Forschungs-bericht 1

Kinder zwischen Chancen und Barrieren

Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen

Tanja Betz, Stefanie Bischoff-Pabst, Nicoletta Eunicke und Britta Menzel

BertelsmannStiftung

Forschungs-
bericht 1

Kinder zwischen Chancen und Barrieren

Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen

Tanja Betz, Stefanie Bischoff-Pabst, Nicoletta Eunicke und Britta Menzel

Inhalt

Vorwort 9

1 Einführung 12

2 Anlage und methodisches Vorgehen 15

2.1 Aufbau und Design 15

2.2 Datengrundlage 17

2.2.1 Daten der Sekundäranalyse: Die EDUCARE-Studie 17

2.2.2 Daten der Primärerhebung: Beobachtungsstudie, Sampling und Feldzugang 18

2.3 Erhebungsmethoden der Beobachtungsstudie 19

2.3.1 Methodologische Überlegungen zum Erhebungsdesign 19

2.3.2 Qualitative Interviews und Leitfadenentwicklung 21

2.3.3 Teilnehmende Beobachtungen 22

2.4 Auswertungsmethoden 25

2.4.1 Inhaltsanalytische Interpretation der Interviews und Beobachtungsprotokolle 25

2.4.2 Sequenzanalyse ausgewählter Phänomene 27

2.5 Aufbau der Ergebnisdarstellung 28

2.5.1 ‚Zusammenarbeit' zwischen Familie und Kita als multiperspektivisches und multidimensionales Konzept 28

2.5.2 Differenz und Ungleichheitsreproduktion in der ‚Zusammenarbeit' 31

2.5.3 EXKURS: Kinder in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie 34

3 Vorstellungen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus der Sicht von Fachkräften und Eltern 35

3.1 Konzeptualisierungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften 37

3.1.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege 40

3.1.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Aushandlungsprozess 45

3.1.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Mittel, etwas Zukünftiges zu erreichen 46

3.2 Probleme der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften 50

3.3 Gegenpositionen 57

Zusammenfassende Interpretation der Vorstellungen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften von Fachkräften und Eltern (Kapitel 3) 62

4 Erleben und Erfahrungen mit ‚Zusammenarbeit' 66

4.1 Passungsverhältnisse 71

4.1.1 Subkategorie 1: Positives Eltern- bzw. Fachkraftverhalten 72

4.1.2 Subkategorie 2: Gute Beziehung zu Eltern/Fachkräften 80

4.1.3 Subkategorie 3: Konsensgeleitetes Handeln mit Blick auf das Kind 86

4.1.4 Subkategorie 4: Konsensgeleitetes Handeln mit Blick auf die Einrichtung (Elternsicht) 91

4.1.5 Subkategorie 5: Zufriedenheit auf Einrichtungsebene (Elternsicht) 92

Zusammenfassende Interpretation von Passungsverhältnissen (Abschnitt 4.1) 95

4.2 Spannungsverhältnisse 101

4.2.1 Subkategorie 1: Umgang mit Fachkräften/Eltern und (Regeln) der Einrichtung allgemein 102

4.2.2 Subkategorie 2: Falsches bzw. schwieriges Eltern-/Fachkraft verhalten 109

4.2.3 Subkategorie 3: Unzufriedenheit auf Einrichtungsebene (Elternsicht) 119

Zusammenfassende Interpretation von Spannungsverhältnissen in der gegenseitigen Wahrnehmung und Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern (Abschnitt 4.2) 123

4.3 Konflikte in der ‚Zusammenarbeit' 126

4.3.1 Deutungskonflikte: Nicht an Eltern rankommen 127

4.3.2 Deutungskonflikte um ‚richtiges' Elternverhalten aus Fachkraftsicht 129

4.3.3 Zuschreibungen ‚guter/schlechter' Elternschaft aus Elternsicht 132

Zusammenfassende Interpretation von Konflikten in der ‚Zusammenarbeit' (Abschnitt 4.3) 135

4.4 EXKURS: Strukturelle Rahmenbedingungen von ‚Zusammenarbeit' mit Eltern 137

4.4.1 Personal 139

4.4.2 Alltagsanforderungen (versus Vorgaben) 142

4.4.3 Ausstattung 143

4.4.4 Zeitliche Ressourcen 144

4.4.5 Persönliche Ressourcen und hohe Arbeitsbelastung 145

4.4.6 Sich wandelnde gesellschaftliche Anforderungen 146

Zusammenfassende Interpretation des Exkurses zu strukturellen Rahmenbedingungen von ‚Zusammenarbeit' mit Eltern (Abschnitt 4.4) 147

5 Situative Praxis: Wie Eltern und Fachkräfte miteinander interagieren 148

5.1 Kontaktformen, Gesprächsinhalte und gemeinsames Handeln 150

5.2 Konsensueller Austausch und Zusammenschlüsse beider Parteien 152

5.2.1 Konsensueller Austausch zwischen Eltern und Fachkräften: Fachkräfte als Expert*innen 152

5.2.2 Zusammenschlüsse zwischen Eltern(teil) und Fachkräften 154

5.3 Austausch zu divergierenden (Erziehungs-)Vorstellungen und spannungsreiche Interaktionen 158
5.3.1 Austausch zu divergierenden Vorstellungen 159
5.3.2 Spannungsreiche Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern 161
Zusammenfassende Interpretation der Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern im Alltag (situative Praxis; Kapitel 5) 166
6 Differenz- und Ungleichheitsreproduktion in der ‚Zusammenarbeit' 170
6.1 Einleitung und Vorbemerkung zu den Teilanalysen 170
6.2 Differenzkategorien in der ‚Zusammenarbeit' mit Blick auf Eltern 174
6.3 Differenzkategorien in Passungen, Spannungen und Konflikten 180
6.3.1 Passungen, Spannungen, Konflikte und Differenz 181
6.3.2 Passungen und Migration/Nationalität/Herkunft, Sprache und Kultur 183
6.3.3 Spannungen und Migration/Nationalität/Herkunft, Sprache, Kultur und soziale Herkunft 185
6.4 Selbstpositionierungen von Eltern – Differenzproduktion und Ungleichheit 197
6.4.1 Selbstbewusste Positionierungen 201
6.4.2 Bemühte Positionierungen 204
6.4.3 Distanzierte Positionierungen 205
Zusammenfassende Interpretation von Differenz- und Ungleichheitsreproduktion in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Eltern und Fachkräften (Kapitel 6) 210
7 EXKURS: Kinder in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie 218
7.1 Wie Kinder das Verhältnis Familie – Kita mitgestalten 218
7.1.1 Kinder erzählen den Eltern von der Kita 220
7.1.2 Kinder erzählen den Fachkräften von zu Hause 222
7.1.3 Kinder überbrücken: Wie Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften entsteht 223
7.2 Inwiefern Kinder bei Gesprächen zwischen Eltern und Fachkräften involviert sind 227
Zusammenfassende Interpretation des Exkurses Kinder in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie (Kapitel 7) 233
8 Zusammenfassung der empirischen Befunde zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie ‚Zusammenarbeit' 235
9 Herausforderungen für die Gestaltung von ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie 245
Literatur 254
Abstract 262
Über die Autorinnen 264
Impressum 266

Abbildungen

ABBILDUNG 1	Projektphasen der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“: Fokus Erwachsene	16
ABBILDUNG 2	Drei Ebenen zur Erfassung von ‚Zusammenarbeit‘ als multiperspektivisches und multidimensionales Konzept	29
ABBILDUNG 3	Drei Fokusse zur Erfassung von ‚Zusammenarbeit‘ mit Blick auf Ungleichheit	32
ABBILDUNG 4	Hauptkategorien der Vorstellungen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus Eltern- und Fachkraftsicht	37
ABBILDUNG 5	Konzeptualisierungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus Eltern- und Fachkraftsicht	39
ABBILDUNG 6	Probleme bei der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus Fachkraft- und Elternsicht	51
ABBILDUNG 7	Gegenpositionen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus Eltern- und Fachkraftsicht	58
ABBILDUNG 8	Organisierte Kontaktformen zwischen Eltern und Fachkräften	67
ABBILDUNG 9	Spontane Kontaktformen zwischen Eltern und Fachkräften	67
ABBILDUNG 10	Passungsverhältnisse aus Eltern- und Fachkraftsicht	71
ABBILDUNG 11	Zufriedenheit mit der Einrichtung aus Elternsicht	93
ABBILDUNG 12	Spannungsverhältnisse aus Eltern- und Fachkraftsicht	101
ABBILDUNG 13	Falsches bzw. schwieriges Eltern-/Fachkraftverhalten aus Sicht der Eltern und Fachkräfte	110
ABBILDUNG 14	Konflikte aus Eltern- und Fachkraftsicht	126
ABBILDUNG 15	Rahmenbedingungen der täglichen Arbeit aus Fachkraftsicht	138
ABBILDUNG 16	Drei Fokusse zur ‚Zusammenarbeit‘ mit Blick auf Ungleichheit	170
ABBILDUNG 17	Wie gestalten Kinder die ‚Zusammenarbeit‘ aus Eltern- und Fachkraftsicht?	220
ABBILDUNG 18	Bedingungen für die Beteiligung von Kindern an Gesprächen zwischen Fachkräften und Eltern aus Eltern- und Fachkraftsicht	228

Tabellen

TABELLE 1	Themenblöcke der Eltern- und Fachkraftinterviews	22
TABELLE 2	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege aus Fachkraft- und Elternsicht	40
TABELLE 3	Heterogene Fachkraftsichten auf die Einbindung von Eltern in den Einrichtungsalltag	41
TABELLE 4	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege aus Elternsicht	43
TABELLE 5	Heterogene Elternerwartungen an Fachkräfte in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	44
TABELLE 6	Positives Elternverhalten aus Fachkraftsicht: Eltern engagieren sich für die Einrichtung/Fachkräfte	72
TABELLE 7	Positives Elternverhalten aus Fachkraftsicht: Aufgeschlossenheit	74
TABELLE 8	Positives Elternverhalten aus Fachkraftsicht: Eltern engagieren sich für ihr Kind	76
TABELLE 9	Elternsicht auf (fachliche) Fähigkeiten und Können	77
TABELLE 10	Auf das Kind bezogenes positives Fachkraftverhalten aus Elternsicht	78
TABELLE 11	Gute Kommunikation aus Elternsicht	84
TABELLE 12	Heterogenes Passungserleben von Eltern	94
TABELLE 13	Unzufriedenheit mit der Einrichtung aus Elternsicht	120
TABELLE 14	Elterliche Unzufriedenheit mit der Informationspolitik der Einrichtung	120
TABELLE 15	Differenzkategorien im Sprechen über ‚Zusammenarbeit‘ mit Blick auf Eltern in den Interviews	177
TABELLE 16	Selbstpositionierungen von Eltern als selbstbewusst, bemüht, distanziert	200

Vorwort

Für Kinder sind die Familie und die Kita in den ersten Lebensjahren ihre zentralen Lebenswelten. In täglichen Bring- und Abholsituationen, bei gemeinsamen Kita-Festen, Elterngesprächen oder Elternabenden treffen sie, ihre Eltern und die Fachkräfte in der Kita aufeinander. In der fachlichen Debatte wird das Ziel formuliert, dass Familie und Kita zum Wohl des Kindes eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eingehen und gut zusammenarbeiten sollen. Und auch Eltern, Fachkräfte und Kinder selbst haben selbstverständlich ein hohes Interesse an einem guten Verhältnis zueinander.

Was aber passiert eigentlich an den vielfältigen Schnittstellen zwischen Familie und Kita? Welche Vorstellungen und Wünsche haben Eltern und Fachkräfte mit Blick auf die Zusammenarbeit? Unter welchen Rahmenbedingungen im Kita- und im Familienalltag kann und muss das Verhältnis zueinander gestaltet und gelebt werden? Und welche Rolle spielen dabei die Kinder? Welche Chancen, aber auch welche Barrieren entstehen für sie durch den Kontakt und die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Familie und Kita? Dies interessiert besonders mit Blick auf das Ziel, durch Zusammenarbeit zu fairen Bildungschancen beizutragen.

Diesen Fragen geht die Studie nach. Dafür haben Tanja Betz von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und ihre Kolleginnen über ein Jahr hinweg den Alltag in vier Kitas in sozial unterschiedlich gut situierten Stadtteilen beobachtet. Zudem haben sie zahlreiche Interviews und Gespräche mit Fachkräften, Kita-Leitungen und Eltern zur Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie geführt. Mit ihrer Forschung geben sie einen empirischen Einblick in die tägliche Ausgestaltung der Schnittstellen zwischen Kita und Familie, den es so bisher nicht gibt.

Die Befunde machen deutlich, wie vielfältig die Perspektiven und Wünsche von Eltern und von Fachkräften auf die Zusammenarbeit sind und vor welchen Herausforderungen sie dabei stehen:

Fachkräfte thematisieren schlechte Rahmenbedingungen in vielen Kitas, wie Personalmangel, zu wenig Zeit und die hohe Arbeitsbelastung, die einen kontinuierlichen Vertrauensaufbau und gute Arbeit mit den Eltern erschweren. Aber auch die Tatsache, dass nicht alle Eltern über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, diese aber für die Kommunikation in aller Regel Voraussetzung sind, ist im Alltag eine enorme Herausforderung für die Fachkräfte. Für diese müssen sie kreative, aber oftmals auch sehr zeitintensive Lösungen finden. Zudem stellen auch defizitäre Bilder von vermeintlich „sozial schwachen“ oder „bildungsfernen“ Familien oft eine schwer zu überwindende Hürde für ein gutes Miteinander dar. Hier spiegeln sich im Kita-Alltag in Teilen auch Vorbehalte und Stereotype der öffentlichen Debatte in unserer Gesellschaft.

Eltern formulieren wiederum sehr heterogene Vorstellungen, was Formen und Intensität der Zusammenarbeit mit der Kita angeht. Während sich manche Eltern einen intensiven Austausch und Erziehungstipps wünschen, empfinden andere

Eltern solche Tipps als unangemessene Belehrung. Einigen Eltern fehlt aufgrund ihrer Berufstätigkeit schlicht die Zeit, sich in der Kita stärker einzubringen oder sie sehen dazu auch nicht unbedingt die Notwendigkeit. Andere Eltern möchten hingegen möglichst viel über den Kita-Alltag und ihre Kinder erfahren. Sie bringen sich selbst gerne in die Kita ein oder helfen – gerade angesichts der oft schwierigen Personalsituation – aus. Wieder andere Eltern ziehen sich z. B. aufgrund von Sprachbarrieren aus der Kita zurück und trauen sich eine Beteiligung im Elternrat oder ähnlichen Mitwirkungsgremien in der Kita nicht zu.

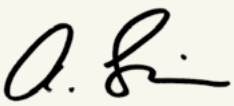
Welche Rolle und welche Wünsche Kinder in der Zusammenarbeit haben, ist den meisten Erwachsenen auf den ersten Blick gar nicht bewusst und auch nicht Gegenstand der fachlichen Debatte. Auch das zeigen die Befunde der Forscherinnen. Dabei übermitteln Kinder Informationen, sind Boten und versuchen durchaus auch bewusst, entweder Fachkräfte oder Eltern für ihre eigenen Interessen zu gewinnen und diese in der Zusammenarbeit durchzusetzen. Aus den Beobachtungen und Interviews wird zudem sehr deutlich, dass die Kooperation der Erwachsenen nicht automatisch zum Wohl der Kinder erfolgt. Vielmehr verbünden sich Eltern und Fachkräfte gerade in Bring- und Abholsituationen auch, um sich bisweilen gegen den deutlich artikulierten Wunsch eines Kindes durchzusetzen.

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass die Gestaltung der Schnittstellen zwischen Familie und Kita eine anspruchsvolle und herausfordernde Aufgabe für alle Beteiligten ist. Sie erfordert einen ständigen Dialog und Aushandlungsprozesse, damit die unterschiedlichen Wünsche und Vorstellungen bearbeitet werden können. Zudem müssen die Lebens- und Arbeitskontexte sowohl von Fachkräften als auch Familien mitbedacht und kulturelle wie soziale Unterschiede reflektiert werden. Und schließlich sollte die bisherige (Nicht-)Beteiligung von Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Kita noch stärker in den Blick genommen werden, um ihren Beitrag in der Zusammenarbeit sichtbar, aber auch mehr und andere Formen ihrer Mitwirkung möglich zu machen.

Um allen Kindern eine Chance auf gutes Aufwachsen und faire Bildung zu eröffnen, ist es unabdingbar, intensiv und zugleich reflektiert und ausgewogen darüber zu diskutieren, wie genau das Verhältnis zwischen Kita und Familie gestaltet sein soll. Der Wunsch bzw. das Ziel einer – auf den ersten Blick sehr harmonisch und einfach klingenden – Bildungs- und Erziehungspartnerschaft allein reicht nicht aus. Vielmehr muss man die unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten und insbesondere die notwendigen Rahmenbedingungen für gute pädagogische Arbeit in den Blick nehmen. Denn ohne die dafür notwendige Ressourcenausstattung in der Kita, gute Personalschlüssel, Zeit für Gespräche und Reflexion sowie Aus- und Weiterbildung ist eine kultur- und ungleichheitssensible Arbeit an den Schnittstellen von Familien und Kita, die auch die Perspektiven der Kinder mitberücksichtigt, nicht zu haben.

Dazu wollen wir mit der Studie einen Anstoß geben. Wir hoffen, dass der empirische Einblick, den die Forscherinnen geben, ein weiterer Schritt in eine fachliche Debatte sowie weitergehende Forschung in diesem Themenfeld ist. Da die Zusammenarbeit mit der Familie nicht nur in Kitas, sondern auch in Schulen von großer Bedeutung ist, veröffentlichen wir noch einen zweiten Forschungsbericht der Wissenschaftlerinnen aus Mainz, der im Rahmen des Projektes „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ erarbeitet wurde. Darin wird die Zusammenarbeit zwischen Familie und Grundschule und insbesondere die Position der Kinder und ihre Perspektiven empirisch beleuchtet.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung



Anette Stein
Programmdirektorin
Wirksame Bildungsinvestitionen

1 Einführung

Der vorliegende Bericht ist der erste Band des Forschungsprojekts „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“, das sich intensiv mit den Fragen beschäftigt hat, wie Familien und Bildungseinrichtungen, d.h. Kindertageseinrichtungen (Kita) bzw. Schule, interagieren und welche Chancen und Barrieren sich dabei mit Blick auf die Bildung und Teilhabe von Kindern zeigen.

Die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie wird in der Fachliteratur und -debatte mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet, wie Zusammenarbeit, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Kooperation, Elternarbeit etc. Ihr wird im fachlichen und fachpolitischen Kontext eine hohe Bedeutung zugewiesen (exemplarisch: Friederich 2011; Kobelt Neuhaus, Haug-Schnabel & Bensel 2014; Roth 2017). Zudem liegen mittlerweile zahlreiche wissenschaftliche Studien und empirische Forschungsergebnisse zu Kita/Schule und ihrem Verhältnis zur Familie vor (exemplarisch: Betz et al. 2017; Thon et al. 2018) sowie theoretische Beiträge dazu, wie das Verhältnis zwischen Kita, Schule und Familie besser verstanden und begriffen werden kann (u.a. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2018; Böhnisch 2018, S. 407 ff.; Hopf 2015; Busse & Helsper 2007).

Seine Bedeutung erhält das Verhältnis von Familie und Bildungsinstitution nicht zuletzt aus der Einsicht, dass sich Kinder in unterschiedlichen Sozialisationskontexten und Lebenswelten bewegen, die zugleich aufeinander bezogen sind bzw. auf eine bestimmte Art und Weise aufeinander bezogen sein *sollen*. Entsprechend gibt es rechtliche Vorgaben, wie das Verhältnis von Kita, Schule und Familie konzipiert ist und welche Rechte und Pflichten demzufolge für die jeweiligen Beteiligten und die Institutionen festgelegt sind (hierzu: Betz et al. 2017, S. 48 ff.), sowie politische Orientierungspunkte wie die Bildungs- und Erziehungspläne (ebd., S. 55 ff.).

Mit dem Fokus auf das Verhältnis zwischen Kita/Schule und Familie, wird das Ziel verfolgt, dieses Verhältnis pädagogisch, rechtlich und politisch zu gestalten und an aktuelle Lebenswirklichkeiten und gesellschaftliche Erfordernisse anzupassen (Böhnisch 2018). Zuspitzend spricht Knoll (2018) in Bezug auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft davon, dass es darum gehe, „das Verhältnis zwischen unterschiedlich gesellschaftlich verorteten Instanzen zu optimieren, die mit der Erziehung und Bildung oder allgemeiner: mit der Sorge um Kinder befasst sind“ (ebd., S. 93). Dieser Fokus auf die ‚Optimierung‘ zielt auch darauf ab, dass gerade zwischen den zentralen Lebenswelten von Kindern Fragen von Bildungsungleichheit virulent werden (u.a. Betz 2015; Hopf 2015).

Solche Bildungsungleichheiten äußern sich, wie Studien wiederholt gezeigt haben, in einem engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Kindern und ihren Chancen auf Erfolg im Bildungssystem. Über ein verstärktes ‚Zusammenrücken' zwischen Familien, Kitas und Schulen, über arbeitsteilige und partnerschaftliche Formen der Zusammenarbeit (Walper, Langmeyer & Wendt 2015), soll damit auch ein Beitrag zur (frühen) Verminderung von Bildungsungleichheiten geleistet werden. Deren Zustandekommen und Aufrechterhaltung hat sich allerdings als sehr komplex erwiesen (Betz et al. 2017; Hopf 2015) – so geht es in dem Forschungsprojekt auch darum, die (unsichtbaren) Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit zwischen Familie, Kita und Schule aus der Perspektive von Fach- und Lehrkräften sowie Eltern und mit Blick auf die Logiken der Praxis herauszuarbeiten. Dabei werden auch die Positionen und Perspektiven von Kindern mit berücksichtigt, denen bislang insgesamt noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (hierzu u. a. Betz 2018).

Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts „Kinder zwischen Chancen und Barrieren" stehen damit erstens die unterschiedlichen *Perspektiven* der beteiligten Akteure auf die Zusammenarbeit. Zweitens wird die *Vielschichtigkeit bzw. Mehrdimensionalität* dieses Konzepts in der alltäglichen Praxis näher betrachtet. Ziel ist es, darauf aufbauend drittens *Herausforderungen* für die Gestaltung des Verhältnisses von Bildungsinstitutionen und Familie herauszuarbeiten; diese sind insbesondere angesichts gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und damit auch Dominanz- und Machtverhältnisse zu untersuchen, die zwischen Eltern sowie Fach- und Lehrkräften zum Ausdruck kommen. Denn sie können nicht zuletzt auch Einfluss auf die Erfolge von Kindern im Bildungssystem haben.

Die übergeordneten Ziele des Forschungsprojekts liegen damit zusammengefasst darin,

- wissenschaftliche Erkenntnisse über Positionierungen und Handlungsorientierungen von Fachkräften, Lehrkräften, Eltern und Kindern sowie über typische Interaktionen zwischen den Bildungsinstitutionen und der Familie zu erzielen; dies geschieht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und Erwartungshaltungen, die in Bildungsinstitutionen und ebenso zwischen Institutionen und Familien ihren Ausdruck finden,
- mittels empirischer Forschung und unterschiedlicher qualitativer Zugänge transparent zu machen, durch welche subtilen, gewöhnlichen Prozesse und Erfahrungen sowie gängigen Vorstellungen von Fach- und Lehrkräften sowie Eltern Differenzen und damit im zeitlichen Verlauf auch Ungleichheiten im (pädagogischen) Alltagsgeschehen zwischen Kita und Familie hergestellt werden,
- die (Fach-)Öffentlichkeit für die komplexen Mechanismen der Reproduktion von generationalen und bildungsbezogenen Ungleichheiten auf der Mikroebene des Geschehens zwischen Familie sowie Kita und Schule zu sensibilisieren und
- die gewonnenen empirischen Erkenntnisse zu spezifischen Herausforderungen zu verdichten, die ausgehend von Zusammenarbeit – verstanden als multiperspektivisches und multidimensionales Konzept – zu einer reflexiven und ungleichheitssensiblen Qualitätsentwicklung in Kitas und Schulen mit dem Fokus auf Familien beitragen können.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ werden in zwei Abschlussberichten dargestellt. Der hier vorliegende Band 1 beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit zwischen Familie und Kita und nimmt in erster Linie die Perspektiven der erwachsenen Akteure – Fachkräfte und Eltern – in den Blick. In Band 2 wird die Zusammenarbeit zwischen Familie und Grundschule empirisch untersucht. In den Mittelpunkt rücken hier die kindlichen Akteure: Es wird gefragt, welche Positionen Kinder im Verhältnis von Familie und Grundschule einnehmen und welche Perspektiven sie auf die Gestaltung dieses Verhältnisses haben.

2 Anlage und methodisches Vorgehen

ZUM BEGRIFF ‚ZUSAMMENARBEIT'

Der Begriff ‚Zusammenarbeit' oder auch Kooperation bezeichnet ein mehrdeutiges und mehrdimensionales Konstrukt, das aus verschiedenen Blickwinkeln (z. B. arbeitspsychologisch, erziehungswissenschaftlich), auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. zwischen Personen, zwischen Institutionen) und in verschiedenen Settings (z. B. Kitas, Schulen) betrachtet und analysiert werden kann (Meyer-Siever & Levin 2016, S. 186). Um nicht im Vorfeld theoretisch festzulegen, was als ‚Zusammenarbeit' verstanden werden soll (und was nicht), wird der Begriff in diesem Forschungsbericht in einfache Anführungszeichen gesetzt. Damit wird deutlich gemacht, dass nicht vorab wissenschaftlich definiert oder programmatisch festgelegt werden soll, was ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie ist oder sein soll. Vielmehr geht es darum, die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure auf ‚Zusammenarbeit' zur Geltung zu bringen und die Interaktionsprozesse in der Praxis zwischen Fachkräften und Eltern zu betrachten und offenzulegen. Das Ziel dieses Vorgehens ist es, sich auf diese Weise einem empirisch fundierten Verständnis von ‚Zusammenarbeit' anzunähern.

2.1 Aufbau und Design

In der Betrachtung und Analyse (inter-)nationaler Forschungsbefunde zur ‚Zusammenarbeit' zwischen Bildungsinstitution und Familie von Betz et al. (2017) konnten einige Leerstellen aktueller empirischer Forschung aufgezeigt werden; deutlich wurden unterschiedliche Vorstellungen und Wahrnehmungen von ‚Zusammenarbeit' bei den beteiligten Akteuren. Zugleich blieb offen, wie ‚Zusammenarbeit' gestaltet sein soll und welche Schwierigkeiten, Herausforderungen und Anknüpfungspunkte sich aus dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Perspektiven ergeben. Ebenfalls wenig erforscht ist schließlich, wie in Interaktionsprozessen zwischen Bildungseinrichtung und Familie Ungleichheiten reproduziert werden (ebd.).

ERKENNTNISINTERESSE

Wie genau gestaltet sich die ‚Zusammenarbeit' zwischen Bildungsinstitution und Familie?

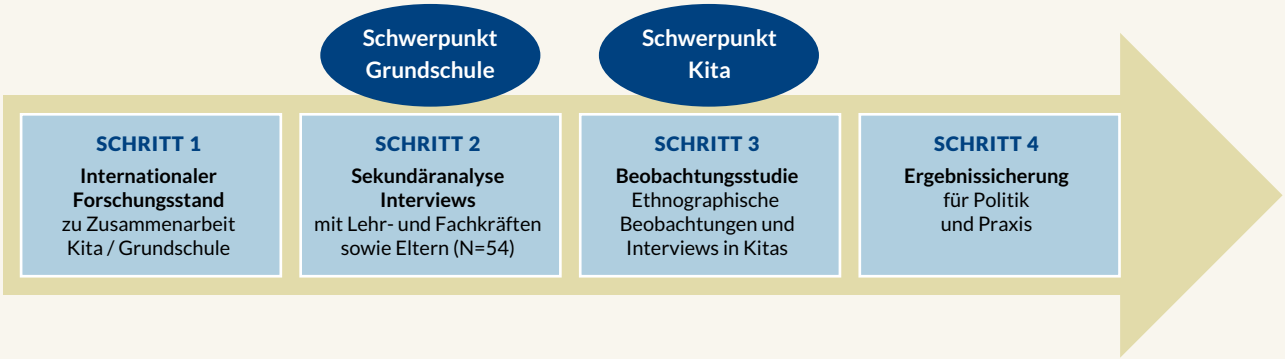
Welche ungleichheitsrelevanten Faktoren spielen dabei eine Rolle?

Diese Fragen bündeln das zentrale Erkenntnisinteresse, das diesem Forschungsbericht zugrunde liegt; aus ihnen wurden im Laufe des Erhebungs- und Auswertungsprozesses unterschiedliche Teilfragestellungen abgeleitet (siehe unten). Gegenstand der Untersuchung sind die Perspektiven der beteiligten *erwachsenen Akteure* sowie die Interaktionsprozesse zwischen Bildungsinstitution und Familie in ihrem relationalen Verhältnis zueinander. Mit diesem Fokus auf die Mikroebene wird zugleich der Kontext berücksichtigt – wie etwa die Lebensbedingungen der Familien und die Handlungsnotwendigkeiten der Einrichtungen vor Ort,[1] und somit erfolgt die Analyse auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse (Rieger-Ladich, Friebertshäuser & Wigger 2009). Besonderes Augenmerk wird einerseits auf die Sichtweisen von Eltern[2] sowie Fach- und Lehrkräften zu den Charakteristika, den Zielen und den Funktionen von ‚Zusammenarbeit' in ihrer jeweiligen Standortgebundenheit gelegt, andererseits werden die beobachtbaren Formen der ‚Zusammenarbeit' zwischen Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften im Alltag betrachtet.

Ziel ist es erstens, einen Beitrag zur Entwicklung eines multiperspektivischen Konzepts von ‚Zusammenarbeit' zu leisten. Dies soll der Komplexität von ‚Zusammenarbeit' in der (pädagogischen) Praxis gerecht werden und bildet damit einen Gegenpol zu verbreiteten, aber vereinfachenden Erklärungsmodellen, wie ‚gute Zusammenarbeit' rezeptartig funktionieren soll. Zweitens soll mit dem empirischen Material ein ungleichheitsinteressierter und -sensibler Blick auf die Praxis der ‚Zusammenarbeit' gerichtet werden; dieser kann Aufschluss darüber geben, *wie* und *wieso* sich auf der Makroebene bereits vielfach dokumentierte Ungleichheiten durch die alltägliche Praxis reproduzieren. Die Befunde sollen drittens mit Blick auf aktuelle Programmatiken ‚guter Zusammenarbeit' sowie Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in Kitas und Grundschulen interpretiert werden, um herauszufinden, inwiefern und in welcher Weise solche Programmatiken für die Praxis selbst relevant sind. Wie wird das Konzept von den Praktiker*innen und Eltern selbst gesehen?

Um dieses Vorhaben umzusetzen, wurden vier unterschiedliche Projektphasen durchlaufen:

ABBILDUNG 1 **Projektphasen der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren": Fokus Erwachsene**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

1 Zeit- und Personalressourcen verschiedener Einrichtungen etc.

2 Der Begriff Eltern schließt Mutter und Vater ein, außerdem weitere sorgeberechtigte Personen.

Den ersten Schritt bildete eine Aufarbeitung des internationalen Forschungsstands zum Thema ‚Zusammenarbeit' im Elementar- und Primarbereich; in diesem Zuge wurden auch Anknüpfungspunkte und Forschungslücken identifiziert (Betz et al. 2017; Bischoff & Betz 2018). Anschließend wurden bereits vorliegende Interviewdaten (N=54) sowohl von Fachkräften und Eltern mit Kindern im Vorschulalter als auch von Grundschullehrkräften und Eltern mit Kindern im Grundschulalter in Hessen und Sachsen[3] sekundäranalytisch ausgewertet.[4] Parallel wurden in einem dritten Schritt im Zeitraum von ca. einem Jahr zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten ethnographische Beobachtungen und Leitfadeninterviews (N=39) in vier Kitas in heterogenen Einzugsgebieten in Hessen und Baden-Württemberg durchgeführt, die den empirischen Kern dieses Forschungsberichts bilden (Abschnitt 2.2.2). Die Beobachtungen beinhalteten die Teilnahme der Feldforscherinnen u. a. an Hol- und Bringsituationen in den Einrichtungen, an Festen, Elternabenden und Elterncafés sowie an Eltern-Fachkraft-Gesprächen.

Die Daten mit dem Schwerpunkt auf den Sichtweisen der Eltern mit schulpflichtigen Kindern und Grundschullehrkräfte und die Daten zu den Fachkräften und Eltern mit Kindern im Kita-Alter wurden mit Blick auf unterschiedliche Teilfragestellungen inhalts- und zum Teil sequenzanalytisch ausgewertet. Die Ergebnissicherung erfolgt mit der vorliegenden Publikation bezogen auf den Kita-Bereich als vierter Schritt des Gesamtprojekts (s. Abbildung 1).

Im folgenden Abschnitt 2.2 werden zunächst die Daten der Sekundäranalyse zu Kita-Eltern und Fachkräften (Abschnitt 2.2.1) und der Beobachtungsstudie in Kitas (Abschnitt 2.2.2) vorgestellt, auf denen die Auswertungen in den Kapiteln 3 bis 7 basieren, sowie das Sampling und der Feldzugang der Beobachtungsstudie in Kitas skizziert (ebd.). Die Erhebungsmethoden der Studie folgen in Abschnitt 2.3, die zentralen Auswertungsmethoden in Abschnitt 2.4. Zuletzt werden der Aufbau der Ergebnisdarstellung und die entsprechenden Teilfragestellungen erläutert (Abschnitt 2.5).

2.2 Datengrundlage

2.2.1 Daten der Sekundäranalyse: Die EDUCARE-Studie

Für die Sekundäranalyse wurde auf leitfadengestützte Interviews mit Eltern und Fachkräften (N=27, davon 13 Elternteile) aus der EDUCARE-Studie zurückgegriffen. Den Ausgangspunkt der EDUCARE-Studie stellten die in gesellschaftlichen Diskursen konstruierten Leitbilder ‚guter' Kindheit dar, die – bislang nur vereinzelt untersuchte – Wirkungen auf die Akteure in u. a. frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen haben (Betz & Bischoff 2017). Aus kindheits- und ungleichheitstheoretischer Perspektive wurde analysiert, welche eigenen Vorstellungen ‚guter' Kindheit Eltern und Fachkräfte haben und wie sie mit den an sie herangetragenen Anforderungen umgehen. Die EDUCARE-Studie bestand aus einem quantitativen und einem qualitativen Erhebungsteil.

3 Die Daten wurden im Rahmen der EDUCARE-Studie erhoben (Leitung: Professorin Dr. Tanja Betz, Laufzeit: 2010–2016). Die von der VolkswagenStiftung geförderte Studie „Leitbilder ‚guter' Kindheit und ungleiches Kinderleben" wurde an der Goethe-Universität Frankfurt/Main und im Forschungsverbund IDeA durchgeführt. Online unter: www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/projekt-educare (Abfrage; 14.08.2019)

4 Die Befunde zu Grundschullehrkräften und Eltern sind in Menzel & Bischoff (2019, in Vorb.) publiziert.

Entlang des Erkenntnisinteresses der EDUCARE-Studie wurde im qualitativen Teil ein Leitfaden für Interviews mit Eltern und Fachkräften entwickelt. Die Fragen zielten darauf ab, die Vorstellungen, Überzeugungen und Erfahrungen hinsichtlich Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung der Interviewten zu erfassen (u. a. Bischoff, Betz & Eunicke 2017). Das so generierte Material bildet die Sichtweisen der beteiligten erwachsenen Akteure auf das Verhältnis zwischen Familie und Bildungsinstitution vielseitig ab, so dass diese qualitativen Daten unter der Fragestellung der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren" neu ausgewertet und analysiert werden konnten. Die EDUCARE-Interviews mit den Eltern und Fachkräften, die in Hessen und Sachsen durchgeführt wurden, erweitern und ergänzen somit das Datenmaterial der Beobachtungsstudie in Kitas in Hessen und Baden-Württemberg (Abschnitt 2.2.2).

2.2.2 Daten der Primärerhebung: Beobachtungsstudie, Sampling und Feldzugang

Die Arbeit in Kitas in sozial marginalisierten Stadtteilen, so genannten Brennpunkten, wird von Fachkräften als besonders herausfordernd erlebt (Brandes, Friedel & Röseler 2011). Auch in der Fachliteratur wird betont, dass es vor allem spezifische Familien sind – etwa mit Migrationshintergrund oder Familien in sozial benachteiligten Lebenssituationen –, die durch ‚Zusammenarbeit' seltener erreicht werden, aber dringend besser erreicht werden *sollten* (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011).

Um die Spezifika der ‚Zusammenarbeit' mit sozial unterschiedlich situierten Eltern empirisch erfassen zu können, wurden die teilnehmenden Einrichtungen der Beobachtungsstudie kontrastiv und kriteriengesteuert so ausgewählt, dass sie mit Blick auf die Forschungsfrage reichhaltige Informationen liefern können (Kelle & Kluge 2010). Es wurden vier Einrichtungen aus sozial heterogenen Einzugsgebieten in Großstädten (Hessen und Baden-Württemberg) gewonnen. Ziel war es, ein breites Spektrum möglicher Varianten, Passungen und Herausforderungen von ‚Zusammenarbeit' zwischen sozial unterschiedlich situierten Familien und Kitas abbilden zu können.

Erstes Auswahlkriterium stellte dementsprechend die sozialräumliche Lage der Einrichtungen dar. Zur Einordnung der Stadtteile wurden aktuelle sozialstatistische Daten der Großstädte herangezogen (jeweiliger aktueller Sozialatlas[5]). Ausgewählt wurden zwei Stadtteile, die sich durch einen vergleichsweise hohen Anteil von Sozialhilfeempfänger*innen, eine hohe Arbeitslosigkeit, einen hohen Migrationsanteil in der Bevölkerung oder eine hohe Inanspruchnahme von Wohngeld auszeichneten. Des Weiteren wurden je ein Stadtteil mit vergleichsweise durchschnittlichen Werten bei den genannten Faktoren und ein Stadtteil mit geringen Werten anvisiert.

Nach dieser Auswahl von zwei sozial marginalisierten, einem mittleren und einem als vergleichsweise privilegiert einzustufenden Stadtteil erfolgten eine Sichtung und ein Vergleich der im jeweiligen Stadtteilgebiet befindlichen Einrichtungen. Zuerst wurden diejenigen Einrichtungen für eine Teilnahme angesprochen, die

5 Die Dokumente enthalten Hinweise auf die Namen der jeweiligen Großstädte. Aus Anonymisierungsgründen wird daher auf eine exakte Zitation verzichtet.

einem öffentlichen, größeren Träger angehörten (kirchlich oder städtisch) und die eine bestimmte Einrichtungsgröße nicht unterschritten (nicht unter 60 Kinder). Zudem wurde darauf geachtet, dass es sich um ‚gewöhnliche' Einrichtungen handelte, d. h. Einrichtungen, in denen es während des Erhebungszeitraums nicht überdurchschnittlich viele Angebote[6] oder spezielle Konzepte zur Elternbeteiligung bei den Kindern zwischen drei und sechs Jahren gab, oder solche, die bereits in irgendeiner Form für ihre Elternarbeit ausgezeichnet wurden. Wichtig war es zudem, dass Einrichtungen ausgewählt wurden, die vornehmlich Kinder von Familien des Einzugsgebietes aufnehmen.

Die Kontaktaufnahme mit den Trägern und Einrichtungsleitungen der Kitas erfolgte schriftlich und telefonisch. Bestand Interesse, wurde das Projekt dem gesamten Team der Einrichtung vorgestellt. Insgesamt konnten auf diese Weise vier passende Einrichtungen für die Teilnahme gewonnen werden. Ein von den Leitungskräften ausgefüllter Fragebogen bestätigte die aufgrund der sozialstatistischen Daten anzunehmende Zusammensetzung der Klientel der Einrichtung; entsprechend wurden Projektinformationen auf Deutsch, Englisch, Türkisch und Arabisch über die Fachkräfte an die Eltern verteilt, um sie für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen. Noch vor Erhebungsbeginn fand auch der erste Feldkontakt mit den Eltern statt: Die Forscherinnen kamen an einem oder mehreren abgesprochenen Terminen in die Einrichtung, stellten sich vor und informierten Eltern persönlich über das Projekt (z. B. morgens in der Bringzeit, auf einem Sommerfest, bei einer Elternveranstaltung). Die ethnographische Erhebung erfolgte unter der Beteiligung mehrerer Forscherinnen im Zeitraum Sommer 2016 bis Herbst 2017.

In den Einrichtungen wurde ganztägig erhoben (in der Regel von 7 bis 17 Uhr). In zwei der vier Einrichtungen fanden insgesamt vier Erhebungswochen in regelmäßigen Abständen über das Jahr verteilt (ca. alle drei Monate) statt, während in der dritten Einrichtung Beobachtungen über insgesamt drei Wochen hinweg in regelmäßigen Abständen durchgeführt wurden. In der vierten Einrichtung schließlich wurde eine Woche lang erhoben. Im Rahmen der gesamten Feldphase wurden 39 Interviews mit Eltern und Fachkräften geführt, anschließend transkribiert und ausgewertet (19 Elternteile, 20 Fachkräfte inkl. Leitungen). Diese Interviews fanden je nach Präferenz der Teilnehmenden in den Räumlichkeiten der Einrichtungen (z. B. Personalraum) oder bei den Eltern und Fachkräften zu Hause statt. Darüber hinaus nahmen die Forscherinnen an Veranstaltungen wie Elternabenden und Festen in der Einrichtung teil, die ebenfalls protokolliert wurden. Über die Beobachtungen liegen ca. 600 Seiten Beobachtungsprotokolle vor.

2.3 Erhebungsmethoden der Beobachtungsstudie

2.3.1 Methodologische Überlegungen zum Erhebungsdesign

Das Design der Studie ist multimethodisch und multiperspektivisch angelegt: Es wurden sowohl Beobachtungs- als auch Interviewdaten der beteiligten Eltern und

6 In den vergangenen Jahren wurde das deutsche System der Bildung, Betreuung und Erziehung stark ausgebaut (z. B. KiföG). In diesem Zusammenhang entstanden zahlreiche Initiativen und Programme, die unterschiedliche Schwerpunkte haben (u. a. Sprache, Zusammenarbeit), so dass heute die Mehrzahl der Einrichtungen an einer Reihe von Initiativen teilnimmt und spezifische Angebote durchgeführt werden.

Fachkräfte erhoben und ausgewertet. Dies erscheint für das vorliegende Erkenntnisinteresse aus drei Gründen besonders angemessen.

Erstens geht das Forscherinnenteam in theoretischem Anschluss an Honig (u. a. 2012) und mit Blick auf eigene Forschungsarbeiten davon aus, dass die Binnenwelt von Kitas „keine Sonderwelt [ist], die eigenen Gesetzen folgt, sondern die Innenwelt einer Außenwelt – ein sozialer Raum, der nicht nur vom pädagogischen Personal, sondern auch von den Kindern, nicht nur von pädagogischen Zielen, sondern auch vom Organisationscharakter der Einrichtungen und nicht zuletzt von gesellschaftlichen Erwartungen bestimmt wird“ (Honig 2012, S. 91; Betz & de Moll 2015). Diese nicht ausschließlich pädagogischen Erwartungen sind vielfältig und heterogen, und ihre Analyse – mit Blick auf das Verhältnis von Bildungsinstitution und Familie – steht u. a. im Fokus der Studie. Dahinter steht die Annahme, dass es solche jeweils perspektivenabhängigen Erwartungen, Vorstellungen oder auch Handlungsorientierungen der Beteiligten sind, die die Praxis der ‚Zusammenarbeit' in sozial unterschiedlich situierten Einrichtungen prägen.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die Studie zweitens das Ziel, unterschiedliche Momente sozialer Ordnungsbildung in den Blick zu nehmen (Alkemeyer & Buschmann 2016). Zum einen werden die subjektiven, standortgebundenen Perspektiven verschiedener Akteure nachvollzogen, die ein Geschehen jeweils unterschiedlich wahrnehmen und beurteilen (können). Zum anderen wird das relevante Interaktionsgeschehen in der situativen Praxis über teilnehmende Beobachtungen fokussiert. Durch dieses kombinierte Vorgehen von subjektiven Sichtweisen der Beteiligten und teilnehmender Beobachtung werden unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand integriert, mit dem Ziel, ein möglichst umfassendes Bild von ‚Zusammenarbeit' zwischen Einrichtung und Familie auf der Mikroebene zu zeichnen.

Drittens ist es zur Untersuchung von Macht- und Ungleichheitsstrukturen relevant, in einem Feld bestehende hegemoniale – d. h. vorherrschende und allgemein anerkannte – Ordnungen sichtbar zu machen. Klassifizierungen und (Be-) Wertungen, die solche Ordnungen konstituieren, finden sich zum einen in den unterschiedlichen Vorstellungen der Akteure. Zum anderen sind sie aber auch ‚verborgen', eingebettet in alltägliche Interaktionen, Regeln und Praxen der Institution und des gegenseitigen Austausches, und müssen rekonstruiert werden. Im Anschluss an die These der kulturellen Passung (z. B. Bourdieu & Passeron 1971; Helsper, Kramer & Thiersch 2014) ist es fruchtbar, unterschiedliche Datenmaterialien einerseits daraufhin zu betrachten, welche Verhaltensweisen im Kontext von ‚Zusammenarbeit' jeweils als *passend* und den jeweils vorherrschenden und anerkannten Ordnungen der Einrichtungen entsprechend erlebt werden. Andererseits ist es aufschlussreich, danach zu fragen, an welchen Stellen und in welchen Konstellationen *Spannungen* und auch *Konflikte* entstehen. So kann etwa analysiert werden, welche elterlichen Verhaltensweisen sich gut in die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Einrichtungen einfügen oder wie Eltern und Fachkräfte mit möglichen Nicht-Passungen von Verhaltensweisen oder Bildungs- und Erziehungsvorstellungen umgehen (ausführlicher dazu vgl. Abschnitt 4.1).

Die Kombination von

- Interviewdaten, die sich auf das Phänomen der ‚Zusammenarbeit' aus den verschiedenen Perspektiven der Akteure beziehen, und
- Beobachtungsdaten, die u. a. Aufschluss über die konkreten, situativen Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern geben,

erschien vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lohnenswert, und dies hat sich im Zuge der Untersuchung auch bestätigt. Das Verhältnis zwischen Familie und Kita konnte auf diese Weise auf verschiedenen Ebenen betrachtet, aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und in seiner Komplexität beschrieben und analysiert werden.

2.3.2 Qualitative Interviews und Leitfadenentwicklung

In der qualitativen Interviewforschung werden tendenziell wenige Fälle untersucht, die umso intensiver betrachtet werden. Es werden möglichst offene, wenig suggestive Fragen gestellt, auf die spontane Antworten folgen können. Im Fokus stehen die relevanten Themen der Befragten sowie die Rekonstruktion ihrer Lebenswelten (Flick 2009).

Eine häufig verwendete Erhebungsmethode qualitativer Forschung ist das Leitfadeninterview, das wiederum in verschiedene Formen unterschieden werden kann: So können bereits vorformulierte Fragen in einer festgelegten Reihenfolge enthalten sein, ein Leitfaden kann aber auch als Fragenspektrum dienen, das durch die Interviewten ergänzt werden kann. Zudem kann er als ein Gerüst aus Erzählaufforderungen konstruiert werden. Auf diese Weise erhält man subjektive Schilderungen von Erlebnissen (Friebertshäuser & Langer 2010). Um in der vorliegenden Studie den subjektiven Vorstellungen und Handlungsorientierungen der Fachkräfte und Eltern möglichst nahe zu kommen, wurde ein Leitfaden mit erzählgenerierenden Frageimpulsen konstruiert.

Die Interviewleitfäden[7] wurden entlang der zentralen Forschungsfragen und unter Einbeziehung der bereits vorhandenen Erfahrungen der Forscherinnen mit Interviews in Kitas entwickelt. Die Fragen wurden nach den Grundprinzipien erzählgenerierender Leitfadeninterviews so formuliert, dass sie möglichst viel Raum für die Schilderung eigener Erfahrungen und Schwerpunktsetzungen zum Thema für die Teilnehmenden ließen. Die so entstandenen Leitfäden wurden im Laufe der ersten Interviews – z. B. mit Blick auf die erzählgenerierenden Anreize – im Forscherinnenteam besprochen und entsprechend überarbeitet.

7 Die Leitfäden sind fast durchgängig parallel gestaltet und in der Logik den jeweiligen Gesprächspartner*innen (Eltern oder Fachkräfte) angepasst.

Insgesamt besteht der Leitfaden aus sechs Themenblöcken:

TABELLE 1 **Themenblöcke der Eltern- und Fachkraftinterviews**

THEMENBLÖCKE DES INTERVIEWLEITFADENS	FACHKRÄFTE	ELTERN
1. Begrüßung, Datenschutz, Freiwilligkeit, Informationen	Begrüßung, Hinweise zum Datenschutz und zur Freiwilligkeit der Teilnahme (mündlich und schriftlich)[a], Informationen zum Projekt und Hinweise zum Interviewablauf	
2. Einstieg	Berufsbiographie bis zur aktuellen Tätigkeit	Vorstellung der Familie, Gründe für die Anmeldung in der aktuellen Einrichtung
3. Erfahrungen mit der ‚Zusammenarbeit'	Strukturen der Gestaltung des Kontakts in der / zur Einrichtung allgemein, (positive und negative) eigene Erfahrungen mit ‚Zusammenarbeit', Erfahrungen mit dem Elternbeirat und der Elternmitwirkung, Einbezug von Kindern in die ‚Zusammenarbeit'	
4. Wünsche zur ‚Zusammenarbeit'	Eigene Wünsche, Wünsche für die Einrichtung im Allgemeinen, Verbesserungsvorschläge	Eigene Wünsche an ‚Zusammenarbeit' und Partizipation, Verbesserungsvorschläge
5. Das Konzept der ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaft'	Verständnis von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Rhetorik wie z. B. ‚Augenhöhe' oder Bildungsungleichheit begegnen	
6. Offene Frage und Dank	Eigener thematischer Schwerpunkt (wenn gewünscht)	

a Informationen zum Datenschutz wurden zumeist bereits bei der Terminvereinbarung gegeben.

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Alle Leitungskräfte waren zu einem Interview bereit, außerdem wurden je Einrichtung zusätzlich mindestens fünf Fachkräfte interviewt. Die Eltern (ca. fünf bis sechs Personen pro Einrichtung) wurden im Laufe der Feldphasen angesprochen; sie wurden von den Forscherinnen mit Blick auf die soziale Heterogenität der Interviewteilnehmer*innen[8] und vor dem Hintergrund aktueller Feldbeobachtungen ausgewählt. Insgesamt begegneten viele Eltern und Fachkräfte den Forscherinnen mit ausgeprägtem Interesse am Thema sowie großer Offenheit und Gesprächsbereitschaft.

2.3.3 Teilnehmende Beobachtungen

Ethnographische Grundlagen der Studie

Nach Ansicht vieler Ethnograph*innen ist die Ethnographie vor allem ein Forschungsstil oder eine Forschungsstrategie (Breidenstein et al. 2013). Den kleinsten gemeinsamen Nenner bildet die Idee der teilnehmenden Beobachtung bzw. das Im-Feld-Sein: Es geht darum, sich aus einer fremden Perspektive den Phänomenen im Feld zu nähern (Budde & Meier 2015, S. 3). In diesem Dabei-Sein und Miterleben werden soziale Ordnungen, z. B. des gesellschaftlichen Zusammenlebens, nachvollziehbar (Budde 2015, S. 10). Ethnographie untersucht dabei nicht allein

8 Auch wenn einige Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache für die Interviews gewonnen werden konnten, ist einschränkend anzumerken, dass nur Interviews mit Eltern geführt werden konnten, die Deutsch sprechen und/oder Deutsch schreiben können. Obwohl den Teilnehmenden schriftliche Projektinformationen auf Deutsch, Englisch, Türkisch und Arabisch zur Verfügung standen, konnten einige Eltern aufgrund fehlender Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Eltern und den Forscherinnen (fehlende Dolmetscher*innen, fehlende Austauschmöglichkeiten zum Datenschutz etc.) nicht für Interviews gewonnen werden.

soziale Praktiken, sondern ist auch an den (habituellen) Strategien und Orientierungen der Feldteilnehmenden interessiert, die diese in ein Handlungsfeld wie die Kita hineintragen (Bischoff & Cloos 2019). Ergänzend zu klassischen Interviewverfahren (Abschnitt 2.3.2) haben ethnographische Forschungsstrategien den Vorteil, dass die Teilnehmenden direkt zu den Geschehnissen im Alltag gefragt werden können: In ethnographischen Gesprächen wird das konkrete Handeln erläutert, begründet und reflektiert, das erst durch die teilnehmende Beobachtung selbst sichtbar und thematisierbar wird (ebd.).

Der ethnographische Zugang erwies sich angesichts des Erkenntnisinteresses sowie der theoretischen und methodologischen Vorüberlegungen aus mehreren Gründen als sinnvoll: Gerade die Frage nach der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in den Interaktionen zwischen Eltern und Fachkräften auf der Mikroebene sozialer Praxis benötigt einen Zugang, der auf mehreren Ebenen und über verschiedene Instrumente und Erhebungsmethoden die Facetten sozialer Interaktionen berücksichtigen kann. In Anlehnung an Bourdieu lässt sich aus einer ethnographischen Perspektive „nach ‚blinden Flecken' und jenen Selbstverständlichkeiten [suchen], die uns und den Befragten einer Frage nicht würdig erscheinen" (Richter & Friebertshäuser 2012, S. 72).

Aufgrund des thematisch bereits festgelegten Forschungsinteresses – ‚Zusammenarbeit' mit Blick auf Ungleichheitsverhältnisse – wurde für die Studie der Zugang der fokussierten Ethnographie gewählt. Sie ist durch einen kurzen Feldaufenthalt und einen thematischen Fokus charakterisiert (Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013, S. 308). Im Gegensatz zur eher klassischen und auf Langzeitforschung hin ausgelegten Ethnographie versteht sie sich weniger als Grundlagenforschung, sondern mehr als „‚angewandte problemorientierte Forschung' und legt den Schwerpunkt auf ‚Beobachtung' und nicht auf ‚Teilnahme'" (ebd.). Laut den von Knoblauch (2001) aufgeführten Merkmalen einer fokussierten Ethnographie zeichnet sich diese neben der erwähnten vergleichsweise kurzen Feldaufenthaltsdauer durch eine hohe Datendichte, technische Aufzeichnungen (wie Audioaufnahmen) und durch die Fokussierung besonderer Ausschnitte einer zu erforschenden Kultur (z. B. Einrichtungskultur in der Kita) aus (ebd., S. 125 f.).

Die teilnehmenden Beobachtungen in den Einrichtungen

Die Beobachtungen in den vier Einrichtungen wurden durch Feldnotizen festgehalten, die möglichst zeitnah (z. B. in den Mittagspausen und nach dem Feldaufenthalt) in einem intensiven Schreibprozess in Beobachtungsprotokolle überführt wurden. Diese Protokolle enthalten detailreiche Schilderungen zu konkreten Situationen, eigene Überlegungen, Ideen und Memos zum Beobachteten sowie Protokollierungen ethnographischer Gespräche und Interviews (ausführlich dazu: Breidenstein et al. 2013). Als Beschreibungen sind die Beobachtungsprotokolle notwendigerweise selektiv und interpretativ; es werden Relevanzen gesetzt, andererseits zahlreiche Aspekte nicht aufgenommen. Dies zwingt zur Reflexion von Kriterien, wie solche Relevanzen gesetzt werden (Flämig 2017) und wie damit im Forschungsprozess umzugehen ist. Während einige Kriterien in der vorliegenden Studie durch das Erkenntnisinteresse gesetzt sind, wie etwa der Fokus auf Eltern-Fachkraft-Interaktionen und auf die Herstellung von Differenz bzw. Ungleichheit in solchen Austauschprozessen, wurden weitere Fokusse im Feld selbst generiert oder im Analyseprozess entwickelt.

> **Beispiel Beobachtung:**[9] „Ich spreche Fachkraft X (am fortgeschrittenen Vormittag) auf den auffallend freundschaftlichen und lockeren Kontakt zwischen Eltern und Erzieherinnen an (längere Urlaubsgespräche, Unterhaltung zu Flohmärkten in der Gegend etc.). Sie antwortet darauf, dass ‚so was' ganz normal sei in der Einrichtung. Es gebe insgesamt nur wenige Probleme im Kontakt. Mir sei ja sicherlich Jan [Kind] und sein Vater aufgefallen, als er Jan brachte. *Dies ist nicht der Fall, und ich nehme mir vor, am kommenden Tag darauf zu achten.*"[10] (BeoP_13)

Jung (2009) beschreibt die Praxis der Kindertageseinrichtung als in viele kleine, nebeneinander existierende Zentren unterteilt, in denen Interaktionen zeitlich und räumlich parallel stattfinden. Auch Flämig (2017, S. 70) hält fest, dass Interaktionen nicht räumlich gebunden sind; zeitliche sowie inhaltliche Rahmungen sind verhandelbar. Sie können etwa kurz nach ihrem Geschehen wieder beendet werden und täglich in anderer Form neu erscheinen (ebd.). Obwohl Flämig sich in dieser Beschreibung vor allem auf die Erziehungswirklichkeit im Alltag bezieht, die sich zwischen Fachkräften und Kindern gestaltet, lässt sich dies auch auf die Gestaltung des Kontakts zwischen Eltern und Fachkräften in der Einrichtung übertragen. Dementsprechend erwies sich die konkrete Beobachtung von unterschiedlichen Kontaktsituationen zwischen Eltern und Fachkräften für die Feldforscherinnen als herausforderndes Unterfangen. Gerade in den so genannten Hol- und Bringsituationen, in denen in der Regel mehrere Eltern, Kinder und Fachkräfte gleichzeitig in der Einrichtung anwesend sind (sowohl in den Gruppenräumen als auch im Flur), scheint alles in Bewegung zu sein und simultan abzulaufen.

> **Beispiel Beobachtung:** „Kurz vor 15 Uhr ist gleichzeitig sehr viel los im Flur, mehr, als ich es morgens erlebt habe (das bestätigt sich auch im Laufe der kommenden Tage und in der zweiten Beobachtungswoche). Viele Kinder werden gleichzeitig abgeholt, auch der Fahrdienst kommt um diese Uhrzeit und holt einen Teil der Integrationskinder ab.[11] Es ist schier unmöglich, ein einzelnes Geschehen zu fokussieren. Ich sehe, dass sich einzelne Eltern unterhalten (die Mutter von Hannah, Michelle und Tobias mit der Mutter von Harry, Mira und Paul), es sieht freundschaftlich aus. Die Leitung ist ebenfalls ab und zu im Getümmel zu sehen. Sie fragt Eltern, ob sie alle ihre Zettel (Läuseinformation) haben." (BeoP_28)

9 Alle personen- und einrichtungsbezogenen Daten der Studie wurden pseudonymisiert. Die Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen sind Teile längerer Beobachtungssequenzen und meist nur innerhalb dieser vollständig verstehbar. Zur besseren Verständlichkeit wurden die Ausschnitte daher gegebenenfalls angepasst (z. B. wurden Namen, Funktionsbeschreibungen von Personen oder kurze Kontextinformationen eingefügt). Die Ausschnitte wurden gegebenenfalls auch sprachlich überarbeitet. Inhaltlich wurden keine Veränderungen vorgenommen.

10 Kursivsetzungen in Beobachtungsprotokollen markieren, dass es sich hier um Memos, Reflexionen und Überlegungen der Forscherinnen zum Geschehen handelt.

11 Die seit 1999 wirksame „Vereinbarung zur Integration von Kindern mit Behinderung vom vollendeten 1. Lebensjahr bis Schuleintritt in Tageseinrichtungen für Kinder" (2014) zwischen dem Hessischen Städtetag, dem Hessischen Landkreistag, dem Hessischen Städte- und Gemeindebund sowie der Liga der Freien Wohlfahrtspflege in Hessen regelt die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zur Förderung, Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung oder drohender Behinderung in Kitas. Um festzustellen, ob Kinder zu diesem Personenkreis gehören, wird der Träger der Sozialhilfe hinzugezogen. Die Feststellung erfolgt auf Basis eines fachärztlichen oder amtsärztlichen Gutachtens mit einer Aussage zum behinderungsbedingten Mehrbedarf (ebd.). Mit der Bestimmung des Mehrbedarfs sind für Kitas in Hessen Förderpauschalen verbunden (§ 32 Abs. 5 HKJGB), die z. B. zu Gruppenreduzierungen und zusätzlichen Fachkraftstunden führen. Kinder, die von einer solchen Feststellung betroffen sind, werden in den Einrichtungen in aller Regel von Eltern und Fachkräften ‚Integrationskinder' genannt, die einen ‚Integrationsplatz' haben.

Wie im Beispiel deutlich wird, finden zahlreiche Kontaktmomente (gleichzeitig) im Flur statt, in dem sich Kinder an- und auskleiden und sich so für die Zeit in/nach der Einrichtung vorbereiten. Daher wurden die Beobachtungen vielfach im Flur durchgeführt. Hier stellte sich jeden Tag erneut die Frage nach einem günstigen Beobachtungsplatz. Die ersten Erfahrungen im Feld lieferten die Kriterien, um entsprechende Entscheidungen zu treffen und potentielle Treffpunkte zu identifizieren.

> **Beispiel Beobachtung:** „Ich stehe im Flur zwischen der Giraffen- und der Papageiengruppe an die Heizung an der Wand gelehnt. Von hier kann ich den Eingangsbereich gut überblicken. Ich sehe die Haupteingangstür und einen großen Teil des Flurs (den Elternbereich direkt gegenüber der Tür, die Anziehhaken der Kinder der Giraffen und Papageien, einen Teil des Gruppentisches vor der Katzengruppe und – etwas weiter entfernt – die Hakenleisten der Elefantengruppe). Zwischendurch wechsle ich meinen Standort. Ich bewege mich zwei Meter weiter nach vorne auf das Bänkchen unter den Anziehhaken und setze mich dorthin. Von hier aus kann man besser den Tisch vor der Katzengruppe und den Eingangsbereich zur Elefantengruppe sowie die Anziehhäkchen gegenüber sehen. Gerade am Tisch draußen im Flur finden häufiger ‚Treffen' von Eltern, Kindern und Fachkräften statt." (BeoP_29)

Allerdings sind Interaktionen zwischen Eltern und Fachkräften nicht räumlich gebunden (s. o.). Räume können gemeinsam gewechselt werden (etwa vom Flur in den Gruppenraum, danach ins Büro), Interaktionen können darüber hinaus problemlos unterbrochen und kurze Zeit später wieder fortgesetzt werden (etwa indem durch die Beschäftigung mit dem Kind die Unterhaltung zwischen Fachkraft und Elternteil unterbrochen wird). Sie sind zum Teil auch flüchtig und kurz, so dass ein Sammelsurium unterschiedlichster kurzer Momente des Austauschs entsteht. Daher war es herausfordernd, längere Interaktionsverläufe zu beobachten, bedeutete doch die Ad-hoc-Entscheidung, eine Interaktion länger zu verfolgen, gleichzeitig, eine Vielzahl anderer Interaktionen nicht in den forschenden Blick zu nehmen.

Diesen Herausforderungen begegneten die Forscherinnen, indem sie immer wieder unterschiedliche Strategien der Beschreibung anwendeten (ausführlich dazu: Breidenstein et al. 2013, S. 75 ff.). So versuchten sie z. B., einzelne Beobachtungen an verschiedenen Tagen zu wiederholen und so die Beschreibung zu sättigen. Um zu erkennen, wie etwa einzelne Situationen miteinander zusammenhängen, folgten sie den Akteuren im Feld nach Möglichkeit. Zudem fanden Fokussierungen auf bestimmte Vorgänge statt, die sich nach einer anfänglichen Offenheit als besonders interessant herauskristallisierten. Ein Beispiel hierfür stellte die Beobachtung von Eltern dar, die sich entweder ‚untypisch' verhalten oder von den Fachkräften als zurückhaltend wahrgenommen werden.

2.4 Auswertungsmethoden

2.4.1 Inhaltsanalytische Interpretation der Interviews und Beobachtungsprotokolle

Die Interviews mit Eltern und Fachkräften sowie die ethnographischen Beobachtungen in den Kitas wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die qualitative

Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren wird zur Interpretation verschiedener Textsorten wie z. B. Interviews herangezogen; sie hat sich aus unterschiedlichen Ansätzen und Verfahren entwickelt (Mayring 2015, S. 26 ff.). Zentral ist ein systematisches, kategorienbasiertes Vorgehen, bei dem das gesamte Material unter Berücksichtigung hermeneutischer Reflexionen analysiert wird (Kuckartz 2016, S. 26) und das dem Anspruch genügt, dem umfangreichen Datenmaterial in qualitativen Forschungsprojekten in einer wissenschaftlich-systematischen Form analytisch gerecht zu werden (Mayring 2015, S. 10). Die qualitative Inhaltsanalyse bot hier einen passenden Rahmen zur Auswertung der vielfältigen Daten und für die Verbindung unterschiedlicher Textsorten (Interviews und Beobachtungsprotokolle). Sie lässt sich darüber hinaus vielfältig und in Abhängigkeit vom jeweiligen Untersuchungsgegenstand ausdifferenzieren (Kuckartz 2016). Im Folgenden werden daher die Grundlagen und das Vorgehen für die Analysen im Anschluss an eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse dargestellt.

In einem ersten Schritt galt es, in einem hermeneutisch-interpretativen Vorgehen die unterschiedlichen Textsorten „sorgfältig zu lesen" und zu versuchen, „den subjektiven Sinn zu verstehen" (ebd., S. 56). Die ersten Texte wurden dementsprechend intensiv bearbeitet und im Laufe des Prozesses mit Memos zu Inhalten und Merkmalen versehen. Zudem ließen sich deduktive und induktive Codes bilden, was zu einer ersten Systematisierung entlang der Frage nach der Gestaltung von ‚Zusammenarbeit' zwischen Institution und Familie und damit verbundenen ungleichheitsrelevanten Faktoren führte. Für den Codierprozess des Datenmaterials galt durchgängig eine offene Herangehensweise; sie kann angelehnt an die Grounded Theory[12] (ebd., S. 101) als „kreatives Verfahren" (Breuer, Muckel & Dieris 2018, S. 249) verstanden werden, mit dem „neuartiges Vokabular für die Rekonstruktion und das Transparentmachen eines fokussierten Problem-/Handlungsbereichs" (ebd.) herausgearbeitet wird.

Im Gegensatz zu den Beobachtungsprotokollen entstanden für die leitfadenorientierten Interviews die ersten Hauptkategorien oftmals entlang der Forschungsfragen. So konnten beispielsweise aus der Frage nach positiven und/oder negativen Erfahrungen in der ‚Zusammenarbeit' die Kategorien *Passungen* und *Spannungen* entwickelt werden (zur Theoretisierung siehe Abschnitt 4.1). Mit dem durchgängig „offenen Blick" (ebd., S. 248) ließen sich darüber hinaus auch „weitere – zunächst nicht erwartete – Themen" (Kuckartz 2016, S. 101) in den Interviews herausarbeiten wie etwa strukturelle Rahmenbedingungen der ‚Zusammenarbeit' mit Eltern (z. B. Personalressourcen) (vgl. Abschnitt 4.4). Daher behielten die Forscherinnen diese Vorgehensweise im Laufe des weiteren Analyseprozesses mit Blick auf beide Textsorten bei.

Die ersten durch dieses Vorgehen gebildeten Kategorien wurden schließlich auf das gesamte Material angewandt und auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft. Um eine valide Datenbasis zu schaffen, wurden dabei auch probeweise Texte von verschiedenen Projektmitarbeiterinnen gelesen und codiert, um die Codierungen abzugleichen und Inkonsistenzen aufzudecken. Im weiteren Analyseverlauf wiederholten die Forscherinnen die Vorgehensweise und diskutierten Diskrepanzen

12 Die Grounded-Theory-Methodologie ist ein qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsstil, in dem qualitative Daten mit Hilfe von Regelsystemen interpretiert bzw. codiert werden (Breuer, Muckel & Dieris 2018, S. 2).

in der Codierung sowie erarbeitete Codebäume, um die „Qualität des Codierprozesses“ (ebd., S. 105) zu verbessern.

Im darauffolgenden Schritt wurde das Material erneut gesichtet und das Kategoriensystem weiter ausdifferenziert. Die Forscherinnen generierten neue Subcodes und ordneten entsprechende Sequenzen zu. Angesichts der offenen Herangehensweise und des Forschungsdesiderats, die ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Bildungsinstitution und Familie empirisch zu erschließen, wurde vornehmlich auf eine induktive Codebildung zurückgegriffen; zudem leiteten die Forscherinnen vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses auch deduktive Codes ab. So wurde beispielsweise für die Interviews mit Eltern und Fachkräften eine Hauptkategorie *Aussagen zu (ungleichen) Elternhäusern/Familiensituationen* gebildet, in die schließlich induktiv herausgearbeitete Subcodes eingeordnet wurden (u. a. Nationalität, Familienstatus, Bildung, Geschlecht). In den Aussagen der Fachkräfte und Eltern wurde dabei häufig ein Bezug zu (Bildungs-)Ungleichheiten hergestellt. Dieser war für die Beantwortung der zugrundeliegenden Fragestellung relevant (vgl. Kapitel 6).

Mit dem Abschluss des Codierprozesses lagen insgesamt drei komplexe Kategoriensysteme für die Elternsicht, die Fachkraftsicht sowie die teilnehmenden Beobachtungen vor:

(1) Elternsicht (Interviews und ethnographische Gespräche),
(2) Fachkraftsicht (Interviews und ethnographische Gespräche) und
(3) teilnehmende Beobachtungen in der Praxis (situative Praxis).

Die drei Kategoriensysteme bestehen jeweils aus 14 bis 20 Hauptkategorien. Sie enthalten sowohl Homologien, d. h. Kategorien, die in allen Systemen auftauchen (wie *Spannungen*), als auch voneinander abweichende Kategorien (z. B. *Tätigkeiten von Eltern in der Einrichtung* → situative Praxis). Die anschließenden Teilanalysen erfolgten auf Basis einer kategorienbasierten Auswertung, in der die Ergebnisse entlang der Hauptkategorien erarbeitet wurden (ebd., S. 118). Für die einzelnen Teilanalysen werden die jeweiligen Analyseschritte zu Beginn jedes Kapitels noch einmal detailliert beschrieben (vgl. Kapitel 3 bis 7).

2.4.2 Sequenzanalyse ausgewählter Phänomene

Während das inhaltsanalytische oder auch das offene Codieren in der Grounded Theory am Gesamtmaterial ansetzt, gehen Fallanalysen und Analysen einzelner Phänomene vom Exemplarischen aus. Ein Fall ist „eine partikulare Einheit von Daten, die vielversprechend erscheint, um Erkenntnisse, neue Perspektiven und auch Generalisierungen über ein Feld und seine Struktur, über Verfahren und Dynamiken gewinnen zu können“ (Breidenstein et al. 2013, S. 139). Generalisierungen müssen letztlich über ihre Einbindung in die gesamte Studie und über die Verknüpfung mit anderen Analysen und theoretischen Argumenten plausibilisiert werden (ebd., S. 140). Um Fälle bzw. Phänomene für eine solche Analyse auszuwählen, sind fünf Kriterien bedeutsam: die Datenqualität (z. B. detailreiche, nuancierte Szenen), das Spektrum möglicher Fälle (Prinzip der Kontrastierung), die Relevanz des Falls im Feld, das Irritierende und die Typizität des Falls (ebd., S. 141).

Zudem werden von Breidenstein et al. (2013) drei Formen der Fallanalyse unterschieden: Erstens werden Ereignisse bzw. Phänomene auf ihre Bedeutung und Funktion für das untersuchte Feld hin befragt. Zweitens werden Interaktionsverläufe oder auch Sprachhandlungen in ihrer Vollzugslogik sequentiell rekonstruiert. Drittens werden z. B. spezifische Personen fokussiert, und es wird analysiert, wie diese in Situationen adressiert werden. Das heißt, es wird untersucht, wie Personen in sozialen Praktiken z. B. Eigenschaften oder Motive *zugeschrieben* werden. Die ‚verantwortungsvolle Mutter' ist beispielsweise eine Zuschreibung bzw. Adressierung, die die soziale Praxis hervorbringt und die durchaus Konsequenzen für die Akteure im Feld haben kann. Solche Zuschreibungen werden durch die ethnographische Analyse nicht übernommen. Vielmehr wird die Perspektive verändert, indem solche Zuschreibungen *beobachtet* werden (ebd., S. 152).

Angelehnt an Vorgehensweisen der Fallanalyse, werden im Rahmen der in weiten Teilen inhaltsanalytischen Vorgehensweise in der vorliegenden Studie auch einzelne, im Kontext der inhaltsanalytischen Befunde interessante Phänomene herausgegriffen. Diese werden sequentiell analysiert, etwa mit Blick auf Adressierungen, Positionierungen oder Handlungsorientierungen von Eltern und Fachkräften. Ein Beispiel dafür stellen die exemplarisch ausgewählten Erzählungen von Fachkräften und Eltern zu erlebten Konflikten in der ‚Zusammenarbeit' dar (Abschnitt 4.3). So können wichtige Details herausgearbeitet werden, die für soziale Phänomene, Situationen oder Fälle kennzeichnend sind (ebd., S. 139).

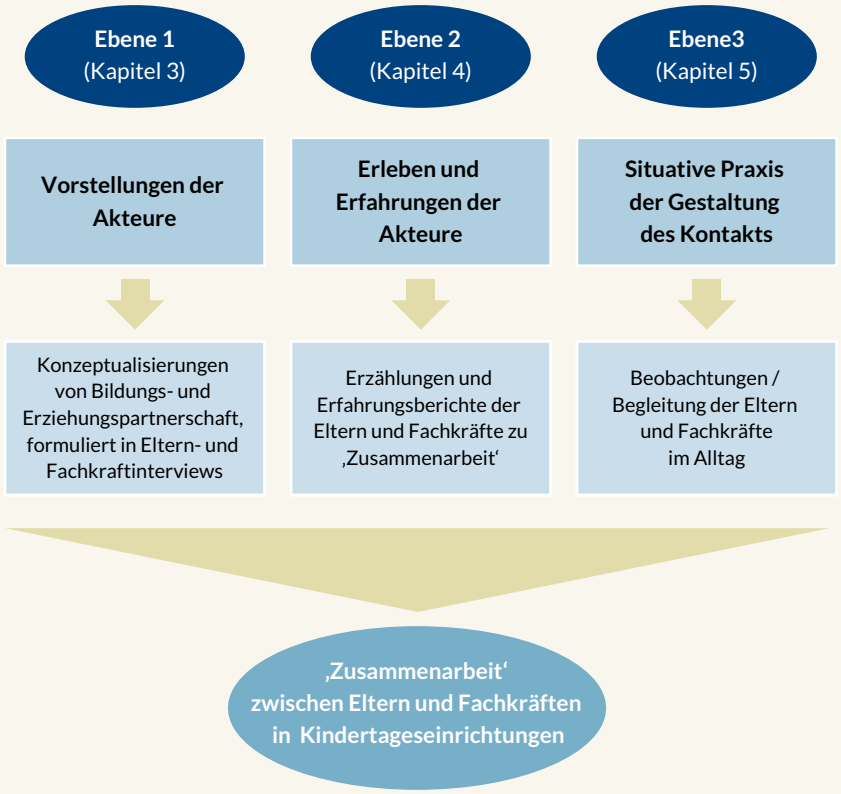
2.5 Aufbau der Ergebnisdarstellung

Entsprechend dem Erkenntnisinteresse der Studie und den damit verbundenen Zielen ergaben sich mehrere Fokussierungen. Zu diesen wurden im Erhebungsprozess konkrete Teilfragestellungen entwickelt, um das vielfältige und umfangreiche Datenmaterial handhabbar zu machen. Die Fokussierungen und Teilfragestellungen werden im Folgenden dargelegt und in ihren Zusammenhängen erläutert.

2.5.1 ‚Zusammenarbeit' zwischen Familie und Kita als multiperspektivisches und multidimensionales Konzept

Die Analysekapitel 3, 4 und 5 zielen darauf ab, ‚Zusammenarbeit' als multiperspektivisches und multidimensionales Konzept auf drei Ebenen zu erfassen: auf der Ebene der Vorstellungen der Akteure (am Beispiel Bildungs- und Erziehungspartnerschaft), auf der Ebene des Erlebens sowie der Erfahrungen der Akteure mit der ‚Zusammenarbeit' und auf der Ebene der situativen Praxis der alltäglichen Gestaltung des Kontakts.

ABBILDUNG 2 **Drei Ebenen zur Erfassung von ‚Zusammenarbeit' als multiperspektivisches und multidimensionales Konzept**



Quelle: Eigene Darstellung.

Ebene 1: Vorstellungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

In Kapitel 3 zu den *Vorstellungen* von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus der Sicht von Eltern und Fachkräften werden die verbalen Konzeptualisierungen der Akteure beleuchtet. Das Erkenntnisinteresse der Analyse zielt auf das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus der Perspektive der Beteiligten. Die leitenden Teilfragestellungen lauten:

FORSCHUNGSFRAGEN

Ist den Akteuren das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bekannt?

Welche Vorstellungen haben sie von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Fachkräften?

Was ist ihnen jeweils wichtig?

Inwiefern spielt die Bildung von Kindern in diesem Zusammenhang eine Rolle für die Akteure?

Es wird untersucht, welche Konzepte die Fachkräfte und Eltern haben, wie diese sich unterscheiden und ausdifferenzieren und wie sich diese (heterogenen) Vorstellungen zu aktuellen Programmatiken des Fachdiskurses verhalten. Für die inhaltsanalytische Auswertung in Kapitel 3 wurden Teile der Eltern- und Fachkräfteinterviews aus der Beobachtungsstudie herangezogen (Primärerhebung) (vgl. Abschnitt 2.2). Die genauere Bestimmung der Teile erfolgt in Abschnitt 3.1.

Ebene 2: Erleben und Erfahrungen – Passungen, Spannungsverhältnisse und Konflikte

In Kapitel 4 zu den *Erfahrungen* und dem *Erleben* von ‚Zusammenarbeit' aus der Sicht von Fachkräften und Eltern wird analysiert, wie diese den gegenseitigen Kontakt erleben. Im Fokus steht, was in der Gestaltung des Kontakts einerseits als passend, d. h. angenehm und wünschenswert, erlebt wird und was andererseits umstritten ist und zu Spannungen bei Fachkräften oder Eltern bis hin zu offen ausgetragenen Konflikten führt. Die leitenden Teilfragestellungen lauten:

FORSCHUNGSFRAGEN

Wie erleben die Akteure die Gestaltung des Kontakts und ihre Beziehung zueinander?

Welche konkreten Erfahrungen machen sie?

Welche Passungen, Spannungen und Konflikte werden dabei jeweils sichtbar?

Entsprechend diesen zentralen Leitfragen werden die Passungs- sowie Spannungsverhältnisse und Konflikte in der Gestaltung des Kontakts in ihrer Vielfältigkeit beschrieben und hinsichtlich ihrer Bedeutung für ein multiperspektivisches Verständnis von ‚Zusammenarbeit' beleuchtet.

Als Spannung bzw. Spannungsverhältnis wird dabei verstanden, wenn z. B. Eltern ein bestimmtes Verhalten von Fachkräften als herausfordernd und potentiell konflikthaft beschreiben, wobei dies der betreffenden Fachkraft nicht bewusst sein muss.[13] Konflikte werden hingegen von Eltern und Fachkräften als Auseinandersetzungen erlebt. Dies lässt sich aus den Beschreibungen und Erzählungen ableiten. Als Passungen werden Beschreibungen verstanden, in denen Verhaltensweisen, Beziehungen oder Interaktionen mit dem jeweiligen Gegenüber als positiv wahrgenommen bzw. erlebt werden.

Für die inhaltsanalytische Auswertung in Kapitel 4 wurden das gesamte Material der Beobachtungsstudie (Primärerhebung) sowie die Fachkraft- und Elterninterviews in Kitas (Sekundäranalyse) der EDUCARE-Studie herangezogen (vgl. Abschnitt 2.2).

13 Es kann z. B. sein, dass in einem Elterninterview Unzufriedenheit darüber geäußert wird, wie die Fachkraft sich verhält. Dies wurde als Spannung codiert. Inwiefern die betreffende Fachkraft über die elterliche Unzufriedenheit Bescheid weiß oder nicht, wird dabei nicht thematisiert. Ob und gegebenenfalls in welchem Maße die Fachkraft hier involviert ist, entzieht sich dementsprechend dem Wissen der Forscherinnen und muss bei der Codierung unberücksichtigt bleiben. Zentral ist, dass der/die Interviewte mit Blick auf ‚Zusammenarbeit' etwas Negatives erlebt und dies zum Ausdruck bringt.

Ebene 3: Situative Praxis der Gestaltung des Kontakts

In Kapitel 5 wird analysiert, wie der Kontakt von Fachkräften und Eltern situativ ausgestaltet wird. Im Gegensatz zu Erzählungen und Berichten (Ebene 1 und 2) lassen sich durch teilnehmende Beobachtungen situativer Praxis (Ebene 3) Eigenlogiken von Situationen, Handlungsweisen und Alltagspraktiken analysieren, die den subjektiven Sichtweisen der Beteiligten verborgen bleiben können. Damit wird ein „fremder Blick" (Huf & Friebertshäuser 2012, S. 14) auf die pädagogische Praxis und die Lebenswelten der Akteure entwickelt (ebd.). In der Kombination dieser drei Ebenen werden die Sichtweisen der Eltern und Fachkräfte durch die beobachteten Handlungen und Interaktionen kontextualisiert. Die leitenden Teilfragestellungen lauten:

FORSCHUNGSFRAGEN

Welche Formen des Kontakts zwischen Eltern und Fachkräften in den Einrichtungen gibt es?

Worüber sprechen Eltern und Fachkräfte miteinander, und wie gestaltet sich der Kontakt?

Wie werden Informationen und (Erziehungs-)Vorstellungen in der alltäglichen Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern verhandelt?

Wie interagieren beide Parteien in diesen Situationen?

Anhand der Beobachtungsprotokolle wird nachgezeichnet, wie sich der Kontakt zwischen Fachkräften und Eltern in den Einrichtungen situativ gestaltet. Im ersten Teil des Kapitels wird beschrieben, welche Kontaktformen zwischen Eltern und Fachkräften beobachtet werden konnten und welche Themen dabei verhandelt wurden. Im zweiten Teil wird die Analyse zu den Interaktionen von Eltern und Fachkräften dargestellt. Aus der Empirie ergaben sich hierfür zwei Schwerpunkte, entlang derer die Ergebnisse aufbereitet wurden: In den Blick genommen wird zum einen ein konsensueller Austausch zwischen Eltern und Fachkräften sowie ein (darauffolgender) Zusammenschluss beider Parteien in Bring- und Abholsituationen, zum anderen der Austausch zu divergierenden Vorstellungen, z. B. zur Erziehung von Kindern, und (darauffolgende) spannungsreiche Interaktionen, welche das Potential für Konflikte zwischen Fachkraft und Eltern(teil) in sich bergen. Die Grundlage für die Ergebnisdarstellung bilden die sequenzanalytischen Auswertungen der Beobachtungsprotokolle aus den ethnographischen Erhebungen in den vier Kitas.

2.5.2 Differenz und Ungleichheitsreproduktion in der ‚Zusammenarbeit'

Kapitel 6 zielt darauf ab, Zuschreibungen von Differenz und damit zusammenhängende ungleichheitsrelevante Prozesse in der ‚Zusammenarbeit' und Gestaltung des Kontakts zwischen Kita und Familie näher zu beleuchten. Hierfür werden vor dem Hintergrund der umfassenden Analysen zu Passungen, Spannungen und Konflikten in der ‚Zusammenarbeit' (Kapitel 4) drei Fokusse gesetzt (Abbildung 3). Diese konzentrieren sich erstens auf zentrale Differenzkategorien mit Blick auf Eltern und Familien (Fokus 1), zweitens auf zentrale Differenzkategorien in den erlebten Passungen, Spannungen und Konflikten der Akteure (Fokus 2) sowie

drittens auf Selbstpositionierungen von Eltern vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer Positionen (Fokus 3).

ABBILDUNG 3 **Drei Fokusse zur Erfassung von ‚Zusammenarbeit' mit Blick auf Ungleichheit**

Quelle: Eigene Darstellung.

Fokus 1: Differenzkategorien in der ‚Zusammenarbeit' mit Blick auf Eltern

Thema der Analyse sind Unterscheidungen bzw. Differenzkategorien mit Blick auf Eltern aus Fachkraft- und Elternsicht sowie in der beobachteten situativen Praxis. Zentrale Leitfragen sind:

FORSCHUNGSFRAGEN

Welche Unterscheidungen nehmen Eltern und Fachkräfte vor, wenn sie über die Gestaltung des Kontakts mit dem jeweils anderen sprechen?

Wie stellen sie dabei Differenz mit Blick auf Eltern her?

Welche Unterscheidungen und Differenzen werden in diesem Zusammenhang für ‚Zusammenarbeit' grundsätzlich relevant gemacht?

Im Fokus stehen die zentralen Differenzkategorien, die sich in den Interviews und Beobachtungsprotokollen mit Blick auf Eltern(gruppen) und die Gestaltung des Kontakts finden lassen. Häufig vorgenommene Unterscheidungen in Bezug auf Eltern und Familien werden herausgearbeitet und näher betrachtet. Basis der Analyse bilden das gesamte Material der Kita-Beobachtungsstudie (Primärerhebung) sowie die Fachkraft- und Elterninterviews der EDUCARE-Studie (Sekundäranalyse) (vgl. Abschnitt 2.2).

Fokus 2: Differenzkategorien in Passungen, Spannungen und Konflikten

Auf dieser zweiten Ebene wird analysiert, inwiefern im Rahmen von Passungs- und Spannungserleben der Akteure Eltern(gruppen) differenziert werden – z. B. bezogen auf soziale oder ethnische Merkmale. Zentrale Forschungsfragen sind in diesem Zusammenhang:

FORSCHUNGSFRAGEN

Inwiefern werden im Zusammenhang mit Passungen, Spannungen und Konflikten in der ‚Zusammenarbeit' Unterscheidungen mit Blick auf Eltern relevant?

Welche Unterscheidungen bzw. Differenzkategorien sind in Situationen, die als passend, spannungsreich oder konflikthaft wahrgenommen werden, besonders bedeutsam?

Die Analysen geben u. a. Aufschluss über ungleichheitsrelevante Unterscheidungsprinzipien in der frühpädagogischen Praxis sowie über Fremdpositionierungen, die Fachkräfte gegenüber sozial unterschiedlich situierten Eltern vornehmen. Basis der Analyse bilden die Fachkräfteinterviews (und ethnographischen Feldgespräche mit Fachkräften) (Primärerhebung) sowie die Fachkräfteinterviews der EDUCARE-Studie (Sekundäranalyse) (vgl. Abschnitt 2.2).

Fokus 3: Selbstpositionierungen von Eltern mit Blick auf Differenzproduktion und Ungleichheit

Schließlich werden Selbstpositionierungen von Eltern untersucht. Nähe oder Distanz zu den Regeln, Praktiken und Normen in der Kita zeigen sich dadurch, wie sich Eltern positionieren bzw. *ins Verhältnis* setzen, sei es zu den Fachkräften, zu anderen Eltern, zum Elternbeirat oder zu Anforderungen der ‚Zusammenarbeit'. Dabei wird auch sichtbar, wer in welcher Weise und in welchem Maße an der Herstellung hegemonialer Ordnungen beteiligt ist. Durch die Analyse solcher Selbstpositionierungen der Akteure im Rahmen von *Passungen, Spannungsverhältnissen* und *Konflikten* lässt sich herausarbeiten, inwiefern die Akteure z. B. Defizitzuschreibungen anerkennen oder auch zurückweisen. Zentrale Leitfragen sind:

FORSCHUNGSFRAGEN

Wie setzen sich Eltern bei der Gestaltung des Kontakts mit der Einrichtung zu anderen Eltern, Fachkräften, erlebten Anforderungen etc. ins Verhältnis?

Welche Eltern positionieren sich selbst als involviert, einrichtungsnah und selbstbewusst?

Welche Eltern erleben sich als wenig involviert und außenstehend?

Welche Eltern bringen eigene Interessen und Ideen ein, und welche Eltern bemühen sich, den Wünschen der Einrichtung zu entsprechen?

Basis der Analyse bilden alle Elterninterviews der Beobachtungsstudie (N=19) und ethnographischen Gespräche der Beobachtungsstudie. Zudem werden beispielhaft einzelne Beobachtungssequenzen von Interaktionen zwischen Eltern und Fachkräften herangezogen, in denen Positionierungen erkennbar werden.

2.5.3 EXKURS: Kinder in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie

Im abschließenden Kapitel 7 stehen, im Rahmen eines Exkurses, die Sichtweisen von Eltern und Fachkräften auf die Kinder im Verhältnis Familie und Kita im Mittelpunkt. Kinder stellen nicht nur den Ausgangspunkt der ‚Zusammenarbeit' dar, sondern sind, wenngleich das häufig nicht explizit formuliert wird und allen Beteiligten präsent ist, auf zentrale Weise selbst in die ‚Zusammenarbeit' eingebunden (vgl. Betz et al. 2017). Aus diesem Grund wird, ausgehend von den folgenden Forschungsfragen, herausgearbeitet, wie Kinder in der ‚Zusammenarbeit' von den beteiligten erwachsenen Akteuren (mit)gedacht und involviert werden und wie Kinder sich selbst – aus Sicht der beteiligten Erwachsenen – in die Gestaltung des Verhältnisses einbringen.

FORSCHUNGSFRAGEN

Wie gestalten Kinder das Verhältnis Kita – Familie mit?

Welche Vorstellungen (und welche Erfahrungen) haben Eltern und Fachkräfte zum Einbezug von Kindern in Eltern-Fachkraft-Gespräche?

Für die inhaltsanalytische Auswertung wurden die Eltern- und Fachkraftinterviews (N=39) aus der Beobachtungsstudie herangezogen. In der Ergebnisdarstellung wird sichtbar, wie Kinder – aus der Perspektive von Eltern und Fachkräften – das Verhältnis zwischen Kita und Familie (mit)gestalten und an welchen Stellen sie (nicht) beteiligt werden (sollen). Damit wird herausgearbeitet, welche Position(en) Kindern im Verhältnis Kita – Familie zukommt/zukommen und wie die ‚Zusammenarbeit' von erwachsenen Akteuren in Relation zu Kindern als Akteuren gedacht und gestaltet wird.

3 Vorstellungen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus der Sicht von Fachkräften und Eltern

Vorbemerkung zur Teilanalyse

Im vorliegenden Kapitel werden Vorstellungen davon, was Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sind und wie sie gestaltet werden sollen, aus Eltern- und Fachkraftsicht analysiert; Basis sind die Eltern- und Fachkräfteinterviews der Kita-Beobachtungsstudie (Primärerhebung) (Abschnitt 2.2.2). Für die Teilanalyse wurden diejenigen Sequenzen der Interviews herangezogen, in denen Fachkräfte und Eltern auf folgende Interviewfrage(n)[14] antworteten, die am Ende des Interviews gestellt wurde(n):

INTERVIEWFRAGEN

1. Im letzten Teil des Interviews möchte ich nun gerne Ihre Meinung zu einem speziellen Konzept der Zusammenarbeit erfahren. Aktuell geht es z. B. in der Fachliteratur immer häufiger um Bildungs- und Erziehungspartnerschaften von Eltern und Kitas. Ist Ihnen das schon einmal begegnet?
2. (optional) In der Fachliteratur steht dazu, dass Eltern und Erzieher*innen gleichberechtigt und „auf Augenhöhe" miteinander reden und zusammenarbeiten sollen. Kennen Sie solche Partnerschaften in Ihrer Kita?
3. (optional) Bei der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft soll auch gerade die Bildung von Kindern zur gemeinsamen Aufgabe werden. Eltern und Erzieher*innen sollen zusammen für eine gute Bildung des Kindes an einem Strang ziehen. Haben Sie so was schon mal erlebt?

Die erste Frage wurde allen Interviewten gestellt. Die weiteren Fragen waren optional und dienten der Spezifizierung des Themas. Ausschlaggebend war, ob die Interviewpartner*innen bereits durch die erste Frage zum Erzählen angeregt wurden.

14 Da Eltern und Fachkräfte das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Rahmen der Leitfadeninterviews zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita nur in Einzelfällen von sich aus thematisierten, wurden die entsprechenden Fragen formuliert. Den Befragten wurde in der Interviewsituation die Möglichkeit gegeben, auch längere Erzählungen an die einzelnen Fragen anzuschließen.

Das Erkenntnisinteresse der Analyse zielt auf das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus der Perspektive der Beteiligten.

FORSCHUNGSFRAGEN

Ist den Akteuren das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bekannt? Welche Vorstellungen haben sie von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Fachkräften, was ist ihnen jeweils wichtig?

Inwiefern spielt die Bildung von Kindern in diesem Zusammenhang eine Rolle für die Akteure?

Es wird analysiert, inwiefern die Programmatiken des Fachdiskurses für die Praxis selbst relevant sind. Darüber hinaus interessiert, wie das Konzept von Praktiker*innen und Eltern gesehen wird, welche Merkmale, welche Möglichkeiten und Grenzen aus den jeweiligen Perspektiven als relevant markiert werden.

Vorgehen

Um die Vorstellungen von Eltern und Fachkräften herauszuarbeiten, wurden alle Antworten auf die genannten Forschungsfragen gesichtet, gruppiert, zum Teil paraphrasiert und miteinander verglichen. Die einzelnen Codes wurden zunächst daraufhin untersucht, wie Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus der Perspektive der Beteiligten umschrieben wird und welche Merkmale dabei relevant werden. Hiernach folgte ein weiterer Durchgang: Die Sequenzen wurden erneut gelesen, sortiert, Memos erstellt, in Teilen paraphrasiert und auf Ähnlichkeiten und Differenzen hin gesichtet. Im Prozess der Bestimmung von Merkmalen und Unterschieden konnten drei analytische Subkategorien herausgearbeitet werden: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als *Beziehungsaufbau und -pflege* (1), als *Aushandlungsprozess* (2) und als *Mittel, etwas Zukünftiges zu erreichen* (3). Die Ergebnisse werden in Abschnitt 3.1 skizziert.

Darüber hinaus zeigte sich, dass eine erhebliche Zahl der Äußerungen von Eltern und Fachkräften das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft problematisiert (vgl. Abschnitt 3.2),[15] bis hin zu expliziten Gegenpositionen zu diesem Konzept (vgl. Abschnitt 3.3).

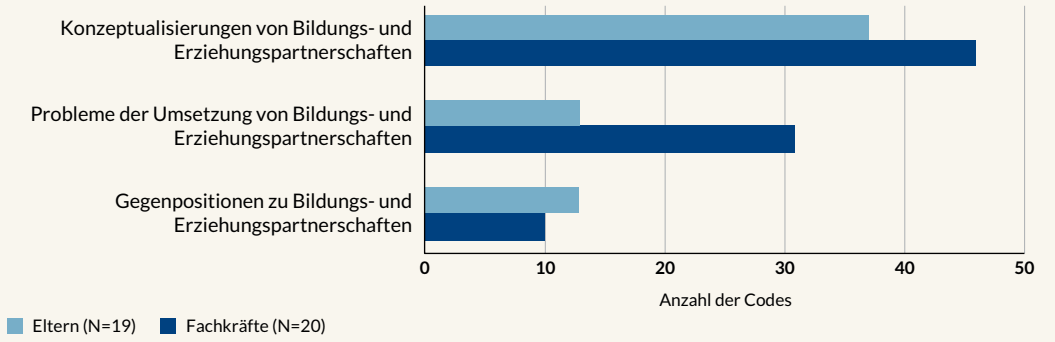
Die Analyse im Überblick

Sowohl für die Eltern- als auch für die Fachkraftsicht ließen sich die Antworten zum Fragenkomplex Bildungs- und Erziehungspartnerschaften insgesamt drei Hauptkategorien zuordnen: „Konzeptualisierungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“, „Probleme der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“ sowie „Gegenpositionen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“. Bei einer Gegenüberstellung der Anzahl der jeweils vergebenen Codes zwischen Eltern und Fachkräften wird deutlich, welche Per-

15 Bemerkenswert ist, dass dies durch die Fragen des Leitfadens (s. o.) nicht nahegelegt wurde, sondern selbstläufig, d. h. von allein, darüber gesprochen wurde.

sonengruppe welchen Kategorien eine stärkere respektive geringere Bedeutung beimisst:[16]

ABBILDUNG 4 **Hauptkategorien der Vorstellungen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus Eltern- und Fachkraftsicht**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Abbildung 4 zeigt die pro Hauptkategorie codierten Sequenzen zwischen Fachkräften und Eltern. Vor allem die *Probleme der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften* tauchen in den Fachkräfteinterviews häufiger auf als bei den Eltern.

3.1 Konzeptualisierungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

In den in der ersten Hauptkategorie gesammelten Sequenzen beschreiben die Interviewten, was sie sich unter einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in ihrer Einrichtung bzw. einer ‚Zusammenarbeit auf Augenhöhe' vorstellen. Es werden entweder Bedingungen genannt, die für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als ausschlaggebend betrachtet werden, oder es wird beschrieben, wie eine solche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ausgestaltet werden kann bzw. soll. Darüber hinaus wird über die Notwendigkeit und nötige Ausdifferenzierung des Konzepts gesprochen.

Als erste Beobachtung lässt sich festhalten, dass nicht allen Eltern und Fachkräften die Bezeichnung ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaft' geläufig ist. Etwa ein Viertel der 20 interviewten Fachkräfte äußerten zunächst auf die erste Frage hin (s. o.), dass ihnen das Konzept nicht bekannt sei. Ebenso antworteten 16 von 19 interviewten Eltern, dass sie das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nicht kennen. Erst die folgenden Fragen 2 und 3 und die damit einhergehenden stärkeren inhaltlichen Impulse regten die genannten Eltern und Fachkräfte dazu an, entsprechende Vorstellungen zu äußern.

16 Solche Häufigkeitsangaben sind mit Vorsicht zu interpretieren. Die exakte Anzahl der Codes ist nicht entscheidend und lässt sich nicht ‚an und für sich' interpretieren. Vielmehr sind die Relationen der Codes zueinander interessant, weil sie Hinweise darauf geben, wie bedeutsam die Inhalte der Kategorie für die Befragten waren.

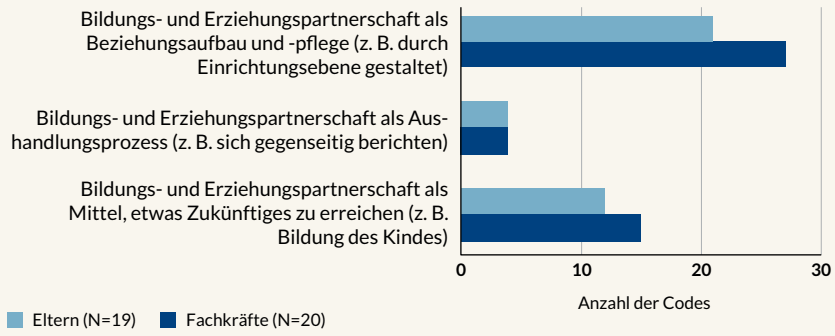
Zweitens zeigt sich, dass die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowohl von den Eltern als auch von den Fachkräften vornehmlich als etwas von der Einrichtung bzw. den Fachkräften Gestaltetes wahrgenommen wird; sie wird als Daueraufgabe beschrieben, die durch Maßnahmen der Einrichtung sicherzustellen ist. Konkrete Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft werden selten genannt, sieht man ab von den bereits im Namen des Konzepts transportierten Zielen – Bildung und Erziehung – oder wenig konkret benannten Entwicklungszielen („Letztlich haben ja alle die Entwicklung des Kindes im Sinn“; Beo_FK_13[17]). Wesentlich

17 FK steht als Abkürzung für Fachkraft.

bedeutsamer für die Befragten ist ein Verständnis der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als eine Art und Weise, wie miteinander umgegangen wird, die u. a. spezifische Haltungen erfordert und dem Kind letztlich – so die Annahme der Befragten – in irgendeiner Form zugutekommt.

Abbildung 5 zeigt die drei Subkategorien bzw. Dimensionen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, die sich aus den beschriebenen Interviewsequenzen herausarbeiten ließen.

ABBILDUNG 5 **Konzeptualisierungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus Eltern- und Fachkraftsicht**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Im größten Teil der Sequenzen geht es um die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege* (1), etwa als ein Zustand des positiven In-Kontakt-Seins zwischen Eltern und Fachkräften. Die Funktion als Beziehungspflege wird als Wert an sich und Daueraufgabe verstanden: Bildungs- und Erziehungspartnerschaften müssen gestaltet werden, indem beispielsweise eine positive Atmosphäre in der Einrichtung geschaffen wird, gegenseitige Ansprechbarkeit gewährleistet ist usw. Deutlich seltener wird die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Aushandlungsprozess* (2) zwischen Eltern und Fachkräften konzeptionell ausbuchstabiert; hier geht es im Schwerpunkt darum, wie ganz konkret Anliegen von Eltern- oder Fachkraftseite vorgebracht, besprochen und bearbeitet werden. Schließlich finden sich Konzeptualisierungen der *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Mittel, etwas Zukünftiges zu erreichen* (3).[18] Der Fokus liegt dabei auf dem zu erreichenden Ziel und nicht so sehr auf den vorangehenden Aushandlungsprozessen. Diese Dimension hat eine deutlich hervortretende zeitliche Komponente, die in die Zukunft weist.

Besonderes Augenmerk bei der detaillierten Darstellung der Ergebnisse in den folgenden Abschnitten wird auf die Heterogenität der Sichtweisen innerhalb der Eltern- und der Fachkräftegruppe und auf den Vergleich von Fachkräften und Eltern gelegt.

18 Ein Ziel der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, nämlich die Bildung des Kindes, wird durch die dritte Frage des Fragenkomplexes gesetzt. Sie legt Antworten nahe, in denen die Befragten beschreiben, ob und in welcher Form sie Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als Mittel nutzen, um zur Bildung des Kindes beizutragen.

3.1.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird hier von Fachkräften und Eltern als ein herzustellendes bzw. bestehendes und dauerhaft zu erhaltendes positives Verhältnis zueinander beschrieben. Dieses drückt sich vor allem durch eine offene und respektvolle Haltung der Beteiligten aus, aber auch durch strukturelle Mitwirkungsmöglichkeiten in der Einrichtung („Dann lade ich sie doch recht herzlich ein zu kommen und das mit den Kindern zu machen"; Beo_FK_10).

Zentral ist hier – sowohl aus Eltern- als auch aus Fachkraftsicht – die Haltung der Fachkräfte gegenüber den Eltern (zum Teil auch umgekehrt, allerdings deutlich seltener), die „verstehen[d]" (Beo_FK_7) und nicht überheblich oder zuschreibend („in irgendeine Schublade stecken"; ebd.) sein soll. Damit werden insbesondere das Verhalten und die Einstellungen der Beteiligten hervorgehoben, z. B., dass „auch alle um das Wohl des Kindes und dessen Fortkommen bemüht sind" (Beo_FK_14).

Spezifische Merkmale aus Fachkraftsicht

Aus Fachkraftsicht werden Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als Beziehungsaufbau und -pflege als etwas auf Einrichtungsebene Gestaltetes beschrieben, das interaktiv hergestellt werden muss.

TABELLE 2 **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege aus Fachkraftsicht**

BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT ALS BEZIEHUNGSAUFBAU UND -PFLEGE	ANZAHL CODES
(1) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als etwas auf Einrichtungsebene Gestaltetes (Eltern einbinden, Anregungen von Eltern umsetzen etc.)	9
(2) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft muss interaktiv hergestellt werden (konstruktiver Umgang miteinander, empathisch sein etc.)	18

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

(1) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als etwas auf Einrichtungsebene Gestaltetes

In dieser Kategorie geht es nicht um die Beziehungsgestaltung zu einzelnen Eltern mit Blick auf das Wohl des einzelnen Kindes, sondern vielmehr um die Einbindung von Eltern auf Einrichtungsebene. Neben der Beteiligung von Eltern an Aktionen, etwa im Rahmen gemeinsam organisierter Feste, wird die Einbindung von Eltern und ihren Fähigkeiten in den Einrichtungsalltag als ein wichtiges Merkmal genannt.

> **Beispiel Fachkraft:** „Wir fragen ja immer die Berufstätigkeit auch der Eltern ab, ja? […] Und da sind zum Teil total spannende Berufe drin. Ich versuch dann auch schon immer rauszukriegen, wer ein Musikinstrument kann und, und,

und, um eben die Eltern auch einzubinden. Wer kann was vielleicht hier auch anbieten? Um die Eltern reinzubekommen." (Beo_FK_3)[19]

Wie sich eine Einbindung der Eltern in den Einrichtungsalltag darstellen kann bzw. sollte, wird von den einzelnen Fachkräften wiederum unterschiedlich gesehen:

TABELLE 3 **Heterogene Fachkraftsichten auf die Einbindung von Eltern in den Einrichtungsalltag**

EINBINDUNG DER ELTERN IN DIE PROJEKTARBEIT MIT KINDERN	ABGABE/TEILEN ALLTÄGLICHER AUFGABEN/VERANTWORTLICHKEITEN
„Jetzt haben wir gerade den Frühling, und da könnten wir auch mal einen Aushang machen bei den Eltern, wer gern mal mit den Kindern da was im Stuhlkreis machen möchte. Oder was auch immer, ja? Oder mit in den Wald gehen möchte. Also da jederzeit. Auch wenn ich dann weiß, wenn die Eltern da sind, muss man ein bisschen drauf aufpassen, wie man ist, kann man sich nicht ganz so gehen lassen (lacht)." (Beo_FK_10)	„Was bei mir jetzt so Partnerschaft ausmacht, ist quasi alles gemeinsam tragen so. Ob's gut ist oder schlecht ist. Gemeinsam. Kann ich mir vorstellen, mit einer Mutter in der Gruppe zu arbeiten? Wenn das Kind nicht direkt bei uns in der Gruppe ist, warum nicht? Ist schon eine Erleichterung, wenn die Mutter kommt für zwei, drei Stunden und sagt, okay, ich übernehme jetzt mal eine Gruppe von vier, fünf Kindern und geh in Turnraum. […] Weil, so kriegen auch die Eltern den Einblick, was für eine Arbeit hier geleistet wird, denk ich mal." (Beo_FK_17)

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Eine der Fachkräfte kann sich im Zuge der ‚Partnerschaft' mit Eltern einen von Eltern ausgerichteten, an einem spezifischen (Projekt-)Thema ausgerichteten Stuhlkreis mit den Kindern vorstellen. Sie beschreibt allerdings, dass die Elternanwesenheit in dieser Zeit durchaus auch eine persönliche Herausforderung darstellt. Für eine weitere Fachkraft wäre es denkbar, Verantwortlichkeiten an Eltern abzugeben, indem diese einen Teil der täglichen Betreuungsarbeit übernehmen. Gleichzeitig wird betont, dass Eltern dadurch eine Vorstellung von der Arbeit (der Fachkräfte) in der Einrichtung erhalten. Damit unterscheiden sich die hier implizit ablesbaren Zielsetzungen – nämlich die Gestaltung der Bildungs- und Projektarbeit mit Kindern und Eltern (mit klarem Start und Ende) auf der einen Seite und die Entlastung der Fachkräfte und Verständnis für ihre tägliche Arbeit auf der anderen Seite. Gemeinsam haben beide Äußerungen, dass Eltern in die alltägliche Arbeit in der Einrichtung eingebunden werden können und sollen. Eltern können die Einrichtung bei täglich anfallenden Aufgaben (im Gruppendienst, bei Ausflügen) unterstützen.

19 Die Interviewausschnitte wurden sprachlich geglättet und in Rechtschreibung und Ausdruck der Schriftsprache angeglichen. Gründe dafür sind die bessere Lesbarkeit und die Anonymisierung der Teilnehmer*innen. Äußerungen, die etwa darauf schließen lassen, dass die/der Sprecher*in Deutsch als Zweitsprache spricht, wurden der deutschen Grammatik angepasst. Inhaltliche Veränderungen des Gesagten wurden nicht vorgenommen. Interviewausschnitte von Leitungskräften wurden, ebenfalls zum Zweck der Anonymisierung, ebenfalls als ‚Beispiel Fachkraft' angegeben. Da zum Zeitpunkt der Erhebungen eine sehr geringe Anzahl männlicher Fachkräfte in den Kitas arbeiteten, wurde zudem auf Angaben zum Geschlecht der Fachkräfte verzichtet.

(2) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft muss interaktiv hergestellt werden

Auf Seiten der Fachkräfte scheint die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege* mit der Daueraufgabe verbunden zu sein, diese herzustellen und zu pflegen. Dies wird vornehmlich als interaktiver Herstellungsakt beschrieben – meist, indem aufeinander bezogenes Handeln stattfindet, das sich durch Attribute wie „gegenseitigen Respekt, sich ernst nehmen und wahrnehmen" (Beo_FK_1) oder „aufgeschlossen aufeinander zugehen" (Beo_FK_7) auszeichnet. Voraussetzung dafür sind Vertrauen auf Seiten der Eltern („Eltern setzen ein großes Vertrauen in der Regel in uns"; Beo_FK_14) sowie eine gesteigerte Intensität der Beziehung der Beteiligten („einfach eine intensivere Bindung haben"; Beo_FK_8).

Darüber hinaus ist die Bereitschaft der Fachkraft relevant, bestimmte Verhaltensweisen anzuwenden oder auch eine spezifische Haltung einzunehmen, um eine positive Beziehung im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sicherzustellen. Dies reicht von der spezifischen Berücksichtigung von Elternwünschen und -rechten („Wir können uns nicht über die Eltern stellen"; Beo_FK_4) über Empathiefähigkeit („ihre Probleme verstehen"; Beo_FK_5) bis hin zur Wahrnehmung der Eltern als ‚Experten' für das eigene Kind auf „gleicher Ebene" (Beo_FK_11).

> **Beispiel Fachkraft:** „Und die Eltern können uns viel über ihr Kind erzählen […], wo wir ablesen können, ah, so und so könnte der Zugang zum Kind sein, so wird es wieder besser. Und ich glaube, dass Erziehungspartnerschaft das ausdrücken will, gleiche Ebene. […] Wir müssen nicht unbedingt Sprache X gelernt haben, um die Mutter oder den Vater, die aus Land X kommen, zu verstehen. Das müssen wir nicht. Aber wenn es darum geht, dass wir für das Kind was tun wollen, dann stehen wir auf der gleichen Ebene wie die Eltern, das, denke ich, drückt Erziehungspartnerschaft noch mal exakt aus. " (Beo_FK_4)

Inwiefern die „gleiche Ebene" (ebd.) notwendige Bedingung ist bzw. worin diese besteht, wird unterschiedlich eingeschätzt („Klar betrachten wir's auf verschiedenen Ebenen, aber man versucht, sich gegenseitig zu verstehen"; Beo_FK_14).

Fachkräfte, die sich dazu äußern, wie Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in Interaktionen hergestellt werden, sehen sich selbst vor allem in der Verantwortung, das positive Verhältnis in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft herzustellen und zu pflegen; aus Fachkraftsicht wird den Eltern hier tendenziell eine geringere Gestaltungsverantwortung zugeschrieben. Zum Teil werden in diesem Kontext allerdings negative Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Eltern beschrieben, die Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als spezifische Interaktionsform problematisch machen können. Auf diesen Aspekt wird in Abschnitt 3.2 eingegangen.[20]

20 Im Kapitel 4 zum Erleben und den Erfahrungen in der ‚Zusammenarbeit' zeigt sich deutlich, dass das Elternverhalten für eine funktionierende Zusammenarbeit aus Fachkraftsicht explizit relevant gemacht wird.

Spezifische Merkmale aus Elternsicht

Zunächst ist als ein wichtiges Spezifikum der Elternperspektive auf Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu bedenken, dass die interviewten Eltern fast durchgängig äußern, das Konzept nicht zu kennen (sieht man von drei Elternteilen ab). Sie entwickeln dementsprechend durch die Leitfragen der Interviewerin ad hoc Vorstellungen dazu.

Sortiert man die Aussagen aus Elternsicht zu *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als Beziehungsaufbau und -pflege*, so ergeben sich – analog zu den Fachkräften – folgende Subkategorien, die sich in den Schwerpunktsetzungen von den Fachkräften unterscheiden.

TABELLE 4 **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege aus Elternsicht**

BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT ALS BEZIEHUNGSAUFBAU UND -PFLEGE	ANZAHL CODES
(1) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als etwas auf Einrichtungsebene Gestaltetes (Eltern einbinden, Anregungen von Eltern umsetzen etc.)	4
(2) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft muss interaktiv hergestellt werden (konstruktiver Umgang miteinander, empathisch sein etc.)	17

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

(1) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als etwas auf Einrichtungsebene Gestaltetes

Einige Eltern beschreiben Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als etwas auf der Einrichtungsebene Gestaltetes, wenngleich etwas seltener, als dies Fachkräfte tun. In einzelnen Antworten auf die Frage, ob Eltern und Fachkräfte in der eigenen Einrichtung „an einem Strang“ ziehen, formulieren Eltern sehr knapp, dass sie „eigentlich nix Schlimmes gesehen“ (Beo_Eltern_16) haben oder finden, dass „es schon klappt“ (Beo_Eltern_19). Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird hier mit der Abwesenheit von Problemen auf Einrichtungsebene assoziiert – ohne dass konkrete Vorstellungen über eine inhaltliche Ausgestaltung formuliert werden.

Zwei Elternteile beziehen sich deutlich konkreter auf die elterliche Beteiligung in der Einrichtung: Eine Äußerung bezieht sich auf die Gestaltung gemeinsamer Aktionen (beim Waldtag), eine weitere auf die Idee der grundsätzlich stärkeren Einbindung von Eltern „in die Erziehung“ (Beo_Eltern_10) innerhalb der Einrichtung. Allerdings werden dabei mangelnde Zeitressourcen auf Seiten der Eltern als Hinderungsgrund vermutet.

> **Beispiel Eltern:** „Dass die Eltern mehr eingebunden werden in die Erziehung sozusagen. Also das stell ich mir darunter vor. Aber ich wüsste jetzt nicht, wie man das umsetzen könnte sozusagen, auch vom Zeitfaktor. Ich glaub, Zeit wäre, glaube ich, ein wichtiger Punkt, der meistens fehlt (lacht). Also das

würde ja bedeuten, dass die Eltern auch Zeit mitbringen oder auch einfach Zeit erübrigen könnten, mit im Kindergarten zu sein. Und ich glaube, das ist häufig nicht wirklich umsetzbar.“ (Beo_Eltern_10)

(2) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft muss interaktiv hergestellt werden

Auch Eltern konzeptualisieren Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als etwas, was als positives gegenseitiges Verhältnis interaktiv hergestellt werden muss. Während die Fachkräfte hier vornehmlich die spezifisch ausgestaltete *gegenseitige* Beziehung (respektvoll, nicht belehrend) als zentrales Merkmal betonen, finden sich bei den Eltern zahlreiche Äußerungen, die hier das Verhalten und die Bereitschaft der Fachkraft als bedeutsam hervorheben. Genannt wird, dass Fachkräfte die Entscheidungen von Eltern respektieren, ansprechbar sind, die Eltern in ihren Belangen ernst nehmen, sie informieren und auch Informationen zum Kind einholen, beratende Funktionen übernehmen und die Wünsche von Eltern umsetzen. In den verschiedenen elterlichen Vorstellungen, was Fachkräfte im Rahmen einer funktionierenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft tun sollen, zeichnen sich mitunter sehr heterogene Erwartungen ab:

TABELLE 5 **Heterogene Elternerwartungen an Fachkräfte in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft**

ERWARTUNGEN AN DAS VERHALTEN DER FACHKRAFT: ELTERN BERATEN	ERWARTUNGEN AN DAS VERHALTEN DER FACHKRAFT: FACHKRÄFTE HOLEN ELTERLICHE SICHT EIN
„Sie hat mir auch schon Tipps gegeben […], was ich so machen soll in der Erziehung, was ich als Tipp jetzt machen könnte. Zum Beispiel, er war mit FK1 waren sie irgendwie hier draußen spazieren, so zwei, drei Kinder, und da ist er halt ständig von der Hand abgehauen. […] Und da hat sie mir dann als Erziehungstipp gegeben, ich soll ihn halt wirklich an der Hand behalten, und das hat sie dann auch wohl bei dem Spaziergang da gemacht, und das hat auch funktioniert, und also seitdem, ist wirklich so ein totaler Erfolg, der läuft nur noch an der Hand. […] Und das hat sie mir halt als Erziehungstipp gegeben, und das hab ich auch gemacht […], und so was würd ich jetzt als Partnerschaft schon sehen, dass wir uns da, dass sie mir halt auch Tipps gibt und wir uns so ein bisschen austauschen.“ (Beo_Eltern_2)	„Oder, dass sie auch Sachen nicht einfach über den Kopf entscheiden. Jetzt geht’s z. B. darum, dass Dominik, der ist sehr schwer, dass er nicht mehr in diesem Reisebett schlafen soll, sondern auf so einem Holzbettchen, und dass die Erzieher mich dann auch fragen, ob das für mich in Ordnung ist oder ob sie da auf irgendwas achten sollen, wie ich das einschätze. […] Ja, also das ist total nett, find ich, also so sollte es ja eigentlich auch sein. Also da find ich, hab ich schon das Gefühl, dass sie sehr gut aufgehoben sind, ja.“ (Beo_Eltern_10)

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Tabelle 5 offenbart beispielhaft ein breites Spektrum von Elternvorstellungen zur Frage, inwiefern Eltern in Entscheidungen der Fachkraft oder (Erziehungs- und Bildungs-)Prozesse in der Einrichtung involviert sein wollen. Während einige Elternaussagen eine vornehmlich anleitende Herangehensweise der in Erziehungsfragen als versiert wahrgenommenen Fachkraft als positiv beschreiben (Erziehungstipps von Expert*innen bekommen), betonen andere Elternaussagen den Austausch und wollen etwa in die Erziehungsprozesse, die innerhalb der Einrichtung stattfinden, als Berater*innen involviert werden.

3.1.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Aushandlungsprozess

Die codierten Sequenzen der Eltern und Fachkräfte unter der Kategorie *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Aushandlungsprozess* haben gemeinsam, dass durch den gegenseitigen Austausch etwas erreicht werden soll, wobei kein konkretes Ziel im Vordergrund steht; unter Umständen sind das Vorgehen und die Zielperspektive vorab noch gar nicht vorhanden, sondern das Ergebnis des Aushandlungsprozesses. Dieser Prozess ist zentral. Vorgehen und Ziel werden im gegenseitigen Austausch ermittelt und erprobt. Insgesamt sind es nur vier Fachkräfte und vier Eltern, die die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Aushandlungsprozess* beschreiben. Aufgrund der geringen Anzahl der Sequenzen werden die Perspektiven hier nicht getrennt aufgeführt.

Ein Beispiel für die Umschreibung der *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Aushandlungsprozess* aus Fachkraftsicht stellt die folgende Sequenz dar:

> **Beispiel Fachkraft:** „Wir haben's gemeinsam besprochen und so nach Wegen gesucht, die diesem guttun und dem Verhalten des Kindes nachkommen und so. Das ging schon in die Richtung, dass wir's wirklich gemeinsam erarbeitet haben. […] Also wir haben schon vorbereitet, und es wurde letztendlich auch so umgesetzt (lacht), wie wir's vorbereitet haben, wobei die Mutter auch ein paar Wünsche hatte und wir die auch berücksichtigt haben. Das war jetzt also nicht nur unser Drive sozusagen (lacht), sondern ich denk, da waren wir schon offen." (Beo_FK_14)

Trotz der Beschreibung des Zusammenkommens von Eltern und Fachkräften als Aushandlungsprozess („gemeinsam besprochen, nach Wegen gesucht") enthält die Sequenz auch Hinweise darauf, dass es aus Sicht der Fachkraft nicht ganz einfach zu sein scheint, einen symmetrischen Austauschprozess mit Eltern umzusetzen; der Hinweis auf die Gesprächsvorbereitung der Fachkräfte, die Umsetzung, und darauf, dass „ein paar Wünsche" der Mutter „berücksichtigt" wurden, deutet diese Herausforderung an. Es liegt nahe, dass hier kein Aushandlungsprozess mit offenem Ende, sondern ein tendenziell von den Fachkräften gesteuertes Geschehen geschildert wird, bei dem der gewünschte Ausgang im Einvernehmen mit den Eltern erreicht wurde.

Ein Beispiel für die Umschreibung der *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Aushandlungsprozess* aus Elternsicht stellt die folgende Sequenz dar:

> **Beispiel Eltern:** „Das ist schon partnerschaftlich, dass man auch sagt oder sich einfach austauscht, was kann man machen, um das Kind mehr zu fördern, oder auch durch die Elterngespräche. Also ich hatte nie das Gefühl, dass man nur das Kind abholt oder abgibt, dass das Kind irgendwie verwahrt wird, ja, dass man keinen Bezug hat zu den Erziehern oder so. Das erlebe ich hier schon sehr, und das find ich auch gut." (Beo_Eltern_10).

Diese elterliche Umschreibung des als positiv gesehenen partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Elternteil und Fachkraft stellt einen Einzelfall im Sample dar. Insgesamt kann festgehalten werden, dass ein Großteil der Fachkräfte und Eltern den Schwerpunkt des Konzepts Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nicht auf die Aushandlungen der Interagierenden legen.

3.1.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Mittel, etwas Zukünftiges zu erreichen

In der Programmatik der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – z. B. in den Bildungsplänen der Bundesländer – liegt ein Schwerpunkt auf der bildungsbezogenen Förderung und dem Kompetenzerwerb von Kindern, die Eltern und Fachkräfte gemeinsam im Blick haben sollen (z. B. Textor 2014, S. 10 f.). Vor diesem Hintergrund wurde im Interviewleitfaden folgende Frage gestellt:

> Bei der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft soll auch gerade die Bildung von Kindern zur gemeinsamen Aufgabe werden. Eltern und Erzieher*innen sollen zusammen für eine gute Bildung des Kindes an einem Strang ziehen. Haben Sie so was schon mal erlebt?

Die Frage impliziert ein Ziel von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: die ‚gute' Bildung des Kindes. Dementsprechend ist es logisch, dass Eltern und Fachkräfte die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in ihren Antworten häufiger als Mittel zum Zweck konzeptualisieren als in den bislang vorgestellten Sequenzen. In den Blick genommen wird im Folgenden daher, was die Beteiligten jeweils unter einer ‚guten' Bildung verstehen, wie diese aus ihrer Sicht jeweils gelingen kann und wer in welcher Form daran beteiligt sein soll.

Daher wurden Sequenzen codiert, in denen Fachkräfte und Eltern darüber sprechen, ob und wie es funktioniert, Eltern in die Bildung der Kinder oder in Aktivitäten mit den Kindern in der Einrichtung einzubeziehen, die auf die Bildung bzw. Erziehung der Kinder abzielen. Sequenzen, in denen klare Gegenpositionen zum Konzept „an einem Strang ziehen" entworfen wurden, wurden unter Gegenpositionen codiert (vgl. Abschnitt 3.3).

Spezifische Merkmale aus Fachkraftsicht

Betrachtet man die hier codierten Sequenzen im Überblick, so steht die Fachkraftsicht *aus der Organisation heraus auf* die Eltern klar im Vordergrund: Eltern werden etwa als zu Überzeugende (was man Eltern zeigen will, wozu sie bewegt werden sollen etc.) beschrieben. Die Fachkräfte formulieren vor allem Strategien, die sie bzw. die Einrichtung anwenden – mit Blick auf die gemeinsame Bildung des Kindes. Dies sind zum einen Strategien bzw. Vorgehensweisen, die kontinuierlich angewendet werden, z. B. die Etablierung infrastruktureller Angebote (wie elternunterstützende Projekte bezüglich der Schulbildung des Kindes in der Einrichtung anbieten, regelmäßige Gespräche mit Dokumentation führen), die Umsetzung gemeinsamer Entwicklungsdokumentationen (Eltern führen das Portfolio des Kindes mit) oder die grundsätzliche Einforderung von mehr Zeit von Eltern.

Die als kontinuierliche Strategien codierten Sequenzen weisen eine Nähe zu den Vorstellungen von *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege* und Daueraufgabe auf. Dabei wurde zwar die Zielperspektive ‚gute' Bildung durch die Interviewfrage gesetzt, in den Sequenzen werden aber nicht notwendig explizite, konkrete Ziele anvisiert.

> **Beispiel Fachkraft:** „Also an dem Strang zu ziehen, das erlebe ich schon. Das sind ja auch unsere Elterngespräche, der Kontakt zu Eltern, den wir haben, und da […] erlebt man schon, dass man an einem Strang zieht. Über die Zeit, die das Kind bei uns verbringt. Und das ist auch dokumentiert, und da kann ich auch sagen, das ist gut, also da bin ich auch zufrieden, aber es könnte natürlich intensiver sein. Mit mehr Engagement unsererseits, dass man da auch was einfordert bei Eltern, auch noch mehr Zeit einfordert, für den Austausch." (Beo_FK_8)

Zum anderen beschreiben die Fachkräfte Strategien, die sich auf spezifische Anlässe beziehen, etwa wenn es um die Umsetzung von Fördermaßnahmen oder Empfehlungen für einzelne Kinder geht – meist bezüglich angenommener Entwicklungsverzögerungen oder mit Blick auf die Schulvorbereitung. Hierzu gehört etwa, dass Eltern empfohlen wird, über die Einrichtung hinausweisende Stellen hinzuzuziehen (z. B. Logopädie, Ergotherapie). Bedingung der *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Mittel, etwas Zukünftiges zu erreichen* aus Fachkraftsicht ist hier, dass die Eltern solche Empfehlungen „gewissenhaft wahrnehmen" (Beo_FK_9). Zudem erleben es Fachkräfte als sinnvoll, wenn Eltern Empfehlungen zu Hause umsetzen bzw. im Sinne der Fachkräfte Einfluss auf die Kinder nehmen.

> **Beispiel Fachkraft:** „Also ich hatte jetzt auch gerade ein Gespräch mit einem Vater aus Land X […]. Er hat mir dann auch erzählt vom Bildungssystem in Land X […] und dass er das hier so schön findet, dass hier eben jedes Kind die Chance hat, was zu lernen, die Schule zu besuchen und eine Ausbildung zu machen. Und da gab es auch ein bisschen Probleme mit seinem Sohn, aber das hat er jetzt sehr ernst genommen, also wir merken auch, dass er mit seinem Sohn wohl da gesprochen hat. Also der hat wirklich, der versucht sich so anzustrengen jetzt gerade, so das letzte halbe Jahr, weil er weiß, er kommt in die Schule, und da hat der Vater wirklich das auch ernst genommen, was wir gesagt haben." (Beo_FK_9)

Die erwartete Elternbereitschaft, an Zielen wie der Schulvorbereitung des Kindes aktiv mitzuarbeiten, wird im Beispiel von einer positiven Elternwahrnehmung begleitet. Hier offenbaren sich aber auch Schwierigkeiten, die im Rahmen der *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Mittel, etwas Zukünftiges zu erreichen* von Fachkräften gesehen werden.

> **Beispiel Fachkraft:** „Ja, das wäre schön (lacht), mehr ein Wunsch. Es ist halt, wie gesagt, schon schwierig, wenn's Kind irgendwas hat, dann als Eltern zu sagen, ja, okay, dann tun wir was. Das gibt's natürlich auch, es ist jetzt nicht jeder immer dagegen, aber das kommt halt immer auf die Eltern drauf an. Weil, es ist ja auch immer mit Aufwand verbunden, und wenn man so an die Hand nehmen würde, das alles durchmarschieren, dann würde das wahrscheinlich gehen. Aber so Eigeninitiative ist halt oft sehr schwer." (Beo_FK_20)

Das Gelingen hängt hier (im Vergleich zu den bisherigen Vorstellungen am stärksten) von den Eltern ab – von ihrem Wollen bzw. ihren Möglichkeiten, sich aktiv zu engagieren. Die Ziele der Einrichtung zu teilen reicht dabei nicht aus, sie müssen von den Eltern aktiv unterstützt werden. An dieser Stelle offenbart sich eine Grenze der Möglichkeiten der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus Fachkraftsicht („Wir können uns hier vor Ort wundarbeiten"; Kita3_FK4), die im Nicht-Wollen und fehlenden Engagement der Eltern gesehen wird.

Was ‚gute' Bildung im Kontext der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bedeutet, wird in den Fachkraftäußerungen unterschiedlich verstanden und meist implizit mitverhandelt. Referiert wird etwa auf spezifische Fördermaßnahmen, die durch Fachkraftbeobachtungen identifiziert werden (Logopädie, Ergotherapie, andere Therapien), Ausbildung der Feinmotorik (z. B. durch Malen und Schneiden), abstraktes Denken durch spielerischen Umgang mit Symbolen oder mit Zahlen und Buchstaben, Durchhaltevermögen und Schulvorbereitung.

Spezifische Merkmale aus Elternsicht

Eltern verstehen eine *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Mittel, etwas Zukünftiges zu erreichen* – parallel zu den Fachkräften – zum einen als einen kontinuierlichen Prozess und zum anderen als anlassbezogene Partnerschaft, wobei Letzteres deutlich häufiger vorkommt.

Als kontinuierliches Mittel wird eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft z. B. beschrieben, wenn es darum geht, gemeinsam mit den Fachkräften auf die zukünftige Gesellschaftsfähigkeit der Kinder hinzuarbeiten („Man muss die [Kinder] gesellschaftsfähig, in Anführungszeichen, machen"; Beo_Eltern_8). In zwei weiteren Äußerungen sprechen sich Eltern als zufrieden mit den (Schul-) Angeboten der Kita aus, in denen „schon sehr viel" (Beo_Eltern_13) gemacht wird, und dies, ohne dass die eigene Rolle in der Partnerschaft (abgesehen von der Zufriedenheit) expliziert wird. Hier ist aus Elternsicht bereits der Konsens über die Angebote der Kita ausreichend für eine (positiv wahrgenommene) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

Anlassbezogen wird die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus Elternsicht beispielsweise als Möglichkeit gesehen, gemeinsam im Eltern-Fachkraft-Gespräch gesetzte Ziele umzusetzen. Damit ist mit der Vorstellung von *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Mittel, um etwas Zukünftiges zu erreichen* eine Konkretisierung von Teilzielen verbunden (z. B. eine Feststellung kindlicher Defizite), die zunächst geteilt und dann bearbeitet werden.

> **Beispiel Eltern:** „Also beispielsweise wäre da dieses Elterngespräch zu erwähnen, […] wo wir so ein bisschen erkannt haben, dass Dominik da durchaus ein gewisses Defizit hat, ja? Im Sinne sich Sachen zuzutrauen, sich auf fremde Situationen einzulassen, und (.) wir da schon, um den Begriff zu benutzen, partnerschaftlich das erkannt haben und uns da gegenseitig in unserer Wahrnehmung bestärkt haben und da eigentlich gemeinsame Zielsetzungen getroffen haben. Dass wir gemeinsam gesagt haben, das letzte Kindergartenjahr setzen wir jetzt noch mal was dran, dass er eigentlich ein gutes Selbstvertrauen für sich selbst findet." (Beo_Eltern_6)

Darüber hinaus teilen einige Eltern die Vorstellung mit den Fachkräften, dass Eltern bei der Feststellung eines spezifischen Förderbedarfs oder auch bei Fehlverhalten ihrer Kinder in der Einrichtung in der Pflicht sind, sich diesbezüglich mitverantwortlich zu fühlen. Dies wird zum einen als grundsätzliche Erwartung formuliert („Das können die Erzieher nicht alleine leisten"; Beo_Eltern_9) und zum anderen auch mit Blick auf die eigenen Kinder.

> **Beispiel Eltern:** „Ich mein, wenn die Kinder sich hier blöd benehmen, und mir die Erzieherin das sagt, dann kann ich nicht die Augen zumachen und sagen,

> nee, mein Kind nicht. Ist so. Also ich muss das hören und mit der Amal sprechen, fragen, was war da los und so, und warum hast du dich so benommen und alles, ja? Und dann ihr sagen, dass sie's halt nicht mehr machen soll oder dass sie sich anders benehmen soll. Und nicht irgendwie sagen, mein Kind macht das nicht, weil, das ist ja Quatsch, also ich kann [nicht] die ganze Zeit die Augen verschließen." (Beo_Eltern_13)

Grundbedingung scheint hier ein Konsens über das Ziel zu sein, das entweder gemeinsam gefunden oder von der Einrichtung an die Eltern herangetragen wird (nicht-adäquates Verhalten des Kindes verändern). Zudem ist ein entsprechendes aktives Engagement auf Elternseite (z. B. mit dem Kind reden) – parallel zu den Fachkräften – notwendig, um dieses Ziel auch zu erreichen.

Aus Elternsicht sind dabei folgende Ziele durch die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu erreichen: die Schulvorbereitung (wobei hier die Einrichtung in der Pflicht steht und die Eltern damit zufrieden sind), trocken werden als Entwicklungsziel, Selbstvertrauen stärken, spezifische Förderung und Sozialverhalten. Im Vergleich zu den Fachkräften ist dabei interessant, dass schulbezogene Bildungsziele in den Vorstellungen der Eltern nicht notwendig ein Teil einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind bzw. deutlich seltener explizit angesprochen werden.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: KONZEPTUALISIERUNGEN VON BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFTEN

Perspektivenübergreifend

- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft kann als spezifische Form der ‚Zusammenarbeit' verstanden werden, die aus drei Dimensionen besteht: (1) Beziehungsaufbau und -pflege, (2) Aushandlungsprozess und (3) Mittel, etwas Zukünftiges zu erreichen.
- Schwerpunktmäßig wird Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Daueraufgabe und Wert an sich gesehen. Sie ist Ausdruck eines positiven Verhältnisses und gekennzeichnet durch eine offene, respektvolle (Kommunikations-)Haltung.
- Das Verhalten und die Einstellung der Akteure werden als bedeutend hervorgehoben.
- Nicht allen Fachkräften und nur wenigen Eltern ist das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft geläufig.

Fachkräfte

- Die Einbindung von Eltern in den Einrichtungsalltag stellt eine wichtige Komponente von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften dar. Dabei geht es primär darum, dass Eltern die Einrichtung unterstützen (Feste, Projekte, Begleittätigkeiten).
- Gegenseitiger Respekt und Aufgeschlossenheit sind wichtige Merkmale der Kommunikation (Fachkräfte berücksichtigen Elternwünsche, sind empathiefähig).
- In Aushandlungsprozessen mit Eltern ist es herausfordernd, eine symmetrische, d. h. nicht-hierarchische Beziehung ‚auf Augenhöhe' zu erreichen.
- Aus der Institutionenperspektive werden Eltern als für Empfehlungen und Maßnahmen zu Überzeugende (wie ‚richtige' Bildung und Erziehung) gesehen. Fachkräfte sind auf die Mitarbeit der Eltern angewiesen.

Eltern

- Für Eltern ist die Bereitschaft der Fachkräfte wichtig, sie zu respektieren, sie zu informieren, ihre Wünsche umzusetzen und sie zu beraten.
- Eltern haben unterschiedliche Vorstellungen, wie sie in (Erziehungs- und Bildungs-)Prozesse in der Einrichtung involviert sein wollen. Diese reichen von einer anleitenden Beratung bis zur Einholung der elterlichen Sichtweisen bei Entscheidungen.
- Eltern positionieren sich in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nicht immer aktiv. Sie erleben teilweise ihre eigene Zufriedenheit (z. B. mit Angeboten der Kita) schon als ‚gute' Partnerschaft.
- Eltern sehen sich als Mitverantwortliche für die Förderung oder das Fehlverhalten des Kindes in der Einrichtung. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sind dabei anlassbezogen und richten sich an spezifischen Zielen aus.

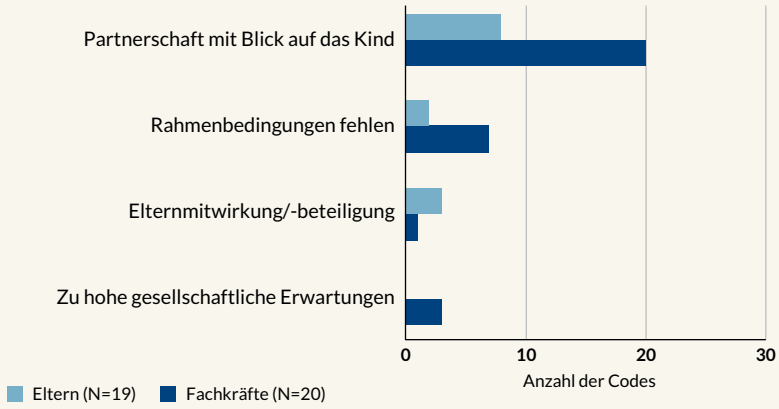
3.2 Probleme der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

Der zweiten Hauptkategorie *Probleme der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften* wurden all diejenigen Sequenzen zugeordnet, in denen Fachkräfte und Eltern explizit über Schwierigkeiten sprechen. Diese können die Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als eine Beziehung „auf Augenhöhe“ (siehe Leitfaden) oder das gemeinsam „an einem Strang“-Ziehen (siehe Leitfaden) betreffen. Bemerkenswert ist, dass im Leitfaden keine entsprechende Frage zu Schwierigkeiten oder Problemen gestellt wurde. Die Fachkräfte und Eltern wurden lediglich gebeten, ihre Vorstellungen und Erfahrungen mit Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu verbalisieren. In diesem Zusammen-

hang werden von Fachkraft- und Elternseite vor allem Fragen der Realisierbarkeit („erleb ich wenig, fänd ich schön“; Beo_FK_14) von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aufgeworfen.

Darüber hinaus werden sehr unterschiedliche Umstände angeführt, die eine Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus Sicht der Beteiligten erschweren. Relevant aus Eltern- sowie Fachkraftsicht sind Probleme in der Umsetzung einer Partnerschaft zwischen Fachkräften und (einzelnen) Eltern bezogen auf das einzelne Kind (1), fehlende Rahmenbedingungen (2) sowie Probleme bei der Elternmitwirkung bzw. -beteiligung (3). Fachkräfte formulieren darüber hinaus, sich im Kontext Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit zu hohen gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert zu sehen (4).

ABBILDUNG 6 **Probleme bei der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus Fachkraft- und Elternsicht**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

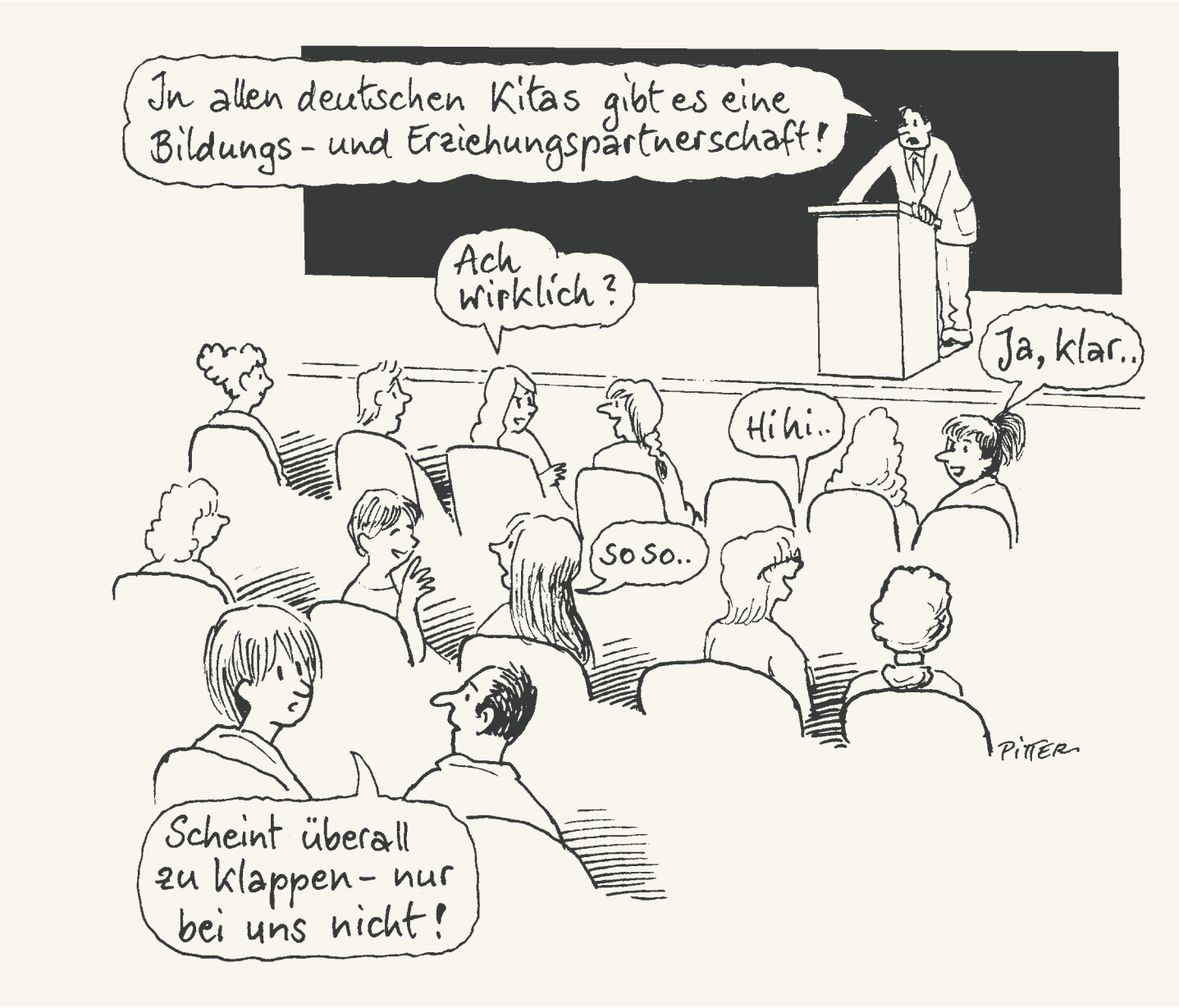
Gemeinsam ist den Sequenzen weiterhin, dass zwar der Realisierbarkeit von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften unter gewissen Umständen widersprochen wird. Das programmatische Konzept selbst und seine Ausrichtung werden allerdings nicht nennenswert in Zweifel gezogen. Solche *Gegenpositionen* werden in Abschnitt 3.3 aufgezeigt.

Spezifische Merkmale aus Fachkraftsicht

Die größten Herausforderungen der Realisierbarkeit von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sehen die Fachkräfte bei der Ausgestaltung des Eltern-Fachkraft-Verhältnisses mit Blick auf das einzelne Kind. Dies zeigt sich daran, dass hier mit Abstand die meisten Sequenzen in der Kategorie *Probleme der Umsetzung* codiert werden konnten (Abbildung 6).

Einige Fachkräfte sprechen in diesem Zusammenhang (Partnerschaft mit Blick auf das Kind) die Herausforderung an, dass Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus ihrer Sicht nicht mit allen Eltern in gleichem Maße umsetzbar sind. Als problematisch werden dabei zunächst spezifische Verhaltensweisen von Eltern angeführt, die als ungünstig erlebt werden. Dies kann der Umgang mit

Einrichtungsregeln sein (z. B. Mitbringen falschen Spielzeugs), das Interesse der Eltern am Kind oder an Einrichtungsbelangen sowie das (fehlende) Engagement der Eltern, etwa indem weder Interesse noch Zeit in den Austausch mit der Einrichtung investiert wird.[21]



Beispiel Fachkraft: „Bevor ich da überhaupt in eine Bildungs- oder Erziehungspartnerschaft geh, muss ich erst mal gucken, wie kriege ich die Familien überhaupt erreicht, dass die ihre Kinder bringen in die Kita, ihre Kinder länger bringen, und verlässlich bringen. Da haben wir aktuell auch gerade zwei

21 Die Fachkraftsicht auf falsches Elternverhalten wird in Abschnitt 4.2.2 noch einmal ausführlich in ihren verschiedenen Facetten beleuchtet.

> Familien. Die Kinder, die sind so selten da, da muss man sich auch überlegen, wie erreiche ich die denn? Mit denen kriegen wir […] keine Erziehungspartnerschaft hin, das funktioniert nicht. Weil, wer nie da ist, mit dem kann ich nix (lacht), kann ich nix aufbauen. Und da waren schon so viele Gespräche, ja.
> **Interviewerin:** Also es gab aber Gespräche? Haben schon stattgefunden?
> **Fachkraft:** Ja, ja, ja. Auch mit beiden Elternteilen. Mit Übersetzer und also schon alles probiert.
> **Interviewerin:** Und woran scheitert's Ihrer Meinung nach?
> **Fachkraft:** Also ganz ehrlich? An der Faulheit der Mutter.
> **Interviewerin:** (lacht kurz)
> **Fachkraft:** Das ist wirklich, ja. Da müsste man ja morgens aus dem Haus. Und schwierig. Ja." (Beo_FK_1)

Eine notwendige Bedingung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist aus Fachkraftsicht, dass eine Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften besteht, die einen kontinuierlichen Austausch beinhaltet (*Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege)*. Zwangsläufig bedeutet dies auch, so zeigt das obige Beispiel, dass Fachkräfte und Eltern entsprechend Zeit und Interesse einbringen müssen, was wiederum zu Schwierigkeiten führen kann. Die Mutter investiert keine Zeit; dies wird im Beispiel als „Faulheit der Mutter" benannt. Hiermit wird zum einen angedeutet, dass die Mutter über die Zeit verfügt, diese aber aus Bequemlichkeit nicht zu investieren bereit ist. Zum anderen findet hier – sehr beiläufig – eine Zuweisung der Verantwortlichkeit für Bildungs- und Erziehungspartnerschaften an Mütter (und nicht Väter)[22] statt.

Ebenfalls werden im Kontext der Probleme bei der Umsetzung der Partnerschaft zwischen Fachkräften und einzelnen Eltern auch soziale Merkmale von Eltern angeführt, die im Zusammenhang von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als problematisch erlebt werden. Es geht hier etwa um vom Sozialdienst betreute Eltern, Eltern, „die kein Deutsch können" (Beo_Eltern_16), Eltern, die aus anderen Ländern kommen, und „bildungsfernere" (Beo_FK_1) Eltern. Darüber hinaus wird die soziale Lage des Stadtteils, in dem die jeweilige Einrichtung liegt, für die Möglichkeiten und Grenzen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften relevant gemacht. Über den Stadtteil, der als Chiffre für ein bestimmtes soziales Milieu gelesen werden kann, werden problematisierte Kategorien im Sprechen eingeführt (vgl. Thon & Mai 2018, S. 123; vgl. Abschnitt 6.3).

> **Beispiel Fachkraft:** „Also ich denk, so pauschal kann man das gar nicht sagen [Anm.: Es geht darum, ob Eltern Bildungsziele mitbestimmen sollen], weil's wirklich davon abhängt, in welchem Teil man sich befindet, welches Bildungsniveau dieser Stadtteil dann auch hat, man kann das nicht so pauschal sagen. Ich kann jetzt halt von Eltern aus Land Y, die vielleicht selber nicht lesen können, einen Bildungsvorschlag verlangen, das geht einfach nicht." (Beo_FK_20)

22 Einschränkend ist anzumerken, dass die Fachkraft hier keine allgemeingültige Aussage macht, sondern sich auf einen spezifischen Fall bezieht. Möglich wäre, dass die thematisierte Mutter die nicht-berufstätige erwachsene Person in der Familie ist („Da müsste man ja morgens aus dem Haus") und aufgrund der antizipierten Zeitressourcen, die mit Nicht-Berufstätigkeit von vielen Fachkräften in den Interviews assoziiert werden, das Engagement von ihr – und eben nicht dem Vater – erwartet wird. Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass dem Vater des Kindes, sieht man von der Erwähnung seiner Anwesenheit in Gesprächen ab, hier keine Verantwortlichkeit zugewiesen wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Fachkräfte sowohl auf der Ebene des individuellen Elternverhaltens und -interesses als auch auf der Ebene sozial-struktureller Kategorisierungen von Eltern Grenzen des Konzepts der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft formulieren. Zudem werden spezifische Rahmenbedingungen auf Einrichtungsebene als erschwerend für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft erlebt. Aus Fachkraftsicht werden etwa Personalmangel und -wechsel („Die Leute kommen und gehen"; Beo_FK_6), bürokratische Hürden (z. B. Datenschutz) oder Zeitmangel angeführt. Einige Fachkräfte erleben darüber hinaus (zu) hohe gesellschaftliche Erwartungen („Also manchmal habe ich auch das Gefühl, auf dem Kindergarten wird ganz viel abgeladen"; Beo_FK_5).

Spezifische Merkmale aus Elternsicht

Ähnlich wie die Fachkräfte formulieren auch Eltern Bedenken hinsichtlich der Realisierbarkeit von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, die sich am häufigsten auf die Möglichkeiten und Grenzen der Ausgestaltung des Eltern-Fachkraft-Verhältnisses mit Blick auf das Kind beziehen.[23] Inhaltlich sind die Schwierigkeiten allerdings anders gelagert als bei den Fachkräften. So gehen Eltern seltener davon aus, dass die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nur mit ganz bestimmten Eltern umsetzbar ist. Zum einen wird stattdessen dargelegt, dass Eltern nicht notwendig pädagogisch versiert sind und spezifische Bildungs- und Erziehungsziele verfolgen sowie starke Eigeninteressen vertreten können, was einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit gleichen Gestaltungsmöglichkeiten für Fachkräfte und Eltern entgegensteht. Zum anderen wird angenommen, dass Eltern nicht notwendig Privates mit der Einrichtung teilen wollen.

> **Beispiel Eltern:** „Und neben dem braucht man natürlich auch die Mitwirkung der Eltern. Und ich glaube, dass nicht zwingend alle auch mitmachen wollen, weil vielleicht auch eine gewisse Furcht da ist zu viel, ja, den Kindergarten in die eigene Situation, Familiensituation einzulassen. Dass da auch, ja, dass Ressentiments so da sind. Schöne Idee (lacht), aber es ist schwierig." (Beo_Eltern_9)

Dass es nicht für alle Eltern gleichermaßen attraktiv sein könnte, eine intensive Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Fachkräften einzugehen, um sich als Familie Privatheit zu erhalten, wird dagegen aus Sicht der Fachkräfte implizit thematisiert (indem z. B. der Vertrauensaufbau als Strategie betont wird), aber nicht explizit ausgesprochen.

Darüber hinaus werden von Eltern keine weiteren expliziten Voraussetzungen im Elternverhalten angeführt (z. B. soziale Merkmale), die für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als notwendig angesehen werden. Erwähnung finden allerdings die Zeitressourcen, die eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus Eltern- und Fachkraftsicht voraussetzt.

23 Wie aus Abbildung 6 hervorgeht, benennen Eltern in den Sequenzen seltener Probleme, als Fachkräfte dies tun. Der reichere Erfahrungsschatz der Fachkräfte mit Problemen in der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften ist allerdings allein deswegen plausibel, weil eine Fachkraft mit einer Vielzahl an Elternteilen zu tun hat, während dies umgekehrt auf die Elternteile so nicht zutrifft.

> **Beispiel Eltern:** „Also das würde ja bedeuten, dass die Eltern auch Zeit mitbringen oder auch einfach Zeit erübrigen könnten, mit im Kindergarten zu sein. Und ich glaube, das ist häufig nicht wirklich umsetzbar. Also ich sag mal jetzt, für Leute, die dann auch Vollzeit arbeiten. Das glaub ich nicht. Ich denke, dass es an sich keine schlechte Idee wäre, weil es ja wahrscheinlich auch ein bisschen so die Bindung des Kindes an den Kindergarten fördern würde, dass sie sich mehr auch wie zu Hause fühlen, aber ich wüsste nicht so genau, wie das umsetzbar wäre.“ (Beo_Eltern_10)

Hier – und in vielen weiteren Sequenzen der Interviews – zeigt sich ganz beiläufig die Bedeutsamkeit, die der Berufstätigkeit der Eltern im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften beigemessen wird. Allerdings zählt Berufstätigkeit in einer Vielzahl der Äußerungen als eine durchaus legitime Begründung reduzierten Kontaktes.

Ein weiterer Aspekt, der aus Elternsicht eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft erschwert, ist ihre Komplexität („Das ist so ein Drahtseilakt“). Eltern antizipieren es als fachlich herausfordernd für die Fachkräfte, Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern aufzubauen, da es viel Unterschiedliches zu beachten und in Einklang zu bringen gelte.

> **Beispiel Eltern:** „Man kann halt nicht einfach alles abdecken als Erzieherin, das ist so ein Wahnsinn. Sie haben ja hier wirklich fitte Heilpädagogen, also in Gruppe X, die haben da einen Entwicklungsbericht hingelegt, da war ich dankbar für, aber nun gut. Musst erst mal die Leute kriegen, oder musst erst mal eine Fortbildung machen, und das dann auch alles noch irgendwie unter einen Hut bringen mit Arbeit und so. Also ich glaube, dieses Wort Partnerschaft ist super, aber es ist wahnsinnig schwierig in der Praxis. Also ich persönlich, also das ist meine persönliche, keine fachliche Meinung oder so was, ich glaube, das ist ein riesiger Eisberg.“ (Beo_Eltern_8)

Die Äußerung weist in Teilen bereits in Richtung der notwendigen Rahmenbedingungen der Einrichtung, ohne die auch aus Elternsicht die Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften herausfordernd erscheint (vgl. Abschnitt 4.4). Weiter wird von notwendiger „Zusatzpersonalausstattung“ gesprochen oder davon, dass Gespräche mit gemeinsamer Zieldefinition nicht fest verankert sind, die allerdings für eine Partnerschaft als notwendig erachtet werden.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: PROBLEME DER UMSETZUNG VON BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFTEN

Perspektivenübergreifend

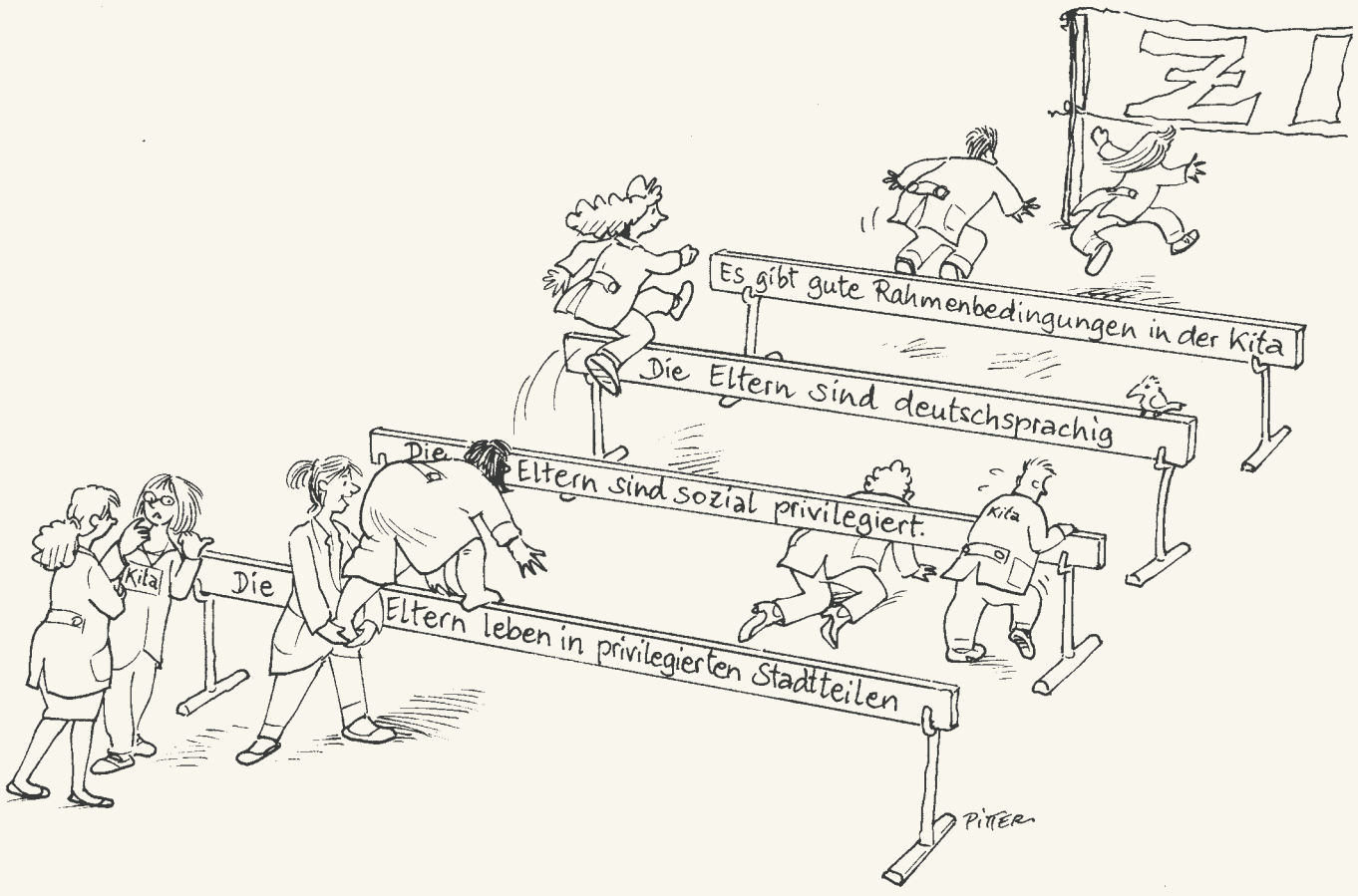
- Fachkräfte und Eltern werfen Fragen der Realisierbarkeit von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften auf. Probleme werden in der Beziehungsgestaltung, den Rahmenbedingungen, der Elternmitwirkung und in (zu hohen) gesellschaftlichen Erwartungen gesehen.

Fachkräfte

- Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist nicht mit allen Eltern(gruppen) umsetzbar. Sie hängt von den spezifischen Verhaltensweisen von Eltern im Einzelfall ab (Interesse zeigen, Engagement, Zeit investieren etc.), die als Voraussetzungen angesehen werden.
- Auch soziale Merkmale sind dabei relevant. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sind deutlich schwerer mit ‚bildungsfernen' oder nicht deutschsprachigen Eltern und in Einrichtungen in marginalisierten Stadtteilen zu realisieren.

Eltern

- Eltern sehen sich selbst als pädagogisch nicht versiert genug für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.
- Sie verfolgen eventuell Eigeninteressen oder wollen Privates für sich behalten.
- Die Berufstätigkeit kann der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften entgegenstehen.
- Auf Einrichtungsseite fehlen aus Elternsicht wesentliche Rahmenbedingungen für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (z. B. Zusatzpersonal).



3.3 Gegenpositionen

Die dritte Hauptkategorie der Vorstellungen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften ist die Kategorie *Gegenpositionen.* In dieser zahlenmäßig kleinsten Kategorie werden Sequenzen gesammelt, in denen Fachkräfte und Eltern grundsätzlich mit dem Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft hadern bzw. mit einzelnen Aspekten nicht einverstanden sind. Ebenfalls sind Sequenzen enthalten, in denen Zweifel daran geäußert werden, dass eine Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in Kitas überhaupt sinnvoll ist.

Im Großteil der Äußerungen wird eine schul- bzw. kompetenzbezogene Bildungsorientierung kritisiert bzw. in Frage gestellt, die die interviewten Eltern und Fachkräfte mit dem Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft assoziieren (1). Fachkräfte beziehen darüber hinaus die Position, dass es „gefährlich" (Beo_FK_19) sei, wenn Eltern bei allem mitreden, und die Einrichtung hier die Regeln bestimmen sollte (2). Eltern sind zudem der Ansicht, dass Bildungs- und Erziehungspartnerschaften nur für bestimmte Kinder sinnvoll sind (3) oder dass grundsätzlich keine Notwendigkeit für ein solches Konzept besteht (4).

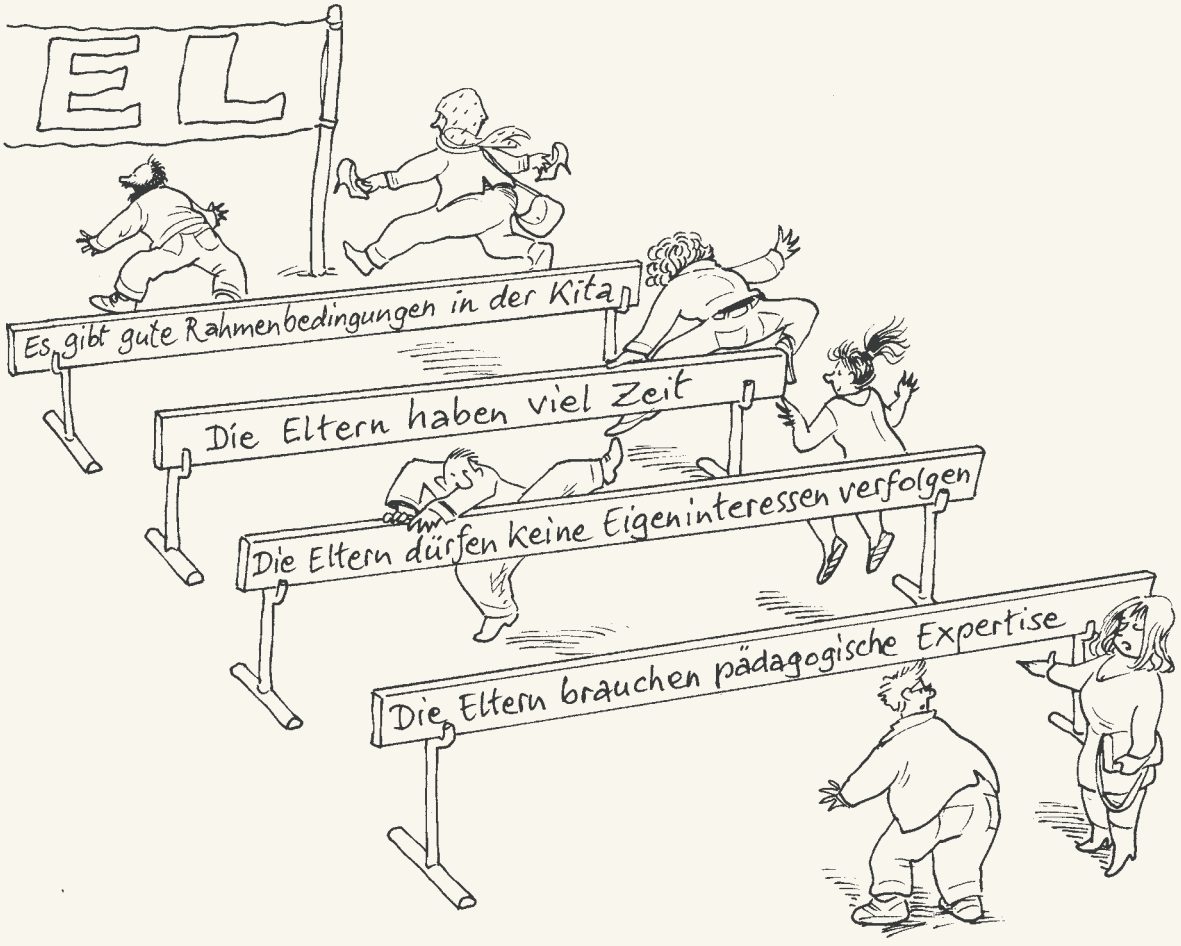
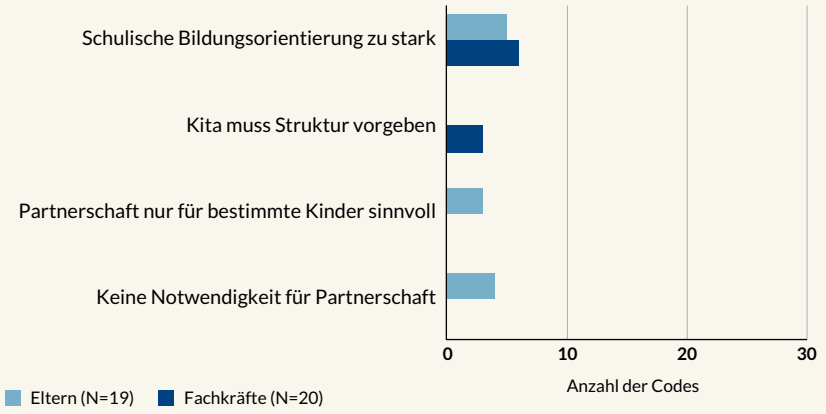


ABBILDUNG 7 **Gegenpositionen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus Eltern- und Fachkraftsicht**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Spezifische Merkmale aus Fachkraftsicht

Die Gegenpositionen lassen sich unter zwei zentralen Kritikpunkten bündeln. Erstens wird grundsätzlich eine schulische Wissens- und Kompetenzorientierung kritisiert, die als ein zentrales Ziel einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern angenommen wird („Muss ein Kind das können?“; Kita3_FK3). Vor allem Erziehungsziele scheinen den Fachkräften in diesem Zusammenhang zu kurz zu kommen. Entsprechende alternative Ziele (z. B. „Wie gehe ich auf Toilette?“; Beo_FK_5) werden angebracht, oder Bildung wird als eine Aufgabe von Kitas ganz grundsätzlich in Frage gestellt.

> **Beispiel Fachkraft:** „Eigentlich stört mich trotzdem diese Bildung im Kindergarten. Dieser Begriff. Weil das auch oft bei den Eltern verwechselt wird. Also ich fände es eigentlich sinnvoller, wenn man sagt: Bildung Schule, Kindergarten Erziehung! Ich kann das differenzieren, aber Außenstehende nicht. Und wenn die Kinder gut gebildet sind und in die Schule kommen, aber nicht erzogen sind, nutzt das in der Schule null. Weil, dann können die nicht arbeiten. Wenn die Kinder aber gut erzogen sind und Bildung natürlich auch mitläuft, aber nicht irgendwie so hochgehalten wird, dann kann man viel mehr bewirken.“ (Beo_FK_5)

In der Sequenz zeigt sich die Problematik der interpretativen Offenheit des Begriffs ‚Bildung‘ ganz explizit. Aus Sicht der Fachkraft haben Eltern oft falsche Vorstellungen: Sie „verwechseln“ (ebd.), was Bildung in der Kita ist bzw. sein sollte, während Fachkräfte dies wissen und Erziehungsziele auch als Bildungsziele deuten können. Weiter wird kritisiert, dass Kinder durch das Bildungsverständnis im Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft oder durch den bundeslandspezifischen Bildungs- und Erziehungsplan an ihrer individuellen Entwicklung bzw. Entfaltung gehindert werden: „Dieser Bildungs- und Erziehungsplan ist für mich immer so ein Dorn im Auge“ (Beo_FK_11); „Wir mögen nicht dieses Listen-Abhaken, was das Kind alles können muss, wenn es in die Schule kommt“ (Beo_FK_6).

> **Beispiel Fachkraft:** „Da gibt's ja diese Ziele in der Stadt X, die ich wirklich ehrlich gesagt auch nicht auswendig weiß. Das ist mir ‚pfff' (Interviewerin lacht), weil, für mich ist die Arbeit am Kind wichtig. Vorschriften? Was sind Vorschriften? Muss ein Kind so werden? Muss ein Kind das können? Oder kann das Kind sich individuell entwickeln, guckt man einfach, wie das wird? Ich stell mir die Kinder wie eine Blume vor quasi. Jede Blume ist anders! Da kann man nicht irgendwie … Man kann grob sagen, okay, das soll wachsen, okay. Es wächst ja." (Beo_FK_17)

Einige Fachkräfte assoziieren mit dem Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ‚Bildung' im Sinne eines Lehr- und Lernplans nach Vorschrift und weisen dies grundsätzlich zurück. Darüber hinaus beschreiben sie, dass auch Eltern ihre Kinder durch Bildungserwartungen überfordern („früh Englisch machen, ins Ballett gehen"; Beo_FK_3). In diesem Sinne gehe es im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nicht darum, für eine ‚gute' Bildung an einem Strang mit den Eltern zu ziehen, sondern darum, den elterlichen Bildungserwartungen mitunter sogar gegenzuarbeiten.

> **Beispiel Fachkraft:** „Ich glaube, wir würden hier mit den Eltern nicht auf einen Nenner kommen, weil wir dem Kind, glaube ich, mehr erlauben, was es alles nicht zu können braucht. Die Eltern haben eine ganz klare Vorstellung, das muss mein Kind alles können. So, wir üben jetzt schreiben, weil, es muss schreiben, wenn es in die Schule kommt. So als Beispiel, ne? Also wir sind eher diejenigen, die Tempo rausnehmen wollen, und wir sagen, wir geben dem Kind die Zeit, und […] wir davon ausgehen, dass das Kind, auch wenn es manches vielleicht noch nicht kann, das trotzdem hinbekommt so." (Beo_FK_6)

Bei dem zweiten Kritikpunkt erachten es Fachkräfte grundsätzlich als nicht sinnvoll, ‚gleichberechtigte' Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern einzugehen, da die Einrichtung hier strukturierend wirken sollte. Zentrales Thema ist hier die mit dem Konzept assoziierte gleichberechtigte Teilung von Verantwortlichkeiten und Mitspracherechten, die von den Fachkräften abgelehnt wird. Dabei wird unterschieden zwischen einem „respektvollen Miteinander" (Beo_FK_19), das uneingeschränkt befürwortet wird, und einem „direkt so alles mitreden können" (ebd.), worunter Regelungen und Entscheidungen auf Einrichtungsebene (z. B. das Einrichtungskonzept) fallen.

> **Beispiel Fachkraft:** „Ja gut, es wird schon bei der Aufnahme dann besprochen, was so unser Hauptleitfaden hier ist, und klar. Wenn die Eltern dann irgendwelche Anliegen haben, wenn man es umsetzen kann, dann machen wir das gerne. Aber wie gesagt, was jetzt so unser Konzept betrifft, ist das schon so festgelegt, also jetzt auch so von der Stadt halt, was wir machen sollen und müssen und dürfen." (Beo_FK_20)

Befürchtet wird u. a. auch, dass der Diversität elterlicher Erziehungsvorstellungen („Der eine will es mehr ein bisschen laissez faire"; Beo_FK_20) in der Masse nicht nachgekommen werden kann.

Spezifische Merkmale aus Elternsicht

Auch Eltern äußern ähnlich wie Fachkräfte Bedenken bezüglich einer schul- und kompetenzbezogenen Bildungsorientierung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, wenn auch nicht in gleicher Häufigkeit. Die Ausbildung von Sozialverhalten und das Erlernen von Gruppenregeln wird dabei „kognitiver Bildung“ (Beo_Eltern_8) als positiver Gegenhorizont gegenübergestellt.

> **Beispiel Eltern:** „Wenn ich an Bildung denke, denke ich an ganz altmodische Bildung (lacht), ja, erst mal lernen, wie man mit Messer und Gabel isst und wie man dem Nachbarn guten Appetit wünscht, und dann bitte Lesen und Schreiben, also das wäre für mich die Bildung im Kindergarten. Die müssen nicht Englisch können, mit dreieinhalb, aber wenn sie dann lernen, Entschuldigung zu sagen, wenn sie ein Kind weggestupst haben, dann, würd ich sagen, ist der Bildungsauftrag schon erfüllt.“ (Beo_Eltern_8)

Darüber hinaus äußern Eltern ihre Zufriedenheit darüber, wenn Kinder in der Einrichtung „noch Kind sein können“ und gerade keine schulischen Inhalte an sie herangetragen werden.

Am kritischsten positionieren sich Eltern dazu, inwiefern für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eine grundlegende Notwendigkeit bzw. ein Bedarf besteht. So gehen einige Eltern davon aus, dass ihre Kinder auch alleine lernen („Ich weiß nicht, ob man das noch so begleiten muss“; Beo_Eltern_3) und in der Einrichtung „frei spielen“ (ebd.) und Kreativität entfalten sollen. Es wird nicht als notwendig erlebt, stärker in Angelegenheiten der Einrichtung oder auch in die Bildungsprozesse der eigenen Kinder involviert zu sein. Einige Eltern äußern sich zufrieden mit den Angeboten der Einrichtung und sehen keinen Bedarf, darüber hinaus einbezogen zu werden.

> **Beispiel Eltern:** „Also ich jetzt speziell wurde jetzt noch nicht einbezogen, aber für mich ist das auch völlig in Ordnung, und mir reicht das auch, was die machen. Also die tun da sehr viel, den Kindern hingeben, sag ich mal, um das zu erarbeiten und die zu fördern, also das find ich schon. Es ist jetzt nicht, dass ich mich beschweren würde, dass sie da zu wenig fördern, also das find ich nicht.“ (Beo_Eltern_13)

Manche Eltern beschreiben in diesem Zusammenhang, dass eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für „gewisse Kinder“ (Beo_Eltern_9) oder deren Eltern sinnvoll sein könnte, sie selbst nehmen sich davon aber aus. Genannt werden „andere Kulturen“ (ebd.) oder auch Kinder mit „gewissem Förderbedarf“ (ebd.).

> **Beispiel Eltern:** „Also ich find’s wichtig, dass ich ernst genommen werde, aber da muss ich halt auch wieder sagen, ich kann auch dafür sorgen, dass ich ernst genommen werde, darum hab ich ja jetzt kein Problem. Und ich glaube auch nicht, dass meine Kinder jetzt so das Bedürfnis haben, da jetzt irgendwie gefördert zu werden, denen muss es halt gut gehen hier. Ich denke, das ist schon sinnvoll, und ich glaub, das könnte jetzt grad in der Gruppe von Felix [Kind] auch verbessert werden, dass man so mehr auf Augenhöhe miteinander spricht und die Eltern auch anderer Kulturen, die eben vielleicht nicht so gut Deutsch sprechen, da so ’n bisschen besser ins Boot holt.“ (Kita3_Eltern_9)

Zudem bezeichnet es ein Elternteil als begrüßenswert, wenn Einrichtungen Regeln aufstellen, feste Überzeugungen vertreten und dies nicht mit der Elternschaft aushandeln. Wie bei den Fachkräften wird dabei eine freundliche und respektvolle Kommunikation miteinander nicht in Frage gestellt.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: KONZEPTUALISIERUNGEN VON BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFTEN

Perspektivenübergreifend

- Eltern und Fachkräfte zweifeln an der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, z. B. mit Blick auf die damit einhergehende schul- und kompetenzbezogene Bildungsorientierung.
- Bei der Elternmitwirkung in der Kita wird eine respektvolle gegenseitige Kommunikation als Grundbedingung gesehen, aber es werden keine gleichberechtigten Mitspracherechte für Eltern gewünscht. Die Entscheidungshoheit liegt bei der Einrichtung.

Fachkräfte

- Erziehung ist wichtiger als Bildung. Dieser Punkt geht im Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aber unter. Eltern haben aus Sicht der Fachkräfte teilweise ‚falsche' Vorstellungen und bewerten Bildung höher als Erziehung. Insgesamt kritisieren Fachkräfte in diesem Kontext auch Ausrichtungen der Bildungs- und Erziehungspläne.
- Einige Bildungserwartungen der Eltern müssen ausgebremst werden.

Eltern

- Auch einige Eltern beschreiben die Bildungsorientierung in der Kita als zu stark, Kinder sollen spielen dürfen.
- Zudem geben Eltern an, dass eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nicht für die eigenen Kinder, wohl aber für ‚andere' Kinder notwendig und sinnvoll sein kann (bei ‚anderen Kulturen', bei gewissem Förderbedarf).
- Manche Eltern sehen auch grundsätzlich keine Notwendigkeit für die Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften.

Zusammenfassende Interpretation der Vorstellungen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften von Fachkräften und Eltern (Kapitel 3)

Befunde zu den Vorstellungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als spezifisches pädagogisches Programm vielen Eltern und auch einigen der befragten Fachkräfte nicht bekannt ist. Fragt man allerdings weiter, was sich Eltern und Fachkräfte unter Partnerschaft, ‚auf Augenhöhe zu reden' oder ‚für eine gute Bildung an einem Strang zu ziehen' vorstellen, können drei Konzeptualisierungsweisen herausgearbeitet werden: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (1) *als Beziehungsaufbau und -pflege,* (2) *als Aushandlungsprozess* und (3) *als Mittel, etwas Zukünftiges zu erreichen*. Insgesamt wurde die Kategorie *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Beziehungsaufbau und -pflege* in Fachkraft- und Elterninterviews häufiger codiert als die anderen beiden Kategorien. In den Vorstellungen geht es dabei vielfach um die als notwendig erachteten Einstellungen und aufeinander bezogenen Verhaltensweisen der Beteiligten. Sowohl Eltern als auch Fachkräfte sprechen über ein positives Verhältnis, das durch eine offene, respektvolle (Kommunikations-)Haltung gekennzeichnet ist. Damit wird vor allem die gegenseitige Gestaltung der Kommunikation hervorgehoben.

Aus Sicht der Fachkräfte stellt zudem die Einbindung der Eltern in den Einrichtungsalltag eine wichtige Komponente von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften dar. Konkret wird dies allerdings in erster Linie als Unterstützungsleistung der Eltern an die Einrichtung (z. B. Hilfe bei Festen, Projekten, im Einrichtungsalltag) verstanden und weniger – so wie es der programmatische fachliche Standard von ‚guter' Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vorsieht – als (demokratischer) Einbezug der Elternschaft in Entscheidungsfragen auf Einrichtungsebene (vgl. dazu Betz 2015, S. 33 ff.).[24]

Inwiefern dies an der Haltung der Fachkräfte, an einrichtungsspezifischen Gegebenheiten oder an strukturellen Bedingungen wie der allgemeinen Ressourcenknappheit in den Einrichtungen liegt, kann und soll an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Allerdings spricht einiges dafür, dass vor allem knappe Personal- und Zeitressourcen sowie pragmatische, den Berufsalltag betreffende Überlegungen zentral dafür sind, in welcher Art und Weise Eltern in der Einrichtung einbezogen werden. Dafür spricht, dass einige Fachkräfte davon berichten, wie sie durch Elternunterstützung Personalausfälle kompensieren oder durch die strategische Analyse elterlicher Ressourcen das Angebotsrepertoire der Einrichtung erweitern (vgl. auch Abschnitt 4.4).

Ein weiterer wichtiger Befund ist, dass es Fachkräfte in Aushandlungsprozessen mit Eltern als herausfordernd erleben, Eltern gleichberechtigt einzubeziehen bzw. ein symmetrisches, nicht-hierarchisches Beziehungsverhältnis zu etablieren.

24 Janssen & Vandenbroeck (2018) arbeiten in ihrer ländervergleichenden Analyse der Curricula in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung Differenzen heraus, wie „parental involvement" bzw. der Einbezug von Eltern und das „educational partnering" in den Dokumenten konzipiert wird und welche Konsequenzen dies für die frühpädagogische Praxis haben kann (ebd., S. 1).

Dilemmatisch ist, dass einige Fachkräfte das Ideal einer symmetrischen Beziehungsgestaltung ‚auf Augenhöhe' mit Eltern durchaus kennen und anerkennen, die Eltern aber vor allem aus der Perspektive der (Bildungs-)Institution heraus betrachten. In dieser Logik sollen Eltern nicht selten von den Empfehlungen und Maßnahmen der Fachkräfte überzeugt werden. Diese Überzeugungsarbeit – so lässt sich empirisch zeigen – führt eher zu einer asymmetrischen Beziehungsgestaltung.

Diese Befunde sind anschlussfähig an Cloos, Gerstenberg und Krähnert (2018). Sie legen dar, dass die widersprüchlichen Anforderungen des Programms Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kitas umso deutlicher hervortreten, je stärker der Fokus auf der Intervention und pädagogischen Unterstützung von (spezifischen) Eltern liegt. Diese nicht aufhebbare Problematik in der asymmetrischen Beziehungskonstellation zwischen Pädagog*innen und Klient*innen wurde für andere pädagogische Felder bereits beschrieben. So berücksichtigt etwa das sozialpädagogische Konzept des Arbeitsbündnisses von vornherein Asymmetrien wie z. B., dass Pädagog*innen und Klient*innen nicht über das gleiche Expertenwissen verfügen. Auch der gegebene Kontrollauftrag der Kinder- und Jugendhilfe sorgt dafür, dass ein nicht auflösbares ungleiches Machtverhältnis zwischen Fachkraft und Eltern besteht (Amlong 2018). Für einen reflexiven Umgang mit dilemmatischen Beziehungskonstellationen wäre die Entwicklung bzw. Modifikation entsprechender bereits etablierter Ansätze auch für frühpädagogisches Handeln in Kitas denkbar.

Aus Elternsicht wurde wiederum deutlich, dass Eltern insbesondere die Bereitschaft der Fachkräfte schätzen, sie und ihre Anliegen zu respektieren, sie zu informieren, ihre Wünsche umzusetzen und sie zu beraten. Mit Blick auf den elterlichen Wunsch nach Beratung sind die Erwartungen an eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft äußerst heterogen. Einige Eltern wünschen sich mehr Anleitung; sie haben nicht die Vorstellung, ein symmetrisches Beziehungsverhältnis zu gestalten. Andere Eltern möchten hingegen, dass ihre Sichtweisen bei Entscheidungen eingeholt werden, und wollen gerne *dauerhaft* im Gespräch mit den Fachkräften sein; dies trifft im Sample allerdings nur auf wenige Eltern zu. Einige Eltern positionieren sich in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nicht unbedingt aktiv; allein die Zufriedenheit mit den Angeboten der Einrichtung wird z. T. bereits als eine ‚gute' Partnerschaft erlebt. Aktiv werden viele Eltern eher dann, wenn es einen bestimmten Anlass gibt, etwa wenn eine spezifische Förderung erfolgen soll oder Entscheidungen wie die Einschulung anstehen.

Befunde zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Praxis – Ablehnung und Probleme der Realisierbarkeit

Ein weiterer interessanter Befund ist, dass Eltern und Fachkräfte gleichermaßen Fragen zur Realisierbarkeit einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufwerfen. Probleme werden gesehen in

- der (symmetrischen und dauerhaften) Beziehungsgestaltung,
- den Rahmenbedingungen (vor allem Zeitressourcen),
- den strukturellen Möglichkeiten der Eltern, mitzuwirken,
- den Folgen einer starken Elternvertretung in der Einrichtung sowie
- überhöhten gesellschaftlichen Erwartungen.

Dass die gegenseitige Kommunikation respektvoll und wertschätzend sein soll, wird dabei weder von Eltern noch von Fachkräften in Zweifel gezogen.

Fachkräfte tragen mehrfach das Argument vor, dass Bildungs- und Erziehungspartnerschaften nicht mit allen Eltern gleichermaßen umsetzbar sind. Dabei werden sowohl individuelles Verhalten von Eltern, das einer Partnerschaft entgegenstehen kann, als auch gruppenbezogene Merkmale genannt. So werden etwa Partnerschaften mit Eltern in so genannten sozialen Brennpunkten kritisch betrachtet, weil die Eltern die dafür notwendigen Voraussetzungen aus Sicht einiger Fachkräfte nicht erfüllen. Als weiterer Grund wird genannt, dass für intensive Aushandlungsprozesse – gerade mit Familien in belasteten Situationen – zu wenig Zeit im Arbeitsalltag vorhanden ist. So kann festgehalten werden, dass funktionierende Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus Fachkraftsicht einerseits an strukturelle Voraussetzungen geknüpft sind und andererseits auch auf Elternseite Voraussetzungen gegeben sein müssen, die nicht allein von den Fachkräften geschaffen werden können.

Auch einige Eltern nehmen ganz ähnlich an, dass es Eltern tendenziell an pädagogischer Expertise für Partnerschaften fehlt und sie möglicherweise vielmehr Eigeninteressen verfolgen könnten. Zudem wird in Rechnung gestellt, dass nicht alle Eltern den Wunsch haben, die familiale Bildungs- und Erziehungspraxis mit den Fachkräften zu besprechen. Einige Eltern sehen für sich selbst keine Notwendigkeit einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Fachkräften. Es wird

allerdings angemerkt, dass diese möglicherweise für ‚andere' Kinder mit höherem Förderbedarf sinnvoll sein könnte.

Manche Eltern und Fachkräfte zweifeln an der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als praxistauglichem Konzept. In ihren Augen werden der Bildungsaspekt und die Kompetenzentwicklung des Kindes zu stark betont; es werde vernachlässigt, dass Kinder etwa auch Freiräume zum Spielen brauchen und sich unabhängig von der Beobachtung Erwachsener gut entwickeln können. Aus Fachkraftsicht geht vor allem der Erziehungsaspekt im Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu stark unter. In diesem Zuge werden auch Bildungs- und Erziehungspläne kritisiert. Zudem wird angemerkt, dass die Überbetonung von Bildung falsche Vorstellungen bei (insbesondere bildungsambitionierten) Eltern darüber erzeugt, was in den Einrichtungen passiert bzw. aus Fachkraftsicht passieren sollte.

Aus den Perspektiven von Eltern und Fachkräften auf die Realisierbarkeit von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zeigt sich – mit Blick auf aktuelle Diskurse – ein weiteres Dilemma: Die Voraussetzungen, die auf Elternseite für Bildungs- und Erziehungspartnerschaften gegeben sein müssen, erfüllen vor allem diejenigen Eltern, die von den Fachkräften als wenig problematisch und bereits involviert erlebt werden. Einige dieser Eltern äußern allerdings, eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für sich selbst nicht zu benötigen. Umgekehrt erfüllen häufig diejenigen, die programmatisch als zentrale Adressat*innen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gehandelt werden (vgl. Betz 2015), bereits die Voraussetzungen dafür gar nicht – weder aus Fachkraft- noch aus Elternperspektive. Zugespitzt könnte man formulieren: Das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft lässt sich aus Fachkraftsicht mit denjenigen Eltern ‚gut' realisieren, die diese aus Elternsicht gar nicht brauchen. Gleichzeitig ist die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus der Perspektive von Fachkräften häufig zu voraussetzungsvoll für diejenigen Eltern, für die sie hauptsächlich gedacht ist: Eltern in prekären Lebenslagen.

4 Erleben und Erfahrungen mit ‚Zusammenarbeit'

Zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern lassen sich im Alltag der Kita eine ganze Reihe von Kontaktmöglichkeiten und -formen auffinden. In den Interviews und ethnographischen Gesprächen führen Eltern und Fachkräfte unterschiedliche Kontaktformen an, in denen sie miteinander in einen Austausch treten. Grob lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: einerseits organisierte, geplante und andererseits spontane, situationsbezogene Kontaktformen.

Als *organisierte, geplante Kontaktformen* werden Kontakte bezeichnet, die mit vorangegangenen Absprachen verbunden sind (z. B. verabredete Eltern-Fachkraft-Gespräche, Eingewöhnungszeiten, Feste) oder in denen Informationen in standardisierter Form geteilt bzw. gesammelt werden. Unter diese Kategorie wurde ebenfalls der Schriftverkehr zwischen Eltern und Fachkräften subsumiert.[25] Insgesamt werden sowohl von Eltern (N=32) als auch von Fachkräften (N=33) verschiedene organisierte Kontaktformen genannt (Abbildung 8). Die Reihenfolge entspricht der Häufigkeit der Nennung.[26]

Spontane, situationsbezogene Kontaktformen entstehen in der Situation, d. h., wenn Eltern und Fachkräfte aufeinandertreffen (z. B. in Tür- und Angelgesprächen). Sie sind nicht verabredet. Dauer, Themen oder Interaktionsverlauf sind tendenziell offen. Eltern und Fachkräfte nennen hier die in Abbildung 9 dargestellten Kontaktformen.

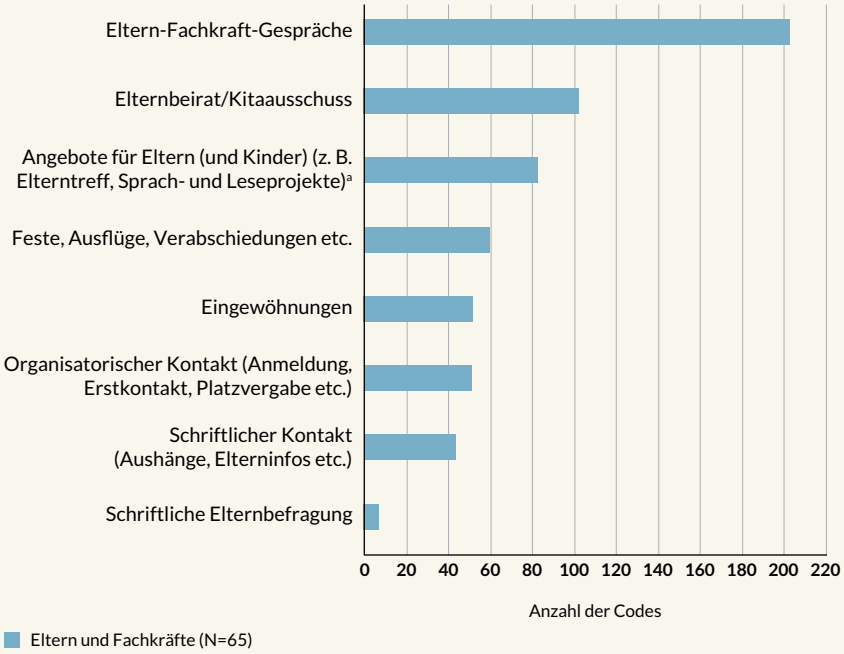
Vereinzelt wird von Fachkräften angegeben, Eltern auch außerhalb der Kita zu begegnen, z. B. beim Einkaufen. Eine Fachkraft erzählt von einem Besuch bei einer Familie zu Hause, der auf eine freundschaftliche Einladung hin erfolgte. Eine Mutter wiederum berichtet, gar keinen Kontakt zur Kita zu haben. Weder Eltern noch Fachkräfte berichten von gezielten, pädagogisch motivierten Hausbesuchen.[27]

25 Es handelt sich um eine analytische Trennung, die in der Praxis nicht immer eindeutig ist. So sind schriftliche Kontaktformen (Infozettel, Elternbriefe, Briefe der Eltern an die Einrichtung etc.) den organisierten Kontaktformen zugeordnet. Fachkräfte berichten allerdings ebenfalls davon, spontan kleine Nachrichten an einzelne Eltern zu schreiben, um anlassbezogene Mitteilungen zu machen. In diesem – eher seltenen – Fall handelt es sich tendenziell eher um eine informelle, situativ ausgerichtete Kontaktform.

26 Nach einigen der hier aufgeführten organisierten Kontaktformen wurde in den Interviews direkt oder indirekt gefragt. Dementsprechend können die Häufigkeiten nichts darüber aussagen, wie bedeutsam diese oder jene Kontaktform aus der Sicht von Eltern und Fachkräften ist. Nichtsdestotrotz werden vor allem Eltern-Fachkraft-Gespräche besonders häufig selbstläufig thematisiert.

27 Sowohl das Sample der EDUCARE-Studie als auch das Sample der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren" beinhalten vor allem Einrichtungen, die sich als ‚typisch' charakterisieren lassen. Das heißt, dass es durchaus einige Angebote für Eltern gibt, diese sich aber nicht in besonderem Maße von Angeboten anderer Einrichtungen unterscheiden (vgl. Abschnitt 2.2). Einige der Einrichtungen bieten beispielsweise Programme im Haus an, für die sie mit Externen zusammenarbeiten; so sind u. U. Elternbildungsprogramme (z. B. Hippy) über die Einrichtungen zugänglich, etwa indem Flyer ausgegeben werden oder einzelne damit beauftragte Fachkräfte einen Kontakt zwischen den Eltern und der Programmkoordination herstellen.

ABBILDUNG 8 **Organisierte Kontaktformen zwischen Eltern und Fachkräften**

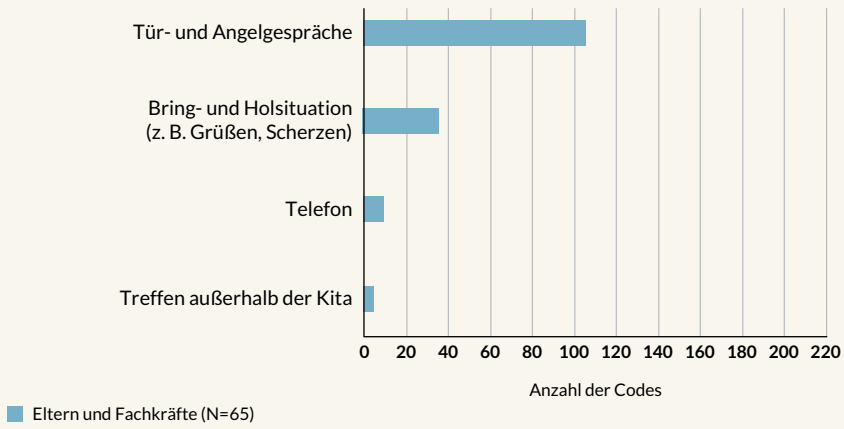


a Die unter der Kategorie ‚Angebote für Eltern' subsumierten Angebote sind in sich sehr heterogen und unterschiedlich organisiert. So laufen Elternabende meist deutlich formalisierter und geplanter ab als etwa Elterncafés, die den Rahmen für einen zwangloseren Austausch zwischen den Beteiligten schaffen.

Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 9 **Spontane Kontaktformen zwischen Eltern und Fachkräften**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Aus der Häufigkeit der Nennungen kann geschlossen werden, dass dem *Elterngespräch* als organisierte Kontaktform und dem *Tür- und Angelgespräch* als spontane Kontaktform für Eltern und Fachkräfte eine hervorgehobene Bedeutung zukommt. Private Treffen und Freundschaften außerhalb der Einrichtung kommen vor, sind

aber nicht die Regel. Was sich nun innerhalb dieser Kontaktformen ereignet, wie Fachkräfte und Eltern den gegenseitigen Kontakt jeweils beschreiben und erleben und welche *Passungen, Spannungen* und *Konflikte* sich hieraus ergeben, wird im Folgenden umfassend in den Blick genommen.

Vorbemerkungen zur Teilanalyse

In diesem Kapitel werden das *Erleben und die Erfahrungen* von ‚Zusammenarbeit' aus Eltern- und Fachkraftsicht analysiert. Im Fokus steht dabei, was einerseits in der alltäglichen Gestaltung des Kontakts als passend, d.h. angenehm und wünschenswert, erlebt wird und was andererseits umstritten ist und zu Spannungen bei den Akteuren oder zu offen ausgetragenen Konflikten führt.

FORSCHUNGSFRAGEN

Wie erleben die Akteure die Gestaltung des Kontakts und ihre Beziehung zueinander, welche konkreten Erfahrungen machen sie?

Welche Passungen, Spannungsverhältnisse und Konflikte werden dabei jeweils sichtbar?

Für die inhaltsanalytische Auswertung in Kapitel 4 wurden das gesamte Material der Beobachtungsstudie sowie die Fachkraft- und Elterninterviews in Kitas der EDUCARE-Studie herangezogen (N=65).

Sensibilisierende theoretische Konzepte für die Analyse

Anders als in Kapitel 3 zu den *Vorstellungen* der Akteure zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, in dem die zentralen Kategorien induktiv am Material entwickelt wurden, sind für die Analyse im vorliegenden Kapitel theoretische Vorannahmen erkenntnisleitend: *Passungen, Spannungen* und *Konflikte* sind deduktiv an das Material herangetragene analytisch-heuristische Kategorien, die macht- und ungleichheitstheoretisch fundiert sind.

- *Passungen* bezeichnen positiv wahrgenommene Verhaltensweisen von Eltern und Fachkräften sowie die gegenseitige Beziehungsgestaltung.
- *Spannungen* beziehen sich auf problematisierende Bewertungen und Klassifikationen von Eltern und Fachkräften mit Blick auf die Gestaltung des Kontakts bzw. die jeweils andere Partei.
- *Konflikte* sind solche Spannungsverhältnisse, die in den Berichten und Erzählungen in offen ausgetragene Auseinandersetzungen bzw. konfligierende Deutungsaushandlungen münden.

Zentraler theoretischer Hintergrund ist dabei die vor allem von Bourdieu entwickelte These der kulturellen Passung (z.B. Bourdieu & Passeron 1971; Helsper, Kramer & Thiersch 2014). Familien verfügen über unterschiedliche soziale, ökonomische und kulturelle Kapitalressourcen und Habitus, die mit ihren jeweiligen Lebensrealitäten in einem Zusammenhang stehen. Kern der These kultureller Passung ist, dass die unterschiedlichen Habitus in differente Passungskonstellationen zum Bildungs- (Kramer 2017) und zum Betreuungssystem einmünden. Dies hängt auch mit der von Seiten der Bildungsinstitutionen ungleichen Wert-

schätzung zusammen, die den jeweiligen kulturellen Gewohnheiten und Wahrnehmungsweisen von Eltern und Kindern entgegengebracht wird (ebd.).

In dieser Logik können auch Kitas als Organisationen mit expliziten sowie impliziten Normen, Regeln und Anforderungen betrachtet werden, die unterschiedlich gut zu verschiedenen Lebensrealitäten und Habitus von Eltern und Kindern *passen*. Einerseits beeinflusst eine solche Passung die Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in der Einrichtung, etwa indem die Mitarbeit im Elternbeirat sowohl von Eltern als auch von Fachkräften als selbstverständlich erlebt wird. Nicht-Passungen können andererseits zu Unwohlsein der betroffenen Akteure führen und zu Spannungen und Konflikten, beispielsweise in der Kita. Auch nicht zu den Sichtweisen der Fachkräfte passende familiäre Bildungs- und Erziehungspraktiken können dazu beitragen, dass Kinder (und Eltern) schneller als ‚defizitär' wahrgenommen werden und/oder an die (Bildungs-)Angebote der Einrichtung nicht in der von den Fachkräften gewünschten Weise Anschluss finden.

Damit solche Passungen und Nicht-Passungen zwischen Kita und Familie sichtbar werden, ist die Untersuchung der in einer Einrichtung bestehenden hegemonialen und allgemein anerkannten Ordnungen, Regeln und Normen notwendig. Als eine solche Norm deutet sich in Abschnitt 4.1.1 etwa die von vielen Eltern und Fachkräften geteilte Vorstellung an, dass Eltern Einrichtungen im Rahmen ihrer Möglichkeiten tatkräftig unterstützen sollten. Dies gilt vor allem dann, wenn Elternteile über entsprechende Zeitressourcen verfügen, z. B., weil sie nicht voll erwerbstätig sind. Damit ‚signalisieren' Eltern für alle Beteiligten ein sichtbares Interesse an den Belangen der Einrichtung und sichern sich eine Basis für eine positive Beziehung zu den Fachkräften.

Aufschluss über solche Ordnungen, Regeln und Normen geben z. B. positive Bewertungen und Klassifizierungen der jeweils anderen Akteure sowie die Gestaltung von Beziehungen und Kontakt. Folgende Fragen sind dabei relevant:

- Welche Verhaltensweisen von Eltern (Fachkraftsicht) und welche Angebote der Einrichtung sowie Verhaltensweisen von Fachkräften (Elternsicht) werden als passend erlebt?
- Welche impliziten, von den Beteiligten befürworteten (symbolischen) Ordnungen sind – meist unhinterfragte – Grundlage solcher Passungen?
- Wer kann sich gut in vorhandene Ordnungsmuster einfügen, und wer kann dies weniger gut?
- Welche Lebensentwürfe, Denk- und Verhaltensweisen werden befürwortet, welche werden in solchen Klassifikationsprozessen abgewertet (Rieger-Ladich 2017)?
- Welche Erfahrungen des Leidens und Unwohlseins machen Eltern, die bzw. deren Verhalten nicht in die vorherrschenden Ordnungsmuster der Einrichtung *passen*?[28]

Das analytische Gegenstück zu *Passungen* sind in dieser Logik *Spannungen*. Betrachtet werden dabei negative Klassifikationen und Wertungen der Akteure mit Blick

28 Die Fachkräfte werden in der Studie als Vertreter*innen des Feldes verstanden. Die Erfahrungen einzelner Fachkräfte könnten allerdings ebenso mit Blick auf ihre (Nicht-)Passungen zum Feld untersucht werden (vgl. hierzu Bischoff 2017).

auf die gegenseitige Gestaltung des Kontakts. Es werden Sequenzen analysiert, die verdeutlichen, welche Haltungen, Verhaltensweisen und Interaktionen jeweils als unangemessen und/oder problematisch bzw. herausfordernd erlebt werden. Damit soll herausgearbeitet werden, an welchen Stellen hegemoniale Ordnungsmuster ins Wanken geraten.

Nicht-Passungen können Hinweise auf Habitus-Struktur-Konflikte (Schmitt 2014), problematische Zuschreibungen und/oder systematische Benachteiligungen spezifischer Elterngruppen bzw. einzelner Eltern geben. Gerade der systematische, bislang aber selten berücksichtigte Einbezug der Elternperspektive (u.a. Betz 2019) kann hier Aufschluss darüber geben, wieso und an was ‚Zusammenarbeit' auch scheitern kann und welche Mechanismen dafür verantwortlich sind.

Mit diesen sensibilisierenden theoretischen Konzepten werden im Folgenden die von Eltern und Fachkräften geschilderten *Passungs- und Spannungsverhältnisse* und *Konflikte* in ihrer Vielfältigkeit und hinsichtlich ihrer Bedeutung für ein multiperspektivisches Verständnis von ‚Zusammenarbeit' beleuchtet.[29]

Vorgehen

Im ersten Durchgang wurden alle Sequenzen unter *Passungen* codiert, in denen Fachkräfte davon sprechen, was sie an Eltern in ihrer Einrichtung positiv wahrnehmen, welches Verhalten sie schätzen, wie sich eine positive Beziehung zu Eltern ausgestaltet und welche Interaktionen mit Eltern sie als positiv wahrnehmen bzw. erlebt haben. Analog wurden solche Sequenzen codiert, in denen Eltern darüber berichten, welche Eigenschaften, Haltungen und Verhaltensweisen sie an Fachkräften schätzen, wie sie eine positive Beziehung erleben und inwiefern Interaktionen positiv verlaufen. In einem zweiten Durchgang wurden die Sequenzen erneut gelesen, geprüft, in Teilen paraphrasiert und weiter sortiert. Für die Fachkräfte wurden nun induktiv drei Unterkategorien gebildet, die in den Abschnitten 4.1.1 bis 4.1.3 dargelegt werden. Für die Eltern konnten fünf Unterkategorien herausgearbeitet werden (vgl. zusätzlich die Abschnitte 4.1.4 und 4.1.5).

Unter *Spannungsverhältnissen* wurden im ersten Durchgang all jene Sequenzen codiert, in denen Fachkräfte problematisches oder als herausfordernd wahrgenommenes Elternverhalten (in oder außerhalb der Einrichtung) oder Probleme im Umgang mit Eltern thematisieren. Dies gilt umgekehrt auch für Eltern, die Fachkräfte bzw. die Einrichtung problematisieren. Dabei geht es sowohl um generalisiert beschriebene Herausforderungen als auch um Problemwahrnehmungen einzelner Eltern. Im Unterschied zur Kategorie *Konflikte* zwischen Eltern und Fachkräften können *Spannungen* auch nur von einer der Parteien wahrgenommen und bearbeitet werden, ohne dass die jeweils andere Partei involviert ist. In einem zweiten Durchgang wurden die hier codierten Sequenzen – analog zum bereits geschilderten Vorgehen – geprüft und ausdifferenziert. Induktiv wurden für die Fachkräfte zwei Subkategorien gebildet, für die Eltern drei. Diese werden in den Abschnitten 4.2.1 bis 4.2.3 beschrieben.

29 In Kapitel 6 wird darauf aufbauend analysiert, welche Ungleichheitsrelevanzen sich in diesem Rahmen herausarbeiten lassen.

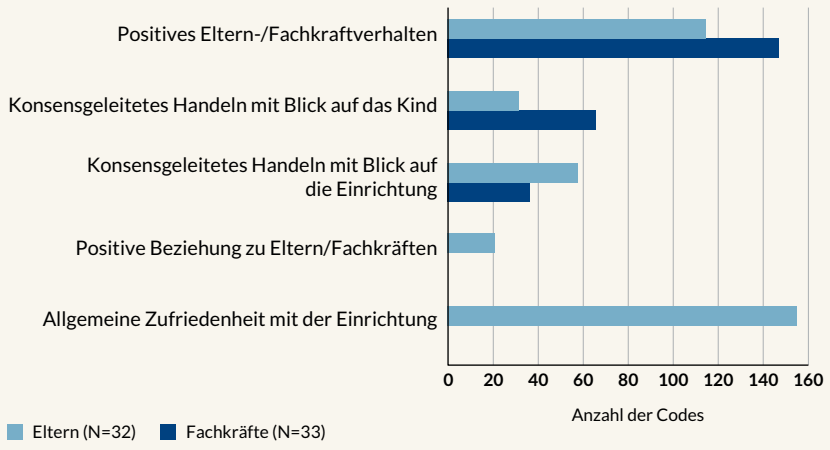
Unter *Konflikten* wurden im ersten Durchgang Sequenzen codiert, die einen erlebten, meist offen ausgetragenen Dissens mit einem Elternteil / mehreren Eltern / einer Fachkraft / mehreren Fachkräften etc. thematisieren. Dabei beziehen sich die Beteiligten auf selbst erlebte oder zwischen anderen Parteien beobachtete Konflikte. Zentral ist, dass alle involvierten Parteien wissen, dass ein Dissens besteht, etwa indem Dinge offen ausgesprochen wurden. Dissens wird dabei als ein explizites Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Sichtweisen, Perspektiven oder Wünschen der Beteiligten verstanden. Innerhalb der als *Konflikt* codierten Sequenzen werden auch (unausgesprochene) *Spannungen* sichtbar, so dass einige Sequenzen doppelt codiert wurden.

Bewertungen, z. B., was Fachkräfte und Eltern wichtig finden (Passungen) oder was sie als schwierig erleben (Spannungen), finden sich in einem sehr großen Teil der in den Interviews geschilderten Alltagserfahrungen. Daher kann durch die Codierung von Erfahrungen im Rahmen von *Passungen*, *Spannungen* und *Konflikten* ein Großteil der im Interview berichteten Erfahrungen abgebildet werden. Dies zeigt sich auch an den Häufigkeiten der entsprechend codierten Textstellen (Passungen: Eltern über 250 Codes, Fachkräfte über 380 Codes / Spannungen: Eltern über 190 Codes, Fachkräfte über 320 Codes / Konflikte: Eltern über 60 Codes, Fachkräfte über 260 Codes).

4.1 Passungsverhältnisse

Zu Passungen konnten insgesamt fünf Subkategorien gebildet werden, die in Abbildung 10 differenziert nach Fachkräften und Eltern im Überblick dargestellt werden:

ABBILDUNG 10 **Passungsverhältnisse aus Eltern- und Fachkraftsicht**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Die ersten drei Subkategorien sind für Fachkräfte und Eltern deckungsgleich, werden aber unterschiedlich ausbuchstabiert. Daher werden sie nach einer kurzen Einführung der jeweiligen Subkategorie jeweils getrennt entlang ihrer Spezifika vorgestellt. Die vierte und die fünfte Subkategorie wurden ausschließlich im Rahmen der analytischen Beschreibung der Elterninterviews gebildet.

4.1.1 Subkategorie 1: Positives Eltern- bzw. Fachkraftverhalten

Hier wurden Sequenzen gebündelt, wenn Eltern oder Fachkräfte entweder Verhaltensweisen (z. B. Engagement von Eltern im Elternbeirat) oder Haltungen (z. B. Eltern signalisieren in Gesprächen Interesse) thematisieren, die von ihnen positiv bewertet werden. Die Interviewten sprechen dabei aus einer tendenziell distanzierten Beobachterposition heraus. Sie evaluieren weniger ihr Verhältnis bzw. ihre Beziehung zum Gegenüber („Ich vertraue auch den Erziehern"; KitaPlus_Eltern_1), sondern vielmehr das Verhalten, die Haltung, die sie am Gegenüber wahrnehmen („Die Erzieher sind nett"; Beo_FK_14; „Was sie machen, das machen sie super"; SA_Eltern_6).

Spezifika aus Fachkraftsicht

Aus Sicht der Fachkräfte sind es vor allem vier Aspekte, die positives Elternverhalten bzw. eine positive Haltung von Eltern auszeichnen: Eltern engagieren sich für die Einrichtung/Fachkräfte (1), Eltern sind aufgeschlossen (2), Eltern engagieren sich für ihr Kind (3) und Eltern tauschen sich untereinander aus (4).[30] Die am häufigsten codierte Kategorie wird jeweils zuerst vorgestellt.[31]

(1) Eltern engagieren sich für die Einrichtung/Fachkräfte

Am häufigsten wird elterliches Engagement für die Einrichtung bzw. die Fachkräfte als positiv gerahmt (ca. 80 Codierungen). Insgesamt 29 der 33 Fachkräfteinterviews enthalten entsprechende Sequenzen.

Inhaltlich werden unterschiedliche Formen elterlichen Engagements hervorgehoben:

TABELLE 6 **Positives Elternverhalten aus Fachkraftsicht: Eltern engagieren sich für die Einrichtung/Fachkräfte**

FORMEN ELTERLICHEN ENGAGEMENTS	ANZAHL CODES
Eltern führen Projekt/Aktion gemeinsam mit Fachkräften durch	35
Elternbeirat unterstützt Anliegen der Fachkräfte/Leitung	12
Eltern helfen (z. B. Renovierung, Aufbau, Feste)	10
Eltern bringen Dinge mit (z. B. Obst für Kinder und Fachkräfte)	9
Eltern um Hilfe bitten können	5
Eltern spenden Geld oder machen Geschenke	5
Eltern engagieren sich im Elternbeirat	1

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

30 Da es sich bei der Subkategorie Eltern tauschen sich untereinander aus nur um sechs Sequenzen handelt, wird diese nicht in einem eigenen Abschnitt vorgestellt. Die Subkategorie zeichnet sich dadurch aus, dass einige Fachkräfte Situationen, in denen Eltern in der Einrichtung zusammenfinden und ungezwungen in Kontakt kommen (z. B. auf Elternabenden oder Festen), positiv bewerten und als angenehm erleben.

31 Dies gilt auch für alle weiteren Kapitel.

Gemeinsam ist dem Großteil dieser Sequenzen, dass die Elternschaft oder auch einzelne Mütter und Väter als Unterstützer*innen von Anliegen der Einrichtung bzw. der Fachkräfte auftreten. Sie arbeiten der Institution zu und unterstützen die Fachkräfte in ihrer Arbeit („auch mal unterstützen bei Ausflügen"; Beo_FK_14), etwa indem der Elternbeirat Feste organisiert oder auch einzelne Eltern zu verschiedenen Anlässen Essen für die Einrichtung besorgen (etwa Obst für die Kita-Gruppe). Für eine solche Zuarbeit besteht keine offizielle Verpflichtung. Es wird vielmehr von der „Bereitschaft" (ebd.) von Eltern gesprochen und davon, die Eltern ansprechen zu können („Wie ist es, haben Sie da die Möglichkeit?"; Beo_FK_18). Solche Aufforderungen zeigen sich auch in öffentlich ausgehängten Listen,[32] in denen sich Eltern für verschiedene Aktionen eintragen können.

Andere Sequenzen verweisen zudem darauf, dass Eltern sich auch eigeninitiativ als Helfende anbieten. Als besonders positiv wird es von zahlreichen Fachkräften erlebt, wenn Eltern Angebote machen, die das Repertoire der Einrichtung bezogen auf die Arbeit mit den Kindern erweitern (z. B. Äpfel pflücken im Garten einer Familie oder Tanz-, Sport- und Vorleseangebote in der Einrichtung).

> **Beispiel Fachkraft:** „Zum Beispiel die eine Mama […], die wollte uns dann einen Teig mitgeben, damit das noch aufgebacken wird freitags. Da hab ich gesagt, oh freitags, lass den Teufel wild sein und wir haben wieder nur eine Person, dann kann man das nicht aufbacken, können wir ja schon Donnerstag machen. Da hat sie gesagt, oh donnerstags, dann ist der schon so abgestanden, es ist schöner, wenn man das frisch macht. Dann haben wir gesagt, dann lade ich Sie doch recht herzlich ein, zu kommen und das mit den Kindern zu machen. Dann wissen wir auch garantiert, dass jemand da ist. Und dann hat sie sich das so freigeschaufelt, dass sie freitags mit den Kindern das vormittags machen konnte." (Beo_FK_10)

Engagierte Eltern, so zeigt das Beispiel, unterstützen aus Sicht der Fachkräfte die Einrichtung, indem sie zeitliche Ressourcen mitbringen und diese in die Einrichtung investieren. Sie erweitern dadurch das Angebot. Darüber hinaus gleichen sie teilweise sogar aktiv aus, was den Fachkräften, z. B. aufgrund von Personalmangel, nicht möglich ist. Von einer Leitung wird dies folgendermaßen formuliert:

> **Beispiel Fachkraft:** „Es ist natürlich dann immer gut, wenn man neue Eltern hat, immer so Ressourcen abzufragen. Aber das machen dann auch schon die Gruppen, die fragen dann schon, wer hat Zeit? Wir sind vom Personal eng, Ausflüge zu begleiten und so weiter, ja? Also da sind wir schon dran." (Beo_FK_3)

Deutlich wird, dass (bestimmte) Eltern von den Fachkräften als Ressource für einrichtungsspezifische Zwecke gesehen werden. Strukturelle Herausforderungen wie Zeit-, Personal- oder Budgetknappheit werden durch Elternengagement kompensiert. Darüber hinaus werden Vorschläge und Ideenreichtum von Eltern bezogen auf Angebote für die Kinder oder Feste von einigen Fachkräften positiv erlebt („eine Mutter […], die dann auch so gesprüht hat vor Ideen"; Beo_FK_7). Geschildert wird zudem, dass Eltern es positiv erleben, wenn sie sich mit eigenen Ideen einbringen. Dies wiederum bewerten die Fachkräfte positiv.

32 Dies gilt für alle Einrichtungen in der Beobachtungsstudie.

(2) Eltern sind aufgeschlossen

Mit 41 vergebenen Codes wird eine *aufgeschlossene Haltung bzw. aufgeschlossenes Verhalten* von Eltern von insgesamt 22 Fachkräften positiv herausgestellt.

TABELLE 7 **Positives Elternverhalten aus Fachkraftsicht: Aufgeschlossenheit**

FORMEN AUFGESCHLOSSENEN VERHALTENS	ANZAHL CODES
Eltern haben Interesse (z. B. an Entwicklungsgesprächen)	10
Eltern nehmen Hilfe an/sind dankbar	9
Eltern sind offen/öffnen sich	9
Eltern erzählen von sich aus (z. B. von zu Hause)	4
Eltern bemühen sich, Deutsch zu sprechen	3
Eltern sind ansprechbar (z. B. in Tür- und Angelgesprächen)	2
Eltern reagieren positiv auf Kontaktversuche	2
Eltern nehmen sich Zeit	1
Eltern verstehen Spaß	1

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Besonders positiv wird es von einigen Fachkräften erstens wahrgenommen, wenn Eltern Interesse signalisieren (z. B. an Elterngesprächen, aber auch am persönlichen Wohlergehen der Fachkräfte). Zweitens heben es einige Fachkräfte positiv hervor, wenn Eltern Hilfe und Unterstützung dankbar annehmen („Und das ist ja dann auch ein schönes Gefühl, wenn man weiß, die [Eltern] wissen es auch zu schätzen, dass man sich für sie eingesetzt hat“; Beo_FK_6). Drittens ist vielen Fachkräften eine offene Haltung der Eltern wichtig bzw. der Moment, wenn sich Eltern den Fachkräften öffnen („Da war so viel Offenheit einfach da“; Beo_FK_11).

Das Offen-Sein bzw. das Sich-Öffnen als ein zentraler Aspekt für das Passungserleben der Fachkräfte zeichnet sich dadurch aus, dass Eltern auf die Fachkräfte zukommen und z. B. Fragen stellen, dass sie Vorschläge der Fachkräfte zum Umgang mit dem Kind annehmen und man mit ihnen ‚gut sprechen‘ kann. Positiv ist ebenfalls, wenn zunächst eher reserviert und distanziert wahrgenommene Eltern mit der Zeit ‚offener‘ werden, so dass beispielsweise über „Probleme, die zu Hause sind“ (Beo_FK_1) gesprochen werden kann. Aktive Kommunikationsversuche von Eltern nicht-deutscher Muttersprache werden gelobt („Die [Mutter] hat sich getraut, mit mir dann auf Deutsch zu kommunizieren. Das fand ich richtig toll“; Beo_FK_5).

Als Grundlage für eine offene Kommunikation wird von einigen Fachkräften Vertrauen genannt („Da bin ich froh, dass unsere Eltern so viel Vertrauen haben, dass sie zu jemandem gehen […], und dass man das dann klären kann“; Beo_FK_16); („Das Vertrauen ist so groß, die [Eltern] kommen von selbst […], kannst du mir mal helfen?“; Beo_FK_1).

Dass Eltern offen sind, ist aus Sicht der Fachkräfte bedeutsam für ihre pädagogische Arbeit mit dem Kind. Dies zeigt sich in spezifischer Form in einem ethno-

graphischen Gespräch mit der Forscherin im Nachgang eines Elterngespräches, bei dem auch die Familienhilfe anwesend war.

> **Beispiel Beobachtung:** „Nach dem Elterngespräch frage ich die FK, ob sie zufrieden ist mit dem Verlauf des Gespräches. Sie sagt, dass sie trotz der Umstände tun konnte, was sie sich vorgenommen hatte. Sie wollte gerne ihren eigenen Umgang mit Richard [Kind] in bestimmten Situationen schildern. Dies tat sie in der Hoffnung, dass die von ihr geschilderte Umgangsweise dann auch zu Hause von den Eltern praktiziert werden könne. Sie vertraue und hoffe hier auf die Familienhilfe. Sie sei zudem froh, dass die Familie auch zum SPZ[33] gehe. Die würden dann auch noch mal auf das Kind schauen. Insgesamt sei Richards Mutter überfordert. Gleichzeitig sagt die FK, dass es sich bei Richards Familie um eine ‚Vorzeigefamilie' handele. *Das irritiert mich, vielleicht sagt sie es, weil die Eltern sehr zugänglich und offen sind?* Die Eltern geben ihr Bestes, so die FK, um die Situation zu meistern, holen sich Hilfe und nehmen solche an. Es sei ihr bei der Familie sehr wichtig, in Kontakt zu sein." (BeoP_35)

In der Sequenz zeigt sich zum einen, dass es positiv gesehen wird („Die Eltern geben ihr Bestes"), wenn Familien sich in schwierigen Situationen Hilfe holen und diese annehmen. Zum anderen wird eine Ambivalenz deutlich zwischen der positiven Bewertung als „Vorzeigefamilie", die zugänglich ist für die Interventionen von Kita, SPZ und Familienhilfe, und der (negativen) Zuschreibung der „überforderten" Mutter. Eine ähnlich ambivalente Zuschreibung findet sich in einem weiteren ethnographischen Gespräch.[34] Die Überforderung und Passivität der Eltern mit Blick auf eine ‚gute Zusammenarbeit' zwischen Einrichtung und Familie wird im Beispiel eigentlich negativ gesehen (vgl. Abschnitt 4.2.2). Hier scheint die elterliche Überforderung aber den Weg für eine funktionierende ‚Zusammenarbeit' – in Form einer Intervention durch professionelle pädagogische Expert*innen – zu ebnen. Die Bereitschaft solcher Eltern, Ratschläge anzunehmen und (möglichst) umzusetzen, ermöglicht es den Fachkräften und weiteren Expert*innen (z. B. Familienhilfe), auch in das Familienleben hineinzuwirken. Dies wird als positives Moment für die ‚Zusammenarbeit' gedeutet. Kompetenz und Handlungsmacht liegen hier klar auf Fachkraftseite.

(3) Eltern engagieren sich für ihr Kind

Über 20 Sequenzen verweisen darauf, dass Fachkräfte es besonders schätzen, wenn Eltern nicht nur offen sind, sondern sich für ihr Kind einsetzen und engagieren oder auch in familienbezogenen Fragen aktiv nach Unterstützung suchen (z. B. bei Anträgen für Beitragszahlungen).

33 Die Abkürzung SPZ für Sozialpädiatrisches Zentrum wird von allen Fachkräften und vielen Eltern in den Einrichtungen genutzt.

34 Es handelt sich um ein Elterngespräch in einer anderen Kita mit einer anderen Fachkraft. Die Forscherin war bei diesem Gespräch nicht anwesend, die Fachkraft berichtete auf Nachfrage davon.

TABELLE 8 **Positives Elternverhalten aus Fachkraftsicht: Eltern engagieren sich für ihr Kind**

FORMEN ELTERLICHEN ENGAGEMENTS FÜR DAS KIND	ANZAHL CODES
Eltern fragen nach, sprechen Probleme an	6
Eltern suchen sich Hilfe / Rat	6
Eltern erkennen die Stärken ihres Kindes	4
Eltern gehen liebevoll mit dem Kind um	4
Eltern bereiten sich vor und denken mit	2

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Die Subkategorie zeichnet sich dadurch aus, dass Fachkräfte positiv beschreiben, wie Eltern aktiv, d.h. von selbst und ohne Anreiz durch die Fachkraft, nachfragen, wenn sie mit etwas nicht zurechtkommen, oder sich in Erziehungs-, Entwicklungs- und Bildungsfragen Rat bzw. Expertise holen („Wo könnte ich da hingehen?“; Beo_FK_1). Fachkräfte heben es auch positiv hervor, wenn Eltern mit ihren Kindern über die Einrichtung kommunizieren oder sich aktiv informieren, wenn sie etwas wissen wollen („Dann ist die Mama extra hergekommen“; Beo_FK_15).

Auf das Kind bezogen, erleben es die Fachkräfte als positiv, wenn Eltern eine gute Eltern-Kind-Beziehung herstellen können („Oftmals muss man den Eltern die Augen öffnen, welche Kompetenzen ihre Kinder haben“; Beo_FK_2) oder wenn sie eine emotional-liebevolle Beziehung zwischen Eltern und Kind in der Einrichtung beobachten können.

Spezifika aus Elternsicht

Unter die Kategorie *Positives Fachkraftverhalten* fallen Sequenzen, in denen Eltern positiv über einzelne Fachkräfte, meistens jedoch über ‚die‘ Fachkräfte in ihrer Einrichtung sprechen („sind nett“, „sind offen und helfen“ etc.). Eltern betonen dabei am häufigsten (1) positiv bewertete Eigenschaften, Haltungen sowie (fachliche) Fähigkeiten der Fachkräfte („Die Erzieherin ist Logopädin, das ist sehr, sehr gut“; SA_Eltern_8). Ein weiterer Schwerpunkt elterlicher Aufmerksamkeit liegt (2) auf den Umgangsweisen der Fachkräfte mit den Kindern allgemein oder mit dem eigenen Kind. Zuletzt werden auch (3) Verhaltensweisen gegenüber den Eltern selbst thematisiert (z.B. Nachsichtigkeit, wenn das Kind zu spät gebracht wird), die als Passungserleben einzuordnen sind.

(1) Haltungen/Charakter und (fachliche) Fähigkeiten der Fachkräfte

In insgesamt mehr als 50 Sequenzen sprechen Eltern über Haltungen, Charaktereigenschaften oder auch die (fachlichen) Fähigkeiten von Fachkräften, die positiv wahrgenommen werden.

Eltern beschreiben etwa, die Fachkräfte seien

- nett und freundlich („Ein super Kindergarten, die Erzieherinnen sind nett"; Beo_Eltern_7),
- aufmerksam und offen („Die Leute sind offen zu helfen, die wollen helfen"; Beo_Eltern_5),
- bemüht und engagiert („Ganz viel Mühe geben sich die Erzieher"; SA_Eltern_4),
- fröhlich und begeistert („Sie hat einen guten Charakter, so fröhlich, so lebendig"; Beo_Eltern_16).

Dazu kommen einige Einzelnennungen. Diese Eigenschaften sind eng damit verknüpft, wie sich Eltern ein passendes *kindbezogenes Verhalten* der Fachkräfte vorstellen (vgl. hierzu auch (2) kindbezogenes Verhalten).

Darüber hinaus sprechen Eltern über Fähigkeiten der Fachkräfte, die sie positiv beurteilen, wie zusätzliche Ausbildungen und Kompetenzen, Erfahrung oder ein spezifisches Können, eine Fertigkeit der Fachkräfte („Die wissen schnell, wie sie einen abholen"; Beo_Eltern_19).

TABELLE 9 **Elternsicht auf (fachliche) Fähigkeiten und Können**

(FACHLICHE) FÄHIGKEITEN UND KÖNNEN	ANZAHL CODES
Fachkräfte sind „super" und machen einen tollen Job	17
Fachkräfte sind ansprechbar/sprechen Dinge an/reagieren flexibel	13
Fachkräfte haben zusätzliche Kompetenzen	4
Fachkräfte sind erfahren	2
Fachkräfte kooperieren untereinander	1

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Viele der befragten Eltern geben Gesamturteile ab, indem sie den Fachkräften bescheinigen, einen „tollen Job" zu machen oder die „besten" Erzieherinnen zu sein, und so vor allem allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeit der Fachkräfte ausdrücken. Etwa ein Drittel der interviewten Eltern erlebt es als passend, wenn Fachkräfte Dinge ansprechen, gleichzeitig (flexibel) ansprechbar sind und ein „offenes Ohr" für die Anliegen der Eltern haben; vgl. hierzu auch (3) elternbezogenes Verhalten.

> **Beispiel Eltern:** „Also ich würde sagen, dass der Kontakt, also so dieses Individuelle, sehr gut ist. Also dass man beim Abholen immer Infos bekommt, wie's dem Kind geht oder wenn's ihm nicht so gut ging oder wenn was nicht geklappt hat. […] Dass die Erzieher häufig das Gespräch suchen oder dass man selbst auch ganz viel fragen kann und so, dass die eigentlich sich immer sehr viel Zeit nehmen." (Beo_Eltern_17)

(2) Kindbezogenes Verhalten

Ebenfalls wird es häufig von den Eltern positiv hervorgehoben, wenn sich die Fachkräfte kindbezogen verhalten (ca. 40 Codierungen). Insgesamt 14 der 32 Elterninterviews enthalten entsprechende Sequenzen.

TABELLE 10 **Auf das Kind bezogenes positives Fachkraftverhalten aus Elternsicht**

FORMEN POSITIVEN AUF DAS KIND BEZOGENEN VERHALTENS	ANZAHL CODES
Emotionale Zuwendung	12
Auf das Kind individuell eingehen	7
Sich aktiv mit Kindern beschäftigen (z. B. spielen)	6
Gute Betreuung/Sorge	5
Gute Erziehung	5
Gute Förderung (z. B. Sprache)	4

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Auffällig ist, dass die meisten Codes die *emotionale* Zuwendung gegenüber dem eigenen Kind sowie allgemein gegenüber den Kindern thematisieren.[35] Hierbei spielt eine wichtige Rolle, dass die Fachkräfte dafür Sorge tragen, dass die Kinder sich in der Einrichtung wohlfühlen, z. B. indem sie eine herzliche Übergabe erleben („dass sie [die Fachkraft] noch mal über den Kopf streichelt"; Beo_Eltern_14) oder indem die Fachkräfte die Mutterrolle übernehmen.

> **Beispiel Eltern:** „Wegen Nour [Kind] hier im Kindergarten bin ich richtig sehr zufrieden. Die Erzieherinnen, die sind nicht Erzieherinnen, die sind wie eine Mutter eigentlich. Die Fachkraft [Name] und die Fachkraft [Name] sind so richtig sehr, sehr nett, und meine Tochter ist richtig gut angekommen hier auch." (Beo_Eltern_12)

Auch Sequenzen, die codiert wurden als *auf das (eigene) Kind individuell eingehen*, thematisieren vor allem die verständnisvolle Zugewandtheit und Beziehung der Fachkraft zum Kind mit seinen individuellen Interessen oder auch einzelfallspezifischen Problemen („Die [Fachkräfte] sind total auf ihn [Sohn] eingegangen, haben sich mit ihm hingesetzt und gespielt und viele Fragen gestellt, also sein Interesse geweckt"; Beo_Eltern_14).

Positiv erleben es einige Eltern zudem, wenn sich die Fachkräfte generell mit den Kindern aktiv beschäftigen, etwa indem sie an gemeinsamen Spielen beteiligt sind („Man sieht, wie die Erzieherinnen mit den Kindern spielen"; Beo_Eltern_5). Bezogen auf die gesamte Kindergruppe, wird es zudem positiv erlebt, wenn die Fachkräfte die Kinder kennen und einen Überblick über die Kindergruppe haben („Egal, ob es jetzt ein Horterzieher oder ein Krippenerzieher ist, die kennen da wirklich alle Kinder in- und auswendig"; Beo_Eltern_19). Auch hier geht es letztlich um das Interesse der Fachkräfte an den Kindern und die Beziehungsebene.

Einige Eltern berichten darüber hinaus, dass sie beim Umgang mit den Kindern *positiv besetztes erzieherisches Handeln* bei den Fachkräften beobachten können. Kinder bekommen etwa beigebracht, andere Kinder nicht zu schlagen und Konflikte verbal zu lösen. Kinder werden auch bei kleineren Vergehen nicht gerügt

35 Beispiel: „Ich habe noch nie mitbekommen, dass die Kinder da Ärger für irgendetwas Unsinniges bekommen. Also wenn irgendwie mal ein Kind sich nass macht oder so, dann wird sich liebevoll drum gekümmert, und ich finde das einfach, ich finde das schön" (SA_Eltern_13).

oder bestraft, sondern es wird mit den Kindern kommuniziert („Da wird nicht geschimpft, das wird erklärt hier"; Beo_Eltern_5).

Drei Elternteile äußern sich explizit positiv mit Blick auf Förderaktivitäten in der Einrichtung.[36] Mit Blick auf eine ‚gute' Förderung beschreiben sie, dass Kinder durch die Einrichtung ihre Sprachfähigkeiten verbessern („Der Akzent hat sich auch verbessert, weil, wie gesagt, vorher konnte er gar nichts") oder an spezifischen „Defiziten" der eigenen Kinder gearbeitet wird („Da wurde schon gesagt, das ist sein [Sohn] Defizit, und daran sollten wir arbeiten. Das wurde dann auch gut gemacht"; Beo_Eltern_18).

(3) Elternbezogenes Verhalten

Insgesamt 10 Eltern (18 Codes) rahmen Verhaltensweisen von Fachkräften ihnen gegenüber positiv. Als besonders positiv wird es erlebt, wenn Fachkräfte wichtige Informationen (z. B. bei spezifischen Vorkommnissen) aktiv an die Eltern kommunizieren („Was ich angenehm finde, ist, dass, wenn was ist, machen die Erzieherinnen gleich ein Gespräch"; Beo_Eltern_8). Eine direkte, möglichst unkomplizierte Klärung von situativ auftauchenden Problemen zwischen Tür und Angel sowie Flexibilität wird von den Eltern geschätzt („jederzeit bereit, da auch mal schnell Gespräche halt beim Abholen und Hinbringen oder wann auch immer zu führen"; SA_Eltern_11). Dies ist vor allem der Fall, wenn die eigenen Lebensumstände als wenig flexibel beschrieben werden („Weil, wenn man drei Kinder hat, ist man nicht so flexibel, da ein Termin, da"; Beo_Eltern_9). In diesem Zusammenhang wird es ebenfalls positiv hervorgehoben, wenn Fachkräfte Verständnis für die Lebensumstände der Eltern zeigen, die z. B. verhindern, dass Einrichtungsregeln immer korrekt eingehalten werden können.

> **Beispiel Eltern:** „Was gerade für mich wichtig ist: Als alleinerziehende Mutter ist man immer arg gestresst nach der Arbeit und alles Drum und Dran, und wenn ich wirklich morgens mal spät dran bin, komme ich dann schon angerannt, und mir wird das Kind von der Hand genommen und gesagt, ich kümmere mich darum. Dieses, dass man sich aufgehoben fühlt. Das ist eigentlich dieses Positive, was es hier gibt. Oder, dass man auch privat mal ein paar Wörter tauschen kann, ne, dass man einfach weiß, wie ist die familiäre Situation, wie funktioniert das grad mit Kind und Mutter, man hat auch mal schwierige Phasen, hatte ich mit Leo [Kind] auch zum Beispiel. Da kann man auch immer auf die Erzieherinnen zukommen, ne? Die hören gut zu." (Beo_Eltern_14)

In diesen und einigen weiteren Beispielsequenzen zeigt sich zum einen, dass emotionale Zuwendung, Zuspruch und Verständnis für die individuelle Situation der Kinder und der Eltern positiv erlebt werden. Diese positiv erlebte Beziehung zur Fachkraft bzw. den Fachkräften geht zum anderen über eine spezifische, rollenförmige Beziehung wie etwa zwischen Klient*in und Fachexpert*in hinaus in Richtung einer diffusen Sozialbeziehung (Oevermann 2009). Dies zeigt sich u. a.,

36 Förderangebote etwa im Bereich Sprache/Lesen/Mathematik oder spezielle Angebote (wie etwa Gewaltprävention für Kinder) werden von einigen Eltern durchaus positiv hervorgehoben, allerdings stärker im Kontext der allgemeinen Angebotspalette der Einrichtung. Die entsprechenden Sequenzen werden in Abschnitt 4.1.5 analysiert.

wenn auf das Private Bezug genommen wird („privat mal ein paar Wörter tauschen"; Beo_Eltern_14).[37] Passungsverhältnisse auf der Beziehungsebene zwischen Eltern und Fachkräften werden im folgenden Abschnitt 4.1.2 noch einmal detaillierter betrachtet.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: POSITIVES ELTERN- BZW. FACHKRAFTVERHALTEN

Perspektivenübergreifend

- Beide Seiten nennen positive Verhaltensweisen oder Haltungen, die das Gegenüber auszeichnen.

Positives Elternverhalten aus Sicht der Fachkräfte

- Haltung/Verhalten der Einrichtung gegenüber: Eltern engagieren sich für die Einrichtung. Sie sind Unterstützende (Feste, Angebote, Aushelfen).
- Haltung/Verhalten den Fachkräften gegenüber: Eltern sind aufgeschlossen. Sie signalisieren Interesse, nehmen Hilfe an, öffnen sich den Fachkräften. ‚Überforderte' Eltern sind offen für pädagogische Intervention.
- Umgang mit den Kindern: Eltern engagieren sich für ihr Kind. Sie fragen aktiv nach, holen sich Rat, sprechen mit den Kindern über die Einrichtung, haben eine liebevolle Beziehung zu ihrem Kind.

Positives Fachkraftverhalten aus Sicht der Eltern

- Dispositionen der Fachkräfte: Fachkräfte sind freundlich, fröhlich, kompetent und engagiert sowohl den Kindern als auch den Eltern gegenüber. Sie sind ansprechbar für Anliegen der Eltern.
- Umgang mit den Kindern: Fachkräfte sind emotional zugewandt, herzlich, mütterlich, gehen auf die Kinder individuell ein, beschäftigen sich mit ihnen und fördern sie.
- Umgang mit den Eltern: Fachkräfte informieren Eltern vor allem anlassbezogen, zeigen flexible Gesprächsbereitschaft und haben Verständnis für die individuellen Lebensumstände von Eltern.

4.1.2 Subkategorie 2: Gute Beziehung zu Eltern/Fachkräften

Unter dieser Subkategorie wurden Sequenzen gebündelt, in denen ein gutes Verhältnis zu Fachkräften bzw. Eltern geschildert wird. Dies geschieht z. B., indem eine gut funktionierende Kommunikation beschrieben wird oder in den Äußerungen deutlich wird, dass die je andere Partei die Unterstützung und das Vertrauen der/des Interviewten genießt. Die Beziehung wird als ein positiver gegenwärtiger Zustand beschrieben. Dabei wird vor allem Vertrauen zwischen Fachkraft und Eltern als wichtig erachtet.

Spezifika aus der Sicht der Fachkräfte

Die Subkategorie *Gute Beziehung zu Eltern* besteht aus mehr als 60 Codierungen. Diese beziehen sich auf insgesamt fünf Themen: eine gute Kommunikation haben (entspannter Austausch, sich duzen etc.) (1), zufriedene Eltern bei reibungslosen Abläufen (2), Vertrauen und Unterstützung der Eltern haben (3), ein tolles Miteinander (4) und Unternehmungen mit Eltern außerhalb der Einrichtung (5).[38]

37 Laut Oevermann (z. B. 2009) sind Arbeitsbündnisse in einer professionalisierten Praxis in pädagogischen Handlungsfeldern wie der Sozialen Arbeit durch die widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten gekennzeichnet (ebd., S. 117). Diffuse Sozialbeziehung meint, dass die Akteure als ganze Personen eine Beziehung zueinander eingehen. Von einer spezifischen Sozialbeziehung wird gesprochen, wenn eine (klar abgesteckte) Beziehung unter Vertragspartner*innen kennzeichnend ist, in der eine kaufbare Dienstleistung wie z. B. Betreuungszeit erworben wird (ebd.).

38 Die Themen 3, 4 und 5 haben jeweils unter 10 Codierungen und werden in einem gemeinsamen Abschnitt vorgestellt.

(1) Gute Kommunikation

In den Schilderungen vieler Fachkräfte spielt das Thema *Kommunikation* eine herausragende Rolle. Als besonders positiv wird es hervorgehoben, wenn Fachkräfte und Eltern gut und entspannt miteinander reden können. Dies wird von einigen Fachkräften als ‚gutes' Verhältnis verstanden. Eine offene Kommunikation – vor allem anlassbezogen bei möglichen Problemen – scheint hier ausschlaggebend.

> **Beispiel Fachkraft:** „Und dadurch, dass ich ein sehr gutes Verhältnis eigentlich zu allen Eltern habe in meiner Gruppe und dass die auch oft, wenn's kleinere Probleme gibt, dass ich das dann nicht von der Chefin erfahre, dass sie sich dort beschwert haben, sondern dass sie wirklich, wenn's was gibt, zu mir kommen und es mir auch sagen." (SA_FK_4)

Einige Fachkräfte berichten darüber hinaus von ‚schönen' Gesprächen, in denen sie mit den Eltern ganz offen über das Kind sprechen und sich anekdotisch austauschen („Wenn ich erzähle, wie das Kind ist bei uns im Kindergarten, dann höre ich die Elternseite: Gegenteil! (lacht)"; Beo_FK_12). Über eine offene Gesprächsatmosphäre hinaus empfinden es einige Fachkräfte als besonders positiv, die Eltern persönlich zu kennen, mit ihnen zu scherzen, sie zu duzen und sie zur Begrüßung zu umarmen. Die Beziehung zu den Eltern wird damit als besonders gut wahrgenommen, wenn sich das rollenförmige Verhältnis zwischen Expert*in und Klient*in hin zu einem eher freundschaftlichen Verhältnis (umarmen, duzen etc.) entwickelt. Viele Fachkräfte beschreiben es als besonders schön, wenn sie nach vielen Jahren noch einen freundschaftlichen Kontakt zu Eltern haben, deren Kinder die Einrichtung schon lange nicht mehr besuchen.

Der Großteil der hier codierten Sequenzen thematisiert Passungserleben besonders dann, wenn sich die Beziehung durch Lockerheit in der Kommunikation, Smalltalk und gemeinsame Themen zwischen Eltern und Fachkräften auszeichnet („Da gibt man sich auch mal Tipps"; Beo_FK_16). Im Gegensatz dazu findet sich deutlich seltener die Sichtweise, dass eine u. a. durch sachliche Distanz geprägte, professionell-rollenförmige Haltung grundlegend für eine gute Beziehung zu Eltern ist („Also auch immer sachlich bleiben […], also ich persönlich [bleibe] beim ‚Sie'"; Beo_FK_10). Eine Fachkraft formuliert, dass Freundlichkeit gegenüber *allen* Eltern unabhängig von deren Verhalten ein Zeichen von Professionalität darstellt („Freundlich gegenüber jedem, es ist ja Kundschaft"; ebd.).

Einige Fachkräfte berichten davon, dass geteilte Erfahrungshintergründe von Eltern und Fachkraft, z. B. Muttersein oder Migrationserfahrungen, einen zentralen Aspekt einer guten, vertrauensvollen Beziehung und Kommunikationsgestaltung darstellen.

> **Beispiel Fachkraft:** „Ich merke eigentlich, dass man manche Sachen noch viel besser versteht, […] wenn man so einen Vergleich dann setzt und sagt, das kenne ich oder das hab ich auch oder so. Das beruhigt manchmal Eltern ungemein. […] Die nehmen mir das viel mehr ab, weil sie wissen, ich habe Kinder. Wenn ich das so aus dem Bauch und pädagogisch begründet und aus dem Buch gelesen und gelernt, würden sie es vielleicht auch verstehen, aber ich glaube, sie würden es mir nicht so abnehmen […]. Ich meine, ich erzähl denen ja jetzt nicht mein Privatleben, aber oft ist es einfach passender, wenn

> man das mit noch einer Unterstützung dazu ergänzen kann. Wie gesagt, die Eltern nehmen einem das mehr ab, als wenn man keine eigenen Kinder hat, glaub ich.“ (SA_FK_6)

Ganz ähnlich bringt es eine weitere Fachkraft auf den Punkt:

> **Beispiel Fachkraft:** „Und da will ich jetzt nicht sagen, die ideale Erzieherin ist selbst Mutter, das will ich gar nicht sagen, ne? Ich will bloß sagen, selber Mutter sein gibt noch mal eine Schippe drauf. Selber in einem anderen Kulturkreis gewesen zu sein gibt noch mal eine Schippe drauf. […] Nur jetzt die Beziehung zu Eltern, ne? Die verändert sich natürlich, wenn man selber Mutter ist. Und am nähesten waren mir die Eltern, als mein Sohn in der gleichen Lebensphase war. Logischerweise.“ (Beo_FK_16)

Die Nähe des Privaten bzw. ähnliche Erfahrungen, ein geteilter Erfahrungsraum (Bohnsack 2014; Mannheim 1980), wird als förderlich für die Beziehungsgestaltung erlebt. Deutlich wird, dass das Passungserleben hier sehr weit über den Einrichtungskontext hinausweist und die Lebensumstände und die Lebenswelt der beteiligten Akteure berührt, sowohl die der Fachkräfte als auch die der Eltern.

(2) Zufriedene Eltern bei reibungslosen Abläufen

Gute Beziehungen zu Eltern werden von einigen Fachkräften auch als solche beschrieben, die vor allem störungsfrei sind. Sie verlaufen reibungslos, und die Eltern behindern z. B. die Abläufe in der Einrichtung nicht. Ein täglicher enger Kontakt mit den Eltern, bei dem der Informationsaustausch gut funktioniert, spart Zeit, so berichtet eine Fachkraft, da man dann „nicht noch mehr Termine machen muss, nicht noch eine neue Sitzung einberufen muss“ (Beo_FK_1). Ein weiteres Beispiel dafür ist, dass Absprachen von den Eltern eingehalten und aktiv umgesetzt werden[39], ohne dass es zu Verzögerungen kommt („Das lief dann alles so Hand in Hand“; Beo_FK_15). Hier erzählt eine Fachkraft von der Übereinkunft mit den Eltern, mit dem Kind eine Therapie zu besuchen, und kommt zu dem Schluss, dass „das Gott sei Dank ja auch alles super lief“ (Beo_FK_11).

Als besonders positiv wird die Beziehung erlebt, wenn die Eltern als zufrieden wahrgenommen werden und sich wohlfühlen bzw. ‚alles gut ist‘ („Die Eltern waren einfach nur zufrieden, das Kind hat sich wohlgefühlt, und alles war gut“; Beo_FK_16). Eine Fachkraft berichtet davon, dass sie es positiv erlebt, wenn es anfänglich zurückhaltenden Eltern in der Einrichtung gut geht. Die eigene Zufriedenheit und Freude an der Arbeit hängt dabei bei einigen Fachkräften mit einer zufriedenen Elternschaft zusammen. Zufriedene Eltern „tragen das Personal mit“ (ebd.).

(3) Vertrauen und Unterstützung der Eltern haben, ein gutes Miteinander und Unternehmungen außerhalb der Einrichtung

Besonders positiv ist eine Beziehung zu den Eltern aus Sicht einiger Fachkräfte, wenn die Eltern ihnen Vertrauen signalisieren und ihnen auch freie Hand lassen,

39 Wird etwa die Teilnahme des Kindes an einer Ergotherapie abgesprochen, müssen in der Regel die Eltern das Kind anmelden und z. T. auch zur entsprechenden Stelle bringen.

etwa bezüglich der Arbeit mit dem Kind oder bei Entscheidungen, die das Kind betreffen („Was so meine Art der Pädagogik oder der Übermittlung und Erziehung angeht, stehen die da, sag ich mal, hinter mir"; SA_FK_4). Ein gutes Verhältnis zu den Eltern wird damit als Grundlage und Voraussetzung der täglichen Arbeit mit den Kindern erlebt, die so gegen potentielle Kritik der Eltern gefeit ist („Und [die Eltern] wissen auch, wenn ich das Kind jetzt dort hingesetzt habe, dann wird das einen Grund haben"; SA_FK_4).

Eine Fachkraft skizziert, wie das elterliche Vertrauen den eigenen Handlungsspielraum erweitert und dazu führt, dass ihre Einschätzungen des Kindes angenommen und als richtig akzeptiert werden.

> **Beispiel Fachkraft:** „Je mehr Vertrauen die [Eltern] in mich haben, je leichter nehmen sie was an, und je einfacher ist es dann auch, das Kind in die dafür passende Schulform zu bekommen. Und da war meine beste Erfahrung wirklich, dass ein Vater, die Familie kam aus Land X […], als dann bei dem Jungen klar war, der braucht eine andere Schulform, der ist völlig überfordert in der normalen Grundschule, einfach gesagt hat: ‚Fachkraft [Name] weiß gut, Fachkraft [Name] kann, Fachkraft [Name] kennt Maher [Kind]. Alles gut, die macht Gutes für ihn.' Und dann war sofort klar, ich will nur das Beste für's Kind, und er unterschreibt alles, ja, ja. Und die sind heute noch dankbar und glücklich. Weil das Kind glücklich ist, dort angenommen wird und einen guten Weg geht. Und das heißt ja nicht, dass er bis ans Lebensende da bleibt, sondern Kinder entwickeln sich ja." (Beo_FK_16)

In diesem Textbeispiel geht es in dem Redebeitrag des Vaters um sehr weitreichendes Vertrauen gegenüber der Fachkraft und ihrer Expertise. Der Rückzug des Vaters und der Verzicht auf eine eigene Positionierung zum Thema werden dabei positiv gedeutet. Beides, so die Auffassung der Fachkraft, kommt dem Kind letztlich zugute, da so ihre ‚richtige' Entscheidung und Sichtweise auf das Kind umgesetzt werden kann.

Einige Fachkräfte schildern ein besonders hohes Passungserleben, indem sie ein gut funktionierendes, „positives freundschaftliches Miteinander" (SA_FK_1) aller Eltern und Fachkräfte in der Einrichtung oder auch in der eigenen Gruppe skizzieren. Die gute Beziehung wird in einem auf spezifische Weise funktionierenden Kollektiv beschrieben: Eine Fachkraft spricht von einer „großen Familie" (SA_FK_3) und nimmt so implizit Bezug auf familiäre Beziehungsstrukturen, die sie auch in der Einrichtung realisiert sieht und positiv konnotiert. Deutlich wird, analog zur Beschreibung positiver Kommunikationsbeziehungen (siehe oben), dass es vor allem über einen fachlichen Austausch (grundlegend informieren, über Entwicklung des Kindes austauschen o. Ä.) hinausweisende Beziehungsstrukturen sind, die als passend und positiv erlebt werden. Einige wenige Fachkräfte berichten darüber hinaus davon, auch privat Kontakt zu Eltern zu haben und etwa zum Essen zu Familien nach Hause eingeladen worden zu sein.

Spezifika aus Sicht der Eltern

Die Subkategorie *Gute Beziehung zu Fachkräften* besteht aus über 30 Codes. Darin zeigt sich, dass eine gute Beziehung aus Elternsicht seltener als zentrales Passungserleben ausformuliert wird, als dies bei den Fachkräften geschieht (über 60

Codes). Die Eltern beziehen sich auf insgesamt fünf Themen, die bei einer positiven Gestaltung der Beziehung aus ihrer Sicht eine Rolle spielen. Diese sind eine gute Kommunikation (1), Vertrauen in die Fachkräfte (2), eine gute Beziehung zur Leitung (3), eine unkomplizierte Gestaltung des Kontakts (4) und sich unterstützt fühlen (5). Detaillierter vorgestellt werden im Folgenden die Codes *Gute Kommunikation* und *Vertrauen in Fachkräfte / Verständnis der Fachkräfte haben*, die mehr als fünf Codierungen aufweisen.

(1) Gute Kommunikation

Eltern führen unterschiedliche Aspekte einer aus ihrer Sicht guten Kommunikation an. Die Schwerpunkte sind heterogener als bei den Fachkräften: Wichtig ist einigen Eltern – ähnlich wie bei den Fachkräften, die eine gemeinsame Ebene mit den Eltern beschreiben –, dass gemeinsame Themen vorhanden sind und ein lockeres, freundschaftliches Verhältnis etabliert wird („Sind sehr nett auf mich zugegangen, haben mir auch gleich Kinderspielplätze empfohlen"; Kita2_FK3). Bedeutsam ist für die Eltern zudem, dass sich die Fachkräfte für die Themen der Kinder und Eltern interessieren und ein persönlicher Austausch stattfindet – auch über Privates. Demgegenüber gibt es einige wenige Sequenzen, in denen eine stärker anlassbezogene Kommunikation mit den Fachkräften als positiv beschrieben wird. Dieser Kontrast wird im Folgenden dargestellt:

TABELLE 11 **Gute Kommunikation aus Elternsicht**

FORTLAUFENDER PRIVATER AUSTAUSCH	ANLASSBEZOGENER AUSTAUSCH
„Die Erzieherinnen, dass die auch so offen, auch so über ihr Privates, sag ich mal. Also die Fachkraft [Name] erzählt auch sehr viele Sachen aus dem Privaten und so, das ist halt eine schöne Menschlichkeit da drinnen, das gefällt mir sehr gut. Ist nicht nur halt über mein Kind oder über die Kinder, die jetzt im Kindergarten sind oder so, sondern wirklich so eine Menschlichkeit drinnen, das find ich schön." (Beo_Eltern_13)	„Wenn ich sie jetzt morgens hinbringe, dass ich kurz sage, wenn jetzt vielleicht was war, Neues ist oder so, wie z. B. jetzt, die Kleine hat angefangen zu husten heut Morgen, hab ich jetzt gleich Bescheid gesagt […]. Und dann halt nachmittags, wenn ich die Kinder hole, dass ich dann frage, ob alles okay war und ob ich was wissen muss und ja. […] Weil, sonst haben wir ja eigentlich nichts, ich meine, wenn die was zu sagen haben, dann kommen sie auch gleich, und deswegen klappt das da, auch ohne dass man sich da jetzt so viel unterhält." (Beo_Eltern_19)

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Fortlaufender privater Austausch zwischen Fachkraft und Elternteil wird im ersten Beispiel mit „Menschlichkeit" assoziiert und positiv hervorgehoben. Demgegenüber wird im zweiten Beispiel ein Austausch beschrieben, der daran ausgerichtet ist, sich gegenseitig Auffälligkeiten mitzuteilen („ob ich was wissen muss"). Darüber hinausgehender Austausch zwischen Fachkraft und Elternteil ist eher nebensächlich. Ähnlich beschreibt ein weiterer Elternteil eine entspannte Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften „mit einer fachlichen Distanz" (SA_Eltern_7) als „angemessen" (ebd.). Die Vorstellungen der Eltern sind heterogen. Sie umfassen sowohl Varianten einer eher freundschaftlich geprägten, diffusen Beziehungsgestaltung als auch die einer eher fachlichen, spezifischen Beziehungsgestaltung.

Einige Eltern berichten davon, dass ihnen der häufig anlassbezogene, allerdings weniger problembasierte als vielmehr *positive* Austausch über das Kind besonders wichtig ist, z. B., wenn Fachkräfte ihnen eigenaktiv Fortschritte des Kindes berichten und dabei selbst Freude zeigen. Hierin spiegelt sich erneut die aus Elternsicht bedeutsame gute Beziehung der Fachkräfte zum Kind (vgl. Abschnitt 4.1.1).

(2) Vertrauen in Fachkräfte haben

Einige Eltern berichten von ihrem Vertrauen in die Fachkräfte, die wichtige das Kind betreffende Informationen mit ihnen teilen („Ich vertraue auch den Erziehern, dass sie auf einen zukommen, wenn's irgendwas gibt"; Beo_Eltern_1). Das Vertrauen entlastet und beruhigt („dass man das Gefühl hat, dass die Kinder gut aufgehoben sind"; Beo_Eltern_10). Hierzu gehört auch das Wissen, selbst in der Lage und Position zu sein, die Fachkräfte jederzeit ansprechen zu können (ebd.); das Gefühl, „immer drüber reden" (Beo_Eltern_14) zu können, wird positiv erlebt. Eltern beschreiben, dass die Kommunikation mit den Fachkräften Vertrauen herstellt und ihnen die Sicherheit gibt, das Kind in der Obhut der Einrichtung lassen zu können. Über die Betreuung des Kindes hinausgehend erzählen einige Eltern, dass sie in Gesprächen mit den Fachkräften persönliche Ängste und Sorgen bearbeiten können. Eltern erfahren tröstenden Zuspruch und Verständnis, etwa in persönlichen Lebenskrisen (Beo_Eltern_7), in denen sich die Kommunikation mit den Fachkräften intensiviert.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: GUTE BEZIEHUNG ZU ELTERN/FACHKRÄFTEN

Perspektivenübergreifend

- Besteht ein gutes Verhältnis zur je anderen Partei (wie gut funktionierende Kommunikation und gegenseitiges Vertrauen), wird die Beziehung als positiver gegenwärtiger Zustand beschrieben.

Gute Beziehung aus Sicht der Fachkräfte

- Kennzeichen einer guten Kommunikation sind, gut miteinander reden zu können, locker, offen und herzlich zu sein. Ein freundschaftlich-privater Kontakt ist positiv besetzt, ein gemeinsamer Erfahrungsraum förderlich für die Gestaltung der Beziehung.
- Eine positive Beziehung ist dann gegeben, wenn ein schneller, zeitsparender, unkomplizierter und störungsfreier Austausch möglich ist, Eltern Absprachen einhalten und die Einrichtungsregeln mittragen. Bei reibungslosen Abläufen sind Eltern zufrieden.
- Fachkräfte erfahren Unterstützung und erleben ein tolles Miteinander in der Einrichtung. Ein gutes Verhältnis ermöglicht täglich eine konfliktfreie Arbeit mit den Kindern (Rückhalt der Eltern). Pädagogische Hinweise der Fachkräfte werden angenommen. Gemeinsam mit den Eltern wird die Einrichtung als ‚große Familie' gesehen, die mehr verbindet als fachlicher Austausch.

Gute Beziehung aus Sicht der Eltern

- Die Eltern zeigen eine heterogene Sicht auf eine gute Kommunikation. So definieren die einen Eltern sie als lockeres, freundschaftliches Verhältnis, in dem Fachkräfte Interesse an Themen der Eltern und Kinder zeigen. Andere äußern allerdings auch den Wunsch nach stärker anlassbezogener, fachlicher und weniger kontinuierlicher Kommunikation.
- Die elterlichen Vorstellungen und Erwartungen an die Fachkräfte zur Gestaltung der Beziehung sind ebenfalls heterogen (persönliche versus fachliche Beziehungsgestaltung).
- Vertrauen in die Fachkräfte ist eine wichtige Basis für eine gute Beziehung. Eltern vertrauen darauf, dass Fachkräfte wichtige Informationen teilen, dass sie sie jederzeit ansprechen können. Sie erfahren das Gefühl von Sicherheit oder erhalten Zuspruch in Lebenskrisen.

4.1.3 Subkategorie 3: Konsensgeleitetes Handeln mit Blick auf das Kind

Die dritte Subkategorie *konsensgeleitetes Handeln*[40] bezieht sich im Unterschied zu den beiden bisher vorgestellten Kategorien auf die Schilderung von Interaktionen zwischen Eltern und Fachkräften, die explizit auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet sind. Diese Interaktionen beziehen sich vielfach auf das Kind (richtiger Zeitpunkt der Einschulung, richtige Schulwahl, richtige Förderung, richtige Erziehungsmaßnahmen etc.) und werden positiv bewertet. Zentral ist zudem, dass es einen Konsens zwischen Eltern und Fachkräften gibt, etwa indem Eltern Lösungsvorschläge der Fachkraft annehmen und damit Unterstützung signalisieren. Umgekehrt wird auch davon berichtet, dass Eltern mit einem Wunsch auf die Fachkraft zugehen, den diese aufgreift. Das Ziel wird damit entweder vom jeweils anderen übernommen oder auch gemeinsam (durch Abgleich, Gespräche etc.) festgesetzt. Insgesamt wird ein Ziel allerdings seltener von den Eltern als von den Fachkräften eingebracht.

Vergleicht man die Kategorie *konsensgeleitetes Handeln* mit programmatischen Standards einer ‚guten Zusammenarbeit' und Partnerschaft, so zeigen sich einige Parallelen: Eltern und Fachkräfte erarbeiten bzw. verfolgen ein gemeinsames Ziel und agieren aufeinander abgestimmt (vgl. dazu Betz 2015, S. 33). Empirisch stellt *konsensgeleitetes Handeln* insgesamt aber nur einen geringen Teil dessen dar, was aus Fachkraft- und Elternsicht als ‚Zusammenarbeit' verstanden wird.

Spezifika aus Fachkraftsicht

Konsensgeleitetes Handeln von Fachkräften und Eltern mit Blick auf das Kind wird von Fachkräften insgesamt in mehr als 30 codierten Sequenzen in unterschiedlichen Formen verhandelt. Am häufigsten – mit 18 Codes – sprechen Fachkräfte darüber, dass Eltern ihre Ideen und Sichtweisen übernehmen (1). Etwas seltener, mit 8 Codes, wird über den Abgleich von Sichtweisen berichtet (2). Vereinzelt wird dargelegt, dass Fachkräfte etwas mit Eltern gemeinsam erarbeiten (3), Eltern in Notlagen helfen (4) oder Ideen bzw. Wünsche von Eltern übernehmen (5). Im Folgenden werden die ersten beiden Formen detaillierter vorgestellt.

(1) Eltern übernehmen Sichtweisen/Ideen der Fachkräfte

Die Verteilung der Codes zeigt deutlich, dass es am häufigsten als passend erlebt wird, wenn Eltern Ideen, Sichtweisen oder Zielvorstellungen der Fachkräfte an- und übernehmen. Die Fachkräfte beschreiben etwa, wie sie Eltern in Eltern-Fachkraft-Gesprächen Erziehungstipps geben und Lösungsansätze für spezifische Probleme vorschlagen, die von den Eltern im besten Fall akzeptiert und eventuell auch aktiv unterstützt werden (etwa indem Ratschläge zu Hause umgesetzt werden, Spezialisten aufgesucht werden etc.). Fachkräfte wünschen sich in diesem Zusammenhang, dass „die Eltern weiterführen zu Hause, was man anfängt" (SA_FK_12). Sie berichten davon, Eltern „zu stützen" und darin „zu stärken" (SA_FK_13), erzieherische Ratschläge umzusetzen. Einige Fachkräf-

40 Für die Studie wird die Bezeichnung ‚konsensgeleitetes Handeln' genutzt, weil ‚Zusammenarbeit' aus Sicht der Akteure auch weiter gefasst werden kann (z. B., wenn alle Beteiligten zufrieden sind und einen freundschaftlichen Austausch pflegen). Ebenso wird im analytischen Prozess selbst nicht bewertet, welche Form der ‚Zusammenarbeit' besser oder schlechter ist. Das Ziel der Analyse ist es vielmehr, ‚Zusammenarbeit' aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen.

te berichten von der Dankbarkeit der Eltern darüber, dass ein „Thema endlich auf den Tisch kommt und sie da miteinsteigen können" (Beo_FK_2). Auch die Zustimmung und der Wille der Eltern, an der Umsetzung mitzuarbeiten, werden positiv thematisiert.

> **Beispiel Fachkraft:** „Dass Familien offen waren und auch wirklich versucht haben, selbst wenn die persönlichen Möglichkeiten nicht so da sind, dass sie trotzdem versucht haben, Dinge, die wir vereinbart haben, kleine Zielsetzungen von einem Gespräch zum nächsten Gespräch, dass sie das versuchen umzusetzen. Dass sie dann schon nach ein paar Tagen kommen, ja, wir haben das so probiert, wie Sie das gesagt haben, und das stimmt, und jetzt macht sie das so und so. Daran sieht man ja auch, dass sie das wollen. Also wenn sie es nicht wollen würden und verschlossen wären, dann würden sie auch nicht kommen." (Beo_FK_8)

In diesem Kontext werden von einigen Fachkräften auch Strategien beschrieben („dass ich dann natürlich auch Lösungen einstreue, ohne zu sagen, das ist die perfekte Lösung"; SA_FK_4), die Eltern zur Mitarbeit und Umsetzung anzuregen. Andere Fachkräfte berichten davon, dass sie sich in ihrem fachlichen Handeln bestärkt fühlen, wenn sie von den Eltern Unterstützung erfahren („Das fand ich also so super, […] dass sie [die Mutter] auf meine Argumentation eingegangen ist"; Beo_FK_9). Die eigene Perspektive wird dabei häufig als ‚die richtige' eingestuft, die im besten Fall von den Eltern als solche erkannt und anerkannt wird („und [die Eltern] merken ja, dass wir recht hatten"; „das hat sie [die Mutter] dann auch eingesehen"; Beo_FK_12).

Eine einzelne Fachkraft äußert in diesem Zusammenhang eine alternative Sichtweise auf die Beratung von Eltern, in der ein Unbehagen an der zumindest fraglosen Übernahme der Ratschläge und Tipps der Fachkräfte aufscheint:

> **Beispiel Fachkraft:** „Viele Eltern haben zum Beispiel nur einen eingeschränkten familiären Hintergrund, das heißt, es gibt keine Großeltern, weil die wo ganz anders wohnen […]. Es ist niemand da, den sie fragen können, außer wir, die unmittelbar mit dem Kind zu tun haben, ne? Und wenn man da Hinweise gibt, die werden also sehr dankbar auch aufgenommen. Also da war ich eben erschrocken […], wo mich Eltern fragten, wie kann ich denn das und das machen. Da habe ich so überlegt, na ja, wie hast du das mit deinen eigenen Kindern gemacht, und habe da meine Kollegin gefragt, wie hast du das mit deinen Kindern gemacht, […] Vorschlag gemacht, na ja, probiert das mal, und es wurde eins zu eins übernommen. Sofort. Kommentarlos. Also wo ich auch merkte, ich muss wirklich vorsichtig sein mit dem, was ich dann auch den Eltern weitergebe." (SA_FK_12)

Dass Eltern Ratschläge von Fachkräften fraglos übernehmen, wird nur in diesem Einzelfall kritisch thematisiert. Die Fachkräfte positionieren sich in einem großen Teil der Sequenzen eher als Wissende – sowohl bei Fragen zum Umgang mit dem Kind in der Einrichtung als auch zum richtigen Umgang mit dem Kind zu Hause, in Bezug auf passende Schulformen etc.

(2) Abgleich gegenseitiger Sichtweisen

Seltener konnten Sequenzen codiert werden, die einen *Abgleich der gegenseitigen Sichtweisen* als konsensgeleitetes Handeln thematisieren. Fachkräfte beschreiben dabei positiv, dass sie die Elternperspektive auf bestimmte Sachverhalte kennen bzw. erfragen („Auch in Elterngesprächen fordere ich immer wieder ein, wie sehen Sie das?"; SA_FK_3). Sie berichten, Meinungen und Sichtweisen der Eltern zu einem bestimmten Thema aktiv einzuholen oder etwas über das Kind zu Hause zu erfahren. Diese Sichtweisen auf bestimmte Themen werden dann teilweise auch im Einrichtungsalltag umgesetzt.

> **Beispiel Fachkraft:** „Also die Mutter wünschte sich dann noch mehr eine jungenadäquate Ansprache für den Jungen und wirklich auf seine Persönlichkeit gemünzte Angebote […]. Und das haben wir auch immer verschärft, dann noch mal einen anderen Fokus draufgelegt, dass wir da wirklich gucken, dass er noch mal andere Verantwortlichkeiten übernehmen kann. Waren wir noch nicht so in dem Bereich, hatten wir nicht so den Schwerpunkt draufgelegt, sondern auf andere Sachen. Das hat sie gewünscht, und das war auch gut." (Beo_FK_14)

Der Abgleich der Sichtweisen dient darüber hinaus zur Bestätigung und Absicherung eigener Beobachtungen in Bezug auf das Kind. Wenn Eltern oder auch Ärzt*innen die Sichtweisen der Fachkräfte bestätigen, dann dient dies als Beleg einer guten Beobachtung („Das zeigt uns dann eigentlich erfreulicherweise, dass wir die Kinder richtig beobachtet haben"; Beo_FK_18). Zudem berichten einzelne Fachkräfte davon, mit den Eltern gemeinsam etwas zu erarbeiten, indem sie sich in Gesprächen austauschen und gemeinsam Zielperspektiven entwickeln, die in Absprache erprobt werden.

> **Beispiel Fachkraft:** „Also ein Kind, der ist hier in der Gruppe, ein Junge, der zeitweise sich schwertat, nicht so regelkonform war und eine ganz andere Ansprache brauchte als die, die wir ihm boten teilweise […], da warf die Mutter uns ein bisschen vor und auch eigentlich zu Recht, dass sie überrascht war, was wir uns schon Gedanken machen, da hätten wir eher diese Brisanz der Situation ihr mitteilen müssen. […] Also wir konnten dann aber relativ gut Maßnahmen treffen, wie wir gemeinsam auch Hand in Hand weiter verfahren und was wir dem Kind sagen, wie konsequent man auch ist und mit welchen Konsequenzen man mit dem Kind verhandelt […], und haben gesagt, wir machen's dann bis zu einem gewissen Zeitraum, haben uns sechs Wochen gegeben und dann gesagt, dann sprechen wir wieder miteinander." (Beo_FK_14)

Dass Ideen und Wünsche der Eltern – ähnlich wie im Beispiel zuvor – an die Fachkraft herangetragen und dann in der Einrichtung umgesetzt werden, berichtet eine weitere Fachkraft („Ich kann verschiedene Sachen ein bisschen mehr fördern, wo Eltern mir sagen, okay, können Sie mal darauf achten"; SA_FK_4).

Spezifika aus Elternsicht

Konsensgeleitetes Handeln mit Blick auf das Kind wird in über 50 codierten Sequenzen der Elterninterviews verhandelt, also etwas häufiger als von den Fachkräften. Hierbei werden unterschiedliche Formen thematisiert: Dass Fachkräfte

die Eltern unterstützen und ihnen helfen (1), dass Fachkräfte eine (problematische) Situation einschätzen und Konsens hergestellt wird (2), dass etwas gemeinsam besprochen, gemeinsam erarbeitet und umgesetzt wird (3) und dass Eltern Dinge fortführen, die Fachkräfte in der Einrichtung begonnen haben (4). Im Folgenden werden die ersten drei Formen, die jeweils über zehnmal codiert wurden, detaillierter vorgestellt.

(1) Fachkräfte unterstützen und helfen Eltern

Die wichtigste Form (über 20 Codes) konsensgeleiteten Handelns ist die Unterstützung und Hilfe bei eigenen Anliegen durch die Fachkräfte. Beispiele hierfür sind Wünsche nach Erziehungstipps oder auch die Berücksichtigung von Erziehungswünschen in der Einrichtung. Eltern wollen mit ihren Ansichten ernst genommen werden. Dazu gehört zum einen, dass Fachkräfte verstehend auf elterliche Sorgen reagieren und diese nicht einfach abwiegeln (z. B. Sicherheitsvorkehrungen in der Einrichtung). Zum anderen wird beschrieben, dass Fragen der Eltern aufgenommen werden und mit entsprechenden Vorschlägen „von sich aus" reagiert wird. Einige Eltern beschreiben, dass sie es als besonders positiv erleben, wenn die Fachkräfte Einsatz und persönliches Engagement zeigen, indem sie sich etwa bemühen, etwas Wichtiges für die Kinder zu erreichen.

> **Beispiel Eltern:** „Mein Mittlerer hier im Kindergarten, der war so ein Kandidat für die Logopädie. Die [Fachkräfte] haben mir da auch wirklich geholfen. Weil, der Kinderarzt wollte keine Logopädie verschreiben, ich bin dann noch mal zur Gruppe, der will das nicht, könnt ihr was schreiben und so, und dann haben die sich hingesetzt und noch mal einen Entwicklungsbericht extra geschrieben. Damit der Kinderarzt noch mal sich das anguckt und zu Gemüte führt, und dann haben wir die Logopädie letztlich bekommen. […] Und dann war ich der Erzieherin, die sich hier hingesetzt hat, und die Arbeit gemacht hat, und den Entwicklungsbericht noch mal ordentlich geschrieben hat, war ich sehr dankbar." (Beo_Eltern_8)

(2) Fachkräfte schätzen eine (problematische) Situation ein, und Konsens wird hergestellt

Weiterhin heben Eltern positiv hervor, dass es einen Konsens gibt bzw. z. B. in Elterngesprächen die Sichtweisen der Beteiligten abgeglichen werden. Eltern berichten davon, dass sie vor allem anlassbezogen die Einschätzung der Fachkräfte (auf eine Problematik) einholen, um mehr Sicherheit bezüglich der eigenen Sicht der Dinge zu gewinnen („Da wurde mir die Sorge genommen"; SA_Eltern_12). Andere Eltern beschreiben umgekehrt, dass sie von Fachkräften aktiv angesprochen werden und Vorschläge zum Umgang mit bestimmten Sachverhalten gegeben werden. Dies bewerten sie positiv („Das hat auch der Kindergarten im Übrigen angeboten, das fand ich total toll, und letztendlich hat es viel gebracht"; Beo_Eltern_1).

Ein Elternteil erzählt, wie gemeinsam der ‚beste Weg' für das eigene Kind gesucht und gefunden wird. Eine wichtige Rolle spielt hier – darauf kommt es in der Kategorie an – die Bestätigung und Absicherung der eigenen Meinung und die Sicht der Expert*innen, die einen wohlwollenden Blick auf das Kind teilen und die Sichtweise der Eltern bereichern und erweitern.

Beispiel Eltern: „Wir waren beim runden Tisch, Sie waren ja auch dabei, das war die Leitung, das war die Logopädin, von hier die Fachkraft, die ist auch Logopädin. Die machen das alle gut. Also wir sammeln uns alle, dass wir im Prinzip den Weg finden für Elena [Kind], der der beste ist. Und wir haben alle die gleiche Meinung. […] Wir sind auch jüngere Eltern, ne? Hier haben die mehr Erfahrung. Nicht, dass die mich beeinflusst haben, sondern die machen mir die Augen auf, in dem Sinn, ja. Es ist gut. Die denken für die Kinder, da wird zusammengearbeitet. Es ist richtig." (Beo_Eltern_5)

(3) Etwas wird gemeinsam besprochen, erarbeitet und umgesetzt

Einige Eltern berichten davon, gemeinsame Erziehungs- oder Förderstrategien mit den Fachkräften zu erarbeiten („Da waren wir uns einig, dass wir das nicht noch mehr anfördern"; SA_Eltern_5). Zu alltäglichen Fragen werden Kompromisse gefunden und umgesetzt (z. B. Mittagsschlaf in der Einrichtung). Gemeinsame Beobachtungen des Kindes, wie z. B. das Verdrehen von Buchstaben beim Sprechen, werden gemeinsam besprochen („Da hat auch der Kindergarten immer mit drauf geachtet"; SA_Eltern_13). Einige Eltern sprechen zudem davon, bei einzelnen Themen, z. B. beim Trockenwerden des Kindes, von den Fachkräften begleitet zu werden („Und wir haben halt irgendwie so zusammen geguckt, wann ist der richtige Zeitpunkt"; Beo_Eltern_3) oder in einer Sache gemeinsam auf das Kind einzuwirken („Die Einrichtung hat sich bemüht, ihn da ein bisschen zu motivieren, wir haben uns bemüht"; Beo_Eltern_6).

Insgesamt ist der von den Eltern geäußerte Bedarf der Unterstützung durch Fachkräfte sehr heterogen. Einige Eltern wünschen sich vor allem, dass eigene konkrete Anliegen gemeinsam bearbeitet werden. Andere bevorzugen es, die Erziehungs- und Bildungsleistungen der Einrichtung zu unterstützen sowie Ratschläge und Tipps von den Fachkräften zu erhalten. Intensiviert werden Interaktionen insbesondere, wenn spezifische Probleme auftreten, wie z. B. Unklarheiten über die Wahl der ‚richtigen' Grundschule für ein Kind. Hier erleben es einige Eltern als positiv, wenn sie Expert*innen mit unterschiedlichen Sichtweisen bei der anstehenden Entscheidung hinzuziehen können.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: KONSENSGELEITETES HANDELN MIT BLICK AUF DAS KIND

Perspektivenübergreifend

- Positiv bewertete Interaktionen sind explizit auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet. Für beide Seiten ist dieser Konsens sichtbar, die Zielperspektive wird gemeinsam hergestellt oder von der jeweils anderen Partei übernommen, wobei hier meist die Fachkraft dominiert.
- Fachkräfte und Eltern richten ihr Handeln zumeist auf das Kind aus (richtiger Einschulungszeitpunkt, Schulwahl, Fördermaßnahme etc.).

Konsensgeleitetes Handeln mit Blick auf das Kind aus Sicht der Fachkräfte

- Eltern übernehmen primär die Sichtweisen und Ideen der Fachkräfte. Sie nehmen Erziehungstipps und Lösungsvorschläge an und unterstützen sie. Nur selten ist zu erkennen, dass sie diese in Frage stellen.
- Fachkräfte schildern Strategien, um elterliche Mitarbeit anzuregen. Sie positionieren sich als Wissende, z. T. auch für den Umgang mit dem Kind zu Hause.
- Fachkräfte gleichen Sichtweisen mit den Eltern ab. Sie informieren sich über die Elternperspektiven und -wünsche, setzen sie teilweise um und initiieren die Entwicklung

Konsensgeleitetes Handeln mit Blick auf das Kind aus Sicht der Eltern

- Fachkräfte unterstützen und helfen Eltern (geben Erziehungstipps etc.). Sie nehmen die Sorgen der Eltern ernst und setzen sich für das Kind ein.
- Eltern holen die Expertise der Fachkräfte zur Entscheidungsfindung z. B. bei problematischen Situationen ein, um gemeinsam den ‚besten Weg' zu finden, und stellen so Konsens her.
- Eltern und Fachkräfte beobachten gemeinsam das Kind, sprechen über ihre Beobachtungen und wirken durch gemeinsames Handeln auf das Kind ein.
- Der elterliche Unterstützungsbedarf ist allerdings insgesamt heterogen. Manche Eltern erwarten, dass ihre konkreten Anliegen gemeinsam mit den Fachkräften bearbeitet werden. Andere wollen konkrete Ratschläge und Tipps von den Fachkräften.

4.1.4 Subkategorie 4: Konsensgeleitetes Handeln mit Blick auf die Einrichtung (Elternsicht)

Dieser Subkategorie[41] wurden Sequenzen (über 20 Codes) aus Elterninterviews zugeordnet, in denen Eltern darüber berichten, dass sie etwas für oder in der Einrichtung tun (z. B. Ausflüge begleiten, Angebote gestalten). Auch wenn dies nicht immer explizit positiv gerahmt wird, indem etwa das eigene Engagement gelobt wird, sind die entsprechenden Berichte und Erzählungen positiv konnotiert. Es ist zudem davon auszugehen, dass es sich durchgängig um freiwilliges und ehrenamtliches Engagement der Eltern handelt – entweder eigeninitiativ oder im Rahmen der Elternbeiratstätigkeit.[42]

Formen elterlichen Engagements sind (jeweils max. fünf Codes):

- Eltern begleiten Aktionen der Einrichtung (z. B. Ausflüge),
- Eltern bringen Dinge mit (z. B. Obst für den Alltag, Blumenzwiebeln, Weihnachtsgeschenke),
- Eltern helfen aus (z. B. bei Personalmangel durch Betreuung oder Küchendienste),
- Eltern gestalten Angebote (z. B. Vorlesen, Singen, Filme zeigen),
- Eltern beraten Fachkräfte (z. B. bei Mitarbeiter*innen in der Probezeit) und
- Eltern übersetzen.

Insgesamt wird die Elternunterstützung sehr positiv bewertet. Einige Eltern geben aber auch an, an ihre Grenzen zu stoßen. Zudem beschreiben sie, dass bestimmte Voraussetzungen auf Elternseite gegeben sein müssen, damit entsprechendes Engagement überhaupt möglich wird (z. B. flexible Arbeitszeiten). Eine Mutter berichtet Folgendes:

> **Beispiel Eltern:**
> **Interviewerin:** „Und wie kam es dazu, dass Sie damals mitgeholfen haben, hat Sie da jemand angesprochen, oder haben Sie einen Zettel gesehen, oder …?"
> **Elternteil:** „Nee, ich habe einen Zettel gesehen […]. Ich habe gedacht, okay, ich wollte richtig anfangen, und so die Eltern kennenlernen, den Kindergarten,

41 Die Subkategorie wurde ausschließlich in den Elterninterviews codiert. Sequenzen, die aus Fachkraftsicht das elterliche Engagement in der Einrichtung thematisieren, wurden bereits im Abschnitt 4.1.1 als positives Elternverhalten betrachtet.

42 Da das Handeln der Eltern in der Einrichtung nur möglich ist, wenn die Einrichtungsseite dies zulässt bzw. befürwortet, wird ein diesbezüglicher Konsens vorausgesetzt.

> so richtig. Ich habe gedacht, wenn man hilft und solche Sachen macht, dann kommt man richtig rein, und wenn man immer draußen ist, bekommt man nicht alles mit. Und ich wollte auch, dass ich viel mitbekomme, und ich hab auch überlegt, in den Elternbeirat zu gehen, aber ich habe gemerkt, dass das zu viel für mich ist. […] Ich habe auch Angst wegen der Sprache, eigentlich, obwohl alle sagen, ich habe eine gute Sprache. Aber trotzdem bin ich immer ängstlich, dass etwas passiert, das ich nicht schaffe, und so." (Beo_Eltern_12)

Während ein Großteil der Eltern über ihr positives Engagement für die Einrichtung spricht, ohne explizit zu thematisieren, welchen Nutzen Eltern von diesem Engagement möglicherweise haben, zeigt die Sequenz die Erwartungshaltung des Elternteils, dass das Engagement auch etwas nutzen soll. Es wird die Hoffnung beschrieben, ‚richtig reinzukommen' und ‚alles mitzukriegen'. Implizit ist hier, dass es Informationen gibt, die sich Eltern nicht über Infozettel, Aushänge und Elternabende aneignen können, sondern die man nur bekommt, wenn man deutlich mehr Zeit investiert und „drinnen" ist. Gleichzeitig werden aber auch Ängste skizziert, einem solchen Austausch und einer stärkeren Einbindung nicht gewachsen zu sein und nicht über dafür notwendige Fähigkeiten zu verfügen. Im obigen Beispiel führt dies zu der ‚freiwilligen' Entscheidung gegen eine Beteiligung im Elternbeirat, begründet durch familiäre Verpflichtungen[43] und Versagensängste. Dies kann in Anlehnung an Bourdieu auch mit dem Konzept der Selbsteliminierung beschrieben werden. Selbsteliminierung bezeichnet (z. B. im Kontext einer Schulwahl, bei der/die Schüler*in unter den eigenen Möglichkeiten bleibt) eine scheinbar freiwillige Nicht-Teilnahme vor allem unterer sozialer Milieus an anspruchsvollen Laufbahnen (Besuch eines Gymnasiums oder einer Universität), ohne dass formale Gründe vorliegen. Vielmehr sind Selbstzweifel und/oder Orientierungslosigkeit entscheidend (z. B. Bourdieu & Passeron 1971). Im Beispiel werden diese Zweifel deutlich zum Ausdruck gebracht.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: KONSENSGELEITETES HANDELN MIT BLICK AUF DIE EINRICHTUNG

Elternsicht

- Eltern berichten, dass sie etwas für die Einrichtung tun, indem sie Ausflüge begleiten, Angebote gestalten, Dinge mitbringen oder bei Personalmangel einspringen. Eltern konnotieren dieses freiwillige Engagement positiv.
- Die Zeitressourcen der Eltern setzen ihrem freiwilligen Engagement allerdings Grenzen. Zudem befürchten Eltern auch, den Anforderungen der Einrichtung (z. B. aufgrund der eigenen Erwerbstätigkeit) nicht gewachsen zu sein.
- Ihr Engagement bringt den Eltern auch Nutzen. Sie erhalten Informationen und vernetzen sich mit den Fachkräften und anderen Eltern. Es wird ein Austausch möglich, der ohne entsprechendes Engagement nicht stattfindet. Dabei entsteht allerdings die Gefahr der Selbsteliminierung aufgrund von Selbstzweifeln oder Versagensängsten.

4.1.5 Subkategorie 5: Zufriedenheit auf Einrichtungsebene (Elternsicht)

Diese Subkategorie wurde insgesamt über 150 Mal codiert und ist damit die weitaus häufigste Kategorie im Bereich Passungserleben aus Elternsicht.

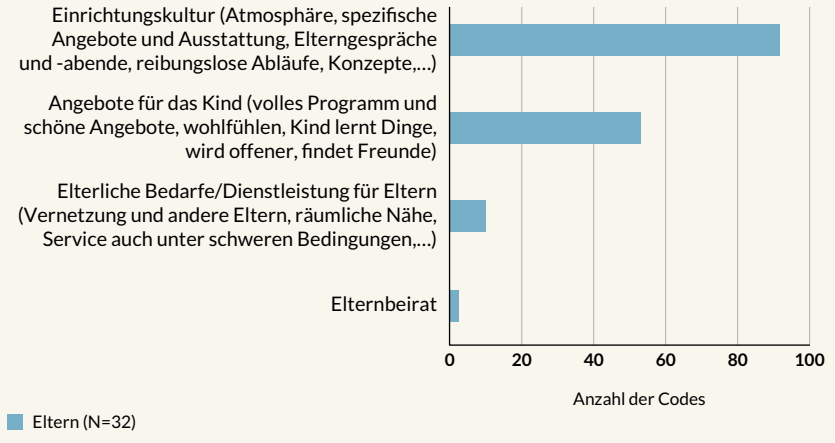
Der Subkategorie wurden alle Sequenzen zugeordnet, in denen Eltern Zufrieden-

43 An anderer Stelle berichtet die Interviewte, dass viele Aktionen der Elternschaft sonntags stattfinden und dass sie sich aus familiären Gründen zu dieser Zeit nicht beteiligen kann.

heit mit der Einrichtung allgemein („Das wird einfach ganz toll gemacht"; SA_Eltern_9) formulieren oder bestimmte Aspekte auf Einrichtungsebene (Konzept der Einrichtung, grundsätzliche Umgangs- und Erziehungsregeln, Ausstattung, Architektur, Organisation, Angebotskultur etc.) positiv bewerten. Dabei wird nicht auf das Handeln einzelner Fachkräfte rekurriert, sondern auf die Einrichtung im Allgemeinen. Die Subkategorie wurde ausschließlich bei Eltern codiert. Fachkräfte äußern sich – logischerweise – im Kontext des Themas ‚Zusammenarbeit' nur selten über ihre Zufriedenheit mit der Einrichtung,[44] sondern vielmehr über ihre Zufriedenheit mit den Eltern (in der Einrichtung) (Abschnitt 4.1.1).

Die folgende Übersicht zeigt, wie Eltern ihrer Zufriedenheit Ausdruck verleihen:

ABBILDUNG 11 **Zufriedenheit mit der Einrichtung aus Elternsicht**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Fast alle Eltern benennen mehrere Bereiche, mit denen sie in ihrer Einrichtung äußerst zufrieden sind.[45] Auffällig ist, dass quantitativ die positive Atmosphäre, im Sinne eines freundlichen, familiären und warmen Miteinanders, vielen Eltern sehr wichtig ist, ebenso die Organisation der Feste, an denen Eltern, Fachkräfte und Kinder zusammenkommen. Es werden unterschiedliche Bereiche genannt, bei denen Zufriedenheit geäußert wird, wie Holen und Bringen, Feste und Elterngespräche. Neben der Atmosphäre werden auch die Gestaltung von Elterngesprächen (z. B. Kommunikation, Inhalte, Vorbereitung) beschrieben, die Ausstattung der Einrichtung (Räumlichkeiten, Essensangebot etc.) oder auch spezifische Regeln und Abläufe.

Dieses Spektrum auf Ebene der Einrichtungskultur ist in sich sehr heterogen und spiegelt die Vielfalt der Sichtweisen der Eltern. Dies zeigt sich auch darin, wie verschieden Eltern die unterschiedlichen Einrichtungskonzepte bewerten. Während ein Elternteil argumentiert, dass das eigene Kind von einer persönlichen Bindung

44 Strukturelle Erschwernisse, die Fachkräfte für die ‚Zusammenarbeit' mit Eltern wahrnehmen, werden in Kapitel 4.5 vorgestellt.

45 Die Nennung der einzelnen Codes in Klammern (z. B. unter Einrichtungskultur) erfolgt in der Reihenfolge der Häufigkeit.

an eine spezifische Fachkraft profitiert, wird der gleiche Aspekt von einem anderen Elternteil als möglicherweise einschränkende ‚Eichung' der Kinder interpretiert:

TABELLE 12 **Heterogenes Passungserleben von Eltern**

ELTERLICHES PASSUNGSERLEBEN — KITA MIT GESCHLOSSENEM KONZEPT	ELTERLICHES PASSUNGSERLEBEN — KITA MIT OFFENEM KONZEPT
„Ich hatte mir vorher auch noch eine andere Kita angeguckt, die war ganz neu so vom Bau, die war grade eingeweiht und hatte ein offenes Konzept eben, das war bei unserem vorigen Kindergarten auch so. Und mir gefiel hier eben auch so dieses halb Geschlossene, dass es Gruppen gibt, und ich denke, dass es für meinen Sohn im Nachhinein einfacher war, und ich denke auch, dass es für kleine Kinder einfacher ist, wenn so eine gewisse Zugehörigkeit zu Erziehern und Gruppen da ist und man nicht so völlig verloren in einem Riesengebäude ist." (Beo_Eltern_1)	„Er hat dann noch mal Sport-AG extra, klar, es ist natürlich auch viel, was auf die Kinder zukommt so im Tagesverlauf oder auf die Woche verteilt. Die haben halt dann jeden Vormittag irgendeine Beschäftigung, aber das ist dann mal eine Stunde, und dann können die wieder quasi dem nachgehen, was sie wollen. Und durch dieses offene Konzept, das finde ich halt auch gut, dass sie halt nicht eine Erzieherin haben, auf die sie geeicht sind." (SA_Eltern_12)

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Neben der Einrichtungskultur machen viele Eltern das Passungserleben an dem fest, was mit den Kindern gemacht wird und inwiefern diese davon profitieren. Wichtig ist ihnen (insgesamt 15 Eltern äußern sich dazu), dass die Einrichtung vielfältige Angebote macht. Genannt werden spezielle Einzelangebote (z. B. Gewaltprävention), tägliche Angebote (Sport, Basteln, Musik, Ausflüge) und vereinzelt Förderangebote zu Sprache, Lesen und mathematischen Fähigkeiten sowie das Vorschulprogramm. Zufrieden sind sie auch, wenn das Kind sich aus ihrer Sicht in der Einrichtung wohlfühlt.

Ein Drittel der Eltern bewertet Einrichtungsaspekte positiv, die der eigenen Alltagsgestaltung entgegenkommen. Genannt werden Kontaktmöglichkeiten zu anderen Eltern, die räumliche Nähe der Einrichtung zum Wohnort oder auch die Serviceleistungen der Einrichtung – etwa trotz Personalmangel verlässliche Betreuung zu den angegebenen Zeiten zu bieten. Vereinzelt wird von Angeboten für Eltern gesprochen; positiv wird etwa darüber berichtet, einen Deutschsprachkurs in der Kita besuchen zu können.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: ZUFRIEDENHEIT AUF EINRICHTUNGSEBENE

Elternsicht

- Eltern zeigen Zufriedenheit mit der Kita allgemein oder mit bestimmten Aspekten der Einrichtung (Konzept, Angebote, Räumlichkeiten etc.).
- Ein zentraler Aspekt für die Zufriedenheit ist die Einrichtungskultur. Eltern wünschen sich eine positive Atmosphäre, ein freundliches, familiäres Miteinander, die gute Gestaltung von Eltern-Fachkraft-Gesprächen etc.
- Insgesamt zeigen Eltern aber eine heterogene Sicht auf die Kita.
- Angebote für das Kind / die Kinder sind aus Elternsicht besonders bedeutsam. Geschätzt werden dabei vielfältige und spezielle Angebote. Am wichtigsten ist, dass das Kind sich damit wohlfühlt.
- Die Einrichtung passt zu den elterlichen Bedarfen, wenn sie nah am Wohnort liegt, Kontakte zu anderen Eltern ermöglicht und eine verlässliche Betreuung sichert – trotz gegebenenfalls vorhandenem Personalmangel.

Zusammenfassende Interpretation von Passungsverhältnissen (Abschnitt 4.1)

Befunde zu ‚gutem' Elternverhalten aus Sicht der Fachkräfte

Als erstes zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass Eltern von Fachkräften in vielerlei Hinsicht als Ressource und Unterstützung für Einrichtungsbelange gesehen werden. Im Erleben und in den Erfahrungen der Fachkräfte gibt es damit eine Parallele zu den Vorstellungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, die in Kapitel 3 dargestellt wurden: Aus Fachkraftsicht ist die Einbindung der Eltern ein wichtiger Teil der ‚Zusammenarbeit' bzw. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Engagement und persönlicher Einsatz für die Einrichtung wird als besonders positives Elternverhalten erlebt; dabei geht es hier vielfach darum, den Arbeitsalltag der Fachkräfte zu erleichtern. Dieses Engagement wird – obwohl freiwillig – in gewisser Weise auch erwartet (z. B. werden Listen in der Erwartung ausgehängt, dass sich Eltern dort eintragen). Dass es sich um eine unter Fachkräften geteilte und anerkannte Norm handelt, zeigt sich auch daran, dass es kaum Gegenpositionen bei den Fachkräften gibt. Teilweise wird sogar berichtet, dass strukturelle Defizite auf Einrichtungsebene, z. B. Personal- oder Angebotsmangel, durch Eltern gezielt kompensiert werden.

Für einen solchen elterlichen Einsatz sind zum einen zeitliche und unter Umständen auch materielle Ressourcen der Eltern notwendig (z. B. einen Garten besitzen, in den eingeladen werden kann). Aus einer ungleichheitsinteressierten Perspektive betrachtet, ist damit klar, dass sich aufgrund ihrer unterschiedlichen sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen nicht alle Eltern in gleicher Weise einbringen und die Einrichtung unterstützen können.

Dies wird auch von Fachkräften gesehen, die – bei geringerem Elternengagement – die Erwerbsarbeit der Eltern als legitimen Grund anführen, sich nicht beteiligen zu können, und entsprechend Verständnis für zeitlich belastete Familien äußern. Trotz dieses Verständnisses wird jedoch ein als freiwillig gerahmtes und interessiertes Elternengagement als Normalfall gewünscht. Eltern ohne Erwerbsarbeit fehlt dementsprechend ein legitimer Grund dafür, sich nicht zu beteiligen. Sie geraten z. T. gelabelt als ‚faul' oder ‚uninteressiert' in die Kritik einiger Fachkräfte.

Eltern sehen sich an verschiedenen Stellen dazu aufgefordert, sich entsprechend der Norm zu verhalten, nach der Eltern sich engagieren und die Einrichtung unterstützen sollen. Sie sprechen darüber, dass sie sich gerne mehr beteiligen würden, es aber aus verschiedenen Gründen nicht tun können. Spannend in diesem Zusammenhang ist auch die vage Formulierung eines Fremdheitsgefühls eines Elternteils, eben nicht zu passen und dazuzugehören, nicht ‚reinzukommen' in den Kreis der engagierten Eltern. An dieser Stelle deutet sich an, welchen Nutzen Eltern möglicherweise durch ihr Engagement haben und welche Funktion es beiläufig erfüllt: Es geht darum, „viel mitzubekommen" (Beo_Eltern_12), was ohne Aufnahme in den ‚inneren Kreis' und die entsprechende Vernetzung mit Eltern, die Zeit und weitere Ressourcen haben, nicht möglich ist.

Insgesamt lässt sich als empirischer Befund festhalten, dass der Ausgleich von Ressourcenknappheit der Einrichtung durch Elternengagement aus Fachkraft- und teilweise auch Elternsicht ein wichtiger Teil der ‚Zusammenarbeit' darstellt und die dominante Form des Elternengagements ist, die Eltern und Fachkräfte beschreiben und positiv erleben. Im Rahmen aktueller programmatischer Qualitätsgrundsätze zur ‚Zusammenarbeit' geht es demgegenüber allerdings auch darum, Eltern in die Belange und Entscheidungen der Einrichtung angemessen einzubeziehen (Betz 2015, S. 33; Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, o. J.; Friederich 2011, S. 23 f.). Der Einbezug von Eltern in Entscheidungsprozesse auf Einrichtungsebene wird im empirischen Material wiederum – ebenfalls von beiden Seiten – kritischer betrachtet bzw. selten berichtet (Abschnitt 3.2). Eltern, die eigene Vorstellungen auf Einrichtungsebene einbringen wollen, werden vielmehr rasch als (zu) fordernd erlebt (Abschnitt 4.2.2). Es gibt somit eine deutliche Diskrepanz zwischen den empirischen Befunden und der in der Fachliteratur verbreiteten programmatischen Ebene, was unter einer ‚guten Zusammenarbeit' zu verstehen ist.

Als zweites relevantes Ergebnis ist die äußerst positive Konnotation von ‚Offenheit' und ‚Aufgeschlossenheit' als Merkmale guten Elternverhaltens aus Fachkraftsicht hervorzuheben. Offenheit wird als Grundvoraussetzung dafür gedeutet, den Kontakt gut zu gestalten. Fast alle Fachkräfte haben den Anspruch – so die aus der Analyse abgeleitete These –, auf die Erziehung und Bildung der Kinder auch über die Einrichtung hinaus einzuwirken. Dafür benötigen sie Informationen über Familienkonstellationen und Lebenssituationen, also die Offenheit der Eltern. Dieser Anspruch entspricht im Grundsatz auch den Handlungsempfehlungen zur Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, die in einigen Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder gegeben werden. So sollen Fachkräfte Eltern durch eine Bildungspartnerschaft beispielsweise dazu motivieren, „zu Hause inhaltliche Themen aufzugreifen, zu ergänzen und zu vertiefen" (Hessisches Ministerium für Soziales & Hessisches Kultusministerium

2016, S. 110). Zudem wird deutlich, dass die interviewten Fachkräfte diejenigen Forschungsbefunde teilen, die nachweisen, dass die Familie ausschlaggebend für die Entwicklung, Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern ist. Mit dieser Sichtweise folgen die Fachkräfte zudem aktuellen Programmatiken (Kobelt Neuhaus, Haug-Schnabel & Bensel 2014, S. 7 f.) und sind dazu auf Informationen und ‚Zusammenarbeit' mit den Eltern angewiesen.[46]

Eine solche Form der ‚Zusammenarbeit', wie sie in vielen – nicht allen – Interviewsequenzen mit Fachkräften implizit beschrieben wird, kann bereits strukturell nur schwer als eine symmetrische Beziehung unter Gleichen ‚auf Augenhöhe' gestaltet werden.[47] Dies zeigt sich z. B. in Aussagen, in denen eine Passung für Fachkräfte darin besteht, dass Eltern volles Vertrauen in die Expertise der Fachkräfte haben und Ratschläge am besten unhinterfragt umsetzen. Kompetenz und Handlungsmacht werden möglichst vollständig auf die Fachkräfte und weitere Expert*innen übertragen. Hilfe von außen und Interventionen durch pädagogische Expert*innen in familiale Kontexte werden positiv gesehen (z. B. in Form von Erziehungstipps für zu Hause), Abgrenzungsversuche und Verschlossenheit der Eltern eher negativ. Zugleich deuten sich allerdings durchaus heterogene Positionierungen der Fachkräfte an, indem etwa (in einem Einzelfall) Unbehagen geäußert wird, wenn Ratschläge ohne Rückfragen eins zu eins von Eltern übernommen werden. Trotz einer Heterogenität der Sichtweisen innerhalb der Gruppe der Fachkräfte lässt sich hier zusammenfassen, dass sich viele Fachkräfte einen schnellen Konsens mit Eltern wünschen. Dieser führt dazu, dass die eigene Perspektive anerkannt wird – nicht jedoch zu einer demokratischen Streitkultur oder einer Diskussion von unterschiedlichen Ansichten (s. dazu auch Zusammenfassende Interpretation von Konflikten in der ‚Zusammenarbeit' Kapitel 4.3 zum Demokratiedefizit im Diskurs um „parental involvement": Laere, Houtte & Vandenbroeck 2018).

Befunde zu ‚gutem' Fachkraftverhalten aus Sicht der Eltern

Dem Großteil der Eltern im Sample ist die Gestaltung der Beziehung zwischen der Fachkraft und dem eigenen Kind wichtiger als die eigene Beziehung zur Fachkraft. Attribute von Fachkräften wie Freundlichkeit und Herzlichkeit (vor allem dem Kind gegenüber) werden geschätzt. Darüber hinaus sollen die Fachkräfte dem eigenen Kind in seiner Individualität Aufmerksamkeit schenken. Die aufmerksame und geduldige Hinwendung des Erwachsenen zum Kind kann als gemeinsam getragene Norm gedeutet werden; sie spiegelt sich auch darin, dass Fachkräfte es als besonders positiv bewerten, wenn Eltern entsprechend mit ihren Kindern umgehen (Interesse zeigen, liebevoll sein etc.). Inwiefern Abweichungen von einem solchen Umgang zu Spannungen in der Gestaltung des Kontakts führen, wird in Abschnitt 4.2 *Spannungsverhältnisse* aufgegriffen.

46 Ähnlich ist ein Arzt / eine Ärztin bei der Behandlung seiner/ihrer Patient*innen darauf angewiesen, dass diese seine/ihre Ratschläge befolgen, um gesund zu werden.

47 Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass diese Form der ‚Zusammenarbeit' in gegenseitig anerkennender und wertschätzender Art und Weise stattfinden kann. Allerdings finden die in der Beziehungsgestaltung zu Eltern eingelassenen Asymmetrien und Dilemmata professionellen Handelns in Kitas bislang wenig Beachtung in der Fachliteratur. Anders verhält sich dies etwa für den Bereich der Sozialen Arbeit (z. B. Schütze 2000).

Eltern haben insgesamt sehr heterogene Erwartungen an die Kompetenzen von Fachkräften. Ihre Aussagen bedienen ein Spektrum zwischen Eigenschaften, die einer ‚Mutter' zugeschrieben werden, und fachlichen Kompetenzen, wie z. B. einer zusätzlichen logopädischen Ausbildung. Vielfach sind die Aussagen der Eltern hierzu eher allgemein gehalten und diffus: Die Fachkräfte werden als ‚toll' oder ‚super' wahrgenommen. Dies könnte daran liegen, dass konkreten Kompetenzen im Sinne einer professionellen Fachlichkeit aus Elternsicht weniger Relevanz zukommt bzw. diese weniger präzise formuliert werden (können).[48]

Für Eltern ist vielmehr bedeutsam, dass sich das eigene Kind wohlfühlt und die eigenen elterlichen Bedarfe – hinsichtlich Anpassungen der Betreuungszeiten etc. – möglichst direkt und unkompliziert mit den Fachkräften bearbeitet werden können. In Bezug auf die *eigenen* Bedarfe zeigt sich weiter, dass Eltern es besonders schätzen, wenn sich die Fachkräfte ihren individuellen Zeitbedarfen und Lebensumständen flexibel anpassen. Dazu gehört nicht nur, dass sich die Fachkräfte von sich aus über das jeweils eigene Kind informieren. Einige Eltern heben das Verständnis der Fachkräfte für die eigene Lebenssituation positiv hervor; emotionaler Zuspruch wird nicht nur für das Kind, sondern auch für sich selbst positiv erlebt. Ähnlich wie in der Beziehungsgestaltung zum Kind reichen die Vorstellungen der Eltern hier von einer distanziert-rollenförmigen bis hin zu einer persönlich-privaten Beziehung, wobei Letztere stärker hervortritt.

Schließlich nehmen Eltern auf das, was sie auf Ebene der Einrichtung – z. B. hinsichtlich der Angebote für Kinder – als passend erleben, häufiger Bezug als auf ‚gute' Eigenschaften der Fachkräfte. Im Vordergrund stehen eine angenehme Atmosphäre, das eigene Wohlbefinden und dass das Kind sich wohlfühlt. Ebenfalls prominent verhandeln Eltern das Passungserleben bei vielfältigen Angeboten, die die Erfahrungen des eigenen Kindes bereichern. Kinder sollen vielseitig von Erwachsenen beschäftigt und weniger sich selbst überlassen werden. Zudem haben Eltern Wünsche und Erwartungen an die Einrichtung, die neben den Kindern auch sie selbst betreffen, wie z. B. die Vernetzung mit anderen Eltern.

Befunde zu Passungsverhältnissen auf der Beziehungsebene

Aus Sicht der Fachkräfte und Eltern ist eine vertrauensvolle Beziehung und funktionierende Kommunikation miteinander ausschlaggebend für ein als passend wahrgenommenes Verhältnis. Vertrauen wird von beiden Seiten als Grundbedingung hierfür beschrieben. Die Offenheit der Eltern, z. B. persönliche, private Informationen aus dem familialen Kontext mitzuteilen (siehe oben), wird von den Fachkräften als Zeichen von Vertrauen gedeutet. Wie die Interviews zeigen, erfüllt es einige Fachkräfte mit Stolz, das Vertrauen von Eltern oder einem Großteil der Elternschaft zu haben. In ethnographischen Gesprächen berichten Fachkräfte den Forscher*innen vielfach detailliert von den Familienverhältnissen der Eltern und Kinder. Die Berichte reichen teilweise weit in die Vergangenheit und beziehen eine Reihe von Angehörigen mit ein. Auch die Überschreitung der Grenze zwischen einer rein fachlichen hin zu einer persönlichen, freundschaftlichen Beziehung wird von einem großen Teil der Fachkräfte positiv gedeutet. Zugleich werden an dieser Stelle durchaus Grenzen und Herausforderungen sichtbar, vor allem, wenn Spannungen, Unzufriedenheit oder Konflikte im Raum stehen.

48 Zumindest sprechen Eltern nicht sehr häufig darüber.

Ebenfalls als positiv und vorteilhaft für eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung deuten einige Fachkräfte die Strukturähnlichkeit von Lebenssituationen zwischen ihnen und den Eltern (z. B. eigene Kinder haben, alleinerziehend sein). Dies führt zu einem gegenseitigen Verständnis, das keiner großen Worte bedarf, da man auf gemeinsame habituelle Erfahrungen zurückgreifen kann. Diese Äußerungen verweisen auf das Konzept der kulturellen Passung zwischen familial-milieuspezifischen Erfahrungsräumen der Eltern sowie den Erfahrungsräumen in öffentlichen Bildungsinstitutionen und den dort tätigen Akteuren (vgl. sensibilisierende Konzepte, Kapitel 4). Die Sichtweise der Fachkräfte offenbart, dass solche kulturellen Passungen durchaus für die Beziehungsgestaltung in Kitas eine wichtige Rolle spielen. Auch in elterlichen Sichtweisen gibt es ähnliche Äußerungen; ein entspannter, anschlussfähiger Austausch auch über Privates wird als angenehm und ‚menschlich' erlebt. Allerdings trifft dies nicht für alle Eltern zu. Insgesamt äußern sich Eltern seltener als Fachkräfte explizit zur Beziehungsgestaltung. Zudem gibt es (wenige) Sequenzen aus Elterninterviews, die einen fachlichen Austausch als angemessen bewerten, der sich möglichst auf die notwendigen Informationen zum Kind beschränkt.

Elterliches Vertrauen, beispielsweise in die pädagogische Expertise der Fachkraft, ist darüber hinaus auch eine zentrale Bedingung aus Fachkraftsicht, damit die eigenen pädagogischen Vorstellungen zur Anwendung und Geltung kommen können („Was so meine Art der Pädagogik […] angeht, stehen die da, sag ich mal, hinter mir"; SA_FK_4). Umgekehrt ist Vertrauen für Eltern eine wichtige Bedingung dafür, das Informationsdefizit in Bezug auf die Zeit zu überwinden, in der das Kind in der Einrichtung ist. Damit erfüllt Vertrauen für Fachkräfte und Eltern mitunter unterschiedliche Funktionen, wird jedoch von beiden Seiten als wichtige Bedingung der Beziehungsgestaltung ausbuchstabiert.

Befunde zu konsensgeleitetem Handeln in der Kita

Konsensgeleitetes, zielorientiertes Handeln als Interaktionsform zwischen Eltern und Fachkräften lässt sich am ehesten als klassische Form einer ‚Zusammenarbeit' bezeichnen; auf sie wird auch in programmatischen Texten als ‚Partnerschaft' referiert (zu einer Übersicht: Betz 2015). Deutlich wird, dass konsensgeleitetes Handeln aus Fachkraftsicht nicht selten heißt, dass Eltern die kindbezogenen Beobachtungen der Fachkräfte ernst nehmen, Ratschläge annehmen und diese in ihre Familie hineintragen (sollen). Eher vereinzelt berichten Fachkräfte, dass es ihnen darum geht, gemeinsam mit den Eltern Ziele zu erarbeiten, und/oder sie schildern eine schrittweise fallbezogene Vorgehensweise mit Blick auf eine spezifische Situation, Beobachtung oder eine Problematik (das Kind betreffend).[49] Nur ein kleiner Teil der 32 befragten Fachkräfte berichtet von sich aus, die Elternperspektive auf bestimmte Sachverhalte einzuholen und Sichtweisen so abzugleichen.

49 Einige Fachkräfte schildern – vor allem auch in ethnographischen Gesprächen – fallbezogene Vorgehensweisen im Sinne eines für die sozialpädagogische Fallarbeit typischen Vorgehens. Hier wird der Einzelfall in seinen Facetten als zentral für pädagogisches Handeln und Beratung gesehen (vgl. z. B. Braun, Graßhoff & Schweppe 2011). Dass dies ‚nur' vereinzelt vorkommt, ist nicht als Kritik an der Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte zu verstehen. Ein kurzer Blick auf die strukturellen Arbeitsbedingungen für die Fachkräfte (Abschnitt 4.4) verdeutlicht dies: Sie pflegen im Normalfall Kontakte zu mindestens einer zweistelligen Zahl von Elternpaaren, während ihre Hauptaufgabe in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern liegt.

Unter den gegebenen Bedingungen, dies legt die Fachkraftperspektive nahe, besteht der Normalfall konsensgeleiteten Handelns in Kitas zwischen Fachkraft und Eltern darin, dass die Expert*innensicht handlungsleitend wird. Damit dies geschehen kann, werden wiederum Vertrauen und Offenheit (siehe oben) und darüber hinaus die (möglichst schnelle) ‚Einsicht' der Eltern relevant. Die Übernahme der Expert*innensicht durch Eltern wird dabei nur vereinzelt auch als potentiell problematisch gesehen. Ein Machtgefälle in der Positionierung von Fachkräften (als Wissende, Beratende) und Eltern (als Folgende, Beratene) tritt deutlich hervor.

Bei der Elternsicht zeigt sich erneut ein breiteres Spektrum dessen, was als gutes konsensgeleitetes Handeln verstanden wird. Dies reicht von der Wahrnehmung der eigenen Wünsche und Anliegen bezüglich der Erziehung des Kindes in der Einrichtung bis hin zu dem Wunsch, die Erziehungs- und Bildungsleistungen der Einrichtung zu Hause möglichst nahtlos weiterführen zu können und (vollständig) zu übernehmen. Nicht wenige Eltern wünschen sich die Expert*innenmeinung der Fachkräfte und entsprechende Hinweise z.B. zur Erziehung des Kindes. So nutzen einige Eltern die Expert*innenmeinungen der Fachkräfte aktiv und anlassbezogen, um wichtige Entscheidungen zu treffen (etwa Einschulungszeitpunkt, Beobachtungen im Verhalten). Während eine wertschätzende Kommunikation ‚auf Augenhöhe' in den Interaktionen grundsätzlich geschätzt wird, äußern längst nicht alle Eltern das Bedürfnis, die eigene Sichtweise zu allen das Kind betreffenden Angelegenheiten solle gleichberechtigt zum Tragen kommen.

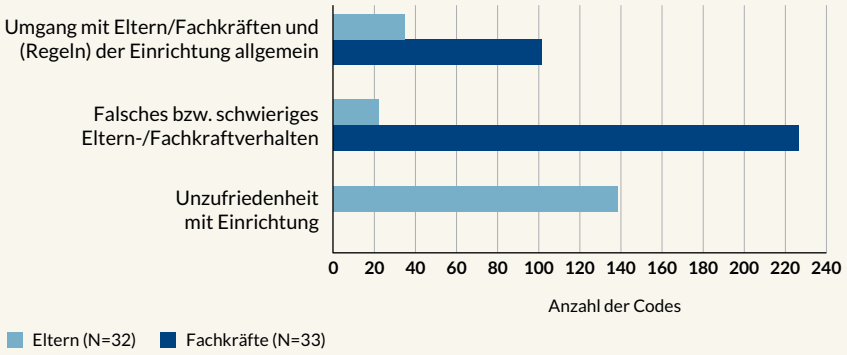
4.2 Spannungsverhältnisse

Als *Spannungsverhältnisse* werden negative Bewertungen oder Unzufriedenheit aus Fachkraft- und Elternsicht codiert, die sich auf das Verhalten des jeweils anderen innerhalb oder außerhalb der Einrichtung beziehen. Die Aussagen können sich allgemein auf die Elternschaft oder die Gruppe der Fachkräfte und in diesem Rahmen wahrgenommene, generalisiert beschriebene Problematiken und Herausforderungen beziehen. Sie können aber auch konkretes, als schwierig wahrgenommenes Verhalten Einzelner thematisieren. Aus Fachkraftsicht geht es sehr häufig um beobachtete ‚falsche' Umgangsweisen mit dem Kind, die zu negativen Bewertungen und zum Teil auch emotionaler Betroffenheit führen. Aus Elternsicht sind es vor allem unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und ebenfalls ‚falsche' Umgangsweisen mit dem Kind, die Spannungen erzeugen. Eindeutige, offen ausgetragene Konflikte zwischen den Parteien sind unter *Konflikte* (Abschnitt 4.3) codiert.

Insgesamt konnten die unter *Spannungsverhältnissen* gebündelten Sequenzen der Fachkraft- und Elterninterviews in drei Subkategorien zusammengefasst werden (Abbildung 12), die in den Abschnitten 4.2.1, 4.2.2 und 4.2.3 detailliert vorgestellt werden.

Die Analyse im Überblick

ABBILDUNG 12 **Spannungsverhältnisse aus Eltern- und Fachkraftsicht**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Abbildung 12 zeigt, dass Fachkräfte deutlich häufiger Spannungsverhältnisse mit Eltern schildern, als dies umgekehrt der Fall ist.[50] Fachkräfte beschreiben sehr vielfältige und zahlreiche Spannungsmomente und Situationen im Umgang mit den Eltern, die vor allem mit aus ihrer Sicht richtigem bzw. schwierigem Elternverhalten zu tun haben. Eltern äußern hingegen die größte Unzufriedenheit in Bezug auf die Einrichtungsebene und weniger mit Blick auf das Handeln der (einzelnen) Fachkräfte. Eine naheliegende Erklärung dafür ist zum einen, dass Eltern

50 In die Analyse wurden die Fachkräfte- (N=33) und die Elterninterviews (N=32) sowie die Beobachtungsprotokolle einbezogen. Es wurden solche Sequenzen hinzugezogen, in denen Fachkräfte oder Eltern den Forscherinnen von Spannungen oder Problemen im Alltag berichten.

vergleichsweise mit nur einer kleinen Gruppe von Fachkräften zu tun haben. Fachkräfte interagieren im Gegensatz dazu mit einer wesentlich größeren Gruppe heterogener Eltern, so dass auch häufiger herausfordernde Situationen zu erwarten sind. Zum anderen ist es eine zentrale Aufgabe der Fachkräfte, aus ihrem professionellen Auftrag heraus mit den Eltern in einer spezifischen Weise zu interagieren und zu kommunizieren. Ein solcher Auftrag besteht auf Seiten der Eltern nicht in gleicher Form.

4.2.1 Subkategorie 1: Umgang mit Fachkräften/Eltern und (Regeln) der Einrichtung allgemein

Diese Subkategorie umfasst Codes, in denen vor allem Fachkräfte und auch einige Eltern Schwierigkeiten und Herausforderungen im alltäglichen Umgang miteinander beschreiben. Die Aussagen zielen dabei in aller Regel auf allgemeine, generalisiert formulierte Herausforderungen mit ‚den' Eltern oder ‚den' Fachkräften als Kollektiv oder einer spezifischen Elterngruppe, der bestimmte Eigenschaften zugewiesen werden und die dadurch typisiert wird („Es gibt die Sparte, und die macht mich besonders wütend"; SA_FK_8). Die Problemstellungen scheinen wiederholt erlebt zu werden und aus Sicht der Fachkräfte und Eltern entsprechend Kernherausforderungen der ‚Zusammenarbeit' zu sein.

Spezifika aus Sicht der Fachkräfte

Die zentralen Problemstellungen im Umgang mit Eltern lassen sich zu folgenden Subkategorien zusammenfassen: Eltern sind (1) passiv und verschlossen, (2) (zu) aktiv und fordernd, (3) haben (zu) hohe Ansprüche und (4) divergierende Bildungs- und Erziehungsvorstellungen.

(1) Eltern sind passiv und verschlossen

Die Fachkräfte berichten, dass es für sie schwer ist, mit bestimmten Eltern bzw. Elterngruppen im Einrichtungsalltag oder darüber hinaus in Kontakt zu kommen (über 30 Codierungen). Dafür werden verschiedene, häufig sprachliche Hürden („wenig Deutsch"; Beo_FK_10) genannt. Die Fachkräfte berichten von unterschiedlichen Strategien, die sie anwenden, um solche Hürden zu bearbeiten.[51]

> **Beispiel Fachkraft:** „Ich hab's schon erlebt, die [Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache] kommen zwar [zu Festen], aber die sitzen dann auch abseits, ja? Und die sind auch nur kurz da. Also als ich noch in Gruppe X war, da ist mir das ganz krass aufgefallen. Wenn da Sprachbarrieren sind, da hab ich dann auch immer geguckt, wenn Feste waren, dass ich mich da auch gekümmert habe. Mich zu denen gesetzt habe, ne? Weil, das hat mir immer so leidgetan. Die sitzen dann abseits, ne? Das ist nicht so einfach." (Beo_FK_11)

Das Beispiel macht deutlich, dass sprachliche Hürden zugleich auch mit einer generellen Zurückgezogenheit und Separation bestimmter Eltern in Verbindung

51 Besonders die Einrichtungen des Samples mit hohem Anteil an Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache nutzen zum Teil viele Formen und Wege der Kommunikationsgestaltung, wie vor allem die ethnographischen Beobachtungen zeigen: Andere Eltern werden etwa als Dolmetscher*innen eingesetzt, Eltern-Fachkraft-Gespräche finden unter Zuhilfenahme von Zeichnungen und Wörterbüchern statt.

gebracht werden, die sich die Fachkräfte etwa mit Scham oder geringerer Kontaktfreudigkeit der Eltern erklären. Neben erlebten Distanzen trotz physischer Anwesenheit werden ebenso räumlich-physische Distanzen als relevant markiert, etwa wenn Eltern das Kind nicht (mehr) selbst abholen und bringen bzw. dies von Verwandten oder Bekannten übernommen wird.

Eine weitere zentrale Hürde sehen Fachkräfte im fehlenden Interesse einiger Eltern am Kontaktaufbau.

> **Beispiel Fachkraft:** „Und es gibt die Sparte, und die macht mich besonders wütend, die sich einfach wirklich faul zurücklegen und kein Interesse haben. Und das macht mich wahnsinnig sauer. So was, also wo wirklich das Scheitern des Kindes von vorneherein eigentlich schon … Wo man ganz salopp betrachtet jetzt schon sieht, dass das in zehn Jahren katastrophal wird. Weil die Eltern kein Interesse haben." (SA_FK_8)

In der Logik dieser und weiterer Sequenzen zum fehlenden Elterninteresse tritt die Überzeugung der Fachkraft zutage, dass Eltern aktiv Interesse zeigen müssen, damit das Kind sich gut entwickelt. Das zukünftige Scheitern des Kindes liegt im Nicht-Handeln der Eltern (mit-)begründet („faul zurücklegen"). Ohne die Unterstützung und das Interesse der Eltern fühlen sich die Fachkräfte häufig weniger in der Lage, etwas ‚Gutes' für das Kind zu bewirken bzw. wie hier im Beispiel prognostizierten Fehlentwicklungen wirksam entgegenzutreten.

Weitere Hürden für eine erschwerte Kommunikation werden im „anderen sozialen Hintergrund" (Beo_FK_14) von Eltern gesehen oder darin, dass „wenig Gemeinsamkeiten" (ebd.) aufgrund unterschiedlicher Lebensumstände zwischen sich und den Eltern wahrgenommen werden (Abschnitt 4.1.2). Es wird davon gesprochen, kein Verständnis (im Sinne einer Sensibilität) für einzelne Familien und ihre Situationen bekommen zu können, so dass auch in Kontaktmomenten keine selbstläufige Kommunikation entsteht.

(2) Eltern sind (zu) aktiv und fordernd

Ebenfalls negativ – häufig im Sinne von anstrengend und arbeitsintensiv – werden mitunter solche Eltern wahrgenommen, die besonders häufig und aktiv in Einrichtungsbelange involviert sind, sich beteiligen wollen oder auch verbal aktiv Forderungen an die Leistungen der Einrichtung oder Verhaltensweisen der Fachkräfte stellen (über 20 Codes) („Da hat man manchmal zu tun, dass man die Eltern erst mal wieder aus dem Haus kriegt, damit man in Ruhe mit den Kindern arbeiten kann"; SA_FK_12). Einige Eltern, die ihre Vorstellungen und Wünsche aktiv einbringen, werden als handlungsmächtig wahrgenommen, was für die Fachkräfte und deren alltägliche Arbeit unangenehm sein kann. Eine spezifische Problematik liegt aus Sicht einiger Fachkräfte darin, dass die fordernden Eltern nicht unbedingt einer Meinung sein müssen. Daraus ergibt sich die dilemmatische Situation, per se nicht allen Elternvorstellungen entsprechen zu können und immer mit Eltern rechnen zu müssen, die nicht zufrieden sind und sich beschweren.

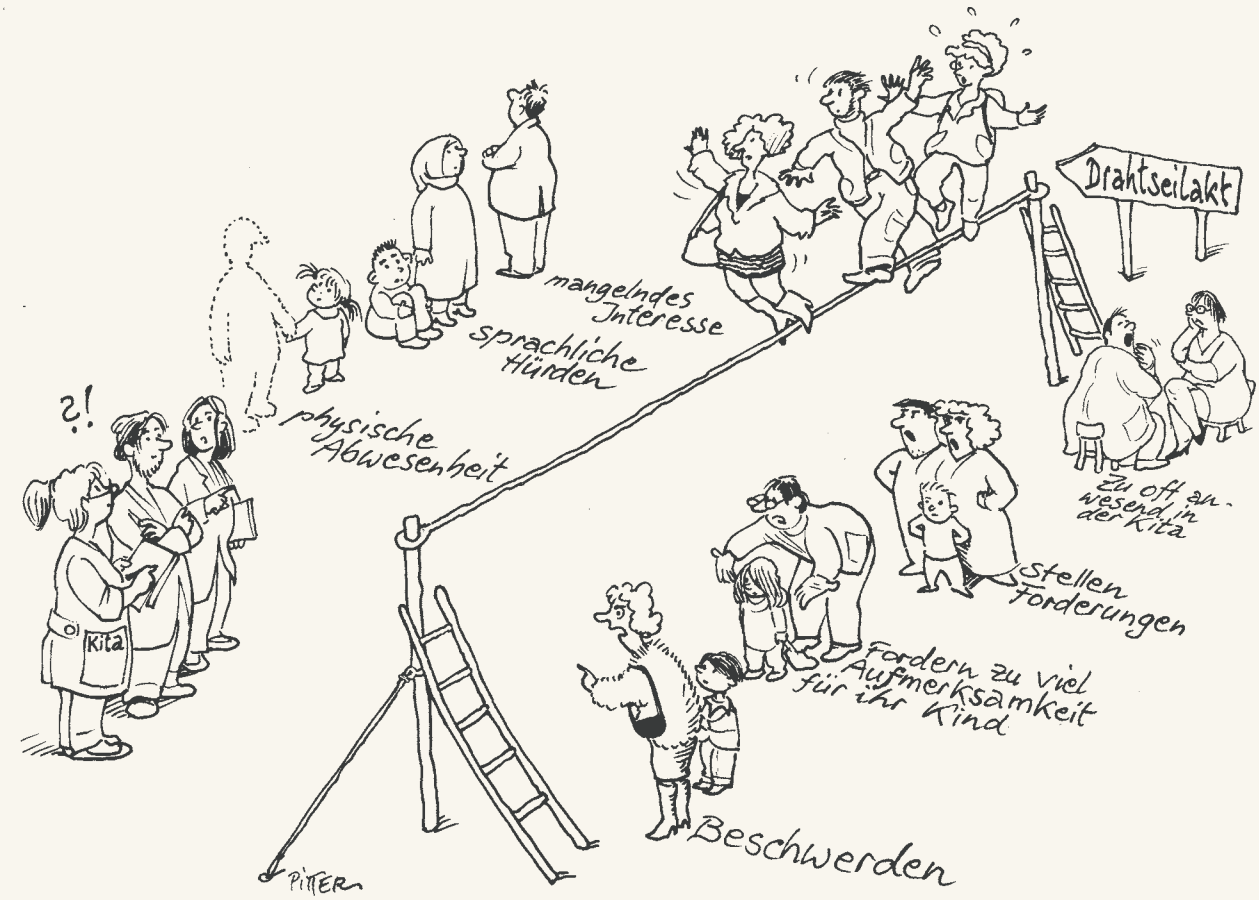
> **Beispiel Fachkraft:** „Es gibt fünf Kinder, die raus möchten, und dann denkt man an die sechs Eltern, die sich beschwert haben, dass die Kinder drinne alleine waren, und die anderen sechs Eltern, die sich beschwert haben, die

gesagt haben, warum geht ihr nicht raus? Und man steht da mit zwanzig Kindern und denkt sich, okay, mach ich's denen jetzt recht, geh ich raus und kann sagen, wir waren draußen? Dann sind aber die drinne alleine. Schick ich alle raus, warum muss mein Kind rausgehen?" (SA_FK_8)

Einige Fachkräfte berichten, dass Eltern die Macht bzw. Möglichkeit besitzen, Prozesse innerhalb der Einrichtung oder die Arbeit der Fachkräfte zu beeinflussen, etwa indem sie den „guten Ruf" einer Einrichtung herstellen, aber auch kippen können. Ebenso schildern Fachkräfte, wie der Umgang mit den Kindern beeinflusst wird, wenn die Eltern anwesend sind. Es wird als problematisch erlebt, dass Eltern z.B. durch Beobachtungen beim Holen und Bringen nur spezifische Ausschnitte des Alltags erleben und diese im Zweifel ‚falsch' interpretieren. Hieraus können, so die Befürchtungen einiger Fachkräfte, Konflikte entstehen.

Beispiel Fachkraft: „Wir werden natürlich auch ganz genau beobachtet. Wie reagieren wir, wenn es jetzt einen Konflikt mit den Kindern gibt oder so, ja? Da sind wir natürlich dann auch vorsichtiger, was man sagt. Nicht, dass wir böse reagieren, wenn wir alleine sind. Aber man passt schon mehr auf, wie man reagiert." (Beo_FK_10)

Vereinzelt berichten Fachkräfte von Eltern, die zu viel Aufmerksamkeit fordern („Ich möchte jetzt nicht hier zwischen den Kindern erfahren, wie ihre Operation war"; SA_FK_6), Leistungen explizit einfordern (z.B. Einzelförderung im Rahmen der Integrativplätze) oder sich unnötig in Konflikte unter Kindern einmischen.



(3) Eltern haben (zu) hohe Ansprüche

Unter dieser Subkategorie wurden Sequenzen gesammelt, in denen Fachkräfte beschreiben, dass sie sich mit diversen und umfassenden Ansprüchen von Seiten der Elternschaft konfrontiert sehen (über 20 Codes). Es wird einerseits generell von hohen Elternansprüchen gesprochen oder auch andererseits von spezifischeren Ansprüchen, etwa den Kindern mehr Bildung zu vermitteln oder vielfältigere Angebote zu offerieren.

> **Beispiel Fachkraft:** „Es gibt natürlich auch sehr fordernde Eltern, die dann auch immer wieder mit Forderungen kommen, bei denen man dann auch sagen muss, wissen Sie, wir begleiten. Wir haben nicht die Erziehung, ja, also wir übernehmen nicht alles, ein Teil davon liegt schon auch noch in Ihrer Hand. Da muss man sie auch immer mal wieder ein bisschen ausbremsen, wo der ein oder andere halt auch ein bisschen pikiert drauf reagiert." (SA_FK_7)

Im Beispiel wird verhandelt, was – aus Fachkraftsicht – die ‚eigentlichen' Aufgaben der Einrichtung sind und was wiederum die Eltern übernehmen sollten (‚Erziehung'). Als Zumutung werden zum einen Forderungen erlebt, Spezifisches anzubieten („Wird irgendwas Bildungsplanmäßiges gemacht?"; Beo_FK_10), oder wenn ein sehr individueller Umgang mit dem eigenen Kind eingefordert wird (kein Schweinefleisch, glutenfrei, laktosefrei etc.). Projekte – und die in diesem Rahmen präsentierte Leistung der Fachkräfte und Kinder – werden aus Sicht einiger Fachkräfte von den Eltern nicht ausreichend gewürdigt („Da verstehen die Eltern nicht ganz, wie viel Arbeit das ist"; ebd.).

Eine in unterschiedlichen Kontexten aufscheinende Problematik im Umgang mit fordernden Eltern besteht darin, dass Fachkräfte angesichts einer ohnehin als hoch wahrgenommenen Arbeitsbelastung wenige Möglichkeiten sehen, den Forderungen gerecht zu werden. Fachkräfte formulieren etwa Ängste bezüglich der Entgrenzung der eigenen Arbeitszeiten.

> **Beispiel Fachkraft:** „Sie [Elternbeirat] wollen, dass wir halt aufschreiben, wenn wir Ausflüge machen. Die Gruppe geht so und so dahin am da und da. Dann denkt man, ja, was soll man noch alles machen? Gleichzeitig aber soll man sehr wohl jedes Kind im Blick haben. Wo wir dann denken, ja, also sonst geht's noch (lacht). Ich sag's jetzt so, wie's ist, ja? Sie können ja mitplanen, ja? […] Oder am besten wäre noch ein Sommerfest dann, was weiß ich, wenn's um 11 Uhr anfängt bis 20:00 Uhr oder so (lacht). Das ist jetzt nicht vorgekommen, aber um's mal überspitzt zu sagen." (Beo_FK_18)

Einige Fachkräfte führen darüber hinaus an, (vermehrt) mit Erwartungen konfrontiert zu sein und Aufgaben übernehmen zu sollen, die sie selbst nicht als Aufgaben im Rahmen ihrer pädagogischen Tätigkeit definieren.

> **Beispiel Fachkraft:** „Mittlerweile, stelle ich fest, ist die Erwartungshaltung der Eltern extrem gestiegen. Also nicht mehr so wie früher, ah ja, das Kind fühlt sich hier wohl und okay, sondern jetzt haben sie noch die Erwartung, dass man oft Aufgaben erfüllen soll, die eigentlich schon fast meine eigentlichen Aufgaben übersteigen. Also oft wird erwartet, dass ich Dinge tue oder erreiche, die eigentlich Aufgabe der Eltern sind. […] Und da merke ich, da gibt's so

> eine kleine Spannung, weil das nicht leistbar ist. Weil, mein Verständnis als Erzieherin für eine Gruppe ist ja, familienergänzend zu arbeiten und das Kind als ein Teil der Gruppe zu sehen, ja? Und nicht als mein Kind, für das ich jetzt hier die Verantwortung habe und für das ich jetzt hier alles leisten muss. […] Ich bin nicht die Mutter, ja, und oft überschneidet sich das so leicht, dass man fast in die Mutterrolle gedrängt wird […]. Das musst du jetzt leisten, weil die Eltern sich da einfach bequem zurücklehnen, ja?" (Beo_FK_16)

(4) Divergierende Bildungs- und Erziehungsvorstellungen

Hierunter wurden solche Sequenzen zusammengefasst, in denen die Fachkräfte davon berichten, dass die an sie herangetragenen Vorstellungen, Erwartungen oder auch Werte von Eltern nicht den eigenen Vorstellungen, den gemeinsam vertretenen Vorstellungen der Einrichtung oder auch den von den Fachkräften antizipierten gesellschaftlichen Vorstellungen zu Bildung und Erziehung entsprechen (über 20 Codes). Meistens wird in diesem Zusammenhang von ‚den Eltern' gesprochen, es geht also um grundsätzlich wahrgenommene Unterschiede auf einer verallgemeinerten Ebene, die zwischen ‚den' Eltern und Fachkräften bzw. der Einrichtung auftreten können.[52]

Genannt werden Bildungs- und Erziehungsvorstellungen (z. B. Erziehung zur Selbstständigkeit oder Grenzen für Kinder), die in der Einrichtung oder von einzelnen Fachkräften vertreten werden, die aber von Elternseite nicht notwendig geteilt werden. Als Grund hierfür werden z. B. kulturelle Unterschiede angeführt (vgl. hierzu auch Abschnitt 6.3.2).

> **Beispiel Fachkraft:** „Wir selbst versuchen, angelehnt an diesen Early-Excellence-Ansatz zu arbeiten […]. Es ist aber hier unglaublich schwer, Eltern als Experten (lacht), […] weil man einfach absolut bei null anfängt teilweise. Weil es einfach so kulturelle gravierende Unterschiede gibt, und das fängt schon an, dass eine Mutter jetzt so unzufrieden ist hier, weil sie nicht versteht, warum ihr Kind nicht jeden Tag ein Spielzeug mitbringen kann oder was zu essen. Also an so was scheitert praktisch eine Zusammenarbeit, also dass sie wirklich überlegt, ihr Kind hier wieder rauszunehmen. Wo in anderen Einrichtungen vielleicht Eltern sagen, mir gefällt die pädagogische Arbeit nicht oder mir passt der Erzieher nicht, sind es hier solche Sachen, wo ich mir denke, das darf kein Problem sein." (SA_FK_8)

Genannt wird außerdem häufig, dass Eltern eine unangemessene Schulvorbereitung einfordern, die aus Sicht der Fachkräfte nicht altersentsprechend ist, oder Projekte aus Elternsicht kognitiv förderlich sein sollen, während die Fachkräfte aber andere Schwerpunkte setzen wie etwa Selbstständigkeit. Seltener wird angeführt, dass Eltern die Vorstellungen der Einrichtung nicht teilen, nicht schätzen oder auch nicht verstehen.

Einige Fachkräfte beschreiben zudem, wie sie mit divergierenden Sichtweisen im Alltag umgehen. An dieser Stelle werden erlebte Grenzen besonders deutlich, die sich bei den Fachkräften auf je unterschiedliche Weise ausbuchstabieren.

52 Erlebte Meinungsverschiedenheiten zwischen einzelnen Eltern und Fachkräften wurden unter „falsches/schwieriges Elternverhalten" gefasst (Abschnitt 4.2.2).

> **Beispiel Fachkraft:** „Es gibt auch Situationen, wo Beratung unsererseits nicht greift. Und da bedeutet es für uns auch, dass man gucken muss, was hat das für Konsequenzen. Also, sind wir in der Lage, wenn eine Kooperation von Eltern ausbleibt, weil eine unterschiedliche Wahrnehmung da ist, sind wir in der Lage, das Kind weiter zu betreuen hier im Haus? Mit allen Konsequenzen? Oder welche Möglichkeiten haben wir als Einrichtung, zu sagen, gut, da ist jetzt wirklich keine Kooperation, da ist auch wirklich kein Verständnis. Unsere fachliche Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes wird nicht gesehen, wird nicht angenommen. Dann müssen wir Maßnahmen ergreifen, zu sagen, okay, also da ist so viel Schwierigkeit da, dass das Kind vielleicht in dem Kontext der Gruppe nicht gut tut, weil die Gruppe dadurch auch zu Schaden kommt. Also weil einfach Prozesse dann nicht so gut laufen können, wenn ein Kind, ja, alles auf den Kopf stellt." (Beo_FK_8)

Diese recht drastisch geschilderte Sequenz impliziert, dass aus der Sicht der Fachkraft eine gemeinsame Perspektive bzw. ein Verständnis der Eltern für die (fachliche) Perspektive der Fachkräfte grundsätzlich notwendig ist, um Probleme (z. B. das Verhalten des Kindes) zu bearbeiten. Die zu ergreifenden Maßnahmen, wenn es keinen Konsens gibt, werden nicht ausbuchstabiert. Es liegt aber nahe, dass in solchen Fällen divergierender und potentiell konflikthafter Sichtweisen über eine Herausnahme des Kindes aus einer Gruppe oder der Einrichtung nachgedacht wird.

Spezifika aus Sicht der Eltern

Die zentralen Probleme aus Elternsicht im Umgang mit den Fachkräften lassen sich zu folgenden Subkategorien zusammenfassen: fehlender Zugriff auf das Kind (1), divergierende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen (2), Fachkräfte sind unmotiviert/unsympathisch/überfordert (3) und Fachkräfte sind übergriffig und (zu) fordernd (4).[53] Es ist festzuhalten, dass im Unterschied zu den Fachkräften nur ein kleiner Teil der Eltern über solche Kernprobleme spricht.

(1) Fehlender Zugriff auf das Kind

Einige Eltern äußern Unsicherheiten darüber, inwiefern ihr Kind in ihrer Abwesenheit in der Einrichtung ‚gut' und sicher betreut wird, das ‚Richtige' isst, das ‚Richtige' lernt oder von den Fachkräften ‚richtig' wahrgenommen wird (über 10 Codes). Das eigentliche Problem sind nicht die Fachkräfte und ihr Handeln, sondern vielmehr die Sorge, nicht sicher zu wissen, was das eigene Kind in der Einrichtung letztlich tut und lernt.

> **Beispiel Eltern:** „Wenn ich etwas sage, dann die [Fachkräfte] merken das sofort. Wie die Allergien von Nour, sie hat auch Allergien und so. Die haben einige Zeit nicht aufgeschrieben, oder sie hat manchmal Tomaten gegessen, da habe ich noch mal mit denen geredet. […] Am Anfang war Nour auch schneller als die Erzieherin, die haben das Essen auf dem Tisch, dann hat sie sich sofort genommen, bevor die gucken, oder die macht das heimlich. Aber ich hab dann zweimal gesagt, sie darf keine Tomaten essen." (Beo_Eltern_12)

53 Die Kernproblematiken (3) und (4) werden in einem gemeinsamen Unterprunkt vorgestellt (jeweils unter 10 Codes).

Einzelne Eltern berichten von Ängsten vor möglichen sexuellen Übergriffen der Kinder untereinander. In diesem Kontext wird vor allem die Erwartung formuliert, dass die Fachkräfte aufmerksam sind und die Kinder beim Spielen möglichst immer im Blick haben.

(2) Divergierende Bildungs- und Erziehungsvorstellungen

Eltern beschreiben eigene Vorstellungen zur Entwicklung und Förderung ihres Kindes, zum Umgang mit dem Verhalten des Kindes, zu Erziehungszielen und Werten und zu den als sinnvoll kategorisierten Aktivitäten in der Einrichtung, die sich von denen der Fachkräfte unterscheiden. Ein Elternteil beschreibt beispielsweise, dass es mit den Fachkräften uneins ist, wann der ‚richtige' Zeitpunkt ist, dem Kind keine Windeln mehr anzuziehen. Ein weiterer Elternteil spricht darüber, wie die Einrichtung (und andere Eltern) damit umgehen, wenn die Kinder im Wald sind.

> **Beispiel Eltern:** „Wo dann die Eltern denken, oh Gott, oh Gott, oh Gott, der ganze Wald ist voller Raupen, und damit war das ganze Jahr wirklich der Waldtag gestorben. Die sind nicht mehr einmal in den Wald gefahren. […] Und dann machen halt die Erzieher leider mit. Wir können nicht, weil da Raupen sind, und dann erzählt der Jan drei Wochen lang, wir können nicht über die Wiese gehen, weil da eben Raupen drin sind, die gefährlich wären, und so was, das find ich, das nervt mich, muss ich sagen." (SA_Eltern_2)

Die Sequenz macht deutlich, dass das Kind Verhaltensweisen und Lerninhalte (gefährliche Raupen) übernimmt und den Eltern zuträgt, die der elterlichen Sichtweise nicht entsprechen. Dies wird als Spannung erlebt („Das nervt mich").

(3) Fachkräfte sind unmotiviert/unsympathisch/überfordert und (4) übergriffig und (zu) fordernd

In einigen Sequenzen wird geschildert, dass Fachkräfte sich nicht so verhalten, wie Eltern es sich von ihnen wünschen. Wichtig sind hierbei Zuschreibungen von fehlender Motivation, unangemessenem Sprachgebrauch der Fachkräfte („weil der immer so Wörter benutzt hat wie cool und chillig"; SA_Eltern_3), fehlender Zuneigung von Seiten der Kinder („Den mochten [die Kinder] nicht"; ebd.), Überforderung und fehlender Ausbildung sowie unangemessenen Umgangsweisen mit den Kindern.

Einige Eltern sprechen darüber, dass sie sich in bestimmten Situationen von Fachkräften bevormundet fühlen, wenn diese sich in Dinge „einmischen" (Beo_Eltern_8), die aus Sicht der Eltern nicht ihre Angelegenheit sind. Thematisiert wird, dass sie sich als erzogen empfinden („dass sie da mit dem Zeigefinger stehen"; Beo_Eltern_8) oder sich aufgrund spezifischer Verhaltensweisen gegängelt fühlen.

> **Beispiel Eltern:** „Ich habe manchmal den Eindruck, dass die Erzieher auch versuchen, die Eltern zu erziehen. Gerade in der Zeit, wo ich arbeitslos war […], da sind wir eben nicht früh um sieben im Kindergarten gewesen, sondern wir waren eben erst halb neun im Kindergarten oder um neun. Und ich weiß, dass die Kinder spätestens um neun in den Kindergarten gebracht werden sollen, weil dann die ganzen Programme, sag ich mal, losgehen. Und das finde

ich ganz wichtig, dass dann auch alle Kinder da sind, damit die alle gleichzeitig da loslegen können. Und wenn man da eben halb neun da war, da kam dann schon mal, ja, nach dem Motto, bloß weil Sie arbeitslos sind, brauchen Sie nicht so spät kommen, oder irgendwie so. Das hatte auch nichts mit Ausschlafen zu tun, aber ich wollte dann einfach mein Kind nicht so früh abgeben. Wir haben in Ruhe gefrühstückt, und ich hab auch die Zeit dann in dem einen Jahr mit ihm genossen, dass ich eben nicht gestresst von der Arbeit kam und früh ganz schnell fort musste." (SA_Eltern_7)

Im Beispiel beschreibt das Elternteil, sich aufgrund einer spezifischen Lebenssituation (Arbeitslosigkeit) sozialem Druck durch die Fachkräfte ausgesetzt zu fühlen.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: SPANNUNGSVERHÄLTNISSE IM UMGANG ZWISCHEN FACHKRÄFTEN UND ELTERN

Perspektivenübergreifend

- Eltern und insbesondere Fachkräfte berichten von Schwierigkeiten im Umgang miteinander.
- Von beiden Gruppen werden divergierende Vorstellungen zwischen Eltern und Fachkräften wahrgenommen. Diese Divergenz wird als spannungsreich erlebt.
- Häufig werden generalisierte Herausforderungen im Umgang mit ‚den' Eltern bzw. Fachkräften thematisiert. Dies verweist auf Kernprobleme, die im gegenseitigen Umgang wahrgenommen werden.

Sicht der Fachkräfte

- Eltern werden als passiv und verschlossen wahrgenommen. Es bestehen sprachliche Hürden. Schwierig ist es, wenn bestimmte Eltern als sich separierend erlebt werden, z. B. durch ihre physische Abwesenheit (ihre Kinder nicht bringen oder abholen). Mitunter nehmen Fachkräfte auch ein mangelndes Interesse der Eltern wahr und befürchten, dass sich daraus negative Folgen für das Kind ergeben.
- Eltern werden als (zu) aktiv und fordernd empfunden. Diese Eltern tragen aktiv Forderungen vor, sind unzufrieden, beschweren sich. Sie üben Druck aus (etwa durch Anwesenheit in der Einrichtung) und fordern zu viel Aufmerksamkeit für ihr Kind. Mitunter unterscheiden sich die Forderungen der Eltern deutlich bzw. sind auch widersprüchlich.
- Die Ansprüche von Eltern werden als (zu) hoch bewertet. Dies zeigt sich darin, dass Elternansprüche an die Angebote für Kinder als nicht angemessen und schwer erfüllbar erlebt werden. Angesichts gegebener Arbeitsbedingungen werden solche elterlichen Wünsche als Zumutung wahrgenommen.
- Divergierende Vorstellungen zwischen Fachkräften und Eltern bezüglich Erziehung, Einrichtungsregeln und Bildung können zu Konflikten im Einrichtungsalltag führen.

Sicht der Eltern

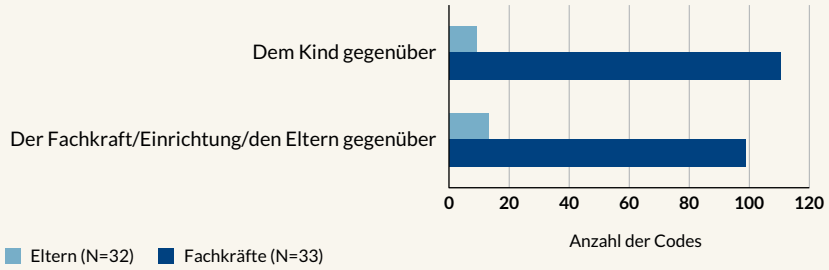
- Das Kind bzw. die Kinder in die Kita zu bringen und damit keine Informationen über das eigene Kind zu haben, geht mit der Sorge einher, nicht zu wissen, was das Kind in der Einrichtung tut, isst, lernt etc.
- Es gibt divergierende Vorstellungen zwischen Eltern und Fachkräften bezüglich der Erziehung, der Werte, des Verhaltens des Kindes oder des Umgangs mit Dingen.
- Fachkräfte werden als unmotiviert und/oder übergriffig beschrieben. Diese Sichtweise zeigt sich in Form von Kritik am Verhalten von Fachkräften, das z. B. als unmotiviert, streng mit den Kindern oder die Eltern erziehend erlebt wird.

4.2.2 Subkategorie 2: Falsches bzw. schwieriges Eltern-/Fachkraftverhalten

Unter die Subkategorie falsches bzw. schwieriges Eltern-/Fachkraftverhalten fallen Sequenzen, in denen Eltern bzw. Fachkräfte darüber sprechen, inwiefern sie das Verhalten des jeweils anderen als schwierig oder falsch bewerten. Dieses

Verhalten kann sich auf den Umgang mit dem Kind, auf den Umgang mit den Fachkräften/Eltern selbst oder – aus Sicht der Fachkräfte – auf den Umgang mit den Regeln der Einrichtung beziehen.

ABBILDUNG 13 **Falsches bzw. schwieriges Eltern-/Fachkraftverhalten aus Sicht der Eltern und Fachkräfte**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Wie bereits im Abschnitt 4.2.1 zu Spannungen im Umgang mit den Fachkräften bzw. Eltern fällt auch hier auf, wie unterschiedlich häufig Fachkräfte und Eltern falsches bzw. schwieriges Eltern- bzw. Fachkraftverhalten thematisieren. Erneut kann dies damit begründet werden, dass Fachkräfte mit einer sehr großen Zahl an Eltern gleichzeitig und über die Jahre hinweg interagieren, so dass sie auf einen viel größeren Erfahrungsschatz zurückgreifen als Eltern im Umgang mit einzelnen Fachkräften.

Spezifika aus Sicht der Fachkräfte

Fachkräfte beobachten ein breites Spektrum elterlicher Verhaltensweisen, die aus ihrer Sicht als problematisch einzuordnen sind. Die Sequenzen in den Interviews beziehen sich zu fast gleichen Anteilen auf Verhaltensweisen dem Kind, den Fachkräften oder der Einrichtung gegenüber (Abbildung 13).

(1) Schwieriges Elternverhalten dem Kind gegenüber

Hier wurden solche Sequenzen gesammelt, in denen Fachkräfte davon berichten, was Eltern ihrer Meinung nach in Bezug auf das Kind falsch machen (z. B. zu viel fernsehen lassen) oder welche elterlichen Versäumnisse sich bei der Erziehung der Kinder darstellen. Die negativen Effekte auf das Kind (bezüglich Lernen, Entwicklung etc.) sind in den Darstellungen bedeutsam.

Das sehr unterschiedliche, aber durchweg als schwierig klassifizierte Verhalten dem Kind gegenüber wird von den Fachkräften zum Teil in sehr ausführlichen Fallbeschreibungen und nah am eigenen Erleben geschildert. Insgesamt konnten vier Subkategorien gebildet werden: falsche Erziehung und Bildung (a), abschieben und wenig kümmern (b), Vernachlässigung und Gefährdung (c) sowie falsche Ernährung und Ausstattung (d).[54]

54 Aufgrund weniger Codierungen wird auf die detaillierte Darstellung der Subkategorien (c) und (d) verzichtet.

(a) Falsche Erziehung und Bildung

Ein Schwerpunkt bei der Beschreibung falschen bzw. schwierigen Elternverhaltens durch die Fachkräfte stellt das erzieherische Handeln von Eltern dar (über 70 Codes). In ihren Äußerungen beziehen sich nahezu alle Fachkräfte sowohl auf beobachtetes Handeln in der Einrichtung als auch auf das Handeln von Eltern zu Hause. Es werden zahlreiche Fehler benannt, z. B. im emotionalen Umgang mit dem Kind („Mit den Kindern wird geschrien und wirkliche Beschimpfungen"; Beo_FK_6), in der Beachtung, die dem Kind durch Eltern entgegengebracht wird (Handynutzung beim Holen und Bringen; Kita1_WO3_Tag4) oder bezüglich des Erziehungsstils (laissez faire, Inkonsequenz, keine Grenzen setzen etc.). Einige Fachkräfte berichten darüber hinaus von zu hohen Erwartungen der Eltern an ihre Kinder („zehn Aktivitäten schon im Alter von zwei Jahren"; SA_FK_8), von fehlender bildungsbezogener Förderung oder falscher Freizeit- und Spielgestaltung („Da wird die Glotze einfach angeschmissen und die Kinder sitzen da"; SA_FK_6). Insgesamt ist das Spektrum falschen erzieherischen Handelns groß. Besonders häufig beklagen Fachkräfte, dass Eltern nicht liebevoll und zugewandt mit dem Kind umgehen.

> **Beispiel Fachkraft:**
> **Interviewerin:** „Ja und wenn du jetzt an [Kind 1][55] denkst, woran denkst du da genau, oder was denkst du, worunter [Kind 1] da besonders leidet?"
> **Fachkraft:** „Na ja, [Kind 1] wird einfach seelisch vernachlässigt. Die [Mutter] ist auf einer Kindesebene, die ist keine Mutter, die ist selber wie ein Kind. Da findet in dem Sinne keine normale Erziehung statt, was heißt normal, aber keine Erziehung irgendwie statt. Und wenn die Erziehung dann ist, dann ist es die Methode aus Land X, wenn's dann zu viel wird, dann gibt's halt eine drauf." (Beo_FK_6)

Dieses und weitere Beispiele zeigen, dass für die Fachkräfte vor allem dann Spannungen entstehen, wenn der beobachtete Umgang der Eltern mit dem Kind sehr stark von den eigenen Vorstellungen abweicht – seien es nun fachliche oder persönliche. Die Fachkräfte äußern zum Teil emotionale Betroffenheit, wenn sie zugleich negative Folgen für die Kinder beobachten oder erwarten. Gespräche mit den Eltern, die den erzieherischen Umgang und die mögliche Gefährdung des Kindes aus Sicht der Fachkräfte betreffen, werden als „ganz hoch sensibel" (Beo_FK_3) eingeschätzt. Befürchtet wird, dass sich die Lage des Kindes durch Kritik verschlechtert – etwa indem es „noch mehr Repressionen" (ebd.) erfährt oder aus der Einrichtung genommen wird. Erziehungsstile, die z. B. bei Anwendung physischer Gewalt sehr stark von den Vorstellungen der Fachkräfte abweichen,[56] werden häufig vor dem Hintergrund kultureller Unterschiede in der Sozialisation (der Eltern) erklärt (vgl. auch Abschnitt 6.3.3).

Weniger brisant und emotional besetzt sind Sequenzen, in denen Fachkräfte schildern, dass Eltern ihren Kindern zu viele Freiheiten gewähren und keine Grenzen setzen können.

55 Über Kind 1 hatte die Fachkraft in den Sequenzen zuvor gesprochen, die Interviewerin stellt eine auf das zuvor Erzählte bezogene Nachfrage.

56 In Abhängigkeit von den geschilderten Fällen weichen die Erziehungsstile nicht lediglich von den Vorstellungen der Fachkräfte ab. Vielmehr sind sie mit den gültigen Rechtsgrundlagen nicht vereinbar, u. a. mit Blick auf die UN-Kinderrechtskonvention und das Sozialgesetzbuch VIII.

> **Beispiel Fachkraft:** „Wir haben auch einen Jungen, da haben die Eltern dem wenig Grenzen gezeigt, und sind immer, immer auf alles eingegangen, was er wollte. Und da haben sie irgendwann gemerkt, oh nee, so können wir nicht weitermachen. Der tanzt ja uns auf der Nase rum. (.) […] Also ich hab's mal gemerkt, da kam die Mutter beim Vesper rein […], und die ganze Zeit, wo die Mutter nicht da war, hat der die Äpfel mit der Schale gegessen. In dem Moment, wo die Mutter neben ihm saß, fing er an, die Schalen liegen zu lassen. […] Also alle Regeln, die es hier so gab, die fielen von ihm ab, wie die Mutter neben ihm saß. […] Und dann hab ich gesagt, die Äpfel werden aufgegessen, du isst die sonst immer. Die Mutter guckte zwar auch so ein bisschen, hab ich gesagt: So ist unsere Regel. […] Und da hat sie auch gemerkt, wie wichtig das ist, wenn man ruhig und konsequent das durchzieht." (SA_FK_13)

Das Beispiel steht für eine Reihe von Sequenzen aus den Fachkraftinterviews, in denen Kinder auch in Anwesenheit der Eltern über sich selbst bestimmen bzw. unklar ist, wer in der Beziehung „die Hosen anhat" (Beo_FK_2). Ein aus Fachkraftsicht wichtiges Erziehungsziel ist es, dass Kinder den Regeln der Einrichtung und den Vorgaben Erwachsener folgen und „lernen [sich] einzufügen" (SA_FK_13). Dies wird von solchen Eltern nicht erfolgreich umgesetzt. Im Gegenteil erscheinen die Kinder wild und „regellos" (SA_FK_8), was dem Fehlverhalten der Eltern dem Kind gegenüber zugeschrieben wird. Befürchtet werden dabei auch Folgen, wenn das Kind älter wird. So fragt eine Fachkraft, was passiert, „wenn die Kinder 13 oder 14 sind und immer noch so drauf sind?" (SA_FK_4). Eine weitere führt aus, dass das „nachher nur noch schwieriger [wird], also gerade [in der] Pubertät" (SA_FK_13). Schwieriges, z. B. als unangepasst empfundenes Verhalten von Kindern wird bezüglich der ‚Zusammenarbeit' zwischen Eltern und Fachkräften auch im Kontext von Konflikten zentral. Nicht selten entzünden sich Konflikte zwischen Eltern und Fachkräften an einem aus Fachkraftsicht als unangemessen bewerteten Verhalten von Kindern in der Einrichtung (Abschnitt 4.3).

Einige Fachkräfte machen – im Kontrast zu Vernachlässigung sowie fehlendem Interesse und Abschieben – (zu) hohe Erwartungen von Eltern an ihre Kinder zum Thema. Sie werden etwa als „panische Mütter" (SA_FK_8) bezeichnet, „die, bevor die Kinder auf die Welt kommen, schon sechs Anmeldungen ausgefüllt haben" (ebd.), oder auch „ambitionierte Eltern" (SA_FK_12), die „mit ihren Kindern schon im Alter von zwei Jahren zu Musik oder Englisch gehen" (ebd.). Es ist von „Leistungsdruck" (SA_FK_8) die Rede und davon, dass Eltern ausgebremst werden müssen:

> **Beispiel Fachkraft:** „Dann hat sie [die Mutter] erzählt, was wir natürlich dann nicht so stark kommentiert haben, also sie macht ja zu Hause auch ganz viele Spiele mit ihm und guckt, und sie wollte dann von uns wissen, welche Themen gerade dran sind, damit sie da parallel mit dem Kind zu Hause auch arbeiten kann für die Schule. Und das haben wir da halt da auch so ein bisschen abgewälzt, haben gesagt, ja, schon gut, wenn Sie das machen, aber denken Sie daran, nicht so viel." (Beo_FK_1)

Auf der anderen Seite bemängeln es einige Fachkräfte aber auch, wenn Eltern mit ihren Kindern anscheinend *keinen* bildungsbezogenen Aktivitäten zu Hause nachgehen oder aber Aktivitäten der Kinder zulassen, die aus ihrer Sicht für die kindliche Entwicklung nicht förderlich sind. So erklärt z. B. eine Fachkraft die

im Einrichtungsalltag beobachtete motorische Entwicklungsverzögerung eines Kindes mit dessen Freizeitverhalten zu Hause („zu viel Fernsehen"; Beo_FK_20), das von den Eltern nicht ‚richtig' gestaltet wird. Erwartet wird, dass die Eltern die Umgebung des Kindes – auch zu Hause – förderlich gestalten. Dazu gehört in der Regel keine bzw. eine dosierte Beschäftigung mit elektronischen oder digitalen Medien wie Smartphone, Fernseher, Computer oder Tablet.

Weiterhin thematisieren einige Fachkräfte – im Vergleich allerdings deutlich weniger –, dass manche Eltern ihren Kindern zu wenig Autonomie ermöglichen, indem sie etwa „immer um das Kind drum rum" (SA_FK_12) sind oder „ständig hinterhergehen" (SA_FK_13). Aus Fachkraftsicht wird so verhindert, dass Kinder sich selbstständig entwickeln.

(b) Abschieben und wenig kümmern

Einige Fachkräfte beobachten bei Eltern, dass diese aus „Faulheit" (SA_FK_6) oder „Bequemlichkeit" (ebd.) nicht bereit sind, Kinder in wichtigen Entwicklungsschritten anzuleiten und zu begleiten (etwa beim An- und Ausziehen – über 10 Codes). „Faul zurücklegen" und „kein Interesse haben" (SA_FK_8) wird in einen Zusammenhang mit dem zukünftigen Scheitern des Kindes gestellt. Eine sehr lange Betreuungsdauer in der Einrichtung, gepaart mit entsprechenden Erwartungen an die Fachkräfte („Macht ihr mal, ihr habt ja den ganzen Tag, macht ihr mal"; Beo_FK_19), wird als „Abschieben" (ebd.) empfunden. In einem weiteren Beispiel wird die lange Aufenthaltsdauer eines Kindes in der Einrichtung als fehlendes elterliches Interesse gedeutet und außerdem mit geringem Wohlbefinden des Kindes verknüpft („das Kind mehr in den Mittelpunkt stellen und auch mal sagen, ach ja, heute hole ich dich früher"; Beo_FK_19).

Fachkräfte kritisieren Eltern, die die Bildung und Erziehung anscheinend gänzlich von Seiten der Einrichtung erwarten und ihren eigenen Pflichtanteil möglichst auf die Fachkräfte abwälzen.

> **Beispiel Beobachtung** *(auf dem Hof beim Abholen):* „[FK1] und [Mutter] sprechen über die Einschulung von [Kind 1]. [Kind 1] soll dieses Jahr in die Schule kommen. Die Mutter macht sich Sorgen, dass [Kind 1] noch nicht schulfähig ist und wie die Lehrkräfte in der Schule wohl mit dem Kind umgehen werden. FK1 beruhigt sie: ‚Nee, [Kind 1] hat viel Potential. Das ist ja auch noch was hin. Ich kriege [ihn/sie] schon schulfähig.' Die Mutter antwortet: ‚Ja, [der/die] ist manchmal wie ein kleines Baby. Manchmal wie ein großes Baby. Hoffentlich, hoffentlich. Ich bete, dass [er/sie] eine Grundschullehrerin hat wie Sie.' FK1: ‚Ja, die Lehrerin braucht viel Geduld.' Die Mutter verabschiedet sich lachend und holt [Kind 1] und das Geschwisterkind. Ich bleibe bei FK1 stehen. FK1 stupst mich lachend an und sagt: ‚Das ist ja auch ein guter Ansatz: [Der/Die] braucht so eine Lehrerin wie mich und FK2, dann muss sie nichts mehr machen.'" (BeoP_49)

Das Beispiel verdeutlicht, wie selbst ein elterliches Lob – scherzhaft – aus Fachkraftsicht als fehlender aktiver Einsatz der Mutter gedeutet werden kann. Die Mutter wünscht sich nach Aussage der Fachkraft gute Pädagog*innen für ihr Kind, damit sie selbst von diesbezüglicher Verantwortung befreit ist und nichts mehr machen muss. Die unterschiedlichen Sequenzen zeigen, dass sich Fachkräf-

te aktiv davon abgrenzen, einen Fulltime- oder Allround-Service für Eltern bieten zu wollen.

(2) Schwieriges Elternverhalten der Fachkraft gegenüber

Hier berichten Fachkräfte über negatives Elternverhalten ihnen gegenüber; gesprochen wird von der Beziehungs-, Kontakt- und Kommunikationsgestaltung zwischen Eltern und Fachkräften. Dabei zeigt sich, wo und wie genau Spannungen aus Sicht der Fachkräfte entstehen. Die unterschiedlichen als schwierig markierten Verhaltensweisen der Fachkraft gegenüber, die ähnlich wie die schwierigen elterlichen Verhaltensweisen dem Kind gegenüber zum Teil sehr ausführlich und nah am eigenen Erleben geschildert werden, lassen sich zu vier Subkategorien zusammenfassen, die mehr als 10 Codierungen enthalten: Eltern sind (a) uneinsichtig, (b) unzuverlässig, (c) haben schlechte Umgangs- und Kommunikationsformen und (d) entziehen sich.

(a) Eltern sind uneinsichtig

Ein großer Teil der Fachkräfte berichtet davon, Kinder im Einrichtungsalltag zu beobachten und ihre Einschätzungen zu Sozialverhalten, Entwicklung und Fördermöglichkeiten an die Eltern weiterzugeben (über 30 Codes). Dies geschieht häufig im Rahmen der in den Einrichtungen institutionalisierten Entwicklungsgespräche oder auch in anlassbezogenen „Problemgesprächen", wie sie von vielen Fachkräften genannt werden. Zum Teil geschieht dies auch ‚zwischen Tür und Angel'. Viele Fachkräfte erläutern dazu, diese Gespräche vorzubereiten und verschiedene Taktiken anzuwenden, um mit Verweis auf das kindliche Wohlbefinden und entsprechend ihrer Diagnostik etwas zu erreichen (z. B. die Eltern davon zu überzeugen, mit dem Kind zur Logopädie zu gehen). Speziell im Fall negativ konnotierter Anlässe (z. B. Beobachtung eines Entwicklungsdefizits, Fehlverhalten in der Einrichtung, Unwohlsein des Kindes) beschreiben viele Fachkräfte die stattfindende Kommunikation mit den Eltern als Herausforderung („Nicht alle Eltern haben Verständnis und sagen, ach, super, dass Sie das erkannt haben"; Beo_FK_12).

Als Spannung wird es in diesem Zusammenhang erlebt, wenn Eltern die Empfehlungen und Deutungen der Fachkräfte zurückweisen und damit aus ihrer Sicht uneinsichtig sind. Fachkräfte berichten dann von Reaktionen von Eltern wie „Das sehen wir nicht so, das machen wir nicht" (SA_FK_5). An solchen Punkten werden die Handlungsmöglichkeiten der Fachkräfte durch die Eltern begrenzt.

> **Beispiel Fachkraft:** „Und es gibt natürlich auch so Situationen, in denen man Dinge immer wieder angesprochen hat, die Kinder bräuchten. Wo man im Laufe der Jahre schon auch sagt, okay, da ist der Punkt, wo man einfach nicht mehr machen kann, ja? Dass man sie wiederholt anspricht und darauf hinweist, dass es gut wäre, bestimmte Dinge zu tun auch für die Zeit nach dem Kindergarten und, und, und, die Eltern aber einfach nicht drauf reagieren." (SA_FK_7)

Vielen Fachkräften ist es dabei sehr wichtig, dass die eigene (fachliche) Einschätzung einer Situation von den Eltern berücksichtigt wird. Sie suchen dementsprechend unterschiedliche Mittel und Wege, um den Eltern fachliche Einschätzungen darzulegen und verständlich zu machen. In dieser Logik leisten die Fachkräfte vor allem Überzeugungsarbeit:

> **Beispiel Fachkraft:** „Was mir bei dem Ganzen wichtig ist, ist, immer wieder einfach mit den Eltern ins Gespräch kommen. Nicht auch vorschreiben, sondern Situationen schildern, den Eltern das so schildern, dass sie das merken, um was es geht, und dann auch von sich aus auf was kommen, was denn für ihr Kind vielleicht jetzt besser wäre." (Beo_FK_5).

Deutlich wird, dass die Fachkräfte sich als Wissende und Expert*innen darüber positionieren, was Kinder brauchen. Den Eltern muss dies verdeutlicht werden. Das gelingt nicht in allen Fällen. So berichten einige Fachkräfte von der Ablehnung von vorgeschlagenen Fördermaßnahmen durch die Eltern. Eine solche Ablehnung wird oft als Ärgernis betrachtet und führt zu Frustration. Andere Sequenzen aus den Fachkraftinterviews zeigen aber durchaus Verständnis und Akzeptanz für abweichende elterliche Haltungen, etwa wenn diese problematisierende Sichtweisen auf das eigene Kind verweigern.

> **Beispiel Fachkraft:** „Ja, das ist auch unterschiedlich, also es gibt auch Eltern, wo man dann wirklich sagt, das Kind hat ein Sprachproblem, es kann ganz viele Wörter nicht aussprechen, und die Mundmotorik, merkt man ja dann auch, dass irgendwie alles hier so ein bisschen steif ist. […] Manche, die sind dann schon so, ach nee, bei mir war das auch so, oder die Geschwister sind auch so, das wird schon. Ja. Man will ja nicht irgendjemand einreden, oh, Ihr Kind kann das nicht. Es ist ja nur eine Unterstützung, es gibt ja auch Gott sei Dank heutzutage viele Möglichkeiten, dass man das in den Griff kriegt […]. Aber manche fühlen sich da vielleicht ein bisschen angegriffen oder denken dann, grad so als Mutter, denk ich mir vielleicht, ich hab das Kind ausgetragen, es ist meine Schuld, wenn's was nicht kann, und wollen dann nix davon wissen, das muss man dann halt auch akzeptieren." (Beo_FK_20)

Darüber hinaus wird es von einigen Fachkräften auch als problematisch beurteilt, wenn Eltern ihnen nicht genügend Einblicke z. B. in das Familienleben ermöglichen. Sie berichten, dass relevante Informationen fehlen, die über die Einrichtung hinausweisen („Wie eigentlich in dieser Familie das System funktioniert"; Beo_FK_2). Diese Informationen werden aber u. a. für eine Deutung der Verhaltensweisen des Kindes als notwendig erachtet („Was ist eigentlich tatsächlich pathologisch, und was resultiert aus dem Verhalten innerhalb der Familie und der Eltern?"; ebd.). Zum Teil wird Eltern – im Abgleich mit den eigenen Beobachtungen – auch Unglaubwürdigkeit („Ist das Kind wirklich krank?"; Beo_FK_5) oder Unehrlichkeit unterstellt („Da muss man sich das Kind nur angucken […], dass das einfach gar nicht alles stimmen kann, was man uns erzählt"; Beo_FK_6).

(b) Eltern sind unzuverlässig

Einige Fachkräfte sprechen über Spannungen mit Eltern, die entstehen, wenn Eltern sich nicht an die Einrichtungsregeln halten und durch die Fachkräfte zurechtgewiesen werden müssen („Also denen ziemlich deutlich klarmachen, dass das so nicht geht"; SA_FK_12) (über 20 Codes). Dies kann sehr unterschiedliche Aspekte betreffen, z. B. wenn Eltern Nahrungsmittel mitbringen, Hol- und Bringzeiten nicht einhalten oder Regeln zum Betreten der Gruppenräume nicht beachten. Als problematisch sehen es die Fachkräfte insbesondere, wenn Eltern die festen Bringzeiten nicht einhalten, die in mehreren Einrichtungen auf eine bestimmte Uhrzeit festgelegt sind, z. B. bis neun Uhr. Begründet wird dies etwa

damit, dass um diese Zeit „alle Erzieherinnen mit den Kindern beschäftigt“ (Beo_FK_4) sind und Programmpunkte für die Kinder bereits starten, die sonst versäumt werden.

Der Fall, dass Kinder unregelmäßig die Einrichtung besuchen und dadurch etwa „nicht in die Gruppe rein [kommen]“ (Beo_FK_3) und sich nicht an die Einrichtung gewöhnen können, ist ein weiterer spannungsreicher Aspekt, der von mehreren Fachkräften thematisiert wird. Für einige Fachkräfte ist dies ein Anlass zum Gespräch mit den Eltern, in dem die Gründe herausgefunden werden müssen, „warum, weshalb, weswegen“ (ebd.), und die Eltern von einem regelmäßigen Besuch überzeugt werden müssen. In den meisten entsprechenden Äußerungen wird deutlich, dass das unregelmäßige Bringen der Kinder für die Fachkräfte spannungsreich ist, aber es bleibt offen, aus welchen Gründen dies von ihnen als problematisch angesehen wird.

Vereinzelt wird zudem darüber gesprochen, dass Eltern Termine absagen oder verpassen, z. B. die Beantragung von Bezuschussungen für den Kita-Platz.

> **Beispiel Fachkraft:** „Diese Bescheide [für kostenfreie Zusatzstunden] sind immer für ein halbes Jahr nur bewilligt. Und eigentlich müsste zu Hause [bei den betroffenen Eltern] im Kalender an der Tür stehen: Heute den Antrag neu beantragen, ja? Das wird immer versäumt, das heißt, ich gucke dann in bestimmten Abständen auch immer wieder drauf, geh dann zu den Eltern, kopiere meistens den Bewilligungsbescheid, markere das und sage: Bitte, dringend, ja?“ (Beo_FK_3)

Die Rücksprache und Erinnerung der Eltern an solche Termine werden von vielen Fachkräften und Leitungen als Belastung erlebt, da sie zeitaufwendig sind und nicht in den Kernbereich ihrer Aufgaben fallen („Sie wissen, es ist nicht meine Aufgabe“; Beo_FK_3).[57]

(c) Eltern haben schlechte Umgangs- und Kommunikationsformen

Einige Fachkräfte beschreiben Situationen, in denen Eltern unangemessen kommunizieren und dies zu Spannungen führt (über 10 Codes). Berichtet wird z. B., dass Eltern ihre Kinder in der Einrichtung anschreien. Fachkräfte sehen sich zum Teil aufgefordert, zu intervenieren („Das ist eine absolute Grenzüberschreitung, und dann habe ich ihn [den Vater] rausgeschmissen“; SA_FK_12). Auch in der Kommunikation mit den Fachkräften werden einzelne Eltern etwa als „jähzornig“ (Beo_FK_14) bezeichnet, oder es wird geschildert, dass Eltern Praktikant*innen unangemessen „zusammenfalten“ (BeoP_1).

(d) Eltern entziehen sich

Einige Fachkräfte thematisieren, dass Eltern sich Gesprächen entziehen, etwa indem sie auf angekündigten Gesprächsbedarf nicht reagieren und „nicht mehr

57 Anders positioniert sich hier die Leitung einer einzelnen Einrichtung im Sample. Die Einrichtung hat in diesem Fall alle notwendigen Schritte, etwa zur Bewilligung oder Neubeantragung von Bescheiden, übernommen und dies institutionalisiert, so dass die Eltern zum Teil nur noch unterschreiben müssen. Dies wird als Arbeitserleichterung für die Einrichtung (und Eltern) gedeutet.

gesehen" (Beo_FK_1) werden (über 10 Codes). Dies tun sie etwa, indem sie sich beim Holen und Bringen unauffällig verhalten und „grußlos" (ebd.) die Einrichtung verlassen. Andere von den Fachkräften beobachtete Varianten sind, dass sich Eltern Stoßzeiten zum Holen und Bringen aussuchen, in denen die Fachkräfte zu stark mit den Kindern beschäftigt sind und „dann eben auch nicht die Zeit haben" (Beo_FK_13), um mit den Eltern in intensiveren Kontakt zu treten. Es wird darüber hinaus verhandelt, dass Familienangehörige das Bringen und Abholen übernehmen, so dass die Eltern nur schwer erreichbar sind und entsprechend auch die Terminvereinbarung erschwert wird.

> **Beispiel Fachkraft:** „Jetzt beim Mason [Kind] zum Beispiel ist es auch schwierig, die Mutter hat einen neuen Partner, der bringt ihn und holt ihn, der gibt sich auch Mühe, das ist alles in Ordnung, ja? Aber die Mutter lässt sich gar nicht mehr blicken. Das ist schwierig. Jetzt wollen wir einen Termin vereinbaren, jetzt machen wir das über Zettel. So was mag ich halt nicht, ja? Da habe ich es halt lieber, sehe ich sie fünf Minuten, wir können das kurz besprechen, dann ist es klar. Ich schreibe mir's auf, sie schreibt sich's auf, dann gibt es keine Missverständnisse, weil ja einfach auch die Sprachbarriere da ist. Sie kann kein Deutsch lesen. Da muss sie wieder jemanden finden, der ihr das vorliest, vielleicht übersetzt. Manchmal schreibe ich ja schon in englischen Stichpunkten, aber ich weiß auch gar nicht, ob sie das lesen kann." (Beo_FK_6)

Die Spannung wird im Beispiel dadurch erzeugt, dass die zentrale Gesprächspartnerin physisch nicht erreichbar ist. Die Kommunikation wird zusätzlich dadurch erschwert, dass Fachkraft und Mutter nicht die gleiche Muttersprache haben. Deutlich wird, dass die Fachkraft unterschiedliche Mittel und Wege sucht (wie Zettel), die Kommunikation zustande zu bringen. Diese ist jedoch an verschiedensten Stellen (Übergabe, Sprach- und Lesefähigkeiten der Mutter, Hilfeleistung durch Dritte) vom Scheitern bedroht.

Spezifika aus Sicht der Eltern

Interessanterweise greifen Eltern ähnliche Themen und Aspekte wie die Fachkräfte auf, dies allerdings deutlich seltener (über 20 Codierungen in den Elterninterviews gegenüber mehr als 220 Codierungen in den Fachkräfteinterviews).[58]

(1) Schwieriges Fachkraftverhalten dem Kind gegenüber

In insgesamt neun Codierungen (von sieben Elternteilen) zu falschem Fachkraftverhalten dem Kind gegenüber werden die Themen falsche Erziehung (z. B. schreien und schimpfen), zu wenig Beachtung für das Kind (Fachkräfte kennen Kinder nicht) und falsche Ernährung/Ausstattung (falsche Kleidung zum Rausgehen) angesprochen. Bezüglich der Erziehung des Kindes empfinden einige wenige Eltern die Fachkräfte als zu streng. Sie weisen die Kinder zu stark zurecht („Wenn die [Fachkräfte] schreien, bekomm ich Panik. Das will ich nicht sehen im Kindergarten, schreien und schimpfen"; Beo_Eltern_7). Einzelne Eltern formulieren darüber hinaus Unzufriedenheit damit, wenn Fachkräfte den Kindern mit Themen Angst machen (Raupen sind gefährlich, die Flut kommt; SA_Eltern_2) oder sie

58 Wie bereits dargelegt, manifestiert sich aus Elternsicht ein großer Teil wahrgenommener Spannungen in der Unzufriedenheit mit der Einrichtung, ihrer Ausstattung, ihren Angeboten etc.

das Gefühl haben, dass das eigene Kind nicht richtig wahrgenommen und behandelt wird.

> **Beispiel Eltern:** „Der Björn [Kind] hat mir dann gesagt, ja, die eine Erzieherin hat gesagt, ich soll mich, wenn ich dann so zappele, dann soll ich mich auf meine vier Buchstaben setzen. Und das finde ich irgendwie, na ja, das erinnert mich so ein bisschen an früher, muss ich sagen. […] Das fand ich irgendwie so ein bisschen schade, muss ich sagen, weil das dann so sofort im Keim erstickt wurde. Es ist halt ein Junge, und die haben halt einen ganz anderen Bewegungsdrang. Also dass die so ein bisschen zur Ruhe gezwungen werden, das entspricht nicht jedem Temperament und jedem Charakter." (Beo_Eltern_10)

In der Beispielsequenz werden als zu autoritär und wenig individuell ausgerichtete Erziehungsmethoden kritisiert, die sich nicht am „Charakter" und der Individualität des Kindes ausrichten. Dass eine grobe Umgangsweise sowie Schreien und Schimpfen Eltern an Fachkräften und umgekehrt Fachkräfte an Eltern kritisieren (siehe Abschnitt 4.2.2.1), zeigt diesbezügliche Überschneidungen. Die meisten Eltern und Fachkräfte im Interview befürworten einen liebevollen und geduldigen Umgang mit dem Kind. Auch im Bereich der *Passungen* beurteilen Eltern eine solche Umgangsweise der Fachkraft mit dem Kind besonders positiv (Abschnitt 4.1.1).[59]

(2) Schwieriges Fachkraftverhalten den Eltern gegenüber

In über 10 Codierungen werden unangemessen und nicht wertschätzend erlebte Umgangs- und Kommunikationsformen (Belehren, Ausflüchte der Fachkräfte etc.), fehlende Begleitung der Eltern (z. B. bei der Eingewöhnung) und fehlende Unterstützung bei elterlichen Entscheidungen genannt. Eltern erleben es als unangemessen, wenn sie z. B. aufgrund ihres geringen Alters von oben herab behandelt werden („Die weiß sowieso noch nichts, auf die können wir ruhig draufdonnern"; SA_Eltern_6) oder mit Blick auf den Umgang mit ihrem Kind belehrt werden („Das ist eigentlich meine Sache"; Beo_Eltern_16).

> **Beispiel Eltern:** „Ich nehme das schon zur Information. Also so ist es nicht, dass ich sage, ach Gott, ist mir doch egal, was sie [die Fachkräfte] sagen. Eigentlich ist es ja überhaupt nicht egal, also es interessiert mich schon. Ich meine, eine Zeit lang kaut er [Sohn] ja auch schon Nägel, ah ja, stimmt, hab ich zu ihr gesagt, ja, hab ich jetzt vergessen zu sagen. Aber ich hab gesagt, ich achte auch schon selber drauf jetzt momentan, ich hab auch schon gegoogelt, wenn's wirklich extrem ist, bis er die Haut da, dann natürlich mache ich was dagegen, ich will ja nicht, dass er sich da voll die Hände, die Finger blutig kaut […]. Ich meine, der macht das schon ab und zu, aber jetzt so extrem ist es nicht, dass ich sage, oh Gott, ja." (Beo_Eltern_16)

In der Sequenz wird deutlich, wie der Elternteil durch den Hinweis einer Fachkraft in Bedrängnis gerät, sich um das Nägelkauen des Kindes zu kümmern. Der Elternteil nimmt Zweifel der Fachkraft wahr, dass er sich gut um das Kind kümmert. Dies zeigt sich darin, dass der Elternteil sich verteidigt und die Zuständigkeiten

59 Umgekehrt kommt es allerdings nicht vor, dass Eltern bemängeln, dass Fachkräfte sich gegenüber den Kindern nicht genügend durchsetzen. Dieser Kritikpunkt scheint ein Spezifikum aus Fachkraftsicht zu sein.

markiert („Ich achte schon selber drauf momentan, ich hab das auch gegoogelt"). Der Hinweis wird als übergriffig erlebt und als übertrieben bagatellisiert („So extrem ist es nicht"). Gleichzeitig wird grundsätzlich Interesse an den Beobachtungen der Fachkraft bekundet – eine Elternhaltung, die von vielen Fachkräften geschätzt wird (Abschnitt 4.1.1). Im Beispiel zeigt sich wie in anderen Sequenzen auch, dass viele Eltern darum bemüht sind, sich als ‚gutes Elternteil' zu positionieren. Gleichzeitig lässt sich die Befürchtung herauslesen, dieser Vorstellung von gutem Elternsein nicht gerecht zu werden (vgl. dazu auch die Analyse in Abschnitt 4.3.3).

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: SPANNUNGSVERHÄLTNISSE DURCH FALSCHES BZW. SCHWIERIGES ELTERN / FACHKRAFTVERHALTEN

Perspektivenübergreifend

- Das Verhalten der jeweils anderen Partei wird als ‚falsch' oder ‚schwierig' bewertet.
- Dies gilt sowohl für den Umgang mit dem Kind als auch für den mit den Fachkräften bzw. Eltern.
- Die Fachkräfte äußern sich hierzu im Vergleich besonders häufig und ausführlich.

Fachkräfte blicken auf Elternverhalten

- Falsche Erziehung und Bildung des Kindes: Das erzieherische Handeln der Eltern wird kritisiert. Dabei zeigt sich ein breites Spektrum an Fehlverhalten beim emotionalen Umgang, beim Erziehungsstil, bei der Freizeitgestaltung, durch zu wenig Beachtung oder durch eine Überforderung der Kinder. Dies führt zum Teil zu emotionaler Betroffenheit der Fachkräfte.
- Eltern zeigen zu wenig Verantwortung / kümmern sich zu wenig: Eltern werden als zu ‚faul' oder ‚bequem' wahrgenommen, um die kindliche Entwicklung angemessen zu begleiten. Dabei sind Kinder auf ihre Eltern angewiesen.
- Eltern sind uneinsichtig: Sie erkennen Beobachtungen und Diagnostik der Fachkräfte nicht an, sondern weisen sie zurück. Fachkräfte positionieren sich hier als Wissende und Expert*innen. Eine Ablehnung dieser Position führt u. a. zu Frustration bei ihnen.
- Eltern sind unzuverlässig: Sie halten Einrichtungsregeln nicht ein (Hol- und Bringzeiten etc.) und versäumen Anträge/Fristen für Bezuschussungen.
- Eltern haben schlechte Kommunikationsformen: Sie schreien Kinder in der Einrichtung oder Fachkräfte an, so dass zum Teil Interventionen durch die Fachkräfte nötig werden.
- Eltern entziehen sich: Sie reagieren z. B. nicht auf Gesprächsanfragen oder lassen ihre Kinder durch Verwandte oder Freunde bringen und holen.

Eltern blicken auf Fachkraftverhalten

- Eltern beschreiben den Umgang der Fachkraft mit dem Kind, der zu Spannungen führt, z. B. wenn Fachkräfte schreien und schimpfen, dem eigenen Kind zu wenig Beachtung schenken oder es falsch anziehen.
- Fachkräfte zeigen den Eltern gegenüber unangemessene Kommunikationsformen (z. B. belehren sie, behandeln sie ‚von oben herab'). Den Eltern fehlt die Unterstützung durch die Fachkräfte bei anstehenden Entscheidungen.

4.2.3 Subkategorie 3: Unzufriedenheit auf Einrichtungsebene (Elternsicht)

Fast genauso häufig wie Zufriedenheit äußern Eltern auch Unzufriedenheit auf Einrichtungsebene (über 130 Codes) (Abschnitt 4.1.5). Dieser Subkategorie wurden Sequenzen zugeordnet, wenn die Einrichtung allgemein oder bestimmte Aspekte (Konzept, Inhalte, Ausstattung, Organisation usw.) negativ bewertet werden. Dabei wird – analog zur Zufriedenheit – selten auf das Fachkraftverhalten verwiesen, sondern überwiegend auf die Einrichtung im Allgemeinen.

Die folgende Übersicht zeigt, in welchen Bereichen Eltern Unzufriedenheit äußern.

TABELLE 13 **Unzufriedenheit mit der Einrichtung aus Elternsicht**

ELTERN ÄUSSERN UNZUFRIEDENHEIT BEZÜGLICH DER ...	ANZAHL CODES
Gestaltung des Kontakts mit den Eltern (Kommunikationsstrukturen und -fluss, Regelmäßigkeit des Austausches, Strukturen der Beteiligung)	57
strukturellen Bedingungen (Personalausstattung und -wechsel, Räumlichkeiten, Konzeptwechsel, Schließzeiten, Platzvergabe, Gruppenzusammensetzung etc.)	34
Gestaltung des Kita-Alltags (Essen, Schimpfwörter, Förderung, starre Regeln, Aufsicht etc.)	30
Gestaltung spezifischer Angebote und Projekte (Organisatorisches, Angebote, Ausflüge, Planung etc.)	16
Zusammenarbeit mit der Schule	1

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Während viele Eltern grundsätzlich mit der Einrichtung zufrieden sind (Abschnitt 4.1.5; vgl. auch Betz et al. 2017), werden mit der Nennung von Unzufriedenheit eher einzelne konkrete Aspekte herausgegriffen. Ein großer Teil dieser Sequenzen bezieht sich auf die *Gestaltung des Kontakts mit den Eltern*. Über die Hälfte der Eltern können diesbezüglich Aspekte nennen, mit denen sie unzufrieden sind. Sie kritisieren Kommunikationsstrukturen („An dem Informationsfluss kann man noch ein bisschen arbeiten"; Beo_Eltern_14), einen nur unregelmäßigen Austausch („Wenn man was erfahren möchte, muss man selber nachfragen"; SA_Eltern_2) und fehlende Beteiligungsmöglichkeiten („relativ wenig so offizielle Elternarbeit"; Beo_Eltern_3).

Einige Eltern beschreiben, z. B. erst im Nachhinein über Ausflüge der Einrichtung mit den Kindern zu erfahren. Eltern äußern in diesem Zusammenhang unterschiedliche Gründe dafür, weswegen sie gerne im Vorfeld informiert worden wären.

TABELLE 14 **Elterliche Unzufriedenheit mit der Informationspolitik der Einrichtung**

BEISPIEL 1	BEISPIEL 2	BEISPIEL 3
„Manchmal erzählt Jakob mir, Mama, wir waren in der Stadt, zum Beispiel oder so. Am besten wäre es, wenn ich das gewusst hätte, dann hätte ich ihm zum Beispiel … Heute habe ich ihm zum Beispiel keine Mütze und keinen Schal oder so mitgegeben. Wenn ich gewusst hätte, dass sie heute am Freitag einen Ausflug haben, dann kann ich ihn besser anziehen. Ja wegen dem Wetter zum Beispiel." (Beo_Eltern_4)	„Eltern sind nicht immer so perfekt informiert? Was aber auch vielleicht manchmal daran liegt, dass es spontane Aktivitäten gibt. So wie z. B., ich erfahr zwei Tage später mal, oh, die Kinder waren mit der Bahn in der Innenstadt auf dem Markt. Ist schön, find ich toll, auch wenn die denen das Gemüse und Obst alles noch mal so vor Ort zeigen wollen, aber natürlich möchte man gerne zu dem Zeitpunkt wissen, wo sich sein Kind aufhält. Ne? Also ist jetzt nicht negativ, aber es fehlt noch so ein bisschen der Informationsfluss, ne?" (Beo_Eltern_14)	„Also über meine Kinder fühle ich mich sehr gut informiert, aber so Ausflüge wurden nie angekündigt oder wurden selten angekündigt, nie wäre jetzt falsch, und das war auch was, wo ich jetzt noch mal auf die Erzieherinnen zugegangen bin und auch mit der Leitung gesprochen habe. […] Also zum einen möchte ich gern wissen, wo meine Kinder sind, auch grad wenn's halt Ausflüge sind, die außer Haus dann möglicherweise gehen. Zum anderen fand ich's einfach schön, ich konnte die Kinder vorher drauf vorbereiten und sagen, hey, guckt mal ihr geht ja heut ins Theater, ist ja super, und was ich noch viel wichtiger fand, ich konnte dann hinterher auch sagen, hey, wie war's denn?" (Beo_Eltern_18)

Quellen: Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Während der Elternteil in Beispiel 1 formuliert, dem Kind aufgrund fehlender Informationen nicht die richtige Kleidung anziehen zu können, und hier auf die Zuarbeit der Einrichtung angewiesen zu sein, wird in Beispiel 2 eine vergleichsweise selbstbewusste Position eingenommen. Es wird auf das Recht verwiesen, als Elternteil grundsätzlich zu wissen, wo sich das Kind aufhält. Die entsprechende Information wird hier als eine notwendige und einforderbare Serviceleistung an Eltern als Erziehungsverantwortliche gedeutet. Ähnlich verhält es sich in Beispiel 3, in dem noch ein weiterer Aspekt ergänzt wird. Der Elternteil formuliert den Wunsch, mit dem Kind über seine Erlebnisse in Abwesenheit der Eltern kommunizieren zu können. Um solche Gespräche initiieren zu können, werden die entsprechenden Informationen von der Einrichtung eingefordert.

Einige Eltern (wie jene in Beispiel 3) berichten in diesem Zusammenhang davon, den Elternbeirat zu nutzen, um Unzufriedenheit zu thematisieren („Was wir auch aus dem Elternbeirat öfter kritisiert haben […], ist der Informationsfluss, wenn es so größere Dinge betrifft"; Beo_Eltern_18).

Ein weiterer zentraler Aspekt aus Elternsicht sind fehlende oder schlechte Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Eltern. Von einigen Eltern wird oberflächlicher Kontakt (kurzes, oberflächliches Grüßen beim Holen und Bringen) als negativ beschrieben. Er entspricht nicht der in Abschnitt 4.1.5 sehr positiv beschriebenen Atmosphäre des freundlichen und entspannten Miteinanders:

> **Beispiel Eltern:** „Natürlich in [Name anderer Kita eines inzwischen älteren Kindes] haben wir einen anderen Kontakt gehabt. Mit allen Eltern, hallo, hallo, geredet, und wir haben immer etwas zusammen gemacht. Oder wir haben uns getroffen, alle Eltern zum Picknick in der Gegend. Oder bis jetzt, wenn wir uns sehen, reden wir immer, unterhalten uns, grüßen uns. Aber die Leute hier lassen das einfach, sie holen schnell ihr Kind und so. Ich sage: Hallo, hallo, hallo! Manche antworten hallo, manche sagen nichts. Manche sagen guten Morgen, oder manche sagen nichts (lacht). Das ist ein bisschen … das gefällt mir nicht. Aber sonst, okay." (Beo_Eltern_7)

In den entsprechenden Sequenzen bestätigt sich, dass einige Eltern untereinander ein freundliches Miteinander befürworten, das über bloßes Grüßen hinausgeht und etwa auch gemeinsame Aktivitäten beinhaltet. Diese Eltern wünschen sich in der Kita unabhängig vom Kind auch für sich Vernetzung und Kontakte, beispielsweise durch regelmäßige Angebote[60] („mindestens einmal im Monat"; Beo_Eltern_4). Einzelne Eltern beklagen auch fehlende Elternabende oder Elternnachmittage, die von der Einrichtung nicht oder nur selten initiiert werden.

Nur ein Elternteil thematisiert explizit und von sich aus, dass Eltern in z. B. konzeptionelle Entscheidungen der Einrichtung nicht einbezogen werden („Auch sehr viele andere Eltern haben sich da total vor den Kopf gestoßen gefühlt"; Beo_Eltern_6). Hier gehen die Sichtweisen innerhalb der Elterngruppe (und auch innerhalb der Fachkraftgruppe) klar auseinander, d. h., es herrscht keine Einigkeit darüber, wie stark und bei welchen Fragen zu Einrichtungsbelangen Eltern eigentlich beteiligt sein sollen und einbezogen werden können.

60 Nur eine Einrichtung im Beobachtungssample bietet solche Räume im Rahmen eines so genannten Elterncafés an. Dies gilt auch nicht für alle Einrichtungen, aus denen die Interviews der sekundäranalytischen Auswertung stammen.

Neben der Gestaltung des Kontakts mit den Eltern sind es vor allem *strukturelle Bedingungen*, mit denen einige Eltern unzufrieden sind. Besonders häufig werden hier Personalfragen angeführt, etwa die Personalausstattung, häufige Personalwechsel, der Krankenstand, Urlaubsplanung des Personals oder auch die Anstellungsbedingungen der Fachkräfte in Teilzeit. Es wird zum einen beschrieben, dass Kinder sich etwa auf unterschiedliche Fachkräfte einstellen müssen oder Bezugserzieher*innen und damit auch Ansprechpartner*innen der Eltern über mehrere Wochen fehlen. Zum anderen wird geschildert, dass die Betreuungsleistungen der Einrichtung nicht immer verlässlich sind, da Eltern bei Personalmangel und Krankheitsfällen angehalten werden, ihre Kinder spontan möglichst zu Hause zu betreuen. Zudem werden auch Schließ- und Öffnungszeiten kritisiert, die den elterlichen Betreuungsbedarfen entgegenstehen („Weil die meisten Leute ja doch länger arbeiten heutzutage"; SA_Eltern_3).

Bei der *Gestaltung des Kita-Alltags* zeigt sich ein thematisch breites Spektrum an Unzufriedenheit bzw. Verbesserungswünschen der Eltern mit spezifischen Formen des Umgangs mit den Kindern oder des Angebots in der Kita. Hierzu gehören etwa das Essensangebot, die Art und Weise, wie in der Kita mit den Kindern gegessen wird, oder auch die Unzufriedenheit, dass die Kinder im Einrichtungsalltag Schimpfwörter erlernen. In Einzeläußerungen wird auch auf pädagogische Vorstellungen referiert (z. B. den Entdeckerdrang des Kindes zu fördern), die in der Einrichtung aus Elternsicht nicht entsprechend umgesetzt werden. Bezüglich der *Gestaltung spezifischer Angebote und Projekte* für Kinder (und teils auch Eltern) kritisieren einige Eltern, dass diese zu wenig oder nicht ausgewogen genug stattfinden („Mir fehlen zum Beispiel auch so Freizeitangebote wie Schwimmunterricht"; SA_Eltern_4). Manche Eltern beklagen, dass zu wenige Ausflüge unternommen werden, obwohl zum Teil das Angebot elterlicher Begleitung besteht („Ich bin gerne bereit, irgendwie mir einen Tag frei zu nehmen"; Beo_Eltern_10). Auch wird erwähnt, dass Feste ohne Rücksprache mit der Elternschaft ausfallen. Deutlich wird – wie auch schon in Abschnitt 4.1 zum Passungserleben der Eltern –, dass Eltern sich ein ausgewogenes Angebot mit Ausflügen für ihre Kinder wünschen, das wie geplant stattfinden kann.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: SPANNUNGSVERHÄLTNISSE DURCH UNZUFRIEDENHEIT AUF EINRICHTUNGSEBENE

Elternsicht

- Die Einrichtung – und weniger einzelne Fachkräfte oder deren Verhalten – wird hier negativ erlebt bzw. bewertet. Dies betrifft selten die Kita als Ganzes, sondern einzelne Aspekte, z. B. das Erlernen von Schimpfwörtern im Kita-Alltag oder (fehlende) Projekt- bzw. Förderangebote. Die elterlichen Unzufriedenheiten sind dabei thematisch heterogen.
- Eltern äußern mit Blick auf die Gestaltung des Eltern-Fachkraft-Kontakts eine unpassende bzw. fehlende Informationspolitik, fehlende Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Eltern sowie fehlende Elternabende oder -nachmittage.
- An den strukturellen Bedingungen der Einrichtung werden zu wenig Personal, zu wenige oder der Ausfall von Angeboten kritisiert.

Zusammenfassende Interpretation von Spannungsverhältnissen in der gegenseitigen Wahrnehmung und Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern (Abschnitt 4.2)

Wie bereits in Abschnitt 4.1 herausgearbeitet, wird es von *Fachkräften* tendenziell als passend erlebt, wenn Eltern die Fachkräfte unterstützen und ihnen dadurch die Arbeit erleichtern. Positiv wird es gesehen, wenn Eltern offen für Ratschläge der Fachkräfte sind und diese auch aufgreifen. Im Umkehrschluss ergeben sich für Fachkräfte erstens vor allem dort Spannungen, wo sich Eltern Gesprächen und Ratschlägen verschließen oder sich (anscheinend) nicht für die Arbeit mit dem Kind interessieren. Als uneinsichtig erlebte Eltern führen mitunter zu Konfliktsituationen, wenn etwa Maßnahmen, die aus Fachkraftsicht sinnvoll sind, von den Eltern nicht unterstützt oder abgelehnt werden.

Zweitens treten Spannungen zutage, wenn Eltern sich sehr aktiv und fordernd einbringen, etwa indem sie Erwartungen an Angebote formulieren oder aus Sicht der Fachkräfte überzogene Vorstellungen davon haben, wie und wie intensiv das eigene Kind gefördert werden soll. Gerade hier stecken die Fachkräfte die Grenzen ihrer pädagogischen Kernarbeitsbereiche verbal ab und verdeutlichen vielfach vor dem Hintergrund der ohnehin als hoch wahrgenommenen Arbeitsbelastung, dass sie nicht *alle* Aufgaben in der Bildung und Erziehung des Kindes übernehmen können – und wollen. Vor allem Sorgetätigkeiten (Pflege des Kindes, Versorgung mit Kleidung, liebevolle Zuwendung, Einhaltung von wichtigen Terminen etc.) werden als elterliche, meist mütterliche Aufgaben markiert.

Weitere Spannungen, die auch im Rahmen der ethnographischen Alltagsbeobachtungen immer wieder eine Rolle spielen, ergeben sich bei der Kollision von Sichtweisen von (meist einzelnen) Eltern und Fachkräften. Dies kann etwa Entwicklungs- und Bildungsmaßnahmen betreffen, das Sozialverhalten des Kindes in der Einrichtung, den elterlichen Umgang mit dem Kind oder auch angemessene Anwesenheitszeiten des Kindes in der Einrichtung.[61]

Fachkräfte beobachten auch eine Überforderung von Kindern durch die elterlichen Bildungs- und Betreuungsarrangements (z. B. zu viele Freizeitaktivitäten und Kurse), was ihrer Meinung nach zu negativen Verhaltensmustern von Kindern in der Einrichtung führt. Aber auch wenn sich Eltern nicht genug kümmern und desinteressiert sind, kann dies nach den Aussagen der Fachkräfte zu Fehlverhalten des Kindes in der Einrichtung oder auch zu Entwicklungsdefiziten führen. Nicht selten wird deutlich, dass Fachkräfte Eltern hier stark in der Verantwortung sehen. Spezifische Eltern werden als ‚bequem' oder ‚faul' wahrgenommen. Sie müssen aus Fachkraftsicht aufgefordert werden, das eigene Verhalten mit Blick auf das kindliche Wohlbefinden zu verändern.

Es geht also mitunter darum, so verbalisieren es einige Fachkräfte auch explizit, die Eltern zu erziehen – eine Haltung, die häufig zu Spannungen führt, wie es

61 Gerade bei der Aushandlung angemessener Anwesenheitszeiten von Kindern in der Einrichtung kommen Vorstellungen ‚guter' Kindheit zum Tragen. So zeigen einige Fachkraftaussagen – vor der Hintergrundfolie des kindlichen Wohlbefindens – wenig Verständnis für lange Aufenthaltszeiten vor allem jüngerer Kinder in der Einrichtung. Es wird angenommen, dass es den Kindern im Rahmen familialer Betreuung besser geht als in der Einrichtung.

zahlreiche Interviews sowie ethnographische Beobachtungen belegen. Damit wird ein asymmetrisches Verhältnis zwischen professionell Erziehenden und ‚Erzogenen' eingefordert und praktiziert, das von Elternseite aus nicht auf Akzeptanz stoßen muss. Damit sind Spannungen erklärbar. Sehr deutlich wird bei diesen Beschreibungen, dass eine Erziehung der Eltern den programmatischen Rahmungen zur ‚Zusammenarbeit' in Kitas bei Forderungen nach ‚Augenhöhe' und Begegnungen unter ‚Partnern' entgegenläuft.

Insgesamt gibt es ein vergleichbares Passungserleben bei Fachkräften und Eltern in Bezug auf den liebevollen und geduldigen Umgang mit dem Kind. Dementsprechend kommt es aus Sicht der *Eltern* zu Spannungen, wenn das Gefühl entsteht, das eigene Kind werde in der Einrichtung nicht entsprechend gut behandelt. Für Eltern ist es wichtig zu wissen, dass es dem Kind in der Einrichtung den Tag über gut geht. Manchen Eltern genügt es zu ‚sehen', dass das eigene Kind sich wohlfühlt und zufrieden ist. Andere Eltern wünschen sich von der Einrichtung mehr Informationen über den Alltag des Kindes, um sich mit dem Kind gezielter über Inhalte und Aktivitäten in der Einrichtung austauschen zu können.

Eltern berichten – wie Fachkräfte – von divergierenden Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, wenn auch deutlich seltener. Wie die Fachkräfte beobachten Eltern Verhaltensweisen des Kindes zu Hause (z. B. Ängste formulieren, Schimpfwörter benutzen), die tendenziell negativ gesehen werden. Die Notwendigkeit der Kontaktaufnahme ergibt sich so für Eltern und Fachkräfte an einem ähnlichen Punkt, nämlich dann, wenn negativ eingeschätzte Verhaltensweisen am Kind beobachtet werden, die auf die jeweils andere Partei zurückgeführt werden.

Zuwendung, Verständnis, Unterstützung in Bildungs- und Erziehungsfragen und auch Tipps und Ratschläge von Fachkräften werden von Eltern vielfach positiv erlebt. Zu Spannungen und mitunter auch Konflikten kommt es aus Elternsicht dann, wenn Fachkräfte ihre Kompetenz überschreiten, übergriffig werden und Eltern sich erzogen und nicht respektiert fühlen. Besonders brisant ist es, so zeigt sich in den Interviews und Beobachtungen, wenn die elterliche Sorge um das Kind in Zweifel gezogen wird. Vor dem Hintergrund, dass einige Fachkräfte die Erziehung der Eltern – oder zumindest das Einwirken auf Eltern im Umgang mit ihrem Kind – als ihre Aufgabe wahrnehmen, tritt ein deutliches Dilemma hervor. Die Beratung oder gar Erziehung der Eltern scheint für die Fachkräfte umso notwendiger, je weniger Passung zwischen Einrichtung und elterlichen Verhaltensweisen besteht oder Eltern im Verdacht stehen, sich nicht ausreichend um ihr Kind zu sorgen. Je weniger Passung besteht, umso unwahrscheinlicher sind allerdings eine vertrauensvolle Beziehung und ein einfach zu erreichender Konsens, auf dessen Basis Eltern die Ratschläge und Unterstützung der Fachkräfte überhaupt erst annehmen können. Vielmehr nehmen Eltern Fachkräfte genau dann als übergriffig, fordernd und herablassend wahr. Eltern kommen so in die Position, sich verteidigen zu müssen.

Während vereinzelt von unsympathischen oder autoritär auftretenden Fachkräften berichtet wird, überwiegen die Schilderungen zu Herzlichkeit, persönlichem Einsatz und Verständnis der Fachkräfte den Eltern gegenüber. Eltern formulieren einen großen Teil der Aussagen, die als *Spannungen* codiert wurden, also nicht in Bezug auf die einzelnen Fachkräfte und deren Verhalten oder den Umgang mit ihnen, sondern mit Blick auf die Einrichtungsebene. Hier äußern Eltern einige

Punkte, die zu Unzufriedenheit beitragen: Die Kommunikationsstrukturen der Einrichtungen sind aus Elternsicht trotz einer sehr hohen Zufriedenheit mit der Einrichtung insgesamt vielfach verbesserungswürdig. Eltern wünschen sich einen besseren Informationsfluss oder mehr Vernetzungsmöglichkeiten, auch strukturelle Aspekte werden genannt, wie z. B. Öffnungszeiten und Personalausstattung. Wichtig ist den Eltern zudem die Angebotsgestaltung für die Kinder; es deutet sich an, dass viele Eltern möchten, dass die Einrichtung dem eigenen Kind etwas ‚bietet'. Indem die Eltern Angebote im Sport, Basteln oder das Vorschulprogramm als wichtig benennen bzw. ihr Fehlen bemängeln, zeigen sich implizite Bezüge zu einer ‚guten' kindlichen Entwicklung und dem Kompetenzerwerb des Kindes.

Auf Fachkraftseite kann dies wiederum zu Spannungserleben führen, da elterliche Erwartungshaltungen mitunter nicht als angemessen betrachtet werden. Einige Eltern berichten in diesem Zusammenhang davon, die eigenen Wünsche an den Elternbeirat heranzutragen; hier zeigt sich aber ein sehr heterogenes Bild, da nicht alle Eltern Kontakt zum Elternbeirat haben. Aus ungleichheitsinteressierter Perspektive stellt sich dabei die Frage, welche Eltern den Elternbeirat eher für ihre Belange zu nutzen wissen, und welche eher nicht (Abschnitt 6.4).

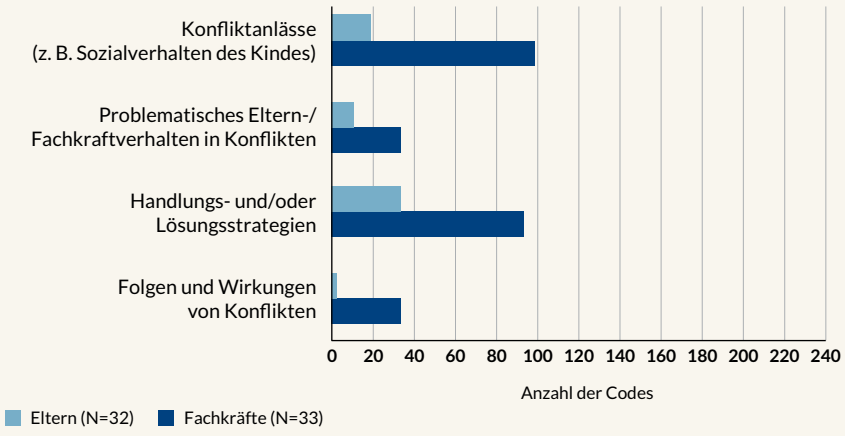
4.3 Konflikte in der ‚Zusammenarbeit'

Als *Konflikte* wurden solche Sequenzen codiert, in denen ein selbst erlebter oder beobachteter Konflikt mit der jeweils anderen Partei geschildert wird. Konflikt wird verstanden als ein explizites Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Sichtweisen, Perspektiven oder Wünschen mindestens zweier Parteien. Somit ist die Konfliktkategorie häufig konkreter auf einzelne Situationen bezogen als die Kategorien *Passungen* und *Spannungen* (Abschnitte 4.1 und 4.2).

Die Konfliktschilderungen aus Eltern- und Fachkraftsicht wurden nach dem angegebenen Anlass des Konflikts aus der Sicht von Eltern und Fachkräften der Kategorie *Konfliktanlässe* (1) zugeordnet. Außerdem wurde die jeweilige Wahrnehmung problematischen Verhaltens der anderen Partei in Konfliktsituationen (z. B. Vorwürfe machen) als *problematisches Eltern-/Fachkraftverhalten in Konflikten* (2) bezeichnet. Ebenfalls codiert wurden die jeweiligen *Handlungs- und/oder Lösungsstrategien* (3) (z. B. Vermeidungsstrategien), die von den Interviewten im Rahmen von Konflikten beschrieben werden. Vor allem Fachkräfte schildern darüber hinaus auch *Folgen und Wirkungen von Konflikten* (4), z. B., dass Behauptungen im Raum stehen oder Kontakt vermieden wird; sie wurden ebenfalls im Rahmen einer eigenen Subkategorie beschrieben (vgl. Abbildung 14). Einige Fachkräfte und ein Elternteil berichten von Fällen, in denen Kinder als Folge von Konflikten von der Einrichtung abgemeldet wurden.

Die Analyse im Überblick verdeutlicht, dass Konflikte – ähnlich wie Spannungsverhältnisse – vornehmlich von Fachkräften und weit weniger von Eltern thematisiert werden.[62]

ABBILDUNG 14 **Konflikte aus Eltern- und Fachkraftsicht**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

62 In die Analyse wurden die Fachkräfte- (N=33) sowie die Elterninterviews (N=32) und darüber hinaus die Beobachtungsprotokolle einbezogen. Es wurden solche Sequenzen hinzugezogen, in denen Fachkräfte oder Eltern den Forscherinnen im Einrichtungsalltag von Konflikten berichten.

Konflikte sind in aller Regel mit Themen bzw. Sachverhalten verknüpft, die von Eltern und Fachkräften auch als *Spannungen* skizziert werden (Abschnitt 4.2). In der Darstellung werden dementsprechend diejenigen Konfliktbereiche herausgegriffen, die bei den *Spannungen* von mehreren Interviewten als relevant markiert wurden; auf diese Weise können die zentralen Spannungsverhältnisse, die in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Eltern und Fachkräften empirisch ermittelt wurden, näher konturiert und in ihren Auswirkungen betrachtet werden. Im Folgenden werden vier Konfliktsituationen, drei aus Fachkraft- und eine aus Elternperspektive, vorgestellt und sequentiell analysiert (vgl. Methode Sequenzanalyse, Abschnitt 2.4.2). Die Situationen wurden nach zwei Kriterien ausgewählt. Erstens sind sie anschlussfähig an Spannungsverhältnisse, die in mehreren Sequenzen von Eltern bzw. Fachkräften geschildert werden. Zweitens sind sie besonders intensiv und dicht beschrieben, so dass davon auszugehen ist, dass sie für die Sprecher*innen als persönlich bedeutsam erlebt wurden.

4.3.1 Deutungskonflikte: Nicht an Eltern rankommen

Der im Folgenden geschilderte Deutungskonflikt ist anschlussfähig an das Spannungsverhältnis *Schwieriges Elternverhalten der Fachkraft gegenüber → Fachkraftsicht: Eltern sind uneinsichtig* (in Abschnitt 4.2.2, (2)). Aus Fachkraftsicht ist es wichtig, dass die eigenen (fachlichen) Beobachtungen und Problemwahrnehmungen beim Kind von den Eltern anerkannt und geteilt werden. Diese Problemwahrnehmungen tragen Fachkräfte an Eltern heran, was von einigen als ‚sensibler' Prozess beschrieben (Beo_FK_3) wird. Nehmen die Eltern die Problemanzeige nicht an, ist dies für einige Fachkräfte mit Frustration und Anstrengung verbunden, weil sie an die betreffenden Eltern nicht „rankommen" (Beo_FK_10). Es wird berichtet, dass Eltern die Probleme gänzlich zurückweisen, d. h. Gespräche abblocken, die Deutung der Fachkräfte zurückweisen oder getroffene Absprachen nicht einhalten etc. Hierzu gehört z. B. auch, dass Eltern in hessischen Einrichtungen die Empfehlung für einen Integrationsplatz für ihr Kind zurückweisen (siehe Fußnote 11).

> **Beispiel Fachkraft:** „Schlecht gelaufen ist mal ein Gespräch, da kamen Vater und Mutter zusammen, da ging es auch um ein Kind aus unserer Gruppe, das war zum damaligen Zeitpunkt fünf geworden. Und das Kind war unserer Meinung nach in vielen Bereichen einfach entwicklungsverzögert, und ja, diese Themen haben wir dann angesprochen und haben versucht, da ein bisschen einzuwirken, in eine Richtung zu gehen, eben erst mal zu gucken, ob man therapeutisch was machen kann. Oder eben auch zu gucken, ob man vielleicht über eine Integrationsmaßnahme bei uns in der Einrichtung nachdenkt. Und da war es wirklich so, der Vater hat mich keinen Satz aussprechen lassen, der hat mir einfach keine Chance gegeben. Ich hab es auch immer wieder versucht und mir auch wirklich die Sätze zurechtgelegt, wie ich das ihm irgendwie versuche zu erklären. Das ist eine Familie aus Land X, da ist einfach auch, sagen wir mal so, er hat von uns als Frauen nicht so eine hohe Meinung, das gibt er uns auch deutlich zu spüren. Wir sind da überhaupt nicht an ihn rangekommen in diesem Gespräch so, und da habe ich dann auch das hier in der Dienstbesprechung dann auch angesprochen." (Beo_FK_6)

Im Beispiel wird über ein aus Sicht der Fachkraft gescheitertes Eltern-Fachkraft-Gespräch berichtet, in dem die Fachkräfte nicht die Möglichkeit bekamen, ihre Sicht auf die Entwicklung des Kindes zu entfalten und eventuell gemein-

sam entsprechende Fördermaßnahmen zu initiieren. Deutlich wird, dass sich die Fachkraft für die bestmögliche Entwicklung des Kindes mitverantwortlich sieht – und nicht ausschließlich für das Kind und sein gegenwärtiges Verhalten in der Einrichtung. Dazu sind zusätzliche Maßnahmen zu ergreifen, für die eine elterliche Mitarbeit benötigt wird, etwa die Inanspruchnahme einer Therapie, die nicht allein durch die Fachkraft initiiert werden kann. Die Beratung der Eltern ist damit nicht allein eine Dienstleistung (z. B. auf Anfrage), sondern sie wird im Sinne des Kindes und seiner ‚guten' Entwicklung an die Eltern herangetragen.

In einem anderen Beispiel geht es in umgekehrter Logik darum, dass ein Kind aus Sicht der Fachkraft zu viel von den Eltern gefördert wird. Trotz Gesprächen – so wird im Beispiel durch die angedeuteten Wortwechsel zwischen Fachkraft und Mutter deutlich – wird keine Einigung erzielt. Auch hier taucht die Formulierung auf, nicht an die Eltern bzw. Mutter „ranzukommen".

> **Beispiel Fachkraft:** „Wir haben einfach immer gesagt, das Kind kann nicht mehr. Das Kind ist überfordert, das Kind hat die Förderung – wie sagt man? Überfördert? Also einfach alles viel zu viel. Die Mama ist mit ihm einmal die Woche schwimmen gegangen, einmal die Woche therapeutisches Reiten, dann noch zur Logopädie und dann noch zur Ergotherapie […]. Es war einfach nicht der Mama klarzumachen, dass das Kind dermaßen überfordert ist, dass sie ihm eigentlich mehr schadet als hilft. Und sie hat dann gesagt, na ja, wenn ihr damit nicht zurechtkommt, dann haben wir gesagt, es ist anstrengend, aber das ist eigentlich nicht die Frage, sondern die Frage ist, wie geht es ihm? Und ihm ging es nicht gut. Das hat mir schon sehr leidgetan für das Kind. Es gab jetzt keine großartigen Streitereien mit den Eltern und so. Die kannten ja die ganzen Geschichten schon von anderen Kindergärten, die genau das Gleiche gesagt haben, die Frühförderstelle hat versucht, da ein bisschen den Eltern klarzumachen, das Kind ist überfordert. Da sind wir alle gegen die Wand gelaufen, das hat die Mutter auch so gesagt, sie macht das im Endeffekt so, wie sie denkt. Aber das hat mir schon ein bisschen leidgetan, da sie da so überhaupt nicht sich mal zurückschrauben konnte und sagen konnte, okay. […]. Dann hätte sie halt das Schwimmen wegfallen lassen. Ja, daran hat er Spaß. Jo. Glaube ich sogar. Aber wenn es zu viel ist, dann hat er an nix mehr Spaß. Und da war einfach nicht dranzukommen. Wir hatten ihn dann zwei Jahre noch mal, das war sehr anstrengend." (Beo_FK_10)

Anders als im ersten Beispiel ist der Grund für den Konflikt hier, dass es dem Kind aus Fachkraftsicht nicht gut geht, aber auch sein (für alle Beteiligten zeit- und kraftzehrendes) Sozialverhalten in der Einrichtung.[63] Das schwierige Verhalten in der Einrichtung wird darauf zurückgeführt, dass das Kind vor allem außerhalb der Einrichtung durch die von elterlicher Seite angeregten zahlreichen Aktivitäten überfordert ist.[64]

Diese Deutung wird im Beispiel verstärkt, indem auf andere Einrichtungen und die Frühförderstelle verwiesen wird und alle eine gemeinsame Sichtweise auf den Fall haben. Dennoch bezieht die Mutter im geschilderten Beispiel eine Gegen-

63 Das aus Fachkraftsicht als schwierig gedeutete Verhalten von Kindern in der Einrichtung ist in den Interviews ein mehrfach genannter Anlass, an dem sich Spannungen oder Konflikte im Kontakt mit den Eltern entzünden.

64 Diese Deutung wird von der Fachkraft detailliert ausgeführt und mit Beobachtungen unterlegt.

position, indem sie die Deutungen unterschiedlicher pädagogischer Expert*innen zurückweist. Sie bleibt zwar im Gespräch, nimmt aber kaum Anpassungen der Freizeitaktivitäten vor. Im Beispiel zeigt sich durch die Bezugnahme der Fachkraft auf mehrere Argumente und (von der Mutter vorgetragene) Gegenargumente, dass Kommunikation und Austausch stattfanden; diese führten aber letztlich zu keiner gemeinsamen Deutung, was das Beste für das Kind ist. Insgesamt wird die ‚Zusammenarbeit' von der Fachkraft letztlich gleichwohl mit ‚gut' evaluiert. Dies macht sie daran fest, dass sie „gut zurechtkam" mit der Mutter und dass sie zum Abschied des Kindes eine Anerkennung ihrer Arbeit erfuhr (siehe folgende Sequenz).

> **Beispiel Fachkraft:** „Trotz allem bin ich mit ihr gut zurechtgekommen. Zum Abschied hab ich ein selbstgemachtes Bild bekommen von dem Kleinen, auf so einem Keilrahmen, und zum Geburtstag haben sie mir einen Kuchen gebacken, auf dem draufstand, für meine liebe Fachkraft [Name] und so, ja? Also wir hatten eine gute Zusammenarbeit. Aber es hat mir schon wehgetan, dass sie ihn so dermaßen überfordert hat, dass er das in solchen Aggressionen loslässt." (Beo_FK_10)

Dissens wird hier nicht als Scheitern von ‚Zusammenarbeit', aber als anstrengend und emotional durchaus belastend erlebt. In den Interviews stellt dies allerdings ein Einzelbeispiel dar. In einem großen Teil der Erzählungen der Fachkräfte wird ‚gute Zusammenarbeit' weniger über einen gelingenden Austausch von Argumenten definiert als über eine gemeinsame Lösung, die tendenziell darin liegt, dass die Eltern die Deutungen oder Vorschläge der Fachkräfte übernehmen oder zumindest kein Dissens mehr erkennbar ist (vgl. Abschnitt 4.1 *Passungen*).

4.3.2 Deutungskonflikte um ‚richtiges' Elternverhalten aus Fachkraftsicht

Wie bereits im Kapitel *Spannungen (Umgang mit Eltern → Fachkraftsicht: Divergierende Bildungs- und Erziehungsvorstellungen*, Kapitel 4.2.1, (4)) herausgearbeitet, ist es für einige Fachkräfte und Eltern wichtig, die eigene (fachliche) Sichtweise, was ‚gut' und ‚richtig' für das Kind ist, dem Gegenüber entsprechend zu verdeutlichen. Diese Thematik ist auch in einigen geschilderten Konflikten beobachtbar. Ein Beispiel hierfür stellt die Anwesenheitsdauer des Kindes in der Einrichtung dar – sie ist vor allem dann Verhandlungssache zwischen Eltern und Fachkräften, wenn Kinder in der Eingewöhnungsphase sind und zunächst nur einige Stunden in der Einrichtung verbringen.[65]

Das folgende Beispiel stellt einen Ausschnitt aus einer längeren Erzählung einer Fachkraft zu einer Aushandlung mit Eltern zur Eingewöhnungsphase dar. Ausgehend von der Problemwahrnehmung der Fachkraft, dass das Kind unangenehme Verhaltensweisen in der Einrichtung zeigt („die [das Kind] war dann distanzlos", „[das Kind] hat an dem [anderen] Kind wirklich rumgetatscht", „war dann auch nach kurzer Zeit oft recht müde"; Beo_FK_5), wird den Eltern zunächst eine tendenziell kurze Betreuungszeit von 9 bis 11 Uhr nahegelegt. Die Fachkraft berichtet,

65 Alle an der Beobachtungsstudie teilnehmenden Einrichtungen praktizieren ein spezifisches Eingewöhnungsmodell (z. B. Berliner Modell), zu dem Eltern auch Broschüren ausgehändigt werden. Letztlich wird die Eingewöhnung in der Praxis allerdings meist flexibel gehandhabt. Die Entscheidungsbefugnis, wie lange die Kinder zunächst bleiben und wann und wie weit sich der Elternteil in dieser Zeit entfernen sollte, liegt in der Regel bei den Bezugserzieher*innen für das jeweilige Kind.

dass die Eltern bzw. die Mutter ihre Deutung nicht teilten, dass das Kind durch die lange Anwesenheitsphase „müde“ sei und daher schneller wieder von den Eltern betreut werden sollte.

> **Beispiel Fachkraft:** „Dann war sie [die Tochter] auch nach kurzer Zeit oft recht müde, und der Kommentar von der Mutter war dann, ja, ich bin auch oft müde, und die Tochter ist halt auch schnell müde. Und wir wollten halt der Mutter klarmachen, dass sie halt noch nicht so lange bleiben sollte, also nicht länger, dass das jetzt reicht, weil sie sich erst mal daran gewöhnen muss. Ist was anderes als zu Hause. Und ich denke, nach der Aussage von der Mutter habe ich das für mich so interpretiert, die Mutter sieht den Zusammenhang nicht, was heißt das für das Kind? Sondern die Mutter setzt Kind und sich irgendwo gleich.“ (Beo_FK_5)

Letztlich setzt sich die Fachkraft in der Aushandlung durch. Das Kind wird weiterhin nicht länger als bis 11 Uhr betreut. Nachdem die Fachkraft kurz abwesend war (einige Urlaubstage), beobachtet sie allerdings, dass das betreffende Kind nun – ohne entsprechende Absprache – bis 11:45 Uhr gebracht wird. Dies wird von der Fachkraft, nachdem sie die Eltern darauf angesprochen hat, unter der Prämisse zunächst hingenommen, erst einmal zu schauen, „wie es weitergeht“ (ebd.). Allerdings kommt es erneut zu Problemen.

> **Beispiel Fachkraft:** „Dann waren Situationen, wo das Mädchen echt Schwierigkeiten hatte, sich hier einzuordnen, und sie oft dann an ihre Grenzen gestoßen ist, oder wir ihr ihre Grenzen deutlich gemacht haben, was für sie schwierig war. Und irgendwann kam dann der Vater und dann bin ich auch ganz freundlich auf ihn zu, nee, kamen beide sogar, und habe sie begrüßt. Ich habe einfach auch ein paar nette Worte gesagt, ach, Sie kommen heute zusammen, einfach so was Positives […], dachte ich, das ist jetzt genau der richtige Moment, einfach zu schildern, was heute schwierig war, was die letzten Tage schwierig war, und die Frage in den Raum zu stellen, wie gehen wir weiter damit um. […] Dann hat der Vater von sich aus gesagt, dann holen wir sie ein bisschen früher. Meinte ich, das ist ganz toll, wenn Sie das machen können, prima!“ (ebd.)

Die Fachkraft expliziert im Beispiel ihre bewusst positive Kommunikationshaltung den Eltern gegenüber („auch ein paar nette Worte gesagt“). Sie schildert den Eltern daraufhin die von ihr wahrgenommene Problematik mit dem Kind, ohne gleichzeitig eine Lösung zu präsentieren. Stattdessen richtet sie eine offene Frage an die Eltern („Wie gehen wir weiter damit um?“). In dieser Situation könnten die Eltern nun – theoretisch – eigene Ideen und Lösungsmöglichkeiten einbringen und mit der Fachkraft diskutieren. Im Kontext der vorangegangenen Aushandlungen hat die Fachkraft ihre (Expert*innen-)Meinung zum Kind den Eltern gegenüber bereits explizit und nachdrücklich zum Ausdruck gebracht. Die Aufforderung an die Eltern, sich zu positionieren („Wie gehen wir weiter damit um?“), geschieht also nicht kontextfrei, sondern vor dem Hintergrund der bereits bekannten Deutung der Situation durch die Fachkraft. Der elterliche Lösungsvorschlag schließt nun an genau diese Deutung an, indem vorgeschlagen wird, die Betreuungszeit erneut zu verkürzen. Dies wird von der Fachkraft entsprechend gelobt („Das ist ganz toll“). Die Situation scheint nun im Konsens geklärt zu sein. Diese Klärung erweist sich allerdings im Rahmen des weiteren Verlaufs als nur oberflächlich:

Beispiel Fachkraft: „Dann hab ich aber, als die dann ihre Tochter genommen hatten, im Gehen oder beim Anziehen mitbekommen – also die hatten mich nicht gesehen, ich war da im Flur zugange –, dass die Frau dann zu ihrem Mann gesagt hat: „Wie sollen wir das denn jetzt um 11 Uhr machen?" Ich bin da nicht gleich hin und habe das Gespräch gesucht, sondern dachte, jetzt guckst du dir das mal ein paar Tage an und gehst dann noch mal auf die Leute zu, wie das denn für sie jetzt so ist. Was mir bei dem Ganzen wichtig ist, ist, immer wieder einfach mit den Eltern ins Gespräch kommen, nicht auch vorschreiben, sondern Situationen schildern, den Eltern das so schildern, dass sie das merken, um was es geht, und dann auch von sich aus auf was kommen, was denn für ihr Kind vielleicht jetzt besser wäre. Jo. Dieses Kind ist jetzt leider schon vierzehn Tage nicht mehr gekommen, der Vater hat paar Mal angerufen, es wäre krank, es wäre immer noch krank. Am Donnerstag hat er angerufen, er käme dann morgen mit dem Kuchen, weil, das Kind hat ja Geburtstag. Und dann hat unsere Bürokraft netterweise gesagt: Ja, wenn Ihr Kind krank ist, überlegen Sie mal. Wenn sie die anderen ansteckt, ist ja auch nicht so gut. Er hat es eingesehen, dass das dann vielleicht nicht so gut ist. Wobei für mich jetzt im Nachgang, also nachdem ich das erzählt bekommen habe, die Frage ist, ist das Kind wirklich krank? Was steckt da dahinter?" (ebd.)

Die Fachkraft wird unfreiwillige Zeugin eines Wortwechsels zwischen den Eltern, in dem sich andeutet, dass der Vater selbst einen Vorschlag gemacht hat, dem die Eltern – aus welchen Gründen, bleibt im Dunkeln – nicht ohne Weiteres nachkommen können. Dass die Fachkraft diese Information zufällig und nicht im Austausch erhält, spricht für eine wenig selbstbewusste Positionierung der Eltern bzw. des Vaters. Die Interpretation liegt nahe, dass der Vater sich der Deutung und dem Lösungsweg der Fachkraft angepasst hat, ohne die eigenen Umsetzungsmöglichkeiten zu berücksichtigen.

Das Beispiel zeigt zum einen, dass ein vermeintlicher Konsens zwischen Fachkraft und Eltern nicht notwendig alle bestehenden Problematiken löst. Zum anderen wird deutlich, dass die elterlichen Bedarfe hier nicht zu den Bedarfen der Einrichtung passen, die hier auch als Bedarfe des Kindes gedeutet werden. Warum das Kind im Folgenden zunächst gar nicht mehr gebracht wird, kann nicht beantwortet werden. Der Umstand legt allerdings – auch aus Sicht der Fachkraft – die Vermutung nahe, dass im Aushandlungsprozess irgendetwas nicht funktioniert hat, worüber Fachkraft, Forscherinnen und Leser*innen letztlich nur spekulieren können.

In der Erzählung der Fachkraft werden mehrfach Fälle der *Nicht-Passung* zwischen Fachkraft- bzw. Institutionenperspektive auf der einen Seite und Elternperspektive offenkundig. Ablesbar ist dies etwa an der eigenmächtigen Verlängerung der Betreuungszeit von 11 Uhr auf 11:45 Uhr ohne Absprache mit der Fachkraft oder auch am Vorschlag des Vaters, das Kind trotz Krankheit zur Geburtstagsfeier in die Einrichtung zu schicken. Die Darstellung ‚guter' Elternschaft durch die Ankündigung, einen Kuchen mitzubringen,[66] muss vor dem Hintergrund scheitern, dass das Kind aufgrund von Krankheit seit Längerem nicht in die Einrichtung kommt.

66 Das Mitbringen von Verpflegung für die Gruppe beim Kindergeburtstag ist in dieser Einrichtung an und für sich ein von Fachkräften geschätztes Elternengagement.

Das Beispiel zeigt auch, dass die Fachkraft großen Wert darauf legt, mit den Eltern in Kontakt zu sein, Probleme ‚gemeinsam' zu bearbeiten, und bereit ist, sich wiederholt mit den Eltern auseinanderzusetzen. Trotz dieser von der Fachkraft geschilderten offenen und verständigen Haltung ist aber zu beobachten, dass es (gerade) auch in solchen Fällen darum geht, die Eltern von der ‚richtigen' Sichtweise zu überzeugen. Ihnen wird ein angemessenes Verhalten nahegebracht, so dass sie selbst erkennen (sollen), was das ‚Richtige' ist. Insgesamt wird damit auch ein Erziehungsprozess geschildert.

4.3.3 Zuschreibungen ‚guter/schlechter' Elternschaft aus Elternsicht

Eine Reihe von Eltern berichten, dass sie sich in bestimmten Situationen von Fachkräften bevormundet fühlen, und dies als spannungsreich erleben (*Spannungen im Umgang mit Fachkräften → Elternsicht: divergierende Bildungs- und Erziehungsvorstellungen: Fachkräfte sind übergriffig und fordernd*, *in* Abschnitt 4.2.1). Dass es diesbezüglich auch zu Konflikten im Alltag kommt, zeigt beispielhaft eine Interviewsequenz mit einer Mutter, die von einer Fachkraft auf ein ‚Fehlverhalten' hingewiesen wird. Für die Mutter sind die wenigen Sätze, die von der Fachkraft an sie gerichtet werden, mit einer Zuschreibung ‚schlechter' Elternschaft verbunden.

> **Beispiel Eltern:** „Da hatte ich noch so einen Konflikt gehabt mit der Leitung (lacht), als ich mal den Buggy genommen habe. Ich weiß, dass er [der Sohn] groß ist, und ich weiß, dass er auch intelligent ist, dass er eigentlich schon [vieles] besser macht wie manch andere Kinder. Dann hat die Leitung gesagt, wegen Feinmotorik, und warum denn den Buggy? Und dann, daraufhin hab ich zu ihr gesagt, das stimmt doch gar nicht, jeden Tag nehme ich ihn eigentlich nicht mit dem Buggy. Das ist eigentlich meine Sache. Es gibt auch Kinder hier, die können gar kein Deutsch. Und da wird auch nichts gesagt. Das hab ich dann auch zu ihr gesagt. […] Das hat mich einfach nur geärgert, ich meine natürlich, ich weiß ja selber, er wird jetzt bald vier. Es ist ja nicht so, dass er jetzt jeden Tag mit dem Buggy oder was weiß ich, ich meine, den Schnuller hat er jetzt weggekriegt und das mit den Windeln, was das betrifft, macht er einfach nicht. Ja (seufzt). Es gibt schlimmere Dinge (lacht)." (Beo_Eltern_16)

In der Sequenz berichtet eine Mutter über eine Situation, in der sie sich beim Bringen ihres Sohnes von der Einrichtungsleitung belehrt fühlt, da sie ihn in einem Buggy fährt. Auffällig ist zunächst, dass die Rüge nur in einem einzigen kurzen Satz geschildert wird („Dann hat die Leitung gesagt, wegen Feinmotorik, und warum denn den Buggy?"). Gerahmt wird dieser Satz von einer sich von diesem Vorwurf möglichst distanzierenden Selbstpositionierung der Mutter, in der unterschiedliche Argumente und Aspekte aufgeführt werden.

Kern der Sequenz ist, sich der Zuschreibung zu erwehren, eine schlechte Mutter zu sein. Dazu gehört das mögliche Nicht-Wissen der Mutter („Ich weiß"), eine mögliche (kognitive und/oder feinmotorische) Unterforderung des Kindes sowie ein eventuell nicht altersangemessener Umgang (Sohn ist „groß" und „intelligent"). Durch den Aufruf unterschiedlicher Inhalte, von denen sich die Mutter distanziert, wird eine klare Vorstellung davon deutlich, was ‚schlechte' Eltern tun bzw. wie ‚schlechte' Eltern sind (z. B. unwissend, sie unterstützen Entwicklungsschritte und Selbstständigkeit des Kindes nicht). Dies weist die Mutter für das eigene Verhalten zurück, indem sie einräumt, den Buggy nicht „jeden Tag" zu nutzen. Sie stimmt

damit implizit zu, dass das Kind ‚eigentlich' laufen sollte. Gleichzeitig distanziert sie sich jedoch, indem sie auf ihr alleiniges Entscheidungsrecht das Kind betreffend verweist („Das ist eigentlich meine Sache"). Ein weiterer Versuch, sich zu rechtfertigen, liegt darin, das eigene Verhalten bzw. das Nicht-Können ihres Kindes im Vergleich zu anderen Kindern und Eltern der Einrichtung, die viel weniger und Wichtigeres nicht können, nämlich „kein Deutsch", zu bagatellisieren. Insgesamt ‚wehrt' sich die Mutter damit gegen die Zuschreibung auf unterschiedlichen Ebenen: erstens, indem sie die Deutung ihres Verhaltens als ‚falsch' in Frage stellt, zweitens, indem sie in Zweifel zieht, ob die Fachkraft überhaupt das Recht hat, ihr Verhalten zu beanstanden, und drittens, indem sie auf eine ungleiche und ungerechte Behandlung verschiedener Eltern in der Einrichtung verweist.

Trotz der deutlichen Zurückweisung manifestiert sich im weiteren Verlauf der Sequenz die mütterliche Sorge, auch in anderen Bereichen wichtigen Sorgepflichten eventuell nicht genug nachzukommen. Die Mutter verweist auf weitere Entwicklungsmarker, in denen ihr Sohn möglicherweise nicht der Norm entspricht („Und das mit den Windeln [...] macht er einfach nicht"). An der Altersangemessenheit der Entwicklung des eigenen Kindes kann sozusagen die ‚gute' Mutter ‚erkannt' werden. Zum Abschluss der Sequenz versucht die Mutter das Genannte erneut zu bagatellisieren, indem sie darauf verweist, dass es „schlimmere Dinge" gebe.

Auf Nachfrage der Interviewerin nach der spezifischen Situation in der Einrichtung, in der die Ansprache durch die Leitung erfolgte, wiederholt die Mutter das bisher Gesagte noch einmal und fügt einige weitere Details hinzu.

Beispiel:
Interviewerin: „Und hat Sie die Leitung dann im Flur angesprochen, oder?
Elternteil: Deswegen, genau, ja, ja, da war ich grad mit der Fachkraft [Name] im Gespräch, ich weiß nicht [mehr], worum es gerade ging, da meinte [sie], mit dem Buggy und Feinmotorik und so Sachen halt. Da sag ich, ach ja, hab ich gesagt, mag ja sein. Und dann, wie gesagt, hat sie gesagt, ich bring ihn jeden Tag. Da sag ich, das stimmt doch gar nicht, jeden Tag. Was soll denn das? Und daraufhin war ich einfach so sauer, dann waren ja auch noch Leute hinter mir, hab ich gesagt, ja, es gibt hier Leute, es gibt Kinder, die können gar kein Deutsch, gar nix. Und da wird auch nix gemacht. Und daraufhin war Schluss. Bin ich gegangen, und sie ist auch gegangen.
Interviewerin: Okay. Gut. Und danach gab's aber auch noch mal Kontakt zu Ihnen, oder?
Elternteil: Nee, eigentlich nicht mehr. [...] Nee, nee, nur hallo, ich hab eine Zeit lang einfach nicht mal hallo gesagt." (Beo_Eltern_16)

Ohne bezüglich der Situation selbst zu sehr ins Detail zu gehen, fügt die Mutter zum einen die Information hinzu, dass ihr vorgehalten wurde, dass sie das Kind regelmäßig – also nicht nur einmal – mit dem Buggy bringt. Dies weist sie als falsch zurück. Zum anderen betont sie, in der Situation nicht mit der Leitung allein gewesen zu sein („Da waren ja auch noch Leute hinter mir"). Sie beschreibt damit eine Situation, in der sie öffentlich beschämt wurde, eine ‚schlechte' Mutter und für die Entwicklungsrückstände ihres Sohnes verantwortlich zu sein. Die Situation endet damit, dass sie der Einrichtung ebenfalls (schwerwiegendere) Fehler vorwirft. Ihrer Meinung nach werden nicht diejenigen Eltern gerügt, bei denen es angebracht wäre, weil die Kinder kein Deutsch können.

Der Konflikt endet zunächst ungelöst: Die Parteien entfernen sich physisch, so dass die Auseinandersetzung abgebrochen wird. Abschließend berichtet die Mutter davon, sich zu distanzieren, indem sie eine Zeit lang nicht grüßt. Dieses Phänomen, das wie eine Bestrafung der Fachkräfte anmutet, wird auch von anderen Eltern und Fachkräften im Rahmen von konflikthaften Auseinandersetzungen geschildert. Es zeigt sich generell nur auf Seiten der Eltern, nicht auf Seiten der Fachkräfte.

Die starke Reaktion der Mutter verdeutlicht den Druck für einige Eltern, sich im Rahmen der Einrichtung als ‚gute' Eltern zu positionieren. Offensichtlich gibt es Verhaltensweisen, die dieser Norm entsprechen. Dazu gehört, sich als Eltern *entwicklungsförderlich* zu verhalten. Ob die Mutter eventuell unter Zeitdruck stand und deswegen den Buggy nutzt oder ob das Kind einfach gerne im Buggy fährt, spielt in der Sequenz keine Rolle. Diese möglichen Gründe für die Nutzung des Buggys werden von der Normvorstellung in den Hintergrund gedrängt, dass das Kind aus Sicht der Fachkräfte laufen müsste. Dieser Normvorstellung entspricht die Mutter nicht, und dies wird Kita-öffentlich kritisiert, was die emotionale Reaktion der Mutter plausibel macht. Dennoch bemüht sich die Mutter deutlich, der Vorstellung der Leitung zu entsprechen, dass Eltern an der ‚guten' Entwicklung des Kindes aktiv mitwirken müssen.

Es gibt über die Zuschreibungen ‚guter/schlechter' Elternschaft aus Elternsicht hinaus weitere ebenfalls spannende und dicht beschriebene Fallerzählungen im Sample, bei denen aus Elternperspektive eine schlechte Betreuung und ‚Zusammenarbeit' vorliegt; dies kann auch zur Abmeldung des eigenen Kindes führen, insbesondere wenn die Fachkräfte als ungerecht, misstrauisch und übergriffig wahrgenommen werden. Diese Fälle werden hier aus Platzgründen nicht weiter ausdifferenziert.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: KONFLIKTE IN DER ‚ZUSAMMENARBEIT'

Perspektivenübergreifend

- Konflikte werden vornehmlich von Fachkräften geschildert, seltener von Eltern.
- Konflikte sind in der Regel mit Themen und Wahrnehmungen verknüpft, die auch als *Spannungen* skizziert werden.

Fachkräfte blicken auf Eltern

Es werden unterschiedliche Varianten sichtbar, wie Konflikte im Alltag bearbeitet werden:

- Deutungskonflikt: Nicht an Eltern rankommen (Bsp. 1 und 2): Es wird ein Dissens formuliert und diskutiert (z. B. unterschiedliche Vorstellungen ‚richtiger' Freizeit- und Fördergestaltung). Dabei diskutieren Eltern und Fachkräfte ihre Positionen, der Dissens selbst bleibt bestehen. Die ‚Zusammenarbeit' wird in Beispiel 2 trotzdem als ‚gut' bewertet. Wesentlich für diese Bewertung ist ein gelingender Austausch von Argumenten, wenn auch ohne direkte Problemlösung.
- Deutungskonflikt: ‚richtiges' Elternverhalten (Bsp. 3): Hier kommt es zu dem Versuch, den Dissens (z. B. unterschiedliche Vorstellungen über die Aufenthaltsdauer des Kindes in der Einrichtung und was dem Kind gut tut) durch einen Überzeugungs- und Erziehungsversuch der Fachkraft aufzulösen. Es entstehen ein vermeintlicher Konsens und eine Problemlösung; die Umsetzungsmöglichkeiten auf Elternseite bleiben dabei im Beispiel allerdings unklar.

Eltern blicken auf Fachkräfte

- Deutungskonflikt: ‚gute/schlechte' Elternschaft (Bsp. 4): Ein (Kita-öffentlich vorgetragener) Hinweis auf tendenziell falsches Elternverhalten führt zu elterlicher Abwehr. Der Elternteil erlebt sich als ‚gute Mutter', die für die ‚normale' und ‚richtige' Entwicklung des Kindes verantwortlich ist und sich entsprechend verhalten soll, in Frage gestellt. Die ‚altersgemäße' und ‚normale' Entwicklung des Kindes dient hier als zentraler Marker für die ‚gute' Elternschaft.

Zusammenfassende Interpretation von Konflikten in der ‚Zusammenarbeit' (Abschnitt 4.3)

Es zeigt sich zunächst, dass Konflikte (wie auch Spannungen) wesentlich häufiger von Fachkräften thematisiert werden als von Eltern. Konfliktschilderungen sind in aller Regel mit Themen bzw. Sachverhalten verknüpft, die von Eltern und Fachkräften auch als *Spannungen* skizziert werden. Daher wurde der Fokus hier auf solche Konflikte gelegt, die beispielhaft für häufiger skizzierte Spannungen zwischen Eltern und Fachkräften stehen (s. Abschnitt 4.2). So wurden die zentralen Spannungsverhältnisse am Beispiel von vier Konfliktsituationen konturiert und in ihren Auswirkungen betrachtet.

Deutungskonflikte aus Fachkraftsicht

Ein zentrales Spannungsverhältnis aus Fachkraftsicht ist dann gegeben, wenn Eltern ihre (fachliche) Einschätzung, wie mit einem spezifischen Sachverhalt umzugehen ist, nicht teilen. Häufig handelt es sich dabei um aus Fachkraftsicht auffälliges Sozialverhalten oder auch um beobachtete Entwicklungsverzögerungen des Kindes. Der Dissens zwischen Eltern(teil) und Fachkraft führt dazu, dass von der Fachkraft vorgeschlagene Maßnahmen zum Umgang mit dem Kind zurückgewiesen werden.

Die Fallbeispiele zu Deutungskonflikten aus Fachkraftsicht (nicht an Eltern rankommen und ‚richtiges' Elternverhalten) offenbaren unterschiedliche Varianten, wie solche Konflikte im Alltag bearbeitet werden. Auffällig mit Blick auf die ‚Zusammenarbeit' ist, dass die Auflösung von Dissens (Bsp. ‚richtige' Abholzeit des Kindes, Abschnitt 4.3.2), indem Eltern der Fachkraft zustimmen, nicht notwendigerweise zu einem tatsächlichen Konsens bzw. einer Lösung des (Deutungs-)Konflikts führt. Vielmehr scheinen sich die Eltern aus dem Aushandlungsprozess zurückzuziehen. Die Fachkraft kann letztlich nur vermuten, was die Eltern zu welchem Verhalten bewegt. Obwohl die Fachkraft ihren Schilderungen zufolge großen Wert darauf legt, Probleme ‚gemeinsam' mit den Eltern zu bearbeiten, und sich gesprächsbereit zeigt, geht es letztlich auch darum, die Eltern von der ‚richtigen' Verhaltensweise zu überzeugen. Im Zentrum steht damit die Erziehung der Eltern.

Etwas anders verhält sich dies im Beispiel zur ‚richtigen' Freizeitgestaltung eines Kindes (im Hintergrund steht das beeinträchtigte Wohlbefinden und Sozialverhalten des Kindes). Die Fachkraft schildert in diesem Beispiel ebenfalls, dass keine gemeinsame Deutung mit den Eltern erzielt werden kann. In den Erzählungen wird deutlich, dass Fachkraft und Elternteil kontinuierlich im Gespräch sind und zahlreiche Argumente ausgetauscht werden. Trotz des bestehenden Dissenses wird ein Prozess der Auseinandersetzung um Positionen geschildert, dessen Ausgang letztlich als ‚gut' bewertet wird, da die gegenseitige Anerkennung nicht beeinträchtigt wurde. ‚Gute' ‚Zusammenarbeit' ist hier der gelingende Austausch von Argumenten und nicht unbedingt die Übernahme der Deutung der Fachkraft durch den Elternteil.

Die Befunde sind anschlussfähig an eine Perspektive, die Vandenbroeck (2009) eröffnet. Er bemängelt – mit Blick auf Curricula und Bildungspläne –, dass in

diesen Schriften selten die Sichtweisen von Eltern und Kindern mitberücksichtigt würden und genau dies eine besondere Herausforderung für die frühpädagogische Praxis darstelle (ebd., S. 166). Möchte man die Perspektiven aller Beteiligten konsequent berücksichtigen, so ist der explizite Austausch auch von widerstreitenden Sichtweisen zentral. Durch Argumente, die explizit und offen ausgetauscht werden, werden Entscheidungen, die getroffen werden bzw. zu treffen sind, im Sinne eines demokratischen Prozesses transparent und streitbar (ebd., S. 168). Scheinbar sichere und unstrittige Annahmen darüber, was ‚gut' und ‚richtig' ist, können so – sowohl von Fachkräften als auch von Eltern – hinterfragt werden. Es geht in diesem Sinne nicht darum, von der Norm ‚abweichende' Sichtweisen zu tolerieren. Vielmehr geht es darum, die Norm zu identifizieren, die ‚Abweichung' erst erzeugt, und dies im Dialog transparent zu machen (ebd., S. 169). Außer Frage steht dabei, dass solche Formen der Auseinandersetzung Zeit und Raum brauchen, die im Alltag der Einrichtungen gegeben sein müssen.

Zuschreibungen ‚guter' und ‚schlechter' Elternschaft aus Elternsicht

Das Beispiel zu Konflikten aus Elternsicht dreht sich u.a. um Zuschreibungen ‚guter' bzw. ‚schlechter' Elternschaft. Als zentral erweist sich in dem Beispiel die ‚altersgemäße Entwicklung' des Kindes in der Funktion eines Markers, der Eltern in ‚gute' und ‚schlechte' Eltern zu unterteilen erlaubt. Die Erzählung der Mutter dokumentiert eindrücklich, wie durch einen scheinbar kleinen, öffentlich vorgetragenen Hinweis durch eine Fachkraft auf ihr Verhalten in einer spezifischen Situation (sie schiebt ihr Kind im Buggy) Verantwortlichkeiten (von Eltern) für eine positive Entwicklung des Kindes wirkmächtig verhandelt werden. Die starke Reaktion der Mutter und ihre Wahrnehmung der Situation unterstreichen den erlebten Druck, den diese Verantwortungszuweisung auf sie ausübt.

Kontextualisiert man diese Szene mit Befunden von Betz, de Moll & Bischoff (2013) sowie Betz & Bischoff (2018) zu Vorstellungen ‚guter' Elternschaft in politischen Dokumenten, so fällt auf, dass die politisch vertretenen Vorstellungen auch in Kitas und in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Eltern und Fachkräften praktisch wirksam zu werden scheinen. ‚Gute' Eltern, so die herausgearbeiteten Zuschreibungen im politischen Diskurs, kennen kindliche Entwicklungsschritte, schaffen bewusst förderliche Bildungsgelegenheiten und nehmen das Kind als aktiv, forschend und wissbegierig wahr (Betz, de Moll & Bischoff 2013, S. 75). Die Mutter im Beispiel, die sich nicht gemäß „wahr[zu]nehmender Chancen der frühestmöglichen Förderung" (Jergus 2018, S. 131) verhält, wird durch den tadelnden Hinweis der Fachkraft – als pädagogische Expertin, die sich im Einklang mit aktuell machtvollen Fachdiskursen befindet – in der Situation zum Verantwortungssubjekt für mögliche Entwicklungsverzögerungen ihres Kindes.

4.4 EXKURS: Strukturelle Rahmenbedingungen von ‚Zusammenarbeit' mit Eltern

In den Teilanalysen der Kapitel 3 (Vorstellungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften) und 4 (Passungen, Spannungen, Konflikte) zeigte sich bereits verschiedentlich, dass strukturelle Rahmenbedingungen (z. B. Zeit, Räumlichkeiten, Ausbildung der Fachkräfte) aus Sicht der Beteiligten zentral für die ‚Zusammenarbeit' sind. Besonders sichtbar werden dabei die Grenzen der wahrgenommenen Umsetzungsmöglichkeiten in den Interviews mit den Fachkräften; auch ihr Wunsch nach mehr Zeit, etwa um Eltern-Fachkraft-Gespräche vor- und nachzubereiten, wird wiederholt und zum Teil ausführlich thematisiert. Ein weiteres Beispiel stellen die wahrgenommenen *Probleme bei der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften* dar (Abschnitt 3.2): Die Befunde weisen darauf hin, dass knappe Personal- und Zeitressourcen sowie pragmatische Handlungsnotwendigkeiten zentral dafür sind, in welcher Art und Weise ‚Zusammenarbeit' mit Eltern gestaltet wird bzw. aus Fachkraftsicht gestaltet werden *kann*.

Dieser EXKURS beschäftigt sich daher explizit mit den strukturellen Rahmenbedingungen von ‚Zusammenarbeit' mit Eltern, wie sie aus Fachkraftsicht beschrieben werden.[67] Ziel ist es, diese Rahmenbedingungen detaillierter in den Blick zu nehmen: Welche werden als (besonders) relevant erachtet, und wie werden sie mit der Gestaltung der ‚Zusammenarbeit' in Verbindung gebracht?

Vorbemerkungen zur Teilanalyse

Basis für die folgende Teilanalyse bilden die Interviews mit Fachkräften aus der EDUCARE-Studie und aus der Beobachtungsstudie (N=33). In beiden Studien wurde nicht explizit nach den übergeordneten Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit bzw. für die ‚Zusammenarbeit' mit Eltern/Familien in Kitas gefragt, trotzdem wurden diese von den Fachkräften vielfach thematisiert. Daher wurde im Laufe des Codierprozesses die Kategorie *Rahmenbedingungen der täglichen Arbeit* induktiv gebildet, um die entsprechenden Sequenzen einzuordnen.

Der Kategorie wurden Sequenzen zugeordnet, in denen Fachkräfte über Rahmenbedingungen ihrer täglichen Arbeit oder der Kita-Arbeit allgemein sprechen, wie etwa Personalausstattung, Räumlichkeiten, tägliche Anforderungen oder gesetzliche Regelungen. Diese strukturellen Rahmenbedingungen werden fast ausschließlich als Herausforderungen gerahmt bzw. in Form von Belastungserleben thematisiert. Beispiele sind der Betreuungsschlüssel und der Personalmangel sowie -ausfall (35 Codes) in den Einrichtungen, die als Zumutung empfunden werden und den ‚eigentlichen' Arbeitsaufgaben, etwa der Arbeit mit Kindern und Eltern, entgegenstehen. Insgesamt wurden mehr als 150 Sequenzen als Rahmenbedingungen codiert. Die Codes werden im Folgenden vorgestellt und eingehender betrachtet.

67 Auch in den Elterninterviews werden strukturelle Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit angesprochen (siehe Abschnitt 4.2.3), allerdings nicht in der gleichen Intensität und Umfänglichkeit. Daher konzentriert sich die vertiefende Analyse auf die Fachkraftsicht.

FORSCHUNGSFRAGEN

Welche Rahmenbedingungen wirken sich aus Fachkraftsicht auf deren alltägliche Praxis in den Einrichtungen (negativ) aus? Wie wird dies mit der Gestaltung des Kontakts bzw. der ‚Zusammenarbeit' mit Eltern in Verbindung gebracht?

Vorgehen

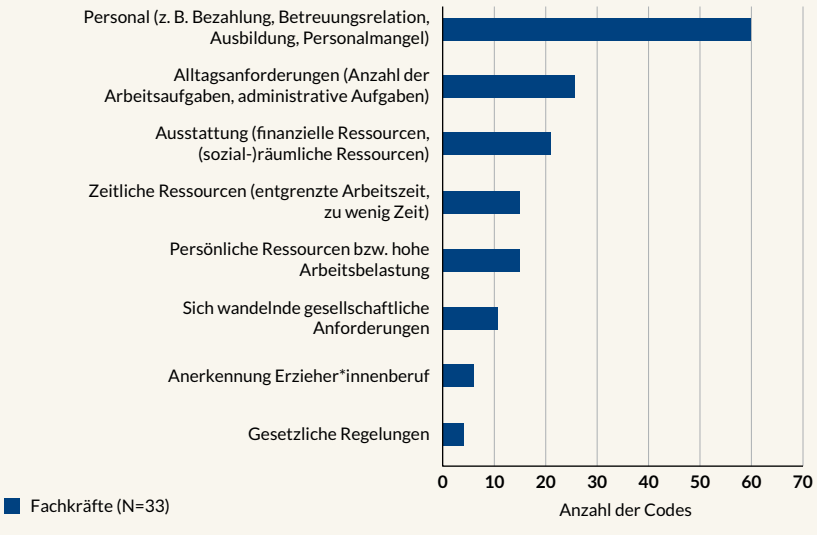
In einem ersten Schritt wurden die Sequenzen der Kategorie *Rahmenbedingungen der täglichen Arbeit* im Einzelnen gelesen und in thematische Subkategorien ausdifferenziert (z. B. Personal, Ausstattung wie Finanz- und Sachmittel). Zum Teil wurden weitere thematische Untercodes gebildet (z. B. Personal: Personalmangel und -ausfall, Bezahlung, Betreuungsrelation). Dabei beziehen sich manche Subkategorien direkt auf die Einrichtungsebene (z. B. Personalmangel und -ausfall), andere stärker auf die gesellschaftliche bzw. politische Ebene (z. B. die Betreuungsrelation oder die Bezahlung der Fachkräfte). Den Codes ist gemeinsam, dass die Fachkräfte den einrichtungsbezogenen oder gesellschaftlichen bzw. politischen Rahmenbedingungen eine hohe Bedeutung für ihre tägliche Arbeit zusprechen. So erleben die Fachkräfte etwa, dass ihre Beratung von Eltern nicht in gleicher Weise angenommen wird wie die durch Lehrkräfte; dies wird auf die „Stellung [frühpädagogischer Fachkräfte] in der Gesellschaft" (Beo_FK_16) zurückgeführt.

Nach dieser thematischen Ausdifferenzierung wurden alle Codes in einem zweiten Schritt noch einmal daraufhin gesichtet, inwiefern explizit auf Eltern bzw. Familien Bezug genommen wird.

Überblick der Teilanalyse

Im Überblick ergab sich zunächst das folgende thematisch organisierte Codesystem (Schritt 1).

ABBILDUNG 15 **Rahmenbedingungen der täglichen Arbeit aus Fachkraftsicht**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

In der Gesamtübersicht (vgl. Abbildung 15) zeigt sich, dass Fachkräfte vielfach auf Rahmenbedingungen auf Einrichtungs- oder Trägerebene Bezug nehmen (z. B. Personalmangel), zum Teil aber auch auf gesamtsystemische Rahmenbedingungen wie gesetzliche Regelungen (z. B. das Kinderförderungsgesetz KiföG) oder grundsätzliche Bedingungen des Erzieher*innenberufes im jeweiligen Bundesland (z. B. die Bezahlung, der Betreuungsschlüssel). Die mit Abstand am häufigsten thematisierte Kategorie stellt das *Personal* dar: Sie wird daher im Folgenden auch besonders ausführlich beschrieben. Innerhalb dieser Kategorie ist es mit 25 Codierungen vor allem der *Personalmangel und -ausfall*, der von insgesamt 17 der befragten Fachkräfte – und damit über der Hälfte des Samples – selbstläufig thematisiert und problematisiert wird.[68] In allen Subkategorien (vgl. die Übersicht in Abbildung 15) stellen Fachkräfte in ihren Beschreibungen der Rahmenbedingungen Bezüge zu Familien und Eltern (und der ‚Zusammenarbeit' mit ihnen) her. Aus Fachkraftsicht spielen die genannten Rahmenbedingungen demnach u. a. eine Rolle, wenn es darum geht, wie der Kontakt zwischen Familie und Einrichtung ausgestaltet *wird* bzw. *werden kann*.

4.4.1 Personal

Die Kategorie *Personal* wurde mit insgesamt 60 Codes am häufigsten codiert. Genannt werden, der Häufigkeit der Nennungen folgend: Personalmangel und ausfall, der Betreuungsschlüssel, die Bezahlung des Personals, der (häufige) Personalwechsel, Mängel und Lücken in der Ausbildung sowie Mobbing im Team. Die genannten Rahmenbedingungen werden aus Sicht der Fachkräfte als problematisch wahrgenommen. Als besonders prekär erleben mehrere Fachkräfte den Personalmangel in den Einrichtungen sowie die häufig krankheitsbedingten Ausfälle des Personals, die Unterbesetzung zur Folge haben. Auf einer allgemeinen Ebene wird davon gesprochen, dass Krankheitsfälle der Mitarbeiter*innen als belastend für die tägliche Arbeit erlebt werden.

> **Beispiel Fachkraft:** „Wie ich den Alltag empfinde, ich empfinde ihn auch oft sehr belastend, also muss ich auch sagen, zunehmend schwieriger, durch die vielen Krankheiten der Mitarbeiter. Aber auch, weil die Mitarbeiter oft krank werden wegen den Bedingungen hier. Das finde ich schon schwierig." (Beo_FK_7)

In der Aussage deutet sich an, dass die Erkrankungen der Fachkräfte wiederum mit anderen Rahmenbedingungen der Einrichtungen („Bedingungen hier") in Verbindung gebracht werden. Im weiteren Verlauf der Sequenz spezifiziert die Fachkraft negativ konnotierte Bedingungen, indem sie über anfallende Aufgaben (z. B. die Beobachtung möglichst aller Kinder einer Gruppe) spricht, die von ihr trotz großen Bemühens nicht geleistet werden können. Neben krankheitsbedingten Ausfällen bemängeln einige Fachkräfte, dass nicht genug Fachpersonal (z. B.

68 Die Beobachtungen der Studie untermauern diesen Befund. Während der gesamten Beobachtungsphase sind drei der vier Einrichtungen des Samples zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten kontinuierlich von vor allem krankheitsbedingtem Personalausfall betroffen. Eine Leitung beschreibt im ethnographischen Gespräch, dass dadurch Mehrarbeitsstunden für das übrige Personal anfallen, da die tägliche Arbeit in der Kita nicht liegen bleiben könne, bis jemand wieder gesund sei. Eine Krankheitsvertretung könne man erst nach einigen Wochen ins Auge fassen, wenn die Krankenkasse die Zahlung übernehme (Beo_P_26). Dementsprechend müssen die Ausfälle täglich durch das anwesende Personal ausgeglichen werden. Dies betrifft auch Eingewöhnungen, Eltern-Fachkraft-Gespräche und andere die Gestaltung des Kontakts mit Familien betreffende Bereiche.

für Sprachförderprogramme) und nicht genügend Zeit für anfallende Aufgaben (u. a. Sprache fördern, Kinder in die Gruppe integrieren, Sauberkeitserziehung und Pflege von Kindern) zur Verfügung steht. Die Fülle und Intensität der Aufgaben, die viel „Zeit und Energie“ kosten, führen zu hohem Belastungserleben (vgl. Abschnitt 4.4.5).

Eine Fachkraft beschreibt, inwiefern der krankheitsbedingte Ausfall einzelner Fachkräfte Einfluss auf die Kontakt- und Beziehungsgestaltung mit den Eltern nimmt.

> **Beispiel Fachkraft** *(spricht über verstärkten Elternkontakt in jüngerer Zeit):* „Wenn ich jetzt so das letzte halbe Jahr angucke, war’s eben noch mal ein verstärkter Kontakt mit der Mutter von Kind 1 und mit dem Vater von Kind 2, weil’s da

eben auch ein bisschen Schwierigkeiten gab. Aber da warst du [gemeint ist die Interviewerin] ja auch im Gespräch mit dabei,[69] wo ich im Prinzip Gespräche übernommen hab, die eigentlich von einer anderen Kollegin gewesen wären, die aber eben langzeitkrank war. Und da ging's eben einfach noch mal um eine Unzufriedenheit von der Förderung. Also einfach noch mal um so ein Ausloten, was können wir hier leisten, was erwarten die Eltern. Das ist nicht immer alles deckungsgleich." (Beo_FK_13)

Deutlich wird, dass die Fachkraft aus ihrer Sicht Aufgaben übernehmen muss, die „eigentlich" nicht die eigenen sind. Sie kann im Elterngespräch nicht auf das gleiche Wissen zugreifen wie die Fachkraft, die die alltagsintegrierte Förderung eines Kindes mit Integrationsplatz durchgeführt hat. Diese Problematik wird in die Kontakt- und Beziehungsgestaltung mit den Eltern notwendig hineingetragen. Dabei handelt es sich nicht um ein Spezifikum einer Einrichtung oder wenige Fälle – durch das in den Kitas des Samples gängige Prinzip der persönlichen Bezugserzieher*in, bei dem spezifische Kinder bzw. deren Förderung, Beobachtung etc. einer bestimmten Fachkraft zugeordnet sind, führen krankheitsbedingte Ausfälle wiederholt zu Spannungen. Die Fachkräfte, die die Krankheitsfälle vertreten, verfügen aus ihrer Sicht häufig weder über das dafür notwendige Wissen noch über die zusätzlich zu investierende Arbeitszeit. Nichtsdestotrotz müssen diese Aufgaben im Alltag übernommen werden.

Einige Fachkräfte nennen einen zu schlechten Betreuungs- bzw. Personalschlüssel als weitere erschwerende Rahmenbedingung für die alltäglichen Aufgaben, der die Problematik der Personalausfälle sowie fehlender zusätzlicher Förderkräfte verstärkt.[70]

Beispiel Fachkraft: „Und mit einem geringen Stundensatz, den die Gruppe einfach hat aufgrund dieses Betreuungsschlüssels, wegen Krankheiten, Urlaube, alles, was so natürlich menschelt, dann die Kinder irgendwie bildungsintensiv am Nachmittag wieder glücklich zu machen, ist schon eine ganze Menge, die schon sehr an den eigenen Kräften zehrt." (SA_FK_5)

Der Personalschlüssel wird hier und in weiteren Beispielen als klare Grenze dessen angeführt, was Fachkräfte im Arbeitsalltag leisten können. Dies begrenzt aus Fachkraftsicht auch das, was Eltern von der Einrichtung erwarten können. Das folgende Beispiel zeigt, dass Eltern diesbezüglich aus Fachkraftsicht durchaus auch in die Verantwortung genommen werden können.

Beispiel Fachkraft *(spricht zunächst über die Einrichtung, die die eigene Tochter besucht, im Folgenden über die eigene Einrichtung, in der sie tätig ist)*: „Ich weiß doch, wie der Schlüssel ist, und ich weiß, dass man vieles mit den Kindern nicht machen kann, wenn man die Eltern nicht hat. Aber Eltern sind doch grundsätzlich mal da dran interessiert. Warum nutzen sie [Kita der Tochter] die Eltern nicht und kommunizieren auch klar, wir können das und das machen mit den Kindern. Wenn jemand mit dazukommt. Und das haben wir

69 Die Fachkraft referiert hier auf geteiltes Wissen zwischen ihr und der Interviewerin. Im Eltern-Fachkraft-Gespräch wies die Fachkraft den Elternteil darauf hin, nicht über jedes Detail der Förderung des Kindes Auskunft geben zu können, weil die dafür zuständige Fachkraft erkrankt sei.

70 Eine Übersicht über aktuelle Zahlen zum Betreuungsschlüssel der jeweiligen Bundesländer liefert der Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme (Bock-Famulla, Strunz & Löhle 2017).

> [eigene Einrichtung] ganz klar bei uns im Kindergarten gemacht. Wenn keiner mit dazukommt, dann fällt's aus, weil es nicht geht mit dem Betreuerschlüssel." (SA_FK_2)

Der „Betreuerschlüssel" steht im Beispiel als feststehendes Faktum, an dem aus Fachkraftsicht nichts geändert werden kann. Besondere Aktionen können die Fachkräfte ausschließlich dann mit den Kindern durchführen, „wenn jemand dazukommt": Eltern, denen das Interesse daran zugesprochen wird, dass etwas mit ihren Kindern ‚gemacht' wird, werden explizit in die Pflicht genommen auszuhelfen. Andernfalls ist klar, dass entsprechende Leistungen vor dem Hintergrund des Personalschlüssels nicht erbracht werden können („Dann fällt's aus"). Insgesamt werden Personalstruktur und -bestand als zentrale Begründungen angeführt, um z. B. Projekte mit Eltern nicht ausreichend vorbereiten und organisieren zu können.

Neben den bereits genannten Aspekten beziehen sich einige Fachkräfte in den Interviews auf weitere negativ konnotierte personelle Rahmenbedingungen, die ihre alltägliche Praxis berühren. Genannt wird die Personalfluktuation („das Kommen und Gehen"; Beo_FK_6), die Stellenstrukturen („Wo ich schlussendlich landen werde mit wie vielen Stunden, das sagt mir doch keiner"; Beo_FK_11), die Höhe der Entlohnung („Also wir kriegen hier wirklich 'nen Appel und ein Ei"; SA_FK_9) sowie die fehlende Ausbildung von Fachkräften bzw. die fehlenden fachlichen Ressourcen für anfallende Aufgaben („Um so tolle Bildungssachen dann auch weiter umzusetzen, braucht man besser ausgebildetes Personal"; Beo_FK_5).

4.4.2 Alltagsanforderungen (versus Vorgaben)

Die Subkategorie *Alltagsanforderungen* umfasst solche Sequenzen, in denen die Fachkräfte ihre alltäglich anfallenden Arbeitsaufgaben aus organisatorischer Perspektive thematisieren. Diese unterscheiden sich häufig stark von dem, was sie laut Bildungs- und Erziehungsplan, Einrichtungskonzeption oder Qualitätsmanagement tun *sollten*. Darüber hinaus werden dieser Subkategorie administrative oder organisatorische Arbeitsaufgaben zugeordnet, die zum Teil ebenfalls von den alltäglichen Aufgaben der Erziehung, Bildung und Förderung der Kinder sowie der ‚Zusammenarbeit' mit Eltern abweichen (z. B. Einrichtungsplatzvergabe, Einzelintegrationen,[71] Eingewöhnung von Kindern organisieren).

Einige Fachkräfte empfinden dabei einen hohen Rechtfertigungsdruck, da sich der Arbeitsalltag stark von den Vorgaben (z. B. des Trägers; SA_FK_8) oder auch von den eigenen Vorstellungen und Ansprüchen (Beo_FK_11) unterscheidet. Im folgenden Beispiel beschreibt eine Fachkraft, dass ihre tägliche Arbeit vielfach darin besteht, auf Handlungsnotwendigkeiten zu reagieren.

> **Beispiel Fachkraft:** „Es ist eigentlich schwer, so einen Tagesablauf oder so einen Alltag zu beschreiben, weil es manchmal überhaupt nicht dazu kommt, dass ich irgendwas großartig anbieten kann, außer vielleicht mal so ein kleines

71 In hessischen Kitas werden die so genannten Einzelintegrationen von Kindern mit Behinderung bzw. drohender Behinderung durchgeführt. Einzelintegrationen sind mit Gruppenreduzierungen und zusätzlichen Fachkraftstunden verbunden (vgl. Fußnote 11).

Kreativangebot oder mal ein kleines Backprojekt, weil es hier so oft brennt an allen Ecken und Enden." (Beo_FK_8)

Ähnlich beschreibt eine weitere Fachkraft, wie strukturelle Rahmenbedingungen, etwa die Personalausstattung, verhindern, dass entsprechend der eigenen (pädagogischen) Ansprüche gearbeitet werden kann.

Beispiel Fachkraft: „Am Beispiel ist es eben so, dass ich heute Morgen mit den ganzen Kindern, 17 Kinder waren es, die tatsächlich schon in der Gruppe waren, und mit meiner jungen FSJlerin dort diese Gruppe hatte und dann drei Eingewöhnungskinder. Meine Kollegin war krank, und meine zweite Kollegin kam im Spätdienst. Und eigentlich bist du nicht wirklich da. Bist nur am Rennen, und […] das ist eigentlich pädagogisch nicht zu vertreten oder ungern zu vertreten. […] Man bricht seine Arbeit sehr runter, und irgendwelche Ansprüche, die man selber hat […], muss man bremsen." (SA_FK_5)

Die Kontakt- und Beziehungsgestaltung mit den Eltern der Einrichtung wird im Beispiel konkret durch die Eingewöhnungen dreier Kinder berührt, die während des Vormittags in der Gruppe stattfinden. Hier und in weiteren Sequenzen deutet sich an, dass die ‚Zusammenarbeit' mit Eltern zu einer von vielen Arbeitsaufgaben wird, die im durch widrige Arbeitsbedingungen geprägten Alltag ‚irgendwie' bewältigt werden müssen, ohne dass die eigenen pädagogischen (oder andere) Ansprüche zufriedenstellend umgesetzt werden können.

4.4.3 Ausstattung

Eine weitere wichtige Subkategorie der *Rahmenbedingungen* stellt die *Ausstattung* der Einrichtung dar. Genannt werden vor allem finanzielle und (sozial-)räumliche Ressourcen der eigenen Einrichtung sowie von Kitas generell, aber auch fehlende Vernetzung und Unterstützung der Einrichtung durch andere Einrichtungen und Professionen (z. B. Sozialarbeiter*innen). Die Größe und die Anzahl der Räume spielt aus Fachkraftsicht eine wichtige Rolle für die Arbeit mit den Kindern („Wo bleibt denn die Bewegungsfreiheit der Kinder?"; SA_FK_13). Räumlichkeiten werden als „eng" (SA_FK_13) charakterisiert. Der Träger, so berichtet etwa eine Fachkraft, finanziere keinen Keller und keine Nebenräume, die als Ausweichräume genutzt werden könnten (SA_FK_12). Auch für die Gestaltung des Kontakts mit Eltern werden (nicht) vorhandene Räumlichkeiten als relevant erachtet.

Beispiel Fachkraft: „Wir haben einen Mitarbeiterraum, und es gibt Situationen, wo es einfach brennt und wo man eine Mutter aus dem Geschehen rausnehmen muss und einfach mal ihr die Situation schildern, um was es geht. Und ich weiß nicht mehr, da war mal irgendein Riesenkonflikt, das war aber in der anderen Gruppe, und die Mütter haben sich total aufgeregt, und eine Kollegin hat Pause gemacht im Mitarbeiterzimmer. Und dann gehst du da rein, da sitzt jemand, der will Pause machen, und du kommst da mit einer aufgebrachten Mutter […], und das ist einfach blöd, wenn du dann noch im ganzen Haus rumrennen willst, wo kannst du jetzt mit der Frau hin?" (Beo_FK_5)

In der Sequenz wird beschrieben, dass aus Fachkraftsicht keine Infrastruktur besteht, etwa situativ entstandene Konfliktsituationen mit Eltern bilateral und ungestört zu bearbeiten bzw. dabei andere wie hier die Kollegin nicht zu stören.

Eine Grundbedingung wird darin gesehen, einen Raum für die Beteiligten zu schaffen, so dass der Konflikt nicht unter allgemeiner Beobachtung verhandelt werden muss.[72]

4.4.4 Zeitliche Ressourcen

Wie sich bereits in Abschnitt 4.4.1 durch zahlreiche Verschränkungen angedeutet hat, beeinflussen *Zeitressourcen* den beruflichen Alltag stark. Der Faktor Zeit wird dabei aus Fachkraftsicht in unterschiedlichen Kontexten relevant, insbesondere die Zeit, die die Fachkräfte in die Arbeit mit einzelnen Kindern investieren können. Fachkräfte wünschen sich mehr Zeit, um „auf […] Entwicklungsschritte einzugehen“ (SA_FK_5) und „wirklich zu beobachten“ (ebd.) oder um auf die „Bedürfnisse dieser Kinder eingehen zu können“ (Beo_FK_11). Zeit- und Personalressourcen werden hier in einen expliziten Zusammenhang gebracht („dass überhaupt keine Zeit da ist, weil kein Personal“; ebd.).

Auch mit Blick auf die grundsätzliche Struktur der Arbeitsaufgaben, die für die Fachkräfte anfallen, werden Zeitmängel angeführt.

> **Beispiel Fachkraft:** „Und für uns fände ich es halt wichtig, dass der Schlüssel sich ändert zwischen Kinderbetreuungszeiten und Verfügungszeiten. Das ist ja im Moment so, dass ein Fünftel unserer Zeit Verfügungszeit ist, und das müssen wir eben nutzen, um unsere Arbeit zu planen und vorzubereiten, unsere Beobachtungen auszuwerten, Berichte zu schreiben, Elterngespräche zu führen, die Dienstbesprechung fällt da rein. Also das finde ich alles zu wenig, das würde ich also auch ändern, damit man eben mehr Zeit für das einzelne Kind hat und mehr Zeit für die Familie.“ (Beo_FK_9)

In dieser Sequenz wird die auf Einrichtungsebene vorgegebene zeitliche Aufteilung der Arbeitsaufgaben negativ bzw. als den Aufgaben nicht angemessen bewertet. Eltern-Fachkraft-Gespräche führen wird als eine Aufgabe unter vielen sichtbar, die im Rahmen der aus Fachkraftsicht knapp bemessenen Verfügungszeit zu bearbeiten ist. In einem ähnlichen Beispiel berichtet eine weitere Fachkraft von der Aufgabenfülle, die sie dem Bildungs- und Erziehungsplan entnehme – dieser gebe aber gleichzeitig keine Auskunft darüber, „wie wir das machen sollen, unter solchen Umständen und in welchem Umfang“ (SA_FK_12). Die Menge der Aufgaben steht der zur Verfügung stehenden Zeit unvereinbar gegenüber („Das müssen Sie alles machen mit dem bisschen Zeit, die Sie als Teilzeitkraft haben. Keine Ahnung, wie das wirklich gehen soll“; ebd.).

Bezüglich der ‚Zusammenarbeit‘ mit dem Elternbeirat formuliert eine andere Fachkraft personelle Engpässe, die konkret dazu führen, dass der kommunikative Austausch von Fachkräften und Elternbeirat erschwert wird.

> **Beispiel Fachkraft** *(spricht auf Nachfrage über die Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat):* „Wir haben eine Personalvertretung, die gerade krank ist, die wurde

72 Die Doppel- bzw. Mehrfachnutzung eines Raumes als Besprechungsraum (Teamsitzungen, Eltern-Fachkraft-Gespräche etc.) und Aufenthaltsraum in Pausenzeiten, zum Teil Vorlesezimmer für Kinder sowie Arbeitszimmer für Dokumentationen der Fachkräfte etc., ist in allen Einrichtungen des Samples gängige Praxis, wie die teilnehmenden Beobachtungen zeigen.

> am Fuß operiert, ist nicht greifbar. Jetzt sollte eine neue Personalvertretung gewählt werden, und es hat sich keiner da zur Verfügung gestellt. Sprich, die alte ist es noch, ist aber nicht greifbar, und bei der Sitzung, bei der Elternbeiratssitzung war jetzt auch keiner dabei. Das ist ganz schlecht, mir ist es mehr als peinlich, aber ich konnte mich nicht dazu hinreißen lassen, dann im letzten Moment doch ‚ja' zu sagen, es zu übernehmen, weil ich oft an mein eigenes Limit gehe und mehr Sachen für den Kindergarten mache, als eigentlich meine Arbeitszeit mir gibt." (Beo_FK_5)

Obwohl es aus Fachkraftsicht auf der Hand liegt, dass wichtige Aufgaben in der ‚Zusammenarbeit' mit Eltern nicht erfüllt werden („Das ist ganz schlecht, mir ist es mehr als peinlich"), stehen die fehlenden Personal- und Zeitressourcen der Einrichtung einer Verbesserung der Situation entgegen. Die Sequenz ist zudem ein Beispiel dafür, dass die Fachkraft eine Entgrenzung ihrer Arbeitszeit wahrnimmt, wie sie sich ebenso in anderen Interviews finden lässt. Eine weitere Fachkraft berichtet z. B. davon, Kolleg*innen in mehreren Einrichtungen zu kennen, die ihre Freizeit als Vorbereitungszeit nutzen, die nicht entlohnt werde. Überstunden können zwar aufgeschrieben, aber nicht abgefeiert werden, so die Fachkraft (SA_FK_12). Eine andere Fachkraft berichtet, die stellvertretende Leitung wegen nicht vermeidbarer Vor- und Nachbereitungszeiten in der eigenen Freizeit wieder aufgegeben zu haben (SA_FK_5).

4.4.5 Persönliche Ressourcen und hohe Arbeitsbelastung

Im Kontext der bereits beschriebenen personellen, zeitlichen, finanziellen und (sozial-)räumlichen Ressourcen der Einrichtung werden aus Fachkraftsicht auch wiederholt personenbezogene – körperliche und mentale – Ressourcen relevant, die durch die strukturellen Rahmenbedingungen stark in Anspruch genommen werden. Die Rede ist etwa von erhöhtem „Stress" (SA_FK_7), körperlich „ausgelaugt" werden (ebd.), einem „wahnsinnig nervenaufreibenden Job" (SA_FK_9), „Zermürbung" bis zur Krankheit (SA_FK_12), „psychischer Belastung" (ebd.), „Frust" (Beo_FK_4) und Energie „fressender" Arbeit (Beo_FK_11). Die physischen und/oder psychischen Konsequenzen werden von vielen Fachkräften ursächlich im Personalmangel, Zeitmangel, fehlender Ausstattung, aber auch veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen gesehen (vgl. Abschnitt 4.4.6).

Im folgenden Beispiel führt eine Fachkraft den chronischen Personalausfall darauf zurück, dass die persönlichen Ressourcen der Fachkräfte generell zu stark in Anspruch genommen werden (siehe oben). Gleichzeitig ist aus Fachkraftsicht „keine Lösung für dieses Problem" in Sicht.

> **Beispiel Fachkraft:** „Ich mein, wir haben auch nicht umsonst so viele Langzeitkranke. Die Leute können einfach nicht mehr. Aber ich habe auch keine Lösung für dieses Problem, ja? Und dann kommt noch dazu, dass die Ansprüche von den Eltern auch immer mehr steigen, dass wir immer mehr Erziehungsaufgaben übernehmen müssen hier, ne? Das ist aber noch mal ein anderes Problem." (Beo_FK_11)

Die strukturellen Arbeitsbedingungen werden dabei als kaum beeinflussbar erlebt. Aus Sicht der Fachkraft spitzt sich die Lage durch gesellschaftliche Wandlungs-

prozesse (steigende Ansprüche von Eltern, mehr Erziehungsaufgaben) eher noch zu. Einige Fachkräfte sprechen darüber hinausgehend auch von den „Schicksalen, die man ja zwangsläufig von den Familien erfährt“ (SA_FK_12), und beschreiben dies als psychisch belastend. Dieser Aspekt wird auch von weiteren Fachkräften aufgegriffen, wie im folgenden Abschnitt 4.4.6 deutlich wird.

4.4.6 Sich wandelnde gesellschaftliche Anforderungen

Einige Fachkräfte beschreiben in den Interviews, dass sie gesellschaftliche Veränderungsprozesse wahrnehmen, die sie mit ihrer Arbeit in Verbindung bringen. Genannt wird etwa, dass sich der Betreuungsbedarf von Familien vergrößert hat, was zu Engpässen bei der Platzvergabe und Notsituationen der Familien führte (SA_FK_6). Hinzu kommen gestiegene Erziehungsansprüche der Eltern (Beo_FK_11) sowie veränderte Ansprüche der Träger, die z. T. als unangemessen erlebt werden („Früher gab es das nicht, jetzt müssen wir immer beobachten, beobachten, beobachten“; Beo_FK_17).

Ebenfalls genannt werden gewandelte „pädagogische Herausforderung[en]“ (Beo_FK_4) durch die steigende kulturelle Diversität der Kinder und den Inklusionsanspruch, Kinder zusammen zu fördern. Aus Sicht einiger Fachkräfte haben sich die Kinder auch mit Blick auf ihr Verhalten verändert („Es gibt immer mehr verhaltensauffällige Kinder, immer mehr Kindeswohlgefährdungen“; Beo_FK_18). Implizit wird damit auch eine veränderte Elternschaft wahrgenommen, die tendenziell ‚schlechter‘ für die eigenen Kinder sorgt (Kindeswohlgefährdungen) bzw. sorgen kann (erhöhter Betreuungsbedarf, Übertragung von Erziehungsaufgaben). Dies führt teilweise zu Belastungserleben auf Seiten der Fachkräfte, vor allem vor dem Hintergrund, dass die wahrgenommenen (elterlichen) Ansprüche und Bedarfe den strukturellen Bedingungen der Einrichtungen (vgl. Zeit-, Personal- und finanzielle Ressourcen) entgegenstehen und sie als nicht miteinander kompatibel erlebt werden.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN VON ‚ZUSAMMENARBEIT‘ MIT ELTERN

Fachkräfte

- Unterschiedliche strukturelle Rahmenbedingungen von ‚Zusammenarbeit‘ werden vielfach selbstläufig thematisiert und sind fast ausschließlich negativ konnotiert.
- Dies betrifft am häufigsten das Personal betreffende Rahmenbedingungen, vor allem Personalmangel und -ausfall, außerdem fehlende fachliche Ressourcen und eine schlechte Betreuungsrelation.
- Weitere zentrale Rahmenbedingungen mit Blick auf die Einrichtung sind die Alltagsanforderungen sowie die Ausstattung mit finanziellen, (sozial-)räumlichen, zeitlichen und persönlichen Ressourcen.
- Als gesellschaftliche Rahmenbedingungen werden sich wandelnde gesellschaftliche Anforderungen, die Anerkennung des Erzieher*innenberufs sowie gesetzliche Regelungen benannt.
- Die Rahmenbedingungen beeinflussen persönliche Ressourcen. Es wird von einer hohen Arbeitsbelastung berichtet, die Stress, Zermürbung, Frust etc. zur Folge hat.
- Die Rahmenbedingungen beeinflussen die ‚Zusammenarbeit‘ mit Familien auf spezifische Weise: Eigene Ansprüche und Ansprüche von außen (Träger etc.) können nicht erfüllt werden. Zudem gibt es eine Diskrepanz zwischen den alltäglichen Handlungsnotwendigkeiten und dem, was die Einrichtungen mit Blick auf aktuelle Programmatiken zur ‚Zusammenarbeit‘ leisten sollen.

Zusammenfassende Interpretation des Exkurses zu strukturellen Rahmenbedingungen von ‚Zusammenarbeit' mit Eltern (Abschnitt 4.4)

Die Befunde unterstreichen, dass die aus Fachkraftsicht (vor allem negativ) wahrgenommenen Rahmenbedingungen der ‚Zusammenarbeit' mit Familien in Kitas eine hohe empirische Bedeutsamkeit haben. Dies ist an und für sich kein überraschender oder gar neuer Befund. So zeigen etwa aktuelle Studien (z. B. Viernickel et al. 2015), dass sich Qualität in Kitas auf unterschiedlichen Ebenen konstituiert und strukturelle Merkmale in diesem Zusammenhang höchst wichtig sind. Auch (organisations-)theoretische Perspektiven betonen, dass pädagogisches Handeln auf ermöglichende Organisationsstrukturen angewiesen ist und es nicht ausreicht, Fachkräfte als Träger professioneller Kompetenzen zu adressieren (Scherr 2018).

Richtet man den Fokus auf die Fachdebatten zum Thema ‚Zusammenarbeit' und die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kitas, so konzentrieren sich diese allerdings vornehmlich auf pädagogische Konzepte – und damit auf die Fachkräfte und ihr (professionelles) Handeln (z. B. Deutsches Jugendinstitut 2011; Kobelt Neuhaus, Haug-Schnabel & Bensel 2014; Roth 2017). Fachkräfte sollen über Wissen und Fertigkeiten verfügen, um etwa das „rechtliche Betreuungsverhältnis" (Deutsches Jugendinstitut 2011, S. 79) an Eltern heranzutragen oder Verständnis für die Vertragsgestaltung zu wecken. Sie gestalten zudem ‚Zusammenarbeit' unter Berücksichtigung der Erwartungen und Bedarfe von Eltern, machen sozialraumorientierte Öffentlichkeitsarbeit oder beteiligen Eltern an den institutionellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen des Kindes (ebd., S. 79–101), um nur einige Handlungsanforderungen zu nennen. Solche Handlungsanforderungen werden in den entsprechenden Publikationen noch zu stark abstrahiert von Überlegungen, wie Fachkräfte *innerhalb* von Organisationen arbeiten, sowie vor dem Hintergrund eines professionellen Arbeitsfeldes mit spezifischen Bedingungen und mitunter deutlich divergierenden Anforderungen.

Pädagogische Konzepte wie Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und ‚Zusammenarbeit' und mit ihnen in Verbindung stehende Handlungsanforderungen werden häufig unabhängig von einem Blick auf die organisationalen Kontexte erarbeitet und propagiert. Zudem werden sie selten professionstheoretisch rückgebunden, etwa indem in Rechnung gestellt wird, dass Spannungsfelder z. B. zwischen Handlungsnotwendigkeiten aufgrund struktureller Rahmenbedingungen und programmatischen Anforderungen (vgl. auch Amlong 2018; Bischoff 2017; Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2018) für das (früh)pädagogische Handeln immanent sind.

5 Situative Praxis: Wie Eltern und Fachkräfte miteinander interagieren

Vorbemerkungen zur Teilanalyse

Standen bislang die Sichtweisen von Eltern und Fachkräften im Vordergrund, so wird nun entlang der teilnehmenden Beobachtungen näher betrachtet, wie sich der Kontakt zwischen ihnen im Alltag vollzieht. Dabei wird analysiert, wie Fachkräfte und Eltern in der Einrichtung situativ interagieren. Im Gegensatz zu Erzählungen, Berichten und Argumentationen in Interviews lassen sich durch teilnehmende Beobachtungen situativer Praxis die Eigenlogiken von Interaktionen, Handlungsweisen und Alltagspraktiken in den Blick nehmen. Die Teilfragestellungen lauten:

FORSCHUNGSFRAGEN

Welche Formen des Kontakts zwischen Eltern und Fachkräften in den Einrichtungen gibt es?

Worüber sprechen Eltern und Fachkräfte miteinander, und wie gestaltet sich der Kontakt?

Wie werden Informationen und (Erziehungs-)Vorstellungen in der alltäglichen Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern verhandelt, und wie interagieren beide Parteien in diesen Situationen?

Diese Fragen werden im Kontext der fachlichen Debatte und der empirischen Grundlagen zur ‚Zusammenarbeit' und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Einrichtung und Familie (u. a. Betz et al. 2017; Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2018) verhandelt, im Besonderen in Bezug auf Studien zu Kommunikationsverläufen in Eltern-Fachkraft-Gesprächen (Karila 2006).

Vorgehen

Die teilnehmenden Beobachtungen wurden in einem ersten Schritt entlang des oben genannten Erkenntnisinteresses inhaltsanalytisch codiert. Daraus konnte zunächst anhand einer thematischen Systematisierung eine empirische Bestandsaufnahme vorgenommen werden, zu welchen Anlässen Eltern und Fachkräfte in Austausch miteinander treten. Hierzu fanden alle Sequenzen Berücksichtigung, in denen Eltern in der Einrichtung beobachtet wurden; differenziert wurde sodann nach Anlässen (z. B. Holen, Bringen, Elternabend), nach Tätigkeiten (etwa etwas mitbringen, Sachen suchen) und nach weiteren Unterscheidungskriterien wie

inhaltlichen Themen (Abschnitt 5.1). Zudem wurde das Material weiter daraufhin analysiert, wie sich der Kontakt zueinander in konkreten Situationen gestaltet. Aus den Beobachtungsprotokollen ließen sich diesbezüglich zwei Kategorien herausarbeiten, die bei den Feldaufenthalten wiederholt beobachtet werden konnten (hierzu Abschnitte 5.2 und 5.3). Die Kategorien bieten Aufschluss über zentrale Interaktionen und Alltagsroutinen zwischen Eltern und Fachkräften.

Zur ersten Kategorie zählen Situationen, in denen Informationen und eigene Vorstellungen u. a. über das Kind konsensuell ausgetauscht werden und in denen sich Fachkraft und Eltern(teil) (daraufhin) zusammenschließen (Abschnitt 5.2). Davon unterschieden wird in der zweiten Kategorie ein Austausch zu divergierenden Vorstellungen z. B. zur Erziehung von Kindern und (darauf folgende) spannungsreiche Interaktionen, welche das Potential für Konflikte zwischen Fachkraft und Eltern(teil) in sich bergen (Abschnitt 5.3). Die jeweiligen Unterkategorien stehen nicht notwendigerweise nebeneinander, sondern können situationsabhängig auch ineinandergreifen.

Der ersten Kategorie wurden entsprechend Beobachtungssequenzen zugeordnet, in denen sich Eltern und Fachkräfte zu unterschiedlichen Themen austauschen und dabei die Sichtweisen von beiden Parteien geteilt werden. Die Gespräche erfolgen mit beiderseitiger Zustimmung (zumindest implizit), und die Themen werden mitunter auf einen Konsens hinauslaufend verhandelt. Damit wird eine Kategorie der Kommunikation beschrieben, die Karila (2006) in ihrer Studie als ‚shared story' bezeichnet (ebd., S. 14 f.). Zentral für diese Kategorie sind Übereinstimmungen (‚match') zwischen Fachkraft und Eltern(teil) im Kommunikationsverlauf. Der (geteilte) Austausch kann in Interaktionen resultieren, in denen sich Eltern und Fachkräfte zusammenschließen, um z. B. Kinder zum Bleiben in der Einrichtung zu bewegen.

Die zweite Kategorie umfasst Sequenzen, in denen sich Eltern und Fachkräfte in Bezug auf das Kind (z. B. zum Wohlbefinden des Kindes, zur Erziehung) oder einrichtungsbezogene Abläufe (wie Einrichtungs- und Familienregeln, Rahmenbedingungen wie Öffnungs-/Arbeitszeiten) austauschen und dabei unterschiedliche oder unvereinbare Deutungen aufscheinen, die (zunächst) nebeneinander stehen bleiben. Im Austausch werden diese Deutungen verhandelt, zum Teil kommt es zu Deutungskonflikten. Diese Kategorie ist anschlussfähig an Karilas (2006) Kategorie ‚colliding conversation' (ebd., S. 17 f.). Zentral für diese Kategorie ist eine Nicht-Übereinstimmung (‚mismatch') zwischen Fachkraft und Eltern(teil) im Kommunikationsverlauf. Der (unvereinbare) Austausch kann in Interaktionen resultieren, in denen sich Eltern und Fachkräfte auf spannungsreiche, wenngleich nicht offen konflikthafte Art und Weise zueinander ins Verhältnis setzen.[73] Für die Auswertung wurden vergleichbare und kontrastierende Beobachtungssequenzen schließlich sequenzanalytisch untersucht.

73 Eine dritte Kategorie von Karila (2006), die so genannten ‚bypassing stories', konnten im vorliegenden Material nicht gefunden werden. Hier sind Kommunikationsverläufe einzuordnen, in denen beide Parteien primär aneinander vorbei jeweils eigene Themen und Vorstellungen in das Gespräch einbringen und diese Inhalte auch nebeneinander stehen bleiben (hierzu: ebd., S. 16 f.).

5.1 Kontaktformen, Gesprächsinhalte und gemeinsames Handeln

In den Beobachtungen ließ sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Kontaktformen, Anlässen und Themen beim Austausch zwischen Fachkräften und Eltern beobachten. In einer Bestandsaufnahme konnten für die verschiedenen Kontaktformen fünf wesentliche Differenzierungsweisen empirisch herausgearbeitet werden, entlang derer man die Kontaktformen kategorisieren kann. Diese werden im Folgenden dargestellt:

(1) Kontaktbeteiligte,
(2) Kontaktorte und -räume,
(3) Grad der Organisation des Kontakts,
(4) Formen der Kommunikation und
(5) Kontaktmedien.

Aus den Beobachtungen geht hervor, dass (1) die Beteiligten sowohl *einzelfallbezogen* (u. a. Elterngespräche) als auch *kollektiv* (z. B. Sommerfest) im Kontakt zueinander stehen. Der Kontaktort/-raum (2) ist im Analysematerial vornehmlich die *Einrichtung* selbst. Dennoch konnten auch Situationen beobachtet werden, in denen Eltern und Fachkräfte darüber sprechen, inwiefern sie sich an anderen Orten begegnen (bei *der Fachkraft/der Familie zu Hause*). Dabei scheint es sich jedoch weniger um die Regel als vielmehr um Einzelfälle zu handeln, in denen die Grenzen zwischen Familie und Einrichtung verschwimmen. So bot zum Beispiel eine Fachkraft einer Mutter während eines Tür- und Angelgesprächs an, ihr Kind nach der Schließzeit bei sich zu Hause weiter zu betreuen. Darüber hinaus findet Kontakt in *geschlossenen* und *offenen, zugänglichen* Räumen statt. Während *geschlossene* Räume, wie z. B. das Büro der Leitung, vornehmlich für einzelfallbezogene Kontakte genutzt werden, findet in *offenen, zugänglichen Räumen* (u. a. Gruppenraum, Eingangsbereich) vornehmlich *spontaner, situativer Kontakt* statt.

Der Grad der Organisation des Kontakts stellt die dritte Differenzierungsweise dar (3). Neben spontanem, situativem Kontakt wie in Bring- und Abholsituationen konnten auch stärker organisierte, geplante Kontaktmomente (z. B. Adventsfeier) beobachtet werden. Die Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften (4) kann, so die Beobachtungen, in die Formen *schriftlich, verbal* (etwa Aushänge, Telefonate) und *gestisch* unterschieden werden (z. B. Anlächeln, Winken, Nicken beim Abholen). Zuletzt zeigen sich Differenzierungen entlang der jeweiligen Kontaktmedien, die von Eltern und Fachkräften genutzt werden (5). Hier kann zwischen *digitalen* (wie Telefon, E-Mail, Handy) und *analogen* Medien (z. B. Mitteilungszettel) unterschieden werden.

Betrachtet man nun die *Inhalte verbaler Kommunikation* zwischen den Beteiligten genauer, so zeigt sich, dass in teilweise sehr kurzen Gesprächen, z. B. bei Tür- und Angelgesprächen vornehmlich in Bring- und Abholsituationen – als einem zentralen Kontaktmoment –, unterschiedlichste Themen besprochen und verhandelt werden. Die Inhalte variieren zwischen Informationsaustausch zu einem Kind (u. a. Entwicklungsbeobachtungen zum Kind, Tageserleben), Organisatorischem (z. B. Veranstaltungen in der Einrichtung, gemeinsame Planung einer Geburtstagsfeier), Smalltalk (z. B. Wetter) bis hin zum Austausch über private Angelegenheiten

(wie Beruf eines Elternteils, Wissen über die Gemeinde). Beim Austausch bzw. bei Gesprächen über private Angelegenheiten kommt ein spezifisches Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften zum Ausdruck, das bei den weiteren genannten Inhalten, die untereinander ausgetauscht werden, nicht aufscheint: Durch die Nutzung des ‚du' und non-verbaler Gesten wird etwa eine positiv besetzte Beziehung ausgedrückt. Darüber hinaus zeigt sich eine spezifische Form des zwanglosen Austausches, indem über verschiedenste Themen (Politik, Literatur etc.) oder Berufliches gesprochen wird. Häufig ergeben sich daraus weitere, nicht kita- oder kindbezogene Gesprächsthemen, wie in folgendem Beispiel:

> **Beispiel Beobachtung:** „Erneut beobachte ich Gespräche zwischen Eltern und Fachkräften beim Abholen der Kinder, wie sie mir schon am Tag zuvor aufgefallen sind. Beispielsweise höre ich, wie sich eine Fachkraft im Flur lange mit einer Mutter über die Fußballtrikots ihrer Söhne unterhält – beide Söhne spielen Fußball im gleichen Sportverein des Stadtteils." (BeoP_2)

Es wird sichtbar, dass die Mutter und die Fachkraft außerhalb der Einrichtung weitere Berührungspunkte haben, die deren Verhältnis zueinander mitbestimmen. Dadurch, dass ihre Söhne im Fußballverein sind, haben beide ein Gesprächsthema, das über einrichtungsbezogene Angelegenheiten hinausgeht. Dabei positionieren sie sich nicht als Fachkraft und Mutter, sondern beide als Mütter und nehmen somit gleiche Positionen ein. Darüber hinaus finden sich Situationen, die Aufschluss darüber geben, wie man für private Angelegenheiten aufeinander zurückgreift: [74]

> **Beispiel Beobachtung:** „Adams Mutter und eine Fachkraft unterhalten sich. Anscheinend haben sie sich zuvor schon darüber ausgetauscht, dass Adams Familie einen kleinen Hund hat und der Sohn der Fachkraft auch gerne einen hätte. Adams Mutter fragt daraufhin die Fachkraft, ob ihr Sohn sich vorstellen kann, am Sonntag auf den Hund aufzupassen. Sie möchten gern mal wieder ins Museum oder Theater oder so. Die Mutter bietet der Fachkraft fünf Euro die Stunde an. Die Fachkraft versichert, dass ihr Sohn mit Sicherheit zustimmen wird." (BeoP_50)

Weiterhin lässt sich herausarbeiten, was Eltern und Fachkräfte in der Einrichtung, abgesehen von der verbalen Kommunikation, noch gemeinsam tun *(gemeinsames Handeln)*. In der Mehrzahl der beobachteten Situationen sind dabei die Kinder unmittelbar involviert. Dazu gehört, Dinge gemeinsam zu betrachten (z. B. Gebasteltes, Kunststücke, Mitgebrachtes), zusammen aktiv zu sein (u. a. Kleidungsstücke von Kindern suchen, basteln) und gemeinsam mit den Kindern zu sprechen:

> **Beispiel Beobachtung:** „Christians Vater kommt zum Abholen. Er bleibt unter dem Unterstand stehen und lehnt sich gegen eine der Säulen. Christian befindet sich ebenfalls dort und ist gerade dabei, etwas in den Schuppen zu räumen. Der Vater sagt in Richtung seines Sohns: „Na, du Maus?" Und: „Räume jetzt mal deine Sachen weg." Christian fragt ihn: „Was machen wir jetzt?" und warum er heute schon so früh komme. Der Vater sagt, Christian könne zu Hause „matschen", wenn er das wolle. Er sei so früh, weil er noch den Rasen

74 Solche Beispiele lassen sich auch für das Verhältnis zwischen Fachkräften und Vätern beobachten.

mähen müsse. Eine Fachkraft kommentiert, das sei wie mit dem Hausmeisterdienst, der müsse hier auch den Rasen mähen. Christian und sein Vater verschwinden dann nach drinnen.“ (BeoP_21)

Darüber hinaus konnten ebenfalls Situationen beobachtet werden, in denen Eltern und Fachkräfte ohne Beteiligung der Kinder gemeinsam handeln, wenn es beispielsweise um die Vorbereitung von Festivitäten geht oder zusammen Informationszettel bzw. Aushänge betrachtet werden:

Beispiel Beobachtung: „Ein Vater unterhält sich mit einer Fachkraft. Die Fachkraft geht im Gespräch einen Schritt durch die Gruppentür und bleibt vor der Wand und der Tafel stehen, auf der nachmittags markiert wird, welche Kinder in welcher Gruppe spielen (nach dem Essen dürfen sich die Kinder frei aussuchen, in welcher Gruppe sie sein wollen). Der Vater dreht seinen Körper ebenfalls in die Richtung Tafel. Ich höre nun, dass die Fachkraft dem Vater das Prinzip der Tafel und der Verteilung der Kinder am Nachmittag auf die verschiedenen Gruppen erklärt und dabei mit den Bildkarten der Kinder hantiert. Der Vater folgt ihrem Tun an der Tafel mit Blicken.“ (BeoP_33)

5.2 Konsensueller Austausch und Zusammenschlüsse beider Parteien

In den Beobachtungen wird in aneinander anschließenden (verbalen) Interaktionen sichtbar, wie Eltern und Fachkräfte im Sinne eines konsensuellen Austauschs aufeinander zurückgreifen und gemeinsam handeln. Dies zeigt sich besonders in alltäglichen Bring- und Abholsituationen, in denen Eltern und Fachkräfte miteinander kommunizieren und z. B. die Meinung des Gegenübers erfragt wird oder gemeinsames Handeln initiiert wird. Die folgenden Beispielsequenzen zeichnen nach, wie sich solche Situationen abspielen.

5.2.1 Konsensueller Austausch zwischen Eltern und Fachkräften: Fachkräfte als Expert*innen

Aus den beschriebenen Passungsverhältnissen (Abschnitt 4.1) ging hervor, dass für die interviewten Eltern die möglichst flexible Ansprechbarkeit sowie die Expert*innenmeinung von Fachkräften eine hohe Bedeutung hat. Dies zeigt sich ebenfalls in den Beobachtungen. In Situationen, in denen sich Fachkräfte und Eltern konsensuell austauschen, erfragen Eltern besonders häufig die Sichtweise der Fachkräfte und nehmen diese auch für sich an; im Folgenden wird entlang dieses Schwerpunkts der alltägliche Austausch zwischen Eltern und Fachkräften nachgezeichnet. Oftmals geht es dabei nicht nur um die Sichtweise der Fachkräfte, sondern insbesondere um deren fachliche Einschätzung, wie das Beispiel illustriert:

Beispiel Hände waschen: „Emanuels Mutter kommt in den Raum. Eine Fachkraft sagt in ihre Richtung: ‚Haste noch ’nen Moment?‘ Die Mutter erzählt, dass sie eigentlich gleich verabredet seien, aber ein bisschen könne sie noch warten. Die Fachkraft und die Mutter beginnen nun ein Gespräch u. a. zu Emanuels Essverhalten und zu einem Fußballspiel. Während sich die Erwachsenen an der Schwelle zwischen Gruppe und Tür unterhalten, verschwindet Emanuel

im Badezimmer, das ebenfalls an den Flur grenzt. Die Mutter erzählt der Fachkraft, dass er zu Hause sehr viel die Hände waschen wolle und das auch sehr lange. Sie mache sich Gedanken darüber und fragt, ob die Fachkraft dies auch beobachtet habe. Wir – die Mutter, die Fachkraft und ich – befinden uns inzwischen im Flur, ich kann Emanuel im Bad beim Händewaschen sehen, die Tür zur Gruppe hinter uns ist offen. Ich sehe, dass er die Methode anwendet, die den Kindern in einem Informationsfilm zu Hygiene nahegelegt wurde. Erst einseifen, dann die Finger spreizen und die Seife mit kreuzweise ineinandergeschobenen Fingern einreiben. Danach das Ganze unter Wasser wiederholen und abspülen. Die Fachkraft sagt, dass ihr nichts Ungewöhnliches aufgefallen sei. Er würde, wenn er draußen war, auf jeden Fall immer die Hände waschen, Dreck an den Händen möge er tatsächlich nicht so. *Ihr Tonfall macht deutlich, dass sie dies nicht für bedenklich hält.* Emanuel beginnt im Flur zu weinen, er will nicht mit seiner Mutter nach Hause gehen.“ (BeoP_5)

In der Sequenz nimmt die Mutter das in der Situation gezeigte Verhalten ihres Sohnes Emanuel zum Anlass, die Fachkraft nach ihrer Einschätzung zu fragen. In der Situation wird sodann sichtbar, dass die Fachkraft nicht nur über Wissen zu Emanuels Händewaschverhalten in der Einrichtung verfügt, sondern auch auf weiteres Wissen zurückgreifen kann, das ihr einen Vergleich und die Einordnung des Beobachteten als nicht ‚ungewöhnlich‘ ermöglicht. Sie positioniert sich damit in mehrfacher Weise als Expertin: zum Waschverhalten von Kindern, als Expertin im Fall Emanuel, dessen Gewohnheiten und Vorlieben sie kennt („Dreck an den Händen möge er tatsächlich nicht so“) und (damit) zugleich als unbedenklich einzustufen vermag, und als beobachtende Fachkraft, indem sie anführt, dass er ‚immer‘ nachdem er draußen war die Hände wasche. Der Bericht der Mutter, dass Emanuel zu Hause sehr viel die Hände wasche, bleibt von der Fachkraft unkommentiert und wird nicht weiter bedeutsam für den Austausch. Sie fokussiert das Verhalten des Kindes in der Einrichtung. Die Sequenz zeigt, wie Eltern auf Fachkräfte zurückgreifen und wie sich die Parteien zueinander positionieren. In der beschriebenen Szene vollzieht sich dabei kein Austausch unter Expert*innen, vielmehr kommt ein Laie-Expert*innenverhältnis zwischen Mutter und Fachkraft zum Ausdruck.

Ähnliches zeigt sich in folgender Sequenz, wobei hier nicht das Verhalten des Kindes als zentrales Thema verhandelt wird, sondern vielmehr einrichtungsbezogene Regeln die Basis des Austausches zwischen Mutter und Fachkraft bilden.

Beispiel Süßigkeiten von zu Hause: „Als Lasse mit seiner Mutter kommt, folge ich ihnen nach dem Umziehen in die Papageiengruppe. Die Mutter steht zunächst im Eingangsbereich. Lasse und sie werden von einer Fachkraft sehr freundlich begrüßt (‚Ja, hallo Lasse‘ als Ausruf). Lasse sieht gut gelaunt aus. Er geht zur Fachkraft hinüber, die auf einem Stuhl an einem der Kindergruppentische sitzt. Die Mutter kommt ebenfalls hinüber und bleibt neben dem Stuhl der Fachkraft stehen. Sie sagt etwas an Lasse gewandt wie, dass Lasse fragen müsse, ob er das hier behalten könne. Lasse hält etwas in der Hand, um das es zu gehen scheint. Die Fachkraft sagt etwas wie: ‚Oh, Lasse, du weißt doch, wie das mit den Süßigkeiten hier im Kindergarten ist. Entweder für alle Kinder oder für niemanden.‘ Die Mutter bestätigt die Fachkraft, indem sie sinngemäß wiederholt, was diese gesagt hat. Die Fachkraft sagt noch einmal, dass es nur Süßigkeiten für alle Kinder gebe. Er solle es doch lieber der Mama mit

> nach Hause geben und dann dort essen. Lasse möchte allerdings die Süßigkeit (ich weiß nicht genau, was es ist) in der Hosentasche behalten. Die Fachkraft sagt: ‚Willst du es lieber in der Tasche behalten?' Die Fachkraft gibt nun zu bedenken, dass es dort zerdrückt wird. Lasse bleibt von dieser Äußerung unbeeindruckt. Die Fachkraft sagt schließlich: ‚Na ja gut, dann komm mal.' Das Gespräch darüber ist damit beendet. Lasse klettert auf ihren Schoß und schließt die Fachkraft in die Arme." (BeoP_31)

Im Beispiel wird sichtbar, wie Eltern auf die Vorgaben und Regeln der Kita bzw. der Fachkräfte eingehen. Lasse wird zunächst von seiner Mutter aufgefordert die Einrichtungsregel bei der Fachkraft zu erfragen („ob er das hierbehalten könne"). Sodann bekräftigt die Mutter das Gesagte, als die Fachkraft selbstläufig die Regel expliziert, und erkennt damit die Regel und ihre Anwendung durch die Fachkraft an. Dabei gibt es keine verbale Kommunikation zwischen Mutter und Fachkraft. Sie verhandeln vielmehr im jeweiligen Gespräch mit Lasse, welche Regeln handlungsleitend in dieser Situation sind und wer sie vollzieht. In vergleichbaren Beobachtungssequenzen adressieren Eltern durchaus auch Fachkräfte direkt, indem sie z. B. fragen: „Wie macht ihr das hier?" Die Position der Fachkräfte als machtvoll, orientierend und anleitend wird damit nicht nur anerkannt, sondern überdies von Eltern- und teilweise auch von Kinderseite eingefordert. Gleichzeitig wird ihnen auch die Verantwortung für die Explikation und (Nicht-)Einhaltung der Regel dem Kind gegenüber übertragen. Im Beispiel geschieht dies, indem sich die Mutter in der Interaktion – als die Fachkraft ankündigt, Lasse solle ihr die Süßigkeiten mit nach Hause geben, oder als sich andeutet, dass die Fachkraft gegebenenfalls eine Ausnahme zulässt – insofern passiv verhält, als sie sich nicht verbal an der Interaktion beteiligt. Zumindest bis zum Abschluss der Szene hat Lasse die eigentlich in der Einrichtung verbotene Süßigkeit noch bei sich.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: KONSENSUELLER AUSTAUSCH ZWISCHEN ELTERN UND FACHKRÄFTEN – FACHKRÄFTE ALS EXPERT*INNEN

- In Situationen, in denen Fachkräfte und Eltern sich zu unterschiedlichen Themen und zu ihren Vorstellungen u. a. zur Erziehung austauschen, werden geteilte Sichtweisen beider Parteien deutlich. Sie entsprechen einer oder mehreren Übereinstimmungen (‚match') zwischen Fachkraft und Eltern(teil) im Kommunikationsverlauf.
- In Situationen, in denen Themen mitunter auf einen Konsens hinauslaufend verhandelt werden, adressieren Eltern Fachkräfte häufig als Wissende/Expert*innen und als machtvolle Instanz. Auch Fachkräfte positionieren sich als Expert*innen und Entscheidungsträger*innen. Konsens zeigt sich darin, dass Eltern die Deutungen der Fachkräfte ebenso (implizit) anerkennen wie ihre Expertise in Bezug auf das Kind, die Einrichtung oder darüber hinausgehende Themenfelder und die jeweilige Entscheidung der Fachkraft mittragen. Fachkräfte haben eine handlungsleitende Position in der Interaktion inne. Sie explizieren Regeln, setzen sie durch oder gewähren Ausnahmen.

5.2.2 Zusammenschlüsse zwischen Eltern(teil) und Fachkräften

Dass sich Eltern und Fachkräfte zusammenschließen, zeigt sich besonders in täglichen Bring- und Abholsituationen, in denen sich Eltern(teil) und Fachkraft gegenüber einem Kind positionieren, das einen gegenteiligen Wunsch zu seinem Verbleib in der Einrichtung ausdrückt. Dabei lässt sich die Art und Weise, wie sich beide Parteien zusammenschließen, auf mehrfache Weise unterscheiden. Beobachtbar sind Situationen, in denen Eltern(teil) und Fachkraft/Fachkräfte inten-

siv und stark aufeinander bezogen interagieren, wie die folgende Bringsituation illustriert:

> **Beispiel Übergabe des Kindes 1:** „Eine Mutter kommt mit ihren zwei Kindern in die Einrichtung. Sie gehen Richtung Treppe. Der ältere Sohn soll an der Treppe warten, so die Mutter. Er fängt bitterlich an zu weinen. Die Mutter bringt das kleine Kind derweilen nach oben. Der Junge bleibt unten vor der Treppe stehen. Als die Mutter weg ist, hört er auf zu weinen. Als sie kurze Zeit darauf wieder herunterkommt, fängt er wieder an zu weinen. Der Junge klammert sich nun mit beiden Armen an die Beine der Mutter und sagt stark schluchzend, dass er nicht hierbleiben möchte. Eine Fachkraft kommt vorbei. Sie legt ihre Brille und das Telefon, das sie in der Hand hält, auf die Bank neben mich. Sie begrüßt die Mutter und kniet sich neben den Jungen. Sie fragt, was denn los sei. Das Kind weint immer mehr und klammert sich beharrlich an die Mutter. Die Fachkraft sagt, dass sie ganz tolles Spielzeug heute in der Gruppe haben. Der Junge weint immer stärker. Die Fachkraft versucht ihn von der Mutter zu lösen, indem sie ihn an seinen Armen ein wenig zieht. Die Mutter lässt dies zu. Der Junge schreit auf und springt auf den Arm der Mutter. Die Fachkraft steht auf und versucht ihn sanft vom Arm der Mutter wegzuziehen. Das gelingt aber nicht. Die Mutter bleibt ruhig und sagt nichts. Die Fachkraft deutet der Mutter an, mit ihr zu gehen. Sie laufen gemeinsam zum Gruppenraum. Die Mutter trägt den Jungen. Ich sehe nun nicht, was weiter geschieht. Kurz darauf kommt die Mutter alleine den Flur entlang und passiert den Eingangsbereich. Sie schaut noch einmal zurück und verlässt dann die Einrichtung. Die Fachkraft kommt kurz darauf auch noch einmal an mir vorbei. Sie erklärt, dass sie mit einer anderen Fachkraft zusammen ‚mit vereinten Kräften' das Kind von der Mutter gelöst hätten. Sie habe die Arme gelöst und die andere die Beine. Sie sagt lachend zu mir: ‚Ja, wir haben ja manchmal auch solche Tage …' und geht weiter." (BeoP_51)

In dieser Sequenz wird deutlich, wie Fachkraft und Mutter sich zusammenschließen, um zu erreichen, dass der Junge – zu seinem Missfallen (‚weinen', ‚klammern') und gegen seinen Willen – in der Einrichtung bleibt. Die Fachkraft nimmt dabei mit Eintritt in die Situation, in der eine Mutter zwei ihrer Kinder in der Einrichtung abgibt, eine aktive und leitende Position ein. Sie führt die Beteiligten, Mutter, Junge und sich selbst, durch die gesamte Situation und lenkt das gemeinsame Handeln. Dabei liegt der Kommunikationsschwerpunkt zwischen der Fachkraft und dem Jungen. Die Mutter äußert sich nicht mehr verbal, nachdem die Fachkraft Teil der Situation wird. Sie verhält sich passiv, lässt im Verlauf der Szene die Fachkraft gewähren und folgt im Weiteren dem Vorschlag der Fachkraft, zum Gruppenraum zu gehen.

Die folgende Szene veranschaulicht, dass Eltern und Fachkräfte sich auch auf beiläufigere Art und Weise zusammenschließen.

> **Beispiel Abholen 1:** „Franziskas Vater kommt und begrüßt die Kinder im Bällebad. Franziska fragt in Richtung ihres Vaters: ‚Darf ich noch ein bisschen mit Michelle [spielen]?' Der Vater sagt: ‚Noch fünf Minuten.' Er wendet sich von den spielenden Kindern ab und geht ein paar Schritte in den Flur hinein. Er holt sein Handy aus der Tasche und beginnt ein Telefonat. Eine Fachkraft kommt in den Flur. Sie sieht den telefonierenden Vater und sagt in

> Richtung Franziska im Bällebad: ‚Hast du gesehen, dass der Papa da ist?' Und noch einmal eindringlich hinterher: ‚Dann komm da mal raus!' Es sind inzwischen kaum mehr als 60 Sekunden seit Franziskas Nachfrage vergangen. Der Vater hat aufgelegt und kommt ebenfalls zwei Schritte auf das Bällebad zu. Er sagt: ‚So, Franziska. Komm. Wir gehen.' Franziska verlässt das Bällebad. *Ich bin etwas überrascht, da der Vater ja zuvor ‚fünf Minuten' erlaubt hatte und diese nicht annähernd um sind.* Es findet keine direkte Kommunikation zwischen den Erwachsenen statt. Beide sprechen Franziska an, die nichts erwidert. Franziska ist nun draußen an ihrem Haken." (BeoP_43)

Das ausgehandelte Abkommen zwischen Franziska und ihrem Vater zum weiteren Verbleib in der Einrichtung wird obsolet, als eine Fachkraft hinzukommt und mit ihrem Vorgehen einen neuen Handlungsrahmen für die Situation setzt (wenn der Vater kommt, geht das Kind), den der Vater auch anzunehmen scheint. Er geht wieder auf das Bällebad zu, schließt sich sprachlich der Fachkraft an („komm") und fordert Franziska zum Gehen auf. Damit wird sichtbar, wie Eltern und Fachkräfte sich im alltäglichen Geschehen beiläufig zusammenschließen und in diesem Fall der zuvor festgelegte Rahmen zuungunsten Franziskas aufgelöst wird, die nicht länger mit Michelle im Bällebad verbleiben kann.

Ähnlich stellt sich dies in der folgenden Sequenz dar, in der sich Fachkraft und Mutter ebenfalls zusammenschließen, damit das Kind die Einrichtung zügig verlässt. Allerdings liegt dem Zusammenschluss hier keine geteilte Sicht beider Parteien zugrunde und stellt somit in diesem Beispiel keine Voraussetzung für gemeinsames Handeln dem Kind gegenüber dar:

> **Beispiel Abholen 2:** „Elyas kommt vorne aus dem Sandkasten zu seiner Mutter gelaufen. Von Elyas höre ich, dass er noch nicht nach Hause möchte. Er wolle noch mit Ronja im Sandkasten spielen. Die Mutter sagt, er könne noch ein bisschen spielen, wie ich es verstehe. Hier schaltet sich eine Fachkraft ein, die immer noch bei Elyas und seiner Mutter steht. Sie sagt, dass abgeholt abgeholt sei und er nun direkt mit seiner Mutter nach Hause gehen müsse. So sei es abgesprochen. Daraufhin beginnt Elyas stärker zu weinen. Seine Mutter sei zu früh gekommen. Die Fachkraft steht vornübergebeugt und redet auf Elyas ein. Ich höre, dass sie wiederholt, was sie bereits gesagt hat. Elyas' Mutter sagt, dass er nun mit Mutter und Bruder ein Eis essen gehen könne. Auch das beruhigt ihn zunächst nicht. Die Mutter steht etwas unglücklich ausschauend neben ihrem Sohn und der Fachkraft, die sich über ihn beugt. Elyas beruhigt sich langsam, Mutter und Sohn gehen nach drinnen. Allerdings kommen sie nicht weit. Elyas' Schuhe sind noch draußen. Die Mutter schickt ihn noch mal nach draußen, um seine Schuhe anzuziehen. Kurz darauf kommt auch seine Mutter wieder nach draußen. Ich ergreife die Gelegenheit, um sie nach ihrer Sicht zur Szene eben zu fragen. Sie sagt, sie habe ja den kleinen Bruder dabei, und daher wäre es für sie okay gewesen, wenn Elyas noch ein paar Minuten gespielt hätte. Sie hätte dann einfach gewartet. Aber wenn sie gesagt bekomme, sie solle direkt gehen, dann sei das auch in Ordnung. Das finde sie schon auch wichtig, denn manchmal habe sie auch einen Termin, und dann müsse Elyas auch sofort mitkommen." (BeoP_22)

In dieser Situation setzt – ähnlich wie im Beispiel Abholen 1 – die Fachkraft einen entgegengesetzten Handlungsrahmen zur bisherigen Absprache zwischen

Mutter und Kind. Die Mutter nimmt diese Intervention hin und folgt den Vorgaben der Fachkraft. Im Nachgang zur Szene stellt die Mutter in einem kurzen ethnographischen Gespräch ihre Perspektive gegenüber der Forscherin dar. Sie teilt nicht uneingeschränkt die Sichtweise der Fachkraft, vielmehr scheint ihre Haltung ambivalent: Elyas' Wunsch erkennt sie ebenso an („wäre okay gewesen") wie die Aufforderung der Fachkraft an ihn, nun zu gehen („auch in Ordnung"). Gleichwohl schließt sie sich in der Situation mit der Fachkraft zusammen und rationalisiert dies mit dem Verweis auf eigene Vorteile, die ihr dadurch zu einem anderen Zeitpunkt entstehen („auch wichtig, denn manchmal habe sie auch einen Termin, und dann müsse Elyas auch sofort mitkommen"). An diesem Beispiel wird sichtbar, dass eine geteilte Sichtweise auf eine Situation oder ein Problem nicht notwendigerweise die Grundlage dafür sein muss, dass sich Eltern und Fachkräfte zusammenschließen. Vielmehr liegt es nahe, dass in der Praxis situativ machtvolle Positionen ausgehandelt werden, in der zumeist die Fachkraft das ‚richtige' Handeln vorgibt, mitunter verbalisiert, und dies von (den Kindern und) den Eltern, hier der Mutter, mitunter stillschweigend akzeptiert und übernommen wird. Diese machtvolle Position der Fachkräfte zeigt sich damit nicht nur mit Blick auf Kommunikationsverläufe in Gesprächen zwischen Elternteil und Fachkraft (s. o.; Karila 2006), sondern auch in Bezug auf das gemeinsame Handeln das Kind betreffend.

In Situationen, in denen sich Eltern und Fachkräfte zusammenschließen, konnte beobachtet werden, dass verbale Aushandlungsprozesse um Deutungshoheiten des Öfteren in den Hintergrund treten. Im Vordergrund steht vielmehr das gemeinsame Handeln zwischen Eltern und Fachkraft mit Blick auf das Kind. Dabei ist beobachtbar, dass Eltern und Fachkräfte in der Situation vornehmlich mit dem Kind selbst – und nicht untereinander – kommunizieren. In diesen Situationen lässt sich bisweilen auch ein eher oberflächlich getragener Konsens herausarbeiten (wie im Beispiel Abholen 2), bei dem die Eltern den Vorgaben der Fachkräfte und der Einrichtung folgen, die jeweiligen Sichtweisen dazu jedoch nicht von beiden Seiten geteilt werden müssen.

Im Gegensatz zu den vorangestellten Sequenzen zeigt sich in der folgenden Bringsituation deutlich, wie Deutungshoheit als Grundlage für das gemeinsame Handeln verhandelt wird. Dabei adressiert die Fachkraft die Mutter als zu Erziehende.

> **Beispiel Übergabe 2:** „Jordan und seine Mutter kommen zu mir [Forscherin] und einer Fachkraft herüber, sie halten sich an der Hand. Ich sitze auf einer Bank im Flur, die Fachkraft befindet sich ebenfalls im Flur. Jordan sieht nicht glücklich aus, er macht ein trauriges Gesicht und schaut mich nicht an, als ich ihn grüße. Jordans Mutter bleibt direkt vor der Eingangstür der Einrichtung stehen und verabschiedet sich in meine Richtung und die der Fachkraft. Zu Jordan, der immer noch ihre Hand hält, sagt sie: ‚Lässt du mich gehen?' Die Fachkraft sagt darauf in einem bestimmt wirkenden, aber gleichzeitig auch freundlich klingenden Tonfall zu ihr: ‚Das ist die falsche Frage, Frau X. Was machen Sie denn, wenn er jetzt Nein sagt?' Frau X sagt etwas wie ‚Oh, stimmt, stimmt.' *Ihr ganzer Körper drückt Zustimmung aus, wie mir scheint.* Zu Jordan sagt sie nun: ‚Jordan, ich muss jetzt gehen.' Die Fachkraft sagt sinngemäß an Jordan gewandt: ‚Die Mama muss jetzt zur Arbeit. Komm mit mir Frühstück vorbereiten.' Jordan sieht immer noch nicht glücklich aus, er sagt nichts. Die

> Hand seiner Mutter lässt er, so mein Eindruck, widerwillig los, während sie schon einen Schritt Richtung Tür macht.“ (BeoP_12)

Die Mutter ist im Begriff, die Einrichtung zu verlassen, und fragt ihren Sohn, ob er sie gehen lasse. Die Fachkraft kategorisiert daraufhin die Frage der Mutter als „falsch“ und positioniert sich damit als Expert*in. Mit der Rückfrage der Fachkraft („Was machen Sie denn, wenn er jetzt Nein sagt?“) wird die Mutter belehrt: Sie kann und soll durch Nachdenken den eigenen Fehler erkennen. Die Mutter wird damit über eine erzieherische Maßnahme adressiert. Dabei ist der Maßstab durch die Vorgabe der Fachkraft („falsche Frage“) bereits gesetzt. Die Mutter erkennt den Expertenstatus der Fachkraft an, indem sie wiederholt zustimmt („stimmt, stimmt“) und sich erneut verbal ihrem Sohn gegenüber äußert. Dabei stellt sie jedoch nicht die „richtige“ Frage, wie von der Fachkraft gefordert, sondern macht eine Aussage („Jordan, ich muss jetzt gehen“). Damit nutzt sie einen eigenen Handlungsspielraum im Rahmen des ‚gesetzten‘ Maßstabs. Dies wird anscheinend auch von der Fachkraft anerkannt. Sie bekräftigt die inhaltliche Aussage der Mutter („Die Mama muss jetzt zur Arbeit“).

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: ZUSAMMENSCHLÜSSE ZWISCHEN ELTERN(TEIL) UND FACHKRAFT

- Eltern und Fachkräfte schließen sich insbesondere in täglichen Bring- und Abholsituationen teils eher beiläufig, teils intensiv und stark aufeinander bezogen zusammen.
- Sie positionieren sich dabei gegenüber einem Kind, das in der Situation einen expliziten gegenteiligen Wunsch zu seinem Verbleib äußert (Bringsituation: nicht in der Einrichtung bleiben wollen, Abholsituation: länger in der Einrichtung bleiben wollen) oder eine deutliche körperliche Reaktion zeigt (‚klammern‘, ‚weinen‘), die in Opposition zur gemeinsamen Position von Fachkraft und Elternteil steht.
- In diesen Situationen verbünden sich beide erwachsenen Parteien auf unterschiedliche Art und Weise gegen den Willen des Kindes und setzen sich durch: Das Kind verbleibt in der Einrichtung bzw. wird (früher) aus der Einrichtung abgeholt.
- Als Grundlage für das gemeinsame Handeln wird mitunter Deutungshoheit zwischen Fachkraft und Elternteil verhandelt und Konsens hergestellt. Dem Zusammenschluss beider Parteien muss aber keine geteilte, konsensuelle Sicht auf die Situation zugrunde liegen, auch wenn das Kind gemeinsam zum Verbleib in bzw. zur Abholung aus der Einrichtung bewegt werden soll und bewegt wird.
- Es werden situativ machtvolle Positionen ausgehandelt, wobei zumeist die Fachkraft das ‚richtige‘ Handeln vorgibt – unter Umständen (erneut) verbalisiert (auch gegenüber dem Kind) – und dies von (den Kindern und) den Eltern / dem Elternteil mitunter stillschweigend akzeptiert und übernommen wird.

5.3 Austausch zu divergierenden (Erziehungs-)Vorstellungen und spannungsreiche Interaktionen

Im alltäglichen Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften werden unterschiedliche Themen besprochen und verhandelt (Abschnitt 5.1), wobei insbesondere die Kinder / ein Kind (z. B. Kleidung der Kinder / des Kindes) oder Einrichtungsabläufe und regeln (etwa Öffnungszeiten) Gegenstand dieser Unterhaltungen sind. Dabei werden (implizit oder explizit) mitunter unterschiedliche Sichtweisen abgeglichen. In den Beobachtungen zeigt sich, dass dieser Abgleich nicht immer funktioniert, d. h., die jeweiligen Deutungen der Interaktionspartner*innen nicht übereinstimmen und nebeneinander stehen bleiben. Daraus können Deutungs-

konflikte resultieren. Im Folgenden wird anhand verschiedener Beobachtungssequenzen dargelegt, wie Eltern und Fachkräfte in ihren alltäglichen Aushandlungen um Deutungshoheiten ringen.

5.3.1 Austausch zu divergierenden Vorstellungen

Divergierende Vorstellungen von Eltern und Fachkräften, beispielsweise zur Erziehung von Kindern, werden vornehmlich in Tür- und Angelgesprächen sichtbar, aber ebenso in Teamsitzungen (s. u.). Dabei kann es sich um divergierende Einschätzungen zu einem gemeinsamen Sachverhalt handeln, die nebeneinander stehen bleiben, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:

> **Beispiel Wohlbefinden des Kindes:** „Ich sitze [...] im Hof auf der Steinstufe vor dem Eingang des Gruppenraums. Ich sehe, wie Frau Dimitrova [Mutter] zusammen mit ihrem Sohn Peter [Schulkind] den Hof betritt. Sie gehen zu den Fachkräften, die auf der Bank im Hof sitzen. Sie wollen anscheinend Elvira [Tochter, die die Einrichtung besucht] und deren kleinen Bruder abholen und nähern sich den Fachkräften, wo auch Elvira steht. Elvira ist zuvor hingefallen und hat von den Fachkräften ein Kühlpad für die Wunde bekommen, das sie an ihren Arm hält. Darauf nimmt nun eine der Fachkräfte Bezug, die der Mutter nach einer Begrüßung erzählt, dass Elvira hingefallen sei und wegen der Verletzung geweint habe. Elvira kommt derweilen zur Mutter. Sie begrüßt Elvira und streichelt ihr über den Kopf. Peter bückt sich zu Elvira und gibt ihr ein Küsschen auf die Wange. Frau Dimitrova sagt dann zu Elvira: ‚Och, das ist doch nichts' und erklärt der Fachkraft, dass zu Hause dann wieder alles o. k. sein würde. Die Fachkraft erwidert, dass Elvira eigentlich nie weine und das schon was heiße, wenn sie mal weint. *Dabei hat die Fachkraft einen ruhigen und freundlichen Tonfall. Das Gespräch scheint nicht belehrend, sondern eher wie ein reiner Informationsaustausch.* Der andere kleine Bruder kommt hinzu. Er wird von seiner Mutter und Peter begrüßt, und die Familie verabschiedet sich von den auf der Bank sitzenden Fachkräften. Elvira legt das Kühlpad zu den Fachkräften auf den Tisch, bevor Frau Dimitrova und ihre Kinder gemeinsam den Hof verlassen." (BeoP_50)

Diese Abholsituation zeigt, wie die gegensätzlichen Sichtweisen von Mutter und Fachkraft auf das Wohlbefinden des Kindes aufeinandertreffen und im Gespräch über einen Sturz des Kindes in der Einrichtung verschiedene Deutungen hervorgebracht werden. Ihre Einschätzungen begründen Mutter und Fachkraft mit unterschiedlichen Erfahrungsräumen, in denen sie ihr Wissen verorten (zu Hause/in der Einrichtung). Die Situation wird schließlich beendet, da die Mutter und die Kinder die Einrichtung verlassen. Die unterschiedlichen Sichtweisen bleiben nebeneinander stehen.

Ein weiteres Beispiel für Aushandlungsprozesse zwischen Eltern und Fachkräften, bei denen sich Familie und Kita verschränken und in denen um handlungsleitende und potentiell unvereinbare Positionen gerungen wird, zeigt sich in einer Bringsituation:

> **Beispiel Abholzeit verhandeln:** „Als ich wieder in den Flur komme, kommt gerade die Einrichtungsleitung aus dem hinteren Teil des Flurs gelaufen. Sie grüßt Mutter und Tochter Wala. Die Mutter sagt: ‚[Name der Einrichtungs-

> leitung], ich habe eine Bitte an Sie.‘ Die Einrichtungsleitung reagiert zunächst nicht. Wala ist zeitgleich auf sie zugelaufen und beginnt mit ihr ein Gespräch. Die Mutter wartet kurz. Als die Einrichtungsleitung den Blick von Wala löst und in Richtung Mutter blickt, spricht diese sie erneut an und fragt, ob sie Wala heute ausnahmsweise später holen könne. Sie habe einen sehr wichtigen Termin um 12 Uhr, und sie habe erst gestern davon erfahren. Die Einrichtungsleitung sieht nachdenklich aus. Sie schaut in meine Richtung und in Richtung Küchenflur und fragt laut, ob denn schon viele Mittagessen heute gemeldet wurden. […] Sie prüft die bisherigen Anmeldungen. Dann geht sie zu Walas Mutter und sagt, dass das machbar sei. Die Mutter bedankt sich. Die Einrichtungsleitung fügt hinzu, dass die Mutter Wala dann aber nicht vor 12:45 Uhr holen könne, das Essen dauere so lange. Die Mutter stimmt zu und sagt, dass da ihr Termin auch noch gar nicht zu Ende sei. Sie werde Wala um halb zwei/zwei Uhr holen. Sie verabschieden sich, die Mutter geht Richtung Tür und öffnet sie.“ (BeoP_23)

In dieser Sequenz verortet die Mutter die Entscheidungsmacht darüber, ihr Kind zu einer bestimmten Uhrzeit abzuholen, bei der Leitung („Bitte an Sie“) und erkennt gleichzeitig die Einrichtungsregeln („ausnahmsweise später“) an. Gleichzeitig beschreibt sie, dass sie selbst der aktuellen Situation ausgeliefert ist („habe erst gestern davon erfahren“), und deutet so an, keinen Handlungsspielraum zu haben. Ihre Verhandlungsposition stärkt die Mutter des Weiteren, indem sie auf die Relevanz ihres Termins hinweist („sehr wichtig“). Die Leitung distanziert sich persönlich von der Bitte und koppelt stattdessen ihre Entscheidung an die Abläufe in der Einrichtung (viele Anmeldungen zum Mittagessen). Sie deutet damit an, dass es nicht in ihrem eigenen Ermessen liege, so dass zu diesem Zeitpunkt neben der Zustimmung auch die Ablehnung der Bitte der Mutter möglich ist. Nachdem die Leitung die Ausnahme bewilligt hat, fügt sie eine Begrenzung hinzu („dann aber nicht vor 12:45 Uhr“), ruft damit erneut die Regeln in Erinnerung und stärkt so ihre eigene handlungsleitende Position, von der aus Vorgaben (hier: die neue Abholzeit) gesetzt werden. Sowohl die Mutter als auch die Leitung greifen im Ringen um machtvolle Positionen im Gesprächsverlauf argumentativ auf nicht von den Interaktionspartnerinnen verhandelbare, sondern auf von außen gesetzte, quasi unveränderliche Rahmenbedingungen zurück (kurzfristige Terminfestsetzung, Zahl der Essensanmeldungen), was sich im weiteren Verlauf wiederholt (feste Essenszeiten, Dauer des externen Termins / Betreuungsbedarf). Durch die Berufung auf vermeintlich objektive Umstände begründen sie ihr Handeln und verleihen ihren jeweiligen Positionen scheinbar unanfechtbare Relevanz. Mutter und Leitung markieren dabei eigene Grenzen, innerhalb derer der Aushandlungsprozess geführt werden kann und auch geführt wird. Hier bleiben, anders als im obigen Beispiel zum Wohlbefinden des Kindes, die divergierenden Sichtweisen nicht nebeneinander stehen. Vielmehr werden sie im Kommunikationsverlauf miteinander abgeglichen, und es wird eine gemeinsame Entscheidung getroffen: Das Kind bleibt länger – bis 12:45 Uhr – in der Kita.

Des Weiteren treten in den Beobachtungen auch Situationen auf, in denen, wie im folgenden Beispiel, konfligierende Vorstellungen zu Handlungen und Abläufen ausgetauscht und verhandelt werden, aber die Konfliktparteien nicht notwendigerweise direkt involviert sind:

Beispiel Schminke: „Eine Fachkraft kommt verspätet in die laufende Teamsitzung. Dies unterbricht das Geschehen kurzzeitig. Die Fachkraft berichtet, dass die Mutter von Fridolin sie gerade ‚angeschissen' habe, weil ihr Sohn im Gesicht geschminkt wurde, obwohl er direkt zum Fußball gehen solle. Jemand wirft ein, dass Fridolin dann eben nächstes Mal nicht geschminkt werden könne. Die Einrichtungsleitung widerspricht, dies sei ein Angebot in der Gruppe gewesen, das Fridolin wahrnehmen könne. Sie werde die Mutter morgen fragen, wieso das beim Fußball störe." (BeoP_30)

In dieser Sequenz berichtet eine Fachkraft ihren Kolleg*innen von einem Konflikt mit einer Mutter, so dass hier der Erfahrungsbericht der Fachkraft die Basis bildet. Die Aktivität in der Einrichtung (Kinderschminken) kollidiert mit den Vorstellungen der Mutter. Die Fachkraft bringt in ihrer Schilderung eine konflikthafte Verschränkung zwischen Einrichtung und Familie zum Ausdruck, die in verschiedenen Situationen und Konstellationen zwischen den Beteiligten bearbeitet wird: in einem (im Beispiel berichteten) Gespräch zwischen Fachkraft und Mutter vor der Teamsitzung, bei der die Mutter die Fachkraft „angeschissen" habe; in einem kurzen Ad-hoc-Gespräch in der Teamsitzung, bei dem die Fachkraft über den Vorfall berichtet und eine Kollegin sich dazu positioniert; und schließlich in Form des Vorschlags der Leitung, die Mutter auf den Vorfall anzusprechen. Zugleich tritt die Leitung vor den anderen Fachkräften als Anwältin des Kindes auf: Das Kind habe ein Recht, an den Angeboten der Kita teilzunehmen („ein Angebot, das Fridolin wahrnehmen könne"), unabhängig davon, was außerhalb der Kita geschieht. Dieses Recht möchte sie ohne eine Begründung der Mutter nicht beschneiden. Das Kind und sein Recht auf die Teilnahme an Angeboten werden damit als bedeutungsvoller markiert, als (von den Fachkräften als unbegründet beschriebenen) Elternwünschen Folge zu leisten.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: AUSTAUSCH ZU DIVERGIERENDEN (ERZIEHUNGS-)VORSTELLUNGEN

- Im Austausch zwischen Fachkräften und Eltern, insbesondere in Tür- und Angelgesprächen, treten mitunter divergierende Vorstellungen zu unterschiedlichen Themen zutage, die die Verschränkung der Alltagswelten Einrichtung und Zuhause (z. B. Tagesabläufe, Abholzeiten) betreffen.
- Eltern und Fachkräfte ringen bei teils unvereinbaren Sichtweisen zu unterschiedlichen (Erziehungs-)Vorstellungen (‚mismatch') um Deutungshoheit, wobei die entgegengesetzten Einschätzungen zu einem Sachverhalt nebeneinander stehen bleiben können, miteinander abgeglichen werden und eine gemeinsame Entscheidung getroffen wird oder aber die mitunter unvereinbaren Sichtweisen beider Parteien konflikthaft aufeinandertreffen.

5.3.2 Spannungsreiche Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern

Zwischen Eltern und Fachkräften treten nicht nur dann Divergenzen oder auch Deutungskonflikte auf, wenn im Austausch miteinander unterschiedliche, mitunter gegensätzliche Vorstellungen vorgebracht werden. Im alltäglichen Aufeinandertreffen von Fachkräften und Eltern lassen sich auch spannungsreiche, wenngleich nicht offen konflikthafte Interaktionen beobachten, in denen Kinder (un)mittelbar beteiligt sind bzw. von Fachkräften und/oder Eltern beteiligt werden. Beobachtbar waren Interaktionsverläufe, in denen ein Elternteil und eine oder mehrere Fachkräfte auf den ersten Blick voneinander unabhängige, aber bei genauerer Betrachtung unvereinbare Handlungen ‚am Kind' vollziehen (An-

und Ausziehen). Weiterhin gab es Situationen, in denen teilweise über das Kind (bislang nicht erfüllte) Erwartungen und Regelverletzungen von Einrichtungsseite aus gegenüber den Eltern vorgebracht wurden; hier wurde die Einhaltung einrichtungsbezogener Regeln eingefordert, und Grenzen zwischen Einrichtung und Familie wurden (neu) gezogen.

Diese Varianten spannungsreicher Interaktionen zwischen Einrichtungen und ihren Vertreter*innen und Eltern(teilen) werden im Folgenden anhand von exemplarischen Beobachtungssequenzen nachgezeichnet.

> **Beispiel richtige Bekleidung:** „Einige Kinder machen sich bereit, um zu einem Projekt mit der Grundschule zu laufen. Dazu ziehen sie sich an. Ein anwesender Vater bindet seinem Sohn einen Schal um und ist besonders bedacht darauf, dass er gut sitzt. Dies zeigt sich, da er mehrmals den Schal festschnürt und um den Hals des Sohnes verrückt. Die beiden verlassen den Flur und gehen zum Eingangsbereich, wo sich die Gruppe inklusive der Fachkräfte sammelt. Andere Eltern sind zu dem Zeitpunkt nicht anwesend. Die Fachkraft, welche die Kinder begleitet, sieht die Bekleidung des Kindes und nimmt den Schal wieder ab. Sie sagt: ‚Das braucht er nicht, der schwitzt sich zu Tode.' Dabei blickt die Fachkraft, wie es scheint, nicht zum Vater, sondern zum Sohn, so dass unklar ist ob sie trotzdem mit dem Vater oder mit den anderen anwesenden Fachkräften spricht. Daraufhin zieht sie auch anderen Kindern Schal und Mütze aus. Der Vater steht daneben, sagt nichts *(später erfahre ich, dass er wenig Deutsch spricht)* und geht zu seinem Sohn. Er zieht die Kapuze etwas hoch, so dass der Nacken seines Sohnes nicht mehr frei liegt." (BeoP_49)

In der Situation positioniert sich die Fachkraft dem Vater gegenüber als Expert*in. Dies tut sie, indem sie deutlich macht, über ausreichendes Wissen darüber zu verfügen, wie sich Kinder erstens wetterentsprechend zu kleiden haben („Das braucht er nicht") und zweitens, indem sie die Folgen aufzeigt, die eintreten würden, wenn nach den Vorstellungen des Vaters gehandelt wird („Der schwitzt sich zu Tode"). Deutlich wird im weiteren Verlauf, dass Vater und Fachkraft unterschiedliche Sichtweisen darauf haben, was in der Situation für das Kind das Beste ist. Der Deutungskonflikt zur ‚richtigen' Kleidung des Kindes findet im Handeln beider seinen Ausdruck. Durch das Entfernen des Schals markiert die Fachkraft ihre handlungsleitende Position, der Vater (re)agiert in dem von ihr vorgegebenen Rahmen: Der Schal ist abgenommen und wird nicht weiter relevant. Vielmehr zieht der Vater die Kapuze des Jungen hoch, so dass der Nacken des Sohnes bedeckt wird.

Der hier beschriebene Aushandlungsprozess um die Deutungshoheit über die Bekleidung des Kindes bzw. der Kinder wird von Fachkraft und Vater implizit geführt: Sie treten nicht in direkten verbalen Austausch. Die Fachkraft stellt verbal (allen Anwesenden gegenüber) und non-verbal eine eigene Deutung her, die jedoch vom Vater, zumindest durch sein Handeln, eher in Frage gestellt wird. Er geht aber nicht in Opposition zur Fachkraft, indem er z. B. verbal eingreift und darum bittet, dass sein Sohn Schal und Mütze anbehalten kann, oder indem er den Schal nimmt und ihn seinem Sohn erneut anzieht. Die Beiträge zur Interaktion von Vater und Fachkraft bleiben vielmehr nebeneinander stehen. Es gibt keinen offenen Konflikt. Letztlich setzt sich die Position der Fachkraft durch.

Neben solchen Interaktionen zwischen Elternteil und Fachkraft, die sich unmittelbar auf ein Kind bzw. die Kinder beziehen und sich ‚am Kind' vollziehen, werden auch Situationen beobachtbar, in denen Kinder indirekter beteiligt sind bzw. werden und die Spannungsmomente insbesondere darin liegen, dass Eltern Einrichtungsregeln – aus Sicht der Fachkräfte – missachten.

Beispiel Erziehung der Eltern 2: „*Ich begebe mich wieder in den Hof, um die Abholsituationen zu beobachten.* Die Fachkräfte führen jeden Tag eine Liste darüber, welches Kind bereits abgeholt wurde. *Wie mir an anderer Stelle von den Fachkräften mitgeteilt wurde, kontrollieren die Fachkräfte mit der Liste, wer bereits abgeholt wurde. Hierfür ist es den Fachkräften zufolge wichtig, dass die Eltern die Kinder bzw. die Kinder sich abmelden. Unter den Fachkräften ist es im gesamten Beobachtungszeitraum immer wieder Thema, dass die Eltern nicht auf den Hof kommen und ihre Kinder abmelden, so dass teilweise nicht nachvollzogen werden kann, ob ein Kind bereits abgeholt wurde oder nicht.* Die Tür zum Hof steht offen, und Melissa möchte hineingehen. Ihre Mutter steht innen im Eingangsbereich. Als Melissa an der Tür angekommen ist, ruft eine Fachkraft, die sich im Hof aufhält: ‚Melissa, warte noch. Die soll dich holen. Die muss kommen. Die muss ja auch noch Frank [weiteres Kind] holen.' Melissa bleibt eine Weile stehen und guckt zur Fachkraft. Die Mutter steht drinnen im Eingangsbereich und scheint Melissa gesehen zu haben. Sie bleibt zunächst auch dort stehen und wartet. Nachdem die Mutter nach ca. fünf Minuten die Kinder draußen persönlich abgeholt hat, kommen einige der auf dem Hof befindlichen Fach-

kräfte überein, die Tür zwischen Hof und Einrichtung zu schließen, so dass das wuselige Kommen und Gehen etwas kontrolliert würde.“ (BeoP_49)

Aus dieser Sequenz geht hervor, dass es der Fachkraft darum geht, die Einrichtungsregeln durchzusetzen. Mutter (und Tochter) sollen lernen, was von Eltern in der Einrichtung erwartet wird („auf den Hof kommen“), womit die Mutter zur pädagogischen Adressatin der Fachkraft wird. Vor Melissa wird die grundsätzliche Forderung durch die Fachkraft („Die soll dich holen. Die muss kommen“) wieder relativiert, indem eine Begründung vorgebracht wird („Die muss ja noch Peter holen“). Dabei werden weitere Möglichkeiten ausgeschlossen, die Abholsituation zu gestalten, wie z. B., dass Melissa selbst ihren Bruder Peter holt und sie gemeinsam zur Mutter gehen. Es entsteht eine Situation des (Ab-)Wartens, in der alle Beteiligten an der gleichen Stelle (innen oder außen) verharren. Die Mutter kommt etwas später ins Außengelände und holt die Geschwister. Ihre Perspektive auf das Geschehen wird nicht ersichtlich. Beobachtbar ist lediglich, dass sie ihre Kinder draußen abholt, wie dies vorab von der Fachkraft Melissa gegenüber artikuliert wurde. Die Fachkräfte schließen daraufhin die Außentür zum Hof. Eltern, die ihre Kinder abholen, können sich dadurch kaum anders für ihre Kinder zu erkennen geben, als die Tür zum Hof zu öffnen und nach draußen zu treten.

In den beiden geschilderten Situationen wird insbesondere dem Elternteil bzw. den Eltern regelwidriges Verhalten von Fachkraftseite zugeschrieben, und sie werden indirekt – über das Kind – zurechtgewiesen. Diese Kritik an der anderen Partei wird dabei implizit verhandelt. In der folgenden Sequenz wird das regelwidrige Verhalten des Kindes und zugleich das ‚falsche‘ Verhalten der Mutter bzw. der Eltern zum Gegenstand des direkten Austauschs zwischen Mutter und Fachkraft sowie unter den Fachkräften, nachdem die Mutter die Situation verlassen hat.

Beispiel Pizza von zu Hause: „Cosmin und seine Mutter laufen durch den Eingangsbereich. Sie bringen seine Jacke in den anderen Flur und kommen dann zum Gruppenraum zurück. Cosmin geht den Flur an mir vorbei zum Gruppenraum und spinxt hinein. Er hat eine Pizza in der Hand, die – wie die Fachkraft später im Gespräch erzählt, vom Mittagessen am Vortag war - und beißt immer mal wieder ab. Seine Mutter läuft ihm ein bisschen hinterher, bleibt dann aber im Flur zwischen Frühstücks- und Gruppenraum stehen. Auch Cosmin geht nicht in den Gruppenraum. Fachkraft X ruft aus dem Frühstücksraum zu Cosmin: ‚Hast du was zu essen in den Händen, Cosmin? Das machen wir hier nicht.‘ Cosmin läuft in den Frühstücksraum. Die Fachkraft X fragt ihn, ob er das auch zu Hause macht. Ich kann seine Reaktion nicht sehen, er sagt aber nichts. Als die Fachkraft X fortfährt, nehme ich an, dass er den Kopf geschüttelt hat, da sie fragt: ‚Nein?‘ Seine Mutter steht nun am Übergang vom Flur zum Frühstücksraum und kann hineingucken. Sie fragt recht leise: ‚Ist verboten hier?‘ Fachkraft X antwortet: ‚Ja, das dürfen die hier nicht!‘ Die Mutter guckt ein wenig schuldbewusst und verabschiedet sich. *Inwiefern Cosmin dann die Pizza abgibt oder am Tisch im Frühstücksraum weiter isst, ist für mich nicht ersichtlich. Ich höre jedoch, dass die Fachkräfte weiter darüber reden.* Fachkraft Y merkt an, dass die Familie das zu Hause bestimmt auch so mache. Fachkraft Z sagt weiter: ‚Da merkst du doch, dass die das gar nicht wahrnehmen zu Hause.‘ Daraufhin ergänzt Fachkraft Y: ‚Ja, auch mit Fernseher und so.‘ Das Gespräch wird nicht fortgeführt. *(Im späteren Verlauf wird der Forscherin erklärt, dass das Umherlaufen und das gleichzeitige Essen den Regelverstoß darstellte.)*“ (BeoP_50)

Die Fachkraft positioniert sich in dieser Sequenz als Wissende und als Teil der Einrichtung („wir"/„hier"). Mit der darauffolgenden Frage wird die Differenz zwischen zu Hause und der Einrichtung weiter hervorgehoben. Die Fachkraft macht deutlich, dass die Einrichtungsregeln vor Ort („hier") einzuhalten sind. Die Mutter erfragt bei der Fachkraft die einrichtungsbezogenen Regeln („Ist verboten hier?") und positioniert sich damit als Unwissende in Bezug auf Einrichtungsbelange. Mit dem Rückzug der Mutter aus dem Gespräch wird sichtbar, dass sich die Mutter der Deutungshoheit der Fachkraft beugt. Offen bleibt, inwiefern die handlungsleitende Position der Fachkraft, die diese selbst einfordert und die auch von der Mutter so adressiert wird, von der Mutter auch anerkannt wird. Die Durchsetzung des Verbots (Pizza im Gehen zu essen) überträgt die Mutter zumindest indirekt der Fachkraft, indem sie sich selbst der Situation entzieht, während ihr Sohn noch isst.

Im Weiteren diskutieren die Fachkräfte das Verhalten der Familie zu Hause. Indem sie den Eltern mangelnde Wahrnehmung attestieren, wird die negative Bewertung der Gewohnheit, im Gehen zu essen zum Ausdruck gebracht („dass die das gar nicht wahrnehmen zu Hause"). Die Fachkräfte verhandeln und bekräftigen dabei ihre Perspektiven auf das ‚richtige' Verhalten und die ‚richtigen' Regeln. In der Kommunikation zwischen verschiedenen Fachkräften wird die Deutungshoheit darüber, wie und wo gegessen wird, dabei nicht nur auf die Kita, sondern darüber hinaus auch auf den Alltag in der Familie bezogen. Zugleich wird das Themenfeld erweitert, auf das sich ihre Einschätzung zur Familie bezieht: Geht es zunächst um das gleichzeitige Essen und Gehen, wird sodann der Fernseher in das Gespräch eingebracht.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: SPANNUNGSVOLLE INTERAKTIONEN ZWISCHEN ELTERN UND FACHKRÄFTEN – DIE FACHKRAFT/FACHKRÄFTE ALS MACHTVOLLE INSTANZ

- Beim alltäglichen Aufeinandertreffen von Fachkräften und Eltern, insbesondere in Hol- und Bringsituationen, treten spannungsreiche, aber nicht offen konflikthafte Interaktionen zutage. Daran werden (einzelne) Kinder (un)mittelbar beteiligt.
- In Interaktionen zwischen Fachkraft und Elternteil werden unvereinbare, konträr zueinander verlaufende Handlungen beobachtbar, die jedoch nicht notwendig in einen offenen Konflikt münden. Vielmehr überlassen die Eltern der Fachkraft die handlungsleitende Position (z. B. dazu, wie das Kind wetteradäquat angezogen wird).
- In weiteren Interaktionen zwischen Einrichtung und Eltern wird die Missachtung von Regeln und Vorgaben der Einrichtung durch Eltern in der Kommunikation (mit dem Kind) und im Erneuern der Regelvorgabe (Tür wird geschlossen) vorgebracht und dadurch aktualisiert.
- Neben diesen impliziten Verhandlungen um Deutungshoheit zwischen Einrichtung und Eltern wird auch explizit das regelwidrige Verhalten eines Kindes und zugleich das ‚falsche' Verhalten einer Mutter bzw. der Eltern zum Gegenstand der Auseinandersetzung.
- In den spannungsvollen Interaktionen kommt eine deutliche Asymmetrie zwischen den Fachkräften als Vertreter*innen der Einrichtung einerseits und Eltern(teilen) andererseits zulasten der Eltern zum Ausdruck. Die Deutungshoheit über Einrichtungsregeln und über den adäquaten Umgang mit Kindern (in der Einrichtung) liegt bei den Fachkräften. Die Eltern passen sich den institutionellen Bedingungen und Vorgaben an, auch, indem sie sich den Situationen entziehen.
- Offener Dissens und Konflikte werden nicht beobachtbar[a]. Es deutet sich jedoch ein Infragestellen und geringfügiger Widerstand von einzelnen Elternteilen an.

75 Auch wenn in der Feldphase keine offen ausgetragenen Konflikte beobachtet werden konnten, sind diese im Einrichtungsalltag durchaus möglich. Dies zeigt sich u. a. in den Schilderungen und Erzählungen aus den Fachkraft- und Elterninterviews (vgl. Abschnitt 4.2 und 4.3),

Zusammenfassende Interpretation der Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern im Alltag (situative Praxis; Kapitel 5)

Die teilnehmenden Beobachtungen liefern vertiefte Einblicke in die Komplexität der alltäglichen Kommunikation und Interaktion zwischen Eltern, Kindern und Fachkräften. Der Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften findet an verschiedenen Orten und in verschiedenen Konstellationen statt. Dabei konnten die folgenden Differenzierungsweisen herausgearbeitet werden, die für den Kontakt sowohl in Gesprächen als auch im Handeln von Fachkräften und Eltern kennzeichnend sind:

(1) Kontaktbeteiligte,
(2) Kontaktorte und -räume,
(3) Grad der Organisation des Kontakts,
(4) Formen der Kommunikation und
(5) Kontaktmedien.

Darüber hinaus konnten teilweise persönliche und freundschaftliche Beziehungen zwischen den Eltern und Fachkräften beobachtet werden, die über einen Austausch zu ausschließlich einrichtungs- und kindbezogenen Belangen hinausgehen. Eltern und Fachkräfte greifen dabei aufeinander zurück und nutzen die jeweiligen Kontakte für sich (z. B. Hundesitter). Dabei zeigten sich unterschiedliche Beziehungsintensitäten und -ebenen zwischen den einzelnen Eltern und Fachkräften. Darauf, inwiefern dies mit ungleichen Beziehungen zwischen bestimmten Eltern(gruppen) und Fachkräften einhergeht, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (zu Differenz- und Ungleichheitsreproduktion in der ‚Zusammenarbeit' siehe Kapitel 6).

Neben der systematischen Bestandsaufnahme zur Gestaltung des Kontakts von Eltern und Fachkräften in der situativen Praxis geben die Beobachtungen des Weiteren Aufschluss über die Eigenlogiken von Interaktionen, Handlungsweisen und Alltagspraktiken. In den Einrichtungen konnte einerseits beobachtet werden, wie sich Eltern und Fachkräfte konsensuell austauschen und sich zusammenschließen. Andererseits zeigte sich, wie die Beteiligten mit gegenläufigen Vorstellungen der jeweils anderen Partei umgehen und wie sich spannungsreiche Interaktionen vollziehen, welche die Möglichkeit eines offenen Konflikts in sich bergen. Dabei können die folgenden zentralen Aspekte festgehalten werden.

Die beobachteten geteilten Sichtweisen zwischen Fachkraft und Eltern(teil) auf unterschiedliche Themen und (Erziehungs-)Vorstellungen zeigen sich in Übereinstimmungen zwischen Fachkraft und Eltern(teil) im Kommunikationsverlauf. Sie können als konsensueller Austausch zwischen zwei Parteien beschrieben werden. Dieser Austausch verläuft dabei gleichwohl überwiegend asymmetrisch: Die Fachkraft positioniert sich als Wissende und Expert*in und nimmt damit die Position einer machtvollen Instanz ein, während der jeweilige Elternteil diese Positionierung bisweilen sowohl einfordert als auch (die Expertise) anerkennt.

Der sich insbesondere in Hol- und Bringsituationen an den Austausch von Sichtweisen oft anschließende Zusammenschluss von Eltern(teil) und Fachkräften wird dabei nicht notwendigerweise von Konsens bzw. geteilten Vorstellungen

getragen (Beispiel Abholen 2). Vielmehr können auch dann Kinder zum Verbleib in bzw. zur Abholung aus der Einrichtung bewegt werden, wenn diesem Handeln beider Parteien auch divergierende, aber nicht offen kommunizierte Vorstellungen zugrunde liegen.

Während bisher in der (auch empirisch fundierten) Fachliteratur vielfach angenommen wird, dass eine hohe Kongruenz und eine konsensorientierte Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften eine gute – im Sinne von symmetrische – ‚Zusammenarbeit' unter Partnern darstellt (u.a. Cheatham & Ostrosky 2009; Hughes & MacNaughton 2002), geben die vorliegenden Beobachtungen Hinweise auf die Notwendigkeit einer differenzierteren Betrachtung. Sowohl wenn sich Fachkräfte und Eltern zusammenschließen als auch wenn ein konsensueller Austausch beobachtet wird, bleiben (verdeckte) Asymmetrien zwischen Eltern und Fachkräften bestehen. Damit bestätigen die Befunde kleinere Studien, die bereits die Komplexität von Gesprächsverläufen aufgezeigt haben (vgl. z.B. Karila 2006; Kesselhut 2015). Zugleich können zwischen Eltern und Fachkräften gegenläufige (Erziehungs-)Vorstellungen auch im Sinne eines reinen Informationsaustauschs konfliktfrei kommuniziert werden (Beispiel Wohlbefinden) und die unterschiedlichen Deutungen nebeneinander Bestand haben, ohne dass dies beobachtbare negative Konsequenzen hätte, z.B. für das Kind.

Weiterhin wird in der Fachliteratur davon ausgegangen, dass eine enge und vertrauensvolle ‚Zusammenarbeit' (bzw. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft) zwischen Fachkräften und Eltern ausschließlich positiv zu sehen ist und dem Wohl des Kindes dient (kritisch dazu: Betz 2018). In den beobachteten Situationen lässt sich aufzeigen, dass diese Sichtweise zu kurz greift. Gerade in Bring- und Holsituationen geht der Zusammenschluss von Fachkraft und Elternteil nicht selten damit einher, dass das Kind, das sprachlich, gestisch und körperlich deutlich zum Ausdruck bringt, dass es nicht in der Einrichtung bleiben oder aber noch länger in der Einrichtung bleiben will, ins Hintertreffen gerät. In diesen Situationen verbünden sich vielmehr beide (erwachsenen) Parteien auf unterschiedliche Art und Weise gegen das Kind und setzen sich durch. Das Kind wird gemeinsam zum Verbleib bzw. zur Abholung aus der Einrichtung bewegt. Dabei deutet sich bereits an – auch wenn die Kinder selbst nicht im Fokus der Beobachtung standen, sondern die erwachsenen Beteiligten –, dass die in der Fachliteratur verbreitete Rede, dass das Kind immer im Mittelpunkt der ‚Zusammenarbeit' bzw. Partnerschaft stehe, einer genaueren Betrachtung im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung der Praxis bedarf.

In den beobachteten Bring- und Abholsituationen stehen das Kind bzw. die Kinder im Zentrum, da Eltern und Fachkräfte unmittelbar um das Kind herum, teilweise auch unter Einbeziehung des Kindes, interagieren. Dabei ist auffällig, dass vielfach über das Kind gesprochen wird (seine Kleidung, sein Wohlbefinden etc.), es selbst in diesen Interaktionen aber nur teilweise angesprochen bzw. selbst gefragt und einbezogen wird (Kinder als beteiligte Nichtbeteiligte, vgl. Kapitel 7). Zugleich lässt sich zeigen, dass selbst dann, wenn der verbale Austausch zwischen dem Kind und einer erwachsenen Person (Vater/Mutter oder Fachkraft) stattfindet (Beispiel Süßigkeiten von zu Hause, länger bleiben), die Kinder selbst ihre Deutung nicht einbringen (können) oder ihre Deutung nur für sehr kurze Zeit Bestand hat. Ihnen kommt keine Entscheidungsmacht zu, vielmehr vermag sich letztlich die Einrichtung bzw. Fachkraft in der Situation durchzusetzen.

In den Beobachtungen werden weiterhin deutlich unterschiedliche Umgangsweisen von Elternteilen mit Fachkräften sichtbar. Von ‚den' Eltern als eine homogene Akteursgruppe, kann keine Rede sein (vgl. Betz et al. 2017). Vielmehr scheinen sich die durchaus divergierenden Erwartungen von Eltern (vgl. Abschnitte 4.2 bis 4.4) auch in den alltäglichen Interaktionen von Eltern und Fachkräften auffinden zu lassen und unterschiedliche Handlungsweisen von Eltern kommen situationsabhängig zum Tragen. So wünschen beispielsweise einige Eltern Orientierung durch die Fachkräfte und deren Diagnosefähigkeiten (Beispiel Expert*innenmeinung) oder nehmen Handlungsanweisungen dankend an (Beispiel Übergabe 2).

Im Gegensatz dazu gibt es Situationen, in denen Eltern die fachliche Einschätzung der Fachkraft nicht einfordern oder sich dieser nicht anschließen (Beispiel Wohlbefinden). Die unterschiedlichen Handlungsweisen der Eltern können für die Fachkräfte in der alltäglichen Praxis zur Herausforderung werden. Dieser Eindruck gewinnt noch an Bedeutung vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und programmatischen Anforderungen (hierzu Abschnitt 4.5). Die Fachkräfte können angesichts begrenzter Ressourcen und der Einbettung ihres Handelns in eine Organisation den unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen der Eltern nicht in dem Maße nachkommen, wie dies in programmatischen Schriften einfordert wird (vgl. u. a. Deutsches Jugendinstitut 2011; Kobelt Neuhaus, Haug-Schnabel & Bensel 2014; Roth 2017).

Gleichzeitig zeigt sich aber in den Beobachtungen, wie die Fachkräfte in alltäglichen Praktiken mit Eltern handlungsleitend agieren. Dies gilt sowohl für konsensuelles Handeln (u. a. Beispiel Übergabe 1) als auch für konflikthafte Interaktionen (etwa Beispiel richtige Bekleidung). Die Deutungshoheit liegt vornehmlich bei den Fachkräften. Eltern passen sich den Vorgaben der Institution an, und die handlungsleitende Position der Fachkräfte wird meist akzeptiert. Diese asymmetrischen Verhältnisse in der Kommunikation und Interaktion stellen die Forderungen pädagogischer Konzepte nach Symmetrie und Ebenbürtigkeit in Frage (vgl. hierzu auch Kesselhut 2015; Cloos, Schulz & Thomas 2013). Dabei wird jedoch auch sichtbar, dass sich Eltern im Anschluss an solche Deutungskonflikte teilweise aus einer (möglichen) Verantwortungsposition zurückziehen (Beispiel Pizza von zu Hause) und nicht nur die Explikation, sondern auch die Durchsetzung von Regeln und Vorgaben bei den Fachkräften verortet wird.

Aus den Beobachtungen geht darüber hinaus hervor, wie stark und wie unterschiedlich sich die beiden Systeme Einrichtung und Familie in der Kommunikation und Interaktion (in Bring- und Abholsituationen) miteinander verschränken.

Erstens werden beide Lebensbereiche als Bezugshorizont in Aushandlungsprozessen herangezogen. Positionieren sich Fachkräfte als Expert*innen, wie sich beispielsweise ein Kind in der Einrichtung verhält, greifen Eltern auf ihr Wissen von zu Hause zurück (Beispiel Wohlbefinden). Positionieren sich damit beide Beteiligten als Expert*innen für das „ganze" Kind, werden die unterschiedlichen Sichtweisen mitunter in Deutungskonflikten verhandelt und bleiben bisweilen nebeneinander stehen.

Zweitens verschränken sich das Zuhause und die Einrichtung besonders dann, wenn sie im Kontrast zueinander stehen, wie im Falle unterschiedlicher Regeln (Beispiel Pizza von zu Hause) oder Abläufe (Beispiel Schminke). Diese Diskrepan-

zen können zu konfliktbesetzten Auseinandersetzungen führen zwischen Eltern und Fachkräften, wobei die institutionellen Vorgaben der Einrichtung in den Beispielen handlungsleitend sind (vgl. Betz et al. 2017).

Drittens wird das Zuhause der Kinder in den Gesprächen der Fachkräfte untereinander in Abwesenheit der Eltern aktualisiert (Beispiel Pizza von zu Hause). In den Beispielen zeigt sich, dass es um Deutungshoheiten geht, die sich nicht nur auf die Einrichtung, sondern auch auf das Familienleben beziehen. Inwiefern auch Eltern für sich im Nachhinein eigene Deutungshoheiten herstellen oder etwa zu Hause oder mit anderen Eltern diskutieren, deren Kinder dieselbe Einrichtung besuchen, muss hierbei offenbleiben. Spannungen deuten sich in Bezug auf Adressierungen von Eltern an, die ihr Kind ‚falsch' erziehen, und wenn (bestimmte) Eltern(gruppen) (auch vor den Kindern) als zu Erziehende positioniert werden (vgl. Thon & Mai 2018).

6 Differenz- und Ungleichheitsreproduktion in der ‚Zusammenarbeit'

6.1 Einleitung und Vorbemerkung zu den Teilanalysen

In den Analysen der vorangegangenen Kapitel zur ‚Zusammenarbeit' als ein multiperspektivisches Konzept lieferten bereits einige empirische Beobachtungen Hinweise auf ungleichheitsrelevante Mechanismen. Einige dieser Beobachtungen werden vor dem Hintergrund sensibilisierender theoretischer Konzepte im vorliegenden Kapitel aufgegriffen. Hierfür wurden insgesamt drei Teilanalysen durchgeführt (Fokus 1 bis 3), die unterschiedliche Schwerpunkte setzen und entsprechende Teilfragestellungen verfolgen.

ABBILDUNG 16 **Drei Fokusse zur ‚Zusammenarbeit' mit Blick auf Ungleichheit**

Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Fokus 1 (Abschnitt 6.2)

Die erste wichtige Beobachtung ist, dass sowohl Eltern als auch Fachkräfte, wenn sie über ‚Zusammenarbeit' sprechen, selbstläufig unterschiedliche Elterngruppen differenzieren bzw. einzelne Eltern mit Gruppenmerkmalen (wie etwa ethnischen oder sozialen Merkmalen) versehen. Umgekehrt ist dies mit Blick auf Fachkräfte eher selten der Fall.[76] So fiel im Vergleich der Akteursgruppen Eltern und Fachkräfte direkt auf, dass sich die Fachkräfte in ihren personenbezogenen Differenzsetzungen häufig auf Eltern, Familien und ‚die Klientel' der Einrichtung beziehen, nicht etwa auf andere Fachkräfte oder weitere Akteure.[77] Eltern beziehen sich ebenfalls häufig auf andere Eltern oder auch auf den Sozialraum der Einrichtung, indem sie sich etwa als spezifische Eltern positionieren.[78]

Der Abschnitt 6.2 zu *Differenzkategorien in der ‚Zusammenarbeit'* (analysiert in Interviews und in der situativen Praxis) zielt darauf, genau diese häufig vorgenommenen Unterscheidungen mit Blick auf Eltern und Familien näher zu betrachten. Es soll herausgearbeitet werden, wie die Differenzierungen mit Vorstellungen von ‚Zusammenarbeit' und der situativen Praxis der Kontaktgestaltung zusammenhängen. Dabei wird zunächst erfasst, welche grundsätzlichen Differenzierungslinien in der alltäglichen Praxis in Kitas für die Akteure selbst relevant werden, wenn es um die Gestaltung des Kontakts geht.

Fokus 2 (Abschnitt 6.3)

In der Analyse von *Passungen*, *Spannungen* und *Konflikten* (Abschnitte 4.1, 4.2 und 4.3) konnte u. a. herausgearbeitet werden, welche Verhaltensweisen der jeweils anderen Partei als angenehm oder schwierig bewertet werden und welche Arten der Beziehungsgestaltung aus der Perspektive der jeweiligen Akteure gewünscht sind. Nicht selten, so eine zweite zentrale Beobachtung, koppelt sich das Erleben von Spannungsverhältnissen oder Passungen auch an die Herstellung von Differenz, etwa wenn die ‚Zusammenarbeit' mit spezifischen Elterngruppen als besonders herausfordernd erlebt wird oder wenn im Rahmen einer Konfliktschilderung auf soziale oder ethnische Merkmale einzelner Eltern Bezug genommen wird. An diese Beobachtung anschließend, wird nun eingehender betrachtet, inwiefern beim Erleben von *Passungen*, *Spannungen* und *Konflikten* in der Kontaktgestaltung Differenzkategorien mit Blick auf Eltern relevant werden. Geschieht dies beispielsweise systematisch? Welche Differenzen werden als besonders problematisch, welche werden positiv erlebt?

76 In wenigen Sequenzen der Interviews werden Fachkräfte vor dem Hintergrund ihrer Ausbildung differenziert. Fehlende Inhalte in der Ausbildung werden etwa dafür verantwortlich gemacht, dass einige Fachkräfte keine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern eingehen („Von der Ausbildung der Erzieherinnen hier ist es nicht immer so angelegt"; Beo_FK_14). Ebenfalls selten wird auf die Sprachfähigkeiten von Fachkräften Bezug genommen, etwa wenn es um Dolmetschertätigkeiten etc. geht. In Einzelfällen positionieren sich Fachkräfte als Migrant*innen, was als Vorteil für die Beziehungsgestaltung mit spezifischen Elterngruppen gesehen wird („Zwischen Nationalität X untereinander ist der Respekt doch noch größer"; Beo_FK_17). Auf die soziale Herkunft von Fachkräften wird an keiner Stelle Bezug genommen.

77 Indem Fachkräfte das Verhalten etwa „bildungsferner" Eltern als „ganz anders" kategorisieren, setzen sie diese durchaus auch zu sich selbst ins Verhältnis bzw. kategorisieren die Eltern als von sich selbst und den eigenen Vorstellungen abweichend. Allerdings bleibt die eigene Position abstrakter als in den meisten Elterninterviews, da sich die Fachkräfte nicht als Eltern zu anderen Eltern positionieren (müssen).

78 In einem Einzelfall nimmt ein Elternteil auf die Muttersprache (Kategorie Migration/Nationalität/Herkunft) der Fachkräfte Bezug („Ich weiß, dass es bei uns im Kindergarten so ist, dass der überwiegende Teil der Erzieher nicht muttersprachlich Deutsch ist. Ich hab es nicht als Problem empfunden, aber ich habe gedacht, dass es unter Umständen zum Problem werden könnte"; SA_Eltern_11).

Für die Teilanalysen mit dem Fokus 1 und 2 sind sozialkonstruktivistische theoretische Hintergrundannahmen grundlegend. Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive existiert soziale Wirklichkeit nicht vorgängig, d.h., sie ist „keine bloße ‚positive' Gegebenheit […], sondern eine, wenn auch keineswegs beliebige Konstruktion" (Keller, Knoblauch & Reichertz 2013, S. 9). Soziale Akteure (re)produzieren durch ihre subjektiven Wahrnehmungen und Interaktionen soziale Wirklichkeit. So sind beispielsweise Vorstellungen davon, was ‚richtige' Bildungs- und Erziehungspraktiken sind – in Familien, Kita oder auch in Bildungs- und Erziehungsplänen – in historische und gesellschaftliche Kontexte eingebettete soziale Konstruktionen.

An diese Grundannahme ist das Konzept des *doing difference* anschlussfähig: Aktuelle Arbeiten qualitativer sozialer Ungleichheitsforschung gehen davon aus, dass man durch die Beobachtung und Analyse von Prozessen, in denen Differenz konstruiert wird bzw. Unterscheidungen gemacht werden, etwas über soziale Ordnungsbildung erfahren kann. In Prozessen dieses *doing difference*, in denen Personen ethnische Identitäten oder soziale Klassen zugeschrieben werden, werden immer auch unterschiedliche Machtpositionen und damit Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse repräsentiert (Mecheril & Plößer 2009). Im Fokus stehen also Konstruktionsprozesse von Ungleichheit (Diehm et al. 2013). Es werden also nicht Unterschiede zwischen als different markierten Gruppen untersucht (etwa zwischen *den* Migranteneltern und *den* Eltern ohne Migrationshintergrund), sondern die alltäglichen Praktiken der Unterscheidung zwischen einem „Ich" bzw. „Wir" und dem/den Anderen (Diehm, Kuhn & Machold 2013, S. 30). Das Forschungsinteresse zielt nicht auf die Feststellung tatsächlicher Unterschiede zwischen Eltern, Kindern oder Fachkräften und den Umgang mit diesen Unterschieden. Vielmehr wird untersucht, welche Unterscheidungen zwischen Einrichtung und Familie – explizit oder auch implizit – relevant gemacht werden. Die qualitative Ungleichheitsforschung stellt so notwendige Einsichten bereit, *wie* sich Ungleichheit im Alltag von Akteuren niederschlägt. Wie wird Ungleichheit erlebt? Wie wird sie in Alltagspraktiken bearbeitet, und wie wird sie reproduziert (ebd., S. 37)?

Fokus 3 (Abschnitt 6.4)

In Fokus 1 und 2 geht es vor allem darum, wie spezifische Eltern(gruppen) durch andere Eltern und vor allem Fachkräfte ‚konstruiert' werden, welche subjektiven Sichtweisen hier entwickelt werden und welche Klassifizierungen in der Gestaltung des Kontakts relevant werden. Aus dieser Perspektive erfährt man einiges darüber, wie die Organisation Kita und die in ihr agierenden Personen *auf* Eltern und Familie blicken, welche impliziten Logiken wirksam sind und wie spezifische Eltern in diesen Zusammenhängen adressiert und unter Umständen diskriminiert bzw. privilegiert werden.

Bislang wurde noch wenig beachtet, wie sich die Eltern zu diesen spezifischen Differenzierungen und Adressierungen verhalten. Wie setzen sie sich zur Einrichtung in Beziehung? Lehnen sie an sie herangetragene Adressierungen ab oder nehmen sie sie an? Von Interesse ist damit, wie sich Eltern mit unterschiedlichen kulturellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen zur Einrichtung, zu den Fachkräften und zu erlebten Anforderungen ins Verhältnis setzen.

Bereits in Kapitel 4 wurde das Konzept der kulturellen Passung eingeführt, das auch für den Fokus 3 eine wichtige Grundlage darstellt. Soziale Konstruktionen (z. B. von ethnischem Hintergrund im Kontext ‚Zusammenarbeit') sind nicht beliebig (siehe oben), sondern eingebettet in bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse sowie in Macht- und Dominanzverhältnisse in den einzelnen Einrichtungen. In der Kita, so die Annahme (dies gilt auch für spezifische Settings wie Elternabende, Eltern-Fachkraft-Gespräche, Hol- und Bringsituationen), treffen heterogene Gruppen aufeinander, mit je spezifischen Voraussetzungen, Habitus, Möglichkeiten und Interessen. Folgt man der These der kulturellen Passung, sind diese Voraussetzungen in Bildungseinrichtungen – je nach den Ressourcen von Familien – unterschiedlich anschlussfähig. Rieger-Ladich (2017) formuliert mit Blick auf die aufeinandertreffenden Akteure in Schulkulturen: Die Beteiligten „ringen dabei um die Definitionshoheit, suchen ihren Einfluss geltend zu machen und bestimmte soziale Praktiken als legitime und vernünftige fest zu etablieren. […] Was Anstoß erregt und was nicht, ist das Ergebnis eines fortgesetzten, meist konflikthaften Aushandlungsprozesses, in dem unterschiedlich machtvolle soziale Gruppen aufeinandertreffen" (ebd., S. 36).

Was hier beschrieben wird, berührt über die These der kulturellen Passung hinausgehend zwei weitere zentrale ungleichheitstheoretische Konzepte Bourdieus: die des Habitus und der symbolischen Gewalt (z. B. Bourdieu 1985). Ein symbolisches Gewaltverhältnis liegt dann vor, wenn es bestimmten sozialen Gruppen – notwendigerweise meist mit hoher Ressourcenausstattung – gelingt, ihre Definitionen, Klassifikationen und Deutungen der sozialen Welt zur allgemeinen Anerkennung zu bringen und gleichzeitig zu verschleiern, *dass* sie genau dies tun. Symbolische Gewalt meint also den Prozess, in dem etwas – z. B. ein spezifischer Erziehungsstil von Mittelschichtseltern – allgemein als legitim anerkannt wird, während gleichzeitig die Ressourcenverteilung, aus der diese Legitimation eigentlich resultiert, nicht sichtbar wird. In diesem Prozess, der maßgeblich für die Reproduktion sozialer Ungleichheit ist, sind Benennungen und darin enthaltene auf- und abwertende Klassifizierungen und Differenzierungen bedeutsam.

Spannend wird es nun, wenn es darum geht, wie sozial unterschiedlich situierte Eltern mit auf- und abwertenden Differenzierungen umgehen, inwiefern sie an ihnen beteiligt sind und wie sie ihre Möglichkeiten wahrnehmen, in die Einrichtung zu *passen* und deren Angebote zu nutzen oder sogar mitzugestalten. Nehmen sie eine gestaltende, selbstbewusste Position ein, etwa indem sie sich an Aushandlungen von Deutungen beteiligen? Bemühen sie sich, bestehenden Deutungen und Regeln zu entsprechen, oder erleben sie diese gar aus einer Distanz heraus? Dies sind zentrale Fragen, die in der Teilanalyse in Abschnitt 6.4 (Fokus 3) verfolgt werden. Die zentralen sensibilisierenden theoretischen Konzepte für die Analyse werden dort noch einmal einführend aufgegriffen.

6.2 Differenzkategorien in der ‚Zusammenarbeit' mit Blick auf Eltern

Vorbemerkungen zur Teilanalyse

Im Folgenden werden Prozesse der Differenzherstellung und Unterscheidungen in der ‚Zusammenarbeit' mit Blick auf Eltern analysiert.

FORSCHUNGSFRAGEN

Welche Unterscheidungen nehmen Eltern und Fachkräfte vor, wenn sie über die Gestaltung des Kontakts mit dem jeweils anderen sprechen?

Wie stellen sie dabei Differenz mit Blick auf Eltern her?

Welche Unterscheidungen und Differenzen werden in diesem Zusammenhang für ‚Zusammenarbeit' grundsätzlich relevant gemacht?

Basis der Analyse bilden das gesamte Material der Kita-Beobachtungsstudie (Primärerhebung) sowie die Fachkraft- und Elterninterviews der EDUCARE-Studie (Sekundäranalyse) (vgl. Abschnitt 2.2).

Vorgehen

Bereits beim ersten Durchgehen des gesamten Materials (Interviews der Sekundäranalyse und der Beobachtungsstudie, Beobachtungsprotokolle) wurden Hinweise auf Differenzsetzungen im Sprechen (z. B. sprachliche Bezugnahmen auf den Migrationshintergrund von Eltern, deren Bildungshintergrund, das soziale Einzugsgebiet der Einrichtung) codiert. In diesem Zuge konnte eine ganze Reihe von Kategorien gebildet werden (z. B. *Gender, Herkunft, Milieu*), entlang derer Eltern von Fachkräften *und* Eltern differenziert werden. Diese Kategorien wurden für die vorliegende Analyse eingehend gesichtet, in Teilen paraphrasiert und ausdifferenziert. Während Differenzsetzungen im Interviewmaterial meist explizit sichtbar sind, ist dies in den Beobachtungsprotokollen nicht in gleicher Weise der Fall; Differenz und deren Herstellung in der Praxis zu *beobachten*, stellt bereits während der Feldphase ein herausforderndes Unterfangen dar, das mit unterschiedlichen Fallstricken verbunden ist. Es ist besonders schwerwiegend, wenn bestimmte Unterscheidungen, etwa zwischen Eltern mit und ohne ‚Migrationshintergrund', von den Forscher*innen selbst getroffen werden. Denn dann besteht die Gefahr, die vorausgesetzten Kategorien durch den Forschungsprozess selbst erst zu konstruieren und so ‚wirklich' werden zu lassen. Der Fachbegriff, um dieses Phänomen zu bezeichnen, ist die ‚Reifizierung' (Budde 2014). Dies bedeutet, dass abstrakte Beschreibungen bzw. Konzepte wie etwa ‚Migrationshintergrund' als reale und bedeutsame Phänomene erscheinen bzw. zu solchen realen und bedeutsamen Phänomenen werden. Werden diese zunächst einmal hypothetischen und willkürlichen Unterteilungen, z. B. ‚Personen mit und ohne Migrationshintergrund', im alltäglichen Sprachgebrauch oder auch in fachlichen Konzepten fraglos übernommen, trägt dies zu einer Wirklichkeit bei, die durch diese Bezeichnungen erst mitgeschaffen wurde.

Um dieser Schwierigkeit zu begegnen, wurde versucht, als Beobachter*in möglichst keine eigenen Differenzsetzungen mit Blick auf Eltern und Kinder ins Feld zu führen bzw. diese zu reflektieren, z. B. in Form von Eindrücken.[79] Bei der Codierung von Differenzsetzungen in den Beobachtungsprotokollen würde eine Sequenz wie in Fußnote 79 nicht codiert. Vielmehr konzentrieren sich die Codierungen erstens auf die in den Beobachtungsprotokollen festgehaltenen expliziten Verbalisierungen der Akteure im Feld (etwa wenn sich eine Fachkraft und ein Elternteil unterhalten). Differenzkategorien können zweitens aber auch dort relevant werden, wo Zuschreibungen (durch Ansprache, Schilder etc.), zu einer bestimmten Gruppe zu gehören, Teilhabemöglichkeiten eröffnen bzw. begrenzen und/oder Handeln beeinflussen.[80] Solche Unterscheidungen und Zuschreibungen können aus den teilnehmenden Beobachtungen herausgearbeitet werden (ebd.).

Durch die Analyse verbaler und in der situativen Praxis wirksamer Differenzsetzungen zeigt sich, welche Unterscheidungen zwischen Eltern(gruppen) im Kontext ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie mit Blick auf Eltern besonders relevant sind und wie mit diesen umgegangen wird.

Differenzkategorien mit Blick auf Eltern

Insgesamt werden in den Interviews zur Gestaltung des Kontakts sowie in den Gesprächen im Einrichtungsalltag eine Reihe von Unterscheidungen relevant, mit denen Familien, Eltern und Kinder sozial kategorisiert werden (z. B. nach Geschlecht, nach Ethnie, nach sozialer Herkunft). Fachkräfte und Eltern tun dies, während sie ihre Vorstellungen explizieren oder auch von ihren Erfahrungen im Alltag berichten. Ein Beispiel dafür liegt vor, wenn Fachkräfte (oder auch Eltern) die Eltern, deren Kinder die Einrichtung besuchen, explizit in Gruppen unterteilen und beschreiben („Es gibt die einen Eltern, die …"; SA_FK_8). Im Vergleich dazu werden in manchen der Aussagen Unterscheidungen eher implizit relevant, etwa indem sich die Sprecher*innen auf die Lebenswirklichkeit einzelner Familien beziehen. So beschreiben Fachkräfte, wie sie mit der Schwierigkeit umgehen, dass einige Familien mit einem bezuschussten Platz in der Einrichtung die entsprechenden Bescheide nicht rechtzeitig verlängern lassen. In diesem Fall erhält die Einrichtung kein Geld mehr für den Platz (Beo_FK_2). Die Unterscheidung zwischen Familien mit geringeren ökonomischen Ressourcen, die auf eine Bezuschussung angewiesen sind, und Familien, auf die das nicht zutrifft, wird für die Einrichtungen somit handlungsrelevant.

Sowohl von den Eltern als auch von den Fachkräften werden mit Abstand am häufigsten Unterscheidungen vorgenommen zwischen Eltern bzw. Familien, die aus Deutschland kommen bzw. in Deutschland geboren sind, und solchen, die eingewandert sind. Als migrantisch markierte Familien werden dabei unterschiedlich umschrieben, etwa als ‚mit Migrationshintergrund', aus ‚einem anderen Land' kommend, ‚ausländisch' etc. Zum Teil positionieren sich Eltern im Interview auch

79 Beispiel aus einem Beobachtungsprotokoll: „Ich spreche die Mutter von [Kind 1] an und stelle ihr das Projekt vor. *Sie ist eine große Frau mit dunkler Hautfarbe, sie trägt immer sehr weite Kleidung, immer einen Rock und ein Kopftuch. Ihre Kleidung wirkt auf mich eher praktisch und traditionell. Ich habe bereits beobachtet und von der Einrichtungsleitung gehört, dass einige Eltern wenig bzw. kein Deutsch sprechen. Ich hatte erwartet, dass sie evtl. auch schlecht Deutsch spricht. Wie stark diese Erwartung war, ist mir selbst erst in dem Moment der Überraschung aufgefallen, als diese Erwartung nicht erfüllt wurde. Die Mutter von [Kind 1] spricht sehr gut Deutsch.*" (BeoP_10)

80 Ein Beispiel stellen etwa in der Einrichtung beworbene Sprachkurse (Deutsch) für spezifische Eltern in der Einrichtung dar.

selbst als ‚Migrant*innen' („Ich bin aus Land U […], und ich finde das Leben in Deutschland für uns ein bisschen hart"; Beo_Eltern_4). Fast genauso häufig – und fast immer eng verschränkt mit dem zuvor Genannten – wird die Unterscheidung zwischen Eltern und Kindern relevant, die Deutsch sprechen, und jenen, die kein bzw. wenig Deutsch sprechen. Sprache bzw. die Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, ist ein zentrales Unterscheidungskriterium und wird in der Praxis der Kontaktgestaltung häufig relevant.[81]

Ebenfalls wichtig sind verbale Positionierungen in sozialen Milieus (Thon & Mai 2018), in denen Eltern bzw. Familien in Bezug auf ihre soziale Herkunft kategorisiert werden. Dies geschieht sowohl aus Fachkraft- als auch aus Elternsicht. Fachkräfte nutzen etwa Kategorisierungen von Eltern als „Unterschichten" (SA_KF_5). Einige Eltern charakterisieren die eigene Wohngegend als „Hartz-IV-Viertel" (SA_Eltern_1), um sich selbst von den genannten Gruppen zu distanzieren oder die Klientel der eigenen Einrichtungen zu beschreiben. Andere Eltern nehmen auf die eigene Lebenswirklichkeit Bezug, etwa die eigene finanzielle Abhängigkeit von Erwerbsarbeit, die auch das Verhältnis zur Einrichtung prägt. Dies ist etwa der Fall, wenn das Kind aus Sorge um finanzielle Einbußen auch „mit erhöhten Temperaturen" (SA_Eltern_4) in die Einrichtung gebracht wird.

Vor allem Fachkräfte beschreiben in den Interviews häufig den Stadtteil und die Klientel der Kita und nutzen dabei soziale Zuschreibungen („sehr gemischtes Publikum, es gibt also Intellektuelle, Freiberufler, Künstler und einfache Arbeiter"; SA_FK_12). Den sozial gruppierten Eltern werden z. T. unterschiedliche Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben. So werden spezifische Erziehungs- oder Lebenspraxen mit „kulturelle[n] Unterschiede[n]" (Beo_FK_4) erklärt. Zudem werden mit der unterschiedlichen Klientel der Einrichtungen auch unterschiedliche Herausforderungen in der ‚Zusammenarbeit' assoziiert („Da sind wir schon noch relativ privilegiert, auf Grund des Klientel, was bei uns verkehrt. Wenn man jetzt Kollegen [hört], die in anderen Einrichtungen in, sag ich mal, sozialen Brennpunkten arbeiten, dort geht es noch ganz anders zu"; SA_FK_12).

Eine weitere zentrale Kategorisierung betrifft die antizipierte Nähe oder Ferne zu (hoch-)schulischer Bildung von Eltern und Familien („Die haben hier studiert"; „Wir haben viele Eltern, die bildungsfern sind"; Beo_FK_20). Häufig treten Kategorisierungen wie „bildungsfern" (ebd.) oder Bezugnahmen auf das „Bildungsniveau" (Beo_FK_5) dann auf, wenn Eltern gleichzeitig in sozial wenig privilegierten Milieus verortet werden.

> **Beispiel Fachkraft:** „Aber so eine aktive Teilnahme [von Eltern] an der Bildung, dass die da, also ich denke, das ist halt einfach in dem Gebiet [gemeint ist das Einzugsgebiet der Einrichtung] nicht ganz so hoch wie jetzt zum Beispiel im Stadtteil X. Wo viele Akademiker sind und die da irgendwo einen Riesenanspruch haben. Das, finde ich, ist hier halt, ja, bei vielen Eltern nicht gegeben." (Beo_FK_7)

81 Vor dem Hintergrund der Befunde in Kapitel 3 und 4, die zeigen, dass ‚Zusammenarbeit' u. a. als Kommunikations- und Austauschprozess zwischen Fachkräften und Eltern konzeptualisiert und erlebt wird, ist nicht überraschend, wie bedeutsam eine gemeinsame sprachliche Basis ist. Auf diesen Aspekt wird in Abschnitt 6.3 noch einmal vertiefend eingegangen.

Bezugnahmen auf das Geschlecht sind auch häufig, wenngleich wesentlich beiläufiger als der Rekurs auf Nationalität, Sprache sowie Berufstätigkeit und Kultur.[82] Auf Religion, Generation (früher/heute) und den Familienstatus von Eltern (alleinerziehend) wird im Vergleich seltener Bezug genommen. Vereinzelt sind Kategorisierungen von Elterngruppen mit Blick auf besondere Lebensumstände (z. B. psychische Krankheiten, Drogenabhängigkeit, Fürsorgeverhalten) auffindbar. Die folgende Übersicht zeigt die genannten Unterscheidungen bzw. Differenzkategorien im Sprechen über ‚Zusammenarbeit' mit Ankerbeispielen.[83] Dabei wird deutlich, dass viele Unterscheidungen miteinander verschränkt werden: Manche Kombinationen, wie etwa die Verschränkung von *Sprache* und *Migration/Nationalität/Herkunft* oder auch die Verschränkung von *Sprache, formalem Bildungsniveau/Bildungsinteresse* und *Schichten/Milieu*, sind häufig.[84]

TABELLE 15 **Differenzkategorien im Sprechen über ‚Zusammenarbeit' mit Blick auf Eltern in den Interviews**

ÜBERSICHT DIFFERENZKATEGORIEN IM SPRECHEN ÜBER ‚ZUSAMMENARBEIT'	ANKERBEISPIELE (von Eltern und Fachkräften)
1. Migration/Nationalität/Herkunft	„Das ist hier sehr anstrengend, man hat natürlich viele Eltern mit Migrationshintergrund, die Anforderungen an eine Kita ganz anders einschätzen, als ich es tue." (SA_FK_8)
2. Sprache	„Irgendwie ist es ja doch wieder so, dass sich dann [beim Sommerfest] bestimmte Familien so zusammen, also klar, sowieso, nach Nationalitäten geht das, das ist ja auch ganz normal, weil die sich einfach in ihrer Sprache unterhalten. Aber man merkt schon […], dass es sich nicht komplett mischt." (SA_Eltern_10)
3. Schichten/Milieu	„Ich weiß nicht, woran das liegt, beim Sommerfest haben sich 6 Eltern angemeldet gehabt oder 7, dann kamen nur 2–3. Immer dieselben. […] Das ist ja das Problem, dass dann sich Leute dort anmelden, die halt der Sprache mächtig sind oder Gehobene sind von der Entwicklung, von gesellschaftlichen Dingen." (Beo_FK_17)
4. Formales Bildungsniveau/ Bildungsinteresse	„Ich denke, wir sind natürlich auch eine Familie, die ein gewisses Bildungsniveau hat, mein Mann und ich, wir haben beide studiert, wir haben beide promoviert, und ich denk, wir werden damit auch unsern Kindern eine ganze Menge rüberreichen, einfach durch alltägliche Dinge." (SA_Eltern_11)
5. Sozialraum/Stadtteil	„Das liegt natürlich auch am Stadtteil, wenn ich jetzt in Stadtteil D oder so sitze, wo Eltern einen hohen Anspruch an Begleitung und Erziehung haben, ich glaube, die würden unsere Pädagogik jetzt nicht besonders toll finden." (SA_FK_6)
6. Gender/Geschlecht (meist Mutterschaft)	„Also ich hab das Gefühl, ich muss als Mutter diesen Dingen hinterherrennen. Und wenn ich nicht hinterherrenne und tausend Briefe schreibe und mit tausend Leuten telefoniere, dann stehe ich da und meine Kinder sind nicht versorgt und ich kann nicht arbeiten gehen." (Beo_Eltern_8)
7. Berufstätigkeit	„Die [Eltern] sagen am Anfang schon, das kriegt man ja im Gespräch auch mit, was sie arbeiten oder wie der zeitliche Rahmen abgesteckt ist. Und viele bieten dann ihre Hilfe an, und dann fragen wir auch. Man bekommt auch Absagen, ja. […] Also zurzeit können wir nicht meckern." (Beo_FK_14)
8. Kultur	„Ich glaube, das könnte jetzt gerade in der Gruppe von Felix [Kind] auch verbessert werden, dass man mehr auf Augenhöhe miteinander spricht und auch die Eltern anderer Kulturen, die vielleicht nicht so gut Deutsch sprechen, da so ein bisschen besser ins Boot holt. Wobei das auch ganz klar an den Eltern scheitert." (Beo_Eltern_18)
9. Religion, Generation, Familienstatus, besondere Umstände	„Ohne Vorurteile oder sonst irgendwas, aber manchmal ist es halt so, es gibt eben Männer des muslimischen Glaubens, die das einfach von einem Mann gesagt brauchen und nicht von uns Frauen. Es gibt ja auch Väter, die laufen an uns hier vorbei und grüßen uns nicht oder so was, ja, das passiert."[a] (Beo_FK_6)

a Bezugnahmen auf (die muslimische) Religion verschränken sich, wie im Beispiel, häufiger mit geschlechtsspezifischen Kategorisierungen.

Quellen: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

82 Kulturelle Differenzen verschränken sich fast immer mit der Zuschreibung von Nicht-deutsch-Sein.

83 Die Reihenfolge in der Tabelle entspricht der Häufigkeit der Nennungen, wobei Migration/Nationalität/Herkunft und Sprache ähnlich häufig genannt werden. Basis der Tabelle bilden die Interviews der Beobachtungsstudie sowie die Fachkraft- und Elterninterviews der EDUCARE-Studie.

84 So drängt sich etwa die Beobachtung auf, dass die Differenzierung zwischen Nationalitäten vor allem mit Blick auf Sprache relevant wird (vgl. auch Tabelle 15).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die verbalen Differenzsetzungen der Eltern und Fachkräfte mit Blick auf die Eltern ganz ähnliche Relevanzen und Verschränkungen aufweisen, wie dies auch in aktuellen öffentlich-medialen Debatten, fachpraktischen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen um die ‚Zusammenarbeit' von heterogenen Elterngruppen und Fachkräften in Kitas der Fall ist. Sowohl in den genannten Diskursen (siehe dazu auch Betz et al. 2017) als auch im Sprechen der Fachkräfte und Eltern gelten vor allem die Differenzkategorien *Sprache* und *Migration/Nationalität/Herkunft* als höchst bedeutsam für eine ‚gute' bzw. herausfordernde Praxis der Kontaktgestaltung. Dies zeigt sich auch in der Dominanz dieser Kategorien in den Interviews der vorliegenden Studie.

Wenn man die pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fachdebatten zu ‚Zusammenarbeit' und Partnerschaft verfolgt, überrascht die häufige Unterscheidung zwischen berufstätigen und nicht berufstätigen Eltern, die sowohl von Eltern als auch von Fachkräften in verschiedenen Zusammenhängen relevant gemacht wird (Tabelle 14). Wie bereits in Abschnitt 3.2 gezeigt wurde, wird die *Berufstätigkeit* von Eltern häufig als ein legitimer Grund dafür angeführt, dass sich einige Eltern im Vergleich zu anderen Eltern seltener einbringen können und dass Kinder sich lange in der Einrichtung aufhalten. Gleichzeitig erweist sich diese Differenzkategorie aus Sicht der Fachkräfte auch für die Gestaltung von Hol- und Bringsituationen als relevant. Eltern werden aufgrund ihrer Berufstätigkeit als „selber im Stress" (Beo_FK_13) erlebt, sie müssen ihr Kind morgens „schnell abladen" (ebd.). Eine andere Fachkraft erlebt die Eltern, „die wirklich voll berufstätig sind" (Beo_FK_15), als „auf der Flucht, Kind rein, hallo und tschüss" (ebd.). Dies wird allerdings selten als besondere pädagogische Herausforderung thematisiert (im Gegensatz zu *Sprache* und *Migration/Nationalität/Herkunft* der Kinder und Eltern). Die Berufstätigkeit der Eltern wird eher als äußerer, unveränderbarer Umstand gerahmt, der zwar nicht begrüßt wird, den Eltern und Fachkräfte aber gleichermaßen hinnehmen müssen und mit dem es umzugehen gilt („Dann haben wir wiederum Fälle in der Eingewöhnung, wo die Eltern nur eine Woche Zeit haben, weil sie dann gleich wieder arbeiten müssen. Dann versuchen wir das […] innerhalb von fünf Arbeitstagen zu machen"; Beo_FK_18).

Betrachtet man die Beobachtungsprotokolle zur ‚Zusammenarbeit' zwischen Eltern und Fachkräften in den vier an der Studie teilnehmenden Einrichtungen (ohne Interviews) wurde mit Abstand am häufigsten[85] die Differenzkategorie *(nicht) Deutsch sprechen* als handlungsrelevant beobachtet (über 40 Codes). Sowohl Eltern als auch Fachkräfte werden wiederholt vor unterschiedliche und meist nur sehr zeitintensiv zu lösende Schwierigkeiten gestellt, wenn nicht beide Parteien Deutsch sprechen (vgl. Abschnitt 6.3.3). Auch in den Gesprächen unter Fachkräften oder zwischen Forscher*innen und Fachkräften werden die Sprachfähigkeit

85 Für die inhaltsanalytische Auswertung der Beobachtungsprotokolle sind streng genommen keine Quantifizierungen möglich. Dies liegt u. a. daran, dass die Feldforscher*innen nur einen Bruchteil der Einzelinteraktionen und Geschehen im Tagesverlauf festhalten konnten. So liefen in der morgendlichen Bringzeit dutzende Interaktionen zwischen Eltern und Fachkräften gleichzeitig ab, die sich zudem auf unterschiedliche Räume verteilten (z. B. in der Gruppe, im Flur, im Büro). Die Forscher*innen waren dementsprechend permanent gezwungen zu entscheiden, was spontan ‚beobachtenswert' war. Ein zentrales Kriterium für den Auswahlprozess lag auf der Herstellung von Differenz in der Kontaktgestaltung. Vor diesem Hintergrund und auf der Basis der regelmäßigen und wiederholten Teilnahme an verschiedensten Hol- und Bringsituationen, Tür- und Angelgesprächen etc. konnte das Material mit Blick auf das Auftauchen von Differenzkategorien gesichtet werden. Es zeigt sich, dass es einige beobachtete Situationen zwischen Eltern und Fachkräften gibt, in denen Sprache relevant wird, dagegen nur wenige Situationen, in denen die soziale Herkunft oder der Bildungshintergrund von Eltern explizit eine Rolle spielt.

und der Sprachgebrauch von Eltern und Kindern entsprechend häufig thematisiert.

> **Beispiel Abholsituation im Flur:** „Ich sehe, dass James und seine Mutter im Flur direkt vor der großen Ausgangstür aus dem Einrichtungsgebäude stehen. *James, der zuvor geweint hatte, wirkt beruhigt. Ich sehe keinen Widerstand mehr.* Fachkraft X steht bei ihnen. *Es sieht für mich ein bisschen seltsam aus, wie sie da stehen.* James' Mutter wirkt ‚an die Wand gedrückt', sie steht mit dem Rücken zur Wand, Fachkraft X relativ nah vor ihr, ich sehe den Rücken der Fachkraft. Fachkraft X spricht Englisch, und ich höre, dass sie vorschlägt, James in Zukunft noch etwas länger in der Einrichtung zu lassen (im Spätdienst ab 15 Uhr). Sie sagt, dass das gut für ihn sei, auch für das Erlernen der deutschen Sprache. Soweit ich das verstehe, sagt sie auch etwas darüber, dass die längere Aufenthaltsdauer bezuschusst werden könne. James' Mutter sagt zu allem ‚Ja'. *Ich habe das Gefühl, sie signalisiert dadurch Verstehen, ob sie zustimmt, kann ich nicht wirklich einschätzen.* Ich möchte die Fachkraft an anderer Stelle danach fragen." (BeoP_30)

Im Beispiel zeigt sich, dass Fachkraft und Mutter für die verbale Kommunikation auf eine dritte Sprache (Englisch) ausweichen müssen. *Nicht Deutsch sprechen* wird hier als (fehlende) Sprachkompetenz im familialen Rahmen indirekt Thema. Die Fachkraft argumentiert, dass das Kind durch einen längeren Aufenthalt in der Einrichtung (nicht etwa in der Familie) Deutsch lerne und das „gut" sei. Auch die finanzielle Situation der Mutter wird indirekt thematisiert, indem die Fachkraft auf eine Bezuschussung hinweist. Zuletzt ist die Passivität der Mutter in diesem Tür- und Angelgespräch auffällig, die sich auch, so beschreibt es die Beobachterin, auf körperlicher Ebene ausdrückt. Zustimmung (oder Ablehnung) zum Gesagten ist zumindest aus Beobachterinnenperspektive nicht eindeutig erkennbar.

Mehrfach wurden auch Gespräche und Interaktionen beobachtet, die auf die Zugehörigkeit von Eltern und Kindern zu spezifischen *Religionsgemeinschaften* verweisen (vegetarische Ernährung, Sprechen über Weihnachten, Ramadan, Ernährungsweisen in der Einrichtung etc.) (14 Codes). So gibt es in allen Einrichtungen des Samples Kinder, die aufgrund ihrer muslimischen Religionszugehörigkeit kein Schweinefleisch und nur Fleisch von Tieren essen wollen oder sollen, die auf eine bestimmte Art und Weise geschlachtet wurden (Halāl). In diesem Zusammenhang kommt es wiederholt zu Gesprächen zwischen Fachkräften und Eltern, ob bestimmte Lebensmittel nun verzehrt werden können oder nicht. Teilweise beteiligen sich die Eltern am Einkauf für die Einrichtung, damit ihre Kinder – etwa in einer Situation, in der es auf einer Geburtstagsfeier eines Kindes Würstchen gibt – mit ähnlichen Lebensmitteln wie andere Kinder teilhaben können.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: DIFFERENZKATEGORIEN MIT BLICK AUF ELTERN

- Eltern und Fachkräfte unterscheiden in den Interviews am häufigsten zwischen migrantisch markierten Familien/Eltern (‚mit Migrationshintergrund', ‚ausländisch' etc.) und Familien/Eltern, die aus Deutschland kommen.
- Die Differenzkategorie ‚Migration' wird häufig mit ‚Sprache' verknüpft. Deutsch zu sprechen bildet ein wichtiges Unterscheidungskriterium im Sprechen der Interviewten.
- Weitere häufigere Kategorisierungen sind die ‚soziale Herkunft' einzelner Eltern (‚Unterschichten') oder die soziale Verortung ganzer Stadtteile (‚Hartz-IV-Viertel') sowie die ‚Bildungsnähe bzw. ferne' von Eltern.
- Etwas weniger häufig werden Kategorisierungen nach ‚Geschlecht', ‚Berufstätigkeit' und ‚Kultur' (‚Kultur' verschränkt mit ‚Migration' und ‚Sprache'), ‚Religion' und ‚Generation' vorgenommen.
- Es zeigen sich vergleichbare Relevanzen und Verschränkungen wie in aktuellen öffentlich-medialen Debatten und fachlichen Diskursen zu ‚Zusammenarbeit'.
- Auch bei der teilnehmenden Beobachtung zeigte sich (nicht) Deutsch sprechen als praktisch relevant in der verbalen Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften.

6.3 Differenzkategorien in Passungen, Spannungen und Konflikten

Vorbemerkungen zur Teilanalyse

In Kapitel 4 konnten *Passungen*, *Spannungen und Konflikte* in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Eltern und Fachkräften aus unterschiedlichen Perspektiven herausgearbeitet werden. Im Folgenden wird nun betrachtet, inwiefern im Rahmen von Passungs- oder Spannungserleben Eltern(gruppen) differenziert werden, etwa mit Blick auf soziale oder ethnische Merkmale. Dies verspricht Aufschluss darüber, ob *spezifische* Eltern als angenehm oder herausfordernd wahrgenommen werden und welche (zugeschriebenen) Eigenschaften von Eltern positiv bzw. negativ besetzt sind.

FORSCHUNGSFRAGEN

Inwiefern werden im Zusammenhang mit Passungen, Spannungen und Konflikten in der ‚Zusammenarbeit' Unterscheidungen mit Blick auf Eltern relevant?

Welche Unterscheidungen bzw. Differenzkategorien sind in Situationen, die als passend, spannungsreich oder konflikthaft wahrgenommen werden, besonders bedeutsam?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird zum einen die Eltern- und Fachkraftsicht anhand der Interviews betrachtet. Zum anderen werden – wie bereits in Abschnitt 6.2 – auch Beobachtungsprotokolle herangezogen, in denen Differenzsetzungen erkennbar sind. Basis der Analyse bilden die Fachkräfteinterviews und die ethnographischen Feldgespräche mit Fachkräften (Primärerhebung) sowie die Fachkraftinterviews der EDUCARE-Studie (Sekundäranalyse) (vgl. Abschnitt 2.2).

Vorgehen

Für die Analyse wurde zuerst das System der bereits vorgestellten Differenzkategorien (vgl. Tabelle 15) erneut gesichtet; es wurde geprüft, inwiefern diese mit *Passungen, Spannungen und Konflikten* aus Eltern- und Fachkraftsicht verschränkt auftauchen. Hierzu wurden alle Codes mit einer entsprechenden Doppelcodierung (z. B. *Passung* UND *Migration/Nationalität/Herkunft*) neu systematisiert. Gleiches wurde für die Differenzkategorien durchgeführt, die aus den Beobachtungen herausgearbeitet werden konnten. Aus Fachkraftsicht ließen sich so über 80 Codes isolieren, für die Eltern insgesamt 70 Codes und aus den teilnehmenden Beobachtungen 10 Codes.

Im Folgenden werden zunächst allgemeine Befunde vorgestellt, wie das Passungs- und Spannungserleben aus Eltern- und Fachkraftsicht mit Differenzkategorien mit Blick auf Eltern verknüpft ist (Abschnitt 6.3.1). Daran anschließend, werden diejenigen Differenzkategorien herausgegriffen und detailliert analysiert, die im Kontext von Passungen, Spannungen und Konflikten bedeutsam sind; dafür wurden die Kategorisierungen ausgewählt, die im Sample besonders häufig vorkommen und von einem Großteil der Fachkräfte und Eltern vorgenommen werden (vgl. Abschnitte 6.3.2 und 6.3.3).

6.3.1 Passungen, Spannungen, Konflikte und Differenz

Wie bereits beschrieben, fällt im Vergleich der Akteursgruppen Eltern und Fachkräfte (Interviews und ethnographische Gespräche) direkt auf, dass sich die Fachkräfte in ihren Differenzsetzungen meist auf Eltern, Familien und ‚die Klientel' der Einrichtung beziehen, Eltern allerdings auf sich selbst. Die folgenden beiden Beispiele illustrieren typische Differenzsetzungen mit Blick auf Eltern aus Fachkraft- und Elternsicht, wie sie im Sample vielfach vorkommen.

> **Beispiel für eine typische Differenzsetzung in Fachkraftinterviews im Kontext von** *Spannungen und Konflikten*: „Also die Kinder, die aus Familien kommen, die, sag ich mal, ein (sucht nach Worten) ein bisschen bildungsferner sind, haben definitiv nicht dieselben Chancen. Schon von Haus aus, weil, das ist ein ganz anderer Tagesablauf, es ist eine ganz andere Sache, die den Familien persönlich wichtig ist, es ist anderer Umgang mit verschiedenen Ressourcen auch." (SA_FK_4)

> **Beispiel für eine typische Differenzsetzung in Elterninterviews im Kontext von** *Spannungen und Konflikten*: „Ich fühle mich manchmal gar nicht als Vertreter der Eltern, weil wir gar nicht in Kontakt stehen. Es haben ja nicht alle E-Mails, und irgendwie wegen Datenschutz kommen wir auch jetzt nicht irgendwie an alle Telefonnummern […]. Das findet bei uns halt alles nicht statt, was aber auch an den Eltern liegt, dass die teilweise so Kommunikationsmittel einfach nicht nutzen oder auch nicht gut genug Deutsch sprechen, das ist halt eine große Barriere." (Beo_Eltern_3)

Im zweiten Beispiel positioniert sich der Elternteil als Elternvertreter*in, die/der sich etwa durch vorhandene Deutschkenntnisse und die Nutzung von Kommunikationswegen von anderen Eltern der Einrichtung unterscheidet.[86]

86 Solche elterlichen Selbstpositionierungen werden in Abschnitt 6.4 noch einmal aufgegriffen und mit Blick auf die soziale Verortung von Eltern analysiert.

Fachkräfte

Auch im Rahmen von Passungs- und Spannungserleben sowie erlebten Konflikten von Fachkräften sind die häufig miteinander verwobenen Differenzkategorien *Migration/Nationalität/Herkunft, Kultur* und *Sprache* besonders relevant. Hier sind positiv und negativ konnotierte Schilderungen der Fachkräfte gleich verteilt (jeweils 22 Codes). Ein Beispiel für Passungserleben mit ‚Migranteneltern' bzw. ‚anderssprachigen' Familien oder wahrgenommener kultureller Andersartigkeit stellt das Folgende dar.

> **Beispiel Passung:** „Ich habe auch schon gedolmetscht für Kollegen mit Englisch. Das sind dann meistens Eltern, die aus Land X oder Y und Studenten sind. […] Und mit denen kann man dann auf Englisch Elterngespräche machen, was natürlich für die dann ganz seltsam ist, wenn wir mit unserer europäischen Pädagogik kommen und die das halt ganz anders gewohnt sind. Dann kommen zwei Welten so ein bisschen aufeinander, aber immer auf eine ganz angenehme Art und Weise. Mit viel Respekt und so." (Beo_FK_10)

Ein Beispiel für Spannungserleben mit Blick auf ähnliche Kategorien ist in folgender Sequenz zu finden.

> **Beispiel Spannung:** „Also ich finde diese Tür- und Angelgespräche sehr wichtig, muss ich sagen. Ich find's halt schade, dass viele Eltern nicht mal in der Lage sind, so viel zu verstehen, dass so ein Smalltalk entsteht. Also ich habe mal eine Mutter angesprochen, eine Mutter aus Land X […], und dann hat [sie] mich nur so angeguckt, und da wusste ich dann schon, die hat dann nix verstanden." (Beo_FK_19)

Weitere – etwas seltener vorkommende – Differenzsetzungen bei *Passungen, Spannungen und Konflikten* sind *Berufstätigkeit, soziale Herkunft, Bildungsnähe/-ferne* und *Geschlecht.*[87] Insgesamt nehmen die Fachkräfte Differenzsetzungen etwas häufiger bei *Spannungen und Konflikten* vor (über 50 Codes) als bei *Passungen* (über 30 Codes).

Eltern

Auch bei den Elterninterviews und ethnographischen Gesprächen mit Eltern wird die Verschränkung der Differenzkategorien zu *Passungen, Spannungen und Konflikten* analysiert. Hier wird zusätzlich unterschieden, ob Eltern sich selbst als einer bestimmten Gruppe zugehörig positionieren („Es gibt Kleinigkeiten für uns, ich sage nicht Muslime, aber Ausländer, die wichtig für uns sind"; Beo_Eltern_4) oder ob sie solche Differenzierungen für andere Eltern vornehmen („viele Eltern, die eben nicht aus Deutschland kamen"; Beo_Eltern_8).

Betrachtet man die häufigsten Codierungen, so zeigt sich für *Passungsverhältnisse*, dass sich einige Eltern selbst als Migrant*innen oder Nicht-Muttersprachler*innen positionieren. Sie formulieren spezifische Bedürfnisse, die sie mit dieser Differenzierung in einen Zusammenhang bringen und die die Einrichtungen erfüllen.

87 Vereinzelt noch Religion, Rassismus bei Eltern, Generation (der Eltern) und Familienstatus.

So berichtet ein Elternteil, sehr zufrieden damit zu sein, dass der Sohn seit dem Besuch der Einrichtung so viel besser Deutsch sprechen gelernt habe (BeoP_14).

In Bezug auf *Spannungen und Konflikte* wird deutlich, dass Eltern sich vor allem abgrenzend zum Sozialraum der Einrichtung und den anderen Eltern äußern, die diese Einrichtung typischerweise besuchen. So schildern einige Eltern, dass die eigenen Kinder „Kraftausdrücke" (SA_Eltern_1) in der Einrichtung lernen, die von anderen Kindern und „wiederum von zu Hause" (ebd.) kommen. Ein weiterer Elternteil vermutet, dass der Laternenumzug ausgefallen ist, da viele Eltern der Einrichtung „Moslems" sind (Beo_Eltern_16). Einige Eltern positionieren sich darüber hinaus als gut situiert und berichten davon, in der eigenen Einrichtung Abstriche machen zu müssen, da sich etwa nicht alle Eltern an den Aktionen des Elternbeirats (in diesem Fall Geschenke für die Fachkräfte) beteiligen würden (BeoP_12). Insgesamt nehmen die Eltern Differenzsetzungen etwas häufiger bei *Spannungen und Konflikten* vor (über 30 Codes) als bei *Passungen* (über 20 Codes).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Differenzkategorien *Migration/Nationalität/Herkunft* sowie *Sprache* und in der Verschränkung mit diesen auch *Kultur* relevant bei *Passungen, Spannungen und Konflikten* aus Eltern- und vor allem Fachkraftsicht sind. In den folgenden beiden Unterkapiteln 6.3.2 und 6.3.3 wird daher ein detaillierter Blick auf diese Zusammenhänge geworfen.

6.3.2 Passungen und *Migration/Nationalität/Herkunft*, *Sprache* und *Kultur*

Deutsch sprechen, Deutsch lernen und sich darum entsprechend bemühen wird von vielen Fachkräften als positives Verhalten von Eltern gerahmt („Viele Eltern sprechen Deutsch und bemühen sich auch"; Beo_FK_4).[88] Vielfach geht es dabei um den Aspekt der Verständigung. Fachkräfte und Eltern machen sich – im Zweifel „mit Händen und Füßen" (Beo_FK_15) – verständlich und kommunizieren so über das Kind. Positiv geschilderte Erlebnisse von Fachkräften drehen sich darum, dass, wie es das folgende Beispiel illustriert, Verständigung gelingt. Es geht um die Empfehlung einer Fachkraft für den Besuch einer Ergotherapie mit dem Kind, die sie an die Eltern herangetragen hat.

> **Beispiel Fachkraft:** „Ich habe meine letzten Englischkenntnisse da zusammengerottet, um der Mutter das erklären zu können, und die hat dann ihren Mann noch mal zu mir geschickt, der ein bisschen besser Deutsch konnte, weil, der war, glaub ich, erst mal ein bisschen aufgeregt (verstellt die Stimme): Was? Therapie? Therapie? Ja? Mein Sohn Therapie? So ein stolzer Papa, und ja. Aber wir hatten dann ein sehr gutes Gespräch, der war dann super nett, der war so dankbar. Unglaublich, ne? Also so stand er dann da, und hat gedienert vor mir. Das lief dann aber auch gut, also da, ich glaube, ich habe so für mich die Erfahrung gemacht, also wenn da so eine Sprachbarriere da ist, ist es schwieriger, ne?" (Beo_FK_11)

Die Einsicht der Eltern und ihre Zugänglichkeit für Empfehlungen der Fachkraft werden trotz der „Sprachbarrieren" positiv gerahmt. Wie sehr dieses Unterfangen vom Scheitern bedroht ist, wird in der Darstellung des Vaters deutlich, der

88 Die folgenden Ausführungen thematisieren – aufgrund relativ weniger Eltern-Codes zum Thema (vgl. Abschnitt 6.3.1) – ausschließlich die Fachkraftsicht.

der Diagnose zunächst „aufgeregt“ begegnet. Eine potentielle Zurückweisung der Empfehlung steht im Raum, bevor die Fachkraft – dem Ausgang entsprechend – das Gespräch als „sehr gut“ evaluiert. „Sehr gut“ ist, dass sich der Vater letztlich zugänglich zeigt und nach den ausgeräumten Verständigungsschwierigkeiten sogar „dankbar“ für die Empfehlung und Einschätzung der Fachkraft ist. Von einigen Fachkräften wird es als positiv erlebt, wenn Eltern, denen sie einen Migrationshintergrund zuschreiben, eine grundsätzliche Offenheit und interessierte Haltung signalisieren, etwa indem sie aktiv auf die Fachkräfte zugehen.

> **Beispiel Fachkraft:** „Die Mutter ist aus Land X, Vater Land Y. Ja, jetzt ist das zweite Kind hier, dann kommt wahrscheinlich auch das dritte Kind her […]. Jedenfalls find ich, die sind auch immer so orientiert, und das sind verschiedene Kulturen, die Mutter kommt immer auf uns zu und wie und was, ne? Der Vater auch auf jeden Fall, wenn er da ist, fragt dann immer: Wie ist es? Und das find ich schön.“ (Beo_FK_12)

Weitere positive Verschränkungen aus der Perspektive der Fachkräfte zeigen sich zwischen Migrationshintergrund, Offenheit und gut ausgebildeten Eltern.

> **Beispiel Fachkraft:** „Wir hatten zum Beispiel früher in der Krippe Eltern aus Land X, die haben hier studiert […]. Die hatten ein Mädchen und das waren sehr nette Eltern, die auch interessiert waren, und eben mal nachgefragt haben, und die haben uns dann mal eingeladen, nach Hause zum Essen, das fand ich ganz schön.“ (Beo_FK_20)

Die Fachkraft betont Offenheit und Interesse von Eltern, denen sie eine andere Herkunft zuschreibt („aus Land X“). Die Eltern werden als „nett“ und an kind- und einrichtungsbezogenen Aspekten interessiert beschrieben, was sich aus Fachkraftsicht daran festmachen lässt, dass sie auch aktiv „nachgefragt haben“. Darüber hinaus zeigen die Eltern ihre Offenheit durch eine private Einladung an die Fachkraft, was ebenfalls positiv bewertet wird. Es deutet sich ein freundschaftlicher Beziehungsaufbau an, der über ein Dienstleistungsverhältnis mit Blick auf die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes deutlich hinausweist.

Ein weiterer aus Fachkraftsicht positiv bewerteter Aspekt im Kontext *Migration/Nationalität/Herkunft* ist, wenn Eltern kulturell und ethnisch codierte[89] Speisen oder Tänze in die Einrichtungen hineintragen. Diese werden als den Alltag bereichernd und spannend erlebt („Zum Beispiel war dann ein afrikanischer Vater, der hat hier afrikanisch getanzt und hat auch afrikanisch gekocht“; Beo_FK_7). Ebenfalls wird es als positiv erlebt, wenn sich migrantische Eltern „integrieren“ (BeoP_14), etwa indem sie für die Fachkraft sichtbaren Kontakt zu anderen Eltern der Einrichtung aufnehmen. Die Vernetzung migrantischer Eltern untereinander und auch mit nicht-migrantischen Eltern wird grundsätzlich positiv gesehen.

> **Beispiel Beobachtung:** „Die Fachkraft spricht [im ethnographischen Gespräch] davon, dass manche Eltern sich sehr toll integrieren, das sehe man schon bei der Eingewöhnung der Kinder. Sie führt als Beispiel eine Mutter an, die schnell

89 Mit ‚ethnisch codiert‘ ist gemeint, dass die Fachkräfte im Sprechen z. B. eine bestimmte Art zu kochen oder zu tanzen mit der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Kultur, einem Land, einer Nation oder einem Kontinent verbinden. Das Bezeichnete stellt letztlich keine Realität dar, sondern vielmehr eine Konstruktion der Fachkräfte.

> mit anderen Müttern in Kontakt gekommen sei. Eine andere Mutter hingegen, die Mutter von Wala – sie zeigt mir ein Mädchen durch die Tür, das gerade in der Orangengruppe spielt –, habe während der Eingewöhnung auf dem Sofa vor der Tür im Flur gesessen und ausschließlich den Koran gelesen. Sie sei extrem zugeknöpft. Dabei sei sie schon lange hier und Wala nicht ihr erstes Kind in der Einrichtung." (BeoP_14)

Ein negatives Gegenbeispiel stellen Eltern dar, die sich dauerhaft, also nicht nur in der Anfangsphase des „hier"-Seins, zurückziehen, das Einrichtungsgeschehen bzw. die Eingewöhnung des eigenen Kindes ignorieren und sich mit anderen Dingen (den Koran lesen) beschäftigen. Mit Blick auf migrantische Mütter wird, das deuten einige Aussagen der Fachkräfte an, ein selbstbewusstes Auftreten positiv wahrgenommen („Das sind nicht mehr so diese verängstigten, schüchternen Mütter mit Migrationshintergrund, die sich ducken"; Beo_FK_16).

Die letztgenannten Beispiele machen deutlich, dass Fachkräfte auch auf Verhaltensweisen von Eltern positiv oder negativ bewertend Bezug nehmen, die auf den ersten Blick nur mittelbar mit der Bildung, Betreuung und Erziehung des Kindes zu tun haben. Als passend werden Verhaltensweisen erlebt, in denen Eltern, die von Fachkräften mit Blick auf *Migration/Nationalität/Herkunft* als different markiert werden, ihre Geselligkeit und Bereitschaft zur Kommunikation mit anderen Eltern unter Beweis stellen. Ebenfalls wird es von den Fachkräften positiv gerahmt, wenn Eltern gesellschaftlich-emanzipatorischen Normen und Werten zu entsprechen scheinen (z. B. als migrantische Frau selbstbewusst auftreten).

Ein weiteres Beispiel dokumentiert eine deutliche Distanzierung von ethnisch codierten Kategorisierungen[90], wie sie in den Interviews und teilnehmenden Beobachtungen im Feld vielfach vorgenommen werden. So berichtet eine Fachkraft im ethnographischen Interview, „wie sehr sie sich darüber freue, wenn sie mit Eltern ganz ungezwungen in Kontakt käme, z. B. auch bei kommunalen Veranstaltungen am Wochenende. Häufig würde die Fachkraft dann von Seiten des ebenfalls anwesenden Trägers gefragt, aus welchem Land denn diese oder jene Eltern kämen. Sie könne dann antworten: Keine Ahnung, wir haben uns einfach gut unterhalten! Das finde sie wichtig und würde sich freuen, wenn so etwas häufiger vorkommen würde und die Nationalitäten in ihrer Bedeutung in den Hintergrund rücken" (BeoP_20). Es handelt sich bei dieser Distanzierung um ein Einzelbeispiel, bei der die Bedeutsamkeit der Kategorisierung von Eltern nach *Migration/Nationalität/Herkunft* in Frage gestellt wird.

6.3.3 Spannungen und *Migration/Nationalität/Herkunft*, *Sprache*, *Kultur* und *soziale Herkunft*

Ganz ähnlich wie bei den *Passungen* sind es ebenfalls Differenzzuschreibungen an migrantisch markierte Familien bzw. Eltern, die am häufigsten mit der Wahrnehmung von *Spannungen* und *Konflikten* aus Fachkraftsicht[91] in Verbindung stehen. Ebenfalls verschränken sich einige dieser Konfliktwahrnehmungen mit

90 Auch hier sind mit ‚ethnisch codierten Kategorisierungen' die Konstruktionen der Fachkräfte gemeint, z. B. spezifische Eltern v. a. mit Blick auf ‚ihr' Herkunftsland zu benennen bzw. wahrzunehmen. Das Beispiel zeigt, wie sich eine Fachkraft explizit gegen solche Konstruktionen stellt.

91 Im Folgenden wird wiederum – aufgrund relativ weniger Eltern-Codes mit Blick auf andere Eltern (vgl. Abschnitt 6.3.1) – ausschließlich die Fachkraftsicht thematisiert.

der Zuschreibung, sozial schwach und/oder nicht berufstätig zu sein.[92] In den folgenden beiden Unterkapiteln werden die zentralen Bereiche vorgestellt, zu denen sich mehrere Fachkräfte äußern.

Spannungen im Umgang mit migrantisch markierten Eltern

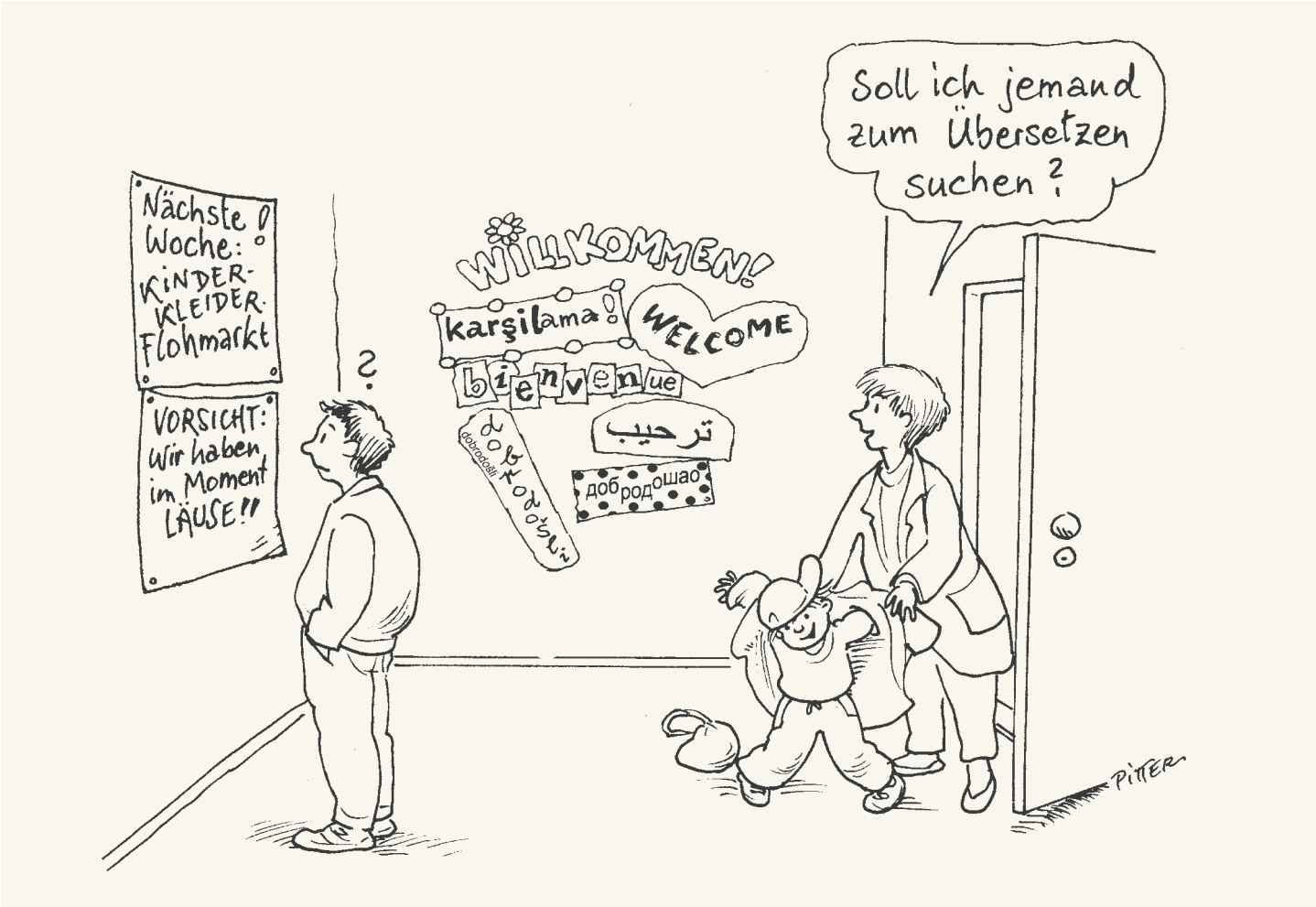
Fachkräfte schildern in den Interviews *Spannungen* und *Konflikte,* die sie vor allem mit Sprachbarrieren (1) und/oder mit kulturell codierten Differenzen zu eigenen Vorstellungen in den Lebensgewohnheiten von Familien, in der Sozialisation des Kindes in der Familie oder im Erziehungsverhalten der Eltern assoziieren (2).

(1) ‚Deutsch sprechen' als zentrale Leitdifferenz

Sobald in den Einrichtungen unterschiedliche Sprachen aufeinandertreffen, müssen Fachkräfte und Eltern täglich mit einer Reihe von Herausforderungen umgehen. Dies gilt im Besonderen für die Gestaltung des Kontakts und die ‚Zusammenarbeit', da es zunächst darum geht, sich gegenseitig verständlich zu machen. An der Vielzahl der berichteten und beobachteten Alltagssituationen, in denen Fachkräfte die Multilingualität von Eltern als Herausforderung wahrnehmen, zeigt sich, dass alle an der Studie teilnehmenden Kitas konzeptionell monolingual ausgelegt sind. Deutsch zu sprechen stellt eine (implizite) Norm dar. Vor diesem Hintergrund wird die Tatsache, nicht Deutsch zu sprechen, zum Problem: Schriftliche Elterninformationen, Aushänge und Anmeldebögen sind in der Regel auf Deutsch, Fachkräfte und Leitungen sprechen meist ausschließlich Deutsch usw. Einige Fachkräfte sprechen mehrere Sprachen wie z. B. Englisch und Türkisch. Der Einsatz bilingualer Fachkräfte folgt allerdings keiner beobachtbaren Systematik und scheint eher zufällig. Dolmetscher*innen müssen z. T. aufwendig und für Einzelfälle angefordert werden (siehe unten).

Angesichts dieser monolingualen Sprachnorm wird die Vielzahl von Muttersprachen der Eltern und Kinder in der Einrichtung zu einer herausfordernden Aufgabe für die Akteure. Kommunikation und Verständigung als wesentliche Grundlage der Gestaltung des Kontakts zwischen Eltern und Fachkräften wird deutlich erkennbar erschwert. Hierfür werden in den Interviews und Beobachtungen, entweder auf der Ebene der einzelnen Einrichtung (z. B. ausgehängte Elterninformationen in bildlicher Darstellung) oder in der Interaktion, vielfältige und kreative Bearbeitungswege sichtbar. Im Folgenden werden spannungsreiche Herausforderungen aus den Fachkraftinterviews und den Feldbeobachtungen vorgestellt.

92 Nicht berufstätig zu sein tritt auch als Marker sozial prekärer Lebensverhältnisse auf („Und da kommen jetzt auch Eltern rein, die kriegen einen Krippenplatz, die nicht arbeiten und nicht vorhaben, zu arbeiten. Und da ändert sich auch das Klientel in solchen Gruppen"; Beo_FK_19). Allerdings ist dies nicht immer der Fall, etwa wenn Mütter adressiert werden, die aufgrund der Kindererziehung nicht oder nur halbtags erwerbstätig sind.



Einige Fachkräfte berichten von alltäglichen Missverständnissen und wie sie diese zu vermeiden versuchen („Da ist es wirklich ganz wichtig, möglichst einfach, in kurzen, einfachen klaren Sätzen [zu sprechen]"; Beo_FK_9). Eine Fachkraft erzählt von einer eskalierenden Situation, in der eine Mutter aus ihrer Sicht keinen Zugang zu notwendigen Informationen erhält.

> **Beispiel Fachkraft:** „Eine Mutter aus Land X zum Beispiel hat sich beschwert, wir würden sie nicht annehmen, sie wüsste nie, was los ist, und sie möchte immer eine Dolmetscherin zur Seite haben. Sie hat dann sogar geschrien, aber auf Sprache X […], dann haben wir sie erst mal beruhigt in Deutsch, haben so gezeigt mit Händen und Füßen und versucht bloß so zu deuten […]. Da habe ich mir eine Kollegin aus Land X geholt […], da haben wir erst mal in Ruhe gesprochen, und habe übersetzen lassen, dass ich gerne ein Elterngespräch möchte. Um das zu klären, soll sie bitte mit ihrem Mann kommen, und dann werden wir sehen, wie wir ihnen helfen könnten. Sie ist auch erschienen mit ihrem Mann, und da haben wir das dann alles mal [besprochen]. Dass sie auch eine Holpflicht hat oder mal guckt, wenn solche Aushänge sind, ein Datum kann ja jede Mama lesen, und dass sie dann vielleicht eine Kollegin aus Land X fragt oder so, die einfachen Wörter wenigstens oder ‚Bitte Hilfe', und sich das dann übersetzen lässt." (Beo_FK_15)

Diese Sequenz und weitere Erzählungen verdeutlichen, dass grundlegende Kommunikationswege blockiert sein können, die als Basis für den gegenseitigen Austausch dienen (z. B. allen Eltern Infozettel zugänglich machen; diese als Eltern zur Kenntnis nehmen und verstehen). Dies führt zu Spannungen in der Gestaltung des Kontakts. Eine Verständigung über die elterliche Unzufriedenheit ist im Beispiel ausschließlich dadurch möglich, dass eine Person im Feld – zufällig – die gleiche Sprache spricht wie die Mutter. Dass auf Elternseite Probleme wahrgenommen werden, bringt die Mutter im Beispiel auf sehr deutliche und affektive Weise durch einen emotionalen Ausbruch zum Ausdruck, durch den sie sich Gehör verschafft. Auf den geäußerten Wunsch der Mutter, eine/n Dolmetscher*in zu bekommen, geht die Fachkraft in ihrer Erzählung nicht weiter ein. Vielmehr verweist sie auf die Notwendigkeit einer ruhigen Aussprache und auf die elterlichen Pflichten der Mutter in der ‚Zusammenarbeit'. Genannt wird, dass die Mutter sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten Informationen selbstverantwortlich aneignen solle, etwa indem sie Termine über ein Datum identifiziert oder selbstständig situativ Fachkräfte als Übersetzer*innen heranzieht. Der ursprüngliche Anlass des Gespräches, nämlich herauszufinden, wie die Fachkräfte den Eltern „helfen könnten", wird nicht weiter aufgegriffen. Das Beispiel illustriert vor allem die Erwartungen der Fachkraft an nicht-deutschsprachige Eltern, sich trotz aller Hürden Informationen möglichst selbstständig anzueignen („Ein Datum kann ja jede Mama lesen").

Auch andere Sequenzen geben Hinweise darauf, dass Fachkräfte Eltern aufgrund von Sprachbarrieren nicht gleichermaßen informieren (können). So berichtet eine Fachkraft, dass einige Eltern häufiger auf sie zukommen, um etwas über die Entwicklung ihrer Kinder in der Einrichtung zu erfahren. Mit diesen Eltern finde ein intensiver Austausch statt. Es seien diejenigen Eltern, „die halt dann interessiert sind und auch der Sprache mächtig sind, muss ich dazu sagen. Das sind nicht alle Eltern" (Beo_FK_19). Vielfach geschilderte Versuche trotz Sprachbarrieren mit Eltern ins Gespräch zu kommen, sind aus Fachkraftsicht nicht selten mit einem hohen Ressourcenaufwand für die Verständigung verbunden. Alltägliches, wie ein kurzer Smalltalk, wird zum Problem und kann aus Sicht der Fachkraft im Beispiel bereits zu Missverständnissen führen.

> **Beispiel Fachkraft:** „Also ich finde diese Tür- und Angelgespräche sehr wichtig, muss ich sagen, und ich find's halt schade, dass viele Eltern nicht mal in der Lage sind, so viel zu verstehen, dass so ein Smalltalk entsteht. Also ich hab mal eine Mutter angesprochen, eine Mutter aus Land X: ‚Ach, jetzt ist sie Vorschulkind, jetzt ist sie groß' [gemeint ist die Tochter]. Da hat sie mich nur so angeguckt, und da wusste ich dann schon, die hat dann nix verstanden, da musst ich mit ihr wieder zu jemand rennen und ihr das … Wo ich mir dann denke, mache ich mir jetzt die Mühe und mach einen Smalltalk? Weil, es kommt nix bei rum, das ist das Problem! Ich muss dann wieder losrennen, verunsichere die Mutter, muss mir diesen Smalltalk übersetzen lassen. Ist es der Aufwand wert? Das ist halt dann die Frage. Ich find's halt schade, dass viele Eltern noch nicht mal zu kurzem Smalltalk in der Lage sind." (Beo_FK_19)

Das vorliegende Beispiel enthält Überlegungen einer Fachkraft, Kontakt mit nicht-deutschsprachigen Eltern auf das Notwendigste zu beschränken. Im Versuch einer lockeren Kontaktaufnahme beim Holen und Bringen („Smalltalk") wird die Gefahr gesehen, die Eltern aufgrund der Sprachbarriere zu verunsichern

und keinerlei positive Effekte zu erzielen. Auch steht der Aufwand („Ich muss dann wieder losrennen") aus Sicht der Fachkraft in keinem Verhältnis zum Kommunikationsanlass. Es wird deutlich, dass Eltern, die kein oder wenig Deutsch sprechen, von den Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Tür und Angel ausgeschlossen sein können. Darüber hinaus zeigt sich, ähnlich wie im Beispiel zuvor, ein defizitorientierter Blick auf Eltern, die „noch nicht mal zu kurzem Smalltalk in der Lage sind".

Der hohe Ressourcenaufwand und persönliche Einsatz, der von Leitungen, Fachkräften und Eltern häufig betrieben wird, um gegenseitigen Austausch zu ermöglichen, wird vor allem im Rahmen der Feldbeobachtungen deutlich: Eltern lassen sich Infozettel von Fachkräften vorlesen; Absprachen funktionieren aufgrund von sprachlich bedingten Missverständnissen nicht; Fachkräfte und Eltern verständigen sich gestisch, mimisch und über bildliche Darstellungen, z. B. bei der Anmeldung des Kindes in der Einrichtung etc.

Ein Zugang zu Dolmetscher*innen über den jeweiligen Träger wird von einigen wenigen Leitungen und Fachkräften erwähnt („Wir haben nie einen offiziellen Dolmetscher beauftragt, aber die Möglichkeit gibt es"; Beo_FK_6). Allerdings scheint der Zugriff aus Fachkraftsicht nicht ganz einfach („Wir können jemanden anrufen, aber ist auch schwierig, wir hatten bis jetzt eine Dolmetscherin aus Land Y, die muss aber dann von unserem Etat bezahlt werden"; Beo_FK_15). Eine weitere Fachkraft berichtet von einem angeforderten Dolmetscher, der nicht zum Termin erscheint („Dann kam der Dolmetscher nicht, und die Eltern waren da"; Beo_FK_19). In einem ethnographischen Gespräch wird das Problem angeführt, die offizielle Anforderung eines Dolmetschers zeitintensiv begründen zu müssen (BeoP_49).

Interviews und Feldbeobachtungen legen nahe, dass in den Einrichtungen externe Dolmetscher*innen selten zum Einsatz kommen. Diese sind für zwei der vier Einrichtungen über offizielle Wege (z. B. über den Träger) erreichbar, für die anderen beiden Einrichtungen ist nicht klar, ob offizielle Wege überhaupt existieren. Nach Kenntnisstand der Forscherinnen waren über die Dauer der Beobachtungszeit hinweg keine externen Dolmetscher*innen in den Einrichtungen anwesend. Vielmehr werden von den Fachkräften und Eltern alternative Mittel und Wege genutzt, sich im Alltag zu verständigen. Hierzu werden – wie im folgenden Beispiel aus Fachkraftsicht geschildert – eher zufällig zur Verfügung stehende Helfer*innen herangezogen, etwa ehrenamtliche Begleiter*innen von Eltern (BeoP_9), Kinder und ältere Geschwister (BeoP_37), Fachkräfte, die Fremdsprachen beherrschen (BeoP_49), andere Eltern als Übersetzer*innen (BeoP_21) oder die zufällig in der Situation anwesenden Forscherinnen (BeoP_42).

> **Beispiel Fachkraft:** „Und es fehlt halt auch einfach oft ein Dolmetscher hier. Das merk ich auch. […] Dass man jemanden bittet, das zu übernehmen, der vielleicht selber schon mal in der Einrichtung war oder der selber gerade aktuell da ist. Aber dann muss man natürlich wieder aufpassen, was sind die Inhalte? Und was davon kann ich jetzt wirklich weitergeben? Was kollidiert nicht mit Schweigepflicht und Datenschutz? Ist es jetzt nur, dass wir nächste Woche einen Ausflug machen? Okay, da kann ich mal jemand holen zum Übersetzen. Aber wenn es dann konkret um einen Entwicklungsstand geht, das kann ich halt nicht mit jemandem führen, der gerade in der anderen Gruppe

> noch ein anderes Kind hat. Das geht nicht. Da fehlt es so ein bisschen, obgleich ich auch sagen muss, im Stadtgebiet sind einige sehr engagierte Familien, die sich dafür zur Verfügung stellen. Wir können viel mehr als früher darauf zurückgreifen. Aber die sind natürlich selber auch eingebunden in ihren Beruf oder in ihre Aufgaben, die sie täglich haben, und sind dann nicht sofort verfügbar." (Beo_FK_8)

Das Beispiel verdeutlicht die bestehenden Schwierigkeiten, wenn im Alltag unterschiedliche Sprachen gesprochen und verstanden werden. Es zeigt aber auch, dass in der Praxis gut funktionierende, pragmatische Lösungen, z. B. Eltern und „engagierte Familien" aus dem Stadtteil als Übersetzer*innen heranzuziehen, unter Umständen mit datenschutzrechtlichen Problemen verbunden sind. Zudem sind engagierte Familien und andere Eltern „nicht sofort verfügbar". Missverständnisse oder situativ auftauchende Fragen können dementsprechend nicht direkt bearbeitet werden.

Sprachbarrieren, die sich auf die Kontakt- und Beziehungsgestaltung zwischen Einrichtung und Eltern auswirken, werden auch bei nicht-pädagogischen Verwaltungsangelegenheiten berichtet.

> **Beispiel Fachkraft:** „Es gibt immer dieses Schreiben [von der Stadt] für die Eltern, dein Bescheid sowieso läuft aus. Wir brauchen einen neuen. Und dann das Datum dazu. Bitte bis … vorlegen. So. Normalerweise genügt das, ja? Jetzt weiß ich aber, viele unserer Eltern verstehen a) kein Deutsch und können b) kein Deutsch eventuell lesen, auch wenn sie es verstehen. Und viele unserer Eltern fragen aber auch nicht nach […] oder sie leeren ihren Briefkasten nicht oder was auch immer, das ist eine etwas anstrengende Kiste. Jetzt muss man erst rauskriegen, wo die Gründe dafür liegen." (Beo_FK_2)

Im Beispiel wirkt die Monolingualität der Verwaltungssprache Deutsch in die Kita hinein, indem sie – aus Sicht der Fachkraft – dazu führt, dass einige Eltern die Bescheide nicht verstehen können, die sie zur Finanzierung bzw. Bezuschussung ihres Einrichtungsplatzes erneuern müssen. In Verbindung mit dem hier generalisierend vorgetragenen Erfahrungswissen der Fachkraft, dass „viele unserer Eltern" nicht nachfragen oder den Schriftverkehr ignorieren, führt dies dazu, dass Beiträge nicht (mehr) bezahlt werden.[93] Darüber hinaus wird vielen Eltern („viele[n] unserer Eltern") zugeschrieben, in solchen Fällen nicht notwendig um Hilfe zu bitten.[94] Für die Fachkraft ist damit die Aufgabe verbunden, im Einzelfall herauszufinden, „wo die Gründe dafür liegen", dass die Bescheide nicht rechtzeitig bearbeitet werden. Dies bindet notwendigerweise Zeit. Im Unterschied zu einigen vorangegangenen Sequenzen findet hier aber keine Verantwortungszuschreibung an Eltern statt, etwa indem auf ihre Bringpflicht verwiesen wird. Auch werden Eltern in der Situation nicht zum Gegenstand pädagogischer Intervention, indem ihnen etwa beigebracht werden soll, es in Zukunft besser zu machen. Hierdurch deutet sich eine tendenziell symmetrische Bezugnahme auf Eltern an, die

93 Während der einjährigen Feldphase war dies kein Einzelfall. Wenn Beiträge nicht überwiesen werden, wurde die Aufgabe, die betreffenden Eltern anzusprechen oder die Beiträge anzumahnen, zunächst von den Einrichtungsleitungen übernommen. Es konnte beobachtet werden, dass betroffene Eltern mit Kontoauszügen in die Einrichtung kamen, die gemeinsam mit der Leitung durchgegangen wurden, um herauszufinden, wieso Abbuchungen nicht erfolgen konnten.

94 Vgl. Abschnitt 6.4.3 Distanzierte Positionierungen.

durch den Ansatz am Einzelfall und Dialog („Jetzt muss man erst rauskriegen") zeitliche und fachliche Ressourcen erfordert.

(2) Kulturell und ethnisch codierte Unterschiede

Ein weiterer Spannungsbereich bei der gegenseitigen Verständigung liegt in den von Fachkräften wahrgenommenen Unterschieden zwischen den eigenen (pädagogisch-professionellen) Vorstellungen und den antizipierten Vorstellungen und/oder Lebensgewohnheiten migrantisch markierter Familien. Solche Unterschiede werden angenommen für

- die jeweilige Sozialisation („Weil die Menschen aus aller Herren Länder kommen und einfach völlig anders sozialisiert sind"; SA_FK_9),
- Erziehungs- und Bildungsvorstellungen („Mütter aus Land A haben keine Ahnung, was sie mit ihren Kindern machen sollen"; BeoP_29) oder auch
- Lebensgewohnheiten ‚anderer' Eltern („Afrikanische Uhren ticken anders"; Beo_FK_20).

Spezifische Eltern werden durch solche Unterscheidungen zu ‚Anderen' gemacht, die von den Normen des ‚Hier' abweichen (Kuhn 2018). Die wahrgenommenen Unterschiede werden in diesem Zusammenhang allerdings nicht als spannend oder bereichernd erlebt (vgl. Passungen → afrikanisches Essen und Tänze), sondern vielmehr als negative Abweichungen von (anscheinend homogenen) etablierten Regeln und Normen.

Konkrete Spannungen in der Gestaltung des Kontakts ergeben sich, wenn als abweichend wahrgenommene Lebensgewohnheiten von Eltern und Kindern die Abläufe in der Einrichtung erschweren. Im folgenden Beispiel berichtet eine Fachkraft von der Problematik, dass Eltern nicht zur vorgegebenen Zeit zu Terminen erscheinen, etwa wenn ein gemeinsamer Ausflug geplant ist oder wenn die Kinder morgens gebracht werden sollen. Diese Verhaltensweisen werden über die Bezugnahme auf „afrikanische Uhren" (Beo_FK_20) und den spezifischen Stadtteil („hier"; ebd.), in dem sich die Einrichtung befindet, ethnisch codiert und verallgemeinernd auf alle Eltern des Stadtteils übertragen.

> **Beispiel Fachkraft:** „Wie will man das in den Griff kriegen, ich weiß es nicht. Ich habe eine Freundin, die ist aus Land X, die haben hier so eine Kirchengemeinde in der Straße Z, und da war ich letztens auf ein Grillfest eingeladen, und da hat auch der Organist erzählt, die haben immer gesagt, 14 Uhr fängt der Gottesdienst an. Ja, dann kamen die immer eingetrudelt, so halb drei oder wann, und da hat er gesagt, okay, afrikanische Uhren ticken anders, da passen wir uns ein bisschen an. Ja, aber irgendwann muss man ja mal anfangen, sonst wird's ja hinten raus immer später, ne, und der hat gesagt, mittlerweile, also so Monate später, sind wir jetzt dann doch bei 14 Uhr angekommen, aber das war auch schon so ein Prozess (lacht). Und das ist bei uns ja auch so, also wenn man dann sagt, das Kind bitte bis um 9 Uhr bringen, dann kommen sie trotzdem halb zehn angetrudelt. Und man versucht dann halt immer, das so, natürlich nett, zu den Eltern zu sagen, denken Sie doch ans Kind, das möchte auch in Ruhe ankommen, mit seinen Freunden frühstücken oder ein bissel Zeit haben auch. Man versucht's halt immer so über's Kind irgendwie, aber funktioniert halt auch nicht, egal was man sagt (lacht). Das ist halt hier so

> das Hauptproblem, und die Schwierigkeit, da kann ich mir wünschen, was ich will, das wird nicht besser. Wahrscheinlich müsste man schon den Stadtteil wechseln.“ (Beo_FK_20)

Der durch die Fachkraft problematisierte Sachverhalt, dass Eltern sich nicht an fest verabredete Zeiten halten (können), wird im Beispiel kulturalistisch gedeutet und als nicht lösbares Problem geschildert („Da kann ich mir wünschen, was ich will“). Die Fachkraft besteht auf feste Bringzeiten und setzt damit eine Norm, an der sich funktionierende ‚Zusammenarbeit‘ und der gute Wille der Eltern aus ihrer Sicht messen lassen. Diese Norm ist aus ihrer Sicht nicht diskutierbar, zumal sie durch das Wohlbefinden des Kindes („Das möchte in Ruhe ankommen“) auch pädagogisch begründet wird. Die den Eltern zugeschriebene Gewohnheit, grundsätzlich zu spät zu kommen, wird als „afrikanisch“ kulturalisiert und mit elterlichem Fehlverhalten in einen Zusammenhang gebracht. Was für ein Kind ‚gut‘ ist, muss den Eltern aus Sicht der Fachkraft erst einmal einsichtig werden („Denken Sie doch ans Kind“). Die Eltern selbst werden dabei zu Adressat*innen der Erziehung.

Dass feste Bringzeiten aus Fachkraftsicht eine wichtige, auch pädagogisch begründete Norm darstellen, etwa damit alle Kinder an den Angeboten der Einrichtung in gleicher Weise teilhaben können, wird in mehreren Fachkraftinterviews deutlich. Allerdings gibt es auch eine Einrichtung im Sample, die genau gegenteilig – ebenfalls mit dem Wohl des Kindes – für flexible Bringzeiten argumentiert. Daran zeigt sich, dass das ‚Wohl‘ des Kindes je nach Kontext unterschiedlich deutungsoffen ist und der Aushandlung und Verständigung der Akteure unterliegt. In diesem Licht erscheinen einrichtungsspezifische Regeln – wie die feste Bringzeit – (pädagogisch) willkürlich. Das Beispiel offenbart aber ein typisches Argumentationsprinzip aus Fachkraftsicht mit Blick auf generalisiertes ‚schlechtes‘ Elternverhalten, das sich nicht an den Vorgaben der Einrichtung orientiert.

Neben der Thematisierung kulturell ‚anderer‘ Lebensgewohnheiten von Eltern werden auch wahrgenommene Unterschiede zwischen den eigenen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen und denen von Eltern als kulturell bedingt gedeutet. Im folgenden Beispiel betrifft dies das negative Erziehungsverhalten einer Mutter, die ihrem Kind „schnell eine hinter die Ohren“ (Beo_FK_3) gibt.

> **Beispiel Fachkraft:** „Das ist jetzt ganz aktuell, dass da jetzt ein Elterngespräch stattfindet […], also ganz hoch sensibel, dass man aufpasst, dass das Kind nicht noch mehr Repressionen abbekommt. ja? Also da muss man schon gucken. Und ist eine Kulturgeschichte auch noch mal, ne? […]. Das ist auch so kulturell zum Teil verankert, dass man da mal schnell eine hinter die Ohren bekommt? Und da verändern wir extra von der Fachkraft [Name] jetzt den Dienstplan, weil die auch aus Land X stammt, und nehmen die extra mit da rein. Einmal zum Übersetzen und einmal das vor dem kulturellen Hintergrund noch mal der Mutter beizubringen, dass das nicht gerade die geschickteste Art [ist].“ (Beo_FK_3)

Die Verhaltensweise der Mutter, ihr Kind körperlich zu strafen, wird im vorliegenden Beispiel kulturell gedeutet und zu einer stark verallgemeinerten Zuschreibung an Eltern aus Land X. Da diese verallgemeinernde Aussage allerdings gleichzeitig auch eingeschränkt wird („kulturell *zum Teil* verankert“), scheint eine Ausdiffe-

renzierung prinzipiell möglich. Damit wird die Verhaltensweise nicht unwiderruflich festgeschrieben. Trotz der verallgemeinernden Zuschreibung, in Land X seien körperliche Züchtigungen „zum Teil" die Norm, versucht die Fachkraft im Beispiel ein durchaus wohlwollendes Verständnis für das Verhalten der Mutter zu entwickeln. Dies zeigt sich z. B. in der vorsichtigen Beurteilung der mütterlichen Praxis als „nicht gerade die geschickteste Art". Hier deutet sich ein Dilemma an, das durch die Fachkräfte bearbeitet werden muss. Während die Erziehungspraxis der Mutter aus pädagogischen und gesetzlichen Gründen aus Einrichtungssicht nicht geduldet werden *kann*, muss gleichzeitig das Vertrauensverhältnis zwischen Fachkraft und Eltern, eine zentrale Grundlage für die ‚Zusammenarbeit' (Abschnitt 4.1.2), erhalten bleiben. Dies ist aus Fachkraftsicht ein Balanceakt, der im Beispiel als „hoch sensibel" (Beo_FK_3) bezeichnet wird. Es wird in Rechnung gestellt, dass die Mutter möglicherweise aus einem Kontext kommt, in dem körperliche Züchtigung rechtlich und moralisch ‚anders' gehandhabt wird, als dies in der Einrichtung der Fall ist.

Durch die Kulturalisierung bzw. kulturelle Deutung der elterlichen Erziehungspraxis wird Verständnis geschaffen. Zudem werden Handlungsmöglichkeiten eröffnet, etwa indem eine Fachkraft als ‚Kulturvermittler*in' eingesetzt wird. Die Fachkraft aus Land X, die allem Anschein nach die in der Einrichtung legitimen Erziehungspraxen anerkennt, verkörpert die Möglichkeit, ‚neue' Erziehungspraxen zu erlernen – und die Mutter genau dabei zu unterstützen. Die Mutter wird zur pädagogischen Adressatin der Einrichtung. Sie soll und kann die dort gültigen Normen der Erziehung (ebenfalls) lernen, ihr soll etwas beigebracht werden („der Mutter bei[zu]bringen"). Damit wird es aus Fachkraftsicht möglich, den nicht ignorierbaren Sachverhalt zu bearbeiten, dass körperliche Strafen pädagogisch und rechtlich nicht tolerierbar sind.

Spannungen mit Blick auf soziale Kategorisierungen von Eltern – Positionierungen in sozialen Milieus

Zunächst ist im Vergleich festzuhalten, dass Fachkräfte – abgesehen von einer Ausnahme[95] – kein Passungserleben mit Blick auf als ‚sozial schwach' kategorisierte Familien schildern, dies aber für migrantisch markierte Eltern der Fall ist (vgl. Abschnitt 6.3.2). Auch tauchen auf finanzielle oder gesellschaftliche Positionen verweisende Unterscheidungen weniger im Sprechen über konkrete Familien auf als ethnische Markierungen. Soziale Unterscheidungen geschehen nicht selten als homogenisierende Umschreibungen einer spezifischen Elterngruppe oder ‚der Klientel' einer Einrichtung als solche. Sie deuten auf Spannungserleben der Fachkräfte in der Alltagspraxis hin. Allerdings bleibt es in den entsprechenden Sequenzen meist bei typisierten Problemstellungen und tendenziell negativ konnotierten, konstruierten Abweichungen von der Norm, so genannten Besonderungen („So eine Brennpunktkita hat mit ganz anderen Problemen zu kämpfen"; SA_FK_1).

95 Hier schildert eine Fachkraft, dass man den Familien der Einrichtung, die „in irgendeiner Form bezuschusst werden" (Beo_FK_1), nicht „hinterherrennen" müsse, „weil die Beiträge nicht bezahlt werden". Dies sei in anderen Einrichtungen der Fall. In dieser positiven Bezugnahme auf finanziell weniger privilegierte Eltern in der eigenen Einrichtung geht es vor allem um die Distinktion zu anderen Einrichtungen, in denen Eltern nicht (rechtzeitig) bezahlen. Die Fachkraft erklärt sich dies mit dem „guten Vertrauensverhältnis", das die Einrichtung zu diesen Eltern habe.

Auch wenn viele Äußerungen ein wohlwollendes Verständnis für Eltern in schwierigen sozialen Lagen transportieren (siehe unten), gibt es in den Interviews keine Sequenzen, die ‚sozial schwachen' Eltern eindeutig positive Merkmale oder Verhaltensweisen zuschreiben.[96] Vielmehr sind Positionierungen in ‚unteren' sozialen Milieus – sprachlich aufgerufen durch die Bezugnahme auf den Stadtteil – mit einer Vielzahl negativer Eigenschaften und ungünstigen, als spannungsreich erlebten Verhaltensweisen verkettet.

Eine typische Verkettung bilden die zugeschriebenen Merkmale ‚sozial schwach', ‚bildungsfern' und ‚Migrationshintergrund'. Sozial schwachen, bildungsfernen (zum Teil migrantisch markierten) Eltern werden von einigen Fachkräften vielfach negative Abweichungen von der Norm zugeschrieben. Sie setzen ‚andere' Prioritäten in der Bildung und Erziehung der Kinder („weil […] die Vorstellung von Bildung einfach eine völlig andere ist"; SA_FK_9) oder versorgen sie nicht angemessen („Die Eltern bringen kein Frühstück mit für die Kinder [Regel der Einrichtung], das hat den Grund, dass es viele Kinder geben würde, die gar kein Frühstück haben"; SA_FK_8). Verhaltensauffälligkeiten von Kindern werden mit Stadtteilen in Beziehung gesetzt („In Stadtteil A, wo dann halt wirklich auch die Sprache nicht da ist oder wirklich Verhaltensauffälligkeiten sind"; SA_FK_11). Eine Fachkraft berichtet in diesem Zusammenhang von Kindern aus „bildungsfernen" Familien (SA_FK_4) und der „Lebenseinstellung" (ebd.) solcher Familien.

> **Beispiel Fachkraft:** „Das ist ein ganz anderer Tagesablauf, es ist eine ganz andere Sache, die den Familien persönlich wichtig ist, es ist ein anderer Umgang mit verschiedenen Ressourcen auch und auch eine ganz andere Lebenseinstellung. Und den Kindern ist vielleicht manchmal auch unterbewusst mitgegeben schon, sag ich mal, viel weniger als bei anderen. Es gibt natürlich immer Ausnahmen, aber ich hab es auch gerade bei einer Mutter bei mir, wo ich gefragt habe, lesen Sie dem Kind abends mal eine Geschichte vor? Wo sie auch sagt, nee, eigentlich nicht. Also wir gucken immer einen Film und dann geht's ins Bett." (SA_FK_4)

Der Einrichtung und den Fachkräften kommt aus Sicht vieler Fachkräfte an dieser Stelle die Aufgabe zu, ausgleichend auf diejenigen Kinder einzuwirken, bei denen – wie im Beispiel – „viel weniger als bei anderen" (SA_FK_4) da ist. Der von der Einrichtung zu leistende Ausgleich bezieht sich dabei erstens auf die Versorgung und zweitens auf das Sozialverhalten der Kinder. Drittens werden in diesem Kontext auch Bildung und Förderung relevant („Im Stadtteil wie diesem ist natürlich ganz ganz wichtig, dass wir bilden, weil Bildung zu Hause manchmal nicht stattfindet"; SA_FK_9). Die Einrichtung soll, so die Sicht einiger Fachkräfte, z. B. dadurch ausgleichend wirken, dass Kinder mit Sprachschwierigkeiten im Deutschen möglichst viel Zeit in der Einrichtung verbringen.

> **Beispiel Fachkraft:** „Das sind auch die Kinder ganz oft aus diesen Familien, die bekommen ja von der Bezuschussung her nur vier oder fünf Stunden Aufenthalt finanziert. Und das sind so diese pädagogischen Ganztagsplätze, sagen wir oft. Weil, das sind auch genau die Familien, denen wir von uns aus oft

96 In einem Einzelfall nimmt eine Fachkraft positiv auf Eltern als „einfache[r] Arbeiter, Handwerker" (SA_FK_12) Bezug, die sie Eltern gegenüberstellt, die zu viel Zeit in der Einrichtung verbringen.

anraten, weißt du, eigentlich wäre es für die Entwicklung von deinem Kind, Sprachentwicklung, wie auch immer, besser, wenn die Verweildauer in der Kita eine längere wäre. Und dann sagen wir ganz oft von uns aus, es wäre gut, wenigstens 15 Uhr oder 16 Uhr." (Beo_FK_1)

In diesem und anderen Beispielen wird die Einrichtung als (sprachlich) bessere und entwicklungsförderlichere Sozialisationsumwelt für Kinder angenommen als ihr Zuhause. Dies gilt allerdings nicht für alle Kinder, sondern vor allem für solche, die aus „diesen Familien" kommen, die eine „Bezuschussung" für den Einrichtungsplatz für einige Stunden haben, aus Sicht der Fachkraft allerdings einen Ganztagsplatz benötigen würden. Durch die Bezugnahme auf die ‚Bezuschussung' wird auf die knappen finanziellen Ressourcen der Familien verwiesen. Die Fachkraft beschreibt, solchen Familien „an[zu]raten", das Kind mit Blick auf eine ‚gute' Entwicklung länger in die Einrichtung zu geben.

Auch Eltern selbst werden bei Positionierungen in sozialen Milieus zum Gegenstand pädagogischer Bemühungen. So entwickeln einige Fachkräfte einen durchaus verständnisvollen Blick auf Eltern, die aus ihrer Sicht besondere Unterstützung benötigen.

Beispiel Fachkraft: „Sprache ist ein großes Thema hier, dass sie [die Eltern] überhaupt herangeführt werden an die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel und sie dann auch weiterführen für die Schule. Aber einfach auch, um hier anzukommen, und ja. Im Stadtteil hier ist es halt auch einfach so, ja, ich hab jetzt die Flüchtlingssituation angesprochen, aber es sind auch einfach Kinder aus Familien, denen es nicht so gut geht. Die nicht so gesegnet sind mit allem Möglichen an finanziellen Mitteln, oder auch an Bildung, an Sicherheiten. Die unsere Unterstützung brauchen." (Beo_FK_8)

Im Beispiel formuliert es die Fachkraft als ihre Aufgabe, Eltern „hier" an die deutsche Sprache heranzuführen und sie zu befähigen, dies auch an die Kinder weiterzugeben („sie dann auch weiterführen für die Schule").[97] Gleichzeitig sieht sie es als ihre Aufgabe an, Kinder und deren Familien, „die nicht so gesegnet sind mit allem Möglichen an finanziellen Mitteln" Unterstützung zu bieten. Unterstützung wird hier nicht näher ausgeführt, aber in den Kontext prekärer Lebensbedingungen gestellt („Familien, denen es nicht so gut geht"). Damit verweist die Fachkraft auf ein tendenziell sozialpädagogisches Verständnis ihrer Aufgaben, spezifische Familien in ihrer individuellen Lebensführung zu unterstützen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Eltern mit geringen finanziellen Ressourcen aus Fachkraftsicht vornehmlich als Problemgruppe erlebt werden. Häufig wird dies an ein entsprechendes Stadtviertel geknüpft, und ebenso häufig ist die Zuschreibung finanziell geringer Ressourcen auch ethnisch codiert. Wie bereits unter (2) *kulturell und ethnisch codierte Unterschiede* herausgearbeitet wurde, handelt es sich bei diesen Eltern um diejenigen, die ‚anders' sind, d. h. in ihren Lebensgewohnheiten, Prioritätensetzungen etc. als abweichend von den Vorstellun-

97 Die Aussage ist nicht ganz eindeutig. Möglicherweise möchte die Fachkraft die Eltern befähigen, den Kindern die deutsche Sprache für die Schule mitzugeben. Eine andere Lesart ist, dass die Eltern befähigt werden, mit einer Bildungsinstitution auf Deutsch zu kommunizieren, was sie auch für die Schule benötigen. In beiden Fällen geht es um die sprachliche Befähigung der Eltern.

gen und Normen der Einrichtung wahrgenommen werden. Durch bereits erlebte Nicht-Passungen (etwa zu den institutionellen Regeln der Einrichtung) sehen die Fachkräfte für diese Familien bzw. deren Kinder auch eher die Gefahr, zukünftig gesellschaftlich nicht erfolgreich zu sein. Eine geschilderte Ausgleichsstrategie besteht darin, Kinder möglichst lang in der als günstiger wahrgenommenen Sozialisationsumwelt der Einrichtung zu wissen, oder auch darin, pädagogisch-intervenierend auf Eltern einzuwirken. Ausgehend von der Feststellung, dass die ‚anderen' Familien negativ von der Norm abweichen, scheint eine asymmetrische Intervention mit diesen ‚anderen' und auf diese Weise ‚besonderten' Eltern (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2018), wie sie sich in einigen Beispielen zeigt, kaum vermeidbar.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: DIFFERENZKATEGORIEN IN PASSUNGEN, SPANNUNGEN UND KONFLIKTEN

Perspektivenübergreifend

- Mit Blick auf *Passungen*, *Spannungen* und *Konflikte* in der ‚Zusammenarbeit' sind die Differenzkategorien *Migration*, *Nationalität und Herkunft* sowie *Sprache* und in der Verschränkung mit diesen *Kultur* bedeutsam (Eltern- und vor allem Fachkraftsicht).

Fachkraftsicht auf Passungen mit Eltern

- Deutsch sprechen und lernen wird als positives Elternverhalten benannt. Es erleichtert die Verständigung und die Akzeptanz fachlicher Empfehlungen.
- Eltern ‚mit Migrationshintergrund', die auf Fachkräfte zugehen, offen sind, sich mit anderen Eltern vernetzen und gesellschaftlich-emanzipatorische Werte teilen (z. B. Selbstbewusstsein bei ‚migrantischen' Müttern), werden ebenfalls positiv wahrgenommen. In diesem Kontext werden pädagogische Zielperspektiven nicht nur für Kinder, sondern auch für deren Eltern sichtbar.
- Wertgeschätzt wird, wenn Eltern exotische Speisen, Tänze etc. in der Einrichtung präsentieren.
- Insgesamt zeigen sich wenige Distanzierungen von ethnisch codierten Kategorisierungen. Vielmehr werden verbreitete gesellschaftliche Kategorisierungen wie ‚Migrationshintergrund' im Kita-Kontext fraglos übernommen.

Fachkraftsicht auf Spannungen mit Eltern

Deutsch sprechen bzw. nicht sprechen ist eine zentrale Leitdifferenz in erlebten Spannungen:

- Die Einrichtungen (des Samples) folgen einer monolingualen Sprachnorm. Multilingualität zeigt sich als Herausforderung, die Kommunikationswege blockiert und z. B. den Einsatz von Dolmetscher*innen erfordert, persönlichen Einsatz oder zusätzliche Termine.
- Eltern wird die (Mit-)Verantwortung für den Informationsaustausch zugewiesen.
- Sprachbarrieren können zum Ausschluss von Eltern von der Kommunikation zwischen Tür und Angel führen. Situativ auftauchende Fragen können nicht bearbeitet werden.
- Sprachbarrieren verhindern gleiche Informationen für alle Eltern. Um sie abzubauen, ist ein hoher Einsatz von Ressourcen durch die Fachkräfte erforderlich.

Migrantisch markierte Eltern werden als ‚Andere' beschrieben:

- Negative Abweichungen von der Norm (z. B. unpünktlich sein) werden kulturalistisch gedeutet und erzeugen Spannungen. Fachkräfte sehen sich – als Wissende – in der Verantwortung, Eltern – als Laien – zu erklären, was für Kinder ‚gut' ist.
- Migrantisch markierte Eltern werden als zu Erziehende und Lernfähige beschrieben. Das Erziehungshandeln der Eltern wird zum Gegenstand pädagogischer Intervention.

Soziale Kategorisierungen von Eltern durch Fachkräfte:

- Die spezifische ‚Klientel' mancher Einrichtungen wird homogenisierend umschrieben. Dabei wird eine negativ konnotierte Normabweichung in Form typischer Verkettungen konstruiert: sozial schwach (geringe finanzielle Ressourcen) – bildungsfern – (zum Teil) migrantisch.
- Die Kita hat die Aufgabe, bei sozial benachteiligten Kindern kompensatorisch zu wirken. Dies betrifft die Versorgung, das Sozialverhalten, die Sprache und die Bildung. Damit wird die Kita als ‚besserer' Ort für das Kind entworfen.
- Kinder und Eltern werden bei pädagogischen und organisatorischen Belangen unterstützt. Defizitkonstruktionen legen asymmetrische Interventionen bei Eltern mit geringen finanziellen Mitteln, mit Bezuschussung für Kita-Plätze etc. nahe.

6.4 Selbstpositionierungen von Eltern – Differenzproduktion und Ungleichheit

Vorbemerkungen zur Teilanalyse

Bislang konnte gezeigt werden, dass Eltern und Fachkräfte heterogene Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft haben (Kapitel 3) und auf sehr unterschiedliche Erfahrungen zurückgreifen (Kapitel 4). Außerdem wurde dargelegt, wie spezifische Eltern(gruppen) durch andere Eltern und vor allem Fachkräfte ‚konstruiert' und adressiert werden. Im Folgenden steht nun im Fokus, wie sich Eltern zu diesen Adressierungen verhalten. Bereits vorliegende Forschungsergebnisse (z. B. Bischoff, Betz & Eunicke 2017; Petrie & Holloway 2006) und die in die gleiche Richtung weisenden Befunde der vorangegangenen Kapitel verdeutlichen, dass es nicht allen Eltern in gleicher Weise gelingt, in die Einrichtungen zu ‚passen'; an spezifischen Stellen treten dann *Spannungen* und *Konflikte* in der ‚Zusammenarbeit' auf, von denen Eltern in unterschiedlicher Weise betroffen sind. Bedeutsam ist dabei, inwiefern es Eltern gelingt, institutionelle, im Einrichtungsalltag meist unhinterfragte Vorgaben und Normen zu erfüllen oder den Bildungs- und Erziehungsvorstellungen der Einrichtung bzw. der Fachkräfte zu entsprechen. Dies spiegelt sich darin, wie Fachkräfte ‚andere' Eltern konstruieren (Abschnitt 6.3).

Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang zwei weitere Aspekte: Inwieweit können Eltern eine funktionierende Verständigung – sprachlich und auf der Beziehungsebene – mit den Fachkräften aufbauen, wie sie von vielen Fachkräften und Eltern als ‚passend' konzeptualisiert wird (Abschnitt 4.1.2), und inwiefern sind sie in der Lage, Deutungskonflikte um legitime Verhaltensweisen, um Deutungen zum ‚Wohl' des Kindes und um gegenseitige Erwartungen (Abschnitt 4.3) zu führen und sich hier zu positionieren?

Nähe und Distanz zu den sozialen Ordnungen des Feldes zeigen sich dadurch, wie sich die Eltern zu den Fachkräften, zu anderen Eltern, zum Elternbeirat, zu Anforderungen der ‚Zusammenarbeit' etc. ins Verhältnis setzen (z. B. Bischoff 2017) bzw. in welcher Form sie sich selbst positionieren. Damit ist nicht gemeint, dass Eltern sich z. B. bewusst und strategisch gegenüber einer Fachkraft positionieren: So sagt kaum ein Elternteil in den Interviews wörtlich, dass er selbstbewusst sei; vielmehr wird etwa berichtet, dass spontan auftauchende Probleme von Elternseite einfach angesprochen und geklärt werden. Eine in solcher Form in den Interviews explizierte Haltung eines Elternteils wird in der Analyse und Interpretation des Materials als selbstbewusste Positionierung codiert. Dadurch wird sichtbar gemacht, wer in welcher Weise an der Herstellung hegemonialer Ordnung beteiligt ist – oder eben nicht. Durch die Analyse der Selbstpositionierungen der Akteure im Rahmen von *Passungen, Spannungsverhältnissen* und *Konflikten* lässt sich herausarbeiten, inwiefern die Akteure z. B. Defizitzuschreibungen anerkennen oder auch zurückweisen. Hierin können sich symbolische Machtverhältnisse zeigen, etwa indem Nicht-Passungen und Unzulänglichkeiten individualisiert und stillschweigend hingenommen werden (vgl. auch Betz, Bischoff & Kayser 2017).

FORSCHUNGSFRAGEN

Wie setzen sich Eltern bei der Gestaltung des Kontakts mit der Einrichtung zu Fachkräften, anderen Eltern, erlebten Anforderungen etc. ins Verhältnis?

Welche Eltern positionieren sich selbst als aktiv involviert, einrichtungsnah und selbstbewusst?

Welche Eltern erleben sich als wenig involviert und außenstehend?

Welche Eltern bringen eigene Interessen und Ideen ein, und welche Eltern bemühen sich, den Wünschen der Einrichtung zu entsprechen?

Basis der Analyse bildeten alle Elterninterviews der Beobachtungsstudie (N=19) und ethnographischen Gespräche. Zudem wurden einzelne Beobachtungssequenzen von Interaktionen zwischen Eltern und Fachkräften herangezogen, in denen Positionierungen erkennbar wurden.

Sensibilisierende theoretische Konzepte

In Anlehnung an die Arbeiten aktueller Milieutheorie und -forschung wird davon ausgegangen, dass heterogene soziale Milieus – in Abhängigkeit von ihren kulturellen und ökonomischen Ressourcen und ihrer damit verbundenen sozialen Stellung im gesellschaftlichen Raum – auch heterogene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (Habitus) ausbilden (u. a. Vester et al. 2001; Vester 2015). Die bourdieusche Milieuforschung unterscheidet dabei drei große Habitusgruppen: Die Milieus mit hohem Kapitalvolumen zeichnen sich durch einen distinktiven Habitus aus, der auf die aktive Abgrenzung zu anderen ausgelegt ist und zudem durch Freiheit und Freizügigkeit gekennzeichnet ist. Er ist v. a. Ausdruck einer privilegierten Stellung im sozialen Raum. Für die Milieus der Mitte ist demgegenüber ein prätentiöser Habitus charakteristisch, der u. a. auf gesellschaftlichen Aufstieg sowie Disziplin und Fleiß ausgerichtet ist. Die Arbeiter- und Volksmilieus mit dem geringsten Kapitalvolumen wiederum zeichnen sich durch einen Habitus der Notwendigkeit aus, der auf eine funktionale Orientierung (Brauchbarkeit) sowie Bescheidenheit und Solidarität setzt.

Die Familien- und Bildungsforscher*innen Brake und Büchner (2009) haben mit Blick auf unbewusste Bildungsstrategien von Mehrgenerationenfamilien verschiedener sozialer Milieus gezeigt, dass solche Habitus auch unterschiedlich anschlussfähig an institutionelle Bildungsangebote sind. Auch Bremer und Lange-Vester (2014) arbeiten mit Blick auf schulische Bildung (z. B. bei Schüler*innen) heraus, dass besonders höhere Milieus Sicherheit und Selbstverständlichkeit im Umgang mit der (Hoch-)Schule zeigen, während Kinder aus Arbeiter- und Volksmilieus zahlreiche Unsicherheiten hinsichtlich des eigenen Bildungserfolgs hegen. Mit Blick auf ebenfalls häufig unbewusste habitusspezifische Elternstrategien konnte u. a. in Lareaus (2011) und eigenen Arbeiten (z. B. Betz, Bischoff & Kayser 2017) nachgewiesen werden, dass auch *Eltern* verschiedener sozialer Milieus auf äußert unterschiedliche Art und Weise an Bildungsinstitutionen herantreten und mit ihnen interagieren.

Die folgende Analyse lehnt sich an diese Befunde an und nutzt die Konzeption des Habitus aus der Milieuforschung als sensibilisierende theoretische Brille. Die Elterninterviews werden auf selbstbewusste (distinktive), bemühte (prätentiöse) und distanzierte (an Notwendigkeit orientierte) Selbstpositionierungen hin untersucht und codiert. Das Vorgehen bei der Kategorisierung der Aussagen – es geht entsprechend an dieser Stelle über ein rein inhaltsanalytisches Vorgehen hinaus – wird im Folgenden erläutert.

Vorgehen

Die Elterninterviews und ethnographischen Gespräche zur Gestaltung des Kontakts zwischen Einrichtung und Familie wurden mit Blick auf Selbstpositionierungen analysiert. In einer ersten Sichtung wurden insgesamt 141 Sequenzen als *Positionierungen* von Eltern codiert; wenn möglich, wurden für die Benennung dieser analytischen Codes Vokabeln der Eltern aufgegriffen. Die folgende Sequenz wurde beispielsweise für eine Selbstpositionierung eines Elternteils als *gebildet* bzw. *kompetent* codiert:

> **Beispiel Eltern:** „Wenn ich ein Defizit sehen würde bei meinen Kindern, würd ich das ansprechen, man würde dann auch drauf achten, aber da ich jetzt momentan so kein Defizit sehe, ist es okay. Aber ich finde das eigentlich eine ganz gute Idee, und ich erlebe mich auch als kompetenter als so der Durchschnitt der Eltern hier, darum wär das ganz sinnvoll, wenn das so noch ein bisschen stärker auch von Seiten der Erzieherin forciert werden würde." (Beo_Eltern_18)

Der Elternteil setzt sich in der Sequenz zum einen zu den Fachkräften ins Verhältnis und positioniert sich als eine Person, die ihre Bedarfe problemlos formulieren kann. Zum anderen beschreibt er sich auch gegenüber anderen Eltern, indem er distinktiv-abgrenzend auf die Elternschaft „hier" Bezug nimmt, zu der er sich – als ‚kompetenteres' Elternteil – *nicht* zählt. Der Elternteil distanziert sich damit von ‚der Klientel' der Einrichtung und positioniert sich als (seltener) Elternteil, der keine gezielte Ansprache durch die Fachkräfte benötigt, im Gegensatz zu anderen Eltern. Die In-Beziehung-Setzung als ‚kompetenter als andere' wird als *selbstbewusste Selbstpositionierung* kodiert.

Die auf diese Weise kodierten Selbstpositionierungen wurden in einem zweiten Schritt erneut gesichtet und in Teilen paraphrasiert. In dieser Textarbeit wurde deutlich, dass sich Eltern äußerst heterogen zur Einrichtung ins Verhältnis setzen. Ausgehend von dem Theorem, dass unterschiedliche soziale Milieus – in Abhängigkeit von den jeweiligen kulturellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen – unterschiedliche Habitus entwickeln, die wiederum unterschiedlich anschlussfähig in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen sind (Bourdieu & Passeron 1971; zu kultureller Passung und Schulkulturen: Helsper, Kramer & Thiersch 2014), wurden in einem dritten Schritt drei ungleichheitstheoretisch fundierte Kategorien gebildet und als Sortierungsraster auf das Material angewandt.

Die Selbstpositionierungen wurden dahingehend betrachtet, ob sie auf einen

- selbstbewussten, sicheren und distinktiven Habitus der Sprecher*innen verweisen, wie er für ressourcenreichere Milieus typisch ist *(selbstbewusste Positionierung)*,
- angestrengten und bemühten oder auch den Normen des Feldes angepassten Habitus verweisen, der für mittlere Milieus typisch ist *(bemühte Positionierung)*,
- gegenüber Bildungsinstitutionen tendenziell distanzierten, auf Alltagsbewältigung ausgerichteten Habitus verweisen, der für Milieus mit geringeren Ressourcen typisch ist *(distanzierte Positionierung)*.

Die Habitus verweisen auf die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten der Akteure, die auch ihre Beziehung zu Bildungseinrichtungen prägen. Dies, so die Annahme, schlägt sich auch in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Eltern und Fachkräften nieder. Die Selbstpositionierungen wurden entsprechend der dargestellten Logik als *selbstbewusst, bemüht* und *distanziert* kategorisiert. Nicht alle 141 Codierungen konnten jedoch eindeutig zugeordnet werden. Ein Beispiel dafür stellen Selbstpositionierungen von Eltern als *Migrant*innen* oder als *beruflich eingespannt* dar: Solche Positionierungen geben wenig Aufschluss über das Erleben von Passung oder Distanz zur Einrichtung und werden daher für diese Analyse nicht berücksichtigt. Insgesamt konnten 91 der 141 Codes den erarbeiteten Kategorien zugeordnet werden.

TABELLE 16 **Selbstpositionierungen von Eltern als selbstbewusst, bemüht, distanziert**

SELBSTPOSITIONIERUNGEN DER ELTERN	UNTERCODES
als selbstbewusst (39 Codes)	engagiert, tätig, Einsatz zeigend
	einfordernd
	informiert
	vernetzt
	gebildet/kompetent
	interessiert am Kind (Verhalten)
	respektiert und unterstützt
als bemüht (17 Codes)	in der Norm und besser
	bemüht interessiert
	Helfen-Wollende
	Helfende
	‚gute/r' Mutter/Vater
	‚gute/r' Migrant*in
	in der Norm und besser
als distanziert (35 Codes)	unwissend / nicht informiert
	unwissend / nicht informiert
	unbeteiligt
	machtlos
	Lernende/Nicht-Könnende
	rebellisch

Quellen: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

In einem vierten Schritt wurden die *selbstbewussten, bemühten und distanzierten Positionierungen* der Eltern dahingehend gesichtet, *welche* Eltern hinter den codierten Aussagen stehen. Dafür wurden die Interviewsequenzen zunächst mit Blick auf die Zuordnung zu spezifischen Eltern gesichtet. Sieben der 19 interviewten Eltern positionieren sich in den Interviews[98] als ausschließlich *selbstbewusst*, drei Eltern als ausschließlich *distanziert*. Vier weitere Elternteile positionieren sich als *bemüht,* drei von ihnen zudem als *distanziert* und einer zusätzlich als *selbstbewusst*. Ein Elternteil positioniert sich sowohl als *selbstbewusst* wie auch als *distanziert*. Ebenfalls nur ein Elternteil setzt sich als *selbstbewusst, distanziert* sowie *bemüht* zur Einrichtung ins Verhältnis. Drei der interviewten 19 Elternteile nehmen keine eindeutigen Selbstpositionierungen im Sinne dieser Kategorien vor, so dass keine ihrer Aussagen entsprechend codiert wurde.

Im fünften und letzten Schritt wurden nun die vorhandenen Kontextdaten der interviewten Elternteile zu ihren sozialen Lebensverhältnissen herangezogen. Die Kontextdaten variieren je nach Auskunftsbereitschaft der Interviewten.[99]

Die drei Kategorien *selbstbewusste, bemühte und distanzierte Positionierungen* werden in den folgenden Unterkapiteln vorgestellt. Dafür werden die Positionierungen beschrieben und mit den Kontextdaten in einen Zusammenhang gebracht.

6.4.1 Selbstbewusste Positionierungen

Der Kategorie *selbstbewusste Positionierungen* wurden u. a. Sequenzen zugeordnet, in denen sich Eltern als aktiv und ins Einrichtungsgeschehen involviert beschreiben. Dies geschieht etwa, indem Eltern sich über das Kind hinaus als Gestalter*innen in der Einrichtung darstellen („Also die Eltern, mit denen ich mich eh immer austausche, sind dann auch eher Eltern, die selbst auch sehr aktiv sein wollen"; Beo_Eltern_6).

Einige der Eltern, die sich selbstbewusst positionieren, sind im Elternbeirat aktiv. Wieder andere Eltern positionieren sich als Kenner*innen des Systems, etwa indem sie aktiv dafür sorgen – z. B. durch persönliches Vorsprechen bei der Einrichtungsleitung, regelmäßiges Anrufen –, dass ihre Wünsche und Bedürfnisse in der Einrichtung gehört werden („Wenn man so reingeschoben werden will, muss man gucken, dass man selber so ein bisschen aktiv wird"; Beo_Eltern_8). Auch bezüglich gewünschter Rückmeldungen zum Kind holen sich die Eltern selbst, was sie brauchen, und positionieren sich als gut informiert („Ich kriege alles mit, was mit meiner Tochter in der Gruppe ist, ich bin richtig zufrieden"; Beo_Eltern_12). Entsprechend wurden der Kategorie *selbstbewusste Positionierungen* solche Sequenzen zugeordnet, in denen Eltern darüber sprechen, sich für sie wichtige Informationen selbst zu organisieren.

98 Für die Feldbeobachtungen konnten meist keine Hintergrunddaten der Eltern herangezogen werden. Daher beschränkt sich die Analyse der Kontextdaten auf die Positionierungen von Eltern in den Interviews.

99 Zu Beginn der Elterninterviews wurden die Teilnehmer*innen gebeten, sich, das die Einrichtung besuchende Kind und die eigene Familie kurz vorzustellen. Dabei wurden zumeist auch der Wohnort, der Familienstatus und die berufliche Situation der Eltern erfragt. Die Darstellung konzentriert sich im Folgenden auf solche Daten, die als Hinweise auf das ökonomische und/oder kulturelle Kapital der Eltern/Familien interpretiert werden können. Es wird bewusst darauf verzichtet, die konkreten Wohnsituationen, die Anzahl der Kinder in der Einrichtung etc. einzubeziehen, auch wenn solche Daten teilweise vorliegen. Dies dient vor allem der Anonymisierung der Teilnehmenden in der Beobachtungsstudie.

> **Beispiel Eltern:** „Ich bin da im Elternbeirat, muss ich dazu sagen, also von daher habe ich da auch teilweise auch so von anderen Eltern so Eindrücke. […] Wobei ich jetzt persönlich, muss ich sagen, immer an die Information komme, an die ich rankommen möchte. Also so, ich frage einfach nach, wobei ich auch schon von einigen Eltern gehört habe, dass es zu wenig ist, dass die zu wenig Bescheid wissen, also so, was wirklich läuft. Aber ich persönlich kann das eigentlich nicht bestätigen“ (Beo_Eltern_15).

Eltern berichten u.a. davon, in der Kommunikation mit den Fachkräften dafür sorgen zu können, „ernst genommen zu werden“ (Beo_Eltern_18), und Elterngespräche im Zweifel auch „einzufordern“ (Beo_Eltern_9). Weitere Aussagen beziehen sich darauf, dass Eltern dann aktiv werden, wenn sie sich etwas Spezifisches von der Einrichtung wünschen, etwa indem sie an die Leitung herantreten („Also da habe ich auch wirklich ein paar Mal energisch nachgefragt, wann das [Schulkinderprojekt] losgeht“; Beo_Eltern_6).

Darüber hinaus positionieren sich Eltern als informiert und gut vernetzt, etwa indem sie Wissen über Vorgänge im Elternbeirat, beim Träger der Einrichtung oder über andere Einrichtungen im Stadtgebiet präsentieren. Die Einrichtung wurde zum Teil gezielt nach klar benennbaren Kriterien, wie etwa dem Einrichtungskonzept, ausgewählt (Beo_Eltern_9). In einigen Aussagen wird davon gesprochen, „einen Überblick [zu haben], wann welche Termine anstehen“ (Beo_Eltern_10) oder eine „familiär[e]“ (Beo_Eltern_6) Beziehung mit den Fachkräften, der Leitung, dem Arbeitgeber sowie der gesamten Gemeinde zu pflegen.

> **Beispiel Eltern:** „Beim zweiten [Kind], beim Dominik, da war ich in der Zeit halt auch im Elternbeirat […], da kannte ich alle, und das war selbstverständlich, der Dominik kommt. Also der Kontakt war eigentlich sehr nett, weil ich da eben schon die Erzieherin gut kannte, die Leitung gut kannte, ja, auch den Arbeitgeber und die Gemeinde gut kannte, weil ich da aktiv bin. Das war dann alles schon sehr familiär.“ (Beo_Eltern_6)

Einige Eltern nehmen soziale Selbstverortungen vor, indem sie sich etwa in ihren Beteiligungsmöglichkeiten mit Gleitzeit im Beruf als flexibler sehen als Eltern, die Schicht arbeiten (BeoP_24), und als „kompetenter“ (Beo_Eltern_18) positionieren als „der Durchschnitt der Eltern“ (ebd.). Auch in der Feldphase konnten *selbstbewusste Positionierungen* von Eltern beobachtet werden, wie die folgende Sequenz beispielhaft zeigt:

> **Beispiel Beobachtung beim Bringen:** „Tamara und ihre Mutter kommen nach dem Ausziehen im Flur zusammen in die Katzengruppe. Tamaras Mutter spricht eine Fachkraft an, die sich in der Gruppe befindet. Es geht um die Laternen, die aktuell von den Kindern vor allem vormittags gebastelt werden. Die Mutter sagt zur Fachkraft, dass Tamara das Gefühl habe, alle Kinder müssten die Laternen in gleicher Weise basteln. Tamara möge es aber lieber, wie *sie* es will. Eher in Richtung Tamara gewandt, fügt sie hinzu, es werde ja auch Tamaras Laterne. Die Fachkraft verneint direkt, dass dies so gemacht werden müsse. Sie sagt sinngemäß, dass jedes Kind die Laterne basteln könne, wie [das Kind] es wolle. Bei Tamara heiße es aber sehr oft zuerst einmal: ‚Nein‘. Dies sagt die Fachkraft in einem schmunzelnden Tonfall. Die Fachkraft und die Mutter lachen daraufhin gemeinsam.“ (BeoP_1)

Kontextdaten selbstbewusst positionierter Eltern

Insgesamt sieben interviewte Eltern positionieren sich ausschließlich selbstbewusst. Sie machen im gesamten Interview keinerlei Aussagen, die als *bemüht* oder *distanziert* kategorisiert wurden. Hinzu kommt ein Elternteil, der nicht interviewt wurde, sich aber im ethnographischen Gespräch entsprechend positionierte. Die Sichtung der Kontextdaten ergab, dass vier der acht interviewten Elternteile, die sich *selbstbewusst* positionieren, beruflich pädagogischen Tätigkeiten nachgehen (Grundschullehrer*in, Leiter*in pädagogischer Einrichtung, sozialpädagogischer Beruf, Lehrer*in in Deutschkursen). Ein weiterer Elternteil hat studiert und ist in einem Ministerium angestellt, ein Elternteil arbeitet selbstständig, ein weiterer besetzt eine Führungsposition in einem großen Betrieb. Ein Elternteil berichtet, vorübergehend zu Hause zu sein und über ein abgeschlossenes Studium zu verfügen. Die (Ehe-)Partner*innen der Interviewten arbeiten ebenfalls als Pädagog*innen, in der Finanz- oder in der IT-Branche, an der Universität und als Beamt*in. Alle Elternteile leben mit festen Partner*innen zusammen. Alle Eltern, die sich ausschließlich selbstbewusst positionieren, sprechen im Interview fließend Deutsch ohne erkennbaren Akzent.

6.4.2 Bemühte Positionierungen

Der Kategorie *bemühte Positionierungen* wurden Sequenzen zugeordnet, in denen Eltern ihren Willen ausdrücken, sich in der Einrichtung zu engagieren und zu helfen, wenn Feste anstehen oder Projekte geplant sind. Kennzeichnend ist hier, dass Bereitschaft signalisiert wird, die nicht notwendigerweise in die Tat umgesetzt wird. So berichtet ein Elternteil davon, dass er auf die Ansprache durch die Fachkräfte wartet, um sich an Aktionen wie „Laternenbasteln“ (Beo_Eltern_2) oder Kuchenbacken für Feste zu beteiligen. Ein weiterer Elternteil erzählt, sich gerne am Elternbeirat beteiligen zu wollen, letztlich aber gemerkt zu haben, dass das „zu viel“ sei.

> **Beispiel Eltern:** „Ich habe gedacht, wenn man hilft und solche Sachen macht, dann kommt man richtig rein, und wenn man immer draußen ist, bekommt man nicht alles mit. Und ich wollte auch, dass ich viel mitbekomme, und ich hab auch überlegt, in den Elternbeirat zu gehen, aber ich habe gemerkt, dass das zu viel für mich ist. […] Ich habe auch Angst wegen der Sprache eigentlich, obwohl alle sagen, ich habe eine gute Sprache. Aber trotzdem bin ich immer ängstlich, dass etwas passiert, was ich nicht schaffe, und so.“ (Beo_Eltern_12)

Einige Aussagen machen deutlich, dass Eltern sich bemühen, den Erwartungen der Einrichtung zu entsprechen, etwa indem sie an Festen anwesend sind, auch wenn sie sich dort „alleine“ (Beo_Eltern_4) fühlen und ihnen „langweilig“ (ebd.) ist („Ich habe wirklich versucht, so lange wie möglich zu bleiben“; ebd.). Während der Feldbeobachtungen erleben die Forscher*innen zudem wiederholt, dass Eltern ‚Fehlverhalten‘, z. B. zu spätes Bringen des Kindes oder das Vergessen der Hausschuhe, gegenüber den Forscher*innen ungefragt erklären. Ein Elternteil berichtet von einer Übereinkunft mit den Fachkräften, zu Hause anzurufen, falls das Kind sich nicht beruhigen lasse. Die Mutter erklärt, nicht zu wollen, dass das Kind in der Einrichtung „rumheult“ (Beo_Eltern_13): („Ich bin ja nicht so eine Rabenmama“ (ebd.). Es zeigt sich das Bemühen, auch in Zeiten der Abwesenheit für das (schlechte) Verhalten des eigenen Kindes elterliche Verantwortung zu übernehmen. Ein weiterer Elternteil berichtet im Interview wiederholt, dass die Fachkräfte die Entwicklung und Verhaltensweisen des eigenen Kindes loben. Sie positioniert das eigene Kind über die Beurteilungen der Fachkräfte als in der Norm liegend („Die waren sehr zufrieden mit ihr“; Beo_Eltern_19). Das positive Urteil der Fachkräfte über das eigene Kind wird wiederholt hervorgehoben. Das eigene Kind wird als ‚gut‘ in die Regeln und Normen der Einrichtung passend beschrieben, worin sich das elterliche Bemühen zeigt, den Sichtweisen der Fachkräfte zu entsprechen.

Auch in den Feldbeobachtungen konnten *bemühte Positionierungen* beobachtet werden. Ein Beispiel stellt die spontane Selbstpositionierung als ‚gute migrantische Mutter‘ gegenüber einer Feldforscherin dar. Thema des Gespräches ist ein Sprachkurs, der über eine begrenzte Zeit für Eltern der Einrichtung angeboten wird.

> **Beispiel ethnographisches Gespräch Abholen:** „Eine Mutter kommt und setzt sich neben mich auf die Bank im Eingangsbereich. Wir beginnen ein Gespräch. Wir sprechen zunächst darüber, wie die Mutter den Sprachkurs am Vormittag erlebt hat. Ich frage sie, wie sie vom Kurs erfahren hat. Sie berichtet, dass sie einen Zettel im Fach ihrer Tochter gefunden hat, auf dem über den Kurs

informiert wurde. […] Sie ist sehr zufrieden und betont, dass sie sich sehr über das Angebot freut. Sie erklärt, dass es sehr wichtig sei, Deutsch zu lernen, und sie das besonders für ihre Kinder macht. Dabei spricht sie auch darüber, dass andere schon 30 Jahre in Deutschland leben würden und trotzdem kein Deutsch sprechen. Sie fügt hinzu, dass sie gerne in Deutschland bleiben möchte, und berichtet von ihrem Alltag in Deutschland." (BeoP_52)

Kontextdaten bemüht und distanziert/selbstbewusst positionierter Eltern

Keine*r der vier als *bemüht* zugeordneten Interviewteilnehmer*innen nimmt eine ausschließlich bemühte Selbstpositionierung vor. Vielmehr ordnen sich drei Elternteile zugleich als *bemüht* und *distanziert* ein. Einer dieser drei Elternteile berichtet von tendenziell prekären Arbeitsverhältnissen bei sich und dem/der Lebenspartner*in („Ja, der/die [Ehepartner*in] arbeitet auch. Bisschen, so nichts Richtiges, aber auf 450 Euro, ist aber halt auch ein Springer halt").[100] Die Tätigkeiten werden nicht näher thematisiert. Ein weiterer Elternteil spricht davon, aktuell nicht berufstätig zu sein, der/die Ehepartner*in arbeite in einem handwerklichen Beruf. Ein dritter Elternteil verortet sich als Migrant*in und ist ebenfalls nicht berufstätig. Die Tätigkeit des/der Partner*in wird als Reparatur elektronischer Geräte für eine Firma beschrieben. Ein Elternteil positioniert sich als *bemüht* und *selbstbewusst*. Es wird keine Berufstätigkeit genannt. Der/Die Ehepartner*in arbeitet bei einem großen deutschen Unternehmen. In welcher Funktion, bleibt offen.

6.4.3 Distanzierte Positionierungen

Der Kategorie *distanzierte Positionierungen* wurden Sequenzen zugeordnet, in denen Eltern sich in Aussagen als unwissend und/oder nicht über die Vorgänge in der Einrichtung informiert, als unbeteiligt an solchen Vorgängen oder auch als machtlos positionieren, etwas an gegebenen Umständen zu ändern. Die Beschreibung als unwissend bzw. nicht informiert ist besonders häufig: So beziehen sich einige Aussagen darauf, dass Eltern keine Informationen dazu erhalten, was in der Einrichtung wie genau stattfindet („Also im Prinzip haben wir da keine guten Informationen bekommen"; Beo_Eltern_6), oder auch, was mit dem Kind in der Einrichtung geschieht. Im folgenden Beispiel schildert ein Elternteil, wie er versucht hat, etwas über die Verletzung des Sohnes, ein blaues Knie, herauszubekommen.

Beispiel Eltern: „Ja, ich hab am nächsten Tag dann die Fachkraft [Name] angesprochen und hab sie gefragt, und sie hat gesagt, sie war nicht im Hof. Dann habe ich so gesagt, ja, wer war denn da, da hat sie gesagt, ja, weiß jetzt gar nicht, der und der, glaub ich. Und dann hab ich da mal gefragt, und dann haben sie alle gesagt, sie hätten nichts gesehen. Also ich weiß es nicht, was da, er hat nur was erzählt, sie hätten sich wohl um eine Schaufel gestritten irgendwie, und er wurde dann in den Sandkasten geschubst oder irgendwie, und was da dann … Ich weiß es nicht." (Beo_Eltern_2)

100 Auf Quellenverweise wird im Rahmen der Kontextdaten verzichtet.

Deutlich wird zum einen, dass der Elternteil trotz mehrerer Versuche, gewünschte Informationen zu bekommen, die vorhandene Wissenslücke nicht füllen kann. Stattdessen wird eine Reihe erlebter Verantwortungszurückweisungen durch die Fachkräfte geschildert, die in der betreffenden Zeit für die Betreuung des Kindes hätten sorgen sollen („Sie [Fachkraft] war nicht im Hof"). Zum anderen verweist die Formulierung des Elternteils auf eine deutliche Differenzmarkierung zwischen sich selbst – als Außenstehende/r, die/der sich um Informationen bemüht – und den Fachkräften in der Einrichtung („sie alle"), die (sprachlich) eine geschlossene Einheit bilden. In ähnlicher Weise wird in einer anderen Sequenz von demselben Elternteil berichtet, wenig Einfluss darauf zu haben, wann und ob Elterngespräche stattfinden („Ich weiß noch nicht, ob sie [die Fachkraft] jetzt wieder gesund ist, dann wollte sie es wohl mit mir machen"; Beo_Eltern_2).

Eine ähnliche Positionierung als Außenstehende/r und Unwissende/r wird in der folgenden Sequenz erkennbar. Ein Elternteil berichtet, nicht zu wissen und informiert zu sein, wie sich die Förderung des eigenen Kindes im Rahmen eines Integrationsplatzes[101] in der Einrichtung konkret gestaltet.

> **Beispiel Eltern:** „Wie gesagt, ich habe nicht verstanden, was (sucht nach Worten) ein Integrationsplatz ist und wer das mit ihm [dem Sohn] macht. Ich hab immer gewartet, dass sie [die Fachkraft] mir zeigt: Jetzt, hier, diese Erzieherin ist extra [für den Sohn da], darauf habe ich immer gewartet (lacht). […] Erst später hab ich die gefragt, was ist mit dem Integrationsplatz, und was ist mit Jakob [Kind] und so. Da hat sie mir gesagt, wir haben das schon mal angefangen." (Beo_Eltern_4)

Auch hier wird eine zurückhaltende Selbstpositionierung deutlich, indem formuliert wird, „immer" auf Informationen „gewartet" zu haben, die dann letztlich nur auf Nachfrage von der Fachkraft erbracht werden. Die Verwunderung darüber, dass keine zusätzliche Fachkraft zur Unterstützung des eigenen Kindes in die Gruppe kommt, macht deutlich, dass die elterlichen Vorstellungen einer Förderung im Rahmen eines Integrationsplatzes nicht mit der Förderpraxis in der Einrichtung übereinstimmen.[102] Vom Beginn der Förderung erfährt der Elternteil auf Nachfrage. Eine Information über Ablauf und Start der Förderung erfolgte in diesem Fall nicht selbstläufig.

Weitere Sequenzen, die der Kategorie *distanzierte Positionierungen* zugeordnet wurden, beziehen sich auf den Elternbeirat. Einige Eltern positionieren sich als unwissend gegenüber der Zusammensetzung, den Aufgaben und den Funktionen des Elternbeirats in der Einrichtung. So wird etwa formuliert, annähernd nichts über den Elternbeirat zu wissen („Ich sehe gar nichts, was die machen"; Beo_Eltern_12), nicht zu wissen, welche Funktionen der Elternbeirat erfüllt („Ich habe mich auch gefragt, wofür ist das eigentlich?"; Beo_Eltern_4) oder die Eltern nicht zu kennen, die den Elternbeirat bilden („Wer das ist? Keine Ahnung"; Beo_Eltern_7).

101 Es handelt sich um ein hessenspezifisches Fördermodell für Kinder mit Behinderung oder drohender Behinderung in Kitas. Weitere Erläuterungen vgl. Fußnote 11.

102 Die Bewilligung einer Einzelintegration hat nicht notwendig zur Folge, dass eine (neue) Fachkraft bereitsteht, um sich spezifisch um das entsprechende Kind zu kümmern. Vielmehr gibt es eine Aufstockung von Arbeitsstunden für die Integration in der betreffenden Gruppe.

Auf die Frage der Interviewer*in, inwiefern Eltern aus ihrer Sicht Einfluss auf die Bildungsziele der Einrichtung haben, beschreiben einige Eltern ebenfalls, nicht viel über die Vorgänge in der Einrichtung zu wissen oder an diesen beteiligt zu sein. Ein Elternteil begründet das eigene Nicht-Wissen in diesem Zusammenhang mit der bislang kurzen Verweildauer des eigenen Kindes in der Einrichtung („Weil, er [der Sohn] ist ja auch noch nicht so lange [hier], dass ich sage, ich kriege jetzt so vieles mit"; Beo_Eltern_16). Andere erläutern, nicht nach ihren Ideen gefragt zu werden („Ich habe nicht das Gefühl, dass sie mich fragen, haben Sie noch eine Idee, was wir irgendwie … nö"; Beo_Eltern_8). An dieser Stelle tritt erneut eine elterliche Orientierung zutage, tendenziell zurückhaltend auf die Ansprache und Angebote von Einrichtungsseite zu warten.

In einigen Sequenzen beschreiben Eltern sich als ähnlich machtlos wie in dem Beispiel mit der Knieverletzung des Sohnes in der Einrichtung (siehe oben). Sie finden mit den eigenen Anliegen kein Gehör. So berichtet ein weiterer Elternteil, keine Aussagen über eine Verletzungssituation des eigenen Kindes erhalten zu können. Ein anderer Elternteil schildert, bei der Suche eines Einrichtungsplatzes trotz Anmeldung „einfach keine Antwort [von der Einrichtung] bekommen" (Beo_Eltern_11) zu haben.

Im Einrichtungsalltag konnten ebenfalls mehrere Situationen beobachtet werden, die jeweils auf sich tendenziell ein- und unterordnende Positionierungen von Eltern verweisen, indem etwa Hinweise und Anliegen der Fachkräfte kommentarlos angenommen werden. Das folgende Beispiel illustriert eine solche Situation:

> **Beispiel Beobachtung beim Abholen:** „Hassan und seine Mutter stehen vor dem Frühstücksraum.[103] Er läuft in den Frühstücksraum, in dem sich am Nachmittag niemand befindet, und nimmt sich dort eine Banane. Die Mutter macht eine Fachkraft, die sich gerade in der Nähe befindet, darauf aufmerksam, dass er eine Banane isst. *Sie tut dies eher gestisch als verbal. Wie genau sie das tut, kann ich (die Forscherin) leider nicht mehr im Detail erinnern.* Die Fachkraft geht daraufhin in den Frühstücksraum und verbietet Hassan, die Banane zu essen. Sie kommt mit Hassan aus dem Frühstücksraum heraus. Hassan setzt sich auf die Bank an der Garderobe. Er fängt an zu weinen. Die Fachkraft erklärt nun der Mutter, dass er oft das Mittagessen nicht mag, dann noch Hunger hat und Bananen isst. Die braucht sie aber für Kinder, die morgens das Frühstück vergessen haben. Die Fachkraft wendet sich nun an Hassan, der sich zwischenzeitlich an seine Mutter gekuschelt hat. Sie sagt, dass er nun mit seiner Mama einkaufen geht. Inwiefern die Mutter dem zustimmt, ist hier nicht klar. Hassan beruhigt sich etwas, und er und seine Mutter verlassen die Einrichtung." (BeoP_51)

Deutlich wird in der Sequenz, dass die Mutter zunächst daran interessiert ist, die Einrichtungsregeln einzuhalten. Sie macht die Fachkraft darauf aufmerksam, dass ihr Sohn gerade eine Banane aus dem Frühstücksraum isst. Nachdem die Fachkraft dem Sohn die Banane weggenommen hat, zieht die Mutter sich allerdings aus der Interaktion zurück. Inwiefern die Mutter die Erläuterungen der Fachkraft versteht, inwiefern sie zustimmt oder ablehnt, kann aus der Beobachtung nicht

103 Es handelt sich um einen eigenen Raum in der Einrichtung, in dem sich die Kinder morgens zum Frühstück treffen können.

erschlossen werden. Ebenso reagiert die Mutter nicht auf die Ansprache ihres Sohns durch die Fachkraft, in der Letztere Hassan darauf hinweist, seine Mutter gehe nun mit ihm einkaufen. Was genau sich die Fachkraft von der Mutter erwartet, indem sie dies zu Hassan sagt, wird in der Sequenz nicht deutlich.

Es liegt nahe, dass es um die Zuweisung von Verantwortlichkeiten geht und die Fachkraft über die Ansprache des Kindes deutlich macht, dass – aus ihrer Sicht – die Mutter am Nachmittag für die Ernährung des Kindes zuständig ist. Sie formuliert damit die Handlungsaufforderung an die Mutter, mit dem Kind einkaufen zu gehen, vermutlich, um etwas zu essen zu kaufen.[104] Diese Aufforderung wird als Feststellung vorgetragen und von der Fachkraft nicht zur Diskussion gestellt. Sie legt damit fest, was Mutter und Kind als Nächstes tun sollen.

Deutlich wird, gerade im Vergleich zu zahlreichen weiteren beobachteten Interaktionen in Hol- und Bringsituationen zwischen Eltern und Fachkräften, dass sich die Mutter in eine auffällig unbeteiligte Haltung zurückzieht. Sie positioniert sich nicht zur Handlungsaufforderung der Fachkraft, indem sie in irgendeiner Weise darauf Bezug nimmt. Vielmehr fügt sie sich der augenscheinlich als asymmetrisch zu beschreibenden Interaktion und nimmt die an sie herangetragene Handlungsaufforderung passiv hin.

Kontextdaten distanzierter Selbstpositionierungen

Insgesamt drei Elternteile positionieren sich in den Interviews als ausschließlich distanziert. Die Sichtung der Kontextdaten zu diesen Eltern ergab, dass zwei Elternteile sich als alleinerziehend vorstellen. Ein Elternteil nimmt an einem Programm der Familienhilfe teil und steht mit dem Jugendamt in Kontakt. Formulierungen deuten auf Erfahrungen von Arbeitslosigkeit hin („Das Jugendamt wollte einfach nur wissen, wie er sich entwickelt hat […] oder wie es auch mit mir mit der Arbeit aussieht“).[105] Eine berufliche Tätigkeit wird für diesen Elternteil aus dem Interview allerdings nicht ersichtlich. Der zweite alleinerziehende Elternteil ist nicht berufstätig und arbeitete zuvor als Kassierer*in. Der dritte Elternteil positioniert sich als Migrant*in („Ich komme aus Land X“). Berichtet wird von einer handwerklichen Ausbildung, die allerdings aktuell aufgrund der Kinderbetreuung nicht ausgeübt wird. Die berufliche Tätigkeit des/der Ehepartner*in wird nicht genannt. Die Familie, so berichtet der Elternteil im Interview, lebt unfreiwillig im Stadtteil, da die finanzielle Situation einen Umzug in einen anderen Stadtteil nicht zulässt.

Lediglich zwei Elternteile positionieren sich sowohl *selbstbewusst* als auch *distanziert* bzw. *selbstbewusst, bemüht und distanziert*. Dabei handelt es sich zum einen um einen alleinerziehenden Elternteil, der auch als frühpädagogische Fachkraft arbeitet. Im Interview werden Erfahrungen mit finanzieller Belastung und Arbeitslosigkeit berichtet („Es mag sein, ich kriege Hartz IV, mag auch sein, der Kindergartenplatz wird bezahlt“). Selbstbewusste Positionierungen sind durch die berufliche Nähe zum Feld plausibel, während distanzierte Positionierungen tendenziell als rebellischer einzuordnen sind, etwa indem mehr Wertschätzung für Eltern und deren Entscheidungen eingefordert wird.

104 Wieso die Fachkraft nicht darauf verweist, Hassan könne zu Hause etwas essen, sondern das gemeinsame Einkaufen in den Raum stellt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

105 Auf Quellenverweise wird im Rahmen der Kontextdaten verzichtet.

Zum anderen handelt es sich um einen Elternteil, der aktuell nicht erwerbstätig ist. Es wird berichtet, dass der Elternteil in der Vergangenheit im Bereich Kunst und Kultur tätig war. Der/Die Ehepartner*in arbeitet in einem mittelständischen Beruf. Der Elternteil positioniert sich im Interview nicht als Migrant*in, nimmt allerdings an einer Stelle auf die eigenen Sprachfähigkeiten im Deutschen Bezug, die als Unsicherheitsfaktor für eine adäquate Beteiligung in der Einrichtung, z. B. im Elternbeirat, dargestellt werden. Im Interview wird deutlich, dass Deutsch nicht die Muttersprache des Elternteils ist. Damit stellt der Elternteil die einzige Ausnahme unter den selbstbewussten Selbstpositionierungen dar.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: SELBSTPOSITIONIERUNGEN VON ELTERN – DIFFERENZ UND UNGLEICHHEIT

Eltern mit selbstbewussten Positionierungen (sieben interviewte Eltern des Samples) kennzeichnet ein sicherer und distinktiver Habitus der Sprecher*innen. Er ist typisch für ressourcenstarke Milieus.

Ihre gemeinsamen Kennzeichen sind:

- Sie sind fließend deutschsprachig, alle haben feste Lebenspartnerschaften;
- ihre beruflichen Tätigkeiten weisen auf hohes kulturelles und ökonomisches Kapital hin (Studium, Lehramt, Führungspositionen etc.);
- sie beschreiben sich selbst als gestaltend und mit anderen gestaltenden Eltern vernetzt;
- sie sind sehr gut informiert, fordern Rückmeldungen durch die Fachkräfte ein.

Eltern mit bemühten Positionierungen (vier interviewte Eltern im Sample[106]) lassen sich durch einen bemühten, angepassten Habitus charakterisieren. Er ist typisch für mittlere Milieus.

- Ihre beruflichen Tätigkeiten weisen eher auf mittelständische Tätigkeiten (z. B. Handwerk) hin (Elternteil oder Lebenspartner*in);
- sie sind bereit zu helfen und sich in der Einrichtung zu engagieren. Die Bereitschaft wird jedoch nicht unbedingt umgesetzt;
- sie bemühen sich, den Vorgaben der Einrichtung zu entsprechen (z. B. Feste zu besuchen), positive Rückmeldungen der Fachkräfte sind wichtig.

Eltern mit distanzierten Positionierungen (drei interviewte Eltern im Sample) sind durch einen distanzierten, auf Alltagsbewältigung ausgerichteten Habitus charakterisierbar. Er ist typisch für prekäre Milieus:

- Zwei von drei dieser Positionierung zuzuordnenden Eltern sind alleinerziehend, es gibt Hinweise auf prekäre Arbeitsverhältnisse und geringes ökonomisches Kapital;
- sie beschreiben sich selbst als unwissend und nicht informiert über Vorgänge in der Einrichtung;
- Informationslücken bleiben trotz Bemühen bestehen, zum Teil wird Machtlosigkeit erlebt;
- sie sind wenig in das Geschehen in der Kita involviert (z. B. Förderung des Kindes in der Einrichtung).

‚Gemischte' Positionierungen (zwei Eltern im Sample):

- Ein Elternteil zeigt sich selbstbewusst und distanziert, ist alleinerziehend, als Erzieher*in tätig und hat Erfahrungen mit finanzieller Belastung und Arbeitslosigkeit; die selbstbewusste Positionierung wird durch die Nähe zum Feld (Arbeit als Erzieher*in) plausibel;
- ein anderer Elternteil ist selbstbewusst, bemüht und distanziert; ist nicht erwerbstätig und die/der Partner*in geht einem mittelständischen Beruf nach, Deutsch ist nicht Muttersprache.

106 Drei dieser Eltern machten bemühte und distanzierte Äußerungen. Eine Person positionierte sich sowohl bemüht als auch selbstbewusst.

Zusammenfassende Interpretation von Differenz- und Ungleichheitsreproduktion in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Eltern und Fachkräften (Kapitel 6)

Im Kapitel ging es in drei Teilanalysen darum, herauszufinden, inwiefern sich aus Eltern- und Fachkraftsicht ungleichheitsrelevante Mechanismen identifizieren lassen. Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde zusammengefasst und mit Blick auf gegenwärtige wissenschaftliche Erkenntnisse und Fachdebatten zum Konzept ‚Zusammenarbeit' und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft interpretiert.

Differenzkategorien mit Blick auf Eltern und Familien

In der Analyse konnte herausgearbeitet werden, welche Unterscheidungen und Klassifizierungen für die Akteure in ihrer alltäglichen Praxis relevant werden. Die Kenntnis solcher Unterscheidungen ist hilfreich, um zum einen Regeln und Ordnungsstrukturen in der ‚Zusammenarbeit' sichtbar zu machen, die den Beteiligten nicht notwendig bewusst sein müssen. Zum anderen werden in Prozessen, in denen Personen geschlechtsspezifische, ethnische oder soziale Identitäten zugeschrieben werden *(doing difference)*, Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse repräsentiert (Mecheril & Plößer 2009), die sich aufdecken und in einem zweiten Schritt bearbeiten lassen.

Die Unterscheidung zwischen autochthonen Familien bzw. Eltern und solchen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, ist besonders deutlich in den Interviews und ethnographischen Gesprächen aufzufinden. Ob Eltern Deutsch sprechen oder nicht, d. h. die Verwendung der deutschen Sprache, ist das zentrale Unterscheidungskriterium, das die ‚Zusammenarbeit' – aus Sicht der Akteure und der Forscher*innen – prägt.

Ebenfalls relevant – v. a. in den Fachkräfteinterviews – sind *soziale* Kategorisierungen der Elternschaft, häufig mit Bezug auf die soziale Lage des Stadtteils der jeweiligen Einrichtung. Solche Kategorisierungen wurden in Anlehnung an Thon & Mai (2018) als (Fremd-)Positionierungen in sozialen Milieus bezeichnet. Mit solchen Positionierungen sind unterschiedliche Herausforderungen in der ‚Zusammenarbeit' verbunden; geht es um Familien aus prekären sozialen Milieus, wird sie als besondere Schwierigkeit erlebt und beschrieben. Damit – sowie mit Blick auf weitere Differenzsetzungen wie *Sprache*, *Nationalität* und *Kultur* – zeigen sich in den Interviews deutliche Parallelen zu öffentlich-medialen Debatten sowie fachpraktischen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen zum Themenfeld ‚Zusammenarbeit'. Die Befunde zu den zentralen Differenzkategorien *Sprache* und *Milieu* werden in der Diskussion zur Herstellung von Differenz in den Spannungen und Konflikten zwischen Eltern und Fachkräften aufgegriffen (s. u.).

Die Bedeutsamkeit der Differenzkategorien *Nationalität, Sprache, Kultur* und *soziale Lage* für den frühpädagogischen Alltag und im Kontext von ‚Zusammenarbeit' ist bereits in eigenen und weiteren Forschungspublikationen belegt (z. B. Stenger et al. 2017; Thon et al. 2018). Die Relevanz der Differenzkategorie *(Nicht)Berufstätigkeit* mit Blick auf Eltern stand bislang indessen weniger im Fokus. Während auch die pädagogischen Fachdebatten oder die Bildungs- und Erziehungsplä-

ne der Länder dieser Differenz weniger Aufmerksamkeit schenken, erweist sich diese Kategorie in den vorliegenden Daten als bedeutsam für die Gestaltung der ‚Zusammenarbeit' aus Eltern- und Fachkraftsicht. Dies wird etwa bei der Beteiligung der Eltern an Festen deutlich, bei der Terminfindung für Elternbeiratssitzungen oder mit Blick auf die Gestaltung von Hol- und Bringsituationen, in denen berufstätige Eltern von Fachkräften als unter Zeitdruck stehend erlebt werden. Die Daten zeigen zudem, dass die Fachkräfte die beruflichen Belastungen der Eltern durchaus verständnisvoll wahrnehmen. Die Berufstätigkeit wird als Begründung für weniger häufigen und weniger intensiven Austausch sowie eine geringere Beteiligung anerkannt – etwa bei Festen in der Einrichtung.

Vor dem Hintergrund des auch gesetzlich festgeschriebenen Auftrags, „den Eltern dabei [zu] helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können" (§ 22 (2) Abs. 3 SGB VIII), tritt die Multifunktionalität von Kitas (Honig, Joos & Schreiber 2004) an dieser Stelle deutlich zutage. Voll berufstätigen Eltern bleibt – so die Sicht einiger Fachkräfte in den Interviews – vergleichsweise weniger Zeit für einen dauerhaften und regelmäßigen Austausch, wie er im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften programmatisch nahegelegt wird (Betz 2015). In der ‚Zusammenarbeit' in der alltäglichen Praxis steht damit primär – aber nicht ausschließlich – das Kind im Fokus, sondern ebenso die Gewährleistung der Erwerbstätigkeit der Eltern.

Damit können die Befunde der vorliegenden Studie neue, empirische Einsichten in bereits theoretisch formulierte Widersprüche in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft geben. Cloos, Gerstenberg und Krähnert (2018) arbeiten heraus, dass eine „strukturell widersprüchliche“ (ebd., S. 54) Anforderung darin liegt, dass Fachkräfte rechtlich gesehen zwar einen doppelten Adressat*innenbezug mit Blick auf Kinder und Eltern haben (§ 22 (2) SGB VIII), dies aber nicht reflektiert wird, wenn – wie in der einschlägigen Fachliteratur – nur das Kind in den Blick genommen wird (ebd. mit kritischem Verweis auf Liegle 2009). Die bereits dargelegten Ergebnisse liefern Belege dafür, dass die Fachkräfte die (erwerbstätigen) Eltern deutlich stärker im Blick haben, als dies die Fachliteratur und Fachdebatte mit ihrem starken Fokus auf die Kinder, ihre Bildung und Erziehung nahelegt (Liegle 2009; Kobelt Neuhaus, Haug-Schnabel & Bensel 2014).

Vereinzelt finden sich demgegenüber Berichte von Fachkräften, in denen auch Kritik an einer langen Betreuungsdauer in der Einrichtung und an der Vollzeitberufstätigkeit der Eltern durchscheint (etwa wenn für das Kind als wichtig erachtete Maßnahmen, z. B. Logopädie, nicht in den Terminkalender der Eltern passen). Allerdings sind solche Bedenken von Fachkräften, wie sie auch von Klinkhammer (2008) in der Forschung zu flexiblen Betreuungsmodellen geschildert werden, im vorliegenden Material nicht die Regel. Im Großen und Ganzen stehen die Fachkräfte berufstätigen Eltern verständnisvoll gegenüber.

Dies ändert sich allerdings, wenn eine als gering wahrgenommene elterliche Beteiligung *nicht* mit Berufstätigkeit einhergeht. In diesem Falle werden Eltern häufiger auch als desinteressiert und unwillig beschrieben, sich (aus der Perspektive der Fachkräfte) angemessen um das eigene Kind zu kümmern. Da sie nicht erwerbstätig sind, geraten Eltern in den Fokus der Fachkräfte; ihre Beschreibungen sind negativ konnotiert. An diese Eltern wird der Anspruch gestellt, die nicht für die Erwerbstätigkeit belegte Zeit in die Einrichtung bzw. in für das Kind positiv wahrgenommene Aktivitäten zu investieren. Aus der Forschung hinlänglich bekannte Begleiterscheinungen von Arbeitslosigkeit, wie etwa Anerkennungsdefizite, Verarmung und psychosoziale Belastungen, werden in den Beschreibungen dieser Eltern indessen nicht berücksichtigt.

Die Herstellung von Differenz bei Spannungen und Konflikten zwischen Fachkräften und Eltern

Bei der Analyse von *Passungen, Spannungen und Konflikten* in der ‚Zusammenarbeit‘ wurde ebenfalls der Blick auf mögliche Differenzlinien gerichtet. Wird die ‚Zusammenarbeit‘ mit ganz spezifischen Elterngruppen als besonders herausfordernd oder auch gut funktionierend erlebt? Welche (sozialen) Merkmale spielen hier aus Fachkraftsicht eine Rolle?

(1) Sprache

Die Befunde zeigen, dass auch im Passungs- und Spannungserleben der Fachkräfte der Faktor *deutsche Sprache* höchst bedeutsam ist. Zahlreiche Erzählungen und die ethnographischen Beobachtungen dokumentieren die Herausforderungen, die sich im Alltag ergeben, wenn unterschiedliche Sprachen – bzw. primär: nicht-deutsche Sprachen und deutsche Sprache – im Kontext der ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Familie und Einrichtung aufeinandertreffen. Ebenso vielfältig sind die Lösungs-

strategien, die von Fachkräften und Eltern in der alltäglichen Interaktion angewendet werden, um Kommunikation und Austausch trotz erschwerter Bedingungen zu ermöglichen. Die einzelnen Fachkräfte und Einrichtungen gehen vielfältige Wege, Multilingualität zu begegnen. Sie tun dies vor dem Hintergrund einer *allgemein anerkannten* monolingualen Sprachnorm, die das Deutsche als die legitime Sprache der Einrichtung bekräftigt.

Die Anerkennung zeigt sich z. B. darin, dass Deutsch als (meist) einzige Sprache des Austausches weder in den Interviews noch im Beobachtungsmaterial angezweifelt bzw. in Frage gestellt wird. Dies gilt für Eltern und Fachkräfte gleichermaßen. Dadurch, dass die Akteure dies als gegebenen Rahmen akzeptieren, müssen sie die Multilingualität vielfach in alltäglichen Interaktionen bewältigen. Dies ist mitunter aufwendig (vgl. empirische Beispiele) und in den alltäglichen Abläufen und Aufgaben in den Einrichtungen nicht vorgesehen. Benötigte strukturelle Ressourcen, wie sie sich aus den Beispielen ableiten lassen, werden dafür häufig nicht bereitgestellt; das betrifft etwa die zur Verfügung stehende Zeit, personelle und/oder finanzielle Ressourcen (wie leicht verfügbare Dolmetscher*innen) sowie fachliche Ressourcen (z. B. Bezuschussungsbescheide verstehen, Eltern beraten). Dass solche Ressourcen tendenziell nicht zur Verfügung stehen, wird von den Akteuren insofern akzeptiert, als sie versuchen, diese durch mitunter hohes persönliches Engagement auszugleichen (z. B. Eltern zu Ämtern begleiten), Vermeidungsstrategien anwenden (etwa Smalltalk vermeiden, um Missverständnissen vorzubeugen) oder Eltern auf ihre eigenen Verantwortlichkeiten verweisen.

Die in der Praxis oft gut funktionierenden pragmatischen Lösungen – z. B. Kinder, andere Eltern oder engagierte Familien aus dem Stadtteil als Übersetzer*innen zu nutzen – sind wiederum mit datenschutzrechtlichen Herausforderungen verbunden. Die ehrenamtlichen Helfer*innen sind zudem häufig nicht ad hoc verfügbar, was dazu führt, dass situativ anfallende Kommunikationsbedarfe nicht direkt bearbeitet werden können. Dies steht sowohl dem Wunsch der Fachkräfte, eine offene, vertrauensvolle Beziehung zu Eltern zu etablieren, als auch dem Wunsch vieler Eltern entgegen, sich möglichst flexibel, unkompliziert und bedarfsorientiert mit den Fachkräften austauschen zu können.

Allein dies stellt für nicht-deutschsprachige Eltern auf verschiedenen Ebenen eine Benachteiligung dar:

1. Sie können ihre Anliegen häufig nicht direkt kommunizieren und müssen für den Austausch Ressourcen aufwenden (z. B. einen weiteren Termin vereinbaren).
2. Sie haben es ungleich schwerer, sich als ‚passende' Eltern zu positionieren, mit denen eine aus Fachkraftsicht offene, vertrauensvolle, u. a. auf regelmäßigem Smalltalk und persönlichem Austausch basierende Beziehung überhaupt möglich ist. Die aus Fachkraftsicht besonders betonten Grundvoraussetzungen – Vertrauen und Offenheit – sind sowohl von Eltern- als auch von Fachkraftseite ungleich schwerer aufzubauen und aufrechtzuerhalten.
3. Die Kommunikation zwischen den Fachkräften und ihnen ist grundsätzlich extrem anfällig für Missverständnisse, die Haltungen wie Offenheit und Vertrauen auf Fachkraft- wie Elternseite in besonderem Maße herausfordern.

(2) Die ‚andere Kultur'

Besonders über den Marker der *‚anderen Kultur'*, so ein weiterer Befund, werden Fremdheits- und Defizitzuschreibungen aus Fachkraftsicht vorgenommen. Dies funktioniert in den empirischen Beispielen durch die Homogenisierungen der ‚anderen' und der Elterngruppen ‚von hier' und deren Lebens- und Erziehungspraxen. Es ist ein grundsätzliches Problem dieser Form der Homogenisierung, dass Differenzen *innerhalb* der so erzeugten, sich gegenüberstehenden Gruppen tendenziell de-thematisiert werden. Kulturell andere Eltern werden zu einer scheinbar homogenen und problematisierten Gesamtgruppe. Sie treten – sieht man von als exotisch wahrgenommenen Ausnahmen ab – v. a. in defizitärer Abweichung von der Norm in Erscheinung. Ein ressourcenorientierter Blick – ein Credo der fachlichen Debatte um Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (kritisch: Betz 2019) – auf die so homogenisierte Elterngruppe scheint in diesem Kontext kaum mehr möglich.

Dieses Ergebnis deckt sich mit ähnlichen Befunden internationaler qualitativer Forschung in frühpädagogischen Feldern (z. B. Buchori & Dobinson 2015). Bleiben die etablierten Normen dabei gleichzeitig implizit und de-thematisiert[107], kann dies zur Reproduktion und Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen führen (Kuhn 2018). Im Falle der körperlichen Züchtigung von Kindern, die von den Fachkräften in den Interviews mehrfach problematisierend geschildert und mitunter mit dem Label einer kulturell ‚anderen' Erziehungspraxis versehen wird, ist es moralisch und gesetzlich eindeutig, dass die Norm nicht in Frage gestellt werden kann. So ist das Recht des Kindes „auf gewaltfreie Erziehung" im Bürgerlichen Gesetzbuch festgeschrieben (§ 1631 Abs. 2 BGB). Durch das Label des ‚kulturell anderen' wird hier ein Handlungsspielraum geschaffen, Eltern pädagogisch zu adressieren. In der ‚Zusammenarbeit' versuchen die Fachkräfte – als Advokat*innen des Kindes – die Problematik durch gezieltes Einwirken auf die Eltern zu bearbeiten. Es liegt auf der Hand, dass dies unmöglich im Rahmen einer symmetrischen Beziehungsgestaltung geschehen kann. Vielmehr muss im Sinne einer asymmetrischen Intervention (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2018) auf die Eltern Einfluss ausgeübt werden, so dass diese ein neues, besseres Erziehungsverhalten ‚erlernen' können. Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Sinne einer symmetrischen Beziehungsgestaltung zeigt sich in diesem Lichte ganz besonders als Ideal, das den teils dilemmatischen Anforderungen alltäglicher ‚Zusammenarbeit' zwischen Familie und Einrichtung nur schwer gerecht werden kann.

Während im vorangegangenen Beispiel die Konstruktion der kulturell ‚anderen' Erziehungspraxis im Kontext des Schutzauftrags der Kinder- und Jugendhilfe (§ 8a, SGB VIII) eine klare Funktion erfüllt, verhält sich dies mit Blick auf institutionelle, mitunter willkürliche Normen und Regeln der Einrichtungen weniger eindeutig. So kann der Zeitraum am Morgen, in dem Eltern ihre Kinder in die Einrichtung bringen, theoretisch durchaus variabel gehandhabt werden, wie unterschiedliche Modelle und Argumentationsmuster der befragten Fachkräfte – je nach Einrichtung variierend – verdeutlichen. Allerdings finden auch in diesem Kontext teils negativ konnotierte Kulturalisierungen und ethnisierende Zuschreibungen von etwa (Un-)Pünktlichkeit statt.

107 Zu fragen wäre beispielsweise, von was genau eigentlich abgewichen wird und in welcher Form bzw. wieso daraus eine Problematik im Rahmen der Einrichtung entsteht.

Trotz des Erfahrungswissens einiger Fachkräfte, dass spezifische, migrantisch markierte Eltern feste Bringzeiten wiederholt nicht einhalten, wird hier nicht notwendig nach konkreten Gründen gefragt. Überdies scheint es aus Sicht einiger Fachkräfte zunächst selbst dann nicht unbedingt naheliegend, *die Regel* in Frage zu stellen, wenn die Problematik der Unpünktlichkeit für einen großen Teil der Eltern der eigenen Einrichtung wahrgenommen wird, und damit institutionelle Strukturen diskutierbar zu machen. In den empirischen Beispielen deutet sich vielmehr als Mechanismus an, auf welche Art und Weise spezifische Elterngruppen aus Sicht der Institution an institutionellen Vorgaben gemessen, homogenisiert, stigmatisiert und als abweichend konstruiert werden. Alternativen, wie etwa die konstruktive Auseinandersetzung mit Vorgaben, Regeln und Normen mit Blick auf die Bedarfe der individuellen Kinder und Eltern, stehen so nicht zur Disposition. In den Beispielen sollen vielmehr ‚abweichende' Eltern erzogen werden, sich an etablierte Normen zu halten und diese zu internalisieren.

Diskussionen und Auseinandersetzungen, etwa über einrichtungsspezifische Regeln und Normen, müssten allerdings nicht nur auf der Ebene der Interaktion mit den (einzelnen) Eltern stattfinden, sondern ebenfalls – und eventuell sogar vordringlicher – auf der Ebene von Einrichtung, Träger und Politik. Damit Aushandlungsprozesse dieser Art ermöglicht werden können, sind die Fachkräfte und Leitungen auf entsprechende Organisationsstrukturen angewiesen (z. B. Zeitressourcen, zu institutionalisierende Verfahrensweisen, vgl. auch Scherr 2018). Stattdessen haben die an der vorliegenden Beobachtungsstudie teilnehmenden Einrichtungen häufig mit strukturellen Bedingungen zu kämpfen, die sowohl die täglichen Abläufe als auch die pädagogische Arbeit mit den Kindern eher erschweren.

(Fremd-)Positionierungen in sozialen Milieus

In den Fachkraftinterviews werden Unterscheidungen, die sich auf die finanzielle Ausstattung und/oder die soziale Lage von Familien und Eltern beziehen, häufig als homogenisierende Umschreibung der ‚typischen' Klientel der eigenen Einrichtung vorgenommen. Gleichwohl zeigen sich an dieser Stelle auch viel wohlwollendes Verständnis, Empathie und Einsatz derjenigen Fachkräfte, die in so genannten sozialen Brennpunkten arbeiten. Dies ändert allerdings nichts an der für zahlreiche Aussagen typischen Verkettung der Merkmale ‚sozial schwach', ‚bildungsfern' und ‚Migrationshintergrund', die sich im Sprechen zu einem ausschließlich negativ konnotierten und problembehafteten Elterntyp verdichten. Solche Eltern weichen negativ von der Norm ab, setzen ‚andere' Prioritäten bei der Bildung und Erziehung und versorgen Kinder in der Regel nicht angemessen – so die Argumentationsfigur. Der Einrichtung kommt in dieser Logik die Aufgabe zu, ausgleichend zu wirken, Kinder zu versorgen, zu bilden und in unterschiedlichen Bereichen zu fördern. In der Praxis zeigt sich dies z. B. dort, wo Eltern aufgefordert werden, ihre Kinder möglichst lange in der Einrichtung zu belassen, weil sie dort aus Fachkraftsicht die ‚besseren' Entwicklungsbedingungen vorfinden.

Solche Defizitkonstruktionen spezifischer Eltern sind auch aus anderen Studien bekannt, und zwar sowohl aus der Perspektive von Fachkräften (z. B. Thon & Mai 2018) als auch in bundes- und landespolitischen bildungsbezogenen Dokumenten (z. B. Betz & Bischoff 2018) sowie im internationalen Kontext (z. B. Gillies 2005). Vandenbroeck (2015) spricht in diesem Zusammenhang von zahlreichen gegenwärtig beobachtbaren Beispielen, die das Misstrauen früher Bildungseinrich-

tungen gegenüber Eltern –allen voran migrantischen Eltern und Eltern in sozial schwierigen Lebenslagen – spiegeln. Dieses Misstrauen wird durch Politikstrategien gefördert, die Eltern verstärkt unter (öffentliche) Beobachtung stellen (für Deutschland: Westphal, Motzek & Otyakmaz 2017; Oelkers 2018).

In den Interviews zeigt sich ebenfalls, dass die spezifischen Eltern verstärkt selbst (pädagogische) Adressat*innen der Fachkräfte werden – z. T. auch unabhängig von der Erziehung und Bildung der Kinder. Fachkräfte äußern den Wunsch, Eltern umfänglich zu unterstützen oder sie zu befähigen, damit sie im Kontext prekärer Lebensbedingungen zurechtkommen. Hier deutet sich ein sozialpädagogisches Verständnis der anfallenden Aufgaben in der ‚Zusammenarbeit' mit Eltern an, in dem es etwa darum geht, Familien in ihrer individuellen Lebensführung zu unterstützen. In der Praxis steht jedoch den Fachkräften, deren professionelle Aufgabe sich schwerpunktmäßig auf die Arbeit mit den Kindern bezieht, für solche Aufgaben (wie Unterstützung bei Antragstellungen) wenig Zeit zur Verfügung. Auch eine entsprechende fachliche Expertise ist nicht notwendigerweise, sondern eher zufällig gegeben. Dennoch berichten einzelne Fachkräfte davon, derartige Aufgaben wahrzunehmen, etwa in ihrer Freizeit. Es zeigt sich, dass sich die Anforderungen der alltäglichen Praxis in der ‚Zusammenarbeit' mit Eltern nicht annähernd mit den dafür vorgesehenen Ressourcen und typischen Aufgabenbeschreibungen (Entwicklungsgespräche führen, Elternabende ausrichten etc.) decken. Auch das Programm der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft blendet auf konzeptioneller Ebene aus, dass die Unterstützungsleistungen für Eltern, wie sie in den Beschreibungen der Fachkräfte deutlich wurden, per se in ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis eingebunden sind.

Ungleiche Selbstpositionierungen von Eltern

In den Selbstpositionierungen sozial unterschiedlich situierter Eltern gegenüber der Einrichtung (z. B. Anforderungen und Beteiligungsmöglichkeiten) oder in konkreten Interaktionen mit den Fachkräften werden Machtverhältnisse offenkundig. Die Befunde legen nahe, dass die Eltern, die *innerhalb* der Einrichtung gut vernetzt sind, über die Strukturen der Einrichtung Bescheid wissen und selbstständig Anliegen formulieren, gleichzeitig auch diejenigen sind, die *außerhalb* der Einrichtung auf soziale, kulturelle und ökonomische Ressourcen zurückgreifen können (vgl. entsprechende Befunde im Bereich Grundschule: Betz, Bischoff & Kayser 2017). Die Eltern, auf die dies im vorliegenden Sample zutrifft, leben fast ausschließlich in festen Partnerschaften, sprechen Deutsch als Muttersprache, haben in der Regel studiert und gehen entsprechend sozial anerkannten Berufen nach.

Als relevant für die vorliegenden Fälle deuten sich allerdings nicht nur die sozialen Lebenslagen der befragten Eltern an, sondern erneut deren Fähigkeit, die deutsche Sprache in unterschiedlichen Kommunikationssituationen flexibel und sicher zu nutzen – und sich dies auch zuzutrauen. Hierauf deutet besonders der Fall eines Elternteils hin, der sich sowohl selbstbewusst als auch distanziert positioniert. Betrachtet man die distanzierte Positionierung genauer, wird deutlich, dass sich der Elternteil die Anwendung des Deutschen nicht in dem Maße zutraut, wie es ihm für das Amt des Elternbeirates notwendig erscheint. Eine weitere wichtige Ressource für eine selbstbewusste elterliche Positionierung in der ‚Zusammenarbeit' scheint darüber hinaus eine beruflich-pädagogische Expertise zu sein. So

zeigt der Fall eines Elternteils in tendenziell prekärer sozialer Lebenslage, dass er durch die Selbstpositionierung als pädagogische Fachkraft (in einer anderen Einrichtung) eine selbstbewusstere Haltung gegenüber den Fachkräften der Einrichtung des eigenen Kindes einnehmen kann.

Durch die ungleichheitstheoretische Brille (sensibilisierendes Konzept) kann empirisch nachvollzogen werden, wie bedeutsam die sozialen Lebenslagen für die Beteiligungsmöglichkeiten und die Art und Weise der Ausgestaltung von ‚Zusammenarbeit' in der Einrichtung sind. Es zeigt sich, dass v. a. ressourcenstarke Eltern ihre Definitionen und Deutungen zur Anerkennung bringen, während ressourcenschwächere Eltern stärker außen vor sind und – aus Sicht der Fachkräfte – auch als meist weniger in die Abläufe und Werte der Organisation passend erlebt werden. Gestützt wird dies durch die Fachkräfteinterviews, etwa wenn Fachkräfte davon berichten, dass sie sich mit den Wünschen und Forderungen selbstbewusster Eltern ganz besonders auseinandersetzen müssen.

Eine Reflexion solcher Machtverhältnisse in der Praxis kann Teams bzw. Fachkräfte dabei unterstützen, ungleichen (Selbst-)Positionierungen von Eltern zu begegnen. Das Ziel, die Elternmitwirkung zu stärken, ist ebenfalls mit Blick auf die Praktikabilität im Alltag ambivalent. Dies gilt sowohl für die Fachkraft- als auch für die Elternsicht: So werden etwa selbstbewusste und aktiv mitgestaltende Eltern von den Fachkräften zwar häufig als interessiert, mitunter aber auch als anstrengend und fordernd wahrgenommen. Eine Stärkung von Eltern in prekären sozialen Lebenslagen wiederum – im Sinne der Stärkung symmetrischer Beziehungsverhältnisse und mehr Mitbestimmung – bringt mit hoher Wahrscheinlichkeit mit sich, dass die zu berücksichtigenden Sichtweisen heterogener werden und häufiger Dissens entsteht. Eine größere Zahl an explizit ausgesprochenen Sichtweisen und Wünschen hat notwendigerweise Aushandlungsprozesse zur Folge, die einerseits Zeit und Raum in den einzelnen Einrichtungen und andererseits Know-how auf Seiten der beteiligten Fachkräfte brauchen. Positiv an solchen Aushandlungsprozessen ist, dass getroffene und zu treffende Entscheidungen aus verschiedenen Perspektiven reflektiert werden können und nicht, wie dies häufig der Fall ist, implizit bleiben (Vandenbroeck 2009). Möglichst viele sozial unterschiedlich situierte Eltern an solchen Prozessen zu beteiligen minimiert das Risiko, dass v. a. Eltern mit geringen Ressourcen nicht in Überlegungen und Entscheidungen einbezogen werden und ihre Perspektiven damit unbekannt bleiben.

7 EXKURS: Kinder in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie

Während es in den vorangegangenen Kapiteln primär um das Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern und damit zwischen Erwachsenen ging, stehen im Folgenden bei diesem Thema die Kinder im Mittelpunkt. Bislang liegen dazu so gut wie keine wissenschaftlichen Befunde vor. Dies gilt besonders für die Frage, welche Position(en) Kinder in der ‚Zusammenarbeit' einnehmen (hierzu: Betz et al. 2017). In einer ersten Teilanalyse wird daher der Frage nachgegangen, wie – aus Erwachsenenperspektive(n) – Kinder das Verhältnis zwischen Familie und Kita mitgestalten (Abschnitt 7.1). In einer zweiten Teilanalyse wird die Frage gestellt, welche Vorstellungen (und Erfahrungen) Eltern und Fachkräfte zum Einbezug von Kindern in Eltern-Fachkraft-Gespräche haben (Abschnitt 7.2).

7.1 Wie Kinder das Verhältnis Familie – Kita mitgestalten

Vorbemerkungen zur Teilanalyse

Die Datengrundlage der folgenden Analyse bilden die Interviews mit Eltern und Fachkräften aus der Beobachtungsstudie (N=39). Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden insbesondere die Antworten auf die folgenden Fragen aus dem Leitfaden (Themenblock 3: Erfahrungen mit der ‚Zusammenarbeit') ausgewertet:

INTERVIEWFRAGEN

*Fällt Ihnen eine Situation ein, in der ein Kind / Ihr Kind den Kontakt zwischen Ihnen und einem Elternteil / einer Erzieher*in von sich aus hergestellt hat?*

*Gibt es noch mehr/andere Situationen, in denen ein Kind / Ihr Kind eine Rolle für Ihren Kontakt zu den Eltern / den Erzieher*innen und dem Kindergarten spielt?*

Können Sie mir davon etwas mehr erzählen?

Diese Fragen wurden gestellt, da die Fachkräfte und Eltern in den Interviews nicht von sich aus über die Position(en) der Kinder in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie gesprochen haben oder beschrieben haben, welche Rolle Kinder in der ‚Zusammenarbeit' einnehmen. Diese Beobachtung unterschei-

det sich deutlich von den vielfältigen Erzählungen, Erfahrungen und Vorstellungen, die die Fachkräfte und Eltern äußern, wenn sie über die erwachsenen Akteure und Gestalter der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie sprechen (vgl. Kapitel 3–4).

Die folgende Frage war für die Analyse der Perspektiven von Eltern und Fachkräften leitend:

FORSCHUNGSFRAGE

Wie gestalten Kinder das Verhältnis Kita – Familie mit?

Vorgehen

Zunächst wurden alle Sequenzen gesichtet, die auf die Leitfadenfragen folgten. Dabei wurden die Sequenzen insgesamt der übergeordneten Kategorie *Kinder in der ‚Zusammenarbeit'* zugeordnet; in einem zweiten Schritt wurde die Kategorie weiter ausdifferenziert. Dabei wurden die inhaltlichen Aussagen der Sequenzen geprüft und anschließend systematisiert (Kuckartz 2016, S. 118). Es ergaben sich die Analysekategorien *Kinder erzählen Eltern/Fachkräften über die Kita / von zu Hause* (Abschnitte 4.1.1 und 4.1.2) und *Kinder stellen den Kontakt zwischen Kita und Familie her* / über Kinder wird *der Kontakt hergestellt* (Abschnitt 4.1.3). Die zweite Kategorie konnte weiter differenziert werden. Für die Herstellung des Kontakts zwischen Eltern und Fachkräften wird von den Interviewten sowohl beschrieben, wie Kinder den Kontakt herstellen, um ihre eigenen Interessen einzubringen (z. B. Fachkraft und Mutter sollen Kuchenrezepte austauschen), als auch davon berichtet, wie umgekehrt die erwachsenen Beteiligten selbst auf Kinder zurückgreifen, um in Kontakt zu treten und eigene Anliegen vorzubringen. Die sich daraus ergebenden Kategorien wurden wiederholt geprüft und entsprechend modifiziert, bis abschließend die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse abgeleitet werden konnten.

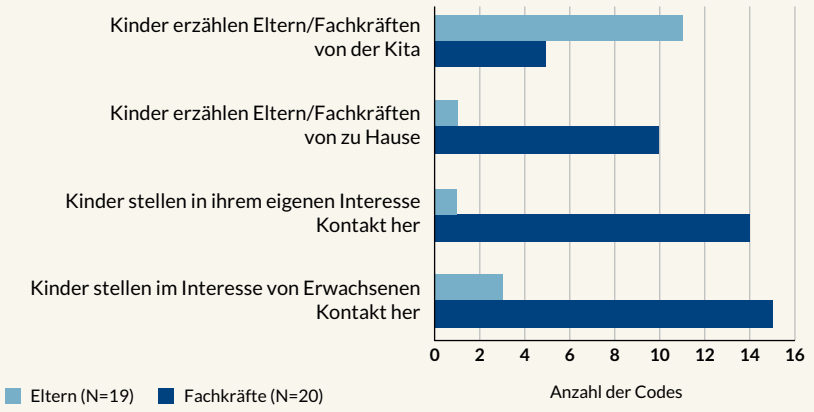
Die Analyse im Überblick

Die beschriebenen Kategorien und die dazu jeweils vergebene Anzahl der Codes werden im Folgenden dargestellt (s. Abbildung 17).[108]

Die Abbildung 17 berücksichtigt sowohl die Eltern- als auch die Fachkraftsicht. Es wird deutlich, dass den Analysekategorien bei den Fachkräfteinterviews insgesamt deutlich mehr Sequenzen zugeordnet werden konnten als bei den Elterninterviews. Dies wird vor dem Hintergrund der verhaltenen Reaktionen der Eltern auf die Frage im Interview insgesamt erklärbar: Insbesondere bei den Eltern, aber abgeschwächt auch bei den Fachkräften ist festzuhalten, dass den befragten Erwachsenen eine Frage nach der Rolle von Kindern in der ‚Zusammenarbeit' bzw. in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie nicht ver-

108 Kinder stellen in der Kategorie „Kinder stellen im Interesse von Erwachsenen Kontakt her" den Kontakt auch indirekt her, indem sie als Anlass genommen werden, den Kontakt anzubahnen bzw. mit den Eltern ins Gespräch zu kommen.

ABBILDUNG 17 **Wie gestalten Kinder die ‚Zusammenarbeit' aus Eltern- und Fachkraftsicht?**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

traut ist. Es ist kein Thema, mit dem sich die Interviewten bereits auseinandergesetzt hätten und von dem sie ad hoc viel berichten oder erzählen könnten. Dies ist interessant, da (kindheits-)theoretisch davon auszugehen ist, dass Kinder ganz selbstverständlich an der Ausgestaltung des Verhältnisses, bei Begegnungen, Kontakten etc., auf sehr unterschiedliche Art und Weise involviert sind und eigene, wenngleich für die beteiligten Erwachsenen mitunter nicht erkannte Beiträge zur Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie leisten (u.a. Betz et al. 2017; Kayser & Eunicke 2016).

Auffällig ist, dass Eltern Kinder fast ausschließlich dann mit der Gestaltung des Kontakts zwischen Familien und Einrichtungen in Verbindung bringen, wenn es darum geht, dass Kinder Eltern von der Einrichtung erzählen (*Kinder erzählen den Eltern von der Kita*). Hingegen zeigen die Codes, dass die Aussagen der Fachkräfte umfangreicher und in ihren Inhalten differenzierter sind.

7.1.1 Kinder erzählen den Eltern von der Kita

Eltern und Fachkräfte berichten in den hier zugeordneten Sequenzen von ihren Erfahrungen, was Kinder ihren Eltern über die Kita erzählen. Fachkräfte formulieren dabei im Gegensatz zu Eltern auch Vermutungen.[109] Die von Eltern und Fachkräften beschriebenen Erzählungen der Kinder können drei Themenfeldern zugeordnet werden. Erstens sprechen Kinder über das, was sich den Tag über zugetragen hat, bzw. über die *Tagesabläufe* in den Einrichtungen („Dann erzählt die: ‚Derjenige hat jetzt das und das mit mir heute gemacht'"; Beo_Eltern_3). Die Inhalte dieser Erzählungen werden neutral beschrieben. Es geht darum, was man „gemacht" hat oder „was passiert ist" (Beo_Eltern_8). Zweitens berichten Kinder den Eltern von erlebten *Passungen* und häufiger noch von *Spannungen*. Bei den Passungen geht es darum, dass es dem Kind gut geht („wenn das Kind sich

109 Dies kann damit erklärt werden, dass Eltern in diesem Zusammenhang ausschließlich auf explizites Wissen zurückgreifen, wohingegen Fachkräfte nicht unbedingt wissen, was Kinder ihren Eltern über die Kita erzählen.

wohlfühlt"; Beo_Eltern_6) oder um ein positives Verhältnis zu einer bestimmten Fachkraft; dies drückt sich etwa darin aus, dass das Kind die Eltern bittet, die Fachkraft nach Hause einzuladen oder ihr etwas zu schenken, wie in folgendem Beispiel:

> **Beispiel Eltern:** „Und dann hat [die FK] kurz vor Weihnachten erzählt, dass heute [der] letzte[r] Arbeitstag ist, bevor [die FK] dann über Weihnachten nach Hause fliegt nach Land X. Und das erzählte Dominik uns zu Hause und war dann ganz erfüllt davon und wollte dann unbedingt noch ein kleines Weihnachtspäckchen für [die FK] packen." (Beo_Eltern_6)

Spannungen werden im Zusammenhang mit vom Kind erlebten Konflikten benannt. Dabei geht es um Konflikte zwischen Kindern („Wenn die erzählen würden, der und der hat mich geärgert"; Beo_FK_18) oder um Auseinandersetzungen zwischen Kind und Fachkraft:

> **Beispiel Eltern:** „Ja also, meine ältere Tochter, da gab's eine [FK], da hat sie sich öfters mal darüber geärgert, wenn sie da mal ermahnt wurde, oder so. Das hat sie mir dann immer so gesteckt." (Beo_Eltern_8)

Drittens zeigen sich im Analysematerial Sequenzen, in denen Kindern den Eltern *organisationsbezogene Informationen* weitergeben. So sprechen die Kinder zu Hause von den in der Einrichtung bestehenden Regeln („Die Kinder erzählen ja auch oft zu Hause. Die Christina hat aber gesagt, das muss so und so sein"; Beo_FK_7) oder geben Gespräche zwischen den Fachkräften weiter:

> **Beispiel Eltern:** „Dann meinte der Björn zu mir: ‚Du, Mama? Wir haben ja Elternversammlung. Die Erzieher wissen gar nicht, was sie euch erzählen sollen.' Also da hat er einfach zugehört und das wirklich dann mir ungefiltert weitergegeben. Also der ist manchmal wie so ein kleiner Spion." (Beo_Eltern_10)

Der Verweis des Elternteils auf den eigenen Sohn als „Spion" gibt Aufschluss darüber, dass die hier mitgeteilten Informationen als Wissen markiert werden, das ‚eigentlich' nicht für Eltern bestimmt ist.

Insbesondere Eltern, aber auch Fachkräfte berichten, dass Kinder ihren Eltern von der Kita erzählen und dabei Unterschiedliches thematisieren. So ist die Rede von Erzählungen der Kinder zum Tagesgeschehen oder von der Weitergabe von organisationsbezogenen Informationen. Auch auf spezifische Situationen nehmen Kinder Bezug, die von den befragten Erwachsenen als Passung oder Spannung für das Kind markiert werden. Darüber hinaus erzählen die Kinder zu Hause auch Inhalte aus der Organisation Kita, die – aus der Perspektive der Erzählenden – nicht für die Eltern gedacht sind.

7.1.2 Kinder erzählen den Fachkräften von zu Hause

Fachkräfte[110] erzählen, dass Kinder mit ihnen über ihr Zuhause sprechen. Dabei werden unterschiedliche Dinge berichtet. So beschreibt eine Fachkraft:

> **Beispiel Fachkraft:** „Und alle Kinder haben zugehört, das Kind hat erzählt, was in dem Buch vorkommt. Und da hat ein Kind gesagt, es hat keine Bücher zu Hause. Wir haben uns erst mal angeguckt. Das war für uns unvorstellbar.“ (Beo_FK_16)

In diesem Beispiel ist von einem - zumindest für die Fachkräfte - spannungsreichen Bericht eines Kindes die Rede. Es erzählt von einer aus Fachkraftsicht defizitären Ausstattung der Familie. In der Mehrzahl der Sequenzen wird beschrieben, wenn Kinder aufgrund häuslicher Gewalt ihnen gegenüber die Fachkräfte ansprechen, so dass deutlicher noch von *Spannungen* ausgegangen werden kann. Die Fachkräfte beschreiben dann oftmals auch, wie sie darauf reagiert haben und welche Schritte dem gefolgt sind.

> **Beispiel Fachkraft:** „Manchmal gibt es auch Kinder, die erzählen einem, was zu Hause passiert ist oder so was. Und jetzt zum Beispiel, wenn ein Kind geschlagen wird oder so. Und da frage ich auch das Kind: ‚Möchtest du, dass ich mit der Mama spreche oder mit dem Papa spreche?‘ Und wenn das Kind sagt ‚ja‘, dann werde ich initiativ. Und wenn es ‚nein‘ sagt, werde ich auch initiativ, aber eben auf einer anderen Ebene.“ (Beo_FK_6)

In diesen Sequenzen wird von den Fachkräften darauf verwiesen, dass es sich um ein „grenzwertig[es]“ (Beo_FK_16) Thema und um eine „heikle Sache“ (Beo_FK_9) handele.

Darüber hinaus geben Kinder *familienbezogene Informationen* an die Kita weiter. Dabei handelt es sich – aus Fachkraftsicht – um Informationen, von denen die Eltern nicht wollen, dass die Fachkräfte dies wissen. Eine Fachkraft beschreibt beispielsweise die folgende Unterhaltung mit einem Kind:

> **Beispiel Fachkraft:** „‚Ja, Mama hat gesagt, ich soll’s nicht im Kindergarten sagen. Aber ich sag’s jetzt dir im Hof draußen, ich sag’s dir jetzt mal.‘ Und also, da kommt dann so […] wie Eltern das manchmal so machen, ne? ‚Das sagst [du] aber jetzt nicht im Kindergarten. Das braucht der Kindergarten nicht [zu] wissen.‘ Und für die Kinder ist ja der Kindergarten der Raum, ja, und dann kommen sie zu mir und erzählen mir haargenau und haarklein, was ich ja […] eigentlich nicht erfahren soll, ja?“ (Beo_FK_16)

In den Erzählungen geht es z. B. um „die Unterhosenfarben [des Vaters]“ (Beo_FK_16). Dieser Informationsaustausch wird von den Fachkräften als „lustig“ (Beo_FK_3) und „süß“ (Beo_FK_16) beschrieben.

110 Im Gegensatz zu den Abschnitt 7.1.1 zugeordneten Sequenzen lassen sich für diesen Analyseteil – bis auf eine Ausnahme – keine Aussagen von Eltern finden. In dieser einen Sequenz geht es darum, wie das Kind mit den Fachkräften über seine Abholzeit kommuniziert: „Und er erzählt dann auch wirklich von zu Hause. Erzählt dann, was er gemacht hat, oder erzählt beispielsweise, gestern hab ich beide früher abgeholt, weil ich da mit dem Björn noch was unternommen hab. Dass er dann wirklich sagt: ‚Heute holt mich die Mama früher ab‘“ (Beo_Eltern_10).

Insgesamt sind die von Fachkräften berichteten Erzählungen der Kinder über ihr Zuhause wesentlich homogener als das Erzählen über die Kita. Auffällig ist dabei, dass die Fachkräfte vornehmlich über Probleme oder Spannungen berichten, wenn die Kinder mit ihnen über ihr Zuhause sprechen. Besonders sticht der Bezug auf häusliche Gewalt hervor. Zudem wird auch hier, wie bereits zuvor in Abschnitt 7.1.1, auf Wissen verwiesen, das Eltern aus Sicht der Fachkräfte nicht teilen wollen, aber die Kinder an die Fachkräfte herantragen. Die geschilderten Inhalte bewerten die Fachkräfte positiv (u. a. als „lustig", „süß").

7.1.3 Kinder überbrücken: Wie Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften entsteht

Kinder sprechen nicht nur zu Hause über die Kita und in der Kita über die Familie. Sie gestalten zudem, dies wird aus den Interviews deutlich, den Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften bei unterschiedlichen Anlässen mit. Dabei geht aus dem Analysematerial hervor, dass Kinder nicht nur selbstläufig und eigeninitiativ, sondern auch durch die Aufforderung von Erwachsenen Kontakt zwischen Kita und Familie herstellen. Daraus ergibt sich eine Unterteilung in *Initiierung von Kontakt durch Kinder primär aus Eigeninteresse* und *Initiierung von Kontakt durch/über Kinder primär im Interesse von Erwachsenen*.

Die erste Kategorie bezeichnet jene Kontaktmomente, in denen das Zustandekommen des Kontakts zwischen Familie und Kita primär den Interessen der Kinder dienlich ist und der Kontaktanlass (daher) meist von ihnen ausgeht; in den zugeordneten Sequenzen beschreiben Eltern und Fachkräfte, wie Kinder die Kontaktaufnahme zwischen Kita und Familien anstoßen. Dabei kann es sich zum einen um einen reinen Informationsaustausch handeln, in dem ein Kind die Fachkraft z. B. anweist: „‚Kannst du das meiner Mama sagen, dass ich da früher da sein muss?'" (Beo_FK_8). Zum anderen kann es darum gehen, gemeinsam Probleme des Kindes zu lösen, wie die folgende Sequenz veranschaulicht, in der ein Kind das gemeinsame Suchen eines Flugzeuges initiiert:

> **Beispiel Eltern:** „Also zum Beispiel hat er gebastelt, und die haben ja da solche Fächer mit seinem Zeichen da drauf irgendwie, und da hat er es nicht gewusst, hat er gesagt. Mit der [Fachkraft] hatte ich da Kontakt, und er hat erst nicht gewusst, wo er's reingesteckt hat. Und sie wusste es auch nicht. Und dann haben wir da alle zusammen, da hat er gleich, ist er zur [Fachkraft] gerannt, wo ist mein Flugzeug, oder was er gebastelt hatte. Da hat sie dann auch gleich, da hat er quasi Kontakt dann hergestellt." (Beo_Eltern_2)

Ein weiteres Beispiel hierfür ist, dass ein Kind seine Mutter um die Aufklärung eines Sachverhaltes bittet, um bei der Fachkraft (wieder) an Glaubwürdigkeit zu gewinnen:

> **Beispiel Fachkraft:** „Es gab vielleicht mal schon Situationen, wo ein Kind irgendwas erzählt hat, wo ich sag: ‚Nee, das kann jetzt aber wirklich nicht sein', ne so. ‚Aber doch, aber doch.' Und dann ‚Mama jetzt', und dann kam er irgendwann und sagt: ‚Mama, erzähl mal, gell, das war doch so!' Wenn sich die Geschichte zu unglaublich angehört hat, so mal der Fall. Und dann hat dann die Mutter gesagt: ‚Doch, doch, so war dann so.'" (Beo_FK_19)

Besonders häufig nennen Fachkräfte in dieser Kategorie, dass Wünsche der Kinder umgesetzt werden sollen.[111] Kinder fordern von den Fachkräften ein, dass sie bei den Eltern an ihrer Stelle um etwas bitten. Dabei bitten sie darum, etwas Bestimmtes tun zu dürfen, z. B. Geschwisterkinder mitzubringen („Dann hat der Chris mich gebeten, dem Papa zu sagen, dass er sich das so wünscht, dass die Lara mal in den Kindergarten mitkommt"; Beo_FK_6), oder es wird eine Handlungsaufforderung an die Eltern gestellt, wie: „Manchmal sagen die [Kinder] schon zu mir, wenn wir jetzt, wir backen einen Kuchen, ne: ‚Mama kennt den gar nicht, kannst du ihr das mal sagen, die soll den auch mal backen'" (Beo_FK_20).

Kinder greifen – aus Eltern- und Fachkraftsicht – somit auf Erwachsene zurück, um eigene Interessen und Belange zu verwirklichen. Sie setzen Erwachsene dabei als Ressourcen ein. Gleichzeitig deuten andere Sequenzen an, dass sich Fachkräfte den Kindern auch als Ressource anbieten, um beispielsweise Wünsche der Kinder an die Eltern heranzutragen: „Dann frage ich die Kinder auch vorher [Elterngespräch]: ‚Gibt es was, was ich dem Papa sagen soll? Oder der Mama sagen soll?'" (Beo_FK_6).

Die Kategorie *Initiierung von Kontakt durch/über Kinder primär im Interesse von Erwachsenen* zeichnet sich dadurch aus, dass hier die Kinder zwar den Kontakt (direkt und indirekt) anbahnen, die Anliegen für den Kontakt jedoch von den Erwachsenen ausgehen und die Kinder die mittelbare oder unmittelbare Vermittlerposition zwischen Kita und Familie einnehmen. In den Sequenzen werden drei zentrale Kontaktmomente benannt. Erstens: wenn *Eltern und Fachkräfte in Frage stellen, was Kinder ihnen gesagt haben, und daher unmittelbar zueinander Kontakt aufnehmen* (Subkategorie 1). Zweitens: wenn *Fachkräfte Kindern den Auftrag geben, etwas zu tun, wie die Eltern an etwas zu erinnern* (Subkategorie 2). Drittens: wenn *Kinder in einer stärker aktiven oder aber stärker passiven Position den Weg bereiten, damit Fachkräfte und Eltern überhaupt erst miteinander in Kontakt treten (können)* (Subkategorie 3).

In der ersten Subkategorie geben die Kinder einen indirekten Anstoß dazu, Kontakt aufzunehmen; Eltern und Fachkräfte versuchen dann im Kontakt miteinander einen Sachverhalt zu rekonstruieren. In den Sequenzen wird von Eltern und Fachkräften davon gesprochen, wie sich Kinder durch „Flunker[n]" (Beo_Eltern_13) Vorteile verschaffen, wie mehr essen zu können, oder indem sie den Eltern/Fachkräften etwas verheimlichen.

> **Beispiel Eltern:** „Und dann sagt sie zu mir: ‚Ja, ne, ich durfte nichts mehr essen', und so. ‚Wie, durftest du nicht?' ‚Ne, ich hab nur einen ganz kleinen Teller gegessen', weil sie zu Hause noch mal essen wollte. Und dann sag ich: ‚Da muss ich aber mal nachfragen.'" (Beo_Eltern_13)

Es wird offensichtlich, dass die Deutungshoheit der Situation bei den Erwachsenen liegt. Der Elternteil positioniert sich als Wissender dazu, was das Kind eigentlich möchte („weil die zu Hause noch mal essen wollte"). Dieses Wissen dient als Grundlage dafür, den Wahrheitsgehalt der Aussage des Kindes anzuzweifeln und im Austausch mit anderen Erwachsenen die Diskrepanz aufzulösen. In diesen

111 Es gibt keine Sequenzen aus Elterninterviews, die sich hier zuordnen ließen.

Sequenzen beschreiben Eltern und Fachkräfte ebenfalls, dass Kinder den Kontakt zwischen den Erwachsenen nicht möchten („Da hat der die Krise gekriegt: ‚Um Gottes willen nicht die Mama fragen!'"; Beo_FK_5).

Zweitens wird von Kontaktanlässen berichtet (Subkategorie 2), wenn Fachkräfte[112] Kinder beauftragen („den Auftrag gegeben"; Beo_FK_15), die Eltern um etwas zu bitten, wie in folgendem Beispiel.

> **Beispiel Fachkraft:** „Guck mal, dann denk doch selber mal an deine Schläppchen. Und es kommt dann aber ‚Sie [Mutter] gibt sie mir nicht' und so, dann ‚Rede du doch mal mit ihr [deiner Mutter].'" (Beo_FK_8)

Wie in dieser Sequenz, besteht der Auftrag meistens darin, dass Eltern den Kindern etwas mitgeben sollen (u. a. Schläppchen, Bade- und Turnsachen, Bücher), das in der Einrichtung benötigt wird. In den hier zugeordneten Sequenzen werden Kinder somit zum Boten zwischen Einrichtung und Familie, d. h., sie erhalten einen Auftrag von der Fachkraft, den sie an die Eltern weitergeben (z. B. etwas mitzubringen). Diese den Kindern zugewiesene Position wird darüber hinaus mehrheitlich als pädagogische Maßnahme begründet, Kinder zu erziehen. So sollen diese beispielsweise lernen, selbstständig zu werden („Das ist dann so verpflichtend, so eine kleine Aufgabe, die sich [die Kinder] merken müssen im Vorfeld für die Schule schon"; Beo_FK_15). Diese Aufgabe wird entsprechend auch von einigen Fachkräften evaluiert („und das klappt meistens"; Beo_FK_20). In anderen Sequenzen scheint es in dem von der Fachkraft gestellten Auftrag vielmehr um die Erziehung der Eltern zu gehen. Hier steht der Auftrag, etwas mitzubringen, im Zusammenhang damit, bestehende Defizite zu korrigieren:

> **Beispiel Fachkraft:** „Da werden die Kinder in die Pflicht genommen: ‚Sag deiner Mama bitte, das und deine Schläppchen sind kaputt, guck mal', oder: ‚Deine Hausschuhe sind kaputt, sag mal bitte der Mama oder dem Papa, du brauchst neue.'" (Beo_FK_15)

Auch beschreibt eine Fachkraft, wie Kinder ihre Eltern über Kinderrechte aufklären sollen:

> **Beispiel Fachkraft:** „Ein Kind kam morgens, meine Mama hat mich heute Morgen gehauen. Da sagte meine Kollegin: ‚Oh, warum?' ‚Ja, ich war böse.' ‚Das kann schon mal sein', sagt sie dann. ‚Aber schlagen darf dich deine Mama nicht. Da sagst du der Mama, da gibt's ein Gesetz, Kinder dürfen nicht geschlagen werden. Oder mach die Hand vor und sage stopp." (Beo_FK_15)

Drittens (Subkategorie 3) beschreiben Fachkräfte[113] in den hier zugeordneten Sequenzen, dass Kinder ihnen den Weg ebnen, mit Eltern in Kontakt zu treten respektive ihn erst zu ermöglichen: „Den Kontakt herzustellen, der ist ja eigentlich immer mit dem Kind" (Beo_FK_15). Dies geschieht den Fachkräften zufolge zum einen über die physische Annäherung mit den Kindern.

112 Hier gibt es ebenfalls keine Sequenzen aus Elterninterviews, die sich dem zuordnen ließen.

113 Hier gibt es ebenfalls keine Sequenzen aus Elterninterviews, die sich dem zuordnen ließen.

> **Beispiel Fachkraft:** „Die morgens, wenn sie kommen, so Dreijährige, auf meinen Schoß gekrabbelt kommt. Ja, und der mir eigentlich ganz klar zeigt: ‚So, und du bist jetzt, dich hab ich grade ausgesucht, du bist in dieser Entwicklungsphase jetzt für mich zuständig.' Ja, und über solche Kinder komm ich auch leicht in den Kontakt zu den Eltern, ne? Also das ist, find ich, schon ganz interessant. Ja, also so bahnen die Kinder für mich so den Kontakt zu den Eltern dann auch an, ne?" (Beo_FK_11)

Zum anderen bereiten Kinder den Kontakt vor, indem sie dolmetschen. Der Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften scheint hier nur durch die Kinder möglich, wie folgendes Beispiel zeigt.

> **Beispiel Fachkraft:** „Jo, wir haben einige, die dolmetschen müssen." (Beo_FK_3)

Mit dem Verweis auf „müssen" wird sichtbar, dass es sich um eine Notwendigkeit handelt. Inwiefern die Erwachsenen einfordern, dass Kinder übersetzen, wird in einer anderen Sequenz beschrieben:

> **Beispiel Fachkraft:** „Wenn Kinder halt dann da sind, und den Eltern dolmetschen, ne? Wenn die Mutter dann schon: ‚Sag mir mal, was hat sie gesagt!' und der dann übersetzt." (Beo_FK_19)

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: WIE KINDER DAS VERHÄLTNIS FAMILIE – KITA MITGESTALTEN

Perspektivenübergreifend

- Die Position bzw. Rolle von Kindern in der ‚Zusammenarbeit' bzw. bei der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie ist den befragten Erwachsenen, insbesondere den Eltern, kaum vertraut. Die Beiträge, die Kinder zur ‚Zusammenarbeit' leisten, werden erst auf explizite Nachfrage(n) hin artikulierbar. Das heißt, die Fachkräfte und die Eltern sind ganz selbstverständlich in die Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie involviert, auf die Kinder trifft dies nicht zu.
- Wenn über Kinder gesprochen wird, werden vielfältige Beiträge deutlich, u. a., dass und inwiefern Kinder den Eltern bzw. Fachkräften von der Kita / von ihrem Zuhause erzählen oder wie sie eher passiv oder aber aktiv den Kontakt zwischen Kita und Familie herstellen.

Die Perspektive der Fachkräfte auf Kinder in der ‚Zusammenarbeit'

- Fachkräfte problematisieren das Sprechen der Kinder über zu Hause (was es gibt und nicht gibt, ob etwas vorgefallen ist etc.). Sie erhalten auf diesem Weg ‚heikle' Informationen, z. B. über Erziehungspraktiken der Eltern.
- Kinder stellen den Kontakt zwischen Fachkraft und Eltern(teil) mitunter in ihrem eigenen Interesse her, u. a., um ihre Probleme gemeinsam zu lösen, um Informationen auszutauschen und um ihre Wünsche den Eltern gegenüber durch Fachkräfte vorbringen zu lassen.
- Das Kind und seine Erzählung oder sein Verhalten wird zum Anlass genommen, den Kontakt zwischen Fachkraft und Eltern(teil) herzustellen – primär im Interesse der Erwachsenen.
- Kinder stellen den Kontakt zwischen Fachkraft und Eltern(teil) durchaus auch im Interesse der Erwachsenen her. Sie werden aufgefordert, Kontakt zu den Eltern aufzunehmen, um etwas zu erreichen (wie Schuhe mitbringen), oder sie ermöglichen die Kontaktaufnahme, etwa als Dolmetscher.

Die Perspektive der Eltern auf Kinder in der ‚Zusammenarbeit'

- Kinder sprechen mit Eltern über die Kita. Sie erzählen vom Tagesgeschehen, geben organisationsbezogene Informationen weiter und berichten von spezifischen (negativen/positiven) Erlebnissen.
- Kinder sprechen mit Fachkräften über zu Hause und geben organisationsbezogene Informationen weiter.
- Kinder stellen den Kontakt zwischen Fachkraft und Eltern(teil) primär in ihrem eigenen Interesse her, u. a., um ihre Probleme gemeinsam zu lösen.
- Das Kind – und z. B. seine Erzählung – wird zum Anlass genommen, den Kontakt zwischen Fachkraft und Eltern(teil) herzustellen – in erster Linie im Interesse der Erwachsenen.

7.2 Inwiefern Kinder bei Gesprächen zwischen Eltern und Fachkräften involviert sind

Vorbemerkungen zur Teilanalyse

Nachdem dargestellt wurde, wie Eltern und Fachkräfte davon berichten, wie Kinder das Verhältnis zwischen Kita und Familie mitgestalten, wird im Folgenden der spezifischeren Frage nachgegangen, welche Vorstellungen die erwachsenen Akteure zur (stärkeren) Beteiligung von Kindern in der ‚Zusammenarbeit' haben und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben. Die Datengrundlage der folgenden Teilanalyse bilden ebenfalls die Interviews mit Eltern und Fachkräften aus der Beobachtungsstudie (N=39). Zur Beantwortung der Frage wurden Sequenzen ausgewertet, die im Anschluss an die folgende Frage aus dem Leitfaden (Themenblock 3: Erfahrungen mit der ‚Zusammenarbeit') zu finden sind:

INTERVIEWFRAGEN

Was denken Sie darüber, Kinder selbst mehr in die Zusammenarbeit einzubeziehen?

Finden Sie diese Idee eher gut oder eher schlecht?

Welche Chancen und Risiken sehen Sie?

Diese allgemein gehaltenen Fragen wurden allen an den Interviews Teilnehmenden gestellt und häufig, sofern dies nicht erzählgenerierend wirkte, weiter spezifiziert wie „z. B. bei Gesprächen". Dadurch ergab sich eine deutliche Konzentration der Antworten auf Gespräche zwischen Eltern(teil) und Fachkraft (allgemein), wobei die Interviewten teilweise auf konkrete Formen von Gesprächen Bezug nehmen (z. B. Entwicklungs-, Abschluss-, Konfliktgespräche). Für die Codierung wurde diese Unterscheidung nicht weiter berücksichtigt, so dass alle der Frage folgenden Sequenzen codiert wurden, in denen Eltern oder Fachkräfte darüber sprechen, wie Kinder in Gespräche einbezogen werden (könnten). Dabei ging es insbesondere um die Vorstellungen der Fachkräfte und Eltern zur Beteiligung von Kindern. Einige wenige Interviewte bezogen sich auf eigene Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der Interviewfrage geäußert wurden.

Die folgende Frage war Ausgangspunkt der Analyse:

FORSCHUNGSFRAGE

Welche Vorstellungen (und welche Erfahrungen) haben Eltern und Fachkräfte zum Einbezug von Kindern in Eltern-Fachkraft-Gespräche?

Zur Beantwortung dieser Frage interessierten die Perspektiven von Eltern und Fachkräften.

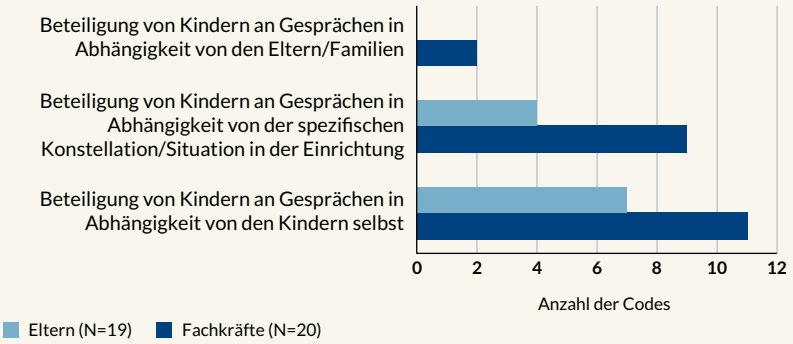
Vorgehen

Für die Analyse wurden zunächst alle der Frage folgenden Sequenzen der Kategorie *Kinder in Eltern-Fachkraft-Gesprächen* zugeordnet und anschließend im Einzelnen gesichtet; dabei wurden in einem ersten Schritt Textpassagen, die für die Fragestellung der vorliegenden Teilanalyse relevant sind, markiert und paraphrasiert. Dabei wurde deutlich, dass Eltern und Fachkräfte die Beteiligung von Kindern an Gesprächen von unterschiedlichen Voraussetzungen abhängig machen. In einem nächsten Schritt wurde daher differenziert, welche Faktoren hierbei von Bedeutung sind: Unterschieden wurde die Beteiligung von Kindern an Gesprächen in Abhängigkeit von den *Eltern/Familien* (Subkategorie 1), von der *spezifischen Konstellation/Situation in der Einrichtung* (Subkategorie 2) und/oder von den *Kindern selbst* (Subkategorie 3), wobei die letztere Kategorie am häufigsten zu finden ist.

Die Analyse im Überblick

Die beschriebenen Kategorien und die dazu jeweils vergebenen Anzahl der Codes werden im Folgenden dargestellt:

ABBILDUNG 18 **Bedingungen für die Beteiligung von Kindern an Gesprächen zwischen Fachkräften und Eltern aus Eltern- und Fachkraftsicht**



Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

In Abbildung 18 zeigt sich, dass die Fachkräfte – im Gegensatz zu den Eltern – insgesamt umfangreicher Auskunft darüber geben, wie Kinder bei Eltern-Fachkraft-Gesprächen beteiligt werden (können). Dies lässt sich im Zusammenhang mit der Beantwortung der Leitfadenfrage sehen, die für Eltern in der Interviewsituation ungleich schwerer war als für Fachkräfte. Vergleichbar zu den Fragen danach, wie Kinder den Kontakt zwischen Kita und Familie herstellen und wie sie das Verhältnis mitgestalten (vgl. Abschnitt 7.1), kann auch hier auf wenig Wissen und wenige Erfahrungen zurückgegriffen werden, die unmittelbar in der Interviewsituation geäußert werden könnten. Die Befragten sind mit der Thematik nur am Rande vertraut.

Wenn über Kinder in Gesprächen gesprochen wird und dabei ihr Einbezug von Voraussetzungen abhängig gemacht wird, so werden, das zeigt sich übergreifend, eltern- bzw. familienbezogene Bedingungen kaum genannt. Vielmehr werden von Eltern und Fachkräften auf das Kind / die Kinder bezogene Faktoren als zentral

benannt, um Kinder in Gespräche einzubeziehen (z. B. deren Alter oder Entwicklung). Auch die Gesprächssituation nimmt den Eltern und Fachkräften zufolge Einfluss darauf, inwiefern man Kinder beteiligt bzw. beteiligen sollte. Dabei zeigt sich der deutlichste Unterschied in der Gewichtung dieses Faktors zwischen Eltern und Fachkräften: In den Fachkraftinterviews spielt die Konstellation/Situation in der Einrichtung eine deutlich größere Rolle als in den Elterninterviews.

Kinder in Eltern-Fachkraft-Gesprächen

Eine Beteiligung von Kindern an Eltern-Fachkraft-Gesprächen gibt es in den Kitas des Samples bislang kaum: „Also grundsätzlich werden Sachen, die das Kind anbelangt, nicht vor den Kindern besprochen" (Beo_FK_2). Lediglich in einigen wenigen Sequenzen wird von Fachkräften darauf verwiesen, dass Kinder bei Gesprächen dabei sind: „Also ich hatte auch schon Elterngespräche gemacht, wo die Kinder dran teilgenommen haben. Das sind dann meistens die Abschlussgespräche" (Beo_FK_9). Daraus ergibt sich, dass die Eltern und Fachkräfte in ihren Antworten auf die Interviewfrage, was sie darüber denken, Kinder (mehr) in die ‚Zusammenarbeit' einzubeziehen, insbesondere ihre Vorstellungen dazu wiedergeben und nur in Teilen auch auf eigene Erfahrungen zurückgreifen.

Insgesamt geht aus dem Analysematerial hervor, dass der Einbezug von Kindern entweder eher grundsätzlich abgelehnt wird („Das find ich jetzt nicht so gut"; Beo_FK_20; „nicht gut"; Beo_Eltern_10) oder aber von den Eltern und Fachkräften sehr differenziert dargelegt wird, unter welchen Voraussetzungen Kinder einbezogen werden (können). Insgesamt gibt es keine Sequenzen, in denen Eltern und Fachkräfte den Einbezug von Kindern ohne Einschränkung bzw. bedingungslos gutheißen. Sie nennen dabei unterschiedliche Faktoren, die Einfluss darauf haben, ob die Beteiligung der Kinder als „sinnvoll" (Beo_FK_5), „schön" (Beo_FK_9), „großartig" (ebd.), „gute Idee" (Beo_FK_13) bewertet wird oder aber „nicht so viel Sinn" (Beo_Eltern_5) macht bzw. als „problematisch" (Beo_FK_13) und „gefährlich" (Beo_FK_19) eingestuft wird.

Die drei genannten Kategorien an Voraussetzungen, angesichts derer Kinder in Gespräche zwischen Eltern und Fachkräften einbezogen werden (können) – *Eltern/Familien*, *spezifische Konstellation/Situation in der Einrichtung* und *Kinder selbst* –, werden im Folgenden detaillierter vorgestellt. Die Kategorien stehen dabei nicht nebeneinander und schließen sich aus, sondern werden von Eltern und Fachkräften oftmals zusammenhängend beschrieben oder gemeinsam aufgezählt.

Der Faktor *Eltern/Familien* spielt eine deutlich untergeordnete Rolle. Eine Fachkraft schätzt es so ein, dass die Einbeziehung von Kindern „bei vielen Familien gar nicht gut" (Beo_FK_6) wäre. Begründet wird das mit dem Verhalten der Eltern, da „die Eltern dem Kind verbieten, mit uns [den Fachkräften] zu reden" (ebd.).[114] Deutlich häufiger sind Sequenzen, in denen die Eltern und Fachkräfte davon sprechen, dass die Beteiligung von Kindern in Abhängigkeit von der *spezifischen Konstellation/Situation in der Einrichtung* zu sehen ist.

114 Bei den Elterninterviews wird weder auf Voraussetzungen auf Eltern- noch auf solche auf Fachkraftseite eingegangen, die gegeben sein müssen, um Kinder zu beteiligen. Lediglich ein Elternteil beschreibt, dass der Einbezug von Kindern abhängig vom Charakter der jeweiligen Fachkraft sei („Ich hab nicht das Gefühl, dass es da so ein Konzept [der Beteiligung von Kindern] gibt, sondern es gibt Erzieherinnen, die machen gewisse Dinge einfach anders als andere. Also ich glaube, das ist so eine, ja auch Charakterfrage"; Beo_Eltern_8).

> **Beispiel Fachkraft:** „Es gibt Situationen, wo ich der Meinung bin, dass Kinder da nichts verloren haben. Ich bin immer noch ein Verfechter von, es gibt Dinge, die unter Erwachsenen geregelt werden müssen, und es gibt Dinge, wo Kinder dabei sein können." (Beo_FK_2)

Eltern und Fachkräfte unterscheiden hier deutlich zwischen Situationen, die sie für kindgemäß halten, und solchen, die ausschließlich Erwachsenen vorbehalten sein sollten. Als kindgemäß werden Gespräche eingeschätzt, in denen „was Positives" (Beo_Eltern_10) besprochen wird, wie ein „positives Entwicklungsgespräch [...], bei dem man auch Kleinigkeiten, bei denen noch Entwicklungsbedarf ist, ansprechen kann" (Beo_FK_9), oder Gespräche zu „Konflikten mit anderen Kindern" (Beo_Eltern_13) und Fehlverhalten von Kindern.

> **Beispiel Fachkraft:** „Zum Beispiel das Kind hat was angestellt. Ja, hat irgendwas gemacht. Hat im Bad die Wände angemalt, vielleicht zum dritten Mal. Dann würd ich sagen, wenn es ein Regelkind ist, ne? [...] Ich nehm dann das Kind schon dazu." (Beo_FK_6)

Die mit Kindern geführten Gespräche sollen, so die Fachkräfte,[115] auf „Kinderebene" (Beo_FK_9) gestaltet werden. Sie unterscheiden sich nicht nur inhaltlich von den ausschließlich unter Erwachsenen geführten Gesprächen, sondern werden auch formell als eigene Gesprächsform markiert. Die Beteiligung der Kinder erfordere, „sehr kindgerecht [zu] reden" (Beo_FK_14) und „natürlich sensibel" (Beo_FK_10) zu sein.

Aus Fachkraftsicht können Kinder bei den Gesprächen zwei gegensätzliche Positionen einnehmen. Zum einen gibt es Sequenzen, in denen Kinder als Sprechende konzeptualisiert werden und die Erwachsenen in der Position der Zuhörenden sind, wie es etwa diese Fachkraft beschreibt: „Weil dann auch mal zu hören ist, so aus Sicht des Kindes, wie es so die Kindergartenzeit erlebt hat" (Beo_FK_9). Zum anderen wird den Kindern die Position der Zuhörenden zugeschrieben: Sie sind dabei, wenn „über ihn oder sie gesprochen" (Beo_FK_18) wird.[116]

In deutlich mehr Sequenzen beziehen sich die Eltern und Fachkräfte auf die *Kinder selbst*, wenn sie die Voraussetzungen für die Einbeziehung von Kindern beschreiben. So ist es „sehr kindabhängig" (Beo_FK_19), ob diese an Eltern-Fachkraft-Gesprächen beteiligt werden (können). Implizit oder explizit wird dabei ein Maßstab formuliert, wie sich Kinder zu verhalten haben und über welche Fähigkeiten Kinder verfügen müssen. Während Gespräche mit „ruhige[n], konzentriert[en]" (Beo_FK_18) oder „bisschen vernünftiger[en]" (Beo_Eltern_2) und „fitte[n]" (Beo_FK_19) Kindern möglich scheinen und häufiger genannt werden,

115 Hierzu gibt es keine Sequenzen in den mit Eltern geführten Interviews.

116 In manchen Sequenzen aus den Eltern- und Fachkraftinterviews wird zudem deutlich, dass es sich bei den Eltern-Fachkraft-Kind-Gesprächen ausschließlich um ein Zusatzangebot handelt. Die herkömmlichen Eltern-Fachkraft-Gespräche könnten dadurch nicht ersetzt werden. So wünscht sich ein Elternteil, dass die Erwachsenen „zuerst mal miteinander reden" (Beo_Eltern_11). Auch aus Fachkraftsicht können Gespräche mit ausschließlich erwachsenen Akteuren nicht ersetzt werden, so dass das Eltern-Fachkraft-Gespräch weiter erforderlich bleibt, z. B. indem man „dann noch mal ein gesondertes Gespräch führen [muss], auf Erwachsenenebene"; Beo_FK_9). Kinder sollten den Eltern und Fachkräften zufolge hingegen nicht in Situationen dabei sein, in denen ein „sensibles Thema" (Beo_FK_6) besprochen oder ein „schwieriges Gespräch" (Beo_FK_9) geführt wird, in dem Kinder „Negatives" (Beo_Eltern_11) hören. Was die Eltern und Fachkräfte dabei unter einem „schwierigen Gespräch" verstehen, wird jedoch nur in wenigen Sequenzen expliziert. So werden Entwicklungsgespräche kritisch betrachtet, in denen beispielsweise über mögliche „Entwicklungsverzögerungen" (Beo_FK_6) oder „brisante Themen" (Beo_FK_9) gesprochen wird.

werden Gespräche mit Kindern, die „dann auch was sagen" (Beo_Eltern_13) wollen und „dazwischenreden" (ebd.) oder „die Bude rocken" (Beo_FK_18) als schwierig klassifiziert. Darüber hinaus wird als Voraussetzung für die Beteiligung von Kindern benannt, dass diese die besprochenen Inhalte verstehen:

> **Beispiel Fachkraft:** „Also bei manchen Kindern kann ich mir es vorstellen. Wenn ich so fitte Kinder halt erlebe. Wo ich es mir bei anderen Kindern, wenn sie dann weniger fit sind, wieder weniger vorstellen kann. Es gibt ja wirklich Kinder bei uns in der Gruppe, das eine Kind, wo ich sag, mit dem kann man wirklich über alles so reden. Wo ich es nicht schlecht finde, wenn sie so dann einbezogen werden. Aber wenn dann Kinder nur die Hälfte verstehen […], dann find ich's wieder schlecht." (Beo_FK_19)

Das Alter („ab 'm gewissen Alter"; Beo_Eltern_9), die (Mutter-)Sprache und die Entwicklung der Kinder werden als relevante Faktoren für die Beteiligung an Eltern-Fachkraft-Gesprächen genannt. Unterschieden wird zwischen einerseits „Schulkindern […], [die] das schon einigermaßen reflektier[en]" (Beo_FK_13), und andererseits Kindern, die „noch klein" (Beo_Eltern_7) oder „zu jung" (Beo_FK_20) sind, um teilzunehmen. Den „normal entwickelten" (Beo_FK_19) Kindern werden von den Fachkräften zudem u. a. Integrationskinder gegenübergestellt, deren Beteiligung als nicht zielführend bewertet wird: „Also wenn es natürlich ein Integrationskind ist, wo man weiß, da kannst du jetzt reden, wie du willst, das kommt beim Kind nicht an" (Beo_FK_10). Die Muttersprache der Kinder wird von Fachkräften ebenso als mögliches Ausschlusskriterium benannt:

> **Beispiel Fachkraft:** „[Der ist] ein knappes Jahr bei uns im Kindergarten. Der kam mit null Deutschkenntnissen. Wenn ich jetzt dieses Kind mit zum Entwicklungsgespräch nehme. Ich denke, dass das nicht sinnvoll ist." (Beo_FK_5)

Insgesamt zeigt sich, dass die Beteiligung von Kindern an Eltern-Fachkraft-Gesprächen aus Eltern- und Fachkraftsicht vornehmlich nur mit ‚normalen' Kindern funktioniert und von verschiedenen Faktoren (Alter, Entwicklungsstand, Fähigkeiten, Sprache) abhängig gemacht wird. Die benannten Faktoren deuten damit auf ungleiche Möglichkeiten und Voraussetzungen von Kindern hin, in Eltern-Fachkraft-Gespräche involviert zu sein. Darüber hinaus stellt auch die Situationsabhängigkeit einen Faktor für Eltern und Fachkräfte dar, wobei sie dabei vornehmlich auf den Inhalt der Gespräche rekurrieren. Aus dem Analysematerial geht zunächst eine Dichotomie zwischen ‚positiven' und ‚negativen' Gesprächsinhalten hervor, die sich jedoch in der Ausführung der Eltern und Fachkräfte in Bezug auf die Beteiligung von Kindern an Gesprächen weiter ausdifferenziert. So scheinen sowohl ‚positive' Gespräche als auch Gespräche zu sozialem Fehlverhalten (Konflikte mit Peers o. Ä.) für die Beteiligung von Kindern geeignet, obwohl Letzteres kaum als ‚positiv' beschrieben werden kann. Andere Gesprächsinhalte werden hingegen deutlich als ‚negativ' markiert (z. B. zu vermeintlichen Entwicklungsverzögerungen) und sollen den Eltern und Fachkräften zufolge unter Ausschluss der Kinder stattfinden.

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE: INWIEFERN KINDER IN ELTERN-FACHKRAFT-GESPRÄCHEN INVOLVIERT SIND

Perspektivenübergreifend

- Die Frage der Beteiligung von Kindern bei Gesprächen zwischen Eltern(teil) und Fachkraft ist den befragten Erwachsenen, insbesondere den Eltern, kaum vertraut. Es wurden insgesamt sehr wenige Codes vergeben, die zudem deutlich machen, dass die Befragten primär von ihren Vorstellungen berichten und kaum auf Erfahrungen zurückgreifen.
- Die Beteiligung von Kindern wird an unterschiedliche Bedingungen geknüpft, die insbesondere an den Kindern selbst festgemacht werden, wie z. B. ihrem Entwicklungsstand. Dabei wird der Einbezug von Kindern insbesondere dann für möglich erachtet, wenn diese im Normbereich liegen (u. a. betreffend Entwicklung, Fähigkeiten, Sprache).

Fachkraftsicht auf den Einbezug von Kindern in Eltern-Fachkraft-Gespräche

- Die Beteiligung von Kindern wird an verschiedene Bedingungen geknüpft. Sie hängt von den Eltern bzw. der Familie ab (z. B. Eltern wollen es nicht), von der Situation in der Einrichtung (Konfliktgespräche etc.) und insbesondere vom Kind (z. B. Sozialverhalten, Konzentrationsfähigkeit, Alter, Entwicklungsstand, Sprachfähigkeit).
- Gespräche mit Kindern werden als eigene Gesprächsform markiert („kindgerecht") und damit als von Eltern-Fachkraft-Gesprächen separat betrachtet. Kinder werden dabei sowohl als aktive Gesprächsteilnehmende als auch als passive Beisitzende konzipiert.

Elternsicht auf den Einbezug von Kindern in Eltern-Fachkraft-Gespräche

- Die Beteiligung von Kindern wird ebenfalls an verschiedene Bedingungen geknüpft. Sie hängt von der Situation in der Einrichtung ab (Konfliktgespräche etc.) und insbesondere vom Kind (Sozialverhalten, Konzentrationsfähigkeit, Alter, Entwicklungsstand, Sprachfähigkeit etc.).

Zusammenfassende Interpretation des Exkurses Kinder in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie (Kapitel 7)

Die Analyseergebnisse zu den Fragen, wie Kinder das Verhältnis zwischen Familie und Kita mitgestalten und welche Vorstellungen Eltern und Fachkräfte zum Einbezug von Kindern in Eltern-Fachkraft-Gespräche haben, machen – in Verknüpfung mit den Analyseergebnissen aus den Kapiteln 3 bis 6 – drei Punkte sehr deutlich, die kindheitstheoretisch interpretierbar sind.

Erstens sind Fachkräfte und Eltern aus ihrer Perspektive ganz selbstverständlich die Akteure und Gestalter*innen der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie, während Kinder hier für sie keine unmittelbar Beteiligten darstellen. Dies zeigt sich allein schon an den zahlreichen Codes, die zu den erwachsenen Beteiligten vergeben wurden (vgl. Kapitel 3 bis 6), gegenüber den wenigen ‚Kindercodes' (Kapitel 7). Diese Beobachtungen sind anschlussfähig an andere Studien mit vergleichbaren Fragestellungen und deren Ergebnisse, wie z. B. die Frage nach den Kindern als Akteuren in der Zusammenarbeit in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer (vgl. Betz & Eunicke 2017). Damit wird deutlich, dass Kinder – als Akteure – nur vordergründig im Zentrum der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft stehen. Bei genauerer Betrachtung werden sie kaum als Gestalter mitgedacht. Dies kann mit Blick auf die generationale Ordnung und damit verbundene Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen gedeutet werden und damit einhergehend mit einer dominierten Position von Kindern im Verhältnis zwischen Bildungsinstitution und Familie.

Zweitens lässt sich festhalten, dass Fachkräfte und – weit weniger – Eltern erst auf explizite Nachfragen hin berichten, wie Kinder in den Kontakt zwischen Elternhaus und Kita involviert sind. Es zeigt sich, wie Kinder die beiden Systeme Kita und Familie in Verbindung bringen, und was und wie Kinder jeweils in der Kita respektive in der Familie über die andere Institution erzählen. Damit kommen Kinder als Akteure der Zusammenarbeit zum Vorschein. Sie beheben auch das grundlegende, auf ihrer Abwesenheit in der Einrichtung beruhende Informationsdefizit von Eltern, das von diesen auch beklagt wird (vgl. Abschnitt 4.1.6), und tun dies, ohne dass es den interviewten Fachkräften und Eltern direkt bewusst sein muss. Befunde, wie Kinder zwischen Institution und Familie agieren, sind für Kinder im Schulalter bereits belegt und – aus der Perspektive der Kinder – ausdifferenziert worden (Markström 2013). Dazu gehören auch die Botengänge der Kinder (Markström 2015), die sich im aktuellen Analysematerial ebenfalls zeigen, wenn die Kinder die – pädagogisch unterlegten – Aufträge der Kita an die Eltern überbringen.

Wenn die Befragten ihre Perspektiven auf Kinder im Verhältnis zwischen Kita und Familie artikulieren, werden sehr vielfältige Beiträge der Kinder zur Gestaltung dieses Verhältnisses deutlich – insbesondere wenn die Fachkräfte sich dazu äußern. Nicht nur die Interviews, sondern auch die teilnehmenden Beobachtungen, die primär auf die Erwachsenen fokussiert waren (Kapitel 5), geben zum einen Aufschluss darüber, dass in vielen Situationen Kinder und z. B. ihre Erzählungen oder ihr Verhalten zum Anlass genommen werden, den Kontakt zwischen Fachkraft und Eltern(teil) herzustellen. Kinder werden hierbei primär im Interesse der Erwachsenen in die Zusammenarbeit eingebunden (z. B. um Informationen einzuholen, um die Eltern zu erziehen).

Zum anderen belegen die Analysen, dass und wie Kinder aus eigener Initiative einen Kontakt zwischen Kita und Familie herstellen, nämlich vor allem dann, wenn damit eigene Interessen verbunden werden. Im Kontext Schule ist dies bereits in einigen wenigen Studien – dort aus Kinderperspektive – beschrieben worden (Ericsson & Larsen 2002). Damit wird deutlich, dass Kinder die Erwachsenen auch als Ressourcen einsetzen (können). Ebenso beschreiben Eltern und Fachkräfte jedoch, wie sie – entgegen dem ausdrücklichen Wunsch der Kinder – Kontakt miteinander aufnehmen. Hier könnte, erneut mit den Befunden von Ericsson & Larsen (2002), von Erwachsenen als ‚Last' gesprochen werden.

Schließlich zeigen die Ergebnisse, dass die Frage nach der Rolle von Kindern in der ‚Zusammenarbeit', konkret bei ihrer Beteiligung an Eltern-Fachkraft-Gesprächen, mehr oder weniger hypothetisch verhandelt wird. Die Beteiligung von Kindern an Gesprächen stellt für Eltern und für Fachkräfte quasi keinen Erfahrungsraum dar, den sie mit Beispielen oder Erzählungen in den Interviews darlegen können. Vielmehr sind nahezu alle Antworten auf die Fragen des Interviews als Vorstellungen von einer prinzipiellen (Nicht-)Beteiligung zu charakterisieren, die nur im Hypothetischen mit den Kindern aus der eigenen Kita oder dem eigenen Kind / den eigenen Kindern abgeglichen wird. Damit deuten die Befunde auf eine Leerstelle hin, die bereits in Bezug auf die (nicht empirisch basierte) Fachliteratur beschrieben werden konnte (Betz et al. 2017): Die Kinder selbst werden nicht voraussetzungslos beteiligt. Stattdessen werden Gründe vorgebracht, die eine Beteiligung mehr oder weniger grundsätzlich (noch) nicht möglich erscheinen lassen.

Zur Beteiligung von Kindern an Eltern-Fachkraft-Gesprächen werden in den Interviews gängige – und im Fachdiskurs sowie in den rechtlichen Grundlagen verbreitete – Voraussetzungen benannt (Betz et al. 2017), von denen eine Beteiligung von Kindern abhängt. Dazu gehören insbesondere kindbezogene Faktoren wie ihr (geringes) Alter oder ihr Entwicklungsstand. Damit verneinen die Eltern und Fachkräfte aber nicht nur uneingeschränkte Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern an Gesprächen. Vielmehr verweisen die genannten Faktoren wie Entwicklungsstand, Fähigkeiten des Kindes oder Sprache darauf, dass Kinder, die im Normbereich liegen, eher beteiligt werden (können) als Kinder, auf die das den beteiligten Erwachsenen zufolge nicht zutrifft. Damit geben die Befunde erste Anhaltspunkte darauf, dass der (potentielle) Einbezug von Kindern in die ‚Zusammenarbeit' eng mit Normierungs- und Normalisierungsprozessen verschränkt ist (Kelle & Mierendorff 2013) und damit auch eine ungleichheitsrelevante Dimension in sich trägt.

8 Zusammenfassung der empirischen Befunde zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie ‚Zusammenarbeit'

Das übergreifende Ziel der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren" war es, empirische Einblicke in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie und damit in die Interaktionen insbesondere zwischen Fachkräften und Eltern zu erhalten. Grundlegend wurde danach gefragt, wie sich die ‚Zusammenarbeit' zwischen Bildungsinstitution und Familie in ihren verschiedenen Facetten gestaltet und welche ungleichheitsrelevanten Faktoren dabei bedeutsam sind.

Bei diesem Vorhaben stand im Vordergrund, die unterschiedlichen *Perspektiven* der unmittelbar Beteiligten auf ‚Zusammenarbeit' nachzuzeichnen und dabei herauszuarbeiten, in welche Dimensionen sich ‚Zusammenarbeit' in der alltäglichen Praxis ausdifferenzieren lässt. Dieser Ansatz trägt zu einem empirischen Verständnis von ‚Zusammenarbeit' bei, das bislang für die fachliche und politische Debatte nur rudimentär vorliegt (Betz 2018). Mit Hilfe der empirischen Analyse und der Systematisierung der Befunde lassen sich *Herausforderungen* für die Gestaltung des Verhältnisses von Kita und Familie identifizieren – vor allem angesichts gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und damit auch Hierarchie- und Machtverhältnisse, die zwischen Eltern und Fachkräften, aber auch zwischen Eltern, Fachkräften und Kindern zum Ausdruck kommen.

Vorstellungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

In einem ersten Schritt wurden die Vorstellungen zum Konzept *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* einer genaueren empirischen Analyse aus der Perspektive von Fachkräften und Eltern unterzogen. Es konnte gezeigt werden, dass perspektivenübergreifend Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als spezifische Form der ‚Zusammenarbeit' verstanden werden kann. In den *Konzeptualisierungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* lassen sich drei Dimensionen unterscheiden: Aus Sicht der Beteiligten geht es um Beziehungsaufbau und -pflege, um einen Aushandlungsprozess und um ein Mittel, etwas Zukünftiges zu erreichen. Dabei ist nicht allen Fachkräften und nur wenigen Eltern das in der Fachliteratur zunehmend verbreitete Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft geläufig. Neben perspektivenübergreifenden Vorstellungen lassen sich zudem akteursspezifische Vorstellungen differenzieren. So sehen die Fachkräfte einen wichtigen Aspekt der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft darin, Eltern in den Einrichtungsalltag einzubinden, wobei sie darunter insbesondere unterstützende Aktivitäten verstehen (bei Festen oder Projekten). Aus Elternperspektive wiederum tritt ein breites Spektrum an Erwartungen an Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zutage – dies reicht vom Wunsch nach Anleitung und Beratung bis hin zu dem Anliegen,

dass die Sichtweisen der Eltern bei wichtigen Entscheidungen eingeholt werden. In den Interviews wurden auch *Probleme der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften* dargelegt. Beide Parteien, sowohl Fachkräfte als auch Eltern, werfen Fragen der Realisierbarkeit auf: Sie sehen Probleme in der Gestaltung der Beziehung, den Rahmenbedingungen, der Elternmitwirkung und in gesellschaftlichen Erwartungen. Fachkräfte führen sowohl an den Einzelfall gebundene Voraussetzungen an (z. B. Eltern müssen Interesse zeigen) als auch gruppenbezogene Voraussetzungen wie deutsche Sprachkenntnisse. Auch Eltern halten das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für ambitioniert; Schwierigkeiten sehen sie u. a. darin, dass Eltern nicht pädagogisch qualifiziert genug sind, um eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Fachkräften einzugehen, Eigeninteressen verfolgen (könnten) oder zu wenig Zeit wegen Berufstätigkeit haben. Auch werden fehlende Rahmenbedingungen als Probleme der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Elternseite markiert.

Zudem finden sich in den Interviews und Beobachtungen *Gegenpositionen zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. Eltern und Fachkräfte zweifeln, ob sie grundsätzlich sinnvoll ist, etwa mit Blick auf gleichberechtigte Mitspracherechte für Eltern in Einrichtungsbelangen. Fachkräfte kritisieren die starke schulbezogene Bildungsorientierung im Sinne von Kompetenzorientierung, die im Konzept selbst, in den Bildungs- und Erziehungsplänen und in den teilweise hohen Bildungserwartungen der Eltern zum Ausdruck kommt. Auch Eltern ist die Bildungsorientierung teilweise zu stark. Dennoch sehen einige die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwar nicht für die eigenen, sondern für ‚andere' Kinder als notwendig und sinnvoll an, z. B. für Kinder aus ‚anderen' Kulturen. Auch die Position, dass für Bildungs- und Erziehungspartnerschaften grundsätzlich keine Notwendigkeit besteht, wird vertreten.

Erleben und Erfahrungen in der ‚Zusammenarbeit'

Im Datenmaterial konnten *Passungen* herausgearbeitet werden, die sich in fünf Dimensionen differenzieren lassen. Dies sind *erstens* positiv wahrgenommene Verhaltensweisen von Eltern bzw. Fachkräften. Wenn Fachkräfte auf Eltern blicken, heben sie u. a. hervor, dass diese sich für die Einrichtung engagieren und sie unterstützen. Auch wenn Eltern aufgeschlossen sind, Interesse signalisieren, die Hilfe der Fachkräfte annehmen und sich ihnen öffnen, wird dies als gut und passend wahrgenommen. Eltern wiederum schätzen an Fachkräften, wenn diese fröhlich, freundlich und engagiert sind und für die Anliegen der Eltern ansprechbar. Als gut bewertet wird ebenfalls, wenn die Fachkräfte als den Kindern emotional zugewandt, herzlich oder auch ‚mütterlich' erlebt werden. Von Passungen kann aus Sicht der Eltern auch dann die Rede sein, wenn Fachkräfte Eltern insbesondere anlassbezogen informieren, flexible Gesprächsbereitschaft signalisieren und Verständnis für individuelle Lebensumstände von Eltern aufbringen.

Zweitens zählt zu den Passungen die gegenseitige, positiv konnotierte Gestaltung der Beziehung. Beide Parteien beschreiben gute Beziehungen zu Eltern bzw. Fachkräften, wie sie z. B. durch gut funktionierende Kommunikation und gegenseitiges Vertrauen zum Ausdruck kommen. Fachkräfte heben mit Blick auf Eltern die gute Kommunikation hervor. Dazu gehört für sie u. a., gut miteinander reden zu können, locker, offen und herzlich zu sein. Auch freundschaftlich-privater Kontakt ist positiv besetzt. Gut bewertete Beziehungen sind für einige Fach-

kräfte aber auch störungsfreie Beziehungen. Im Hintergrund steht hier v. a. die Gewährleistung reibungsloser Abläufe in der Einrichtung; gewünscht ist dabei ein zeitsparender und unkomplizierter Austausch und insbesondere, dass Eltern Absprachen einhalten und die Einrichtungsregeln mittragen. Blicken umgekehrt Eltern auf Fachkräfte, so werden sehr heterogene Perspektiven auf eine gute Kommunikation deutlich. Benannt wird etwa ein lockeres, freundschaftliches Verhältnis. Ebenso wird ein wahrgenommenes Interesse an den Themen der Eltern und Kinder geschätzt. Zugleich gibt es demgegenüber bei einigen Eltern auch den Wunsch nach stärker anlassbezogener, fachlicher und weniger kontinuierlicher, anlassunabhängiger Kommunikation. Ein weiterer Aspekt einer guten Beziehung ist für Eltern das Vertrauen in die Fachkräfte. Sie verlassen sich darauf, dass Fachkräfte wichtige Informationen weiterleiten und dass sie sie jederzeit ansprechen können.

Eine *dritte* Dimension, die sich als spezifische Form des Passungserlebens noch einmal von einer positiven Beziehungsgestaltung unterscheidet, ist das konsensgeleitete Handeln von Fachkräften und Eltern mit Blick auf das Kind. Perspektivenübergreifend werden hier Interaktionen skizziert, die explizit auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet sind. Dieses Ziel, etwa der richtige Einschulungszeitpunkt oder eine Fördermaßnahme, wird gemeinsam bestimmt oder aber von der jeweils anderen Partei übernommen, wobei hier meist die Fachkraft dominiert. Einige Fachkräfte betonen wertschätzend, dass Eltern ihre Sichtweisen und Ideen übernehmen und Erziehungstipps sowie Lösungsvorschläge annehmen. Fachkräfte positionieren sich in diesen Erzählungen in zweifacher Hinsicht als Wissende: einerseits für den Umgang mit dem Kind in der Einrichtung, andererseits z. T. für den Umgang zu Hause. Eltern schätzen wiederum, dass Fachkräfte sie unterstützen und ihnen helfen, z. B. indem sie Erziehungstipps geben, Eltern ernst nehmen und sich für das eigene Kind einsetzen. Als gut wird es auch wahrgenommen, wenn Eltern die Expertise der Fachkräfte zur Entscheidungsfindung einholen (können) und gemeinsam der ‚beste Weg' gefunden wird. Auch hier wird deutlich, dass der elterliche Bedarf an Unterstützung insgesamt heterogen ist.

Als *vierte* Dimension zeigt sich in den Interviews und Beobachtungen konsensgeleitetes Handeln nicht nur, wenn es um das Kind geht, sondern – bei Eltern – auch in Bezug auf die Einrichtung. Eltern erzählen dabei, dass sie freiwillig etwas für die Kita tun, wie z. B. Ausflüge begleiten, Angebote gestalten oder bei Personalmangel einspringen. Das gemeinsame Ziel bezieht sich häufig auf eine ansprechende bzw. funktionierende Gestaltung von Angeboten (in) der Einrichtung. Die Grenzen dieses Engagements liegen in den Zeitressourcen der Eltern. Von Eltern wird weiterhin vorgebracht, worin für sie der Nutzen ihres Engagements liegt: Sie erhalten Informationen über den Alltag in der Kita, was andernfalls nicht in der gleichen Weise möglich wäre.

Als eine weitere, *fünfte* Dimension von ‚Zusammenarbeit' wird – aus Elternperspektive – die Zufriedenheit auf Einrichtungsebene bedeutsam; sie kann sich beziehen auf die Einrichtung im Allgemeinen oder auf bestimmte Aspekte wie das pädagogische Konzept oder die Räumlichkeiten. Relevant ist für die Eltern die Einrichtungskultur. Dazu gehören eine positive Atmosphäre, ein freundliches, familiäres Miteinander und die Art und Weise, wie Eltern-Fachkraft-Gespräche gestaltet werden. Eltern sind auch zufrieden, wenn vielfältige und spezifische Angebote für das Kind / die Kinder gemacht werden und das Kind sich wohlfühlt,

sowie schließlich dann, wenn die Passung der Einrichtung zu elterlichen Bedarfen wahrgenommen wird, d. h., wenn es Kontaktmöglichkeiten zu anderen Eltern gibt oder auch eine verlässliche Betreuung der Kinder trotz Personalmangel gewährleistet ist. Auch in Bezug auf die Zufriedenheit werden sehr heterogene Perspektiven innerhalb der Elternschaft offensichtlich.

Neben Passungen wurden *Spannungen* bzw. *Spannungsverhältnisse* herausgearbeitet. Hier werden – mit Blick auf die Gestaltung des Kontakts bzw. die jeweils andere Partei – problematisierende Bewertungen und Klassifikationen von Eltern und Fachkräften offenkundig. Eine der drei hier herausgearbeiteten Dimensionen ist *erstens* der Umgang mit Fachkräften bzw. Eltern. Vor allem Fachkräfte berichten von vielfältigen Schwierigkeiten im Umgang mit Eltern; für sie ist es etwa spannungsreich, wenn Eltern passiv und verschlossen sind. Im gleichen Atemzug genannt werden eine wahrgenommene Separation bestimmter Eltern, die physische Abwesenheit von Eltern oder auch wahrgenommenes mangelndes Interesse. Spannungen gibt es auch, wenn Eltern (zu) aktiv und fordernd sind oder sich beschweren. Auch empfinden einige Fachkräfte Druck, wenn sie sich von in der Einrichtung anwesenden Eltern in ihrer pädagogischen Praxis beobachtet fühlen. Forderungen von unterschiedlichen Eltern werden mitunter als divers oder auch als gegenläufig zueinander erlebt.

Zu weiteren Spannungen im Umgang kommt es, wenn Eltern (zu) hohe Ansprüche haben, die als nicht angemessen und nur schwer erfüllbar bzw., angesichts der gegebenen Arbeitsbedingungen, als Zumutung eingeschätzt werden. Ähnlich wirken sich divergierende Vorstellungen zwischen Fachkräften und Eltern in Bezug auf Einrichtungsregeln oder aber die Erziehung und Bildung der Kinder / des eigenen Kindes aus. Von Elternseite wird es wiederum als spannungsreich beschrieben, wenn sie keine Informationen über das Kind haben, d. h. nicht wissen, was das Kind in der Einrichtung macht. Eltern berichten ebenfalls von divergierenden Vorstellungen zwischen ihnen und den Fachkräften bezüglich ‚richtiger' Erziehung, des Verhaltens des Kindes oder des Umgangs mit spezifischen Dingen. Zu Spannungen kommt es zudem, wenn Eltern Fachkräfte als unmotiviert und/oder übergriffig erleben, z. B. wenn sie streng mit den Kindern sind oder die Eltern erziehen (wollen).

Die *zweite* Dimension von Spannungen ist falsches bzw. schwieriges Eltern- oder Fachkraftverhalten. Perspektivenübergreifend wird hier einerseits auf den Umgang mit dem Kind oder andererseits auf den mit den Fachkräften/Eltern Bezug genommen. Fachkräfte äußern sich hierzu vergleichsweise häufiger und ausführlicher als Eltern. Mit Blick auf Eltern gehen Fachkräfte auf eine aus ihrer Perspektive falsche Erziehung und Bildung des Kindes ein: Sie kritisieren das erzieherische Handeln der Eltern (ihren emotionalen Umgang, ihren Erziehungsstil, ihre Freizeitgestaltung), wobei ein großes Spektrum an Kritikthemen deutlich wird. Unter anderem haben Fachkräfte zum einen den Eindruck, Eltern übernehmen zu wenig Verantwortung und kümmern sich zu wenig um das betreffende Kind; diese werden dabei z. B. als zu ‚faul' oder zu ‚bequem' beschrieben, um die kindliche Entwicklung angemessen zu begleiten. Zum anderen werden Eltern als uneinsichtig beschrieben, etwa wenn sie die Beobachtungen und die Diagnostik der Fachkräfte nicht anerkennen oder sie zurückweisen. Wird die Positionierung der Fachkräfte als Wissende und Expert*innen abgelehnt, geht dies auch mit Frustrationen bei den Fachkräften einher.

Kritisch wird ebenso gesehen, wenn Eltern als unzuverlässig erlebt werden, z. B. wenn sie die Einrichtungsregeln nicht einhalten (Hol- und Bringzeiten etc.) oder Anträge bzw. Fristen versäumen. Das Gleiche gilt, wenn Eltern schlechte Kommunikationsformen zeigen und etwa ihre Kinder anschreien oder wenn sie sich entziehen, indem sie z. B. auf Gesprächsanfragen nicht reagieren oder die Kinder durch Verwandte oder Freunde bringen und holen lassen.

Mit Blick auf Fachkräfte berichten Eltern von Spannungen in Bezug auf die Interaktion mit dem Kind, etwa wenn Fachkräfte schreien und schimpfen oder auch dem eigenen Kind zu wenig Beachtung schenken, es falsch anziehen etc. Spannungen entstehen aus Elternsicht auch in der Interaktion mit ihnen selbst, z. B. bei unangemessenen Kommunikationsformen: wenn Eltern etwa belehrt, ‚von oben herab' behandelt werden oder wenn sie fehlende Unterstützung bei anstehenden Entscheidungen wahrnehmen.

Aus Sicht der Eltern ergeben sich *drittens* Spannungen, wenn sie unzufrieden mit der Einrichtung sind. Unzufriedenheit äußern Eltern v. a. dann, wenn die Einrichtung selbst bzw. einzelne Aspekte der Einrichtung negativ erlebt und bewertet werden. Weniger im Fokus steht dabei das Verhalten der Fachkräfte. Kritik wird etwa an einer unpassenden oder fehlenden Informationspolitik von Seiten der Einrichtung vorgebracht, an mangelnden Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Eltern und auch an fehlenden Elternabenden oder -nachmittagen. Auch werden strukturelle Bedingungen als spannungsreich erlebt: zu wenig Personal, zu wenige Angebote oder der Ausfall von Angeboten.

Schließlich lassen sich im Zusammenhang mit Spannungsverhältnissen aus dem empirischen Material auch Deutungskonflikte herausarbeiten. Dabei handelt es sich um Spannungen, die in den Berichten und Erzählungen in offen ausgetragene konkrete Auseinandersetzungen bzw. konfligierende Deutungsaushandlungen münden. Solche Konflikte werden in den Interviews häufiger von Fachkräften skizziert als von Eltern.

Strukturelle Rahmenbedingungen von ‚Zusammenarbeit'

Fachkräfte nehmen auch auf verschiedene strukturelle Rahmenbedingungen von ‚Zusammenarbeit' mit Eltern Bezug: Diese werden zumeist selbstläufig thematisiert und fast ausschließlich negativ konnotiert. Beklagt werden unzureichende Strukturen bezüglich des Personals, wie Personalmangel und -ausfall, außerdem fehlende fachliche Ressourcen und schlechte Betreuungsrelationen. In Bezug auf die Einrichtung werden zudem die Ausstattung, in finanzieller und (sozial-) räumlicher Hinsicht, sowie zeitliche und persönliche Ressourcen kritisch gesehen. Schlechte Rahmenbedingungen der Einrichtungen, so die Annahme der Fachkräfte, beeinflussen auch die persönlichen Ressourcen negativ. Fachkräfte berichten etwa von einer hohen Arbeitsbelastung (Stress, Zermürbung, Frust etc.). In ihren Augen wirken sich derartige Rahmenbedingungen in spezifischer Weise negativ auf die ‚Zusammenarbeit' mit Familien aus: Eigene Ansprüche und Ansprüche von außen (Träger etc.) können nicht erfüllt werden; Handlungsnotwendigkeiten sind unvereinbar mit programmatischen Forderungen dazu, was in den Einrichtungen geleistet werden soll.

Situative Praxis der Gestaltung des Kontakts

Die Analysen beziehen sich auf zahlreiche Situationen, in denen es primär um einen konsensuellen Austausch zwischen Eltern und Fachkräften geht und beide Parteien (miteinander) geteilte Sichtweisen austauschen. Eltern adressieren Fachkräfte dabei vielfach als Wissende und (damit) als machtvolle Instanz. Auch Fachkräfte positionieren sich in gleicher Weise selbst als Expert*innen und Entscheidungsträger*innen: Sie explizieren Regeln, setzen sie durch oder gewähren auch Ausnahmen. Beobachtbar sind geteilte Sichtweisen zwischen Fachkraft und Eltern(teil) auf unterschiedliche Themen, etwa (Erziehungs-)Vorstellungen, und damit Übereinstimmungen im Verlauf der Kommunikation.

Insbesondere in täglichen Bring- und Abholsituationen kommt es darüber hinaus zu Zusammenschlüssen zwischen Eltern(teil) und Fachkraft. Sie positionieren sich etwa gegen den Willen eines Kindes, das einen expliziten gegenteiligen Wunsch zum Ausdruck bringt (verbal oder gestisch), z. B. nicht in der Einrichtung oder aber länger bleiben zu wollen. Beide erwachsenen Parteien verbünden sich in solchen Situationen auf unterschiedliche Weise und setzen sich gegenüber dem Kind durch. Hierbei werden machtvolle Positionen ausgehandelt, wobei sich, ähnlich zu Kommunikationsverläufen in Eltern-Fachkraft-Gesprächen, auch in (Bring- und Abhol-)Situationen beobachten lässt, dass die Fachkraft das ‚richtige' Handeln vorgibt und dieses mitunter (erneut) verbalisiert. Von Eltern (und Kindern) wird das den Beobachtungen zufolge stillschweigend akzeptiert und übernommen.

Zwischen Fachkräften und Eltern werden vor allem in Tür- und Angelgesprächen auch divergierende Vorstellungen zu unterschiedlichen Themen ausgetauscht, die die Verschränkung von Einrichtung und Zuhause betreffen, z. B. Tagesabläufe, (neue) Abholzeiten. Die Beteiligten ringen in diesen Situationen um Deutungshoheit, wobei die entgegengesetzten Einschätzungen zu einem gemeinsamen Sachverhalt im Kommunikationsverlauf nebeneinander stehen bleiben können oder miteinander abgeglichen und einvernehmlich aufgelöst werden können. In anderen Fällen spitzt sich die Situation zu.

Insbesondere in Hol- und Bringsituationen treten spannungsreiche Interaktionen zutage. Zwischen Fachkraft und Elternteil gibt es unvereinbare, konträr zueinander verlaufende Handlungen, die jedoch nicht in einen offenen Konflikt münden. Vielmehr wurde beobachtet, dass die Eltern der Fachkraft die handlungsleitende Position (z. B. wie das Kind wetterangemessen angezogen wird) überlassen. In weiteren Interaktionen zwischen Einrichtung und Eltern wird die Missachtung von Regeln und Vorgaben der Einrichtung durch Eltern in der Kommunikation (mit dem Kind) und im Erneuern der Regelvorgabe (Tür wird geschlossen) vorgebracht und dadurch aktualisiert. Neben diesen impliziten Verhandlungen um Deutungshoheit zwischen Fachkraft und Eltern wird auch explizit das regelwidrige Verhalten eines Kindes und zugleich das ‚falsche' Verhalten einer Mutter bzw. der Eltern zum Gegenstand der Auseinandersetzung.

In den spannungsvollen Interaktionen kommt in den Beispielen eine deutliche Asymmetrie zwischen Einrichtung und Fachkräften einerseits und Eltern(teilen) andererseits zulasten der Eltern zum Ausdruck. Die Deutungshoheit über die Einrichtungsregeln und über den adäquaten Umgang mit Kindern (in der Einrichtung) liegt bei den Fachkräften. Die Eltern passen sich den institutionellen

Bedingungen und Vorgaben an, auch, indem sie sich den Situationen entziehen. Offener Dissens und Konflikte wurden nicht beobachtet, es deutet sich jedoch ein Infragestellen und geringfügiger Widerstand von einzelnen Elternteilen an.

Differenz und Ungleichheit – Unterscheidungen mit Blick auf Eltern

Die im Interviewmaterial am häufigsten aufzufindende Unterscheidung durch Eltern und Fachkräfte sind migrantisch markierte Familien bzw. Eltern (‚mit Migrationshintergrund', ‚ausländisch' etc.) gegenüber Familien und Eltern, die aus Deutschland kommen bzw. autochthon sind. Eine häufige Verschränkung liegt in den Differenzkategorien ‚Migration' und (deutsche) ‚Sprache'. Deutsch sprechen wird zum wichtigen Unterscheidungskriterium in der ‚Zusammenarbeit'. Auch in den teilnehmenden Beobachtungen zeigt sich nicht Deutsch sprechen als große Herausforderung in der verbalen Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften. Weitere häufige Kategorisierungen sind die ‚soziale Herkunft' einzelner Eltern (‚Unterschichten') oder die soziale Verortung ganzer Stadtteile (‚Hartz-IV-Viertel') sowie die ‚Bildungsnähe bzw. -ferne' von Eltern. Vergleichbar weniger häufig sind Kategorisierungen nach ‚Geschlecht', ‚Berufstätigkeit' und ‚Kultur', ‚Religion' und ‚Generation'. Diese Kategorisierungen und Verschränkungen lassen sich auch in aktuellen öffentlich-medialen Debatten und fachlichen Diskursen zu ‚Zusammenarbeit' finden.

Differenz und Ungleichheit bei Passungen, Spannungen und Konflikten – Unterscheidungen mit Blick auf Eltern

Bei *Passungen*, *Spannungen* und *Konflikten* in der ‚Zusammenarbeit' sind die Differenzkategorien *Migration/Nationalität/Herkunft* sowie *Sprache* und in der Verschränkung mit diesen auch die Differenzkategorie *Kultur* perspektivenübergreifend bedeutsam, wobei vor allem Fachkräfte und weniger stark Eltern diese Kategorisierungen vornehmen.

Fachkräfte erleben es als passend, wenn Eltern Deutsch sprechen bzw. lernen. Damit verknüpft, wird positives Elternverhalten beschrieben: Die Verständigung wird erleichtert und (fachliche) Empfehlungen können angenommen werden. Eltern ‚mit Migrationshintergrund', die besonders positiv beschrieben werden, gehen auf die Fachkräfte zu, sind offen und vernetzen sich mit anderen Eltern (das Gegenteil wäre Zurückgezogenheit der Eltern, z. B. in der Eingewöhnungsphase). Als passend wird es auch erlebt, wenn Eltern gesellschaftlich-emanzipatorische Werte teilen; so wird beobachtetes Selbstbewusstsein bei ‚migrantischen' Müttern gewürdigt. Positiv wird es auch wahrgenommen, wenn ‚migrantische' Eltern exotische Speisen, Tänze etc. in der Einrichtung präsentieren. Im Analysematerial findet sich bei Fachkräften – außer in wenigen Einzelfällen – nahezu keine Distanzierung von ethnisch codierten Kategorisierungen. Vielmehr ist eine fraglose Übernahme verbreiteter gesellschaftlicher Kategorisierungen wie „Migrationshintergrund" beobachtbar.

Blicken Fachkräfte im Kontext von Spannungen auf Eltern, so wird auch hier das Deutschsprechen bzw. Nicht-Deutschsprechen zur zentralen Leitdifferenz. Multilingualität in der Einrichtung wird angesichts der monolingualen Norm als Herausforderung wahrgenommen, Kommunikationswege sind blockiert (erfordern die Hinzuziehung von Dolmetscher*innen, persönlichen Einsatz, zusätzliche Termine etc.). Den Eltern wird eine (Mit-)Verantwortung für einen funktionieren-

den Informationsaustausch zugewiesen. Die Sprachbarrieren verhindern gleiche Informationsmöglichkeiten für alle Eltern; in diesem Zusammenhang wird es als spannungsreich erlebt, dass ein hoher Einsatz von Ressourcen erforderlich ist. In den Berichten einiger Fachkräfte wird deutlich, dass es zum Ausschluss von einigen Eltern aus der Kommunikation zwischen Tür und Angel kommt, situativ auftauchende Fragen können nicht bearbeitet werden und werden (daher) als spannungsreich beschrieben.

Migrantisch markierte Eltern werden z. T. als ‚Andere' beschrieben. Sie weichen z. B. auf negative Weise von bestimmten Einrichtungsnormen wie Pünktlichkeit ab. Aufzufinden sind auch kulturalistische Deutungen: Was für die Kinder ‚gut' ist, muss den Eltern erklärt werden. Die Fachkräfte positionieren sich in diesem Kontext als Wissende, Eltern bzw. Mütter indessen als Laien. Gerade migrantisch markierte Eltern werden als zu Erziehende und Lernfähige konzipiert: Erziehungshandeln der Eltern wird zum Gegenstand pädagogischer Intervention.

Soziale Kategorisierungen von Eltern: Es gibt homogenisierende Umschreibungen der spezifischen ‚Klientel' der Kita. Fachkräfte charakterisieren Elterngruppen dabei zusammenfassend als z. B. ‚sozial schwach' oder ‚bildungsfern', wenn sie über die Klientel ihrer Einrichtung sprechen. Durch solche Umschreibungen – so genannte Besonderungen bestimmter Gruppen – weichen diese Elterngruppen negativ von der Norm ab: Sie sind z. B. weniger (formal) gebildet, als Eltern es ‚normalerweise' sind. Gerade als ‚sozial schwach' oder ‚weniger gebildet' wahrgenommene Elterngruppen erfahren in den analysierten Interviews durchaus viel Verständnis, jedoch keine positiven Zuschreibungen. Eine typische Verkettung ist hier die Beschreibung einer ‚sozial schwachen', ‚bildungsfernen' Klientel mit geringen finanziellen Ressourcen und einem hohen Anteil an Migrant*innen. Der Einrichtung kommt bei sozial benachteiligten Kindern dieser Klientel die Aufgabe zu, die Versorgung sicherzustellen sowie Sozialverhalten, (deutsche) Sprache und Bildung zu vermitteln. Die Kita erscheint in diesem Kontext als ‚besserer' Ort für das Kind. Gleichzeitig zielen die Unterstützungsleistungen nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die Eltern; diese werden in pädagogischen und organisatorischen Fragen als hilfsbedürftig erlebt. Der Defizitblick auf Eltern mit geringen finanziellen Mitteln bzw. auf eine spezifische, vermeintlich ‚sozial schwache' Klientel (s. o.) legt asymmetrische Interventionen – und nicht unbedingt gleichberechtigte Partnerschaften – nahe.

Selbstpositionierungen sozial unterschiedlich situierter Eltern gegenüber Fachkräften und Einrichtungen

Selbstbewusste Positionierungen bei Eltern verweisen auf ressourcenstarke Milieus mit einem sicheren und distinktiven Habitus der Sprecher*innen. Die Interviewten, die sich selbstbewusst positionieren, sprechen fließend Deutsch. Alle haben feste Lebenspartnerschaften, und ihre beruflichen Tätigkeiten weisen auf hohes kulturelles und z. T. auch hohes ökonomisches Kapital hin. In ihrer Selbstpräsentation sehen sie sich als gestaltend und mit anderen ihnen ähnlichen Eltern vernetzt. Zudem beschreiben sie sich als sehr gut informiert und fordern Rückmeldungen durch die Fachkräfte ein.

Bemühte Positionierungen sind bei einem angepassten, strebenden Habitus aufzufinden, der typisch für mittlere Milieus ist. Die beruflichen Tätigkeiten der Spre-

chenden weisen eher auf mittelschichtsspezifische Tätigkeiten (z.B. Handwerk) hin. Sie sind bereit zu helfen und sich in der Einrichtung zu engagieren. Diese Bereitschaft wird indessen nicht notwendigerweise umgesetzt. Deutlich wird zudem das Bemühen, den Vorgaben der Einrichtung zu entsprechen (z.B. Feste zu besuchen). Positive Rückmeldungen der Fachkräfte sind diesen Eltern wichtig.

Distanzierte Positionierungen sind bei einem distanzierten, auf Alltagsbewältigung ausgerichteten Habitus aufzufinden, der auf prekäre Milieus verweist. Zwei der Sprechenden sind alleinerziehend. Es gibt Hinweise auf prekäre Arbeitsverhältnisse und geringes ökonomisches Kapital. In der Selbstpräsentation beschreiben sich diese Eltern als unwissend und nicht informiert über die Vorgänge in der Einrichtung. Ihre Informationslücken bleiben trotz ihres Bemühens bestehen, z. T. ist auch Machtlosigkeit erkennbar (z.B. mit Blick auf Handlungsstrategien, wie etwa Informationen beschafft werden könnten). Insgesamt sind sie vergleichsweise weniger in das Geschehen involviert, z.B. in die Förderung des Kindes in der Einrichtung.

Kinder in der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie

Aus der Perspektive von Fachkräften und Eltern ist die Rolle von Kindern in der ‚Zusammenarbeit' bzw. ihre Position in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie zunächst einmal nicht präsent. Ihre Beiträge als Akteure und Gestalter*innen des Verhältnisses sind keine Selbstverständlichkeit im Denken und Sprechen der Interviewten. Fachkräfte und Eltern hingegen sind ganz selbstverständlich und unmittelbar in die Ausgestaltung des Verhältnisses Kita-Familie involviert.

In den Interviews werden – auf explizite Nachfrage – indessen vielfältige Beiträge dazu deutlich, wie Kinder in die ‚Zusammenarbeit' involviert sind, z. B., indem sie den Eltern bzw. Fachkräften von der Kita oder von ihrem Zuhause erzählen und entweder eher passiv oder aber aktiv den Kontakt zwischen Kita und Familie herstellen. Auch sprechen Kinder mit Eltern und Fachkräften über die Kita und ihr Zuhause: Sie erzählen vom Tagesgeschehen, geben organisationsbezogene Informationen weiter und berichten von spezifischen Erlebnissen.

Der Kontakt wird von Kindern aus Fachkraft- und Elternsicht primär in ihrem eigenen Interesse hergestellt, etwa wenn es darum geht, ihre Probleme gemeinsam zu lösen. Darüber hinaus wird das Kind und seine Erzählung zum Anlass genommen, den Kontakt zwischen Fachkraft und Eltern(teil) herzustellen, wobei primär Interessen der Erwachsenen verfolgt werden, wie z. B. Informationslücken zu füllen.

Auch bei der Einbeziehung von Kindern in Eltern-Fachkraft-Gespräche handelt es sich um kein den Interviewten vertrautes Themenfeld. Die hypothetische Beteiligung von Kindern an solchen Gesprächen wird von Fachkräften und Eltern an unterschiedliche Bedingungen geknüpft, die insbesondere an den Kindern selbst festgemacht werden, wie z. B. an ihrem Entwicklungsstand. Damit wird der Einbezug von Kindern nicht nur an bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen geknüpft, sondern wird auch insbesondere dann für möglich gehalten, wenn das Verhalten, die Entwicklung oder die Fähigkeiten des Kindes als im Normbereich liegend betrachtet werden.

Aus den Befunden lassen sich die im abschließenden Kapitel dargelegten übergreifenden Herausforderungen ableiten.

9 Herausforderungen für die Gestaltung von ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie

Die Gestaltung des Verhältnisses von Kita und Familie – und konkreter von ‚Zusammenarbeit' – ist eine zentrale Aufgabe für Akteure auf unterschiedlichen politischen und fachlichen Ebenen und in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen: bei öffentlichen und privaten Trägern, bei Aus- und Fortbildungsinstitutionen, bei Elternvertretungen, in fachlichen Diskursen, in der Politik etc. Darüber hinaus sind, wie dieser Forschungsbericht deutlich macht, Fachkräfte, Eltern und Kinder (sowie wissenschaftliche Akteure)[117] ebenfalls mit daran beteiligt, wie die ‚Zusammenarbeit' zwischen Institution und Familie ausgestaltet wird: in einem komplexen Zusammenspiel von aktuellen Lebenswirklichkeiten und damit einhergehenden Anforderungen sowie organisations- und professionsbezogenen sowie gesellschaftlichen Erfordernissen.

Die in den einzelnen Kapiteln des Forschungsberichts gewonnenen empirischen Erkenntnisse lassen sich zu spezifischen Herausforderungen verdichten. Den Herausforderungen liegt ein *reflexives und ungleichheitssensibles Verständnis von ‚Zusammenarbeit'* zwischen Kita und Familie zugrunde. Dieses Verständnis geht von der Perspektivenabhängigkeit von ‚guter' Zusammenarbeit und von ‚Zusammenarbeit' als einem komplexen und multidimensionalen Konzept aus, das in der alltäglichen Praxis auf sehr unterschiedliche, aber dennoch nicht beliebige, sondern klar konturierbare Art und Weise in actu realisiert wird. Zugleich wird ‚Zusammenarbeit' damit als grundsätzlich veränderbar und damit gestaltbar betrachtet.

Die hier formulierten Herausforderungen sind als erste Antworten auf die folgende Frage zu verstehen:

> Was kann ein empirisches, multidimensionales und multiperspektivisches Verständnis von ‚Zusammenarbeit' für die gegenwärtige fachliche, wissenschaftliche und politische Debatte und Rahmung von ‚Zusammenarbeit' leisten?

Weiterhin verweisen die folgenden Punkte insbesondere auf die fordernde Aufgabe für unterschiedliche Akteure, das Verhältnis von Kita und Familie insbesondere

117 Auf den Beitrag der Wissenschaftler*innen an der Herstellung und Aufrechterhaltung von ‚guter Zusammenarbeit' und Partnerschaft (nicht nur) in frühpädagogischen Handlungsfeldern kann hier nicht vertiefend eingegangen werden. Vor dem Hintergrund gesellschaftstheoretischer Annahmen liegt es auf der Hand, dass Forschende selbst Teil des Feldes und damit bisweilen machtvolle ‚Spieler*innen' im Feld sind, die ihre Perspektiven z. B. zur Qualität in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung zur Geltung bringen (wollen) (hierzu u. a.: Betz & de Moll 2015).

angesichts gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und damit Dominanz- und Machtverhältnisse zu gestalten. Diese Machtverhältnisse sind vielfältig beobachtbar: zwischen Fachkräften und Eltern, Einrichtung und Familie, Erwachsenen und Kindern, Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und Angehörigen von Minderheitengruppen, Angehörigen privilegierter sozialer Milieus und Angehörigen weniger privilegierter sozialer Milieus sowie weiteren gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen. Sie überkreuzen sich auf vielfältige Art und Weise.

Die Herausforderungen beziehen sich damit insbesondere auf politische Entscheidungsträger*innen, das Unterstützungssystem der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, die Träger, die Elternvertretungen und die Einrichtungen mit Leitungen, Teams und Fachkräften.

Da die empirischen Befunde in vielerlei Hinsicht zeigen, wie stark situative und strukturelle Kontexte die Handlungsmöglichkeiten und -grenzen der Akteure in Kitas mitbestimmen, liegt der Schwerpunkt der Herausforderungen weniger auf der Mikroebene des (noch nicht) professionellen Handelns einzelner Fachkräfte, Teams und Leitungen und ihres (defizitären) Beitrags zur ‚Zusammenarbeit' und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Vielmehr ist ihr Handeln stärker verknüpft mit organisationsbezogenen und gesellschaftlichen Verhältnissen zu sehen: Die Herausforderung liegt genau darin, eben nicht lediglich auf die Fachkraft, ihre Haltung, ihre Kompetenz und damit ihre Professionalisierung ‚an und für sich' abzuzielen. Damit sind auch im weiteren Sinne die fachpolitischen Akteure sowie die Wissenschaft angesprochen. Einige der problemorientiert dargestellten Interpretationen der Befunde machen eine sozialwissenschaftliche Bearbeitung erforderlich, um weitere theoretische und empirische Einsichten in das komplexe Zusammenspiel von Kitas und Familien sowie in die Verhältnisbestimmungen zwischen Kita und Familie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu erhalten.

Kinder zwischen Chancen und Barrieren: Herausforderungen

- Es gibt widersprüchliche Anforderungen und Zielkonflikte im Programm Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

  So sind Bildungs- und Erziehungspartnerschaften im Sinne einer kontinuierlichen und intensiven ‚Zusammenarbeit auf Augenhöhe' – wie programmatisch auch gefordert – für manche Eltern wichtig, aber längst nicht für alle. Hinzu kommt, dass die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus Fachkraftsicht an zentrale Voraussetzungen gebunden ist und nicht ‚einfach so' funktioniert (z. B. Offenheit). Diejenigen Eltern, die die Voraussetzungen für Bildungs- und Erziehungspartnerschaften – aus Sicht der Fachkräfte – mitbringen, brauchen eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus Fachkraft- und Elternsicht allerdings häufig gar nicht. Diejenigen aber, die die Voraussetzungen nicht erfüllen, bräuchten sie umso dringender.

  In der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und ‚Zusammenarbeit' (d. h. in den Vorstellungen, im Erleben, den Erfahrungen und in der situativen Praxis) besteht wie auch in der programmatischen Fachliteratur der Widerspruch, dass Eltern als gleiche und gleichwertige Partner zu sehen sind bzw. gesehen werden und die gute Beziehung zu ihnen an keine Bedingungen zu knüpfen

ist, sondern einen Wert ‚an und für sich' darstellt. Zugleich aber, dies zeigen die Analysen, fungieren Eltern als Unterstützende der Einrichtung, so dass der instrumentelle Charakter von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und ‚Zusammenarbeit' deutlich hervortritt – ‚Zusammenarbeit' ist dann von Wert, wenn sich dadurch die Ressourcen der Einrichtung erweitern lassen. Diese beiden genannten und andere Widersprüche (vgl. auch Betz et al. 2017, S. 126 ff.) gilt es sichtbar und damit bearbeitbar zu machen, mit dem Ziel, das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie die ‚Zusammenarbeit' auf diese Weise dialogisch weiterzuentwickeln.

- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird im fachlichen Diskurs primär als ein Konzept verstanden, das auf Vertrauen, Respekt und Wertschätzung basiert und damit die Beziehungsebene und die richtige Haltung insbesondere der Fachkräfte, aber auch der Eltern adressiert. Diese Prämissen sind notwendig, aber nicht hinreichend, um Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu gestalten.

  Das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist vielmehr innerhalb von Organisationen (u. a. mit zeitlichen und personellen Restriktionen und spezifischen Logiken) und innerhalb von Verhältnissen (mit z. B. dem Ungleichgewicht zwischen Einrichtung und Familie oder den Asymmetrien zwischen Angehörigen von Minderheiten und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft) zu konzipieren und zu realisieren.

  Damit geht erstens einher, dass nicht fraglos vorausgesetzt werden kann, dass Partnerschaften überhaupt möglich sind und realisiert werden. Vielmehr wäre vertiefend zu analysieren und zu reflektieren, *wie genau* Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Fachkräften und Eltern möglich werden (können) und auch, an welchen Barrieren sie zu scheitern drohen.

  Zweitens ist damit angesprochen, dass pädagogisches Handeln auf ermöglichende Organisationsstrukturen zu beziehen ist und nicht primär nur die Fachkräfte zu adressieren sind (Stichwort: Professionalisierung): Beobachtbare Spannungen und Konflikte in der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften verweisen gerade auf diese strukturbedingten Schwierigkeiten. Es gilt daher, die strukturellen Bedingungen zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen in der ‚Zusammenarbeit' deutlich zu verbessern (Zeit, Personal, Wissen und Fertigkeiten, Räumlichkeiten etc.), – insbesondere mit Blick auf das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, das, verstanden als Beziehungsaufbau und -pflege (s. o.), viel Zeit für Vertrauen, Respekt und Wertschätzung bedarf. Von Bedeutung ist dies besonders angesichts der herausgearbeiteten zentralen Differenzlinien, zu denen das Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache zählt. Um die von Fachkraftseite aus bestehenden Spannungen gerade mit nicht Deutsch sprechenden Eltern bearbeiten zu können und abzubauen, ist eine bessere Ressourcenausstattung auf Einrichtungsseite unabdingbar.

- Die Erwartungen von Politik, Fachdiskurs und Unterstützungssystem einerseits und die der Fachkräfte (an sich selbst wie auch an die Eltern) andererseits sind, wenn es um die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft geht, sehr hoch. In den Beschreibungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

und den einschlägigen Schriften werden dabei auf den ersten Blick ‚Tatsachen' berichtet, d. h., es ist von berechtigten Erwartungen auszugehen, und hohe (z. T. unvereinbare) gesellschaftliche und pädagogische Ziele scheinen mit Bildungs- und Erziehungspartnerschaften erreichbar (vgl. auch: Betz 2018). Indessen offenbaren ein empirisch-qualitativer Blick und die Detailanalysen, in welchem Maße strukturelle, situative und personelle Voraussetzungen entscheidend für das Gelingen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sind. Erwartungshaltungen der Akteure in der Kindertagesbetreuung, aber auch der (fach-)politischen Entscheidungsträger*innen müssen daher die notwendigen Rahmenbedingungen berücksichtigen, wenn pädagogisches Handeln in der ‚Zusammenarbeit' als partnerschaftliches Handeln ausgestaltet werden soll. Zugleich ermöglichen es erst empirische Studien zu den Prozessen, Logiken und Erfahrungen auf der Mikroebene von Interaktionen, die Erwartungshaltungen – sowie die ausgeprägte pädagogische und politische Programmatik – empirisch zu fundieren. Hierzu bedarf es des Ausbaus einer theoretisch ausgerichteten, sozialwissenschaftlichen Forschung zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und ‚Zusammenarbeit' zwischen Familie und Kita sowie zwischen Familie und Familienzentren, Elterninitiativen sowie Kindertagespflegestellen.

- Das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und seine Notwendigkeit darf – so scheint es – kitaöffentlich und fachpolitisch kaum in Frage gestellt werden. Es ist aber bedeutsam, die fachpolitische Vorgabe „Partnerschaft!" selbst zur Diskussion zu stellen, wird es doch damit in der alltäglichen Praxis erst möglich, reflexiv mit den dem Konzept inhärenten dilemmatischen Anforderungen umzugehen (Symmetrie versus Intervention, Symmetrie versus Kompensation, Verhältnis unter Gleichen versus Expert*innen-Laien-Verhältnis) und gegebenenfalls auf Träger- und Einrichtungsebene auch alternative Wege der ‚Zusammenarbeit' mit Eltern zu betreten bzw. diese weiterzugehen.

- In fachpolitischen Schriften und wissenschaftlichen Abhandlungen wird mancherorts als Selbstverständlichkeit festgehalten, dass Kongruenz und konsensorientierte Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften gute ‚Zusammenarbeit' darstellen. Wichtig ist indessen eine Sensibilisierung dafür, dass nicht selten auch Zusammenschlüsse zwischen Eltern und Fachkräften verdeckte – und potentiell konflikthafte – Asymmetrien zulasten von Eltern in sich bergen (können). Auch Dissense/Meinungsverschiedenheiten zwischen Fachkräften und Eltern sollten kommuniziert werden (können), da in einer guten pädagogischen Praxis auch unterschiedliche Deutungen nebeneinander Bestand haben (können).

- Die Elternschaft ist in Bezug auf ihre Vorstellungen und Erwartungen, Bedarfe und Wünsche an Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und ‚Zusammenarbeit' sehr heterogen. Viele Eltern wünschen sich v. a. anlassbezogene Unterstützung und Rat von Expert*innen, andere wollen möglichst wenig ‚Einmischung' durch Fachkräfte und fühlen sich schneller bevormundet. Diese Heterogenität gilt es anzuerkennen. Zugleich erfordert dies ein auf die Einrichtung bezogenes, prozessorientiertes, dialogisches Vorgehen bei der Entwicklung von Konzepten (wie der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft) und Formen des Umgangs miteinander. Hier muss es auch legitim sein, dass sich

dabei nicht alle Eltern einbringen (wollen) – es ist zu reflektieren und zu analysieren, welche Eltern sich wie genau in diese Prozesse einbringen (können und wollen) und inwiefern hierbei möglicherweise in Kitas und ebenso in Kita-übergreifenden Elternvertretungen und -ausschüssen ungleichheitsrelevante Effekte eintreten.

- In der Rede über und in der Praxis der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und ‚Zusammenarbeit' wird zunächst einmal von gleichen Voraussetzungen aller Beteiligten ausgegangen. Auf Elternseite gibt es aber strukturell ungleiche Voraussetzungen, die es in den Erwartungen und bei der Realisierung von ‚Zusammenarbeit' mit verschiedenen Eltern stärker zu berücksichtigen gilt (u.a. in Bezug auf die Deutschkenntnisse, die Lebenssituation, die Erwerbstätigkeit). Hierfür sind Ansätze eines ungleichheitssensiblen Umgangs mit ungleichen Voraussetzungen auf verschiedenen Ebenen (weiter-)zuentwickeln.

- In der fachlichen Debatte um Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und ‚Zusammenarbeit', in den Vorstellungen der Akteure (Fachkräfte, Eltern) und in den Alltagspraxen in Kitas zeigen sich deutliche Macht- und Dominanzverhältnisse zwischen Einrichtung und Familie, bei denen es letztlich darum geht, dass sich Eltern der Institution anzupassen haben und sich, wie die Analysen zeigen, auch anpassen. Diese ungleichen Verhältnisse, die noch einmal nach spezifischen Konstellationen und Eigendynamiken zu unterscheiden sind, gilt es transparent zu machen, um sie bearbeiten zu können.

- Formen der Elternbeteiligung werden in vielen Schriften sehr positiv gerahmt (Stichwort „Mehr Beteiligung/Partizipation wagen"). Die Eltern- und Fachkraftsicht macht indessen deutlich, dass dieser Blick zu einseitig ist: So sind Befürchtungen und Erfahrungen mit zu bedenken, dass (einzelne) Eltern, wenn sie verstärkt einbezogen werden, auch Eigeninteressen verfolgen (könnten) und auch andere (pädagogische) Ziele anstreben (könnten) als diejenigen der Fachkräfte, der Teams oder der Einrichtung. Die Herausforderung besteht darin, Prozesse und Verfahren zu institutionalisieren, die es erlauben, Mitbestimmung zu ermöglichen, hierbei die Interessen *aller* Eltern im Blick zu behalten und zugleich die Grenzen der Elternbeteiligung mit zu erarbeiten und zu reflektieren.

- In den Einrichtungen und bei den beteiligten Akteuren werden explizit und vor allem implizit (Einrichtungs-)Normen und Erwartungen deutlich, die es zu identifizieren, zu explizieren und zu reflektieren gilt – auch, weil Normen Abweichungen erst erzeugen. Die Herausforderung besteht darin, einen Umgang mit Dissens und eine Kultur des Austauschs zwischen Einrichtung und Familie (weiter-)zuentwickeln. Zugleich muss es (dazu) für die Beteiligten möglich werden, einen wahrgenommenen Dissens zu (fach-)politischen Schriften und Programmatiken zu äußern und vor Ort eigene Wege zu erarbeiten, um ‚im besten Interesse aller Beteiligten' die ‚Zusammenarbeit' zu gestalten.

- Die Tatsache einer multilingualen Zusammensetzung der Elternschaft trifft in der pädagogischen Praxis auf (zumeist) monolinguale Sprachnormen (in) der Einrichtung. Ein ungleichheitssensibler Umgang mit diesem Dilemma für Fachkräfte und für Eltern ist auf verschiedenen Ebenen zu entwickeln (Aus- und Fortbildung, Organisationsentwicklung, Trägerstrukturen, politische Steuerung).

- Vereinfachende und damit unrealistische Vorstellungen wie z. B., dass sich durch ‚Zusammenarbeit' und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gesellschaftliche Problemlagen wie soziale Ungleichheiten abbauen lassen – oder aber, dass ‚Zusammenarbeit' und Partnerschaft (noch) keine positiven Effekte hätten, dies aber zukünftig der Fall sein werde –, sind weit verbreitet. Diese Vorstellungen, die auch Eingang in programmatische Schriften, teilweise auch in wissenschaftliche Fachliteratur, gefunden haben, gilt es aufzubrechen und dafür zu sensibilisieren, dass *durch, in* bzw. *trotz* ‚Zusammenarbeit' Differenzen und Ungleichheiten verstärkt werden (können). Das zeigen die Analysen. Auch hier bedarf es weiterer Forschung.

- Vielfach wird in fachpolitischen Schriften und wissenschaftlichen Abhandlungen eine enge und vertrauensvolle ‚Zusammenarbeit', als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern, ausschließlich positiv gerahmt, (auch) weil sie dem Wohl des Kindes diene. Zugleich wird in politischen Dokumenten festgehalten (wie u. a. im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan), dass Kinder und Erwachsene gleichberechtigte Partner sein könnten. Diese Selbstverständlichkeiten gilt es aufzubrechen und diese Grundannahmen zu hinterfragen, da sich Eltern und Fachkräfte auch gegen den Willen der Kinder verbünden (können) und sich, wie die Analysen zeigen, gegen deren deutlich artikulierten Willen durchsetzen (können). Zugleich ist es notwendig, sensibel dafür zu sein, dass Kinder in der ‚Zusammenarbeit' Erwachsene als Ressourcen einsetzen (können), von diesen wiederum als Ressourcen eingesetzt werden (für Botengänge, als Informationslieferant*innen) und dass damit die Gleichsetzung, ‚Zusammenarbeit' sei immer im ‚besten Interesse des Kindes', nicht automatisch richtig ist, sondern vielmehr situativ und fallbezogen richtig sein *kann*.

- In der ‚Zusammenarbeit' gibt es vielfache generationale Machtverhältnisse zulasten von Kindern. Im fachlichen Diskurs, in politischen Dokumenten und vielerorts auch in wissenschaftlichen Abhandlungen ist die Vorstellung weit verbreitet, dass (nur) Fachkräfte und Eltern ganz selbstverständlich Akteure und Gestalter*innen der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kita und Familie sind und Kinder hier keine unmittelbar Beteiligten darstellen. Diese Annahmen werden auch von den unmittelbar Beteiligten, Eltern und Fachkräften, nicht selten geteilt. Es gilt daher, im Kontext Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und ‚Zusammenarbeit' für diese generationalen Machtverhältnisse zu sensibilisieren und im Detail die Beiträge der Kinder zur Gestaltung des Verhältnisses von Kita und Familie herauszuarbeiten, die, so zeigen es die Ergebnisse, durchaus vielfältig sind.

- In der Beobachtung des Einrichtungsalltags und in den Gesprächen mit Eltern und Fachkräften wird ein Paradox deutlich. Einerseits werden viele Voraussetzungen und Vorbehalte vorgebracht, dass und wieso (bestimmte) Kinder prinzipiell nicht an Eltern-Fachkraft-Gesprächen beteiligt werden können (etwa weil sie noch zu jung sind). Ebenso werden weniger prinzipielle als vielmehr situative Gründe genannt, die für oder gegen eine Beteiligung von Kindern sprechen. Zugleich aber sind andererseits zahlreiche sich mehr oder weniger beiläufig ereignende Situationen beobachtbar, in denen sich Elternteil und Fachkraft oder auch Fachkräfte untereinander austauschen (wie z. B. beim Bringen und Abholen von Kindern) und dies (vielfach) mit Beteiligung bzw. in Anwesenheit des Kindes bzw. in Anwesenheit mehrerer Kinder geschieht. Kinder sind hier quasi beteiligte Nicht-Beteiligte, z. B. an Gesprächen zwischen Fachkraft und Elternteil.

  Die Herausforderungen liegen *erstens* darin, diese ‚beiläufige' Beteiligung bewusst als Beitrag des Kindes zur ‚Zusammenarbeit' anzuerkennen – auch wenn das Kind primär Gegenstand des jeweiligen Aushandlungsprozesses zwischen den Erwachsenen ist und nur wenig in die Kommunikation eingebunden wird.

  Zweitens geht es darum, die Präsenz des Kindes z. B. in einer Abholsituation als mögliche Beteiligung zu rahmen und damit situativ angemessen über dessen Beteiligung oder aber Nicht-Beteiligung zu entscheiden. Damit lässt sich fall- und situationsbezogen ebenfalls das Kind aus der in der Studie zumeist beobachteten Position als Gegenstand des Austauschs in eine stärkere Beteiligungsposition rücken.

  Einige der beobachteten Situationen, in denen sowohl ‚passende' als auch divergierende Vorstellungen über das Kind (z. B. die richtige Bekleidung, wie und wann Kinder abgeholt werden) kommunikativ zwischen den Erwachsenen, Fachkräften und Eltern, verhandelt wurden, lassen sich *drittens* auch mit Kindern und nicht nur über (die Köpfe der) Kinder hinweg aushandeln. Es gilt zusammengefasst, die Beiträge der Kinder an ‚Zusammenarbeit' (u. a.: Kinder erzählen, überbrücken, führen Botengänge aus, sind aber auch Gesprächsthema und -anlass, um die Eltern zu erziehen) mit allen Beteiligten – Eltern, Fachkräften, Kindern – zum Thema zu machen, um den Umgang mit der (Nicht-)Beteiligung von Kindern explizit zu machen und gegebenenfalls Veränderungen anzuregen.

Schließlich gilt es, auch die Selbstverständlichkeit zu hinterfragen, dass Kinder immer bzw. per se im Mittelpunkt der ‚Zusammenarbeit' stehen und es nur um das Kind und sein Wohl, seine Bildung und Erziehung gehe – wie es in der pädagogischen und politischen Programmatik vielfach vorgetragen wird.

In den Erzählungen und in den Beobachtungen wird dagegen deutlich, dass es in der ‚Zusammenarbeit' *erstens* auch um legitime Interessen von Erwachsenen geht (z. B. Erwerbstätigkeit von Eltern, Freundschaften) und in der Kommunikation die Erwachsenen im Vordergrund stehen – was durchaus legitimes (pädagogisches) Handeln darstellen kann.

Zweitens zeigen die Analysen auf, dass und wie die ‚Zusammenarbeit' auch von der Organisation Kita geprägt wird (z. B. in der Einrichtung aushelfen; die Angebotsvielfalt erweitern; Kinder früher abholen). Die Erfordernisse der organisationalen Abläufe, Routinen und Angebotsstruktur stehen dabei im Vordergrund und damit nicht immer primär die Bildung, Erziehung und das Wohl des Kindes. Dieses Analyseergebnis macht deutlich, dass es eine deutliche Diskrepanz zwischen Programmatik und Realität geben kann und diese Diskrepanz auch ein zentraler Aspekt von ‚Zusammenarbeit' *ist*.

Drittens verdeutlichen die Befunde, dass Kitas „nicht lediglich *Orte für Kinder*" (Honig 2002, S. 5, Hervorh. i. O.) sind, die, wenn man einigen Fachkraftperspektiven folgt, zugleich als ‚bessere Orte für Kinder' im Vergleich zur Familie anzusehen sind. Denn Kitas sind auch „*gesellschaftliche Orte, soziale Räume*" (ebd., Hervorh. i. O.). Dies zeigt sich bereits an zwei ungleichheitsrelevanten Punkten in den Analysen: Zum einen werden bestimmte Eltern von Fachkraftseite aus als zu Erziehende adressiert, wobei eine deutliche Asymmetrie zwischen Institution und Eltern(teil) zum Ausdruck kommt, wenn migrantisch markierte Eltern hier zuvörderst adressiert werden – eine Asymmetrie, die auch in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen beobachtet werden kann. Zum anderen erweisen sich die Kitas auch insofern als gesellschaftliche Orte, als dass Fachkräfte auch auf verbreitete gesellschaftliche Kategorisierungen wie „Migrationshintergrund" zurückgreifen und migrantisch markierte Eltern als ‚Andere' beschreiben, die von der Norm abweichen, oder wenn Eltern als „sozial schwach" und „bildungsfern" klassifiziert werden und damit auch andernorts gängige Defizitkonstruktionen aufgerufen und im Kita-Kontext aktualisiert werden.

In diesen Einordnungen und Klassifizierungen, die hier am Beispiel der Fachkräfte empirisch nachgezeichnet wurden, wird neben der politisch und fachöffentlich starkgemachten bildungspolitischen Bedeutung von Kitas, die in Bezug auf Bildungs- und Erziehungspartnerschaften betont wird, auch ihre sozialpolitische Bedeutung offenkundig. Damit zeigen sich in den Befunden die verschiedenen Funktionen von Kitas und somit auch von ‚Zusammenarbeit', die über die Bildungsfunktion weit hinausreichen. Um diese Klassifizierungen und die verschiedenen Funktionsweisen von Kitas – die nicht immer gleichläufig sein müssen, sondern auch im Widerspruch zueinander stehen können – stärker in den Blick nehmen und reflektieren zu können, sind in den Kitas und im Unterstützungssystem bessere Rahmenbedingungen für die ‚Zusammenarbeit' mit Eltern erforderlich, u. a. mehr zeitliche und fach-

liche Ressourcen. Diese sind wichtig, um sich dieser gängigen Einordnungen zu vergegenwärtigen, sich selbst als Teil dieser ungleichen Verhältnisse zu sehen und auf unterschiedlichen Ebenen Formen ungleichheitssensibler Kommunikation, Interaktion und Organisationsentwicklung weiterzuentwickeln.

Literatur

Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 115–136.

Amlong, K. (2018). *Professionstheoretische und empirische Analyse der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte auf Eltern im Hinblick auf Zusammenarbeit*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Goethe-Universität Frankfurt/Main.

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

Betz, T. (2018). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie – Ein Konzept auf dem erziehungswissenschaftlichen Prüfstand. *Frühe Kindheit* 6, S. 21–29.

Betz, T. (2019). Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern: (K)ein partnerschaftliches Verhältnis. In: J. Lepperhoff & L. Correll (Hrsg.), *Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 86-99.

Betz, T. & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen. In: U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 101–118.

Betz, T. & Bischoff, S. (2018). Machtvolle Zuschreibungen ‚guter' Elternschaft. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Sozial Extra 42* (3), S. 38–41.

Betz, T. & de Moll, F. (2015). Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. *Empirische Pädagogik 29* (3), S. 369–390.

Betz, T. & Eunicke, N. (2017). Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. *Frühe Bildung 6* (1), S. 3–9.

Betz, T., Bischoff, S. & Kayser, L. B. (2017). Unequal parents' perspectives on education. An empirical investigation of the symbolic power of political models of good parenthood in Germany. In: T. Betz, M.-S. Honig & I. Ostner (Eds.), *Parents in the Spotlight. Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective [Special Issue]. Journal of Family Research 11*, S. 99–118.

Betz, T., de Moll, F. & Bischoff, S. (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 69–80.

Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017*). Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bischoff, S. (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen.* Weinheim: Beltz Juventa.

Bischoff, S. & Betz, T. (2018). Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. Internationale Perspektiven auf ein komplexes Verhältnis. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–46.

Bischoff, S. & Cloos, P. (2019). Ethnographie des Habitus von PädagogInnen. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 331–350.

Bischoff, S., Betz, T. & Eunicke, N. (2017*).* Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in Familie und Kindertageseinrichtung. In: P. Bauer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 212–228.

Bock-Famulla, K., Strunz, E. & Löhle, A. (2017). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017. Transparenz schaffen – Governance stärken.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Böhnisch, L. (2018). Familie und Bildung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarb. und aktualis. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 399–414.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Klett.

Brake, A. & Büchner, P. (2009). Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In: B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–80.

Brandes, H., Friedel, S. & Röseler, W. (2011). *Gleiche Startchancen schaffen! Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten. Eine repräsentative Untersuchung in Sachsen*. Opladen: Budrich Press.

Braun, A., Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2011). *Sozialpädagogische Fallarbeit*. München: Ernst Reinhardt.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK/UTB.

Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 56–81.

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Buchori, S. & Dobinson, T. (2015). Diversity in teaching and learning: practitioners' perspectives in a multicultural early childhood setting in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood 40* (1), S. 71–79.

Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In: A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, S. 133–148.

Budde, J. (2015). Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. *Zeitschrift Qualitative Sozialforschung 16* (1), S. 7–24.

Budde, J. & Meier, M. (2015). Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale – Methodologische Reflexionen. *Zeitschrift Qualitative Sozialforschung 16* (1), S. 3–6.

Busse, S. & Helsper, W. (2007). Familie und Schule. In: J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321–341.

Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Listening for details of talk: Early childhood parent-teacher conference communication facilitators. *Young Exceptional Children 13* (1), S. 36–49.

Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2018). Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–74.

Cloos, P., Schulz, M. & Thomas, S. (2013). Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf kindheitspädagogische Settings. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance", L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 253–267.

DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

DKJS – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (o. J.). Gemeinsam erfolgreich. Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner. Berlin. Online unter: www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/shop/3_Gemeinsam_erfolgreich.pdf (abgerufen am 30.01.2019).

Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–51.

Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. & Mai, M. (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik 59* (5), S. 644–656.

Ericsson, K. & Larsen, G. (2002). Adults as resources and adults as burdens. The strategies of children in the age of school-home collaboration. In: R. Edwards (Ed.), *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection?* London: Routledge Falmer, S. 92–105.

Flämig, K. (2017). *Freiwillig und verbindlich. Ethnographische Studien zu „Angeboten" in der Kindertageseinrichtung.* Weinheim: Beltz Juventa.

Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 437–455.

Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2013). Ethnographische Feldforschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 301–322.

Friederich, T. (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Fröhlich-Gildhoff, K., Pietsch, S., Wünsche, M. & Rönnau-Böse, M. (Hrsg.) (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung*. Freiburg: FEL.

Gillies, V. (2005). Meeting parents' needs? Discourses of 'support' and 'inclusion' in family policy. *Critical Social Policy 25* (1), S. 70–90.

Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.

Hessisches Ministerium für Soziales & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren.* 7. Aufl., Wiesbaden.

Honig, M.-S. (2002). *Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung* (Arbeitspapier II – September 2002). Universität Trier.

Honig, M.-S. (2012). Frühpädagogische Einrichtungen. In: L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig & L. Liegle (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz, S. 91–128.

Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.

Hopf, W. (2015). Bildung, Ungleichheit und Sozialisation. In: K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 788–806.

Huf, C. & Friebertshäuser, B. (2012). Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung. In: B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–24.

Hughes, P. & MacNaughton, G. (2002). Preparing early childhood professionals to work with parents: The challenges of diversity and dissensus. *Australian Journal of Early Childhood 27* (2), S. 14–20.

Janssen, J. & Vandenbroeck, M. (2018). (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal 26* (6), S. 813–832.

Jergus, K. (2018). Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes. In: K. Jergus, J.-O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–140.

Jung, P. (2009). *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnographische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Karila, K. (2006). The significance of parent-practitioner interaction in early childhood education. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 7* (1), S. 7–24.

Kayser, L. B. & Eunicke, N. (2016). Kinder mischen mit! Warum es sich lohnt, Kinder in die Zusammenarbeit einzubeziehen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (9), S. 12–13.

Kelle, H. & Mierendorff, J. (2013). Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur Einführung. In: H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–14.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, R., Knoblauch, H. & Reichertz, J. (2013). Der Kommunikative Konstruktivismus als Weiterführung des Sozialkonstruktivismus – eine Einführung in den Band. In: R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–21.

Kesselhut, K. (2015). Machtvolle Monologe. ‚Elterngespräche' als Herstellungsorte von Differenz. In: P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 207–222.

Klinkhammer, N. (2008). *Flexible und erweiterte Kinderbetreuung in Deutschland. Ergebnisse einer Recherche in ausgewählten Bundesländern.* München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn 2* (1), S. 123–141.

Knoll, A. (2018). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. In: F. K. Krönig (Hrsg.), *Kritisches Glossar Kindheitspädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 93–100.

Kobelt Neuhaus, D., Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2014). *Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich. Ein Kooperationsprojekt der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie und der Vodafone Stiftung Deutschland*. Bensheim, Düsseldorf: Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie, Vodafone Stiftung Deutschland.

Kramer, R.-T. (2017). „Habitus" und „kulturelle Passung". Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–205.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Kuhn, M. (2018). Zwischen Einschluss und Ausschluss. Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–92.

Laere, K. van, Houtte, M. van & Vandenbroeck, M. (2018). Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement'. *European Early Childhood Education Research Journal 26* (2), S. 187–200.

Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life* (2nd ed., with an update a decade later). University of California Press: Berkeley.

Liegle, L. (2009). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit.* Stuttgart: Kohlhammer.

Mannheim, K. (1980). *Struktur des Denkens.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Markström, A.-M. (2013). Children's perspectives on the relations between home and school. *International Journal about Parents in Education 1* (7), S. 43–56.

Markström, A.-M. (2015). Children's views of documentation in the relations between home and school. *Children & Society 3* (29), S. 231–241.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 194–208.

Menzel, B. & Bischoff, S. (2019, in Vorb.). „Man wird das glaube ich nie herstellen können." Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Bildungsungleichheit. In: T. Betz, S. Bischoff & F. de Moll (Hrsg.), *Leitbilder ‚guter' Kindheit und ungleiches Kinderleben.* Weinheim: Beltz Juventa.

Meyer-Siever, K. & Levin, A. (2016). Kooperation im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule – eine kritische Reflexion. In: H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik.* Baltmannsweiler: Schneider, S. 185–204.

Oelkers, N. (2018). Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung) in sozialinvestiver Perspektive. In: K. Jergus, J.-O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–119.

Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–142.

Petrie, J. T. & Holloway, S. D. (2006). Mothers' representations of the role of parents and preschools in promoting children's development. *Early Childhood Research & Practice 8* (2). Verfügbar unter http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/petrie.html (abgerufen am 06.05.2019).

Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2012). Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 71–87.

Rieger-Ladich, M. (2017). Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In: T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–42.

Rieger-Ladich, M., Friebertshäuser, B. & Wigger, L. (2009). Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm. In: B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–19.

Roth, X. (2017). *Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Freiburg: Herder.

Scherr, A. (2018). Professionalität – ein Qualitätsmerkmal von Organisationen. *Sozial Extra 42* (1), S. 8–13.

Schmitt, L. (2014). Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In: T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–84.

Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1* (1), S. 49–96.

Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, D. & Schulz, M. (Hrsg.) (2017). *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität.* Weinheim: Beltz Juventa.

Textor, M. R. (2014). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertages-einrichtungen.* Norderstedt: Books on Demand.

Thon, C. & Mai, M. (2018). Positionierungen in Milieus. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–129.

Thon, C., Menz, M., Mai, M. & Abdessadok, L. (Hrsg.) (2018). *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS.

Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal 17* (2), S. 165–170.

Vandenbroeck, M. (2015). Ethnic diversity and social inclusion in ECCE in Europe. In: Y. Kaga & P. Marope (Eds.), *Early childhood education and care: building the wealth of nations*. Paris: UNESCO, S. 105–118.

Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–187.

Vester, M., Oertzen, P. von, Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2015). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für gute Kindertagesbetreuung.* Freiburg: Herder.

Walper, S., Langmeyer, A. & Wendt, E.-V. (2015). Sozialisation in der Familie. In: K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 364–390.

Westphal, M., Motzek, S. & Otyakmaz, B. O. (2017). Eltern unter Beobachtung. Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37* (2), S. 142–157.

Abstract

Children at the Crossroads of Opportunities and Constraints

Collaboration between early childhood education and care centers and families: viewpoints and challenges

Both professionals and politicians attach a great deal of importance to shaping the relationship between early childhood education and care providers and families, in the form of collaboration, parental engagement and involvement and educational partnerships. The importance ascribed to that relationship comes from the insight that children move in arenas of socialisation and lifeworlds which are both different and, at the same time, related – or which should be related in one way or another. This is particularly true in light of social inequality and also educational inequality. The goal being pursued is thus to shape that relationship by educational, legal and political means, and to adapt it to the realities of modern life and social requirements. Greater collaboration between families, early childhood education and care providers and schools is intended to help reduce educational inequalities at an early age. However, it has proven extremely complex to achieve and maintain.

This report is the first volume published by the research project on "Children facing opportunities and barriers" (Kinder zwischen Chancen und Barrieren), which has been intensively studying the issues of how families interact with educational institutions such as nurseries, kindergartens or schools, and the opportunities and barriers this presents with regard to children's education and participation. One aim is to pinpoint the (invisible) mechanisms which reproduce educational inequality in the nexus between the family, nursery, kindergarten and school, from the perspective of staff, teachers and parents and taking into account the lines of reasoning which are followed in practice. Another aspect considered is the children's positions and viewpoints, which have as yet received little attention.

The empirical study provides insights into the relationship between early years institutions and the family, and thus into everyday interactions between professionals, children and parents. It examines the question of how the various facets of collaboration between the educational institution and the family are shaped, and which inequality-relevant factors are significant. The goal is to trace and pinpoint how the people who are directly involved in this field view collaboration, and to identify the various dimensions into which collaboration can be divided in everyday practice. This approach helps provide an empirical understanding of collaboration; something which has until now only been available to professional and political debate in rudimentary form.

The study is based on data from interviews with preschoolers' parents and the professionals working with them, and with teachers and parents of primary school children in the German states of Hesse and Saxony; it is also based on ethnographic observations and interviews in four early childhood education and care centers in heterogeneous catchment areas in Hesse and Baden-Württemberg. These form the empirical core of this research report. The findings offer insights into professionals' and parents' respective viewpoints on educational partnerships and involvement and the problems connected to implementing such schemes – and into professionals' viewpoints; how they see "the parents". The study also analyses professionals' and parents' experiences of collaboration, and what they make of it, examining examples of fit, but also tension and conflict. In addition to this, light is shed on the underlying structural conditions for this collaboration, and on situations in everyday life at early years institutions which reveal both consensual and conflictive aspects of interaction between professionals and parents. The question is also studied of what position parents from different social backgrounds adopt towards professionals and early years institutions, and where the children are during collaboration between the institution and the family, from the point of view of professionals and parents.

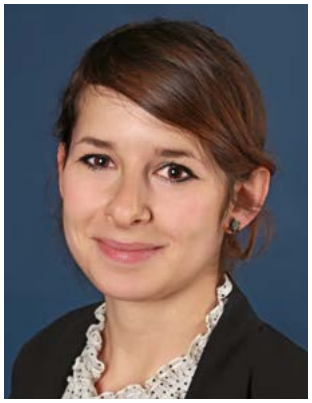
This empirical analysis and the mapping of the findings are used to identify the challenges faced when shaping the relationship between early childhood education and care centers and families. These challenges include the question of what underlying conditions are required for pedagogical work with families. They also raise the issue of collaboration in contexts relating to social inequality in society, different viewpoints and ambivalences in collaboration which should be reflected. The challenges also point on processes through which the relationship between early childhood education and care centers and the family can be improved conceptually and organisationally, in a manner that is sensitive to inequality. At the same time, the challenges identified show where further research is required.

Über die Autorinnen

Tanja Betz hat Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Mediation an der Universität Trier und der Fernuniversität Hagen studiert und war als Schulmediatorin tätig. Ihre Dissertation über „Ungleiche Kindheiten“ im Rahmen einer Sozialberichterstattung über Kinder in Deutschland wurde mit dem Förderpreis für den wissenschaftlichen Nachwuchs vom Freundeskreis Trierer Universität e. V. ausgezeichnet. Als Leiterin der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik und der Geschäftsstelle des Bundesjugendkuratoriums war sie am Deutschen Jugendinstitut e. V. in der Politikberatung aktiv. 2010 wurde sie für ihr innovatives Forschungsprojekt EDUCARE mit einem Schumpeter Fellowship der VolkswagenStiftung ausgezeichnet. Von 2010-2018 war sie zunächst Juniorprofessorin für Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und im LOEWE-Forschungszentrum IDeA und ab 2015 Professorin für Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik. Seit 2018 ist sie Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der sozialwissenschaftlichen Bildungs- und Kindheitsforschung. Sie forscht zu Akteuren und Institutionen der Kindheit und untersucht, wie Differenz und Ungleichheit hervorgebracht und reproduziert werden. Sie analysiert politische Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ‚guter‘ Elternschaft und pädagogische Programmatiken sowie das professionelle Handeln in pädagogischen Institutionen und im gesellschaftlichen Kontext. Seit 2013 ist sie Mitglied in der Expertenrunde „Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken“ der Bertelsmann Stiftung.

Stefanie Bischoff-Pabst hat Grund- und Hauptschullehramt sowie Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. studiert. Promoviert hat sie 2016 im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit in dem von der VolkswagenStiftung geförderten Projekt „EDUCARE – Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und am interdisziplinären Forschungszentrum IDeA (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk). Ihre Dissertation mit dem Titel „Habitus und frühpädagogische Professionalität“ wurde 2017 im Beltz Juventa Verlag veröffentlicht. Von 2010 bis 2018 war Stefanie Bischoff wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik, im Projekt ECUCARE sowie im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“. Hier forschte sie zu den Handlungsorientierungen, Überzeugungen und dem Handeln von Eltern sowie pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Seit 2018 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im AB Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und im BMBF-Verbundprojekt „PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (Laufzeit: 2019-2021). Seit 2018 ist sie Mitherausgeberin der Fachzeitschrift „Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung (FalKi)“. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit im Kontext von Heterogenität und Ungleichheit. Weitere Schwerpunkte liegen in der Professionstheorie und -forschung sowie in qualitativen Methoden der Sozialforschung.

Nicoletta Eunicke hat an der Georg-August Universität Göttingen und an der Universität Kapstadt (Südafrika) Soziologie und Sport im Bachelor studiert. An der Goethe-Universität Frankfurt am Main absolvierte sie ihren Master in Soziologie mit Auszeichnung und begann bereits im Studium als studentische Hilfskraft im Arbeitsbereich von Professorin Tanja Betz zu arbeiten. In ihrer Masterarbeit beschäftigte sie sich mit der Frage, wie 9- und 10-jährige Kinder ihre Lebensgeschichte erzählen. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin arbeitete sie im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung „Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita und Schule interagieren". Seit 2018 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im AB Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Hier gibt sie Lehrveranstaltungen zu Methoden und Theorien der Kindheitsforschung, aktuellen bildungspolitischen Debatten und zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten zwischen Familie und Grundschule. In ihrer Promotion beschäftigt sie sich mit Konstruktionen von Kindheit und Familie in Grenzziehungen zwischen Familie und Bildungsinstitution. Nicoletta Eunicke ist Mitglied im Nachwuchsnetzwerk Soziologie der Kindheit, in der Sektion Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und assoziiertes Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.



Britta Menzel hat an der Ludwig-Maximilians-Universität München Volkskunde/Europäische Ethnologie, Psychologie und Religionswissenschaften studiert. Im Jahr 2014 erhielt sie ein Forschungsstipendium am Deutschen Jugendinstitut e.V. und beschäftigte sich in diesem Zusammenhang mit dem Verhältnis von flexiblen Betreuungsangeboten in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und dem Wohlbefinden von Kindern. Von 2016 bis 2019 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik und im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung „Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita & Schule interagieren". Zuvor war sie von 2014 bis 2016 im Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut tätig. Seit 2019 ist sie dort wieder wissenschaftliche Referentin und untersucht im Bereich der qualitativ angelegten Equal Access Study Zugangsbedingungen zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im internationalen Vergleich. In ihrem Promotionsprojekt „Zusammenarbeit: Eltern, Fachkräfte, Kinder? – Eine ethnographische Untersuchung zur agency von Kindern im frühpädagogischen Feld" analysiert sie zudem wie Kinder das Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften (mit)gestalten. Darüber hinaus ist sie Mitglied der DGS-Sektion Soziologie der Kindheit. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Kindheits- und Ungleichheitsforschung sowie der Forschungsethik.

Impressum

© Oktober 2019
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich
Antje Funcke

Cartoons
Klaus Pitter, Wien

Fotonachweise
© Maria / stock.adobe.com (Seite 1)
Arne Weychardt (Seite 7)
Kai Uwe Oesterhelweg (Seite 7)
Privat (Seite 264-265)

Gestaltung
Markus Diekmann, Bielefeld

Druck
Hans Gieselmann Druck und
Medienhaus GmbH & Co. KG, Bielefeld

DOI 10.11586/2019043

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Antje Funcke
Programm Wirksame Bildungsinvestitionen
Telefon +49 5241 81-81243
Fax +49 5241 81-681243
antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de

BertelsmannStiftung