



Zusammenfassung

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

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	5
Zusammenfassung	8
1 Ergebnisse der empirischen Analysen	9
2 Herausforderungen für die Gestaltung von „Zusammenarbeit“ zwischen Kita und Familie	20
Abstract	30
Über die Autorinnen	32
Impressum	34

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 Mitwirkungsgruppen 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.



A handwritten signature in black ink that reads "Jörg Dräger".

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung



A handwritten signature in black ink that reads "A. Stein".

Anette Stein
Programmdirektorin
Wirksame Bildungsinvestitionen

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie gibt empirische Einblicke in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie und damit in die alltäglichen Interaktionen zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern. Es wird der Frage nachgegangen, wie sich die ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Bildungsinstitution und Familie in ihren verschiedenen Facetten gestaltet und welche ungleichheitsrelevanten Faktoren dabei bedeutsam sind. Ziel ist es, die unterschiedlichen *Perspektiven* der unmittelbar Beteiligten auf ‚Zusammenarbeit‘ nachzuzeichnen und 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).¹

Datengrundlage der Studie sind zum einen bereits vorliegende Interviewdaten (N=27) von Fachkräften und Eltern mit Kindern im Vorschulalter in Hessen und Sachsen,² die sekundäranalytisch ausgewertet wurden. Parallel dazu wurden 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. 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 Interviews mit Eltern und Fachkräften sowie die ethnographischen Beobachtungen in den Kitas wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Auf der Grundlage der empirischen Analyse und der Systematisierung der Befunde, die im Folgenden dargestellt werden, lassen sich im Anschluss Herausforderungen für die Gestaltung des Verhältnisses von Kita und Familie ableiten. Sie beziehen die Frage nach Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit mit Familien ein. Ebenso werfen sie die Frage nach ‚Zusammenarbeit‘ in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen auf, bei der die unterschiedlichen Perspektiven und die Ambivalenzen reflektiert und in Prozesse der konzeptionellen, organisationsbezogenen und ungleichheitssensiblen Weiterentwicklung des Verhältnisses von Kita und Familie einbezogen werden. Zugleich markieren die Herausforderungen auch weiteren Forschungsbedarf.

1 Literaturverzeichnis siehe Forschungsbericht 1 Gesamtfassung.

2 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)

1 Ergebnisse der empirischen Analysen

Vorstellungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

In einem ersten Schritt wurden die Vorstellungen von Fachkräften und Eltern zum Konzept *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* einer genaueren empirischen Analyse 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 den perspektivenübergreifenden Vorstellungen lassen sich zudem aktorspezifische 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 ihrer Berufstätigkeit haben. Auch werden schlechte 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‘

Passungen

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 emo-

tional 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 Fachkräfte 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 einer stärker anlassbezogenen, fachlichen und damit einer weniger kontinuierlichen, anlassunabhängigen 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. auch 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 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 anspre-

chende 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 *fünfte* Dimension von ‚Zusammenarbeit‘ wird – aus Elternperspektive – die Zufriedenheit auf Einrichtungsebene bedeutsam; sie kann sich auf die Einrichtung im Allgemeinen beziehen 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 Kinder gemacht werden und ihr Kind sich wohlfühlt. Zudem ist ihnen die Passung der Einrichtung zu ihren Bedarfen wichtig, 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 hier sehr heterogene Perspektiven innerhalb der Elternschaft offensichtlich.

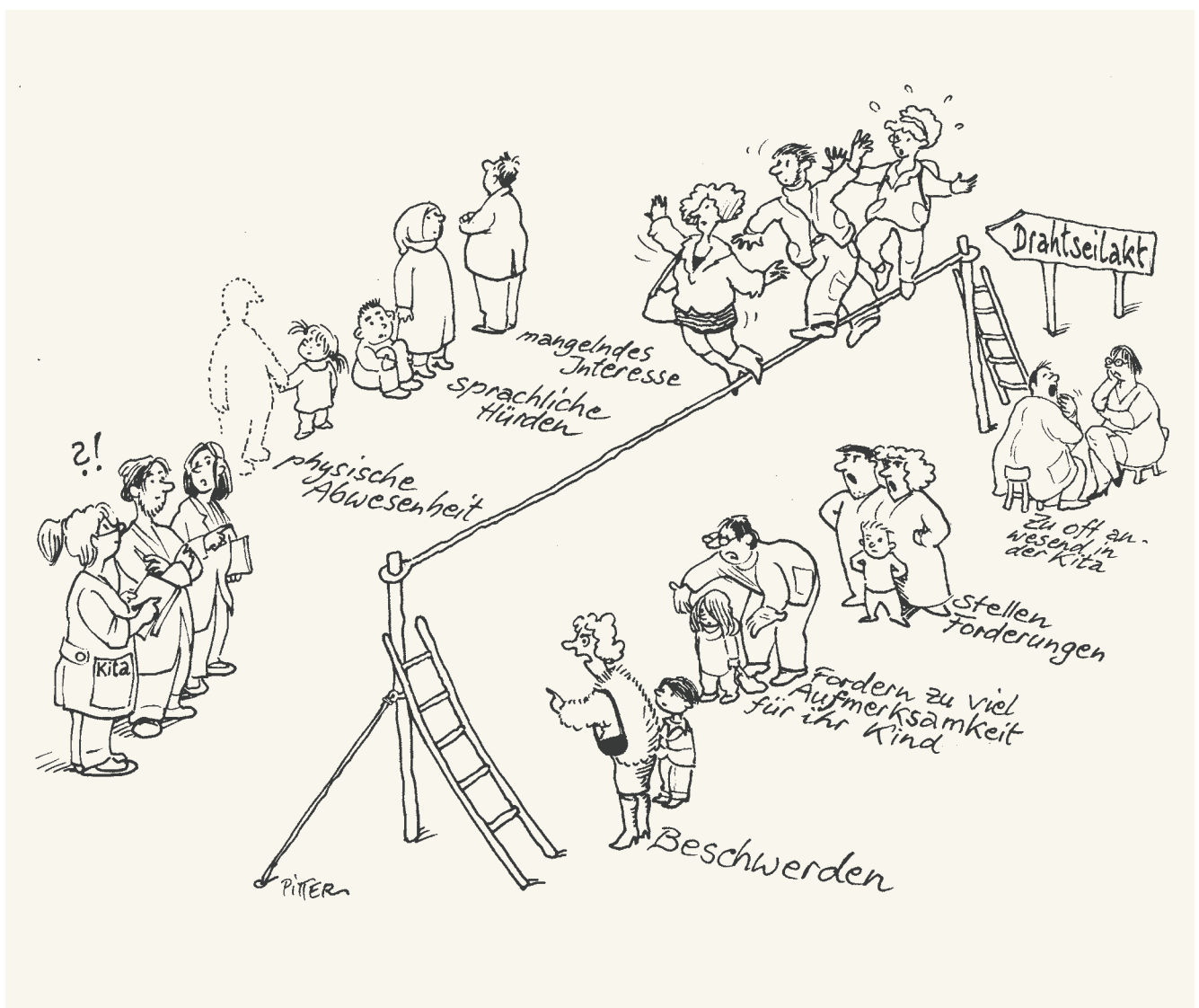
Spannungen bzw. Spannungsverhältnisse

Neben Passungen wurden *Spannungen* bzw. *Spannungsverhältnisse* aus dem Datenmaterial herausgearbeitet und in drei Dimensionen ausdifferenziert. Hier werden – mit Blick auf die Gestaltung des Kontakts bzw. die jeweils andere Partei – problematisierende Bewertungen und Klassifikationen von Eltern und Fachkräften offenkundig.

Die *erste* Dimension stellt der Umgang mit Fachkräften bzw. Eltern dar. 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. Zudem empfinden einige Fachkräfte Druck, wenn sie sich von in der Einrichtung anwesenden Eltern in ihrem Tun 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 von den Fachkräften 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 aus.

Von Elternseite wird es wiederum als spannungsreich beschrieben, wenn sie keine Informationen über das Kind bekommen, d. h. nicht wissen, was ihr 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, das sich sowohl auf den Umgang mit dem Kind als auch jeweils das Verhalten der Fachkräfte bzw. Eltern beziehen kann. 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 Themen 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.

Die *dritte* Dimension von Spannungen ergibt sich aus Sicht der Eltern, 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 werden im Zusammenhang mit Spannungsverhältnissen auch Deutungskonflikte sichtbar. Dabei handelt es sich um Spannungen, die in den Berichten und Erzählungen in offen ausgetragene konkrete Auseinandersetzungen bzw. konfligierende Deutungs-aushandlungen münden. Solche Konflikte werden in den Interviews häufiger von Fachkräften skizziert als von Eltern.

Strukturelle Rahmenbedingungen von ‚Zusammenarbeit‘

Fachkräfte nehmen auf verschiedene strukturelle Rahmenbedingungen Bezug, die Auswirkungen auf die ‚Zusammenarbeit‘ mit Eltern haben: 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, was in den Einrichtungen geleistet werden soll.



Die alltägliche Gestaltung des Kontakts zwischen Fachkräften und Eltern

Auf der Grundlage der ethnographischen Beobachtungen konnten zahlreiche alltägliche Situationen des Kontakts zwischen Fachkräften und Eltern untersucht werden. 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.

Insbesondere in täglichen Bring- und Abholsituationen kommt es darüber hinaus zu Zusammenschlüssen zwischen Eltern(teil) und Fachkraft. Sie positionieren sich etwa gegen ein Kind, 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 machtvoll Positionen ausgehandelt, wobei sich, ähnlich zu Kommunikationsverläufen in Eltern-Fachkraft-Gesprächen, auch in (Bring- und Abhol-)Situations beobachten lässt, dass die Fachkraft das ‚richtige‘ Handeln vorgibt und dieses mitunter (erneut) verbalisiert. Von Eltern (und Kindern) wird das vielfach 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. Dabei können entgegengesetzte Einschätzungen in einer bestimmten Situation bzw. zu einem Thema im Kommunikationsverlauf nebeneinander stehen bleiben oder miteinander abgeglichen und einvernehmlich aufgelöst werden. In manchen Fällen spitzt sich die Situation zu.

Insbesondere in Hol- und Bringsituationen treten auch spannungsreiche Interaktionen auf. Zwischen Fachkraft und Eltern(teil) 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 noch einmal bekräftigt. 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 von Auseinandersetzungen.

In den spannungsvollen Begegnungen zwischen Fachkräften und Eltern 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 in aller Regel den institutionellen Bedingungen und Vorgaben an, auch, indem sie sich den Situationen entziehen. Offener Dissens und Konflikte wurden nicht beobachtet, es zeigte sich aber ein Infragestellen und geringfügiger Widerstand bei einzelnen Elternteilen.

Differenz und Ungleichheit – Unterscheidungen mit Blick auf Eltern

Die im Interviewmaterial am häufigsten aufzufindende Unterscheidung, die sowohl Eltern als auch Fachkräfte vornehmen, findet sich zwischen migrantisch markierten Familien bzw. Eltern (‚mit Migrationshintergrund‘, ‚ausländisch‘ etc.) und Familien und Eltern, die aus Deutschland kommen. Damit verbunden ist Deutsch sprechen ein wichtiges Unterscheidungskriterium in der ‚Zusammenarbeit‘. Gerade in den teilnehmenden Beobachtungen zeigt sich, dass das Nicht-Beherrschen der deutschen Sprache eine große Herausforderung in der verbalen Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften bedeutet. 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.

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 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 funktionierenden 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, um nicht Deutsch sprechende Eltern zu erreichen. 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 aufgrund der Sprachbarriere 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.

Neben den Differenzkategorien zu Migration und Sprache nehmen Fachkräfte auch *soziale Kategorisierungen von Eltern* vor. Dabei werden vor allem homogenisierende Umschreibungen der spezifischen ‚Klientel‘ der Kita getroffen. Fachkräfte charak-

terisieren Elterngruppen 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, 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.

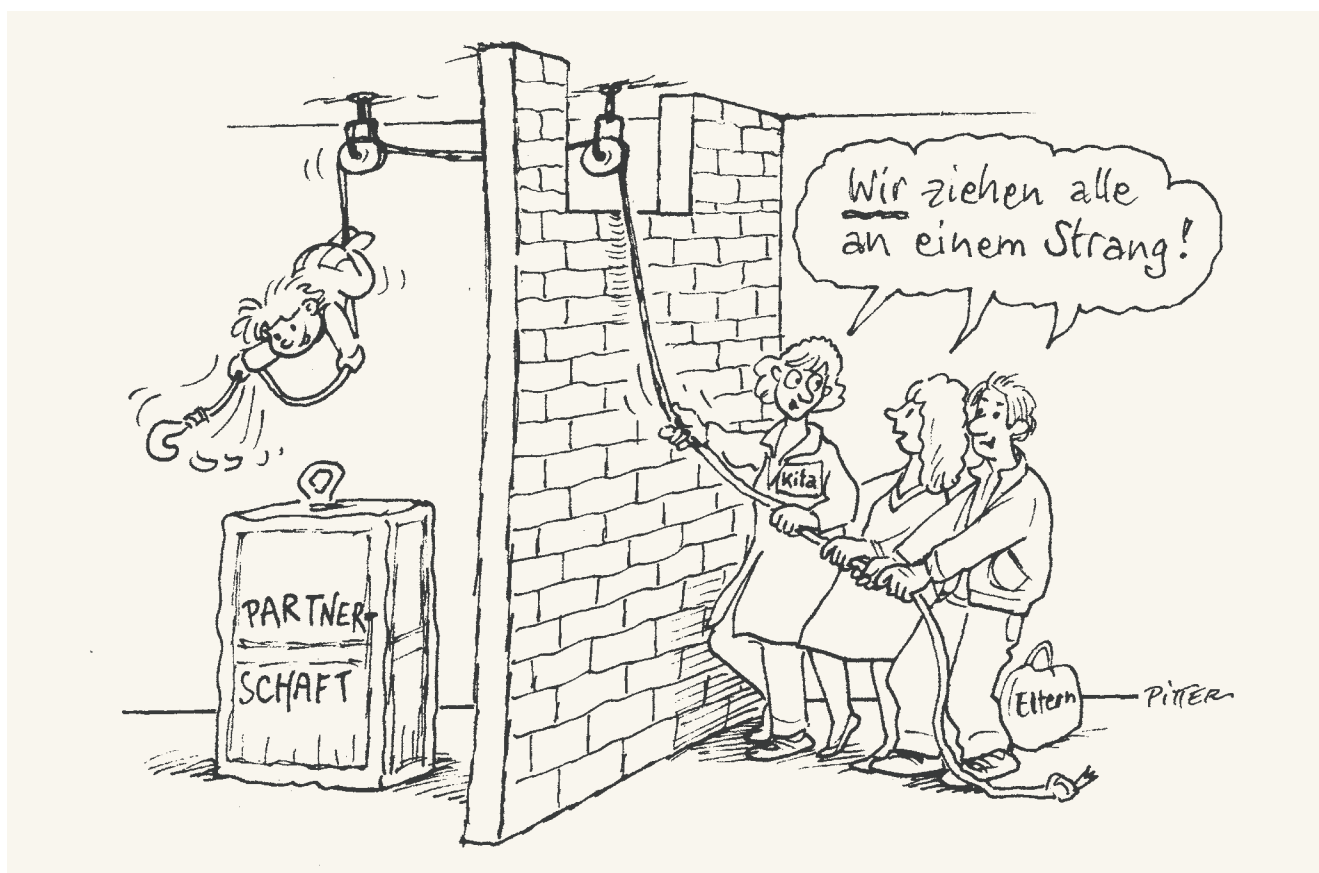
Selbstpositionierungen sozial unterschiedlich situierter Eltern gegenüber Fachkräften und Einrichtungen

Durch einen genaueren Blick auf die Positionierungen von Eltern gegenüber Fachkräften und Einrichtungen lassen sich drei Formen unterscheiden:

- *Selbstbewusste Positionierungen* bei Eltern verweisen auf ressourcenstarke Milieus mit einem sicheren und distinktiven Habitus der Sprecher*innen. Die Interviewten, die hier zugeordnet werden können, 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* von Eltern sind typisch für mittlere Milieus mit einem angepassten und aufstrebenden Habitus. Die beruflichen Tätigkeiten der Eltern weisen eher auf mittelschichtspezifische 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 Eltern zu finden, die tendenziell mit Fragen der Alltagsbewältigung beschäftigt sind, was eher 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. Die Beiträge von Kindern als Akteure und Gestalter 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. Kinder erzählen auch 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 Kinder eingebunden werden können, werden nicht nur bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen genannt, sondern der Einbezug wird auch insbesondere dann für möglich gehalten, wenn das Verhalten, die Entwicklung oder die Fähigkeiten des Kindes als im Normbereich liegend betrachtet werden. Entsprechend wird er für weniger möglich gehalten bei Kindern, auf die dies nicht zutrifft.

Aus diesen Befunden lassen sich die im Folgenden dargelegten übergreifenden Herausforderungen ableiten.

2 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. Ganz entscheidend sind – das macht dieser Forschungsbericht deutlich – Fachkräfte, Eltern und Kinder (sowie wissenschaftliche Akteure) daran beteiligt, wie die ,Zusammenarbeit‘ zwischen Institution und Familie ausgestaltet wird. Sie vollzieht sich 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 hier formulierten Herausforderungen liegt dabei 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 auf die fordernde Aufgabe für unterschiedliche Akteure, das Verhältnis von Kita und Familie, insbesondere 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 viel 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‘ abzielen. 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 (z. B. Offenheit) und nicht ‚einfach so‘ funktioniert. 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. Die gute Beziehung zu ihnen ist an keine Bedingungen zu knüpfen, sondern stellt einen Wert ‚an und für sich‘ dar. Zugleich aber – das 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.). Dies gilt insbesondere für das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, das mit Blick auf Beziehungsaufbau und -pflege 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 Einrichtungssseite 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 ein-

schlägigen 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 stärker 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 allerdings 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). Zudem 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 weiterzuentwickeln.



- 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. Dabei geht es letztlich darum, 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 etablieren, die Mitbestimmung ermöglichen und hierbei die Interessen *aller* Eltern im Blick behalten. Zugleich sind 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 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 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 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 Boten-



gänge, 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 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 Eltern und Fachkräften nicht selten geteilt. Es gilt daher, für diese generationalen Machtverhältnisse zu sensibilisieren und im Detail die Beiträge der Kinder zur Gestaltung des Verhältnisses von Kita und Familie herauszuarbeiten. Denn die sind – das zeigen die Ergebnisse – durchaus vielfältig.
- In der Beobachtung des Einrichtungalltags und in den Gesprächen mit Eltern und Fachkräften wird ein Paradox deutlich. Einerseits werden viele Voraus-



setzungen 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“.

- 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 ange-

messen über dessen Beteiligung oder aber Nicht-Beteiligung zu entscheiden. Damit lässt sich das Kind fall- und situationsbezogen 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.

Zusammenfassend gilt es, 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 deutlich 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, 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 hier in erster Linie migrantisch markierte Eltern 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. Auch wenn Eltern als

„sozial schwach“ und „bildungsfern“ klassifiziert werden, werden damit auch andernorts gängige Defizitkonstruktionen aufgerufen und im Kita-Kontext aktualisiert.

In diesen Einordnungen, 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 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 zu können, sind in den Kitas und im Unterstützungssystem bessere Rahmenbedingungen für die ‚Zusammenarbeit‘ mit Eltern erforderlich, u. a. mehr zeitliche und fachliche 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.

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.

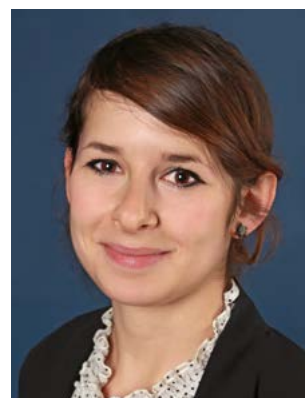


Stefanie Bischoff-Pabst hat Grund- und Hauptschullehramt sowie Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. studiert. Promoviert hat sie 2016 im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit in dem von der VolkswagenStiftung geförderten Projekt „EDUCARE – Leitbilder ‚guter Kindheit‘ 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 EDUCARE 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-/Primärpädagogik 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 Weyhardt (Seite 7)
Kai Uwe Oesterhelweg (Seite 7)
Privat (Seite 32-33)

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