

Härtel, Annett

**Entwicklungsgespräche in der Kindertagesstätte  
Das Überschreiten des Berufsprofils einer Erzieherin  
unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmung  
(anhand der Rekonstruktion von zwei Entwicklungsgesprächen)**

**DIPLOMARBEIT**

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fachbereich Soziale Arbeit

Roßwein, 2009

Härtel, Annett

**Entwicklungsgespräche in der Kindertagesstätte  
Das Überschreiten des Berufsprofils einer Erzieherin  
unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmung  
(anhand der Rekonstruktion von zwei Entwicklungsgesprächen)**

**DIPLOMARBEIT**

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fachbereich Soziale Arbeit

Roßwein, 2009

**Erstprüfer:** Frau Arnaud

**Zweitprüfer:** Frau Prof. Dr. Funk

Die Arbeit wurde eingereicht am: 19.06.2009

## **Bibliografische Beschreibung:**

Härtel, Annett:

### **Entwicklungsgespräche in Kindertagesstätten – Das Überschreiten des Berufsprofils einer Erzieherin unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmung (anhand der Rekonstruktion von zwei Entwicklungsgespräche)**

Roßwein, Hochschule Mittweida (FH), Fachbereich Soziale Arbeit,  
Diplomarbeit, 2009

## **Referat:**

Die Diplomarbeit setzt sich mit für die Entwicklungsgespräche relevanten theoretischen Konzepten und programmatischen Vorgaben unter Beachtung der Herausforderungen für eine pädagogische Fachkraft in einer Kindertagesstätte auseinander.

Entwicklungspsychologische und lebensweltorientierte Erkenntnisse sowie theoretische Grundlagen zum Begriff Wohlbefinden stehen dabei im Mittelpunkt.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die kritische Auseinandersetzung mit den programmatisch vorgegebenen Anforderungen an die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Entwicklungsgesprächen.

Der empirische Teil dieser Arbeit beinhaltet die Gesprächsanalyse auf der Grundlage von Kategorien, die aus der Vertiefung der theoretischen Ansätze in Verbindung mit den praktischen Erfahrungen hervorgingen.

Zusammenfassend wird der Bezug zu dem Berufsprofil einer Erzieherin und den momentanen Rahmenbedingungen hergestellt.

## Inhaltsverzeichnis

<b>0</b>	<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>1</b>	<b>Entwicklung</b>	<b>7</b>
1.1	Eine Annäherung an normative Entwicklung aus Sicht der Eltern	7
1.2	Entwicklungspsychologie und deren Relevanz im frühpädagogischen Bereich	8
1.2.1	Definition Entwicklung	8
1.2.2	Gegenstand der Entwicklungspsychologie	8
1.2.3	Aufgaben der Entwicklungspsychologie	9
1.2.4	Entwicklungspsychologische Bedingungsanalyse	10
1.2.5	Signifikante Gruppen der deskriptiv-normativen Entwicklungspsychologie für den frühpädagogischen Bereich	11
1.2.5.1	Stufen- und Phasenbeschreibungen	11
1.2.5.2	Altersnormen	12
1.2.5.3	Entwicklungstests	13
1.2.6	Unterscheidung von Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignissen	14
1.3	Theorie einer altersgemäßen Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz als Grundlage von Realitätskonstruktionen	15
1.3.1	Einführung in die Theorie Kron-Klees	16
1.3.2	Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz im Kindesalter	17
1.4	Bedeutung der Theorie einer altersgemäßen Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz für die Pädagogik in Kindertagesstätten	20
1.5	Die „Leuener Engagiertheits-Skala“ und Wohlbefinden	23
1.5.1	Wohlbefinden, theoretische Grundlagen	23
1.5.1.1	Aktuelles und habituelles Wohlbefinden	23
1.5.2	Vorgaben für die Orientierung am Wohlbefinden in der Praxis	25
1.5.3	Wohlbefinden der Eltern	27
1.5.4	Die „Leuener“ Engagiertheitsskala	27

<b>2</b>	<b>Entwicklungsgespräche</b>	<b>30</b>
2.1	Gesetzliche Einordnung	30
2.2	Inhaltliche Bearbeitung des Sächsischen Bildungsplanes zu den Themen Zusammenarbeit mit Eltern und Entwicklungsgespräche	31
2.3.	Programmatische Vorgaben zu Elterngesprächen	32
2.3.1	Entwicklungsgespräche	34
2.4	Kritische Anmerkungen zu den Vorgaben für Elterngespräche/ Entwicklungsgespräche	37
<b>3</b>	<b>Lebensweltorientierte Soziale Arbeit</b>	<b>42</b>
3.1	Das Konzept Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit in Verbindung mit den Anforderungen an eine Kindertagesstätte	42
3.1.1	Strukturmaximen Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit	44
3.1.2	Das Konzept der Lebensweltorientierung und sozialpädagogisches Handeln	46
3.1.3	Dimensionen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit	47
<b>4</b>	<b>Gesprächsanalyse</b>	<b>49</b>
4.1	Vorbereitung der Gespräche	49
4.2	Kurzbeschreibung der familiären Lebensbedingungen	51
4.3	Einleitende Gedanken zur Auswertung der Gespräche	51
4.4	Erste Wahrnehmungen zum Verlauf der Gespräche	53
4.5	Inhalt der Gespräche	53
4.6	Gesprächsanalyse nach Kategorien	56
4.6.1	Kategorie 1: Normative Entwicklung	57
4.6.2	Kategorie 2: Lebensweltorientierung	59
4.6.3	Kategorie 3: Befindlichkeiten und Bedürfnisse der Eltern	61
4.7	Selbstreflexion	63
<b>5</b>	<b>Fazit</b>	<b>65</b>

## **Literaturverzeichnis**

70

## **Anlagen**

Transkription Entwicklungsgespräch 1

1-17

Transkription Entwicklungsgespräch 2

1-25

Gedächtnisprotokoll

26-27

## 0 Einleitung

Der Sächsische Bildungsplan, als Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in der Früherziehung, empfiehlt, mindestens einmal im Jahr ein Entwicklungsgespräch zu jedem Kind mit den Eltern durchzuführen.

In meiner beruflichen Tätigkeit als Erzieherin habe ich bereits eine Vielzahl solcher Gespräche bewältigt. Meine unmittelbare Wahrnehmung nach Beendigung dieser Entwicklungsgespräche lässt sich wie folgt beschreiben: Ich war in Bezug auf die Vorbereitung, den Verlauf und das Resultat meist unzufrieden. Die Eltern hatten sicherlich bestimmte Erwartungshaltungen, die nicht abgeholt wurden und waren froh, dass diese Art „Pflichtveranstaltung“ vorbei war.

Die intensivere Reflexion meiner bisher geführten Entwicklungsgespräche ließ mich erkennen, dass das Einordnen der einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen immer im Mittelpunkt stand. Durch mich erfolge eine Einschätzung zu dem Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes nach vorgegebenen Altersnormen und Intuition. Mir fiel auf, dass meine fachliche Kompetenz und Aussagefähigkeit zu entwicklungspsychologischen Erkenntnissen den Eltern und meinem Anspruch gegenüber nicht ausreichend waren. Die Techniken zur Gesprächsführung kannte ich nicht.

Auch hatte ich das Gefühl, dass die Eltern meine Aussagen zum Teil nur als Bestätigung ihrer eigenen Wahrnehmungen zum Kind sahen, was ich aber nicht unbedingt mit ihren eigenen Erziehungskompetenzen in Verbindung brachte. Erfahrungen, die die Eltern mir mitteilten, habe ich wohl wahrgenommen, aber nicht als Ressourcen in der Erziehung der Kinder gedeutet.

Die Teilnahme an Entwicklungsgesprächen hieß für Eltern, der Erzieherin, der Einrichtung gegenüber unbedingtes Interesse an dem Entwicklungsstand ihres Kindes zu zeigen und eventuelle Defizite durch die Erzieherin zu erfahren. Ich hatte das Gefühl, eine bewertende und übergeordnete Rolle einzunehmen: Die Erzieherin dekliniert, wann ein Kind „normal“ entwickelt ist!

Die Gespräche verliefen zu einem großen Teil ausschließlich kindzentriert. Die Eltern wurden als zu Belehrende in der Betreuung und Erziehung ihrer Kinder positioniert.

Aber wo bleibt die Wahrnehmung und Einbeziehung der Befindlichkeiten und Bedürfnisse der Eltern, die doch die Entwicklung des Kindes in entscheidendem

Maße tangieren? Und müssen nicht auch gerade Entwicklungsgespräche die ständigen Veränderungen und Vielschichtigkeit der familiären Lebenslagen aufgreifen?

Die Familie gilt mehr denn je als primärer Bildungsort für Kinder. Ist es dann für die entwicklungsfördernde Unterstützung der Bildungsprozesse nicht zwingend notwendig, dass eine pädagogische Fachkraft sich mit den unterschiedlichen Lebensbedingungen der Familien auseinandersetzt und diese in der Arbeit mit dem Kind und der Familie berücksichtigt?

Es ist nicht das Anliegen dieser Diplomarbeit, einen allgemeingültigen Aufbau bzw. eine festgeschriebene Struktur für Entwicklungsgespräche zu erarbeiten. Vielmehr möchte ich vertiefend auf die theoretischen Erkenntnisse eingehen, welche meines Erachtens für die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Entwicklungsgesprächen relevant sind und den bisherigen Kompetenzbereich einer Erzieherin übersteigen. Dabei soll auch deutlich werden, dass die zur Anwendung dieses Wissens notwendigen Rahmenbedingungen derzeit (noch) nicht gegeben sind.

Der erste Teil der Diplomarbeit befasst sich mit ausgewählten entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und deren Bedeutung für den frühpädagogischen Bereich. Bei der Betrachtung kindlicher Entwicklung sind unterschiedliche Theorien, wie beispielsweise die Bindungstheorie von großer Bedeutung. Ich werde aber auf die Theorie einer altersgemäßen Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz als Grundlage von Realitätskonstruktionen von Kron-Klees näher eingehen, da ich die Überlegungen zu seiner Stufendarstellung mit meinen praktischen Erfahrungen sehr gut in Verbindung bringen kann und die Zuordnung spezifischer Altersnormen außen vor bleibt.

Die Wahrnehmung des Wohlbefindens, der Befindlichkeiten anderer Menschen ist grundlegend für jegliche Beziehungsgestaltung. Erzieherinnen und Eltern sollten für die Beobachtung der Anzeichen von Wohlbefinden und Engagiertheit („Leuveners Engagiertheits-Skala“) sensibilisiert werden, die es ermöglichen, einen wertschätzenden und ressourcenorientierten Blick auf das Kind bzw. auch auf die Eltern und die Erzieherin zu haben.



Der zweite Teil enthält gesetzliche und programmatische Vorgaben zu Entwicklungsgesprächen, mit denen ich mich kritisch auseinandersetzen werde.

Das Konzept Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit und dessen Anwendung im Kita-Bereich steht im Mittelpunkt des dritten Abschnittes. Die wachsenden sozialen Ungleichheiten werden auch in Kindertagesstätten immer mehr spürbar. Dem notwendigen Respekt vor der Pluralität von Lebensformen und der Individualität von Lebensverhältnissen steht aber das Festhalten an den Werten einer traditionellen Kernfamilie gegenüber. Elterngespräche sollte die Gleichwertigkeit der Anwesenden trotz ihrer unterschiedlichen Meinungen, Einstellungen, Erfahrungen und Voraussetzungen charakterisieren.

Ebenso lassen sich die Strukturmaximen Prävention, Alltagsnähe, Integration und Partizipation wie die Dimensionen Bewältigungsarbeit, Zeit, Raum und soziale Beziehungen aus dem Lebensweltorientierten Konzept auf die praktische Arbeit im frühpädagogischen Bereich beziehen.

Im anschließenden empirischen Teil erfolgt die Analyse zweier Entwicklungsgespräche. Die zugrunde liegenden Kategorien basieren auf den vorangegangenen theoretischen Erkenntnissen in Verbindung mit den Erfahrungen aus der Praxis.

Im Fazit werden die Feststellungen aus dem theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit mit der Tätigkeit und dem Berufsprofil einer Erzieherin sowie mit den momentanen institutionellen Rahmenbedingungen in Verbindung gebracht.

Für die Berufsbezeichnung Erzieherin wurde von mir bewusst und durchgängig die weibliche Form gewählt, da fast ausschließlich Frauen diese Tätigkeit ausführen.

# 1 Entwicklung

## 1.1 Eine Annäherung an normative Entwicklung aus Sicht der Eltern

Das, was Eltern in Verbindung mit Entwicklungsgesprächen beschäftigt und wozu sie bestimmte Ängste produzieren, verbirgt sich in der Frage: „Ist mein Kind normal entwickelt?“ Diese Frage wird von ihnen nicht immer so offen formuliert und eher in Pseudonymfragen versteckt, z. B.: „Hat mein Kind heute gut gegessen? Hat es sich für das Angebot interessiert und mitgemacht? Spielt mein Kind mit anderen Kindern?“ Um ihrem Kind einen guten, der Norm entsprechenden Entwicklungsstand zuordnen zu können, benutzen Eltern auch sehr gern den Vergleich mit anderen Kindern. Wichtig sind ihnen dabei die Bereiche Sprache, Grob- und Feinmotorik und soziale Kontakte zu Gleichaltrigen und zur Erzieherin. Oft kann ich Eltern beim Bewerten und Einordnen von ausgestellten „Kunstwerken“ ihrer Kinder beobachten. Einige legen viel Wert darauf, von dem unterschiedlichen Heranwachsen der Geschwister in der Familie zu berichten.

Eltern erwarten auf die Frage nach der „Normalentwicklung“ von der Erzieherin als Fachfrau kompetente Auskünfte und eine realistische Einschätzung des Entwicklungsstandes ihres Kindes. Dabei erachte ich es als grundlegend, dass sich die pädagogischen Mitarbeiter in Kitas mit dem Begriff „Normalität“ auseinandersetzen und über ein solides entwicklungspsychologisches Grundwissen verfügen.

Aber was beinhaltet die Aussage: „Das Kind ist normal entwickelt.“?

Eine Norm gilt für mich in Verbindung zur Entwicklung von Kindern als ein subjektiver Maßstab, als Einschätzungsorientierung.

In meiner täglichen Arbeit versuche ich, jedes Kind als einzigartig und unverwechselbar wahrzunehmen, zu begreifen und einzuschätzen. Der Tatsache geschuldet, dass es in den Aufgabenbereich einer Erzieherin gehört, eventuelle Entwicklungsauffälligkeiten rechtzeitig zu erkennen, ist es natürlich auch erforderlich, Vergleiche mit der Entwicklung Gleichaltriger und entsprechender Entwicklungsnormen vorzunehmen. Dabei ist es mir wichtig, die Legitimation der Anwendung von Entwicklungsnormen in empirischen Grundlagen der Entwicklungspsychologie zu begreifen.

## **1.2 Entwicklungspsychologie und deren Relevanz im frühpädagogischen Bereich**

In den wissenschaftlichen Blick auf das sich entwickelnde Kind fließen Erkenntnisse und Annahmen unterschiedlicher Disziplinen ein. Neben Soziologie, Verhaltensbiologie oder Neurowissenschaften ordne ich der Entwicklungspsychologie die herausragende Rolle zu, wenn es darum geht, Entwicklung wahrzunehmen und vergleichbar zu machen. Sie vermag Antworten auf die Frage zu geben: Wie entwickelt sich ein Kind als Subjekt?

Entwicklungspsychologie gilt als ein „Führer durch den Lebenslauf für alle, die ihr eigenes Leben gestalten oder die andere bei der Gestaltung ihres Lebens beraten oder unterstützen wollen“ (Oerter/Montada 2002, S.14).

### **1.2.1 Definition Entwicklung**

Die ca. hundertjährige Geschichte der empirischen Entwicklungspsychologie brachte unterschiedliche Konzepte und Theorien der Entwicklung zum Vorschein. Ihnen gemeinsam ist, dass sie sich mit den zahlreichen Veränderungen und Stabilitäten innerhalb des Lebenslaufes befassen (vgl. ebd., 2002, S. 3). Die Veränderung eines Menschen, seine Entwicklung, findet von der Empfängnis bis zum Tod statt. „Entwicklung enthält über die gesamte Lebensspanne gleichzeitig die Aspekte Wachstum oder Gewinn und Abbau oder Verlust“ (ebd., S. 8), d. h., die moderne Entwicklungspsychologie setzt Altern und Abbau nicht gleich. Entwicklung beinhaltet die Umwandlung eines Ausgangszustandes in einen neuen Zustand (vgl. ebd., S. 13).

Sie beschreibt eine Reihe von Veränderungen innerhalb des menschlichen Lebens, die in einem Zusammenhang stehen (vgl., Baacke 1999, S. 108).

### **1.2.2 Gegenstand der Entwicklungspsychologie**

Als Gegenstand der Entwicklungspsychologie gelten allgemeine und differenzielle Veränderungen als auch die Nicht-Veränderungen. Diese werden auf der Zeitdi-

mension des Lebensalters, d. h., während der gesamten Lebensspanne festgehalten (vgl. ebd., S. 12). „Altersangaben, Altersverlaufskurven, Altersnormen sind folglich spezifische Informationen in entwicklungspsychologischen Forschungsberichten“ (ebd., S. 12), die wiederum als wissenschaftliche Grundlagen für die Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes gelten.

Grund für Entwicklungsveränderungen bzw. –stabilisierungen ist nicht das Älterwerden eines Menschen, sondern das Einwirken von Prozessen und Ereignissen. Das Interesse der Entwicklungspsychologie gilt den nachhaltigen und langfristigen Veränderungen und welchen Einfluss diese auf die weitere Entwicklung haben werden. Veränderungen, die für die Arbeit mit Kindern im Kindergarten relevant sind, wären beispielsweise die Eltern-Kind-Beziehungen im Säuglingsalter oder bereits durchlebte traumatische Erfahrungen der Kinder.

### **1.2.3 Aufgaben der Entwicklungspsychologie**

„Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Überzeugungen fließen in das Bildungs-, Wirtschafts-, Sozial- und Rechtssystem der Gesellschaft ein“ (ebd., S. 13). Für das pädagogische Fachpersonal im Elementarbereich bilden entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Überzeugungen eine Grundlage für ihre Arbeit mit Kindern und Eltern. „Welche Kompetenzen, Einstellungen, Interessen darf man voraussetzen? Welche Anforderungen sind angemessen, in welcher Hinsicht ist Schutz oder Schonung geboten?... In welchen Entwicklungsperioden hat man mit welchen typischen Risiken, Krisen oder Problemen zu rechnen? Was muss in welchen Altersperioden vermieden werden, damit kein bleibender Schaden entsteht“(ebd., S.13f)?

Zum einen ist es Aufgabe der Entwicklungspsychologie, dieses normative Wissen bereitzustellen, damit den damit arbeitenden Disziplinen eine allgemeine Orientierung über „Leistungen, Erwerbungen und Probleme der verschiedenen Altersstufen“ (ebd., S. 14) gegeben ist. Zum anderen finden aber auch die interindividuellen Unterschiede ihre Berücksichtigung, die durch Entwicklungstests messbar werden.

Montada charakterisiert Entwicklung als beeinflussbar und gestaltbar, eine für die Frühpädagogik wichtige Aussage. Neben den Anlagen, bereits vorangegangenen Entwicklungsschritten und gemachten Erfahrungen des Kindes sind auch die Gestaltung der pädagogischen Umwelt und die erzieherische Einflussnahme signifikant für die weitere Entwicklung.

#### **1.2.4 Entwicklungspsychologische Bedingungsanalyse**

Innerhalb der entwicklungspsychologischen Bedingungsanalyse werden Einflussfaktoren langfristig beobachtet. Hierbei ist es beispielsweise für eine Erzieherin wichtig, welches Verhalten durch Scheidung oder Trennung der Eltern belasteten Kindern gegenüber sich angepasst und entwicklungsfördernd auswirkt. Bedeutsam ist es auch, zu erkennen, dass derartige Einflussfaktoren langfristig keine negative Wirkung zeigen müssen, sondern dem Kind für ähnliche Situationen, die es später durchlebt, Handlungskompetenz verschaffen. Auch den öffentlichen Erziehungseinfluss in Kindergärten sehe ich als langfristig prägenden Einflussfaktor, vor allem für die Ausprägung sozialer Kompetenzen.

Die Bedingungsanalyse beinhaltet aber auch die Untersuchung, „ob Effekte und Effizienz von externen Einflussfaktoren vom aktuellen Entwicklungsstand ... abhängig sind“ (ebd., S. 15). Einflussbedingungen gelten nur dann als förderlich, wenn sie zur rechten Zeit kommen. Sie müssen dem jeweiligen Entwicklungsstand angepasst sein und dürfen keine Über- oder Unterforderung darstellen. Eine Erzieherin muss durch ihr entwicklungspsychologisches Wissen einschätzen können, ab welchem Alter beispielsweise die Sauberkeitserziehung möglich, das Behandeln von Sprachauffälligkeiten effektiv ist oder welche Normen und Regeln für das Zusammenleben als altersgerecht gelten.

Entwicklungspsychologisches Wissen und Meinungen fließen in Wertungen und Zielentscheidungen ein. Inwieweit ist es einer Erzieherin möglich, Einfluss auf Entwicklungs- bzw. Erziehungsziele von Eltern für ihre Kinder zu nehmen? Darauf möchte ich im Kapitel ..... näher eingehen.

Entwicklungsinterventionen bauen auf entsprechenden Prognosen, der Bedingungsanalyse und den Zielentscheidungen auf. Voraussetzung ist das Wissen

über die Wirkung von Interventionsformen und um ihre Förderlichkeit oder Gefährlichkeit (vgl. ebd., S.15).

### **1.2.5 Signifikante Gruppen der deskriptiv-normativen Entwicklungspsychologie für den frühpädagogischen Bereich**

Als zur deskriptiv-normativen Entwicklungspsychologie zugehörigen Gruppen benennt Montana die Altersnormen, die Phasenbeschreibungen, die Sequenzregeln und die Entwicklungstests.

Die Beschreibung von altersspezifischen Entwicklungsniveaus und –veränderungen sind Richtlinien, die einer Erzieherin die Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes vereinfachen. Meine praktischen Erfahrungen zeigen mir aber, dass diese vermeintliche Sicherheit die Gefahr birgt, dass die Individualität eines Kindes nicht immer ausreichend mit einfließt bzw. negativ bewertet wird.

#### **1.2.5.1 Stufen- und Phasenbeschreibungen**

In der Literatur werden Phasenbeschreibungen als erste Gruppe zu diesem Thema benannt. „Die Abfolge von Phasen wird gelegentlich beschrieben als Aufeinanderfolge von Perioden der Konsolidierung und Perioden oft krisenhafter Umbrüche, die in die nächsthöhere Stufe münden. Phasenbeschreibungen betonen die qualitativen Besonderheiten eines Lebensabschnittes“ (ebd., S. 19). Der biologisch bestimmte Wachstums- oder Reifungsprozess vollzieht sich laut Phasenlehre „regelmäßig nach einem inneren Plan des Werdens“ (ebd., S. 19).

Einer der bekanntesten Vertreter ist Jean Piaget mit seinem Stufenkonzept zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Auf der Grundlage genauer Beobachtungen unterteilt er hierbei vier nicht umkehrbare, nicht überspringbare, komplexer werdende Stufen:

1. die sensomotorische Anfangsphase
2. die präoperationale Phase
3. die konkret-operationale Phase
4. die formal-operationale Phase

Das innere Wachstum des Kindes ist nach Piaget durch das Erlernen von Operationen bestimmt, es durchläuft dabei bestimmte Stufen. Das Lösen der Spannung zwischen den Mechanismen Assimilation und Akkomodation ermöglicht das geistige Wachstum des Kindes (vgl., Baacke 1999, S. 100f).

Piaget vertritt die Meinung, dass Umwelteinflüsse die Entwicklung nicht beeinflussen, sie eher als inneres Modell konstruiert wird (vgl., ebd. S. 100).

Kron-Klees, als weiterer Vertreter eines Stufenmodells, legt in jeweils vier Schritten für das Kindes- und Jugendalter eine Theorie zur Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz dar. Im Kapitel 1.3 werde ich dazu noch näher Bezug nehmen.

### **1.2.5.2 Altersnormen**

Genauere Entwicklungsbeschreibungen in Form von Altersnormen existieren heute als Arbeitsmaterialien für den frühpädagogischen Bereich durch eine Vielzahl von Katalogen und Empfehlungen, mehr oder weniger umfangreich.

Diverse Entwicklungsbögen enthalten Durchschnittswerte zu kindlichen Entwicklungsbereichen für ein bestimmtes, eingegrenztes Alter.

„Eine sehr große Gruppe von gleichaltrigen Kindern wird beobachtet, und man schaut, was die Kinder dieser Gruppe können und was noch nicht. Als ‚normal‘ für ein bestimmtes Alter wird dann das Verhalten angesehen, das von der Hälfte der Kinder in diesem Alter gezeigt wird und von der Hälfte der Kinder nicht (Mienert /Vorholz 2007, S. 97).

Die „Grenzsteine der Entwicklung“ bilden hierbei eine Ausnahme. Entwicklungsziele, die in diesem Entwicklungsbogen als Orientierung dienen, wurden von 90-95% gesunder Kinder eines bestimmten Alters erreicht.

#### **„Grenzsteine der Entwicklung“:**

Die „Grenzsteine der Entwicklung“ wurden von Prof. Dr. Michaelis verfasst und gelten als Arbeitsinstrument für Erzieherinnen in Kitas. Sie sollen Antwort auf die Frage geben, ob ein Kind in einem zentralen Entwicklungsbereich deutlich außerhalb des statistischen Normbereiches liegt. Die sechs Entwicklungsbereiche

Körpermotorik, Hand-Finger-Motorik, Spracherwerb, kognitive Entwicklung, soziale Entwicklung und emotionale Kompetenz könnten einer Erzieherin also Aufschluss darüber geben, ob eine Entwicklungsverzögerung, ein Entwicklungsrisiko oder gar eine Entwicklungsstörung drohen. Die „Grenzsteine der Entwicklung“ stellen aber kein diagnostisches Instrument dar. Vielmehr ist es angedacht, bei beobachteten Auffälligkeiten in einem Entwicklungsbereich, die Aufmerksamkeit von Eltern und Erzieherin darauf zu intensivieren, um somit Fehlentwicklungen ausschließen zu können (vgl., ebd. S. 99f).

In der Vorbereitung auf Entwicklungsgespräche mit Eltern verwendete ich bisher diese Entwicklungsbögen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es vielen Eltern wichtig ist, den Entwicklungsstand ihres Kindes an konkreten und eingegrenzten Bereichen visuell zu verdeutlichen.

Es ist wichtig, die statistisch erfassten Entwicklungsnormen als Hinweise zu begreifen. Eine weitaus größere Bedeutung bei der Einschätzung von Kindern messe ich dem Wahrnehmen der Individualität bei. Als hilfreichen und aussagekräftigen Beobachtungs- und Dokumentationsansatz um eben diese Individualität wahrzunehmen, verwende ich die „Leuveners Engagiertheits-Skala“ (siehe Kapitel 1.5).

### **1.2.5.3 Entwicklungstests**

Mit Hilfe von Entwicklungstests ist es möglich, Entwicklungsveränderungen für verschiedene Funktionsbereiche zu erfassen und objektive Altersnormen und -verlaufskurven zu gewinnen. In diesen Tests geht es um die Erfassung individueller Leistungen und Merkmalsausprägungen und sie sind somit ein wichtiges Instrument der differentiellen Entwicklungspsychologie. Sie geben Auskunft über den Entwicklungsverlauf im Allgemeinen und Differenziellen. Des Weiteren gelingt es durch Entwicklungstests „das Risiko von Entwicklungsstörungen zu erkennen, die Risiken zu identifizieren und möglicherweise präventiv einzudämmen“ (Oerter/Montada 2002, S. 19,20). Sie sind aber als Handwerkszeug einer Erzieherin ungeeignet, da es nicht zu ihrem Aufgabenbereich gehört, Kinder zu diagnostizieren und therapieren.



### **1.2.6 Unterscheidung von Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignissen**

Entwicklungsaufgaben werden als altersnormiert charakterisiert, d.h., eine Mehrheit von Individuen wird mit der gleichen Aufgabe in einem spezifischen Lebensbereich konfrontiert (vgl. ebd., S. 42). Das Erlernen und Verstehen von Sprache ist beispielsweise eine der signifikanten Aufgaben, die in der frühen Kindheit erfolgen muss.

Sie strukturieren den Lebenslauf und geben Entwicklungs- und Sozialisationsziele vor. Der hier einzuordnende Schuleintritt ist für das pädagogische Intervenieren im Kindergarten ein für alle Kinder angestrebtes Entwicklungsziel.

Quellen für Entwicklungsaufgaben nach Havighurst:

- (1) biologische Veränderungen innerhalb des Organismus
- (2) Aufgaben, die durch die Gesellschaft gestellt werden
- (3) Werte, Aspirationen und Ziele des sich entwickelnden Individuums selbst  
(vgl. ebd., S. 44)

Kritische Lebensereignisse hingegen bezeichnet Montana als „... nicht-normative Einschnitte in den Lebenslauf (ebd., S.45). Zu solchen Situationen, die für das Kindergartenalter relevant sein könnten, zähle ich Erkrankungen oder Unfälle der Kinder selbst bzw. der sie umgebenden Bezugspersonen. Aber kritische Lebensereignisse, die die kindliche Entwicklung determinieren, sind auch zunehmend gesellschaftlich geprägt und haben somit normativen Einfluss. Darunter fallen z. B. die Geburt eines Geschwisters, die Scheidung bzw. Trennung der Eltern, Ortswechsel oder auch die Arbeitslosigkeit der Eltern. „Ereignisse wie diese erzeugen multiple Probleme und Verluste, die entweder als Herausforderung wahrgenommen werden und die Chance für positive Entwicklung darstellen oder als Risiken für Fehlanpassung und Störungen wirken (ebd., S. 45). Erfolgt eine an das krisenhafte Ereignis angepasste, hilfreiche Begleitung und hat das Kind die Möglichkeit, für dessen Verarbeitung das eigene Tempo sowie die Art und Weise einzubringen, können daraus Ressourcen für die weitere Lebensbewältigung entstehen.

### **1.3 Theorie einer altersgemäßen Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz als Grundlage von Realitätskonstruktionen**

Im Spektrum der theoretischen Orientierung zur kindlichen Entwicklung müssen verschiedene Theorien Berücksichtigung finden. Dabei ist es mir wichtig, die bindungstheoretischen Erkenntnisse zu benennen, auf die ich aber nicht näher eingehen werde. Vielmehr möchte ich die Stufendarstellung Kron-Klees als wichtige Ergänzung dazu genauer darlegen.

In bestimmten Alterszeiträumen im Verlauf der Entwicklung sind Entwicklungsbesonderheiten erkennbar, die Phasen oder Stufen der Entwicklung eines Menschen charakterisieren. Kron-Klees versucht in seinem Buch „Familien wach begleiten“ jeweils vier Stufen der Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz für das Kindes- und Jugendalter darzustellen.

#### **Vier Stufen der Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz für das Kindesalter:**

1. Stufe (pränatal – eineinhalb bis zwei Jahre)  
Hypothesenbildung des Kindes über Zustände und Personen aus seiner Umgebung, Überprüfung anhand der adäquaten Reaktionen
2. Stufe (eineinhalb – vier Jahre)  
Hypothesenbildung über die Wirksamkeit seines Handelns auf die es umgebenden Personen
3. Stufe (bis zum fünften Lebensjahr)  
Hypothesenbildung über das Aushandeln von Regeln im menschlichen Miteinander
4. Stufe (ca. fünf- neun Jahre)  
Hypothesenbildung über die Welt der Erwachsenen

### 1.3.1 Einführung in die Theorie Kron-Klees

Ausgangspunkt für seine Theorie ist die Fragestellung, „ob die Diskrepanz von biologischem Erwachsensein und der gezeigten kognitiv-emotionalen Kompetenz als ein bevorzugtes Zurückgreifen auf Formen des Umgangs mit Realität zu verstehen sein könnte, die einem zurückliegenden Lebensalter entspräche“ (Kron-Klees 2008, S. 99). Auf die Beantwortung dieser Hypothese werde ich nicht näher eingehen, da sie für die Bearbeitung meines Themas nicht relevant ist.

Auch seine Überlegungen zur Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz entstanden zum einen aus einer entwicklungspsychologischen Grundlage unter Beachtung des systemischen Konstruktivismus. Die „... Fähigkeiten, mit den Anforderungen des Lebens kognitiv und emotional umzugehen“ (ebd., S. 99), entwickelt sich lebenslang. Zum anderen geht er davon aus, „dass sich die kognitiv-emotionale Kompetenz im Laufe des Lebens nach einem Muster entwickelt, dass nicht beliebig ist“ (ebd., S. 100).

Kron-Klees versteht Entwicklung als eine Aufeinanderfolge von Makro-Schritten, die in zahlreiche Mikro-Schritte (Erlernen von Sehen, Sprechen, Gehen usw.) unterteilt sind. Seine Überlegungen entstanden durch den Einfluss kognitionswissenschaftlicher Erklärungsmodelle, das Einbringen eigener und fremder Erfahrungen und Intuition.

Alle zeitlichen Angaben zum Alter sind als Zeiträume zu verstehen und nicht als Festlegung starrer Muster. Diese Beschreibung der Lebensentwicklung basiert auf Beobachtungen. Der Autor geht davon aus, dass alle Ebenen der Realitätsaneignung während des gesamten Lebens präsent bleiben und nur ihr Einfluss je nach Altersstufe und individueller Entwicklung unterschiedlich sei.

Jede auszuformende menschliche Fähigkeit braucht eine für sich bestimmte Entwicklungszeit. In kritischen oder sensitiven Perioden, also Zeitabschnitten, müssen bestimmte Erfahrungen gemacht werden, damit bestimmte Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten herausgebildet werden können (vgl. ebd., S. 102, zit. n. Singer 2005, S. 240, Markowitsch/Welzer 2005, S. 20).

### **1.3.2 Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz im Kindesalter**

Das für meine Arbeit relevante Alter der Kinder liegt zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr. Ich erachte es aber als wichtig, die von Kron-Klees beschriebene Stufe bis zu ca. zwei Jahren mit aufzuführen und zu beschreiben, da die in der Kita (Kindertagesstätte) betreuten Kinder bereits gemachte Erfahrungen und erworbene Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten aus dieser Stufe mit in die Einrichtung bringen.

Im Folgenden werde ich die von Kron-Klees aufgestellten vier Stufen der Entwicklung im Kindesalter durch Alters- bzw. Zeitraumangaben, hirnpfysiologische und erkenntnistheoretische Feststellungen bzw. Überzeugungen sowie fördernde Interventionen näher erläutern.

#### **1. Stufe der kognitiv-emotionalen Kompetenz**

Die zeitliche Einordnung dieser Stufe ist vom Beginn der vorgeburtlichen Entwicklung bis zu einem Alter des Kindes von eineinhalb bis zwei Jahren zu sehen.

Bis ca. zu einem Alter von zwei Jahren erfolgt im kindlichen Gehirn eine Überproduktion an Hirnzellen und entsprechenden synaptischen Verbindungen. Das bedeutet eine überproportionale Bereitstellung von Entwicklungspotentialen. (Bis zum 6. Lebensjahr werden diese Potentiale zurückgestuft bzw. als klare Strukturen herausgebildet.)

Erkenntnistheoretisch beschreibt Kron-Klees diese Stufe wie folgt: „Das Kind bildet in einer vorbewussten Form früh Hypothesen über Zustände seiner Umgebung, insbesondere der es umgebenden Person, die es anhand der Stimmigkeit der Reaktionen auf seine Hypothesen überprüft“ (ebd., S. 102,103). Das Kind nimmt seine Gefühle wahr und gleichzeitig, ob die Reaktionen der es umgebenden Personen dazu stimmig sind. Es entwirft „sein Bild der Welt als eine Ansammlung von Handlungsmöglichkeiten“, die die „Basis für Vorstellungen vom eigenen Selbst“ (Kron-Klees 2008, S. 103, zit. n. Bauer 2007, S. 65) bilden.

Das adäquate Reagieren auf die kindlichen Signale sowie Verlässlichkeit und liebevolle Zugewandtheit sind für eine positive Entwicklung des Kindes signifikant und förderlich. Je größer die Adäquatheit der Reaktionen aus der Umwelt zu seinen Wahrnehmungen ist, desto mehr Grundsicherheiten kann das Kind entwickeln.

Jedes Kind kommt mit eigenen, es ausmachenden Wesensmerkmalen zur Welt, d.h. Kinder unterscheiden sich von Geburt an. Das empfinde ich als wichtigen Denkanstoß für die Tätigkeit einer Erzieherin, worauf ich aber im Kapitel 1.4 noch näher eingehen werde.

Kron-Klees ist überzeugt davon, dass „... jedes Lebewesen mit einem inneren Wachstumsimpuls lebt, der sein Ziel im Erreichen des erwachsenen Seins hat“ (ebd., S. 106, zit. n. Weber 2007, S. 102ff.). Somit kann das sich entwickelnde Kind nicht beim Erreichen der ersten Stufe verharren.

## **2. Stufe der kognitiv-emotionalen Kompetenz**

Hierzu gibt der Autor das Alter von etwa ein/eineinhalb bis ca. vier Jahren an. Das kindliche Gehirn beginnt in dieser Zeit, bevorzugte Verbindungen auszubilden und nicht gebrauchte Neuronen und Synapsen abzubauen.

In dieser Stufe kommt das Kind zu der Erkenntnis, „dass es eine Unterscheidung zwischen Selbst und anderen gibt“ (ebd., S. 106, zit. n. Bauer 2007, S. 65).

Es beginnt mit der sich umgebenden äußeren Welt zu experimentieren und setzt sich so mit dem Wirken seiner eigenen Handlungen auseinander. Voraussetzung dafür ist der Beginn und Drang nach selbständiger Fortbewegung. Dabei beobachtet das Kind genau, wie sich die Personen um es herum auf sein Tun reagieren. Um die Resonanz auf sein Handeln immer genauer berechnen zu können, fallen ihm ständig neue Versuche ein. Mit ca. vier Jahren hat es gelernt, die Reaktionen auf sein Handeln abzuschätzen. Das Kind ist jetzt in der Lage, zwischen dem Handlungsimpuls und dessen Durchführung ein Moratorium, eine Pause einzuschieben, in der es überlegt, ob es die Aktion ausführt oder unterlässt (vgl. ebd., S. 106).

„Erkenntnistheoretisch hieße das, dass das Kind inzwischen über die Hypothese über seine Gefühlszustände und die der Personen seiner Umgebung hinaus Hypothesen über die Wirkung seines Handelns auf die es umgebenden Personen bildet“ (ebd., S. 106).

Kron- Klees ordnet hier auch die erste Stufe der moralischen Kompetenz ein. Das Kind ist nun in der Lage, die Rückwirkung seines Handelns auf sich selbst vorzusehen und dementsprechend sein Verhalten zu steuern.

Als förderlich sieht der Autor für diese Stufe an, wenn man das Experimentieren von Kindern zulässt und dabei angemessene Grenzen einfließen (vgl. ebd., S. 107). Das ist meines Erachtens für die pädagogische Grundhaltung einer Erzieherin von großer Bedeutung. Ich werde dies im Kapitel 1.4 noch genauer erläutern. Wobei ich betonen möchte, dass ich den Begriff der Grenzen eher als Reaktionen interpretiert sehe. Auf die Überprüfung seiner Selbstwirksamkeit sollen die das Kind umgebenden Personen jederzeit spiegelnd reagieren.

### **3. Stufe der kognitiv-emotionalen Kompetenz**

Die Heranwachsenden beginnen sich deutlich dem Umgang mit Gleichaltrigen zu widmen. Sie knüpfen immer wieder neue Kontakte, in denen permanent neue Regeln erarbeitet werden. Ein konstantes Regelbewusstsein bildet sich um das fünfte Lebensjahr heraus. (Eine detailliertere zeitliche Einordnung wird durch den Autor nicht vorgenommen.) Dies sollte ebenfalls im Fachwissen einer Erzieherin fest verankert sein (siehe Kapitel 1.4).

Erkenntnistheoretisch betont Kron-Klees, dass die Kinder in dieser Stufe gelernt haben, über das Erfassen der Gefühlslagen der Personen und der Wirkung des eigenen Tuns Hypothesen zu entwickeln, „wie sie am besten über Regeln mit den Menschen um sie herum Einvernehmlichkeiten des Handelns aushandeln können“ (ebd., S. 108). Das Kind erlangt Regelkompetenz.

Für die positive Bewältigung dieser Entwicklungsstufe ist es bedeutsam, die Kinder möglichst selbständig Regeln aushandeln zu lassen.

Dieses Erarbeiten der nächsten Entwicklungsstufe sieht der Autor nicht als das Spielen von Kindern. Er ist der Meinung, dass Kinder erst spielen können, „wenn sie ein Mindestmaß an Regeln akzeptieren gelernt haben“ (ebd., S. 108). Das hieße, dass eine Erzieherin ein Kind im wirklichen Spielen erst ab ca. dem fünften Lebensjahr beobachten könnte.

#### **4. Stufe der kognitiv-emotionalen Kompetenz**

Diese Stufe beginnt mit ca. fünf Jahren und wird ungefähr vier Jahre andauern.

In diesem Zeitraum strukturiert und vermindert sich das kindliche Gehirn auf das Maß eines Erwachsenen.

Die Interessen des Kindes verlagern sich nun auf die Welt der Erwachsenen. Sie ahmen nach, wollen die Tätigkeiten eines Erwachsenen erlernen.

Das Vorschulalter und Schulalter ist in diese Entwicklungsstufe einzuordnen.

„Erkenntnistheoretisch gesehen bildet das heranwachsende Kind in diesem Zeitraum Hypothesen über die Welt der Erwachsenen und testet aus, wie es mit dieser Welt umzugehen in der Lage ist“ (ebd., S. 109).

#### **1.4 Bedeutung der Theorie einer altersgemäßen Entwicklung der kognitiv-emotionalen Kompetenz für die Pädagogik in Kindertagesstätten**

Ich habe mich für die Theorie Kron-Klees entschieden, weil seine Überlegungen, die er speziell zum Alter von Krippen- und Kindergartenkindern trifft, für mich auf Grund meiner Wahrnehmungen und praktischen Erfahrungen nachvollziehbar als auch erkenntnisbringend sind. Die Zuordnung spezifischer Altersnormen lässt er außen vor, was meine kritische Haltung gegen das Einordnen des Entwicklungsstandes von Kindern in rigide Vorgaben bestärkt.

Jedes Kind ist von Beginn seiner Entwicklung an bereits mit eigenen, unverwechselbaren Wesensmerkmalen ausgestattet, die es einzigartig machen. Diese daraus resultierenden Unterschiede haben zur Folge, dass Kinder Kontakte unter-

schiedlich herausfordern und gestalten. Auch ihr Lernen vollziehen sie nach ungleichen Interessen, Mustern und Geschwindigkeiten. „Nicht die von außen auf das Kind gerichtete (erzieherische) Intervention bestimmt sein Verhalten, sondern die Struktur als Folge seiner Lebensgeschichte und sein inneres Prozessieren bestimmen über das Schicksal der erzieherischen Intervention“ (Kron-Klees 2008, S. 104, zit. n. Rotthaus 2006, S. 36ff). Ich möchte diese Aussage auf das pädagogische Handeln einer im Elementarbereich arbeitenden Fachkraft übertragen:

Eine Erzieherin gestaltet unter dem Einfluss ihrer pädagogischen Grundhaltung, ihrer Wahrnehmung von dem sich entwickelnden Kind eine pädagogische Umwelt, die das Kind in seinem Lösen von Bildungs- und Entwicklungsaufgaben unterstützen als auch herausfordern soll. Dabei beschreitet das Kind seinen eigenen Weg zur Selbstbildung. Auch Eltern durchleben diesen Prozess mit ihren Kindern tagtäglich. Nur fördern und ermöglichen sie den Bildungsprozess ihrer Kinder über das Gestalten des familiären Umfeldes eher zu einem größeren Teil unbewusst. Ich sehe meine Aufgabe als Erzieherin, in Entwicklungsgesprächen Eltern für die Themen ihrer Kinder, das Kind an sich, zu sensibilisieren, es anerkennend wahrzunehmen. Dies werde ich im Kapitel ... näher erläutern. Der von Kron-Klees zitierte Wilhelm Rotthaus definiert Erziehung als „Anregung zur Selbstsozialisation des Kindes“ (ebd., S. 105, zit. n. Rotthaus 2006, S. 39).

Wie bereits im Kapitel 1.3 zur zweiten Stufe der kognitiv-emotionalen Kompetenzentwicklung angeführt, ist es im Alter von ein/eineinhalb bis ca. vier Jahren wichtig, Kinder in ihrem Testen von auf ihr Handeln folgenden Konsequenzen nicht durch straffe Grenzen einzuschränken. Aber auch absolute Gleichgültigkeit ist für die kindliche Entwicklung schädlich. Woran sollen Kinder ihr Verhalten austesten, das Wirken ihrer Handlungen einschätzen lernen, wenn die sie umgebenden Personen ihnen keine angemessenen Grenzen erklären?

Kron-Klees verwehrt sich dagegen, diese zweite Stufe als „Trotzphase“ zu charakterisieren. Dass Kinder nicht erwünschte, verbotene Dinge machen, hat seiner Erkenntnis nach nichts mit einem Trotzverhalten zu tun. „Die Kinder sind in diesem Alter noch gar nicht trotzfähig, weil dazu eine weiter entwickelte kognitiv-emotionale Kompetenz erforderlich ist, die erst um das 15. Lebensjahr herum erworben wird“ (ebd., S. 107). Hellgard Rauh verwendet den Begriff Trotzverhalten



und charakterisiert ihn als eine neue Kompetenz des Kindes. Starke Emotionalität und Motivation bestimmen die kindlichen Handlungen. Wird es bei deren Ausführung gestört oder werden diese gar verhindert, kann es noch keinen alternativen Handlungsplan entwickeln und reagiert bockig (Oerter/Montada 2002, S. 203). Eine Erzieherin sollte sich beim Reagieren auf entsprechendes Verhalten des Kindes bewusst machen, dass das Kind, da es noch keinen anderen Ausweg finden kann, auch nicht anders zu handeln in der Lage ist.

In der dritten Stufe der kognitiv-emotionalen Kompetenz beginnen die Kinder durch das Miteinander und die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, sich ein Regelbewusstsein aufzubauen. Wie bereits erwähnt, kommt es dabei zu einem häufigen Wechsel von Freundschaften bzw. Spielpartnern und somit auch zu immer wieder neuen Regelvereinbarungen. Die pädagogische Fachkraft muss erkennen, dass dieses unbeständige Aushandeln der Kinder Konflikte braucht und sie nur dann intervenieren sollte, wenn es für einen der Beteiligten eine Gefahr bedeuten könnte. Meine Beobachtungen zu diesem Thema machen mir deutlich, wie schwer es Erzieherinnen und Eltern fällt, sich weitestgehend aus dem Aushandlungsprozessen der Kinder zurückzunehmen. „Damit stören sie den Entwicklungsprozess, was wiederum zu Störungen in der kognitiv- emotionalen Kompetenzentwicklung führen kann“ (Kron-Klees 2008, S. 108).

Auch die vierte Stufe beinhaltet auf Grund der Darstellung des Autors Hinweise auf die pädagogische Einflussnahme einer Erzieherin. Die Interessen der Kinder verlagern sich zunehmend in die Erwachsenenwelt. Sie wollen lesen, schreiben, rechnen lernen, wissen wie Werkzeug funktioniert oder wie sich Schminke anfühlt. Hierbei ist es wichtig, diesen Wissensdrang der Kinder nicht zu unterdrücken und die sie umgebende Umwelt dementsprechend förderlich zu gestalten. Aber auch die individuellen Unterschiede der Heranwachsenden müssen unbedingt Beachtung finden. Nicht alle Kinder interessieren sich zur gleichen Zeit und mit gleichgroßer Intensität für gleiche Themen.

Diese Erkenntnisse sind meines Erachtens signifikante Grundlagen, um die Entwicklung eines Kindes individuell und real einschätzen zu können und somit in einen positiven Austausch mit Eltern über das Erleben ihres Kindes gehen zu können.

## **1.5 Die „Leuener Engagiertheits-Skala“ und Wohlbefinden**

„Normal ist ein Kind dann, wenn es sich wohlfühlt“ (Mienert/Vorholz 2007, S. 99).

Die Individualität des Kindes wird als Maßstab für seine „Normalität“ genommen. Beobachtetes Sich-Wohlfühlen gilt dabei als Merkmal. Dem Heranwachsenden geht es gut, es ist zufrieden und glücklich. Das klingt sehr einfach und oberflächlich, ist aber nach meinen Beobachtungen das entscheidende Merkmal für die „normale“ Entwicklung eines Kindes bzw. eines Menschen. Deshalb erachte ich es als wichtig, den Begriff Wohlbefinden theoretisch genauer zu beleuchten.

Die „Leuener Engagiertheits-Skala“ greift, als ein Beobachtungs- und Dokumentationsansatz im Elementarbereich, Konzepte zu Wohlbefinden auf.

### **1.5.1 Wohlbefinden, theoretische Grundlagen**

„Das Streben nach Glück und Wohlbefinden ist von zentraler Bedeutung im Leben eines Menschen; jeder Mensch möchte gern möglichst umfassend und möglichst immer glücklich sein und sich wohlfühlen“ (Abele/Becker 1994, S. 9).

Der Grundstein für das Wahrnehmen eigenen und fremden Wohlbefinden wird im Kindesalter gelegt. Ein Kind sollte von Anfang an dazu befähigt und ermuntert werden, verbal und/oder auch nonverbal mitzuteilen, wann es ihm gut geht und wann nicht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder oftmals nicht in der Lage sind, Gründe für ihr Unwohlsein zu benennen. Hierin sehe ich die Aufgabe einer Erzieherin, gezielt zu beobachten, zu analysieren und entsprechend zu intervenieren.

#### **1.5.1.1 Aktuelles und habituelles Wohlbefinden**

Becker nimmt in seiner Annäherung an den Begriff Wohlbefinden eine Unterteilung in aktuelles und habituelles Wohlbefinden vor.

##### **Aktuelles Wohlbefinden**

Aktuelles Wohlbefinden beschreibt das momentane Erleben einer Person. Dazu gehören die positiv getönten Gefühle, die Stimmungen und körperlichen Empfin-

dungen als auch das Freisein von Beschwerden. Die damit verbundenen, nicht dauerhaften Gefühle stehen im Zusammenhang zu bestimmten Personen, Situationen oder Erlebnissen (vgl. ebd., S. 13). Das Erreichen aktuellen Wohlbefindens ist von eher kurzfristig wirksamen Faktoren abhängig und kann auf zwei unterschiedlichen Wegen erlangt werden. Der direkte Weg erfolgt „... über Erfahrungen, die in sich positiv, belohnend oder lustvoll sind“ (ebd., S. 31), der indirekte „... durch die Beseitigung oder Reduktion aversiver Zustände“ (ebd., S. 31).

Das direkte Erreichen aktuellen Wohlbefindens wird in fünf Bedingungskomplexe unterteilt:

- Aktuelles Wohlbefinden durch sensorische Erfahrungen  
Diverse Sinneseindrücke (z. B. Gerüche, Musik, Geschmacksrichtungen) werden als angenehm empfunden.
- Aktuelles Wohlbefinden durch erfolgreiche Handlungen  
Das angestrebte Ziel einer Handlung wird erreicht, übertroffen oder sich ihm annähert.
- Aktuelles Wohlbefinden durch soziale Zuwendung und Nähe  
Dabei können nach Schwarzer und Leppin (1989) fünf Formen der sozialen Unterstützung zum Tragen kommen:
  - die emotionale Unterstützung
    - das Zusammensein als positiver sozialer Kontakt
    - die instrumentale Unterstützung
    - die informationelle Unterstützung
    - die Bewertungs-, Einschätzungsunterstützung
- Aktuelles Wohlbefinden durch glückliche Umstände  
Ein glücklicher Umstand beschreibt ein zufällig eingetretenes und erwünschtes Ereignis.
- Aktuelles Wohlbefinden durch Phantasietätigkeit  
Dem Menschen gelingt es, sich durch seine Phantasietätigkeit bedrückenden Situationen zu entziehen, indem er die bereits angeführten vier Bedingungskomplexe fiktiv zum Einsatz bringt (vgl. ebd., S. 31-38).

## **Habituelles Wohlbefinden**

Habituelles Wohlbefinden veranschaulicht das typische, relativ beständige Wohlbefinden der Person über einen längeren Zeitraum (Wochen, Monate, gesamte bisherige Leben), d. h. „*Urteile über aggregierte emotionale Erfahrungen*“ (ebd., S. 15). Kognitive Prozesse bilden die hauptsächliche Grundlage für das Äußern zu habituellem Wohlbefinden. Dem Beschreiben dieser allgemeinen, grundlegenden Lebenszufriedenheit gehen also analysierende Denkprozesse voraus.

„Habituelles Wohlbefinden scheint Ausdruck eines ‚gelungenen‘ Lebens bzw. der Fähigkeit zur ausgewogenen Bewältigung externer und interner Anforderungen (Becker 1986a) zu sein“ (ebd., S. 43).

Das für die Erreichung habituellen Wohlbefindens wichtige Selbstwertgefühl ist wiederum von der Wertschätzung anderer Personen, dem Bewältigen sinnvoller Aufgaben und der Einbettung in ein nachvollziehbares Wertesystem abhängig (vgl. ebd., S. 43).

Relativ stabile Beziehungen zu Personen als auch Umweltbedingungen determinieren die Gestaltung des habituellen Wohlbefindens (vgl. ebd., S. 19).

Die Weltgesundheitsorganisation beschreibt Gesundheit nicht nur als das Freisein von Krankheit und Gebrechen, sondern als einen „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens“.

### **1.5.2 Vorgaben für die Orientierung am Wohlbefinden in der Praxis**

Die somatische Bildung ist einer der sechs Bildungsbereiche aus dem Sächsischen Bildungsplan, in dem Wohlbefinden als Leitbegriff eingeordnet wird.

Bedingung für das Wohlbefinden und somit auch grundlegend für das Ermöglichen somatischer Bildung ist die Befriedigung der Grundbedürfnisse. Dazu zählen unter anderem die körperlichen Bedürfnisse, wie das Essen, Trinken oder Schlafen, das Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung und Wärme, das Bedürfnis nach Sicherheit und Zuverlässigkeit, das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, das Bedürfnis, sich als kompetent und fähig zu erleben. Diese sind zum Teil mit den fünf Bedingungskomplexen für das Erreichen aktuellen Wohlbefindens vergleichbar.

„Erst die Befriedigung der elementaren Grundbedürfnisse ermöglicht es Kindern, sich für neue Erfahrungen bildungswirksame Aktivitäten zu öffnen“ (Sächsischer Bildungsplan 2006, S. 143).

Für Freude an und Erfolg bei der Bildungsarbeit ist das Wohlbefinden von Kindern, deren Eltern und pädagogischen Fachkräften grundlegend. Die Heranwachsenden werden für die Deutung ihrer Gefühle sensibilisiert. Die Erzieherin kann durch die wohlbefindenorientierte Sicht die Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Kinder und ihre eigenen besser wahrnehmen. Individualität und Einzigartigkeit des Kindes rücken somit in den Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 143).

Allerdings ist es während des Kindergartenalltags durch die institutionellen Regeln und Rituale nur bedingt möglich, auf eben diese individuellen Bedürfnisse jedes Kindes Rücksicht zu nehmen. Beispielsweise beschränkt die zeitliche Eingrenzung und Tagesstruktur die eigenen Ansprüche eines Kindes in Bezug auf Nahrung und Schlaf. Dagegen praktizieren immer mehr Einrichtungen die individuelle Gestaltung von Angeboten. Die Kinder entscheiden selbst wann und zum Teil auch ob sie überhaupt an diesen mitwirken. Voraussetzung dafür ist, dass die gemeinsamen Aktivitäten die individuellen Ansprüche, die vom Alter, den Kompetenzen und dem Entwicklungsniveau der Kinder abhängig sind, aufgreifen. Die spezifischen Lebensbedingungen sowie der gesellschaftliche Kontext müssen ebenfalls ihre Berücksichtigung finden (vgl. ebd., S. 143).

Habituelles Wohlbefinden innerhalb kindlicher Entwicklung zu definieren ist meiner Ansicht nach sehr schwer. Kinder eignen sich die Umwelt durch Erfahrungen im „Hier und Jetzt“ an. Allerdings werden die Grundlagen dafür, habituelles Wohlbefinden zu erlangen, wahrzunehmen und auszudrücken im Kindesalter gelegt.

Eltern und Erzieherinnen müssen die Herausbildung von Stärken, Kompetenzen und gesundheitlichen Ressourcen förderlich begleiten und somit grundlegend das Entstehen einer positiven Lebenshaltung unterstützen. Antonovsky „... beschreibt diese Lebenshaltung als Kohärenzgefühl: Vertrauen in sich und die Welt, als Gefühl der Übereinstimmung zwischen Anforderung und Bewältigungsmöglichkeiten und das Gefühl von Sinnhaftigkeit des eigenen Engagements in der Welt (vgl. Antonovsky 1997)“ (ebd., S. 143). Eben diese Voraussetzungen gilt es innerhalb der familiären und pädagogischen Umwelt in den Einrichtungen zum Wohle einer positiven kindlichen Entwicklung zu gestalten.

### **1.5.3 Wohlbefinden der Eltern**

In dem Austausch mit Eltern über die Entwicklung ihres Kindes ist es wichtig, nicht nur ausschließlich die wahrgenommenen Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Heranwachsenden in den Mittelpunkt der Gespräche zu rücken. Das aktuelle als auch habituelle Wohlbefinden der Eltern ist eine entscheidende Einflussgröße für das Entwicklungsgespräch an sich und natürlich für die Entwicklung des Kindes.

Das pädagogische Fachpersonal dahingehend zu sensibilisieren, Befindlichkeiten der Eltern wahrzunehmen, mit einem gesunden Maß an Nähe und Distanz zu hinterfragen und in die Arbeit mit dem Kind mit einzubeziehen, ist meines Erachtens eine herausfordernde Aufgabe. Die Wertschätzung und Anerkennung der Bewältigung familiärer oder beruflicher Anforderungen muss für die Eltern spürbar sein.

### **1.5.4 Die „Leuener Engagiertheitsskala“ (herausgegeben von Ferre Laevers)**

Bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist die emotionale Ebene eine entscheidende Einflussgröße. Ohne das Empfinden von Freude ist es nicht möglich, sich interessiert mit einem Thema in Beziehung zu setzen.

Die Aufmerksamkeit dieses Beobachtungssystems richtet sich primär auf das Kind selbst und sein Erleben. Emotionales Wohlbefinden und die Engagiertheit des Kindes sollen als beschreibende Variablen wahrgenommen und analysiert werden.

#### **Wohlbefinden**

Einfach ausgedrückt geht es darum, ob sich ein Kind „in seiner Haut wohlfühlt“, d. h. dass sich seine emotionale Entwicklung ohne hinderliche Faktoren vollzieht.

Offenheit, Aufgeschlossenheit, Selbstvertrauen, ein positives Selbstwertgefühl als auch ein gesundes Maß an Durchsetzungsvermögen sind Persönlichkeitsmerkmale, die sich wohlfühlende Kinder charakterisieren. Im Einklang mit sich selbst sein und die Befriedigung von Grundbedürfnissen sind Indizien für das Eingehen optimaler Beziehungen zur Umwelt.

Für die Einschätzung des Grades an Wohlbefinden bei Kindern werden acht Anzeichen benannt, die beobachtbar sind:

*Anzeichen für emotionales Wohlbefinden:*

Offenheit

Flexibilität

Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl

Durchsetzungsvermögen

Vitalität

Entspannung und innere Ruhe

Genießen können

Im Einklang mit sich selbst sein

### **Engagiertheit**

Engagiertheit ist hierbei als das intensive Widmen des Kindes für eine Aktivität zu verstehen. Die Kinder befinden sich in einem besonderen, hochkonzentrierten Zustand, ihre gesamte Energie fließt in den Vollzug dieser Aktivität.

Die Einschätzung des Ausmaßes an Engagiertheit ist durch neun Anzeichen näher bestimmbar.

*Anzeichen für Engagiertheit:*

Konzentration

Energie

Komplexität, Vielschichtigkeit und Kreativität

Gesichtsausdruck und Körperhaltung

Ausdauer

Genauigkeit

Reaktionsbereitschaft

Verbale Äußerungen

Zufriedenheit

In meiner Praxis als Erzieherin orientiere ich mich bei der Beobachtung und Einschätzung kindlicher Entwicklung an diesen Anzeichen für Wohlbefinden und Engagiertheit. Dabei konnte ich feststellen, dass es mir wesentlich leichter fällt, das Verhalten der Kinder auf der Grundlage dieser Merkmale wahrzunehmen. Mein ressourcenorientierter Blick auf das Kind in seiner Einzigartigkeit wird dabei klarer und begründeter. Den Einsatz detaillierter Beobachtungsbögen in Kitas, die ein-

zelne Kompetenzbereiche der kindlichen Entwicklung akribisch auflisten, empfinde ich als ungeeignet und eher defizitorientiert. Sie sind noch zeitintensiver und wenn, dann nur für einzelne Kinder bzw. oberflächlich einsetzbar. Als Folge ist es denkbar, dass dieser an Schwächen des Kindes festgemachte Blick, die pädagogische Intervention der Erzieherin zu sehr auf Teilfertigkeiten fokussiert.

Wie bereits eingangs erwähnt, denken Eltern, den Entwicklungsstand ihres Kindes an eben diesen vorgegebenen Altersnormen festmachen zu müssen. Dabei ist es ihnen wichtig, deren „Schwächen“ zu erkennen bzw. mitgeteilt zu bekommen, damit sie diese beheben können. Die Erzieherin sieht sich veranlasst, diese zu deklarieren. So geht ihnen der positive, stolze und wertschätzende Blick auf ihr Kind verloren. Durch die Sensibilisierung der Eltern, ihr Kind über die Anzeichen von Wohlbefinden und Engagiertheit zu beobachten, kann dem entgegengewirkt werden. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass sie dadurch das Kind zunehmend in seiner Einzigartigkeit wahrnehmen und gleichzeitig der Stolz auf ihre erzieherische Leistung zunimmt.



## **2 Entwicklungsgespräche**

Im folgenden Abschnitt sollen Entwicklungsgespräche ihre gesetzliche Einordnung erfahren und mit dem Sächsischen Bildungsplan in Verbindung gebracht werden. Nach einer zusammenfassenden Darstellung der programmatischen Vorgaben zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Entwicklungsgesprächen erfolgt im Punkt 2.4 die kritische Auseinandersetzung mit diesen.

### **2.1 Gesetzliche Einordnung**

Die Grundlage für alle weiteren gesetzlichen Differenzierungen bildet der Artikel 6 des Grundgesetzes. „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG). Eltern müssen sich der Aufgaben ihren Kindern gegenüber bewusst sein und das Fachpersonal einer frühpädagogischen Einrichtung die elterlichen Kompetenzen er- und anerkennen. In erster Linie tragen die Eltern die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder. Dies steht konträr zu den erwarteten Strukturen einer Erziehungspartnerschaft, in der Eltern und Erzieherinnen „... als gleichwertige und gleichberechtigte Partner bei der Erziehung des jeweiligen Kindes“ (Textor 2006, S. 12) zusammenarbeiten sollen.

Es existieren gesellschaftlich normative Vorstellungen, wie gute Erziehung auszu- sehen hat. Diese sind Vorgaben für Eltern als auch für das pädagogische Wirken einer Erzieherin. Die staatliche Gemeinschaft wacht über die Betätigung beider Seiten (vgl. Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG).

Auch aus den §§ 22 und 22a des SGB VIII, die als gesetzliche Grundlagen der Erziehungspartnerschaft gelten, geht es um keine Gleichberechtigung oder Erziehungsrechtübertragung auf Kitas. Die Tageseinrichtungen sollen „die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen“ (§ 22 Abs. 2 Ziff. 2 SGB VIII) und „mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ (§ 22a Abs. 2 Ziff. 1 SGB VIII) zusammenarbeiten.

Durch einen Betreuungsvertrag wird den Einrichtungen ein Mitwirkungsrecht an der Kindererziehung durch die Eltern übertragen. Des Weiteren sind die Kitas verpflichtet, die Erziehungsberechtigten „... an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“ (§ 22a Abs. 2 S. 2 SGB VIII). Dies setzt eine wertschätzende und offene Beziehung zwischen Eltern und Erzieherin sowie deren transparentes Arbeiten voraus.

Im Sächsischen Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG) werden, in Anlehnung an den § 22 des SGB VIII, die Kitas ebenfalls verpflichtet, die Familien in Erziehungsfragen unterstützend und ergänzend zu begleiten (vgl. § 2 Abs. 1 S. 1 SächsKitaG). Auch in diesem Gesetz ist die Pflicht zur Beteiligung der Erziehungsberechtigten bei allen wesentlichen Entscheidungen im § 6 verankert. Für mich wird aus den hier angeführten Gesetzestexten allerdings nicht erkennbar, auf welche Art von Entscheidungen sich die elterliche Beteiligung bezieht.

## **2.2 Inhaltliche Bearbeitung des Sächsischen Bildungsplanes zu den Themen Zusammenarbeit mit Eltern und Entwicklungsgespräche**

Ist der Bildungsplan als Orientierungshilfe für die pädagogische Arbeit in Kitas zu begreifen, so sind darin enthaltene Aussagen zur Elternarbeit ebenfalls relevante Richtlinien für die Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften.

Der Kooperationsgedanke zur Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen wird wie folgt beschrieben: „Das Gespräch auf ‚gleicher Augenhöhe‘, in dem Mütter und Väter als Expertinnen und Experten ihrer Kinder mit eigenen Ideen, Gedanken und Interessen angesehen werden, ist ebenso grundlegend wie die Aktivierung von Eltern zur Beteiligung an den Belangen der Kindertageseinrichtung“ (Sächsischer Bildungsplan 2006, S. 135).

In Hinblick auf die Entwicklungsunterstützung für die Kinder sehe ich in dem konstruktiven Austausch zwischen Eltern und Erzieherin die bedeutsamste Einflussgröße.

Laut Bildungsplan ist die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern neben der Gestaltung günstiger Lernumgebungen, der Bereitstellung geeigneter Rahmenbedin-

gungen und der Vernetzung ins Gemeinwesen ein weiterer Bereich der täglichen pädagogischen Praxis. In den Kontextbeschreibungen wird dazu näher Bezug genommen.

Als grundlegend entnehme ich den Ausführungen eine lebensweltorientierte Sicht auf das Kind und seine Familie. Daraus ergibt sich für die außerfamiliäre Kinderbetreuung ein Aufgabenzuwachs, der begleitenden, entlastenden, präventiven und kompensatorischen Charakter haben sollte.

Kitas werden als Kommunikationsort beschrieben, in dem man sich mit interessierten Gesprächspartnern über kindliche Entwicklung austauschen kann.

Beobachtungen und Dokumentationen zu dem jeweiligen Kind stehen als Auslöser für das Ins-Gespräch-Kommen mit Eltern. „Mütter, Väter und Erzieher/innen erhalten so die Chance, sich in die Vorstellungen und Handlungen der Jungen und Mädchen hineinzudenken und sie in ihrer Welt zu verstehen. Darüber hinaus können sie Freude, Neugier und Entdeckerdrang der Kinder nachvollziehen ... „ (ebd., S. 170).

**Entwicklungsgespräche „ ... sollten dazu dienen, diese gemeinsamen Erfahrungen auszutauschen und sich im Interesse des Kindes über seine individuellen Entwicklungspotentiale zu verständigen, um gemeinsame Unterstützungsmöglichkeiten für seinen individuellen Bildungsplan zu finden“** (ebd., S. 170).

Der Bildungsplan gibt vor, diese individuellen Gespräche in einem halbjährigen Rhythmus durchzuführen, Mütter und Väter müssen gleichberechtigt in die pädagogische Arbeit einbezogen werden.

### **2.3 Programmatische Vorgaben zu Elterngesprächen**

Ein Gesprächsbedarf zwischen Eltern und Erzieherin besteht immer. Anlässe und Inhalte sind vielfältig. Diese gilt es zu erkennen und richtig einzuschätzen. Es liegt an der pädagogischen Fachkraft, die Initiative für den kommunikativen Austausch mit Eltern zu ergreifen, auch wenn bestimmte Fragen der Eltern eher nebensächlich oder trivial anmuten, so Mienert und Vorholz in ihrer Arbeitshilfe zu Elterngesprächen.

Gespräche mit Eltern findet man in unterschiedlichen Literaturen zur Arbeit in Kitas unter Formen oder Angeboten für die Zusammenarbeit mit Eltern. Dabei sind unterschiedliche Gesprächstypen bzw. Gesprächsgelegenheiten zu beachten:

- das Informationsgespräch
- das Aufnahmegespräch
- das Beratungsgespräch
- das Konfliktgespräch
- das Tür- und Angelgespräch
- das Entwicklungsgespräch
- informelle/private Gespräche
- Gespräche bei Elterntreffs, Feiern, Festen und gemeinsamen Ausflügen (vgl. Mienert/Vorholz 2007, S.37-39)

Welcher Gesprächstyp zur Anwendung kommen sollte, richtet sich nach der jeweiligen Situation, dem Anliegen und den teilnehmenden Gesprächspartnern.

Eine klare Unterscheidung ermöglicht es einer Erzieherin, Gesprächsziele genauer festlegen, die Unterschiedlichkeiten der Gesprächspartner besser berücksichtigen und Zuständigkeiten im Gespräch klären zu können, um somit befähigt zu werden, Elterngespräche effektiver zu führen (vgl. ebd., S. 39). Dabei sollte die pädagogische Fachkraft die Vermischung von Gesprächstypen möglichst vermeiden, da sich sonst „... nicht mehr die richtigen Gesprächspartner unterhalten oder das nicht mehr eigentliche Gesprächsziel verfolgt wird oder dass nicht mehr über die richtigen Personen gesprochen wird“ (ebd., S. 41). Von einem erfolgreichen Gespräch kann somit nicht mehr gesprochen werden.

Warum eine Auseinanderhaltung der einzelnen Gesprächstypen dringend notwendig ist, wird an folgenden Faktoren festgemacht: Ziele von Elterngesprächen, Bezug der Gespräche auf unterschiedliche Personen und die Klärung der Zuständigkeiten.

### **Ziele von Elterngesprächen**

Die oben aufgeführten Gesprächstypen verfolgen unterschiedliche Ziele, die es im Vorfeld zu formulieren und während des Gespräches nicht aus den Augen zu verlieren gilt. Als allgemeines Ziel steht die gemeinsame Lösungsfindung für ein

Problem. Zu beachten ist, dass der gemeinsame, aktive Austausch mit Eltern oft schon ein erstes Gesprächsziel darstellt (vgl. ebd., S. 39).

### **Bezug der Gespräche auf unterschiedliche Personen**

Hierbei kommen zwei Aspekte zum Tragen: „Mit wem rede ich und über wen rede ich!“ (ebd., S. 39).

Die Aufgabe einer Erzieherin ist es, zu allen Eltern einen Zugang zu finden. Dabei sollten deren unterschiedliche soziale und kulturelle Hintergründe Beachtung finden und der Versuch unternommen werden, sich in die derzeitige Lebenslage der Familien hineinzusetzen.

Die unterschiedlichen Gesprächsgegenstände können zum einen das Kind selbst, die Eltern, die Erzieherin, die jeweiligen Beziehungen zwischen den Personen, die besondere Lebenssituation des Kindes, die Situation der Eltern oder der Erzieherin sein. Es ist wichtig, an dem Gesprächsgegenstand festzuhalten und ihn von Anfang an klar zu benennen (vgl. ebd., S. 40f).

### **Klärung der Zuständigkeiten**

Dabei ist die Einteilung in Kompetenzbereiche der Eltern und Erzieherin ausschlaggebend und die Analyse zu der Frage, wer das Problem bzw. Anliegen hat. „Weil Erzieherinnen es gewohnt sind, anderen Menschen zu helfen, machen sie sehr schnell die Probleme anderer zu ihren eigenen und suchen nach Lösungen für ein Problem, das eigentlich gar nicht ihres ist“ (ebd., S. 42).

„Derjenige, der das Problem hat, ist auch verantwortlich für die Problemlösung“ (ebd., S. 42).

## **2.3.1 Entwicklungsgespräche**

Grundlage für die nun folgenden programmatischen Ausführungen zu Entwicklungsgesprächen bilden die Darlegungen von Mienert und Vorholz in ihrer Arbeitshilfe zur professionellen Gesprächsführung mit Eltern und die erarbeiteten Kriterien von Textor zu Entwicklungsgesprächen.

„Entwicklungsgespräche sind individuelle Gespräche, in denen sich Eltern und Erzieherin über die Entwicklung des Kindes austauschen. Sie finden regelmäßig mit allen Eltern statt, basieren auf Beobachtungen, die Erzieherin und Eltern vom Kind machen, und dienen der Sensibilisierung der Eltern für ihr Kind und der gemeinsamen Abstimmung in der Begleitung der kindlichen Entwicklung. Entwicklungsgespräche werden von der Erzieherin initiiert. Sie sollten in den Konzeptionen der Einrichtungen fest verankert werden“ (Mienert/Vorholz 2007, S. 88).

Diese Definition wird als Grundlage für Entwicklungsgespräche in Kitas empfohlen.

Dazu nehmen die beiden Autorinnen noch folgende Ergänzungen vor:

Es gilt unbedingt zu beachten, dass Entwicklungsgespräche von den anderen Gesprächsformen abgegrenzt werden und sie *ausschließlich die Entwicklung des Kindes* zum Thema haben. Organisatorische Probleme, aktuelle Konflikte oder Diskussionen über pädagogische Grundfragen sollten in Entwicklungsgesprächen nicht angesprochen werden, egal, wie wichtig deren Klärung einem der Gesprächspartner auch erscheint. Dadurch soll der professionelle Gesprächsalltag der Erzieherin nicht gefährdet werden. Selbst mit Eltern, mit denen sich die Erzieherin in einem aktuellen Konflikt befindet, wird angeraten, ein Entwicklungsgespräch durchzuführen und den bestehenden Konflikt dabei außen vorzulassen.

Wichtig ist es, Entwicklungsgespräche *regelmäßig* (zweimal pro Jahr) stattfinden zu lassen, damit Eltern ihre Angst vor diesen verlieren. Sie sollten mit allen Eltern geführt werden, auch mit denen, deren Kind keine Probleme macht.

Die Basis für Entwicklungsgespräche bilden die von der Erzieherin und den Eltern gemachten *Beobachtungen* des Kindes.

Erzieherinnen sehen derzeit in der gezielten Beobachtung der Heranwachsenden eine zusätzliche Belastung und stehen vor der schwierigen Aufgabe, sich für ein geeignetes Beobachtungsinstrument zu entscheiden.

„Spontane und systematische Beobachtungen helfen Erzieherinnen genauso wie Eltern, sich gegenseitig für die Besonderheiten des Kindes zu sensibilisieren, wirklich genau auf dieses Kind zu schauen. Das schützt vor vorschnellen Bewertungen und Interpretationen des kindlichen Verhaltens. Individuelle Beobachtungen vom Kind sind die beste Informationsquelle für alles, was das Kind so einzigartig und

besonders macht. ... Sie machen Spaß und wecken Sympathie für jedes Kind“ (ebd., S. 90).

Entwicklungsgespräche sollen Eltern für ihr Kind *sensibilisieren* und eine *gemeinsame Abstimmung* für die Begleitung der kindlichen Entwicklung ermöglichen.

Es gilt den Eltern zu vermitteln, wie wichtig es ist, sich uneingeschränkt auf sein Kind zu konzentrieren, es zu beobachten.

Der gemeinsame Austausch über das Kind soll dessen Besonderheiten aufdecken und somit ermöglichen, *geeignete Entwicklungsbedingungen zu gestalten*.

Die Erzieherin ist die *Initiatorin* für Elterngespräche, sie lädt Eltern dazu ein.

Ziele von Entwicklungsgesprächen sollten vorab in Elternabenden beschrieben werden, damit Eltern die Unsicherheiten in Bezug auf diese Gesprächsform genommen werden.

Aus der Einladung sollte ersichtlich sein, worum es in den Gesprächen gehen wird bzw. worum nicht.

Die *konzeptionelle Verankerung* ist laut Mienert/Vorholz aus viererlei Gründen notwendig:

- Eltern wissen, dass Entwicklungsgespräche ein selbstverständlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit einer Erzieherin sind.
- Die Selbstverpflichtung wird erhöht.
- Die Unterstützung durch Kitaleitung und Träger wird gesichert.
- Die Diskussion im Team über Stellenwert und Sinn der Entwicklungsgespräche wird gefördert.

Für Textor gehört zu einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen „der intensive Austausch und die Abstimmung über Erziehungs- und Bildungsziele“ (Textor 2006, S. 47). Auch für ihn sind Beobachtung und Dokumentation des Kindes durch die Erzieherin Grundvoraussetzungen für gelingende Entwicklungsgespräche.

Des Weiteren ist es wichtig, Eltern in ihrer erzieherischen Rolle zu bestärken und „deren Ansichten, Positionen, Einstellungen und Werthaltungen zu akzeptieren oder zumindest zu tolerieren“ (ebd., S. 49). Insgesamt ginge es bei Entwicklungs-

gesprächen darum, „Eltern als Verbündete für den gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsprozess zu gewinnen“ (ebd., S. 49).

Textor ist der Meinung, dass offene Gespräche zur Folge haben, dass sich sowohl die Erzieherin als auch die Eltern in die Lage des anderen versetzen können, mehr Verständnis für das Kind und für ihr Gegenüber entwickeln.

Ziel sei es letztendlich, Erziehungsziele, -einstellungen und -methoden zu einer Übereinstimmung zu bringen, was in der Regel auch der Fall wäre. „Beide Seiten teilen nun bewusst die Verantwortung für die Entwicklung des Kindes und ziehen aus den gewonnenen Erkenntnissen heraus Konsequenzen für die eigene Erziehungstätigkeit“ (ebd., S.49).

Für die Vorbereitung, den Ablauf und die Nachbereitung von Entwicklungsgesprächen gibt es zahlreiche Empfehlungen und Vorgaben, auf die ich innerhalb dieser Arbeit aber nicht eingehen werde.

## **2.4 Kritische Anmerkungen zu den Vorgaben für Elterngespräche/Entwicklungsgespräche**

### **Abgrenzung der verschiedenen Gesprächsformen**

Auf der Grundlage von Achtung und Wertschätzung gegenüber einem Gesprächspartner kommt es innerhalb des Austausches unweigerlich zum Ansprechen unterschiedlicher Inhalte, die aber indirekt miteinander verbunden sind, aufeinander aufbauen. So ist es auch einer Erzieherin nicht möglich, die vorgegebenen Gesprächsformen strikt voneinander zu trennen.

In einem Entwicklungsgespräch sollte es ausschließlich um die Entwicklung des Kindes gehen. Diese vollzieht sich aber nicht losgelöst von familiären oder institutionellen Kontexten und sozialen Beziehungen. In offenen Gesprächen, die auf Vertrauen basieren, äußern Eltern ihre Befindlichkeiten zu familiären Bedingungen, Anforderungen und Besonderheiten, die die Entwicklung des Kindes tangieren. Dabei können sich Konflikte auftun oder Probleme angesprochen werden, zu denen Eltern und auch die Erzieherin Rede- und Beratungsbedarf haben. Ich bin der Ansicht, dass ein „Vertrösten“ oder gar Abweisen der eventuellen Problemlagen einem Ignorieren dieser gleich käme. Der Eindruck der Eltern für echtes Interesse und deren Wertschätzung durch die Erzieherin ginge dadurch verloren, die



Eltern würden sich nicht ernst genommen und respektvoll behandelt fühlen. Der Austausch fände somit nicht mehr auf gleicher Ebene statt. Die subjektiven Auffassungen der Erzieherin würden als eine Art Messskala für relevante bzw. triviale Themen gelten, sie müsste eine bewertende Haltung einnehmen.

Eltern wären in die Lage versetzt, ihre akuten Befindlichkeiten an anderen Orten und vielleicht nicht involvierten, nicht objektiven Gesprächspartnern mitzuteilen.

Da die verschiedenen Autoren immer wieder die klare Abgrenzung der Gesprächsformen programmatisch vorgeben, bin ich der Meinung, dass ihnen wohl bewusst ist, dass dies in der Praxis nicht realisierbar ist.

### **Zielformulierungen für das Gespräch**

In der Vorbereitung auf ein Entwicklungsgespräch ist es natürlich erforderlich, dass sich die pädagogische Fachkraft das Anliegen, eine eventuelle Sorge, in einer Art Zielformulierung festhält. Aber auch die Eltern bringen eigene Anliegen und Bedürfnisse in das Gespräch mit ein. Während des Austausches kommt es zur Vermischung von Gesprächszielen oder das eigentliche Anliegen war bis dahin verdeckt, nicht klar benennbar. Ich möchte damit zum Ausdruck bringen, dass sich vorab gesetzte Ziele verändern können. Eine Erzieherin sollte dann flexibel reagieren können, das Wohl aller Beteiligten aber trotzdem nicht aus den Augen verlieren.

**Das eigentliche Ziel von Entwicklungsgesprächen sehe ich in der Sensibilisierung der Eltern, den Austausch mit der Erzieherin als Möglichkeit der wertfreien Spiegelung der eigenen erzieherischen Kompetenzen zu begreifen. Eltern sollten ohne das Gefühl von Verpflichtung das Gespräch über das Erleben des Kindes aus unterschiedlichen Perspektiven suchen und wahrnehmen.**

### **Der Einfluss von Konflikten**

Ich halte die Vorstellung für bedenklich, Entwicklungsgespräche mit Eltern zu führen obwohl die Beziehungen zwischen den Beteiligten konfliktbelastet sind und diese aktuellen Probleme dabei auszugrenzen. In jedem Gespräch nehmen sich die Partner auch auf der Beziehungsebene wahr. Einer Erzieherin mag es durch ihre professionelle Gesprächshaltung möglich sein, sich nach außen hin sich rein sachlich auf die Entwicklung des Kindes zu konzentrieren. Aber auch Eltern kön-

nen sehr wohl ihre emotionale Anspannung wahrnehmen und eventuell falsch interpretieren. Wo bleibt dann die Authentizität der Erzieherin? Ebenso ist es nicht real, von Eltern zu verlangen, auf rein sachlicher Ebene die Entwicklung ihres Kindes zu besprechen, ohne beispielsweise ihre emotionale Bindung zu diesem mit einfließen zu lassen.

### **Angst vor Entwicklungsgesprächen**

Eltern verlieren ihre Angst und Unsicherheiten vor Entwicklungsgesprächen nicht ausschließlich durch Regelmäßigkeit. Viel signifikanter erachte ich die Klärung der Frage, welche Ursachen dieser Angst zugrunde liegen.

Lern- und Entwicklungsfortschritte ihrer Kinder werden an Durchschnittsnormen festgemacht. Eventuelle Abweichungen bzw. Auffälligkeiten führen zu elterlicher Verunsicherung. Sie ziehen negative Rückschlüsse auf ihre Erziehungsqualität, entwickeln unter Umständen das Gefühl, versagt zu haben. Ihre erzieherischen Leistungen werden institutionell überwacht und bewertet. Die äußerliche und inhaltliche Gestaltung der Einladung zum Gespräch kann erste Unsicherheiten nehmen und neugierig machen. Gesprächsinhalte sollten vorge schlagen, nicht aufdiktirt werden und die Eltern im Vorfeld schon zum positiven Nachdenken anregen.

### **Beobachtungen**

Die Grundlage für die Einschätzung der kindlichen Entwicklung bilden die Beobachtung und Dokumentation des Verhaltens der Kinder. Natürlich sind die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen damit überfordert. Adäquate Rahmenbedingungen und entsprechende erkenntniserweiternde Qualifizierungen wären wichtige Voraussetzungen. Die programmatisch festgelegten Anforderungen und die undurchschaubare Vielzahl von empfohlenen Instrumenten wirken eher demotivierend.

Auch Eltern beobachten ihr Kind tagtäglich. Sie tun dies zum großen Teil unbewusst und spontan. Wenn Eltern ihre Kinder systematisch beobachten und versuchen, das kindliche Verhalten zu analysieren, sehe ich die Gefahr, dass diese Eltern den Anspruch einer perfekten Elternschaft haben. „Perfekten“ Eltern gehen Echtheit und Emotionalität verloren, die doch so wichtige Einflussgrößen für die Entwicklung der Kinder sind.

## **Geeignete Entwicklungsbedingungen**

Die Gestaltung geeigneter Entwicklungsbedingungen lässt sich nur auf den Kontext der Kita beziehen. Keiner Erzieherin ist es möglich, innerfamiliäre Bedingungen zu verändern, auch nicht gemeinsam mit den Eltern. Bedeutet es, geeignete Entwicklungsbedingungen zu gestalten, dass vor einer institutionellen Einflussnahme keine existiert haben? Diese wurden wohl eher durch einen wertenden, normativen Blick nicht wahrgenommen.

## **Konzeptionelle Verankerung**

Entwicklungsgespräche müssen konzeptionell verankert sein, jedoch nicht mit dem Ziel, die Selbstverpflichtung auf Seiten der Eltern als auch der Erzieherin zu erhöhen. Der dadurch entstehende Druckaufbau drängt das eigentliche Bedürfnis nach einem Austausch auf beiden Seiten zurück.

Die bisher geführten Diskussionen im Team zu Stellenwert und Sinn der Entwicklungsgespräche brachten mich zu der Überlegung, dass ein einheitliches Vorgehen bzw. eine einheitliche Struktur (Vorbereitung, Durchführung, Reflexion) nicht realistisch einsetzbar sind. Die Individualität der Kinder, Eltern und Erzieherin würde zu wenig oder keinerlei Beachtung finden. Jede Beziehung zwischen den benannten Personen gestaltet sich ebenso unterschiedlich.

Sicher ist es unverzichtbar, sich mit Teamkolleginnen über die Wahrnehmung von Kindern und Eltern auszutauschen, um weitestgehend Objektivität zu wahren.

## **Entwicklung gemeinsamer Erziehungsziele**

Textor gibt in seinen Ausführungen vor, eine pädagogische Fachkraft sollte Erziehungs- und Bildungsziele mit den Eltern abstimmen. Dem möchte ich widersprechen. Eltern besitzen ein bestimmtes Menschenbild, auf dessen Grundlage sie Erziehungsziele bilden, die wiederum den jeweiligen Erziehungsstil charakterisieren. Ihre Aufgabe ist es unter anderem, ihre Kinder zu erziehen. Dies realisieren sie durch die Gestaltung des familiären Umfeldes. Meiner Ansicht nach ist ein Einfluss durch Professionelle nur bedingt möglich. Auf Grund der Spiegelung des erzieherischen Verhaltens der Eltern und entsprechender Beratung können sich ihre Erziehungsmethoden verändern. Das Verhalten gegenüber ihren Kindern ist durch eine Verhaltensänderung der Erzieherin den Eltern gegenüber beeinflussbar. Werte und Ziele können nur von den Eltern selbst verändert werden.

Auf welche Art und Weise Eltern und Erzieherinnen zu einem vertrauensvollen, wertschätzenden und offenen Austausch gelangen, konnte ich aus den diversen Literaturen zum Führen von Elterngesprächen nicht entnehmen.

### 3 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Der sächsische Bildungsplan verweist darauf, dass Kindertageseinrichtungen mit ihrer Zugehörigkeit zum Netz Kinder- und Jugendhilfe eine unterstützende Aufgabe bei der Ermöglichung gleicher Chancen für alle Kinder zukommt. Benachteiligte und beeinträchtigte Kinder sollen rechtzeitig wahrgenommen und entsprechend gefördert werden. Grundlegend für die Realisierung der Chancengerechtigkeit ist aber nicht die Gleichheit der Kinder. Die sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens haben eine Pluralisierung und Differenzierung der Lebenswelten zur Folge (vgl. Sächs. Bildungsplan 200 S. ).

„Kindertageseinrichtungen werden mit der bestehenden Heterogenität der Entwicklungsvoraussetzungen und Lebensorientierungen konfrontiert und müssen sich damit in einer sozial produktiven, entwicklungsfördernden Weise auseinandersetzen“ (ebd., S. ). Welche Bedeutung hat der Lebensweltorientierte Ansatz der Sozialen Arbeit für die Arbeitsweise einer Kita?

#### 3.1 Das Konzept Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit in Verbindung mit den Anforderungen an eine Kindertagesstätte

Unsere Gesellschaft charakterisieren steigende soziale Ungleichheiten „ ... in Bezug auf materielle Ressourcen ... auf die Zugehörigkeit zu Nation, Generation, Geschlecht und die Partizipation an Bildung, Arbeit, Gesundheitsförderung und sozialen Dienstleistungen“ (Grunwald/Thiersch 2004, S. 15). Diese Ungleichheiten sind auch zunehmend in der frühpädagogischen Arbeit mit Kindern wahrnehmbar. Besonders die Kausalität zwischen geringer Teilhabe an Bildung, Arbeit, Gesundheitsförderung und materiellen Ressourcen wird durch die Kinder in die Einrichtungen getragen.

„In der Zunahme traditioneller sozialer Probleme *und* im wachsenden allgemeinen Bedarf an Hilfen bei der alltäglichen Bewältigung von Normalität bezieht sich Soziale Arbeit nicht mehr nur auf die Arbeit mit den klassischen Zielgruppen von Sozialarbeit und Sozialpädagogik, sondern vertritt eine *Ausweitung ihrer Aufgaben* als generelles Hilfeangebot für alle, als ‚Kunst der Hilfe‘ zur ‚Kunst des Lebens‘, also als lebensweltorientierte Hilfen zur Lebensbewältigung“ (ebd., S.16, zit. n.

Thiersch 1992; vgl. Böhnisch/Schefold 1985). Somit kommt den Kindertagesstätten als Einrichtungen Sozialer Arbeit ebenfalls die Aufgabe zu, Familien bei der Bewältigung ihrer alltäglichen Anforderungen hilfreich und unterstützend zur Seite zu stehen.

Ziel Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit ist es, die soziale Gerechtigkeit zu stärken. In den heute existierenden verschiedenen Lebensverhältnissen können normative Vorgaben nicht einfach vorgegeben und übernommen werden. Sie müssen unter Beachtung der unterschiedlichen Lebenslagen und individuellen Lebensentwürfe riskiert und ausgehandelt werden (vgl. ebd., S. 22). Beispielsweise werden die normativen Erwartungen an die familiäre Erziehung von Kindern durch die jeweiligen Lebensbedingungen geprägt.

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit „... steht in der *Spannung von Respekt vor gegebenen Alltagsstrukturen und Destruktion der Pseudokonkretheit des Alltags*“ (ebd., S. 24).

Respekt vor der Eigensinnigkeit der Lebensverhältnisse gilt als Grundorientierung Sozialer Arbeit. Lebensweltliche Erfahrungen sind nie gleich und diese Unterschiedlichkeit muss anerkannt werden. „Respekt muss – allen professionellen Verstehenskünsten und Arbeitsaufträgen gegenüber – das andere auch als fremdes akzeptieren und stehen lassen können“ (ebd., S. 24). Erzieherinnen benutzen zum Teil noch immer ihr Idealbild der traditionellen Kernfamilie als Maßstab für die Bewertung der heute existierenden unterschiedlichen Formen familiären Zusammenlebens. Ebenso finden ihnen fremde familiäre Rituale und erzieherische Ansätze wenig Akzeptanz. Ich bin der Meinung, dass dies auch durch den wachenden Blick auf eine eventuelle Kindesgefährdung noch forciert wird.

Destruktion beinhaltet, die Adressatinnen und Adressaten zur Erkennung und Nutzung der Möglichkeiten einer gelingenderen Alltagsgestaltung zu motivieren bzw. zu provozieren (vgl. ebd., S. 24). Gerade in Elterngesprächen ergibt sich die Chance, Eltern die Ressourcen ihrer Kinder als auch ihre eigenen aufzuzeigen und sie über die Nutzung dieser zu mehr Lebensfreude in der Bewältigung des Alltags zu motivieren. In den unterschiedlichen Gesprächen mit Eltern ist mir aufgefallen, dass es ihnen schwer fällt, eigene Stärken, vor allem in Bezug auf die Erziehung ihrer Kinder, zu erkennen.

Das handlungsorientierte Zentrum Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit bildet das Verhandeln (vgl. ebd., S. 25). Auch in der Zusammenarbeit mit Eltern kommt es im weitesten Sinne zu Aushandlungen unterschiedlichster Art und Weise. Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Verhandlungen ist die gegenseitige Anerkennung der Gleichwertigkeit der Partnerinnen und Partner (vgl. ebd., S. 25). Auch für den Erfolg von Elterngesprächen ist es signifikant, diese ohne hierarchische Strukturen ablaufen zu lassen. Die Positionen der Eltern als auch der Erzieherin müssen gleichsam anerkannt werden.

„Es braucht von Entscheidungs- und Nötigungsdruck befreite Räume, in denen AdressatInnen ... ihre Eigensicht artikulieren können“ (ebd., S. 25). Werden Eltern Gespräche durch die Erzieherin aufdiktiert, ist es nur schwer vorstellbar, dass sie sich vertrauensvoll öffnen, ihre Befindlichkeiten und Wünsche mitteilen und der Austausch für beide Seiten als konstruktiv bewertet wird.

### **3.1.1 Strukturmaximen Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit**

Prävention, Regionalisierung und Alltagsnähe orientieren sich an den jeweiligen lebensweltlichen Erfahrungen. Integration und Partizipation beziehen sich auf die Arbeit in den Lebensverhältnissen unter der Beachtung sozialer Gerechtigkeit (vgl. ebd., S. 26).

#### **Prävention**

Das Ziel allgemeiner Prävention ist es, belastbare und unterstützende Infrastrukturen zu stabilisieren und zu inszenieren als auch allgemeine Kompetenzen zur Lebensbewältigung. Hilfe durch spezielle Prävention erfolgt rechtzeitig und vorausschauend (vgl. ebd., S. 26).

Zur unterstützenden Infrastruktur zähle ich auch die Kindertageseinrichtungen, wobei die derzeitige Belastbarkeit des Personals mit noch zusätzlichen präventiven Hilfestellungen für Eltern zu berücksichtigen ist. Der direkte Bezug der pädagogischen Fachkräfte zu den Familien ermöglicht ihnen aber diesen vorausschauenden Blick und die Möglichkeit, gegebenenfalls andere Fachkräfte hinzuzuziehen. Meines Erachtens ist es einer Erzieherin aber nicht immer möglich, eventuelle Schwierigkeiten in den Familien zu erkennen. Das veränderte Verhal-

ten der Kinder oder Inhalte der Gespräche mit Eltern können als Anzeichen wahrgenommen werden.

### Alltagsnähe

Die Maxime Alltagsnähe beinhaltet, dass entsprechende Hilfen in der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten angeboten werden, deren Niederschwelligkeit und Erreichbarkeit Berücksichtigung finden (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 26). Auf die außerfamiliäre Kinderbetreuung bezogen, hieße das unter anderem, flexiblere Betreuungsverträge einzugehen, die sich an der beruflichen Tätigkeit der Eltern orientieren. Es sollte den Familien ermöglicht werden, die zeitliche Nutzung der Einrichtungsangebote besser mit ihren familiären und beruflichen Anforderungen abzustimmen.

Um das Hilfeangebot über Kindertagesstätten ganzheitlich zu orientieren, bedarf es einer gut funktionierenden Netzwerkarbeit. Das wiederum setzt eine konstruktive Zusammenarbeit auf der Grundlage von gegenseitiger Akzeptanz und Anerkennung der Kompetenzen durch alle involvierten Professionen voraus.

### Integration

Den Anspruch auf Integration und das Recht, Verschiedenheit anzuerkennen, widerspricht dem ungleichen oder gar ausgrenzenden Umgang mit Adressatinnen und Adressaten (vgl. ebd., S. 26).

Ich sehe es als eine Verpflichtung jeder Erzieherin an, allen Eltern, ungeachtet ihres sozialen, familiären oder beruflichen Hintergrundes, gleichsam wertschätzend und tolerant gegenüberzutreten. Die Praxis zeigt aber, dass einige Eltern das Gefühl von Ausgrenzung und Nichtbeachtung ihrer Bedürfnisse und die ihrer Kinder erleben. Die zeitliche Begrenzung der Betreuungszeiten für nicht Berufstätige ist ein Beispiel dafür.

### Partizipation

Menschen zu partizipieren heißt, sie in vielfältiger Form zu beteiligen und mitbestimmen zu lassen (vgl. ebd., S. 26).

Die Elternräte in den Kitas sollten sich als wirkliche Interessenvertretung für die Belange von Eltern und Kindern begreifen und dementsprechend engagieren. Sind diese Elternvertretungen aber zu sehr institutionell eingebunden oder gar



geführt, werden Eltern sich weniger vertrauens- und hoffnungsvoll an diese wenden. Partizipation von Eltern in Kindertagesstätten sollte nicht nur die Beteiligung an der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Festivitäten beinhalten. Die Einbeziehung elterlicher Kompetenzen und Meinungen erachte ich in der konzeptionellen Gestaltung einer Einrichtung als unverzichtbar.

### **3.1.2 Das Konzept der Lebensweltorientierung und sozialpädagogisches Handeln**

Sozialpädagogisches Handeln umschreibt verallgemeinernd eine „... spezifische Form des Umgangs zwischen Menschen“ (ebd., S. 29).

Dem Arrangieren von Gelegenheiten und der Vermittlung von Anregungen entsprechend der Möglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten kommt eine besondere Bedeutung zu. In Kitas können Gespräche zwischen Eltern und Erzieherin eine solche Gelegenheit darstellen, vorausgesetzt, die Eltern nehmen die pädagogische Fachkraft als vertrauensvolles Gegenüber wahr.

Die Voraussetzung für Veränderungen ist die Gestaltung eines gelingenderen Alltags über die jeweiligen Ressourcen der Menschen. Kindertagesstätten können die dazu notwendige Unterstützung nicht erbringen, sie können aber erste Anlaufstellen für hilfeschende Familien sein und den Eltern weitervermittelnd und ihren Kompetenzen entsprechend als Gesprächspartner beratend zur Seite stehen.

Lebensweltorientiertes Arbeiten bringt die Fachkräfte zum Teil sehr nah an die Problemlagen der Adressatinnen und Adressaten und deren individuelle Lebensgestaltung. Diesen engen Kontakt gilt es durch ein professionelles und menschliches Maß von Nähe und Distanz zu gestalten. Kritische Selbstreflexion und kollegiale Reflexion sind unverzichtbare Instrumente (vgl. ebd., S. 30f).

„Handeln ist bezogen auf Situationen und, als Handeln zwischen Menschen, nicht einfach planbar – es ist ein Entwurf ins Offene und darin immer riskant, gerade auch für die PädagogInnen, die handelnd in Verstrickung und Schuld geraten können“ (ebd., S. 31).

### 3.1.3 Dimensionen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit

Die Aufgaben Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit ergeben sich in den Dimensionen von Bewältigungsarbeit, Zeit, Raum und sozialen Beziehungen (vgl. ebd., S. 32).

Bezogen auf die Arbeit in Kindertagesstätten heißt das Folgendes:

Eltern bewältigen tagtäglich eine Menge von Anforderungen, die eher im Verborgenen bleiben, weil sie als selbstverständlich charakterisiert werden. Dabei ist es gerade wichtig, dass Eltern Wertschätzung und Anerkennung für die Bewältigung von Beruf, Haushalt, Organisation und Erziehung ihrer Kinder wahrnehmen können. Sie sollten beispielsweise nicht die bewertende und voreingenommene Einnordung der Erzieherin wegen zu späten Abholens der Kinder erfahren.

Auch Eltern befinden sich in unterschiedlichen Lebensphasen, zu denen unterschiedliche Bewältigungsaufgaben gehören. Junge Eltern mit erstem Kind müssen lernen, ihren Alltag zum Wohle aller Familienmitglieder zu organisieren. Sie stecken vielleicht noch mitten in ihrer beruflichen Orientierung. „Gestandene“ Eltern mit erzieherischen Erfahrungen und Routine stehen vor anderen Aufgaben, die es zu bewältigen gilt.

Eltern sind nicht dazu verpflichtet, ihren individuell gestalteten Lebensraum der Kita offen zu präsentieren und sich somit gegenüber möglicher Idealvorstellungen von Familiengestaltung rechtfertigen zu müssen. Die Kindertagesstätte kann aber als eine Art geschützter Raum eine Ressource für die Begegnung und den Austausch zwischen Eltern untereinander bzw. mit pädagogischen Fachkräften gestaltet werden.

Kinder und Eltern befinden sich in verschiedenen sozialen Bezügen, die zunehmend schneller wechseln. Gerade Trennungen und Scheidungen der Elternpaare sind Situationen, die immer häufiger ein sensibilisiertes Reagieren der Erzieherin auf Kinder und Eltern abverlangen. Verlässliche soziale Beziehungen in der Kindereinrichtung können für Kinder und Eltern kompensierend wirken. Die Praxis lässt aber eher einen zunehmenden Wechsel von Bezugserzieherinnen erkennen.

Das pädagogische Handeln der Fachkräfte in der außerfamiliären Kinderbetreuung muss auf die unterschiedlichen Lebensgeschichten und –hintergründe der Kinder abgestimmt sein. Dies setzt voraus, dass die Erzieherinnen Kenntnisse

über die jeweiligen Lebenssituationen haben. Sind Eltern berufstätig oder ohne Arbeit, allein erziehend, getrennt lebend bzw. geschieden? Wie gestaltet sich die Geschwisterkonstellation, welche sozialen Netzwerke stehen den Eltern unterstützend zur Seite, gibt es vergangene oder aktuelle Ereignisse, die das Verhalten der Kinder beeinflussen?

Die Familie ist der primäre Erfahrungsort der Kinder. Die Familienformen haben sich gewandelt, das Zusammenleben von Kindern und Eltern variiert sehr stark. Erzieherinnen müssen sich von ihrem Idealbild der traditionellen Kernfamilie lösen und eigene Werte und Normvorstellungen von familiärem Zusammenleben kritisch reflektieren.

## 4 Gesprächsanalyse

Die nun folgenden Ausführungen stellen den empirischen Teil meiner Diplomarbeit dar. Die Analysegrundlage bildeten zwei von mir mit Eltern geführte Entwicklungsgespräche, die ich mit Einwilligung der Eltern aufzeichnen durfte und transkribiert habe. Beide Transkriptionen sowie ein Gedächtnisprotokoll zum weiteren Verlauf des zweiten Gespräches sind im Anlageteil nachlesbar.

### 4.1 Vorbereitung der Gespräche

#### Einladung

Für die Einladung der Eltern zu den Entwicklungsgesprächen habe ich die schriftliche Form gewählt. Dabei habe ich bewusst auf die Nennung des Wortes Entwicklungsgespräch verzichtet. Ich vertrete die Auffassung, dass den Eltern dadurch ein Stück ihrer Voreingenommenheit in Bezug auf diese Form der Gespräche genommen werden kann. Viele Eltern erwarten den Vergleich des Entwicklungsstandes ihres Kindes mit den normativen Vorgaben für das jeweilige Alter. Was wird die Erzieherin mitteilen? Ist unser Kind „normal“ entwickelt, oder weist es vielleicht in irgendeinem Bereich Defizite auf, an denen wir auf Grund unseres erzieherischen Verhaltens oder familiären Bedingungen Schuld sind? Um dieser elterlichen Angst vor Bewertung schon in Vorfeld entgegenwirken zu können sowie ihr Interesse an einem gemeinsamen Austausch zum Erleben des Kindes zu wecken, habe ich folgenden Inhalt für die Einladung gewählt:

*Liebe Frau ..., lieber Herr ...,*

*... dritter (vierter, ...) Geburtstag steht vor der Tür.*

*Es hat sich viel getan in ... Entwicklung. Ich habe sie/ihn in vielen Kindergartensituationen beobachten können.*

*Ich würde mich freuen, wenn wir uns zu einem gemeinsamen Austausch über das Erleben von ... zu Hause und im Kindergarten zusammenfinden könnten.*

*Ich bin gespannt darauf, was Sie mir von ihren Erlebnissen mit ... zu Hause berichten werden.*

*Bitte sprechen Sie sich mit mir wegen eines für Sie günstigen Termins ab.*

*Das Gespräch würde ungefähr 45 Minuten dauern.*

*Herzliche Grüße von Annett Härtel, ... Erzieherin*

### **Beobachtungen**

Meine gezielten Beobachtungen des jeweiligen Kindes in Anlehnung an die „Leuener Engagiertheits-Skala“ bildeten meinerseits die Grundlage für die Gesprächsinhalte. Das Wohlbefinden und die Engagiertheit der Kinder waren also die für mich wichtigen Kriterien, um deren Entwicklung zu beschreiben.

### **Familiäre Lebensbedingungen**

Mein Wissen über die familiären Lebensbedingungen der Familien basierte auf den Inhalten diverser Tür- und Angelgespräche, spontanen Gesprächen während einiger Elternabende und dem Austausch mit pädagogischen Fachkräften des Teams. Natürlich war dieses Vorwissen auch von Erzählungen weniger involvierter Personen beeinflusst, welche ich aber stets versuchte, für mich kritisch zu hinterfragen.

### **Terminliche Absprache**

In der terminlichen und zeitlichen Festlegung richtete ich mich nach den Wünschen der Eltern. Den Eltern des ersten Gespräches war es wichtig, dass Mutter und Vater anwesend sein können, der Termin in die Schlafphase des jüngeren Kindes integrierbar ist und ihre Tochter A. nach dem Gespräch gleich abgeholt werden kann. Auch die Mutter aus dem zweiten Gespräch wollte unseren Austausch mit dem Abholen ihrer Kinder verbinden und somit die Betreuung der Kinder durch die Einrichtung während des Gespräches nutzen. Die Dienstplangestaltung machte es möglich, beide Termine im Anschluss an meine reguläre Arbeitszeit durchzuführen.

Auf gesprächsvorbereitende Dinge, wie die passende Wahl des Raumes und dessen Vorbereitung werde ich nicht näher eingehen.

## **4.2 Kurzbeschreibung der familiären Lebensbedingungen**

Die folgenden Angaben stammen aus denen von mir in Punkt 4.1 angegebenen Quellen und aus den in der Einrichtung vorhandenen Betreuungsverträgen.

Zum Entwicklungsgespräch 1

Kindesmutter und Kindesvater sind verheiratet und haben zwei Kinder, die vierjährige A., deren Bezugserzieherin ich bin, und die einjährige L.. Der Vater ist berufstätig, die Mutter befindet sich in der Elternzeit. Durch Großeltern und andere Verwandte erfolgt eine hilfreiche Unterstützung bei der Betreuung der Kinder. Finanzielle Belastungen sind bei dieser Familie nicht erkennbar.

Zum Entwicklungsgespräch 2

Die Kindesmutter ist alleinerziehend und hat zwei Kinder, den sechsjährigen J. und die vierjährige A., deren Bezugserzieherin ich bin. Die Mutter besitzt keine abgeschlossene Berufsausbildung und ist Hartz-IV-Empfängerin. Ihre finanzielle Notlage ist spürbar. Zu den Großeltern mütterlicherseits besteht nur sehr wenig Kontakt und demzufolge ist deren Unterstützung auch gering. Die Großmutter väterlicherseits besucht A. in regelmäßigen Abständen. Der Kontakt zum Kindesvater gestaltet sich auf Grund seines weiter entfernten Wohnsitzes eher schwierig. Er ist aber an dem Bestehen der guten Beziehung zu A. sehr interessiert.

## **4.3 Einleitende Gedanken zur Auswertung der Gespräche**

Nach dem Erhalten der Einladungen waren es sowohl die Eltern des ersten Gespräches als auch die Mutter aus dem zweiten, die auf mich zukamen und um eine Terminvereinbarung baten. Auf der einen Seite meinte ich wirkliches Interesse an einem Austausch über die Entwicklung ihrer Kinder wahrnehmen zu können. Auf der anderen Seite hatte ich aber besonders bei den Eltern aus dem ersten Gespräch auch das Gefühl, dass Sie sich auf Grund der Einladung dazu verpflichtet fühlten. Nach dem Motto: Für gute, erziehungskompetente Eltern ist es unerlässlich, zu solchen Gesprächen die Einrichtung aufzusuchen. Bei der Mutter aus

dem zweiten Gespräch konnte ich eher ein konkreteres Bedürfnis nach einem Gespräch mit mir feststellen.

Interessant war auch für mich, festzustellen, dass sich die von mir im Vorfeld formulierten Gesprächsziele in ihrer Präzisierung durch den Einfluss meiner Wahrnehmungen und den Stand meines theoretischen Wissens sehr unterschieden haben.

Mein Anliegen für das erste Gespräch umfasste fast ausschließlich das Erleben und die Entwicklung des Kindes. Für das zweite Gespräch standen für mich die Befindlichkeiten der Mutter im Vordergrund, die die Entwicklung des Kindes mit beeinflussen.

*Gesprächsziele für das erste Entwicklungsgespräch:*

- *Wie erlebe ich A. in der Einrichtung? Welche Beobachtungen habe ich zu ihr gemacht?*
- *Wie erleben die Eltern A. zu Hause?*
- *Welche Besonderheiten (ressourcenorientiert) sind im Verhalten A.'s erkennbar?*
- *Womit beschäftigt sie sich gerade besonders intensiv?*
- *Zu welchen Bereichen wird eine eventuelle Unterstützung durch die Erzieherin bzw. die Eltern erwünscht?*

*Gesprächsziele für das zweite Entwicklungsgespräch:*

*Die Mutter soll durch mich Anerkennung für die bisherige Erziehung von A. und die Achtung für ihre Leistungen als Alleinerziehende erfahren. Ich möchte ihr vermitteln, dass ich ihre Besorgtheit zum Wohlbefinden ihrer Kinder wahrnehme.*

*Welche familiären Bedingungen wurden sich förderlich bzw. hemmend auf das Wohlbefinden der Kinder und der Mutter auswirken?*

*Wie nehme ich die Bindung zwischen A. und ihrer Mutter bzw. den anderen Bezugspersonen wahr?*

*Der Austausch über die gemachten Erfahrungen zu A.'s Entwicklung soll gleichwertig erfolgen. Welche Parallelen bzw. Unterschiede sind erkennbar?*

#### **4.4 Erste Wahrnehmungen zum Verlauf der Gespräche**

##### Entwicklungsgespräch 1

Für die Eltern war es selbstverständlich, dass beide, Mutter und Vater, an dem Gespräch teilnehmen.

Die Mutter erlebte ich zu Beginn sehr unsicher und zurückhaltend. Erst ab der Mitte des Gespräches erhöhte sich ihr Gesprächsanteil, indem sie versuchte, ihre Wahrnehmungen zu A. und ihr erzieherisches Einwirken selbst zu beschreiben. Der Vater dagegen trat von Anfang an sehr selbstbewusst und authentisch auf. Durch seine Äußerungen wurde der Gesprächsverlauf entscheidend mitbestimmt. Er war aber auch immer wieder darauf bedacht, die Mutter in das Gespräch mit einzubeziehen, indem er sich das durch ihn Dargelegte von ihr bestätigen ließ (S. 6, Z. 31; S. 13, Z. 01- 25).

##### Entwicklungsgespräch 2

Die Mutter wirkte auf mich anfänglich angespannt und nervös. Sie war sehr darauf bedacht, eine große körperliche Distanz zu wahren. Mit zunehmendem Gesprächsverlauf verringerte sich ihre Anspannung und ihr Erzählen wurde spontaner. Wortwahl und Mimik als auch ihre angesprochenen Themen ließen mich erkennen, dass ihre innere Anspannung sich verringerte. Aber erst nach Beendigung der Tonbandaufzeichnung waren ihre Äußerungen für mich als wirklich authentisch wahrnehmbar. Sie erzählte fließend und sehr emotional, was für mich sowohl akustisch als auch visuell erkennbar wurde.

#### **4.5 Inhalt der Gespräche**

Welche Themen werden in welcher Reihenfolge von den Eltern und der Erzieherin angesprochen?

##### Entwicklungsgespräch 1:

- Einschätzung der Entwicklung des Kindes A. in Anlehnung an Kriterien der „Leuvenener Engagiertheits-Skala“ durch die Erzieherin (Wohlbefinden, Flexibilität, Selbstvertrauen) (S. 1-4)



- häusliche Situation: Ritual des Zu-Bett-Gehens (S. 4, Z. 17-22)
- momentane Themen von A.: Singen und Tanzen (S. 4, Z. 12 - S. 5, Z. 04)
- A.'s derzeitige „Trotzphase“ und die Reaktionen der Eltern (S. 5, Z. 11 – S. 7, Z. 04)
- konkrete, aktuelle Situation: Zu-Bett-Gehen (S. 7, Z. 06-28)
- Bindung zwischen Mutter und A. (S. 7, Z. 29-32)
- häusliche Situation: Geschwisterkonstellation, Eifersucht (S. 7, Z. 33 – S. 8, Z. 18)
- Rollenspiele (S. 8, Z. 19-33)
- häusliche Situation: Geschwisterkonstellation (S. 8, Z. 34 – S. 9, Z. 25)
- konkreter Entwicklungsstand: Erzählen, Sprachentwicklung, Merkfähigkeit, Besonderheiten beim Essen (S. 9, Z. 26 – S. 11, Z. 33)
- Begrüßung der Großeltern (S. 11, Z. 34 – S. 12, Z. 09)
- Angst (Weihnachtsmann) (S. 12, Z. 14 – S. 13, Z. 04)
- Entwicklungsstand: logisches Denken (S. 13, Z. 04-21)
- ärztliche Untersuchung (S. 13, Z. 22-27)
- Entwicklungsstand: Grob- und Feinmotorik, Auffälligkeit bei Fuß-/Beinstellung (S. 13, Z. 28 – S. 14, Z. 02)
- körperliche Reaktion des „Sich-Steifmachens“ (S. 14, Z. 03-16)
- Linkshänderin (S. 14, Z. 16-28)
- Entwicklungsstand: Sauberkeit und Genauigkeit (S. 14, Z. 29 – S. 15, Z. 03)
- Entwicklungsstand: soziale Kompetenz (S. 15, Z. 06-27)
- Entwicklungsstand: Ehrgeiz, Ausdauer, Kommunikation (S. 15, Z. 27 – S. 16, Z. 10)
- Zusammenfassung (S. 16, Z. 11-25)
- Neurodermitis (S. 16, Z. 26 – S. 17, Z. 06)
- Grenzen setzen (S. 17, Z. 07-23)
- Fehler eingestehen (S. 17, Z. 24-30)
- Abschluss (S. 17, Z. 31)

#### Entwicklungsgespräch 2:

- Einführung zum Thema Entwicklungsgespräche (S. 2, Z. 01-30)
- Eingewöhnung, Rituale beim Bringen (S. 2, Z. 31 – S. 3, Z. 29)
- häusliche Situation: Geschwisterkonstellation (S. 3, Z. 30 – S. 5, Z. 12)

- Entwicklungsstand: Wahrnehmen und Äußern eigener Bedürfnisse, Feinmotorik (S. 5, Z. 13-26)
- Mitbringen von Obst (S. 5, Z. 27 – S. 6, Z. 13)
- Entwicklungsstand: Erledigen von Aufträgen, Selbstständigkeit (S. 6, Z. 14-24)
- Mitbringen von Obst (S. 6, Z. 25-29)
- Entwicklungsstand: Mimik und Gestik (S. 6, Z. 30 – S. 7, Z. 13)
- Entwicklungsstand: Durchsetzungsvermögen, Selbstvertrauen, Wahrnehmen und Vertreten eigener Bedürfnisse, Neugierde (S. 7, Z. 14 – S. 8, Z. 13)
- Verhalten zu Hause, Reagieren der Mutter (S. 8, Z. 14-24)
- Entwicklungsstand: Konzentration, Ausdauer (S. 8, Z. 25 – S. 9, Z. 18)
- häusliche Situation: Zu-Bett-Gehen (S. 9, Z. 19 – S. 10, Z. 04)
- Entwicklungsstand: Durchsetzungsvermögen (S. 10, Z. 05-24)
- häusliche Situation: Zu-Bett-Gehen (S. 10, Z. 25 – S. 11, Z. 14)
- Sohn (S. 11, Z. 15-17)
- Geschwisterkonstellation (S. 11, Z. 18 – S. 12, Z. 02)
- Entwicklungsstand: Sprache, logopädische Behandlung (S. 12, Z. 03 –S. 13, Z. 16)
- Entwicklungsstand: Kontakte zu Gleichaltrigen (S. 13, Z. 17 – S. 14, Z. 07)
- Entwicklungsstand: Vitalität (S. 14, Z. 16-23)
- Entwicklungsstand: Kontakte zu älteren Kindern, Spielpartner in häuslicher Umgebung, pädagogische Konsequenz der Einrichtung (S. 14, Z. 29 – S. 15, Z. 29)
- Schimpfwörter, Einfluss des Sohnes, Durchsetzungsvermögen der Mutter (S. 15, Z. 30 – S. 16, Z. 29)
- Entwicklungsstand: Farben, Mengen (S. 16, Z. 30 – S. 17, Z. 12)
- momentane Themen von A. (S. 17, Z. 11 – S. 18, Z. 03)
- Einfluss des Sohnes (S. 18, Z. 04-13)
- Kontakt zu anderen Kindern, Cousine Jo. (S. 18, Z. 14-25)
- Kontakt zu Großeltern, Unterstützung (S. 18, Z. 26 – S. 19, Z. 27)
- Kontakt zum Kindesvater (S. 19, Z. 28 – S. 20, Z. 19)
- Entwicklungsstand: Frage nach „Normalität“, soziale Kompetenz (S. 21, Z. 05-23)
- Sprachförderung (S. 21, Z. 25-32)
- häusliche Situation: Verhalten von A. und ihrem Bruder J., Reagieren der Mutter (S. 22, Z. 02 – S. 23, Z. 16)
- Angebot der Erzieherin für weitere Gestaltung der Beziehung (S. 23, Z. 17-23)

- Mitbringen von Obst (S. 23, Z. 24 – S. 24, Z. 08)
- Sohn J., Geschwisterkonstellation (S. 24, Z. 12-26)
- Bindung der Mutter zu Kindern (S. 24, Z. 27-34)

Themen des Gespräches aus dem Gedächtnisprotokoll:

- Geschwisterkonflikte
- finanzielle Probleme
- Arbeitslosigkeit
- Bindung zu Kindern
- Schulzuruckstellung des Sohnes J.
- Verhältnis zu Großeltern (eigene Eltern)
- Kompetenzbestarkung durch Erzieherin und Hilfeangebot (S. 26-27)

#### **4.6 Gesprächsanalyse nach Kategorien**

Die Aufstellung der nun folgenden vier Kategorien basiert auf Fragestellungen, die sich für mich aus dem theoretischen Studium zum Thema, meinen praktischen Erfahrungen und den beiden konkreten Entwicklungsgesprächen ergeben haben. Die Gesprächsanalyse erfolgt unter Berücksichtigung des Verständnisses zusammenfassend für beide Gespräche oder als getrennte Darstellung. Die Quellenangabe für die den Darlegungen zugeordneten Textstellen aus den Transkriptionen bzw. dem Gedächtnisprotokoll kann den jeweiligen Klammern entnommen werden. Die Abkürzung Eg 1 steht für das Entwicklungsgespräch 1, Eg 2 für das Entwicklungsgespräch 2.

#### **Kategorien**

##### *1. Normative Entwicklung*

Welche Gewichtung messen Eltern der normativen Entwicklung ihrer Kinder bei?

Sind die Wahrnehmungen der Eltern und der Erzieherin zum Kind gleich oder eher konträr?

Nehmen die Eltern die Stärken ihres Kindes wahr? Ist ein wertschätzender, stolzer Blick auf das Kind erkennbar?

## 2. *Lebensweltorientierung*

Ist es der Erzieherin möglich, innerhalb des Gespräches die beeinflussenden Lebensbedingungen der Familie wahrzunehmen?

## 3. *Befindlichkeiten und Bedürfnisse der Eltern*

Bringen Eltern ihre eigenen Befindlichkeiten und Bedürfnisse zum Ausdruck bzw. sind diese für die Erzieherin erkennbar?

Ist ein Rechtfertigungsdruck der Eltern für ihr erzieherisches Einwirken und ihre familiären Bedingungen gegenüber der Erzieherin als vermeintliche pädagogische Expertin gegenüber der Institution erkennbar?

Äußern Eltern Beratungsbedarf zu bestimmten Themen?

### **4.6.1 Kategorie 1: Normative Entwicklung**

In beiden Gesprächen ist erkennbar, dass es mir als Erzieherin wichtig war, die Aufmerksamkeit der Eltern immer wieder auf die Wahrnehmung der speziellen Anzeichen für Wohlbefinden und Engagiertheit der Kinder zu lenken. Bereits in den einleitenden Teilen der Gespräche versuchte ich, die Eltern für diese Art Beobachtung von Kindern zu sensibilisieren. Aber auch ich war diejenige, die die spezifischen Bereiche normativer Entwicklung, wie z. B. Fein- und Grobmotorik oder die sprachliche Kompetenz als Gesprächsanstöße einbrachte (Eg 1, S. 9, Z. 26ff, S. 13 Z. 28ff; Eg 2, S. 16, Z. 30 – S. 17, Z. 08). Ich verspürte das Bedürfnis, den Eltern mitteilen zu müssen, dass ihre Kinder völlig „normal“, ihrem Alter entsprechend entwickelt sind und es keinen Grund zur Sorge gibt. Dabei war es mir wichtig, dass in der Darstellung meiner Beobachtungen die Stärken der Kinder zum Ausdruck kamen.

Das Interesse der Eltern an bestimmten Entwicklungsbereichen, wie den sozialen Kompetenzen und der Selbststeuerung, ergab sich in beiden Gesprächen aus aktuellen Situationen, die sie beschäftigten. Besonders das Durchsetzungsvermögen beider Kinder und die jeweilige erzieherische Reaktion darauf standen im Vorder-

grund. Gerade bei der derzeitigen Beanspruchung von Beachtung der Kinder und ihrem Vertreten bzw. Durchsetzen eigener Bedürfnisse und Ziele wurden die unterschiedlichen Erfahrungen der Erzieherin und der Eltern sichtbar. Zu Hause konnten die Eltern sehr wohl beobachten, dass ihre Kinder nicht ohne weiteres auf die Vorstellungen der Erwachsenen eingehen, sich nicht so schnell beeinflussen lassen (Eg 1, S. 5, Z. 11ff; Eg 2, S. 10, Z. 08ff).

Zu den motorischen, sprachlichen und kognitiven Kompetenzen der Kinder stimmten die Wahrnehmungen von Erzieherin und Eltern zu einem großen Teil überein (Eg 1, S. 10, Z. 11ff; Eg 2, S. 5, Z. 22ff, S. 12, Z. 03ff), wobei die Aussagen zu den sozialen und emotionalen Kompetenzen nicht immer identisch waren (Eg 2, S. 5, Z. 05ff, S. 15, Z. 18ff; Eg 2, S. 7, Z. 18ff, S. 10, Z. 05ff). Die unterschiedlichen Wahrnehmungen des Verhaltens der Kinder ließ mich erkennen, wie wichtig es ist, sich mit Eltern über das Erleben der Kinder auszutauschen. Aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen der beiden Systeme Familie und Kita unterscheidet sich auch das Verhalten der Kinder. Und Eltern sehen ihre Kinder mit anderen Augen und durch andere Erziehungsziele beeinflusst als eine Erzieherin. D. h. für mich als Erzieherin, mich auch als Lernende von Eltern zu begreifen, wenn ich die Entwicklung der Kinder förderlich unterstützen möchte.

Während der Gespräche war ich darauf bedacht, den Eltern auf der Grundlage meiner Beobachtungen meinen durchgängig wertschätzenden und stärkenorientierten Blick auf das Kind zu vermitteln. Mit Verlauf des Gespräches wurden die Äußerungen der Eltern zum Kind auch zunehmend positiver und stolzer. Vor allem in dem ersten Gespräch konnte ich wahrnehmen, dass sie die Einzigartigkeit ihrer Tochter sehen, wenn man sie mit Hilfe der Beschreibung bestimmter Situationen darauf hinführt (Eg 1, S. 10, Z. 14ff, S. 11, Z. 13ff, S. 15, Z. 27ff). Der Mutter des zweiten Gespräches fiel es bedeutend schwerer, wertschätzende und stolzausdrückende Worte für das Verhalten ihrer Kinder zu äußern (Eg 2, S. 14, Z. 10ff, S. Z. 25).

#### 4.6.2 Kategorie 2: Lebensweltorientierung

Im einleitenden Teil beider Gespräche wurde durch mich als Erzieherin das Interesse an der Kenntnis familiärer Bedingungen vorsichtig bekundet (EG 1, S. 2, Z. 06; Eg 2, S. 2, Z. 16ff).

Entwicklungsgespräch 1:

Beide Elternteile fühlen sich für die Betreuung und Erziehung ihrer Kinder verantwortlich, wobei der Vater momentan in der Erziehung von A. eine größere Rolle einnimmt, da die Mutter noch sehr viel Zeit für die kleinere Schwester A.'s aufbringen muss. Dies wird besonders bei der Bewältigung der täglichen Anforderung des Zu-Bett-Bringens der Kinder ersichtlich, was die Eltern im Verlauf des Gespräches immer wieder zum Thema machten. Während die Mutter mit der Versorgung des Kleinkindes beschäftigt ist, gestaltet der Vater das Ritual des Zu-Bett-Gehens für A. (Eg 1, S. 7, Z. 10ff, S. 8, Z. 07ff). Es ist ihm wichtig, sein erzieherisches Einwirken durch konsequentes Handeln zu charakterisieren (Eg 1, S. 5, Z. 12ff, S. 6, Z. 07ff, S. 8, Z. 07). Dabei sind die Eltern nicht immer einer Meinung (Eg 1, S. 8, Z. 01ff). Die Mutter wirkte durch das Beschreiben ihres Reagierens auf A.'s momentanes Durchsetzungsvermögen verunsichert (Eg 1, S. 5, Z. 11, S. 6, Z. 19ff, S. 11, Z. 34ff). Ich hatte auch den Eindruck, dass sie versucht, die Konsequenz des Vaters ein wenig zu entschärfen (Eg 1, S. 9, Z. 13ff). Beiden Elternteilen ist es wichtig, das Verhalten ihrer Tochter zu hinterfragen und zu verstehen und ihr momentanes Interesse an bestimmten Dingen wahrzunehmen und zu unterstützen (Eg 1, S. 7, Z. 23ff, S. 12, Z. 14ff).

Mutter und Vater ist es ein Bedürfnis, so viel Zeit wie möglich mit ihren Kindern zu verbringen.

A. und ihre Eltern stehen momentan in der Verarbeitung eines noch relativ neuen Lebensereignisses, der Geburt ihrer zweiten Tochter. Es gilt, Tagesablauf und Aufgabenverteilung immer wieder neu zu gestalten. Die Eltern sind bestrebt, bei A. nicht das Gefühl der Zurücksetzung aufkommen zu lassen und nehmen ihren Kampf um gleichwertige Beachtung wahr (Eg 1, S. 7, Z. 33ff, S. 9, Z. 07ff).

Die Familie kann auf ein stabiles soziales Netzwerk zurückgreifen, das sie auch als unterstützend ansehen (Eg 1, S. 9, Z. 34ff). Dieser Bereich wurde während des Gespräches weniger von mir und den Eltern thematisiert, da ich in diversen Kita-

Situationen (z. B. das Bringen und Abholen von A.) die sehr gute Unterstützung durch andere Familienmitglieder und Freunde wahrnehmen konnte und sich die Eltern auf der anderen Seite dessen bewusst sind und diese Hilfe dankend annehmen.

Das gesundheitliche Wohlbefinden A.'s liegt den Eltern sehr am Herzen (Eg 1, S. 16, Z. 26ff)

Entwicklungsgespräch 2:

In diesem Gespräch standen die familiären Bedingungen als Einflussfaktoren für das momentane Verhalten der Kinder und die Verfassung der Mutter mehr im Vordergrund. Die derzeitige Überforderung der Mutter wurde im Verlauf des Gespräches für mich zunehmend spürbar und im zweiten Teil (ohne Tonbandaufzeichnung) von ihr eindeutig benannt.

Die Mutter beschreibt ein auflehndes Verhalten der Kinder und das zur Zeit herausfordernde Geschwisterverhältnis (Eg 2, S. 3, Z. 30ff, S. 4, Z. 06ff, S. 8, Z. 18ff, S. 10, Z. 27ff). Sie fühlt sich nicht in der Lage, angemessen darauf zu reagieren (Eg 2, S. 10, Z. 27, 34, S. 11, Z. 05, 09, S. 22, Z. 31; Gedächtnisprotokoll S. 26).

Das Zu-Bett-Gehen gestaltet sich jeden Tag als eine große Herausforderung für die Mutter, die durch die Tatsache, dass die Kinder in einem Raum schlafen, noch zusätzlich erschwert wird (Eg 2, S. 9, Z. 17ff, S. 10, Z. 25ff).

Über den Austausch mit der Mutter zu meiner Annahme, dass A. den Kontakt zu älteren Jungen sucht, meinte ich herauszuhören, dass der nachbarschaftliche Kontakt momentan konfliktbehaftet ist (Eg 2, S. 14, Z. 34).

Die Beziehung zu den Eltern der Mutter und zu der Schwester befindet sich in einem angespannten Zustand (Eg 2, S. 19, Z. 02ff; Gedächtnisprotokoll S. 26). Dies wird durch die Entwicklungsretardierung des Jungen J. und den Entschluss der Mutter, seine Einschulung um ein Jahr zu verschieben, noch forciert (Eg 2, Gedächtnisprotokoll S. 26). Demzufolge sind die Großeltern mütterlicherseits als Ressource bei der Betreuung der Kinder nicht wirklich greifbar (Eg 2, S. 19, Z. 02ff). Unterstützung erfährt die Mutter durch die Großmutter väterlicherseits, die A. regelmäßig besuchen kann und auch will (Eg 2, S. 19, Z. 20ff). Die Mutter ist bestrebt, den Kontakt ihrer Tochter zum Kindesvater aufrechtzuerhalten (Eg 2, S. 19, Z. 32ff).

Im zweiten Teil des Gespräches äußert sich die Mutter zu ihren finanziellen Nöten, sie verfügt über keinerlei materielle Ressourcen. Es belastet sie sehr, dass sie keine Arbeit findet (Eg 2, Gedächtnisprotokoll S. 26).

#### **4.6.3 Kategorie 3: Befindlichkeiten und Bedürfnisse der Eltern**

Entwicklungsgespräch 1:

Bei der Mutter ist eine große Verunsicherung in Bezug auf ihr erzieherisches Einwirken A. gegenüber wahrnehmbar, die sie auch konkret äußert (Eg 1, S. 6, Z. 21, S. 12, Z. 01ff, S. 17, Z. 07). Auch aus den Erzählungen des Vaters meinte ich herauszuhören, dass er sich mit seiner momentanen Rolle des konsequenten Erziehers nicht hundertprozentig identifizieren kann (Eg 1, S. 6, Z. 07ff, S. 7, Z. 16f).

Das derzeitige Kämpfen A.'s um gleichwertige Beachtung ist ebenfalls ein Thema, das die Eltern sehr beschäftigt. Die Mutter weiß, dass sie der kleinen Schwester aufgrund ihres Alters mehr Aufmerksamkeit schenken muss. Auf der anderen Seite macht es sie traurig und unzufrieden, dass A. lernen muss, nicht mehr allein im Mittelpunkt zu stehen (Eg 1, S. 8, Z. 01ff, S. 9, Z. 13f). Auch der Vater nimmt das „eifersüchtige“ Reagieren A.'s wahr, versteht es. Allerdings sind seine Reaktionen und Äußerungen dazu nicht ganz so emotional, eher sachlich (Eg 1, S. 8, Z. 14ff, S. 9, Z. 07ff).

Während dieses Gespräches hatte ich häufiger den Eindruck, dass sich die Eltern, besonders der Vater, für ihr Vorgehen bei der Erziehung ihrer Tochter rechtfertigen bzw. ihre erzieherischen Kompetenzen beweisen wollten. Mehrmals wurde durch den Vater betont, dass A. sehr wenig Fernsehen schaut und dafür aber sehr viel und regelmäßig vorgelesen bekommt (Eg 1, S. 4, Z. 17ff, S.13, Z. 19ff).

Meiner Meinung nach sind die Begründungen für sein konsequentes erzieherisches Handeln als Rechtfertigung gegenüber der Erzieherin und der Kindesmutter aufzufassen (Eg 1, S. 6, Z. 12, S. 8, Z. 07, S. 17, Z. 08ff).

Einen Wunsch nach Beratung konnte ich vor allem bei der Mutter erkennen: Wie gelingt es ihr, das Verhalten von A. besser wahrnehmen zu können und angemessen darauf zu reagieren (Eg 1, S. 6, Z. 19ff, S. 17, Z. 07)? Ist es ihr möglich, dem Bedürfnis A.'s nach Zuwendung so gerecht zu werden, dass es allen Familien-



mitgliedern gut damit geht (Eg 1, S. 8, Z. 03ff)? Ist ihr Reagieren auf das Nicht-Begrüßen der Großeltern von A. richtig (Eg 1, S. 11, Z. 34ff)?

Entwicklungsgespräch 2:

Im ersten Teil des Gespräches (Aufzeichnung) äußerte sich die Mutter zu ihren eigenen Befindlichkeiten erst aufgrund meines direkten Ansprechens.

Während ihres Erzählens wurde für mich immer wieder erkennbar, dass sie sich den momentanen Anforderungen durch ihre Kinder nicht gewachsen fühlt, ihnen hilflos gegenübersteht (Eg 2, S. 3, Z. 33ff, S. 8, Z. 18ff, S. 10, Z. 30ff, S. 23, Z. 02ff). Dem herausfordernden Verhalten der Kinder versucht sie mit Konsequenz zu begegnen, betont aber, wie schwer ihr das fällt. Stolz erzählte sie von ersten Erfolgen (Eg 2, S. 16, Z. 02).

Es war ihr ein Bedürfnis, wiederholt das Thema „Obst mitbringen“ anzusprechen (Eg 2, S. 5, Z. 26ff, S. 6, Z. 06, S. 6, Z. 25ff, S. 23, Z. 26ff). Meinem Empfinden nach geht es der Mutter dabei nicht direkt darum, dass A. sich nicht am Obstfrühstück beteiligt. Sie hat vielmehr generell das Gefühl, durch den Kindergarten, durch mich als Erzieherin unter besonderer Beobachtung zu stehen und möchte über dieses Thema ihr Unbehagen dazu zum Ausdruck bringen. A. überträgt sie die Rolle der Sanktionierenden und Bewertenden, Charakteristika, die sie eigentlich der Einrichtung zuordnet. „Mama, ich schimpfe jetzt mit dir, du hast mir wieder nichts mitgegeben“ (Eg 2, S. 6, Z. 28f). Auch meine ich, wahrgenommen zu haben, dass die Mutter sich dazu verpflichtet fühlt, die Kinder in die Kita zu bringen. Sie würde sie lieber zu Hause behalten, um so weniger Beobachtung ertragen zu müssen (Eg 2, S. 3, Z. 16ff). Deshalb war es ihr auch wichtig, bestätigt zu bekommen, dass A. „normal“ entwickelt ist (Eg 2, S. 21, Z. 04), was letztendlich auf ihre Erziehung Rückschlüsse ziehen lässt. Ich glaube, es ist auch eher die Entwicklung des Jungen J., die die Mutter verunsichert und die durch diverse Vorschuluntersuchungen und Tests noch verstärkt wird. In ihren Äußerungen, die sie zu ihm trifft, ist wenig Wertschätzung und Stolz wahrnehmbar (Eg 2, S. 8, Z. 15, 18, S. 11, Z. 15f, 32, S. 18, Z. 04ff, S. 24, Z. 12).

Sie ist froh, den Kontakt zu A.'s Großmutter väterlicherseits zu haben und nutzen zu können. Die momentane Beziehung zu ihren eigenen Eltern und ihrer Schwester belastet die Mutter sehr. Sie empfindet durch diese Personen sich und ihren Kindern gegenüber Ablehnung und Unverständnis (Eg 2, S. 18, Z. 22ff).

Im zweiten Teil des Gespräches sprach die Mutter ihre momentanen Befindlichkeiten konkret an. Sie redete von Überforderung, dem Empfinden, „nichts wert zu sein“ und keine Motivation zu haben. Sie vermisst soziale Kontakte und das Gefühl, angenommen und respektiert zu sein.

Meiner Meinung nach wollte die Mutter auch zum Ausdruck bringen, dass sie Angst hat, ihre Kinder zu verlieren.

Sie möchte für sich und ihre Kinder gern positive Veränderungen schaffen, hat aber das Gefühl, es aus eigener Kraft nicht leisten zu können (Eg 2, Gedächtnisprotokoll S. 26).

Die Mutter vermittelte das Bedürfnis, einem wertfreien Gegenüber ihre derzeitige Situation und ihre entsprechenden Emotionen schildern zu können. Sie hatte den Wunsch, Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren.

Besonders wichtig war ihr die Bestärkung durch mich als pädagogische Fachkraft, dass ihre Entscheidung für die Schulzuruckstellung des Jungen sinnvoll ist.

#### **4.7 Selbstreflexion**

Genauso wie bei den Eltern war meine Erwartungshaltung an den Inhalt und den Verlauf der Gespräche mit Unsicherheiten verbunden. Ich hatte Gesprächstechniken wie das aktive Zuhören und das Verwenden von Ich-Botschaften im Hinterkopf und war darauf bedacht, meinen „roten Faden“ nicht zu verlieren.

Im einleitenden Teil wurde das Anliegen des Führens von Entwicklungsgesprächen von mir benannt, die Erwartungshaltung der Eltern holte ich jedoch nicht eindeutig ab. Ihre zustimmende, kurze Äußerung wertete ich als Einverständnis (Eg 1, S. 2, Z. 11, S. 3, Z. 01; Eg 2, S. 2, Z. 09, 20).

Die Gesprächsführung erfolgte zu einem großen Teil durch das Stellen von Fragen und Einbringen von Themen durch meine Person. Dabei war es mir wichtig, dass die Eltern die sie beschäftigenden Dinge mit einbrachten und ich versuchte, sie dazu zu motivieren. Es gelang mir, durch das Spiegeln ihrer Darstellungen und Emotionen sowie durch Nachfragen, ihnen das Gefühl zu vermitteln, ernst genommen zu werden. Sie sollten wahrnehmen, dass ich die Schilderungen ihrer Erfahrungen und die damit verbundenen Gefühle verstehen und nachvollziehen kann, ohne zu bewerten. Der Gesprachsanteil der Eltern nahm schnell zu.

Mir war es ein Anliegen, den Eltern deutlich zu machen, dass die Beobachtungen und Einschätzungen zur Entwicklung ihrer Kinder meine persönliche, subjektive Sichtweise beinhalten und sie auf Situationen in der Kita bezogen sind. Bei kritischen Äußerungen der Eltern zu dem Verhalten ihrer Kinder versuchte ich, sie auch für die darin enthaltenen entwicklungsförderlichen Aspekte zu sensibilisieren (Eg 1, S. 5, Z. 11ff; Eg 2, S. 4, Z. 17ff)

In beiden Gesprächen ist es mir gelungen, den Eltern meine Anerkennung und Wertschätzung für ihre Erziehungsleistung und die Bewältigung der derzeitigen familiären Anforderungen zu vermitteln und ein ehrliches Interesse an ihnen als Person mit eigenen Vorstellungen über Erziehung, eigenen Interessen und Bedürfnissen zu zeigen.

## 5 Fazit

Die nun folgende zusammenfassende Darstellung bezieht sich auf die Auswirkungen der theoretischen und empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit auf die Herausforderungen an die Tätigkeit einer Erzieherin und den Einfluss der bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen.

Die grundlegende Aufgabe einer Fachkraft in sozialpädagogischen Bereichen ist es, Beziehungsarbeit zu leisten und dabei die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten zu berücksichtigen. Für den Bereich der Frühpädagogik bedeutet das, Kinder, Eltern und Erzieherinnen mit ihren individuellen Bedürfnissen, Zielen und Voraussetzungen anzunehmen und in das jeweilige Intervenieren einzubeziehen.

Eine Vielzahl von Eltern zeigt ein Interesse und Bedürfnis daran, die Kita als einen wichtigen Ort für die Möglichkeit des Austausches mit Erzieherinnen der Einrichtung, anderen für den Bereich Erziehung und Entwicklung kompetenten Fachkräften und anderen Eltern zu nutzen. Dabei ist grundlegend, die Kindertagesstätte als einen geschützten Raum zu gestalten und zu wahren, der es den Eltern ermöglicht, sich in wertfreie Kommunikation zu begeben. Der geringe staatliche Einfluss in Form von Reglementierungen, das Prinzip der Freiwilligkeit und keinerlei Offenbarungsdruck müssen für sie erkennbar sein, d. h. die Macht der Kontrolle liegt auf Seiten der Eltern. Sie selbst entscheiden, zu welchen Themen ein Austausch erfolgen soll und wie viel sie über ihre private Lebenssituation bereit sind, preiszugeben.

Geplante und terminlich festgesetzte Gespräche bieten Eltern und Erzieherin eine gute Gelegenheit, ins Gespräch zu kommen. Ich bin der Meinung, dass es irrelevant ist, welchen Namen man diesen Gesprächen zuordnet, da es im Gegensatz zu den programmatischen Vorgaben nicht möglich ist, die diversen aufgezählten Formen strikt zu trennen. Im Vergleich zu spontanen, eher ungeplanten Gesprächen, bieten geplante den Vorteil, dass es der Erzieherin, als auch den Eltern möglich ist, sich gezielt und intensiv darauf vorzubereiten. Dabei können unterschiedliche Themen, wie die Wahrnehmungen zur Entwicklung der Kinder, unterschiedliches Erziehungsverhalten oder familiäre Anforderungen den Inhalt be-

stimmen. Meines Erachtens sind alle Belange, die Eltern und Erzieherin dabei äußern, für die Gestaltung einer entwicklungsfördernden Umwelt von Bedeutung.

Es ist unrealistisch, Entwicklungsgespräche nach einem vorgegebenen und festgeschriebenen strukturellen Aufbau durchführen zu können. Jede Vorbereitung, Durchführung und Reflexion der Gespräche muss der Individualität des Kindes, der Eltern und der Erzieherin Rechnung tragen. Somit ist ein einheitliches Vorgehen unvorstellbar.

In den Austausch müssen die Sichtweisen beider Seiten gleichwertig einfließen und normative Einschätzungen dürfen keinen Platz haben. Bewertende Äußerungen der pädagogischen Fachkraft haben die Folge, dass Eltern Rückschlüsse auf ihre Erziehungsqualitäten ziehen und den Druck verspüren, sich rechtfertigen zu müssen. Somit wäre ein Gespräch auf gleicher Ebene nicht mehr möglich.

Die Beobachtungen der Eltern in der häuslichen Umgebung erfolgen unbewusst, sind aber im gemeinsamen Austausch reflektierbar. Im spezifischen Raum der Kita ist es der Erzieherin möglich, die Kinder bewusst und gezielt zu beobachten. Das Vorhandensein eines entsprechenden theoretischen Wissens und die Kompetenz dieses analysierend anzuwenden sollte unter anderem die Professionalität einer pädagogischen Fachkraft charakterisieren.

Wenn das Kind die Einrichtung besucht, hat es sinnbildlich die gesamte Familie und deren Bedingungen im Gepäck. Durch die Arbeit mit den Kindern und deren Beobachtung ist es der Erzieherin möglich, bestimmte Wertvorstellungen, Familienstrukturen oder auch eventuelle familiäre Belastungen und Konflikte wahrzunehmen. Dabei muss aber unbedingt beachtet werden, dass dies subjektive Wahrnehmungen sind und die Kinder nur punktuell in ihren familiären Bezügen erlebt werden. Daher ist eine konstruktive und aufschlussreiche Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern unverzichtbar. Kinder und ihre Eltern müssen in ihren verschiedenen Lebensbedingungen und familiären Kontexten gesehen und begriffen werden.

Erst durch den lebensweltorientierten Blick kann es der Erzieherin gelingen, Kinder in ihrer ganzheitlichen Entwicklung wahrzunehmen. Ihr pädagogisches und erzieherisches Einflussnehmen muss auf die jeweiligen familiären Bedingungen abgestimmt sein. Die Familien dürfen sich nicht für die Vorstellungen und Normen

der Einrichtung verbiegen. Nur so ist es ihnen möglich, authentisch zu bleiben und nur so kann der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Eltern und Erzieherin Realität werden.

Als problematisch sehe ich das Festhalten vieler in der Früherziehung tätigen Pädagogen an dem scheinbar idealen Bild der traditionellen Kernfamilie. So wie sich gesellschaftliche Bedingungen verändern, die für alle spürbar sind, wandeln sich auch Familiensituationen. Das Akzeptieren und Respektieren der Pluralität von Formen des Zusammenlebens verbinde ich mit dem Besitz von Fachlichkeit.

Allerdings gilt es zu beachten, dass die jeweiligen biografischen Erfahrungen der Erzieherin dabei eine entscheidende Einflussgröße darstellt. Deshalb sollte jede pädagogische Fachkraft immer wieder in Selbstreflexion gehen und die Möglichkeit haben, an regelmäßigen Supervisionen teilzunehmen.

Eine Erzieherin sollte die Kompetenzen besitzen, Eltern für das Wahrnehmen der Einzigartigkeit ihres Kindes zu sensibilisieren und Vertrauen in ihre eigene Erziehungskompetenz zu haben. Es ist wichtig, dass Eltern eigene Ressourcen erkennen und schätzen lernen und sie zur Steigerung ihres erzieherischen Selbstbewusstseins einsetzen. Die damit gewonnene Sicherheit und Zufriedenheit wird auf den Umgang mit dem Kind übertragen.

Um dem von mir dargelegten veränderten Aufgabenverständnis in der Beziehungsarbeit mit Eltern Rechnung zu tragen, sind ein entsprechendes professionelles Wissen und Können der Erzieherinnen grundlegende Voraussetzungen. Aus- und Weiterbildungen müssen entwicklungspsychologische und lebensweltorientierte Konzepte sowie Grundlagen der Gesprächsführung aufgreifen. Aber auch die Methoden Beobachtung und Dokumentation sollten zu ausführlicheren Ausbildungsinhalten werden.

Ebenso kann die tägliche Arbeit mit Kindern und Eltern als Ressource für die Weiterentwicklung des Wissens gesehen werden. Das setzt aber ebenfalls eine permanente Selbstreflexion und die Reflexion kindlichen und elterlichen Verhaltens voraus. Erzieherinnen sollten sich auch als Lernende von Kindern und Eltern verstehen.

Immer wieder werden neue Aufgaben, wie der latente Auftrag zur Überwachung der Kindeswohlgefährdung, an die Einrichtungen der Frühpädagogik delegiert. Aber die Wertschätzung für die Kinder und ihre Familien sowie für die Arbeit der Erzieherinnen in unserer Gesellschaft reicht nicht soweit, die Arbeitsbedingungen in den Einrichtungen zu verändern.

Erzieherinnen haben keinerlei zeitliche Ressourcen, um Gespräche mit Eltern vor- und nachzubereiten oder sich in den konstruktiven Austausch innerhalb des Teams zu begeben. Und es kann auch nicht von einer Erzieherin als Wertschätzung ihrer Arbeit empfunden werden, wenn immer mehr ehrenamtliches Engagement von ihr abverlangt wird. Warum genießen nur Lehrer das Privileg der Vorbereitungszeiten, wo doch die vorschulischen Bildungsprozesse der Kinder als die grundlegenden angesehen werden und die Kindertagesstätten sich als ein Haus für die ganze Familie öffnen sollen?

Ebenso steht der derzeitige Stellenschlüssel konträr zu den Anforderungen, die eine Erzieherin zu leisten hat und auch will. Gruppenstärken von 20 Kindern machen es unmöglich, auf alle Kinder und deren Eltern ausreichend individuell einzugehen.

In vielen Einrichtungen erfolgt ein permanenter Wechsel der Bezugserzieherinnen, der sich nur schwer mit einem vertrauensvollen Beziehungsaufbau zwischen Eltern und Erzieherin vereinbaren lässt.

Das Wohlbefinden einer Erzieherin ist in entscheidendem Maße von dem Schaffen und Erhalten stimmiger Rahmenbedingungen abhängig und nicht nur von dem Lachen der Kinder oder dem Wissen, sozial engagiert zu sein.

Die programmatischen Vorgaben, als vermeintliche Idealwerte, drängen Erzieherinnen in die Rolle einer Repräsentantin gesellschaftlicher Normen und Werte. Ihre Bewertungen sollen als Messlatte für Erziehungskompetenzen von Eltern und den Entwicklungsstand der Kinder gelten.

In meiner Profession als Erzieherin verstehe ich mich auch als Lernende von Kindern, Eltern und mir selbst. Bei entsprechendem Bedarf und Wunsch möchte ich Eltern im Rahmen meiner Kompetenzen beratend und helfend zur Seite stehen.

Dank an alle pädagogischen Fachkräfte, die trotz der unadäquaten Rahmenbedingungen engagiert, mit Leib und Seele ihren Beruf ausüben. Damit die Arbeit in

Kindertagesstätten die nötige Wertschätzung und Anerkennung in Politik und Gesellschaft erlangt, müssen wir ein professionelleres Bild unserer Tätigkeit nach außen hin präsentieren.



## Literaturverzeichnis

Abele A., Becker P. (1994): Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik.

2. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag

Baacke, D. (1999): Die 0-5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kind-

heit. 2. Aufl. Weinheim und

Grunwald, K., Thiersch, H. (Hg.) (2004): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern.

Weinheim und München: Juventa Verlag

Kron-Klees, F. (2008): Familien wach begleiten. Von der Probleminszenierung zur

Lösungsfindung. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag

Mienert, Malte, Vorholz, Heidi (2007): Gespräche mit Eltern. Entwicklungs-, Kon-

flikt- und Informationsgespräche. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Oerter, R., Montada, L. (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl. Weinheim,

Basel, Berlin: Beltz Verlage

Textor, Martin, R. (Hg.) (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern.

Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.Mai 1949 (BGB1. I S.1)(BGBIII 100-1) zuletzt geändert durch Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 96) vom Juli 2002 (BGB.I S. 2863)

Sozialgesetzbuch (SGB), Achtes Buch (VIII), Kinder- und Jugendhilfe  
In der Fassung der Bekanntmachung vom 8. Dezember 1998 (BGB1. I S. 3546)  
(BGB1. III 860-8)  
Zuletzt geändert durch Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz vom 8. September 2005 (BGB1. I S. 2729).

Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen- SächsKitaG). In der Fassung der Bekanntmachung vom 29.12.2005.

Sächsischer Bildungsplan (2006) in: Sächsisches Amtsblatt, herausgegeben von der Sächsischen Staatskanzlei. Sonderdruck Nr. 3/2006. Dresden, den 12. August 2006. F 48500. SAXIONIA Verlag GmbH