



Cornelia Wustmann | Sylvia Kägi |
Jens Müller (Hrsg.)

Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit

BELTZ JUVENTA

Cornelia Wustmann | Sylvia Kägi | Jens Müller (Hrsg.)
Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit

Cornelia Wustmann | Sylvia Kägi |
Jens Müller (Hrsg.)

Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3640-4 Print
ISBN 978-3-7799-4635-9 E-Book (PDF)

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor
Satz, Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort

Sylvia Kägi, Cornelia Wustmann und Jens Müller

7

Teil I

Ebenen von Diversity

Kapitel 1

Familien in ihrer Vielfalt als Herausforderung für Pädagog/innen in der Elementarpädagogik

Cornelia Wustmann

16

Kapitel 2

Kindertageseinrichtungen als Orte der Vielfalt.

Wege zu einem mehrperspektivischen sozialräumlichen Ansatz

Dagmar Kasüschke

35

Kapitel 3

Igitt – wie schön! Sexuelle Themen von Mädchen und Jungen in ihren vielfältigen Ausdrucksweisen verstehen und sehen lernen

Sylvia Kägi

52

Kapitel 4

Diversity als Herausforderung für elementarpädagogische Fachkräfte am Beispiel von Gender

Melanie Kubandt

71

Kapitel 5

Zum Verhältnis von Diversity und Inklusion in der Elementarpädagogik. Abbau von Barrieren, Nutzen von Vielfalt und Umgang mit Widersprüchlichkeiten!?

Sebastian Möller-Dreischer

93

Kapitel 6 Religion – Vielfalt oder Mehrfalt <i>Philipp Diestel</i>	112
Kapitel 7 Das Alter von Kindern als Dimension frühpädagogischen Handelns <i>Alexandra Degenkolb</i>	132
Teil II Pädagogische Konstruktionsbestimmungen	
Kapitel 8 Partizipation und Diversity <i>Raingard Knauer</i>	160
Kapitel 9 Diversity in elementarpädagogischen Settings: Didaktische Herausforderungen und Möglichkeiten <i>Anke Karber</i>	185
Teil III Management	
Kapitel 10 Diversity im Kita-Team – Status Quo, Herausforderungen und Chancen für das Organisations- und Personalmanagement <i>Jens Müller</i>	202
Kapitel 11 Diversity-Lernen – eine Selbstverständlichkeit für Kindertageseinrichtungen?! Chancen, Anforderungen und Widersprüche für Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft <i>Beate Aschenbrenner-Wellmann</i>	222
Die Autorinnen und Autoren	249

Vorwort

Seit Anfang der 1990er Jahre ist der Begriff Diversity in Deutschland ein fester Begriff in pädagogischen, Sozialarbeits- und Bildungskontexten und -diskussionen (Vgl. Mecheril/Plößer 2011). Dabei wird die Idee hinter Diversity meist verkürzt, die Differenzen zwischen Menschen in unterschiedlicher Intensität und mit verschiedenen Perspektiven genutzt, die sich – etwas holzschnittartig – in zwei Lesarten beschreiben lassen. Zum einen Diversität als Chance zu sehen, die alles ermöglicht und zahlreiche pädagogische Optionen bietet und so ganz nebenbei (bildungs- und sozial-) politische Fehlentscheidungen und -entwicklungen aufzuheben vermag. Zum anderen als eine Herausforderung, der Pädagoginnen und Pädagogen kaum nachkommen können; die dennoch von ihnen eingefordert werden und die – bis auf wenige Ausnahmen – kaum notwendige Konsequenzen für die strukturelle Ausgestaltung des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen oder für die Ausbildung nach sich ziehen. Beides zeigt eine Vereinfachung der Komplexität der diversitären Lebenskontexte der Jungen und Mädchen, ihrer Eltern sowie der Pädagoginnen und Pädagogen, die entweder überzogene Erwartungen oder auch Ängste zu produzieren vermögen.

Konstatieren lässt sich, dass Diversity eine Antwort auf die Pluralisierung und damit einhergehend Individualisierung von Lebensformen ist, die von Globalisierungsprozessen begleitet wird. Was bedeutet dies für pädagogische Alltagspraxen in Kindertageseinrichtungen? Es ergibt sich ein verändertes und deutlich weiteres Bildungsverständnis, denn gesellschaftlich betrachtet sind Bildungsprozesse nun im Sinne der Herausforderungen der Postmoderne, als dem Wechsel von einer Industriegesellschaft zu einer Informations-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, zu verstehen. Das bringt mit sich, dass sich die Konzipierung von Bildungsverläufen deutlich komplexer gestaltet, denn Individuen erhalten nicht mehr nur durch Normierungen oder gesellschaftliche Standards Orientierungen, sondern sind aufgefordert, sich eine Orientierung in einer Welt der kulturellen Diversität und sozialen Komplexität zu erarbeiten. Dabei sind zwei der Individualisierungsdimensionen nach Beck (1986) für diese Prozesse zentral: Die Entzauberungsdimension, die durch den Verlust von traditionellen Eindeutigkeiten in Bezug auf Handeln und auf Wertevorstellungen geprägt ist. Konkret heißt dies bspw. für die familiäre Erziehung – für die die institutionelle Be-

treuung, Bildung und Erziehung das Ergänzende darstellen soll – dass sich diese deutlich schwieriger gestaltet, denn Kindheit ist bestimmt dadurch, dass es eine „nicht mehr durch eine völlig unfragliche erscheinende elterliche Autorität und eine daraus selbstverständliche ableitbare soziale Gehorsamsnorm, sondern durch ständige Verhandlungsnotwendigkeiten für Eltern, Erzieher, Lehrer“ (Schweizer 2008, S. 57 f.) geprägt ist. Die zweite Dimension der Individualisierung liegt in der Kontroll- und Reintegrationsdimension, deren Form der Einbindung von Individuen in Institutionen dahin gehend evident erscheint, da jede Kindertageseinrichtung eine Kultur entwickelt, der „eine Vorstellung von einer durchschnittlichen Lebensform des Kindes zugrunde [liegt], die eben einrichtungsspezifisch ist, das heißt, wohl selten in der Familie ihre Entsprechung findet“ (Böhnisch/Lenz 2014, S. 195).

Unterschiedlichste Pluralisierungstendenzen, seien es die veränderten Erziehungsstile, Formen des familialen Zusammenlebens, religiöse Traditionen, Migrationsbewegungen, neue Sichtweisen auf Menschen mit besonderen Bedürfnissen bis hin zu den veränderten Sichtweisen auf Mädchen und Jungen selbst, stellen vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage. Dabei verweist Pluralität auf die Vielfalt, die zur Basis von gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen wird. Dies bedeutet aber auch, die existierende Vielfalt als solche wahrzunehmen, zu thematisieren und zu gestalten.

Für die Frühkindliche Bildung gibt es momentan noch wenig systematische Ansätze des Diversity-Denkens. So stellen sich bei der Auseinandersetzung mit Diversity in der Elementarpädagogik zunächst verschiedene Fragen, wie zum Beispiel: Welche Themen verstecken sich hinter Diversity-Theorien? In welchen Lebensbereichen haben wir es mit welcher Vielfalt zu tun? Was bedeutet es, in einer Gesellschaft zu leben, die auf Diversity beruht? Welche Herausforderungen oder Möglichkeiten entstehen für das Aufwachsen in einer Diversity-Gesellschaft? Gibt es Konsequenzen für die pädagogische Arbeit? Welche didaktischen Überlegungen und Ausgestaltungen sind notwendig, um pädagogische Fachkräfte auf eine diversitätsbewusste pädagogische Arbeit vorzubereiten?

Wirft man einen Blick in den Alltag einer Kindertagesstätte, so könnte sich Diversity wie folgt zeigen: Martha (5 Jahre) wird heute von ihrem Vater in die Kita gebracht. Marthas Vater hat viel Zeit für seine Tochter, da der Ingenieur (63 Jahre) seit einem Jahr im Ruhestand ist. Marthas Mutter ist berufstätig, sie arbeitet ganztags in einer Buchhandlung. Martha hängt sehr an ihrem Vater, der ihr quasi jeden Wunsch erfüllt. Die Beziehung zu ihrer Mutter ist dagegen immer wieder mit Konflikten verbunden. Marthas beste Freundin Stefanie (5 Jahre) lebt bei ihrer Mutter. Ihren Vater sieht sie nur selten, seit ihre Eltern sich getrennt haben. Stefanie versteht nicht, warum ihr Vater sie nicht sehen will und vermisst ihn sehr. Dann ist da noch Paul,

ebenfalls 5 Jahre alt. Seine Mutter ist Türkin. Sie arbeitet als Übersetzerin. Pauls Vater ist Lehrer an einem Gymnasium. Seine Eltern wechseln sich mit dem Abholen ab und am Nachmittag unternehmen sie einmal in der Woche etwas gemeinsam. Die Familie seiner Mutter ist religiös. Der Islam spielt eine wichtige Rolle in ihrem Leben, weshalb seine Großmutter auch ein Kopftuch trägt. In Pauls Leben mit seinen Eltern hat sowohl der Islam als auch der christliche Glauben seinen Platz.

Bereits in diesem kleinen Einblick in Kindertageseinrichtungen wird deutlich, welche Überlegungen für die Ausgestaltung des pädagogischen Alltags notwendig werden. Denn der Ausgangspunkt aller pädagogischen Überlegungen ist die Individualität der Kinder, denn die individuellen Bedürfnisse sind so vielfältig, wie die Mädchen und Jungen es selbst sind. Es bedarf für alle Kinder der Überlegung, wie ihr Bedürfnis nach sozialer Teilhabe und der Achtung ihrer Persönlichkeit erfüllt werden kann. Aus den sensiblen Beobachtungen und Dokumentationen gilt es, Themen der Mädchen und Jungen in verschiedenen Settings zu ermöglichen, einzeln oder vor allem in Gruppen. Dann geht es um Fragen wie: Welche Bedeutung haben die Themen für die Mädchen und Jungen? Welche Bedeutung haben diese Themen für die Gemeinschaft der Kinder? Welche gruppendynamischen Prozesse werden durch die jeweiligen Themen bei einzelnen Kindern oder der Gruppe ausgelöst? Gibt es dabei vielleicht sogar Themen, die bei manchen Kindern Vorurteile hervorrufen? Vielleicht entstehen aber auch Vorstellungen, welche Rituale besonders wichtig oder welche Lebenskonstellation ebenfalls erstrebenswert erscheinen. Es gilt dabei jeweils zu schauen, welche Themen bezogen auf die jeweiligen Lebensbereiche die Mädchen und Jungen einbringen, wie zum Beispiel, dass man beim Essen nicht sprechen dürfe.

An die beschriebene Vielfalt in den Lebenswelten der Kinder und ihren Familien, schließen sich noch andere Diversity-Ebenen an, zum Beispiel beim Personal, dass sowohl multikulturell, multireligiös bzw. atheistisch und multiprofessionell sein kann. Diese Ebenen, die die institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung beeinflussen, tragen zu einer Reproduktion von gesellschaftlicher Vielfalt innerhalb der Kita aber auch im Sozialraum bei. Mit dieser Vielfalt gehen verschiedene Herausforderungen einher. Mögliche Konflikte zwischen Personengruppen bzgl. verschiedener Normvorstellungen oder auch materieller Ungleichheit, bspw. durch unterschiedliche Einkommen und Zuständigkeiten, sind damit manifeste Realität. Wie oftmals in Gesellschaft bedeutet Unterschiedlichkeit im Team auch Asymmetrie. Wenn beispielsweise die jüngeren Fachkräfte mit Migrationshintergrund größtenteils die befristeten und Teilzeitstellen haben, wird das Thema Diversity eine Frage der Ausgestaltung der Zusammenarbeit im Team. Denn die „gemeinsame Erziehung aller Kinder fordert Träger, Orga-

nisationen und vor allem die praktisch tätigen Erzieher/innen dazu heraus, pädagogische Lösungen zu entwickeln, die geeignet sind, ausnahmslos alle Kinder einer Kindergruppe – deren spezifisches Merkmal es ist, in vielfältigster Weise verschieden zu sein – gleichermaßen zu betreuen, zu erziehen und zu bilden“ (Steinack 2011, o.S.).

Bereits an den Lebenskonstellationen von Martha, Stefanie und Paul wurde deutlich, wie Pluralität das Leben bestimmt. Der Umgang mit Pluralität birgt allerdings auch unterschiedliche Herausforderungen. Vielfalt ist nicht ohne Veränderungen, Chancen, Ängsten oder Verunsicherungen zu realisieren, da eigene Grenzen oder Lebensvorstellungen zur Disposition stehen. Diversity bedeutet deshalb zum Beispiel, dass sich das soziale Umfeld von Mädchen und Jungen stets verändert. Mädchen und Jungen wachsen in unterschiedlichen Familienkonstellationen auf. Dazu zählen verschiedene ethnische und soziale Herkünfte sowie die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge, wie das Aufwachsen mit einer alleinerziehenden Mutter, das Zusammenleben mit dem Vater und dessen Freundin, berufstätige Eltern oder die Ganztagsbetreuung durch die Großeltern. Die Welt durch eine Diversity-Brille zu betrachten ermöglicht es, dass alle Konstellationen des Aufwachsens zu normalen Formen werden – als Bestandteile des Aufwachsens in einer Diversity-Gesellschaft. Werden die vielfältigen Konstellationen des Aufwachsens nicht aufgegriffen, werden Mädchen und Jungen, deren lebensweltliche Erfahrungen nicht der scheinbaren modernen Normalität der Kleinfamilie entsprechen, diskriminiert. Ihre Lebenskonstellationen gelten dann als unnormal, fragwürdig, merkwürdig oder sogar als falsch.

Bezogen auf eine Diversitygesellschaft werden die vielfältigen Lebensformen zur Normalität. Implizite oder explizite Leitbilder einer „normalen Biographie“ können hier keinen Platz haben, da Vielfalt stets negiert würde. Für die Elementarpädagogik bedeutet dies, sämtliche Lebensbereiche von Mädchen und Jungen in den Blick zu nehmen und diversity-sensibel zu gestalten. Dies umfasst u. a.:

- Die unterschiedlichen Familienkonstellationen und sozialen Herkünfte der Mädchen und Jungen.
- Wie Mädchen und Jungen die Übergänge von der Krippe in die Kindertageseinrichtung oder von der Kindertageseinrichtung in die Schule bewältigen.
- Die (inter)kulturellen Lebensentwürfe, die Mädchen und Jungen in die Kindertageseinrichtung einbringen.
- Unterschiedlicher Umgänge und Bedeutungen von Ritualen im Alltag einer Kindertagesstätte (wie Essensrituale oder das Ankommen in der Kita).

- Die verschiedenen Religionen, die in den Familien gelebt werden sowie deren Bedeutungen für die Mädchen und Jungen und deren Familie.
- Wie Mädchen und Jungen ihre Geschlechtlichkeit entdecken und ausdrücken.

Die Gestaltung vielfältiger Lebensweisen in einer Kindertageseinrichtung meint allerdings nicht, dass Grenzenlosigkeit zum Prinzip des Handelns werden darf. Diversity kann deshalb nur gelingen, wenn Partizipation und damit verbundene Aushandlungsprozesse zum Kern des pädagogischen Handelns werden. Partizipation und Aushandlung verweist auf ein Leben in Gemeinschaft, in dem es gemeinsam gilt zu gestalten und sich auf Rahmenbedingungen des Zusammenlebens zu verständigen.

Die Herausforderung, Ziele partizipativ auszuhandeln, wie gemeinsam gelebt werden soll, gilt dabei sowohl für die Prozesse in einer Kindertagesstätte als auch in der Kommunikation mit dem Sozialraum. Dieser kann durch Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse mitgestaltet werden, so dass die soziale Lebensqualität aller Beteiligten steigt. „Politik und Pädagogik [haben] – und das scheint mir neben den direkten Unterstützungen ihrer pädagogischen Bemühungen zentral – die Familie/Eltern und die Schule/LehrerInnen auch in der Weise in ihren Erziehungsaufgaben zu fördern, indem sie über die vermehrte Thematisierung von Erziehung und von Werten die Öffentlichkeit für gelingende Erziehung sensibilisieren. Das meint, dass sie Fragen von Werten und Normen auch in Zeiten der zweiten Moderne zum Thema machen und sich nicht mit dem Hinweis auf Entgrenzung, bzw. normative Offenheit um eine Auseinandersetzung daraus zurückziehen. Diese Auseinandersetzung ist nicht obsolet, sie ist schwierig geworden. Aber Einfachheit war nie Sache der Pädagogik“ (Scheipl 2009, S. 131).

Diversity bedeutet allerdings auch, dass jeder Mensch immer wieder herausgefordert wird, seinen Lebensentwurf zu entwickeln, zu überdenken sowie zu gestalten. Für Mädchen und Jungen bedeutet dies, dass sie eine große Bandweite an Lebensgestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung haben. Wahlmöglichkeiten und immer wieder neu anstehende Entscheidungssituationen werden zum Charakteristikum des Lebens. Dabei werden zugeschriebene oder bisweilen gewünschte Lebensweisen ausgedehnt, überschritten, gewechselt oder ganz neu entworfen.

Für das Personal in Kindertagesstätten bedeutet der Umgang mit Diversity eine doppelte Herausforderung und eine Chance. Die doppelte Herausforderung besteht zum einen in der Wahrnehmung der Diversität der Kinder und deren Familien sowie das professionelle diversity-sensible, partizipative Gestalten der institutionellen Erziehung, Bildung und Betreuung. Zum anderen aus einer Leitungs- und Sozialmanagementperspektive

die Diversität im Team so zu thematisieren, dass aus der Unterschiedlichkeit heraus gemeinsame Vorstellungen über den Umgang mit Unterschiedlichkeit gewonnen werden. Diese dann mit Kindern, Eltern und dem Umfeld der Einrichtung zu leben und immer wieder neu zu gestalten, sind die Herausforderungen aber auch die Chance, die ein solcher diversity-sensibler Verständigungs- und Aushandlungsprozess beinhaltet.

Zur Vorbereitung auf und die Ausgestaltung von Diversity braucht es dazu zugleich ein neues didaktisches Denken, wie es durch das Forschende Lernen ermöglicht wird. Beim Forschenden Lernen handelt es sich um ein didaktisches Instrument, das die Aneignungsorientierung zentral stellt. So steht im Mittelpunkt des Forschenden Lernens die Erkenntnis, dass Erwachsene und insbesondere Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen die Eigenständigkeit der Kinder im Umgang mit ihrer Welt ertragen und soweit unterstützen müssen, dass Kinder ihre eigenständigen Möglichkeiten einsetzen und produktiv weiter entwickeln können. Es wird in diesem Sinne darum gehen, zukünftige Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen zu befähigen, ko-konstruktive Prozesse zu gestalten, um Kinder als Akteurinnen und Akteure der konkreten Alltagspraxen zu begreifen. Nur so können Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozesse realisiert werden, die edukative, kompensatorische und präventive Interventionen umfassen (Vgl. Karber/Wustmann 2015).

Durch Forschendes Lernen wird Beobachtung als professionelle Methode in den Mittelpunkt gestellt, um zum Beispiel den Lebensalltag der Mädchen und Jungen sowie ihrer Familien im Besonderen zu erkennen und diese sozialpädagogisch und (hoch-) schuldidaktisch weiter zu denken. Dabei vernetzen sich Wahrnehmung bzw. Beobachtung und Reflexion in einem Kreislauf miteinander. Zum einen steht dabei die Selbstreflexion im Mittelpunkt. Das bedeutet auf Seiten der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, dass sie sich mit den eigenen biografischen Erfahrungen mit traditionellen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, die den Erwachsenen als lehrende und das Kind als lernende Person betrachten, auseinandersetzen müssen (Wustmann 2011). Dann wird es möglich, sich auf kindliche Sinndeutungen und Interessen einzulassen und damit der Vielfalt dieser Sinndeutungen und Interessen Gestaltungs- und Ausdrucksräume zur Verfügung zu stellen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Diversity-Dimensionen für die Elementarpädagogik bislang noch nicht ausbuchstabiert sind. Dieses Lehrbuch trägt dazu bei, wissenschaftlich basiert einige der Theorie- und Praxiskonstruktionen für die Bedeutungsdimension Diversity in Kindertageseinrichtungen abzubilden.

Wir wünschen eine aufschlussreiche und gewinnbringende Lektüre des Lehrbuchs und neue Einblicke in die Diversity-Dimensionen in Theorie

und Praxis, kritisch-reflexiv angelegte Diskussionen und ein anregendes Weiterlesen und Vertiefen!

Sylvia Kägi, Jens Müller & Cornelia Wustmann

Danksagung

Wir danken sehr herzlich unseren Kolleginnen und Kollegen für die Beiträge, die uns die Erstellung dieses Bandes ermöglichten. Ein besonderes Dankeschön geht an Frau Heidrun Köppel an der Karl Franzens Universität Graz, die uns bei der Erstellung des Manuskripts tatkräftig unterstützt hat.

Literatur

- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (2014): Studienbuch Pädagogik und Soziologie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Karber, Anke/Wustmann, Cornelia (2015): Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen. In: Egger, R./Karber, A./Wustmann, C. (Hrsg.): Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Lernweltforschung Band 13. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2015, S. 37–54.
- Plößler, Melanie/Mecheril, Paul (2011): Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt Verlag, S. 278–287.
- Scheipl, Josef (2009): Erziehung – Privatsache oder öffentliche Aufgabe? Erörtert am Spannungsfeld von Elternhaus und Schule. In: Scheipl, J./Rossmann, P./Heimgartner, A. (Hg.): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz: Grazer Universitätsverlag, S. 121–140.
- Schweizer, Herbert (2008): Neue Soziologie der Kindheit – „veränderte Kindheit“ in einer „alternierenden Gesellschaft“. In: JCSW 49/2008, S. 55–95.
- Steinack, Gudrun (2011): Nicht aussondernde Förderung behinderter Kinder in Kindertageseinrichtungen. Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/797.html>. [Zugriff: 08.08.2014].
- Wustmann, Cornelia (2011): Über Haltung und Handeln in der Begleitung von Mädchen und Buben in der Elementarpädagogik. In: Kalcher, A. M./Laueremann, K. (Hrsg.): In Würde werden, Wien: G&G Verlag, S. 22–46.

Teil I

Ebenen von Diversity

Kapitel 1

Familien in ihrer Vielfalt als Herausforderung für Pädagog/innen in der Elementarpädagogik

Cornelia Wustmann

In Kindertageseinrichtungen treffen Familien mit den verschiedensten Lebenslagen und Lebenswelten aufeinander und spiegeln damit nicht mehr, aber auch nicht weniger als die gesamte Bandbreite der gesellschaftlichen Entwicklung wieder. Dies ist bedingt durch Faktoren wie unterschiedliche schulische und berufliche Abschlüsse, Alter, Zugehörigkeit zu den verschiedenen gesellschaftlichen Schichten/Milieus, (Nicht-)Arbeitsverhältnisse, gesicherte oder ungesicherte Lebensverhältnisse sowie ihren spezifischen Ausgestaltungen von Familie aufeinander. Diese Vielzahl von familialen Lebensformen bergen ganz individuelle und spezifische Erwartungen an Pädagog/innen. Um dieser Vielfalt begegnen zu können, wird in diesem Beitrag zunächst eine wissenschaftliche Annäherung an den Begriff der Familie vorgenommen, bevor Pädagog/innen ihre Wahrnehmungen und die sich daraus für sie ergebenden Herausforderungen schildern. Und ebenso, wie sie dieser Vielfalt in einem Diversityhandeln begegnen. Anhand der inzwischen tradierten Formen der Zusammenarbeit zwischen Pädagog/innen und Müttern und Vätern wird dann herausgearbeitet, welche Möglichkeiten diese bieten, um den verschiedenen Bedürfnissen der Familien zu entsprechen. Abschließend werden weitere Aufgaben herausgearbeitet, die sich aus einem Aufwachsen in ungesicherten Lebenswelten ergeben.

1.1 Ein Morgen im Kindergarten ...

Stellen Sie sich vor: Sie beginnen ihren Tag in der Kindertageseinrichtung und wie an jedem anderen Morgen werden die Mädchen und Jungen in die Einrichtung gebracht. Die erste Familie, die ihr Kind in die Einrichtung bringt, hat drei Kinder, wovon der kleinste ihre Einrichtung besucht. Die beiden anderen Kinder sind deutlich älter und besuchen schon eine weiter-

führende Schule. Der Vater arbeitet als selbstständiger Handwerker und die Mutter ist halbtags angestellt in einer anderen Firma. Die Mutter bringt ihren Sohn und berichtet ihnen, dass er sehr schlecht geschlafen hat. Sie bittet sie, heute besonders auf ihn zu achten und bleibt noch ein bisschen. Die zweite Familie, die ihr Kind bringt, besteht aus einer Mutter und ihrer Tochter. Die Mutter befindet sich noch in Ausbildung und lebt mit ihrem Kind im Haus der Großeltern. Das kleine Mädchen wird abwechselnd von Mutter und Großmutter in die Einrichtung gebracht. Die Mutter sieht heute übermüdet aus und auch ihre Tochter scheint alles andere als gut ausgeschlafen zu sein. Beide äußern sich jedoch nicht dazu, wie es ihnen geht. Eine ebenfalls alleinerziehende Mutter, welche ganztags in einer Behörde arbeitet, bringt nun ihre Tochter und wie jeden Morgen gehen sie noch einmal gemeinsam durch, worauf bei diesem Mädchen mit besonderen Bedürfnissen geachtet werden muss. Eine Mutter, die gemeinsam mit ihrem Mann und dem gemeinsamen Sohn in einem Haushalt lebt, bringt nun ihren Sohn in die Einrichtung. Der Vater holt den Jungen nachmittags ab. Er arbeitet nicht näher bezeichnet Zuhause und sie wissen, dass die Mutter zwei Arbeitsverhältnisse hat, um das Familienbudget zu sichern. Diesen beiden folgt ein Vater, der stolz seinen Sohn bringt. Die Familie ist vor wenigen Jahren aus einem osteuropäischen Land eingewandert. Sie haben sich gut eingelebt, der Vater ist als Einzelhändler tätig, die Mutter arbeitet halbtags in dieser Firma. In dieser Familie leben fünf Kinder. Er ist sich seiner Kenntnisse in Deutsch noch nicht so sicher, aber sie spüren, beide freuen sich über die Möglichkeit, dass der Junge seine Freunde im Kindergarten trifft. Die nächste Familie, die ihre Tochter bringt, lebt gut situiert mit drei Kindern. Beide Eltern sind in verantwortungsvoller Stellung in Ministerien. Die Mutter erinnert sie daran, dass das Mädchen heute ganz pünktlich zum Abholen fertig sein soll, weil sie heute ihre Ballettstunde hat. Dann kommt eine Mutter, die sie schon lang kennen, denn ihre erste Tochter hat schon vor mehr als zehn Jahren ihre Einrichtung besucht und nun bringt sie ihren kleinen Sohn, ihr viertes Kind, und sie reden noch ein bisschen miteinander. Auch in dieser Familie sind Mutter und Vater berufstätig, beide sind als Selbständige erfolgreich. Auch in der Familie, die nun ihr Kind bringt, sind beide Elternteile berufstätig. Der eine Vater als künstlerischer Leiter und der andere Vater als Beamter in einem Ministerium. Beide sind glückliche Väter eines kleinen Jungen, der nun ebenfalls den Kindergarten besucht. Eine Mutter, die sich gerade von ihrem Lebenspartner getrennt hat, bringt ihren kleinen Sohn. Wie an fast jeden Tag berichtet sie ihnen auch heute von der sehr schwierigen Zeit, die sie gerade durchleben. Sie sorgt sich um die Zukunft, da vieles in dieser Situation noch nicht geklärt ist und erbittet von ihnen Hinweise, wie sie die Trennung ihrem Sohn erklären soll. Ihnen folgt wiederum ein Vater, der seine kleine Tochter bringt. Er bringt sie je-

den Morgen, weil die Mutter bis spät abends am Theater arbeitet. Die Mutter holt wiederum jeden Nachmittag ihre Tochter ab, da dann der Vater meist noch Sitzungen und Konferenzen zu leiten hat. Ein Vater, ein Ingenieur, bringt seinen Sohn und sie wissen, dass er nun in dieser Woche beim Vater lebt. In der kommenden Woche wird ihn dann die Mutter, eine Pädagogin, bringen, denn in dieser Woche lebt er dann wiederum bei ihr. Die Eltern haben sich getrennt, aber nehmen weiterhin gemeinsam die Erziehungsaufgaben für ihren Sohn wahr. Und so kommt nach und nach die gesamte Gruppe der Mädchen und Jungen zusammen und sie starten in den gemeinsamen pädagogischen Alltag.

Was denken Sie bei diesen Szenarien? Sicherlich kommt ihnen die eine oder andere Familie bekannt vor, egal ob aus absolvierten Praktika oder ihrer Berufstätigkeit. Das mag nicht allzu sehr verwundern, denn diese Familienkonstellationen existieren so oder ähnlich, sie stammen aus Berichten von Erzieher/innen, die aus ihrem Alltag in verschiedenen Forschungsberichten berichtet haben. Ihnen begegnen tagtäglich die unterschiedlichsten Familien, in denen Kinder aufwachsen und sie berichten ebenso, dass es schon eine besondere Herausforderung ist, mit dieser Vielfalt umzugehen.

1.2 Familien – eine Begriffsannäherung

Betrachtet man die verschiedenen Varianten, wie Familie beschaffen sein kann, dann ist es kein leichtes Unterfangen, eine Definition für diese Vielfalt zu entwerfen. Deshalb wird es zunächst um eine Begriffsannäherung an Familie gehen (müssen). In der Gegenwart ist ein Aufwachsen von Mädchen und Jungen in pluralen familialen Lebensformen zu konstatieren. Dabei können sich Familienformen gegenseitig abwechseln oder parallel zueinander verlaufen und die Entwicklung der Familienvielfalt ist enorm.

Einen Definitionsversuch dessen, was unter Familie verstanden werden kann, geben Karl Lenz und Marina Adler. Die Soziolog/innen beschreiben Familie als eine

„Lebensform, in der zumindest eine Generationenbeziehung in Form einer Elter¹-Kind-Beziehung vorhanden ist. Eine Familie entsteht nicht durch die Geburt eines Kindes, sondern durch die Übernahme und das Innehaben einer oder beider Elter(n)-Position(en) und kann nur dadurch fortbestehen. Bei der

1 Es handelt sich hier keinesfalls um einen Schreibfehler. Vielmehr plädiert Karl Lenz dafür, dass Anstelle des Begriffs Elternteil konsequenterweise von Elter zu sprechen und zu schreiben sei, da ein Elternteil immer auf ein anderes Elternteil verweist, mit dem es erst ein Ganzes bilden würde (Vgl. dazu u. a. Lenz/Adler 2011).

durch Verantwortungsübernahme konstituierten Elter-Kind-Beziehung handelt es sich in aller Regel um eine lebenslang andauernde persönliche Beziehung [...] Oder kurz gefasst sind Familien in Generationenbeziehungen personalisierte Care-Strukturen, die durch Übernahme einer Mutter- und/oder Vater-Position im Lebensalltag des Kindes generiert werden und auf der Grundlage dieses Wissens lebenslangen Bestand haben“ (Lenz/Adler 2011, S. 146).

So finden sich Familien, in denen Mutter und/oder Vater die biologischen Eltern sind, also am ehesten der klassischen Auffassung von Familie entsprechend leben; Familien, in denen Mutter und/oder Vater die sozialen Eltern sind; Zwei-Eltern-Familien, in denen Kinder mit beiden (biologischen und/oder sozialen) Eltern aufwachsen; Ein-Eltern-Familien (Mutter oder Vater haben das Sorgerecht für die Kinder bzw. kümmern sich hauptsächlich um den Nachwuchs); eheliche Familien, d.h. die biologischen und/oder sozialen Eltern sind miteinander verheiratet, nichteheliche Familien, d. h. die biologischen und/oder sozialen Eltern sind nicht miteinander verheiratet; Adoptionsfamilien, d.h. das Kind/die Kinder sind keine leiblichen, sondern wurden adoptiert; Pflegefamilien, d. h. das Kind/die Kinder leben (auch zeitlich begrenzt) bei sozialen Müttern und/oder Vätern, die ein „Sorge- oder Pflegerecht“ für sie haben; Fortsetzungs-, Stief- oder Patchworkfamilien, in denen Stiefeltern und/oder Stiefkinder als Familie zusammenleben, z.B. wenn sich biologische Eltern getrennt und eine neue Partnerin bzw. einen neuen Partner haben; Inseminationsfamilien, in denen Eltern das Kind/die Kinder durch reproduktionsmedizinische Maßnahmen gezeugt haben; Regenbogenfamilien, in denen Kinder gleichgeschlechtliche Eltern haben; binukleare Familien, in denen sich beide Eltern, unabhängig vom Status des Sorgerechts, um das Kind kümmern und dieses abwechselnd in den getrennten Haushalten der Eltern lebt bis hin zu Living apart together-Familien, in denen die biologischen und/oder sozialen Eltern „getrennt zusammen leben“, indem sie z. B. zwei verschiedene Haushalte, eine Distanz-, Pendel- oder Wochenendbeziehung führen (Vgl. Bamler et al. 2010).

Diesen vielfältigen familialen Lebensformen begegnen Pädagog/innen in allen elementarpädagogischen Einrichtungen und nicht selten sind sie auch die Ansprechpartner/innen für Mädchen und Jungen als auch für deren Eltern in Trennungs- und Neugestaltungsprozessen von Familien. Gleichzeitig sind die Erwartungen an die Erziehungstätigkeit in Familien enorm angestiegen und bergen Herausforderungen in sich, die in Form der Elternarbeit deutlich werden, denn das „familiale Erziehungsgeschäft ist aus vielen Gründen anspruchsvoller und aufwändiger geworden, während gleichzeitig die strukturellen Bedingungen dafür ungünstiger geworden sind“ (Lüders 2007, S. 17). Denn die Mitglieder in den verschiedenen familialen

Lebensformen stehen vor Aufgaben, denen alle mehr oder weniger begegnen und die sie bewältigen müssen. Uhlendorff et. al sprechen hier von typischen Aufgabenstellungen und Konfliktthemen, wie Kindererziehung, Arbeitsteilung im Haushalt oder/und der Gestaltung der Paarbeziehung. Hinzu kommen in einigen familialen Lebensformen jedoch außerdem soziale Probleme, die diese Aufgaben beeinflussen können (Vgl. Uhlendorff et al. 2013, S. 14 f.).

1.3 Pädagog/innen schildern ihre Wahrnehmung und Gestaltung von Vielfalt

Die eingangs dargestellten Szenarien spiegeln die unterschiedlichen Familienformen mit all ihrer Unterschiedlichkeit wieder, denn „Eltern [bilden] die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt ab: Von der Teenagermutter bis zum ‚späten Vater‘, von der Patchworkfamilie über Alleinerziehende bis hin zur ‚klassischen Familie‘, von Arbeitssuchenden bis zu den durch den Beruf überlasteten Personen, mit und ohne Migrationserfahrung. Eltern und Familien bringen unterschiedlichste Hintergründe, Lebensvorstellungen, Ziele und kulturelle Einflüsse mit“ (Eylert 2012, S. 286).

Gehen wir einen Schritt weiter und beleuchten, wie sich dies im pädagogischen Alltag zeigt. Dazu werden Ergebnisse eines Forschungsprojekts aus Graz herangezogen. In Graz, einer Stadt mit etwa 270.000 Einwohnerinnen im Süden von Österreich, wurden Leiterinnen² von Kindertageseinrichtungen dazu befragt, wie sich die unterschiedlichen Lebenslagen von Familien auf ihre pädagogische Arbeit auswirken. Untersucht wurden dabei alle vier Sozialräume, denn in Graz zeigt sich, wie in anderen Städten auch, dass sich die einzelnen Sozialräume sehr stark unterscheiden hinsichtlich der sozialen Lebenslagen von Familien. Dies war insofern dringend, da eine solche Untersuchung in Österreich bislang nicht stattgefunden hat und etwas plakativ davon gesprochen wird, dass der Fluss Mur die Stadt nicht nur geographisch, sondern auch sozial trennt. Kurz gesprochen, auf der westlichen Seite lässt es sich gut leben, die andere Murseite wird dagegen durch ihre sozial niedrigere Infrastruktur für eine gute Lebensgestaltung deutlich schlechter bewertet.

Die Befragung erfolgte durch Gruppendiskussionen und ging der Frage nach, wie Kindergartenleiterinnen ihre Arbeitsbedingungen wahrnehmen, ob und wie sich die heterogenen Lebenswelten von Mädchen und Jungen auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags auswirken und welche Unter-

2 An den Gruppendiskussionen nahmen nur weibliche Pädagoginnen teil.

stützungsleistungen sie benötigen würden. Theoretischer Hintergrund für die erste derartige Studie in Österreich war dabei die empirische Gewissheit, dass soziale Ungleichheit bereits in der frühen Kindheit zu sehr unterschiedlichen Verläufen von Entwicklungs- und Bildungsprozessen führen und sich in stark differierenden Bildungschancen zeigen kann.

Pädagog/innen sollen Erziehungs- und Bildungsprozesse bei Kindern anregen und unterstützen und somit zur Sicherung von Chancengleichheit und sozialer Teilhabe, insbesondere auch für Mädchen und Jungen aus benachteiligten Lebensverhältnissen, beitragen. So gesehen wird Pädagoginnen und Pädagogen in Kinderkrippen, -gärten oder Horten ein bildungs- wie ein sozialpolitischer Auftrag erteilt, auch wenn dieser nur selten so klar benannt wird. Nichts desto trotz wird jedoch die Hoffnung daran geknüpft, dass in Kindertageseinrichtungen als erste kontinuierliche und öffentlich institutionalisierte Sozialisationsinstanz außerhalb des Familiensystems Förderbedarfe und besondere, belastende Lebenssituationen frühzeitig erkannt werden und somit die Chance gegeben ist, bedarfsgerechte Unterstützungsmaßnahmen frühzeitig einzuleiten, im besten Falle bereits präventiv erfolgreich zu wirken (Vgl. Wustmann et al. 2010).

Die Erhebung erfolgte in allen vier Grazer Sozialräumen und erfasste repräsentativ alle Träger von Kindertageseinrichtungen. Die ersten beiden Ergebnisse überraschten uns in ihrer Eindeutigkeit hinsichtlich des Themas Elternbildung. Der Großteil der Kindergartenleiterinnen gab an, eine starke Verunsicherung der Mütter und Väter in Erziehungsfragen wahrzunehmen und ebenso ein erhöhtes Beratungsbedürfnis der Mütter und Väter und dies in allen Schichten und allen Sozialräumen, zum Teil in einem Ausmaß von 30% bis zu 50% ihrer Arbeitszeit. Exemplarisch soll eine Leiterin dazu zu Wort kommen:

„Die Eltern tun, was sie können und meinen es sehr gut. Sie knüpfen im Kindergarten Kontakte und sehen hier, wie andere Kinder und ihre Eltern miteinander umgehen. Die Eltern sind oft durch diese Beobachtungen oder auch durch die Reaktionen der Kinder verunsichert. Elternabende dauern oft sehr lange, weil viel Gesprächsbedarf vorhanden ist. Ich biete deshalb den Eltern seit zwei Jahren Entwicklungsgespräche an. Die Eltern können sich selbst in eine Liste eintragen. Die Gespräche finden ab und zu am Nachmittag statt, sind meist voll und dauern oft länger als die einberechnete Zeit von einer halben Stunde. Die Eltern haben das Bedürfnis Fragen zu stellen, über Erziehungsvorstellungen zu sprechen und darüber, wie es ihnen in der Erziehung geht“ (ebd., S. 19 f.).

Zudem wurde deutlich, dass sich in dieser Unsicherheit familiale Wandlungs- und Modernisierungstendenzen zeigen, die sich nicht nur auf Fami-

lienformen, sondern auch auf Familienbeziehungen auswirken. In den meisten der unterschiedlichen Familienformen ist laut Michael-Sebastian Honig (2002) die Beziehung der Erwachsenen, die sich als Paar verstehen, der psychische Mittelpunkt einer Familie. Die Qualität dieser Paarbeziehung beeinflusst in vielfältiger und diffiziler Weise auch das Leben als Kind in dieser Familie. Von daher ist es auch nachvollziehbar, dass Leiterinnen berichteten, dass sie nicht selten als Ansprechpartnerinnen auch in Fragen der Paarbeziehung gesehen werden:

„Die Eltern sind verunsichert, dass sie den richtigen Weg einschlagen und möchten nichts falsch machen. Das ‚Nein sagen‘ fällt ihnen schwer. Sie sind aber offen und vertrauensvoll und wenden sich an die Pädagogin. Sie kommen aber auch, weil in der Ehe oft Probleme bestehen, dann muss man mal mit dem Vater, mal mit der Mutter reden und dann wieder beide zusammenführen. (...) Es ist viel an Elternarbeit. Neben den Elterngesprächen finden auch mindestens vier Elternabende pro Jahr statt“ (Wustmann et al., S. 21).

Ein weiterer Beratungsbedarf ergibt sich aus den Verunsicherungen der Mütter und Väter hinsichtlich der Bildungslaufbahn der Mädchen und Jungen oder der Frage: Ist mein Kind gut genug auf die Schule vorbereitet und wird es diese positiv durchlaufen? Und letztlich steckt dahinter die Frage: Wird mein Kind so das Zertifikat zur Ausbildung bzw. zum Studium erhalten? Aus der Transitionsforschung ist belegt, dass diese Frage Eltern schon weit vor dem Eintritt ihrer Kinder in die Schule bewegt (Vgl. u.a. Denner/Schumacher 2004; Griebel/Niesel 2004). Dies bestätigten die Leiterinnen in den Schilderungen auch deutlich. Dabei zeigten sich sozialraum-spezifisch jedoch inhaltliche Unterschiede in den wahrgenommenen Bedürfnissen der Mütter und Väter. Diese Unterschiede schwanken zwischen zwei Polen: Auf der einen Seite gaben die Leiterinnen den Bedarf aus der großen Unsicherheit zur bestmöglichen Förderung der Mädchen und Jungen an: „Ich habe ein Kind, die geht Ballett, Schwimmkurs, Tenniskurs, Voltagieren, (...) und Aktionsturnen. (...) Und am Montag am Abend nach dem Schwimmkurs gibt es noch Klavierunterricht zu Hause um halb acht. [...] Und da kommen die Kinder schon einmal zu kurz“ (Wustmann et al., S. 16 f.).

Auf der anderen Seite ergeben sich Bedarfe aus den Lebenslagen der Familien, wobei hier besonders auf Armut und Migrationshintergründe hingewiesen wurde, welche die Pädagoginnen auch vor die Aufgabe stellt, neu über bestehende Angebote nachzudenken. So berichtete eine Leiterin, dass klassische Elternabende überdacht werden müssen. Elternabende mit allen Eltern würden demzufolge wenig Sinn ergeben, da man dann viele Inhalte übersetzen müsse und dies eine lange Zeit in Anspruch nehmen

würde. Ein neuer Weg ist für die Pädagog/innen, die Eltern je nach Muttersprache in Kleingruppen einzuteilen und dann einzeln mit diesen Gruppen zu arbeiten, wobei ein wesentlicher Schwerpunkt in der Elternarbeit darin besteht, diesen Müttern und Vätern das österreichische Bildungssystem näher zu bringen, z.B. zu erklären, dass Kinder nicht mit vier Jahren zu lesen und schreiben beginnen müssen, sondern das Lernen spielerisch geschieht (ebd., S. 22).

Betrachtet man sich abschließend die Studienergebnisse, dann wird deutlich, wie evident, aber gleichzeitig herausfordernd es ist, differenzierte Konzepte für die Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen zu entwickeln – vor allem vor dem Hintergrund existierender spezifischer heterogener Leitbilder und Konstruktionen sowohl in Bezug auf Erziehung, Bildung und Betreuung als auch heterogener Lebenswelten. Dabei ist der Unterstützungsbedarf von Seiten der Mütter und Väter quer durch alle Schichten zu beobachten, der zum Teil gehörige Arbeitszeit der Leiterinnen bindet, ob einer wahrgenommenen starken Verunsicherung der Eltern, auch wenn sich die Unterstützungsbedarfe inhaltlich anders zeigen.

1.4 Unterschiedliche Lebenswelten = unterschiedliche Vorstellungen zur Gestaltung des Familialen

Diese heterogenen Lebens- und somit Erlebenswelten der Mädchen und Jungen in der pädagogischen Arbeit sind zu berücksichtigen, denn bislang versteht sich die „Bildungsarbeit im Kindergarten [...] als Ergänzung zu gut funktionierenden Familien. Die Realität in den Familien sieht jedoch vielfach anders und weniger gut aus. Der Kindergarten hat daher in seinen Zielstellungen und in seiner konkreten Arbeit mehr als bisher die vorfindbaren Situationen in den Familien zu beachten und daraus hinsichtlich einer Doppelsozialisierung eventuell auch neue Perspektiven zu entwickeln“ (Scheipl 2005, S. 120). Mithin stellt sich dann die Frage nach der Ausgestaltung der Elternarbeit, die neben der Zusammenarbeit auch Beratungen zu Erziehungsfragen bis hin zu Beratungen bei partnerschaftlichen Problemen einschließen können, wie es uns die befragten Grazer Pädagoginnen bestätigten (Vgl. Wustmann et al. 2010).

Welche unterschiedlichen Vorstellungen zur Gestaltung des Familialen all diese Eltern haben, zeichnet Eylert anhand der Ergebnisse der Sinus Milieu®-Studie nach, in der nach der Heterogenität von elterlichen Einstellungen hinsichtlich Erziehungskonzepten, Mutter- und Vaterbild, Erziehungsstilen und Problemen im familialen Alltag gefragt wurde, aber auch zu ihren Wünschen zur Unterstützung von Familien durch die Gesellschaft. Dabei zeigen sich Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Bedarfs an Elternbil-

dung, wenn 82% der Befragten angeben, sich mindestens gelegentlich im Erziehungsalltag gestresst zu fühlen. Aber ebenso kommt eine starke Verunsicherung durch eine zunehmende Pluralisierung der Leitbilder – „eine gute Mutter/“ein guter Vater“ – zu sein (Vgl. ebd., S. 287). Deutliche Unterschiede zeigen sich dann in der Rollenwahrnehmung und der Ausgestaltung dieser Rollen und des Erziehungsverhaltens ebenso in der Frage, was Eltern sich als Unterstützungsleistung wünschen. Das Erziehungsverhalten und -verständnis schwankt dabei zwischen den einzelnen Milieus erheblich. Ein kleiner Einblick in die Ergebnisse soll dies anhand von zwei Milieus exemplarisch illustrieren: So geben die Befragten der Studie an, die als „Bürgerliche Mitte“ gekennzeichnet wurden, dass ein Ziel der Erziehung ist, ihre Kinder möglichst früh und intensiv zu fördern, damit diese ihre Chancen nutzen können und die bestmögliche Bildung erhalten. Von der Gesellschaft erwarten diese Familien eher, dass Kinder nicht zu früh Druck durch Selektion, bspw. durch die Schule erhalten. Im Gegensatz gaben diejenigen an, die als „Konsum-Materialisten“ beschrieben werden, dass Erziehung für sie schwierig ist und mit einer hohen Leistungserwartung verbunden, damit sich die Kinder im späteren Leben auch durchsetzen können. Das Erziehungsverhalten tendiert deshalb auch eher zu einer Bestrafung ungewollten Verhaltens. In beiden Milieus finden sich eher klassische Übernahmen von Rollenbildern, wobei letztere durch neue Rollenbilder von außen, die das traditionelle Rollen- und Familienbild in Frage stellen, irritierend erscheinen (Vgl. Eylert 2012).

1.5 Pädagogische Arbeit als Diversityhandeln

Beginnen wir mit den Zielen, die für die pädagogische Arbeit mit Familien formuliert werden. Dazu gehören:

„Unterstützung und Befähigung von Eltern zur Entwicklungsförderung ihrer Kinder.

Durch Bildungs-, Beratungs-, und Freizeitangeboten Eltern zu ermöglichen, die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen zu fördern, ihre erzieherischen Kompetenzen zu steigern und erzieherische Verantwortung besser wahrzunehmen sowie die Lebensqualität von Familien zu verbessern.

Gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern und die Gemeinschaftsfähigkeit von Eltern und Kindern zu steigern.

Verbesserung der sozialen Infrastruktur für Familien, die öffentliche Vertretung von Interessen von Familien, Eltern und Kinder insbesondere in den Kommunen, in den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen, in den Angeboten der Jugendhilfe“ (Bird/Hübner 2013, S. 33).

Diese Ziele resultieren zum einen aus den Aufgaben, vor denen Mütter und Väter in der Ausgestaltung der Familie, ihren Rollen und Zielen stehen und die sie bewältigen bzw. für deren Bewältigung sie Beratung und Hilfestellungen benötigen. Zudem zeigen die Ziele ein weit gefasstes und anspruchsvolles Spektrum an Aufgaben, die zu Teilen zugleich einen defizitären Blick auf Familien offenbaren.

Die Arbeit mit Müttern und Vätern bzw. Bezugspersonen hat über die Jahre viele Bezeichnungen erhalten, u. a. Elternarbeit, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, Familienarbeit, Familienbildung bis hin zur Elternpartizipation, wobei sich hier nicht nur unterschiedliche Bezeichnungen zeigen, sondern verschiedene Vorstellungen der Ausgestaltung dieser Beziehung zu erkennen sind. Peter Cloos und Britta Karner halten zu dieser Entwicklung fest, dass sich der Begriff der Erziehungspartnerschaft

„seit ca. Mitte der 1990er Jahre in vielen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe durchgesetzt [hat]. Im Gegensatz zur ‚herkömmlichen‘ Elternarbeit wurde Erziehungspartnerschaft als eine Art Programm für ein verändertes Interaktionsverhältnis auf Basis einer ‚neuen‘ Haltung gegenüber den Eltern entwickelt“ (Cloos/Karner 2010, S. 171).

Fachkräfte sollen dabei eine Partnerschaft mit den Eltern eingehen, denn es „gibt eine private und es gibt eine öffentliche Verantwortung für Kinder. Öffentliche und private Verantwortung sollen gemeinsam, partnerschaftlich zum Wohl der Kinder wahrgenommen werden“ (Liegle 2006, S. 135). Das heißt, Pädagog/innen im Elementarbereich werden als zentrale Schlüsselpersonen wahrgenommen, die aufgrund ihrer beruflichen Rolle und Position das qualitative Beziehungsgeflecht zwischen den Systemen Familie und Kindertageseinrichtung wesentlich mit gestalten können. Dass diese nicht so ganz leicht zu realisieren ist ob der Ungleichheit der Partner/innen, hält Ludwig Liegle fest:

„Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Elternhaus und Kindergarten beruht in unserer Gesellschaft auf einer Beziehung zwischen ungleichen Partnern: Sowohl unter normativen, sprich: verfassungsrechtlichen als auch unter empirischen Aspekten nimmt die Familie gegenüber dem Kindergarten eine Vorrangstellung ein“ (Liegle 2006, S. 136).

Zudem verbirgt sich in den Erwartungen an eine solche Partnerschaft ein Verdeckungszusammenhang, der die vielfältigen Aufgaben hinsichtlich eines bereits geschilderten breiten bildungs- wie sozialpolitischen Auftrags unter dem Deckmantel der Erziehungspartnerschaft subsummiert.