

Marlen Braun: Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen

„Selbst im günstigsten Fall ist die Erfüllung der Elternrolle alles andere als leicht. Eltern lehren in der härtesten Schule der Welt: Der Schule des Menschenmachens. In der Schule sind sie gleichzeitig Erziehungsminister, Direktor, Klassenlehrer und Hausmeister – all diese Rollen müssen sie als Eltern übernehmen. Von ihnen wird erwartet, dass sie in allen Lebensbereichen Experten sind. Und die Zahl der Einzelbereiche wächst mit der Familie. Außerdem gibt es kaum Schulen, in denen sie sich auf ihre Arbeit vorbereiten können und es existieren keine allgemeinverbindlichen Vorstellungen über den Lehrplan. Sie müssen ihn selbst zusammenstellen. In ihrer Schule gibt es keine Ferien, keine Gewerkschaft, keine automatische Beförderung und keine Gehaltserhöhung. Sie sind 24 Stunden täglich im Dienst oder zumindest in Bereitschaft, 365 Tage im Jahr und mindestens 18 Jahre lang – und das bei jedem Kind. Außerdem müssen sie sich über alle Vorfälle mit einer Verwaltung abstimmen, die zwei Chefs hat.“ (Satir 1990, S. 274)

Wie aber kann es Eltern gelingen, sich dieser Aufgabe zu stellen, wenn es doch keine verpflichtende „Ausbildung“ für sie gibt? Und wo erhalten Eltern Unterstützung und Stärkung für ihre alltäglichen Aufgaben und Herausforderungen im Familienleben?

Unterstützung von Eltern – Anliegen des Modellprojekts

Es gibt mittlerweile zahlreiche Möglichkeiten für Eltern, Informationen, Anregungen und Tipps für die Gestaltung des Familienalltags zu erhalten, individuelle, erziehungsrelevante Fragen zu diskutieren oder einfach zu erleben, dass bestimmte Schwierigkeiten entwicklungsbedingt und somit völlig normal sind.

Eine davon ist in Sachsen aus einem Landesmodellprojekt hervorgegangen, welches von September 2001 bis August 2007 vom Landesjugendamt des Sächsischen Landesamtes für Familie und Soziales ins Leben gerufen, vom Sächsischen Staatsministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie finanziell gefördert und vom Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig wissenschaftlich begleitet wurde.

Das Modellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“ nutzte den Umstand, dass insbesondere die Kindertageseinrichtungen in Sachsen über umfangreiche Kontakte zu Eltern aller sozialen Schichten verfügen. Die bis dahin stattfindende Elternarbeit der Kindertageseinrichtungen umfasste allerdings nur sekundär familienbildnerische Aspekte und es stellte sich als Chance dar, Angebote der Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen zu entwickeln und umzusetzen, um Eltern in ihrem Erziehungsauftrag präventiv, niederschwellig und bedarfsorientiert zu unterstützen und zu stärken.

An insgesamt acht verschiedenen Standorten in Sachsen haben sich unterschiedliche Träger der Familienbildung mit ihren Koordinatoren als handelnde Akteure aufgemacht, Kindertageseinrichtungen für diese Idee zu gewinnen. Bei diesen Trägern handelte es sich beispielsweise um das Kinderland Sachsen e. V., dem FAIRbund e. V., die Familieninitiative Radebeul e. V. und die AWO – Regio-

nalverband Radeberger Land e. V. Gemeinsam mit den Erzieherinnen und den Eltern gestalteten sie die Kindertagesstätte zu einem Ort für Familien, an dem Eltern und Kinder gemeinsam lernen, Eltern in Erfahrungsaustausch treten und die verschiedenen Lebenswelten der Kinder miteinander verbunden werden. Dabei haben sich im Laufe der mehrjährigen Arbeit drei verschiedene Kooperationsmodelle zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Trägern der Familienbildung herauskristallisiert. Welche Form in der Zusammenarbeit angestrebt werden soll, entscheiden die beteiligten Einrichtungen jeweils selbst auf Grund von vorhandenen Ressourcen und Kapazitäten.

Kooperationsmodelle zwischen Kitas und Trägern der Familienbildung

In dem so genannten *Grundmodell* wird innerhalb der Regeltätigkeit die vorhandene Elternarbeit qualitativ in Richtung Erziehungs- und Bildungspartnerschaft umgestaltet und das Bewusstsein der Erzieherinnen über familienbildnerische Anteile in der eigenen Tätigkeit gestärkt.

Zusätzlich zum Regelangebot finden in dem so genannten *Erweiterten Modell* Angebote und Dienstleistungen für Kinder und Familien statt. Hier bauen die Kindertageseinrichtungen ihr Angebotsspektrum aus, indem sie Angebote der Familienbildung in ihren Einrichtungen aufnehmen, welche nicht nur durch das eigene Personal abgedeckt werden.

An dem Punkt, wo sich Kindertageseinrichtungen zu einem Familienzentrum entwickeln, selbst Angebote übernehmen und durchführen und somit zu einem expliziten Leistungserbringer der Familienbildung werden, spricht man von einem *Integrierten Modell*. Hierfür werden zusätzliche zeitliche und finanzielle Ressourcen benötigt und das Personal der Kindertageseinrichtung muss in der Regel Zusatzqualifikationen z. B. in den Bereichen der Familien- und Erwachsenenpädagogik erwerben. Weiterhin sinnvoll erscheint der Erwerb zumindest grundlegender Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen, damit die Erzieherinnen ihren erweiterten Rollen- und Aufgabenanforderungen gerecht werden können. (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2007, S.11).

Die Auswahl der Kooperationspartner erfolgte meist über zwei Zugänge: Zum einem äußerten Kindertageseinrichtungen selbst den Kooperationswunsch, zum anderen wurden sie von Dritten, wie z. B. dem Träger oder dem Jugendamt vorgeschlagen. Die Klärung des Kooperationsinteresses nimmt dabei eine ganz zentrale Bedeutung für die Tragfähigkeit und Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit ein. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass vor allem ein Gespräch zwischen dem Träger der Kindertageseinrichtung und den Koordinatoren wichtig ist, um Nutzen, Rahmenbedingungen und Ressourcen beider Seiten deutlich zu machen und festzuhalten.

Kooperationsförderliche Ansätze und Haltungen

Trotz Interessenbekundungen ist es für die Koordinatoren oft nicht einfach, die anfänglich bestehende Skepsis seitens der Erzieherinnen auszuräumen. Zu groß sind die Ängste bei einer Vielzahl von ihnen, weitere zusätzliche Arbeit (bei gleicher wöchentlicher Stundenanzahl) leisten zu müssen bzw. weniger Zeit für die eigentliche pädagogische Arbeit mit den Kindern zu haben. Um einerseits dieser Skepsis zu begegnen und das gesamte Team einer Einrichtung für die gemeinsame Arbeit zu gewinnen und andererseits die bereits gewonnen Partner langfristig im Boot zu halten, haben sich folgende grundlegende Herangehensweisen und Sichtweisen in der Modellphase als tragfähig erwiesen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2007, S.19ff):

1. Wertschätzung der bestehenden Elternarbeit

Die Koordinatoren haben ein echtes Interesse, die pädagogische Arbeit der kooperierenden Kindertageseinrichtungen kennen zu lernen und verstehen zu wollen. Ihnen geht es nicht um das Abschaffen der bereits vorhandenen Elternarbeit, sondern um das Aufgreifen des bereits Bestehenden im Rahmen einer einrichtungsspezifischen Vorgehensweise.

2. Ressourcenorientierung

Die Koordinatoren knüpfen in ihrer Arbeit an den so genannten „Sowieso“ an, indem sie den Bezug zum Sächsischen Bildungsplan herstellen und den Erzieherinnen aufzeigen, welche familienbildnerische Elemente in der laufenden Elternarbeit bereits enthalten sind. Gleichzeitig wird die hohe Arbeitsbelastung der Erzieherinnen berücksichtigt und es werden alle Vorschläge und entstehenden Ideen am Maßstab der Machbarkeit überprüft.

3. Stärkenorientierung

Hier gilt vor allem, deutlich zu machen, dass die kooperierenden Einrichtungen nicht auf Grund eines Defizits ausgewählt wurden, sondern eventuell bestehende Probleme als Entwicklungspotenziale begriffen und auch so benannt werden sollten.

4. Lösungsorientierung

Die Koordinatoren achten darauf, dass es in der Zusammenarbeit mit den Einrichtungen um Lösungsfindungen und nicht primär um die Analyse und Darstellung von Problemen geht.

5. Reflektiertes Arbeiten

Die fortlaufende gemeinsame Arbeit zwischen den Trägern der Familienbildung und den Kindertageseinrichtungen sollte im Sinne eines qualitätsorientierten Handelns in regelmäßigen Abständen reflektiert und für die zukünftige Weiterarbeit nutzbar gemacht werden.

Erfahrungen aus den Modellstandorten

Die mittlerweile knapp siebenjährige Arbeit an den verschiedenen Modellstandorten mit rund 80 kooperierenden Kindertageseinrichtungen hat gezeigt, dass diese nicht nur ein Ort sind, in dem Kinder einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, sondern auch ein Ort für Familien sein können, an dem gemeinsam Zeit verbracht, Erfahrungen gesammelt und gelernt werden kann. Dies geschieht vor allem dadurch, dass die Einrichtungen sich für Eltern öffnen, indem Begegnungsräume geschaffen werden, Möglichkeiten für informellen Austausch bestehen, nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern sich wohl und wertgeschätzt fühlen und indem Beziehungen aktiv gestaltet werden. „Nicht für die Eltern, sondern mit den Eltern, zum Wohle der Kinder.“ Diese Erkenntnis trug entscheidend dazu bei, dass Erzieherinnen sich darauf eingelassen haben, ihre Einrichtung auch als einen Ort für Eltern wahrzunehmen.

Erziehungspartnerschaft: Förderliche Grundhaltungen und Kompetenzen

Die in Arbeit befindliche Dissertation der Verfasserin widmet sich der Frage, ob die im Kontext von Kindertageseinrichtungen entwickelten Familienbildungsangebote tatsächlich einen Beitrag zur Stärkung der elterlichen Kompetenzen leisten können. Die bisher vorliegenden Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zeigen, dass Familienbildungsangebote einen positiven Einfluss auf die Erziehungskompetenz von Eltern haben. Dabei rückt vor allem die Professionalität der Erzieherinnen weiter in den Fokus der Arbeit. Es hat sich gezeigt, welche zentrale Rolle die Erzieherinnen in den Kindertageseinrichtungen einnehmen, was die Stärkung von elterlichen Kompetenzen anbelangt. Von ihnen hängt ganz entscheidend ab, ob Eltern bestehende Angebote der Familienbildung nutzen. Sie haben außerdem auf Grund ihrer Profession einen direkten Einfluss auf die elterlichen Kompetenzen, indem sie für die Eltern wichtige Ansprech- und Erziehungspartner darstellen. Ein entscheidendes Element dabei ist die Ausgestaltung der Beziehung zwischen diesen beiden Partnern „Eltern“ und „Kindertagesstätte“. Neben der Grundhaltung der Erzieherinnen (geprägt von Wertschätzung, Toleranz und gegenseitiger Anerkennung), die sich mit dem Konzept der gelebten Erziehungspartnerschaft verknüpft, zeigten sich in durchgeführten Tiefeninterviews mit Erzieherinnen weitere wichtige Kompetenzfacetten. Dazu gehören:

a) Wahrnehmungsfähigkeit:

Die Erzieherinnen sind wahrnehmungsfähig gegenüber sich selbst und den spezifischen Lebenssituationen der Eltern und Familien.

b) Verstehensfähigkeit:

Die Erzieherinnen sind in der Lage, sich in die Perspektive der Eltern hineinzuversetzen, die jeweiligen Gründe der Eltern zu verstehen und die Strukturen, in denen Eltern handeln sowie Interaktionen, in denen Eltern stehen, nachzuvollziehen

c) Reflexionsfähigkeit:

Die Erzieherinnen können ihre eigene pädagogische Arbeit sowie die Begegnung mit den Eltern bzw. Familien reflektieren.

d) Differenzierungsfähigkeit

Die Erzieherinnen können Äußerungen und Verhaltensweisen von Eltern als Ausdruck von deren momentanen Befindlichkeit und Lebenssituation verstehen, ohne es sofort auf die eigene Situation und Person zu beziehen.

e) Gesprächsfähigkeit:

Die Erzieherinnen können untereinander und mit den Eltern Gespräche so führen und gestalten, dass die Beteiligten im Rahmen des Möglichen zufrieden sind und Gewinn davon haben.

f) Gestaltungsfähigkeit:

Die Erzieherinnen können unterschiedliche Handlungsformen miteinander verbinden und wechselseitig inte-

grieren (z. B. Feste und Feiern mit Beziehungsgestaltung und informellem Lernen).

Diese beschriebenen (Beziehungs-)Kompetenzfacetten werden als notwendige Voraussetzungen erachtet, damit Erzieherinnen in der Lage sind, Beziehungen zu Eltern professionell und aktiv zu gestalten. Hierzu kann insbesondere die Erwachsenenbildung einen förderlichen Beitrag leisten, indem speziell für diese Zielgruppe Angebote und Qualifizierungen entwickelt werden, die den Erzieherinnen ermöglichen, die beschriebenen Kompetenzfacetten für sich selbst zu entdecken, zu entwickeln und in ihre alltäglichen Praxis zu transferieren.¹

Anmerkung

¹ Weiterführende Informationen, z. B. über den effektiven Aufbau eines Netzwerkes, Qualifikations- und Rollenanforderungen an die Koordinatoren oder auch die differenzierten Ergebnisse der Begleitforschung können unter <http://www.felsenweginstitut.de/Imp.html> eingesehen und kostenfrei herunter geladen werden. Dabei sei besonders auf das entstandene „Handbuch für die pädagogische Praxis“ verwiesen, in dem die gemachten Erfahrungen in Sachsen zusammengetragen und praxisrelevant aufbereitet wurden.

Literatur

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2007): „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen – Handbuch für die Pädagogische Praxis“. Großhain: Starke und Saxe.

Satir, V. (1990): „Kommunikation – Selbstwert – Kongruenz“. Paderborn: Junfermann Verlag.

Claudia Müller, Matilde Grünhage-Monetti: Food Literacy - Selbstbestimmung und Entscheidungskompetenz im Ernährungsalltag fördern



Wer kennt die Situation nicht? Man sitzt beim Essen mit Verwandten bzw. Freunden und unterhält sich übers Essen: „Erinnert Ihr Euch an die vielen Pastagerichte mit dem leckeren Fisch, damals als ...“. Kein Wunder: Erfahrungen, die mit Essen verbunden sind, werden im limbischen System gespeichert, einer Funktionseinheit des Gehirns, die primär der Verarbeitung von Emotionen dient. Beim Thema „Essen“ können alle mitreden, denn es betrifft jeden. Darüber hinaus werden Emotionen aktiviert, was beim Lernen eine große Rolle spielt (Illeris 2003). Aus diesem Grund eignet sich das Thema Essen besonders gut zur Schaffung eines angenehmen Klimas überall da, wo Menschen zusammentreffen – gleich aus welchem Kulturkreis, welcher sozialen Schicht und welchen Alters. Dies gilt auch für Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Gleichzeitig besteht bei der Ernährungskompetenz in der Bevölkerung ein großes Defizit, was unter anderem an der zunehmenden Fehlernährung, insbesondere sozial benachteiligter Gruppen, immer deutlicher wird. Das Projekt Food Literacy verbindet diese bei-

den Aspekte mit dem Ziel, Ernährung als Querschnittsthema in der Erwachsenenbildung zu etablieren.

Ziel und Ansatz von Food Literacy

Die ursprüngliche Bedeutung von Literacy in der Erwachsenenbildung bezieht sich auf die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können. In der komplex gewordenen und immer komplexer werdenden Postmoderne stellt Literacy eher ein Deutungsinstrument dar als eine Fertigkeit. „A tool for making meaning“ definiert sie auf prägnante Weise die australische Forschung (Lonsdale, McCurry 2004). Es ist also ein Instrument, um sich selbst und dem eigenen Umfeld Sinn zu geben, und das es Menschen ermöglicht, am „kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Leben teilzunehmen“ (Schlegel-Matthies 2005, S. 51).

Um diesen Anforderungen Rechnung zu tragen, spricht man daher von „multiple literacies“ wie computer literacy, health literacy, environmental literacy, con-