

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bildung und Erziehung in der Kindheit (B.A.)

**Kommunikative Kompetenz von Pädagog:innen.
Erfolgsfaktor einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft
im Elementarbereich**

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 17.05.2021

Vorgelegt von: Kea Osterthun

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Claudia Buschhorn

Zweite Prüferin: Aliko Marquardt

„Ich glaube, das größte Geschenk, das ich von jemandem bekommen kann,
ist, dass er mich sieht, mir zuhört, mich versteht und mich berührt.
Das größte Geschenk, das ich einem anderen Menschen machen kann,
ist, ihn zu sehen, ihm zuzuhören, ihn zu verstehen und ihn zu berühren.
Wenn das gelingt, habe ich das Gefühl, dass wir uns wirklich begegnet sind.“

Satir, 2020

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung | 5 |
| 2. Begriffsbestimmung | 8 |
| 2.1 Kommunikation..... | 8 |
| 2.2 Kommunikative Kompetenz..... | 14 |
| 3. Grundlagen gelingender Kommunikation | 16 |
| 3.1 Maximen der Kommunikation nach P. Grice | 17 |
| 3.2 Personenzentrierter Ansatz nach C. Rogers..... | 18 |
| 3.3 Themenzentrierte Interaktion nach R. Cohn | 22 |
| 3.4 Transaktionsanalyse nach E. Berne..... | 26 |
| 3.5 Gewaltfreie Kommunikation nach M. B. Rosenberg | 29 |
| 4. Kommunikation in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft | 35 |
| 4.1 Einführung in die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft | 36 |
| 4.1.1 Begriffsbestimmung | 36 |
| 4.1.2 Ziele | 37 |
| 4.1.3 Rechtliche und politische Grundlagen | 39 |
| 4.2 Kommunikationsanlässe | 41 |
| 4.2.1 Eingewöhnung | 42 |
| 4.2.2 Tür-und-Angel-Gespräche | 43 |
| 4.2.3 Entwicklungsgespräche | 44 |
| 4.3 Herausforderungen in der Zusammenarbeit | 46 |
| 4.3.1 Kommunikationstechnik..... | 47 |
| 4.3.2 Pluralität..... | 49 |
| 4.3.3 Konflikte | 51 |
| 4.3.4 Unsicherheit..... | 53 |
| 5. Kommunikative Kompetenz von Pädagog:innen | 56 |
| 5.1 Kompetenzen | 56 |
| 5.2 Methoden der Gesprächsführung | 58 |
| 5.3 Grundhaltungen..... | 62 |

| | |
|---------------------------------|----|
| 6. Schlussbemerkungen | 63 |
| 7. Literaturverzeichnis..... | 68 |
| Eidesstattliche Erklärung | 75 |

1. Einleitung

„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“ (Wittgenstein, 1963, S.6). Dieses Zitat stammt von dem Philosophen Ludwig Wittgenstein (1889 - 1951). Es lässt erahnen, welche Bedeutung er der menschlichen Sprache und Kommunikation beimisst und erscheint wie ein Sinnbild für die außerordentliche Dimension und Macht, die mit ihnen verbunden sind. Auch heute noch gelten Sprache und damit Kommunikation als 'conditio sine qua non' menschlichen Lebens und gesellschaftlicher Ordnung (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson, 2011, S. 13). Mit der Geburt werden beide Elemente zum allgegenwärtigen Bestandteil menschlichen Lebens. Es werden Regeln der Kommunikation gelernt, Beziehungen aufgebaut und ein Austausch von Informationen vorgenommen. Mit jedem Gegenstand, mit jedem Gefühl und jedem Verhalten, das mit einem Wort verbunden wird, wächst der Horizont der persönlichen Welt. Sprache und Kommunikation schaffen ein Bewusstsein für zeitgenössische Vorgänge von gesellschaftlichem Interesse. Dabei geht es um weit verbreitete Diskussionen, wie zum Beispiel die Debatten über eine gendersensible Sprache, die Maßnahmen zur Bekämpfung des 'Sars-CoV-2', eine antirassistische Kommunikationsweise oder auch eine klima- und zukunftsfreundliche Politik. In privaten, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Lebensbereichen übertragen kommunikative Prozesse menschliches Denken, Handeln und Fühlen (vgl. Schmidt 2009, S. 9). Sie können verbindend oder trennend wirken, Emotionen beeinflussen und Wissen vermitteln. Sprache und Kommunikation sind allgegenwärtig und unverzichtbar.

Mittlerweile gelten kommunikative Fähigkeiten als der vielleicht wichtigste Bestandteil sozialer Kompetenzen, als 'Allheilmittel' und sogenannte Schlüsselqualifikationen für das private und berufliche Leben. Diese Entwicklung verdeutlicht, dass die Fähigkeit zur effektiven Kommunikation nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. Knechtel, 2003, S. 7). Die Herausbildung kommunikativer Fähigkeiten wird mit der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit und Lebensphilosophie verknüpft und für maßgebende Emotionen wie Zufriedenheit, Lebensglück und Frustration verantwortlich gemacht (vgl. Vollmer & Hoberg, 2000, S. 7ff.). Kommunikation ist ein so komplexes Geschehen, dass sich ein ganzer Wissenschaftszweig ihrer Erforschung widmet (vgl. Knechtel, 2003, S.41). Immer dann, wenn Menschen zusammenkommen, findet Kommunikation statt und stellt eine Verbindung zwischen Menschen her. Trotz dessen und obwohl Kommunikation als menschliches Grundbedürfnis von Beginn an zu unserem Leben dazugehört und eine zentrale Stellung im Leben einnimmt, bleiben Theorie und Empirie der Kommunikation vage (vgl. Wilken, 2018, S. 11 und vgl. Deppermann, 2004, S. 15).

Auch der pädagogische Alltag einer Kindertageseinrichtung wird von kommunikativen Situationen und Fähigkeiten beeinflusst. Hier findet Kommunikation mit Pädagog:innen¹, Eltern², Kindern oder den Trägervertretungen statt und wird in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit benötigt. Dazu gehört aus Sicht der Pädagog:innen zum Beispiel die Beziehungsgestaltung mit den Kindern, der Aufbau eines Netzwerkes der 'Frühen Hilfen' im Sozialraum oder auch die Entwicklung einer tragfähigen Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 7f.). Grundsätzlich gilt, dass eine gute Kommunikation zu einer hohen pädagogischen Qualität beiträgt und damit zu den Kernkompetenzen von Pädagog:innen gehört.

Sowohl im fachlichen als auch im politischen Diskurs nimmt die Zusammenarbeit mit den Eltern dabei einen besonders hohen Stellenwert ein. Diese Aufmerksamkeit liegt an der Betonung der grundlegenden Bedeutung von Familien, dem gestiegenen Stellenwert frühkindlicher Bildung und Erziehung und dem Ziel der Stärkung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Auch Themen wie ein präventiver Kinderschutz sowie ökonomische Betrachtungen hinsichtlich der Wirksamkeit einer erfolgreichen Familienbildung sind Bestandteil dieses Diskurses (vgl. Roth, 2017, S. 66). Innerhalb der letzten Jahrzehnte wurde der Zusammenarbeit mit den Eltern im Elementarbereich eine immer stärkere Bedeutung zugestanden. Während in der Vergangenheit die Notwendigkeit einer intensiven Elternarbeit stets von den Kindern aus begründet wurde, soll sie mittlerweile auch den Bedürfnissen der Eltern entsprechen. Ziel der Zusammenarbeit mit den Eltern einer Kindertageseinrichtung ist nun der Aufbau einer gelingenden, gleichberechtigten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe. Eine Kindertageseinrichtung ohne Eltern ist heute nicht mehr denkbar. Mit einer veränderten Sichtweise auf die Zusammenarbeit zwischen Pädagog:innen und Eltern im Elementarbereich wuchs das Interesse an den kommunikativen Situationen beider Gruppen besonders stark. Im Sinne ihrer gemeinsamen Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder geht es nun darum, tragfähige Beziehungen aufzubauen und sich auf professioneller Ebene anzunähern (vgl. Aich, Kuboth & Behr, 2017a, S. 87). Gelingende Gespräche bilden dabei einen wesentlichen Bestandteil einer guten Beziehung und tragen zu einer gelebten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bei (vgl. Glöser, 2019, S. 7).

Trotz ihrer elementaren Bedeutung für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit und die gemeinsame Entwicklung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen werden Gespräche mit Eltern als besonders stressig und belastend empfunden. Aufgrund beidseitiger Unsicherheiten,

¹ Die Bezeichnung 'Pädagog:in' dient in dieser Arbeit als Bezeichnung für sämtliche im Elementarbereich tätigen Fachkräfte mit einer pädagogischen Ausbildung oder einem pädagogischen Studienabschluss.

² Der Begriff 'Eltern' umfasst im Sinne einer pluralen Gesellschaft nicht nur die biologischen Eltern eines Kindes, sondern wird in dieser Arbeit stellvertretend für alle Erziehungs- oder Personensorgeberechtigten von Kindern verwendet.

stereotypen Vorstellungen und negativen Vorerfahrungen gilt die Gesprächsführung mit Eltern und der Aufbau einer gemeinsamen Beziehung als eine der größten Herausforderungen der pädagogischen Arbeit. In diesem Spannungsfeld bleibt die fachlich und politisch angestrebte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Pädagog:innen und Eltern oft unerfüllt (vgl. Lindner, 2021, S. 5 und vgl. Aich, Kuboth & Behr, 2017b, S. 206). Es gilt nun, die Unsicherheiten von Eltern und Pädagog:innen abzubauen und sie in ihrer kommunikativen Kompetenz zu stärken. Eine Möglichkeit stellt dabei die Nutzung verschiedener theoretischer Kommunikationsmodelle dar. Sie können bereits bestehendes Erfahrungswissen theoretisch fundieren oder neue Ansätze für die pädagogische Praxis bieten.

Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, inwiefern entsprechende theoretische Kommunikationsmodelle zu einer Erweiterung der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen beitragen können und auf diese Weise einen Erfolgsfaktor für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich darstellen.

Zu Beginn erfolgt eine umfassende Einführung in die Begriffe 'Kommunikation' und 'kommunikative Kompetenz'. Daran anschließend werden verschiedene Grundlagen gelingender Kommunikation vorgestellt, die als theoretischer Hintergrund der Auseinandersetzung mit der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen dienen. Dazu gehören die 'Maximen der Kommunikation' nach P. Grice, der 'Personenzentrierte Ansatz' nach C. Rogers, die 'Themenzentrierte Interaktion' nach R. Cohn und das Modell der 'Gewaltfreien Kommunikation' nach M. B. Rosenberg. Ihre Darstellung ermöglicht eine spätere Verknüpfung von theoretischen Kommunikationsmodellen mit der pädagogischen Praxis innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. In einem nächsten Schritt beschäftigt sich die Arbeit mit der Kommunikation in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Eine Einführung in ihre Grundsätze, Ziele und ihre rechtliche und politische Fundierung bildet die Basis für weitere Auseinandersetzungen und erläutert die Bedeutung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit. Mithilfe einer detaillierten Darstellung verschiedener Kommunikationsanlässe wird anhand der 'Phase der Eingewöhnung', der 'Tür-und-Angel-Gespräche' und der 'Entwicklungsgespräche' ein Einblick in die kommunikative Praxis ermöglicht. Anschließend wird eine Auswahl möglicher Herausforderungen in der Zusammenarbeit dargestellt. Sie soll die Komplexität der Anforderungen an Eltern und Pädagog:innen verdeutlichen. Schließlich werden die benötigten Kompetenzen, mögliche Methoden der Gesprächsführung und die erforderlichen Grundhaltungen im Rahmen einer kommunikativen Kompetenz erläutert. In den abschließenden Schlussbemerkungen werden die Erkenntnisse und Inhalte der Arbeit gebündelt, die Fragestellung der Arbeit beantwortet und ein Ausblick auf daraus resultierende Anforderungen an Politik und Pädagogik formuliert.

2. Begriffsbestimmung

Vor der Hinwendung zu theoretischen Kommunikationsmodellen und -konzepten und einem detaillierten Blick in die kommunikative Praxis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich bedarf es einer hinlänglichen Bestimmung und Einführung in die Begriffe der Kommunikation und der kommunikativen Kompetenz. In diesem Kapitel werden Definitionsversuche, Formen, Merkmale, Funktionsweisen, Grundprinzipien und Möglichkeiten zur Analyse von Kommunikation betrachtet. Anschließend soll die Schlüsselqualifikation der kommunikativen Kompetenz bestimmt und ihre Voraussetzungen, Merkmale und Ziele erläutert werden.

2.1 Kommunikation

Menschen verbringen den Großteil ihrer Zeit mit Kommunikation. Doch trotz ihrer kontinuierlichen Präsenz und ihrer Erscheinung als universelles Alltagsphänomen fällt es schwer, den Begriff der Kommunikation eindeutig zu definieren. Wissenschaftliche Gegenstandsbestimmungen sind in der nach wie vor jungen Teildisziplin der Psychologie weiterhin wenig verbreitet. Auf diese Weise konnten sich unterschiedliche Kommunikationsmetaphern und Begriffsdefinitionen parallel entwickeln. Hinzu kommen vielfältig nutzbare und plurale Kommunikations- und Informationswege der Menschen, die stetig wachsende Anzahl neuer Teilbereiche der Kommunikation und die Entstehung zusätzlicher Kommunikationsformen und -mittel. Immer mehr Erscheinungen werden unter dem Begriff der Kommunikation zusammengefasst (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 1ff.). Diese enorme Komplexität des Feldes und die vagen gesellschaftlichen Alltagsvorstellungen von Kommunikation erschweren die Herausbildung einer präzisen, umfassenden und allgemeingültigen Definition von Kommunikation. Stattdessen wird versucht, Kommunikationsprozesse mit umschreibenden Eingrenzungen zu charakterisieren (vgl. Westerholt, 2012, S. 15).

Seinen Ursprung hat das Wort 'Kommunikation' im Lateinischen 'communicare', welches so viel bedeutet, wie 'mitteilen' oder 'sich verständigen' (vgl. Pink, 2010, S. 35). Zu dieser Möglichkeit der Mitteilung oder Verständigung zählt neben der verbalen Sprache auch die Nutzung von Mimik und Gestik, Körperhaltung und Positionierung, Kleidung und Verhalten (vgl. Wilken, 2018, S. 11). Diese Elemente sind der nonverbalen Kommunikation, also allen Formen nicht lautsprachlicher Signale, zuzuordnen und können akustisch, optisch oder taktil empfangen werden (vgl. Erll & Gymnich, 2015, S. 84). Die Vielfalt aller Verhaltens- und Ausdrucksweisen zeigt, dass die menschliche Fähigkeit zu kommunizieren weit mehr beinhaltet als das gesprochene oder geschriebene Wort. Ergänzt um nonverbale Signale hat sich ein breites Repertoire an kommunikativen Möglichkeiten herausgebildet, welches die menschliche Kommunikation

auf entscheidende Weise beeinflusst (vgl. Vollmer & Hoberg, 2000, S. 145). Nonverbale Signale sind in der Lage, die verbalen Äußerungen zu erweitern, betonen, ersetzen oder ihnen auch zu widersprechen. Sie können Gefühle und Emotionen ausdrücken, Aufmerksamkeit signalisieren, den Gesprächsverlauf koordinieren und die Beziehung der Gesprächspartner:innen zueinander darstellen und definieren (vgl. Westerholt, 2012, S. 19). Viele dieser Kommunikationsformen sind nur situationsgebunden zu verstehen und bedürfen einer individuellen Interpretation. Diese ist innerhalb enger personaler Beziehungen, derselben Peergroup und einer Sozialisation in einem ähnlichen Kulturkreis erfolgreicher als bei einer größeren Distanz und Differenz der Kommunizierenden (vgl. Wilken, 2018, S. 11). Hier zeigt sich ein enger Zusammenhang von Kommunikation und Enkulturation, dem Sozialisationsprozess, der das Hineinwachsen in eine spezifische Kultur darstellt. Viele nonverbale Signale sind entweder angeboren oder werden ab der frühen Kindheit kulturell geprägt. Das bedeutet, dass es in jedem Kulturkreis übereinstimmende Interpretationen nonverbaler Kommunikation gibt. International haben nonverbale Botschaften oft widersprüchliche Bedeutungen (z. B. das Kopfschütteln zur Zustimmung oder Ablehnung). Aufgrund dessen bieten die Annahme einer Universalität nonverbaler Signale und ihre vorschnelle Interpretation eine große Gefahr für Missverständnisse und Kommunikationsstörungen (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 69f.).

Während nonverbale Kommunikation auf die 'Kinesik' (griech. 'Kinesis' – Bewegung), die menschliche Körpersprache, zurückgreift, nutzt die verbale Kommunikation Symbole in der Form von Wörtern. Sie adressiert vor allem kognitive Aspekte und kann auch komplexere Sachverhalte durch die Verknüpfung logischer Operatoren ausdrücken. Verbale Kommunikation verläuft sequenziell (vgl. ebd., S. 65). Eine gelingende verbale Kommunikation erfordert einen Wechsel der Sprecher:innen, auch wenn es zu partiellen Überlappungen kommen kann. Nonverbale Kommunikation verläuft dagegen zeitgleich zur verbalen Kommunikation. Beide Gesprächspartner:innen drücken sich parallel nonverbal aus. Nonverbale Kommunikation bleibt hinsichtlich des Spektrums möglicher Botschaften begrenzt. Auch das Zusammenspiel verbaler und nonverbaler Kommunikation unterliegt wie die nonverbale Kommunikation kulturspezifischen Regeln (vgl. Ertl & Gymnich, 2015, S. 85f.). Die Menschen verhalten sich in jeder Kommunikationssituation auf der Grundlage bestimmter Rollen und ihrer Wertvorstellungen und Normen, auch wenn dies in vielen Situationen unbewusst geschieht (vgl. Pink, 2010, S. 46).

Aufgrund der Vielfalt verbaler und nonverbaler Impulse und der individuellen Prägung ihrer Bedeutung scheint es fast unmöglich, beide Ebenen der Kommunikation gleichzeitig erfolgreich zu interpretieren (vgl. ebd., S. 167). Grundsätzlich gilt, dass die Art und Weise wie etwas gesagt wird, also die Kommunikation auf nonverbaler Ebene, im Fokus der Aufmerksamkeit der zuhörenden Personen liegt. Sie wirkt sich entscheidend darauf aus, wie eine Nachricht

ankommt. Stehen die verbalen und nonverbalen Signale einer Nachricht im Einklang zueinander, wird diese als stimmig und kongruent empfunden. Beide Signale unterstützen sich gegenseitig. Widersprechen sich der verbale und nonverbale Inhalt einer Nachricht tritt die inhaltliche Ebene in den Hintergrund. Die zuhörende Person wertet die nonverbale Ebene als authentischer und glaubwürdiger. Insgesamt wirken inkongruente Nachrichten jedoch verwirrend und unglaubwürdig (vgl. Glöser, 2019, S. 19f.). Populärwissenschaftler:innen gehen davon aus, dass jede Kommunikation zu ca. 55% aus nonverbalen, zu ca. 38% aus paraverbalen und zu ca. 7% aus verbalen Anteilen besteht (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 66). Unter paraverbaler Kommunikation werden die Stimmeigenschaften und das Sprechverhalten einer Person verstanden. Dazu gehören zum Beispiel die Stimmlage, Lautstärke, Betonung, Sprachmelodie und das Sprechtempo mit dem Menschen eine Nachricht aussprechen (vgl. Stangl, 2021).

In einem weit gefassten Kommunikationsbegriff bezeichnet Kommunikation dementsprechend alle verbalen, paraverbalen und nonverbalen Verhaltens- und Ausdrucksweisen, die sowohl der bewussten als auch unbewussten Beziehungsaufnahme zu anderen Menschen dienen. Als Grundlagen für Kommunikation gelten sensorische Fähigkeiten und die kinästhetische, propriozeptive und vestibuläre Wahrnehmung (vgl. Wilken, 2018, S. 11). Als kleinster gemeinsamer Nenner aller Definitionen gelten die drei grundlegenden Konstituenten menschlicher Kommunikation, die sendende Person, die empfangende Person und die Nachricht (vgl. Erll & Gymnich, 2015, S. 83). Diese Konstituenten gehen zurück auf das Kommunikationsmodell 'The Mathematical Theory of Communication' der Mathematiker und Telekommunikationsspezialisten C. E. Shannon und W. Weaver. Im Jahr 1949 entwickelten sie ein Modell, mit dem sie die Informationsübertragung in der Nachrichtentechnik beschrieben (vgl. Hartung, 2004, S. 51). Kommunikation, als Informationsaustausch zwischen zwei Systemen, beinhaltet bei Shannon und Weaver sechs notwendige Elemente. Dazu gehören eine sendende Person als Informationsquelle, ein Sendegerät (Kodierer), Signale als Übermittlungsform der Nachricht, ein Übertragungskanal, eine empfangende Person und ein Empfangsgerät (Dekodierer).

Übertragen auf die menschliche Kommunikation bedeuten diese Elemente, dass eine sendende Person eine Nachricht mit Hilfe eines Codes (zum Beispiel der Sprache) verschlüsselt und diese dann über einen Kommunikationskanal (zum Beispiel der Luft) zu der adressierten Person der Nachricht weiterleitet. Die empfangende Person hat dann die Aufgabe, die Nachricht wieder zu entschlüsseln. Der Prozess der Verschlüsselung wird als Enkodierung, der Prozess der Entschlüsselung als Dekodierung bezeichnet. Das Ver- und Entschlüsseln beschreibt eine konstruktivistische Auffassung von Kommunikation (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 20f. und vgl. Erll & Gymnich, 2015, S. 83). Mithilfe der Verschlüsselung soll durch eine sendende Person eine Information geäußert und damit ihre Ansicht, bzw. ihr Wissen über einen Sachverhalt zum Ausdruck gebracht werden. Dabei kann zusätzlich das Wissen der

empfangenden Person über diesen Sachverhalt mit einberechnet werden. Ziel der sendenden Person ist, das Wissen der empfangenden Person zu verändern (vgl. Graeff, 1999, S. 111). Nach Franck gehört eben dieser Wunsch, mit unseren Äußerungen etwas zu erreichen, zu einer der zwei Grundfunktionen von Kommunikation. Bei der zweiten Grundfunktion handelt es sich um den Ausdruck. Diese Funktion beschreibt das Ziel, verbal oder nonverbal und explizit oder implizit darüber zu informieren, was in einem selbst vorgeht. Die Herausforderung ist, eine gelingende Balance zwischen beiden Grundfunktionen herzustellen und aufrecht zu erhalten. Im Idealfall ergänzen sich beide Funktionen. Gelingt die Balance nicht und eine Grundfunktion wird verhaltensbestimmend, verliert die sendende Person bei der empfangenden Person an Sympathie (vgl. Franck, 2017, S. 111).

In der Kommunikationsforschung wurden immer wieder Versuche unternommen, die elementaren Merkmale und Grundregeln menschlicher Kommunikation darzustellen. Kommunikation sollte kulturübergreifend und universell definierbar werden. Als eines der einflussreichsten Modelle der Kommunikationswissenschaft haben sich dabei die 'Prinzipien menschlicher Kommunikation' von Watzlawick, Beavin und Jackson aus dem Jahr 1969 etabliert (vgl. Ertl & Gymnich, 2015, S. 96). In fünf Axiomen der Kommunikation beschäftigten sie sich mit den verhaltensmäßigen und pragmatischen Wirkungen menschlicher Kommunikation. Unter Kommunikation verstehen Watzlawick et al. sowohl eine einzelne Mitteilung als auch Interaktion zwischen Gesprächspartner:innen. Das bedeutet einen wechselseitigen Austausch von Mitteilungen zwischen zwei oder mehr Personen und das Senden und Empfangen von Botschaften (vgl. Plate, 2015, S. 18). In ihrem ersten und wohl bekanntesten Axiom verdeutlichen sie, dass auch für ihre Grundannahmen Kommunikation nicht nur aus Worten besteht, sondern auch paralinguistische Phänomene, Körperhaltung und Körpersprache einbezogen werden. Sie bezeichnen diese als „Verhalten jeder Art“ (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2011, S. 58), welches zum Material für Kommunikation wird. Da Verhalten kein Gegenteil besitzt, bedeutet es für sie, dass man sich nicht nicht, sondern nur auf verschiedene Arten verhalten kann (vgl. Plate, 2015, S. 20). Wird akzeptiert, dass alles Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation Mitteilungscharakter hat und Kommunikation ist, dann bedeutet dies, dass man nicht nicht kommunizieren kann (vgl. Watzlawick et al., 2011, S. 58f.). Watzlawick et al. folgen der Annahme, dass Kommunikation stattfindet, sobald sich zwei oder mehr Menschen bewusst oder unbewusst wahrnehmen (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 30). Lange Zeit galten die Sachinhalte als wichtigstes Element einer Nachricht und es wurde davon ausgegangen, dass es in Kommunikationsprozessen hauptsächlich um die Vermittlung von Informationen geht (vgl. Pink, 2010, S. 59). Watzlawick, Beavin und Johnson waren die ersten, die explizit formuliert haben, dass in Nachrichten mindestens zwei Aspekte auftreten und jede Mitteilung auch einen Beziehungsaspekt enthält. Das bedeutet, dass mit jeder Interaktion neben den Informationen

auf der Sachebene auch Informationen über die Beziehung der Gesprächspartner:innen ausgetauscht werden (vgl. Knechtel, 2003, S. 41). Watzlawick et al. erläutern, dass der Beziehungsaspekt einen Hinweis dafür bietet, wie die sendende Person die eigene Nachricht verstanden wissen möchte. Dieser Beziehungsaspekt ist ein Austausch über die in dem Moment stattfindende Kommunikation und wird auch Metakommunikation genannt. Das zweite Axiom Watzlawicks et al. besagt daher, dass jede Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt hat (vgl. Watzlawick et al., 2011, S. 63f.) und „dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“ (ebd., S. 64).

Das dritte Axiom zwischenmenschlicher Kommunikation setzt sich mit der Interpunktion von Ereignisfolgen auseinander. Watzlawick et al. erläutern, dass „die Natur einer Beziehung [...] durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner[:innen] bedingt [ist]“ (ebd., S. 69f.). Das bedeutet, dass es im zirkulären Verlauf von Kommunikation ohne klar definierbaren Anfang oder Schluss mit einem anhaltenden Austausch von Mitteilungen zu einer subjektiven Einschätzung von Ursache und Wirkung von Handlungen kommt (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 31f.). Diese subjektive, individuelle Strukturierung von Interaktionen kann zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung von Situationen und Verhaltensweisen führen und Konflikte, beziehungsweise Kommunikationsstörungen auslösen (vgl. Plate, 2015, S. 22). Im vierten Axiom wird der Fokus auf die elementare Bedeutung nonverbaler Kommunikation und die Differenzierung von verbaler und nonverbaler Kommunikation gelegt. Verbale Kommunikation verläuft digital. Sie beruht auf der Verwendung klar abgegrenzter Wörter, die unmissverständlich wahrgenommen werden können (vgl. Ertl & Gymnich, 2015, S. 98). Digitale Kommunikation folgt einer komplexen und logischen Syntax, weist jedoch Schwächen auf dem Gebiet der Semantik und der klaren Definition von Beziehungen auf (vgl. Plate, 2015, S. 23). Überall dort, wo die Beziehung zweier Gesprächspartner:innen zum zentralen Thema des Kommunikationsprozesses wird, erweist sich digitale Kommunikation als fast bedeutungslos. Nonverbale Kommunikation hingegen verläuft analog. Sie besitzt weitaus allgemeinere Gültigkeit und hat semantisches Potenzial. Analoge Kommunikation folgt jedoch keiner logischen Syntax, weshalb der Ausdruck eindeutiger, unmissverständlicher Nachrichteninhalte fast unmöglich wird. Grundsätzlich gilt, dass der Inhaltsaspekt einer Nachricht digital und der Beziehungsaspekt einer Nachricht analog übermittelt wird (vgl. Watzlawick et al., 2011, S. 72ff.).

Das fünfte pragmatische Axiom besagt, dass zwischenmenschliche Kommunikation entweder symmetrisch oder komplementär verläuft. Dies ist davon abhängig, ob die Beziehung der Gesprächspartner:innen auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht. In symmetrischen Beziehungen wird nach Gleichheit und der Verminderung von Unterschieden der Kommunizierenden gestrebt (vgl. Geißler & Hege, 1999, S. 98). Gleichheit bedeutet, dass das Verhalten beider Partner:innen spiegelbildlich ist. Sie sind einander in Stärke, Güte und jedem anderen

Verhalten ebenbürtig. Komplementäre Beziehungen basieren dagegen auf sich ergänzenden Unterschiedlichkeiten. Das Verhalten der einen Person ergänzt das der anderen. Beide Gesprächspartner:innen verhalten sich so, dass ein bestimmtes Verhalten der anderen Person vorausgesetzt und gleichzeitig bedingt wird. In komplementären Beziehungen werden zwei unterschiedliche Positionen eingenommen, die auf gesellschaftlichen oder kulturellen Kontexten beruhen. Dazu gehört die superiore (primäre) und die inferiore (sekundäre) Stellung. Beispiele für komplementäre Beziehungen sind etwa das Eltern-Kind-Verhältnis oder das Lehrkraft-Schüler:innen-Verhältnis (vgl. Watzlawick et al., 2011, S. 79ff.). Insgesamt ermöglichen die Axiome zwischenmenschlicher Kommunikation einen Blick aus der Vogelperspektive auf das menschliche Reden und Verhalten (vgl. Trunk, 2016, S. 11).

Neben diesem Modell der Prinzipien der zwischenmenschlichen Kommunikation hat sich seit den 1980er Jahren ein weiteres Kommunikationsmodell zu einem Standardwerk der Kommunikationspsychologie entwickelt (vgl. Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S.20). Dabei handelt es sich um das sogenannte 'Kommunikationsquadrat' des Psychologen und Kommunikationsforschers Friedemann Schulz von Thun. Während seines Studiums kam dieser mit den Grundlagen der Kommunikationsforschung von Bühler, Watzlawick et al. und der Arbeit seines Lehrers Reinhard Tausch in Kontakt (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 22). Daraufhin beschäftigte Schulz von Thun sich mit der Frage, wie diese und weitere Ansätze der Psychologie, der Kommunikation und des Humanismus zusammengeführt werden können, um eine Begegnung zwischen Wissenschaft und kommunikativer Praxis zu ermöglichen (vgl. Schulz von Thun, 2009, S. 13). Schließlich fusionierte er ihre Ideen zu einem eigenen Modell. Schulz von Thun entwickelte den Grundgedanken, dass jede gesendete Nachricht aus vier verschiedenen Ebenen besteht, über die sie wahrgenommen und betrachtet werden kann. Demnach besteht sie aus einer Sachebene, Beziehungsebene, Selbstkundgabe und einem Appell (vgl. Knechtel, 2003, S. 48). Die Sachebene informiert über die mitzuteilenden Dinge und Vorgänge in der Welt, die Beziehungsebene gibt einen Hinweis darauf, wie die sendende Person zu der empfangenden Person steht, beziehungsweise was sie von dieser hält und wie sie die Beziehung zueinander definiert. Auf der Ebene der Selbstkundgabe teilt die sendende Person etwas über sich selbst, ihre Persönlichkeit und aktuelle Befindlichkeit mit. Der Appell bezeichnet den Versuch, Einfluss zu nehmen und die empfangende Person dazu zu bringen, in einer bestimmten Weise zu denken, fühlen und zu handeln (vgl. Schulz von Thun, 2010, S. 19f.).

Diese vier Seiten einer Nachricht stellen für die empfangende Person eine große Herausforderung dar. Sie hat die Aufgabe, dem Simultancharakter der Kommunikation gerecht zu werden und in einem Moment eine Aussage mit vier unterschiedlichen Botschaften gleichzeitig zu empfangen und entsprechend darauf zu reagieren (vgl. Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 19). Im Grunde benötigt sie vier Ohren, mit denen sie jeweils eine Seite wahrnehmen und

beherrschen kann. Je nachdem welche Seite der Nachricht sie vorrangig hört, nimmt das Gespräch einen unterschiedlichen Verlauf. Generell gilt, dass bei jeder Kommunikation alle vier Seiten einer Nachricht zumindest implizit enthalten und grundsätzlich alle Ebenen gleichrangig zu bewerten sind. Die Gewichtung der einzelnen Aspekte ist von der jeweiligen Gesprächssituation abhängig (vgl. Hofmann, 2011, S. 58). Missverständnisse und Kommunikationsstörungen ergeben sich zwangsläufig, wenn die empfangende Person nicht beabsichtigte Nachrichten hört, eine beabsichtigte Nachricht nicht wahrnimmt, die unterschiedlichen Kommunikationsebenen nur eingeschränkt beherrscht oder dazu neigt, Botschaften nur mit einem Ohr zu hören (vgl. Schulz von Thun, 2009, S. 44ff.). Das bedeutet, dass letztendlich die empfangende und hörende Person darüber entscheidet, welcher Botschaft einer Äußerung am meisten Bedeutung beigemessen wird. Menschen neigen dazu, Nachrichten so zu interpretieren, dass sie in ihr Selbstbild passen und nehmen meist einen Kommunikationsaspekt bevorzugt wahr. Dies führt zu der Annahme, dass Menschen auf eine ganz spezifische Art und Weise kommunizieren und bestimmte Kommunikationsstile häufiger einsetzen als andere (vgl. Knechtel, 2003, S. 49ff.).

Grundsätzlich dient das 'Kommunikationsquadrat' als analytisches Modell, welches helfen kann, die Vielfalt möglicher Kommunikationsstörungen und -probleme zu erkennen und zu beheben. Gleichzeitig öffnet sich der Blick für eine Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen und die Dialektik menschlicher Werte, Tugenden und Anliegen wird sichtbar. Das persönliche Kommunikationsrepertoire wird erweitert (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 22). Heute gelten Schulz von Thun und sein 'Kommunikationsquadrat' zu den „wichtigsten Stichwortgeber[:innen] einer modernen Psychologie und Kommunikationspsychologie“ (Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 9). Besonders in der Praxis erfährt es aufgrund seines starken Anwendungsbezugs und der Praktikabilität großen Zuspruch, obwohl es nicht empirisch geprüft wurde und eher heuristischen Wert hat (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 23).

2.2 Kommunikative Kompetenz

Kommunikative Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit zur richtigen Sprachanwendung (Sprachwissen) in vielfältigen Kommunikationssituationen und kontextbezogenen, angemessenen Reaktionen (Weltwissen) (vgl. Lage, 2005, S. 41). Dafür gilt, die Aufgaben und Anforderungen eines Gesprächs erfolgreich und effizient zu bewältigen, die Situation und die Erwartungen von Gesprächspartner:innen korrekt einzuschätzen und auf dieser Grundlage eine adäquate und erfolgreiche Reaktion zum Ausdruck zu bringen. Dies kann sowohl auf körperliche und stimmliche als auch auf sprachliche Weise geschehen und sollte den eigenen Interessen und Ausdrucksmöglichkeiten entsprechen (vgl. Hartung, 2004, S. 50). Kommunikative Kompetenz

ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor und eine Schlüsselqualifikation für eine gelingende Kommunikation (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 7). Sie bezeichnet die grundsätzliche Fähigkeit zur Gesprächsführung mit unterschiedlichsten Menschen, geht jedoch weit über eine bloße Technik zur Gesprächsführung oder das theoretische Wissen über kommunikative Grundregeln hinaus. Kommunikative Kompetenz erfordert Handlungsgeschick und die Antizipation des Gestaltungspotenzials von Gesprächssituationen. Auf diese Weise können Gesprächsverläufe im Sinne eigener Ziele und ohne Verletzung der Interessen der Gesprächspartner:innen gestaltet und das Gespräch selbst als Ausdruck der zwischenmenschlichen Beziehung verstanden werden (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 45ff.).

Voraussetzung für den Erwerb kommunikativer Kompetenz ist das Wissen über menschliches Rollenverhalten, beziehungsspezifische, kommunikative Regeln und die Fähigkeit zur Anwendung dieser. Die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz ist nur möglich, wenn sich die Gesprächspartner:innen ihrer eigenen Werte, Normen und Wünsche bewusst sind, die beziehungsspezifischen Gegebenheiten akzeptiert werden und sie dazu in der Lage sind, für ihre eigenen Vorstellungen, Rechte und Ansprüche einzutreten (vgl. Pink, 2010, S. 51 und vgl. Graeff, 1999, S. 129f.). Gleichzeitig gilt es, das Befinden und die Anliegen der Interaktionspartner:innen zu erkennen und ihnen entsprechend passende Wege zur Übermittlung einer Nachricht zu nutzen. Dies erfordert die grundlegende Fähigkeit, mithilfe von Sprache Informationen, Gefühle und Botschaften klar und unmissverständlich zum Ausdruck zu bringen (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 6f.). Gleichzeitig benötigen kompetent Kommunizierende eine ausgeprägte Menschenkenntnis und Vorurteilsfreiheit, um den Sinn von Nachrichten zu erfassen und feine Nuancen in Wortwahl und Formulierung wahrzunehmen. Auf diese Weise können auch implizite Botschaften erfasst und interpretiert werden (vgl. Hartung, 2004, S. 50).

Generell gilt, dass kommunikative Kompetenz milieu- und kontextabhängig ist und sich in unterschiedlichen Situationen auf unterschiedliche Art und Weise zeigt (vgl. Deppermann, 2004, S. 16). Das hat zur Folge, dass auch die Art des Zusammenwirkens von Personen nur zum Teil festen Regeln unterliegt und daher wenig vorhersehbar ist. In unterschiedlichen Situationen erfordert sie unterschiedliche Methoden und Kompetenzen, was sie hochkomplex erscheinen lässt. Methoden der kommunikativen Kompetenz können zum Beispiel Wortwahl, Betonung, Sprechgeschwindigkeit oder nonverbale Signale sein. Kommunikative Kompetenz entsteht immer kooperativ und erfordert das Zusammenspiel mehrerer Interaktionspartner:innen. Es ist nicht möglich, die Beziehungsebene von Kommunikation auszublenden. Grundsätzlich baut kommunikative Kompetenz immer auf bereits vorhandenen Fähigkeiten auf und ist ein Leben lang veränder- und entwickelbar. Dies kann sowohl bewusst als auch unbewusst geschehen (vgl. Fiehler & Schmitt, 2004, S. 115f. und vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 37ff.).

Eine gut ausgebildete kommunikative Kompetenz fördert eine effiziente Verständigung zwischen Gesprächspartner:innen. Sie ermöglicht ein frühzeitiges Erkennen eventueller Konflikte sowie deren konstruktive Lösung und hilft, interpersonelle Ziele zu erreichen. Daher stellt die kommunikative Kompetenz einen wichtigen Faktor für beruflichen Erfolg dar (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 6f.). Die Fähigkeit zur kommunikativen Kompetenz kann durch verschiedene, theoretische Grundlagen gelingender Kommunikation ergänzt werden.

3. Grundlagen gelingender Kommunikation

Kommunikation stellt über das Senden und Empfangen von Botschaften eine Verbindung zwischen Menschen her. In der Theorie klingt dieses Übermittlungsverfahren recht simpel, bis es dann in der kommunikativen Praxis zu Missverständnissen, Konflikten, Unstimmigkeiten und Spannungen kommt. Eine Ursache liegt in einer unklaren Kommunikation der Gesprächspartner:innen. Grundsätzlich gilt, dass nicht jedes Gespräch zufriedenstellend verläuft und zu Verständnis füreinander beiträgt (vgl. Glöser, 2019, S. 11). Mithilfe des theoretischen Zugangs durch moderne Klassiker:innen der Kommunikation entsteht die Möglichkeit, zwischenmenschliche Kommunikation zu analysieren und zu verstehen. Gute Theorien und Modelle bieten Orientierungshilfen und Handlungsempfehlungen, um erfolgreich kommunizieren zu können. Sie alle eint, dass sie vor allem die Grundlagen der Kommunikation thematisieren und meist in allen kommunikativen Situationen anwendbar sind. Die meisten Modelle werden dabei von einem humanistisch-systemischen Grundverständnis getragen. Dieses Verständnis impliziert eine Haltung zum Mitmenschen, die von einer wertschätzenden Beziehung, menschlichem Wachstum und einer zirkulären Bezogenheit aller Interaktionen geprägt ist (vgl. Plate, 2015, S. 13). Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Tradition, ihrer Komplexität und ihrer inhaltlichen Schwerpunkte. Für die Verbindung von Kommunikation und Kompetenz werden meist psychologische Kommunikationsmodelle verwendet (vgl. Hartung, 2004, S. 53). Diese bieten Anleitung und Möglichkeit, über Kommunikation ins Gespräch zu kommen und mittels Reflexion einen Lernfortschritt zu erlangen. Auf diese Weise kann das eigene kommunikative Handeln verbessert werden. Durch die Anwendung der Methoden erhalten Kommunizierende Informationen über konkrete Verhaltensanweisungen, Merkmale einer gelingenden Beziehungsgestaltung und eine Orientierungshilfe für verschiedene Gesprächsverläufe. Werden die vorgestellten Techniken beherrscht, gelingt es später, sie auch in der Hektik des Alltags oder in Konfliktgesprächen anzuwenden (vgl. Plate, 2015, S. 13).

Im folgenden Kapitel werden einige dieser Kommunikationsmodelle näher erläutert. Vorge stellt werden die 'Maximen der Kommunikation' nach P. Grice, der 'Personenzentrierte Ansatz' nach C. Rogers, die 'Themenzentrierte Interaktion' nach R. Cohn, die 'Transaktionsanalyse'

nach E. Berne und die 'Gewaltfreie Kommunikation' nach M. B. Rosenberg. Die 'Maximen der Kommunikation' geben einen Überblick über die Grundvoraussetzungen einer gelingenden Kommunikation. Mithilfe des 'Personenzentrierten Ansatzes' sollen Merkmale gelingender Kommunikation und die Bedeutung der Gesprächsführung vorgestellt werden. Dieser Ansatz beinhaltet zudem Methoden der Gesprächsführung, die beide Inhalte miteinander verbinden sollen. Die 'Themenzentrierte Interaktion' wird zur Erläuterung von Handlungsmöglichkeiten bei Gesprächsstörungen und der Vorstellung der Rolle der Gesprächsführung herangezogen. Mithilfe der 'Transaktionsanalyse' werden verschiedene Kommunikationsmuster vorgestellt. Sie stellt mögliche Reaktionen auf unterschiedliches Kommunikationsverhalten vor und erläutert, was aus einem bestimmten kommunikativen Verhalten geschlussfolgert werden kann. Schließlich gibt die 'Gewaltfreie Kommunikation' einen Einblick in eine mögliche, gelingende Kommunikation zugrundeliegende Haltung und stellt dar, wie ein Aufbau gelingender Kommunikation aussehen kann. In späteren Kapiteln sollen diese Erkenntnisse mit der Kommunikation von Pädagog:innen in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich verknüpft und zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen werden.

3.1 Maximen der Kommunikation nach P. Grice

Die 'Maximen der Kommunikation' gehen auf den englischen Philosophen Herbert Paul Grice (1913-1988) zurück. Seine Sprachphilosophie gilt als Meilenstein der Philosophie des zwanzigsten Jahrhunderts, sein Kooperationsprinzip und die damit zusammenhängenden Maximen der Kommunikation sind für die Gebiete der Philosophie, der Linguistik und der Kognitionswissenschaft von elementarer Bedeutung (vgl. Pfister, o. Jahr). Neben den Axiomen menschlicher Kommunikation von Watzlawick et al. gelten seine 'Maxime der Kommunikation' dementsprechend als eines der einflussreichsten Modelle der Kommunikationsanalyse (vgl. Erll & Gymnich, 2015, S. 99).

Grice folgt der Grundidee, jede Kommunikation als kooperatives Handeln zu betrachten. Das bedeutet, dass Kommunikationspartner:innen jederzeit bemüht sind, eigene kommunikative Äußerungen den Gesprächsbedingungen der jeweiligen Situation anzupassen. Sie sollen jede Botschaft unter der Berücksichtigung beidseitig akzeptierter Interaktionsziele und des aktuellen Zeitpunkts im Gespräch erstellen. Dieses sogenannte Kooperationsprinzip bedeutet zudem, dass Kommunikation ohne ein gemeinsames Interesse der Beteiligten nicht zustande kommen kann. Allgemeines Ziel von Kommunikation ist nach Grice ebenfalls die Verständigung zwischen einer sendenden und einer empfangenden Person. Unabhängig vom Kommunikationsziel hat die sendende Person die Aufgabe, die Botschaft so zu übermitteln, dass sie

nachvollzogen werden kann. Nur so kann das Kommunikationsziel realisiert werden (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 25).

Aus seiner Grundannahme und seinem Ziel von Kommunikation leitet Grice vier Maxime der Kommunikation ab, deren Einhaltung die Effizienz von Kommunikationsprozessen steigert und deren Verstoß zu Kommunikationsproblemen, Missverständnissen und Zeitverlust führt. Aus diesem Grund bilden sie die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation und regeln zudem die Informationsvermittlung zwischen Interaktionspartner:innen (vgl. Erll & Gymnich, 2015, S. 100). Unter diesen vier Maximen versteht Grice die Maximen der Quantität, der Qualität, der Relevanz und der Klarheit (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 26). Die Maxime der Quantität besagt, dass Gesprächspartner:innen exakt die von ihnen erwartete Menge an Informationen kommunizieren sollen, ohne etwas zu ergänzen oder auszulassen. Im Sinne der Maxime der Qualität gilt es, einen wahrheitsgemäßen Kommunikationsbeitrag zu leisten. Auf Falschmeldungen oder nicht belegbare Äußerungen soll verzichtet werden. Unter der Maxime der Relevanz versteht Grice, dass sich Kommunizierende auf den Gesprächsinhalt fokussieren und Themenwechsel nur mit triftigem Grund vornehmen sollen. Die Maxime der Klarheit wird durch den Wunsch nach Deutlichkeit und den Verzicht auf Ambiguität, Weitschweifigkeit und Unordnung charakterisiert (vgl. Erll & Gymnich, 2015, S. 100). Trotz der ambitionierten Inhalte des Ansatzes und der hohen Bedeutungszuschreibung durch die Sprachwissenschaft und Philosophie bildet eine strikte Einhaltung der Grice'schen Maxime eher ein Ideal als die Realität von Kommunikation und Verhalten ab und ist nicht ohne Hindernisse und Hürden umzusetzen (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 25). Ebenso wie den Axiomen wird auch den ‚Maximen der Kommunikation‘ traditionell eine universelle Gültigkeit zugeschrieben. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass auch die Maxime auf kulturspezifischen Vorannahmen basieren, die nicht für alle Personen- und Kulturkreise zutreffend sind (vgl. Erll & Gymnich, 2015, S. 102).

3.2 Personenzentrierter Ansatz nach C. Rogers

Der ‘Personenzentrierte Ansatz’ (PZA), auch ‘Personenzentrierte Interaktion’ oder ‘Klientenzentrierte Psychotherapie und Gesprächsführung’ genannt, wurde von dem amerikanischen Psychologen und Psychotherapeuten Carl R. Rogers (1902 – 1987) entwickelt. Im Zentrum seiner Arbeit steht die Orientierung an den Gefühlen und Bedürfnissen von Gesprächspartner:innen, ihre Suche nach Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung und ein grundlegendes Vertrauen in das Entwicklungspotenzial von Menschen (vgl. Weinberger, 2013, S. 5). Vor diesem Hintergrund gilt Rogers als einer der bedeutendsten Psychologen des 20. Jahrhunderts und Gründergestalt der humanistischen Psychologie. Seine ‘klientenzentrierte

Psychotherapie und Gesprächsführung' wird neben den psychodynamisch-tiefenpsychologischen und den behavioristischen Methoden heute zudem als dritte Kraft der Psychologie bezeichnet (vgl. Plate, 2015, S. 50).

Im Mittelpunkt des Gesprächs steht im 'Personenzentrierten Ansatz' nicht das Problem, sondern das Individuum. Wichtig ist, wie die jeweilige Person das Thema definiert. Das bedeutet, im Zentrum der Prozesse stehen ihre Persönlichkeit, ihre innere Welt, ihre Empfindungen und Fantasien und ihre Bewertung von Situationen (vgl. Weinberger, 2013, S. 163). Dabei versteht sich Rogers Ansatz als phänomenologische Position. Das bedeutet, dass die beratende Person vorurteilsfrei von den Dingen an sich ausgeht. Ziel ist, der Selbstexploration der Gesprächspartner:innen Ausdruck zu verleihen (vgl. ebd., S. 22f.). Dies erfordert eine ausdrücklich ressourcenorientierte Haltung. Gesprächspartner:innen sollen nach ihrem Inneren und nicht nach ihrem Verhalten beurteilt werden. Zudem gilt es, die subjektive Welt und individuelle Wahrnehmung, also den inneren Bezugsrahmen, aller Beteiligten zu berücksichtigen (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 48f.). Die beratende Person hat die Aufgabe, mithilfe ihrer Worte und Handlungen eine Atmosphäre zum Erkennen und Akzeptieren eigener Gefühle zu schaffen. Es soll ein Prozess der Klärung eines Problems oder einer Entscheidung ermöglicht werden. Dabei hilft eine interessierte, ermutigende, gewährende und akzeptierende Grundhaltung der beratenden Person. Moralische Urteile, Ratschläge, fertige Lösungen oder ein Zwang zum Ausdruck finden keine Anwendung (vgl. Rogers, 2020a, S. 42ff.). Die grundlegenden Annahmen seines Ansatzes begründet Rogers mit seiner Erfahrung aus systemischen Therapiestunden. Eine wesentliche Erkenntnis war dabei die elementare Bedeutung einer funktionierenden Beziehung zwischen den Interaktionspartner:innen. Erst dann konnten Entwicklungspotenziale genutzt und Veränderungen initiiert werden (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 28f.). Insgesamt folgt Rogers der radikalen Ansicht, dass die Art der Beziehungsgestaltung das ausschlaggebende Kriterium für Veränderungen darstellt und nicht die angewandten Methoden (vgl. Weinberger, 2013, S. 21).

Als Grundlage einer gelingenden Kommunikation zwischen Klient:in und beratender Person formuliert Rogers drei wesentliche Elemente, die für eine entwicklungsfördernde Beziehung entscheidend sind. Dabei handelt es sich um die Merkmale 'unbedingte Wertschätzung', 'Authentizität' und 'Empathie'. Unter unbedingter Wertschätzung versteht Rogers die nicht wertende Annahme der anderen Person, ihre subjektive Wahrnehmung der Situation und die Akzeptanz möglicher Schwächen. Die Beziehung aller Gesprächspartner:innen soll durch Achtung und Respekt charakterisiert sein (vgl. Plate, 2015, S. 52). Es geht ihm darum, dass alle Beteiligten bedingungslose, positive Zuwendung erhalten und echte Anteilnahme für ihre Person spüren (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 66ff.). Unbedingte Wertschätzung ist für jede zwischenmenschliche Beziehung von Bedeutung, da sie das Ziel umfasst, die positive

Beachtung losgelöst von eigenen Verhaltensweisen und Einstellungen zu vermitteln. Die zu beratende Person erfährt auf diese Weise Sicherheit und eine Form der Geborgenheit. Wertschätzung erfüllt das menschliche Grundbedürfnis nach Anerkennung und schafft die Möglichkeit zur Selbsterfahrung. Die Annahme sowohl positiver als auch negativer Gefühle steigert die Selbstachtung und den Selbstwert einer Person und bietet die Chance, ein persönliches Angst- und Verteidigungsverhalten abzubauen (vgl. Weinberger, 2013, S. 59ff.).

Das Element der Authentizität, auch als Kongruenz oder Echtheit bezeichnet, definiert die Übereinstimmung des inneren Erlebens mit dem kommunikativen Selbstaussdruck eines Menschen. Es stellt einen wichtigen Meilenstein in der Menschwerdung dar, der zur Selbstreflexion und Überprüfung des persönlichen, inneren Bezugsrahmens geeignet ist (vgl. Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 78). Dazu gehört auch, sich nicht zu verstellen, sondern so zu zeigen, wie es die eigene Person und individuelle Situation hergeben (vgl. Plate, 2015, S. 52). Für Rogers handelt es sich bei der Authentizität um die grundlegendste aller Einstellungen, die einen positiven Verlauf einer Beratung oder Therapie bewirken. Wichtig ist, dass eine beratende Person ihren eigenen Emotionen gegenüber offen ist, sie zu deuten vermag und anschließend im Gespräch adäquat kommunizieren kann. Umso intensiver die Verbindung zur eigenen Gefühlswelt gelingt, umso höhere Übereinstimmung und Kongruenz ist möglich. Ist die Gesprächsführung authentisch und kongruent, dient sie als Vorbild und Anregung für die Interaktionspartner:innen, diese Verhaltensweisen zu übernehmen und sich ebenfalls zu öffnen. Erst dann werden die anderen beiden Elemente des 'Personenzentrierten Ansatzes' realisierbar (vgl. Weinberger, 2013, S. 66f.).

Besonders relevant für eine erfolgreiche Kommunikation ist das Element der Empathie. Empathie wird auch als einführendes Verstehen bezeichnet. Hierbei geht es um den Versuch, die Welt aus der Perspektive einer anderen Person auf nicht wertende, einfühlsame Weise zu verstehen (vgl. Plate, 2015, S. 52). Laut Rogers bedeutet empathisches Verstehen, „den inneren Bezugsrahmen des anderen möglichst exakt wahrzunehmen, mit all seinen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, gerade so, als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die 'Als-ob'-Position aufzugeben“ (Rogers, 2020b, S. 44). Mithilfe der Fokussierung der Gesprächsführer:innen auf die Gefühlswelt ihrer Klient:innen soll diesen eine intensivere, jedoch auch objektivere Auseinandersetzung mit ihren Empfindungen, Einstellungen und Werten ermöglicht werden. Auf diese Weise kann es zu einer differenzierten Wahrnehmung ihrer Wünsche und Ziele sowie zu einer schrittweisen Klärung innerer und äußerer Konflikte kommen (vgl. Weinberger, 2013, S. 41). Nach Röhner & Schütz geht es bei dem Element der Empathie um zwei charakteristische Merkmale. Das eine Merkmal besteht durch das Hineinversetzen und die Nachempfindung der Gefühlswelt anderer. Beim zweiten Merkmal der Empathie geht es darum, den Gesprächspartner:innen mitzuteilen, wie man ihre Erläuterungen

verstanden hat (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 28). Dieses eigene Verständnis kann dabei mittels verbaler, paraverbaler und nonverbaler Kommunikation ausgedrückt werden.

Die Gesprächsmethode, die alle drei Merkmale gelingender Kommunikation fördert, ist das sogenannte 'Aktive Zuhören' und ebenfalls ein von Rogers geprägter Begriff der Psychologie und Kommunikation (vgl. Weinberger, 2013, S. 51ff). Zentral ist die Überzeugung, dass Zuhören mehr als Schweigen oder passives Verhalten ist. Gute Zuhörer:innen sind nah an der erzählenden Person und wirken aktiv an einem Verständnis der gesendeten Botschaften mit. Diese Form des Zuhörens kann als Ausdruck von Wertschätzung, Einfühlungsbereitschaft und Verständnisfähigkeit, kurz als Grundhaltung einer gelingenden Kommunikation bezeichnet werden (vgl. Vollmer & Hoberg, 2000, S. 111). Mit dieser Grundhaltung soll die Nachricht verbreitet werden: „Ich habe verstanden was du sagst, wie du es meinst und wie dir dabei zumute ist“ (vgl. Schulz von Thun, Ruppel & Stratmann, 2002, S. 71). Ziel ist also, die Gesprächspartner:innen besser zu verstehen, gegenseitiges Vertrauen und eine stabile Beziehung aufzubauen, Aufmerksamkeit zu signalisieren und Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Glöser, 2019, S. 49f.).

Generell lässt sich das 'Aktive Zuhören' in drei Stufen einteilen. Die erste Stufe ist die non- und paraverbale Ebene, die die Beziehungsebene darstellt. In dieser Stufe geht es darum, den Gesprächspartner:innen mittels sogenannter „Telefonlaute“ (hm-hm, ja, ähm, boah usw.) ungeteilte Aufmerksamkeit zu signalisieren (vgl. Plate, 2015, S. 53). Dazu gehört das Zeigen von Zustimmung, Nachfragen bei Unklarheiten, die Zurückhaltung der eigenen Meinung und das Vermeiden von Unterbrechungen. Nutzbar sind alle Ausdrucks- und Verhaltensweisen von Kommunikation (vgl. Glöser, 2019, S. 50f.). Die zweite Stufe hat die Aufgabe, inhaltliches Verständnis herzustellen, indem das Wahrgenommene mit Bedeutung gefüllt wird. Dies gelingt durch die Methode des Paraphrasierens, der Zusammenfassung des Gesagten in eigenen Worten. Gewinnt die zuhörende Person den Eindruck, dass es sich um eine wichtige Aussage handelt, kann durch eine Paraphrase geprüft werden, ob die Nachricht richtig decodiert wurde. Die sendende Person kann dann gegebenenfalls korrigieren oder ergänzen (vgl. Schulz von Thun et al., 2002, S. 73). In der dritten Stufe geht es um das Verbalisieren emotionaler Gesprächsinhalte. Das bedeutet, die persönlichen, subjektiv wahrgenommenen Gefühle und Stimmungen der Interaktionspartner:innen werden mit eigenen Worten gespiegelt. Auch beim Spiegeln der vermuteten Emotionen ist Korrektur und Widerspruch durch die sendende Person möglich (vgl. Glöser, 2019, S. 52). Dabei gilt, dass auch Gefühlsvermutungen, die noch nicht vollständig zutreffend sind und durch die Gesprächspartner:innen präzisiert werden müssen, zur Klärung und einem besseren Verständnis der Gefühlsbotschaften beitragen können. Auch wenn diese ihre Gefühle selbst noch nicht ausgesprochen haben, sie jedoch wahrnehmbar waren, ist die Verbalisierung emotionaler Gesprächsinhalte eine geeignete Methode. Beim

Verbalisieren handelt es sich um die Kunst, der anderen Person aus dem Herzen zu sprechen und ihre verbal, nonverbal oder paraverbal ausgedrückten Gefühle in Worte zu fassen (vgl. Schulz von Thun et al., 2002, S. 73f.). In seiner Gesamtheit betrachtet bietet das 'Aktive Zuhören' sowohl für die sendende als auch für die empfangende Person zahlreiche Vorteile. Der sendenden Person ermöglicht es ein bewussteres Erleben von Erfahrungen und eigener Wahrnehmungen, eine sprachliche Ausdifferenzierung und die Entdeckung ihrer Selbst. Die empfangende Person erhält Zeit, die eigenen Eindrücke zu bewerten und die Möglichkeit, die Absichten sowie den Hintergrund der sendenden Person besser zu verstehen und auf diese Weise ein klareres Bild der Situation zu erhalten (vgl. Glöser, 2019, S. 55). Wichtig ist, der sendenden Person die Gesprächsführung zu überlassen und ihr in ihre subjektive, individuelle Gedanken- und Erlebniswelt zu folgen. Die empfangende Person hat die Aufgabe, sich auf Formen intensiver Gefühlsausdrücke einzustellen, diese zuzulassen und auszuhalten. Auch Momente der Stille und des Schweigens können dazugehören (vgl. Schulz von Thun et al., 2002, S. 75f.).

Grundsätzlich gelten der 'Personenzentrierte Ansatz' und das 'Aktive Zuhören' bei kontroversen Auseinandersetzungen als hervorragende Methoden zur Klärung der Situation. Sie signalisieren, dass die Gesprächspartner:innen und ihre Standpunkte ernst genommen werden. Dies führt zu einer Senkung des Emotionspegels und ermöglicht die Rückkehr zu voranbringenden Sachdiskussionen und tragfähigen Entscheidungen (vgl. Schmidt, 2009, S.30). Ihre Umsetzung ist angebracht, wenn Gesprächspartner:innen etwas Persönliches oder Kompliziertes mitteilen oder ihnen zu mehr Klarheit über ihre eigenen Empfindungen und Bedürfnissen verholfen werden soll (vgl. Schulz von Thun et al., 2002, S. 78f.). Aufgrund ihrer großen Erfolge in der therapeutischen Praxis und der zwischenmenschlichen Kommunikation, haben sich die Methoden in den letzten Jahrzehnten weit über das Feld der Psychologie hinaus verbreitet. Vor allem in schwierigen Gesprächssituationen finden sie häufige Anwendung, auch wenn sie anspruchsvoll und nicht ohne Übung erlern- und umsetzbar sind. Kurz vor seinem Tod wurde Carl R. Rogers für den Friedensnobelpreis nominiert – ein ausdrucksstarkes Symbol für die große Anerkennung und Wertschätzung seines Ansatzes gelingender Kommunikation und zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 47 und S. 65).

3.3 Themenzentrierte Interaktion nach R. Cohn

Die 'Themenzentrierte Interaktion' (TZI) ist ein Konzept zur Arbeit mit Gruppen, welches Erfahrungen, Theorien und Ansätze verschiedener Systeme und Wissenschaftsbereiche miteinander verknüpft. Dazu gehören psychoanalytische Grundlagen, Einflüsse der Humanistischen Psychologie, pädagogische Grundlagen und jüdisch-christliche Einflüsse (vgl.

Spielmann, 2014, S. 15f.). Entwickelt wurde dieses Konzept in den 1950er und 1960er Jahren federführend von Ruth Cohn (1920 – 1910), einer der einflussreichsten Gründer:innen und Vertreter:innen der Humanistischen Psychologie. Ruth Cohn wurde in Deutschland geboren, wanderte aber aufgrund ihres jüdischen Glaubens und dem Vormarsch der Nationalsozialisten zunächst in die Schweiz und später in die USA aus. Dort wurde sie vor allem als Psychoanalytikerin bekannt, sie war jedoch vielseitig ausgebildet. Ihr Ziel war, Menschen durch therapeutische Unterstützung zu mehr Entwicklungsmöglichkeiten zu verhelfen, weshalb sie ihre Arbeit schnell von einer Ausrichtung auf therapeutische Interessengruppen hin zu Menschen in beratenden und pädagogischen Berufen ausweitete. Mit der Zeit integrierte sie immer mehr Reaktionen auf gesellschaftliche, ökologische und politische Gegebenheiten in ihr Konzept (vgl. Greving, 2014, S. 18ff.).

Heute handelt es sich bei der 'Themenzentrierten Interaktion' um ein ganzheitliches Handlungskonzept, welches die Lebens-, Lern- und Arbeitssituationen von Menschen bewusst und humanisierend gestalten möchte (vgl. Spielmann, 2014, S. 15). Diese Gestaltung wird meist mit der Leitung von Gruppen in Verbindung gebracht, bezieht sich jedoch auf pädagogische und soziale Situationen aller Art (vgl. Reiser, 2014, S. 209ff.). Im Mittelpunkt ihres humanistischen, wertegebundenen Konzepts steht bei Cohn der Mensch, sein Verhältnis zur Welt und sein Potenzial, sich selbst und seine Umwelt zu verändern und weiterzuentwickeln. Auslöser für die Fokussierung Cohns auf den Aspekt der Entwicklungs- und Entscheidungsfreiheit und die Autonomie von Menschen waren ihre traumatischen Erfahrungen zur Zeit des Zweiten Weltkrieges. Aus diesem Grund zielt die 'Themenzentrierte Interaktion' auf die Emanzipation und (Selbst-)Verantwortung von Gesprächspartner:innen, sodass auch diese sich für eine humane Gestaltung der Gesellschaft engagieren werden (vgl. Kanitz, 2014, S. 79). Wichtig ist, dass es sich durch die Wertorientierung sowohl um eine philosophische Haltung als auch eine Methode mit konkreten Handlungsempfehlungen für eine Zusammenarbeit in Gruppen handelt (vgl. Schneider-Landolf, 2014, S. 69). Außerdem dient die 'Themenzentrierte Interaktion' dem Zweck des sogenannten 'Lebendigen Lernens' (engl. 'living learning'). Das 'Lebendige Lernen' beinhaltet ein ganzheitliches Arbeiten und Lernen, das Intellekt und Emotionalität, Körper und Geist, Denken und Fühlen, Reflektieren und Handeln umfasst (vgl. Spielmann, 2014, S. 15). Im Rahmen des 'Lebendigen Lernens' soll die Freude der Interaktionspartner:innen an Freiheit, Beziehungen, Neugier, Sachbeherrschung und Wahrnehmungen gefördert werden. 'Themenzentrierte Interaktion' bezeichnet dabei den systematischen Versuch, 'Lebendiges Lernen' methodisch angeleitet in verschiedensten Gruppenkonstellationen umzusetzen (vgl. Cohn, 1993, S. 12ff.).

Theoretische Grundlage der 'Themenzentrierten Interaktion' ist das 'Vier-Faktoren-Modell', auch 'Strukturmodell' genannt. Dieses Modell beschreibt die verschiedenen Einflussgrößen, die die Prozesse und Interaktionen in sozialen Situationen und Gruppen bestimmen. Zu diesen Faktoren gehören das 'ICH', das 'WIR', das 'ES' und das 'GLOBE' (vgl. Spielmann, 2014, S. 16). Das 'ICH' steht für die einzelne Person, das Individuum. Das 'WIR' beschreibt die Interaktionen der Beteiligten, das Miteinander, welches durch die Gruppenarbeit gestärkt oder geschwächt werden kann. Aufgaben, Anliegen, Inhalt und Ziel des Zusammentreffens in der Gruppe beschreiben das 'ES'. Hinzu kommt das 'GLOBE', welches die Gegebenheiten und Rahmenbedingungen der Situation repräsentiert. Dargestellt wird dieses Modell als Dreieck, umgeben von einer Kugel, die das 'Globe' verkörpern soll (vgl. Kügler, 2014, S. 107). Cohn geht davon aus, dass alle Wirkfaktoren gleich wichtig sind ('Gleichgewichtshypothese'). Ihre dynamische Balance ermöglicht und fördert 'Lebendiges Lernen', kooperatives Arbeiten, wachstumsfördernde Kommunikation und transparente Interaktionen. Eine geeignete Auswahl des Kommunikations- oder Gruppenthemas, förderlicher Strukturen und passender Arbeits- und Sozialformen kann diese Balance steuern (vgl. Spielmann, 2014, S. 17).

Grundsätzlich ist das Modell dafür geeignet, Kommunikationsprozesse und zwischenmenschliche Beziehungen in Situationen zu deuten und zu verstehen, sachlich und lebendig zu agieren und Handlungsstrategien- und Visionen für Herausforderungen zu erarbeiten (vgl. Kügler, 2014, S. 107). Ist einer der Aspekte nicht oder nur unzureichend bedacht, kommt es zu einer kommunikativen Störung, die ungehinderter Aufmerksamkeit und Beachtung bedarf (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 70). Als Störungen gelten nach Cohn Zustände, die im Gegensatz zu den Plänen, Aufgaben und Themen einer Gruppe oder einer Person stehen und Aufmerksamkeit binden, Energie kosten, 'Lebendiges Lernen' behindern und einer gelingenden Kommunikation entgegenstehen. Störungen tauchen einfach auf und können unterschiedliche Formen annehmen. Sie äußern sich beispielsweise in Ärger, Schmerz, Zerstreutheit, Antipathien, Freude oder Leidenschaft (vgl. Hoffmann, 2014, S. 101f.). In der 'Themenzentrierten Interaktion' nehmen Störungen eine zentrale Rolle ein und haben Vorrang vor allen weiteren Handlungen und Prozessen. Auf diese Weise wird die subjektive Wirklichkeit der Personen einer Gruppe anerkannt (vgl. Cohn, 2018, S. 122). Störungen werden als bedeutsamer Bestandteil kommunikativer Prozesse wahrgenommen, da sie dazu beitragen können, die dynamische Balance der Einflussgrößen von Interaktionen zu wahren und die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte der Gruppensituation zu lenken. Gleichzeitig werden sie als wichtige Lernerfahrung anerkannt (vgl. Hoffmann, 2014, S. 101ff.). Je nach Art und Umfang der Störung reichen zur Behebung kleine Unterbrechungen oder Pausen zum Lüften des Raumes. Größere Störungen bedürfen eines Gesprächs darüber, welche Maßnahmen zu ihrer Lösung benötigt werden (vgl. Franck, 2017, S. 348f.). Alle Interaktionspartner:innen werden gebeten, der Gruppe

mitzuteilen, wenn sie dem Kommunikationsgeschehen aus einem Grund nicht folgen können. Anschließend kann eine Lösung für die Störung gefunden werden. Das Aussprechen des Problems führt in den meisten Fällen zu einer zügigen Rückkehr aller Beteiligten in das Geschehen und zu einer gelingenden, effektiven Kommunikation (vgl. Cohn, 1993, S. 42).

Die Ausführungen zu der Vorrangstellung von Störungen innerhalb kommunikativer Gruppenprozesse definieren eines der zwei sogenannten Postulate, die sich in der 'Themenzentrierten Interaktion' aus anthropologischen Grundannahmen ableiten. Sie stellen konkrete Praxishilfen für den zwischenmenschlichen Umgang und kommunikative Prozesse dar. Konkret handelt es sich dabei um das 'Störungspostulat' und das 'Chairperson-Postulat' (vgl. Schneider-Landolf, 2014, S. 67). Bei dem 'Chairperson-Postulat' geht es darum, sich seinen unterschiedlichen inneren Bedürfnissen und Zielen bewusst zu werden und körperliche Empfindungen, wechselnde Emotionen und Stimmungen zu akzeptieren (vgl. Cohn, 2018, S. 120f.). Dieses Postulat ist die humanistische Forderung, sich selbstbestimmt, selbstverantwortlich und selbstbewusst zu verhalten. Vor Handlungsentscheidungen sollte zwischen Ethos und Moral, den eigenen Wünschen und den realen inneren und äußeren Möglichkeiten und Grenzen abgewogen werden. Gleichzeitig geht es darum, auch anderen Menschen diese Freiheit zuzugestehen und ihnen die gleiche Achtung ihrer inneren Bedürfnisse zukommen zu lassen (vgl. Röhling, 2014, S. 95ff). Ist sich eine Person ihrer eigenen Chairperson bewusst, kann sie die entsprechenden Inhalte nach außen kommunizieren und weniger abhängig von den Handlungen und Beobachtungen anderer werden. Seiner eigenen Chairperson zu folgen bedeutet, in einem positiven Sinne egozentrisch zu sein (vgl. Cohn, 1993, S. 40f.). Beide Postulate stehen zueinander in einem dialektischen Verhältnis und thematisieren einerseits positive Verhaltens- und Kommunikationsweisen, andererseits stellen sie Hindernisse für menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse dar (vgl. Hoffmann, 2014, S. 102). Neben den Postulaten formuliert Cohn weitere Hilfsregeln für gelingende Kommunikations- und Interaktionsprozesse in Gruppen. Diese sollen situativ, taktvoll und nicht diktatorisch angewandt werden. Dabei geht es darum, sich selbst in den eigenen Aussagen zu vertreten, den Hintergrund kommunizierter Fragen zu erläutern und authentisch und selektiv in den eigenen Aussagen und Kommentaren zu sein (vgl. Cohn, 2018, S. 124f.). Interpretationen sollten zurückgehalten und stattdessen persönliche Reaktionen ausgesprochen werden. Verallgemeinerungen gilt es zu vermeiden (vgl. Keel, 2014, S. 196). Kommunikation innerhalb von Gruppen kann dann als gelungen bezeichnet werden, wenn ein Thema die Verbindung der Individuen und der Gruppe darstellt und sich alle Teilnehmenden zur gleichen Zeit auf denselben Inhalt des Themas beziehen. In diesem Moment ist der optimale Zusammenhalt einer Gruppe mittels Kommunikation erreicht (vgl. Cohn, 2018, S. 117).

Insgesamt bildet die Beachtung der Postulate und Hilfsregeln die Grundlage einer effektiven Kooperation in Gruppen. Sie fördern den Realitätssinn, die Kooperationsbereitschaft und die Verantwortungsübernahme ihrer Mitglieder (vgl. Knechtel, 2003, S. 114). Für Pädagog:innen, Berater:innen und Therapeut:innen dient sie als Denkweise, Inhalt und Methode, um ihre Gruppen zu leiten (vgl. Cohn, 2018, S. 8). Die 'Themenzentrierte Interaktion' kann als zeitgenössischer Ansatz bezeichnet werden, Erziehung und Kommunikation zu personalisieren und die physische, emotionale, intellektuelle und spirituelle Einzigartigkeit von Menschen zu respektieren. Dabei weckt sie in ihnen das Bewusstsein für das 'ICH' und das 'WIR' (vgl. Cohn, 1993, S. 20).

3.4 Transaktionsanalyse nach E. Berne

Die 'Transaktionsanalyse' (TA) wurde von Eric Berne (1910 – 1970), einem amerikanischen Arzt und Psychiater, auf der Basis beobachteter zwischenmenschlicher Kommunikation, der Transaktion, entwickelt (vgl. Pink, 2010, S. 47). Hierbei handelt es sich um ein Persönlichkeitsmodell zur Kommunikationsanalyse, welches zu einem besseren Verständnis eigener und fremder kommunikativer Verhaltensweisen und Interaktionen beitragen soll (vgl. Lehner, 1993, S. 69). Es besagt, dass menschliches Kommunikationsverhalten von den Interessen, Bedürfnissen und Emotionen der Gesprächspartner:innen geprägt wird und davon abhängt, wie subjektive Erfahrungen in der Vergangenheit verarbeitet wurden (vgl. Franck, 2017, S. 144). Um kommunikative Prozesse und Verhaltensweisen transparenter werden zu lassen und sie positiv beeinflussen und steuern zu können, werden zwischenmenschliche Transaktionen in der 'Transaktionsanalyse' in ihre unterschiedlichen Elemente zergliedert sowie psychologische Vorgänge graphisch dargestellt und beschrieben (vgl. Lehner, 1993, S. 69). Auch die 'Transaktionsanalyse' ist eine Richtung der Humanistischen Psychologie. Das Wissen um die Anwendung des Modells trägt zur Ausbildung einer differenzierteren Wahrnehmung menschlichen Handelns, einer Überprüfung eigener Verhaltensmuster und der Etablierung einer offenen, wertschätzenden und dennoch klaren Kommunikation im pädagogischen Bereich bei. Auf diese Weise kann es zu einer Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen führen (vgl. Aich, Kuboth & Behr, 2017a, S. 89).

In ihrer Gesamtheit umfasst die 'Transaktionsanalyse' vier aufeinander aufbauende, sich gegenseitig ergänzende Bereiche. Dazu gehört die 'Strukturanalyse', die 'Transaktionsanalyse', die 'Spielanalyse' und die 'Skriptanalyse'. Die 'Strukturanalyse' beschäftigt sich mit der Persönlichkeitsstruktur des Menschen. In der 'Transaktionsanalyse' werden die Abläufe interpersonaler Kommunikation betrachtet. Die sogenannte 'Spielanalyse' sucht nach stereotypen Mustern und Regeln in Kommunikationssituationen und die 'Skriptanalyse' erforscht den

Lebensplan von Menschen, der ihre Interaktions- und Kommunikationsprozesse bestimmt. Von besonderer Bedeutung sind jedoch die 'Strukturanalyse' und die 'Transaktionsanalyse', da sie das Fundament, die Grundlage des Modells darstellen (vgl. Knechtel, 2003, S. 52). Aus diesem Grund wird im Folgenden ein Schwerpunkt auf diese beiden Aspekte gelegt.

In Anlehnung an Sigmund Freud, den Begründer der Psychoanalyse, wird die menschliche Persönlichkeit auch in der 'Transaktionsanalyse' in drei verschiedene Ich-Zustände unterteilt (vgl. Pink, 2010, S. 47). Ein Ich-Zustand bezeichnet nach Berne ein kohärentes Empfindungssystem, das mit einer beziehungsgerechten, kohärenten Verhaltensstruktur verbunden ist (vgl. Berne, 2011, S. 29). Dies basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch in seinem Denken, Fühlen und Verhalten in unterschiedlichen Situationen verschiedene Ich-Zustände einnimmt. Jede Kommunikation und Interaktion werden auf der Basis dieser Zustände gestaltet (vgl. Wünsche & Prinz, 2018, S. 251). Wichtig ist, dass es sich bei den Ich-Zuständen um normale psychologische Phänomene und Realitäten handelt, die eine lebenswichtige Bedeutung für den menschlichen Organismus erfüllen. Trotzdem unterscheiden sie sich teilweise stark voneinander, grenzen sich gegenseitig ab oder stehen im Widerspruch zueinander (vgl. Berne, 2011, S. 29ff.). Die Ich-Zustände der 'Struktur- und der Transaktionsanalyse' lassen sich in drei Kategorien einteilen: das 'Eltern-Ich', das 'Erwachsenen-Ich' und das 'Kind-Ich'.

Im Zustand des sogenannten 'Kind-Ichs' wird die Gesamtheit aller Wünsche, Ängste und Sehnsüchte ausgedrückt. Da hierbei die eigenen Emotionen im Vordergrund stehen, können sie auch unvorhergesehen oder unkontrolliert geäußert werden (vgl. Pink, 2010, S. 47). Ihren Ursprung haben das gezeigte Verhalten, Denken und Fühlen in der Kindheit. Sie stellen im Inneren fixierte Relikte dar, die unter bestimmten Voraussetzungen wirksam werden. Damit haben sie eine archäopsychische Funktion und sorgen für Reaktionen, wie das Individuum sie als kleines Kind gezeigt hätte (vgl. Berne, 2011, S. 30f.). Zur weiteren Differenzierung kann der Zustand des 'Kind-Ichs' zusätzlich in die Unterkategorien 'angepasst', 'rebellisch' oder 'natürlich' unterteilt werden. Menschen im Zustand des 'angepassten Kind-Ichs' verhalten sich unter anderem folgsam, unsicher, klagend oder Beifall heischend. Der Zustand des 'rebellischen Kind-Ichs' steht diesem Verhalten gegenüber. Hier erscheint die Person beispielsweise aufsässig, launisch, wütend oder trotzig. Befindet sich eine Person im 'natürlichen Kind-Ichs', wird sie sich zum Beispiel neugierig, unbekümmert, witzig, rücksichtslos und echt zeigen (vgl. Knechtel, 2003, S. 55). Im 'Kind-Ich' folgen die Interaktionspartner:innen ihrer Intuition, Kreativität, Freude und inneren Antriebskraft (vgl. Berne, 2011, S. 35).

Bei dem Zustand des 'Erwachsenen-Ichs' handelt es sich um einen reflektierten, den anderen Menschen bewusst wahrnehmenden Zustand, in welchem es zu situationsangemessenen Reaktionen kommt (vgl. Wünsche & Prinz, 2018, S. 251). Er umfasst vernünftige und

partnerschaftliche Verhaltensmuster und Entscheidungen, die sich auf das Denken und Fühlen der Gegenwart beziehen (vgl. Pink, 2010, S. 47 und vgl. Knechtel, 2003, S. 53). Im 'Erwachsenen-Ich' werden bewusst erlebte Erfahrungen gespeichert. Ziel ist eine adäquate Reaktion auf Aussagen und Informationen der Umwelt. Dieser Ich-Zustand erfüllt eine neopsychische Funktion. Er ist auf die objektive Erfassung der Wirklichkeit ausgerichtet (vgl. Berne, 2011, S. 30). Die Kommunikation erfolgt in diesem Zustand sachlich und auf Augenhöhe. Eine weitere Ausdifferenzierung wie bei den anderen Zuständen erfolgt nicht (vgl. Franck, 2017, S. 146).

Im Zustand des 'Eltern-Ichs' entstammt das gezeigte Verhalten, Denken und Fühlen den von Elternfiguren übernommenen Vorbildern und Modellen. Er umfasst in den ersten Lebensjahren erlernte Verbote, Regeln, Gesetze und Normen, deren Umsetzung gewollt oder gefordert ist (vgl. Knechtel, 2003, S. 53 und vgl. Pink, 2010, S. 47). Innerhalb dieses extero-psychischen Zustands verhalten sich Menschen entweder so, wie es ihre Elternfiguren getan oder aber von ihnen erwartet haben (vgl. Berne, 2011, S. 33f.). Beim 'Eltern-Ich' kann zwischen zwei ausdifferenzierten Zuständen unterschieden werden. Im 'fürsorglichen Eltern-Ich'-Zustand verhält sich das Individuum beispielsweise unterstützend, lobend, ermutigend und besorgt, während es im Zustand des 'kritischen Eltern-Ichs' vorwiegend bewertend, zurechtweisend, dogmatisch und tadelnd agiert. In der Analyse von Kommunikationsprozessen und menschlichem Verhalten gelingt es nicht immer, die jeweiligen Ich-Zustände eindeutig zuzuordnen. Hilfreich ist die Beachtung der Mimik, Gestik und Intonation der Gesprächspartner:innen und ein empathisches Hineinfühlen in alle Beteiligten. Die 'Transaktionsanalyse' geht in Bezug auf die 'Strukturanalyse' davon aus, dass jeder Mensch alle drei Kommunikationsebenen und Ich-Zustände in sich trägt und im Interaktionsgeschehen auf sie zurückgreift. Dabei sollte das Ziel auf einem gesunden Gleichgewicht aller Zustände liegen (vgl. Knechtel, 2003, S. 54ff.).

Die eigentliche 'Transaktionsanalyse' bezieht sich auf den kommunikativen Austausch zwischen zwei Gesprächspartner:innen. Jede Interaktion, in der eine Reaktion auf einen Stimulus erfolgt, wird nach Berne als Transaktion bezeichnet (vgl. ebd., S. 69). Die Analyse dieser geht den Fragen nach, aus welchen Ich-Zuständen heraus kommuniziert wird, welche Ich-Zustände mit dieser Art der Transaktion angesprochen werden und aus welchem Ich-Zustand die entsprechende Antwort erfolgt (vgl. Franck, 2017, S. 147). Generell gilt, dass Transaktionen entweder parallel (komplementär) oder gekreuzt verlaufen können. In den 'Paralleltransaktionen' adressiert eine sendende Person eine Nachricht an den Ich-Zustand der empfangenden Person, aus dem sie selbst gerade kommuniziert. Auch die Reaktion der empfangenden Person erfolgt aus dem angesprochenen Ich-Zustand. Sie ist wiederum ebenfalls an diesen Ich-Zustand der sendenden Person gerichtet. Als 'Komplementärtransaktion' wird bezeichnet, wenn eine Reaktion aus dem komplementären, statt aus dem angesprochenen Ich-Zustand heraus

erfolgt. Ein Beispiel dafür ist die Ansprache aus dem 'Eltern-Ich'-Zustand an den 'Kind-Ich'-Zustand, auf die statt einer Reaktion aus dem 'Kind-Ich'-Zustand eine Reaktion aus dem 'Eltern-Ich' erfolgt. Das bedeutet, es wird auf unterschiedlichen Ebenen kommuniziert (vgl. ebd., S. 69f.). Diese Formen der Transaktionen führen bei den Gesprächspartner:innen zu unerwarteten Momenten der Perplexität und Verwirrung. Zusätzlich benennt Berne die 'verdeckten Transaktionen'. Ein kommunikativer Austausch mittels verdeckter Transaktionen findet dann statt, wenn auf sozialer oder psychologischer Ebene zwischen den Zeilen geheime Botschaften gesandt werden (vgl. Knechtel, 2003, S. 771ff.). In verdeckten Transaktionen werden Wünsche und Bedürfnisse nicht offen und eindeutig verständlich kommuniziert, sondern zum Beispiel in Fragen oder Vorwürfen getarnt. Es gilt jedoch, dass vitale Lebenszeichen wie Freude, Trauer, Stolz und Angst nicht verdeckt, sondern situationsangemessen kommuniziert werden sollten. Erst auf diese Weise werden erhoffte Reaktionen und Antworten möglich (vgl. Franck, 2017, S. 153f.).

Auf diese Beschreibungen begründet Berne insgesamt drei Kommunikationsregeln als Grundlage einer gelingenden Kommunikation. Er erläutert, dass 'Parallel- und Komplementärtransaktionen' prinzipiell unbegrenzt und reibungslos stattfinden können und zu einer nicht endenden, gelingenden Kommunikation führen. (vgl. Berne, 2011, S. 39). 'Überkreuztransaktionen' stehen dagegen für eine gestörte Kommunikation. Um diese Störung zu beheben, sollte mindestens eine Person den Ich-Zustand wechseln, beziehungsweise aus dem 'Erwachsenen-Ich' die Transaktion der sendenden Person kreuzen. Bei verdeckten Transaktionen entscheidet sich auf der psychologischen Ebene, wie weiter agiert wird (vgl. Knechtel, 2003, S. 75).

Generell kann die 'Transaktionsanalyse' als probates Mittel der Reflexion der eigenen kommunikativen Praxis bezeichnet werden. Sie dient der Überprüfung eigener Ich-Zustände und der entsprechenden Reaktionen der Gesprächspartner:innen. Gleichzeitig können die Transaktionen der anderen in den Blick genommen werden. Auf diese Weise kann das persönliche Kommunikationsverhalten den Bedürfnissen einer Situation oder der Gesprächspartner:innen angepasst und zu einer gelingenden Kommunikation beigetragen werden (vgl. Franck, 2017, S. 147).

3.5 Gewaltfreie Kommunikation nach M. B. Rosenberg

Die 'Gewaltfreie Kommunikation' (GFK) nach dem amerikanischen Psychologen Marshall B. Rosenberg (1934 – 2015) ist ein Kommunikationsmodell und eine Methode der Gesprächsführung. Ihr Ziel ist, individuelle Interessen und Wünsche ohne die Verwendung rhetorischer Machtmittel ausdrücken zu können und auf diese Weise zu einer einfühlsamen, gelingenden zwischenmenschlichen Kommunikation beizutragen (vgl. Lindemann, 2017, S. 71). Sie wird

auch als 'Einfühlsame Kommunikation', 'Giraffensprache' oder 'Sprache des Herzens' bezeichnet (vgl. Hart & Kindle Hodson, 2007, S. 91f.). Inspiriert wurde Rosenberg durch Mahatma Gandhi und Carl R. Rogers, bei dem er Psychologie studierte. Aus dem Werk Gandhis übernahm Rosenberg die Überzeugung der Vergeblichkeit gewaltvoller Auseinandersetzungen, die bereits in der alltäglichen Sprache zu finden ist (vgl. Holler, 2016, S. 13). Von Rogers übernahm Rosenberg die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung für kommunikative Prozesse. Der Begriff der Gewaltfreiheit wurde aus dem indischen Sanskrit-Begriff 'Ahimsa' abgeleitet. 'Ahimsa' bezeichnet eine Lebenseinstellung, die die grundsätzliche Schädigung oder Verletzung anderer vermeidet und damit weit mehr beinhaltet als einen gewaltfreien Widerstand oder gewaltfreie Handlungen (vgl. Basu & Faust, 2019, S. 9).

1943 erlebte Rosenberg die sogenannten 'Detroit Race Riots' hautnah mit. Dabei handelte es sich um gewalttätige Rassenunruhen mit zahlreichen Toten und Verletzten in Detroit. In der Schule machte er als Kind jüdischer Eltern zusätzlich Erfahrungen mit Antisemitismus. Seitdem widmete sich Rosenberg der Erforschung der Fragen, was nach einem Verlust der Verbindung der Menschen zu ihrer einfühlsamen Natur geschieht, welche Folgen gewalttätiges, ausbeuterisches Verhalten hat und was es manchen Menschen möglich macht, auch unter schwierigsten Bedingungen mit ihrer einfühlsamen Natur in Verbindung zu bleiben. Im Zuge dieser Suche nach Antworten begriff er die entscheidende Rolle der Sprache und des Gebrauchs von Wörtern (vgl. Rosenberg, 2016, S. 17f.). Nach seinem Studium entwarf Rosenberg die 'Gewaltfreie Kommunikation', lehrte sie weltweit und wurde zum international bekannten und gefragten Mediator – auch in Kriegsgebieten. 1984 gründete er in den USA das gemeinnützige Zentrum für Gewaltfreie Kommunikation (engl. 'Center for Nonviolent Communication') (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 72).

Die 'Gewaltfreie Kommunikation' geht von einer grundsätzlichen Entwicklungs- und Veränderungsbereitschaft der Menschen aus, die für die Herausbildung eines konstruktiven Miteinanders genutzt werden kann. Im Sinne dieses konstruktiven Miteinanders untersuchte Rosenberg die zwischenmenschliche Kommunikation auf trennende und verbindende Sprachanteile (vgl. Bendler & Heise, 2018, S. 18f.). Aus dieser Kategorisierung entwarf er die Sprachmetaphern 'Giraffensprache' und 'Wolfssprache'. Rosenberg geht davon aus, dass Menschen generell eine einfühlsame Natur besitzen, diese aber durch bestimmte Kommunikationsarten beeinträchtigt wird (vgl. Glöser, 2019, S. 89). Dazu zählen Formen sogenannter 'lebensentfremdender Kommunikation', wie zum Beispiel moralische Urteile, Forderungen, Vergleiche, fehlende Empathie und Muster von Verteidigung, Rückzug oder Angriff. Entfremdung kann dabei von sich selbst, den eigenen Bedürfnissen oder seinen Mitmenschen geschehen. Diese destruktiven Kommunikationsmuster werden als 'Wolfssprache' bezeichnet (vgl. Plate, 2015, S. 79f.). Währenddessen bezeichnet 'Giraffensprache' die innige, empathische Verbindung mit

sich selbst und anderen. In der 'Giraffensprache' wird Wert auf Respekt und Fürsorge für die Bedürfnisse aller gelegt und Empathie, Wertschätzung und Aufmerksamkeit gelebt (vgl. Hart & Kindle Hodson, 2007, S. 91f.).

Die 'Gewaltfreie Kommunikation' ermöglicht den Zugang zu gelebtem Mitgefühl, neuen Bewertungen kommunikativer Situationen und eine Grundlage für den konstruktiven Umgang mit Konflikten. Menschen sollen sich trotz unterschiedlicher Interpretationen über eine Sache verständigen können (vgl. Bendler & Heise, 2018, S. 15f.). Von zentraler Bedeutung sind laut Rosenberg dabei die Bedürfnisse. Er vertritt die Annahme, dass alles menschliche Handeln individuellen Bedürfnissen unterliegt und dem spezifischen Zweck ihrer Erfüllung dient. Für dieses 'Konzept des guten Grundes' wird die für sie persönlich bestmögliche Strategie zur Bedürfniserfüllung gewählt (vgl. Glöser, 2019, S. 80f.). Durch die Umsetzung der 'Gewaltfreien Kommunikation' erhöht sich mithilfe bewusster Wahrnehmung und intensiven Zuhörens die Chance, dass alle Gesprächspartner:innen bekommen, was sie benötigen oder sich wünschen (vgl. Rosenberg, 2016, S. 19). Die Philosophie der 'Gewaltfreien Kommunikation' beschreibt eine Bewusstseinsänderung, eine innere Einstellung und Haltung, die zur Annahme von Emotionen, Gefühlen und Bedürfnissen ermutigt. Sie stellt die zwischenmenschlichen Beziehungen in den Vordergrund, betrachtet die gesamte Persönlichkeit eines Individuums und integriert dafür verschiedene Perspektiven und Sichtweisen. Auf diese Weise ist sie Orientierung und Unterstützung für die Vorbereitung herausfordernder Gespräche, Hilfe zur Selbstklärung und Psychohygiene und schafft Klarheit und Struktur in emotional herausfordernden Situationen (vgl. Bendler & Heise, 2018, S. 17ff.). Kern der Philosophie ist die erfolgreiche Verständigung und Verbindung von Menschen und Gruppen und das Ziel, sie dazu zu bringen, ohne Schuldzuweisungen, Urteile und Gewalt miteinander zu kommunizieren (vgl. Chopra, 2016, S. 9). Innerhalb dieser Philosophie umfasst die 'Gewaltfreie Kommunikation' zwei Bereiche – eine aufrichtige Selbstkundgabe der eigenen Bedürfnisse und Wahrnehmungen und das empathische Zuhören der Bedürfnisse und Wahrnehmungen der Gesprächspartner:innen (vgl. Basu & Faust, 2019, S. 14.).

Für die Umsetzung dieser beiden Bereiche entwickelte Rosenberg vier Schritte der Anwendung 'Gewaltfreier Kommunikation'. Sie sollen helfen, den persönlichen Ausdruck umzugestalten und die Haltung der GFK im Inneren zu verankern (vgl. Bendler & Heise, 2018, S. 52). Sie sind übersichtlich und dadurch sofort anwendbar. Zu den Inhalten der vier Schritte gehören Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten. Im ersten Schritt geht es darum, persönliche Beobachtungen mitzuteilen und konkrete Situationen und Handlungen zu benennen. (vgl. Glöser, 2019, S. 81). Dafür ist es wichtig, Beobachtungen von Bewertungen zu unterscheiden und nur das zu beschreiben, was wirklich wahrnehmbar ist. Wertungen und Interpretationen lassen sich dabei in qualitative (z. B. 'schön', 'richtig', 'schlecht') und quantitative (z. B. 'viel', 'wenig',

'oft') Wertungen und Verallgemeinerungen (z. B. 'immer', 'nie', 'ständig', 'man') unterscheiden (vgl. Lindemann, 2017, S. 71). Damit handelt es sich bei der 'Gewaltfreien Kommunikation' um eine prozesshafte Sprache, die statische Verallgemeinerungen verhindert. Dazu zählen sowohl negative als auch positive Konnotationen, da grundsätzlich jede Form der Bewertung in diesem Schritt der 'Gewaltfreien Kommunikation' einschränkender Störfaktor einer gelingenden Kommunikation ist. Außerdem sollen die eigenen Beobachtungen jeweils konkret auf einen Zeit- und Handlungszusammenhang bezogen werden (vgl. Rosenberg, 2016, S. 38ff.).

Der zweite Schritt der 'Gewaltfreien Kommunikation' richtet die Aufmerksamkeit auf die Gefühle, die aufgrund der wahrgenommenen Situation in jemandem ausgelöst werden. Ihre Ursache liegt in den eigenen Bedürfnissen. Das bedeutet, jede Gefühlsäußerung dient dazu, dahinterliegende Bedürfnisse zu erkennen und Handlungsstrategien zu ihrer Erfüllung herauszuarbeiten (vgl. Bendler & Heise, 2018, S. 34f.). Grundsätzlich lassen sich menschliche Gefühle in zwei Kategorien einteilen. Eine Kategorie beschreibt Gefühle, die bei einer Befriedigung der Bedürfnisse entstehen, die zweite Kategorie beschreibt solche, die auf unerfüllten Bedürfnissen basieren (vgl. Lindemann, 2017, S. 73). Herausforderung dieses Schrittes ist die oftmals anerzogene Vermeidung von Gefühlsäußerungen, die mit Schwäche assoziiert werden. Diese Vermeidung hat zu einem begrenzten Gefühlswortschatz und der Schwierigkeit, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken geführt (vgl. Rosenberg, 2016, S. 48f.). Hinzu kommt, dass viele Gefühlsbeschreibungen oft kein wirkliches Gefühl beschreiben, sondern die Gedanken der sendenden Person wiedergeben und einen Hinweis auf den Auslöser oder die verursachende Person darstellen. Dadurch wird die Verantwortung für die eigene Gefühlswelt an die andere Person abgegeben. Die Grundidee der 'Gewaltfreien Kommunikation' besteht darin, sich ausschließlich über echte Gefühle mitzuteilen. Statt in einer Gefühlsäußerung zu sagen, man fühle sich verlassen, wäre der echte Gefühlsausdruck „Ich fühle mich einsam“ (vgl. Lindemann, 2017, S. 73ff.). Grundsätzlich gibt es einige Formulierungen, die einem echten Gefühlsausdruck entgegenstehen. Dazu gehört die Verwendung von Sammelbegriffen für Menschen (z. B. 'die Eltern interessieren sich nicht für die Arbeit'), Wörtern wie 'dass', 'wie', 'als', 'ob', Verben, die sich auf ein Gefühl beziehen oder der Gebrauch persönlicher Pronomen (vgl. Glöser, 2019, S. 84f.). In der 'Gewaltfreien Kommunikation' gelten Gefühle als Ausdruck der Menschlichkeit und der persönlichen Verbundenheit mit sich selbst. Sie ermöglichen einen verständlicheren und authentischeren Dialog zwischen Gesprächspartner:innen und eine gemeinsame Suche nach Möglichkeiten der Gefühlsverbesserung (vgl. Bendler & Heise, 2018, S. 37ff.).

Im dritten Schritt der 'Gewaltfreien Kommunikation' stehen die Bedürfnisse eines Menschen im Mittelpunkt. Bei Bedürfnissen handelt es sich um einen allgemeinen Begriff für Werte, Zustände und Kompetenzen, die mithilfe verschiedener Maßnahmen erfüllt werden können (vgl.

Lindemann, 2017, S. 80). Sie lassen sich in Bedürfnisse des Körpers, der individuellen Entfaltung und der Einbindung in soziale Gefüge unterteilen. Zu den grundlegenden menschlichen Bedürfnissen gehören die Bedürfnisse nach Autonomie, Feiern, Integrität, Interdependenz, Nähren der physischen Existenz, Spiel und spiritueller Verbundenheit. Es ist möglich, mehrere Bedürfnisse zur gleichen Zeit zu haben. Dabei wird sich das dringlichste Bedürfnis am intensivsten zeigen. Die 'Gewaltfreien Kommunikation' ermutigt dazu, in der Kommunikation mit anderen eigene Bedürfnisse auszudrücken. Auf diese Weise erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie ernst genommen und erfüllt werden. Sind eigene Bedürfnisse erfüllt, steigt die Bereitschaft, sich den Bedürfnissen anderer zuzuwenden. Grundsätzlich gilt, dass alle Formen trennender und destruktiver Kommunikation die Bedürfnisse der Gesprächspartner:innen aus dem Blick verlieren oder die Handlungsmöglichkeiten ihrer Erfüllung nicht gerecht werden. Aufgrund dessen können Bedürfnisse in kommunikativen Prozessen als entscheidendes Kriterium der Verbindung zwischen Menschen angesehen werden (vgl. Bendler & Heise, 2018, S. 42ff. und vgl. Rosenberg, 2016, S. 64f.).

Der vierte Schritt der 'Gewaltfreien Kommunikation' besteht darin, eine erfüllbare Bitte auszusprechen. Dies ist dann erforderlich, wenn die eigenen Bedürfnisse nicht erfüllt und damit eine Verbesserung der aktuellen Situation herbeigeführt werden soll (vgl. Rosenberg, 2016, S. 75). Wichtig ist, dass Bitten in einer positiven Handlungssprache formuliert werden, in der ganz konkret und verständlich ausgedrückt wird, um was gebeten wird. Entsprechend geht es nicht darum zu kommunizieren, um was nicht gebeten wird oder eine Forderung zu stellen (vgl. Glöser, 2019, S. 88). Bitten werden dann als Forderung aufgefasst, wenn die empfangende Person bei einer Nichterfüllung das Gefühl hat, bestraft oder beschuldigt zu werden. Bei einer Forderung übt die sendende Person Zwang und Kritik aus und erzeugt das Gefühl, die scheinbare Bitte nicht ablehnen zu können. Eine echte Bitte auszusprechen, erfordert eine klare Zielvorstellung, Einfühlungsvermögen und Respekt vor den Gesprächspartner:innen (vgl. Rosenberg, 2016, S. 85ff.). Die klare Äußerung einer Bitte stellt häufig eine große Herausforderung dar, da es sich für viele Menschen um eine ungewohnte Praxis handelt. Es ist unangenehm, sich in eine bittende Position zu begeben, die zusätzlich von der Angst vor Zurückweisung begleitet wird. Aus diesem Grund erfordert der vierte Schritt der 'Gewaltfreien Kommunikation' Mut und Selbstbewusstsein (vgl. Bendler & Heise, 2018, S. 46).

Werden alle Schritte der 'Gewaltfreien Kommunikation' zusammengeführt, ergibt sich folgende Struktur: Ich sage, was ich sehe oder höre („Wenn ich...sehe/höre“), ich sage, wie ich mich dabei fühle („Ich fühle mich...“), ich sage, was ich brauche („Weil ich...brauche“) und ich bitte um das, wovon ich glaube, dass es meine Bedürfnisse erfüllt („Wenn du bereit bist, hätte ich gerne...“) (vgl. Hart & Kindle Hodson, 2007, S. 96). Voraussetzung der 'Gewaltfreien Kommunikation' ist eine ehrliche und umfassende Reflexion eigener und fremder Gefühle, Bedürfnisse

und Handlungen. Ihr liegt eine innere Haltung zugrunde, die von Offenheit und Wertschätzung gegenüber anderen Menschen, Neugier bezüglich ihrer Äußerungen und Demut vor ihrer Lebenssituation gekennzeichnet ist (vgl. Bendler & Heise, 2018, S. 15ff.). Die 'Gewaltfreie Kommunikation' folgt einem Menschenbild, das davon ausgeht, dass der Mensch ein kooperatives Wesen mit Interesse an vertrauensvollen Beziehungen ist. Sie ist davon überzeugt, dass Menschen immer ihr Bestes geben und hinter jedem, auch gewaltvollem, Verhalten der Wunsch nach einer Erfüllung ihrer Bedürfnisse steht. Grundlegend für die Umsetzung sind Empathie, Authentizität, Präsenz, Akzeptanz, Warmherzigkeit und ein aktives, intensives Zuhören (vgl. ebd., 56ff.)

Die 'Gewaltfreie Kommunikation' ist ein an der praktischen Arbeit und Anwendung orientiertes Werk, welches mittlerweile wichtiger Bestandteil der Aus- und Fortbildung verschiedener Berufsgruppen geworden ist. Es eignet sich für jede Altersgruppe (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 72) und legt den Fokus auf gelingende Beziehungen, ein konstruktives Miteinander und das Erkennen menschlicher Potenziale. Die 'Gewaltfreie Kommunikation' möchte eine Antwort auf die Frage geben, was Menschen benötigen und wie eine zwischenmenschliche Begegnung auf Augenhöhe gelingen kann (vgl. Bendler & Heise, 2018, S. 52ff.). Dabei stellt diese Methode eine mögliche Haltung dar, Wertschätzung und Anerkennung auszudrücken, in Kontakt mit den Mitmenschen zu treten und dafür zu sorgen, dass sich das eigene Einfühlungsvermögen wieder entfalten kann (vgl. Rosenberg, 2016, S. 25). Für die Umsetzung gilt, dass sobald ein:e Gesprächspartner:in die Methode beherrscht, die Ziele der 'Gewaltfreien Kommunikation' realisiert werden und beide Gesprächspartner:innen davon profitieren können (vgl. Basu & Faust, 2019, S. 9). Grundsätzlich verwandelt die 'Gewaltfreie Kommunikation' „dualistisches, auf Gegensätzen beruhendes, angstvolles Denken – die Quelle von inneren und äußeren Konflikten – in ein respektvolles, liebevolles Gewahrsein der lebensbereichernden menschlichen Bedürfnisse, die den Kern allen Verhaltens bieten“ (Hart & Kindle Hodson, 2007, S. 20). Auf diese Weise stellen auch die Grundlagen der 'Gewaltfreien Kommunikation' eine Möglichkeit der gelingenden Kommunikation zwischen Menschen dar.

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit der menschlichen Kommunikation und ihr zugrundeliegenden Theorien und Modellen erfolgt nun ein Blick in die pädagogische und kommunikative Praxis im Elementarbereich und einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

4. Kommunikation in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Familien und Kindertageseinrichtungen stellen heute die wichtigsten Lebenswelten und Sozialisationsinstanzen eines Kindes dar. Gemeinsam sind sie für die Entwicklung vielfältiger Kompetenzen, Wissensbereiche, Werte und sozial erwünschter Verhaltensweisen verantwortlich. Innerhalb dieser Verantwortung haben sie verschiedene Handlungsmöglichkeiten, die Beziehung zueinander zu gestalten. Dazu gehören Ignoranz, Ablehnung oder Kooperation (vgl. Textor, 2009, S. 7). Auffällig ist jedoch, dass die Einbindung von Eltern in nahezu allen Entwicklungsschritten oder Problemlagen von Kindern einen unverzichtbaren Rahmen bildet (vgl. Aich et al., 2017c, S. 9). Eine erfolgreiche Bildung und Erziehung von Kindern und die professionelle Verbindung der kindlichen Lebenswelten ist ohne die Einbindung ihrer Eltern nicht realistisch (vgl. Roth, 2017, S. 67). Auch die zunehmende Pluralisierung von Familienformen und Lebensentwürfen, eine zunehmende Erziehungsunsicherheit und die wachsende Zahl von Kindern mit besonderen Bedürfnissen verdeutlicht die Komplexität der Ansprüche (vgl. Textor, 2009, S. 7). Aus diesem Grund stellt die sogenannte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagog:innen die Basis einer gelingenden frühen Bildung, Betreuung und Erziehung und ein zentrales Wesensmerkmal pädagogischen Handelns in einer Kindertageseinrichtung dar (vgl. Wünsche & Prinz, 2018, S. 257). Grundsätzlich gilt, dass der Entwicklungsstand und Bildungserfolg von Kindern stärker von familiären Merkmalen als denen der Einrichtung beeinflusst wird. Umso wichtiger ist die Aufgabe der Pädagog:innen, die Familien in ihrer Erziehung zu unterstützen, zu stärken, die zentrale Bedeutung von Familien anzuerkennen und sie in ihrer Arbeit zu berücksichtigen (vgl. Sacher, 2017, S. 38f. und Wünsche & Prinz, 2018, S. 257). Außerdem nimmt eine funktionierende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagog:innen entscheidenden Einfluss auf das Wohlergehen der Kinder (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 246). Um zu einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beizutragen ist eine offene und regelmäßige Kommunikation aller Gruppen eine wirksame Methode. Diese kann zu einem wechselseitigen Austausch über den familiären Hintergrund, das Verhalten der Kinder und aktuelle Entwicklungsschritte führen. Auf diese Weise werden Beziehung und Gemeinschaft gefördert und die öffentliche sowie private Bildung und Erziehung gestärkt (vgl. Sacher, 2017, S. 42). In diesem Kapitel erfolgt zunächst ein differenzierter Einblick in Grundlagen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich. Anschließend werden verschiedene Kommunikationsanlässe dieser Zusammenarbeit vorgestellt und unterschiedliche Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagog:innen erläutert. Einen Abschluss findet das Kapitel in der Darstellung vielfältiger Chancen und Grenzen, die das Thema Kommunikation im Elementarbereich in der Zusammenarbeit mit den Eltern bereithält.

4.1 Einführung in die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Dieses Unterkapitel widmet sich einer umfangreichen Einführung in das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich. In einem ersten Schritt wird zunächst der Begriff bestimmt. Ergänzt werden diese Ausführungen durch eine Darstellung der pädagogischen und ideologischen Ziele, die mit diesem Konzept verbunden werden. Anschließend werden die rechtlichen und politischen Grundlagen beschrieben, denen die Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte gerecht werden müssen.

4.1.1 Begriffsbestimmung

In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich wird die Bildung und Erziehung von Kindern als gemeinsame Aufgabe von Pädagog:innen und Eltern wahrgenommen. Beide Sozialisationsinstanzen eines Kindes arbeiten als gleichberechtigte Partner:innen zusammen und teilen sich die Verantwortung für die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsprozesse (vgl. Textor, 2009, S. 9). Dieses Verständnis einer gemeinsamen Verantwortung bezeichnet Eltern und Pädagog:innen als Ko-Konstrukteur:innen der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Dabei gelten die Eltern als Expert:innen für ihre Kinder. Die Pädagog:innen ergänzen dieses Wissen als Expert:innen für die kindliche Entwicklung, die Vielfalt verschiedenster Entwicklungswege und mögliche Entwicklungsrisiken und Hindernisse. Idee der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist die Zusammenführung beider Wissensbereiche für einen ganzheitlichen, systemischen und umfassenden Blick auf das jeweilige Kind und seine bestmögliche Förderung. Die bewusste Gestaltung der Partnerschaft wird als elementarer Bestandteil der Qualitätssicherung und -entwicklung einer Kindertageseinrichtung angesehen (vgl. Roth, 2017, S. 66). Als sogenannte Mindeststandards für die Zusammenarbeit gelten Eingewöhnungskonzepte, systematische Elterninformationen, regelmäßige Bedarfsanalysen, verschiedene qualifizierte, regelmäßig stattfindende Gesprächsformen, Möglichkeiten der Elternbildung, gezielte Übergangskonzepte, Pläne des Krisenmanagements und tragfähige Kooperationen zu anderen Einrichtungen der Bildung, Beratung und Förderung von Kindern und Familien (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 58f.). Für den Aufbau einer funktionierenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist es wichtig, die Eltern in die Prozesse der Einrichtung einzubinden und mit ihnen in den Austausch zu gehen. Diese Entwicklung benötigt Zeit und Raum und die Beachtung vielfältiger familiärer Wertvorstellungen, Erziehungsziele und Lebensentwürfe (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 13). Wie jede andere Partnerschaft setzt auch diese einen längeren Prozess gegenseitigen Kennenlernens und Vertrauensbildens voraus. Durch häufige Interaktionen kommt es zu einer allmählichen Öffnung auf beiden Seiten (vgl. Textor, 2017a, S. 27). Hilfreich ist dabei eine möglichst große Vielfalt an Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten in der Form von Angeboten der Elternberatung, Elterninformation,

Elternpartizipation und Elternbildung (vgl. Verbeek, 2019, S. 34 und vgl. Wünsche & Prinz, 2018, S. 258).

Nachdem in diesem Kapitel der Begriff und die Merkmale der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bestimmt wurden, setzt sich die Arbeit im Folgenden mit den Zielen der Zusammenarbeit von Eltern und Pädagog:innen auseinander.

4.1.2 Ziele

Die Gestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich gründet sich auf das Streben nach der Verwirklichung vielfältiger Ziele für Kinder, Eltern und Pädagog:innen. Das Erreichen dieser wird als gemeinsamer Prozess von Eltern und Pädagog:innen gesehen, welcher eine wechselseitige Öffnung zur Abstimmung öffentlicher und privater Erziehung und Bildung beinhaltet. Die Gesamtheit aller Ziele lässt sich dabei in verschiedene Zielkategorien einordnen. Zu ihnen gehört die Partizipation im Bildungs- und Erziehungsprozess, die gemeinsame Gestaltung von Transitionen, ein wechselseitiger Informationsaustausch, Entwicklungsgespräche und die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 22f.).

Im Sinne einer Partizipation im Bildungs- und Erziehungsprozess sollen den Eltern verschiedene Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitverantwortung im pädagogischen Alltag eingeräumt werden (vgl. Textor, 2017b, S. 132). Sie können in konzeptionellen oder inhaltlichen Fragen mitentscheiden, eigene Aufgaben in der Einrichtung übernehmen, in den Gruppen hospitieren oder gemeinsame Projekte vorbereiten und durchführen. Diese Form der elterlichen Partizipation kann die Chance bieten, die Pädagog:innen in ihrem Alltag zu entlasten und gleichzeitig neue Erfahrungsräume der kindlichen Bildung zu eröffnen (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 22 und vgl. Textor, 2017a, S. 29). Hierfür ist es wichtig, die Wünsche der Eltern zu kennen, sie anzunehmen und eine gemeinsame Umsetzung zu versuchen. Hilfreich ist, die Eltern grundsätzlich dort abzuholen, wo sie sich befinden und ihre Kompetenzen und Erfahrungen wahr und ernst zu nehmen. Ziel ist, die Kindertageseinrichtung als offenen Ort zu begreifen, in der alle ihr zugehörigen Personen umfassend einbezogen, gemeinsame Haltungen entwickelt und Lösungen in herausfordernden Situationen gesucht werden (vgl. Westerholt, 2012, S.112f.). Es wird angestrebt, die gemeinsame Förderung jedes Kindes entsprechend seiner familiären Hintergründe, Erziehungsvorstellungen und Dispositionen individuell anzupassen (vgl. Roth, 2017, S. 67f.).

Die gemeinsame Gestaltung von Transitionen soll Familien bei den Übergängen zwischen den jeweiligen Bildungsinstitutionen unterstützen und ihnen Struktur und ein Gefühl von Sicherheit vermitteln (vgl. Textor, 2017b, S. 132). Die Eltern und Pädagog:innen führen rechtzeitig vor

Aufnahme und Verlassen der Kindertageseinrichtung Gespräche, begleiten die Kinder vertrauensvoll in die neuen sozialen Systeme und führen sie an neue Abläufe und Orte heran. Gemeinsame Rituale helfen in diesem Prozess (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 22).

Das Ziel des Informationsaustausches und der Entwicklungsgespräche besteht darin, den Lebensbereich Kindertageseinrichtung transparent und verständlich erscheinen zu lassen. Gleichzeitig geht es um die Ermöglichung, Kinder aus unterschiedlichen Perspektiven und Lebensräumen heraus wahrzunehmen. Auf diese Weise soll das gegenseitige Verständnis für das Verhalten der Bezugspersonen gestärkt werden (vgl. Textor, 2009, S. 10). Im Rahmen einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft öffnen sich Eltern und Pädagog:innen füreinander und treten in einen wertschätzenden Dialog. Sie können ihre erzieherischen Maßnahmen aufeinander abstimmen und bei Bedarf über die Vermittlung zusätzlicher Hilfs- und Förderangebote ins Gespräch kommen (vgl. Textor, 2017a, S. 29f.). Ziel ist, regelmäßige Entwicklungsgespräche durchzuführen und weitere Kommunikationsanlässe zu initiieren, in denen sich Eltern und Pädagog:innen über die Zusammenarbeit, ihre Bedürfnisse, ihre Zufriedenheit oder benötigte Informationen unterhalten können (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 22). Aufgrund der wechselseitigen Öffnung und des gemeinsamen Austausches über die Erziehung des Kindes soll eine Kontinuität privater und öffentlicher Erziehung hergestellt werden (vgl. Textor, 2017a, S. 29).

Auch die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz ist ein wichtiges Ziel der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Mithilfe interner und externer Veranstaltungen der Elternbildung, wie zum Beispiel Themenelternabende, Vorträge, Gesprächskreise oder auch Angebote zur Einzelberatung, sollen Familien unterstützt und ein positiver Einfluss auf die Familienerziehung genommen werden (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 23). Eine ressourcenorientierte, demokratisch-partizipative Zusammenarbeit auf Augenhöhe kann sich dabei präventiv auf eine mögliche Erziehungs- und Bildungsbenachteiligung von Kindern auswirken. Eltern werden sich ihrer Verantwortung bewusst, Familienselbsthilfe wird ermöglicht und der Kontakt zu Familien wird gestärkt. Auf diese Weise können eine mögliche Isolation mancher Familien sowie Erziehungsunsicherheiten und Ängste abgebaut und der familiäre Umgang untereinander verbessert werden (vgl. Roth, 2017, S. 67 und vgl. Textor, 2017a, S. 29). Insgesamt geht es bei allen Zielen darum, die Kindertageseinrichtung zu einem Ort der Bildung und Erziehung von Kindern, Eltern und der gesamten Familie werden zu lassen (vgl. Roth, 2017, S. 67).

Grundsätzlich zeigt sich, dass das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf ideologischen und pädagogischen Überzeugungen basiert und vielfältige Ziele verfolgt. Eine weitere Grundlage der Zusammenarbeit mit Eltern im Elementarbereich bilden umfassende rechtliche Vorgaben und Gesetze. Diese werden im folgenden Kapitel erläutert.

4.1.3 Rechtliche und politische Grundlagen

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und Pädagog:innen im Elementarbereich wird neben pädagogisch-ideologischen Grundannahmen und Zielen auch durch rechtliche Normierungen im Bundesgesetz und in den Ländergesetzen bestimmt. Zusätzlichen Einfluss üben privatrechtliche Betreuungsverträge und Satzungen der Träger aus (vgl. Roth, 2017, S. 69). Schon in den gesetzlichen und politischen Grundlagen spiegelt sich der Gedanke einer gleichberechtigten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wider (vgl. Westerholt, 2012, S. 58).

Das Ziel einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit gründet sich bereits im Grundgesetz (GG) der Bundesrepublik Deutschland. Hier heißt es, „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Artikel 6, Absatz 2, GG). Deutlich wird, dass die Familie die erste Instanz der Bildung und Erziehung von Kindern verdeutlicht und Kindertageseinrichtungen per Gesetz als familienergänzende, familienersetzende oder -unterstützende Leistungen zu charakterisieren sind. Für den Besuch und die Inanspruchnahme ebendieser wird die Erziehung der Kinder an den Träger und die Pädagog:innen delegiert (vgl. Verbeek, 2019, S. 36).

Weitere elementare und rechtliche Grundlagen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellen das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) dar. Im Leitsatz des SGB VIII heißt es „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§1, Absatz 1, SGB VIII). Der sogenannte Förderauftrag der Kindertageseinrichtungen beschreibt die Notwendigkeit, Familien in ihrer Erziehung und Bildung zu unterstützen und zu ergänzen. Inhaltlich geht es dabei um die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung der Kinder und die Vermittlung von Werten und Regeln. Dabei soll sich an der Lebenssituation, den Bedürfnissen und den Interessen eines Kindes orientiert werden (vgl. §22 Absatz 2, Nr. 2 und 3, SGB VIII). Ebenfalls von Bedeutung ist die Ausrichtung der Gestaltung der pädagogischen Arbeit an den Werten und Erziehungszielen der Familien (vgl. §9, SGB VIII). Schließlich geht es auch im Achten Sozialgesetzbuch darum, dass Eltern und Pädagog:innen zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten und die Kontinuität des Erziehungsprozesses sicherstellen. Entscheidend ist, die Eltern an wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen und sich an ihren Bedürfnissen zu orientieren (vgl. §22a, SGB VIII).

An diesen rechtlichen Ausführungen zeigt sich, dass die Arbeit in Kindertageseinrichtungen von weit mehr Elementen bestimmt wird als dem vorherrschenden Bild vom Kind und der unmittelbaren pädagogischen Arbeit. Pädagog:innen handeln gleichzeitig im Auftrag des Staates und der Eltern, weshalb die verschiedenen Perspektiven im Handeln zu berücksichtigen sind. Für die Betreuungszeiten der Kinder wird ihnen das Recht auf die Erziehung, Bildung und Betreuung sowie die Fürsorge- und Aufsichtspflicht übertragen. Auch wenn die Eltern die ursprünglichen Auftraggeber:innen dieser Betreuung sind, akzeptieren sie mit der Annahme des Betreuungsvertrages die weltanschaulichen, pädagogischen und konzeptionellen Grundannahmen der Einrichtung und des Trägers (vgl. Roth, 2017, S. 69f.). Kindertageseinrichtungen haben die Aufgabe, die Familien bestmöglich zu unterstützen, sich an ihnen und ihren Bedürfnissen zu orientieren und ihre Erziehungsvorstellungen zu respektieren. Dies geschieht zum Wohl des Kindes und umfasst zum Beispiel die Grundsätze der pädagogischen Konzeption, die personelle, räumliche und materielle Ausstattung und die Betreuungszeiten der Einrichtung (vgl. Westerholt, 2012, S. 58 und vgl. Roth, 2017, S. 70f.). Aufgrund der rechtlichen Bestimmungen und der daraus resultierenden Auftragsstellung an die Pädagog:innen zeigt sich, dass die Arbeit in Kindertageseinrichtungen deutlich über die ursprüngliche Betreuungs- und Entlastungsfunktion hinaus geht und der Erziehungsprozess unmittelbaren Einfluss auf die Familien nehmen kann. Es wird deutlich, dass das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft weit mehr als ideologische Grundlagen umfasst (vgl. Aich et al., 2017c, S. 10).

Ergänzt werden diese Grundlagen durch die sogenannten 'Bildungspläne' der Bundesländer. Sie stellen in der Regel zwar keine rechtlichen Normierungen dar, sind jedoch von erheblicher Bedeutung für die pädagogische Arbeit (vgl. Roth, 2017, S. 72). Die 'Bildungspläne', auch 'Bildungsprogramme' oder 'Bildungsempfehlungen' genannt, sind auf der Basis des 'Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen', einer Verständigung der Bundesländer über die Umsetzung und Ausgestaltung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich, entstanden. Dieser Rahmenplan wurde im Jahr 2004 von der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz verabschiedet. Dabei handelt es sich um eigenständige, länderspezifische Orientierungsrahmen, die Aussagen zum Bildungsverständnis, zu Bildungszielen, zur Förderung von Lernprozessen, spezifischen Bildungsbereichen und methodischen Zugängen treffen (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 15). Auch die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagog:innen wird in nahezu allen 'Bildungsplänen' als wichtiger Bereich der Kindheitspädagogik beschrieben, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß (vgl. Dreyer, 2017, S. 61). Innerhalb dieser Partnerschaft werden Anforderungen an die Eingewöhnung, den Austausch mit den Familien, die Transparenz der pädagogischen Arbeit, spezielle Angebote für Familien und die Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern gestellt (vgl. Roth, 2017, S. 72). Es zeigt sich die

Notwendigkeit, die Rechtspositionen von Eltern und Pädagog:innen miteinander in Einklang zu bringen und beide Perspektiven zu berücksichtigen. Gleichzeitig sind Fachkräfte dazu verpflichtet, zum Wohl der Kinder und eines kontinuierlichen Erziehungs- und Bildungsprozesses mit den Eltern zusammenzuarbeiten (vgl. Dreyer, 2017, S. 61). Dafür gibt es im Alltag einer Kindertageseinrichtung vielfältige Kommunikationsanlässe, auf die im Rahmen des nächsten Unterkapitels eingegangen wird.

4.2 Kommunikationsanlässe

Im Alltag einer Kindertageseinrichtung und einer gelebten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagog:innen gibt es vielfältige Möglichkeiten und Anlässe, mit Eltern zu kommunizieren und sich zu begegnen. Dabei gilt, nicht möglichst viele, sondern niedrigschwellige, auf die Bedürfnisse der Familien ausgerichtete Angebote zu schaffen (vgl. Westerholt, 2012, S. 114). Diese reichen von Informationstafeln, Elterngesprächen und Gremienarbeit hin zu gemeinsamen Aktivitäten, kreativen Berichten über den Alltag der Kinder und den Aufbau von Beratungsnetzwerken. Sie sollten von einer ungezwungenen, offenen Kommunikation zwischen Pädagog:innen und Eltern, partnerschaftlichen Kooperation auf Augenhöhe, aktiver Mitwirkung und einer wertschätzenden Atmosphäre gekennzeichnet sein. Als Handlungsmaxime für die Zusammenarbeit gilt dabei die gemeinsame Verantwortung für das Wohl und die Entwicklung der Kinder (vgl. Textor, 2009, S. 21ff.). Eine entscheidende Rolle für die Kommunikation nehmen dabei die Elterngespräche ein. Als Kernpunkt der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gehören diese mittlerweile selbstverständlich zum pädagogischen Alltag einer Kindertageseinrichtung dazu. Dabei decken sie die gesamte Breite der verschiedenen Kommunikationsanlässe zwischen Pädagog:innen und Eltern ab (vgl. Hüsson, 2017, S. 104). Zu den charakteristischsten Formen der Elterngespräche gehören 'Tür-und-Angel-Gespräche', 'Informations- und Beratungsgespräche', 'Aufnahmegespräche', 'Entwicklungsgespräche' und 'Konfliktgespräche' (vgl. Lindner, 2021, S. 47). Wichtig ist, dass sich diese Gespräche nicht nur auf Schwierigkeiten und Herausforderungen beschränken, sondern in regelmäßigen Gesprächen sowie stärken- und ressourcenorientiert die gesamte Persönlichkeit und Entwicklung der Kinder und ihr Leben in der Kindertageseinrichtung thematisieren (vgl. Sacher, 2017, S. 42).

Das folgende Kapitel schafft einen Überblick über eine Auswahl der alltäglichen Kommunikationsanlässe in einer Kindertageseinrichtung. Aufgrund ihrer besonderen Relevanz für die Beziehung zwischen Pädagog:innen liegt der Fokus dabei auf Kommunikationsanlässen innerhalb der Phase der Eingewöhnung, alltäglichen 'Tür-und-Angel-Gesprächen' und den 'Entwicklungsgesprächen' zwischen Pädagog:innen und Eltern. Sie alle sind für die weitere

Zusammenarbeit den Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von entscheidender Bedeutung.

4.2.1 Eingewöhnung

Die Arbeit an der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beginnt mit der ersten Kontaktaufnahme zu den Eltern und legt den Grundstein für die zukünftige Zusammenarbeit. Wichtig ist, bereits zu Beginn der Eingewöhnung den Wunsch einer gleichberechtigten Partnerschaft und einer entsprechend aktiven Beteiligung der Eltern zu erwähnen. Pädagog:innen können hier sowie im weiteren Verlauf der Eingewöhnung als Vorbild fungieren und die Erwartungen der Eltern positiv prägen. Der erste Eindruck hat entscheidende Auswirkungen auf die spätere Verortung der Familie in Bildungsinstitutionen und ihre Einstellungen bezüglich der Kindertageseinrichtung und der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. Textor, 2017b, S. 135f.).

Unmittelbar vor Beginn der Eingewöhnung des Kindes werden die Eltern zu einem 'Aufnahme'- oder auch 'Anmeldegespräch' eingeladen. Hierbei handelt es sich um den ersten vereinbarten Gesprächstermin zwischen Eltern und Pädagog:innen. Geführt wird das Gespräch von der Leitung der Kindertageseinrichtung und der zukünftigen Bezugspädagog:in des Kindes (vgl. Lindner, 2021, S. 54). Am Anfang des Gespräches werden die wichtigsten organisatorischen Fragen und offenen Formalitäten geklärt. Dazu gehören unter anderem der Betreuungsvertrag, notwendige Formulare über eine mögliche Medikamentenvergabe und Informationsblätter über die Arbeitsweise der Einrichtung oder die geltenden Datenschutzverordnungen. In einem nächsten Schritt werden die Einrichtung, ihre Konzeption, der pädagogische Alltag und die jeweiligen Elternangebote vorgestellt. Auf diese Weise erhalten die Eltern ein umfassendes Bild der Arbeitsweise, der Erziehungs- und Bildungsziele, können Fragen stellen und entwickeln ein Verständnis für die Abläufe in der Kindertageseinrichtung (vgl. Textor, 2009, S. 43). Anschließend erfolgt mithilfe eines Aufnahmebogens ein Gespräch über die wichtigsten Informationen bezüglich des Kindes. Das bedeutet, es kann ein Austausch über die Lebensweise der Familie, die bisherige Entwicklung des Kindes, den Charakter, die Interessen, die gesundheitliche Situation, die Ernährung oder religiöse und weltanschauliche Besonderheiten stattfinden. Dieser Aufnahmebogen ermöglicht einen wichtigen Informationsaustausch für eine gelingende Eingewöhnung (vgl. Lindner, 2021, S. 55f.). Im Laufe des Gesprächs werden Erwartungen und Ziele abgeglichen und Wünsche geäußert. Zudem können die Pädagog:innen die Eltern auf den Ablauf der Eingewöhnung einstimmen, die einzelnen Schritte erklären und sie darauf vorbereiten, welche große Entwicklungsaufgabe ihr Kind in den nächsten Wochen zu bewältigen hat. Dazu gehören unter Umständen eine neue Rollenübernahme und Identität, die Loslösung vom Elternhaus, veränderte Beziehungen, neue Lebensräume und große

emotionale Anstrengungen (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 33). Insgesamt bietet ein Aufnahme-gespräch eine gute Möglichkeit, Offenheit und Transparenz zwischen Pädagog:innen und Eltern zu initiieren und damit zu beginnen, eine vertrauensvolle Beziehung zueinander aufzubauen (vgl. Textor, 2017b, S. 136).

Zum Ende der Eingewöhnungszeit treffen sich Pädagog:innen und Eltern, um den Verlauf der Eingewöhnung zu reflektieren und abzuschließen. Im Mittelpunkt steht dabei der Austausch über die ersten Kontaktaufnahmen des Kindes zu anderen, sein Spielverhalten, seine emotionale Verfassung und ein möglicherweise verändertes Verhalten des Kindes außerhalb der Einrichtung. Weitere Schwerpunktthemen sind die Zufriedenheit der Eltern und ihre Bewältigung der neuen Lebenssituation. Zusammengefasst geht es um einen Austausch darüber, wie das Kind und seine Eltern den Prozess der Eingewöhnung bewältigt haben (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 37f.). Dieses 'Eingewöhnungsgespräch' verkörpert den nächsten Schritt hin zu einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagog:innen. Anhand der Reflexionsergebnisse aus dem Gespräch können gemeinsame Entwicklungsziele für das Kind abgestimmt und ein entsprechend gestaltetes Erziehungsverhalten besprochen werden (vgl. Textor, 2009, S. 44).

Dieser kommunikative Austausch zwischen Pädagog:innen und Eltern ist besonders während der Phase der Eingewöhnung, aber auch im regulären Kita-Alltag von besonderer Bedeutung. Er kann auf informelle Weise die Beziehung fördern, eine lockere Gesprächsatmosphäre herstellen und zu einem wechselseitigen Austausch über das Kind innerhalb beider Lebenswelten führen. Eine zentrale Position nehmen dabei die sogenannten 'Tür-und-Angel-Gespräche' ein, die im Folgenden näher betrachtet werden.

4.2.2 Tür-und-Angel-Gespräche

Bei den sogenannten 'Tür-und-Angel-Gesprächen', den kurzen kommunikativen Kontakten während der Bring- und Abholphase eines Tages, handelt es sich um den alltäglichen, informellen Dialog zwischen Eltern und Pädagog:innen (vgl. Blank & Fenzl, 1994, S. 108f.). Oft unter Zeitdruck ermöglichen sie einen Austausch über das kindliche Verhalten innerhalb der Gruppe, mögliche Entwicklungsfortschritte des Kindes und die Erfahrungen von Pädagog:innen und Eltern. Gemeinsam können Fragen zum pädagogischen Alltag, zu subjektiven Berichten der Kinder, vermeintlichen Ungerechtigkeiten oder Beobachtungen der Eltern geklärt werden (vgl. Schulz, 2012, S. 27f. und vgl. Textor, 2017b, S. 140). Neben den geplanten und intensiv vorbereiteten Termingesprächen erscheinen 'Tür-und-Angel-Gespräche' oft unscheinbar und nebensächlich. Dennoch bilden sie das Fundament der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und sollten daher keinesfalls unterschätzt werden (vgl. Blank & Fenzl, 1994, S.

108). Sie enthalten häufig auch persönliche Elemente, konzentrieren sich auf organisatorische Themen und positive Erlebnisse, Verhaltensweisen und Entwicklungsschritte. So tragen sie zu einer guten Atmosphäre zwischen Eltern und Pädagog:innen bei, prägen ihre Beziehung und können ein Gefühl von Nähe herstellen. Aus diesem Grund haben sie eine vertrauensbildende Wirkung und unterstützen mit der Zeit den Aufbau einer tragfähigen Beziehung (vgl. Textor, 2009, S. 46 und vgl. Blank & Fenzl, 1994, S. 108). Aufgrund der kurzen Zeit die beiden Gesprächspartner:innen zur Verfügung steht ist es sinnvoll, Beschwerden, Probleme, Konflikte oder andere von den Eltern angedeutete, wichtige Themen in einer ruhigeren und geplanten Gesprächssituation zu bearbeiten (vgl. Schulz, 2012, S. 27). Ebenfalls von Bedeutung ist, zu den Bring- und Abholzeiten keine anderen Angebote oder Termine vorzusehen, gezielt ein Gespräch mit den Eltern zu suchen und aktiv auf sie zuzugehen. Die Pädagog:innen haben darauf zu achten, allen Eltern mit der gleichen Offenheit, Wertschätzung und Zeit zu begegnen, sodass kein Gefühl des Ungleichgewichts, einer unfairen Behandlung oder einer Cliquenbildung entsteht. Gelingt dies, kann in den 'Tür-und-Angel-Gesprächen' mit der Zeit Vertrauen wachsen und eine Beziehung entstehen, die auch in einem späteren Konfliktfall einen konstruktiven Austausch ermöglicht (vgl. Lindner, 2021, S. 81f.).

Die Ausführungen zeigen die hohe Relevanz dieser Kommunikationsform für den pädagogischen Alltag sowie den Aufbau einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Nachdem die 'Tür-und-Angel-Gespräche' bereits die Basis des gemeinsamen Austausches über die aktuellen Entwicklungsschritte und das Verhalten der Kinder bilden, ermöglichen die geplanten 'Entwicklungsgespräche' einen differenzierteren Blick auf die kindliche Bildung und Erziehung sowie mögliche, daraus resultierende Handlungsvereinbarungen.

4.2.3 Entwicklungsgespräche

Die Gesprächsform die den wechselseitigen Austausch von Pädagog:innen und Eltern über den aktuellen und individuellen Stand der Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes und seiner persönlichen Lernerfahrungen ermöglicht, wird als 'Entwicklungsgespräch' bezeichnet. Zudem soll es eine Anregung für mögliche Fördermöglichkeiten und die Vereinbarung neuer Entwicklungsziele darstellen. Es bietet eine Chance zur Erhöhung der kindlichen Entwicklungspotenziale. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Persönlichkeitsförderung und einer gezielten Stärkung des Selbstwertes des Kindes (vgl. Schulz, 2012, 28). 'Entwicklungsgespräche' sind langfristig geplant und terminiert und erhalten so einen festen Platz in der Jahresplanung einer Kindertageseinrichtung. Pro Jahr findet mindestens ein, häufig finden auch zwei Entwicklungsgespräche pro Kind statt, sodass ihre Entwicklung intensiv begleitet wird. Umso jünger die Kinder sind, desto häufiger werden 'Entwicklungsgespräche' notwendig

(vgl. Textor, 2017b, S. 141). Im Gegensatz zu den spontanen 'Tür-und-Angel-Gesprächen' bedürfen 'Entwicklungsgespräche' einer intensiven Vorbereitung sowohl durch die Pädagog:innen als auch die Eltern. Es soll zu einem kooperativen Austausch von Beobachtungen, Fragen, Zielen und Geschichten kommen. Die von den Pädagog:innen eingebrachten Inhalte eines 'Entwicklungsgesprächs' ergeben sich im Wesentlichen aus einem kontinuierlichen und systematischen Beobachtungsprozess im pädagogischen Alltag. Mithilfe dieser Beobachtungen sollen die Kompetenzen, das Verhalten und die Stärken und Schwächen eines Kindes in Erfahrung gebracht werden. Auf diese Weise lassen sich individuelle Förderbedarfe und Interessensbereiche der Kinder erkennen. Im Anschluss werden die Beobachtungen dokumentiert. Aus der Gesamtheit aller Aufzeichnungen ergeben sich verschiedene Blickwinkel auf die kindliche Entwicklung und wichtige Impulse für das Gespräch mit den Eltern. Mithilfe von Portfolios, Lerngeschichten, Entwicklungsskalen und Beobachtungsbögen lassen sich ihre Aussagen methodisch unterstützen (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 25ff. und vgl. Textor, 2017b, S. 141). Zudem sollen auch die Bedürfnisse und Beobachtungen der Eltern in das Gespräch einbezogen werden. Aus der familiären Perspektive werden Eltern dazu eingeladen, zu berichten, wie sie ihr Kind in der Kindertageseinrichtung und Zuhause erleben, welche Bedürfnisse es hat oder in welchen Situationen es unter Umständen zu Schwierigkeiten kommt (vgl. ebd., S. 141).

Das eigentliche 'Entwicklungsgespräch' kann mit einem ungezwungenen Smalltalk zur Auflockerung der Atmosphäre begonnen werden. Anschließend werden in einer Gesprächsvereinbarung die Ziele, der zeitliche Rahmen und die groben Themen zusammengefasst (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 45). Nachdem das Gespräch auf diese Weise eingeleitet wurde, folgen die Phasen 'Reflexion', 'Analyse' und 'Förderung' (vgl. ebd., S. 30). Innerhalb der 'Reflexion' beschreibt die Pädagog:in wichtige Elemente und Beobachtungen des kindlichen Verhaltens, seiner Entwicklung und seiner Persönlichkeit. Zu den obligatorischen Inhalten gehören dabei das Wohlbefinden, das Selbstbild und die Identität sowie ein Überblick über die individuellen Kompetenzen des Kindes. Auch ein Austausch über seine Art der Interaktion und Kommunikation, der Spielpartner:innen sowie seiner Interessen, Wünsche und Bedürfnisse sollte ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 27f.). Auch die Eltern werden um eine Darstellung ihrer Beobachtungen gebeten, sodass eine mehrperspektivische Sicht über das Kind in verschiedenen Situationen und sozialen Systemen ermöglicht wird. Auf die Gesprächsphase der 'Reflexion' folgt der Schritt der 'Analyse'. Hierbei geht es darum, auf der Basis der zu Beginn erarbeiteten Beschreibungen und Entwicklungen mögliche Erklärungsansätze für das kindliche Verhalten zu finden, den Entwicklungs- und Interessensstand einzuordnen und mögliche Förderbedarfe festzustellen (vgl. ebd., S. 30f.). Beim letzten Schritt eines 'Entwicklungsgesprächs' handelt es sich um das Element der 'Förderung'. Hier wird das eigentliche Ziel dieser Gesprächsform veranschaulicht. Im Mittelpunkt steht die Suche nach gemeinsamen Bildungs- und

Entwicklungszielen und geeigneten Methoden ihrer Umsetzung. In der Zusammenarbeit mit den Eltern geht es darum, ihre Fragen zu beantworten und sie in ihrer Erziehung positiv zu beeinflussen (vgl. Textor, 2017b, S. 114). Ziel der Eltern ist, geeignete Fördermaßnahmen zu initiieren und ihre Kinder besser zu verstehen. Hilfreich ist, wenn diese Maßnahmen auch außerhalb der Kindertageseinrichtung umgesetzt werden können und sie zu einer intrinsischen Motivation mit den Interessen und Stärken der Kinder verknüpft werden (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 31 und vgl. Textor, 2009, S. 45). Grundlage aller Fördergedanken ist dabei stets das Wohl der Kinder (vgl. Schulz, 2012, S. 30). Nach Abschluss der drei Phasen und einer kurzen Zusammenfassung aller Gesprächsinhalte erfolgt eine gemeinsame Reflexion darüber, ob die Gesprächsziele erreicht wurden, die strukturellen Rahmenbedingungen angemessen waren und sich die inhaltlichen Erwartungen erfüllt haben (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 45).

Im Rahmen der 'Entwicklungsgespräche' ist aufgrund der sensiblen und teilweise emotionalen Inhalte noch stärker als sonst auf eine angemessene Gesprächskultur zu achten. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Fähigkeiten zur Allparteilichkeit und Neutralität gegenüber Personen, Problemen und geäußerten Ideen. Allparteilichkeit bezeichnet die Bereitschaft zur Identifikation und Parteilichkeit aller am Gespräch beteiligten Personen. Neutralität bedeutet, allen Personen eine eigene Sichtweise zuzugestehen, ohne diese direkt zu bewerten. Diese Grundhaltung verstärkt die Wahrnehmung einer hohen Fachkompetenz und Vertrauenswürdigkeit der Pädagog:innen und ist somit entscheidender Faktor einer gelingenden Kommunikation (vgl. Schulz, 2012, S. 58f.). Insgesamt übernehmen 'Entwicklungsgespräche' in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eine wichtige Funktion. Sie stellen eine Schnittstelle zwischen Eltern und Pädagog:innen dar, wenn es um die Förderung der Bildung und Erziehung von Kindern geht und können bei einer wertschätzenden Umsetzung und Kommunikation die Beziehung zueinander stärken (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 24).

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit möglichen Herausforderungen, die in der Durchführung der vorgestellten Elterngespräche sowie der alltäglichen Praxis einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auftreten können.

4.3 Herausforderungen in der Zusammenarbeit

Trotz aller Bemühungen, Überlegungen und reflexiven Haltungen, Fachkenntnisse und eines bewussten Umgangs mit den Eltern einer Kindertageseinrichtung kommt es mitunter zu Herausforderungen, die eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagog:innen erschweren und eine reibungslose Kommunikation beeinträchtigen. Pädagog:innen werden immer wieder an die Grenzen ihres eigenen Könnens geraten. Deshalb gilt, anspruchsvolle Gesprächssituationen als Herausforderung an die eigenen

Gesprächskompetenzen zu verstehen und sie für eine Verbesserung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Eltern nutzbar zu machen. Herausforderungen in der Zusammenarbeit entstehen häufig aus einem Zusammenspiel mehrerer Faktoren, die sich zusammengenommen gravierend auf die Partnerschaft und einzelne Kommunikationsanlässe auswirken können (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 43f. und vgl. Hüsson, 2017, S. 105). Missverständnisse, kontextabhängige und strukturelle Faktoren, Divergenzen der beteiligten Personen, egozentrische Haltungen und stereotype Vorstellungen beschreiben dabei häufige Störfaktoren einer gelingenden Zusammenarbeit und Kommunikation (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 46). Weitere Ursachen für Herausforderungen in der Zusammenarbeit begründen sich anhand kommunikationstechnischer Schwierigkeiten.

Bei allen Herausforderungen gilt, dass sie oftmals negativ konnotiert werden. Dennoch bilden sie bei einer erfolgreichen Bewältigung die Grundlage gemeinsamer Wachstums- und Entwicklungsprozesse der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagog:innen. Sie können dazu beitragen, die Potenziale einer Zusammenarbeit umfassend auszuschöpfen. Voraussetzung ist, dass sich alle Beteiligten auf die Herausforderungen einlassen und ihnen besondere Beachtung schenken.

Einer Auswahl dieser Herausforderungen widmet sich das folgende Kapitel. Um der Komplexität und Heterogenität aller Ursachen und Möglichkeiten gerecht zu werden, werden einige Herausforderungen zu verbindenden Kategorien zusammengefasst. Besondere Beachtung finden aufgrund ihrer Präsenz im pädagogischen Alltag der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die Kategorien 'Kommunikationstechnik', 'Pluralität', 'Konflikte' und 'Unsicherheit'.

4.3.1 Kommunikationstechnik

Durch Watzlawick et al. und Schulz von Thun (vgl. Kap. 2.1) ist bekannt, dass jede kommunikative Äußerung nicht nur eine inhaltliche Ebene enthält, sondern auch Aussagen über die Beziehungsebene, die sendende Person und die kommunikative Absicht trifft (vgl. Vollmer & Hoberg, 2000, S. 45). Eine häufige Ursache von Kommunikationsproblemen und Missverständnissen sind die sogenannten 'Seitenverschiebungen'. Dabei geht es um den Versuch der sendenden Person, den eigentlichen Inhalt einer Nachricht hinter einer anderen Seite der Nachricht zu verbergen. Damit wird klare, eindeutige Kommunikation undeutlich und missverständlich. Im Hintergrund der 'Seitenverschiebungen' stehen unangenehme, riskante Gesprächsinhalte, die auf diese Weise in einer positiveren Erscheinungsform geäußert und störende, negative Reaktionen vermieden werden sollen. Dieses Verhalten kann auch als 'Kommunikationsvernebelung' bezeichnet werden. Viele Menschen entwickeln mit der Zeit ein großes Repertoire an Strategien, um unangenehme Botschaften mit dem geringsten Risiko zu

übermitteln. Damit 'vernebeln' sie ihre eigentlichen Ziele, Beweggründe und Nachrichteninhalte. Häufig vertauschen sie dafür die Sach- mit der Beziehungsebene und die Appellebene mit der Selbstkundgabe (vgl. ebd., S. 66ff.). Auch wenn die sendende Person sich ihrer eigenen kommunikativen Absichten, Wünsche und Beweggründe noch nicht bewusst ist oder sie nicht frei äußern möchte kommt es zu einer gestörten Kommunikation. Eine weitere kommunikationstechnische Schwierigkeit, die innerhalb der Zusammenarbeit von Eltern und Pädagog:innen herausfordernd ist, ist eine verzerrte Wahrnehmung von den Bedeutungsinhalten der gesendeten Botschaft. Die empfangende Person hört das, was sie hören möchte und nicht die eigentlich vermittelte Botschaft. Ursachen dafür liegen in einer mangelnden Aufmerksamkeit, Vorurteilen, einer selektiven Wahrnehmung oder auch Uminterpretation der Nachrichteninhalte (vgl. Lehner, 1993, S. 54f.).

Zudem neigen viele Menschen dazu, einer Seite des 'Kommunikationsquadrats' mehr Beachtung zu schenken und auf diesem 'Ohr' sensibler zu sein. Dies kann zu unangebrachten oder unerwünschten Reaktionen in Gesprächen führen. Bei einer verstärkten Wahrnehmung der Sachebene ist es möglich, Fakten und Inhalte nach ihrer Relevanz zu beurteilen. Themen der Beziehungsebene können innerhalb dieser Wahrnehmung jedoch nur unzureichend bearbeitet werden (vgl. Plate, 2015, S. 63). Ist eine Person übersensibel für die Beziehungsebene einer Nachricht, besteht die Gefahr, in jeder Äußerung der Eltern oder Pädagog:innen Stellungnahmen bezüglich der eigenen Persönlichkeit oder des jeweiligen Verhaltens zu hören. Sie wird sich schnell angegriffen und kritisiert fühlen und die Schuld bei sich selbst suchen. Bei einer Dominanz der Selbstkundgabe besteht die Gefahr, dass vor allem die Pädagog:innen, Botschaften der Eltern auf vermeintliche Bedürfnisse und Aussagen im Hintergrund analysieren. Es ist auch möglich, dass eine notwendige, klare 'Du-Botschaft' an die empfangende Person vermieden wird (vgl. Vollmer & Hoberg, 2000, S. 99). Bei einer erhöhten Sensibilität für die Appellebene einer Nachricht sind Eltern und Pädagog:innen zwar in der Lage, den Subtext von Botschaften zu verstehen, haben jedoch das Risiko, in der Mehrheit der Aussagen Handlungsaufforderungen zu verstehen. Die Appellebene ist dann unangebracht, wenn Pädagog:innen ihrer Hierarchie ausnutzen oder die Eltern zu der Teilnahme an eigentlich freiwilligen Angeboten der Zusammenarbeit bewegen möchten (vgl. Plate, 2015, S. 69f.).

Weitere Ursachen für Herausforderungen in der Übermittlung und Entschlüsselung von Nachrichten sind unterschiedliche Sprachmilieus und schichtspezifische Sprachgewohnheiten, das Selbstkonzept der empfangenden Person und das Bild, das die empfangende von der sendenden Person entwickelt hat (vgl. Schulz von Thun, 2009, S. 63f.). Auch eine undeutliche Aussprache, umständliche Wortwahl oder Satzstellung sowie inkongruentes Verhalten stellen Hindernisse der 'Kommunikationstechnik' dar (vgl. Lehner, 1993, S. 54).

Diese Ausführungen zeigen, dass es bereits auf der Ebene der 'Kommunikationstechnik' und dem Senden und Empfangen von Nachrichten zu Herausforderungen und Missverständnissen kommen kann. Eltern und Pädagog:innen haben die Verantwortung, diese wahrzunehmen und auf angemessene Weise darauf zu reagieren. Doch auch auf der inhaltlichen und zwischenmenschlichen Ebene der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gibt es Herausforderungen, mit denen alle Beteiligten umgehen müssen. Diese werden in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

4.3.2 Pluralität

Die plurale Gesellschaft, in der wir leben und die Vielfalt unterschiedlicher Lebensentwürfe spiegelt sich auch in der Elternschaft einer Kindertageseinrichtung wider. Hier treffen verschiedene kulturelle und weltanschauliche Lebensweisen aufeinander. Auch der familiäre Hintergrund der Kinder ist vielschichtig, da sich Menschen aus unterschiedlichsten Lebenswelten in einer Kindertageseinrichtung begegnen (vgl. Blank, 1994, S. 121). Diese Unterschiede betreffen sowohl die Familienform, die kulturelle Herkunft, die geografische Wohnsituation, den sozio-ökonomischen Status der Familie, die Erziehungsphilosophie der Eltern und den Gesundheitszustand der Personen (vgl. Westerholt, 2012, S. 47). Umso mehr ist es die Aufgabe der Pädagog:innen, sich im Sinne einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft der Individualität der Eltern und ihren jeweiligen Interessen, Bedürfnissen und Handlungsmotiven bewusst zu werden. Es ist nicht möglich von 'der Elternschaft' zu sprechen und ihre Gruppe zu verallgemeinern. Jede Kindertageseinrichtung und die ihr zugehörigen Personen arbeiten zudem unter anderen Rahmenbedingungen und verfolgen eigene Ziele, die sie auf der Grundlage ihrer Erwartungen, Erfahrungen und den Lebenslagen der Familien festgelegt haben (vgl. Textor, 1994a, S. 9).

Die Akzeptanz der unterschiedlichen Wertvorstellungen und Elemente kultureller und religiöser Weltanschauungen der Familien bedeuten eine Herausforderung für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 22). Mögliche aus der Unterschiedlichkeit resultierende Vorurteile, Stigmatisierungen oder Barrieren beeinträchtigen eine fruchtbare Zusammenarbeit und gelingende kommunikative Prozesse (vgl. Blank, 1994, S. 118). Prallen in Diskussionen unterschiedliche Betrachtungsweisen, Meinungen und Erfahrungen aufeinander, kann es dazu führen, dass die beteiligten Personen aneinander vorbeireden, sich nicht verstehen und lediglich versuchen, die anderen von dem eigenen Standpunkt zu überzeugen. Mögliche Folgen sind Verstimmungen, gestörte Beziehungen oder misslungene Projekte (vgl. Schmidt, 2009, S. 25). In der Auseinandersetzung mit der Pluralität innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft spielen Familien mit Migrationserfahrung und anderen

Herkunftssprachen eine besondere Rolle. Je nach Sprachniveau kann es in Elterngesprächen zu Sprachbarrieren kommen. Aufgabe der Pädagog:innen ist, passende Lösungen, etwa in der Form eines Engagements von Dolmetscher:innen, für die Verständigungsschwierigkeiten zu finden. Auf diese Weise wird das Recht aller Kinder auf ein optimales Förderangebot gewährleistet und auch mit Eltern ohne fundierte Deutschkenntnisse eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft möglich (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 49).

Insgesamt stellt die Heterogenität der Menschen einer Kindertageseinrichtung große Ansprüche an die Wertschätzung der Eltern und vor allem der Pädagog:innen gegenüber fremden Bezugssystemen. Sind ihnen die in den Bezugssystemen vertretenen Werte fremd oder rufen sie Empörung oder Ablehnung hervor, kann ein empathischer Zugang zu den Kommunikationspartner:innen schwerfallen. Häufig werden das persönliche Denken, Fühlen und Handeln sowie die eigene Sozialisation als unreflektierte Maßstäbe auf das Gegenüber projiziert. Hier bedarf es im Sinne des 'Personenzentrierten Ansatzes' nach C. Rogers (vgl. Kap. 3.2) die Fähigkeit zur empathischen Gesprächsführung. So werden die Kommunikations- und Erziehungspartner:innen tatsächlich verstanden und eine Kommunikation auf Augenhöhe ermöglicht. Vor allem die Pädagog:innen sollten sich den Eltern innerlich zuwenden und versuchen, sich in ihre Welt, Beweggründe und Absichten hineinzusetzen sowie Interesse und Offenheit für ihnen fremde Einstellungen zeigen. Im Sinne der Grundsätze der 'Gewaltfreien Kommunikation' sollten sie versuchen, die Bedürfnisse der Eltern hinter ihren Verhaltensweisen und Einstellungen zu verstehen. Hilfreich ist dabei die Methode des 'Aktiven Zuhörens'. Unterschiedliche Perspektiven und Sichtweisen können als gewinnbringend angesehen werden und einen ganzheitlichen Blick auf die Interaktionspartner:innen ermöglichen (vgl. Hüsson, 2017, S. 108ff.). Grundlage eines partnerschaftlichen Umgangs miteinander ist eine umfangreiche Kenntnis unserer Interaktionspartner:innen und die Akzeptanz ihrer Lebensweise (vgl. Lindner, 2021, S. 9). Dafür ist es von entscheidender Bedeutung, sich mit der Lebenswelt, der Lebensrealität und den Bedürfnissen von Kindern und Familien innerhalb der Gesellschaft sowie verschiedenen Rollenbildern auseinanderzusetzen (vgl. Blank, 1994, S. 121 und vgl. Textor, 1994a, S. 9). Pädagog:innen sollten in der Lage sein, mögliche Barrieren für eine Partnerschaft wahrzunehmen und abzubauen, eigene Prägungen zu reflektieren, die Selbstdefinitionen anderer Personen zu akzeptieren und über alle Unterschiedlichkeiten hinweg angemessen zu kommunizieren. Dies erfordert je nach Situation die Entwicklung neuer Denk- und Handlungsweisen und veränderte Methoden der Kommunikation (vgl. Westerholt, 2012, S. 46ff.).

Insgesamt zeigt die Vielfalt der Lebensentwürfe, Wertorientierungen, kulturellen und religiösen Traditionen sowie Herkunftssprachen der Familien die Notwendigkeit einer vertrauensvollen und gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Sie benötigt eine individualisierte

Gestaltung und eine klare Abgrenzung gegenüber pluralitätsfeindlichem Verhalten. Unterschiedliche Menschen benötigen unterschiedliche Wege der Kommunikation (vgl. Groot-Wilken, 2017, S. 23 und Blank, 1994, S. 121). Die Heterogenität der Eltern einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist konstitutiv für die Welt, in der sich die Pädagog:innen bewegen (vgl. Westerholt, S. 46).

Im nächsten Kapitel werden Konflikte als Hindernisse der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft thematisiert.

4.3.3 Konflikte

Konflikte gelten im Allgemeinen als unvermeidbarer Bestandteil des sozialen Miteinanders und gehören daher selbstverständlich zum Leben einer Kindertageseinrichtung dazu. Die meisten Konflikte entstehen entweder aufgrund einer Unzufriedenheit und Kritik der Eltern oder durch die Beobachtung eines problematischen Verhaltens seitens der Pädagog:innen (vgl. Franck, 2017, S. 165 und vgl. Lindner, 2021, S. 75). Gespräche über diese Beobachtungen werden schnell zu Konfliktgesprächen, wenn Eltern die thematisierten Probleme nicht anerkennen, ihre Ursache bei den Pädagog:innen und der Kindertageseinrichtung suchen und fehlende Kooperationsbereitschaft zeigen. Eine weitere Konfliktursache stellen Pädagog:innen dar, welche die Regeln der Gesprächsführung missachten, Kritik ungünstig formulieren oder urteilend und daher 'gewaltvoll' kommunizieren (vgl. Textor, 2009, S. 51). Zusätzliche konfliktanfällige Gesprächssituationen sind auseinanderliegende Vorstellungen zum Bildungsverständnis, Missverständnisse, unklare Vereinbarungen oder divergierende Erziehungsvorstellungen. Des Weiteren verursachen Eltern, die Verantwortung für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu einem Großteil an die Pädagog:innen abgeben oder die im Gegensatz zu viel Raum und Mitbestimmung fordern, heikle Situationen in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. Roth, 2017, S. 85). Doch nicht nur Konflikte zwischen Eltern und Pädagog:innen können eine Herausforderung innerhalb der Partnerschaft darstellen, sondern auch Unstimmigkeiten zwischen den beiden Elternteilen, die in die Kindertageseinrichtung hineingetragen werden. Pädagog:innen können zwar keine stellvertretenden Entscheidungen treffen, den Prozess der Konfliktlösung jedoch begleiten und mit einer aufmerksamen Gesprächsführung als Mediator:in fungieren. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass alle Sichtweisen, Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse gehört werden. Ein entsprechendes Verhalten der Pädagog:innen kann zur Beruhigung und Entspannung der Situation beitragen (vgl. Hüsson, 2017, S. 116).

Kommt es zum Konfliktfall oder nehmen die Pädagog:innen unausgesprochene Streitigkeiten, Vorbehalte oder Spannungen wahr, die die partnerschaftliche Kommunikation zum Stocken bringen, sollten sie diesen im Sinne des 'Störungspostulats' der 'Themenzentrierten

Interaktion' nach R. Cohn (vgl. Kap. 3.3) Beachtung schenken. Sie schaffen damit eine Möglichkeit, unausgesprochene Konflikte der elterlichen Beziehung zu thematisieren und zu bearbeiten. Generell gilt, dass Störungen Vorrang haben (vgl. Schulz, 2012, S. 88f.). Im Konfliktfall sollte darauf geachtet werden, eine 'Spirale der Negation' zu vermeiden. Dazu zählen zum Beispiel Rechtfertigungen, Angriffe, Blockaden oder der Abbruch eines Gespräches. Es sollte für ein ausgewogenes Machtverhältnis, einen Raum für Gefühls- und Meinungsäußerungen und gleichmäßige Sprecher:innenwechsel gesorgt werden. Auch in herausfordernden Konfliktsituationen und -gesprächen gilt, Gesprächsmethoden wie das 'Paraphrasieren' oder 'Verbalisieren' anzuwenden' (vgl. Kap. 3.2). Auch Pausen und Humor können zu einer Rückkehr in eine Sachdiskussion verhelfen (vgl. Textor, 2009, S. 52ff.).

Je nach Ausmaß der Konflikte bedürfen sie ein extra geplantes 'Konfliktgespräch'. Mit einer angemessenen Vorbereitung und der Wahl effektiver Gesprächsmethoden können Konflikte produktiv wirken und zu einer einvernehmlichen Lösung der Herausforderung beitragen. Bei besonders schwerwiegenden Konflikten empfiehlt es sich, die Leitung einer Kindertageseinrichtung am Gespräch zu beteiligen. Auch wenn nach Watzlawick et al. (vgl. Kap. 2.1) die gefühlsbetonte Beziehungsebene den größten Raum innerhalb dieser Kommunikationsanlässe einnimmt, sollten nicht die Emotionen das Gespräch leiten. Für einen guten Gesprächsverlauf sind eine angenehme Atmosphäre, eine wertschätzende und partnerschaftliche Einstellung zueinander und ehrliche Gefühlsäußerungen entscheidend. Trotz des Konfliktes geht es darum, Wertschätzung zu zeigen und positiv, jedoch konsequent zu kommunizieren. Ziel ist, eine gemeinsame Lösung zu finden, die einen angemessenen Kompromiss darstellt (vgl. Lindner, 2021, S. 75f.).

Damit Konflikte gar nicht erst entstehen oder eskalieren, können von Pädagog:innen vielfältige Vorsorgemaßnahmen getroffen werden. Probates Mittel zur Konfliktprävention ist dabei das sogenannte 'Beschwerdemanagement'. Aus der Sicht der Eltern sind Beschwerden immer berechtigt und können als Rückmeldungen verstanden werden, die zur Reflexion und Optimierung der pädagogischen Arbeit beitragen. In der Regel verdeutlichen sie, dass ihre Erwartungen nicht oder nur unzureichend erfüllt wurden (vgl. Textor, 2009, S. 55 und vgl. Roth, 2017, S. 83). Das 'Beschwerdemanagement' soll eine Möglichkeit darstellen, Anmerkungen und Kritik bewusst zu platzieren. Hilfreich sind auch hier unterschiedliche Wege der Kommunikation (vgl. Wünsche & Prinz, 2018, S. 260). Die Pädagog:innen führen eine Liste über geäußerte Beschwerden und besprechen sie im Team. Auf diese Weise werden unterschiedliche, fachliche Sichtweisen berücksichtigt, die Beschwerden konstruktiv bearbeitet und häufiger auftretende Anmerkungen identifiziert (vgl. Textor, 2009, S. 56). Die Eltern erleben sich im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als selbstwirksame Partner:innen.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Konflikte die Handlungsbereitschaft und -fähigkeit aller Beteiligten beeinträchtigen. Entscheidend ist jedoch nicht ihre Vermeidung, sondern die Form einer richtigen Austragung und Lösung. Solange partnerschaftliches Verhalten auf beiden Seiten des Konfliktes gezeigt wird und sich die Kommunikationspartner:innen um die Wahrnehmung und Offenlegung der Konfliktursachen bemühen, ist eine adäquate Konfliktlösung möglich (vgl. Lehner, 1993, S.108 und vgl. Lindner, 2021, S. 75).

Eine weitere Herausforderung für die kommunikative Kompetenz der Pädagog:innen und die Zusammenarbeit in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich beschreibt die 'Unsicherheit' von Eltern und Pädagog:innen.

4.3.4 Unsicherheit

Unsicherheiten in der Kommunikation wirken sich auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aus. Pädagog:innen begegnet das Thema häufig im Umgang mit 'schwierigen Eltern', mit Erwartungen und Urteilen sowie aufgrund mangelnder Fachkenntnisse und struktureller Rahmenbedingungen. Eltern begegnet das Thema in ihrer individuellen (Erziehungs-)Unsicherheit und ihren Persönlichkeitsstrukturen.

'Schwierige Eltern' zeigen Desinteresse an der Arbeit und den Prozessen in der Kindertageseinrichtung. Sie haben eigenwillige Ansichten, festgefahrene Einstellungen, kommen nicht zu Angeboten, engagieren sich kaum und sind 'einfach kompliziert' (vgl. Blank, 1994, S. 120 und vgl. Hüsson, 2017, S. 105). Pädagog:innen empfinden die Zusammenarbeit mit Eltern herausfordernd, wenn diese ihre Kompetenzen infrage stellen, sie bevormunden oder ungerechtfertigte Vorwürfe machen, sich als Konkurrent:innen zueinander fühlen, die Regeln der Einrichtung missachten oder Grenzen des Respekts überschreiten und arrogant auftreten (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 243f.). Auch Eltern mit ausschließlich defizitorientiertem Blick auf die Einrichtung oder einem unangemessenen Verhältnis zu ihren Kindern, wie zum Beispiel überbehütende 'Overparents', kontrollbesessene 'Helikopter-Eltern' oder 'bildungsspanische Elternteile' gehören zu den herausfordernden Mitglieder:innen einer Elternschaft. Ebenso können Eltern, die mit ihren Kindern eigenen unerfüllten Lebensträumen naheifern oder die ihr Kind in seiner Einzigartigkeit überhöhen für eine gelingende Zusammenarbeit problematisch sein (vgl. Sacher, 2017, S. 47). Zeigen Eltern im Gespräch Widerstand, gilt es ihre Gefühle zu entschlüsseln, sodass eine ablehnende Gesprächshaltung und mögliche weitere Eskalationen vermieden werden. Elterlicher Widerstand und ein destruktiver Gesprächsverlauf können so eine Chance zur Konfliktklärung mit realistischen Lösungen darstellen. Bei einer fehlenden Annäherung beider Interaktionsparteien kann es hilfreich sein, beide Sichtweisen stehen zu

lassen und sich nach kurzer Zeit mit etwas Abstand wieder zu einem Gespräch zu treffen (vgl. ebd., S. 112ff.).

Trotz aller Bemühungen seitens der Pädagog:innen wird es immer Eltern geben, die eine gewisse 'Schwellenangst' mitbringen und sich ihnen gegenüber ablehnend, feindselig oder besserwisserisch verhalten. Dies kann unter anderem daran liegen, dass die Pädagog:innen selbst eine Antipathie für Eltern hegen, zu hohe Erwartungen formulieren, sie stigmatisieren oder ihnen mit ablehnender, zurückweisender Haltung begegnen. Andere Ursachen können große Statusunterschiede, das Gefühl einer Benachteiligung oder ein fehlender Eindruck über die fachliche Kompetenz der Pädagog:innen sein (vgl. Textor, 2009, S. 40). Einige Eltern formulieren oft ambivalente und überhöhte Erwartungen an die Arbeit der Pädagog:innen und stehen ihrer Arbeit kritisch gegenüber. Wieder andere Eltern fühlen sich aufgrund der Ausbildung der Pädagog:innen in ihrem Erziehungsverhalten beurteilt und staatlich überwacht (vgl. ebd., S. 17). Regelmäßig wird deutlich, wie wenig Eltern über die 'Kindheitspädagogik' und die Arbeit in Kindertageseinrichtungen wissen. Häufig werden Erfahrungen aus der eigenen Kindheit auf die heutige Arbeit übertragen. Für eine gute Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist es daher wichtig, die Inhalte und Ziele der Arbeit der Einrichtung zu kommunizieren und transparent zu gestalten. Immer wieder werden Pädagog:innen in ihrer Professionalität unterschätzt. Sie geraten in einen Rechtfertigungsdruck, wenn sie die Eltern über Entwicklungsrückstände, Verhaltensauffälligkeiten oder auch eine fehlende Schulreife ihrer Kinder informieren und diese so lange ignoriert oder nicht akzeptiert werden, bis Lehrkräfte oder Ärzt:innen ihnen diese bestätigen (vgl. Blank, 1994, S. 120). Pädagog:innen sollten sich aus diesem Grund darum bemühen, vor allem den Eltern, im Großen jedoch auch der Gesellschaft, ein realistisches Bild ihrer Rolle, ihrer persönlichen sowie fachlichen Kompetenz zu vermitteln und die Inhalte ihrer pädagogischen Arbeit näherzubringen. Von unangemessenen Anforderungen gilt es sich zu distanzieren. Ziel ist eine positive Haltung gegenüber der gemeinsamen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. Textor, 2009, S. 17). Dieses Unwissen, die negativen Zuschreibungen oder problematische Erwartungen stellen eine große Herausforderung für Pädagog:innen dar und fördern Unsicherheiten in ihrer täglichen Arbeit.

Eine weitere Herausforderung im Bereich der 'Unsicherheit' stellen mangelnde Fachkenntnisse seitens der Pädagog:innen dar. Sie fühlen sich unzureichend auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vorbereitet, haben fehlende Kenntnisse über mögliche Methoden für die Arbeit mit Erwachsenen und fühlen sich häufig nicht selbstbewusst genug, um die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern kompetent zu gestalten. Diese Unsicherheit wird durch fehlende Vorbereitungszeiten und Konzepte zum Überstundenausgleich verstärkt (vgl. Textor, 1994a, S.8 und vgl. Westerholt, 2012, S. 113). Fundierte Kenntnisse über Kommunikation, Elterngespräche sowie Methoden einer gelingenden Gesprächsführung wären zwingend

notwendig und sollten stärkere Beachtung finden. Pädagog:innen sollten sich ihrer eigenen Rollen in kommunikativen Prozessen, ihren Zielen aber auch Grenzen ihrer Möglichkeiten bewusst sein. Auch im Wissen um die Lebenswelt und Pluralität von Familien wird Nachholbedarf deutlich. Diese fehlenden Kenntnisse könnten Stigmatisierungen und missverständliche Kommunikation begünstigen. Pädagog:innen sollten insgesamt in der Lage sein, Gespräche angemessen vorzubereiten, professionell durchzuführen und daraus Handlungsbedarfe abzuleiten (vgl. Blank, 1994, S. 122 und vgl. Westerholt, 2012, S. 112).

Für die Eltern ist ihre eigene (Erziehungs-)Unsicherheit die größte Herausforderung. Neben den bereits thematisierten Aspekten fühlen sich Eltern häufig überfordert und fürchten Beurteilungen, wenn sie von den Pädagog:innen Erziehungsratschläge erhalten. Sie fühlen sich nicht kompetent genug, ihren Kindern und den eigenen Erwartungen gerecht zu werden oder haben Angst vor Entwicklungsverzögerungen. Haben sie Schwierigkeiten im Ablösungs- oder Eingewöhnungsprozess fürchten sie Kritik und Unverständnis. Sind Eltern beruflich oder familiär stark eingespannt entwickeln sie ihren Kindern gegenüber schnell ein schlechtes Gewissen oder fühlen sich mit der Bewältigung ihres Alltags überfordert (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 243). Viele Eltern haben Angst vor der Besprechung unangenehmer Themen, vor der Angabe eigener Schwierigkeiten oder dem Gefühl von Hilflosigkeit. Sind sie mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert möchten sie die öffentliche Beobachtung dessen vermeiden. Hier zeigt sich, wie die Erwartungen und Einstellungen anderer Eltern oder der Gesellschaft Druck ausüben können. Aufgabe der Fachkräfte ist, diese Ängste und Sorgen zu berücksichtigen, Familien beim Abbau und der Bewältigung dieser zu unterstützen und ihnen zu helfen, Vertrauen zu den Pädagog:innen aufzubauen (vgl. Westerholt, 2012, S. 113).

Auch wenn Gespräche mit Eltern eine große Herausforderung für Pädagog:innen und die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darstellen können, gilt es, sich der Bedeutung ihrer Arbeit bewusst zu machen. Eltern vertrauen ihnen und der Kindertageseinrichtung die wichtigsten Menschen ihres Lebens an und müssen sich darauf verlassen dürfen, dass ihnen mit Kompetenz, Verantwortungsbewusstsein und Respekt begegnet wird. Dazu gehört auch die Wertschätzung von Pluralität, ein professioneller Umgang mit Konflikten, die Annahme von Unsicherheiten und Verständnis für mögliche Schwierigkeiten in der Übergabe von Verantwortung und Kontrolle. Eltern müssen sich informieren, beteiligen und für ihre Bedürfnisse einsetzen können. Wenn notwendig, sollten sie Gesprächs- und Unterstützungsangebote erhalten und bei Bedarf an weitere Expert:innen vermittelt werden (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 264 und vgl. Westerholt, 2012, S.110). Die Kenntnis kommunikativer Grundlagen hilft beim Umgang mit Herausforderungen und kann Störungen der 'Kommunikationstechnik' beseitigen.

Die partnerschaftliche Kommunikation innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagog:innen endet dann, wenn es zu Grenzüberschreitungen und einer Verletzung, beziehungsweise Gefährdung des Kindeswohls kommt. In aller Deutlichkeit muss an dieser Stelle vermittelt werden, dass eine Verhaltensänderung erwartet wird und gegebenenfalls weitere Schritte und Hilfemaßnahmen eingeleitet werden (vgl. Hüsson, 2017, S. 115).

5. Kommunikative Kompetenz von Pädagog:innen

In den vorherigen Kapiteln wurde deutlich, dass mit einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich hohe Erwartungen, Ziele und Anforderungen an die Eltern und Pädagog:innen verknüpft werden. Die rechtliche und politische Verankerung stützt diesen Eindruck. Außerdem hat sich gezeigt, dass diese partnerschaftliche Gestaltung der Zusammenarbeit ohne eine angemessene Kommunikation seitens der Pädagog:innen nicht gelingen kann. Sie benötigen eine fachlich fundierte kommunikative Kompetenz. Wie bereits in den Begriffsbestimmungen beschrieben, wird unter kommunikativer Kompetenz die Fähigkeit zur korrekten Sprachanwendung und passenden Reaktionen in vielfältigen Kommunikationsanlässen verstanden (vgl. Lage, 2005, S. 41). Das folgende Kapitel wendet die Grundlagen einer allgemeinen kommunikativen Kompetenz auf die Bedürfnisse und beruflichen Herausforderungen von Pädagog:innen an. Dafür soll eine Verbindung zwischen kommunikativer Kompetenz, kommunikationstheoretischen Inhalten und den Elementen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich hergestellt werden. Insgesamt kann die kommunikative Kompetenz von Pädagog:innen als Trias personaler, fachlicher und sozialer Kompetenzen, Methoden der Gesprächsführung sowie einer verbindenden Grundhaltung angesehen werden.

5.1 Kompetenzen

Bei der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen handelt es sich um eine hochkomplexe Fähigkeit (vgl. Fiehler & Schmitt, 2004, S. 114). Daher ist es notwendig, entsprechende Grundlagenfähigkeiten zu erwerben. Sie sollten in der Lage sein, eigene Gefühle, Botschaften oder Informationen verständlich zum Ausdruck zu bringen. Andererseits müssen sie die Absichten, Einstellungen und Interessen von Gesprächspartner:innen korrekt wahrnehmen können (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 37). Pädagog:innen benötigen Wissen über Eigenschaften und Abläufe von Kommunikationswegen wie das Encodieren und Decodieren von Botschaften. Sie sollten über eine gut ausgebildete Formulierungs- und Artikulationsfähigkeit verfügen und dadurch auf angemessene lexikalische Mittel oder syntaktisch einwandfreie Beschreibungen komplexer Sachverhalte zurückgreifen können (vgl. Becker-Mrotzek & Brünner,

2004, S. 31ff.). Um die Anforderungen eines Gespräches erfolgreich bewältigen zu können, benötigen Pädagog:innen zudem eine sichere Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz. Diese verhilft ihnen zu einer angemessenen Interpretation des Gesprächsverlaufs und der Verhaltensweisen ihrer Gesprächspartner:innen. Auf diese Weise können sie sowohl den vordergründigen Sinn als auch verborgene Absichten von Äußerungen erkennen und feine Nuancen in Wortwahl und Betonung wahrnehmen (vgl. Westerholt, 2012, S. 66 und Hartung, 2004, S. 49f). Auf dieser Grundlage wird es möglich, alle Ebenen einer kommunikativen Äußerung zu verstehen und diesen entsprechend geeignete Handlungsoptionen zu entwickeln. Insgesamt dienen diese Fähigkeiten zur Planung und Anwendung gesprachsrhetorisch angemessener Äußerungen durch den Gebrauch sprachlich-kommunikativer Mittel (vgl. Fiehler & Schmitt, 2004, S. 114). Im Hintergrund dieses Kompetenzbereiches stehen allgemeine personale Kompetenzen wie der souveräne und vorurteilsfreie Umgang mit Diversität, eine stabile Persönlichkeitsstruktur, Fähigkeiten zur Gefuhlsregulierung, die Umsetzung ethischer Grundhaltungen und eine ausgeprägte Menschenkenntnis (vgl. Hartung, 2004, S.50 und vgl. Westerholt, 2012, S. 66). Des Weiteren unterstützen auch ein gesundes Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit, die Fähigkeit der (Selbst-)Achtsamkeit und ein ausgeprägtes Gefühl der Selbstwirksamkeit die kommunikative Kompetenz von Pädagog:innen (vgl. Schulz, 2012, S. 22). Ergänzt werden diese Fähigkeiten durch die Notwendigkeit fundierter Fachkenntnisse, die der Anwendung bereits genannter Kompetenzen in der pädagogischen Praxis dienen. Hierzu zählen Beratungskompetenzen, Kenntnisse über Gruppendynamiken, die Fähigkeit zur fachlichen Selbstreflexion und Moderationsfahigkeiten (vgl. Cohn, 2018, S. 114). Außerdem sollten Pädagog:innen über ein solides Fachwissen der kindlichen Entwicklung und Bedurfniswelt, sinnvolle Methoden und Hilfsmittel einer gelingenden Gesprächsführung sowie die Fähigkeit zur professionellen Selbstreflexion verfügen (vgl. Schulz, 2012, S. 7f.). Zusätzlich sollten Pädagog:innen Verständnis für die Schwierigkeiten von Familien zeigen und Grundkenntnisse des deutschen Wohlfahrtssystems besitzen. Mithilfe dieses Wissens sind sie dazu in der Lage, Familien notwendige Hilfsangebote psychosozialer Dienste zu vermitteln und ein Netzwerk entsprechender Anlaufstellen aufzubauen (vgl. Textor, 1994b, S. 33ff.). Trotz der Komplexität dieser benötigten Kompetenzen bietet ihre erfolgreiche Bewältigung keine Garantie für eine gelingende Kommunikation innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Sie bilden jedoch die Grundlage für die weiteren Bestandteile der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 37).

5.2 Methoden der Gesprächsführung

Der zweite Bestandteil der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen beinhaltet die Anwendung von Methoden der Gesprächsführung. Diese Methoden schließen alle Schritte von der Vorbereitung bis zur Nachbereitung eines Kommunikationsanlasses ein. Eine gute inhaltliche und mentale Vorbereitung eines Elterngespräches lässt dieses produktiver, effektiver und angenehmer werden. Dabei gilt, dass mit steigender Intensität der Vorbereitung auch die Ergebnisqualität steigt, die Dauer der benötigten Durchführungszeit jedoch sinkt. Umso wichtiger das Gespräch für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist, umso intensiver sollte daher die Vorbereitung sein (vgl. Glöser, 2019, S. 28). Im Allgemeinen dient eine ausführliche Vorbereitung der Qualitätssicherung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit. Zusätzlich kann sie den Pädagog:innen auch in unvorhergesehenen Gesprächsmomenten Sicherheit und Struktur bieten (vgl. Schulz, 2012, S. 32). Deshalb sollte kein geplantes Gespräch ohne eine mentale und inhaltliche Vorbereitung durchgeführt werden (vgl. Miller & Aich, 2017, S. 197). Zu dieser gehört, zunächst einen geeigneten Gesprächsrahmen zu finden. Ein Gesprächsrahmen gibt Aufschluss über den Anlass, den Zeitpunkt, die Dauer und die Beteiligten eines Gespräches. Je nach erwarteter Kommunikationsdynamik, Vorerfahrungen oder auch thematischer Brisanz kann es sinnvoll sein, auch die Leitung oder ein weiteres Teammitglied am Gespräch zu beteiligen (vgl. Schulz, 2012, S. 32ff.). Eine wesentliche Rolle spielen zudem die Auswahl und Gestaltung des Raumes in welchem das Gespräch stattfinden soll. Die Pädagog:innen sollten auf eine freundliche und offene Atmosphäre achten. Dazu gehört die Auswahl heller, erwachsenengerechter Möbel und ausreichend Platz. Bereitgestellte Erfrischungen laden zu einem entspannten Gespräch ein. Im Sinne von Watzlawicks Unmöglichkeit, sich nicht nicht zu verhalten und daher auch nicht nicht kommunizieren zu können, kann auch diese Form der Gesprächsvorbereitung als kommunikatives Element bezeichnet werden (vgl. Kap. 2.1). Zusätzlich sollte auf eine kreisförmige oder an einer Ecke positionierte Sitzordnung geachtet werden. Aufgrund der durch die Sitzordnung entstehenden Zugewandtheit der Gesprächspartner:innen können Hierarchieunterschiede oder Machtverhältnisse aufgehoben werden (vgl. Textor, 2009, S. 37f. und Schulz, 2012, S. 38). Um gut in ein Gespräch hineinzukommen, kann es den Pädagog:innen helfen, die Themen des Gespräches mit Kolleg:innen durchzusprechen oder vorher zu üben. Vor allem bei schwierigen Gesprächen kann eine entsprechende Probe helfen, auf alle Eventualitäten und unvorhergesehenen Situationen während des Gespräches vorbereitet zu sein (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 58f.). Zu der inhaltlichen Vorbereitung gehört neben der Auseinandersetzung mit der Thematik und den Erwartungen an das Gespräch auch die Festlegung der Gesprächsziele. Diese sollten im Vorfeld definiert werden, um ihnen angemessene Gesprächsmethoden auszuwählen und dem Gespräch Struktur und Sinn zu verschaffen. Es sollte darauf geachtet werden, dass es sich um sogenannte 'SMART'e Ziele handelt, da sie erfolgreicher umgesetzt werden können als

andere. 'SMART' steht dabei für spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert (vgl. Glöser, 2019, S. 29f.). Zur optimalen inhaltlichen Vorbereitung können zudem die 'Maximen der Kommunikation' nach Grice (vgl. Kap. 3.1) genutzt werden. Sich an ihnen zu orientieren, hilft den Pädagog:innen bei der Stärkung ihrer kommunikativen Effizienz. Bei der Planung des Gespräches spielt vor allem die 'Maxime der Qualität' eine wichtige Rolle, die wahrheitsgemäße und belegbare Gesprächsinhalte fordert. Die Pädagog:innen sollten für die Eltern dementsprechend nutzbare Materialien zusammenstellen. Dazu gehören zum Beispiel Beobachtungsbögen, Lerngeschichten, Kunstwerke der Kinder oder Fotos. Des Weiteren sollten die Pädagog:innen ihre eigene Gefühlslage vor dem Gespräch analysieren und klären, in welcher Beziehung sie zu den Gesprächspartner:innen stehen. Dies hilft impulsive Gefühle zu beruhigen, die eigene Position zu stärken, förderliche Verhaltensweisen zu nutzen und sachlich argumentierend in das Gespräch zu gehen (vgl. Miller & Aich, 2017, S. 196). Auch das 'Kommunikationsquadrat' von Schulz von Thun (vgl. Kap. 2.1) kann zur Strukturierung der Vorbereitung der Pädagog:innen genutzt werden. Im Rahmen der Appell-Ebene steht die Frage nach dem Gesprächsziel und den Absichten, Wünschen und Forderungen, die die Gesprächsleitung verfolgt. Den Sachinhalt verkörpern die geplanten Gesprächsthemen. Auf der Ebene der Selbstkundgabe steht die Frage nach den Gefühlen und Bedürfnissen der Pädagog:innen. Mithilfe der Beziehungsebene kann der Frage nachgegangen werden, wie diese das Gespräch positiv und effektiv gestalten können. Zusätzlich hilft die Beziehungsebene bei der Überlegung, wie die Gesprächspartner:innen die Situation wahrnehmen und das Gespräch zu einem guten Abschluss für alle Beteiligten kommen kann (vgl. Glöser, 2019, S. 32).

Zu den Inhalten der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen zählt auch, Gespräche mit den Eltern sinnvoll strukturieren zu können. Nach einer intensiven Gesprächsvorbereitung folgt der Einstieg in die Unterhaltung und die Festlegung des Themas. Dies kann sowohl von den Eltern als auch den Pädagog:innen angebracht werden. Anschließend werden Ziele und Erwartungen formuliert und mit der Bearbeitung des Themas begonnen. Dafür werden Anliegen aller Kommunikationspartner:innen gehört, Sichtweisen erläutert, Bedürfnisse benannt und mögliche Handlungsoptionen entwickelt. Im Anschluss daran werden Zielvereinbarungen getroffen und das weitere Vorgehen geklärt (vgl. Lindemann, 2017, S. 126 und vgl. Miller & Aich, 2017, S. 197). Wichtig ist, dass die Pädagog:innen einen guten Gesprächseinstieg finden und eine gute Gesprächsbasis aufgebaut werden kann (vgl. Hüsson, 2017, S. 105ff.). Auch die einzelnen Gesprächsphasen benötigen gute Ein- und Überleitungen, sodass alle am Gespräch Beteiligten dem Gesprächsverlauf folgen und sich und ihre Ansichten einbringen können. Am Ende des Gespräches werden die Ergebnisse zusammengefasst und erste Notizen für ein späteres Protokoll notiert. Nach Abschluss des Elterngespräches beginnt für die Pädagog:innen die Phase der Nachbereitung und der Reflexion. Die Notizen werden zu einem

Protokoll zusammengefügt und für alle Interaktionspartner:innen zugänglich gemacht. Auf diese Weise können Zielvereinbarungen in späteren Gesprächen überprüft und Entwicklungen sichtbar gemacht werden (vgl. Textor, 2009, S. 38f.). Hinzu kommt eine ehrliche und differenzierte Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens, zu der auch eine Einschätzung der Wirkungsweise des eigenen Auftretens gehört (vgl. Schulz, 2012, S. 8). Hierbei gilt, je mehr Pädagog:innen über gelingende Kommunikation im Allgemeinen und ihre eigene Rolle in kommunikativen Situationen wissen, desto eher wird es ihnen gelingen, hinderliche Reaktionsmuster abzulegen (vgl. Lindner, 2021, S. 11 und vgl. Westerholt, 2012, S. 65). Bei der Reflexion gelungener und möglicherweise misslungener Kommunikationsinhalte helfen zudem die Inhalte der 'Transaktionsanalyse' nach E. Berne (vgl. Kap. 3.4) und das Modell der 'Gewaltfreien Kommunikation' nach M. B. Rosenberg (vgl. Kap. 3.5). Mithilfe der 'Transaktionsanalyse' können Pädagog:innen reflektieren, aus welchen 'Ich-Zuständen' ihre Gesprächspartner:innen kommuniziert haben und welche tieferliegenden Gefühle oder Handlungsaufforderungen mit ihnen verbunden waren. Gleichzeitig reflektieren die Pädagog:innen, aus welchen 'Ich-Zuständen' sie selbst kommuniziert haben. Hier zeigt sich, ob sie sachlich im 'Erwachsenen-Ich' gesprochen und auf die 'Ich-Zustände' der Eltern angemessen reagiert oder ob 'Überkreuztransaktionen' stattgefunden haben. Daran ergänzend können Pädagog:innen mit einer ausgebildeten kommunikativen Kompetenz auf das Modell der 'Gewaltfreien Kommunikation' zurückgreifen und analysieren, welche Bedürfnisse hinter dem Verhalten der Kommunikationspartner:innen standen und ob sie selbst ihre Botschaften mithilfe der vier Schritte oder doch 'gewaltvoll' geäußert haben. Aufgrund dieser Reflexion lassen sich Veränderungsmöglichkeiten für kommende Gespräche innerhalb der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern feststellen und die Zusammenarbeit auf der Grundlage ihrer professionellen Kommunikation weiter verbessern.

Grundsätzlich gibt es einige Verhaltensweisen der Pädagog:innen die zum Gelingen kommunikativer Situationen beitragen können. Hierfür ist es hilfreich, über grundlegende Kenntnisse psychologischer, humanistischer, personenzentrierter oder themenzentrierter Modelle und Techniken zu verfügen. Sie geben theoretische und praktische Handlungsanweisungen, können das Verständnis kommunikativer Äußerungen sichern und stehen gleichzeitig für die Annahme einer bestimmten Grundhaltung. Durch diese Verknüpfung können sie die Ausbildung einer erfolgreichen Kommunikation innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft fördern (vgl. Westerholt, 2012, S. 117). Insgesamt wird ein positiver Gesprächsverlauf wahrscheinlicher, wenn sich die Pädagog:innen vor jeder Äußerung an das Kooperationsprinzip der 'Maximen der Kommunikation' (vgl. Kap. 3.1) erinnern. Dies benennt das gemeinsame Interesse als Grundlage der Kommunikation. Besonders vor schwierigen Gesprächen kann es helfen, sich die eigentliche Absicht der Zusammenarbeit, das Wohl und die Bildung und

Erziehung der Kinder, ins Gedächtnis zu rufen. Vor jeder gesendeten Botschaft können die Pädagog:innen prüfen, inwiefern diese Nachricht nur die wesentlichen Informationen ohne weitschweifige Ausführungen oder Themenwechsel enthält und somit den Maximen der Quantität, der Relevanz und der Klarheit entspricht (vgl. Röhner & Schütz, 2016, S. 26). Andererseits können sie in diesem Moment auch ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse reflektieren, entsprechend kommunizieren und anhand dieser Analyse eine echte Bitte an die Gesprächspartner:innen aussprechen. Geschieht dies ohne moralische Urteile, Zurechtweisungen oder Abwertungen handelt es sich bei der gesendeten Botschaft um eine 'Gewaltfreie Kommunikation' (vgl. Rosenberg, 2016, S. 87). Generell gilt, dass alle Kommunikationspartner:innen ihre eigenen 'Chairperson' (vgl. Kap. 3.3) sind und sich in ihren Einstellungen, Bedürfnissen und Absichten selbst vertreten sollten (vgl. Cohn, 2018, S. 124).

Während der Unterhaltung wird die Gesprächsbereitschaft von Menschen unterstützt, wenn alle Kommunikationspartner:innen sich bemühen, die unterschiedlichen Wirklichkeiten und subjektiven Sichtweisen anzunehmen, nachzuvollziehen und mitzufühlen (vgl. Miller & Aich, 2017, S. S. 199). Unterstützt wird der Prozess des gegenseitigen Verstehens durch die Methoden des 'Aktiven Zuhörens' (vgl. Kap. 3.2). Eigene Meinungen, Wertungen und Emotionen werden zurückgestellt, sodass sich die gesamte Aufmerksamkeit auf die sprechende Person fokussiert. Ein gutes Zuhören zeichnet sich vor allem dadurch aus, die Gesprächspartner:innen sprechen zu lassen, einfühlsam zu beobachten und zu versuchen, die kommunikative Botschaft zu verstehen (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 131). Wichtiges Element der kommunikativen Kompetenz ist auch, die Personen und ihr Verhalten getrennt voneinander zu betrachten und in herausfordernden Situationen nur das jeweilige Verhalten, nicht aber die gesamte Person zu problematisieren. Auch die Stärkung des Selbstwirksamkeitsgefühls der Gesprächspartner:innen ist eine wichtige kommunikative Kompetenz und trägt zu einer gelingenden partnerschaftlichen Zusammenarbeit bei (vgl. Textor, 2009, S. 33f.). Gesprächsfördernd ist außerdem, aufkommende Kritik als Veränderungshilfe anzusehen und Vorwürfe, Beschimpfungen und Angriffe in ihre zugrundeliegenden Bedürfnisse und Emotionen zu transformieren. Störungen dieser Art sind unmittelbar zu bearbeiten. Hier verbinden sich die Annahmen M. B. Rosenbergs mit denen R. Cohns und ihrem Postulat 'Störungen haben Vorrang' (vgl. Miller & Aich, 2017, S. 202 und vgl. Cohn, 2018, S. 121). Nach R. Cohn können außerdem eine authentische, selektive Kommunikation, der Verzicht auf Verallgemeinerungen und Zurückhaltung mit Interpretationen zum Erfolg kommunikativer Prozesse beitragen und sollten daher von Pädagog:innen genutzt werden (vgl. Cohn, 2018, S. 123ff.). Insgesamt sollten die Pädagog:innen problemorientiert, beschreibend und einführend kommunizieren und auf Gleichberechtigung zwischen den Interaktionspartner:innen achten (vgl. Lehner, 1993, S. 79).

Gelingende Gespräche zeichnen sich durch eine anschließende Zufriedenheit aller Beteiligten aus.

5.3 Grundhaltungen

Grundsätzlich handelt es sich bis zu einer wirklichen Verinnerlichung und konsequenten Anwendung der Gesprächsführungsmethoden um einen langwierigen und herausfordernden Prozess innerhalb der kommunikativen Kompetenz (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 131). Immer wieder wird betont, dass alle kommunikationstheoretischen Modelle und Ansätze als Technik und Methodik angewandt werden können, es meist jedoch noch mehr um eine Bewusstseins- und Haltungsänderung geht. Erst wenn sich die Pädagog:innen diese vollständig angeeignet haben, beherrschen sie die jeweilige Gesprächsführungsmethode. Ergänzt werden diese um weitere Grundhaltungen, die von entscheidender Bedeutung für die kommunikative Kompetenz von Pädagog:innen sind. Das Fundament einer kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen liegt in einer wertschätzenden Grundhaltung und Kommunikation. Entscheidend ist, dass sich diese Haltung nicht auf etwaige Fähigkeiten, Leistungen oder das Verhalten von Menschen bezieht, sondern die gesamte Person in den Blick nimmt. Sie wird zum Beispiel deutlich, wenn Kommunikationspartner:innen ihre Nachrichten ohne Unterbrechungen oder Bewertungen mitteilen können und ihnen mit Freundlichkeit und Respekt begegnet wird. Pädagog:innen sollten sich empathisch nach den Gefühlen und Bedürfnissen ihrer Gesprächspartner:innen erkundigen und eigene Wahrnehmungen nur situationsangemessen äußern (vgl. Kap. 3.2 und 3.5). Wichtig ist zudem, Verantwortung für die persönlichen Verhaltens- und Kommunikationsweisen zu übernehmen und Nachrichten mithilfe von 'Ich-Botschaften' auszudrücken (vgl. Franck, 2017, S. 387ff.). Professionelles, wertschätzendes Handeln wird immer dort sichtbar, wo auch denjenigen mit Freundlichkeit, Zuwendung und Höflichkeit begegnet wird, die sich in ihren Verhaltensweisen, ihrem kommunikativen Ausdruck und ihrem Erscheinungsbild von den Überzeugungen der Pädagog:innen unterscheiden (vgl. Weltzien & Kebbe, 2011, S. 247). Innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagog:innen gilt es zudem, eine respektvolle, ressourcenorientierte und dialogische Haltung einzunehmen. Im Rahmen dieser Grundhaltung werden die Meinungen, Erziehungsvorstellungen und Lebensweisen der Familien in ihrer subjektiven Bedeutung akzeptiert und die Eltern in ihrer individuellen Persönlichkeit angenommen (vgl. Kap. 3.2). Sich an den Stärken und Kompetenzen von Eltern und Familien zu orientieren, sie auch individuell wahrzunehmen, ist entscheidend für einen positiven Gesprächsverlauf. Pädagog:innen sollten die Anliegen und Sichtweisen der Eltern respektieren, sich empathisch in sie einfühlen und authentisch auf ihre Botschaften reagieren. Dabei gilt, offen für das eigene Erleben zu sein und ehrliche Gefühle nicht zu verbergen. Das eigene Mitteilungsbedürfnis wird zugunsten

eines ganzheitlichen, empathischen Verständnisses der Kommunikationsinhalte der Eltern zurückgenommen (vgl. Roth, 2017, S. 74ff. und vgl. Hüsson, 2017, S. 104f.). In dieser Grundhaltung werden mit der Empathie und Wertschätzung die wichtigsten Inhalte des 'Personenzentrierten Ansatzes' und der 'Gewaltfreien Kommunikation' deutlich. Es zeigt sich, wie eng die Verbindung zwischen den humanistischen und psychologischen Kommunikationsmodellen ist und wie praxisnah sie von den Pädagog:innen in ihrer täglichen Arbeit eingesetzt werden können. Aufgrund ihrer enormen Bedeutung für das Gelingen zwischenmenschlicher Beziehung sollten Grundkenntnisse dieser Ansätze Teil der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen sein. Weitere allgemeine förderliche Grundhaltungen der Gesprächsführung zeigen sich in der freiwilligen Teilnahme aller Gesprächspartner:innen, einer authentischen Allparteilichkeit der Pädagog:innen und der Wertfreiheit von Kommunikationsinhalten. Als gleichberechtigte Erziehungs- und Bildungspartner:innen geht es darum, das durch die Institution vorgegebene Hierarchiegefälle zwischen Eltern und Pädagog:innen zu einer Kommunikation auf Augenhöhe umzuwandeln (vgl. Lindemann, 2017, S. 25f.).

Ziel der Kommunikation innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagog:innen ist, mithilfe von Grundhaltungen und angewandten Methoden der Gesprächsführung eine Gemeinschafts- und Willkommenskultur aufzubauen. In der Kindertageseinrichtung soll ein offener und regelmäßiger Austausch herrschen und gemeinsame Arbeit am Bildungsweg der Kinder ermöglicht werden (vgl. Sacher, 2017, S. 41ff.). Dann ist die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen erfolgreich.

6. Schlussbemerkungen

Im Verlauf der Arbeit wurde sich mit verschiedenen kommunikationstheoretischen Modellen, den Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen auseinandergesetzt. Es hat sich gezeigt, dass Kommunikation grundsätzlich ein Ausdruck zwischenmenschlicher Beziehungen ist. Die Art und Weise in der Menschen miteinander kommunizieren prägt ihr Verhältnis zueinander und nimmt Einfluss auf den Erfolg eines Gespräches. Erschließen beide Gesprächspartner:innen das tatsächlich Gemeinte einer Botschaft, handelt es sich um eine gelingende Kommunikation. Die Persönlichkeitsmerkmale der Kommunikationspartner:innen, ihre Überzeugungen und Vorerfahrungen, strukturelle und räumliche Rahmenbedingungen, sowie die am Gespräch beteiligten Personen beeinflussen zwischenmenschliche Gespräche zusätzlich. Nach C. Rogers ist die Art der Beziehungsgestaltung der entscheidende Wirkfaktor innerhalb kommunikativer Prozesse und nicht die angewandten Methoden und Modelle. Dennoch geben auch sie sinnvolle Hinweise zu der Analyse verschiedener Kommunikationsanlässe, dem Aufbau vertrauensvoller

Beziehungen und Möglichkeiten für die Gestaltung gelingender Kommunikation. Sie erläutern die Grundlagen zwischenmenschlicher Kommunikation und beschreiben einen angemessenen Umgang mit Herausforderungen oder Kommunikationsstörungen. Im Rahmen der professionellen Gesprächsführung innerhalb einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden die Pädagog:innen und ihre kommunikative Kompetenz immer wieder gefordert, die Interaktionen zwischen sich und den Eltern hinsichtlich ihrer einzelnen Elemente zu beurteilen und anhand dieser Einschätzung das weitere Gespräch sinnvoll fortzusetzen. Eine umfangreiche Kenntnis der verschiedenen kommunikationstheoretischen Modelle unterstützt sie dabei. Es gilt, umso komplexer und diverser die Familiensituationen und die Kommunikationsanlässe gestaltet sind, desto vielfältigere Methoden und Kommunikationskanäle sollten Pädagog:innen nutzen und anbieten können. In der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Kommunikationsmodellen haben sich verschiedene Gemeinsamkeiten ergeben. Für die Ausbildung einer kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen und der erfolgreichen Gestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich sind sie von entscheidender Bedeutung. Diese Gemeinsamkeiten finden sich vor allem in der besonderen Beachtung einer wertschätzenden, respektvollen und empathischen Grundhaltung, die mithilfe verschiedener vorgestellter Methoden realisiert werden soll. Wie vor allem das fünfte Kapitel der Arbeit zeigt, lassen sich ihre Grundlagen und Ansätze miteinander kombinieren und gegenseitig ergänzen. Trotz der Notwendigkeit sich mit den theoretischen Grundlagen der Kommunikationsmodelle zu beschäftigen und sie zur Vorbereitung, Durchführung und Analyse kommunikativer Prozesse zu nutzen, sind sie nicht zur strikten Befolgung eines Handlungsleitfadens gedacht. Sie erfordern eine Bewusstseinsänderung und Verinnerlichung ihrer Grundsätze, um erfolgreich angewandt zu werden.

Die Zusammenarbeit von Eltern und Pädagog:innen innerhalb von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften setzt den Willen voraus, die anderen Personen kennenzulernen, sie zu verstehen, ihre Überzeugungen und Persönlichkeiten anzuerkennen und sich gemeinsam mit ihnen über die Erziehung und Bildung der Kinder auseinanderzusetzen. Da dieses Zusammenspiel ihre Kultur, Rechte, Überzeugungen, Familie und Lebensentwürfe betrifft, bezieht es sich damit auf die Grundlagen der menschlichen Existenz. Kommunikation wird auf diese Weise zu einem brisanten Thema. Um auf die Pluralität der Familien und die komplexen Aufgaben der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft angemessen eingehen zu können, wird eine flexible Gestaltung der professionellen Elterngespräche gefordert. Außerdem wird auch die kommunikative Beziehungsgestaltung zu den Eltern von einer Haltung geprägt, deren Grundsätze Respekt, Dialoghaftigkeit, Wertschätzung, Ressourcenorientierung, Vorurteilsbewusstsein und Selbstreflexion beinhaltet. Eine entsprechende Haltung ermöglicht, Eltern und die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nicht als Bedrohung, sondern als Möglichkeit des

eigenen Kompetenzwachstums wahrzunehmen. Auch die kommunikationstheoretischen Modelle wären ohne eine entsprechende Haltung unflexibel und ungeeignet für die pädagogische Praxis. Durch die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wurde deutlich, welchen Erwartungen und Anforderungen Eltern und Pädagog:innen in ihrer Zusammenarbeit ausgesetzt sind. Zudem zeigt vor allem die Erziehungsunsicherheit, dass auch für die Eltern, ihr Wohlbefinden und ihre Sicherheit von zentraler Bedeutung ist, wie sie in der Kindertageseinrichtung ankommen und aufgenommen werden. Es ist entscheidend, wie ihnen begegnet wird und in welcher Form sie sich als Persönlichkeit in die Arbeit einbringen können. Diese Erkenntnis unterstreicht die Bedeutung und Notwendigkeit einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagog:innen. Neben der Erziehung und Bildung der Kinder sollten sie sich auch mit ihren Eltern und dem Familiensystem auseinandersetzen und so zu einem Wohlbefinden und einer wertschätzenden Atmosphäre innerhalb der Einrichtung beitragen.

Mit der Gestaltung einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann dementsprechend eine beidseitige Verunsicherung abgebaut werden. Niedrigschwellige Angebote der Zusammenarbeit und des Austausches fördern den Kontakt der Familien untereinander und zu den Pädagog:innen der Kinder. Auf der Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung können auch herausfordernde Themen wie zum Beispiel Entwicklungsverzögerungen oder problematisches Verhalten gemeinsam bearbeitet und gelöst werden. Eine enge Zusammenarbeit, regelmäßiger und offener Austausch sowie eine gelingende Gesprächsführung während der Elterngespräche können die Effizienz der pädagogischen Arbeit steigern und die Angst vor Konflikten und Herausforderungen abbauen. Ein lebendiger Dialog zwischen Eltern und Pädagog:innen führt dazu, den Bildungspotenzialen der Kinder voll umfänglich gerecht zu werden und gemeinsame Erziehungsziele festzulegen. Auf diese Weise verbinden sich die beiden Lebenswelten der Kinder und bilden eine symbiotische Einheit ihrer Entwicklungsförderung.

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern theoretische Kommunikationsmodelle zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen beitragen und auf diese Weise einen Erfolgsfaktor für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich darstellen können. Die Ausführungen haben gezeigt, dass die theoretischen Kommunikationsmodelle grundlegende Gesprächsführungskompetenzen und Haltungen vermitteln. Sie dienen einer kompetenten Kommunikation auf Augenhöhe, der Vermeidung von Kommunikationsfallen und können so die Gestaltung optimaler Gesprächsbedingungen unterstützen. Erleben Eltern, dass sie in alle wichtigen Prozesse umfassend einbezogen und sie persönlich angesprochen werden, wird eine Kindertageseinrichtung für sie zu einem Ort des offenen Dialoges und Austausches. Werden ihre Kompetenzen wahrgenommen und

wertgeschätzt, erleben sie sich als wirkmächtige Akteure eines gemeinsamen Prozesses der Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder und werden sich gerne für die Partnerschaft engagieren. Das bedeutet, die Form in der Pädagog:innen mit Eltern Gespräche führen und so die Beziehung zu ihnen definieren, entscheidet darüber, wie nachhaltig die Familie und das Kind in ihren Bildungsprozessen unterstützt werden können.

Um der Dynamik und den Herausforderungen von Elterngesprächen gerecht werden zu können ist eine Weiterentwicklung der eigenen kommunikativen Kompetenzen unverzichtbar. Pädagog:innen sollten sich verstärkt Zeit zur Beobachtung und Reflexion kommunikativer Prozesse nehmen, sich mit den theoretischen Grundlagen von Kommunikation auseinandersetzen und beispielsweise im Rahmen einer kollegialen Beratung oder eines kollegialen Austausches Methoden und Abläufe verschiedener Kommunikationsanlässe üben. So kann die eigene kommunikative Kompetenz weiterentwickelt und eine respektvolle Haltung gegenüber den Eltern verinnerlicht werden. Da die menschliche Kommunikation Ausdruck der gesamten Persönlichkeit ist, gehört zu einer Verbesserung und Weiterentwicklung der eigenen Kommunikation auch eine umfassende Reflexion des eigenen (kommunikativen) Verhaltens und der inneren Einstellungen. Um die strukturellen Rahmenbedingungen der kommunikativen Kompetenz von Pädagog:innen zu verbessern und damit zu einem Gelingen der auch politisch angestrebten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beizutragen, wäre eine Erhöhung der Vorbereitungszeit für Pädagog:innen und damit mehr Zeit für Beobachtung, Vorbereitung und Durchführung von Angeboten der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sinnvoll. Dies ist jedoch von einer Anhebung des allgemeinen Fachkraft-Kind-Schlüssels und der Finanzierung von Kindertageseinrichtungen abhängig.

Da kommunikative Kompetenzen und Gewohnheiten zu einem großen Teil erlernt sind, ist es möglich, erfolgreiche Kommunikation zu entwickeln und zu fördern. Die Grundsätze der theoretischen Kommunikationsmodelle, die Methoden der Gesprächsführung und eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung bezüglich Eltern, Kindern und zwischenmenschlichen Begegnungen sollten daher fester Bestandteil der (Weiter-)Qualifizierung angehender Pädagog:innen sein beziehungsweise stärker fokussiert werden. Dies beinhaltet vor allem die praktische Umsetzung und Erfahrung der Methoden.

Mit einem Blick in die Zukunft könnten die kommunikative Kompetenz und daher auch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften vor verstärkten Herausforderungen stehen. Aufgrund der zunehmenden und früher beginnenden Erwerbstätigkeit von Müttern, einer verstärkten Flexibilisierung von Arbeitszeiten und immer umfangreicheren Betreuungszeiten der Kindertageseinrichtungen werden sich die Kontaktmöglichkeiten von Pädagog:innen und Eltern weiter verändern. Es kann dazu führen, dass sie sich im Alltag weniger begegnen und auch die

Durchführung der Gespräche zu anderen Zeiten und Orten oder auch mithilfe anderer Methoden stattfindet. Aufgabe der Pädagog:innen und der Einrichtungen ist es daher, die Bedarfe der Familien im Blick zu behalten und weiterhin passgenaue Angebote einer partnerschaftlichen, gleichberechtigten Zusammenarbeit zu entwickeln. Entscheidend ist hier der Mut auch neue Wege zu gehen und sich nicht von Traditionen und Gewohnheiten einschränken zu lassen.

Bei der Auseinandersetzung mit den Inhalten der Arbeit wurde die Komplexität der Themenfelder deutlich. Gerade nach der Beantwortung der Forschungsfrage zeigt sich die Bedeutung und Notwendigkeit für die alltägliche pädagogische Arbeit von Pädagog:innen. Für eine Weiterarbeit im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit oder empirischen Studie ist vor allem die Verknüpfung von kommunikationstheoretischen Inhalten mit der Umsetzung der Methoden in der pädagogischen Praxis interessant.

Grundsätzlich hat diese Arbeit gezeigt, dass eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Pädagog:innen eine grundlegende Voraussetzung für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darstellt. Eine gelingende, durch die Grundlagen kommunikationstheoretischer Modelle weiterentwickelte kommunikative Kompetenz trägt daher zu einer hohen pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen bei. Sie kann als Kernkompetenz von Pädagog:innen angesehen werden und bildet die Grundlage für die Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen.

7. Literaturverzeichnis

- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017a). *Gmünder Modell zur Gesprächsführung (GMG) mit Kita-Eltern – Grundlagen, Aufbau und praktische Anwendungsmöglichkeiten*. In Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (S. 87 – 101). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017b). Ein Plädoyer für die Professionalisierung von Elternarbeit. In Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (S. 205 – 209). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017c). *Eltern und Fachkräfte in der Kita – Die Kontexte und die Buchkapitel*. In Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (S. 9 – 18). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Basu, A. & Faust, L. (2019). *Gewaltfreie Kommunikation* (4. Auflage). Freiburg: Haufe.
- Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (2004). *Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick*. In Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenzen* (S. 29 - 45). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bendler, S. & Heise, S. (2018). *Gewaltfreie Kommunikation in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Berne, E. (2011). *Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen* (11. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Blank, B. (1994). *Probleme in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Familie*. In Textor, M. R. (Hrsg.), *Elternarbeit mit neuen Akzenten. Reflexion und Praxis* (S. 118 – 123). Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Blank, B. & Fenzl, S. M. (1994). *Elternberatung und Vermittlung von Hilfsangeboten*. In Textor, M. R. (Hrsg.), *Elternarbeit mit neuen Akzenten. Reflexion und Praxis* (S. 108 – 117). Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Chopra, D. (2016). *Vorwort*. In Rosenberg, M. B. (Hrsg.), *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (12. überarbeitete und erweiterte Neuauflage, S. 9 – 12). Paderborn: Junfermann.

- Cohn, R. C. (1993). *Es geht ums Anteilnehmen. Die Begründerin der TZI zur Persönlichkeitsentfaltung*. Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Cohn, R. C. (2018). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* (19. Auflage). *Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deppermann, A. (2004). ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenzen* (S. 15 - 27). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dreyer, R. (2017). *Konzeption und Konzeptionsentwicklung*. In Strehmel, P. & Ulber, D. (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. 55 – 64). Stuttgart: Kohlhammer.
- Erl, A. & Gymnich, M. (2015). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* (3. Auflage). Stuttgart: Klett Lerntaining.
- Fiehler, R. & Schmitt, R. (2004). *Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation. Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse*. In Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenzen* (S. 113 - 135). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Franck, N. (2017). *So gelingt Kommunikation. Eine praktische Anleitung von A bis Z*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2017). *Standards für die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern*. In Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (S. 54 – 61). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Geißler, K. A. & Hege, M. (1999). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns* (9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Glöser, B. (2019). *Miteinander sprechen. Gelingende Gespräche in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Graeff, P. (1999). *Kommunikation und Kooperation in sozialen Organisationen*. In Boskamp, P. & Knapp, R. (Hrsg.), *Führung und Leitung in sozialen Organisationen. Handlungsorientierte Ansätze für neue Managementkompetenz* (2. überarbeitete Auflage, S. 109 – 140). Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
- Greving, H. (2014). *Ruth C. Cohn*. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Auflage, S. 18 – 23). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Groot-Wilken, B. (2017). *Entwicklungsgespräche in der Kita* (überarbeitete Neuauflage). Freiburg: Herder.
- Hart, S. & Kindle Hodson, V. (2007). *Respektvoll miteinander leben. 7 Schlüssel zur Konfliktlösung. Wie Eltern und Kinder mit Hilfe der GFK Konflikte in Kooperation umwandeln können*. Paderborn: Junfermann.
- Hartung, M. (2004). *Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis*. In Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenzen* (S. 47 - 66). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hoffmann, S. G. (2014). *Störungspostulat*. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Auflage, S. 101 – 106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hofmann, E. (2011). *Verhaltens- und Kommunikationsmuster. Erkennen und optimieren*. Göttingen: Hogrefe.
- Holler, I. (2016). *Vorwort zur deutschen Neuauflage*. In Rosenberg, M. B. (Hrsg.), *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (12. überarbeitete und erweiterte Neuauflage, S. 13 – 14). Paderborn: Junfermann.
- Hüsson, D. (2017). *Herausfordernde Elterngespräche in der Kita*. In Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (S. 104 – 119). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kanitz, A. von (2014). *Einführung zu den Axiomen und Postulaten*. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Auflage, S. 78 – 79). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Keel, D. (2014). *Hilfsregeln*. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Auflage, S. 195 – 200). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knechtel, P. (2003). *Effektive Kommunikation und Kooperation. Ein Trainingsbuch*. Bielefeld: wbv.
- Kügler, H. (2014). *Vier-Faktoren-Modell der TZI*. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Auflage, S. 107 – 114). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Lage, D. (2005). *UK und ihre theoretischen Bezugssysteme – Auslegeordnung für eine behindertenpädagogische Konzeption*. In Boenisch, J. & Otto, K. (Hrsg.), *Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne* (S. 40 – 55). Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Lehner, B. B. (1993). *Selbstsicher handeln. Erfolgreich in Beruf und Alltag*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lindemann, H. (2017). *Moderation, Mediation und Beratung in der Schule. Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Lindner, U. (2021). *Klare Worte finden. Elterngespräche in der Kita*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Miller, R. & Aich, G. (2017). *Schwierige Elterngespräche in der Kita professionell meistern – Zehn Empfehlungen*. In Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (S. 196 – 204). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Pfister, J. (o. Jahr) Grice: Die Sprachphilosophie von Paul Grice. [Artikel] Verfügbar unter: <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=859&n=2> [Zugriff am 15.05.2021].
- Pink, R. (2010). *Souveräne Gesprächsführung und Moderation. Kritikgespräche – Mitarbeiter-Coaching – Konfliktlösungen – Meetings – Präsentationen*. Frankfurt & New York: Campus.
- Plate, M. (2015). *Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten* (2. durchgesehene Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pörksen, B. & Schulz von Thun, F. (2014). *Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens*. Heidelberg: Carl Auer.
- Reiser, H. (2014). *TZI als professionelles pädagogisches Konzept*. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Auflage, S. 209 – 212). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rogers, C. R. (2020a). *Die nicht-direktive Beratung* (16. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Rogers, C. R. (2020b). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Röhling, J. G. (2014). *Chairperson-Postulat*. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Auflage, S. 95 – 100). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Röhner, J. & Schütz, A. (2016). *Psychologie der Kommunikation* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Roth, X. (2017). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Ziel der Zusammenarbeit mit Eltern*. In Strehmel, P. & Ulber, D. (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. 65 – 85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (12. überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Paderborn: Junfermann.
- Sacher, W. (2017). *Eltern, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte als Partner – Voraussetzungen und Wege ihrer Kooperation*. In Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (S. 38 – 52). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Satir, V. (2020). *Mein Weg zu dir. Kontakt finden und Vertrauen gewinnen* (17. Auflage). München: Kösel.
- Schmidt, R. (2009). *Immer richtig miteinander reden. Transaktionsanalyse in Beruf und Alltag* (5. durchgesehene Auflage). Paderborn: Junfermann.
- Schneider-Landolf, M. (2014). *System der TZI*. In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Auflage, S. 67 – 77). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulz, A. (2012). *Erfolgreich Elterngespräche gestalten. Professionelle Gesprächsführung für pädagogische Fachkräfte*. Köln & Kronach, Carl Link.
- Schulz von Thun, F. (2009). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (47. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2010). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation* (31. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F., Ruppel, J. & Stratmann, R. (2002). *Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte* (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Spielmann, J. (2014). *Was ist TZI?* In Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Auflage, S. 15 – 17). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Stangl, W. (2021). Paraverbale Kommunikation. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. [Online-Lexikon] Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/12100/paraverbale-kommunikation> [Zugriff am 15.05.2021].
- Textor, M. R. (1994a). *Vorwort*. In Textor, M. R. (Hrsg.), *Elternarbeit mit neuen Akzenten. Reflexion und Praxis* (S. 7 – 9). Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Textor, M. R. (1994b). *Ziele und Aufgaben der Elternarbeit*. In Textor, M. R. (Hrsg.), *Elternarbeit mit neuen Akzenten. Reflexion und Praxis* (S. 28 – 33). Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Textor, M. R. (2009). *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden* (Neuaufgabe). Norderstedt: Books on Demand.
- Textor, M. R. (2017a). *Elternarbeit: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. In Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (S. 20 – 37). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Textor, M. R. (2017b). *Elternarbeit im Jahresverlauf*. In Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (Hrsg.), *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen* (S. 132 – 151). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Trunk, T. (2016). *Vorwort*. In Trunk, T. (Hrsg.), *Man kann nicht nicht kommunizieren. Das Le-sebuch* (2. Auflage, S. 9 – 13). Bern: hogrefe.
- Verbeek, V. (2019). *Mit Kita-Eltern kooperieren. Konstruktivistische, systemische und differenzsensible Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vollmer, G. & Hoberg, G. (2000). *Kommunikation und Kompetenz. Sich besser verständigen, sich besser verstehen*. Bonn: Idee & Produkt Verlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (12. unveränderte Auflage). Bern: Hans Huber.
- Weinberg, S. (2013). *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe* (14. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. & Kebbe, A. (2011). *Handbuch Gesprächsführung in der Kita*. Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Westerholt, F. (2012). *Kommunikation im Kindergarten. Erzieher/innen im Gespräch mit Kindern und Eltern*. Weinheim und Basel: Beltz.

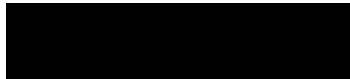
Wilken, E. (2018). *Kommunikation und Teilhabe*. In Wilken, E. (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (5. erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 7 – 17). Stuttgart: Kohlhammer.

Wittgenstein, L. (1963). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Berlin: edition suhrkamp.

Wünsche, M. & Prinz, T. (2018). *Kitas pädagogisch leiten. Spannungsfelder bewältigen – Kompetenzen entwickeln*. Köln: Carl Link.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

A solid black rectangular box used to redact the signature of the author.

Hamburg, 17.05.2021

Unterschrift Kea Osterthun