

Uhlendorff, Harald

Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern

Ludwigsfelde : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009, 34 S.

urn:nbn:de:0111-opus-27989

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Beiträge zur Gestaltung des Übergangs

Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern



Koordiniert durch

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg,
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209-178, Fax: 03378 209-304
Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de
Koordinierungsstelle TransKiGs

Autor:

Harald Uhlendorff

Layout:

Nadine Boyde, Christa Penserot, Eileen Venzke

Design Außeneinband:

Fleck · Zimmermann | www.fz-design.de

Fotos Außeneinband:

www.irisblende.de

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
(LISUM); 2009

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

**Kooperation zwischen
Bildungseinrichtungen und Eltern**

INHALTSVERZEICHNIS:

| | |
|--|-----------|
| VORWORT | 6 |
| KOOPERATION ZWISCHEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND ELTERN | 8 |
| 1 FORSCHUNGSSTAND ZUR KOOPERATION ZWISCHEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND ELTERN..... | 8 |
| 1.1 KOOPERATION ZWISCHEN ELTERN UND SCHULE..... | 8 |
| 1.1.1 KOOPERATIONSFELDER UND -GELEGENHEITEN | 9 |
| 1.1.2 SOZIALE LAGE DER FAMILIE UND KOOPERATION | 13 |
| 1.1.3 AUFGABEN UND ZIELE VON SCHULE UND ELTERN | 14 |
| 1.2 KOOPERATION ZWISCHEN ELTERN UND KINDERTAGESSTÄTTE | 16 |
| 1.3 ÜBERGANG VON DER KINDERTAGESSTÄTTE ZUR GRUNDSCHULE .. | 18 |
| 1.4 KOOPERATION UND ÜBERGANG ZUR GRUNDSCHULE..... | 19 |
| 2 ERÖRTERUNG DER MODULFRAGEN DES TRANSKIGS- VERBUNDPROJEKTS | 21 |
| 2.1 WIE KÖNNEN SICH KINDERTAGESSTÄTTE UND SCHULE STÄRKER FÜR ELTERN ÖFFNEN, SIE STÄRKER AN DEN BILDUNGSPROZESSEN IHRER KINDER UND AM INSTITUTIONELLEN BILDUNGSGESCHEHEN BETEILIGEN? | 21 |
| 2.2 WIE KÖNNEN DIE BEITRÄGE VON FAMILIE, KINDERTAGESSTÄTTE UND SCHULE FÜR DIE BILDUNGSPROZESSE DER KINDER BESSER AUF EINANDER BEZOGEN UND ABGESTIMMT WERDEN, DAMIT SICH DIESE BEITRÄGE VERSTÄRKEN UND DIE KOOPERATIONSPARTNER SICH GEGENSEITIG UNTERSTÜTZEN? | 23 |
| 2.3 DURCH WELCHE GEEIGNETEN KOOPERATIONSFORMEN KANN DIE ELTERLICHE ERZIEHUNGSVERANTWORTUNG EINE GEZIELTE STÄRKUNG ERFAHREN?..... | 24 |
| 2.4 DURCH WELCHE BETEILIGUNGSFORMEN KANN DEM WUNSCH VON ELTERN NACH MEHR MITBESTIMMUNG AM EINRICHTUNGS- BZW. SCHULGESCHEHEN BESSER ENTSPROCHEN WERDEN?..... | 26 |
| 3 OFFENE FRAGEN | 28 |
| LITERATUR | 30 |

VORWORT

Im Juni 2009 haben sich die Jugendministerkonferenz (JMFK) und Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren Sitzungen für gemeinsame Grundsätze für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ausgesprochen und diese in dem gemeinsamen Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ (JMFK/KMK 2009) niedergelegt. Dieser gemeinsame Beschluss von JMFK und KMK betont die Bedeutung, die ein positiv gestalteter Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern hat. Die Frage, wie dieser Übergang positiv gestaltet werden kann, steht im Zentrum des TransKiGs-Projekts.

Ziel des TransKiGs-Projekts ist es, die Bildungs- und Erziehungsqualität sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Grundschulen zu stärken und gleichzeitig den Übergang zwischen diesen beiden Bildungseinrichtungen zu verbessern. Bei unserem Konzeptansatz sind wir davon ausgegangen, dass ein problemloser Übergang eine Stärkung von Kindertagesstätte und Grundschule, zumindest in einigen Bereichen, erfordert. Bei allem Bemühen wird es aber auch nicht gelingen, alle Diskontinuitäten zu vermeiden.

Im Rahmen dieser gemeinsamen Zielstellung arbeiteten die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen an länderspezifischen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unter dem Dach des Verbundprojekts. Brandenburg als federführendes Land für TransKiGs hat neben dem Landesprojekt die Aufgabe der Koordination der Ländervorhaben sowie der Außendarstellung des Gesamtvorhabens übernommen.

Die dazu am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg eingerichtete Koordinierungsstelle hat die Aufgabe, das Gesamtvorhaben nach Innen sowie nach Außen zu repräsentieren. Dabei geht es um die Vernetzung der Ländervorhaben, die Öffentlichkeitsarbeit und die Koordinierung des Gesamtvorhabens.

Die „Beiträge zur Gestaltung des Übergangs“, die von dieser Koordinierungsstelle herausgegeben werden, widmen sich übergreifenden Themen und Problemstellungen. Dabei sollen die Beiträge entsprechendes Forschungswissen projektspezifisch aufarbeiten. In den „Beiträgen zur Gestaltung des Übergangs“ werden Themen und Fragestellungen weitgehend unabhängig von den spezifischen Fragestellungen der zusammenarbeitenden Ländervorhaben behandelt. So soll eine Anschlussfähigkeit der Texte sowohl innerhalb als auch außerhalb des Projekts erreicht werden.

Kooperation als elterliche Mitbestimmung bei der Arbeit von Bildungseinrichtungen ist eine gesetzlich geregelte, demokratische Notwendigkeit, die gleichzeitig persönliche Entwicklungschancen für alle Beteiligten bietet. Wir haben immer wieder festgestellt, dass das Verhältnis zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen beim Übergang zur Grundschule im Vergleich zu späteren Jahren gut ist. Eltern mit ihrem Interesse für Bildungs- und Erziehungsfragen werden daher gern in die pädagogische Arbeit einbezogen. So gelingt es den Eltern wertvolle und positive Erfahrungen im Umgang mit Bildungseinrichtungen zu vermitteln und eine intensive Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule vorzubereiten. Im TransKiGs-Projekt wird dieser Kooperation, mit dem Modul „Konzeptualisierung des Verhältnisses von Familie und Bildungseinrich-

tungen“ ein hoher Stellenwert zugesprochen. Der Beitrag von Harald Uhlendorff beleuchtet die in diesem Modul formulierten Fragen auf der Grundlage wissenschaftlicher und teilweise auch praxisorientierter Literatur.

Dr. Jan Hofmann

Länderkoordinator für TransKiGs in der Steuerungsgruppe „Gemeinsame Projekte der Kultusministerkonferenz“

KOOPERATION ZWISCHEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND ELTERN

Kooperation als elterliche Mitbestimmung bei der Arbeit von Bildungseinrichtungen ist eine gesetzlich geregelte, demokratische Notwendigkeit, die gleichzeitig persönliche Entwicklungschancen für alle Beteiligten bietet. Da das Verhältnis zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen beim Übergang zur Grundschule im Vergleich zu späteren Jahren relativ gut ist (Sacher 2008a), kann die Offenheit der Eltern und ihr Interesse für Bildungs- und Erziehungsfragen von den pädagogischen Fachkräften im Elementar- und Primarbereich wertschätzend und anerkennend aufgenommen werden. Jetzt besteht die Möglichkeit, den Eltern gute Erfahrungen im Umgang mit Bildungseinrichtungen zu vermitteln und so eine zukünftige intensive Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule vorbereitend zu gestalten.

Im TransKiGs-Projekt wird dieser Kooperation einen hoher Stellenwert zugesprochen, insbesondere das Modul 3 widmet sich dem Thema „Konzeptualisierung des Verhältnisses von Familie und Bildungseinrichtungen“. Dabei wird nach Möglichkeiten gefragt, wie sich Kindertagesstätten und Schulen stärker für Eltern öffnen können (Modulfrage 3.1), wie die Beiträge von Familien und Bildungseinrichtungen besser aufeinander zu beziehen sind (Modulfrage 3.2), welche Kooperationsformen die elterliche Erziehungsverantwortung stärken (Modulfrage 3.3) und wie dem Wunsch von Eltern nach mehr Mitbestimmung am Geschehen in den Bildungseinrichtungen besser entsprochen werden kann. Der vorliegende Text beleuchtet diese Fragen auf der Grundlage wissenschaftlicher und teilweise auch praxisorientierter Literatur.

1 FORSCHUNGSSTAND ZUR KOOPERATION ZWISCHEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND ELTERN

In den folgenden Abschnitten wird zuerst die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule beleuchtet, wobei auf mehrere empirische Studien zurückgegriffen werden kann. Dabei werden die soziale Lage der Familien und die teilweise unterschiedlichen Aufgaben und Ziele von Eltern und Schule berücksichtigt. Danach sollen die überaus reichhaltigen Kooperationsgelegenheiten zwischen Eltern und Kindertagesstätten vorgestellt werden. Leider liegen dazu nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen vor. Vergleiche zwischen Kindertagesstätten und Schulen sind aber aufschlussreich und teilweise weiterführend. Nach einem kurzen Blick auf die Anforderungen, die Kinder und Familien während des Übergangs zur Grundschule bewältigen müssen, wird auf die Kooperation zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen im Zeitraum dieses Übergangs fokussiert.

1.1 KOOPERATION ZWISCHEN ELTERN UND SCHULE

Kooperation zwischen Eltern und Schule bezieht sich in einem verengten Verständnis nur auf konkrete Schul- und Unterrichtsprobleme, wenn z. B. das unakzeptable Verhalten eines Schülers während des Unterrichts beim Elternsprechtag von einem Lehrer thematisiert wird. Ein erweitertes und angemesseneres Kooperations- und Partizipationsverständnis ist auf Mitgestaltung von Schule durch Eltern und auf Erziehungspartnerschaft gerichtet (Sacher 2008a).

In der Idee einer "Erziehungspartnerschaft" (Textor 2006) bündelt sich das gewandelte Verständnis von Elternarbeit. Bauer und Brunner

(2006: 9f) beschreiben den Begriff der Erziehungspartnerschaft wie folgt: "Im Wissen um die gemeinsam geteilte Verantwortung für das Kind gestalten Eltern und pädagogische Institutionen die Erziehung in gemeinsamer Abstimmung und in Ausrichtung auf ähnliche Ziele, ohne dass damit die grundsätzliche Erziehungsverantwortung der Eltern in Frage gestellt wird. ... Kooperation vollzieht sich somit auf der Grundlage eines gleichberechtigten Dialogs, nicht auf einem der Über- und Unterordnung. ... In diesem Sinne hat sich die Elternarbeit in pädagogischen Institutionen in den letzten Jahren bereits stark verändert. Sie wurde in vielen Bereichen auf neue konzeptionelle Grundlagen gestellt." Kritischer reflektieren Bauer und Brunner das Verhältnis zwischen dem Begriff der Partnerschaft und der Machtasymmetrie zwischen Eltern und Institution: "Dass sich Elternarbeit in Einrichtungen wie der Schule, der Tagesgruppe, dem Heim immer auch im Spannungsfeld von Freiwilligkeit und Zwang bewegt, lässt sich allen Proklamationen und Forderungen nach Partnerschaft zum Trotz jedoch nicht vollständig auflösen. Elternarbeit unterliegt in vielen pädagogischen Institutionen einer strukturellen Asymmetrie, die den Eltern zunächst die unterlegenere Position zumisst. An dieser Stelle 'blind' von Partnerschaft zu reden, kommt auch und gerade aus Sicht der betroffenen Eltern einem puren Euphemismus gleich".

Sacher (2008a, 2008b) spricht sich für eine schülerorientierte Elternarbeit aus. Kooperation sollte eine Optimierung des Verhältnisses zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülern zum Ziel haben. Es widerspricht dem Erziehungsziel des mündigen jungen Menschen, wenn Eltern und Lehrkräfte über die Köpfe der Schüler hinweg kooperieren. Die offene und wertschätzende Einbeziehung der Kinder in die Kooperation ist auch deshalb so wichtig, weil Schüler mit zunehmendem Alter dem schulischen Engagement ihrer Eltern oft misstrauisch und ablehnend gegenüber stehen und ihr häusliches Leben vor dem Zugriff von Lehrkräften schützen wollen. Während manche Kinder die Eltern-Schule-Kooperation passiv über sich ergehen lassen, versuchen andere, oft Jungen aus bildungsfernen Familien, das Engagement ihrer Eltern zu blockieren.

1.1.1 KOOPERATIONSFELDER UND -GELEGENHEITEN

In diesem Kapitel soll ein Eindruck von den vielfältigen Kooperationsfeldern und -gelegenheiten gegeben werden. Sacher (2008a) spricht auf der Grundlage von eigenen empirischen Untersuchungen die folgenden Felder an, wobei ihm die Unterscheidung in formelle und informelle Kontakte wichtig ist (Tab. 1). Informelle Kontakte können einerseits Vertrauen zwischen Eltern und Lehrkräften schaffen (Bauer 2006), setzen aber andererseits bereits eine gute Atmosphäre an der Institution voraus (Sacher 2008a). Formelle Kontakte werden dagegen eher unabhängig von der Atmosphäre gepflegt.

Tab. 1: Kooperation nach Sacher (2008a)

| |
|--|
| <p>Formelle Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften:</p> <ul style="list-style-type: none">- Elternsprechstunden- Elternsprechtage/Elternsprechabende- Klassenelternabende/Klassenelternversammlungen |
| <p>Informelle Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften:</p> <ul style="list-style-type: none">- Individuelle Briefe, Anrufe und spontane Gespräche- Hausbesuche- Einladung zu Unterrichtshospitationen, Ausstellungen und Präsentationen- Einholen von Elternfeedback- Eltern- und Lehrertreffs, Elternkaffeekränzchen und andere Elterntreffpunkte- Kontakte bei schulischen Veranstaltungen: Feiern, Feste, Theater, Konzerte und Informationsveranstaltungen |
| <p>Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus:</p> <ul style="list-style-type: none">- Elternrundbriefe- Leistungsbeurteilung als Information- Information über Prüfungspraxis und Leistungsanforderungen- Beurteilungs- und Lerngespräche |
| <p>Teilnahme und Hilfe von Eltern</p> |
| <p>Mitbestimmung von Eltern (Elternvertretungen)</p> |
| <p>Elternbildung und Elterntrainings durch die Schule</p> |

Aus der Sicht eines Landeselternrats hält Frie (2006) folgende Berührungspunkte zwischen Eltern und Lehrkräften für wichtig (Tab. 2). Sie schlägt gleichzeitig konkrete Verbesserungsmöglichkeiten vor, die sich insbesondere auf Gesprächsführung und Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften beziehen:

Tab. 2: Kooperation nach Frie (2006)

| |
|--|
| - Elternabende |
| - Eltern und Lehrkräfte in Gremien: Schulpflegschaft, Schulkonferenz, Klassenpflegschaft, Fachkonferenz |
| - Elternsprechtage |
| - Eltern als außerschulische Experten: beim Übergang Grundschule- weiterführende Schule, beim Übergang Schule-Beruf, bei Projekten im Schulalltag, Feste und Feiern im Schulalltag |
| - Lehrkräfte als Partner und Experten; insbes. bei Erziehungsfragen |

Lehrkräfte und Eltern aus Sonderschulen wurden von Sodoge und Eckert (2004) direkt nach ihrer Kooperation befragt (Tab. 3). Sie beurteilten dabei, wie hilfreich sie unterschiedliche Kooperationsformen empfanden. Der folgenden Tabelle liegen Daten von 106 Eltern und 41 Lehrkräfte in vier Sonderschulen (Geistige Entwicklung, Lernen, Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung) zugrunde:

In dieser Befragung wird die hohe Akzeptanz vieler Kooperationsgelegenheiten bei Eltern und Lehrkräften deutlich. So wurden Elternsprechtage, Elternabende, Elterngespräche außerhalb der Sprechstage, Anrufe, Klassen- und Schulfeste und die Kommunikation über Mitteilungshefte von beiden geschätzt. Danach dürfte es aussichtreich sein, derartige oder ähnliche Kontaktmöglichkeiten auch im Übergang in die Grundschule zu nutzen.

Der eher unpersönliche e-mail-Kontakt wurde dagegen als wenig hilfreich bewertet¹. Ambivalenter wurden sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften Gespräche beim Abholen der Kinder, Elternstammtische, Teilnahme an Ausflügen etc., Hospitationen und gemeinsame Arbeitskreise beurteilt. Deutliche Unterschiede zwischen Eltern und Lehrkräften traten bei der Beurteilung von Hausbesuchen auf. Während nahezu alle Lehrkräfte die Hausbesuche als hilfreich einschätzten, war fast die Hälfte der Elternschaft skeptisch eingestellt.

¹ Hier mag allerdings die noch nicht flächendeckende Verbreitung des e-mail-Verkehrs zum Zeitpunkt der Befragung Ende 2003 eine Rolle spielen.

Tab. 3: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule (Sodoge/Eckert 2004)

| | | finde ich hilfreich | finde ich wenig hilfreich | würde ich mir wünschen |
|--|--------|---------------------|---------------------------|------------------------|
| | | % | % | % |
| Elternsprechtage | Eltern | 91 | 4 | 5 |
| | Lehrer | 83 | 15 | 3 |
| Elternabend | Eltern | 82 | 13 | 4 |
| | Lehrer | 82 | 15 | 3 |
| Elterngespräch außerhalb des Sprechtags | Eltern | 81 | 8 | 11 |
| | Lehrer | 95 | 0 | 5 |
| Telefonanruf | Eltern | 81 | 10 | 8 |
| | Lehrer | 93 | 5 | 2 |
| Kontakt per e-mail | Eltern | 9 | 80 | 11 |
| | Lehrer | 6 | 88 | 6 |
| Gespräch bei anderen Gelegenheiten, z.B. beim Abholen | Eltern | 69 | 23 | 7 |
| | Lehrer | 66 | 26 | 8 |
| Elternstammtisch | Eltern | 32 | 38 | 30 |
| | Lehrer | 34 | 50 | 16 |
| Klassenfeste/Schulfest | Eltern | 87 | 6 | 6 |
| | Lehrer | 93 | 5 | 3 |
| Teilnahme an besonderen Aktivitäten, z.B. Ausflüge | Eltern | 55 | 29 | 16 |
| | Lehrer | 60 | 23 | 18 |
| Mitteilungsheft | Eltern | 87 | 6 | 6 |
| | Lehrer | 88 | 13 | 0 |
| Hausbesuche | Eltern | 47 | 42 | 11 |
| | Lehrer | 90 | 7 | 2 |
| Hospitationen | Eltern | 38 | 49 | 13 |
| | Lehrer | 41 | 46 | 12 |
| Gemeinsame Arbeitskreise | Eltern | 47 | 37 | 16 |
| | Lehrer | 25 | 59 | 16 |

eigene Berechnungen, aufbauend auf Sodoge und Eckert (2004)

Auf die Frage, welche Faktoren die Kooperation mit Eltern besonders erleichtern, erwähnten die von Sodoge und Eckert (2004) befragten Lehrkräfte vor allem einen von Sympathie und Achtung getragenen persönlichen Zugang zu den Eltern, daneben die eigene Sicherheit im Beruf und den kollegial-unterstützenden Austausch mit anderen Lehrkräften zum Thema Elternarbeit. Diese Themen werden in den weiteren Kapiteln (2.1 und 2.2) intensiver besprochen. Als besonders erschwerend erlebten die befragten Lehrkräfte die geringe Beteiligung der Eltern an Schulveranstaltungen, sprachliche Barrieren und einen hohen Erwartungsdruck von Eltern.

Wild (2003) hat ein differenziertes Modell der Sichtweise von Lehrkräften auf Elternarbeit und Kooperation entwickelt, wonach die von Lehrkräften praktizierte Elternarbeit als Ergebnis rationaler Kosten-Nutzen-Abwägungen angesehen wird. Dabei sind die zeitlichen Restriktionen bei der Vielfalt schulischer Anforderungen zu berücksichtigen, der Rückhalt im Kollegium, die Qualität der Aus- und Fortbildung in Sachen Elternarbeit und organisatorisch-räumliche Bedingungen. Zusätzlich spielen die bisherigen Erfahrungen mit Eltern und subjektive Theorien über die Fähigkeit und Bereitschaft von Eltern zum Schulengagement eine Rolle. Lehrkräfte sehen laut Wild intensive Elternarbeit nicht etwa als überzogenen Anspruch, den es z. B. wegen stereotypen Elternbildern oder struktureller Hindernisse zurückzuweisen gilt, sondern sie sind zunehmend geneigt, auch Unterrichts- und Erziehungsziele als interdependent wahrzunehmen und daraus notwendige Kooperationserfordernisse anzuerkennen. Sacher (2008a: 57) nimmt hier eine pessimistischere Haltung ein: "Elternarbeit wird an deutschen Schulen im Allgemeinen mit verhaltenem Engagement betrieben, und sie ist viel zu einseitig auf das Geschehen in der Schule und kaum auf eine Unterstützung der Familien ausgerichtet. Sie fokussiert damit auf Facetten des elterlichen Engagements, die für den Schulerfolg und die Erziehung der Kinder ziemlich belanglos sind".

1.1.2 SOZIALE LAGE DER FAMILIE UND KOOPERATION

Oft wurde inzwischen nachgewiesen, dass das soziale Kapital und die kulturellen Praktiken innerhalb der Familie zentral für die Leistungsorientierung und den Schulerfolg von Kindern sind. Busse und Helsper (2007) verweisen z. B. auf längsschnittliche Analysen wonach Kinder aus oberen Schichten auch während der Ferien, also einer längeren Phase der schulfreien Zeit, die sie in der Familie und deren Umfeld verbrachten, ihre schulrelevanten Fähigkeiten verbessern konnten. Die Fähigkeiten der Kinder aus bildungsfernen Familien waren demgegenüber während der Ferien gesunken (Entwisle et al. 1997). Insgesamt erleben Kinder aus bildungsprivilegierten Elternhäusern eine stärkere Übereinstimmung von Familien- und Schulkultur, was ihnen den Umgang mit Schule erleichtern dürfte (Fuhrer 2005).

Bildungsferne Eltern gelten hinsichtlich der Kooperation mit Schule als schwer erreichbar (Sacher 2008a; Carle/Samuel 2006). Oft verfügen sie über wenig zeitliche Spielräume, weil sie z. B. keine flexiblen Arbeitszeiten haben oder kleinere Kinder allein versorgen müssen. Manche sind eingeschüchtert, haben schlechte Erfahrungen mit Schule gemacht und verstehen die pädagogische Fachsprache nicht. Sacher entwickelt bedenkenswerte Regeln für den Umgang mit diesen Eltern. Er fordert die Lehrer auf: "Glaube an die Wichtigkeit des Elternengagements! Entwickle eine Ethik der Fürsorge! Vermeide Vorurteile und falsche Einstellungen hinsichtlich schwer erreichbarer Eltern! Habe hohe Erwartungen und suche gemeinsame Ziele! Versichere Dich des Schulleiters und Klassenlehrers! Stelle Dich Deinen persönlichen Bedenken!".

Ertragreich kann die Kooperation mit bildungsfernen Familien sein, weil diese Eltern über wenig praktisches Wissen darüber verfügen, wie sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können und die häusliche Lernumgebung dazu organisieren sollten. Eine kurze Beratung kann dabei viel bewirken. Türkische Familien scheinen eine hohe Bereitschaft zur Kooperation haben (Eckey 2006). Abgesehen von sprachlichen Hindernissen sind hier gute Voraussetzungen für eine gute kooperative Zusammenarbeit gegeben.

Wenn die soziale Lage der Familie bei der Elternarbeit nicht berücksichtigt wird, kann man zwar relativ leicht Erfolge bei bildungsnahen Mittelschichtfamilien erreichen, Kindern aus bildungsfernen Familien droht aber eine noch stärkere Benachteiligung. Molderings und Eissing (2006) zeigen z. B. wie Fortbildungen für Eltern zum gesunden Schulfrühstück bei den am Training gehäuft teilnehmenden Mittelschichteltern zu einer Verbesserung der Ernährung ihrer Kinder führte. Insgesamt wurde aber der Qualitätsunterschied zwischen dem Schulfrühstück bei Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Familien noch größer als er vorher schon war.

1.1.3 AUFGABEN UND ZIELE VON SCHULE UND ELTERN

Um Hintergründe und Voraussetzungen von Kooperation auszuleuchten, sollen hier Aufgaben und Ziele von Eltern und Schule dargelegt werden. Aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie nennt Pekrun (2001) an erster Stelle die "Instruktionsaufgabe" der Schule. Danach sollen Schüler deklaratives Wissen (z. B. Sachwissen in Geographie), prozedurales Wissen (z. B. Fertigkeiten wie Lesen) und metakognitives Wissen zur Regulation des eigenen Lernverhaltens erwerben. Daneben gehört Erziehung und Sozialisation zu den Aufgaben von Schule. Gemeint sind damit u. a. die Sozialisation von Lern- und Arbeitstugenden, von sozialen Orientierungen und der meist implizite Einfluss von Schule auf die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung von Kindern (z. B. Selbstwertgefühl). Walper und Roos (2001) nennen als weitere Aufgabe von Schule die Bereitstellung von Gleichaltrigengruppen, die für die soziale und persönliche Entwicklung von Kindern als unverzichtbar gelten. Ein letzter und wichtiger Aufgabenbereich umfasst die Selektion von Kindern innerhalb der Schullaufbahn und die Allokation von Berechtigungen für das nachschulische Ausbildungs- und Berufswesen. Die genannten Aufgaben und Ziele von Schule stehen nicht spannungsfrei zueinander: So lässt sich entwicklungsförderliche Motivations- und Selbstwerterziehung beim einzelnen Kind kaum gleichzeitig mit leistungsorientierter Selektion optimieren. Fölling-Albers und Heinzel (2007) beschreiben die Konfliktsituation, in der sich manche Lehrerinnen und Lehrer befinden: Einerseits müssen sie wichtige Entscheidungen als Leistungsbeurteilungen fällen, andererseits sollen sie verständnisvolle Beziehungen zu ihren Schülern eingehen um so deren Entwicklung zu fördern.

Die Instruktions- und Qualifizierungsfunktion der Schule wird heute von Müttern und Vätern prinzipiell mitgetragen. Von Erziehung und Sozialisation haben aber einige Eltern, z. B. aus anderen Kulturen und aus manchen Religionsgemeinschaften, grundsätzlich andere Vorstellungen als die Schule. Davon kann die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften überschattet werden. Am deutlichsten werden die verschiedenen Ziele von Eltern und Schule in den Bereichen Selektion und Allokation. Während die Schule nur leistungsstärkeren Kindern höherwertige Berechtigungen geben will und leistungsschwächeren Kindern nur geringerwertige, ist es das Ziel von Eltern die Lebenschancen des eigenen Kindes zu verbessern und dafür günstige Leistungsbewertungen und Berechtigungen von der Schule zu erhalten. Unsichere ökonomische

Entwicklungen und ein instabiler Arbeitsmarkt verstärken die Zukunfts-sorgen der Eltern. Um die Leistungsstatus der Kinder zu erhöhen, üben manche Eltern bereits in den ersten Schuljahren hohen Druck auf ihre Kinder aus, was zu schweren Konflikten in der Familie und zu psychischen und körperlichen Probleme bei den Kinder führen kann (Pekrun 2001). Eltern geht es allerdings nicht nur um die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder, gleichzeitig sind sie auch um das aktuelle Wohlbefinden ihrer Kinder sehr bemüht und versuchen, Härten der Schule aufzufangen (Knauf/Schubert 2005).

Die unterschiedlichen Aufgaben und Ziele von Familie und Schule lassen sich gut aus einer strukturfunktionalen Perspektive im Sinne von Talcott Parsons nachvollziehen (Fölling-Albers/Heinzel 2007). Dabei wird nach dem Beitrag der gesellschaftlichen Teilsysteme Familie und Schule für die Funktion des gesamten gesellschaftlichen Systems gefragt. Die Funktion der Familie besteht vor allem in der Aufrechterhaltung des emotionalen Gleichgewichts bei den Familienmitgliedern, also auch bei den Kindern (partikularistische Orientierung). Die Funktion von Schule besteht dagegen in der Sozialisation von Kindern in die Gesellschaft hinein, z. B. auch durch Auslese für gesellschaftliche Positionen. Ausgelesen wird dabei nach Leistungen auf kognitiven, moralischen und sozialen Gebieten. So lernen die Kinder in der Schule sich affektiv neutral, sachlich und differenziert mit klar bestimmten Erwartungen an die Schülerrolle auseinander zu setzen (universalistische Orientierung).

Nicht nur die spannungsvollen, teilweise unterschiedlichen Aufgaben und Ziele von Schule und Eltern bilden den Hintergrund für Kooperation. Ein anderer Anlass für Zusammenarbeit ist die gegenseitige Beeinflussung, die Elternhaus und Schule aufeinander ausüben. Stecher (2005) registriert einen zunehmenden Bedeutungszuwachs der Schule für die Familie. Eltern sollen die Bildungskarriere ihrer Kinder planen und organisieren und die Kinder dabei aktiv unterstützen. Dabei müssen sie beraten, motivieren, trösten und loben, bei den Hausaufgaben helfen, mit Lehrerinnen und Lehrern sprechen usw. Beim Thema Hausaufgaben spitzt sich der Einfluss der Schule auf die Familie am deutlichsten zu. Schule ist so sehr zu einem Familienthema geworden, dass manche Forscher von einer Verschulung der Eltern-Kind-Beziehung oder des gesamten Familienlebens sprechen. Schnell wird Schule dabei nicht nur zum Familienthema, sondern auch zum Familienproblem. Busse und Helsper (2007) sehen dabei die Gefahr, dass sich die Familie der Schule zu sehr anpasst und zum verlängerten Arm der Schule wird, was die Familienbeziehungen emotional belastet.

Im Gegenzug wird aber auch das Arbeiten und Zusammenleben in der Schule durch die Eltern, insbesondere durch die familiäre Erziehung und durch die sehr unterschiedlichen Lernbedingungen im häuslichen Umfeld beeinflusst (Krumm 2001). Eine zunehmende "Entgrenzung" von Familie und Schule nehmen Fölling-Albers und Heinzel (2007) seit den 80er Jahren wahr: Grundschulen haben sich geöffnet und berücksichtigen familiäre Anliegen hinsichtlich Betreuung und Versorgung immer stärker. Erzieherische Aufgaben wie Gesundheitserziehung, Strategien zur gewaltfreien Konfliktlösung und Medienerziehung werden von Schulen wahrgenommen. Familien haben gleichzeitig Aktivitäten übernommen, die den typischen schulischen Lernformen nahe kommen, z. B. die Nutzung institutionalisierter Förder- und Freizeitprogramme. Die Autorinnen sehen hier eine "Verschulung der Freizeit" und gleichzeitig eine "Famillialisierung von Schule". Dass diese Einflüsse und Entgrenzungen bei teilweise unterschiedlichen Aufgaben und Zielen von Eltern und Schule einen hohen Kooperationsbedarf auslösen, liegt auf der Hand.

1.2 KOOPERATION ZWISCHEN ELTERN UND KINDERTAGESSTÄTTE

In den folgenden Absätzen soll - analog zur Kooperation mit Schulen - ein Eindruck der zentralen Kooperationsfelder und -gelegenheiten zwischen Kindertagesstätten und Familien gegeben werden. Diese Kooperation geht dem Übergang voraus und kann vermutlich auf Anknüpfungspunkte für Aktivitäten der Übergangsphase hinweisen. Textor (2006) gliedert die wichtigsten Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft danach, wie sie im Verlauf des Kindergartenjahres auftreten könnten (Tab. 4).

Tab. 4: Zusammenarbeit mit Eltern – Formen und Angebote (Textor 2006)

| |
|---|
| <p>Die ersten Elternkontakte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anmeldegespräch - Vorbesuche- Miniclubs - Orientierungsabend - Hausbesuche vor Aufnahme eines Kindes - Telefonkontakte |
| <p>Elternzusammenarbeit zu Beginn des Kindergartenjahres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anwesenheit von Eltern während der Eingewöhnung - Elterncafe - Aufenthaltsräume für Eltern - Tür- und Angel-Gespräche - Wanderungen und Ausflüge - Kennenlernfest - die ersten Elternabende - Termingespräche |
| <p>Feste und Feiern</p> |
| <p>Wochenendfreizeiten</p> |
| <p>Hausbesuche</p> |
| <p>mediale Elternarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklungstagebuch - Elternbriefe - Elternbefragungen - Wochenpläne und –berichte - Fotowand/Ausstellungen/Videoaufnahmen - Schwarzes Brett - Homepage - Elternbibliothek |
| <p>Angebote für besondere Zielgruppen</p> |
| <p>Elternmitwirkung, z. B. Elternbeiräte mit ihren Rechten</p> |

Thiersch (2006) stellt folgende Kooperationsformen vor (Tab. 5):

Tab. 5: Formen der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Familien (Thiersch 2006)

| |
|---|
| <p>Zusammenarbeit mit einzelnen Eltern</p> <ul style="list-style-type: none">- Aufnahmegespräche- Hausbesuche- Tür und Angelgespräche- Entwicklungsgespräche- Hospitationen- Gespräche über die pädagogische Arbeit- Arbeit an der Bildungsdokumentation des Kindes |
| <p>Zusammenarbeit mit Eltern in Gruppen</p> <ul style="list-style-type: none">- Einführungsabende- Elternversammlungen- Themenspezifische Elternabende- Nationale Elternabende- Elterncafes- Gesprächskreise- Elternseminare- Bastelnachmittage für Eltern |
| <p>Elternbeirat</p> |
| <p>Eltern unter sich</p> <ul style="list-style-type: none">- Elternaktionen für Eltern (z. B. Tanz-, Näh- und Deutschkurse)- Elternstammtische |
| <p>Eltern und Kinder</p> <ul style="list-style-type: none">- Schnuppertage- Eingewöhnungsphase- Mitarbeit von Eltern im Kindergarten (z. B. Vorlesen, Backen)- Spielnachmittage- Feste und Feiern- Ausflüge- Familienfreizeiten |
| <p>Sonstiges</p> <ul style="list-style-type: none">- Elterninformationsheft- Schriftliche Informationen- Kindergartenzeitung- Infotafeln für aktuelle Informationen und Hintergrundwissen- Dienste von außen im Kindergarten vermitteln- Muttersprachliche Sprechstunden- Kindertagesstätteräume als Treffpunkte für Eltern- Cafeteria für Eltern und Kinder |

Beide Übersichten zeigen das reichhaltige und kreative Potenzial der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Eltern. Solche Kataloge bieten Kindertagesstätten viele Anregungen. Erzieherinnen und Erzieher können auswählen, was für sie und die Familien, mit denen sie zu tun haben, passend erscheint. Innerhalb vieler Kooperationsformen ist die

Vorbereitung des Übergangs zur Grundschule denkbar, z. B. bei Entwicklungsgesprächen und Elternversammlungen oder durch Elternbriefe. Allerdings wird eine übergangsspezifische Kooperation in diesen Tabellen noch nicht direkt angesprochen.

Im Vergleich zur Kooperation mit Schule wird viel Gewicht auf altersangemessene Eingewöhnungsphasen für Kinder gelegt. Leistungsanforderungen spielen eine kleinere Rolle als in der Schule, am ehesten noch bei den Entwicklungsgesprächen, den Entwicklungstagebüchern und der gemeinsamen Arbeit an der Bildungsdokumentation. In der Kindertagesstätte scheinen sich mehr Freiräume für Aktivitäten von Eltern zu ergeben, bei denen die Kinder nicht direkt im Mittelpunkt stehen (z. B. Tanz-, Näh- und Deutschkurse, nationale Elternabende), aber mittelbar profitieren. Hier lernen sich Eltern intensiver kennen und das „Subsystem Elternschaft“ (s. Kap. 2.4) kann seine Identität und damit seinen Einfluss auf die Institution weiterentwickeln.

Da die Kindertagesstätte nicht die Selektionsaufgabe der Schule hat, ist der Umgang zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften weniger von strukturellen Machtasymmetrien geprägt. Ahnert (2008), die sich v.a. auf internationale Forschungsarbeiten bezieht, meint allerdings, dass Eltern von Erzieherinnen und Erziehern kaum als Partner betrachtet werden. Wenige Kontakte zu den Eltern werden manchmal sogar als Merkmal einer als professionell verstandenen Vorschulbetreuung angesehen und nicht als Risikomerkmale niedriger Versorgungsqualität. Textor (2006) mahnt die Erzieherinnen und Erzieher die Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien zu achten. Professionelle Verunsicherungen bei Pädagoginnen und Pädagogen, die aus den Veränderungen des Berufsbildes und der Ausbildung entstehen können, nimmt Thiersch (2006) wahr.

Eltern sind laut Thiersch (2006) im Grunde darauf angewiesen, ihren Kindergarten und die pädagogischen Fachkräfte positiv zu sehen. Auch Stickelmann und Will (2007) berichten vom großen Vertrauen, dass Eltern in die Fachlichkeit der Erzieherinnen und Erzieher setzen. Ansonsten wäre es aus Sicht der Eltern unverantwortlich, ihre Kinder dieser Institution anzuvertrauen. So erklärt sich auch, dass Eltern ihren Kindergarten sogar dann noch positiv bewerten, wenn wichtige Qualitätsmerkmale nicht erfüllt sind. Haben die Eltern allerdings das Vertrauen zur Erzieherin verloren, dann erscheint schnell alles im negativ-fragwürdigen Licht. Im Gegensatz zu den Erzieherinnen und Erziehern wünschte sich die Hälfte der von Stickelmann und Will (2007) befragten Eltern eine stärkere Berücksichtigung schulischer Lernformen im Kindergarten, vermutlich weil die Eltern eine erfolgreiche Schulzeit ihrer Kinder vorbereiten wollen.

1.3 ÜBERGANG VON DER KINDERTAGESSTÄTTE ZUR GRUNDSCHULE

Übergänge und Konfrontationen mit bislang unbekanntem Lebensanforderungen können Kindern wichtige Impulse für Weiterentwicklung und Wachstum geben. Die Bewältigung der Anforderungen fördern Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kräfte (Walper/Roos 2001). Allerdings können auch krisenhafte Entwicklungen mit negativen Konsequenzen ausgelöst werden. Beelmann (2006) untersucht empirisch den Übergang zur Grundschule und betont die Anforderungen an Kinder, sich auf neuen Bezugspersonen einzustellen und sich an neue schulische Verhaltensregeln anzupassen. Die größten Probleme entstehen mit den anderen Kindern in der Schule. Verschiedene Riten scheinen hier die Funktion zu haben, Unsicherheiten aufzufangen, die bei Aufnahmen in andere sozialen Gruppen entstehen (Wörz 2004). Auch mit Lehrerinnen und Lehrern können sich Probleme ergeben, die die Kinder bewältigen müssen, z. B.

leiden manche Erstklässler darunter, während des Unterrichts nicht sofort aufgerufen zu werden und warten zu müssen, wenn sie sich melden. Einen Überblick über internationale Studien zum Übergang in die Grundschule geben Griebel und Niesel (2004a, 2004b, 2007).

Theoretische Ansätze für das vertiefte Verständnis des Übergangs bietet der ökopyschologische Ansatz von Bronfenbrenner (1979, 1989). Knauf und Schubert (2005) betonen das entwicklungsförderliche Potenzial ökologischer Übergänge im Sinne von Bronfenbrenner, wenn die Rollenanforderungen in den verschiedenen Bereichen kompatibel sind und zwischen den Lebensreichen Verbindungen bestehen, die Vertrauen, positive Orientierungen und Zielübereinstimmungen fördern. Zum Zeitpunkt der Transition gilt es danach, günstige Verknüpfungen zwischen Familie, Kindertagesstätte und Schule zu schaffen.

Beim Konzept der Familienentwicklungsaufgaben von Familien mit Schulkindern (Wild/Hofer 2002) wird die Kooperation zum Zeitpunkt der Transition aus der Sicht der Familie betrachtet. Eltern sollten danach die schulische Entwicklung ihres Kindes über eine direkte Zusammenarbeit mit der Schule und den Lehrkräften unterstützen und die eigenen Erziehungsvorstellung mit denen der Schule abstimmen. Daneben sollten sie die Teilhabe der Kinder am schulischen Bereich sichern. Dazu müssen sie die materiellen Voraussetzungen schaffen und das Kind in der Auseinandersetzung mit neuartigen Anforderungen unterstützen. Weitere theoretische Hintergründe bieten der Stressansatz nach Lazarus (1991, 1995) und das Konzept kritischer Lebensereignisse nach Filipp (1995; s.a. Griebel/Niesel 2004a, 2004b). Faust (2008) schildert die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Schulen in den vergangenen Jahrzehnten.

1.4 KOOPERATION UND ÜBERGANG ZUR GRUNDSCHULE

Eltern entwickeln laut Griebel (2007) verschiedene Bewältigungsstrategien, um den Übergang ihres Kindes von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu unterstützen: Viele Eltern suchen bereits lange vor der Einschulung intensiv nach Informationen über die für ihr Kind in Frage kommenden Schulen. Dabei achten sie darauf, dass ihr Kind mit befreundeten Kindern eingeschult wird. Auf diese Weise wird soziale Kontinuität für das Kind gewahrt. Weiter scheinen Eltern ihren Erziehungsstil den erwarteten schulischen Anforderungen anzupassen. Und insgesamt bewahren sie ihren Optimismus hinsichtlich der Fähigkeiten ihres Kindes.

Tietze, Roßbach und Grenner (2005) zeigen anhand empirischer Studien, welche Informationen zum Übergang genutzt wurden. Bei Terminen an Grundschulen und Kindertagesstätten, die für Eltern künftiger Schulanfänger angeboten wurden, ergaben sich Gespräche mit den Schulleitungen und mit zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern des Kindes. Besonders häufig wurden Gespräche mit anderen Eltern geführt, deren Kinder bereits die zukünftige Schule des Kindes besuchten. Dagegen wird den Familien der Übergang unnötig erschwert, wenn Kindertagesstätte und Schule auf ihrer jeweiligen Perspektive eines eigenen Bildungsauftrages verharren, ohne sich um die Sichtweise der jeweils anderen Institution zu bemühen (Knauf/Schubert 2005).

Bei einer Elternbefragung (Carle/Samuel 2006) zeigten sich klare Vorstellungen von Eltern hinsichtlich der Kooperation beim Übergang in die Grundschule. Folgende Wünsche kamen z. B. zur Sprache: "Ich möchte noch mehr über die Schule erfahren. Ich hätte mir mehr Entwicklungsgespräche gewünscht". Daneben wurden Forderungen hinsichtlich persönli-

cher Gespräche mit der Klassenlehrerin vor der Einschulung und genauerer Informationen und besserer Einblicke in die Schule geäußert. Gleichzeitig bewerten die Autorinnen der Studie die Einstellungen der Eltern recht kritisch, wenn sie ihnen eine "konsumierende" und "passive" Haltung zuschreiben. Danach sei den Aussagen der Eltern zu entnehmen, "dass sie von den Institutionen mit Informationen versorgt werden wollen, ohne diese aktiv einzufordern oder aktiv am Übergang ihrer Kinder mitzuarbeiten". Vermutlich wird hier die Breite elterlicher Haltungen deutlich, wobei zusätzlich über aktive und engagierte Eltern zu berichten wäre.

Standards für die Zusammenarbeit an der Schnittstelle von Familie und Bildungseinrichtungen wurden von der Bertelsmann Stiftung (2008, verfasst von Niesel/Griebel) unter dem Titel: "Eltern und Kinder gestalten gemeinsam mit Erzieherinnen und Lehrkräften den Übergang" herausgegeben. Folgende Vorschläge kommen zur Sprache:

"1. Eltern tauschen sich zu verschiedenen Gelegenheiten mit Erzieherinnen und Lehrkräften über ihr Bildungsverständnis aus. Die Dokumentationen der Lernwege ihrer Kinder helfen dabei, die Rolle von Spielen und Lernen, Bildung und Erziehung in beiden Einrichtungen zu erkennen.

2. Erzieherinnen und Lehrkräfte sprechen die Eltern als Experten ihrer Kinder an. Sie nehmen die Anliegen der Eltern ernst und stehen ihnen kontinuierlich mit Informationen und konkreten Hilfen zur Seite.

3. Eltern entwickeln gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften ein Verständnis von Schulfähigkeit.

4. Eltern und Kinder lernen schon während der Kindertagesstätten-Zeit die Schule und dort agierende Menschen durch gemeinsame Vorhaben und Projekte kennen.

5. In der Kindertageseinrichtung und in der Schule kennen die Eltern ihren Ansprechpartner, an den sie sich mit Fragen zum Übergang wenden können.

6. Eltern und Kinder bekommen Gelegenheit, ihre Vorstellungen, Erwartungen und Befürchtungen auszudrücken und den Übergang aktiv mitzugestalten.

7. Eltern erhalten Rückmeldungen über die Fortschritte ihres Kindes. Sie werden über individuelle Begabungen oder besondere Bedürfnisse ihres Kindes sowie passende Schulformen und pädagogische Ausrichtung informiert und beraten.

8. Die Eltern werden gebeten, der Weitergabe von Infos über ihr Kind an die andere Einrichtung zuzustimmen und sie werden an Gesprächen beteiligt.

9. Eltern erhalten bei Begegnungen mit pädagogischen Fachkräften Orientierung, was von Ihnen als Eltern eines Schulkindes z. B. bei der Hausaufgabenbetreuung erwartet wird.

10. Eltern beteiligen sich an Zukunftswerkstätten, die der Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule dienen und erhalten Gelegenheit, ihre Vorschläge und Erwartungen zu äußern.

11. Kindertagesstätten und Schulen schaffen Gelegenheiten für Eltern, sich gegenseitig zu treffen und sich regelmäßig auszutauschen."

Mehrere Beispiele guter Praxis zur Kooperation zwischen Eltern, Kindertagesstätten und Schule stellt Griebel (2007) vor. An empirischen Forschungsarbeiten, die einen Überblick zu diesem Thema gestatten, fehlt es leider. Die konkrete Weiterentwicklung von Strategien zur

Kooperation zwischen Eltern, Kindertagesstätten und Schulen während des Übergangs in die Grundschule wird in mehreren Projekten innerhalb von TransKiGs angestrebt.

2 ERÖRTERUNG DER MODULFRAGEN DES TRANSKIGS- VERBUNDPROJEKTS

In den folgenden vier Abschnitten werden die in Modul 3 des TransKiGs-Projekts formulierten Fragen auf der Grundlage von Fachliteratur erörtert. Die Modulfragen bieten einerseits Ansatzpunkte für unterschiedliche Weiterentwicklungen von Kooperation, andererseits sind die Fragen so miteinander verwoben, dass sie auch in einem gemeinsamen Zusammenhang bearbeitbar wären. Dennoch wurden in den folgenden Abschnitten separate Stellungnahmen zu den einzelnen Fragen erarbeitet. Um Redundanzen zu vermeiden, werden Schwerpunkte gesetzt. Die Fachliteratur behandelt nur im Ausnahmefall direkt den Übergang zur Grundschule. Die Ideen, die dort entwickelt wurden, können aber auf den Übergang bezogen werden.

Im Folgenden geht es meistens um Weiterentwicklungen bereits bewährter Ansätze zur Öffnung von Bildungseinrichtungen für Eltern. Wie aus den Tabellen zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen (Tab. 1 - 5) und aus Beispielen guter Praxis (z. B. Griebel 2007) zu sehen ist, können Kindergarten und Schule hier auf einen reichhaltigen Erfahrungsschatz zurückgreifen, der auch den Praktikern über anwendungsorientierte Literatur (z. B. Korte 2008) schnell zugänglich ist und der bei Bedarf zu kreativen Erweiterungen einlädt. Darüber hinaus zeigen Fallstudien, dass sich erfolgreiche Weiterentwicklungen oft ganz konkret auf die Situation einer Institution mit ihren Schüler- und Elternschaft innerhalb ihrer Nachbarschaft bezieht, so ist z. B. die gemeinsame Vorbereitung eines Festgottesdienstes zur Einschulung nur in religiös geprägten Umfeldern sinnvoll. Nachfolgend sollen allgemeinere Prinzipien vorgestellt werden, die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern grundsätzlich erleichtern können.

2.1 WIE KÖNNEN SICH KINDERTAGESSTÄTTE UND SCHULE STÄRKER FÜR ELTERN ÖFFNEN, SIE STÄRKER AN DEN BILDUNGSPROZES- SEN IHRER KINDER UND AM INSTITUTIONELLEN BILDUNGSGE- SCHEHEN BETEILIGEN?

Zur Beantwortung dieser Frage sollen die persönlichen Einstellungen und Haltungen von pädagogischen Fachkräften gegenüber Eltern und Kooperation genauer betrachtet werden. Diese Haltungen sind eine Basis für eine weitere Öffnung von Kindergarten und Schule gegenüber Eltern.

Nach Einschätzung von Walper und Roos (2001) nehmen Bildungsinstitutionen und pädagogische Fachkräfte den Beitrag der Familien zu einer gelungenen Leistungs- und Sozialentwicklung von Kindern und damit auch zu einer Sozialisation in die Gesellschaft (Fölling-Albers/Heinzel 2007) kaum hinreichend wahr. Dabei ist aus theoretischen Perspektiven (z. B. aus struktur-funktionalistischer Sichtweise) als auch auf Grundlagen von empirischen Forschungsergebnissen (z. B. zur Bindungsforschung) der Beitrag von Eltern zu einer positiven Entwicklung ihrer Kinder kaum zu überschätzen. Nicht nur die universalistische Orientierung von Schule, sondern auch die partikularistische Orientierung von Eltern ermöglicht und fördert das Hineinwachsen in eine komplexe Gesellschaft.

Viele Autoren (z. B. Bauer/Brunner 2006; Frie 2006; Mienert 2007; Thiersch 2006) fordern pädagogische Fachkräften dazu auf, Eltern als

Experten für ihre Kinder anzuerkennen. Begründet wird dieser Aufruf wie folgt: Die Eltern kennen ihr Kind von Geburt an, lieben und sorgen für ihr Kind und haben eine besondere Bindung zu ihm aufgebaut, die auf den gesamten Lebensverlauf von Eltern und Kindern ausgerichtet ist. Zusätzlich leben Eltern und Kinder in einem gemeinsamen soziokulturellen Kontext und teilen Familienrituale und Traditionen (Mienert 2007), die Lehrkräften nicht unbedingt vertraut sind. Thiersch (2006) schlägt vor, differenziertere Kompetenzbegriffe für das Expertentum der Eltern einzuführen. Auch wenn nicht alle Eltern über eine reflexive Kompetenz verfügen, so verfügen sie doch über eine intuitive Kompetenz für ihr Kind, die sich darin zeigt, wie feinfühlig sie auf die Kinder eingehen können, z. B. im Bereich der Sprachentwicklung.

Werden dagegen Eltern in ihrer zentralen Expertenrolle für die positive Entwicklung der Kinder nicht respektiert, sondern reagieren die pädagogischen Fachkräfte mit Abwertungen auf das familiäre Milieu, dann antworten Eltern oft ebenfalls Geringschätzung, z. B. gegenüber gemeinschaftsorientierten Werten von Kindertagesstätten und Schulen, wie Wieczorek (2006) in Fallbeispielen anschaulich darlegt. So kommt es nicht zu einer Öffnung, sondern zu einer schroffen Abgrenzung zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern.

Werden Eltern wertschätzend und aner kennend als Experten für ihr Kind angesehen, können pädagogische Fachkräfte und Eltern gemeinsam ein differenziertes Bild des Kindes entwickeln, bei dem die Kompetenzen und Ressourcen des Kindes im Vordergrund stehen, und auf das die Eltern stolz sein können. Den Eltern kann dabei die pädagogische Arbeit transparent gemacht werden und gemeinsam werden Kooperationspielräume ausgewählt. So ergeben sich Gelegenheiten, die Handlungskompetenzen der Eltern in kritischen Alltagssituationen und in krisenhaften Lebensphasen der Kinder zu würdigen und zu stärken (Knauf/Schubert 2005).

Eine Öffnung von Bildungseinrichtungen könnte dadurch belebt werden, dass sich Pädagogen nicht nur als Fachleute für Unterricht, sondern auch für Erziehung definieren. Hier ist ein allgemeineres Wissen über Erziehung, Erziehungsstile und Lernen gefragt, das andere Aspekte abdeckt als das Expertentum der Eltern für ihr eigenes Kind. Dieses Wissen stößt auf großes Interesse bei den Eltern, wie z. B. Erfolge entsprechender Fernsehsendungen zeigen. Obwohl spezifische Erziehungsthemen, z. B. Kurse zur gewaltfreien Kommunikation oder Regeln zum Umgang mit dem Handy, längst Schulthemen geworden sind, sehen sich viele Lehrkräfte nicht als Ansprechpartner in Erziehungsfragen (Frie 2006).

Gelänge es, pädagogische Fachkräfte vom praktischen Nutzen der Elternarbeit zu überzeugen, würden sie vermutlich von sich aus für eine stärkere Öffnung ihrer Bildungseinrichtungen aktiv werden. Kritisch fragt Sacher (2008a) zur Situation in Schulen "Elternarbeit – Lohnt der Aufwand?". Er beantwortet die Frage auf der Grundlage internationaler Studien (Sacher 2008a: 50ff): "Untersuchungen, Metaanalysen und Übersichten über die Forschungsliteratur... stimmen dahingehend überein, dass das schulische Engagement von Eltern auf allen Altersstufen Leistungsverbesserungen ihrer Kinder bewirkt, und zwar vor allem dann, wenn es in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lernen der Kinder steht, d.h. wenn Eltern das häusliche Lernen ihrer Kinder unterstützen oder im Unterricht mitarbeiten. ... Wenn es den Schulen und Lehrkräften gelingt zu erreichen, dass die Eltern sich mehr für und in der Schule engagieren, entwickeln die Schüler positivere Einstellungen zur Schule und zu den einzelnen Fächern, sie folgen dem Unterricht motivierter und aufmerksamer, verbessern ihr Sozialverhalten, fertigen Hausaufgaben regelmäßiger und sorgfältiger an und verwenden auch

mehr Zeit auf sie. Die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrkräften und auch der Schüler untereinander gestalten sich günstiger, es gibt weniger Unterrichtsstörungen, weniger Absenzen der Schüler und weniger Gewalt- und Drogenprobleme. Die Schüler verbessern ihr Selbstkonzept und entwickeln positivere Zukunftsperspektiven." Weiter komme es zu einer besseren Stimmung im Kollegium, zu höheren Erwartungen an die Schüler, zu günstigeren Meinungen über die Eltern und so zu einem verbesserten Image der Schule in der Region. Nach diesem internationalen Überblick kann Elternarbeit für Lehrkräfte und Schulen von großem Nutzen sein. Hier wäre es lohnenswert, diese Forschungsergebnisse so zu aufzuarbeiten, dass sie für die Lehrerfortbildungen direkt nutzbar sind.

2.2 WIE KÖNNEN DIE BEITRÄGE VON FAMILIE, KINDERTAGESSTÄTTE UND SCHULE FÜR DIE BILDUNGSPROZESSE DER KINDER BESSER AUF EINANDER BEZOGEN UND ABGESTIMMT WERDEN, DAMIT SICH DIESE BEITRÄGE VERSTÄRKEN UND DIE KOOPERATIONSPARTNER SICH GEGENSEITIG UNTERSTÜTZEN?

Bei der Bearbeitung dieser Frage soll auf Probleme fokussiert werden, die dazu führen, dass sich die Beiträge von Eltern und Bildungseinrichtungen bisweilen nicht gegenseitig verstärken und es deshalb nicht zu einer wechselseitigen Unterstützung kommt. Dabei wird es zuerst um die Initiative zur Kooperation gehen und dann ausführlicher um das aus Pädagogensicht manchmal "schwierige" Verhalten von Eltern.

Kooperation kommt in Einzelfällen nicht zustande, weil unklar ist, von wem die Kooperation eigentlich ausgehen soll. Manche pädagogischen Fachkräfte möchten von Eltern direkt auf Zusammenarbeit angesprochen werden, vor allem wenn es um Erziehungsfragen oder Hausaufgaben geht und vermieden werden soll, als Eindringling in das Familienleben wahrgenommen zu werden. Eltern wollen dagegen von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern auf Kooperation angesprochen werden (Sacher 2008a; Kraus-Gruner et al. 2007), vielleicht weil sie unsicher sind und zum ersten Mal ein Kind durch Kindertagesstätte und Schule begleiten, vielleicht weil sie anderen Kulturen oder bildungsferneren Gruppe angehören (Eckey 2006). Angesichts ihrer Berufserfahrung und Professionalität sollten im Zweifelsfalle pädagogische Fachkräfte die Kontaktinitiative ergreifen. Sie sind eher in der Lage, ihre Arbeit darzustellen und die Notwendigkeit von Kooperation zu begründen.

Aus der Sicht von Lehrkräften gelten manche Eltern aus nachvollziehbaren Gründen als schwierig, z. B. als zu ängstlich oder aber auch als zu aggressiv, um mit ihnen fruchtbar kooperieren zu können. Manchmal löst der Kontakt mit der Institution Schule bei Eltern Angst, Passivität und schlechtes Gewissen aus, z. B. wenn Kontrolle oder bedrohliche Übergriffe gefürchtet werden (Bauer 2006; Fölling-Albers/Heinzel 2007; Sacher 2008a). Andere Eltern glauben dagegen, Lehrern kämpferisch-aggressiv begegnen zu müssen und ihre Kinder auf diese Weise zu beschützen. Hintergrund dafür sind manchmal eigene schlechte Schulerfahrungen der Eltern. Wieder andere Eltern sind verwirrt und verärgert über die Grundschule, z. B. wenn sie sehen, dass Lernen und Leistungen beim Übergang in weiterführende Schulen eine entscheidende Rolle spielen wird, aber vorher Zensuren aus für sie unklaren Gründen vermieden werden (Görtz-Brose 2006; Uhlendorff/Seidel 2001).

Aus diesen elterlichen Haltungen heraus können Konflikte mit Lehrkräften entstehen, die am besten mit Hilfe professioneller Gesprächsführungskompetenz zu bewältigen sind. Kenntnisse in Konfliktmanagement

und Gesprächsführung werden von den Lehrkräften selbst als hilfreich für die Kooperation mit Eltern angesehen (Sacher 2008a; Sodoge/Eckert 2004). Auf typische Fehler bei der Gesprächsführung, auf Verbesserungsmöglichkeiten, insbesondere auf den Umgang mit den eigenen Emotionen bei der schulischen Elternarbeit weist Frie (2006) hin. Anregungen für die Gesprächsführung durch pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesstätte gibt z. B. Textor (2006). Experimentell zeigt Behr (2005) im Rollenspiel, dass Lehrkräfte, die gelernt haben, sich empathisch und authentisch auszudrücken, von Eltern als besonders positiv erlebt werden. Bei diesen Lehrern sind Eltern eher geneigt auch die Lehrerperspektive hinsichtlich eines Problems zu respektieren, was wiederum eine gute Voraussetzung für weitere Kooperationen ist.

Beim Umgang mit schwierigen Eltern ist es wichtig, sich sozialer Unterstützung zu vergewissern. Unterstützend können manchmal andere Eltern sein, die - vielleicht auf Grund ihrer guten kooperativen Erfahrungen mit Lehrkräften und Schule - engagiert in problematische Diskussionen eingreifen. Frie (2006) beschreibt z. B. wie ein Elternteil auf einer Versammlung lautstark fordert, Ohrfeigen als pädagogische Maßnahmen wieder einzuführen. In dieser Situation kann es für eine Lehrkraft entlastend sein, Diskussionen nicht allein führen zu müssen, sondern von anderen Eltern unterstützt zu werden. Der Umgang mit schwierigen Eltern wird nach Frie also gerade dadurch erleichtert, dass die Kooperation mit den anderen Eltern reichhaltig und lebendig ist.

Noch wichtiger ist die soziale Unterstützung bei der Elternarbeit durch Kollegen und Schulleitung. In Supervisionsgruppen wird die gegenseitige Unterstützung bei Lehrern gestärkt. Elternarbeit wird dabei oft als Supervisionsthema eingebracht (Bauer 2007; Bauer/Unterbrink/Zimmermann 2007). Inzwischen konnte nachgewiesen werden, dass beziehungsorientierte Supervision, in der neben Lehrer-Schüler-Beziehungen auch Lehrer-Eltern-Beziehungen zur Sprache kommen, ebenso wie die verlässliche Unterstützung durch den Schulleiter, einen günstigen burnout-präventiven Einfluss auf Gesundheit und Widerstandskraft von Lehrkräften hat (Brehm/Uhlendorff 2009 a; 2009 b; Uhlendorff/Brehm/Essers 2008). Damit sind wiederum gute Voraussetzungen für die weitere Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Familien geschaffen.

2.3 DURCH WELCHE GEEIGNETEN KOOPERATIONSFORMEN KANN DIE ELTERLICHE ERZIEHUNGSVERANTWORTUNG EINE GEZIELTE STÄRKUNG ERFAHREN?

Zur allgemeinen Frage nach geeigneten Kooperationsformen sei auf die Tab. 3 zur "Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule" (Kap. 1.1) verwiesen. Dort ergeben sich Anhaltspunkte dafür, welche Kooperationsformen Eltern und Lehrer als mehr oder weniger weiterführend einschätzen. Die elterliche Erziehungsverantwortung, d.h. ihre erzieherischen Haltungen und ihr Erziehungsverhalten, dürften vor allem durch spezifische Maßnahmen wie "Elternbildung" gestärkt werden. Elternbildung als kooperative Begleitung von Eltern in Erziehungsfragen haben inzwischen einige Schulen und Kindertagesstätten als Kurse und Gesprächsrunden in ihr Programm aufgenommen. Auch aus Perspektive der Prävention kindlicher Verhaltensstörungen werden Elternbildungskurse als sinnvoll bewertet (Heinrichs et al. 2002).

Interessiert-motivierte Eltern, aber auch hilflos-resignierte oder übermotivierte Mütter und Väter sind an Beratungen in Erziehungsfragen interessiert. Auf der Suche nach eigenen, für ihre Familien passenden Wegen, wollen die Eltern einerseits nicht allein gelassen werden, aber

auch nicht einseitig belehrt werden. Deshalb ist dem Beratungspotenzial, das Eltern untereinander bei Kursen und Gesprächen entfalten können, mit großer Wertschätzung zu begegnen (Tschöpe-Scheffler 2006). Inhaltlich geht es bei der Elternbildung oft um das - sowohl in der Familie als auch in der Schule - relevante Spannungsfeld zwischen Selbstentfaltungswerten und Pflicht- bzw. Akzeptanzwerten bei der Kindeserziehung (Uhlendorff 2001). Diese Werte sind in den letzten Jahrzehnten stark in Bewegung geraten. Schneewind (1992) spricht sogar von einer epochalen Umgewichtung der Erziehungsziele in Richtung auf mehr Selbstentfaltung (s.a. Fölling-Albers 2008). Die Bildungskurse selbst beruhen auf humanistischen oder auf verhaltenstherapeutischen Ansätzen (z. B. Starke Eltern – Starke Kinder; Triple P, Step-Elterntaining) und können entweder von den pädagogischen Fachkräften der Bildungseinrichtungen oder von externen Experten vermittelt werden. Auch wenn auswärtige Fachleute in Schule oder Kindertagesstätte eingeladen werden, können sich weiterführende Diskussionen zwischen Eltern und Lehrkräften bzw. Erzieherinnen und Erziehern ergeben.

In der Grundschule sind Eltern im Vergleich zu anderen Schultypen offener für Maßnahmen der Erziehungskooperation (Sacher 2008a). Auch der wohnortnahe, vertraute Kindergarten stößt als Elternbildungsstätte auf viel mehr Resonanz als Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Tschöpe-Scheffler 2007). Problematisch ist jedoch, dass Elternkurse vorwiegend bildungsnahe Familien erreichen (Minsel 2007). Koch (2007) betont, dass Elternbildung mit hoch belasteten Familien besonders einladend, stützend und unkonventionell sein sollte. Hier ist viel Kreativität der pädagogischen Fachkräfte gefragt.

Die Hausaufgabenbetreuung ist eine zentrale Schnittstelle zwischen Familie und Schule und damit für die Elternbildung ein besonders herausforderndes Gebiet. Schon Grundschüler sind täglich mehr als 20 Minuten mit Hausaufgaben beschäftigt, wobei die meisten Kinder von ihren Eltern mehr oder weniger eng beaufsichtigt werden (Beelmann 2006). Exeler und Wild (2003) charakterisieren die Hausaufgabenhilfe durch Eltern als suboptimal, z. B. als überbehütend oder manchmal auch als vernachlässigend. Starke elterliche Einmischung in die Hausaufgaben und schwache Schulleistungen bedingen sich gegenseitig, wobei in der Familie Konflikte und Teufelskreise entstehen können, denen schwer zu entkommen ist (Niggli et al. 2007).

Eine Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften in Bezug auf die Hausaufgabenbetreuung könnte die Erziehungsverantwortung von Eltern stärken. Auf Anregung von Lehrkräften könnten z. B. konkrete Lernbedingungen in der Familie hinsichtlich ihrer Strukturierung und Stimulation deutlich verbessert werden (Rammert/Wild 2007). Die Spannung zwischen überbehütend-kontrollierender Einmischung versus desinteressierter Permissivität würde bei solchen Beratungen deutlicher werden und Eltern könnten sich einen für sie und ihre Kinder passenden Standpunkt erarbeiten.

Bei der Hausaufgabenbetreuung wird die grundsätzliche Frage der kindlichen Motivation für die Schule berührt. Ein Hintergrund für das Verständnis von Motivation ist die sog. Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993). Die von den meisten Eltern und Lehrkräften gewünschte intrinsische Motivation bei Schülern kommt danach erst durch die Befriedigung der kindlichen Grundbedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung zustande. Konkret steigt die intrinsische Motivation der Kinder an, wenn sie ihre Eltern bei der Hausaufgabenbetreuung als Autonomie unterstützend und emotional zugewandt erleben (Wild 2001). Viele praktische Ratschläge, die Lehr-

kräfte für die Kooperation mit Eltern nutzen können, bieten Rammert und Wild (2007) für die Hausaufgabenbetreuung und Korte (2008) für darüber hinausgehende Bereiche.

2.4 DURCH WELCHE BETEILIGUNGSFORMEN KANN DEM WUNSCH VON ELTERN NACH MEHR MITBESTIMMUNG AM EINRICHTUNGS- BZW. SCHULGESCHEHEN BESSER ENTSPROCHEN WERDEN?

In den letzten Jahrzehnten sind die Partizipationsrechte von Eltern gestärkt worden, auch wenn ihre rechtliche Stellung im Vergleich zu anderen Ländern immer noch bescheiden ausfällt (Busse/Helsper 2007). Bei Elternbefragungen kommt immer wieder der Wunsch von Eltern nach mehr Zusammenarbeit und Kooperation, auch im Sinne von Mitbestimmung zu Sprache. Zwar ist den Eltern die Schulfreude ihres Kindes und die grundsätzliche Ansprechbarkeit von Lehrern deutlich wichtiger als Mitbestimmung, dennoch bleibt es "schlichtweg ein demokratisches Erfordernis" (Sacher 2008a: 209) entsprechende Möglichkeiten zu verbessern (s.a. Sodge/Ecker 2004; Ulber/Lenzen 2004). Eine Zusammenarbeit der Elternvertretungen von Kindertagesstätten und Schule, mit dem Ziel den Kindern den Übergang zu erleichtern, regen Carle und Samuel (2006) an.

Im folgenden Abschnitt wird entsprechend einem Ansatz von Werner Sacher die Rolle der Schulelternschaft bei der Mitwirkung und -bestimmung im Schulgeschehen betrachtet. Theoretische Erwägungen werden mit Befragungsergebnissen untermauert und Vorschläge zu Stärkung elterlicher Mitbestimmung vorgestellt.

Sacher (2008a) verfolgt das Ziel, Grundlagen für eine stärker partnerschaftliche Elternarbeit in Schulen zu erarbeiten. Dazu betrachtet er die drei "Subsysteme" Schülerschaft, Lehrerschaft und Elternschaft aus systemtheoretischer Perspektive. Die Elternschaft ist aus dieser Sicht ein sehr unvollkommenes System, sie tritt kaum jemals als Ganzes in Erscheinung, hat eine wenig ausgeprägte Identität und nur eine schwache Binnenstruktur. "Im Großen und Ganzen sind Schulelternschaften als soziale Zufallsaggregate und Quasi-Systeme kaum in der Lage auf Herausforderungen ihrer 'Systemumwelt' (insbesondere der Lehrer und der Schüler) angemessen zu reagieren. ... Die Schulelternschaft befindet sich gegenüber den anderen Subsystemen der Schule in einem erheblichen strategischen Nachteil. Die meist geringe Ausdifferenzierung des Subsystems 'Schulelternschaft' beeinträchtigt aber auch die Effizienz und Effektivität des Gesamtsystems 'Schule' erheblich." (Sacher 2008a: 31 ff). Wünschenswert sei eine funktionale Differenzierung der Elternschaft, z. B. in Gruppen, die sich um finanzielle Ressourcen, um die Unterstützung der Schule bei Festen usw., um die Beteiligung am Unterricht und um die Vertretung von Schüler- und Elterninteressen gegenüber der Schulleitung bemühen. Notwendig und gleichzeitig aufwändig ist allerdings, dass diese Aktivitäten aufeinander abgestimmt werden müssen.

Elternarbeit sollte nach Sacher in die Beziehungs- und Kommunikationskultur der Schule eingebettet sein. Er unterscheidet drei Subsysteme und drei Ebenen, zwischen denen kommuniziert wird (Tab. 6):

Tab. 6: Organisationsebenen der schulischen Subsysteme

| | Subsystem | | |
|----------------|---|---------------|-----------------|
| | Eltern | Lehrkräfte | Schüler |
| Leitungsebene | Elternvertreter auf Schulebene (Elternbeirat) | Schulleitung | Schülersprecher |
| mittlere Ebene | Klassenelternsprecher | Klassenlehrer | Klassensprecher |
| Basis | Eltern | Lehrkräfte | Schüler |

angelehnt an Sacher 2008a: 37

Die besondere Pflege der vertikalen Beziehungen im Subsystem der Eltern, also zwischen Eltern und ihren Vertretern, ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass die höheren Ebenen die Interessen der Basis vertreten können. So sollte der Elternbeirat versuchen, guten Kontakt zu den Klassenelternsprechern zu halten, die wiederum viel direkter mit den Anliegen der einzelnen Eltern vertraut sind. "Schulen, welche ihre Elternarbeit optimieren wollen, sollten unbedingt darauf dringen, dass die Institution des Klassenelternsprechers aktiviert wird." (Sacher 2008a: 88). Der regelmäßige Austausch zwischen Elternbeirat und Klassenelternsprechern geht nach Sachers Analysen mit einer angenehmen Atmosphäre an Schulen einher.

Anliegen, die sich auf die ganze Klasse beziehen, sind oft in den Händen der Elternvertreter besser aufgehoben, als wenn einzelne Eltern versuchen, sich Gehör zu verschaffen. So "kann der Klassenelternsprecher darauf hinweisen, dass viele Kinder in der Klasse unter Prüfungsangst leiden, weil eine Lehrkraft beständig im Vorfeld von Prüfungen eine Drohkulisse aufbaut. Oder der Elternbeirat kann versuchen, für Abhilfe zu sorgen, wenn an einer Schule die Eltern unverhältnismäßig mit beständigen Sonderkosten für Lernmittel belastet werden." (Sacher 2008a: 86). Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Pflege der vertikalen Beziehungen den Einfluss des Eltersubsystems auf die Schule deutlich erhöhen kann. Bedauerlich ist dagegen, dass nach den empirischen Analysen von Sacher fast die Hälfte der Eltern ihren Klassenelternsprecher nicht persönlich kannte und dass sich Eltervertreter auf Klassen- und Schulebene oftmals noch nie begegnet waren. Leider gibt es nicht an allen Schulen Klassenelternsprecher. Zur Vernetzung der Elternarbeit ist die Einrichtung dieser Position zu empfehlen.

Auf der horizontalen Ebene werden die Beziehungen zwischen Klassenelternsprechern und Klassensprechern oft vernachlässigt, weil manche Klassenelternsprecher fälschlicher Weise annehmen, schon über ihre eigenen Kinder ausreichend informiert zu sein. Auch die Kommunikation zwischen Elternbeirat und den Schülersprechern wurde oft nicht gepflegt. Bei den Beziehungen zwischen Subsystemen auf verschiedenen Ebenen spielen die Klassenlehrer eine besondere Rolle. Sie dienen sowohl Eltern,

Lehrkräften und Schülern aus allen drei Ebenen als wichtige Ansprechpartner. Sacher betont auf der Grundlage seiner Analysen, dass Elternarbeit effektiver wurde, wenn Klassenlehrer diese Aufgaben sehr bewusst annahmen.

Kritisch kommentiert Sacher, dass Elternvertreter oft nur als Unterstützer für die Schule aktiv sind oder sich sogar als Vorbild für andere Eltern, also als "Supereltern", definieren und versuchen diesem Anspruch gerecht zu werden. Das sei zwar anerkennenswert, gehe aber an ihrer Aufgabe als Elternvertreter vorbei.

Nach den vorliegenden Ideen und Auswertungen sollten Schulen - und im passenden Rahmen auch Kindertagesstätten - zahlreiche und anregende Möglichkeiten zur Vernetzung des Elternsubsystems bieten, u. a. weil sich ein lebendiges Elternsubsystem günstig auf die Institution auswirken kann. Als Beteiligungsformen kommen z. B. Elterntreffpunkte, wie Elternstammtische, Elterncafes und Arbeitskreise in Frage. Besonders gute Voraussetzungen dafür scheinen sich in Kindertagesstätten zu finden (s. Kap. 1.2). Elternvertreter sollten in Kindertagesstätten und Schulen nicht als Zuarbeiter oder Vorbilder angesehen werden, sondern als legitimierte Partner bei der Weiterentwicklung ihrer Institutionen.

3 OFFENE FRAGEN

Viele Forscher (Busse/Helsper 2007; Thiersch 2006; Fölling-Albers/Heinzel 2007) beklagen, dass der Bereich der Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern zu selten beforscht wurde. Es gibt zu wenige Studien hinsichtlich des Zusammenspiels von Familie und Bildungseinrichtungen, z. B. zu Hausaufgaben, zu Elterngesprächen und zu der Arbeit von Elternvertretungen. Vor allem längsschnittliche Analysen fehlen. Erste Studien zur Gesprächsführung zwischen Eltern und Lehrkräften zeigen ermutigende Ergebnisse (Behr 2005).

Sacher (2006, 2008a) gibt Hinweise darauf, dass sich konkrete Elternarbeit, abhängig von der sozialen Lage der Familie, unterschiedlich auf die Gesprächskultur zwischen Eltern und Bildungseinrichtung auswirken kann. So scheinen z. B. Migranteneitern von einer Aufforderung zum Feedback eher verunsichert zu sein, während andere Eltern sich dadurch von der Institution ernst genommen fühlen. Hier wird der Bedarf nach differenzierenden Elternarbeitskonzepten deutlich. Besonders wichtig erscheint die Frage, welche Art von Kooperation bei bildungsfernen und Migrantenfamilien angemessen ist. Im Hinblick auf die suboptimalen Schullaufbahnen der Kinder aus diesen Familien sollten hier mehr Kooperationskonzepte ausprobiert und erforscht werden (z. B. das Rucksack-Projekt bei Familien mit Migrationserfahrung, Springer 2006; Projekte zur Elternbildung mit hoch belasteten Familien, Koch 2007).

Clausen (2006) spricht das Problem der sozialen Entmischung durch verstärkte Schulautonomie und Profilentwicklung an. Wanderungsbewegungen könnten zu weiteren Verdichtungen von Problemen an bestimmten Schulen führen. Wie dort die Kooperation mit Eltern gestaltet werden kann, ist zurzeit noch unklar.

Am Rande sei auf einige praktische Probleme und offene Fragen zur Kooperation im Übergang hingewiesen. (1) Um möglichst viele Familien beim Übergang zu begleiten, müssten die Grundschulen mit allen Kindertagesstätten in ihrem Einzugsbereich zusammenarbeiten. Faust (2008) fragt, wie und mit welchen personellen Ressourcen die Schulen diese zusätzlichen Aufgaben bewältigen sollen. (2) Vermutlich wird es immer Familien geben, mit denen vor der Einschulung ihres Kindes keine

Kooperation zustande kommt, z. B. wegen Umzügen, weil die Kinder keine Kindertagesstätte besuchen oder weil die Eltern desinteressiert sind. Wie einer Benachteiligung dieser Kinder entgegengewirkt werden kann, ist noch unklar. (3) Auch Kindertagesstätten werden nicht mit allen künftigen Grundschulen der von ihnen betreuten Kinder zusammenarbeiten können. Nach welchen Modellen sollen diese Kinder auf die Schule vorbereitet werden?

Pädagogische Fachkräfte werden in ihren Ausbildungen kaum auf Elternarbeit vorbereitet, was v.a. bei Lehrkräften zu einem Selbstverständnis als reiner Unterrichtsexperte führen kann. Die eingangs (s. Kap. 1.1.3) beschriebenen Entgrenzungen zwischen Schule und Familie legen aber nahe, dass Pädagogen auch Ansprechpartner für Erziehungsfragen sein sollten. Wegen des Ausbaus der Ganztagschule in Deutschland ist eine weitergehende Übernahme von erzieherischen Aufgaben von den Lehrerinnen und Lehrern zu erwarten (Fölling-Albers/Heinzel 2007). Dadurch wird in Zukunft sicherlich eine noch stärkere Abstimmung und Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Familien erforderlich.

LITERATUR

- Ahnert, L. (2008): Entwicklung in kombinierter familiärer und außerfamiliärer Kleinkind- und Vorschulbetreuung. In: Hasselhorn, M.; Silbereisen, R. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. Göttingen, 373 – 408.
- Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Hamburg.
- Bauer, J.; Unterbrink, T.; Zimmermann, L. (2007): Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. http://www.tu-dresden.de/medlefo/content/proj_veranst_abschluss.php.
- Bauer, P. (2006): Schule und Familie – Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In: Bauer, P.; Brunner, E. J. (Hrsg.): Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg, 107 - 128.
- Bauer, P.; Brunner E. J. (2006): Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Eine Einführung. In: Bauer, P.; Brunner, E. J. (Hrsg.): Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg, 7 – 19.
- Beelmann, A. (2004): Abflachung sozial-ökologischer Übergänge: Vom Kindergarten in die Schule. In: Lauth, G. W. ; u. a. (Hrsg.), Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen, 432-442.
- Beelmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Hamburg.
- Bertelsmann-Stiftung (2008): Von der Kita in die Schule: Handlungsempfehlungen an Politik, Träger, und Einrichtungen. Gütersloh.
- Behr, M. (2005): Differentielle Effekte von Eltern-Lehrer-Gesprächen mit empathischen und selbsteinbringenden Interventionen im Rollenspiel-experiment. Empirische Pädagogik, 19, 244-264.
- Brehm, M.; Uhlendorff, H. (2009a): Das Potsdamer Trainingsmodell. Schulmanagement, 1, 32-33.
- Brehm, M.; Uhlendorff, H. (2009b): Prävention gegen Burnout: Lehrer-Coaching nach dem Freiburger Modell. Schulmanagement, 3, 29-31.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development. Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt.
- Busse, E.; Helsper, W. (2007): Schule und Familie. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, 321 - 341.
- Carle, U.; Samuel, A. (2006): Frühes Lernen: Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht am Ende des zweiten Projektjahres. Bremen.
- Clausen, M. (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Zeitschrift für Pädagogik, 52, 69-89.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223-238.
- Eckey, S. (2006): Wünsche, Erwartungen und Vorstellungen türkischer Eltern an Förderschulen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 11, 402-412.

- Entwisle, D. R. u. a. (1997): *Children, Schools, and Inequality*. Boulder.
- Exeler, J.; Wild, E. (2003): Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 6-22.
- Faust, G.; Kluczniok, K.; Pohmann, S. (2007): Eltern vor der Entscheidung über vorzeitige Einschulung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 462-475.
- Faust, G. (2008): Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Thole, W.; Roßbach, H.-G.; Fölling-Albers, M.; Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit: Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen, 225 – 240.
- Filipp, S.-H. (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim, 3-52.
- Fölling-Albers, M. (2008): Kinder und Kindheit im Blick der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Thole, W.; Roßbach, H.-G.; Fölling-Albers, M.; Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit: Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen, 33 – 47.
- Fölling-Albers, M.; Heinzl, F. (2007): Familie und Grundschule. In: Ecarius, J. (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden, 300 – 320.
- Frie, P. (2006): *Wie Eltern Schule mitgestalten können. Ein Handbuch für Lehrer und Eltern*. Mülheim.
- Fuhrer, U. (2005): *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern.
- Görtz-Brose, K. (2006): Ein kritisches Fazit. In: Frie, P. (Hrsg.): *Wie Eltern Schule mitgestalten können. Ein Handbuch für Lehrer und Eltern*. Mülheim, 130-134.
- Griebel, W. (2007): Bedeutung der Schnittstellen - gemeinsam schaffen wir es leichter: Kooperation der Beteiligten beim Übergang zum Schulkind zu Eltern eines Schulkindes.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16668/sp_griebel.pdf ; zuletzt besucht am 22.10.2008.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2004a): Transitionen von der Familie und Kindertageseinrichtung in die Schule. In: Griebel, W.; Niesel, R. (Hrsg.): *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim, 83 – 137.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2004b): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, W. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA*. Freiburg, 136 - 151.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2007): Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bonn, 192-241.
- Heinrichs, N.; Saßmann, H.; Hahlweg, K.; Perrez, M. (2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183.
- JFMK/KMK (2009): *Der Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in der Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren*. Beschlussfassung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 04./05. Juni

2009 in Bremen. Download:
www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse

- Knauf, T.; Schubert, E. (2005): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In: Textor, M. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1321.html> zuletzt besucht am 5.11.2008.
- Koch, G. (2007): Familienbildung mit hoch belasteten Familien. Frühe Kindheit 10 (3), 22 - 25.
- Korte, J. (2008): Erziehungspartnerschaft Eltern – Schule. Von der Elternarbeit zur Elternpädagogik. Weinheim.
- Kraus-Gruner, G.; Dörner, T.; Rönnau, M.; Fröhlich-Gildhoff, K. (2007): Familienbildung lernen – Kindertageseinrichtungen machen's vor. Frühe Kindheit. 10 (3), 18-21.
- Krumm, V. (2001): Elternhaus und Schule. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, 108-115.
- Lazarus, R. S. (1991): Emotion and adaptation. London.
- Lazarus, R. S. (1995): Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse. Weinheim. 198-232.
- Mienert, M. (2007): Elternhaus und Schule – vom Zusammenspiel zweier Lebenswelten. http://www.ent-paed-psy.uni-bremen.de/downloads/vortraege/Erziehungspartnerschaft_Mienert.pdf zuletzt besucht am 21.06.2009.
- Minsel, B. (2007): Stichwort: Familie und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 299-316.
- Molderings, M.; Eissing, G. (2006): Evaluation der Elterneinbeziehung in eine gesundheitsförderliche Ernährung von Grundschulkindern. Empirische Pädagogik, 20, 169-186.
- Niggli, A. et al. (2007): Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung, Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54, 1-14.
- Pekrun, R. (2001): Familie, Schule und Entwicklung. In: Walper, S.; Pekrun, R. (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Göttingen, 84 – 105.
- Rammert, M.; Wild, E. (2007): Hausaufgaben ohne Stress: Informationen und Tipps für Eltern. Freiburg.
- Sacher, W. (2006): Einflüsse der Sozialschicht und des Migrationsstatus auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 26. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Sacher, W. (2008a): Elternarbeit und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn.
- Sacher, W. (2008b): Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 29. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Schneewind, K. A. (1992): Familien zwischen Rhetorik und Realität: Eine familienpsychologische Perspektive. In: Schneewind, K. A.; Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Wandel der Familie. Göttingen, 9-35.

- Sodoge, A.; Eckert, A. (2004): Kooperation mit Eltern in der Sonderschule – Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 453-461.
- Springer, M. (2006): Elternbildung bei Familien mit Migrationserfahrung. In: Textor, M. R. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern*. Freiburg, 143-153.
- Stecher, L. (2005): Schule als Familienproblem? Wie Eltern und Kinder die Grundschule sehen. In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Wiesbaden, 183 – 198.
- Stickelmann, H.-P. ; Will, H.-P. (2007): *Welche Kitas braucht das Land?* Oldenburg.
- Textor, M. R. (2006): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern*. Freiburg.
- Thiersch, R. (2006): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Bauer, P.; Brunner, E. J. (Hrsg.): *Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg, 80 – 105.
- Tietze, W.; Rossbach, H.-G.; Grenner, K. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2006): Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung durch Angebote der Elternbildung. In: Bauer, E. J.; Brunner, E. J. (Hrsg.): *Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg, 174 – 192.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2007): Konzepte der Elternbildung. *Frühe Kindheit*, 10 , 8-12.
- Uhlendorff, H. (2001): *Erziehung im sozialen Umfeld – Eine empirische Untersuchung über elterliche Erziehungshaltungen in Ost- und Westdeutschland*. Opladen.
- Uhlendorff, H.; Brehm, M.; Essers, M. (2008): Autonomieerleben im Beruf als wirksame Burnout-Prävention. *Päd-Forum: unterrichten erziehen*, 1, 51-54.
- Uhlendorff, H.; Seidel, A. (2001): Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 501-516.
- Ulber, D.; Lenzen, D. (2004): Schulqualität aus Elternsicht – Ergebnisse einer Befragung Berliner Eltern. *Pädagogische Rundschau*, 58, 197-205.
- Walper, S.; Roos, J. (2001): Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie. In: Faust-Siehl, G. ; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt, 31-52.
- Wiezorek, C. (2006): Elternpädagogik jenseits der Pädagogisierung – Überlegungen zum pädagogischen Elternbezug aus anerkennungstheoretischer Perspektive. In: Bauer, P.; Brunner, E. J. (Hrsg.): *Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg, 42 - 60.
- Wild, E. (2001): Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 481-499.
- Wild, E. (2003): Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 513-533.

- Wild, E.; Hofer, M. (2002): Familien mit Schulkindern. In: Hofer, M.; Wild, E.; Noack, P. (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Göttingen, 216-240.
- Wörz, T. (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W.; Niesel, R. (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, 22 – 41.

Prof. Dr. Harald Uhendorff, Diplom Psychologe, studierte in Göttingen. Promotion zum Dr. phil an der Freien Universität Berlin zum Thema "Kinderfreundschaften". Habilitation an der Universität Potsdam zum Thema "Erziehung in der Familie". Ernennung zum außerplanmäßigen Professor an der Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft. Weitere Forschungsgebiete: Erziehungsstilforschung, soziale Netzwerke von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Entwicklung im mittleren und höheren Erwachsenenalter, Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, Psychische Belastungen im Beruf, Burnout bei Lehrern. Er arbeitet freiberuflich als psychologischer Psychotherapeut in Berlin (Verhaltenstherapie, Gestalttherapie, gruppenspezifische Verfahren). Daneben lehrt in der Ausbildung von Psychotherapeuten und im Bereich Schulmanagement und ist als Gutachter bei Fachzeitschriften tätig.

uhlend@uni-potsdam.de

www.transkigs.de

Version: 30.10.2007 | Design: Fleck - Zimmermann | www.fz-design.de | Fotos: www.irisblende.de



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

und den Ländern
Berlin | Brandenburg | Freie Hansestadt Bremen |
Nordrhein-Westfalen | Freistaat Thüringen

Gefördert als BLK-Programm von Bund und Ländern im Zeitraum
vom 01.02.2005 bis 31.12.2006