

**ponte** in der Region Trier  
**Dokumentation zum Zweiten Regionalen Workshop**  
**„Zusammenarbeit mit Eltern“**  
**10. November 2007, Universität Trier**

Sabine Bollig, Michael-Sebastian Honig, Bianca Kreid  
Arbeitspapier II - 23  
Januar 2008

deutsche kinder- und jugendstiftung



Nikolaus Koch Stiftung



INTERNATIONALE AKADEMIE  
für innovative Pädagogik,  
Psychologie und Ökonomie



Universität Trier

Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I - Pädagogik)

Arbeitspapier II - 23

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

Weitere Informationen zur Sozialpädagogik an der Universität Trier im Internet unter <http://www-neu.uni-trier.de/index.php?id=5330>

Trier, im Januar 2008

## **Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier**

Das *Zentrum für sozialpädagogische Forschung (ZSPF)* wurde von Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt und Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig ins Leben gerufen. Es versammelt die Forschungsprojekte der beiden sozialpädagogischen Abteilungen an der Universität Trier, fördert die Qualifizierung der forschungsbezogenen Lehre im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und trägt durch den Transfer von Wissen und wissenschaftlichen Dienstleistungen zur grenzüberschreitenden Regionalentwicklung bei.

Seit 2002 veröffentlicht das Zentrum laufend Arbeitspapiere, um die wissenschaftliche Öffentlichkeit schnell, wenn auch unterhalb der Ebene von formellen Publikationen über konzeptionelle Vorarbeiten und Ergebnisse von Forschungsprojekten zu informieren, Daten und Materialien zur Verfügung zu stellen sowie verstreut publizierte Beiträge zusammenzufassen.



# INHALTSVERZEICHNIS

## Teil I: Zusammenarbeit mit Eltern – Hinführung zum Thema

**Michael-Sebastian Honig**

Eröffnung..... 5

**Ludwig Liegle**

Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Kindergarten bzw. Grundschule.....9

## Teil II: Zusammenfassung der Foren am Nachmittag und Evaluation des Workshops

**Hildegard Bach, Susanne Laun**

"Wenn mein Kind ein Schulkind wird" - Ein Bildungs- und Informationsangebot für Familien im Übergang.....23

**Susanne Krist**

Konflikte als Katalysatoren – ein konstruktiver Umgang mit Konflikten als Ressource für die Zusammenarbeit von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen.....27

**Hans-Joachim Rohnke**

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern – Perspektivwechsel und Kenntnisse der gegenseitigen Erwartungen als Prämissen einer gelungenen Zusammenarbeit.....41

**Gabriele Weindel-Güdemann**

Der gemeinsame Blick aufs Kind - dialogische Entwicklungs- und Leistungsgespräche mit Eltern.....51

**Carolin Knauf, Ninette Schulz**

Evaluation.....65

## Anlagen

Die Akteure von Ponte in der Region Trier.....73

Die Forschergruppe.....74



## **Teil I:**

### **Zusammenarbeit mit Eltern – Hinführung zum Thema**





## **Eröffnung**

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich begrüße Sie sehr herzlich zum 2. Regionalen Workshop des Projekts *ponte* in der Region Trier!

Meine Mitarbeiterinnen und ich freuen uns sehr, dass sich wieder ungefähr sechzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu diesem Workshop angemeldet haben. Immerhin ist Wochenende, und Sie alle haben eine Woche hinter sich, die Sie gefordert hat. In der hohen Zahl der Anmeldungen drückt sich ein Engagement aus, das für das Projekt *ponte* charakteristisch und die Voraussetzung für seinen Erfolg ist. Es sind Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer, Väter und Mütter und Vertreter von Trägerorganisationen. Seien Sie alle herzlich willkommen!

Das Thema dieses Workshops lautet „Zusammenarbeit von Eltern, Kindergarten und Grundschule“. Der erste regionale Workshop im Juni hatte noch kein Leitthema, sondern es ging darum, dass die Tandems sich kennen lernen und die gemeinsame Aufgabe untersuchen. Hauptreferentin des ersten Workshops war Frau Huf, die uns mit einem international vergleichenden Blick das Beispiel der *reception classes* in britischen Grundschulen vorgestellt hat. Mit Hilfe sorgfältiger Protokolle von Beobachtungen der pädagogischen Praxis in diesen Übergangsklassen hat Frau Huf uns gezeigt, wie dort mit der Herausforderung umgegangen wird, dass möglichst alle Kinder einen erfolgreichen Start in ihre Bildungsbiographie haben. Das Prinzip der Differenzierung, die sorgfältige Aufmerksamkeit auf das einzelne Kind und seinen Entwicklungsstand ist für einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und für ein erfolgreiches Lernen aller Kinder eine zentrale Herausforderung. Im Mittelpunkt der *reception classes* steht das einzelne Kind und sein Bildungsprozeß im Kontext der Gleichaltrigengruppe. Die Lehrerinnen beobachten und erkennen, wie das einzelne Kind am besten unterstützt werden kann und nutzen dabei die Prozesse gegenseitiger Unterstützung und gemeinsamen Lernens in der Kindergruppe.

Es gibt eine Dokumentation dieses Ersten Regionalen Workshops, in der Sie die Präsentation von Frau Huf und die Ergebnisse, die in den Arbeitsgruppen des Nachmittags erarbeitet wurden, nachlesen können.

Der erfolgreiche Start in die Bildungsbiographie kann nicht gemeistert werden ohne eine Zusammenarbeit mit den Eltern. Aus diesem Grund steht diese Zusammenarbeit im Mittelpunkt des heutigen Zweiten Regionalen Workshops. Zusammenarbeit mit Eltern ist ein heikles und

konfliktträchtiges Thema. In den Diskussionen der Tandems ist es eines der Schlüsselthemen, das viele Aspekte hat und andere wichtige Themen des Übergangs von Kindergarten zu Grundschule berührt. Es lohnt sich zu fragen, warum das so ist, warum die Zusammenarbeit zwischen Eltern und professionellen Erziehern bzw. Lehrkräften ein heikles Thema ist. Worin eigentlich besteht das Problem?

Eigentlich ist der Ausdruck „Zusammenarbeit“ vorschnell. Er drückt eine Absicht aus, ein Ziel, während der Weg noch nicht klar ist. Daher bevorzugen wir, von einem Austausch zu sprechen. Der Austausch von Erzieherinnen, Eltern und Lehrpersonen bringt unterschiedliche Perspektiven zum Ausdruck, die an unterschiedliche Positionen und Interessen gebunden ist. Diese Positionen sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt: Generell ist die Position der Eltern auf Grund ihres vorrangigen Erziehungsrechts stark, aber die Einrichtungen öffentlicher Erziehung und Bildung haben ebenfalls einen genuinen Auftrag, und sie verfügen über einen eigenständigen Maßstab von Professionalität und Fachlichkeit. Eine besondere Bedeutung haben die wechselseitigen Erwartungen: Erwartungen der Eltern an den Kindergarten und die Grundschule, Erwartungen des Kindergartens und der Grundschule an die Eltern und die Erwartungen von Kindergarten und Grundschule aneinander. Viele Befürchtungen, viele Ansprüche, oft unausgesprochen, spielen da mit: Was dient dem Wohlbefinden des Kindes? Wie ist sein Entwicklungsstand zu beurteilen? Oder gar: Was bedeutet Schulfähigkeit, bezogen auf das je besondere, individuelle Kind? Das sind Fragen, die von Müttern und Vätern, von Erzieherinnen und Lehrpersonen sehr unterschiedlich gesehen und beurteilt werden können.

Austausch ist daher konkreter, wenn es um den Weg zur Kooperation geht, aber dieser Weg ist keineswegs leicht gangbar. Austausch verlangt hohe kommunikative Fähigkeiten. Er verlangt unter Umständen sogar regelrechte Instrumente der Gesprächsführung. Solange die Beteiligten dies untereinander ausmachen können, mag es noch gehen, aber wenn rechtliche Bedingungen hineinspielen, wird es schwierig – und dies ist ja bei Institutionen der öffentlichen Betreuung, Erziehung und Bildung unvermeidlich. Ein solches kompliziertes und komplizierendes Thema ist der Datenschutz: Haben Eltern ein Recht auf Einblick in alle Dokumente, die ihr Kind betreffen? In welchem Maße sollten sie, können sie einbezogen werden in Prozesse der Beobachtung, Bewertung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen? Wie können Eltern nicht nur in ihrem Erziehungsrecht respektiert, sondern auch in ihrer Erziehungspflicht einbezogen werden? Eltern sind nicht gleich Eltern; sie haben auch nicht alle die gleichen Erwartungen und Einstellungen. Zwischen Problemvermeidung und mutiger Problemkonfrontation herrscht ein weites Feld der Unsicherheiten und der Lösungen. Sind Entwicklungsgespräche realistische Instrumente um das Dilemma zu bewältigen? Dies sind einige Stichworte, an denen Sie die Brisanz unseres heutigen Themas erkennen können. Das Ziel unseres Workshops ist ein Problemaufriß und sind erste Antworten auf schwierige Fragen – Antworten, die später, wenn Sie wieder daheim sind, in den Tandems unter den konkreten örtlichen Gegebenheiten vertieft bearbeitet und – das wäre ein großer Erfolg des Workshops – besser bewältigt werden können.

Der Tag ist – wie beim ersten Workshop – gegliedert in einen Vormittag mit Plenarvorträgen und einem Nachmittag mit intensiven Diskussionen in themengebundenen Arbeitsgruppen. Die Foren des Nachmittags sind thematisch differenziert nach Schwerpunkten der möglichen Zusammenarbeit von Eltern, Tageseinrichtungen und Schulen. Die Vorträge des Vormittags führen in die Problematik ein und bieten eine Perspektive an, unter der sie strukturiert und untersucht werden kann.

Dieser Workshop ist von den Moderatorinnen von *ponte* Trier, Frau Kreid und Frau Bollig verantwortlich vorbereitet worden; sie sind dabei von Frau Schulz und Frau Knauf als Praktikantinnen im Projekt ausgezeichnet unterstützt worden. Die vier bilden ein großartiges Team. Danke für die kompetente und engagierte Vorbereitung dieses Workshops! Frau Bollig verlässt uns zum Jahresende, um an der Universität Frankfurt zu promovieren. Gegenwärtig ist es nicht leicht sich vorzustellen, ohne ihre kreativen Ideen und ihre zupackende Arbeitsweise auszukommen. Ihr Nachfolger als Moderator, Herr Haag, wird sich mit den großen Schuhen aber gewiss zurechtfinden, die sie ihm hinterlässt – da bin ich zuversichtlich. Für ihr Promotionsprojekt und ihre Arbeit an der Frankfurter Universität wünsche ich ihr viel Erfolg!

Ich freue mich, dass es uns gelungen ist, Ludwig Liegle für Sie als Hauptreferenten zu gewinnen. Ich möchte ihn mit einigen Worten vorstellen. Ludwig Liegle war schon in den 70er Jahren, in der ersten Bildungsreform, ein profilierter und weithin beachteter Experte für die Pädagogik in früher Kindheit und für die Gestaltung der institutionellen Bedingungen des Lernens, vor allem im Kindergarten, aber auch in der Familienerziehung, und er hat sich mit diesen Fragen in theoriegeschichtlicher und internationaler Perspektive befasst. Es ist gut möglich, dass einige von Ihnen in Ihrer Ausbildung seine Studien zur Kibbuzerziehung kennen gelernt haben, mit denen er seinen Ruf begründet hat. Er ist seit vielen Jahren Mitglied des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesfamilienministerium in Berlin, etliche Jahre auch als sein Vorsitzender. Unter seiner Leitung hat der Beirat wichtige Gutachten verfasst, beispielsweise das Gutachten über Kinder und Kindheit in Deutschland im Jahr 1998. Gegenwärtig trägt er zur Reform des Elementarbereichs durch seine federführende Rolle bei der Entwicklung des baden-württembergischen Bildungsplans für Kindertagesstätten bei. Er war viele Jahre Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen und ist im vergangenen Jahr in den Ruhestand getreten. Herr Liegle genießt großes Ansehen bei allen Akteuren im Feld, auch bei den größten Streithähnen, so dass er immer wieder als Moderator, vielleicht besser: als Ringrichter gerufen wird. Für die Rolle des Streitschlichters allerdings gibt er sich nicht her, dafür ist er mit eigenen Positionen zu engagiert in der Debatte.

Ich wünsche Ihnen einen produktiven Tag und einen angenehmen Aufenthalt an unserer Universität!



## **Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Kindergarten bzw. Grundschule**

Erziehungspartnerschaft ist kein eindeutiges, sondern ein mehrdeutiges Konzept, und zwar deshalb, weil darin die tendenziell unterschiedlichen Erwartungshorizonte („Perspektiven“) der verschiedenen Personen(gruppen) zum Ausdruck kommen, die am Erziehungsgeschehen in Tageseinrichtungen und in Familien beteiligt sind: ErzieherInnen bzw. Lehrerinnen, Eltern und Kinder. Für die Praxis der Erziehungspartnerschaft bilden die wechselseitige Kenntnis sowie die Verschränkung dieser unterschiedlichen Perspektiven eine wichtige Voraussetzung.

Erziehungspartnerschaft ist keine Partnerschaft um ihrer selbst willen, sie steht vielmehr im Dienst eines Dritten. Der Dialog und die Kooperation zwischen Eltern und ErzieherInnen bzw. Lehrerinnen finden ihre Begründung in der gemeinsamen Verantwortung und in der gemeinsamen Sorge für Kinder, in der Unterstützung und Anregung ihrer Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Insofern halte ich die Perspektive der Kinder oder doch den immer wieder unternommenen Versuch, die Perspektive der Kinder einzunehmen, für das wichtigste Kriterium einer gelingenden Erziehungspartnerschaft.

### **Bilder vom Kind: Das Kind als Schmetterling**

Bilder bringen unsere Vorstellungen über Kinder zum Ausdruck und können das Denken anregen, sie haben freilich auch ihre Grenzen und können überstrapaziert werden. Es gibt viele Bilder vom Kind, die wir kennen und die Vorstellungen über Kinder transportieren, die wir als veraltet oder widerlegt erkennen, wie zum Beispiel: das Kind als formbarer Wachs oder das Kind als wachsende und zu pflegende Pflanze. Ich wähle für unser Thema ein anderes Bild: das Kind als Schmetterling. Wenn ich mich recht erinnere, ist dieses Bild auf einer Konferenz in Trier von unserem dänischen Kollegen Lars Dencik benutzt worden. Warum das Bild vom Schmetterling?

Heutige Kinder wachsen unter der Bedingung auf, dass sie von zwei Seiten beflügelt werden. Um fliegen zu lernen – anders gesagt: um selbstbestimmte Handlungsfähigkeit zu erwerben -, sind sie darauf angewiesen, von zwei Seiten Anregung, Anerkennung und Verbundenheit zu erfahren: von ihrer Herkunftsfamilie (privater Raum) und von Tageseinrichtungen (öffentlicher Raum).

Diese zweifache – private und öffentliche – Sorge ist den heutigen Kindern auch als Recht zugesprochen: als Recht auf elterliche Sorge und als Recht auf einen Kindergartenplatz.

Seine beiden Flügel muss das Kind irgendwie koordinieren, um fliegen zu können; keine einfache Leistung. Sie wird erleichtert unter der folgenden Bedingung: Diejenigen, welche die beiden Flügel repräsentieren, sorgen ihrerseits für Koordination/Abstimmung/Dialog.

### **Exkurs: Theoriefähige Konzepte statt Bildern**

Um Distanz zu gewinnen gegenüber dem Denken in Bildern, nenne ich drei Beispiele für theoriefähige Konzepte, die Erziehungspartnerschaft beschreiben können:

- **Sozialisationstheorie:** Das Konzept der „zweifachen Sozialisation“ (Denzik 1989): Die soziale Integration der heranwachsenden Person im Sinne von Sozial-Machen und Sozial-Werden wird von zwei Faktoren und deren Zusammenwirken bestimmt: von der Sozialisation in der Familie und von der Sozialisation in öffentlichen Bildungseinrichtungen.
- **Entwicklungstheorie:** Das Konzept der Sozialökologie der menschlichen Entwicklung (Bronfenbrenner 1989): Die Person entwickelt sich im Kontext der aktiven Teilnahme an verschiedenen sozialen Systemen: Entscheidend sind zunächst die gelebten und erlebten Beziehungen im Mikrosystem Familie sowie in den Mikrosystemen von Kindergartengruppen und Schulklassen; der wechselseitige Zusammenhang zwischen diesen Mikrosystemen wird „Mesosystem“ genannt; die genannten Beziehungssysteme werden beeinflusst von den übergeordneten politischen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Systembedingungen einer Gesellschaft.
- **Erziehungstheorie:** Das Konzept der „Konfiguration“ (Cremin nach Leichter 1974, S. 2 f. und 27 f.): Das Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Erziehung ist historisch-gesellschaftlich bestimmt, d.h. es zeigt in verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Gesellschaften eine je unterschiedliche Gestalt, und zwar nicht zuletzt als Ergebnis politischer Steuerung. Beispiele: Die beiden deutschen Staaten (BRD und DDR) mit ihrem extrem unterschiedlichen Ausbau der öffentlichen Kleinkinderziehung sowie der derzeitige Ausbau von Ganztagschulen und von Betreuungseinrichtungen für unter 3-jährige Kinder in Deutschland.

### **Das Bild vom Schmetterling in historischer Perspektive**

Ich habe das Bild vom Schmetterling ausdrücklich auf „heutige Kinder“ bezogen. Heutige Kinder stehen für das in der Moderne freigesetzte Individuum. Vormoderne Kinder waren eingebunden in das „ganze Haus“, in den unmittelbaren Zusammenhang von Alltagsleben und Arbeit, in ihre Klasse bzw. ihren Stand und in die religiöse Weltanschauung. Vormoderne Kinder sind noch nicht in der Trennung zwischen privatem und öffentlichem Raum aufge-

wachsen. Sie hatten noch keine Kindheit in dem Sinne, wie sie uns selbstverständlich erscheint. Sie konnten und mussten noch nicht „fliegen“ lernen.

Erst mit der sozusagen modernen Trennung zwischen Familienhaushalt und Erwerbsarbeit und der dadurch bedingten Entstehung der beiden Welten der Privatsphäre und des öffentlichen Raums wird Erziehung zu einer bewussten Tätigkeit. Und erst in diesem Zusammenhang entwickelt sich die Pädagogik im Sinne von theoretischer Reflexion und pragmatischer Anleitung der bewussten Erziehung (vgl. z.B. Aries 1975, Snyders 1971).

Erziehung als bewusste Tätigkeit betrifft zum einen die Erziehung in der Familie; sie wird zu einer eigenständigen Aufgabe, deren Wahrnehmung Wissen und Einfühlung verlangt; in dieser Perspektive hat Comenius in seiner Schrift „Mutterschul“ die moderne Elternbildung vorweggenommen; Pestalozzi, bereits in der Zeit der Großen Industrie, hat dies fortgesetzt mit seiner Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, und daran schließen die zahlreichen Elternratgeber im 18. und 19. Jahrhundert an.

Zum anderen und vor allem betrifft Erziehung als bewusste Tätigkeit jedoch die beruflich wahrgenommene Erziehung, also Erziehung als Profession. Sie bezieht sich zunächst auf den Beruf des Lehrers und den (wie Herbart gesagt hat) erziehenden Unterricht in der Schule, sodann auf den Beruf der ErzieherIn und die Erziehung – z.B. im Sinne der „Spielpflege“ bei Fröbel – im Kindergarten oder in anderen Formen der öffentlichen Vorschulerziehung. Schule und Kindergarten als Orte der beruflich wahrgenommenen Erziehung sind erst auf dem Hintergrund der beschriebenen Trennung zwischen Familienhaushalt und Erwerbsarbeit, zwischen Privatsphäre und öffentlichem Raum entstanden. Man kann sich das auch an der Tatsache klarmachen, dass die Einführung der Pflichtschule mit dem Verbot der Kinderarbeit einhergegangen ist.

Wenn wir das Gesagte aus der Perspektive der Kinder betrachten, so kann man zunächst sagen: Kinder sind in der Moderne zu Objekten einer zweifachen, bewussten Erziehung geworden, der bewussten (und freilich immer auch unbewussten) Erziehung durch ihre Eltern und der Erziehung durch die professionellen ErzieherInnen (und Lehrerinnen). Den gleichen Tatbestand kann man aber auch anders formulieren unter der Voraussetzung, dass bewusste Erziehung begriffen wird als Aufforderung zur Bildung. Unter dieser Voraussetzung gilt: Kinder sind in der Moderne zu Subjekten ihrer Bildungsprozesse geworden, sie haben die Chance, ihren Weltbezug und ihre Handlungsfähigkeit durch ihre Teilnahme an den beiden Bildungswelten der Familie und der öffentlichen Erziehungsinstitutionen aufzubauen (d.h. von zwei Seiten „beflügelt“ zu werden).

## **Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Erziehungs- und Bildungswelten**

Zwischen den beiden Erziehungs- und Bildungswelten gibt es Gemeinsamkeiten; dazu gehören die zentrale Bedeutung der gelebten und erlebten Beziehungen sowie des Vorbilds der

Erwachsenen für die Bildungsprozesse der Kinder. Es gibt aber auch Unterschiede; zu diesen gehört, dass die Aufforderung zur Bildung in der Familie ganz überwiegend aus den alltäglichen, lebensweltlichen Erfahrungen hervorgeht, die den Nahraum von Familie und Nachbarschaft etc. bestimmen. Die Aufforderung zur Bildung im Kindergarten geht darüber hinaus und schließt geplante, inszenierte Erfahrungen ein; sie sind darauf angelegt, den „Gedankenkreis“ (Herbart) der Kinder über die vertraute gemeinsame Lebenswelt und den Nahraum hinaus zu erweitern. Das zeigt sich bereits an den Spielgaben von Fröbel; denn Ball, Kugel und Würfel sind nicht einfach Spielzeug, in ihnen sind vielmehr Schönheits- und Erkenntnisformen angelegt, die den Kindern zumindest eine Ahnung von Prinzipien des Aufbaus der physischen und kulturellen Welt vermitteln sollen. Mit dieser Betonung der inszenierten Erfahrung, durch welche die „zufälligen“ Erfahrungen im Kontext des Alltagslebens bewusst überschritten werden, hängt es zusammen, dass es heutzutage Bildungs- und Erziehungsprogramme für den Kindergarten gibt. Die Gegenüberstellung der beiden Bildungswelten Familie und Kindergarten gilt freilich nur idealtypisch; denn die Bildungsprozesse der Kinder werden auch in der Familie von einem Angebot inszenierter Erfahrungen bestimmt, nämlich von den Medien, beginnend mit dem Bilderbuch und bis hin zum Fernseher und Computer.

Wenn wir in dieser Hinsicht noch die Schule einbeziehen, so geht es in diesem öffentlichen Ort der Erziehung nicht nur um inszenierte Erfahrungen und die elementare Einführung in Phänomene der Kultur und der Natur. Vielmehr gehört es zur Erziehung in Gestalt von Unterricht in der Schule, dass – um mit Parsons zu reden – das Leistungsprinzip im Zentrum steht und Expressivität durch Instrumentalität abgelöst wird. Es geht um systematische Unterweisung im Rahmen eines verbindlichen Bildungskanons und Lehrplans, der zum erfahrbaren Nahraum Distanz hält und den Abstraktionsraum im Sinne des Denkens in den universalen Kategorien historischer und kultureller Räume und der Einsicht in Gesetze der Natur zum Bezugsrahmen hat (vgl. dazu z.B. Liegle 1998).

## **Grundlagen der Erziehungspartnerschaft**

ErzieherInnen/Tageseinrichtungen sowie LehrerInnen/Schule einerseits und Eltern/Familien andererseits stehen vor der Aufgabe/Herausforderung, die Kinder mit vereinten (zumindest koordinierten) Kräften zu beflügeln in ihrer Entwicklung (Meisterung von Entwicklungsaufgaben) und in ihren Lern- bzw. Bildungsprozessen.

Die Vereinigung der Kräfte ist keine Selbstverständlichkeit, sie stellt vielmehr einen komplexen, für beide Seiten anspruchsvollen und mühsamen Prozess dar, der auch scheitern kann. Es muss an dieser Stelle das euphorische Bild vom Schmetterling relativiert werden. Oder es muss in einem anderen Sinne strapaziert werden, nämlich mit Blick auf den Disziplinierungs- und Konformitätsdruck auf Kinder, der von Eltern, von ErzieherInnen und von Lehrern, vor allem vom Leistungsprinzip der Schule und dem engen Zusammenhang zwischen Schulleistung und Berufs- und Lebenschancen ausgehen kann und dazu angetan ist, die schon gewachsenen Flügel zu stützen.



Um die Möglichkeiten einer dialogischen Praxis von Erziehungspartnerschaft „auf gleicher Augenhöhe“ nutzen zu können, müssen erschwerende und erleichternde Faktoren bedacht (und bearbeitet) werden.

Zu den erschwerenden Faktoren – und dabei denke ich in erster Linie an die Perspektive der Fachkräfte – gehört, dass die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Elternhaus und Kindergarten in unserer Gesellschaft auf einer Beziehung zwischen ungleichen Partnern beruht. Die Ungleichheit betrifft das unterschiedliche Gewicht sowie die unterschiedliche Gewichtung der Rolle der Eltern und der Rolle der Fachkräfte im Leben der Kinder. Sie lässt sich an den folgenden Aspekten aufzeigen:

- Eltern stellen für die Kinder die ersten und lebensgeschichtlich dauerhaftesten Bezugspersonen dar; und die Familie stellt die erste und lebensgeschichtlich dauerhafteste Bildungswelt der Kinder dar (vgl. z.B. Liegle 2006, S. 51-91).
- Die für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder grundlegende Bindungserfahrung machen die Kinder in der Familie, sei es gelingend, sei es misslingend (vgl. z.B. Grossmann/Grossmann 2006).
- Die Wirkungsmächtigkeit der Familie erweist sich, wie die empirische Qualitäts- und Wirkungsforschung belegt, als wesentlich höher als die Wirkungsmächtigkeit der öffentlichen Erziehung (vgl. z.B. Tietze 1998).
- Das Grundgesetz betont den Primat der elterlichen Verantwortung für Kinder; entsprechend werden im Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) Tageseinrichtungen als familienergänzende und –unterstützende Einrichtungen beschrieben.

Nur zu diesem letzten Punkt füge ich einen Kommentar an: Ich kann mir gut vorstellen, dass ErzieherInnen die rechtliche Vorrangstellung der Eltern nicht selten als Problem erleben, insbesondere dann, wenn sie es mit Eltern zu tun haben, die ihre Rechte und Pflichten nicht oder unzureichend zum Wohl ihrer Kinder wahrnehmen. Und ich kann mir vorstellen, dass es für ErzieherInnen eine deprimierende Erfahrung sein kann zu erleben, dass ihre engagierte Arbeit mit Kindern gelegentlich nur wenig erbringt, dann nämlich, wenn Kinder immer aufs Neue dem hemmenden Einfluss ihres Familienmilieus ausgesetzt sind.

Zu den erleichternden Faktoren einer gelingenden Erziehungspartnerschaft gehört:

- Die einschlägige Forschung zeigt, dass Eltern im Großen und Ganzen die Fachlichkeit der Fachkräfte anerkennen, und dass die ErzieherInnen zu denjenigen Personen gehören, die Eltern am häufigsten für Ratschläge in Erziehungsfragen ansprechen (vgl. z.B. Honig/Joos/Schreiber 2004).

- Die Professionalität der Fachkräfte und ein überzeugendes pädagogisches Konzept erweisen sich als wichtige Faktoren einer gelingenden Erziehungspartnerschaft (vgl. ebenda).
- Das professionelle Wissen über die Kinder und das Interesse an den Kindern (das sich z.B. in der Anlage der Portfolios zeigt) sind wirksame Wege, um Eltern zur Zusammenarbeit zu gewinnen.

Zur Überleitung zu Fragen der Praxis der Erziehungspartnerschaft nenne ich noch eine Herausforderung, die eine ausführlichere Erörterung verdienen würde: Die Fachkräfte sollen nicht nur mit den Eltern zusammenarbeiten, sie sollen auch Elternarbeit leisten, also – um noch einmal das anfängliche Bild zu bemühen – jenen Flügel stärken, den die Eltern repräsentieren. Dafür braucht es, wie ich meine, nicht nur eine entsprechende (Weiter-) Qualifizierung der Fachkräfte, sondern eine „Kultur des Aufwachsens“, die vom lokalen Gemeinwesen getragen wird. Denn mit diesem Anspruch verschiebt sich das relative Gewicht von privater und öffentlicher Erziehung zugunsten der öffentlichen Erziehung.

## **Familie und Schule**

Mit dem Stichwort „Gewichtsverschiebung“ wird nahe gelegt, etwas zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie zu sagen. Denn für sie gelten andere Prämissen als für die Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Kindergarten (bzw. Tageseinrichtungen für Kinder). In meinen Anmerkungen dazu beschränke ich mich auf die zentrale Erziehungsfunktion der Schule, nämlich Unterricht, und sehe von den allgemeinen erzieherischen Aufgaben und Wirkungen der Schule ab. Und ich blende auch die Besonderheiten im pädagogischen Profil der Grundschule im Vergleich zu den weiterführenden Schulen aus. Für Unterricht gibt es in Deutschland ein Monopol des Staates, das nur unter bestimmten Auflagen an private Träger, unter keinen Umständen jedoch an die Familie delegiert werden kann. Insofern muss die Rolle des Lehrers – anders als die Rolle der Erzieherin – als ein Amt gekennzeichnet werden, das im Auftrag des Staates wahrgenommen wird. Der Lehrer ist Fachmann für seine Fächer, und der Unterricht in diesen Fächern wird durch staatliche Lehrpläne festgelegt. Seine Fachkompetenz hebt den Lehrer ganz anders als die professionelle Erziehungskompetenz der Erzieherin von den Eltern ab; denn diese sind eben keine Fachleute für die Fächer der Schule und sie haben kein Recht zum Unterricht ihrer Kinder. Die Schule ist in dieser Hinsicht keine familienergänzende oder –unterstützende Einrichtung, wie der Kindergarten, sondern eine Einrichtung mit eigener Zuständigkeit. Diese Einrichtung folgt dem Leistungsprinzip, stellt systematisch – im Sinne der Normalverteilung von Noten – Ungleichheit her und vergibt Zeugnisse und damit Berechtigungen, die für die weitere Bildungs- und Berufskarriere der Kinder bedeutsam sind. All dies ändert freilich nichts an einer Tatsache anderer Art, daran nämlich, dass das Schicksal der Kinder – wie alle Untersuchungen einschließlich der PISA-Studie gezeigt haben – ganz entscheidend von der Bildungs- und Lern-

geschichte beeinflusst wird, welche die Kinder in ihrer Herkunftsfamilie bereits vor Eintritt in die Schule erfahren haben und weiterhin während der gesamten Schulzeit erfahren.

Für die Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie ergibt sich aus diesen Bemerkungen, dass hier – anders als beim Kindergarten – der verfassungsrechtlich und institutionell stärkere Part durch den öffentlichen Ort der Erziehung repräsentiert wird. Aus dieser Situation würde ich zu Diskussionszwecken die etwas verwegene Folgerung ableiten, dass es mit Blick auf Schule weniger um Erziehungspartnerschaft bzw. die damit primär angesprochene Kooperation geht als vielmehr um Partizipation (Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen) und um Elternarbeit (Beratung und Hilfe einschließlich der Empfehlung bzw. Vermittlung außerschulischer professioneller Beratungs- und Hilfsangebote).

### **Praxis der Erziehungspartnerschaft zwischen Kindergarten und Familie**

Eine gelingende Praxis der Erziehungspartnerschaft setzt wechselseitige Anerkennung und eine Pädagogik des Dialogs voraus. Wechselseitige Anerkennung, das meint unter anderem die Anerkennung der Andersheit (insbesondere der andersartigen Rolle im Leben des Kindes) des jeweils Anderen (Eltern bzw. Erzieherinnen). Für die Praxis von Dialog und wechselseitiger Anerkennung gibt es, wie bereits ausgeführt, erschwerende und erleichternde Voraussetzungen. In diesem Zusammenhang will ich auf eine allgemeinere Schwierigkeit hinweisen, die sich verkürzt so formulieren lässt: Eltern sind immer älter geworden, während Erzieherinnen gleich jung geblieben sind. Will sagen: In die Elternschaft tritt man heute gegen Ende des dritten Lebensjahrzehnts, in den Beruf der Erzieherin jedoch nach wie vor am Ende des zweiten bzw. zu Beginn des dritten Lebensjahrzehnts ein. Das bedeutet, dass es Erzieherinnen in den ersten 10 Jahren ihrer Tätigkeit in aller Regel mit wesentlich älteren Eltern zu tun haben. Als zweite Schwierigkeit nenne ich die im Allgemeinen mangelhafte Qualifizierung der Erzieherinnen hinsichtlich ihres Wissens über Familienwelten und Familienziehung sowie hinsichtlich ihrer Kompetenzen in Sachen Elterngespräche, Elternarbeit. Diese beispielhaft angeführten erschwerenden Faktoren werden jedoch dadurch weitgehend ausgeglichen, dass die meisten Eltern im Regelfall die Fachlichkeit der Erzieherinnen anerkennen und die Erzieherinnen als die wichtigsten Ansprechpartner in Erziehungsfragen betrachten (s. oben Punkt 6).

Ein weiteres Problem in der Realisierung einer dialogischen, auf wechselseitiger Anerkennung aufbauender Erziehungspartnerschaft scheint mir darin zu liegen, dass es vielen Erzieherinnen in vielen Fällen – und übrigens aus durchaus nachvollziehbaren Gründen – schwer fällt, Eltern als die ersten und wichtigsten Bezugspersonen ihrer Kinder und als „Experten“ der häuslichen Erziehung anzuerkennen. Die Schwierigkeiten verschärfen sich dann noch einmal im Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund, weil hier Kulturunterschiede in den Erziehungszielen und Erziehungsstilen hinzukommen. Einen möglichen Lösungsansatz für dieses Problem will ich mit einer etwas gewagten, jedenfalls diskussionswürdigen Überlegung ansprechen: Die Forderung nach wechselseitiger Anerkennung sollte sich mit einer gewissen Einseitigkeit in erster Linie an die Erzieherinnen richten; denn für sie ist der Kin-

dergarten ihr Arbeitsplatz, der Ort professionellen Handelns. Die fachlich handelnde Person darf sich nicht in gleichem Maße wie die Privatperson abhängig machen von der Anerkennung der Anderen. Und umgekehrt gehört es sozusagen zur Professionalität, Eltern auch dann eine grundständige Anerkennung spüren zu lassen, wenn sie diese Anerkennung aus einer Beobachtungsperspektive nicht ohne weiteres verdienen. Im Übrigen verweise ich noch einmal darauf, dass alle Untersuchungen ein hohes Maß der Anerkennung der Fachlichkeit der Erzieherinnen von Seiten der Eltern belegen.

Von den vielen Formen und Wegen einer Praxis der Erziehungspartnerschaft greife ich die so genannten Erziehungsgespräche heraus, und zwar deshalb, weil diese in allen neuen Bildungs- und Erziehungsprogrammen ausdrücklich empfohlen und mit den Aufgaben der Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder in Zusammenhang gebracht werden.

Erziehungsgespräche, das sollte nicht heißen: Die Erzieherin sagt den Eltern, wo es lang gehen soll mit der Erziehung ihres Kindes. Im Allgemeinen bedarf es nicht dieser „führenden Rolle“ der Erzieherin, die wir aus der Vergangenheit der Kindergartenpädagogik in der DDR kennen. Erziehungsgespräche sollte aber auch nicht heißen: Die Erzieherin empfängt die Botschaft der Eltern, im Kindergarten solle endlich ordentlich erzogen werden, es solle dafür gesorgt werden, dass die Kinder keine schlimmen Ausdrücke mit nach Hause bringen, und es solle die kostbare Bildungs- und Lernzeit der Kinder nicht nur mit Puppenspiel und Bällebad verschenkt werden. Erziehungsgespräche bedeuten vielmehr die mühsame dialogische Praxis einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum Wohle der Kinder. Da diese Gespräche vom Kindergarten ausgehen und in aller Regel – auf Ausnahmen werde ich noch zu sprechen kommen – im Kindergarten stattfinden, sollten dabei das professionelle Wissen und die professionelle Handlungsfähigkeit der Erzieherin eine wichtige Rolle spielen. Zur Professionalität gehört auch die begründete Überzeugung, dass die Eltern die ersten und wichtigsten Partner im Erziehungsgeschäft sind, sowie eine Einstellung und ein Verhalten, die geeignet sind, die Eltern Verständnis und Anerkennung spüren zu lassen. Das professionelle Moment in den Erziehungsgesprächen wird dadurch unterstützt, dass die Erzieherin auf die regelmäßige und systematische Beobachtung der kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse und deren Dokumentation zurückgreifen kann, dass sie also ein bewussteres Wissen über das Kind haben kann.

Erziehungsgespräche stellen für die Erzieherinnen eine herausfordernde und häufig beschwerliche Aufgabe dar. Wer wollte leugnen, dass schwierige Kinder zumeist schwierige Eltern haben. Wer kennt nicht die Eltern, die immer alles besser wissen, weil sie doch aus einer höheren Bildungsschicht kommen als die meisten Erzieherinnen.

Die professionellen Grundlagen für die Erziehungsgespräche liegen, wie erwähnt, in der kontinuierlichen Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder, ihrer Lerngeschichte. Sie liegen aber auch in den Selbstbildungsprozessen der Fachkräfte, in der Bewusstmachung/Reflexion der eigenen Lerngeschichte.

## Aufsuchende Elternarbeit

Zu einer guten Praxis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gehört auch die Unterstützung und Anregung der Erziehungskompetenzen der Eltern im Rahmen einer „aufsuchenden“ Elternarbeit (Hausbesuche), ein Tabu-Thema insofern, als hier der private Lebensraum der Familie für professionelles Handeln zugänglich und um der Kinder willen zum Ort der Kooperation zwischen Eltern und Erzieherinnen gemacht wird.

Es ist eine allgemeine und traurige Erfahrungstatsache, dass freiwillige Bildungs- und Beratungsangebote oder, wie in unserem Fall, Gesprächsangebote am wenigsten diejenigen erreichen bzw. von denjenigen angenommen und in Anspruch genommen werden, für die sie am nötigsten wären. Versuche einer wirksamen Hilfe für diese Adressatengruppe stützen sich daher auf einen anderen Typus von Elternarbeit im Rahmen der Erziehungspartnerschaft zum Wohl der Kinder: eine gleichsam aufsuchende Elternarbeit („Geh-Struktur“). Beispiele dafür sind: das home-tutoring-Programm im Rahmen des „Headstart“-Projektes in den USA; das in Israel entwickelte und vom Deutschen Jugendinstitut adaptierte Home Intervention Program for Preschool Youngsters (HIPPO); das in den Niederlanden entwickelte (und ebenfalls vom DJI adaptierte) Elternbildungsprogramm opstapje („Schritt für Schritt“); die early excellence centers in Großbritannien mit ihrer Verbindung von Qualitätsmanagement, Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Elternarbeit/Elternbildung. Ich will nicht verschweigen, dass diese Aufgabe einer aufsuchenden Elternarbeit und Elternbildung in anderen Ländern einem eigens dafür ausgebildeten Personal übertragen wird und daher nicht zu einer weiteren Ausweitung des Aufgabenspektrums der Erzieherinnen beiträgt. Immerhin: Diese internationalen Beispiele verweisen auf die besonderen Chancen von solchen Maßnahmen zur Unterstützung und Anregung der elterlichen Erziehungskompetenzen, die ihren Ausgang von der zweiten Welt der Kinder – der Tageseinrichtung – nehmen. Ich halte es für eine in diesem Sinne wünschenswerte Entwicklung, dass von Seiten der Jugendämter immer häufiger Versuche unternommen werden, präventive Unterstützung und Anregung durch aufsuchende Eltern- und Familienarbeit zu leisten. Es könnte sich zeigen, dass dies ebenso wirksam oder womöglich wirksamer ist als jene im SGB VIII vorgesehenen Hilfen zur Erziehung, die sowohl für die Familien als auch für die öffentlichen Haushalte wesentlich belastender sind.

Zum Abschluss dieses Punktes zwei Bemerkungen: Die Mitwirkung von Erzieherinnen an der Unterstützung und Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen hat natürlich zur Voraussetzung, dass Erzieherinnen für diese Aufgabe qualifiziert werden, eine Aufgabe übrigens, die schon einmal vor Jahrzehnten empirisch und konzeptionell angegangen worden ist (die Autoren der einschlägigen Studie waren Rita Süßmuth und Siegfried Keil, die seinerzeit beide an der Universität Dortmund tätig waren). Und die zweite Bemerkung: Gerade bei der Wahrnehmung dieser Aufgabe ist ein feinfühliges Balanceakt erforderlich, damit die letzten Endes angezielte Erziehungspartnerschaft „auf gleicher Augenhöhe“ nicht aus dem Lot gerät.

## Zwei abschließende Thesen

Erziehungspartnerschaft meint nicht nur das Verhältnis zwischen einzelnen Fachkräften und einzelnen Eltern. Sie betrifft vielmehr die Tageseinrichtung bzw. die Schule als ein in sich differenziertes soziales System (Team der Fachkräfte, Elterngruppen, Träger) und als einen zentralen Ort im politischen Gemeinwesen. In diesem Zusammenhang ist noch einmal an die Forderung nach einer „Kultur des Aufwachsens“ (vgl. BMFSFJ 1998, S. 297 f.) zu erinnern. Was das bedeuten kann, lässt sich sehr schön am Beispiel der „Schulen der Kindheit“ in Reggio Emilia zeigen (ich zitiere aus einer Rede einer Stadträtin):

„Ein ... Merkmal ist das Soziale, der Wunsch, etwas gemeinsam zu machen, die Möglichkeit, dass sich alle gemeinsam beteiligen können an der gemeinsamen Leitung: die Eltern, das Personal, das Umfeld, also Nachbarn und Politiker. Die gemeinsame Leitung heißt ‚gestione sociale‘. Das ist der Kernpunkt unseres Konzeptes. Wir gehen von einer Mitverantwortung aller beteiligten Gruppen in der Kleinkinderziehung aus. Erziehen ist also eine Aufgabe der Familie, der Institution, in der die Kinder tagsüber sind und des Gemeinwesens. Das verlangt eben nicht nur Beteiligung, sondern auch Übernahme von Verantwortung.“ (Projektgruppe Reggio 1990, S. 29 f.)

Kinder erleben Familie und Kindergarten als durchaus unterschiedliche Umwelten. Die Praxis der Erziehungspartnerschaft sollte nicht darauf abzielen, diese Unterschiede einzuebnen. Gerade in der „zweifachen Sozialisation“, im Zusammenwirken der beiden unterschiedlichen Umwelten, liegt die Chance, Kinder in ihrem Leben und in ihren Bildungsprozessen zu bereichern.

## Literaturhinweise

- Aries, Ph.: Geschichte der Kindheit. München 1975.
- BMFSFJ (Hrsg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Berlin 1998.
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt 1989.
- Dencik, L.: Growing up in the postmodern age. In: Acta Sociologica, Vol. 32, 1989, 155-180.
- Grossmann, K.E./Grossmann, K.: Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen. In: Frühe Kindheit, 2006, Heft 6, S. 10-17.
- Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N.: Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München 2004.
- Leichter, H.J. (ed.): The Family as Educator. New York/London 1974.
- Liegle, L.: Das Verstehen und die Achtung des Fremden als Aufgabe von Bildung und Erziehung und als Lernprozess. In: Neue Sammlung, 38. Jahrgang, 1998, 343-360.
- Ders.: Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart 2006.
- Projektgruppe Reggio/Hamburg: Wenn das Auge über die Mauer springt. Hamburger Dokumentation. Hamburg 1990.
- Snyders, G.: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Paderborn 1971.
- Tietze, W. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied 1998.





## **Teil II:**

### **Zusammenfassung der Foren am Nachmittag und Evaluation des Workshops**



## **"Wenn mein Kind ein Schulkind wird" - Ein Bildungs- und Informationsangebot für Familien im Übergang**

Aus der Perspektive der Elternbildungsarbeit informierten die beiden Referentinnen Hildegard Bach und Susanne Laun über ein Projekt der Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz und der Diözese Speyer sowie den Katholischen Öffentlichen Büchereien in der Diözese Speyer im Zeitraum von Mai 2006 bis Mai 2007. Das Projekt wurde vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz gefördert. Ziel war die Unterstützung und Begleitung von Familien mit werdenden Schulkindern durch kompetente ReferentInnen sowie die Kooperation mit den am Übergang beteiligten Kindertagesstätten und Grundschulen.

### **Das Projektanliegen**

Der Übergang eines Kindes vom Kindergarten in die Grundschule stellt einen wichtigen Schritt in seiner Entwicklung dar. Viele Eltern empfinden diesen Übergang als eine Zeit der besonderen Herausforderung. Einerseits möchten sie ihr Kind begleiten und ihm Hilfe und Unterstützung sein. Dafür brauchen sie gezielte Informationen über Anforderungen und Herausforderungen ihres Kindes im Blick auf den Schuleintritt sowie Hilfen und Anregungen für den Erziehungsalltag Zuhause. Zudem stellt der Übergang vom Kindergarten in die Schule auch einen kompletten Wechsel ihrer ErziehungspartnerInnen dar. Daher gilt es im Umgang mit dem neuen Lernort Schule andere Formen der Kommunikation, der Mitwirkung und Mitgestaltung zu finden.

### **Das Projektvorhaben**

Das Projekt hatte zum Ziel eine Veranstaltungsreihe für Eltern, deren Kind sich im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule befindet, zu entwickeln und an ausgewählten Orten durchzuführen. Die Vorgehensweise innerhalb der Projektplanung und Projektdurchführung gliederte sich in 2 Teile: In einer ersten Phase galt es sowohl ein Veranstaltungsdesign als auch ein Curriculum zu entwickeln. Für die Durchführung der Veranstaltungen wurde ein ReferentInnenpool aufgebaut. Dazu gehören neben PädagogInnen, PsychologInnen auch LogopädInnen sowie ein Mitglied des Landeselternbeirates Rheinland-Pfalz.

Ebenfalls wurden in dieser Phase die Veranstaltungsorte ausgewählt. Aufgrund der dichtgedrängten Vorbereitungszeit war eine Entwicklung von Netzwerken vor Ort mit den verschiedenen am Übergang beteiligten Institutionen nur teilweise möglich, weil viele Einrichtungen

vor den Sommerferien schon ihre Planungen für das nächste Schuljahr weitgehend abgeschlossen hatten. In einer zweiten Phase wurden die Veranstaltungsreihen an den Standorten Schifferstadt, Römerberg, Edenkoben und Pirmasens in der Zeit von September 2006 bis Februar 2007 durchgeführt. Für die Durchführung der Veranstaltungen vor Ort zeichneten sich die lokalen kirchlichen Träger verantwortlich. Durch die Mitarbeit der Katholischen Öffentlichen Büchereien vor Ort konnte zu jedem Themenschwerpunkt den Eltern eine Reihe von Literaturangeboten zur weiteren Lektüre zuhause angeboten werden.

## **Das Curriculum**

Für das Projekt wurde ein Curriculum entwickelt. Dabei wurde von der Frage ausgegangen, welche Hilfe und Unterstützung Eltern brauchen, um den Schulstart ihres Kindes erfolgreich zu begleiten. Der Blick richtete sich hier einerseits auf das Schulkind selbst. Das Anliegen des Projektes war es jedoch auch, Eltern die Möglichkeit zu geben ihre veränderte Rolle als Vater oder Mutter eines Schulkindes in den Blick zu nehmen. Ebenso sollte der Focus auf die Kommunikation mit der Grundschule als neuem Erziehungspartner gerichtet werden. Daraus ergaben sich 7 Themenbereiche:

- Was macht mein Kind schulfähig? – Anforderungen und Herausforderungen bei Schuleintritt
- Sprache als Schlüssel zur Welt – Die Bedeutung von Sprachentwicklung und Sprachförderung
- Wenn mein Kind ein Schulkind wird – Wie Schule den Familienalltag verändert
- Damit Schule auch zuhause gelingt – Wie Eltern ihren Kindern beim Lernen helfen können
- Die Welt der Bücher – Die Bedeutung des Lesens in der Familie für einen gelungenen Schulstart
- Fernsehhelden und Computerspiele – Wie Eltern und Kinder mit Medien umgehen
- Die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule – Möglichkeiten und Chancen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit

Neben den thematischen Zielsetzungen wurden verschiedene Kompetenzbereiche für die einzelnen Veranstaltungen festgeschrieben. Dazu gehörte der Bereich des Wissenserwerbes etwa durch Impulsreferate, den Einsatz von Medien und das Angebot von weiterführender und vertiefender Literatur. Ein weiterer Bereich sollte sich mit der Reflexion der elterlichen Verhaltensmuster und der Veränderung von Bewältigungsstrategien im Hinblick auf Konfliktsituationen beschäftigen. Hierzu gehören der Austausch der Eltern untereinander sowie Rollenspiele und praktische Übungen.

Ein dritter Kompetenzbereich strebte die Förderung und Vertiefung von Netzwerken an. Dazu gehören der Kontakt und Austausch mit den LernpartnerInnen des Kindes in Kindertagesstätte und Schule, aber auch die Kenntnis von unterstützenden Angeboten und Institutionen außerhalb der Schule. Das ausführliche Curriculum kann auf der Homepage des Projektes [www.guter-schulstart.de](http://www.guter-schulstart.de) heruntergeladen werden.

## **Evaluation**

Für die Evaluation der Veranstaltungen wurden Fragebögen für die TeilnehmerInnen, die ReferentInnen und auch die KooperationspartnerInnen vor Ort entwickelt. Die Fragebögen umfassten die Punkte Öffentlichkeitsarbeit, Teilnehmerorientierung, Teilnehmerzufriedenheit sowie die fachliche und methodische Kompetenz der ReferentInnen. Von Seiten der Eltern wurden besonders die umfangreichen Sachinformation sowie die Möglichkeit des Austauschs mit anderen Eltern sowie den beteiligten Institutionen und die eigene biographische Selbstreflexion hervorgehoben. Sie konnten viele praktische Anregungen für die Kommunikation und den Umgang mit den eigenen Kindern mitnehmen.

Ausführliche Evaluationsergebnisse finden sich auf der Homepage des Projektes.

## **Zusammenfassung des Forums**

Nach einer Begrüßung der TeilnehmerInnen begannen die beiden Referentinnen mit einer Einstiegs- und Vorstellungsrunde. Eine in der Mitte platzierte Schultüte sowie Kärtchen und Stifte sollte den Anwesenden die Möglichkeit gegeben werden, mit der eigenen Vorstellung selbst einmal zu überlegen, was aus der eigenen beruflichen Erfahrung heraus Eltern eines Kindes im Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule in die Schultüte zu packen wäre. Beispiele dafür waren die Begriffe „Mut“, „Vertrauen“ und „Gelassenheit“. Die Frage danach, was Eltern brauchen, wenn ihr Kind ein Schulkind wird, war daher auch die leitende Frage bei der Entwicklung des Projektes. Nach dieser Runde stellten die beiden Referentinnen anhand einer Powerpoint-Präsentation das Projekt vor. Die TeilnehmerInnen des Workshops wurden über die Ausgangsfragestellung, die Projektträger und die ausgewählten Veranstaltungsorte und die Kooperationspartner in Kindertagesstätten und Grundschulen vor Ort informiert. Ein zweiter Schritt ging auf das für das Projekt entwickelte und mittlerweile zum Abschluss gebrachte Curriculum ein. Ein letzter Punkt stellten die Evaluationsergebnisse dar.

Eine anschließende Gesprächsrunde gab den TeilnehmerInnen des Workshops die Möglichkeit die Erfahrungen des Projektes zu diskutieren und gegebenenfalls kritisch zu hinterfragen. Dabei zeigten sich hinsichtlich einer an den Eltern orientierten Bildungsarbeit für die Phase des Übergangs unterschiedliche Erfahrungen und Einschätzungen. Die Rückmeldung ergab, dass einige der TeilnehmerInnen für die Arbeit in ihrer Einrichtung Ideen und Anre-

gungen aufgreifen konnten. Ergänzend zu dieser Austauschrunde gaben die ReferentInnen Anregungen zur praktischen Umsetzung des Projektes vor Ort.

Hildegard Bach, Susanne Laun  
E-mail: [Susanne.Laun@web.de](mailto:Susanne.Laun@web.de)

## **Konflikte als Katalysatoren – ein konstruktiver Umgang mit Konflikten als Ressource für die Zusammenarbeit von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen**

Konflikte gehören zu den alltäglichen Erscheinungen unseres Arbeitslebens. Konflikte gibt es überall. Sie gehören zum menschlichen Miteinander dazu und sind auch notwendig. Konflikte sind für sich genommen weder positiv noch negativ. Entscheidend ist, wie gut oder wie schlecht es den Beteiligten gelingt, mit ihnen umzugehen. Erzieherinnen, Lehrerinnen und Eltern haben unterschiedliche Vorstellungen, Anliegen, Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse, wenn es um die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder geht. Konflikte sind unvermeidbare, sogar wünschenswerte kommunikative Ereignisse, die Katalysatoren für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind.

Begonnen mit einem theoretischen Input ging es zunächst einmal darum theoretische Grundlagen in Zusammenhang mit dem Thema Konflikt näher zu beleuchten. Wie ist ein „sozialer Konflikt“ definiert? Welche internen psychischen Prozesse laufen währenddessen in uns selbst ab? Und welche Arten und Erscheinungsbilder von Konflikten lassen sich unterscheiden? In einem zweiten, eher praktisch orientierten Teil des Forums, ging es speziell um den Themenschwerpunkt Konfliktmanagement. Deutlicher formuliert: Welches strategische Vorgehen kann im Falle eines Konfliktes angewendet werden? Ein gezieltes, planvolles Handeln ist gefordert. Ursachen und Bedingungen müssen geklärt, Motive und Ziele der Gegenpartei mit in Betracht gezogen werden. Am Schluss der Überlegungen sollten unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten stehen. Spezifische Konfliktsymptome wurden aufgezeigt, anhand derer Konflikte frühzeitig erkannt werden können. Zum Beispiel: häufiges Widersprechen, verletzend abwertende Bemerkungen, starres Festhalten am eigenen Standpunkt, überangepasstes Verhalten usw. Hilfreich ist es auch einschätzen zu können, auf welcher Eskalationsstufe der Konflikt sich bereits befindet, um gezielte Hilfen einzuleiten. Konflikte werden stufenweise intensiver und umfangreicher und eskalieren immer mehr. Aufgrund dieser Tatsache ist es wichtig, so früh wie möglich zu intervenieren und einen konstruktiven Umgang mit der schwierigen Situation voranzutreiben. Anhand eines praktischen Fallbeispiels wurde nun im Plenum eine Konfliktanalyse durchgespielt. Hilfreich ist dies im Vorfeld eines Konfliktklärungsgesprächs. Orientiert haben wir uns an folgenden Leitfragen:

Inhalte und Themen von Konflikten

- Was ist der Streitgegenstand?
- Welche Argumente formuliert die Gegenpartei?
- Welche Punkte lösen welche Emotionen aus?
- Woran halten sich die Beteiligten besonders fest?

## Konfliktverlauf

- Wie weit hat sich der Konflikt hochgeschaukelt?
- An welchem Punkt haben sich die Gemüter besonders erregt? An welchem abgekühlt?
- Wie schnell kann sich der Konflikt weiter ausbreiten?

## Beteiligte Personen

- Handelt es sich um Einzelpersonen oder Gruppen?
- Welche formellen/ informellen Beziehungen gibt es zwischen den Beteiligten?
- Wie verhalten sich die Beteiligten?

## Konflikttyp

- Handelt es sich um einen heißen oder um einen kalten Konflikt?

In Kleingruppen wurde dann herausgearbeitet, welche unterschiedlichen Befürchtungen und Wünsche resp. Gedanken und Gefühle die beteiligten Konfliktparteien im Fallbeispiel haben. Durch die angeregte Diskussion in den Kleingruppen wurde deutlich, wie viel Dynamik die Situation beinhaltet und das nur Teile des Konfliktgeschehens und der Konfliktodynamik unmittelbar zugänglich sind. Die anderen Teile müssen erschlossen werden.

Als Fazit konnten wir zusammenfassen, dass es zwischen den Konfliktparteien oft auch viele Gemeinsamkeiten gibt, die aber ohne ein klärendes Gespräch nie an die Oberfläche kommen werden. Im Gegensatz dazu gibt es aber auch Unterschiede, die eine Verständigung und eine gemeinsame Lösungsfindung notwendig machen. Sich in die Perspektive des anderen und in die Gedanken und Gefühle oder auch Ziele einzufühlen spielt im Konfliktgeschehen eine große Rolle. Häufig sind die Fronten aber schon so verhärtet, dass wir nur noch das hören, was wir hören wollen und Gefühle wie Angst, Wut und Misstrauen dominieren.

In einem anschließenden Erfahrungsaustausch wurde über typische Konfliktsituationen in der Tandemarbeit gesprochen. Tendenziell – so die Aussage der Forumsteilnehmerinnen - gibt es wenig Konflikte in der Arbeit zwischen ErzieherInnen und LehrerInnen. Häufiger sind da Schwierigkeiten in der Arbeit mit den Eltern. Typische Konfliktsituationen in diesem Rahmen sind unterschiedliche Auffassungen über die neuen Anforderungen an das Kind. Im Rahmen von *Ponte* ist der Austausch und die Kooperation zwischen allen Beteiligten sehr angeregt worden. Verbesserungspotenzial sehen die Teilnehmer im Hinblick auf die verbindliche Gestaltung oder auch praktische Organisation der Dreiergespräche (Erzieher- Lehrer- Eltern). Als eine gute Lösung wurde das Mainzer Einschulungsspiel genannt. Abschließend



haben wir noch eine Struktur für ein gutes Konfliktklärungsgespräch erarbeitet. Die eigene Haltung sollte von Offenheit und Wertschätzung geprägt sein.

Um den roten Faden zu behalten ist dieses Raster hilfreich:

#### Vorstellen der Wünsche und Befürchtungen

- Jeder Beteiligte äußert seine Fragen und Wünsche und es werden Regeln für das Treffen vereinbart,
- Die Situation wird kurz und wertfrei aus jeder Perspektive zusammengefasst.

#### Sichtweisen der Konfliktpartner klären

- Jeder stellt in Ruhe und Sorgfalt seine Sichtweise vor, was denkt/ fühlt die eine und die andere Seite im Zusammenhang mit dem Konfliktthema.

#### Lösungen finden

- Welche Lösungsideen gibt es?
- Sind diese tragfähig und umsetzbar?

#### Vereinbarungen treffen

- Treffen sie gemeinsame Vereinbarungen.

Susanne Krist

E-mail: Susi.Krist@gmx.de

# Konflikte konstruktiv lösen

10.11.2007



## Agenda

### Begriffsklärung

- Definition von sozialen Konflikte
- Konflikte verstehen- seelische Faktoren in sozialen Konflikten
- Positive Funktion von Konflikten
- Konfliktarten/ Typen
- Erscheinungsbilder von Konflikten

### Konfliktmanagement

- Konfliktwahrnehmung
- Konfliktanalyse
- Konfliktbehandlung



## 1. Definition von sozialen Konflikten



„Ein Konflikt beruht auf Unvereinbarkeiten im Denken, Vorstellen, Handeln, Wahrnehmen, Fühlen oder Wollen, die wenigstens von einer Seite so empfunden werden müssen. Zu dieser Unvereinbarkeit muss aber noch ein entsprechendes Interaktionshandeln einer Seite hinzutreten, dass von der anderen Seite als eine Beeinträchtigung der eigenen Ziele, Interessen, Gefühle oder Vorstellungen empfunden wird.“

→ Es geht nicht um die bloße Auseinandersetzung auf der Sachebene (Sachauseinandersetzung). Es geht immer zugleich um eine psychologische oder soziale Betroffenheit.

## 2. Konflikte verstehen



- Beeinträchtigung der **Wahrnehmungsfähigkeit** und des **Denk- und Vorstellungslebens**
  - wir hören nur noch, was in unser Bild oder in unsere Argumentationsstrategie passt
  - wir trennen nur noch schwarz-weiß, Freund und Feind
- **Gefühlsleben** wird stark beeinträchtigt: Angst, Wut und Misstrauen dominieren
- Veränderungen im **Willensleben**
  - Der Wille engt sich auf die eigenen, bedrohten Bedürfnisse ein. Die Interessen anderer (auch Dritter) haben keine Bedeutung mehr.

### 3. Positive Funktion von Konflikten



- Fördern Innovation
- Führen zu Selbsterkenntnis
- Bearbeiten Unterschiede und festigen Gruppen
- Stimulieren Kreativität
- Lösen Veränderungen aus oder festigen bestehendes
- Regen Interesse an
- Verhindern Stagnation
- Weisen auf Probleme hin
- Erfordern Kommunikation
- Verlangen nach Lösungen

### 4. Konfliktarten/ Typen



- **Sachkonflikt**  
= ein Konflikt, der sich auf unterschiedliche Ziele, Zielerreichungswege oder Interessen zurückführen lässt
- **Beziehungskonflikte**  
= Differenzen in der zwischenmenschlichen Beziehung  
Beziehungskonflikte sind als zwischenmenschlicher Grundkonflikt wegen der starken affektiven Anteile wesentlich schwieriger zu lösen als Sachkonflikte.
- **Rollenkonflikte**  
= Anforderungen nicht gerecht werden
- **Bewertungskonflikte**  
= Uneinigkeit über unterschiedliche Sichtweisen

## 5. Erscheinungsbilder von Konflikten



- **Heiße Konflikte**  
= Konfliktparteien kämpfen übereifrig dafür, dass ihre Vorstellungen durchgesetzt werden. Es gibt offene Angriffe. Wut, Ärger und andere Emotionen werden von den angreifenden wie angegriffenen Personen gezeigt.
- **Kalte Konflikte**  
= Der Streit findet nicht offen, sondern hauptsächlich verdeckt statt. Direkte Konfrontationen werden vermieden. Keine Seite zeigt ihre negativen Emotionen, wie Aggression, Zorn offen, sondern verschanzt sich hinter vorgehaltenen „sachlichen Positionen“.

## Konfliktmanagement



- Konfliktmanagement hat vor allem eine strategische Dimension. Gezieltes und planvolles Handeln ist gefordert, Ursachen und Bedingungen müssen geklärt, Motive und Ziele der Gegenpartei mit in Betracht gezogen werden. Am Schluss der Überlegungen sollten unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten stehen.

## 1. Konfliktwahrnehmung/ Konfliktsymptome (1/3)



- Widerstand: häufiges widersprechen, Trotzreaktionen, Betonen von Schwierigkeiten, häufige Beschwerden
- Feindseligkeit: verletzende, abwertende Bemerkungen, Anheizen von Gerüchten, Intrigen
- Sturheit: starres festhalten am eigenen Standpunkt, verschlossen für Ideen und Vorschläge
- Flucht: Vermeiden von Kontakten, Gesprächen
- Konformität: überangepasstes Verhalten, falsche Freundlichkeit
- Desinteresse

## Konfliktwahrnehmung (2/3) Eskalationsstufen nach Glasl



- Stufe 1: **Verhärtung**: Die Standpunkte verhärten immer wieder, prallen aufeinander. Es kommt zu zeitweiligen Ausrutschern und Korrekturen dieser Pannen. Das Bewusstsein der bestehenden Spannung bewirkt weitere Verkrampfung.
- Stufe 2: **Debatte**: Denken, Fühlen, Wollen polarisieren: Schwarz-Weiß denken. So tun als ob rational argumentiert würde. Kampf um Überlegenheit.
- Stufe 3: **Taten statt Worte**: Die Überzeugung kommt auf, dass Reden nichts mehr hilft, deshalb Strategie der vollendeten Tatsachen. Gegenseitige Fehldeutung der Taten bewirkt Konfliktbeschleunigung. Empathie geht ganz verloren.
- Stufe 4: **Images und Koalitionen**: Stereotype Images, Klischees bezüglich Können und Fachwissen. Fixierung auf Feindbilder. Verdecktes Reizen und Sticheln

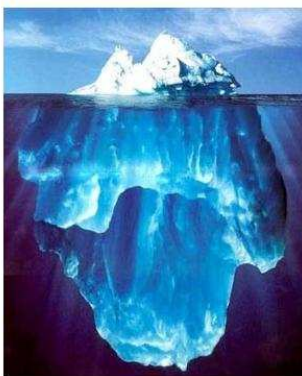


## Eskalationsstufen (3/3)

- Stufe 5: **Gesichtsverlust**: Sabotage, Fanatischer Kampf um Ideologie, Werte, Prinzipien
- Stufe 6: **Drohstrategien**: Das Geschehen wird beherrscht von Drohung und Gegendrohung.
- Stufe 7: **Begrenzte Vernichtungsschläge**: Denken in „Ding“ Kategorien: keinerlei menschliche Qualität wird mehr respektiert.
- Stufe 8: **Zersplittung**: Alles ist auf den Zusammenbruch des Gegners ausgerichtet.
- Stufe 9: **Gemeinsam in den Abgrund**: Es gibt keinen Weg mehr zurück. Totale Konfrontation, Vernichtung des Feindes sogar zum Preis der Selbstvernichtung.



## Konfliktdynamik- Eisbergmodell



Nur ein kleiner Teil dessen, was einen Konflikt bestimmt ist an der Oberfläche sichtbar.

Bei einem Eisberg befinden sich sechs Siebtel unter Wasser und sind unsichtbar – bestimmen jedoch die Größe und das Verhalten des Eisbergs. → nur ein Teil des Konfliktgeschehens und der Konfliktdynamik ist unmittelbar zugänglich. Die anderen Teile der Dynamik müssen erschlossen werden.

Konflikte finden immer auf beiden Ebenen zugleich statt:

- Sachebene: Die formulierten Sachthemen, das beobachtbare Verhalten, die Fakten sind die „sachliche“ Spitze des Eisbergs.

- psychosoziale Ebene: Ängste, Unsicherheiten, Wünsche, Gefühle, Tabus usw. sind nicht unmittelbar beobachtbar, aber dennoch massiv vorhanden. Sie bleiben häufig unausgesprochen und wirken so quasi im Verborgenen.

Häufig dominiert die psychosoziale Ebene das Konfliktgeschehen. Je stärker ein Konflikt eskaliert, desto mehr gewinnt diese Ebene an Gewicht.

## 2. Konfliktanalyse Checkliste (1/2)



- **Inhalte und Themen von Konflikten:**
  - Was ist der Streitgegenstand?
  - Welche Argumente formuliert die Gegenpartei?
  - Sind sie unterschiedlich oder gleich?
  - Welche Punkte lösen welche Emotionen aus?
  - Woran halten sich die Beteiligten besonders fest?
- **Konfliktverlauf:**
  - Wie weit hat sich der Konflikt hochgeschaukelt?
  - An welchem Punkt haben sich die Gemüter besonders erregt? An welchem abgekühlt?
  - Wie schnell kann sich der Konflikt weiter ausbreiten?

## 2. Konfliktanalyse Checkliste (2/2)



- **Beteiligte Personen**
  - Handelt es sich um Einzelpersonen oder Gruppen?
  - Welche formellen (z.B. hierarchischen) und informellen (z.B. Freundschaften) Beziehungen gibt es zwischen den Beteiligten?
  - Wer ist der Hauptakteur?
  - Wie verhalten sich die Beteiligten?
- **Konflikttyp**
  - Handelt es sich um einen heißen Konflikt?
  - Handelt es sich um einen kalten Konflikt?



## Exkurs: Konfliktanalyse – eigene Einstellung zum Konflikt



- Will ich das Gespräch überhaupt führen?
- Was ist mein Ziel
- Worin liegen meine Stärken? - Was sind meine Fallen?
- Wie ist meine Beziehung/ Einstellung zum Gegenüber?
- Welchen Kontext finde ich für dieses Gespräch angemessen (Zeit, Raum, Beteiligte)?
- Problemansprache in 3 Schritten schriftlich formulieren
  - \* Wahrnehmung mitteilen
  - \* Bedeutung für mich persönlich und die Sache benennen
  - \* Bitte/ Wunsch formulieren
- Welches ist die äußerste Konsequenz, die ich zu ziehen bereit bin?

## 3. Konfliktbehandlung (1/3)



- **Dialog eröffnen- Vorstellen der Wünsche und Befürchtungen**
  - Jeder Beteiligte äußert seine Fragen und Wünsche- es kann auch etwas zur gegenwärtigen Befindlichkeit, Hoffnung und Gefühlen gesagt werden.
  - Welche Befürchtungen verbinden sie mit dem heutigen Treffen?
  - Welche Regeln (Zeitumfang, Regeln des Miteinanders) sind für heute zu vereinbaren?
  - Drücken Sie in dieser Phase des Gesprächs Ihre Wertschätzung aus: „Wie schön, dass wir Zeit füreinander gefunden haben.“
  - Fassen Sie kurz und wertfrei aus Ihrer Sicht die Situation zusammen.

## Konfliktbehandlung (2/3)



- **Sichtweisen der Konfliktpartner klären:**

- klären, welches Thema (Sache/Beziehung) heute bearbeitet wird
  - Austausch
    - \* jeder stellt in Ruhe und Sorgfalt seine Sichtweise vor
    - \* was denkt/ fühlt die eine und die andere Seite im Zusammenhang mit dem Konfliktthema
    - \* Was ist unstrittig?
- FRAGE: Was ist die gemeinsame Basis? Welche Punkte müssen gelöst werden?

**Techniken:**

- Aktives Zuhören
- Sachverhalt und Wahrgenommenes zusammenfassen, wiederholen und bestätigen lassen

## Konfliktbehandlung (3/3)



- **Lösungen finden**

- Welche Lösungsideen gibt es?
- Hinterfragen Sie diese auf Ihre Tragfähigkeit
- Welche Kompromisse werden gemacht?

- **Vereinbarungen treffen**

- Treffen Sie gemeinsame Vereinbarungen
- Stellen Sie sich gegenseitig die Frage, woran Sie merken werden, dass die Vereinbarung tragfähig ist.
- Bedanken Sie sich für das Gespräch und bekräftigen Sie noch einmal die Verschwiegenheit

## Kleinere Interventionen



- **Nicht-Ziele ansprechen**

= Beide Parteien listen auf, was sie ausdrücklich nicht wollen, welche weitere Entwicklung sie vermeiden möchten. Einigkeit darüber, welche weiteren, schädlichen Folgen beide nicht wollen, kann die erhitzten Gemüter beruhigen und den Weg gangbaren Lösungen bahnen.

- **Wahrnehmungen klären**

= Eine Partei stellt das Selbstbild ihres Verhaltens dar und hört anschließend, wie die andere Partei dies erlebt hat. Die Schlüsselfrage ist nicht: Wer hat Recht? Sondern: Wie habe ich Anlass gegeben, dass dieser Eindruck entstehen konnte? Wie könnte ich meine Bedürfnisse klarer ausdrücken?



## **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern – Perspektivwechsel und Kenntnisse der gegenseitigen Erwartungen als Prämissen einer gelungenen Zusammenarbeit**

### **Gedanken zur Elternarbeit**

- Die Eltern als Kunden einer Kindertagesstätte sind keine homogen eingrenzbar Gruppe. In Bezug auf ihre Wünsche, Interessen und Erwartungen gibt es erkennbare Unterschiede
- Je nach kulturellen Kontexten und persönlichen Bildungsbiografien sind sie von individuellen Bildungs- und Erfahrungserfahrungen geprägt. Oft werden in der persönlichen Rückschau allerdings die formellen gegenüber den informellen Lernsituationen begünstigt und höher bewertet.
- Genauso wie ihre subjektiv erlebte Vergangenheit einen wichtigen Teil zu ihrer Verhaltens- und Werteorientierung beiträgt, existieren in Bezug auf zukünftige Situationen Vorstellungen, Phantasien und Ideen über eine erfolgreiche Bewältigung derselben bei den Eltern.
- Ähnliches gilt für die Erzieher. Auch sie agieren nicht in Feldern der Beliebigkeit. Insbesondere in den letzten 5 Jahren sind z.B. eine Fülle neuer Erkenntnisse, Befunde und Forschungsergebnisse veröffentlicht worden, die bei weitem nicht alle die Elternöffentlichkeit erreicht haben.
- Für das Fachpersonal haben viele davon „verpflichtenden“ Charakter. Sie sollen die Konsequenzen dieser Befunde möglichst zeitnah in ihrer Arbeit umsetzen. Ein wichtiger Grundsatz ist z.B. der vielen Eltern schwer zu vermittelnde und häufig gering geschätzte Selbstbildungsansatz, der auch pädagogisch konzeptionell zu verankern ist.
- Hierzu fordert z.B. das SGB VIII, § 5 und 22a auf. Das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern bedeutet (zumindest idealtypisch), dass sich Eltern zwischen verschiedenen Angeboten in einer bunten Trägerlandschaft positionieren können.
- Konkret geschieht dies z.B. über die gewissenhafte Lektüre einer pädagogischen Konzeption. Die genaue Beschreibung der Arbeitsziele und –methoden ist darin ein wichtiger Schritt, um den Eltern wichtige Entscheidungs- und Verstehenshilfen für die Wahl der richtigen, d. h. für sie und ihre Kinder passenden Einrichtung zu geben.
- Dort wo dies nur eingeschränkt oder gar nicht der Fall ist (Einrichtungen die z.B. regionale „Monopolstellungen“ haben), können geeignete Befragungsinstrumente (z.B. Zufriedenheitsbefragungen/Imageanalysen/Beschwerdemanagement) eine unterstützende Funktion übernehmen (selbstverständlich mit Einverständnis des Trägers!). Natürlich sollten auch die Kinder befragt werden.

- Die hierbei gewonnenen Ergebnisse zeigen ein Spektrum auf, das entweder handhabbar ist, möglicherweise aber auch deutlich über die einrichtungsspezifischen Ressourcenlagen hinausgehen.
- In einem sog. Daten-Feedback werden die Ergebnisse den Eltern bekannt gemacht. Es ist u. a. Aufgabe der Einrichtungsleitung die vorhandenen, i.d.R. begrenzte Ressourcenlage der Einrichtung, nun mit den Wünschen der Eltern in eine vertretbare und realisierbare Balance zu bringen, d. h. auszuhandeln was möglich, was zeitversetzt und was nicht umgesetzt werden kann.
- Auf einer Zeitleiste können die möglichen Realisierungsschritte abgebildet und nach Dringlichkeit und Wichtigkeit abgearbeitet werden.

Die WS-TeilnehmerInnen waren sich darin einig, dass die Grenzen dieses Beteiligungsansatzes natürlich in den betrieblichen Notwendigkeiten der Einrichtung liegen. Die MitarbeiterInnen haben nicht die Zeit, jährlich grundsätzlich die pädagogische Konzeption in Frage zu stellen. Sie können auch nicht jedes, scheinbar aktuelle, Thema unkritisch und sofort berücksichtigen. Das ist auch gar nicht notwendig. In den allermeisten Fällen ist die Nachhaltigkeit und Notwendigkeit solches - oftmals hektischen - Aktivismus wissenschaftlich nicht eindeutig erwiesen und sind teilweise sogar gegenteilige Bildungseffekte zu befürchten. Namhafte WissenschaftlerInnen warnen seit geraumer Zeit auch vor überzogenen Forderungen/Erwartungen in Richtung Kindertagesstätten. Es gilt das richtige Maß zu finden. Hier haben die pädagogischen Fachkräfte auch die Aufgabe, ruhig, aber bestimmt aufzuklären und zu informieren und ihre Professionalität auch dafür zu nutzen, Eltern Verständnis und Orientierung über die guten Leistungen der Einrichtung zu verschaffen. Insbesondere die in den letzten Jahren eingeführten Entwicklungsgespräche und Dokumentationen/Portfolios sind hierfür eine willkommene Hilfe.

## **Bericht aus dem Forum**

Ziel des Forums war es, den TeilnehmerInnen Dialoginstrumente und Kommunikationsregeln vorzustellen, die sie für ihre Zusammenarbeit mit Eltern nutzen können. Der pädagogische Auftrag der Fachkräfte, zu einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zu gelangen ist zwar ein zweifelsfreier und rasch konsensfähiger Grundsatz, gleichwohl jedoch in der Alltagspraxis nicht immer uneingeschränkt realisierbar. Es finden sich mancherlei Fallstricke und Stolpersteine auf dem Weg. Sie müssen in einer verhältnismäßig kurzen Zeit erfolgreich überwunden werden. Sich dies zu vergegenwärtigen hilft, sich vor überhöhten und schwer erfüllbaren Erwartungen zu schützen und angemessene und realisierbare Zielsetzungen anzustreben.

Zunächst aber einige Gedanken zu den Begriffen:

### **„Die Eltern“**

Diese Formulierung legt die Vorstellung nahe, dass es sich bei den Eltern um eine homogene Gruppe handelt, die z. B. über ähnliche Erwartungen, Wünsche, Interessen und vor allem gleichartige Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, sowie Informationsbedarfe verfügt. In diesem Bild sind Eltern in der Lage, ihre Vorstellungen zu artikulieren und ihre Argumente in einen Diskurs über die pädagogischen Grundsätze und das pädagogische Konzept der Einrichtung aktiv einzubringen. In dieser idealistisch-optimistischen Perspektive entsteht in der Folge ein lebendiger Diskurs, der es ermöglicht, die pädagogische Praxis der Beteiligten zu vergegenwärtigen und einer kritisch-konstruktiven Betrachtung zu unterziehen. Wenn erforderlich können Handlungsalternativen oder geeignete Konsequenzen in Betracht gezogen werden.

Als Insider weiß man hingegen, dass diese Vorstellung trügerisch sein kann. Sie reduziert einen komplexen Sachverhalt wie z.B. den Elternwillen gewissermaßen eindimensional und bindet sich stark an ein Kommunikationsverständnis an, das z.B. eher bei bildungsbeflügelten, verbalisierungs- und auskunftsfähigen Bevölkerungsschichten anzutreffen ist. Ein Risiko hierbei könnte sein, dass diese Gruppe sich (verständlicherweise) auf diese Weise einen höheren Einfluss auf die pädagogischen Prozesse sichern und die Erziehungs- und Bildungsziele stärker in ihrem Sinne beeinflussen kann. Zu beachten wäre demgegenüber aber, dass z. B. auch die weniger Wortgewandten, Schüchternen und Zurückgezogenen in die Auseinandersetzungen mit einbezogen und ermuntert würden, ihre Gedanken im Sinne von Teilhabe und Mitgestaltung einzubringen (Chancengleichheit). Denn, Tatsache ist: die Gruppe der Eltern besteht häufig aus einem höchst heterogenen Gebilde durchaus divergierender Interessen. Sie lässt sich heutzutage vor dem Hintergrund höchst unterschiedlicher Lebenslagen und –entwürfe einordnen und verstehen. Hinweise dafür finden sich, z.B. in den Szenarien, die sich in den Schlagworten: Eineltern- und Patchworkfamilien, Familien mit Migrationshintergrund, Familien in prekären Lebenslagen, u. ä. wieder finden. Die samstags um 22.00 Uhr in einer großen Einzelhandelskette arbeitende, alleinerziehende Mutter von 2 Kindern im „Kitaalter“, hat zweifelsfrei andere Betreuungs- und Bildungsfragen im Kopf als die gut situierte, halbtagsbeschäftigte Bankangestellte in einer international tätigen Großbank. Schon hier wird daher deutlich, dass es die Form der Zusammenarbeit mit den Eltern in einer erfolversprechenden Einheitsvariante nicht geben kann, sondern dass es spezialisierter, d. h. individualisierter Instrumente und Zugänge bedarf, um Vertrauen und Verständnis für eine erfolgreiche Kooperation entwickeln und nutzen zu können.

Nach meiner Erfahrung und Einschätzung sind dies vor allem jene Verfahren und Methoden, die das einzelne Kind, sein familiäres Umfeld, seine vielfältigen Bildungs- und Sozialisationserfahrungen in den Blick nehmen und dabei eine verstehende Sicht einnehmen. Insbesondere sind z.B. mit den regelmäßig durchzuführenden Entwicklungsgesprächen, sowie den Lern- und Bildungsdokumentationen Instrumente gereift, die individualisierende Zugänge gut unterstützen und ermöglichen. Nach ersten, ermutigenden Erfahrungen sollte auch

regelmäßig geprüft werden, wie Kinder an diesen Verfahren in geeigneter, d. h. kindgerechter Weise, beteiligt werden können.

### **„Erziehungspartnerschaft“**

Dieser Begriff beinhaltet Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung zwischen Menschen - auf gleicher Augenhöhe - und hat zum Ziel, das sich Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen mit Achtung, Respekt und Wertschätzung begegnen. In unserem Fall sollen sie dabei vor allem das Wohl des ihnen anvertrauten Kindes im Auge haben und in einer gemeinsamen Suche die besten Entwicklungsbedingungen in Bezug auf Bildungs-, Entwicklungs- und Erziehungsthemen erarbeiten. Idealerweise entsteht eine Atmosphäre von gegenseitigem Interesse, Aufmerksamkeit und Verständnis, sowie wachsende Bereitschaft für eine gemeinsame Verantwortungsübernahme. Nach neueren Befunden der Kindheits- und Familienforschung, sowie Aussagen in den diversen Bildungsplänen und -empfehlungen der Länder, sind dabei vor allem in Bezug auf das Verständnis der Kinder und deren familiären Kontexte, ressourcenorientierte Betrachtungs- und Verstehensweisen durch die Fachkräfte zu bevorzugen und in Anwendung zu bringen. Es gilt in erster Linie, die Stärken der Kinder und ihrer Familiensysteme bei der Durchführung der Bildungs- und Erziehungsbemühungen zu fokussieren, an ihren tatsächlichen Fragen und Themen anzuknüpfen und sie als Basis für wachstums- und entwicklungsfördernde Bildungsprozesse und für die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und Angebote ernst zu nehmen und zu nutzen.

Aus vielen Praxisberichten ist indes bekannt, dass z. B. gerade hier Konfliktpotentiale angesiedelt sein können. Sind schon manchen Fachkräften diese modernen Bildungsverständnisse nicht immer ohne weiteres zugänglich, so zeigen nicht wenige Eltern vor dem Hintergrund der Einordnung ihrer eigenen Bildungserfahrungen Zweifel und Skepsis an diesen aktuellen Prinzipien. Immer noch auffindbar sind Bildungsverständnisse, die sich Bildungssituationen vorzugsweise in Instruktions-, Belehrungs- und Steuerungsvarianten denken. Die von Neurobiologen, Lern- und Kindheitsforschern für nachhaltiges Lern- und Bildungsgeschehen betonte Selbstbildungsaktivität des Kindes wird z. B. in ihrer Bedeutung eher kritisch gesehen und längst noch nicht von allen wertgeschätzt. Die von Kindern gezeigte Eigeninitiative und ihr exploratives Neugierverhalten werden als zu wenig intentional und zielgerichtet erlebt, gewissermaßen als „vergeudete Zeit“ wahrgenommen. Bildung wird unter anderem nicht als ein die ganze Persönlichkeit umfassender Wachstums- und Reifungsprozess (im Sinne einer guten Balance zwischen körperlichem, geistigem und seelischem Befinden) gesehen. Die engagierte und aktive Auseinandersetzung des heranwachsenden Individuums mit seinen kulturellen (formellen und informellen) Kontexten zum Zwecke des Aufbaus vielfältigster Kompetenzen und Ressourcen wird nicht durchweg als bildungsrelevant von allen Eltern akzeptiert.

Günstigere Bewertungen oder Zustimmung erhalten demgegenüber vielfach immer noch Situationen die tendenziell das altbekannte Gefüge zwischen Bildungspersonal und Schüler abbilden – hier der Wissende und sich überlegen zeigende Pädagoge, dort das unfertige, erziehungs- und bildungsbedürftige Kind. Die Rolle des Pädagogen ist dabei als mächtig gedacht. Sie ist so definiert, dass er den Lerninhalt, Zeitpunkt, Ort und die Dauer der Lern-



und Bildungssituation bestimmt. Das Lern- und Bildungsgeschehen ist strukturiert, übersichtlich und vor allem: die Lernziele stehen fest, sind beschreibbar, möglichst sicht- und überprüfbar, fehlerfrei und entsprechen am besten den vorher festgelegten oder erwünschten Ergebnissen.

Hier tradieren sich Einstellungen, Haltungen und Erwartungen, die mit zeitgemäßen Rollenverständnissen für Pädagogen (die z. B. als Lern- und Dialogpartner, Bildungsbegleiter, Lerncoaches u. ä. gedacht ist) nicht mehr ohne weiteres übereinstimmen. Es entsteht ein Spannungsfeld, das nicht immer im Sinne erhöhter Fachlichkeit aufzulösen ist.

Diese Themen sind nur einige, die einen Ausschnitt aus der Fülle der Punkte anzeigen mit denen ErzieherInnen heute konfrontiert sein können. Sie müssen in ihrer Arbeit darauf gefasst sein, Aufklärungs- und Informationsarbeit vorzufinden, die naturgemäß den zunächst gewünschten partnerschaftlichen Umgang auf gleicher Augenhöhe erschweren können. Das sich asymmetrisch darstellende Beziehungsgefüge zweier zur Partnerschaft aufgeforderter Parteien setzt nämlich voraus, dass zumindest annähernd ähnliche Sachkenntnisse und Informationsstände als Basis für anschließende Aushandlungsprozesse vorhanden sind (viele andere Professionen verzichten übrigens von vorn herein auf diesen Anspruch. Man denke an Ärzte, die mit Patienten über Krankheitsbefunde streiten würden, Rechtsanwälte die Prozessstrategien zur Disposition stellen würden, usw. Ihre Dienstleistung besteht eben genau darin über Expertenwissen zu verfügen, das ihnen ihre Kunden auch zuschreiben und das i.d.R. auch nicht in Frage gestellt wird). Leider genießen Erzieher nicht vergleichbare Reputations- und Deutungsprivilegien und schon gar nicht die Macht, ihr professionelles Know-How durchzusetzen. Vermutlich bleibt es daher im wohlverstandenen Eigeninteresse der Fachkräfte, dafür zu sorgen, dass die benötigten Sachinformationen in geeigneter Weise an die Eltern gelangen und im Anschluss ein Prozess der fairen Aushandlung über die Frage der Verteilung der knappen Ressourcen und der möglichen Gestaltung der Alltagsprozesse in Gang kommt.

## **Methodische Varianten**

### **Pädagogisches Konzept oder Qualitätshandbuch**

Eine wichtige Möglichkeit der Information ist und bleibt das pädagogische Konzept oder - jetzt vielerorts aktueller - das Qualitätshandbuch. Diese Dokumente enthalten eindeutige Aussagen zu den pädagogischen Grundsätzen und Zielsetzungen sowie Hinweise über deren Operationalisierung. Hier ist der Ort, wo das auf den Begriff gebracht wird, was das konkrete Alltagsgeschehen kennzeichnet und prägt. Auf dieser Grundlage können Eltern ihr gesetzlich vorgesehene Wunsch- und Wahlrecht (SGB VIII, § 5) wahrnehmen. Bei der Lektüre ergeben sich Fragen und Hinweise auf Informationslücken, die dann ggf. beantwortet und bearbeitet werden können.

## Befragungen

Ein anderer Weg in die Diskussion über Interessen und Erwartungen zu kommen, sind die im Seminar vorgestellten Befragungsinstrumente. Die in einem offenen Brainstorming („Welche Erwartungen, Wünsche, Anregungen habe ich in Bezug auf die Themen Bildung und Lernen in der Kindertagesstätte?“) z. B. auf einem Elternabend erfragten Erwartungen können im Anschluss in einer ersten Bewertung gewichtet werden und dann in einem 2. Durchgang z. B. mit dem beigefügten Raster bewertet werden.

<b>Elternwünsche</b>										
Kita:			Erhebung vom:							
			Beteiligung: %							
Wünsche/Erwartungen:		Ra n kin g	Notwendig? (%)*		Dringend? (%)*		Wünschens- wert? (%)*		bis wann? (%)*	
a.										
b.										
c.										

\* z. B. Anzahl der Gesamtelternstimmen durch 100 x Anzahl der jeweils abgegebenen Voten

Hieraus ergibt sich ein Ranking, das wichtige Entscheidungshilfe oder Anknüpfungspunkte bieten kann.

In einem dritten Schritt schließlich können die Vor- und Nachteile der Berücksichtigung des jeweiligen Punktes (nicht mit allen Punkten, aber mit den wichtigsten) gesammelt und gewichtet werden.

Entscheid:			
„Elterngespräche sollten auch außerhalb der regulären Öffnungszeiten möglich sein!“			
Pro		Contra	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- würde berufstätigen Eltern entgegenkommen</li> <li>- Eltern müssten keinen Urlaub nehmen</li> <li>- in der Einrichtung ist mehr Ruhe</li> <li>- es kommt zu weniger Störungen</li> <li>- wäre ein Wettbewerbsvorteil</li> </ul>	4 2 1 3 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzieher müssen über die Öffnungszeiten hinaus in der Einrichtung bleiben</li> <li>- Eltern werden an unnötige Ausnahmen gewöhnt</li> <li>- ist nach einem harten Arbeitstag zu anstrengend</li> </ul>	2 3 5
Σ		14	10

Danach kann ein Aktivitätenplan erstellt werden, der in den jeweiligen Rubriken die Aufgaben und die Verantwortlichen festlegt und in eine chronologische Reihenfolge bringt.

Was?	Wer?	Wann?
------	------	-------

In geeigneten Abständen erfolgt eine kritische Auswertung der Aktivitäten und werden erforderliche Korrekturen vorgenommen.

Den Abschluss des Forums bildete die Vorstellung eines Arbeitspapiers, das hier der Vollständigkeit halber noch angefügt wird. Es enthält eine Fülle weiterer Hinweise und Ideen wie Elternarbeit erfolgreich gestaltet werden kann.

### **Wirksame Elterngespräche in Kindertagesstätten ermöglichen**

(In leicht veränderter Form ist dieser Beitrag in der Kita-aktuell HRS, in der Ausgabe 09/05 veröffentlicht worden).

Im Spektrum der vielfältigen Aufgaben von Führungskräften ist im Feld der Personalentwicklung u. a. die wirkungsvolle Unterstützung der MitarbeiterInnen in Bereich der Elternarbeit ein gewichtiger Faktor. Fach- und Führungskräfte sind in eigenem Interesse gut beraten, ein hohes Maß an Aufmerksamkeit für ihre MitarbeiterInnen zu entwickeln, um an der wichtigen Schnittstelle zwischen MitarbeiterInnen und Eltern die nötige Sensibilität und die gewünschten Beratungserfolge sicherzustellen.

Die Beratungs- und Kommunikationspotentiale der MitarbeiterInnen variieren vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ausbildungen und Bildungsbiografien teilweise deutlich. Ist dieser Sachverhalt bei den Einstellungsverfahren nicht ausreichend beachtet worden, zeigt sich dies oft schon kurze Zeit später. Dies zu erkennen und ggf. ein entsprechendes Coaching anzubieten kann ein wichtiger Garant gelingender Elternarbeit sein.

#### **Folgende Praxisschritte haben sich bewährt:**

Schon im Aufnahmeverfahren erfahren die Eltern im Rahmen der Erläuterung des pädagogischen Konzepts, dass mindestens einmal im Jahr, in der Kita Entwicklungs- oder Geburtstagsgespräche stattfinden. Sie sind Teil des regulären Dienstleistungs- und Serviceangebots der Einrichtung und entsprechen der fachlichen Überzeugung des pädagogischen Personals. Durch systematischen Informationsaustausch zwischen Elternhaus und pädagogischen Mitarbeiterinnen wird eine Atmosphäre des Vertrauens und der Erziehungspartnerschaft aufgebaut. Es gehört zum Leitbild und Selbstverständnis des pädagogischen Personals solche Informationsgespräche vorzubereiten und durchzuführen. Sie dienen dem Austausch wichtiger Informationen, Wahrnehmungen und Beobachtungen. Sie zielen darauf, ein verantwortungsbewusstes und förderliches Verständnis für das Kind zu gewährleisten.

Dem pädagogischen Personal ist bewusst, dass diese Gespräche eine hochwertige, pädagogische Dienstleistung darstellen und das mit ihrem Gelingen oder Scheitern, z.T. erhebliche Wirkungen verbunden sein können. Im Vordergrund der Kommunikation steht daher die Erzeugung eines freundlichen Kontakts und eines angstfreien Gesprächsklimas. Hilfreich ist eine Haltung des empathischen Verstehens. Voreilige Bewertungen und Rückschlüsse sind daher zu vermeiden. Im Wesentlichen geht es zunächst einmal darum, den Sinn und die Bedeutung des wahrgenommenen, kindlichen Verhaltens zu verstehen, bzw. ihn in einer gemeinsamen Suchbewegung zu ergründen.

## Nützliche Vorgehensweise

Rechtzeitige Terminabsprachen vornehmen. Nach Möglichkeit den elterlichen Zeitwünschen entgegenkommen. Günstig ist es, einen zeitnahen Termin zum Geburtstag des Kindes zu wählen.

1. Die Einladung zum Gespräch freundlich und bestimmt aussprechen. Beide Eltern einladen!
2. Manchmal, aber nicht immer, ist eine zweite Kollegin hilfreich. Kritisch kann es werden, wenn sie gewissermaßen als „Zeugin“ für heikle Gesprächssituationen oder Botschaften dienlich sein soll.
3. Der Gesprächsort ist hell und freundlich. Er ist ausreichend gelüftet und hat eine angenehme Temperatur. Es gibt bequeme Sitzgelegenheiten und etwas zu trinken. Gepflegte Grünpflanzen werten das Ambiente deutlich auf, der Raum ist aufgeräumt, die Fenster geputzt. Störungen (durch Telefon oder MitarbeiterInnen) sind ausgeschlossen. Auch hier zeigt sich Wertschätzung und Achtung gegenüber den Gästen!
4. Die einladende Erzieherin ist gut auf das Gespräch vorbereitet (mit Hilfegeeigneter Beobachtungsdaten, s. Pkt. 8). Sie ist auf ein Gespräch von ca. 45-minütiger Dauer eingestimmt. Beobachtungsprotokolle, -daten, Bilder, Filme, „Werke“ des Kindes liegen zur fachlichen Erläuterung griffbereit (auch eine Beteiligung des Kindes ist vorstellbar und erstrebenswert).
5. Zu Beginn gibt es ein „warming up“ in Form eines small-talks (Wetter/Urlaub/Feste/Erlebnisse, etc.).
6. Hierauf erfolgt durch die Erzieherin eine Übersicht über die vorgesehenen Gesprächspunkte (Gesprächsleitfaden), hier sind Ergänzungen/Änderungen durch die Eltern möglich (noch besser ist es wenn die Eltern sich ihrerseits mit diesen Fragen beschäftigen konnten und Antworten dazu von zuhause mitbringen).
7. Folgende Fragen könnten darin abgearbeitet werden: Was im Berichtszeitraum für die Entwicklung des Kindes wesentlich war? Womit hat sich das Kind bevorzugt beschäftigt (Spielorte, -gegenstände, -spielpartner, -aktivitäten)? Welche „Entwicklungsfenster“ waren geöffnet, welche Lernthemen und -inhalte waren dran? Welche Wahrnehmungen und Beobachtungen haben das Kind interessiert? Wo, wann und in welchen Situationen hat das Kind Engagement gezeigt? In welchen Entwicklungsfeldern haben sich Veränderungen/Neuigkeiten ergeben? Was sind individuelle Besonderheiten/Talente/Neigungen des Kindes? Wie lässt sich allgemein das Befinden, die Stimmung des Kindes beschreiben? Wo zeigt es Abneigung/Unverständnis? Was meidet das Kind? ... Was lässt sich zusammenfassend feststellen?

8. Ziel des Gesprächs ist es, die positive Identifikationsbereitschaft der Eltern mit ihrem Kind zu erhöhen! Denn: Alle noch so gut gemeinten pädagogischen Absichten sind nur gemeinsam, d.h. unter Beteiligung der Eltern zu erreichen (systemische Sichtweise). Gegen die Überzeugungen der Eltern geht letztlich nichts. Hierbei werden lediglich die Loyalitätskonflikte des Kindes erhöht. Im Zweifel gilt daher: Weniger ist mehr! Ein weiteres Gespräch kann hierzu nützlich sein.
9. Interessant ist, während des Berichts auf die Reaktionen der Eltern zu achten. Wo zeigen sie ihrerseits Interesse, Engagement. Wo fragen sie nach? Welche Gefühle zeigen sie bei welchen Mitteilungen (was gefällt ihnen, wo sind sie skeptisch, zugeknöpft, ablehnend)?
10. Lassen sie im Anschluss die Eltern berichten. Was war aus ihrer Sicht im abgelaufenen Jahr von Bedeutung (vor allem im häuslichen und freizeitbezogenen Kontext)? Was ist ihnen an ihrem Kind aufgefallen, welche Veränderungen konnten sie wahrnehmen?
11. Wo gibt es Unterschiede, wo Übereinstimmungen?
12. Sonstiges...
13. Abschluss/Ausblick/Verabschiedung („Danke für das gute Gespräch“; ggf. Empfehlungen, Infos, Tipps; mögliche Themen: Ausblick auf das kommende Jahr in der Kita, Projekte, bauliche Veränderungen, neue Kinder, Angebotserweiterung, Elternarbeit, Konzeptentwicklung, Feste, Träger, Fortbildungen, Mitarbeiter, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen...)
14. Gedächtnisprotokoll, ggf. mündlicher Bericht an die Leitung. Klärung von Informationen und evtl. neu aufgetauchter Fragen. Was ist gut gelaufen, was ist verbesserungswürdig?

Die bei dieser Gelegenheit auftauchenden oder benannten Schwierigkeiten und Mängel können Anknüpfungspunkte für Beratung oder Schulungsmaßnahmen sein.

Hans-Joachim Rohnke  
E-mail: HJRohnke@t-online.de

## **Der gemeinsame Blick auf's Kind - dialogische Entwicklungs- und Leistungsgespräche mit Eltern**

Das Lehrer-Schüler-Elterngespräch wurde von den Teilnehmerinnen als gewinnbringend für die Beteiligten eingestuft. Vor allem der multiperspektivische Ansatz – LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern bringen ihre jeweilige Sichtweise der Lern- und Entwicklungssituation der SchülerIn ein – und die konkreten, verpflichtenden Zielvereinbarungen wurden als gewinnbringend bewertet. Die Durchführung der Entwicklungsgespräche in den Kitas kann als Motor für die Einführung des LSEG in die Schulen fungieren. Eltern, die diese schon in den Kitas als unterstützend empfunden haben, werden in den Grund- und weiterführenden Schulen nicht drauf verzichten wollen. Die Einführung an Schulen erfordert Sensibilität für die jeweilige Situation der Schule und ein maßgeschneidertes Einstiegskonzept. Dabei muss der zeitliche Aufwand in einem verträglichen Verhältnis zu den Erträgen der Gesprächen stehen. Bedenkt man, dass gerade für Grundschulen viele „Tür- und Angelgespräche“ wegfallen werden und auch der ungeliebte Elternsprechtag überflüssig wird, können diese Zeitfresser sinnvoll in die Planung und Durchführung von LSEG gesteckt werden. Schülerinnen und Schüler werden beim LSEG in den Blick genommen und ihre individuellen Talente und Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt. Die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus erhält eine andere Bedeutung, weil sie nicht mehr anlassbezogen und damit vergangenheitsorientiert ist, sondern auf die Zukunft ausgerichtet und deswegen entwicklungsfördernd wird. Somit ist das LSEG ein Gewinn für alle.

Wir stehen am Anfang dieser Entwicklung und hoffen, dass jene Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleiterinnen und Schulleiter, die Erfahrungen mit dem LSEG sammeln, diese dem Landeselternbeirat rückmelden. Wir wollen diese aufgreifen, Schlüsse daraus ziehen, das Instrument weiter entwickeln und optimiert weiter geben.

### **Best Practice Beispiel**

Kommunikationskultur an einer Grundschule

Nur eine Schule der Verständigung kann eine Schule des Verstehens sein. Zum Thema „Lehrer-Eltern-Schüler-Gespräch“ hatte der LEB die Schulleiterin einer mittelgroßen Grundschule als Referentin eingeladen. Eigentlich wollte das Gremium des LEB nur etwas über die Praxis einer bestimmten Schule hinsichtlich ihrer Gesprächsbereitschaft und ihrer Informationspflege gegenüber den Elternhäusern erfahren. Aber dann wurden im Gespräch mit dieser Schulleiterin Strukturen einer Schulkultur erkennbar, die bemerkenswert sind. Frau Margita Schreier ist langjährige Schulleiterin der Grundschule in Bolanden im Donnersbergkreis. Die Schule ist derzeit zweizügig, hat ungefähr 165 Schülerinnen und Schüler. Sie ist seit vier Jahren Schwerpunktschule, und sie besitzt ein Team von ca. 20 Personen. Dazu zählen

Grundschullehrerinnen, Förderschullehrerinnen, pädagogische Fachkräfte und Integrationshelferinnen, sowie als einzig männliches Mitglied ein Pfarrer. Individuelle Lernpläne, das Prinzip differenzierter Leistungsmessung, Wochenplanarbeit, der Primat sozialer Menschenbildung, viel projekthaftes Arbeiten und das Gestaltungsziel „druckfreie Schulatmosphäre“ machen die Schule keinesfalls unumstritten und rufen hie und da auch schon mal besonders leistungsorientierte Eltern auf den Plan, denen die pädagogische Ausrichtung der Grundschule in Bolanden nicht so recht ins eigene Erziehungskonzept passt. Die insgesamt sehr nüchternen Ausführungen der Schulleiterin und vor allem das Fehlen jeglichen salbungsvollen Pathos' erweckten bei allen LEB-Mitgliedern den Eindruck der Authentizität: Man darf davon ausgehen, dass Schule hier so gelebt wird, wie sie beschrieben wurde. Dem Auditorium wurde im Verlauf der Begegnung mit Frau Schreier klar: Die Gesprächskultur, um die es uns ursprünglich im Besonderen ging, ist nur ein Baustein im tragenden pädagogischen Gewölbe dieser Grundschule; allerdings ein ganz wichtiger. Immer in den Monaten November und Dezember werden den Eltern Sprechzeiten angeboten, die von den Eltern ausgesucht werden können. Dazu zählen mögliche Termine an Samstagvormittagen ebenso wie Termine am frühen Abend. Diese Flexibilität ist Garant dafür, dass Eltern aller Berufsgruppen und in jeglicher sozialer Situation in die Schule kommen können. Die Mindestgesprächszeit für jede Familie beläuft sich auf 30 Minuten; wo es notwendig erscheint, kann auch eine ganze Stunde in Anspruch genommen werden. Die enorme zeitliche Belastung der Lehrkräfte, die die Gespräche zum Teil auch im Tandem (Klassenleiterin plus Förderlehrerin) durchführen, wird von diesen in selbst gewollter Weise hingenommen. Der Erfolg dieser Gesprächsbereitschaft liegt nicht zuletzt auch darin, dass alle Schüler-Eltern tatsächlich zum Gespräch kommen. Es liegt auf der Hand, dass durch ein solches Schulverhalten eine Atmosphäre des Vertrauens entsteht, wodurch das System, bestehend aus Schulkindern, Eltern und Lehrkräften, ein besonders tragfähiges werden kann. Abgerundet wird die Wahrnehmung der Informations- und Beratungspflicht durch die an dieser Schule schon lange gewachsene, pädagogische Tradition, auch die Zeugnisse in den dritten und vierten Klassen durch ausführliche schriftliche Zeugnisberichte zu komplettieren. Der LEB denkt im Moment intensiv darüber nach, wie es erreicht werden kann, dass die an vielen Schulen beobachtbare Sprachlosigkeit zwischen Eltern und Lehrerschaft überwunden werden kann. Man mag es sich vielleicht wünschen, aber es wäre der falsche Weg, hier mit administrativen Verordnungen zu liebäugeln. Im Gespräch mit Frau Schreier wurde es auch auf den Punkt gebracht: Eine solcherart ausgestaltete Schulkultur muss wachsen auf der Grundlage der Überzeugungen innerhalb der einzelnen Schulkollegien.

KOMMENTAR von Dr. Klaus Neuling:

Eine Schule, die sich in besonderer Weise als pädagogischer Dienstleistungsbetrieb versteht, ist in Deutschland zurzeit noch längst nicht die Regel. Umso wichtiger ist es, Positivbeispiele zu benennen und vorzustellen. Es spricht für die Vertreterin einer solchen Schule, wenn sie die Vorzüge ihrer Schule in angenehmer Zurückhaltung schildert, ohne messianisches Sendungsbewusstsein, ohne auch nur indirekt auf andere Schulen zu zeigen, die in ihrer pädagogischen Ausgestaltung noch nicht so weit sind. Das kann uns Eltern aber nicht daran hindern, deutlich darauf hinzuweisen: Es geht! – Man muss sich als Schule nicht hinter



Lehrkraft-Sprechzeiten verschanzen ohne Rücksicht darauf, wie die Eltern die Wahrnehmung bewerkstelligen sollen.

Es ist aus Sicht der Eltern so, dass es durchaus im Bereich der Dienstpflichten jeder Lehrkraft liegt, elternfreundliche Regelungen, die zudem auch pädagogisch nachhaltig sein müssen, zu finden. Kein(e) LehrerIn sollte sich überfordert sehen, wenn sie auch einmal abends oder am Samstagvormittag oder an einem beweglichen Ferientag Zeiten zum ausführlichen Gespräch anbieten sollen. Ein besonders negatives Beispiel, das hart am Rande der Arroganz einer Schule angesiedelt sein dürfte, soll verdeutlichen, was gemeint ist: Ein Vater erhält von vier Fachlehrern vier „blaue Briefe“ bezüglich seines Sohnes, der eine 10. Klasse besucht. Natürlich ist der Vater bereit, mit den betreffenden Lehrkräften zu sprechen. Er schreibt der Schule, man möge Termine benennen, aber bitte nicht an Dienstagvormittagen oder Donnerstagvormittagen, da sei er beruflich verhindert. Ansonsten würde er jeden Termin akzeptieren. – Drei der vier zu vereinbarenden Termine lagen prompt und ohne jeden begründenden Kommentar auf einem Dienstagvormittag. – Ein solches Schulverhalten ist heutzutage leider immer noch eher die Regel, als beispielsweise das Schulverhalten der oben beschriebenen Schule.

Und das sollte sich ändern lassen.

Gabriele Weindel-Güdemann

E-mail: [gab@t-online.de](mailto:gab@t-online.de)

# **Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur**

## **Leitfaden für ein Lehrer – Schüler – Eltern – Gespräch an rheinland-pfälzischen Schulen**

### **Vorwort**

„Dialog ist die höchste Form der Kommunikation“ hat August Everding einmal gesagt. Der in § 10 Abs. 1 des Schulgesetzes normierte Anspruch, alle Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, ist leichter zu erfüllen, wenn alle im Lernumfeld Beteiligten miteinander kommunizieren, wenn sie wissen, was gut läuft, aber auch, was besser laufen könnte. Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ist zudem – auch nach den Erkenntnissen der Pisastudie – grundlegende Voraussetzung für den Bildungserfolg.

Schulen sollen deshalb in einen regelmäßigen konstruktiven Dialog mit Schülerinnen und Schülern und Eltern eintreten. Nur durch das regelmäßige Gespräch kann sich zwischen den Beteiligten eine unbelastete Atmosphäre entwickeln, in der auch mögliche Konflikte besser gelöst werden können.

Neben vielfältigen Gesprächen in und über Schule, die den Schulalltag prägen und in der Regel entweder zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern und Eltern und Kind geführt werden, gibt es zunehmend auch Ansätze, die ein gleichzeitiges Miteinander aller Beteiligten in einem Gespräch in den Vordergrund stellen. Gerade mit Blick auf das Kind als zentralem Beteiligten wird hier nach dem Motto gehandelt: „Nicht übereinander, sondern miteinander reden!“

Viele Schulen leisten hier bereits wertvolle Arbeit. Um diese Schulen in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen und weitere Schulen für diese Gesprächskultur zu sensibilisieren, ist dieser Leitfaden für ein jährliches Lehrer – Schüler – Eltern- Gespräch erstellt worden. Er kann interessierten Schulen eine wichtige Hilfestellung sein, um den regelmäßigen Kommunikationsaustausch zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern zu befördern. Natürlich ist es den Schulen unbenommen, auch eigene Konzepte zu entwickeln.

Beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bringen Kinder und Eltern ihre Erfahrungen mit der Partizipation im Kindergarten mit und können daran anknüpfen. Es ist pädagogische Praxis und Verpflichtung im Kindergarten, in die Beobachtung und Dokumentation der Bildungsprozesse die Kinder einzubeziehen und dies als Grundlage für die Entwicklungsgespräche mit den Eltern zu nehmen (§ 2 Kindertagesstättengesetz, sowie Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz). Da nahezu alle Kinder zumindest das letzte Kindergartenjahr besuchen, können besonders die Grundschulen auf vorhandene Kommunikationsstrukturen aufbauen.

Gesprächskultur kann nicht von oben verordnet werden. Sie muss sich viel mehr in der Schule entwickeln. Die Aufnahme von Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen wird daher vom Ministerium befürwortet, ist aber nicht verpflichtend. Denkbar ist daher auch, das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch zunächst nur in bestimmten Klassenstufen, in denen wichtige für die Schullaufbahn wichtige Entscheidungen getroffen werden, zu erproben.

## **I. Vorzüge eines Lehrer – Schüler – Eltern-Gesprächs**

Das regelmäßige Lehrer-Schüler-Elterngespräch zielt auf eine Standortbestimmung der aktuellen Lernsituation der Schülerin oder des Schülers. Alle Beteiligten tauschen ihre persönlichen Einschätzungen und Sichtweisen aus. Dabei wird wertschätzend miteinander besprochen, was die Schülerin oder der Schüler im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzbereiche schon kann und wo konkret Förderung und Unterstützung ansetzen könnte.

Die Vorzüge für ein Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch, das ohne besonderen Anlass in entspannter und konstruktiver Atmosphäre geführt wird, lassen sich stichwortartig wie folgt darstellen:

- Feedback für alle Beteiligten
- Vertrauensbildung- Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses
- Individuelle Förderung durch ganzheitliche Analyse - Konstruktives Herausarbeiten der Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler
- Eindeutige Verantwortlichkeit bei den vereinbarten Maßnahmen und Unterstützungsangeboten
- Motivationssteigerung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler

## **II. Einführung des Lehrer – Schüler – Eltern-Gesprächs an der einzelnen Schule**

Für die Einführung des Lehrer-Schüler-Elterngesprächs ist es wichtig, dass alle Beteiligten eine Gesprächskultur entwickeln, die einen konstruktiven Dialog, d. h. eine Kommunikation auf Augenhöhe, zulässt. Voraussetzung ist ein gleicher Informationsstand aller Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer und deren gegenseitige Akzeptanz.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter sollen daher schulintern über das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch informieren, indem sie es bei der Gesamtkonferenz, im Schulausschuss, im Schülereaternbeirat und bei der Schülerinnen- und Schülervvertretung vorstellen und hierfür werben.

Kommunikationskompetenz sollte vor oder mindestens parallel zur Einführung der Gespräche im Unterricht trainiert werden, um die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen und darzustellen (je nach Alter und Kenntnisstand der Kinder sind hierzu unterschiedliche Trainingsbausteine notwendig). Dies gelingt am besten auf der Grundlage eines Unterrichts, der Schülerinnen und Schüler systematisch darin anleitet, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und sich selbst in den eigenen Leistungen realistisch einzuschätzen.

Wichtig ist es, die Lehrkräfte auf Fortbildungsangebote der pädagogischen Serviceeinrichtungen hinzuweisen; auch ein Studientag als schulinterne Fortbildung zum Thema Kommunikation kann hilfreich sein. Den Eltern sollte auf Elternabenden die genaue Zielrichtung und Vorgehensweise erläutert werden. Insbesondere sollten die Gesprächsunterlagen (die Vorbereitungs- und Zielvereinbarungsbögen) hinreichend vorgestellt werden.

Wünschenswert wäre, wenn die Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche auch im Qualitätsprogramm der Schule verankert und in die jeweilige Steuerungsgruppe transportiert werden könnten.

### **III. Vorbereitung des Lehrer – Schüler – Eltern-Gesprächs**

Eine gute Gesprächsvorbereitung sichert den Erfolg des Gesprächs. Die Lehrkraft, im Regelfall sollte dies die Klassenleiterin oder der Klassenleiter sein, muss deshalb schon im Vorfeld des Gesprächs möglicherweise Informationen über die Schülerin oder den Schüler bei anderen Kolleginnen und Kollegen einholen, um den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern ein kompetenter Ansprechpartner zu sein. Neben der mentalen Vorbereitung auf die jeweilige Gesprächssituation ist aber auch eine gute organisatorische Vorbereitung unerlässlich. Auf folgende Punkte sollte geachtet werden:

- Die Lehrkraft lädt die Schülerin oder den Schüler und die Eltern zum Gespräch ein. Es empfiehlt sich grundsätzlich eine schriftliche Einladung, möglich ist aber natürlich auch eine andere Absprache.
- Die Vorbereitungsbögen (Anlage 1) und der Zielvereinbarungsbogen (Anlage 2) werden rechtzeitig vor dem Gespräch in ausreichender Stückzahl an die Beteiligten verteilt.
- Es ist für angenehme Gesprächsbedingungen zu sorgen (abgeschlossener Raum, keine Störungen, Papier und Stift für alle Beteiligten).

#### **IV. Gesprächsablauf (Inhalt)**

Die Eröffnung eines Gesprächs bestimmt den gesamten weiteren Gesprächsverlauf. Es ist daher wichtig, zu Beginn einen persönlichen Kontakt zu der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner herzustellen. Signalwirkung haben besonders die Begrüßung und der Auftakt zum Gespräch. Das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch könnte daher wie folgt ablaufen:

- Die Lehrkraft begrüßt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Warming up).
- Der Zeitrahmen wird festgelegt.
- Es werden Gesprächsregeln und Schwerpunkte des Gesprächs vereinbart. Für die Festlegung der Schwerpunkte gibt die Anlage 3 (Kompetenzbereiche – Schlüsselqualifikationen) wichtige Orientierungshilfen.
- Alle Beteiligten berichten anhand des Vorbereitungsbogens über ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen, Wünsche und Ziele, wobei Wert darauf zu legen ist, dass sich die Beteiligten als Partner auf Augenhöhe empfinden. Idealerweise sollten Schülerinnen und Schüler mit ihrem Bericht beginnen. Grundsätzlich sollte jeder Bericht mit einem positiven Einstieg begonnen werden. Nachfragen aller Seiten sollten möglich sein.
- Über das Gespräch wird ein kurzes Protokoll mit Zielvereinbarung beigefertigt. Dieses ist von allen Beteiligten zu unterschreiben.
- In der Zielvereinbarung werden konkrete Maßnahmen und Unterstützungsangebote fixiert.
- Ein zweites Gespräch kann vereinbart werden, um eine Rückmeldung über vereinbarte Maßnahmen und Projekte zu erhalten.
- Es kann vereinbart werden, dass die Lehrkraft andere Kolleginnen und Kollegen konkret auf Probleme oder Unterstützungsprojekte anspricht.
- Die Lehrkraft verabschiedet die Beteiligten.

#### **V. Nachbereitung des Gesprächs**

Das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch dient nicht nur der besseren Kommunikation, sondern soll auch konkrete Hilfestellung für die jeweilige schulische Situation geben. Wichtig ist daher, dass nach dem Gespräch alle Beteiligten wissen, was von ihnen erwartet wird. Die Nachbereitung des Gesprächs könnte daher folgendermaßen aussehen:

- Alle Beteiligten erhalten je eine Kopie der Zielvereinbarung. Die Ausfertigung für die Lehrkraft darf ohne Zustimmung der Beteiligten nicht innerhalb des Lehrerkollegiums weitergegeben werden.
- Die Ausfertigungen für die Lehrkraft werden von der jeweiligen Lehrkraft aufbewahrt und **nicht** in der Schülerakte abgelegt. Grundsätzlich verbleiben die Unterlagen solange bei der Lehrkraft, bis ein neues Gespräch geführt wurde oder die Schule verlassen wird.
- Das Ergebnis des Gesprächs ist Grundlage für das nächste Gespräch, das möglichst nach einem Jahr erfolgen soll.

## Vorbereitungsbogen für Schülerinnen und Schüler zum Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch

Name der Schülerin / des Schülers: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

Termin des Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächs: \_\_\_\_\_

Das kann ich besonders gut....

---

---

---

---

In diesen Fächern/Bereichen sollte ich mich noch mehr anstrengen:

---

---

---

---

Diese Unterstützung hätte ich gerne von meinen Lehrkräften oder Eltern:

---

---

---

---

Mir ist dieser Kommentar noch wichtig:

---

---

---

---

## Vorbereitungsbogen für Eltern zum Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch

Name der Schülerin / des Schülers: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

Termin des Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächs: \_\_\_\_\_

Die Stärken unserer Tochter / unseres Sohnes sehen wir in.....

---

---

---

---

Wir sehen Förderbedarf in folgenden Bereichen:

---

---

---

---

Wir können sie / ihn in diesem Bereich unterstützen:

---

---

---

---

Uns ist dieser Kommentar noch wichtig:



## Vorbereitungsbogen für Lehrkräfte zum Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch

Name der Schülerin / des Schülers: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

Termin des Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächs: \_\_\_\_\_

Die Stärken der Schülerin / des Schülers sehe ich

---

---

---

---

Ich sehe Förderbedarf in folgenden Bereichen:

---

---

---

---

Ich kann sie / ihn in diesen Bereichen unterstützen:

---

---

---

---

Mir ist dieser Kommentar noch wichtig:

---

---

---

---

## Zielvereinbarungsprotokoll

**Zielvereinbarungen:**

**Name der Schülerin/des Schülers:** \_\_\_\_\_

**Klasse:** \_\_\_\_\_

<b>Wer macht</b>	<b>was</b>	<b>mit wem</b>	<b>bis wann?</b>
<b>Schülerin/Schüler</b>			
<b>Lehrerin/Lehrer</b>			
<b>Mutter</b>			
<b>Vater</b>			

**Wir vereinbaren einen neuen Gesprächstermin am:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Schülerin/des Schülers

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Lehrerin/des Lehrers

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Mutter

\_\_\_\_\_  
Unterschrift des Vaters

# Kompetenzbereiche – Schlüsselqualifikationen

## 1 Personale und soziale Kompetenzen

- 1.1 Verantwortungsfähigkeit
- 1.2 Einfühlungsvermögen
- 1.3 Menschenkenntnis
- 1.4 Hilfsbereitschaft
- 1.5 Kritikfähigkeit
- 1.6 Mitverantwortung

## 2 Lernkompetenz

- 2.1 Motivation
- 2.2 Lernbereitschaft
- 2.3 Leistungsbereitschaft
- 2.4 Initiative

## 3 Kommunikative Kompetenz

- 3.1 Sprache
- 3.2 Umgangsformen
- 3.3 Argumentationsfähigkeit
- 3.4 Ausdruck

## 4 Teamkompetenz

- 4.1 Kooperation
- 4.2 Teamfähigkeit / Dynamik
- 4.3 Konfliktfähigkeit
- 4.4 Toleranz

## 5 Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler:

- 5.1 Ausdauer
- 5.2 Belastungsfähigkeit
- 5.3 Arbeitsmethodik
- 5.4 Anpassungsfähigkeit
- 5.5 Flexibilität
- 5.6 Verhandlungsfähigkeit

## 6 Realistische Selbsteinschätzung

Quelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (Hrsg.) (März 2007): Leitfaden für ein Lehrer-Eltern-Schüler-Gespräch an rheinland-pfälzischen Schulen. Mainz.



## Evaluation 2. Regionaler Workshop

TeilnehmerInnenzahl: 58

Anzahl der ausgefüllten Evaluationsbögen: 44

### Allgemeine Einschätzung des Workshops:

#### 1. Mit welchen Erwartungen sind Sie zu dem Workshop gekommen?

(Mehrfachnennungen)

Ich war neugierig und offen.	Ich habe mich auf den Erfahrungsaustausch unter Kolleginnen und Kollegen gefreut.	Ich habe mir viele praktische Anregungen für die Praxis und unsere Tandemarbeit erhofft.	Ich war eher skeptisch gegenüber dem Workshop eingestellt.
<b>34</b>	<b>18</b>	<b>26</b>	<b>0</b>

#### 2. Meine Erwartungen wurden erfüllt.

Zustimmung	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Ablehnung
→	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	←

#### 3. Wie zufrieden sind Sie mit der Organisation des Workshops?

Ich bin sehr zufrieden	Ich bin zufrieden	Ich bin etwas enttäuscht	Ich fand den Workshop schlecht organisiert
<b>19</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>0</b>

## Einschätzung des Vortrags von Prof. Dr. Ludwig Liegle am Vormittag:

### 4. Den Vortrag von Herrn Liegle am Vormittag fand ich...

(einmal keine Antwort)

Sehr gut →	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	ganz unzufrieden stellend ←
	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	

## Einschätzung der Foren am Nachmittag:

### Forum 1: „Wenn mein Kind ein Schulkind wird“ (Hildegard Bach und Susanne Laun)

Anzahl der TeilnehmerInnen: 9

### 5. Wie haben Sie das Forum empfunden, dass Sie besucht haben?

War interessant und impulsgebend.	<b>8</b>
Hat meinen Blick für die Zusammenarbeit mit Eltern geschärft	<b>5</b>
Hat mich für die Reflexion meiner eigenen Berufstätigkeit angeregt	<b>3</b>
War für das Thema des Workshops gut gewählt	<b>5</b>
War mir zu wenig praxisnah	<b>0</b>
War mir in weiten Teilen unverständlich	<b>0</b>
Hat keine Impulse für die Weiterentwicklung unserer (Tandem-)Arbeit enthalten.	<b>0</b>

### 6. Der Austausch in den tandemübergreifenden Kleingruppen nachmittags war

Sehr gewinnbrin- gend →	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	vollkommen nutzlos ←
	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

### 7. Können Sie die Erfahrungen aus dem Workshop für die Tandemarbeit und die Weiterentwicklung Ihrer Einrichtungen einsetzen?

Ja	Zum Teil	Weiß nicht	Eher nicht	nein
<b>3</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

### Forum 3: „Konflikte als Katalysatoren- ein konstruktiver Umgang mit Konflikten als Ressource für die Zusammenarbeit mit Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen“ (Susanne Krist)

Anzahl der TeilnehmerInnen: 16

### 5. Wie haben Sie das Forum empfunden, dass Sie besucht haben?

War interessant und impulsgebend.	<b>9</b>
Hat meinen Blick für die Zusammenarbeit mit Eltern geschärft	<b>10</b>
Hat mich für die Reflexion meiner eigenen Berufstätigkeit angeregt	<b>6</b>
War für das Thema des Workshops gut gewählt	<b>8</b>
War mir zu wenig praxisnah	<b>0</b>
War mir in weiten Teilen unverständlich	<b>0</b>
Hat keine Impulse für die Weiterentwicklung unserer (Tandem-)Arbeit enthalten.	<b>1</b>

### 6. Der Austausch in den tandemübergreifenden Kleingruppen nachmittags war

Sehr gewinnbrin- gend →	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	vollkommen nutzlos ←
	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

### 7. Können Sie die Erfahrungen aus dem Workshop für die Tandemarbeit und die Weiterentwicklung Ihrer Einrichtungen einsetzen?

Ja	Zum Teil	Weiß nicht	Eher nicht	nein
<b>7</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

### Forum 4: „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern- Perspektivwechsel und Kenntnis der gegenseitigen Erwartungen als Prämisse einer gelungenen Zusammenarbeit“ (Hans-Joachim Rohnke)

Anzahl der TeilnehmerInnen: 11

### 5. Wie haben Sie das Forum empfunden, dass Sie besucht haben?

War interessant und impulsgebend.	<b>11</b>
Hat meinen Blick für die Zusammenarbeit mit Eltern geschärft	<b>6</b>
Hat mich für die Reflexion meiner eigenen Berufstätigkeit angeregt	<b>5</b>
War für das Thema des Workshops gut gewählt	<b>4</b>
War mir zu wenig praxisnah	<b>0</b>
War mir in weiten Teilen unverständlich	<b>0</b>
Hat keine Impulse für die Weiterentwicklung unserer (Tandem-)Arbeit enthalten.	<b>0</b>



### 6. Der Austausch in den tandemübergreifenden Kleingruppen nachmittags war

Sehr gewinnbringend →	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	vollkommen nutzlos ←
	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

### 7. Können Sie die Erfahrungen aus dem Workshop für die Tandemarbeit und die Weiterentwicklung Ihrer Einrichtungen einsetzen?

Ja	Zum Teil	Weiß nicht	Eher nicht	nein
<b>8</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

### Forum 5: „Der gemeinsame Blick aufs Kind- dialogische Entwicklungs- und Leistungsgespräche mit Eltern“ (Gabriele Weindel-Güdemann und Sabine Bollig)

Anzahl der TeilnehmerInnen: **8**

### 5. Wie haben Sie das Forum empfunden, dass Sie besucht haben?

War interessant und impulsgebend.	<b>6</b>
Hat meinen Blick für die Zusammenarbeit mit Eltern geschärft	<b>4</b>
Hat mich für die Reflexion meiner eigenen Berufstätigkeit angeregt	<b>1</b>
War für das Thema des Workshops gut gewählt	<b>2</b>
War mir zu wenig praxisnah	<b>3</b>
War mir in weiten Teilen unverständlich	<b>0</b>
Hat keine Impulse für die Weiterentwicklung unserer (Tandem-)Arbeit enthalten.	<b>0</b>

### 6. Der Austausch in den tandemübergreifenden Kleingruppen nachmittags war

Sehr gewinnbringend →	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	vollkommen nutzlos ←
	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

### 7. Können Sie die Erfahrungen aus dem Workshop für die Tandemarbeit und die Weiterentwicklung Ihrer Einrichtungen einsetzen?

Ja	Zum Teil	Weiß nicht	Eher nicht	nein
<b>1</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

### 8. Was Sie uns sonst noch mitteilen möchten...

- Prima! Gefiel mir besser als der erste Workshop.
- Mittagspause von einer Stunde hätte auch gereicht.
- Weiter so!
- Der Vortrag von Herrn Liegle war super.
- Mir hat dieser 2. Workshop sehr gut gefallen, besser als der 1. Workshop. Vielen Dank!
- Zu viel in Referatform!
- Der Vortrag von Herrn Prof. Dr. Liegle war interessant, aber für meine Begriffe zu theoretisch. Vielleicht könnte man auch hier etwas praktische Erfahrung einbringen.
- Der Filmausschnitt war zu kurz für eine solche Thematik der Diskussionsrunde.
- Im Workshop wurden die Inhalte kurzweilig und interessant vermittelt. Im Vortrag von Herrn Liegle war vor allem der 2. Teil spannend und weitere praxisorientierte Sichtweisen wären bereichernd gewesen, die in der Diskussion anklängen.
- Schade, dass Herr Hoffsommer nicht konnte!
- Der Film und die anschließende Diskussion standen in keinem Zusammenhang mit dem Rest des Tages.

## **Anlagen**

**Informationen zu den Akteuren des Programms und der Forscher-  
gruppe**



## Die Akteure von ponte in der Region Trier

### Regionale Wissenschaftliche Begleitung:

Universität Trier  
Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig  
Universitätsring 15  
54286 Trier  
Email: honig@uni-trier.de  
Tel.: 0651/ 201- 2373

### Ponte Büro

Universität Trier  
Dipl.Päd. Bianca Kreid  
Postfach DM 26  
54286 Trier  
Email: pontebk@uni-trier.de  
Tel.: 0651/ 201-3269

### ModeratorInnen

Dipl.Päd. Christian Haag  
Email: [chrisihaag@gmx.de](mailto:chrisihaag@gmx.de)

Dipl.Päd. Bianca Kreid  
s.o.

### Tandems

#### Trier Innenstadt:

Kath. Kita St. Valerius  
Herr Klein  
Gratianstraße 18  
54294 Trier  
Tel: 0651/ 4369434

Kath. Kita "Haus für Kinder"  
Herr Klein  
Krahenstraße 32  
54294 Trier  
Tel: 0651/ 49596

Ausonius Grundschule  
Frau Wingertzahn  
Langstraße 4  
54290 Trier  
Tel: 0651/ 718-4000

#### Trier Pfalzel:

Kath. Kita Sankt Adula  
Frau Breit-Klären  
Stiftstr. 20  
54293 Trier  
Tel: 0651/ 61887

Gregor-von-Pfalzel-Grundschule  
Frau Niedermeier  
Pfalzgrafenstraße 49  
54294 Trier  
Tel: 0651/ 61687

#### Trier Ruwer:

Kath. Kita St. Klemens  
Frau Nickels  
Auf Mohrbüsch 30  
54292 Trier  
Tel: 0651/ 52354

Grundschule Trier Ruwer  
Frau Truar  
Franz-Altenhofen-Straße 1  
54292 Trier  
Tel: 0651/ 52264

#### Trier Heiligkreuz:

Kath. Kindergarten Heiligkreuz  
Frau Düro  
Arnulfstraße 3  
54295 Trier  
Tel: 0651/ 35911

Kath. Kindergarten St. Maternus  
Frau Block  
Karlsweg 19  
54292 Trier  
Tel: 0651/ 36622

Grundschule Heiligkreuz  
Herr Ruschel  
Rotbachstraße 21  
54295 Trier  
Tel: 0651/ 309872

#### Schweich:

Kath. Kita Angela Merici  
Frau Gesellchen  
Zum Meulenwald 9  
54338 Schweich  
Tel: 06502/ 2330

Kath. Kita St. Martin  
Frau Berweiler  
Klosterstraße 14a  
54338 Schweich  
Tel: 06502/ 5190

Kita Kinderland  
Frau Sicksch  
Bahnhofstraße 76  
54338 Schweich  
Tel: 06502/ 988362

Grundschule Am Bodenländ-  
chen Schweich  
Frau Feilen  
Bodenländchen 2  
54338 Schweich  
Tel: 06502/ 5529

## Die Forschergruppe

Dipl.-Päd. Sabine Bollig und Dipl.-Päd. Bianca Kreid, die Moderatorinnen des Projekts *ponte* in der Programmregion Trier, sind freiberufliche Mitarbeiterinnen der Abteilung Sozialpädagogik II im Fach Pädagogik der Universität Trier (<http://www-neu.uni-trier.de/index.php?id=5330>). Frau Bollig hat ihre Tätigkeit als Moderatorin zum 31.12.2007 beendet. Seit 1.1.2008 arbeitet Dipl.-Päd. Christian Haag als ihr Nachfolger mit im Programm. Leiter der Abteilung ist *Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig*. Bei ihm liegt die wissenschaftliche Begleitung des Programms *ponte* in der Region Trier. Ergänzt wird das Team durch zwei Lehrforschungspraktikantinnen, Carolin Knauf und Ninette Schulz.

### **Drei Arbeitsschwerpunkte bestimmen das Profil der Abteilung:**

- (a) *Organisationsformen sozialer Hilfe, Erziehung und Bildung*. In diesem Schwerpunkt steht das System institutionalisierter Kleinkinderziehung in ihrem Verhältnis zur privat-familialen Betreuung und Erziehung, zum Arbeitsmarkt und zur staatlichen Bildungs-, Sozial- und Familienpolitik im Vordergrund
- (b) *Der durch das Bildungssystem und den sozialen Sektor vermittelte Wandel von Lebensphasen und Lebensformen*. In diesem Schwerpunkt geht es um die Re-Konfigurierung von Familie und Kindheit. Sie wird analysiert im Kontext eines Wandels generationaler Ordnungen und sozialer Ungleichheit; Ethnizität und Geschlecht finden besondere Berücksichtigung.
- (c) *Praktiken (sozial-)pädagogischen Handelns*. Hier geht es um die Logik des pädagogischen Geschehens, die Interdependenz von Person und Organisation, wie sie beispielsweise Diskurse um die pädagogische Qualität bzw. Bildungsqualität und Strategien der Qualitätsentwicklung beinhalten.

Seit dem Jahr 2000 führt die Abteilung Studien der *sozialpädagogischen Bildungsforschung* durch. Zu erwähnen ist u.a. ein dreijähriges Projekt zu den Folgen der Trägerreform katholischer Kindertageseinrichtungen im Bistum Trier auf ihre pädagogische Qualität. Drei Studien untersuchten die Umsetzung der Bildungspläne für den Elementarbereich in den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Niedersachsen. Im Dezember 2006 legte die Abteilung die Vorstudie für einen Bildungsbericht des Landes Rheinland-Pfalz vor. Derzeit ist ein Folgeprojekt zu *ponte* in Vorbereitung, das die Kooperation pädagogischer Einrichtungen im lokalen Raum fördern soll.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben zahlreiche Publikationen vorgelegt, darunter „Was ist ein guter Kindergarten?“ (Honig, Joos, Schreiber 2004, Juventa Verlag Weinheim und München). Die *working papers* der Forschungsprojekte werden auf Wunsch kostenlos zugesandt bzw. sind im Internet abrufbar (<http://www-neu.uni-trier.de/index.php?id=12372>).

## **Working Papers der Abteilung Sozialpädagogik I**

Die Abteilung Sozialpädagogik II veröffentlicht Graue Materialien über ihre Forschungsaktivitäten. Sie enthalten konzeptionelle Überlegungen, Instrumente, Grunddaten, Literaturberichte, Präsentationen/Vorträge. Mit der Veröffentlichung dieser Materialien ist die Absicht verbunden, den Forschungsprozeß transparent zu halten und gleichsam „unterhalb“ von veröffentlichungsreifen Papieren eine Diskussion zu ermöglichen.

Derzeit (Januar 2007) liegen 20 working papers vor; die Reihe wird fortgesetzt. So lange die Papiere vorrätig sind, können sie im Sekretariat der Abteilung angefordert werden und werden dann kostenlos zugesandt (eine e-mail an folgende Adresse genügt: Frau Julia Gill, e-Mail:gill@uni-trier.de). Sobald die Auflage zur Neige geht, werden die Papiere als pdf-Dateien angeboten. Zum Betrachten und Ausdrucken der Liste und der gewünschten Arbeitspapiere benötigen Sie das Programm Adobe Acrobat Reader.

### **Working Papers:**

#### **Arbeitspapier II - 01** (Mai 2002)

Perspektiven frühpädagogischer Forschung.

Michael-Sebastian Honig

(vergriffen)

#### **Arbeitspapier II - 02** (Mai 2002)

Qualität von Kindertagesstätten.

Michael-Sebastian Honig/Magdalena Joos/Bernhard Wolf

(vergriffen)

#### **Arbeitspapier II – 03** (Mai 2002)

Erwartungen an die Folgen der Trägerreform.

Instrument und Ergebnisse der Eingangsdiagnose

Michael-Sebastian Honig/Magdalena Joos/Norbert Schreiber

(vergriffen)

#### **Arbeitspapier II – 04** (Mai 2002)

Evaluation der pädagogischen Qualität von Kindertagesstätten im Prozeß der Reform der Trägerstrukturen im Bistum Trier („Caritas-Studie“).

Norbert Schreiber

(vergriffen)

**Arbeitspapier II – 05** (Mai 2002)

Perspektivität pädagogischer Qualität.

Zwischenbericht der Trierer „Caritas-Studie“

Michael-Sebastian Honig/Magdalena Joos/Norbert Schreiber

(vergriffen)

**Arbeitspapier II – 06** (Mai 2002)

Kinderbilder und Kinderpolitik.

Untersuchungen zur Bildungs- und Dienstleistungsfunktion von Kindereinrichtungen.

Magdalena Joos

(vergriffen)

**Arbeitspapier II – 07** (Mai 2002)

Zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität.

Michael-Sebastian Honig

(vergriffen)

**Arbeitspapier II – 08** (Mai 2002)

Ethnographische Qualitätsforschung in der Frühpädagogik.

Michael-Sebastian Honig

(vergriffen)

**Arbeitspapier II – 09** ( September 2002)

Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung.

Michael-Sebastian Honig

**Arbeitspapier II – 10** ( September 2002)

Interkulturelle Pädagogik. Ein Literaturbericht.

Susanne Derbach

**Arbeitspapier II – 11** ( September 2002)

Die Qualitätsdebatte in der Sozialpädagogik. Ein Literaturbericht.

Christina Köpp/Sascha Neumann

(vergriffen)

**Arbeitspapier II – 12** (März 2003)

Kinderbetreuung, Kinderpolitik und Sozialberichterstattung über Kinder.

Magdalena Joos



**Arbeitspapier II – 13** ( August 2003)

Instrumente und Grunddaten der Zweiten Eltern- und der Erzieherinnenbefragung.  
Norbert Schreiber/Bernhard Wolf

**Arbeitspapier II – 14** ( März 2003)

Pädagogische Kultur. Ethnografische Berichte aus dem Kindergarten.  
Sabine Bollig/Michael-Sebastian Honig/Kai Schmidt

**Arbeitspapier II – 15** (Dezember 2003)

Sozialpädagogik als empirische Sozialwissenschaft: Perspektiven einer Theorie des sozial-  
pädagogischen Feldes.  
Sascha Neumann

**Arbeitspapier II – 16** (Juli 2004)

Bildung und soziale Ungleichheit. Lebensweltliche Bildung in (Migranten-)Milieus.  
Tanja Betz

**Arbeitspapier II – 17** (Februar 2005)

Private Betreuungsarrangements für Kinder ? Entwicklung eines Betreuungsindex mit Da-  
ten des DJI-Kinderpanels und Vorschlag eines Erhebungsinstruments für künftige Erhebun-  
gen"  
Norbert Schreiber

**Arbeitspapier II – 18** (Oktober 2005)

Ungleichheit und Besonderheit -Milieuspezifische  
Betreuungsverhältnisse im interethnischen Vergleich  
Magdalena Joos/Tanja Betz

**Arbeitspapier II – 19** (Oktober 2006)

Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie:  
Informelle Bildung und Schulerfolg  
Tanja Betz

**Arbeitspapier II – 20** (Oktober 2006)

Zwischen Struktur und Kultur.  
Elterliches (Un)Vereinbarkeitsmanagement im Spannungsfeld von Familie und Beruf  
Christoph Fröhlich

**Arbeitspapier II – 21** (September 2007)

Dokumentation zum Ersten Regionalen Workshop  
Sabine Bollig, Michael-Sebastian Honig, Bianca Kreid

**Arbeitspapier II - 22** (Dezember 2007)

Bildung in Rheinland-Pfalz - Bildungschancen: Beteiligungsformen und Verlaufsmuster

Vorstudie zu einem Bildungsbericht Rheinland-Pfalz

Michael-Sebastian Honig, Tanja Betz, Norbert Schreiber

## **Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen**

*Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen* ist ein Kooperationsprogramm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, der Deutsche Bank Stiftung und der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin.

Ponte trägt dazu bei, Brüche in Bildungsbiographien von Kindern zu minimieren, indem es den Dialog zwischen den PädagogInnen beider Einrichtungen verstärkt bzw. in Gang bringt. Dazu initiiert es Tandems aus je einer Grundschule und einer Kindertageseinrichtung, in dem sich Erzieherinnen und Lehrerinnen über ihr Bildungsverständnis, über ihr pädagogisches Handeln und über die Rahmenbedingungen ihrer Institutionen austauschen und reflektieren. Auf dieser Grundlage entwickeln sie Kooperationsstrukturen, die den Kindern einen ihre Bildungsprozesse unterstützenden Übergang ermöglichen.

ponte wird in Kooperation mit den Kultusministerien in Brandenburg, Berlin und dem Freistaat Sachsen umgesetzt. Durch die Unterstützung der Nikolaus Koch Stiftung ist es möglich, ponte auch in der Region Trier anzubieten.

[www.ponte-info.de](http://www.ponte-info.de)