

Born, Andreas (Ed.); Klaudy, Elke Katharina (Ed.); Micheel, Brigitte (Ed.); Risse, Thomas (Ed.); Stöbe-Blossey, Sybille (Ed.)

Research Report

Familienzentren an Grundschulen: Abschlussbericht zur Evaluation in Gelsenkirchen

IAQ-Forschung, No. 2019-04

Provided in Cooperation with:

Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen

Suggested Citation: Born, Andreas (Ed.); Klaudy, Elke Katharina (Ed.); Micheel, Brigitte (Ed.); Risse, Thomas (Ed.); Stöbe-Blossey, Sybille (Ed.) (2019) : Familienzentren an Grundschulen: Abschlussbericht zur Evaluation in Gelsenkirchen, IAQ-Forschung, No. 2019-04, Universität Duisburg-Essen, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Duisburg, <https://doi.org/10.17185/dupublico/49074>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/301456>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

2019

04

**Andreas Born, Elke Katharina Klaudy,
Brigitte Micheel, Thomas Risse und
Sybille Stöbe-Blossey (Hrsg.)**

Familienzentren an Grundschulen

**Abschlussbericht zur Evaluation in
Gelsenkirchen**



Vorbemerkung

Andreas Born, Elke Katharina Klaudy, Brigitte Micheel, Thomas Risse, Sybille Stöbe-Blossey

Im Jahr 2006 hat das Land Nordrhein-Westfalen mit dem Aufbau von Familienzentren begonnen. Nach und nach wurde ein gutes Drittel der Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren. Diese Familienzentren halten – über die Kernaufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung hinaus – ein sozialraumorientiertes Angebot an Familienbildung und -beratung bereit und sorgen für einen niederschweligen Zugang der Familien zu unterschiedlichen Unterstützungsleistungen. **Familienzentren sind Teil einer Präventionskette, mit der Kinder und ihre Familien begleitet werden.** Ähnlich wie die Kindertageseinrichtungen erreichen auch Grundschulen auf breiter Basis die Familien mit Kindern der entsprechenden Altersgruppe. Daher sind auch sie als niederschwelliger Ansprechpartner für familienunterstützende Dienstleistungen prädestiniert. Um die Präventionskette nach der Kindergartenzeit fortzusetzen, baut die **Stadt Gelsenkirchen** seit dem Schuljahr 2014/15 **als erste Kommune in Nordrhein-Westfalen Familienzentren an Grundschulen** auf. Gefördert wird diese Entwicklung seit 2015 im Rahmen einer **Entwicklungspartnerschaft** von der **Wübben Stiftung**.

KCR (Konkret Consult Ruhr GmbH, Gelsenkirchen) wurde im Dezember 2015 mit der Evaluation beauftragt. KCR kooperierte bei der Evaluation mit der **Forschungsabteilung „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“ (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen**, wo die Evaluation durch ein Lehrforschungsprojekt, im Rahmen von zwei studentischen Forschungspraktika und mit Hilfe einer Masterarbeit erweitert und vertieft wurde.

Die **Evaluation** orientiert sich an den Zielen des Projekts „FamZGru“. Bei dem Aufbau von Familienzentren an Grundschulen als Element der Präventionskette geht es darum, die **Bildungschancen von Schulkindern zu verbessern und herkunftsbedingte Benachteiligungen abzubauen**. Mit dieser Zielsetzung sollen Familienzentren an Grundschulen zu einer Stärkung der **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft** zwischen Eltern und Schule und zu einem **gelingen den Übergang der Kinder in die weiterführende Schule** beitragen. In der Evaluation wurde vor diesem Hintergrund untersucht, welche **Auswirkungen** die Einrichtung von Familienzentren auf die Ausgestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und der Vorbereitung und Begleitung des Übergangs hat und welche Rahmenbedingungen für die Erfüllung der Aufgaben der Familienzentren an Grundschulen förderlich sind.

Der hier vorliegende Abschlussbericht enthält in Teil 1 zunächst eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse, verbunden mit Empfehlungen für die weitere Entwicklung. Diese Zusammenfassung ist so gestaltet, dass sie als Kurzinformation über die Methode der Evaluation, über ihre Resultate und über die Schlussfolgerungen genutzt werden kann.

Leserinnen und Leser, die sich mit einzelnen Themenfeldern vertieft auseinandersetzen möchten, finden in den folgenden Teilen ausführliche Darstellungen. In **Teil 2** werden die **Methoden** der Evaluation genauer beschrieben und Hinweise auf die Inhalte der weiteren Kapitel gegeben. In **Teil 3** stehen die Ergebnisse von standardisierten **Elternbefragungen**, die 2016 und 2018 durchgeführt wurden, im Mittelpunkt. Die folgenden Kapitel enthalten unterschiedliche Beiträge zu ausgewählten Themen. In Teil 4 geht es um **Grundlagen** zum Forschungsstand über Fragen der Bildungsbenachteiligung, zum Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Die Beiträge in **Teil 5** befassen sich mit dem **Übergang** von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In **Teil 6** werden unterschiedliche Aspekte zum **Aufbau** und zur **Organisation** von Familienzentren an Grundschulen thematisiert. Im Anhang (**Teil 7**) werden **Fragebogen und Tabellen der Elternbefragung** dokumentiert. Der gesamte Bericht ist so gestaltet, dass die einzelnen Beiträge für sich allein verständlich sind, so dass die Leserinnen und Leser eingeladen sind, die Bereiche auszuwählen, die für sie von besonderem Interesse sind.

Alle Phasen der Evaluation waren von einer engen Zusammenarbeit mit der Stadt Gelsenkirchen und den Beteiligten an den drei Schulen gekennzeichnet. Insbesondere haben die Schulen durch die Unterstützung der Befragungen, die Organisation von Diskussionsrunden mit Kindern sowie

von Interviewterminen mit Lehrkräften und mit Fachkräften aus dem Offenen Ganztag und mit der Bereitstellung von Adressen für Elterninterviews die Arbeiten, die diesem Bericht zugrunde liegen, erst möglich gemacht. Den Schulleitungen und anderen Ansprechpartner/inne/n, die an der Organisation mitgewirkt haben, sei an dieser Stelle sehr herzlich für die gute Zusammenarbeit gedankt. Der Dank gilt auch allen Kindern, Eltern, Lehrer/inne/n und OGS-Fachkräften, die sich Zeit für die Gespräche genommen haben, sowie den Studierenden der Universität Duisburg-Essen, die im Rahmen von Praktika und in einem Lehrforschungsprojekt mit großem Engagement Interviews durchgeführt und ausgewertet haben. Nicht zuletzt danken wir der Wübben Stiftung für die Unterstützung der Begleitforschung und allen Beteiligten bei der Stadt Gelsenkirchen für die offene und konstruktive Zusammenarbeit.

Inhalt

Vorbemerkung	2
1 Familienzentren an Grundschulen: Zusammenfassung und Ausblick	7
1.1 Ausgangslage: Aufbau von Familienzentren an Grundschulen als Pilotprojekt.....	7
1.2 Evaluation mit quantitativen und qualitativen Methoden	7
1.3 Familienzentren an Grundschulen als Beitrag zur Stärkung von Chancengleichheit	9
1.4 Der Übergang in die Sekundarstufe I: Vielfach hohe Bildungsaspirationen bei gleichzeitigen Unsicherheiten.....	9
1.5 Die Vorbereitung des Übergangs als langfristiger Kommunikationsprozess	10
1.6 Angebote von Familienzentren an Grundschulen – differenzierte Bedarfe und unterschiedliche Resonanz	11
1.7 Kontinuierliche Information zum Familienzentrum als wichtige Voraussetzung für einen guten Informationsstand der Eltern	12
1.8 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und die Wahrnehmung durch die schulischen Akteure.....	12
1.9 Integration des Konzepts „Familienzentrum“ in Schule und Schulentwicklung.....	13
1.10 Handlungsempfehlungen für die nachhaltige Verstetigung und den Transfer von Familienzentren an Grundschulen.....	13
2 Methodisches Vorgehen	16
2.1 Befragungskonzept	16
2.2 Standardisierte Elternbefragungen.....	17
2.3 Interviews und Gruppendiskussionen.....	18
2.4 Hinweise zur Darstellung.....	22
3 Ergebnisse der standardisierten Elternbefragungen	24
3.1 Aussagen zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	24
3.2 Kontakt und Kommunikation zwischen Eltern und Schule	26
3.3 Übergang zur weiterführenden Schule	29
3.4 Angebote des Familienzentrums	33
4 Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	37
4.1 Schule und Familie: Zur Bedeutung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.....	37
4.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Familienzentren an Grundschulen: Erste Erfahrungen	58
4.3 Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehr- und Fachkräften an einer Grundschule mit Familienzentrum	69
4.4 Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule	82
5 Der Übergang in die Sekundarstufe I	90
5.1 Anforderungen an die Schulleitungen, Eltern und Kinder für einen gelingenden Übergang	90
5.2 Die soziale Herkunft und der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I .	108
5.3 Die elterliche Bildungsentscheidung im Rahmen des Übergangs in die Sekundarstufe I und schichtspezifische Unterschiede	120
5.4 Der Stellenwert der Kommunikation zum Übergang	128

6	Der Aufbau von Familienzentren an Grundschulen	139
6.1	Faktoren für den Aufbau von Familienzentren an Grundschulen in NRW	139
6.2	Angebote von Familienzentren an Grundschulen	151
6.3Die Umsetzung des Projekts „Familienzentren an Grundschulen“: Ein Blick in die Praxis	163
6.4	Familienzentren an Grundschulen: Die Rolle der Lehrkräfte und der Fachkräfte des Offenen Ganztags	172
6.5	Der Aufbau von Familienzentren an Grundschulen – eine Zwischenbilanz.....	178
6.6	Zusatzbefragung: Mütter im „Brückencafé“	186
7	Anhang	191
7.1	Eltern-Fragebogen	191
7.2	Häufigkeitstabellen der Elternbefragung.....	195

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Die neue Schule. Quelle: Eigene Darstellung.	19
Abbildung 2: Bewertung der Schule (Mittelwerte)	25
Abbildung 3: Bewertung der Schule (Prozentuale Verteilung)	25
Abbildung 4: Bewertung der Schule nach Klassen im Zeitverlauf	26
Abbildung 5: Kontaktintensität der Eltern mit der Schule	27
Abbildung 6: Kontaktintensität der Eltern mit der Schule nach Klassenstufe	28
Abbildung 7: Anzahl der Hausaufgabenhilfen und von Gesprächen durch die Eltern	28
Abbildung 8: Schulwunsch der Eltern	29
Abbildung 9: Weiterführende Schule nach den Sommerferien.....	30
Abbildung 10: Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule (Mittelwerte)	31
Abbildung 11: Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule (Prozentuale Verteilung)	31
Abbildung 12: Aussagen zur weiterführenden Schule (Mittelwerte)	32
Abbildung 13: Aussagen zur weiterführenden Schule (Prozentuale Verteilung)	33
Abbildung 14: Interesse an Angeboten.....	34
Abbildung 15: Interesse an Angeboten nach Teilnahme am Offenen Ganztag.....	35
Abbildung 16: Nutzung der Angebote.....	36
Abbildung 17: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und Bildungserfolge	47
Abbildung 18: Schulwunsch der Eltern (alle Klassenstufen; Mehrfachnennungen möglich).....	60
Abbildung 19: Bewertung der Schule	61
Abbildung 20: Interesse an Angeboten.....	63
Abbildung 21: Aussagen zur weiterführenden Schule	64
Abbildung 22: Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule	96
Abbildung 23: Aussagen zur Schule.....	101
Abbildung 24: Rahmenmodell schulleistungsrelevanter Sozialisationsbedingungen.....	114
Abbildung 25: Erhalt von Informationen zum Familienzentrum (eigene Darstellung)	152
Abbildung 26: Teilnahme an Angeboten des Familienzentrums (eigene Darstellung)	154
Abbildung 27: Genutzte Angebote des Familienzentrums (eigene Darstellung)	157
Abbildung 28: Gründe für die Nicht-Nutzung der Angebote (eigene Darstellung)	158
Abbildung 29: Bewertung des Angebotsspektrums (eigene Darstellung).....	159
Abbildung 30: Resonanz bei Wahrnehmung der Angebote (eigene Darstellung)	161
Tabelle 1: Aufgabenfelder der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.....	51
Tabelle 2: Kategorien	58
Tabelle 3: Anforderungen der Kinder und Eltern.....	92
Tabelle 4: Übergangsangebote der Grundschulen	98
Tabelle 5: Wahl der weiterführenden Schule nach den Sommerferien.....	103

1 Familienzentren an Grundschulen: Zusammenfassung und Ausblick

Andreas Born, Elke Katharina Klaudy, Thomas Risse, Sybille Stöbe-Blossey

1.1 Ausgangslage: Aufbau von Familienzentren an Grundschulen als Pilotprojekt

Familienzentren in Kindertageseinrichtungen halten – über die Kernaufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung hinaus – ein sozialraumorientiertes Angebot an Familienbildung und -beratung bereit und sorgen für einen niederschweligen Zugang der Familien zu unterschiedlichen Unterstützungsleistungen. Dieser Ansatz wurde in einem Pilotprojekt in Gelsenkirchen für Grundschulen nutzbar gemacht: Um die Präventionskette nach der Kindergartenzeit fortzusetzen, baut die Stadt Gelsenkirchen seit dem Schuljahr 2014/15 als erste Kommune in Nordrhein-Westfalen Familienzentren an Grundschulen auf.

Im Rahmen des Projektes „Familienzentren an Grundschulen“ (FamZGru) richtete die Stadt Gelsenkirchen zunächst an einer Grundschule ein Familienzentrum aus kommunalen Mitteln ein. Dazu wurde die Stelle der Leitung der Offenen Ganztagschule um 18 Wochenstunden aufgestockt. Im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft mit der Wübben Stiftung kamen im Schuljahr 2015/16 zwei weitere „FamZGru“ hinzu, an denen jeweils eine Fachkraft eingesetzt ist, die – finanziert durch die Wübben Stiftung – mit ihrer halben Stelle ausschließlich für das Familienzentrum zuständig ist. In folgenden Schuljahren wurden nach dem gleichen Muster drei weitere Grundschulen einbezogen; dieser Prozess war jedoch nicht mehr Gegenstand der hier vorliegenden Evaluation.

Die FamZGru werden von einer Projektleitung (50 %-Stelle) koordiniert, welche die verschiedenen Grundschulstandorte miteinander vernetzt und für die konzeptionelle Weiterentwicklung sowie die Qualitätssicherung verantwortlich ist.

1.2 Evaluation mit quantitativen und qualitativen Methoden

Ende 2015 wurden Konkret Consult Ruhr (KCR, Gelsenkirchen) und das Institut für Arbeit und Qualifikation an der Universität Duisburg-Essen (IAQ) mit einer bis zum 31.07.2018 laufenden Evaluation beauftragt. Die Evaluation orientierte sich an den Zielen der Stadt Gelsenkirchen: Bei dem Aufbau von Familienzentren an Grundschulen als Element der Präventionskette geht es darum, die Bildungschancen von Schulkindern zu erhöhen, herkunftsbedingte Benachteiligungen abzubauen und den Übergang der Kinder zur weiterführenden Schule zu verbessern. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Eltern in ihrer Kompetenz zur Begleitung der Bildungsbiografie ihres Kindes und zur aktiven Beteiligung am Schulleben gestärkt werden. Familienzentren an Grundschulen sollen daher Bildungs-, Erziehungs- und Erfahrungsorte im Sozialraum sein, Selbsthilfepotenziale und soziale Netzwerke aktivieren und unterstützen sowie Bildungs- und Beratungsangebote niederschwellig zugänglich machen.

Im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft mit der Wübben Stiftung wurde ein besonderer inhaltlicher Fokus auf den Übergang zur weiterführenden Schule und die damit zusammenhängenden Prozesse gelegt. Entsprechend liegt hier ein Schwerpunkt der Evaluation.

Das Evaluationskonzept basiert auf einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden (Tabelle 1). Im Jahr 2016, also kurz nachdem das zweite und das dritte Familienzentrum mit seiner Arbeit begonnen hatten, wurden zunächst Interviews mit der Projektleitung bei der Stadt Gelsenkirchen, mit den drei FamZGru-Fachkräften an den beteiligten Schulen und mit den Schulleitungen durchgeführt. Zum Ende des Schuljahres 2015/16 fand an den Schulen eine flächendeckende Elternbefragung statt, die durch Gruppendiskussionen mit Eltern ergänzt wurde.

Zu Beginn des Jahres 2017 wurden die Erhebungen durch Gruppendiskussionen mit Kindern ergänzt. Im Mittelpunkt der zweiten Phase der Evaluation stand das Lehrforschungsprojekt „Integrierte Dienstleistungen für Kinder und Familien“ im Bachelor-Studiengang Politikwissenschaft an

der Universität Duisburg-Essen. Im Februar / März 2017 fanden hier Interviews mit Eltern, Lehrkräften und Mitarbeitenden des Offenen Ganztags statt. Im Herbst wurden die Zwischenergebnisse der Evaluation in Diskussionsrunden an den Schulen reflektiert. Eine weitere flächendeckende Elternbefragung, deren Ergebnisse mit denen der ersten Befragung verglichen wurden, erfolgte im Frühjahr 2018.

In den folgenden Abschnitten werden zentrale Ergebnisse der Evaluation zusammengefasst. Eine ausführliche Darstellung der Auswertung der einzelnen Erhebungen findet sich in diesem Abschlussbericht.

Übersicht: Befragte Akteure der drei Projektphasen

Phasen Akteure	1.Phase (12/2015 – 11/2016)	2. Phase (12/2016 – 11/2017)	3. Phase (12/2017 – 07/2018)
Eltern	schriftliche Befragung	Interviews (Frühjahr 2017)	Schriftliche Befragung
	1.1: Vollerhebung in den drei beteiligten Schulen (Frühjahr 2016)	2.1: Klasse 5 (13 Interviews)	3.1: Vollerhebung in den drei beteiligten Schulen (Frühjahr 2018)
	1.2: Gruppendiskussion mit Eltern an jeder der beteiligten Schulen	2.2: Klasse 3 (23 Interviews)	
pädagogische Kräfte	Interviews	Interviews (Frühjahr 2017)	Gruppendiskussion (Herbst 2017)
	1.3: Projektleitung FamZ	2.3: Lehrer/innen (12 Interviews)	3.2 Reflexionsrunden an den Schulen FamZGru-Leitungen Schulleitungen Lehrer/innen OGS-Mitarbeiter/innen
	1.4: Schulleitungen 1.5: FamZGru-Leitungen	2.4: OGS-Mitarbeiter/innen (6 Interviews)	
Kinder		2.6: Gruppendiskussionen mit Kindern in jeder der beteiligten Schulen (Winter 2016/17)	

Quelle: Eigene Darstellung

1.3 Familienzentren an Grundschulen als Beitrag zur Stärkung von Chancengleichheit

Familienzentren an Grundschulen sollen dazu beitragen, herkunftsbedingte Bildungsungleichheit zu reduzieren. Dazu setzen sie einerseits am schulischen und andererseits am familiären Kontext an und nehmen gleichermaßen formale Bildung (Kernaufgabe von Schule), non-formale Bildung (institutionalisierte Bildungsangebote außerhalb des Unterrichts) und informelle Bildung (nicht institutionalisierte Bildungsprozesse, bspw. in der Familie oder in Peer-Groups) in den Blick. Ziel ist es, Eltern zu stärken und in gemeinsamer Verantwortung von Eltern und Schule den Grundschulkindern eine chancen- und leistungsgerechte Bildungsbeteiligung zu ermöglichen.

Um in diesem Zusammenhang primäre Herkunftseffekte¹ zumindest partiell ausgleichen zu können, sind eine enge Verzahnung der verschiedenen Bereiche und der gezielte Aufbau lückenloser Förder- und Unterstützungssysteme erforderlich. Gleichzeitig müssen Eltern als kompetente Bildungspartner ihrer Kinder gestärkt und dabei unterstützt werden, Bildungsentscheidungen zu treffen, die sich nicht an den eigenen Bildungserfahrungen oder dem sozialen Status orientieren, sondern an den Potenzialen des Kindes. Durch eine intensive Beratung und Begleitung der Eltern können auf diese Weise sekundäre Herkunftseffekte² reduziert werden.

Das Konzept eines Familienzentrums an Grundschulen bietet demnach das Potenzial, unterschiedliche Ansatzpunkte für die Stärkung von Chancengleichheit miteinander zu verknüpfen. Bisherige Befunde machen allerdings deutlich, dass sowohl die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, also die Etablierung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, als auch der Aufbau interprofessioneller Kooperationen keine „Selbstläufer“ sind, sondern in einem intensiven Prozess angestoßen und stetig gestaltet werden müssen.

Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei dem Projekt FamZGru um ein Pilotprojekt handelt, das sich auch zum Zeitpunkt der Evaluation noch im Aufbau befand, können bezüglich der Reduktion der sozialen Bildungsungleichheit durch gezielte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft noch keine abschließenden Aussagen getroffen werden. Anhand der Untersuchungsergebnisse wird jedoch deutlich, dass eine gute Kommunikation zwischen Schule und Eltern zu einer höheren Beteiligung der Familien am Schulgeschehen und an der Bildung der Kinder führen und die Unsicherheit von Eltern bei der Übergangsentscheidung auf diese Weise reduziert werden. Hier zeigt die Evaluation erste positive Effekte. Denn die niedrigschwelligen Angebote des Familienzentrums an Grundschulen bieten die Möglichkeit, mehr Eltern zu erreichen und in die Schule zu holen. So kann die Vertrauensbasis der Eltern gegenüber der Schule gestärkt und eine gute Grundlage für die Vorbereitung des Übergangsprozesses in die weiterführende Schule geschaffen werden. Auch wenn viele Lehrkräfte sich schon immer stark für die Beratung von Eltern engagiert haben, können sie an diese Grundlage anknüpfen – nicht zuletzt, um auch Eltern zu erreichen, mit denen der Kontakt schwieriger herzustellen ist.

1.4 Der Übergang in die Sekundarstufe I: Vielfach hohe Bildungsaspirationen bei gleichzeitigen Unsicherheiten

Eltern sehen dem Übergang in die Sekundarstufe I vielfach mit Sorge entgegen und sind oft unsicher, welcher Weg der richtige für ihr Kind ist und wie sie ihr Kind wirksam unterstützen können. Die meisten Kinder hingegen freuen sich auf die neue Schule und stehen dem Übergang positiv gegenüber, wie sich sowohl in den Elternbefragungen als auch in Diskussionen mit den Kindern zeigt. Sie dürfen oft entweder selbst entscheiden oder sind stark an der Entscheidung beteiligt. Die Kinder wünschen sich für die Zeit nach dem Übergang in die weiterführende Schule vor allem gute Schulerfolge, neue Kontakte zu anderen Kindern und nette Lehrkräfte, ein besseres Klassenklima und nicht zuletzt saubere Schulen mit guten und vielfältigen Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten.

¹ Effekte, die sich aus dem durch die familiäre Förderung beeinflussten Leistungsstand ergeben

² Effekte, die sich aus einem am eigenen Bildungsweg und am eigenen sozialen Status orientierten Entscheidungsverhalten der Eltern ergeben

Die meisten Eltern wünschen sich vor allem, dass die weiterführende Schule zu den Neigungen, Interessen und Potenzialen ihres Kindes passt und streben ein realistisches Bildungsziel für ihr Kind an. Dabei gibt es – schichtübergreifend – eine starke Präferenz für das Gymnasium, zum Teil auch für die Gesamtschule als „alternativen Weg“ zum Abitur. Allerdings sind die meisten Eltern bereit, ihre Vorstellungen zu revidieren, wenn sich herausstellt, dass eine andere Lösung für die Entwicklung des Kindes günstiger ist. Trotz hoher Bildungsaspirationen ist es den meisten Eltern vor allem wichtig, ihr Kind nicht zu überfordern. In den meisten Fällen wird ein Konsens zwischen Eltern und Lehrkräften hergestellt. Die Auswertungen machen deutlich, dass die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern einen hohen Einfluss auf die Übergangsentscheidung der Eltern hat. In der zweiten Elternbefragung 2018 deutet sich im Vergleich zur Erstbefragung an, dass sich die Unsicherheiten der Eltern reduziert haben. Die Weiterentwicklung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule, die im Zusammenhang mit der Entwicklung des Familienzentrums angestrebt wird, scheint hier erste Effekte zu zeigen.

Dabei zeigt sich im Spiegel der Interviews, dass es nach wie vor Unterschiede bei der Schulwahl gibt, die mit der sozialen Herkunft zusammenhängen. Primäre Herkunftseffekte führen dazu, dass es in Familien mit geringerem sozioökonomischem Status häufiger Kinder gibt, die einen geringeren Leistungsstand aufweisen. Was die sekundären Herkunftseffekte betrifft, so beeinflusst die soziale Lage sowohl die Präferenz als auch das Entscheidungsverhalten der Eltern: Erstens tendieren Eltern mit höherem Bildungsstand stärker als andere dazu, diesen auch für ihre Kinder anzustreben und zweitens sie eher geneigt, sich ggf. über die Empfehlung hinwegzusetzen. Eltern mit geringerem Bildungsstand legen hingegen größeren Wert auf die Einschätzung der Lehrkräfte.

Deutlich wird in den Interviews allerdings, dass Lehrkräfte eine Entwicklung wahrnehmen, die den theoretischen Annahmen und den Ergebnissen vieler bisheriger Studien widerspricht – nämlich eine starke Tendenz gerade auch bei Eltern mit eher niedrigem sozioökonomischem Status, für ihr Kind einen höheren Bildungsabschluss anzustreben. Inwieweit sich diese Wahrnehmung verallgemeinern lässt und im Vergleich zu früheren Studien eine neue Entwicklung darstellt, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden. Bei Betrachtung der Elterninterviews zeigt sich, dass sich das Interesse am Bildungsaufstieg vor allem bei Familien mit Migrationshintergrund findet. Dieser Befund passt zu anderen neueren Studien, welche das Bildungsverhalten von Migrantinnen und Migranten untersucht haben und ebenfalls eine hohe Bildungsaspiration feststellen konnten. Die Ergebnisse der Befragungen deuten darauf hin, dass für diese Gruppe die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften von besonders hoher Bedeutung ist – aber auch Konfliktpotenziale birgt.

1.5 Die Vorbereitung des Übergangs als langfristiger Kommunikationsprozess

Die Befragungen zeigen, dass die Lehrkräfte einer guten Vorbereitung des Übergangs in die Sekundarstufe I eine hohe Bedeutung beimessen. Sie legen großen Wert auf dieses Thema und bieten in der Grundschule, besonders im 4. Schuljahr, individuelle Gesprächstermine an, damit sie mit den Eltern über den Schulwechsel kommunizieren können. Auch die Kinder werden in den Entscheidungsprozess einbezogen. Eltern treffen die Entscheidung also nicht alleine, im Gegenteil, sie besprechen mit den Lehrkräften die weitere Schullaufbahn der Kinder und kommen in vielen Fällen zu einer gemeinsamen Entscheidung.

Die Bedeutung der Kommunikation geht dabei weit über die Schulformempfehlung im engeren Sinne hinaus. Zum einen, weil der Kommunikationsprozess früher beginnt und die formale Empfehlung nicht den Anfang, sondern das Ergebnis des Prozesses markiert. Zum anderen sind für die Eltern über die Schulform hinaus viele weitere Fragen relevant. Dazu gehört bspw. die Frage, welche Schule aufgrund ihrer spezifischen Ausrichtung, ihres Lernangebots oder ihres pädagogischen Konzepts für das einzelne Kind am besten geeignet ist. Zu diesen Fragen benötigen Eltern oft mehr Beratung im Sinne einer Konkretisierung des Angebots an den einzelnen örtlichen Schulen. Hier bietet ein Familienzentrum die Möglichkeit, in einem bewertungsfreien Kontext die Eltern ausführlich zu beraten und verschiedene Wege aufzuzeigen – immer in enger Kooperation mit den Lehrkräften.

Die meisten befragten Eltern vertrauen dem Urteilsvermögen der Lehrkräfte. Dennoch gibt es einige Konfliktfelder und eine Reihe von Fällen, in denen diese Konflikte virulent werden. Einige Lehrkräfte berichten davon, dass sie in einzelnen Fällen entweder eine Auseinandersetzung mit den Eltern führen oder aber dieser aus dem Weg gehen, indem sie sie gewünschte Empfehlung ausstellen, auch wenn sie selbst anderer Meinung sind. Auch in den Elterninterviews finden sich einzelne Beispiele für Konflikte, die sich meistens darauf beziehen, dass Eltern eine anspruchsvollere Schulform wünschen, als sie die Lehrkräfte empfehlen. Wie hoch der Anteil der Konfliktfälle ist, kann auf der Basis der vorliegenden Daten nicht ermittelt werden; betrachtet man die Ergebnisse der schriftlichen Elternbefragung aus den Jahren 2016 und 2018 und die Berichte in den Lehrkräfte-Interviews, dürfte der Anteil bei etwa 10 bis maximal 20 Prozent liegen – mit eher sinkender Tendenz, da die Zufriedenheitswerte, die bereits 2016 hoch waren, bei der Elternbefragung im Jahr 2018 noch weiter gestiegen sind.

Die Bewertung der Kommunikation mit den Lehrkräften ist gerade bei Eltern mit Migrationshintergrund besonders heterogen. In dieser Gruppe gibt es zum einen Beispiele für ein deutliches Misstrauen gegenüber der Grundschulempfehlung und die Absicht, das Kind auf jeden Fall am Gymnasium anzumelden; die Empfehlung einer anderen Schulform wird von einigen als grundsätzlich diskriminierend empfunden. Zum anderen gibt es bei den interviewten Eltern von Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern mehrere Beispiele dafür, dass Grundschullehrkräfte Eltern zu der Entscheidung für ein Gymnasium ermutigt haben und die Eltern dieser Empfehlung gefolgt sind, obwohl sie selbst zunächst Bedenken hatten. Hier haben die Lehrkräfte offensichtlich eine Funktion des Ausgleichs im Hinblick auf sekundäre Herkunftseffekte übernommen. Einige Lehrkräfte betonen im Interview, dass sie es als ihre Aufgabe ansehen, so weit wie möglich primäre Herkunftseffekte durch eine gute Förderung der Kinder und sekundäre Herkunftseffekte durch eine gute Beratung der Eltern auszugleichen. Die Beispiele eines gelungenen Übergangs auf das Gymnasium, von denen einige Eltern berichten, die selbst nicht über einen höheren Schulabschluss verfügen, verweisen auf das Potenzial, das eine gute Beratung auf der Grundlage einer Vertrauensbasis für die Förderung der Chancengleichheit hat.

1.6 Angebote von Familienzentren an Grundschulen – differenzierte Bedarfe und unterschiedliche Resonanz

Die Familienzentren an Grundschulen haben ein vielfältiges Leistungsspektrum aufgebaut. Angebote, die sich speziell auf die Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in die Sekundarstufe I richten, sind an allen Schulen – unterschiedlich stark ausgeprägt – Bestandteil dieses Leistungsspektrums, aber nicht sein Kern. Die Wirkung des FamZGru-Angebots auf die Vorbereitung und Begleitung des Übergangs ist eine indirekte: Es geht darum, Eltern verstärkt zu Akteuren für die Bildungslaufbahn ihrer Kinder zu machen und die Vertrauensbasis gegenüber der Schule zu stärken. Ziel der Angebote ist daher die Aktivierung der Eltern und ihre Information, Beratung und Unterstützung. Gleichzeitig geht es aber auch um den Aufbau nachhaltig tragfähiger Kooperationen mit außerschulischen Partnern zugunsten der Familien.

Die Angebote des FamZGru sind vor allem niederschwellig angelegt und lassen sich in drei Kategorien aufteilen:

- Angebote nur für Kinder: zum Beispiel Freizeitgestaltung, Stärkung des Selbstbewusstseins, Sport, Basteln und Entspannung;
- Angebote für Eltern und Kinder: zum Beispiel Vater-Sohn-Treffen und Basteln;
- Angebote nur für Eltern: zum Beispiel Informationsabende, Beratung, Seminare und Nähkurse.

Die Angebotspalette wird von den Eltern insgesamt als umfangreich, jedoch auch noch ausbaufähig eingestuft. Eltern-Kind-Angebote stoßen auf mehr Resonanz als reine Elternangebote. Artikuliert wird von den Eltern ein hoher Bedarf für Kinderangebote über den Offenen Ganzttag hinaus (zum Beispiel Ferienangebote, Sport und Freizeit sowie Sprachförderangebote für Kinder mit Migrationshintergrund); nicht zuletzt für Kinder, die nicht am Offenen Ganzttag teilnehmen. Es zeigt sich, dass unterschiedliche Zielgruppen (zum Beispiel berufstätige / nicht berufstätige Eltern) unterschiedliche Angebote zu unterschiedlichen Zeiten benötigen. Freizeitangebote werden

eher akzeptiert als Ansätze der Elternberatung – hier äußert sich bspw. eine befragte Mutter auch skeptisch und verweist darauf, dass sie sich nicht in die Erziehung „hineinreden“ lassen wolle. Die Einschätzungen von Lehrkräften und Mitarbeiterinnen des Offenen Ganztags lassen vermuten, dass es sich hier nicht um einen Einzelfall handelt. Die Akzeptanz der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft durch die Eltern kann nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden. Insofern betonen vor allem einige Lehrkräfte, aber auch Mitarbeiterinnen des Offenen Ganztags, dass es Gruppen von Eltern gebe, die schwer erreichbar seien.

1.7 Kontinuierliche Information zum Familienzentrum als wichtige Voraussetzung für einen guten Informationsstand der Eltern

Vergleicht man die Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit der Auswertung der Elterninterviews aus dem Jahr 2017, so scheint sich der Informationsstand der Eltern zum FamZGru im Zeitverlauf insgesamt verbessert zu haben. Es wird aber auch deutlich, dass es sich bei der Informationsvermittlung um eine kontinuierliche Aufgabe handelt. Da an einer Schule die Stelle der Leitung des Familienzentrums zeitweise nicht besetzt war, stellte sich hier der Informationsstand der Eltern bei den Elterninterviews im Frühjahr 2017 deutlich schlechter dar als an den beiden anderen Schulen, und dies, obwohl die Lehrkräfte und die Mitarbeiterinnen der OGS von vielfältigen Aktivitäten und einer guten Etablierung des Familienzentrums vor der Vakanz der Stelle berichten.

Der Großteil der interviewten Eltern von Drittklässlerinnen und Drittklässlern ist gut über das Familienzentrum und seine Angebote informiert. Dabei werden verschiedene Informationswege genutzt. Viele Informationen erhalten die Eltern über ihre Kinder („Zettel“; vereinzelt Nutzung von WhatsApp usw.). Trotz vielfältiger Informationskanäle werden allerdings nicht alle Eltern erreicht. Insbesondere berufstätige Eltern finden vereinzelt, dass Informationen zu spät kommen, um planen zu können. Gerade für Eltern in schwierigen Lebenssituationen oder mit geringen Kenntnissen der deutschen Sprache erweisen sich persönliche, mündliche Informationen als wichtig. Einzelne Klassenleitungen und vor allem einige Mitarbeiterinnen des Offenen Ganztags praktizieren dies, indem sie einzelne Eltern gezielt ansprechen und auf geeignete Angebote aufmerksam machen. Mit der Qualität der Angebote sind die Eltern, die selbst oder über ihre Kinder Erfahrungen mit der Nutzung gemacht haben, in den meisten Fällen zufrieden.

Dabei zeigt sich in Elterninterviews deutlich, dass die meisten Eltern nicht unterscheiden, ob ein Angebot vom Familienzentrum, von der Schule, vom Sozialdienst Schule oder vom Offenen Ganztag kommt. Wichtig sind für sie die Inhalte und die zeitliche Lage des Angebots sowie die Tatsache, dass es im schulischen Kontext stattfindet – welchem institutionellen Rahmen es zugeordnet ist, ist hingegen erstens oft nicht bekannt und zweitens aus der Perspektive der Eltern auch nicht relevant. Für eine Evaluation ergibt sich hier die Schwierigkeit, dass wahrgenommene Effekte nicht eindeutig einem bestimmten Projekt zugeordnet werden können, sondern vielmehr auf ein Bündel an Maßnahmen zurückzuführen sind.

1.8 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und die Wahrnehmung durch die schulischen Akteure

Die meisten Lehrkräfte befürworten das FamZGru grundsätzlich und sind gut informiert; im Einzelnen gibt es allerdings große Unterschiede in den Einschätzungen. Diese Unterschiede bestehen nicht zwischen den Kollegien der einzelnen Schulen, sondern sind individuell bedingt. Einige Lehrkräfte möchten gern mehr Informationen über das Familienzentrum haben und stärker mitwirken, einige kritisieren genau diesen Aufwand und betonen vor allem eine Überlastung durch die Vermittlung von Informationen über das Familienzentrum. Auch die Haltungen zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind unterschiedlich. Während einige Lehrkräfte die Frage aufwerfen, ob man Eltern in der Schule nicht zu viele Aufgaben abnimmt, engagieren andere sich intensiv für die Begleitung der einzelnen Familien und sehen einen großen Vorteil des FamZGru darin,

diese Funktion zu stärken. Einige Lehrkräfte betrachten das Familienzentrum als additiv zum Unterricht, den sie als eigentliche Kernaufgabe von Schule ansehen. Sie erhoffen sich durch das zusätzliche Angebot Entlastung von außerunterrichtlichen Aufgaben. Andere Lehrkräfte heben hingegen vor allem den Aufbau von Vertrauen als Resultat der FamZGru-Arbeit hervor und nehmen ein verbessertes Verhältnis zwischen Eltern und Schule wahr, das sich positiv auf ihre Kommunikation mit den Eltern auswirkt.

Die Mitarbeiterinnen des Offenen Ganztags sind allgemein gut über das Familienzentrum informiert und ihre Grundhaltung dazu ist durchweg positiv. Die Einbindung der Eltern durch die Schaffung von Austauschmöglichkeiten und die Förderung von Hilfe zur Selbsthilfe wird als wichtig erachtet. Durch die Verankerung der Mitarbeiterinnen in der Jugendhilfe und zum Teil eigene Erfahrungen mit Familienzentren in Kindertageseinrichtungen besteht bei den OGS-Kräften eine hohe Identifikation mit dem Konzept FamZGru. Allerdings werden dabei teilweise Ansätze aus der Kindertageseinrichtung auf die Arbeit an der Grundschule übertragen, ohne die Bedürfnisse unterschiedlicher Altersgruppen zu hinterfragen. So kritisieren einige OGS-Mitarbeiterinnen, dass Eltern angehalten werden, ihre Kinder nicht bis ins Klassenzimmer zu begleiten, und sehen darin einen Widerspruch zur anvisierten Öffnung von Schule. Hier muss nach geeigneten Formen der Öffnung von Schule gefragt werden, die einerseits dem wachsenden Autonomieanspruch von Grundschulkindern gerecht werden und den Unterricht als Kerngeschäft der Schule nicht behindern, die aber andererseits informelle Gespräche zwischen Eltern und Schulpersonal und eine gelebte Willkommenskultur begünstigen.

1.9 Integration des Konzepts „Familienzentrum“ in Schule und Schulentwicklung

Bedeutsam für das Familienzentrum ist die Brückenfunktion, die die OGS-Mitarbeiterinnen wahrnehmen. Viele von ihnen berichten, dass sie ihre Kontakte zu Eltern dazu nutzen, um diese persönlich anzusprechen und für das Angebot des FamZGru zu sensibilisieren. Insofern hat eine Verknüpfung von Offenem Ganztag und Familienzentrum große Vorteile. Das Familienzentrum richtet sich dabei jedoch an alle Familien und befördert damit eine Öffnung der Schule insgesamt.

Die Etablierung von Familienzentren an Grundschulen erfordert bei allen Beteiligten ein Umdenken dahingehend, dass Erziehung, Betreuung und Bildung nicht als einzelne Bestandteile betrachtet werden dürfen, sondern Teil eines Ganzen sind, mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Selbstbildungspotenziale eines Kindes. Das Kind muss bei allen Maßnahmen im Fokus stehen, um einen Bildungsweg unabhängig von sozialer Herkunft zu ebnen und zu ermöglichen. Für die Weiterentwicklung der Familienzentren sind zum einen praktische Probleme zu lösen, die die Ressourcenfragen ebenso betreffen wie Wege des Informationsflusses und der Zeitplanung. Zum anderen ist es zentral, dass alle beteiligten Akteure zu einer gemeinsamen Haltung kommen, um auf dieser Grundlage gemeinsame Leitlinien und Konzepte erarbeiten zu können. Der Aufbau von Familienzentren an Grundschulen kann somit nicht additiv betrachtet werden, sondern muss Teil eines Schulentwicklungsprozesses sein.

1.10 Handlungsempfehlungen für die nachhaltige Verstetigung und den Transfer von Familienzentren an Grundschulen

Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse und der bisherigen Erfahrungen im Rahmen des Modellprojekts in Gelsenkirchen lassen sich folgende Handlungsempfehlungen für die Verstetigung bzw. den Transfer an weitere Standorte sowie für eine konzeptionelle Weiterentwicklung formulieren:

Berücksichtigung der Bedarfe von unterschiedlichen Zielgruppen: Eltern sind keine homogene Gruppe, sondern kommen aus unterschiedlichen Milieus, haben unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse und sind in unterschiedliche Zeitstrukturen eingebunden. Diese Heterogenität muss bei der Planung kontinuierlich beachtet werden und erfordert ein vielfältiges, für die unterschiedlichen Zielgruppen der einzelnen Schule maßgeschneidertes Angebot. Es gilt, die

spezifischen Bedarfe zu erfassen und gezielt auf diese zu reagieren. Zu diesem Zweck werden in Gelsenkirchen bspw. regelmäßige Abfragen in der Elternschaft durchgeführt. Auch muss die Bereitschaft gegeben sein, Angebote, die nicht angenommen werden zu verwerfen oder zu modifizieren.

Niedrigschwellige Angebote: Es zeigt sich, dass Eltern insbesondere durch Angebote wie bspw. gemeinsame Eltern-Kind-Ausflüge oder Nähkurse zu erreichen sind. Diese bieten Gesprächsanlässe über Bildungs- und Erziehungsfragen und damit die Chance, Eltern auch auf dieser Ebene verstärkt einzubinden. Sie sollten daher ein zentrales Element der Familienzentren darstellen und geschickt genutzt werden.

Integriertes Konzept: Die Teilsysteme Schule, Offener Ganzttag und das Familienzentrum sowie weitere Strukturen, wie die Schulsozialarbeit und in Gelsenkirchen speziell der Sozialdienst Schule, müssen so miteinander vernetzt werden, dass die verschiedenen Bausteine aufeinander abgestimmt sind und es für die Familien ein Angebot „aus einer Hand“ gibt.

Multiprofessionelle Teamentwicklung: Die Vernetzung der Teilsysteme erfordert die Verankerung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als gemeinsames Leitbild, eine Klärung der Rollenverteilung und die Stärkung der Kommunikation zwischen den Akteuren. Der Aufbau von Familienzentren an Grundschulen muss somit in einen Schulentwicklungsprozess eingebunden werden und erfordert eine offene, wertschätzende, vorurteilsfreie und ressourcenorientierte Haltung aller Beteiligten.

Vernetzung mit dem Quartier: In die Kooperationsstrukturen müssen in Abhängigkeit von den jeweiligen Bedarfen der Familien und der Schule externe Partner eingebunden werden. So können an der Schule niedrigschwellig vielfältige Angebote bereitgestellt, Zugänge zu außerschulischen Angeboten aufgezeigt und die Erschließung des Sozialraums unterstützt werden. Ein Familienzentrum an einer Grundschule bietet als Netzwerkknoten die Chance, eine quartiersbezogene Verantwortungsgemeinschaft zugunsten der Familien zu etablieren. Insbesondere die Verzahnung von Schule und Jugendhilfe birgt hier großes Potential.

Personelle Kontinuität: Kontinuität und Nachhaltigkeit müssen insbesondere bei Personalwechseln sichergestellt werden. Wenn das gesamte Aufgabenspektrum des Familienzentrums einer einzelnen Fachkraft ohne Vertretung zugeordnet ist, ist das Risiko hoch, dass bei einem Personalausfall die Ressourcen, die in die Aufbauarbeit investiert wurden, verloren sind. Auch aus diesem Grunde ist es sinnvoll, die Arbeit des Familienzentrums mit den anderen Teilsystemen zu verknüpfen. Gleichzeitig sollte die Personalplanung so erfolgen, dass einer hohen Fluktuation (die z.B. durch befristete Verträge begünstigt wird) entgegengewirkt wird.

Qualitätsentwicklung: Um die Qualität der Arbeit der Familienzentren stetig zu verbessern und überprüfen zu können, empfiehlt sich eine kommunale Koordinierungsstelle, welche die datenbasierte und wirkungsorientierte Planung und Umsetzung des Konzepts unterstützt, die verschiedenen Standorte und Fachkräfte miteinander vernetzt und Austausch und Qualifizierung organisiert. Auch sollte ein gewisses Sachkostenbudget zur Verfügung stehen, um qualitätsvolle Projekte und Maßnahmen entwickeln und erproben zu können.

Öffnung des Offenen Ganztags: Im Hinblick auf den Offenen Ganzttag muss beachtet werden, dass eine Verknüpfung mit der Arbeit des Familienzentrums einerseits vielfältige Chancen bietet – für ganzheitliche Angebotsgestaltung, für die schulinterne Arbeitsteilung im Sinne der Sicherung von Kontinuität und Nachhaltigkeit und für die Kommunikation mit den Familien –, aber andererseits das Risiko birgt, Familien zu vernachlässigen, deren Kinder nicht am Offenen Ganzttag teilnehmen. Bei einer Verknüpfung muss sichergestellt werden, dass Angebote, die dem Konzept des Familienzentrums zuzurechnen sind, für alle Familien offen sind und dass alle gleichermaßen angesprochen und informiert werden. Eine Verknüpfung von Offenem Ganzttag und Familienzentrum erfordert somit eine „Öffnung des Offenen Ganztags“.

Offene Grundschule: Ziel ist es, mit Hilfe des Familienzentrums die Präventionskette für Familien mit Kindern im Grundschulalter nachhaltig zu etablieren und abzusichern. Dies erfordert die Weiterentwicklung eines additiven Angebots zu einem integrierten Element einer „Offenen Grundschule“.

Vom Kind ausgedacht: Bei all diesen konzeptionellen Hinweisen ist es zentral, dass stets die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Fokus stehen. So ist es in Teilen sicher sinnvoll, Erfahrungen aus dem Bereich der Kindertageseinrichtungen, wo die familienorientierte Arbeit schon eine längere Tradition hat, zu nutzen. Dabei müssen jedoch die altersgruppenspezifischen Bedarfe der Kinder wie bspw. das im Grundschulalter wachsende Autonomiebedürfnis reflektiert werden. Auch der Bildungsauftrag der Schule, der im Zusammenhang mit dieser Station in der Bildungsbiografie eine zentrale Rolle einnimmt, muss berücksichtigt werden.

2 Methodisches Vorgehen

Andreas Born, Elke Katharina Klaudy, Thomas Risse, Sybille Stöbe-Blossey

Im Rahmen des Projektes „Familienzentren an Grundschulen“ (FamZGru) richtete die Stadt Gelsenkirchen 2014 zunächst an einer Grundschule ein Familienzentrum aus kommunalen Mitteln ein. Dazu wurde die Stelle der Leitung der Offenen Ganztagschule um 18 Wochenstunden aufgestockt. Im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft mit der Wübben Stiftung kamen im Schuljahr 2015/16 zwei weitere „FamZGru“ hinzu, an denen jeweils eine Fachkraft eingesetzt ist, die – finanziert durch die Wübben Stiftung – mit ihrer halben Stelle ausschließlich für das Familienzentrum zuständig ist. In folgenden Schuljahren wurden nach dem gleichen Muster drei weitere Grundschulen einbezogen; dieser Prozess war jedoch nicht mehr Gegenstand der hier vorliegenden Evaluation. Die FamZGru werden von einer Projekt-leitung (50 %-Stelle) koordiniert, welche die verschiedenen Grundschulstandorte miteinander vernetzt und für die konzeptionelle Weiterentwicklung sowie die Qualitätssicherung verantwortlich ist.

Die Evaluation bezieht sich also auf die ersten drei Familienzentren und orientiert sich an den Zielen der Stadt Gelsenkirchen: Bei dem Aufbau von Familienzentren an Grundschulen als Element der Präventionskette geht es darum, die Bildungschancen von Schulkindern zu verbessern und herkunftsbedingte Benachteiligungen abzubauen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Eltern in ihrer Kompetenz zur Begleitung der Bildungsbiografie ihres Kindes und zur aktiven Beteiligung am Schulleben gestärkt werden. Familienzentren an Grundschulen sollen daher Bildungs-, Erziehungs- und Erfahrungsorte im Sozialraum sein und Selbsthilfepotenziale und soziale Netzwerke aktivieren und unterstützen.

Die Verbesserung der Bildungschancen von Schulkindern in Gelsenkirchen wird im Evaluationskonzept als abhängige Variable betrachtet, die sich aus den Wirkungen der Arbeit von FamZGru in den Familien und dem Gelingen des Übergangs in die weiterführende Schule ergibt. Dabei wurde von folgenden Annahmen ausgegangen, die im Mittelpunkt der im Folgenden dargestellten Vorgehensweise stehen:

1. Da die Bildungschancen von Kindern in erheblichem Maße durch die Eltern beeinflusst werden, verbessern sich die Bildungschancen eines Kindes, wenn die Angebote der FamZGru bei Eltern bewirken, dass sie den Bildungsweg ihres Kindes kompetent und engagiert begleiten.
2. Da der Übergang auf die weiterführende Schule von erheblicher Bedeutung für den weiteren Bildungsweg eines Kindes ist, verbessern sich die Bildungschancen eines Kindes, wenn der Übergang so vorbereitet wird, dass eine individuell richtige Entscheidung zur Wahl der weiterführenden Schule getroffen wird und das Kind den Übergang positiv erlebt.

Das Evaluationskonzept basiert auf einem Mix aus quantitativen und qualitativen Methoden. Quantitative, standardisierte Befragungen eignen sich am besten, um im Sinne der Repräsentativität eine große Gruppe an Personen zu erreichen und um Daten für einen Zeitvergleich zu generieren, der die Messung einer Entwicklung zwischen dem Schuljahr 2015/16 und dem Schuljahr 2017/18 ermöglicht. Mit Hilfe von qualitativen Methoden wiederum ist es möglich, vertiefte Erkenntnisse über Bedürfnisse, Wünsche, Wahrnehmungen und Probleme der Befragten zu gewinnen. Die folgenden Darstellungen beschreiben die erfolgten Evaluations-schritte und enthalten Verweise auf detaillierte Ergebnisdarstellungen.

2.1 Befragungskonzept

Im Jahr 2016, also kurz nachdem das zweite und das dritte Familienzentrum mit seiner Arbeit begonnen hatten, wurden zunächst Interviews mit der Projektleitung bei der Stadt Gelsenkirchen, mit den drei FamZGru-Fachkräften an den beteiligten Schulen und mit den Schulleitungen durchgeführt. Zum Ende des Schuljahres 2015/16 fand an den Schulen eine flächendeckende Elternbefragung statt, die durch Gruppendiskussionen mit Eltern ergänzt wurde. Eine zusammenfassende Auswertung der Ergebnisse dieser Erhebungen wurde im Dezember 2016 im Rahmen des Zwischenberichts vorgelegt (Born et al. 2017).

Tabelle 1: Befragte Akteure der drei Projektphasen

Phasen Akteure	1.Phase (12/2015 – 11/2016)	2. Phase (12/2016 – 11/2017)	3. Phase (12/2017 – 07/2018)
Eltern	schriftliche Befragung	Interviews (Frühjahr 2017)	Schriftliche Befragung
	1.1: Vollerhebung in den drei beteiligten Schulen (Frühjahr 2016)	2.1: Klasse 5 (13 Interviews)	3.1: Vollerhebung in den drei beteiligten Schulen (Frühjahr 2018)
	1.2: Gruppendiskussion mit Eltern an jeder der beteiligten Schulen	2.2: Klasse 3 (23 Interviews)	
pädagogische Kräfte	Interviews	Interviews (Frühjahr 2017)	Gruppendiskussion (Herbst 2017)
	1.3: Projektleitung FamZ 1.4: Schulleitungen 1.5: FamZGru-Leitungen	2.3: Lehrer/innen (12 Interviews) 2.4: OGS-Mitarbeiter/innen (6 Interviews)	3.2 Reflexionsrunden an den Schulen FamZGru-Leitungen Schulleitungen Lehrer/innen OGS-Mitarbeiter/innen
Kinder		2.6: Gruppendiskussionen mit Kindern in jeder der beteiligten Schulen (Winter 2016/17)	

Quelle: Born et al. (2017: 6; aktualisiert)

Zu Beginn des Jahres 2017 wurden die Erhebungen durch Gruppendiskussionen mit Kindern ergänzt. Im Mittelpunkt der zweiten Phase der Evaluation stand dann das Lehrforschungsprojekt „Integrierte Dienstleistungen für Kinder und Familien“ im Bachelor-Studiengang Politikwissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Im Februar / März 2017 fanden hier Interviews mit Eltern, Lehrkräften und Mitarbeiter/inne/n des Offenen Ganztags statt. Im Herbst wurden die Zwischenergebnisse der Evaluation in Diskussionsrunden an den Schulen reflektiert. Im Frühjahr 2018 erfolgte eine weitere flächendeckende Elternbefragung, deren Ergebnisse mit denen der ersten Befragung verglichen wurden.

2.2 Standardisierte Elternbefragungen

Das Instrument der quantitativen Befragung wurde für die Erhebung der Perspektive der Eltern im Rahmen von schriftlichen Befragungen in zwei Wellen genutzt (Schuljahr 2015/16 und 2017/18). Durch eine entsprechende Kodierung der einzelnen Jahrgänge war durch dieses Vorgehen ein Zeitvergleich im doppelten Sinne möglich: Erstens konnten die Gesamtergebnisse der Befragung zwischen den beiden Wellen verglichen werden, so dass festgestellt werden konnte, inwieweit sich die Sichtweisen und Einschätzungen der Eltern im Zuge der Entwicklung von Familienzentren an Grundschulen verändert haben. Zweitens gab es Kohorten von Eltern, die zweimal befragt werden: Die Eltern, die im Schuljahr 2015/16 Kinder in der ersten bzw. zweiten Klasse haben, wurden im Schuljahr 2017/18, als ihre Kinder in der dritten bzw. vierten Klasse waren, erneut befragt.

Der Fragebogen wurde so einfach wie möglich gestaltet, um einen möglichst hohen Rücklauf zu erzielen. Er enthielt Ankreuzfragen, vor allem in Form von Statements mit der Möglichkeit einer abgestuften Zustimmung. Die Verteilung der Elternfragebögen erfolgte über die Schüler/innen. Diese bekamen von ihren Lehrer/inne/n den Fragebogen, ein Anschreiben sowie einen neutralen Rückumschlag ausgehändigt. Die von den Eltern ausgefüllten Bogen wurden anschließend wieder von den Lehrer/inne/n eingesammelt.

Die Ergebnisse wurden im Zwischenbericht von 2016 (Born et al. 2017) zusammenfassend für die drei Schulen vorgestellt. Die zweite Elternbefragung erfolgte im Frühjahr 2018. Bei der Auswertung wurde ein Vergleich mit den Ergebnissen der ersten Befragung gezogen, so dass eine Bilanzierung der Aufbauphase der Familienzentren an Grundschulen möglich wird (vgl. Kap. 3).

2.3 Interviews und Gruppendiskussionen

Für die qualitativen Erhebungen wurde als Erhebungsinstrument zum einen das problemzentrierte Interview herangezogen, das einen standardisierten Kurzfragebogen mit offenem Erzählen und leitfadengestützten Nachfragen kombiniert. Dieses Vorgehen verbindet Offenheit gegenüber möglichen Antworten mit Strukturiertheit im Vorgehen. Zum anderen wurden Gruppendiskussionen eingesetzt, die sich anbieten, um aus unterschiedlichen Perspektiven einen Sachverhalt zu beleuchten. Sie werden genutzt, um unterschiedliche Erfahrungen, Standpunkte und deren Begründungen zu erheben. Durch die Diskussionsdynamik können Informationen genutzt werden, die im Einzelgespräch nicht so geäußert worden wären. Im Einzelnen wurden folgende Erhebungen durchgeführt:

1. Evaluationsphase

Expertengespräche mit der Projektleitung, den Schulleitungen und den FamZGru-Fachkräften

Zu Beginn des Projektes wurden problemzentrierte Interviews mit der Projektleitung FamZGru und den drei Schulleitungen geführt. Hier ging es vor allem darum, Informationen über das Konzept, den Umsetzungsstand und die Ziele von FamZGru sowie über die Angebote an den einzelnen Schulen zu ermitteln. Ebenfalls befragt wurden die drei FamZGru-Leitungen, um erste Erfahrungen mit der Umsetzung von FamZGru zu erheben. Auf der Grundlage der Interviewauswertung wurden die Indikatoren für die weiteren Erhebungen entwickelt und verfeinert. Der Zwischenbericht von 2016 (Born et al. 2017) enthält eine zusammenfassende Auswertung der Interviews. Im Rahmen der zweiten Phase der Evaluation erfolgten Sekundärauswertungen der Interviews, deren Fokus zum einen auf der Implementierung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Irina Schumach, vgl. Beitrag 4.1), zum anderen auf dem Thema des Übergangs in die Sekundarstufe (Lizanne Herbst, vgl. Beitrag 5.1) lag.

Gruppendiskussionen mit Eltern

Um Eindrücke seitens der Eltern darüber zu gewinnen, inwiefern ihnen das FamZGru bereits bekannt ist und was sie sich dort konkret an Angeboten wünschen, wurden in das Evaluationsprogramm zusätzlich Gruppendiskussionen mit Eltern aufgenommen (je Schule fünf bis sieben Elternteile). Das Ziel bestand darin, die schriftliche Befragung durch qualitative Aussagen aus den Gruppendiskussionen zu flankieren. Ebenso wie die Ergebnisse der Expertengespräche gingen auch die Ergebnisse der Elterndiskussionen sowohl in den Zwischenbericht 2016 als auch in die genannten Sekundärauswertungen 2017 ein.

2. Evaluationsphase

Gruppendiskussionen mit Kindern

Ursprünglich waren die Gruppendiskussionen mit Kindern der 4. Klasse nicht im Evaluationskonzept vorgesehen. Im Rahmen der Datenerhebung der ersten Phase hatte sich jedoch gezeigt, dass sich die Einschätzungen von Eltern und Kindern zum Thema „Übergang“ möglicherweise unterscheiden. In Form von Gruppendiskussionen an den beteiligten Schulen wurde deshalb mit Kindern darüber gesprochen, wie sie selbst über den anstehenden Übergang denken und was sie von der weiterführenden Schule erwarten. Die Gruppendiskussionen erfolgten im Januar 2017, kurz nach den Weihnachtsferien. Der Zeitpunkt erschien geeignet, da Schulempfehlungen und Anmeldeformalitäten kurz bevor standen und das Thema Übergang in die weiterführende Schule daher für die Kinder besonders aktuell war.³

Allgemein werden Gruppendiskussionen mit Kindern – aufgrund der Bedenken hinsichtlich einer fehlenden Diskussionskultur, einer eingeschränkten Kommunikationsfähigkeit sowie einer Artikulationshemmung in der Gruppe (Richter 1997: 75) – seltener angewendet als in der Erwachsenenforschung (Krüger 2006: 95). Dabei bietet die Form der Gruppendiskussion einige Vorteile gegenüber einer einzelnen Befragung: Die zahlenmäßige Überlegenheit der Kinder wirkt der generationsbedingten Dominanz von Erwachsenen entgegen (Heinzel 2000: 117f.). Um die Gespräche mit den Kindern anzuregen, wurde zum Einstieg in die Übergangsthematik eine spielerische Methode genutzt. Dazu wurde eine Abbildung von einem Schulgebäude verteilt und die Kinder konnten je nach Wissensgrad über ihre neue Schule grüne, gelbe und rote Punkte aufkleben (Abbildung 1).



Abbildung 1: Die neue Schule. Quelle: Eigene Darstellung

³ Die Kinderdiskussionen wurden im Rahmen eines Praktikums im Masterstudium Soziologie von Lizanne Herbst dokumentiert. Ihrem Praktikumsbericht sind auch die folgenden Ausführungen zur Methode entnommen.

Insgesamt sind sowohl die Durchführung als auch die Auswertungen von Kinderinterviews mit methodischen Herausforderungen, zum Beispiel durch eine fehlende sprachliche Ausdrucksweise, verbunden (Trautmann 2010: 54ff.), weshalb dies bei der Interpretation zu berücksichtigen ist. Bei der Befragung wurde eine Kombination von Gruppen- und Einzelfragen mithilfe eines semistrukturierten Leitfadeninterviews angewendet, wobei zu beachten gewesen ist, dass komplexe Inhalte vereinfacht und kindgemäß formuliert wurden. Die Teilnahme der Kinder an den Gruppendiskussionen zeichnete sich durch eine hohe Bereitschaft aus: An den Gruppendiskussionen haben pro Schule je sechs bis neun Kinder teilgenommen, die sich kurz vor dem Übergang zur weiterführenden Schule befanden. Von den Eltern lagen entsprechende Einverständniserklärungen für die Durchführung der Interviews vor. Die Ergebnisse der Kinderdiskussionen werden vor allem im Beitrag von Lizanne Herbst (5.1) aufgegriffen

Interviews im Rahmen des Lehrforschungsprojekts „Integrierte Dienstleistungen für Kinder und Familien“

Im Studienjahr 2016/17 wurde im Bachelor-Studiengang Politikwissenschaft der Universität Duisburg-Essen von Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey und E. Katharina Klaudy ein Lehrforschungsprojekt zum Thema „Integrierte Dienstleistungen für Kinder und Familien“ durchgeführt. Ziel von Lehrforschungsprojekten ist es, dass die Studierenden sich in ein inhaltliches Thema einarbeiten und Methoden der Datenerhebung und -auswertung an diesem Thema praktisch anwenden. Dazu gehören insbesondere die Durchführung, Transkription und Kodierung von Interviews. Die Studierenden wurden im Verlauf des Seminars inhaltlich auf die Durchführung der Interviews vorbereitet und an der Erarbeitung der Gesprächsleitfäden beteiligt, erhielten praktische Schulungen zur Durchführung von Interviews und wurden mit einer schriftlichen Erklärung auf die Einhaltung des Datenschutzes verpflichtet.

Im Rahmen des Lehrforschungsprojektes wurden im Februar / März 2017 zum einen in den einzelnen Schulen persönliche Interviews mit jeweils vier Lehrer/innen und je zwei Mitarbeiter/innen des Offenen Ganztags durchgeführt. Die Termine waren mit den Schulen abgestimmt worden, die die Gesprächspartner/innen ausgewählt und benachrichtigt hatten; die Durchführung vor Ort wurde vom Evaluationsteam begleitet.

Zum anderen gab es telefonische Interviews mit Eltern von Dritt- und Fünftklässler/innen. Die Interviews mit Eltern von Drittklässler/innen und mit ehemaligen Eltern der drei Schulen, deren Kinder zum Befragungszeitpunkt die 5. Klasse besuchten, wurden von den Studierenden telefonisch durchgeführt. Im Vorfeld hatten die Schulen Eltern angesprochen und deren Einverständnis für die Weitergabe der Adressen und Telefonnummer eingeholt. Insgesamt wurden 23 Interviews mit Eltern von Drittklässler/innen und 13 Interviews mit Eltern von Fünftklässler/innen realisiert. Dabei gab es mit Eltern von Drittklässler/innen in Schule A sieben, in Schule B zehn und in Schule C sechs Interviews; mit Eltern von Fünftklässlern kamen nur an den Schulen B (acht) und C (fünf) Interviews zustande. Zunächst war jede Schule um die Benennung von zehn Telefonnummern für jede der beiden Klassenstufen gebeten worden; die unterschiedlichen Interviewzahlen kommen zum einen dadurch zustande, dass von Schule A keine Kontakte zu Ehemaligen hergestellt werden konnten, und zum anderen dadurch, dass ein Teil der angesprochenen Eltern trotz der vorherigen Zusage der Schule gegenüber nicht zum Interview bereit war. In einzelnen Fällen war dies durch sprachliche Probleme begründet, jedoch wurde in diesen Fällen auch das Angebot, Interviews in türkischer Sprache zu führen, von den Eltern nicht angenommen.

Themen der Interviews waren zum einen erste Erfahrungen mit dem Familienzentrum, zum anderen der Übergang in die Sekundarstufe. Vor dem Hintergrund der Fragestellung nach Möglichkeiten des Ausgleichs herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung war es wichtig, soziodemographische Daten abzufragen, um entsprechende Auswertungen vornehmen zu können. Um die Interviews nicht zu überfrachten und damit die Akzeptanz zu gefährden, wurden diese Abfragen auf die Frage nach einem Migrationshintergrund und nach dem Schulabschluss begrenzt. Ein Überblick zeigt, dass es gelungen ist, bei den Interviews ein breites Spektrum an Familien in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen zu erreichen:

Von den 23 befragten Eltern von Drittklässler/innen hatte in 14 Fällen mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund, bei den Eltern der Fünftklässler/innen lag der Anteil mit neun Fällen höher. Am häufigsten ging es dabei um einen türkischen Migrationshintergrund, wobei sowohl Eltern vertreten waren, die bereits in Deutschland geboren oder als Kinder zugewandert waren und eine deutsche Schule besucht hatten, als auch Befragte, die ihre Schulzeit in der Türkei absolviert hatten. Des Weiteren haben einige Befragte einen polnischen Migrationshintergrund und sind überwiegend noch in Polen zur Schule gegangen. Jeweils einzelne Befragte sind aus Marokko, Nigeria, Sri Lanka oder Syrien zugewandert und haben meistens dort die Schule besucht. Auch wenn in den Interviews nicht explizit danach gefragt worden war, so wurde doch bei einigen Befragten deutlich, dass sie ihre Schulausbildung oder in einem Fall auch das Studium abgebrochen haben, als sie ihr Herkunftsland verlassen haben.

Der Bildungshintergrund der Eltern wurde über den Schulabschluss der Eltern erfragt. Eine eindeutige Zuordnung der Schulabschlüsse war in der Auswertung allerdings nicht in allen Fällen möglich. Erstens konnten oder wollten nicht alle Befragten Angaben über den Schulabschluss des Partners bzw. der Partnerin machen; zweitens war in mehreren Fällen nicht klar, ob eine Schule bis zum Abschluss besucht oder vorher abgebrochen wurde. Insgesamt geben acht Befragte (sechs Elternteile von Drittklässler/innen und zwei von Fünftklässler/innen) an, dass sie Abitur oder eine Fachhochschulreife haben (wobei der Abschluss zum Teil auch im Ausland erworben wurde); in einem weiteren Fall wird auf das Abitur des Ehemanns verwiesen. Etwa dieselbe Anzahl und dieselbe Verteilung finden sich im Hinblick auf den Realschulabschluss. Mehr als die Hälfte der Befragten hat somit eine Hauptschule besucht oder abgeschlossen. In einigen Fällen ist die Zuordnung einer im Ausland besuchten Schule nicht möglich; eindeutig ist nur, dass kein Abitur vorliegt. Von den Kindern, die zum Befragungszeitpunkt in der 5. Klasse waren, besuchten sieben ein Gymnasium, vier eine Realschule und zwei eine Gesamtschule.

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA und wurde in einem Praktikumsbericht und in mehreren Hausarbeiten dokumentiert. Im Materialteil sind einige Beiträge enthalten, in denen die Interviews unter unterschiedlichen Gesichtspunkten ausgewertet werden. Dazu wurden der Praktikumsbericht von Julia Schröder⁴ und einige ausgewählte Hausarbeiten redaktionell überarbeitet und gekürzt, um inhaltliche Überschneidungen möglichst weitgehend zu reduzieren. Vollständig vermieden werden konnten solche Überschneidungen jedoch nicht, da Wert darauf gelegt wurde, die inhaltliche Argumentationskette der einzelnen Beiträge zu erhalten.

Einleitend enthält der Materialteil zwei Auszüge aus der Masterarbeit von Irina Schumach (4.1), der eine Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen für die Rolle von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Hinblick auf den Abbau von Bildungsbenachteiligung liefert. Von Bedeutung ist hier vor allem die Differenzierung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten, die in mehreren Beiträgen eine Rolle spielen: Während sich primäre Herkunftseffekte vor allem auf herkunftsbedingte Unterschiede in Leistungsstand und –potenzial eines Kindes beziehen, beschreiben sekundäre Effekte Unterschiede in den Präferenzen und im Entscheidungsverhalten. Das Zusammenspiel von beiden Effekten ist vor allem im Kontext der Analysen zum Thema Übergänge relevant. In einem weiteren Auszug aus der Masterarbeit stellt Irina Schumach Ergebnisse aus der ersten Evaluationsphase von 2016 zur Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Projekt FamZGru vor (4.2). Auf der Grundlage der Interviewauswertung im Lehrforschungsprojekt von 2017 setzt sich dann Florian Bartnik mit diesem Thema auf der Basis der Interviewergebnisse der zweiten Evaluationsphase auseinander (4.3). Lara de Marco gibt einen kurzen Einblick in die Debatte um das Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe und diskutiert diesbezügliche Probleme auf der Grundlage einer Auswertung der Interviews mit den Lehrkräften (4.4).

Im Hinblick auf die Übergänge in die Sekundarstufe steht am Anfang ein Beitrag von Lizanne Herbst (2.1), der Ergebnisse der ersten Evaluationsphase unter Einschluss einer Auswertung der Kinderdiskussionen enthält. Danach geht es zum einen um die Rolle der sozialen Herkunft, wobei

⁴ Julia Schröder organisierte im Rahmen ihres Praktikums die Interviewauswertung über das Programm MAXQDA.

Levi Kuballa das Thema aus der Sicht der Lehrkräfte (5.2) und Marius Hahn aus der Perspektive der Eltern (5.3) behandelt. Anna Yildiz Wiegel stellt die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften in den Mittelpunkt (5.4).

In den abschließenden Beiträgen werden schließlich erste Erfahrungen der Akteure mit dem Aufbau von Familienzentren an Grundschulen diskutiert. Julia Schröder geht von der Gestaltung von Familienzentren in Kindertageseinrichtungen auf der Basis des Gütesiegels aus und fragt nach der Umsetzung in Grundschulen (3.1). Alexandra Ascher legt den Schwerpunkt ihrer Auswertung auf Fragen des Informationsflusses und der Akzeptanz der Angebote (6.2), Rouven Dornhofer befasst sich mit Problemen bei der Einführung von Familienzentren an Grundschulen und möglichen Lösungsansätzen (6.3), Nina Wagemeyer nimmt die Rollenverteilung zwischen den Beteiligten in den Blick (6.4), und Tobias Gassen zieht eine erste Zwischenbilanz über die Umsetzung des Projekts (6.5). Zum Abschluss legen Pinar Balaban und Sedef Pinar eine Auswertung einer Interviewreihe mit insgesamt sechs türkischsprachigen Müttern vor, die ergänzend zu dem Lehrforschungsprojekt im Frühjahr 2017 in dem an zwei Schulen stattfindenden „Brückencafé“ durchgeführt wurde.

3. Evaluationsphase

Gruppendiskussionen auf der Basis der Ergebnisse der 2. Evaluationsphase

In der dritten Evaluationsphase fand im November/Dezember 2017 an jeder Schule eine Gruppendiskussion mit den Leitungen der Familienzentrum und des Offenen Ganztags, Schulleitungen, Lehrer/innen, OGS-Mitarbeiter/innen, Eltern und Kooperationspartner/inne/n statt. An den Gruppendiskussionen nahmen fünf bis acht Teilnehmende und ein Moderator und eine Moderatorin teil. Ausgangspunkt war jeweils die Präsentation der Ergebnisse der 2. Evaluationsphase. Anders als ursprünglich geplant wurde der Methode der Gruppendiskussion der Vorzug gegenüber Einzelinterviews gegeben, weil einige Beteiligte den Wunsch nach einer Rückkopplung und gemeinsamen Diskussion der bisher erzielten Ergebnisse geäußert hatten.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte über eine Präsentation ausgewählter Ergebnisse zu den Themenschwerpunkten „Angebote und Organisation der Familienzentren an Grundschulen“ und zum „Übergang zur weiterführenden Schule“. Die anschließende Ergebnisdiskussion wurde jeweils in Anlehnung an die Methode „Klimakonferenz“ (vgl. Verein Anschub.de 2011) moderiert, wobei entsprechend der Methode der gemeinsame Austausch und die Diskussion verschiedener Sichtweisen im Vordergrund stand. Hierzu erfolgten die Diskussion und Bewertung der ausgewählten Ergebnisse nach Stärken (Sonnenseiten), Schwächen (Nebel), Problemen (Blitz) und Ideen/Anregungen (frischer Wind). Es wurden die anschaulichen Wettersymbole der Methode Klimakonferenz eingesetzt: Durch die Symbole Sonne, Wolke, Blitz und frischer Wind wurde gemeinsam eine „Wetterkarte“ zur Veranschaulichung der Sonnenseiten und Tiefdruckgebiete des Projektes sichtbar gemacht (Verein Anschub.de: 6). Die Darstellung relevanter Ergebnisse der Gruppendiskussionen (nachfolgend Ergebnisdiskussion 2017) erfolgt ergänzend zu den Ergebnissen der Ergebnisdarstellung der zweiten Elternbefragung 2018 (vgl. Kap.3).

2.4 Hinweise zur Darstellung

Bei der Auswertung wurde großer Wert auf eine anonymisierte Darstellung der Ergebnisse gelegt. Die drei Schulen werden durchgehend als „Schule A“, „Schule B“ und „Schule C“ bezeichnet; schulspezifische Unterscheidungen erfolgen nur dort, wo es aufgrund von strukturellen Besonderheiten (bspw. der Vakanz der FamZGru-Stelle im Befragungszeitraum oder der Verknüpfung von Familienzentrum und Offener Ganztagschule) inhaltlich unbedingt erforderlich ist. Die Aussagen aus den einzelnen Interviews werden nur im Hinblick auf die Gruppe gekennzeichnet, der die einzelne Person angehört. Dabei steht „SL“ für Schulleitung, „LK“ für Lehrkraft, „OGS“ für Fachkraft der offenen Ganztagschule und „E“ für Eltern (ggf. ergänzt durch „3“ für Eltern von Drittklässler/inne/n, „5“ für Eltern von Fünftklässler/inne/n und „B“ für im Rahmen von Brückencafés interviewte Eltern). Zuordnungen der Aussagen zu einzelnen Interviews oder zur einzelnen Schule wurden gestrichen, um zu vermeiden, dass durch die Zusammenführung von Aussagen einzelne Personen identifiziert werden können.

Literatur

- Born, A. / Risse, T. / Stöbe-Blossey, S. / Klaudy, E. K.**, 2017: Zwischenbericht zur Evaluation „Familienzentren an Grundschulen“ (FamZGru). Manuskript; Duisburg/Gelsenkirchen
- Heinzel, F.**, 2000: Methoden und Zugänge zur Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, F. (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: 21-36
- Krüger, H.-H.**, 2006: Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1: 91-115
- Mayring, P.**, 2015: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage, Weinheim
- Richter, R.**, 1997: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 22: 74-98
- Trautmann, T.**, 2010: Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden
- Verein Anschub.de**, 2011: Praxis der Klimakonferenz. Elternbeteiligung in der guten gesunden Schule. Gütersloh. Unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Praxis_der_Klimakonferenz.pdf

3 Ergebnisse der standardisierten Elternbefragungen

Andreas Born, Elke Katharina Klaudy, Thomas Risse

Neben den im Rahmen des Projektes durchgeführten qualitativen Analysen fanden zu Beginn (Mai / Juni 2016) und Ende (April / Mai 2018) der Evaluation schriftliche Befragungen aller Eltern in den drei beteiligten Schulen statt.

Die Ergebnisse werden hier zusammenfassend für die drei Schulen vorgestellt, da im Vorfeld mit den Schulen vereinbart wurde, dass die individuellen Ergebnisse nur der jeweiligen Schule selbst zur Verfügung gestellt werden. Eine Ausnahme bildete die Frage zu den Bedarfen nach Angeboten. Hier wurden die schulbezogenen Ergebnisse veröffentlicht. Die Diskussion und die Bewertung der Ergebnisse geschehen unter Einbeziehung der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen an den Schulen, die im November/Dezember 2017 in Form von Ergebnisdiskussionen erfolgten.

In der ersten Welle der Elternbefragung betrug der Rücklauf 43,9 % (n=283). In 2018 konnte dieser mit 47,7 % (n=341) noch einmal gesteigert werden. Die Beteiligungsrate kann somit als sehr erfreulich bezeichnet werden. Zudem waren die Bögen sehr gut ausgefüllt, was auf eine hohe Verständlichkeit der Fragen schließen lässt. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass sich erfahrungsgemäß Eltern in prekären Lebenssituationen weniger stark an Befragungen beteiligen als andere Eltern. Ebenso ist davon auszugehen, dass engagierte Eltern stärker für die Mitwirkung an der Befragung motiviert sind. Es verbleibt demnach ein nicht zu quantifiziertes Risiko, dass bildungsferne Eltern sich weniger stark an den Befragungen beteiligt haben: die Zielgruppe also, an die sich die Familienzentren primär wenden.

Diese Einschränkungen müssen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Nicht anzunehmen ist hingegen, dass zufriedene Eltern häufiger antworten als unzufriedene Eltern. Im Gegenteil: Befragungen werden gern genutzt, um (anonym!) Unzufriedenheit auszudrücken. Die hohen Zufriedenheitswerte dürften somit nicht grundsätzlich von der Struktur der Befragungsteilnehmer/innen beeinflusst sein. Der Rücklauf lässt zudem auf eine gute Kommunikationsstruktur zwischen Schule und Eltern schließen. Dieses spiegelt sich auch in den einzelnen Ergebnissen der Befragung wider.

Im Fragebogen kam bei den meisten Fragen eine 5-stufige Likert-Skala (von 5 = „trifft voll zu“ bis 1 = „trifft gar nicht zu“) zum Einsatz. Zum Vergleich der Ergebnisse werden im Folgenden Mittelwerte verwendet. Ein Mittelwert von 5,0 würde bedeuten, dass alle Eltern sich für die Kategorie „trifft voll zu“ entschieden haben, bei einem Mittelwert von 1,0 hätten alle Befragten die jeweilige Aussage vollständig abgelehnt, ein Wert von 3,0 entspricht demnach einer im Durchschnitt mittleren Einschätzung. In den Auswertungen im Rahmen der zweiten Evaluationsphase wurde auf die Befragungsergebnisse zurückgegriffen, so dass einige zentrale Punkte aus der ersten Befragung sowie einzelne Tabellen in den Kapiteln 4 bis 6 in unterschiedlichen Kontexten erneut dargestellt werden.

3.1 Aussagen zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Die Bewertung der Schulen und die Arbeit der Klassenleitungen fiel in beiden schriftlichen Befragungen im Allgemeinen sehr positiv aus und stellte von Beginn an eine gute Grundlage für die Arbeit dar (Abbildung 2). Die Ergebnisse waren in beiden Befragungswellen in etwa gleich. Bei einem Mittelwert von 4,4 gaben die Eltern mehrheitlich an, ein gutes persönliches Verhältnis zu den Klassenlehrer/inne/n zu haben. Prozentual ausgedrückt bewerteten 84,5 % der Eltern die Aussage positiv („trifft voll zu“ bzw. „trifft überwiegend zu“; vgl. Abbildung 3). Dabei zeigt sich, dass den Klassenleitungen gleichermaßen eine gute Kenntnis der Stärken wie auch der Schwächen des Kindes zugeschrieben wird. In beidem sehen die Eltern offenbar keinen Widerspruch. Sie erwarten demnach, dass Probleme offen angesprochen und thematisiert werden – bei einer grundsätzlich positiven Haltung gegenüber dem Kind.

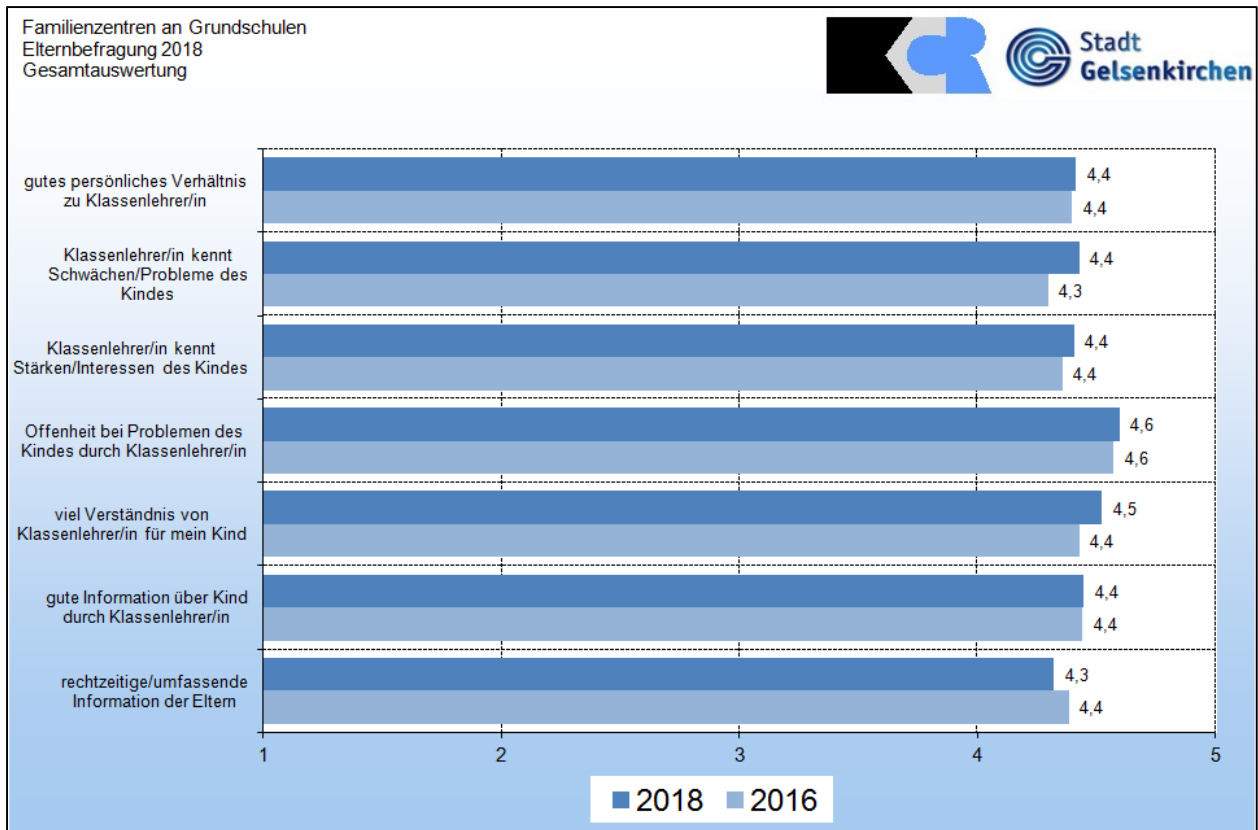


Abbildung 2: Bewertung der Schule (Mittelwerte)

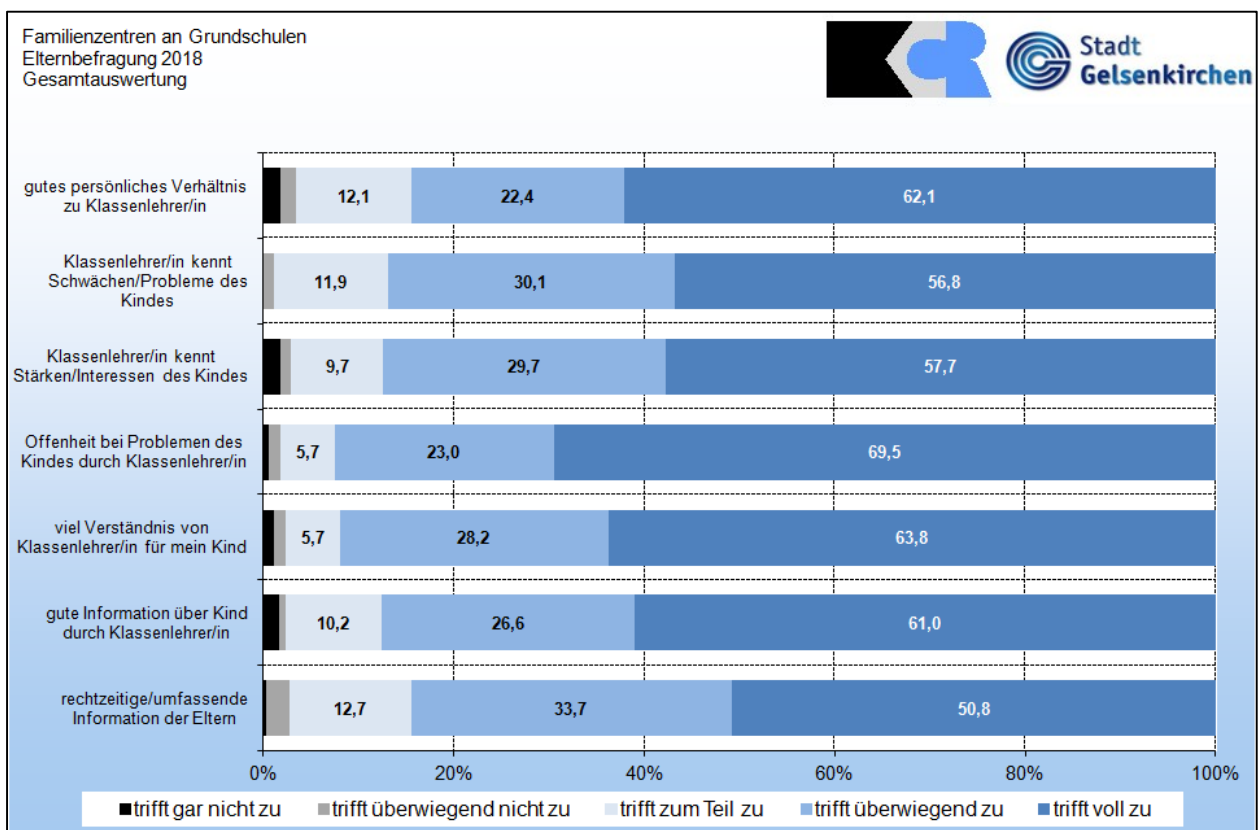


Abbildung 3: Bewertung der Schule (Prozentuale Verteilung)

Die Befragungsergebnisse wurden von den Aussagen in den Gruppendiskussionen mit Eltern, die im Frühjahr 2016 durchgeführt wurden, weitestgehend gestützt. Eltern berichteten, dass Lehrer und Lehrerinnen „ein offenes Ohr für die Probleme“ hätten und bemüht seien, „Konflikte zu lösen mit Eltern und Kindern“. Während einer anderen Elterndiskussion wurde davon berichtet, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrer/inne/n „1a“ sei. Abbildung 3 verdeutlicht zudem, dass nur ein sehr geringer Anteil der Eltern ein problematisches Verhältnis zu den Klassenlehrer/inne/n hat, indem sie für die Kategorie „trifft gar nicht zu“ votierten.

Die zwei Befragungswellen in 2016 und 2018 erlauben es, auch die Antworten der Eltern bestimmter Klassen im Zeitverlauf zu analysieren. So sind die Eltern von Erstklässler/inne/n 2016 in 2018 die Eltern von Drittklässler/inne/n und die Eltern von Zweitklässler/inne/n 2016 in 2018 die Eltern von Viertklässler/inne/n. Hier ist davon auszugehen, dass mit einer hohen Wahrscheinlichkeit dieselben Eltern befragt und somit auch die Antworten im Zeitverlauf verglichen werden können. Die Hypothese war, dass sich durch die Angebote durch das Familienzentrum auch die allgemeine Zufriedenheit der Eltern mit der Schule erhöht. Dieses lässt sich nur zum Teil bestätigen. Während die Eltern der Erstklässler/innen von 2016 zwei Jahre später deutlich positiver votierten, ist dies bei den Eltern der damaligen Zweitklässler/innen genau gegenläufig (Abbildung 4). Das Verhältnis der Eltern zu den Klassenlehrer/inne/n hat sich somit zwischen den Erhebungszeiträumen teils verbessert, teils verschlechtert.

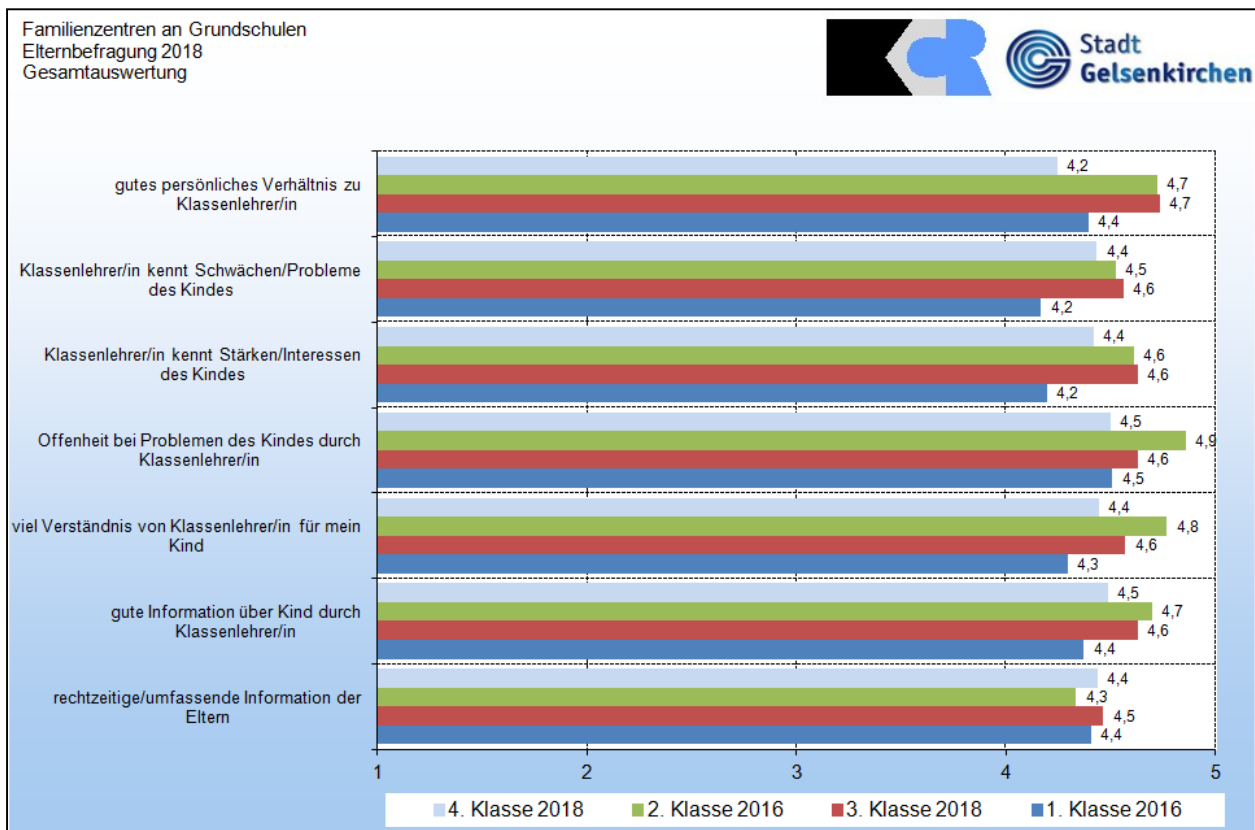


Abbildung 4: Bewertung der Schule nach Klassen im Zeitverlauf

3.2 Kontakt und Kommunikation zwischen Eltern und Schule

Die Kontaktintensität der Eltern zur Schule kann als positiv charakterisiert werden. So gaben fast 90 % der befragten Eltern an, zumindest einmal im Jahr an Veranstaltungen der Schule teilzunehmen, und 99 % der Eltern haben zumindest einmal im Jahr Kontakt zu den Klassenlehrer/inne/n (Abbildung 5).

Differenziert man die Kontaktintensität nach Klassen, so zeigte sich 2018 ein deutlich ausgeglicheneres Bild als 2016. Gaben in der Erstbefragung 40 % der Eltern in der ersten Klasse an,

mehr als drei jährliche Kontakte zu den Klassenlehrer/inne/n zu haben, reduzierte sich diese Zahl in der vierten Klasse auf 24,5 %. Dagegen traten in der Abschlusserhebung kaum klassenspezifische Unterschiede auf. Vielmehr lag die Quote in der vierten Klasse bei 35,6 %, während in der ersten Klasse die Kontaktintensität bei 34,8 % lag (Abbildung 6).

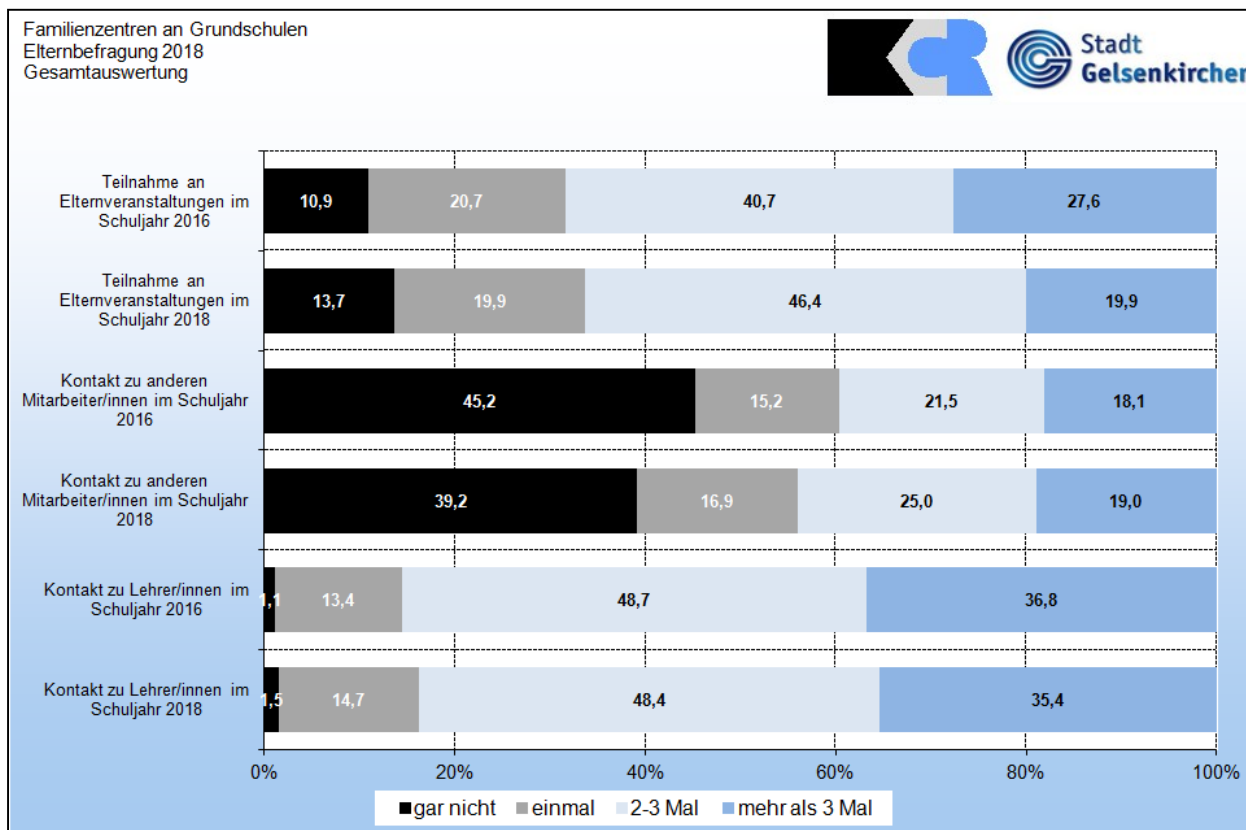


Abbildung 5: Kontaktintensität der Eltern mit der Schule

Dies deutet darauf hin, dass die Eltern in den Erstgesprächen positivere Erfahrungen gemacht haben und den kontinuierlichen Kontakt zur Schule weiter aufrechterhalten. Auch die Akzentuierung des Themas „Übergang in die weiterführende Schule“ im Rahmen des Aufbaus der FamZGru kann dazu beigetragen haben, dass für Eltern der Kontakt zu der Schule auch – oder gerade - zum Ende der Grundschulzeit noch von Interesse ist. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich bei der Teilnahme an Veranstaltungen. Auch hier reduzierten sich die klassenstufenspezifischen Unterschiede. Waren es in 2016 noch 18,4 % der Eltern von Viertklässler/inne/n, die angaben, nicht an Elternveranstaltungen teilzunehmen, betrug dieser Anteil in 2018 nur noch 6,8 %.

Betrachtet man die Kontaktintensität klassenstufenübergreifend, so zeigt sich jedoch, dass es kaum Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen gibt. Allerdings ist der Kontakt zu anderen Mitarbeiter/innen um ca. 6 Prozentpunkte gestiegen. Auch dies könnte mit der Entwicklung der FamZGru und dem Engagement der OGS-Kräfte in diesem Kontext zusammenhängen.

Auch die Gruppendiskussionen mit Eltern im Frühjahr 2016 zeichnen ein zumindest schlaglichtartig gutes Bild der Kommunikationsbeziehungen – hier und da mit Hinweisen zu Verbesserungsbereichen: So werden zum Beispiel Lehrer/innen und Mitarbeiterinnen der OGS als erste Ansprechpartner bei auftretenden Problemen betrachtet. Jedoch wünschen sich Eltern gleichzeitig mehr Zeit für individuelle Gespräche, da die offiziellen Sprechzeiten aus ihrer Sicht offenbar nicht immer ausreichend sind. Eine Mutter bemerkte dazu: „... auf Grund der hohen Nachfrage kommt man nicht dran oder zu kurz.“ Als Lösung wird auf spontane Gespräche mit den Lehrer/inne/n, zum Beispiel in der Pause, und den Austausch über Briefe bzw. Schulpost für wichtige Informationen verwiesen. Obwohl die spontanen Gespräche von den Eltern als wichtig erachtet werden, wird eingeräumt, dass diese Möglichkeit den berufstätigen Eltern faktisch verwehrt bleibe.

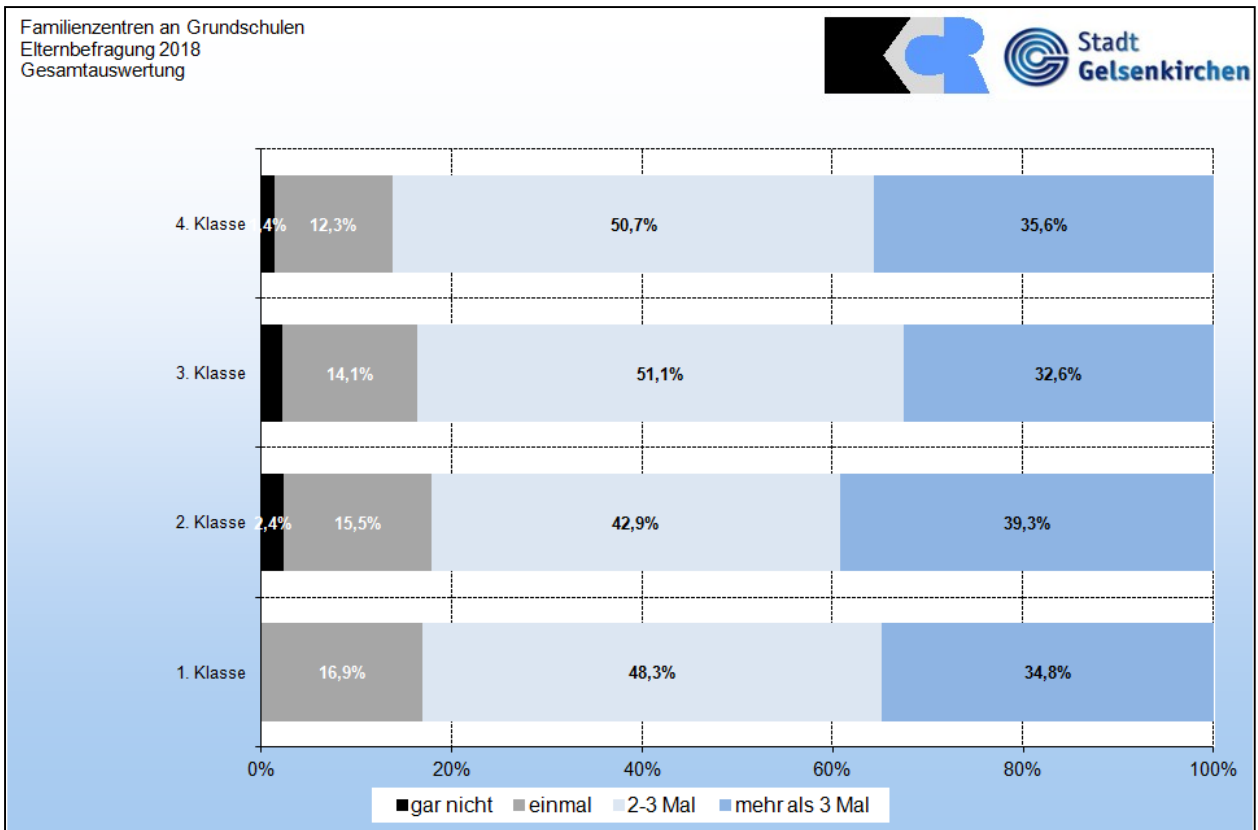


Abbildung 6: Kontaktintensität der Eltern mit der Schule nach Klassenstufe

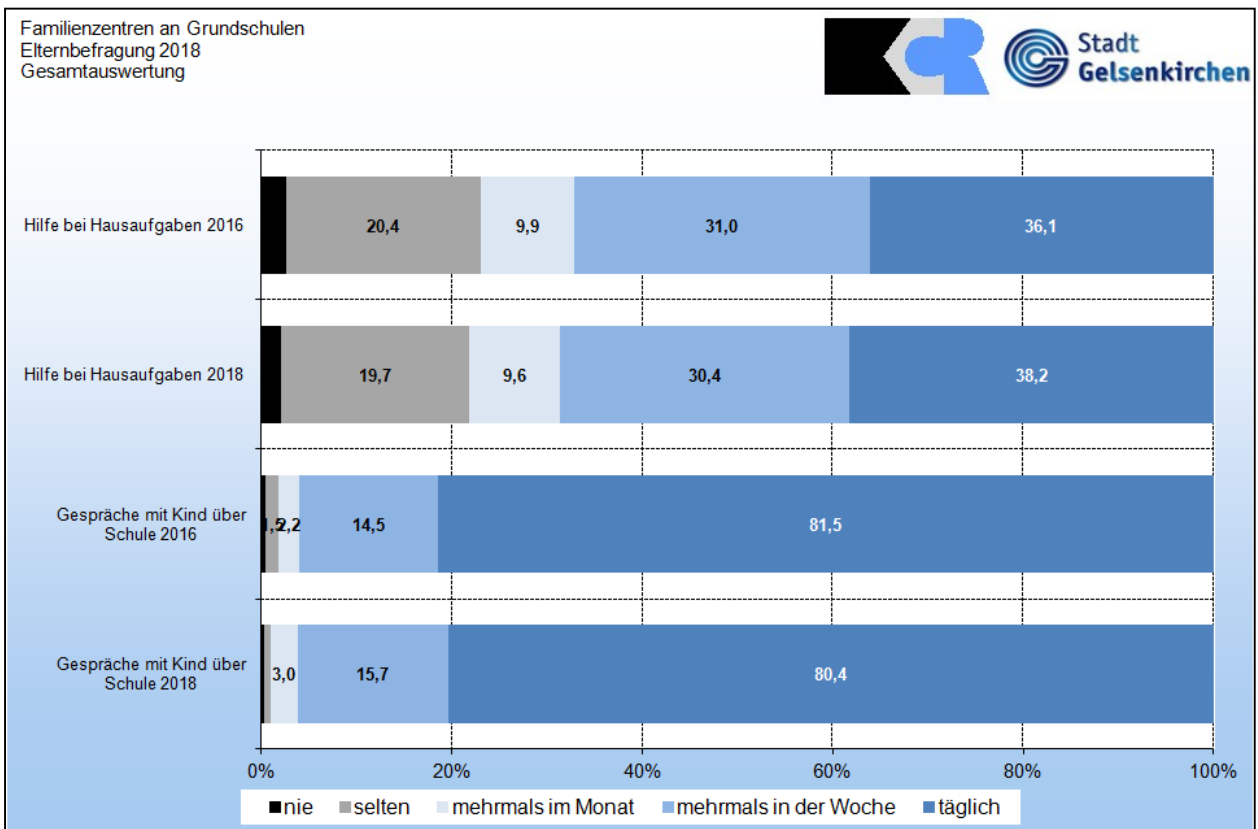


Abbildung 7: Anzahl der Hausaufgabenhilfen und von Gesprächen durch die Eltern

In allen drei Ergebnisdiskussionen 2017 wurde von den Beteiligten berichtet, dass gerade diese spontanen Gespräche in den Pausen zu Schwierigkeiten führen. So wird in einer Schule kritisiert, dass diese Gespräche den „*Kindern an Unterrichtszeit klauen*“. In einer anderen Schule scheint es den Lehrkräften gelungen zu sein, ein Verständnis bei den Eltern für dieses Problem dafür zu entwickeln. Statt des Führens von „*Tür- und Angelgesprächen*“ wird erfolgreich auf die Möglichkeit von individuellen Gesprächsterminen verwiesen.

Die Unterstützungsaktivitäten seitens der Eltern sind im Zeitverlauf stabil geblieben (Abbildung 7). Nur ein äußerst geringer Anteil der Eltern gab an, weder mit ihrem Kind über den Schulalltag zu reden noch Hilfe bei den Hausaufgaben anzubieten, wobei bei letzterer Kategorie jeweils rund 20 % der Eltern eher selten unterstützend bei den Hausaufgaben ihres Kindes mitwirkten.

3.3 Übergang zur weiterführenden Schule

Die Frage nach dem Wunsch der Schulform beim Übergang in die weiterführende Schule wurde an Eltern aller Klassen gestellt und ermöglichte Mehrfachnennungen (Abbildung 8). Sehr deutlich wird dabei der – 2016 und 2018 unverändert hohe – hohe Anteil an Eltern, die das Gymnasium – zumindest als eine von mehreren Möglichkeiten – ins Auge fassen.

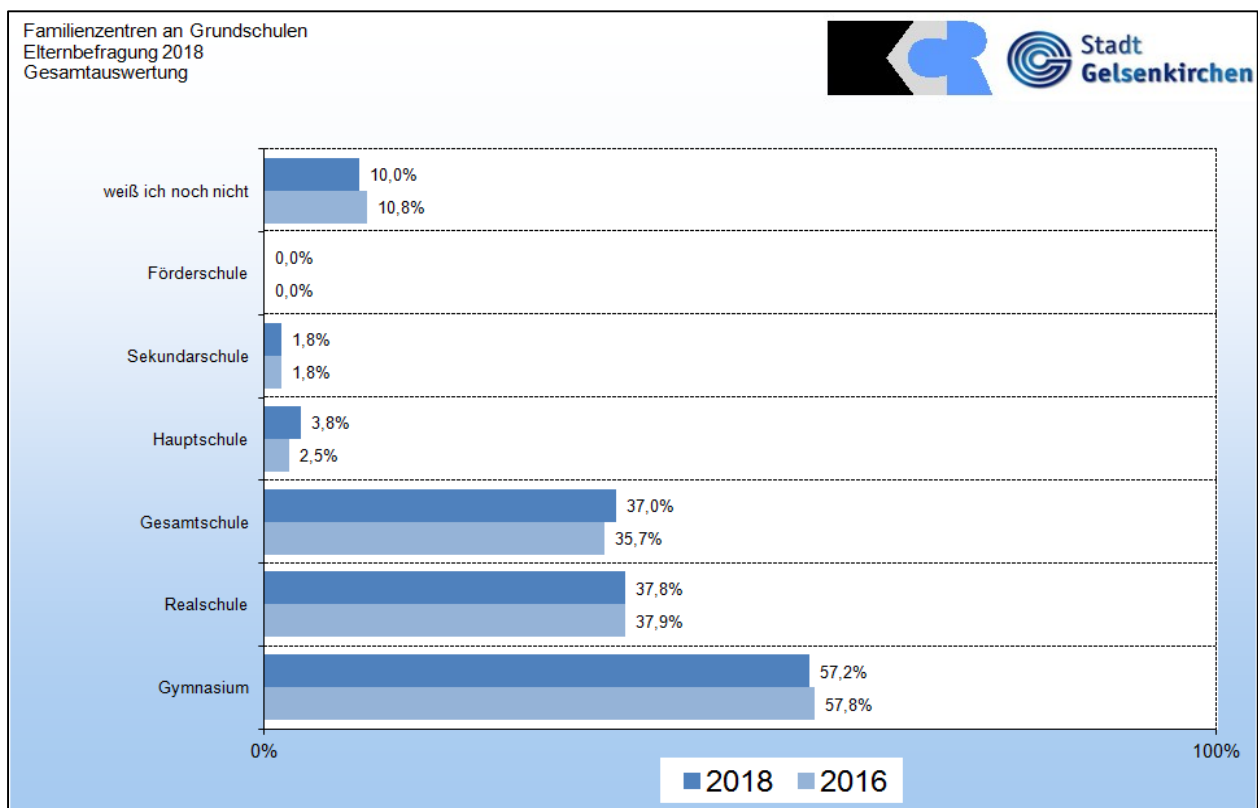


Abbildung 8: Schulwunsch der Eltern

Die Betrachtung der Auswertung nach Klassenstufen zeigt, dass auch in den ersten und zweiten Klassen der Anteil der Eltern, die mit „weiß noch nicht“ antworten, nur bei ca. 16 % liegt. In den dritten Klassen sinkt er auf gut 6,5 %. Hier zeigt sich, dass die Übergangsperspektive für Eltern bereits früh ein Thema ist. In der dritten Klasse gewinnt die Befassung mit dem Thema deutlich an Bedeutung. Zudem zeigt sich, dass eine Auseinandersetzung mit dem Schulwunsch schon früh erfolgt. Bei den Eltern von Viertklässlern hatten alle Befragten einen konkreten Schulwunsch formuliert.

So gibt es kaum Unterschiede zwischen den Eltern der verschiedenen Klassen. Wählen 58,9 % der Eltern von Erstklässler/inne/n das Gymnasium als eine bevorzugte Schulform, so weicht dieser Anteil in der vierten Klasse mit 58,1 % nur geringfügig davon ab. Die Präferenz der Schulform

ist somit bereits sehr früh in den Köpfen der Eltern verankert. Differenzen traten in erster Linie bei den Eltern von Drittklässlern auf. Hier zeigte sich gegenüber den anderen Klassen eine deutlichere Bevorzugung zur Real- bzw. Gesamtschule.

Die tatsächliche Quote des Übergangs zum Gymnasium liegt bei den Viertklässler/inne/n deutlich niedriger als der entsprechende Anteil beim Schulwunsch.⁵ Der Anteil der Viertklässler/innen, die nach den Sommerferien 2016 zum Gymnasium wechseln, betrug in 2016 laut Aussagen der Eltern 34,7 %, erhöhte sich jedoch in 2018 auf 40,0 % (Abbildung 9). Dies liegt zum einen daran, dass es in Gelsenkirchen mehrere Gesamtschulen gibt, die auch für Eltern mit dem Schulwunsch „Gymnasium“ in Betracht kommen. Zum anderen wird die Entscheidung der Eltern über die Schulform offenkundig auch von anderen Kriterien beeinflusst als von den eigenen Wünschen, wie sich bei der folgenden Auswertung der Fragen zum Thema „Übergang“ zeigt.

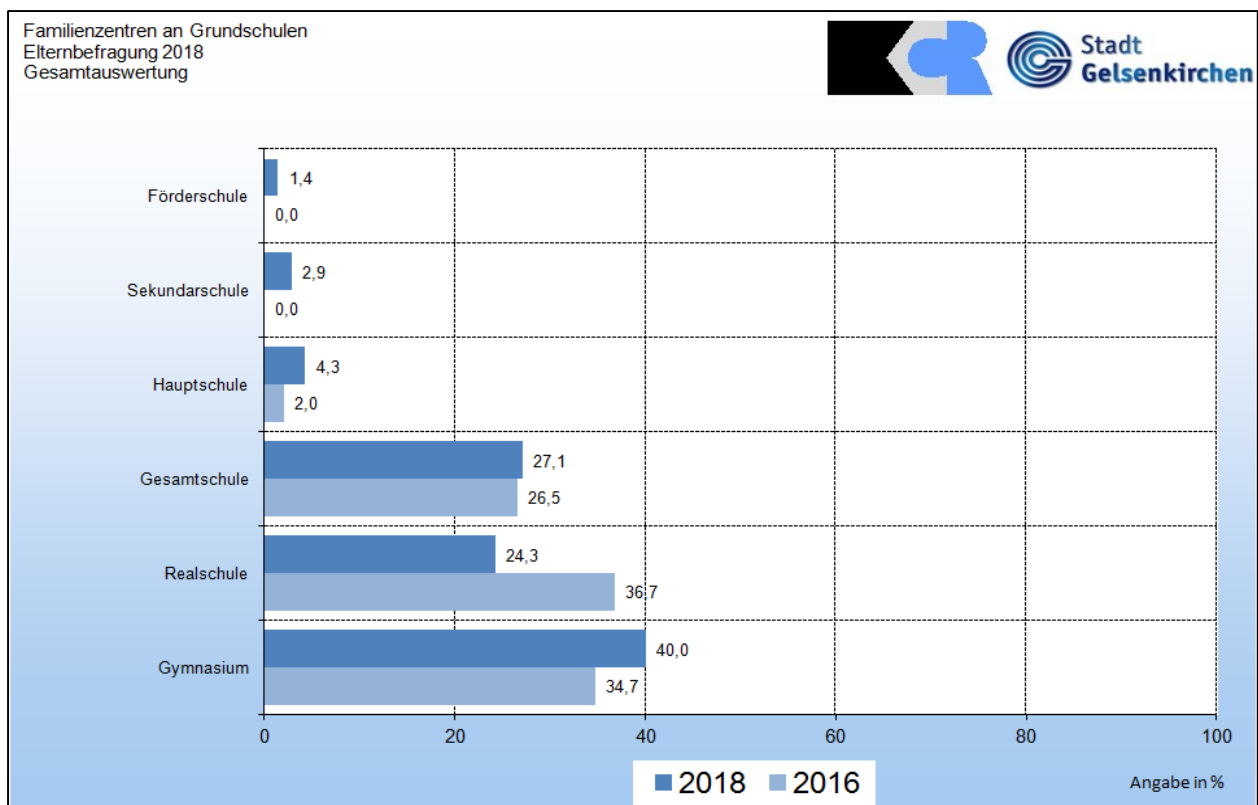


Abbildung 9: Weiterführende Schule nach den Sommerferien

Bei den Motiven hinsichtlich der Wahl der weiterführenden Schule zeigt sich, dass das Kind im Mittelpunkt steht. Unter den Gründen rangieren gute Zukunftsaussichten für das Kind sowie die Wünsche des Kindes klar an erster Stelle (Abbildung 10). Ein wichtiges Kriterium ist zudem, dass das Kind nicht überfordert wird. Während bei diesen Aspekten kaum Veränderungen zwischen den Befragungswellen sichtbar wurden, gewann das Image der weiterführenden Schule, deren Angebote und Veranstaltungen an Bedeutung (Abbildung 11). Zudem folgten mit fast 80 % mehr Eltern den Empfehlungen der Klassenlehrer/innen (2016: 69,4 %).

⁵ Diese Frage wurde – ebenso wie die folgenden unmittelbar auf den Übergang bezogenen Fragen – nur Eltern gestellt, deren Kind zum Erhebungszeitpunkt die vierte Klasse besuchte.

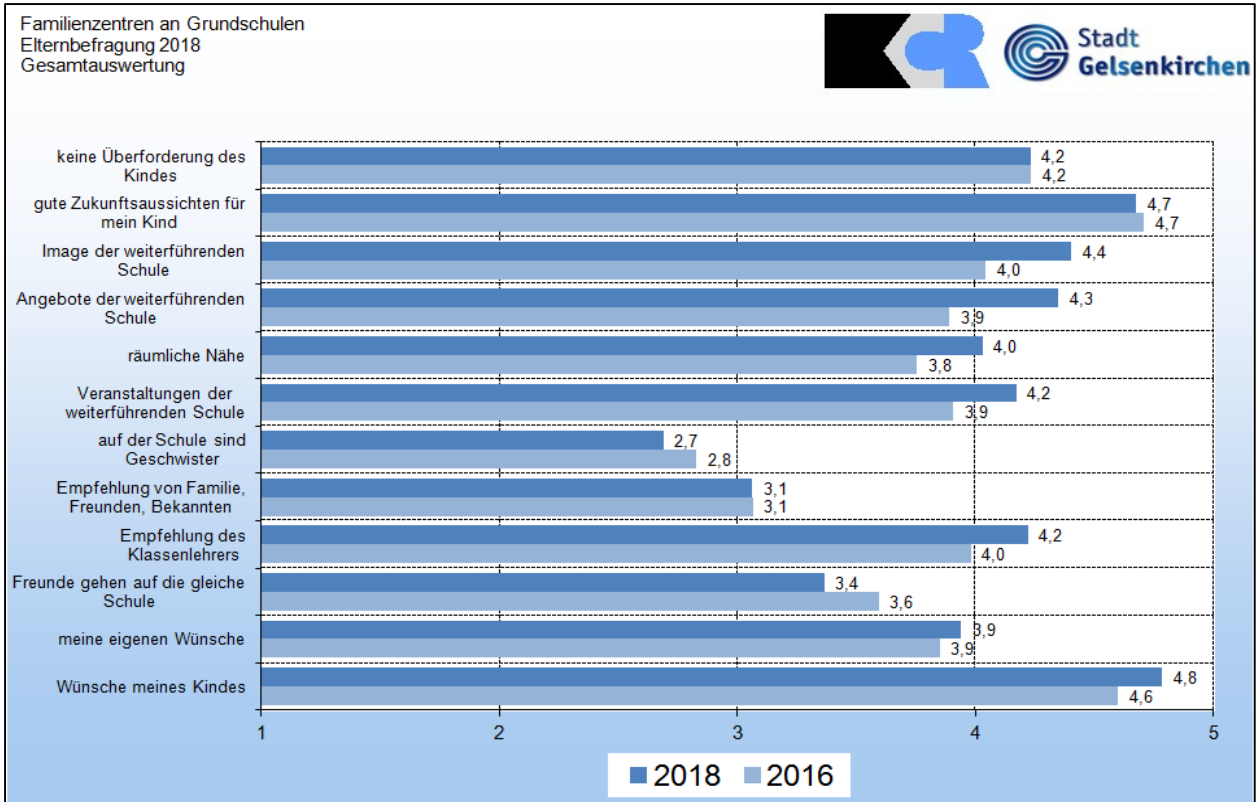


Abbildung 10: Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule (Mittelwerte)

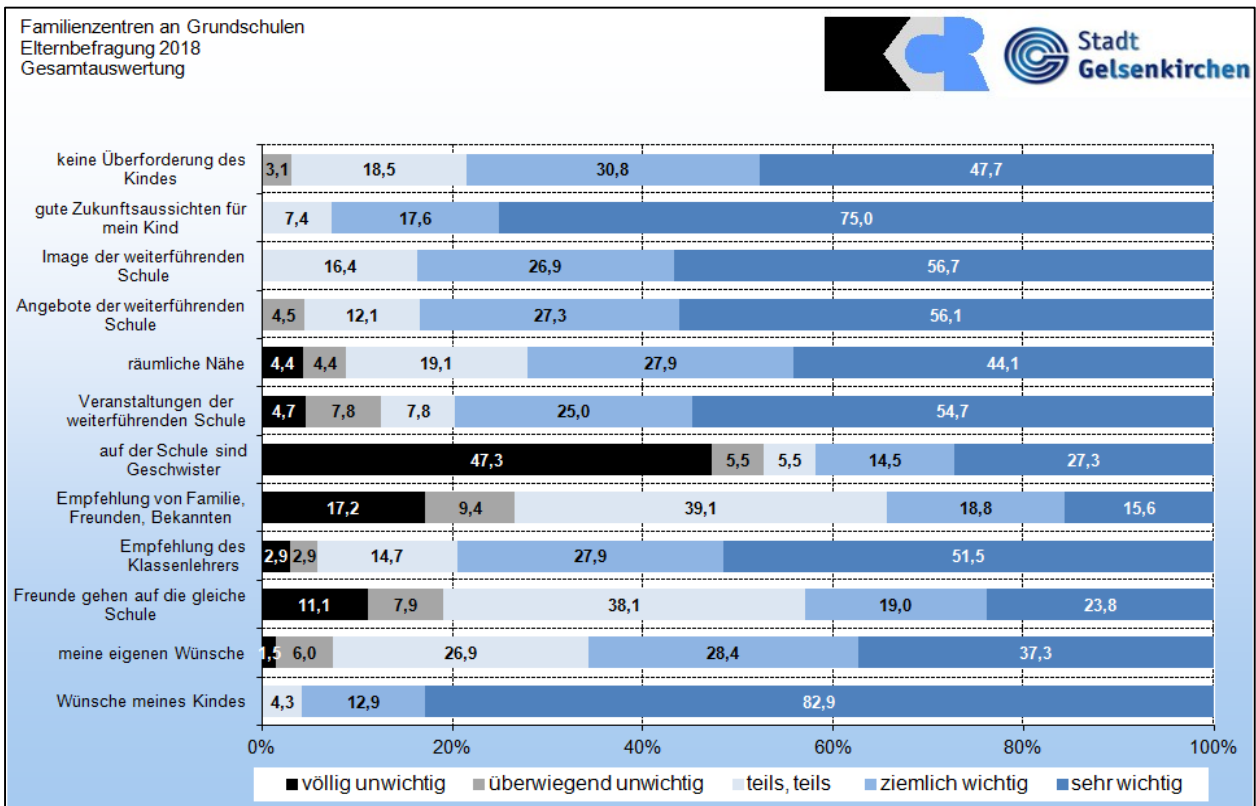


Abbildung 11: Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule (Prozentuale Verteilung)

Diese Aussage wird durch eine differenziertere Abfrage unterstrichen (Abbildung 12). Mehrheitlich wird seitens der Eltern den Klassenlehrer/inne/n eine gute Beratung zur weiterführenden Schule bescheinigt. Konflikte zwischen Eltern und Lehrer/inne/n scheinen die Ausnahme zu sein; zwischen beiden Parteien herrscht mehrheitlich ein Einvernehmen über die Wahl der weiterführenden Schule. Dieser Konsens ist wahrscheinlich auch einer der Gründe dafür, dass der Anteil der Eltern, die sich sicher waren, die richtige Schulform ausgewählt zu haben (Abbildung 13), schon 2016 mit 86 % relativ hoch war und 2018 auf 94,1 % noch weiter gesteigert werden konnte. Beratung und Empfehlungen der Klassenleitungen spielen demnach eine wichtige Rolle; die Qualität war offenbar bereits 2016 gut und wurde weiterentwickelt. Ein Blick auf die differenzierte Auswertung zeigt, dass nur etwa 5 bis 6 Prozent der Eltern ihre diesbezüglichen Erfahrungen eher negativ einschätzen; es sind weitgehend dieselben Befragten, die bei den Fragen nach der Qualität der Beratung durch die Klassenleitung, der Einigkeit mit dieser über die Schulform und die Wahl der empfohlenen Schulform eher kritische Antworten geben.

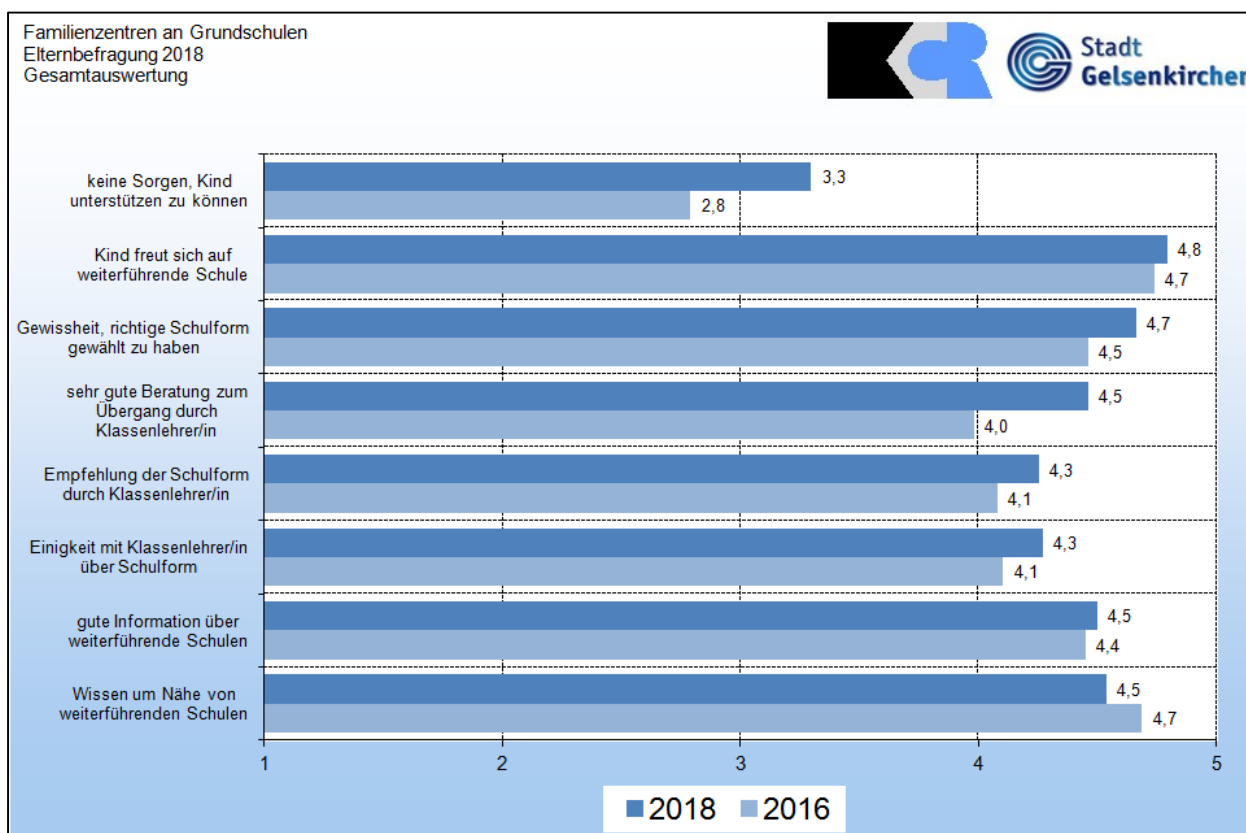


Abbildung 12: Aussagen zur weiterführenden Schule (Mittelwerte)

Vergleicht man die Ergebnisse von 2018 mit denen von 2016, so zeigt sich, dass sowohl die Beratungsqualität der Klassenlehrer/innen, der Stellenwert von deren Empfehlungen sowie die Einigkeit mit den Eltern über die zukünftige Schulform deutlich gestiegen sind. Diese mündet in einer höheren Gewissheit der Eltern über die Richtigkeit der gewählten Schulform. Eine noch stärker positive Entwicklung wird bei den Zukunftssorgen der befragten Eltern sichtbar. Zwar haben immer noch 36 % der Eltern Sorgen, ihr Kind in der weiterführenden Schule nicht ausreichend unterstützen zu können, jedoch reduzierte sich dieser Anteil im Vergleich zu 2016 um fast 8 Prozentpunkte. Hier könnten die unterstützenden Angebote im Rahmen des Projektes FamZGru dazu beigetragen haben, den Eltern mehr Sicherheit zu bieten.

Bei ihren Kindern nehmen die meisten Eltern eher Freude in Bezug auf den bevorstehenden Übergang in die weiterführende Schule wahr. Die Ergebnisse der Elternbefragung legen somit die Vermutung nahe, dass der Übergang von Eltern und Kindern höchst unterschiedlich bewertet wird – während die Eltern sich Sorgen machen, überwiegt bei den Kindern die Vorfreude auf Neues.

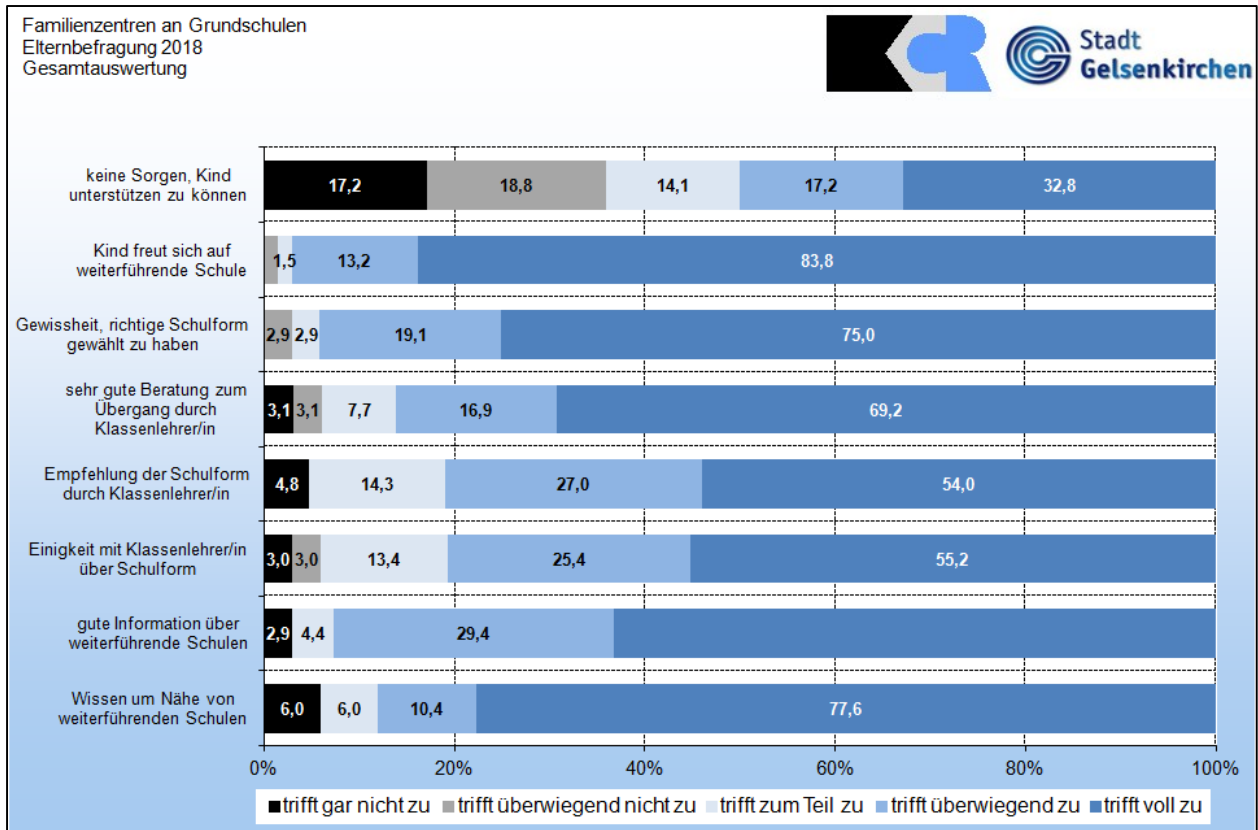


Abbildung 13: Aussagen zur weiterführenden Schule (prozentuale Verteilung)

3.4 Angebote des Familienzentrums

Was die Angebote des Familienzentrums betrifft, so zeigt die Befragung (vgl. Abbildung 14), dass Angebote und Projekte zum Thema „Übergang“ bei den Eltern auf das größte Interesse stoßen. An zweiter Stelle rangieren Informationen über Stadtteilangebote. Der Ansatz von FamZGru, das Thema „Übergang“ in den Mittelpunkt eines sozialraumorientierten Angebots zu stellen, findet somit in den Bewertungen der Eltern eine Bestätigung.

An dritter Stelle stehen gemeinsame Freizeitangebote für Eltern und Kinder. Tendenziell bevorzugen Eltern offenbar gemeinsame Aktivitäten mit ihren Kindern gegenüber Angeboten, bei denen sie allein agieren. Dies bestätigte sich auch in den Elterndiskussionen, wo auch zum Beispiel Bastelstunden zusammen mit Kindern gewünscht wurden. Auf der Wunschliste der Eltern stehen ebenfalls Angebote zur Vermittlung von Hilfen. Hier steht den Schulen mit dem „Sozialdienst Schule“ (SDS) ein wichtiger Kooperationspartner zur Seite.

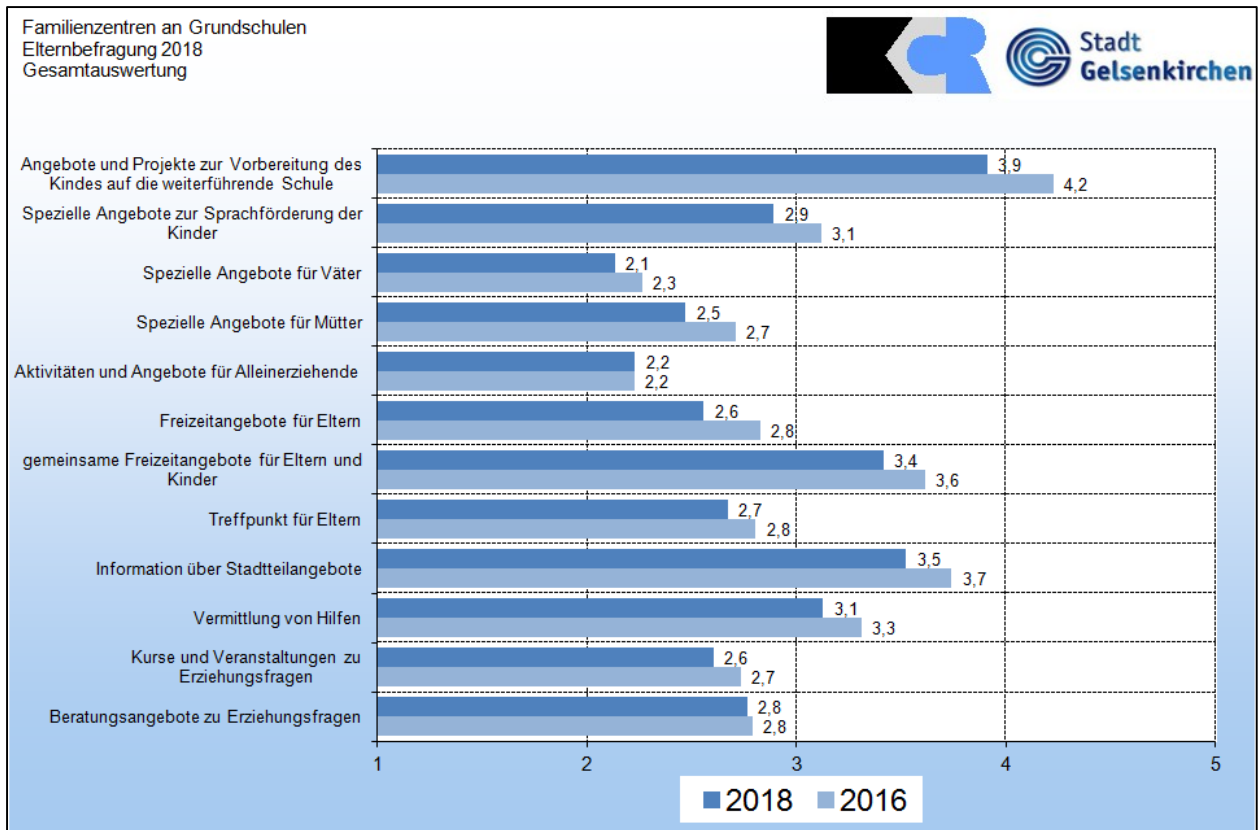


Abbildung 14: Interesse an Angeboten

Weniger verlangt werden Angebote speziell für Väter und Alleinerziehende. Wünsche in dieser Richtung wurden auch während der Elterndiskussionen nicht geäußert. Angebote für Mütter stoßen hingegen auf größere Resonanz: Genannt wurden in den Elterndiskussionen 2016 in ähnlicher Ausprägung an allen drei Standorten zum Beispiel Kurse wie „Yoga für Mütter zu günstigen Preisen“ oder „Zumba“.

Insgesamt ist jedoch zu beobachten, dass das Interesse an solchen Angeboten gegenüber 2016 rückläufig ist. Dieses variiert zwischen den einzelnen Schulen zum Teil erheblich. So lässt sich feststellen, dass insbesondere an einer Schule das Interesse der Eltern bei einzelnen Angeboten deutlich höher ist (Angebote zur Sprachförderung, Informationen über Stadtteilangebote, Treffpunkt für Eltern, Angebote für Mütter und Väter, Aktivitäten und Angebote für Alleinerziehende).

Gleicht man diese Ergebnisse mit der Teilnahme des Kindes am Offenen Ganztag (OGS) ab, so werden signifikante Unterschiede sichtbar (Abbildung 15). So gut wie durchgängig lassen sich große Unterschiede zwischen OGS-Teilnahme und Nicht-Teilnahme identifizieren. Ist also der Sekundärkontakt zur Schule mittels OGS erst einmal hergestellt, erhöht sich das Interesse an zusätzlichen Angeboten. Mögliche Gründe dafür können aufgrund einer größeren Nähe zum System Schule einerseits in einer stärkeren Information der Eltern über Familienzentrumsangebote – auch durch das diesbezügliche Engagement der OGS-Kräfte – liegen. Andererseits können durch die OGS-Inanspruchnahme auch die Ängste und Barrieren der Eltern gesenkt werden, auch weitere schulnahe Angebote wahrzunehmen.

Bei der Ergebnisdiskussion im Dezember 2017 wurde zudem von anwesenden Eltern einer Schule ergänzt, dass es auch Eltern gibt, die sich keine Angebote der Schule wünschen, sondern einen Raum, einen Ort, an dem sie sich informell, zum Beispiel für kurze Absprachen und allgemein zur klassenübergreifenden Kommunikation zurückziehen können. Die Schule kann hier als Ort der Kommunikation der Eltern untereinander genutzt werden, was positive Auswirkungen auf die Vernetzung von Eltern untereinander und die Selbsthilfepotenziale von Familien zur Folge haben kann.

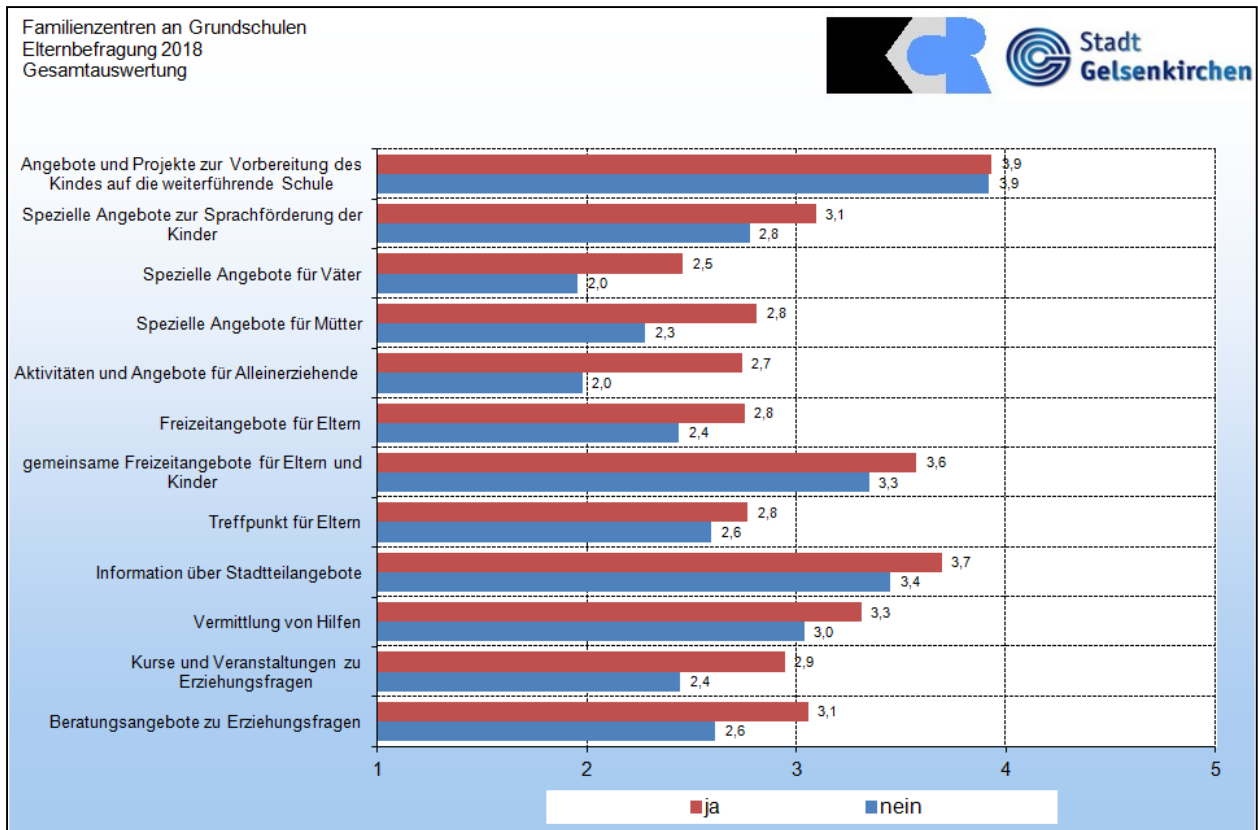


Abbildung 15: Interesse an Angeboten nach Teilnahme am Offenen Ganzttag

Der in 2018 eingesetzte Fragebogen war mit dem aus 2016 auf Grund der Vergleichbarkeit identisch, wurde allerdings um einen Fragenblock erweitert. Während in der Erstbefragung nur nach dem Interesse an Angeboten gefragt wurde, sollten die Eltern in der zweiten Welle auch beantworten, ob sie diese Angebote schon einmal genutzt haben. Hier lassen sich seitens der Eltern drei Favoriten identifizieren (Abbildung 16). Gemeinsame Freizeitangebote für Eltern und Kinder, Treffpunkte für Eltern sowie Informationen über Stadtteilangebote wurden von 40 % bis 50 % der Eltern bereits genutzt. Die auf den ersten Blick geringer erscheinende Nutzung von vorbereitenden Angeboten auf die weiterführende Schule lässt sich, trotz hohem allgemeinen Interesse, damit erklären, dass sich diese Angeboten speziell an Eltern von Viertklässlern richten, während in den anderen Klassen diese Angebote noch nicht aktuell sind.

Spezielle, in den Elterndiskussionen von 2016 geäußerten Ansichten verweisen auf die große Herausforderung, die sich für die Familienzentren an Grundschulen stellt, wenn sie Eltern vermehrt einbinden wollen: *„Die Eltern kommen, wenn sie einen Vorteil für sich selbst sehen und wenn die Arbeit oder Organisation von den anderen übernommen wird. (...) Sie überlassen den anderen die Arbeit und gehen wieder. (...) Viele Eltern sind desinteressiert.“* So lautet die Kritik von einigen Eltern an anderen – ein Hinweis darauf, dass Eltern keine homogene Gruppe sind und es durchaus auch Konflikte untereinander gibt.

Während der Ergebnisdiskussionen 2017 an den Schulen stellt sich die Situation ähnlich dar. Betont wird, dass die Bereitschaft und der Erfolg der Angebote vom dem derzeit großen Engagement einzelner Elternteile abhängt, die als Motor fungieren. *„Die Eltern hier wollen einfach mitgenommen werden.“* Die Nutzung der Angebote in den Schulen ist neben der Niederschwelligkeit und dem Grad der Bedarfsanpassung auch von den Interessen und der Lebenssituation der jeweiligen Eltern abhängig, die sich mit jedem Schuljahr ändern kann. Festgestellt wird zudem, dass auch der Grad der Berufstätigkeit von Eltern Auswirkungen auf die Nutzung der Angebote hat.

Familienzentren an Grundschulen
 Elternbefragung 2018
 Gesamtauswertung

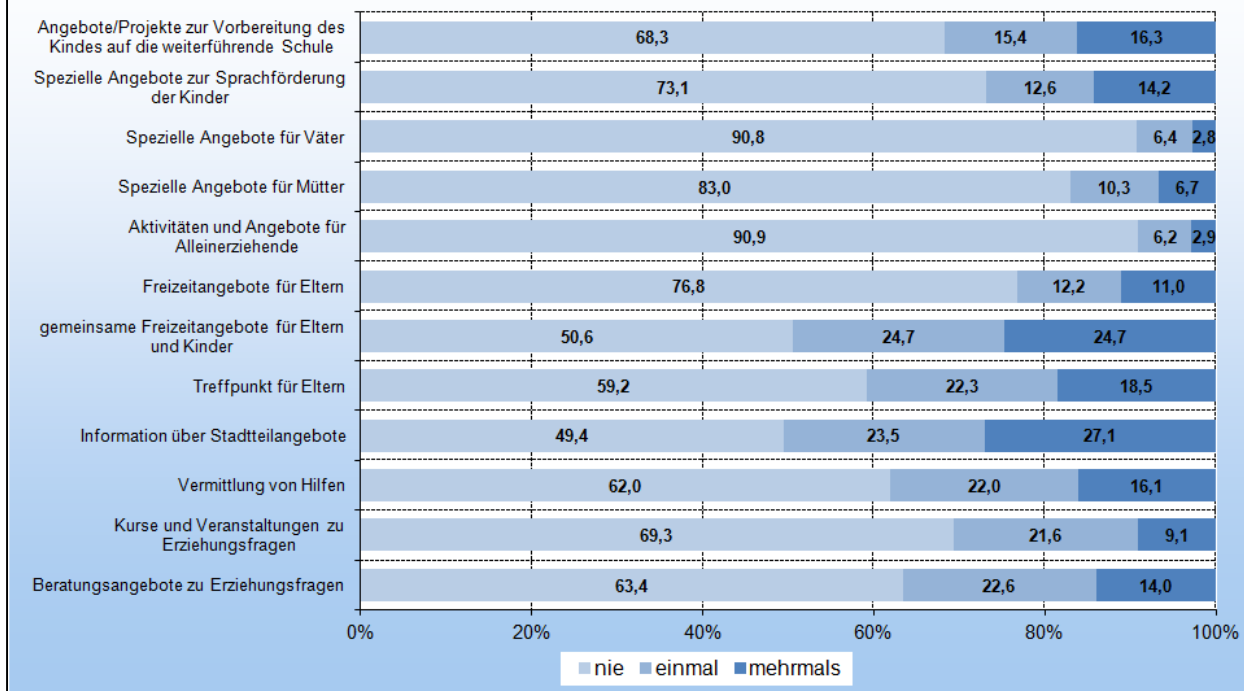


Abbildung 16: Nutzung der Angebote

4 Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

4.1 Schule und Familie: Zur Bedeutung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Irina Schumach

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen ist seit den 1960er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts ein bleibend aktueller Forschungsgegenstand in der Bildungssoziologie. Mit der Bildungsdebatte in den 1960er und 1970er Jahren war die Forderung nach Chancengleichheit und bildungspolitischen Reformen formuliert worden. Die damit verbundene Bildungsexpansion konnte zwar die Bildungsbeteiligung in allen gesellschaftlichen Schichten erheblich steigern, dennoch sind die Zugangsbedingungen und Zugangschancen weiterhin sozial ungleich verteilt (vgl. Becker 2000: 451; Solga / Dombrowski 2009: 13). Nach der PISA-Studie rückte die Bildungs- und Chancengleichheit erneut in den Fokus des öffentlichen und politischen Diskurses. Dabei wird die Beziehung zwischen Schichtzugehörigkeit und Schulleistung als ein Prozess begriffen, der in der frühen Kindheit beginnt und insbesondere an den Bildungsübergängen im Bildungssystem verschärft wird (vgl. Büchner 2003: 7).

Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft verfolgt das Ziel, die Familien und Bildungsinstitutionen miteinander zu verzahnen und somit zwei Ebenen, die für den Bildungserfolg der Kinder ausschlaggebend sind, zu verbinden. Im Zentrum der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft stehen ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungskonzept, eine respektvolle und wertschätzende Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Eltern sowie eine gleichwertige Partnerschaft (vgl. Viernickel 2009: 213-214). Eltern und Lehrkräfte sollen ihr gemeinsames Interesse und die Verantwortung gegenüber den Kindern erkennen, um bessere Bildungsbedingungen und -chancen zu verwirklichen. Der Hauptgrund für die Schaffung einer solchen Partnerschaft ist vor allem darin zu sehen, Kindern und Jugendlichen zu helfen, in der Schule und im späteren Leben erfolgreich zu sein (vgl. Epstein 1995: 701).

Um die Frage zu diskutieren, ob und wie eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern zur Reduktion der sozialen Bildungsungleichheit beitragen können, werden nachfolgend zunächst die Begriffe Bildung (1) und soziale Bildungsungleichheit (2) in den Fokus gerückt. In der Darstellung wird auf einen erweiterten Bildungsbegriff eingegangen, um die Verengung auf schulische Bildung zu vermeiden. Danach werden ein theoretischer Bezugsrahmen und Erklärungssätze des Zustandekommens der herkunftsbedingten Bildungsungleichheit rekonstruiert (3). Hierbei wird auf die primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft zurückgegriffen. Zur Spezifizierung dieser Disparitäten werden die Begriffe Kapital und Habitus herangezogen. Außerdem werden die Grenzen der theoretischen Erklärungssätze bezüglich der Fragestellung aufgezeigt und eine konzeptuelle Erweiterung der Theorien vorgeschlagen. Anschließend werden empirische Erfahrungen zum Thema der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule aufgegriffen (4). An dieser Stelle werden die Rolle der Familie als grundlegende Bildungsinstitution aufgegriffen, Langzeitstudien vorgestellt, die langfristig positiven Leistungseffekte durch aktive Beteiligung der Eltern in der Bildung der Kinder belegt, das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie seine Anwendung in Deutschland und die aktuelle Situation an deutschen Schulen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Eltern erläutert.

1 Bildung – mehr als nur Schulbildung

Um die gesellschaftliche Relevanz und individuelle Bedeutung der Bildungsungleichheit angemessen zu verstehen, ist es von Bedeutung, zunächst den Begriff der Bildung und dessen Stellenwert in der Gesellschaft zu definieren. Während Bildung „im traditionellen Sinne [...] als die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin und Inbegriff der Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen“ gilt (Büchner 2003: 7), meint der engere Bildungsbegriff die institutionalisierte Bildung in Form von staatlich anerkannten Bildungsabschlüssen und Bildungstiteln, welche für das Erwerbsleben und die soziale Statuszuweisung von Bedeutung sind (vgl. Grundmann et al. 2003: 27). Diese Form der Bildung ist insbesondere in Gesellschaften bedeutsam, in denen das Bildungssystem eng an das Berufssystem gekoppelt ist. In Deutschland ist diese Kopplung besonders stark ausgeprägt. Gerade im deutschen Bildungssystem können formalisierte Zugangsbedingungen in der Bildung sowie vorhandene oder fehlende Kompetenzen und Qualifikationen Chancen ermöglichen oder versperren (vgl. Hillmert 2010: 88). Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, denn die Stellenvergabe wird primär von den Bildungszertifikaten und -titeln abhängig gemacht. Der formalen Bildung in Deutschland kommt demnach eine entscheidende Funktion in Bezug auf den beruflichen Weg und den gesamten Lebensverlauf zu (vgl. Maaz 2006: 25 f.).

Bildung findet nicht nur im Schulunterricht statt; vielmehr gibt es eine zunehmende Entgrenzung von Bildungsorten und Bildungsmodalitäten (vgl. Rolfs 2011: 35 f.). In Bezug auf Bildungsprozesse verschwimmen klare „Zuständigkeiten und Eingrenzungen von Tätigkeiten und Lernformen auf bestimmte, dafür zuständige Orte“ (Rauschenbach et al. 2004: 33). Denn Menschen lernen ihr Leben lang, bewusst oder unbewusst, und dies nicht nur innerhalb des Bildungssystems (vgl. Dohmen 2001: 8). Die Fokussierung des Bildungsbegriffs im deutschen Sprachraum auf schulische Inhalte und Abschlüsse verleitet zur Ausblendung der Relevanz außerschulischer Bildung. „Die häufig anzutreffende Gleichsetzung von Bildung und erworbenen Bildungspatenten, die auf der Grundlage standardisierter Bildungsinhalte erworben werden, verfehlt diejenigen Momente von Bildung, die quer zu den in der Schule vermittelten Bildungsformen und -inhalten liegen“ (Grundmann et al. 2003: 27). Um eine derartige definitorische Verengung zu vermeiden, bedarf es zunächst einer Differenzierung des Bildungsbegriffs. Daher wird neben formaler Bildung, welche im institutionellen Rahmen nach geplanten, rechtlichen Vorgaben und definierten Regeln sowie abgegrenzt von der übrigen Umwelt innerhalb des Bildungssystems stattfindet (in den Schulen, Hochschulen und im Rahmen einer beruflichen Ausbildung) (vgl. Dohmen 2001: 10, 25), zusätzlich zwischen non-formaler und informeller Bildung differenziert (vgl. Rohlfs 2011: 35).

Während die formale Bildung „das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem [...], mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten“ (Bundesjugendkuratorium 2001: 23) bezeichnet, findet die non-formale Bildung außerhalb der institutionellen Bildung statt. „Das non-formale Lernen ist der Begriff für alle organisierten Lernaktivitäten, die ihren Platz außerhalb des formalen Schulsystems haben und die durch kürzere Lernphasen und Freiwilligkeit gekennzeichnet sind“ (Overwien 2005: 345). Das Spektrum der non-formalen Bildung umfasst außerschulische Kurse verschiedener Art, die nur zum Teil zu einer Zertifizierung führen (vgl. Rohlfs 2011: 38). Damit wird deutlich, dass strukturiertes und gezieltes Lernen nicht nur formal innerhalb des Schulsystems erfolgen kann.

Nicht weniger wichtig ist das Lernen in informeller Form. „Unter informeller Bildung werden ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse verstanden.“ (Bundesjugendkuratorium 2001: 23) Die informelle Bildung ist meistens „indirekt und gewöhnlich anlassbezogen-sporadisch-zufällig“ (Rohlfs 2011: 39), folglich eher intuitiv und situationsbezogen. Demzufolge gelten als informelle Bildung alle Formen des praktischen Lernens (bewusst oder unbewusst), die außerhalb jeglicher Bildungsinstitutionen, das heißt, im Alltag der Familien, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit stattfinden (vgl. ebd.: 39; Rauschenbach et al. 2004: 29). Vom formalen und non-formalen Lernen unterscheidet es sich insbesondere dadurch, dass es im Allgemeinen von den individuellen Interessen der Akteure abgeleitet wird und keine festen Strukturen aufweist (vgl. ebd.).

Wenngleich an dieser Stelle eine begriffliche Trennung von Bildung aufgrund der unterschiedlichen Bildungsorte und der Art der Bildungsaneignung aufgeführt wird, findet in der Praxis eine

Verflechtung zwischen den einzelnen Bildungsformen statt (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001: 24). Die informelle Bildung stellt beispielsweise eine unverzichtbare Voraussetzung für formale und non-formale Bildungsprozesse (vgl. Rohlf's 2011: 23), aber in gleicher Weise auch eine Fortführung für eben diese Prozesse dar (vgl. Rauschbach et al. 2007: 7). So findet bekanntermaßen auch informelle Bildung in formalen Kontexten beiläufig statt. Die Schule stellt z. B. einen Begegnungsort mit den Peers und einen Subkontext für informelles Lernen dar (zum Beispiel in den Pausen), somit ist sie kein rein formaler Lernort (vgl. Rohlf's 2011: 40). Dies zeigt, dass „erst das Zusammenspiel dieser drei Formen Bildung im umfassenden Sinn ergibt. Deshalb müssen sie strukturell und funktional auf einander bezogen werden“ (Bundesjugendkuratorium 2001: 24). Ferner ist stets neu daran zu erinnern, dass Bildung in der Schule mit der formalen Bildung nicht bei null beginnt, sondern bereits seit früher Kindheit in der Familie und der generellen Umwelt eingeleitet wird (vgl. Liebau 2009: 47; BMFSFJ 2002: 18). Demnach findet der weitaus größte Teil aller menschlichen Lernprozesse, gewonnenen Kenntnisse sowie Erfahrungen und Fähigkeiten außerhalb der Bildungsinstitutionen statt (vgl. Dohmen 2001: 126). Eine Erhöhung der Chancengleichheit ist somit nur dann realisierbar, wenn Familien in ihrer Leistungsfähigkeit gestärkt und gefördert werden (vgl. BMFSFJ 2002: 17).

Auch wenn in der Praxis eine Verflechtung der Bildungsformen stattfindet, wird der formalen Bildung in der Gesellschaft immer noch eine größere Bedeutung in Bezug auf den beruflichen Erfolg und die Statuszuweisung zugesprochen. Daher gilt es neben der Fokussierung auf formale Bildung nun auch dem Potenzial und der Bedeutung der informellen Bildung, die in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern immer noch überaus unterschätzt wird, mehr Aufmerksamkeit zu schenken – wird nämlich nur in formale Bildung investiert, kommen non-formale und informelle Formen der Wissensaneignung zu kurz (vgl. Rohlf's 2011: 40 ff.).

Die öffentliche Debatte über die Konsequenzen der PISA-Studie, die sich überwiegend auf das schulische Lernen, auf Lerninhalte und die Lernstandards sowie auf deren Verbesserung und Vereinheitlichung konzentriert, lässt die zentralen Erkenntnisse der Studie außer Acht, wonach die Fähigkeiten und die Bereitschaft für schulische Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen durch die Familien geprägt werden. „Die Familie muss daher als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder und Jugendlichen anerkannt werden“ (BMFSFJ 2002: 9). Die Studie von Coleman (1996: 184 f., 192) zeigt, dass die Leistungen der Schüler/innen durch die Eltern enorm beeinflusst werden können. Die Familie ist daher die Ausgangsbasis für das außerschulische Wissen und für relevante Kompetenzen, die sich durch alltägliche Erfahrungen in den Familien bilden. Mit anderen Worten: die Familie bildet ein ursprüngliches und begleitendes Element für die Bildung des Humanvermögens (vgl. BMFSFJ 2002: 9, 17). Wenn es darum geht, auf staatlicher und institutioneller Ebene die Maßnahmen zur Verbesserung der kindlichen Entwicklung zu errichten und auszubauen, sind Eltern die besten Adressaten (vgl. Krumm et al. 1999: 258), weil sie fast immer daran interessiert sind, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren – sie nehmen folglich mehr Einfluss auf die Bildung ihrer Kinder als Lehrkräfte (vgl. Krumm 1996b: 133 f.). Die informelle Bildung in den Familien hat also einen mindestens ebenso großen Wert und Einfluss auf die Entwicklung der Kinder, wie es bei institutionellen Einrichtungen (etwa Kindergarten oder Schule) der Fall ist (vgl. Krumm et al. 1999: 225).

2 Soziale Bildungsungleichheit

Um die soziale Bildungsungleichheit und dementsprechend die Chancenungleichheit in der Bildung angemessen zu begreifen, gilt es nach dem Begriff der Bildung auch den Begriff der sozialen Ungleichheit zu definieren (2.1). Anschließend wird auf Bildungsungleichheit als eine Dimension sozialer Ungleichheit eingegangen und nach Gründen für diese Ungleichheit gefragt (2.2).

2.1 Soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit ist eine gesellschaftlich verankerte Form der Begünstigung bzw. Bevorzugung der einen und Diskriminierung der anderen. „Sie ist ein Produkt von bewusstem menschlichen Handeln in der Vergangenheit und Gegenwart.“ (Kreckel 2004: 14) Nach Hradil „liegt ‚soziale Ungleichheit‘ dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung im sozialen Beziehungsgefüge von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil

2001: 30). Auch Krause (2007) definiert soziale Ungleichheit als ungleiche Verteilung der gesellschaftlich relevanten Ressourcen. „[Soziale] Ungleichheit [...] ist allgemein jene Art verschiedener Möglichkeiten der Teilhabe an [der] Gesellschaft (der Verfügung über gesellschaftliche relevante Ressourcen). Üblicherweise wird aber vorwiegend dann von sozialer Ungleichheit gesprochen, wenn es sich um Ungleichheiten handelt, die jeweils größere Personengruppen betreffen und die als relativ dauerhaft gelten können.“ (Krause 2007: 686) Der Begriff der sozialen Ungleichheit beschreibt somit eine relative Besser- oder Schlechterstellung von Personen im Sozialgefüge, die sich oft in der sozialen Stellung oder Position der Personen oder Gruppen ausdrückt (vgl. Hradil 2001: 27 f.; Schleiermacher 1957: 37).

Was „Ungleichheit“ oder „Gleichheit“ bedeutet, ist nicht eindeutig – unterschieden wird jedoch zwischen absoluter und relativer Ungleichheit. Absolute Ungleichheit liegt nach Hradil immer dann vor, wenn ein Mitglied der Gesellschaft mehr von den in der Gesellschaft als wertvoll erachteten Gütern erhält als andere. Die relative Ungleichheit bezieht sich auf bestimmte Verteilungskriterien und liegt dann vor, wenn das Verhältnis zwischen Leistung und Verdienst ungleich ausfällt. „In der soziologischen Terminologie wird immer dann von der ‚sozialen Ungleichheit‘ gesprochen, wenn als ‚wertvoll‘ geltende Güter nicht absolut gleich verteilt sind“ (Hradil 2001: 29). Insofern äußert sich die soziale Ungleichheit auch in der Verteilung der wertvollen Güter. Damit wird deutlich, dass der soziologische Begriff der sozialen Ungleichheit nicht mit dem landläufig verwendeten Begriff der Ungerechtigkeit gleichzusetzen ist. Der soziologische Begriff lässt offen, inwieweit es sich bei dem Phänomen um problematische oder nicht legitime Ungleichheiten handelt (vgl. ebd.).

2.2 Die Reproduktion von Bildungsungleichheit

Ein hoher Bildungsabschluss gehört heute zweifellos zu den wertvollen Gütern der Gesellschaft und bildet eine der Kategorien der sozialen Ungleichheit (vgl. Hradil 2001: 28; Berger / Kahlert 2005: 7). Bildung kann als wertvolles gesellschaftliches Gut bezeichnet werden, weil sie ein zentrales soziales Differenzierungsmerkmal darstellt und eine entscheidende Funktion beim Zugang zu gesellschaftlichen und beruflichen Positionen und dem Staterwerb aufweist (vgl. Maaz 2006: 30). In den modernen Industriegesellschaften gehört der Bildungserfolg, insbesondere die Hochschulbildung, zweifellos zu den primären Wegen des beruflichen Erfolgs (vgl. DiMaggio / Mohr 1985: 1233). Gerade in der deutschen Bildung scheint die Beständigkeit der fortwährend neuen Produktion und Reproduktion der Ungleichheit besonders ausgeprägt zu sein (vgl. Hradil 2001: 28; Berger / Kahlert 2005: 7).

Zwar konnte mit der Bildungsexpansion, also der Öffnung der Bildung durch den Ausbau der sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen, die bereits in den 1950er Jahren einsetzte, sich in den 1960er beschleunigte und bis in die heutige Zeit fortsetzt, eine zunehmende Bildungsbeteiligung in allen sozialen Schichten erreicht werden (vgl. Vester 2005: 43; Becker / Lauterbach 2010: 11). Nichtsdestotrotz ergaben sich im Zuge der Bildungsexpansion bei der Relation für die schichtspezifischen Bildungsbeteiligungen nur geringfügige Änderungen (vgl. Schimpl-Neimanns 2000: 664). Demnach weisen Kinder aus höheren Sozialschichten durch günstigere Voraussetzungen im Elternhaus nach wie vor tendenziell bessere Schulleistungen auf, während Kinder aus unteren sozialen Schichten aufgrund begrenzter Möglichkeiten der Eltern eher benachteiligt sind (vgl. Becker 2000: 452). Eine weitere, unbeabsichtigte Folge der Bildungsexpansion ist eine gewachsene Distanz zwischen den niedrigeren und höheren Bildungsschichten nach dem Übergang in die Sekundarstufe. Zwar ist im Zeitverlauf die Exklusivität des Gymnasialbesuchs durch einen breiteren Zugang gesunken, simultan ist allerdings die Homogenität in den Hauptschulen gestiegen, die auf die Abwanderung der Mädchen und insbesondere der Kinder aus der (höheren) Mittelschicht und dem überproportionalen Verbleib der Kinder aus den unteren sozialen Schichten in der Hauptschule zurückzuführen ist (vgl. Solga / Wagner 2010: 213).

Spätestens seit Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 wird darüber diskutiert, dass das deutsche Schulsystem im internationalen Vergleich besonders schlecht in Bezug auf die Chancengleichheit und Bildungsarmut der Schüler/innen abschneide. Nach wie vor besuchen in Deutschland Kinder aus unteren sozialen Schichten deutlich häufiger Haupt- und Förderschulen, als dies bei Kindern aus höheren sozialen Schichten der Fall ist. Sie sind auf einem Gymnasium deutlich unterrepräsentiert und weisen ein höheres Risiko auf, zu den

kompetenzarmen Schüler/inne/n zu gehören (vgl. Solga / Dombrowski 2009: 13). Insgesamt erzielte somit die Bildungsexpansion einen Anstieg an Bildungschancen für alle sozialen Schichten, aber keine umfangreiche Reduktion der sozialen Bildungsungleichheit (vgl. Müller 1998: 106).

Für den Zusammenhang zwischen Bildung und (Re)Produktion der ungleichen Bildungschancen sowie ihrer Beharrlichkeit im deutschen Bildungssystem existieren in den Sozialwissenschaften unterschiedliche Sichtweisen und Erklärungsversuche. Bei dem gegenwärtigen Stand der Forschung zu der sozialen Bildungsungleichheit kann davon ausgegangen werden, dass eine Multi-kausalität von Ursachen vorliegt, die für die Entstehung und Reproduktion von Bildungsbenachteiligung verantwortlich ist (vgl. Becker / Lauterbach 2010: 27). Da noch nicht alle Mechanismen für die Produktion und Reproduktion der sozialen Ungleichheit in der Bildung bekannt sind, zu- meist aufgrund bislang fehlender Längsschnittdaten im Bereich der Bildungsforschung, wird oft nach den Ursachen für die Entstehung und Dauerhaftigkeit der sozialen Bildungsungleichheit auf unterschiedlichen Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) der Gesellschaft gesucht (vgl. Solga / Dombrowski 2009: 20).

Auf der gesellschaftlichen Makroebene wird die Rolle des modernen Wohlfahrtsstaates bei der (Re)Produktion der ungleichen Bildungschancen betrachtet. Durch die Verstaatlichung des Bildungssystems, die Einführung der allgemeinen Schulpflicht, den strukturellen und quantitativen Ausbau des Bildungswesens, insbesondere der allgemein- und berufsbildenden Schulen, scheint es so, dass die wesentlichen Bildungsungleichheiten reduziert wurden (vgl. Mayer / Müller 1989: 195 ff.). Jedoch ist bezüglich des Zugangs zu höherer Bildung nach wie vor eine Chancenungleichheit zu verzeichnen (vgl. Becker / Lauterbach 2010: 30), auch wenn durch den allgemeinen Zugang zu den Bildungseinrichtungen auch diejenigen Schichten von der Bildungsexpansion profitieren, denen früher der Zugang zum Erwerb der Bildungszertifikate verwehrt blieb. In diesem Kontext fiel der Fokus der Bildungspolitik auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen. Der Einfluss der sozialen Herkunft bei den Bildungschancen sollte geschwächt und die Bildungsaspiration der niedrigeren Bildungsschichten gestärkt und gefördert werden (vgl. ebd.). Die Bildungsreformen, darunter bspw. die Angleichung der Ausbildungsjahre in den Haupt- und Realschulen, der Ausbau der Gesamtschulen und die Einführung von Stipendien (BAföG) haben sicherlich zur relativen Reduktion sozialer Bildungsdisparitäten beigetragen, dennoch bleiben schichtspezifische Bildungsungleichheiten weiterhin bestehen (vgl. ebd.).

Auf der gesellschaftlichen Mesoebene sind das Bildungssystem und die Bildungsinstitutionen platziert. Institutionelle Strukturen des Bildungssystems und damit verbundene Hürden müssen ebenfalls als Ursachen für Bildungsungleichheit in Betracht gezogen werden. In Rahmen dieser Strukturen werden in Deutschland in der Bildungsbiografie an mehreren Stellen Entscheidungen getroffen, bei denen sich soziale Disparitäten auswirken (vgl. Maaz 2006: 51). Eine dieser Entscheidungen ergibt sich aus der Gliederung des allgemeinen Schulwesens, das die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II umfasst. Nach der vierten Klasse des Primarbereichs stehen die Familien und die Schüler/innen vor einer Entscheidung des leistungsbezogenen Übergangs auf die Haupt-, Real- oder Gesamtschule, auf ein Gymnasium oder auch auf eine Förderschule (vgl. Solga / Dombrowski 2009: 14). Diese erste, im Vergleich zu anderen europäischen Ländern frühe Bildungsentscheidung durch die Familien nach (meistens) vier Jahren Grundschule hat potenziell sozial selektive Konsequenzen zur Folge, die sich auf spätere Bildungs- und Berufschancen auswirken können. Außerdem werden solche Entscheidungen oft von Unsicherheiten begleitet, da es zu diesem Zeitpunkt noch zu früh ist, um über die Leistungsfähigkeit und den gewünschten Bildungsweg der Kinder zu urteilen (vgl. Becker / Schubert 2006: 260).

In Deutschland treffen im Kern Familien die Entscheidung darüber, welche weiterführende Schule das eigene Kind besucht, allerdings wird diese Entscheidung (je nach Bundesland unterschiedlich) maßgeblich durch die Grundschulempfehlung beeinflusst oder auch determiniert (vgl. Neugebauer 2010: 3). Neben den elterlichen Bildungsentscheidungen wird also auch den Entscheidungen der Lehrkräfte eine große Bedeutung beigemessen. Zwar basieren die Lehrerentscheidungen auf den Zensuren der Schüler/innen, empirisch belegt ist jedoch auch, dass solche Entscheidungen ebenfalls vom sozialen Verhalten sowie von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Schüler/innen beeinflusst werden, was wiederum zu fehlerhaften Schulempfehlungen und somit Chancenungleichheiten im Bildungssystem führt (vgl. Ditton 1989: 228). Die Wahrscheinlichkeit,

dass Schüler/innen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund bei gleichen Kompetenzen und kognitiven Fähigkeiten von der Lehrkraft eine Gymnasialempfehlung erhalten, ist deutlich geringer als bei Schüler/innen mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund (vgl. Solga / Dombrowski 2009: 14). Hieraus folgt, dass die Bildungserfolge, entgegen dem meritokratischen Anspruch der Schule, auch bei gleichen Leistungen von der sozialen Herkunft beeinflusst werden.

Nach dem Übergang tragen weitere institutionelle Strukturen, wie etwa Segmentierung und Stratifizierung der weiterführenden Schulen, zur weiteren Differenzierung bei (vgl. Mayer / Müller / Polak 2003: 48 f.). Demnach nimmt die soziale Ungleichheit bezüglich der Bildungschancen im Laufe der Pflichtschulzeit zu. Bedeutsam sind dabei die ungleichen Lernmilieus und Lehrpläne in den unterschiedlichen Schulformen, die zu ungleicher Kompetenzentwicklung bei gleichen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen beitragen. Zusätzlich ist es im Vergleich zu anderen Ländern im deutschen Bildungssystem aufgrund der Halbtagsschule schwierig, die herkunftsbedingten Ungleichheiten zu kompensieren. Der hohe Anteil der verfügbaren Zeit und ihrer Nutzung in den Familien mit unterschiedlichen kulturellen und ökonomischen Ressourcen führt zu ungleichen Voraussetzungen und Fördermöglichkeiten. Denn die Anfertigung der Hausaufgaben, das Lernen für die Arbeiten und die Freizeitgestaltung in der Nachmittagszeit werden der Familie überlassen und von ihr beeinflusst (vgl. Solga 2008: 3).

Den Ursachenkomplex auf der Mikroebene bilden der sozioökonomische Hintergrund der Herkunftsfamilie, die elterlichen Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen sowie die Sozialisation der Kinder im Elternhaus. Auf diese Weise wird neben historischen Bedingungen und institutionellen Regelungen des Bildungssystems die Bildungsungleichheit durch den sozialen Hintergrund der Eltern und damit verbundenen Bildungsaspirationen verursacht. Nach wie vor besteht in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund, Bildungsbeitrag und Kompetenzerwerb. Die grundlegenden Bedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder stehen damit im Zusammenhang mit einigen Strukturmerkmalen der Familien (bspw. Bildungsstatus und Erwerbsbeteiligung der Eltern sowie sozioökonomische Lage der Familie) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 17). Laut aktueller Daten des Berichts über Bildung in Deutschland sind Kinder von gering qualifizierten, erwerbslosen und einkommensschwächeren Eltern höheren Risiken bezüglich der Bildungsarmut ausgesetzt als Kinder aus höher qualifizierten, erwerbstätigen und ökonomisch besser gestellten Familien. Denn Erwerbstätigkeit und ökonomische Ressourcen verschaffen den Familien Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie etwa Hilfeleistungen, Anerkennung, Kontakte und Netzwerke, die den Zugang zu Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für ihre Kinder erleichtern bzw. erst ermöglichen (vgl. ebd.: 27).

Neben sozioökonomischen Merkmalen der Herkunftsfamilie werden unterschiedliche bestehende Ausgangsbedingungen in der Bildung durch verschiedene Bildungsaspirationen der Eltern erklärt. Demnach besteht ein Zusammenhang zwischen schichtspezifischen Bildungschancen und unterschiedlichen Präferenzen für bestimmte Bildungsabschlüsse bzw. Bildungswege und darauf bezogenen Bildungsentscheidungen in den Familien mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund (vgl. Becker 2000: 450). So ist die Wahrscheinlichkeit, dass bei gleichen schulischen Leistungen des Kindes Eltern aus höheren Schichten ein Gymnasium für richtig erachten, neunmal höher als für Eltern aus niedrigeren Schichten. Derartige Entscheidungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft haben die Produktion und Reproduktion der sozialen Bildungsungleichheit zur Folge (vgl. Solga 2008: 4).

Die kindliche Sozialisation im Elternhaus zählt ebenfalls zu den wichtigsten Ursachen von Bildungsungleichheiten (vgl. Grundmann et al. 2003: 39). Die Erziehung und die Weitergabe von allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Sozialkompetenzen im Elternhaus spielen eine große Rolle für den Bildungserfolg der Kinder. Aufgrund einer besseren Ausstattung der Familien mit ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen haben Kinder aus höheren Sozialschichten größere Vorteile hinsichtlich ihres Bildungsweges als Kinder aus niedrigeren Schichten (Aschaffenburg / Maas 1997: 580 ff.; Zinnecker / Georg 1996: 310 f.). Betrachtet man die verschiedenen Ebenen, so wird deutlich, dass Gründe für die Reproduktion von Bildungsungleichheit sowohl im Bildungssystem als auch in der Familie verortet werden können.

3 Theoretische Erklärungsansätze für die Reproduktion von Bildungsungleichheit

Die bislang aufgeführten Zusammenhänge auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit, institutionellen Rahmenbedingungen, politischen Maßnahmen und der Bildung erklären nur bedingt die Entstehung der ungleichen Bildungschancen in Deutschland. Eine solche Illustration schildert die sozialen Strukturen, die Dimension, die Persistenz und den Wandel der sozialen Bildungsungleichheit, bietet aber keine Erklärung für deren Ursachen. Um herkunftsbedingte Bildungschancen und Bildungsbeteiligung erklären zu können, muss der gesamte Prozess betrachtet werden, der zur Entstehung und Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit beiträgt (vgl. Becker 2000: 457). Als hilfreich für die Erklärung dieses Phänomens erweisen sich die Kapital- und Habitus-Theorie (von Pierre Bourdieu) sowie die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft (von Raymond Boudon).

Sowohl Boudon (1974, 1976) als auch Bourdieu (1983, 1987, 1989, 1992) greifen bei der Erklärung der ungleichen Bildungschancen auf die unterschiedliche Ausstattung der Herkunftsfamilie mit Kapitalressourcen und betrachten die klassenspezifischen Unterschiede in der Gesellschaft als Ursache für die unterschiedlichen Bildungschancen, das Bildungsverhalten und die Bildungsabschlüsse von Kindern, die in verschiedenen sozialen Verhältnissen und familiären Bezügen aufwachsen. Während bei Boudon neben der kulturellen Ausstattung der Herkunftsfamilie auch ökonomische Aspekte für die Erklärung der Bildungsungleichheit bedeutsam sind, ist es bei Bourdieu vor allem das kulturelle Kapital. Damit erklärt Bourdieu auch die unterschiedlichen Leistungen der Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten (vgl. Bourdieu 1983: 53). Diese Betrachtungsweise dient auch als Abgrenzung zu denjenigen Theorien des Humankapitals, die die natürliche Fähigkeit bzw. Begabung des Lernerfolgs postulieren. Nach Bourdieu lassen die human-kapitalistischen Theorien unberücksichtigt, dass die Bildungsfähigkeiten und Bildungsbegabungen auch ein Produkt der Investition von Zeit und kulturellem Kapital und somit ein Produkt der Transmission des kulturellen Kapitals in der Familie sind. Eine rein ökonomische Betrachtung von Bildung lässt demnach außer Acht, dass der schulische und ökonomische sowie soziale Ertrag der Schultitel vom kulturellen und sozialen Kapital abhängen, das die Familie zuvor investiert hat (vgl. ebd.: 186; Eder 2013: 57).

3.1 Kapital und Habitus

Mit Hilfe des theoretischen Ansatzes von Bourdieu können Herkunftseffekte erklärt werden, indem der Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und Zugehörigkeit zu einer Sozialschicht als ein Transmissionsprozess innerhalb der Generationen verstanden wird (vgl. Maaz 2006: 54). Denn Bildungserfolg ist nach Bourdieu sowohl an die Einstellung der Schüler/innen als auch an die Einstellungen der Eltern zur Schulbildung gekoppelt. Die Einstellung der Schüler/innen gegenüber der Schulbildung und dem Schulsystem ist Ausdruck der aus der Herkunftsfamilie verinnerlichten Gewohnheiten und vermittelten Fähigkeiten. Erfolg oder Misserfolg in der Bildung sind demnach Resultat dessen, was Bourdieu als Habitus bezeichnet (vgl. Bourdieu et al. 1981: 14).

Das Habituskonzept ist ein wesentliches Element bei der Erklärung der Produktion und Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit, die nach Bourdieu auf die ungleiche Ausstattung der Gesellschaftsmitglieder mit den Kapitalsorten zurückzuführen ist. Bevor aber das Habituskonzept und der Transmissionsprozess vorgestellt werden, müssen zuerst die zentralen Komponenten der Kapitaltheorie erläutert werden (vgl. Maaz 2006: 55).

3.1.1 Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital

In der Kapitaltheorie geht Bourdieu von einer Unterteilung der Gesellschaft in soziale Klassen aus, die sich in der Ausstattung der Kapitalressourcen unterscheiden. Den Begriff des Kapitals definiert Bourdieu als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichten, ‚inkorporierten‘ Formen“ (Bourdieu 1983: 184). Unterschieden wird zwischen drei Arten des Kapitals – dem ökonomischen, dem kulturellen und dem sozialen Kapital: „Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders gut zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das kulturelle Kapital eignet [...] sich insbesondere zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das soziale Kapital, das Kapital an sozialen

Verpflichtungen und Beziehungen.“ (ebd.: 185) Die Ausstattung der Personen mit den drei Kapitalsorten bestimmt die Positionierung im sozialen Raum und somit die Lokalität im sozialen Ungleichheitsgefüge. Die Gesellschaftsstruktur wird demnach durch die Ausstattung und Verteilung der Kapitalsorten bestimmt (vgl. Bourdieu 1992: 35). Bei der Akkumulation des Kapitals spielt die Zeit eine entscheidende Rolle. Das Kapital kann, je nach Art, akkumuliert und vererbt werden. Es kann aber auch unter bestimmten Voraussetzungen ineinander konvertiert werden (vgl. Bourdieu 1983: 184 f.).

Unter ökonomischem Kapital ist der Besitz von sämtlichen Formen materieller Güter zu verstehen. Damit entspricht diese Definition nahezu dem wirtschaftswissenschaftlichen Begriff des Kapitals. Eine wichtige Rolle in der Bildung spielt das ökonomische Kapital für Bourdieu im Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital. Bei der Akkumulation des inkorporierten Wissens spielt neben der Zeit auch die ökonomische Ausstattung der Familie eine große Rolle. „Ein Individuum kann die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann.“ (Bourdieu 1992: 188) Das ökonomische Kapital des Elternhauses hat also einen erheblichen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder in Form des Einkommens, des Berufs oder des Wohlstandes im Elternhaus (vgl. Schmidt et al. 1976: 41). Für die Positionierung im sozialen Gefüge reicht es also nicht aus, ausschließlich über ökonomische Mittel zu verfügen. Zusätzlich ist ein Rückgriff auf das kulturelle und soziale Kapital unabdingbar (vgl. Maaz 2006: 56).

Das kulturelle Kapital kann in drei Formen vorliegen: in verinnerlichter, inkorporierter Form, in Form von kulturellen Gütern und in der institutionalisierten Form (vgl. Bourdieu 1983: 185). Beim inkorporierten Kulturkapital handelt es sich um die verinnerlichte, körpergebundene Bildung, die eine persönliche Investition von Lernzeit erfordert. Sie ist fester Bestandteil der Person und lässt sich nicht durch eine andere Person vollziehen, so dass das Delegationsprinzip ausgeschlossen wird. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden.“ (ebd.: 187) Die Voraussetzung für die Inkorporierung von Bildung ist die Investition von Lernzeit, die vom Individuum selbst, aber auch von der Familie aufzubringen ist. „Die Akkumulation [...] kulturellen Kapitals von Kindheit an – die Voraussetzung zur schnellen und mühelosen Aneignung jeglicher Art von nützlichen Fähigkeiten – ohne Verzögerung und Zeitverlust findet nur in der Familie statt.“ (ebd.: 188) Als eine angemessene Voraussetzung für Kulturkapital betrachtet Bourdieu die gesamte Dauer der Bildung, die nicht nur die Schulzeit in Jahren, sondern auch die gesamte Zeit der Transmission des kulturellen Kapitals in der Familie beinhaltet (vgl. ebd.: 187).

Die unterschiedliche Ausstattung der Familien hinsichtlich des kulturellen Kapitals kann jedoch zu Unterschieden innerhalb des Akkumulationsprozesses führen, so dass Unterschiede in den Fähigkeiten der Kinder resultieren können: „Auch die Primärerziehung in der Familie muß in Rechnung gestellt werden, und zwar je nach dem Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung oder als negativer Faktor, als doppelt| verlorene Zeit, weil zur Korrektur der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß.“ (ebd.: 187)

Das objektivierte Kulturkapital ist demgegenüber materiell übertragbar (Schriften, Gemälde, Denkmäler, Instrumente usw.) und setzt somit ökonomisches Kapital voraus. Auf diesem Weg ist aber nur das juristische Eigentum übertragbar. Das Verfügen über die Fähigkeit, ein Gemälde zu interpretieren, eine Schrift zu lesen oder ein Instrument zu nutzen, setzt inkorporiertes Kapital voraus und lässt es erst als kulturelles Kapital wirksam werden (vgl. ebd.: 189).

Das institutionalisierte Kulturkapital kann als eine Art Objektivierung des inkorporierten kulturellen Kapitals aufgefasst werden, denn durch die Institutionalisierung (Vergabe von schulischen oder akademischen Titeln) wird die körpergebundene Eigenschaft des inkorporierten Kulturkapitals ausgeglichen. Durch die Institutionalisierung werden die kulturellen Kompetenzen einerseits offiziell anerkannt und legitimiert: „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (ebd.: 190), andererseits schaffen solche Titel einen Unterschied zwischen kulturellen Kompetenzen der Autodidakten, die ihr Wissen ständig unter Beweis stellen müssen, und dem zertifizierten Wissen, das unabhängig von dem Träger rechtlich garantiert wird. An dieser Stelle werden

durch die Anerkennung von offiziellen Titeln und Abwertung nicht zertifizierten Wissens Grenzen geschaffen, die die soziale Bildungsungleichheit reproduzieren (vgl. ebd.: 190; Bourdieu et al. 1981: 7 f.).

Soziales Kapital definiert Bourdieu als „Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983: 190). Im Gegensatz zum ökonomischen und kulturellen Kapital ist das soziale Kapital nicht an das Individuum gebunden, sondern existiert nur im Zusammenhang mit anderen Personen (vgl. ebd: 191 f.; Coleman 1990: 302; Hollstein 2007: 53).

Der Umfang des Sozialkapitals des Einzelnen ist abhängig von der mobilisierfähigen Netzwerkgröße der Beziehungen und dem Umfang aller Kapitalsorten, die derjenige besitzt, zu dem diese Person in Beziehung steht. Damit weist das Sozialkapital einen Multiplikationseffekt auf die real verfügbaren sozialen Ressourcen auf (vgl. Bourdieu 1983: 192). Dabei sind sowohl die Qualität als auch die Quantität der sozialen Beziehungen entscheidend (vgl. Mewes 2010: 206 ff.). Das soziale Kapital stellt somit die Chance dar, andere Personen um Unterstützung zu bitten und sie für die Realisierung eigener Interessen zu nutzen (vgl. Maaz 2006: 58).

3.1.2 Habitus als Transmissionsmechanismus

Als Habitus bezeichnet Bourdieu ein Geflecht aus verinnerlichter Wahrnehmung sowie Denk- und Handlungsschemata (vgl. Bourdieu 1992: 31; Bourdieu 1987: 278 ff.). Im Habitus einer Person kommen unterschiedliche schichtspezifische Strategien, kulturelle sowie sprachliche Gewohnheiten und Lernmotivationen zum Ausdruck. Er beruht auf individuellen und gesellschaftlichen Erfahrungen und stellt somit ein erfahrungsabhängiges Konstrukt aller verinnerlichten Dispositionen dar (vgl. Bourdieu 1989: 25). Einerseits entsteht die Ausbildung von verinnerlichter Wahrnehmung, Denk- und Handlungsschemata als Folge des Transmissionsprozesses in der Herkunftsfamilie, der über die Weitergabe der kulturellen Praktiken und sozialen Beziehungen während der Sozialisation in der Familie und andererseits in der Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt und seinem Umfeld erfolgt, denn ein Mensch ist von Geburt an stets in soziale Zusammenhänge involviert. Der Habitus ist also nicht angeboren, er wird im Zuge des Sozialisationsprozesses erworben (vgl. Bourdieu 1976: 170).

Diese Mechanismen bedeuten, dass die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe/Schicht einen Einfluss über das in der Familie vermittelte kulturelle und soziale Kapital auf den Bildungserfolg hat, denn die Position einer Person im sozialen Raum wird durch das Kapitalvolumen und durch die Verteilung der Kapitalsorten im sozialen Gefüge bestimmt (vgl. Bourdieu 1987: 281). Nach Bourdieu haben demnach die unterschiedliche schichtspezifische Ressourcenausstattung mit dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital und die Weitergabe der alltäglichen Praxis in der Familie über Generationen Einfluss auf den Bildungserfolg. Somit genießen Kinder aus höheren Schichten aufgrund ihrer Herkunft einen Sozialisationsvorteil und wachsen in einer anderen, günstigeren Umwelt auf als Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten (vgl. Bradley et al. 2001: 1846, 1865). Demzufolge können die Sozialisationsbedingungen der Kinder aus sozial schwächeren Schichten dazu führen, dass sie durch geringere Förderung ungleiche Startbedingungen erfahren und eine schlechtere Schullaufbahn durchlaufen als Kinder aus privilegierten Schichten (vgl. Bradley / Corwyn 2002: 381).

Die dargestellten Transmissionsmechanismen bieten somit Erklärungsmöglichkeiten für die Entwicklung der primären Effekte der sozialen Herkunft von Boudon, die sich durch schichtspezifische Einstellungsmuster, verfügbare ökonomische und soziale Ressourcen sowie kulturelle Praktiken formieren und eine Grundlage für die Produktion und Reproduktion der unterschiedlichen Chancen in der Bildung darstellen (vgl. Maaz 2006: 59 f.).

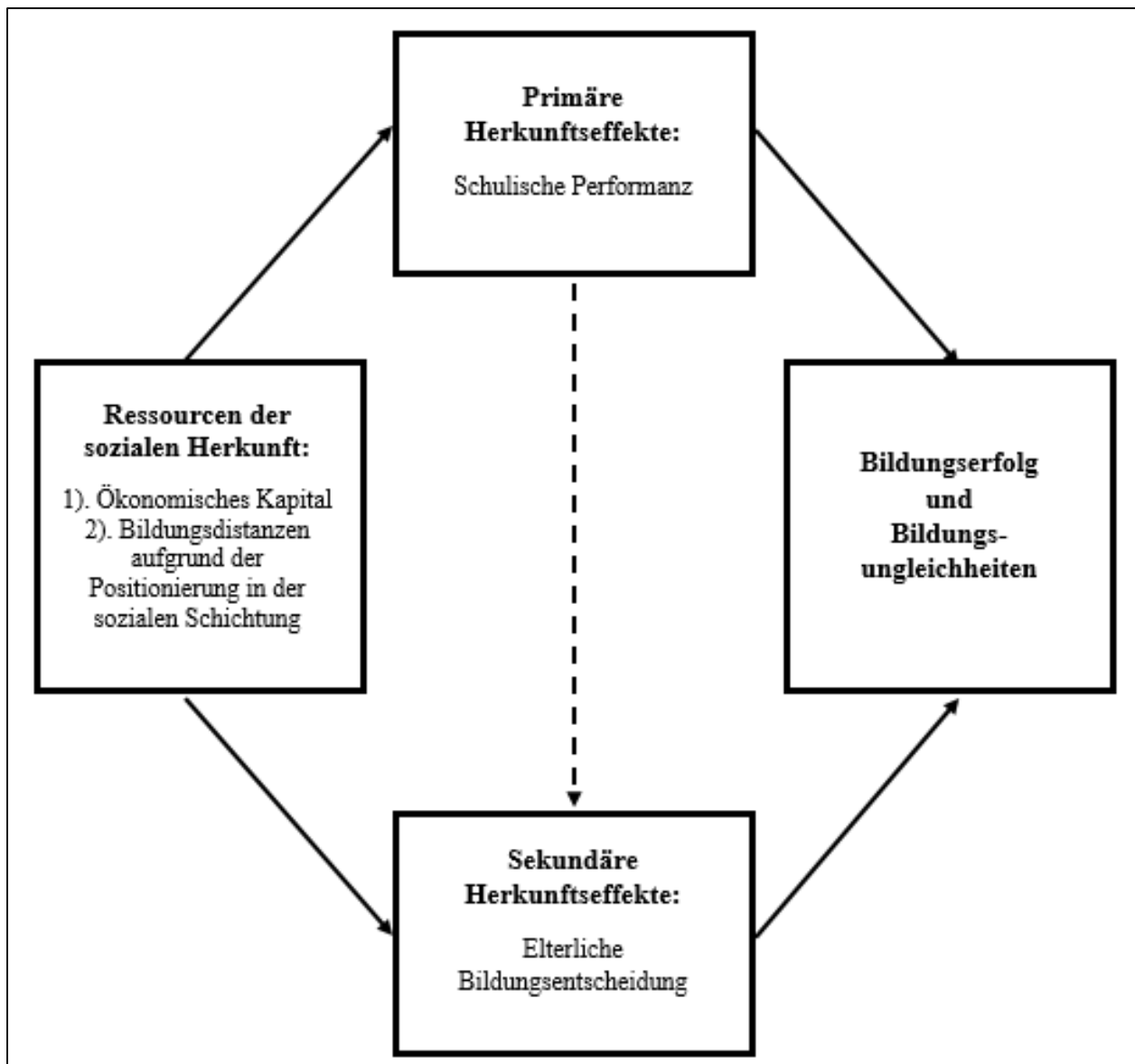
3.1.2 Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft

Die Gründe herkunftsbedingter Bildungsungleichheit lassen sich in zwei Komplexe zerlegen: die primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft (vgl. Abbildung 1). Unter primären Effekten sind die Ungleichheiten zu verstehen, die einen Leistungsunterschied zwischen den sozialen Schichten beschreiben. Je niedriger der soziale Status einer Person, desto geringer ist ihr kulturelles und ökonomisches Kapital und dementsprechend der Bildungserfolg. Umgekehrt sind Personen mit einem höheren Status besser mit den Kapitalsorten ausgestattet und haben dementsprechend einen höheren Bildungserfolg. Die primären Effekte beschreiben also den Zusammenhang zwischen dem Status einer Person und ihrer schulischen Leistung. Das heißt im Grunde, dass die einzelnen Schichten sich vom Beginn ihrer Bildungslaufbahn an und in der Erfolgswahrscheinlichkeit beispielsweise durch unterschiedliche habituelle Lerngewohnheiten sowie bei der Vermittlung der Sprach-, Lern- und Bildungsmotivationen systematisch unterscheiden (vgl. Boudon 1974: 29; Maaz 2006: 52). Dementsprechend haben Schüler/innen aus gehobenen Sozialschichten bessere Bildungschancen, weil sie und ihre Familien über reichlich kulturelles Kapital verfügen und unter einer anderen kulturellen Prägung aufwachsen als Schüler/innen aus unteren sozialen Schichten. Die primären Herkunftseffekte beziehen sich also sowohl auf die individuellen Leistungen der Schüler/innen als auch auf die Ressourcenausstattung der Familie und führen damit zu ungleichen Ausgangsbedingungen sowie langfristigen Wirkungen in der Bildung (vgl. ebd.: 232).

Im Gegensatz zu den primären Effekten haben sekundäre Effekte der sozialen Herkunft eher einen kurzfristigen und direkten Einfluss auf die Emergenz und Reproduktion der sozialen Bildungsungleichheit. Mit den sekundären Effekten sind die elterlichen Bildungsentscheidungen angesprochen, die die Bildungswege der Kinder bestimmen und direkt auf die Bildungschancen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft wirken (vgl. Boudon 1974: 29). Dabei nimmt Boudon an, dass Menschen sich ökonomisch-rational in Abhängigkeit von ihrem sozialen Hintergrund verhalten (vgl. ebd.: 36). Ob ein Kind länger im Schulsystem verbleibt, hängt oftmals von den ökonomischen Mitteln und vom Kulturkapital der Familie ab (vgl. ebd.: 29).

Für Boudon sind es insbesondere die sekundären Effekte, die den Bildungserfolg und die Bildungsbeteiligung beeinflussen – und weniger die primären Herkunftseffekte. Dies bedeutet, dass für die Bildungsübergänge in stärkerem Maße die Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft überwiegen (vgl. ebd.). Insbesondere der Übergang in die Sekundarstufe, der mit weitreichenden Konsequenzen verbunden ist, steht mit den elterlichen Entscheidungen in starkem Zusammenhang. Der spätere Wechsel oder ein vorzeitiger Abgang von der Schule wird dagegen stärker von den individuellen Entscheidungen des Kindes determiniert (vgl. Baur 1972: 13 f.).

Abbildung 17: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und Bildungserfolge



Quelle: Becker / Lauterbach 2007: 13

Die Familie wird an dieser Stelle als lenkende Kraft verstanden, die einen fördernden oder hemmenden Einfluss auf die Bildungsentscheidung und den Bildungserfolg der Kinder ausübt. Goldthorpe (1996) verweist in diesem Kontext auf die unterschiedliche Kosten-Nutzen-Strategie der sozialen Schichten. Somit stellen anfallende Bildungskosten für soziale Schichten mit niedrigerem Status, gemessen an den verfügbaren ökonomischen Mitteln, größere finanzielle Belastungen dar als für höhere Sozialschichten. Aus diesem Grund neigen Eltern aus unteren Sozialschichten dazu, die anfallenden Bildungskosten zu überschätzen und die möglichen Bildungserträge zu unterschätzen. Für Eltern aus höheren Sozialschichten ist der Bildungsertrag dagegen bedeutsamer, weil der negative Wert eines Statusverlustes mehr Kosten verursacht als eine Investition in die Bildung der Kinder (vgl. Becker 2000: 453; Esser 1999: 271; Goldthorpe 1996: 492).

Trotz langanhaltender Bildungsexpansion und vielfältiger Bildungsreformen in Deutschland hat sich die Balance zwischen den Kosten und dem Nutzen einer Bildungsinvestition in den einzelnen Schichten kaum verändert, so dass die Bildungsungleichheiten auf diese Weise dauerhaft repro-

duziert werden (vgl. Goldthorpe 1996: 492). Die im Erwachsenenalter auftretenden Bildungsungleichheiten können daher als „aggregierte Nebenfolgen dieser frühen Bildungsentscheidungen im Familienkontext“ aufgefasst werden (Becker / Lauterbach 2010: 16).

3.2 Grenzen der theoretischen Erklärungssätze

Nach Bourdieu und Boudon zeichnen sich sowohl die Kapitalsorten als auch der Habitus durch eine hohe Beharrlichkeit aus. Auch wenn Individuen in ihren Handlungsoptionen frei sind, bleiben die Grenzen für die jeweiligen Schichten weiterhin bestehen. „Der Habitus ist ein System von Grenzen. Wer z. B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch [...] Grenzen [...], die er nicht überschreiten kann.“ (Bourdieu 1992: 33) Die Transmission des Habitus erfolgt nach Bourdieu innerhalb der Familie über das kulturelle Kapital. „Das kulturelle Kapital wirkt demnach kumulativ zur Sozialschichtzugehörigkeit und führt zu einer Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse.“ (Maaz 2006: 63) Nach dieser Überlegung neigen einzelne Schichten, insbesondere die Unterschicht dazu, ständig sich selbst und damit ihr Habitus zu reproduzieren (vgl. ebd.: 63).

In Anlehnung an Bourdieu gehen DiMaggio und Mohr (1985) der Frage nach, ob die Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse tatsächlich stattfindet. Sie untersuchen den Zusammenhang zwischen sozialer Platzierung, kulturellem Kapital und Bildungserfolg. In Anlehnung an Bourdieu gehen sie davon aus, dass die einzelnen Elemente miteinander verbunden, aber nicht deterministisch sind. Vielmehr gehen sie von einer Entkopplung der drei Elemente aus, was sich durch die Mobilitätsthese bestätigen lässt. Der These nach hat das kulturelle Kapital neben der sozialen Herkunft einen eigenen eher geringeren Effekt auf die schichtspezifischen Reproduktionsprozesse. Der Effekt auf den Bildungserfolg ist dagegen stärker. Dieser wirkt sich positiv auf die Mobilitätsbewegungen des sozialen Status und weniger auf dessen Reproduktion aus. Insbesondere zeigt sich, dass das kulturelle Kapital von Kindern und Jugendlichen aus unteren Bildungsschichten als Mobilitätsressource für den sozialen Aufstieg genutzt wird (vgl. DiMaggio / Mohr 1985: 1254; De Graaf 2000: 105 ff.). Diese Ergebnisse zeigen, dass das vorhandene kulturelle Kapital und die alltägliche Praxis in der Familie zwar im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg der Kinder stehen, sich aber nicht unbedingt durch eine Beharrlichkeit auszeichnen. Vielmehr weisen Habitus und kulturelles Kapital eine Wandelbarkeit und Ausbaufähigkeit auf.

Ein weiterer Kritikpunkt an den Theorien besteht in der isolierten Betrachtung der Herkunftsfamilien bei der Erklärung der ungleichen Bildungschancen und der sozialen Bildungsungleichheit. Nach Boudon und Bourdieu sind es allein die familiären Bildungsentscheidungen und der sozioökonomische Hintergrund der Familie, die für den Bildungserfolg oder -misserfolg die maßgebliche Verantwortung tragen. Damit wird versucht, die soziale Bildungsungleichheit auf der Mikroebene zu erklären. Ausweislich der obigen Ausführungen besteht jedoch eine Multikausalität von Ursachen hinsichtlich der Entstehung und Reproduktion der sozialen Bildungsungleichheit auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Aufgrund der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Merkmale auf jeder Ebene sind Familie und Schule in den Kontext der Makroanalyse eingebettet. Beide Mikrosysteme sind keine isolierten Einheiten, weil sie sich gegenseitig durch einen interaktiven Austauschprozess von pädagogischen und kinderbezogenen Informationen beeinflussen können (vgl. Krumm et al. 1999: 243). Daher reicht die alleinige Erklärung aufgrund des familiären Kontextes für die Entstehung und Reproduktion der Bildungsungleichheit nicht aus. Der sozioökonomische Hintergrund der Familie ist bei der Erklärung der sozialen Bildungsungleichheit zwar notwendig, keinesfalls jedoch hinreichend (vgl. Becker / Lauterbach 2010: 27; Becker 2000: 456 f.).

3.2.1 Konzeptuelle Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens

Nach Boudon können die sozialen Ungleichheiten in der Bildung als Ergebnis des Zusammenwirkens von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft verstanden werden. So sind sozialschichtspezifische Bildungsentscheidungen einerseits auf schichtabhängige individuelle Schulleistungen und andererseits auf Kosten- und Nutzenabwägungen der Eltern, die sich ebenfalls nach Schichtzugehörigkeit unterscheiden, zurückzuführen (vgl. Maaz 2006: 53). Neben familiären Bildungseinstellungen und -entscheidungen wird aber auch den schulischen Bildungsprozessen bei der Erklärung der ungleichen Bildungschancen eine große Rolle zugesprochen. Auch wenn die Einflüsse der Familie auf den Bildungserfolg über den schulischen Beitrag dominieren, sollte die Rolle der Schule nicht unterschätzt werden (vgl. Weiß 1985: 1081).

Insbesondere im Primarbereich wird eine sozialschichtunabhängige Lerneffektivität für alle Schüler/innen festgestellt (vgl. Mortimore 1994: 124). Anhand einer Längsschnittstudie an US-amerikanischen Grundschulen konnten Entwisle et al. (1992: 73) nachweisen, dass die Schule als Lernort positiv auf den Abbau der sozialen Ungleichheiten wirken kann. Die wesentlichen Unterschiede zwischen den Kindern aus unterschiedlichen Milieus entstehen den Ergebnissen der Studie folgend in der Zeit der Schulferien. Während der Schulzeit verläuft die Entwicklung der Kinder aus unterschiedlichen Schichten eher gleich. Dies liegt daran, dass Kinder aus weniger privilegierten Familien in der schulfreien Zeit keine zusätzliche Leistung erbringen, die Kinder aus höheren Schichten können dagegen ihre Leistungen konstant halten oder sogar verbessern.

Die Betrachtung der sozialen Bildungsungleichheit anhand der einzelnen Dimensionen erlaubt zwar eine Übersicht über die Entstehung und Reproduktion der ungleichen Bildungschancen, vernachlässigt dabei jedoch andere relevante Dimensionen der sozialen Bildungsungleichheit. Durch den Fokus auf den sozioökonomischen Hintergrund der Herkunftsfamilie sowie elterliche Bildungsaspirationen und -entscheidungen bleibt der schulische Kontext unberücksichtigt. Oft wird „die Erziehungsstärke der Eltern unterschätzt, die der Schule überschätzt“ (Krumm 1996a: 264). Umgekehrt tragen die Fokussierung der Bildungsforschung einzig auf den Beitrag der Schule zum Erwerb der Basiskompetenzen, Schülerleistungen, das schulische Curriculum und darauf aufbauende Lerninhalte dazu bei, dass der familiäre Kontext und die unterschiedlichen, sozialschichtspezifischen Lernvoraussetzungen unberücksichtigt bleiben (vgl. Mortimore 1994: 118; BMFSFJ 2002: 17).

Die Akteursperspektive auf der Mikroebene bietet die Möglichkeit, die individuellen Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse der Bildung nachzuvollziehen. Sie eröffnet den Blick auf individuelle Handlungen, auf die Ko-Produzenten-Rolle im institutionellen Kontext und die Fokussierung auf bestimmte soziale Lebenslagen. Die Mesoebene erlaubt den Blick auf die Strukturmerkmale der Institutionen. Dazu gehören auch Räume und Gelegenheiten für individuelle Handlungen der Akteure. Daran wird deutlich, dass sich beide Perspektiven nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich aufeinander beziehen und aufbauen (vgl. Rauschenbach et al. 2004: 36).

Um ein breiteres Verständnis der sozialen Bildungsungleichheit zu schaffen, muss auf den Zusammenhang zwischen diesen beiden Perspektiven hingewiesen werden. Denn sowohl die Familie als auch die Schule bestimmen den kindlichen Bildungsprozess in besonderer Weise und müssen daher analytisch stets gemeinsam betrachtet werden. Die Bildung von kulturellen und sozialen Kompetenzen der Kinder erfolgt in den Familien auf Basis der jeweiligen kommunikativen Prozesse zwischen Eltern und Kindern sowie materiellen, räumlichen und zeitlichen Ressourcen der Familien. Dasselbe Prinzip gilt ebenfalls für die öffentlichen Einrichtungen (zum Beispiel Kindertageseinrichtungen und Schulen). Die Thematisierung des Verhältnisses der familiären und schulischen Praxis bietet an dieser Stelle eine gute Alternative, um zwei Ebenen miteinander zu verbinden und somit eine breitere Erklärung für die Entstehung sozialer Bildungsungleichheit zu gewährleisten.

4 Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass sowohl das Bildungssystem als auch die Familien in den Blick genommen werden müssen, wenn es darum geht, die Reproduktion von Bildungsungleichheit zu bekämpfen. Aus diesem Grund wird eine enge, gezielte und wechselseitige Kooperation zwischen Familie und den Bildungsinstitutionen gefordert (vgl. BMFSFJ 2002: 9) – eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In diesem Kapitel geht es darum, die Potenziale einer solchen Kooperation auf der Basis des einschlägigen Forschungsstandes auszuloten. Zunächst werden einige empirische Befunde zu dieser Kooperation vorgestellt (4.1), um dann näher auf das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft einzugehen (4.2).

4.1 Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

Angesichts des enormen Anteils der Familie am Schulerfolg von Kindern betont Frie (2006: 6), dass Lehrkräfte das Potenzial der Eltern nutzen und die Eltern ihrerseits die Möglichkeit der aktiven Mitarbeit und Mitbestimmung in der Schule ergreifen sollen. Denn die Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder lassen sich nicht mehr einerseits der Familie und andererseits der Schule zuordnen. Wenn Lehrkräfte und Eltern dies für sich alleine versuchen, wird der Erziehungs- und Bildungserfolg begrenzt bleiben (vgl. Textor 2013: 8) – dies deshalb, da „Schulleistung [...] eine gemeinsame Leistung der Eltern und der Lehrer“ darstellt (Krumm 1996a: 265).

So zeigt ein stärkeres Engagement in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule positive Effekte bzgl. der Schülerleistungen. Wenn Lehrer die Zusammenarbeit als wesentlichen Bestandteil ihrer Unterrichtspraxis festlegen, erhöhen die Eltern ihre Interaktion mit den Kindern zu Hause und fühlen sich in ihren Fähigkeiten gestärkt, wodurch die Bewertungen für die Lehrer insgesamt besser ausfallen (vgl. Epstein / Dauber 1991: 289). Neben der Zusammenarbeit wirkt sich die Kontakthäufigkeit zwischen Schule und Eltern positiv auf die schulischen Leistungen der Kinder aus. Gute und häufige Kontakte verbessern die Leistungen und Lernmotivation der Schüler/innen (vgl. Stolz 1987: 138, 150; Neuenschwanderer et al. 2004: 137 f.; Sacher 2006: 310). Zudem zeigt die Qualität der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus einen positiven Einfluss auf das Arbeits- und Sozialverhalten sowie auf die Zensuren der Kinder (vgl. Coleman 1996: 183 f.; Krumm et al. 1999: 264).

Die Feststellung eines Zusammenhangs zwischen der Schulleistung und des außerschulischen Umfeldes der Kinder führte in den angelsächsischen Ländern schon seit langem zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Erziehung in den Familien, insbesondere mit dem Aspekt der Inklusion und Beeinflussung derselben für schulpädagogische Zwecke (vgl. Krumm 1996b: 126). Anhand des von der US-Regierung initiierten Programms Head Start zur Betreuung von sozial benachteiligten Vorschulkindern und ihren Familien konnte im Rahmen einer Langzeitstudie gezeigt werden, dass bei den am Programm teilnehmenden Kindern sich über die Jahre in vielen Bereichen (Schreibfähigkeiten, Lese- und Sprachkompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten) positive Entwicklungen offenbarten (vgl. Human Services 2003: 19, 22). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die Bemühung zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit und des Verhaltens der Kinder im Vorschulalter zu einer höheren Schul- und Lernbereitschaft führt (vgl. ebd.: 127). Neben der Förderung der frühkindlichen Entwicklung ist ein weiteres Kernelement der Studie die aktive Beteiligung der Eltern bei dem Projekt. Die aktive Teilnahme der Eltern am Unterricht, an Elternabenden und an den wöchentlichen bzw. monatlichen Aktivitäten zeigten ebenfalls langfristig positive Leistungseffekte sowie Einflüsse auf die Eltern-Kind-Beziehung (vgl. ebd.: 91, 103).

In einer weiteren Langzeitstudie zum Präventionsprogramm Perry Preschool Projekt, das 1962 initiiert wurde und bis heute fortgeführt wird, wurde die Wirkung von Erziehung und der Förderung der Kinder im Vorschulalter auf den Schulerfolg untersucht. Es konnte dabei ebenfalls ein positiver Langzeiteffekt nachgewiesen werden. Im Projekt wurden von insgesamt 123 Kindern aus ärmeren Verhältnissen per Zufallsprinzip 58 Kinder der Versuchs- und 65 Kinder der Kontrollgruppe zugewiesen. Die Versuchsgruppe wurde gemäß der High/Scope-Methode und die Kontrollgruppe auf herkömmliche Weise in den Tageseinrichtungen betreut. Auf diese Weise lassen sich im Laufe der Jahre unterschiedliche Ergebnisse zwischen den Gruppen hinsichtlich der Aspekte Bildung, Kriminalität, Gesundheit usw. miteinander vergleichen (vgl. Schweinhart 2005: 2). Der Schwerpunkt des Programms lag dabei auf eigenständigem und selbstgesteuertem Lernen der

Kinder. Den Lehrer/inne/n und Eltern sollte dabei als Partner eine begleitende und unterstützende Funktion zukommen (vgl. ebd.; Textor 2012). Im Gegensatz zu Head Start liegt beim High/Scope-Ansatz der Fokus auf der frühkindlichen Erziehung. Eltern werden als Partner bei der Erziehungsgestaltung eingebunden, jedoch nicht durch an sie speziell ausgerichtete Dienstleistungen unterstützt (vgl. ebd.).

Das Projekt Child-Parent Center Program (CPC-Program) aus Chicago existiert seit 1967 und wurde ebenfalls zur Förderung sozial benachteiligter Kinder und ihrer Familien konzipiert. Es richtet sein Angebot an Kinder im Alter zwischen 3 und 9 Jahren. Das heißt, dass die Begleitung und Förderung der Kinder über die Vorschulzeit hinausgeht. Auch in diesem Projekt bildet die aktive Zusammenarbeit mit den Eltern ein Kernelement. In den Zentren lernen die Eltern, wie sie sich mit ihren Kindern entwicklungsorientiert beschäftigen können, um die Eltern-Kind-Beziehung zu verbessern, sie lernen, wie sie gemeinschaftliche Ressourcen für sich nutzen, und zusätzlich haben sie die Möglichkeit, unterschiedliche Bildungskurse zu besuchen (vgl. Barnard 2004: 41 f.).

Die wissenschaftlich begleitende Studie Chicago Longitudinal Study, die zwischen 1986 und 2000 angelegt wurde, untersucht den Zusammenhang zwischen Elternbeteiligung in der Grundschule und dem Bildungserfolg der Kinder, wobei dort positive langzeitliche Effekte der frühen Förderung bei den Bildungschancen der am Programm teilnehmenden Kinder konstatiert werden konnten (vgl. ebd.: 42 f.). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Schüler/innen, deren Eltern sich in der Grundschule und im häuslichen Umfeld aktiv am Bildungsweg ihrer Kinder beteiligen, eine niedrigere Wahrscheinlichkeit aufweisen, die Schule vorzeitig zu verlassen, und eine höhere Wahrscheinlichkeit für einen High-School-Abschluss vorweisen – verglichen zu Schüler/inne/n, deren Eltern sich nur wenig oder gar nicht beteiligt haben (vgl. ebd.: 52 f.).

4.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Die thematisierten Langzeitstudien zeigen, dass eine frühe Intervention in Form einer Verzahnung zwischen Familie und Bildungsinstitutionen auch nach vielen Jahren ihre Wirkung zeigt. Aus diesem Kontext folgt, dass der Einfluss von Eltern auf den Bildungserfolg der Kinder enorm ist und Elternarbeit in den Bildungseinrichtungen als eine erfolgversprechende Strategie festzustellen ist. Das Konzept der Erziehung- und Bildungspartnerschaft greift eben diesen Gedanken auf. Die Partnerschaft ist dabei also nicht allein als Austausch von Informationen aufzufassen, sondern impliziert, dass pädagogische Fachkräfte in Zusammenarbeit mit den Eltern den Bildungs- und Erziehungsprozess formen. Die Erzieher/innen begegnen den Eltern dabei mit der nötigen Akzeptanz und einer respektvollen sowie wertschätzenden Einstellung. Eltern werden hierdurch zu gleichwertigen Partnern und als Experten für das eigene Kind betrachtet (vgl. Viernickel 2009: 213 f.). Um diese Idee in die Praxis umsetzen zu können, hat Epstein (1995: 704) sechs grundlegende Aufgabenfelder definiert, die eine gute partnerschaftliche Beziehung zwischen den Akteuren beschreiben sollen (vgl. Tabelle 1). Diese wurden später von der Parent Teaching Association (PTA), dem Lehrer-Eltern-Verein, zu Standards bei der Erziehungs- und Bildungs Kooperation festgelegt (vgl. Sacher 2014: 31).

Tabelle 1: Aufgabenfelder der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Aufgabenfelder der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	
Communicating	regelmäßiger Austausch wichtiger Informationen zwischen der Schule und den Familien, und zwar in beiden Richtungen
Parenting	Elternbildung und Elterntraining: Das Ziel dieser Aufgabe ist die Stärkung der Erziehungskompetenzen, des Selbstgefühls und des Selbstvertrauens der Eltern, damit sie ihre Elternrolle besser erfüllen und zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen können.
Student Learning	Unterstützung der Lernprozesse der Kinder durch die Eltern
Volunteering	Freiwillige Hilfeleistungen der Eltern, die in der Schule willkommen sind und deren Unterstützung von der Schule gewünscht ist.
School Decision Making and Advocacy	Inklusion der Eltern als vollwertige Partner bei allen Entscheidungen, welche die Kinder und Familien betreffen.

Collaboration with Community	Nutzung lokaler Ressourcen zur Stärkung der Schulen und Familien sowie Verbesserung des Lernens der Schüler
------------------------------	---

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Epsteins (1995: 704 ff.) Aufgabenfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

In Deutschland hat sich das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Elementarbereich stark verbreitet. Im Gegensatz zu den Schulen richten sich die gesamten Angebote der Einrichtungen nicht nur an Kinder, sondern an die Familien, die im relevanten Umkreis wohnen und als potenzielle Kunden der sozialen Dienstleistungen dieser Einrichtungen benannt werden (vgl. Sauer 2007: 27). Das Projekt Familienzentren dient als erfolgreiches Beispiel für partnerschaftliche Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen mit den Eltern, denn die Kooperation bildet das Kernelement des Konzepts (vgl. Klaudy / Stöbe-Blossey 2014: 203).

Seit 2006 wird in Nordrhein-Westfalen durch Landesförderung schrittweise ein Teil der Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiterentwickelt. Die Hauptaufgabe der Familienzentren besteht in der Kooperation mit Familienbildung und Familienberatung, die den Familien in Form von niedrigschwelligen Angeboten (Angebot, das von den Nutzern nur wenig Aufwand bei der Inanspruchnahme verlangt) im sozialen Raum zugänglich gemacht werden sollen (vgl. ebd.: 202). Die Zusammenarbeit mit den Eltern bildet auch hier das Kernelement des Programms. Die Elemente der Zusammenarbeit werden ständig an die Bedarfe und Wünsche der Eltern neu angepasst und es wird Neues ausprobiert. Es konnte gezeigt werden, dass es durch die intensive Nutzung der Beratungs- und Bildungsangebote der Familienzentren gelingt, Zielgruppen zu erreichen, die von sich aus nicht so leicht den Weg zu einer Beratungsstelle oder Bildungsstätte suchen würden. Auch durch Kooperationen mit unterschiedlichen Institutionen und Expert/inn/en haben Familienzentren ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten und sozialen Dienstleistungen zur Nutzung bereitgestellt und sich nach außen zum Sozialraum entwickelt (vgl. ebd.: 211).

Auch im schulischen Bereich wurden in Deutschland von der Vodafone Stiftung und dem Bildungspakt Bayern Versuche unternommen, um das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu integrieren. Von der Vodafone Stiftung wurden in Anlehnung an die von der US-amerikanischen National Parent Teacher Association (PTA) entwickelten Standards of Family-School Partnership in vereinfachter und praxistauglicher Form vier Qualitätsmerkmale (Willkommenskultur, Kommunikation, Erziehungs- und Bildungskooperation, Partizipation der Eltern) und jeweils dazugehörige Leitbilder zur Umsetzung der Maßnahmen der guten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für die Schulen entwickelt (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013: 1 ff.).

In Bayern wurde für den Schulversuch AKZENT Elternarbeit an den Konzepten der 17 Modellschulen Elternarbeit weiter zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft entwickelt, die auf Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung basieren soll. Insgesamt wurden sechs Musterkonzepte parallel zu den Leitbildern (Gemeinschaft, Kooperation, Mitsprache, Kommunikation) erarbeitet. Diese können allerdings nicht als Musterkonzepte für die Umsetzung der Vorgaben verstanden werden, sondern stellen eher eine Momentaufnahme im Entwicklungsprozess eines schulspezifischen Konzepts dar. Bei der Auswahl der Konzepte wurde lediglich darauf geachtet, verschiedenartige Ausgangssituationen sowie Ziel- und Maßnahmenkonstellationen abzubilden. Alle Beispiele sollen als Anregung bzw. Orientierung dienen. Im Projekt werden wesentliche Ziele der Schulen und die bereits realisierten, laufenden oder geplanten Maßnahmen sowie die ersten Erfolgsindikatoren entlang der Leitlinien zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus beschrieben (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern e. V. 2014: 4).

4.3 Die Zusammenarbeit mit Eltern an deutschen Schulen

Die Ergebnisse zeigen die besondere Bedeutung und den Bedarf einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Dennoch geht aus der Erfahrung hervor, dass die Realität an deutschen Schulen anders aussieht. In der Studie von Sacher (2006), die an unterschiedlichen bayerischen Schulen zum Thema Elternarbeit durchgeführt wurde, wird beispielsweise deutlich, dass mit steigendem Alter der Schüler die Atmosphäre zwischen Eltern und Schule zunehmend

schlechter wird (vgl. Sacher 2006: 310). Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften ist zu meist distanziert. Die Eltern klagen über zu hohe Leistungserwartungen der Lehrkräfte gegenüber den Kindern oder darüber, dass die Lehrkräfte sich zu sehr auf kognitive Leistungen und weniger auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler konzentrieren. Umgekehrt beklagen Lehrkräfte die schlechte Erziehung und das Desinteresse der Eltern (vgl. Textor 2013: 8).

Die Elternarbeit an den deutschen Schulen bezieht sich Studien zufolge meistens darauf, die Eltern nach Vorschriften zu informieren, sie anzuhören, sie über vorgeschriebene Sachverhalte abstimmen zu lassen und obligatorische Sprechtag an zu bieten (vgl. Sacher 2006: 316). Die wesentliche Mitwirkung der Eltern in der Schule beschränkt sich meistens auf periphere Hilfsdienste wie z. B. organisatorische Hilfe, Aufbringen von Geld für die Schule oder Begleitung bei außerschulischen Unternehmungen. Weniger eingebunden sind die Eltern im Kerngeschäft des schulischen Unterrichts (vgl. Schmidt et al. 1976: 55; Krumm 1996a: 269; Sacher 2006: 311). Der Anspruch, intensiver mit Eltern zu kooperieren und die Zusammenarbeit gar auf die Gestaltung des schulischen Alltags auszuweiten, stößt auf Vorbehalte und Befürchtungen. Meistens gibt es keine Vorstellungen, wie die Zusammenarbeit gestaltet werden kann, und es fehlt an Erfahrungen und Techniken zur Umsetzung (vgl. Schmidt et al. 1976: 55; Epstein 1995: 703). Viele Eltern haben negative Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und drücken dies durch ein distanziertes Verhältnis aus. Die Folgen sind Unsicherheit, Spannungen und Ängste. Andere Eltern suchen keinen Kontakt zu den Lehrkräften, weil sie berufsbedingt keine Zeit haben oder aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse hierzu nicht in der Lage sind. Meistens steht das Interesse der Eltern an formalen Abschlüssen gegenüber den Inhalten stark im Vordergrund. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass Eltern ein Gespräch mit den Lehrkräften oft erst dann suchen, wenn dem Kind schlechte Noten drohen (Schmidt et al. 1976: 61).

Trotz größeren Interesses gegenüber dem Thema Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen innerhalb der letzten Jahre gibt es in Deutschland, im Vergleich zu anderen Ländern, außer einiger Praxisanleitungen (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013; Stiftung Bildungspakt Bayern e. V. 2014) keine Studien, die sich mit derartigen Praktiken im schulischen Bereich beschäftigen. Wie der aktuelle Forschungsstand zeigt, wird in der deutschsprachigen Literatur entweder die Familie als Ursache für den Bildungserfolg bzw. -misserfolg oder das Bildungssystem in den Fokus gerückt. Dementsprechend wird auch nach eher einseitigen Lösungen für dieses Problem gesucht – entweder sollen die Familien stärker gefördert oder das Bildungssystem reformiert werden (vgl. Solga / Dombrowski 2009: 20).

Bildung kann aber nur dann im Sinne der Förderung von Chancengleichheit funktionieren, wenn alle formalen, non-formalen und informellen Bildungsorte in die Betrachtung einbezogen werden. Diese Bildungsorte sind für die Entwicklung der Kinder in gleichem Maße relevant und müssen deshalb miteinander kooperieren und aufeinander ausgerichtet sein. Insbesondere müssen Eltern mittels niedrigschwelliger Angebote stärker in die Erziehungs- und Bildungsprozesse der Institutionen integriert werden, um die gegenseitige Beziehung zu stärken und die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu unterstützen (vgl. Marks / Steffen 2012: 6 ff.). Vor diesem Hintergrund bietet das Konzept eines Familienzentrums an Grundschulen das Potenzial, die unterschiedlichen Ansatzpunkte für die Stärkung von Chancengleichheit miteinander zu verknüpfen. Die Befunde zum Stand der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern zeigen aber auch, dass die Etablierung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft kein „Selbstläufer“ sein kann, sondern in einem – wahrscheinlich längeren – Prozess erarbeitet werden muss.

Literaturverzeichnis

- Aschaffenburg, K. / Maas, I.,** 1997: Cultural and educational careers. The dynamics of social reproduction. In: *American Sociological Review* 62 (4): 561-572
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.),** 2016: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Barnard, W. M.,** 2004: Parent involvement in elementary school and educational attainment. In: *Children and Youth Services Review* 26 (1): 39-62
- Baur, R.,** 1972: Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach d. 4. Klasse Grundschule. Weinheim [u.a.]

- Becker, R.**, 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52 (3): 450-474
- Becker, R. / Lauterbach, W. (Hrsg.)**, 2007: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden
- Becker, R. / Lauterbach, W.**, 2010: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: 11-49
- Becker, R. / Schubert, F.**, 2006: Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58 (2): 253-284
- Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hrsg.)**, 2005: Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München
- BMFSFJ**, 2002: Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Stuttgart
- Boudon, R.**, 1974: Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society. New York [u.a.]
- Bourdieu, P.**, 1976: Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Bourdieu, P.**, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt. Sonderband, 2): 183-198
- Bourdieu, P.**, 1987: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 4. Aufl. Frankfurt am Main
- Bourdieu, P.**, 1989: Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Berlin
- Bourdieu, P.**, 1992: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg
- Bourdieu, P. / Boltanski, L. / Saint Martin, M. de / Maldidier, P.**, 1981: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main
- Bradley, R. H. / Corwyn, R. F.**, 2002: Socioeconomic Status and Child Development. In: Annual Review of Psychology, 53: 371-399
- Bradley, R. H. / Corwyn, R. F. / McAdoo, H. P. / Coll, C. G.**, 2001: The Home Environments of Children in the United States Part I. Variations by Age, Ethnicity, and Poverty Status. In: Child Development 72 (6): 1844-1867
- Büchner, P.**, 2003: Stichwort. Bildung und soziale Ungleichheit. In: ZfE 6 (1): 5-24
- Bundesjugendkuratorium (Hg.), 2001: Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. Bonn, Berlin
- Coleman, J. S.**, 1990: Foundations of social theory. Cambridge, Mass. [u.a.]
- Coleman, J. S., 1996: Equality of educational opportunity. Washington
- De Graaf, N. D. / De Graaf, P. M. / Kraaykamp, G.**, 2000: Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands. A Refinement of the Cultural Capital Perspective. In: Sociology of Education 73 (2): 92. DOI: 10.2307/2673239
- DiMaggio, P. / Mohr, J.**, 1985: Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. In: American Journal of Sociology 90 (6): 1231-1261
- Ditton, H.**, 1989: Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: Empirische Pädagogik 3 (3): 215-231
- Dohmen, G.**, 2001: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Eder, K.**, 2013: Der Klassenhabitus in Abgrenzung zum Klassenbewusstsein bei Karl Marx. In: Lenger, A. / Schneickert, C. / Schumacher, F. (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: 57-74

- Entwisle, D. R. / Alexander, K. L.**, 1992: Summer setback. Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. In: American Sociological Review 57: 72-84
- Epstein, J. L.**, 1995: School/Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. In: Phi Delta Kappan 76 (9): 701-712
- Epstein, J. L. / Dauber, S. L.**, 1991: School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. In: The Elementary School Journal 91 (3): 289-305
- Esser, H.**, 1999: Soziologie: spezielle Grundlagen 1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main
- Frie, P.**, 2006: Wie Eltern Schule mitgestalten können. ein Handbuch für Lehrer und Eltern. Mülheim an der Ruhr
- Goldthorpe, J. H.**, 1996: Class Analysis and the Reorientation of Class Theory. The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. In: The British Journal of Sociology 47 (3):481-501
- Grundmann, M. / Groh-Samberg, O. / Bittlingmayer, U. H. / Bauer, U.**, 2003: Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (1): 25-45
- Hillmert, S.**, 2010: Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: 71-98
- Hollstein, B.**, 2007: Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Lüdicke, J. (Hg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: 53-83
- Hradil, S.**, 2001: Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl. Wiesbaden
- Human Services** (Hrsg.), 2003: Head Start FACES 2000. A Whole-Child Perspective on Program Performance. Washington, DC: Office of Planning
- Klaudy, E. K. / Stöbe-Blossey, S.**, 2014: Zusammenarbeit mit Eltern im Familienzentrum. In: Völkel, P. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich. Köln: 201-226
- Krause, D.**, 2007: Soziale Ungleichheit. In: Fuchs-Heinritz, W. (Hg.): Soziale Ungleichheit. 4. bearb. Aufl. Wiesbaden: 686
- Kreckel, R.**, 2004: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3., überarb. und erw. Aufl. Frankfurt am Main, New York
- Krumm, V. / Rossbach, H.-G. / Tietze, W. / Palacios, J.**, 1999: European Child Care and Education Study. School-age Assessment of Child Development: Long-term impact of Preschool Experiences on School Success, and School-age Assessment of Child Development: Long-term impact of Preschool Experiences on School Success, and Family-School Relationships. Final Report for Work Package # 2. European Union DG XII: Berlin
- Krumm, V.**, 1996a: Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In: Specht, W. / Altrichter, H. (Hg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck: 256-290
- Krumm, V.**, 1996b: Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In: Zeitschrift für Pädagogik 34: 119-137
- Liebau, E.**, 2009: Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, B. / Rieger-Ladich, M. / Wigger, L. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: 41-58

- Maaz, K.**, 2006: Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden
- Marks, E. / Steffen, W.**, 2012: Bildung – Prävention – Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages 2010: Godesberg
- Mayer, K. U. / Müller, W.**, 1989: The State and the Structure of the Life-Course. In: Annual Reviews 15: 187-209
- Mayer, K. U. / Müller, W. / Pollak, R.**, 2003: Institutional Change and Inequalities of Accessing German Higher Education. Online verfügbar unter https://www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/Mayer/institut/institutional_change.pdf, zuletzt aktualisiert am 15.02.2017.
- Mewes, J.**, 2010: Ungleiche Netzwerke – Vernetzte Ungleichheit. Persönliche Beziehungen im Kontext von Bildung und Status. Wiesbaden
- Mortimore, P.**, 1994: Schuleffektivität. Ihre Herausforderung für die Zukunft. In: Zeitschrift für Pädagogik (32): 117-134
- Müller, W.**, 1998: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen [u.a.]: Westdt. Verl. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderhefte, 38): 81-112
- Neugebauer, M.**, 2010: Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium. Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Zeitschrift für Soziologie 39 (3): 202-214
- Neuenschwanderer, M. P. / Balmer, T. / Gasser, A. / Goltz, S. / Hirt, U. / Ryser, H. / Wartenweiler, H. (Hrsg.)**, 2004: Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht. Kanton und Universität Bern
- Overwien, B.**, 2005: Stichwort. Informelles lernen. In: ZfE 8 (3): 339-355
- Rauschenbach, T. / Düx, W. / Sass, E. (Hrsg.)**, 2007: Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]
- Rauschenbach, T. / Leu, H. R. / Lingenauber, S. / Mack, W. / Schilling, M. / Schneider, K. / Züchner, I.**, 2004: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin
- Rohlf, C.**, 2011: Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden
- Sacher, W.**, 2006: Elternhaus und Schule. Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie von Sommer 2004. In: Bildung und Erziehung 59 (3): 303-322
- Sacher, W.**, 2014: Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn
- Sauer, M.**, 2007: Elternarbeit in Kindertagesstätten. Bedarfsgerechtes inhaltliches und strukturiertes Arbeiten in Kitas – Elternbefragung als Bedarfsanalyse. Saarbrücken:
- Schimpl-Neimanns, B.**, 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52 (4): 636-669
- Schleiermacher, F.**, 1957: Pädagogische Schriften. In: Weniger, E. (Hg.): Pädagogische Schriften. 1 Band. Düsseldorf, München
- Schmidt, H.-J. / Walther, H. / Dietze, L.**, 1976: Elternarbeit in der Grundschule. Ravensburg
- Schweinhart, L. J.**, 2005: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions. Hg. v. High/Scope. Educational Research Foundation. Online verfügbar unter <http://www.peelearlyyears.com/pdf/Research/INTERNATIONAL%20Early%20Years/Perry%20Project.pdf>, zuletzt geprüft am 17.03.2017
- Solga, H.**, 2008: Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. Hrsg. v. WZBrief Bildung. Berlin

- Solga, H., / Dombrowski, R.,** 2009: Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung
- Solga, H. / Wagner, S.,** 2010: Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: 191-219
- Stiftung Bildungspakt Bayern,** 2014: Leitlinien zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus. München
- Stolz, G. E.,** 1987: Das Zusammenwirken von Elternhaus, Schule und Freundschaftsgruppen in der Erziehung. Eine Untersuchung zur Ökologie der Entwicklung von Schülern. Weinheim
- Textor, M. R.** 2012: High/Scope – ein frühpädagogischer Ansatz. Online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/144.html>, zuletzt aktualisiert am 27.03.2017
- Textor, M. R.,** 2013: Elternarbeit in der Schule. Norderstedt: Books on Demand
- Vester, M.,** 2005: Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, P. A. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim [u.a.]: 39-70
- Viernickel, S.,** 2009: Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Berlin, Düsseldorf
- Vodafone Stiftung Deutschland,** 2013: Qualitätsmerkmale Schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf
- Weiß, M.,** 1985: Schuleffekt-Forschung. Ergebnisse und Kritik empirischer Input-Output Untersuchungen. In: Gesellschaft/Umwelt. Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger interdisziplinärer Forschung (historischer, vergleichender, gesellschaftlich/politischer, ökonomisch/ökologischer, juristischer, psychologisch/soziologischer Bereich): 1060-1094
- Zinnecker, J. / Georg, W.,** 1996: Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schulleistungen und Schulerfolg des Kindes. In: Jürgen Zinnecker, J. / Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim [u.a.]: 303-314

4.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Familienzentren an Grundschulen: Erste Erfahrungen

Irina Schumach

In Deutschland wurde der Gedanke der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zunächst im Elementarbereich aufgegriffen. Durch die Erweiterung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren sollte die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft hier institutionell gestärkt werden (vgl. Klaudy / Stöbe-Blossey 2014: 203). Als erste Kommune in NRW baut die Stadt Gelsenkirchen seit dem Schuljahr 2014/2015 Familienzentren auch an Grundschulen auf. In dem Projekt „Familienzentren an Grundschulen“ (FamZGru) geht es darum, die Bildungschancen der Kinder zu verbessern und durch die soziale Herkunft bedingte Benachteiligungen abzubauen. Um diese Ziele zu erreichen, sollen Eltern mit Hilfe niedrigschwelliger Angebote zu einer aktiven Beteiligung am Schulgeschehen motiviert und in ihrer Kompetenz bezüglich der Erziehung zur Bildung ihrer Kinder gestärkt werden. Gegenstand dieses Beitrags ist die Diskussion der Frage, welche Handlungspotenziale Familienzentren an Grundschulen bieten, um durch gezielte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zur Reduktion der herkunftsbedingten Bildungsungleichheit beizutragen. Dazu wurden zum einen die Interviews ausgewertet, die im Frühjahr 2016 mit den Leitungen der Familienzentren, mit den Schulleitungen und der Projektleitung FamZGru durchgeführt wurden, zum anderen die Gruppendiskussionen mit Eltern, die an allen drei Schulen stattfanden.

Bei den Interviews mit den Leitungen der Familienzentren und mit den Schulleitungen ging es darum, die ersten Informationen über Ziele und den aktuellen Stand zum Projekt FamZGru sowie Angebote an der jeweiligen Schule zu identifizieren (vgl. Born et al. 2017: 8). Der Interview-Leitfaden enthielt fünf Bausteine mit 19 Fragen zu folgenden Themen: Ausgangslage für das Projekt, Entwicklungsprozess des Projektes FamZGru, Angebote sowie Übergangsgestaltung und Erwartungen an die Evaluation. Die Gruppendiskussionen mit den Eltern wurden eingesetzt, um erste Erkenntnisse über die Wahrnehmung und Kenntnisse der Eltern über FamZGru zu gewinnen. Dabei wurden bei den Gruppendiskussionen insgesamt vier Fragen als Orientierungspunkte für die Befragten verwendet. Gefragt wurde nach Vorstellungen der Eltern hinsichtlich der Zusammenarbeit in und den Angeboten an der Schule, nach dem Übergang auf die weiterführende Schule und nach Bedürfnissen der Eltern und Kinder bezüglich eines erfolgreichen Übergangs. Die Größe der Gruppen variierte zwischen drei und sieben Teilnehmern.

Die Daten werden in Anlehnung an die Aufgabenfelder der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nach Epstein (1995) analysiert: Kommunikation, Elternbildung und Elternt raining, Unterstützung der Lernprozesse der Kinder durch die Eltern, freiwillige Hilfeleistungen der Eltern, Einbeziehung der Eltern bei Entscheidungen und Nutzung lokaler Ressourcen. Da es im deutschsprachigen Raum noch keine allgemeinen Kriterien für eine erfolgreiche Elternarbeit im schulischen Bereich und den Familienzentren an Grundschulen gibt, eignet sich der theoretische Ansatz nach Epstein besonders gut für die vorliegende Analyse.

Tabelle 2: Kategorien

Kategorie
Kommunikation
Elternbildung
Einbeziehung der Eltern bei Entscheidungen
Nutzung lokaler Ressourcen

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Epsteins (1995: 704 ff.) Aufgabenfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Die Resultate der standardisierten Befragung, die in diesem Kapitel verwendet werden, beziehen sich auf die Gesamtergebnisse an allen drei am Projekt beteiligten Schulen, da sich die Ergebnisse sehr ähneln. Hauptsächlich dienen sie der Erhebung der Elternperspektive hinsichtlich der Schule, Kontakthäufigkeit, Angebote sowie des Übergangs auf die weiterführende Schule. Nicht erfasst wurden soziostrukturelle Merkmale der Eltern bzw. Familien; diese wären für die Analyse in Bezug auf die Beteiligung der Eltern aus verschiedenen gesellschaftlichen Schichten am Schulgeschehen und Angeboten des Familienzentrums jedoch sicher interessant gewesen.

1 Kommunikation

In der Kategorie Kommunikation werden insgesamt drei Perspektiven analysiert: Die Kommunikation mit den Eltern aus der Perspektive der Beteiligten an der Schule, die Kommunikation der Eltern mit diesen und die der Eltern untereinander.

Die Kommunikation mit den Eltern gestaltet sich aus der Perspektive der Beteiligten an der Schule recht gut. Durch den Auf- und Ausbau der Familienzentren sollen Kommunikation und Beziehung zu den Eltern zusätzlich intensiviert werden. Dies gilt es in Anlehnung an die Kitas durch niedrigschwellige Angebote zu erreichen, um möglichst viele Eltern anzusprechen und auf diesem Wege durch persönliche Kontaktaufnahme und Gespräche unterschiedliche Bedarfe zu ermitteln (zum Beispiel durch Gespräche in der Elternpflegschaft, Elternsprechstunden oder durch Bedarfslisten in Elterncafés). Eine Schulleitung sagt dazu: *„Die niederschweligen Angebote des Familienzentrums haben gute Elternkontakte zur Folge.“* [SL] Insgesamt sind die Befragten der Meinung, dass das Element Familienzentrum die Schule ein Stück weit öffnet.

Die Befragungen der schulischen Beteiligten deuten darauf hin, dass es durch die neuen niedrigschwelligen Angebote der Familienzentren tatsächlich gelingt, mehr Eltern in die Schule zu holen. Eine der Befragten betont die Relevanz der Angebote der FamZGru. Dazu zählen Nähen, Spiel-Nachmittage für Eltern und Kinder, Basteln und Yoga für Eltern nebst Kinderbetreuung. Durch die Teilnahme an den niedrigschwelligen Angeboten baut sich zwischen den schulischen Beteiligten und den Eltern eine vertrauensvolle Beziehung auf, die wiederum zu einer besseren Kommunikation auf beiden Seiten beitragen kann: *„Aufgrund der Vertrauensbasis, die aufgebaut wird, ergeben sich auch Gespräche über Probleme oder Bedarfe.“* [SL]

Obwohl die Beteiligten die Kommunikation mit den Eltern als gut bewerten, gibt es auf bestimmten Ebenen auch Kommunikationsschwierigkeiten. In einer Schule verweist die Schulleitung auf bestimmte Situationen, die als belastend empfunden werden, weil reale oder vermutete Ungerechtigkeiten zu emotionalen Reaktionen seitens der Eltern führen: *„Trotz generell guter Erfahrungen in der Elternarbeit gibt es schwierige Situationen oder Eltern, die Herausforderungen darstellen.“* [SL] Eine andere Schulleitung empfindet die Arbeit mit den Eltern relativ einseitig. Die Erfolge seien aus ihrer Sicht sichtbar, aber noch zu gering. Denn meistens handle es sich um Eltern, zu denen bereits Kontakt besteht; andere Eltern würden nur vereinzelt erreicht. Aus Sicht der Schulleitung bieten Schule und Familienzentrum ausreichend Möglichkeiten und Angebote für die Familien an, wobei das Anspruchsniveau hinterfragt wird: *„Wie dick müssen die roten Teppiche sein, damit sich Eltern wohlfühlen?“* [SL]

Zwecks Intensivierung der Kommunikation mit den Eltern wird seitens der Schulen auf verschiedene Strategien zurückgegriffen. Eine Schulleitung betont hierbei die Bedeutung der individuellen Lage, des sozialen Bezugs sowie der Kultur und Traditionen der Eltern. Denn nur mit dem Wissen über individuelle Hintergründe seien die Probleme und Bedarfe zu verstehen. Auch Sacher (2006: 312) zeigt, dass den Lehrkräften, denen der Aufbau eines persönlichen Kontakts zu den Schüler/innen und ihren Eltern nicht gelingt, weniger Unterstützung entgegengebracht wird als solchen Lehrkräften, deren Verhältnis mit den Schüler/innen und den Eltern auf einer Vertrauensbasis fußt (vgl. ebd.: 312). Eine andere Schulleitung setzt dabei auf eine aktive Beteiligung der Eltern beim Thema Schulübergang. Ihrer Meinung nach können die Eltern beim „ersten“ Übergang (also von der Kita in die Grundschule) über die Weiterentwicklung der Basiskompetenzen der Kinder (visuelle, motorische, haptische Fähigkeiten) involviert werden: *„Auch der erste Übergang muss gelingen. Hier gibt es viele Chancen, mit Eltern zusammen zu fördern.“* [SL] Bei dem

„zweiten“ Übergang handelt es sich um ein Thema, das für die meisten Eltern sehr wichtig zu sein scheint.

Dabei gibt es bei den Eltern tendenziell ein steigendes Interesse an höheren Abschlüssen, wie sich deutschlandweit im Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 72) zeigt. Auch die standardisierten Befragungen der Eltern an den drei Gelsenkirchener Projekt-schulen, die im Frühjahr 2016 durchgeführt wurden, zeigen, dass ein hoher Anteil der Eltern sich eine höhere Bildung für ihre Kinder wünscht. Nach den Befragungsergebnissen wünschen sich 57,8 % der befragten Eltern einen Übergang auf ein Gymnasium. Sodann folgen Real- und Gesamtschule mit jeweils 37,9 % bzw. 35,7 %. Haupt- und Sekundarschule weisen jeweils nur 2,5 % und 1,8 % auf (vgl. Abbildung 18).

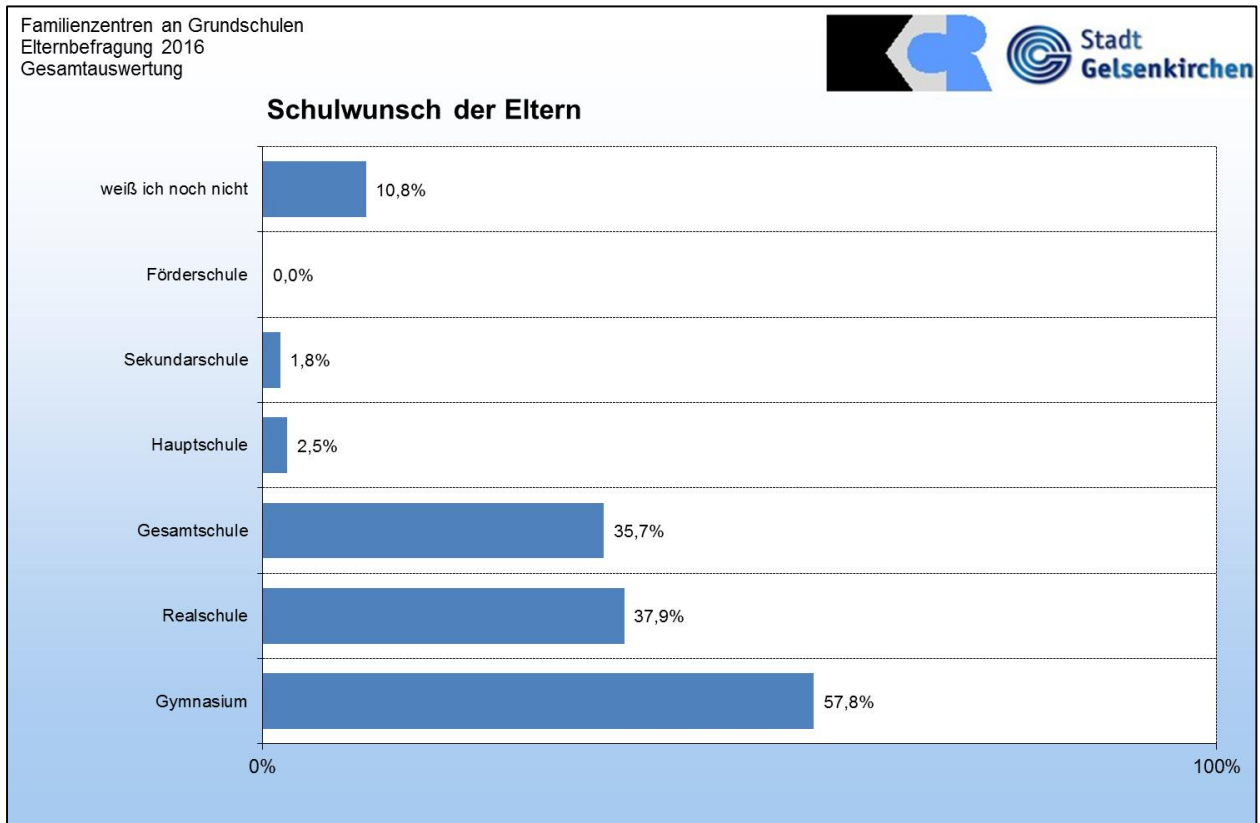


Abbildung 18: Schulwunsch der Eltern (alle Klassenstufen; Mehrfachnennungen möglich)

Quelle: Born et al. 2017: 16

Wie die standardisierten Befragungen so zeigen auch die Gruppendiskussionen mit Eltern an allen drei Schulen, dass ein hoher Anteil der Eltern sich eine höhere Bildung für seine Kinder wünscht. Zum Thema „Übergang“ sind aus der Sicht der Schulleitungen Informationsveranstaltungen wichtig, wobei es sich bewährt, Eltern mit Erfahrungen einzubinden: *„Es wird offen gesprochen und auch tiefsitzende Ängste werden deutlich.“* [SL] Die Öffnung der Schule, eine verbesserte Beziehungspflege zu den Eltern, die niedrigschwelligen Angebote des Familienzentrums sowie eine stärkere Beteiligung der Eltern bei wichtigen Themen wie z. B. Übergang können zu einer Veränderung der täglichen Praxis von Schule und Eltern beitragen und die Distanz zwischen den beteiligten Akteuren abbauen, wenn die Schule nicht mehr als rein formaler Bildungsort erachtet wird, den es vom privaten Bereich strikt zu trennen gilt, sondern stattdessen als Ort für non-formale und informelle Bildung aufgefasst wird, an dem auch Eltern erwünscht und wertgeschätzt werden. Denn je mehr sich die Eltern als Teil der Schulgemeinschaft fühlen, desto eher kann eine offene und vertrauensvolle Beziehung zwischen Schule und Eltern aus allen Bildungsschichten stattfinden (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013: 1).

Aus der Sicht der an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Eltern gestaltet sich die Kommunikation mit der Schule, den Lehrkräften und der OGS relativ gut; hier bestätigen sich die grundsätzlich positiven Ergebnisse aus den standardisierten Elternbefragungen (Abbildung 19). Entsprechend deren Ergebnisse haben 86,7 % aller Eltern ein gutes persönliches Verhältnis zu den Klassenlehrkräften – 92,4 % geben an, mit der Lehrkraft offen über Probleme des Kindes sprechen zu können („trifft voll zu“ und „trifft überwiegend zu“).

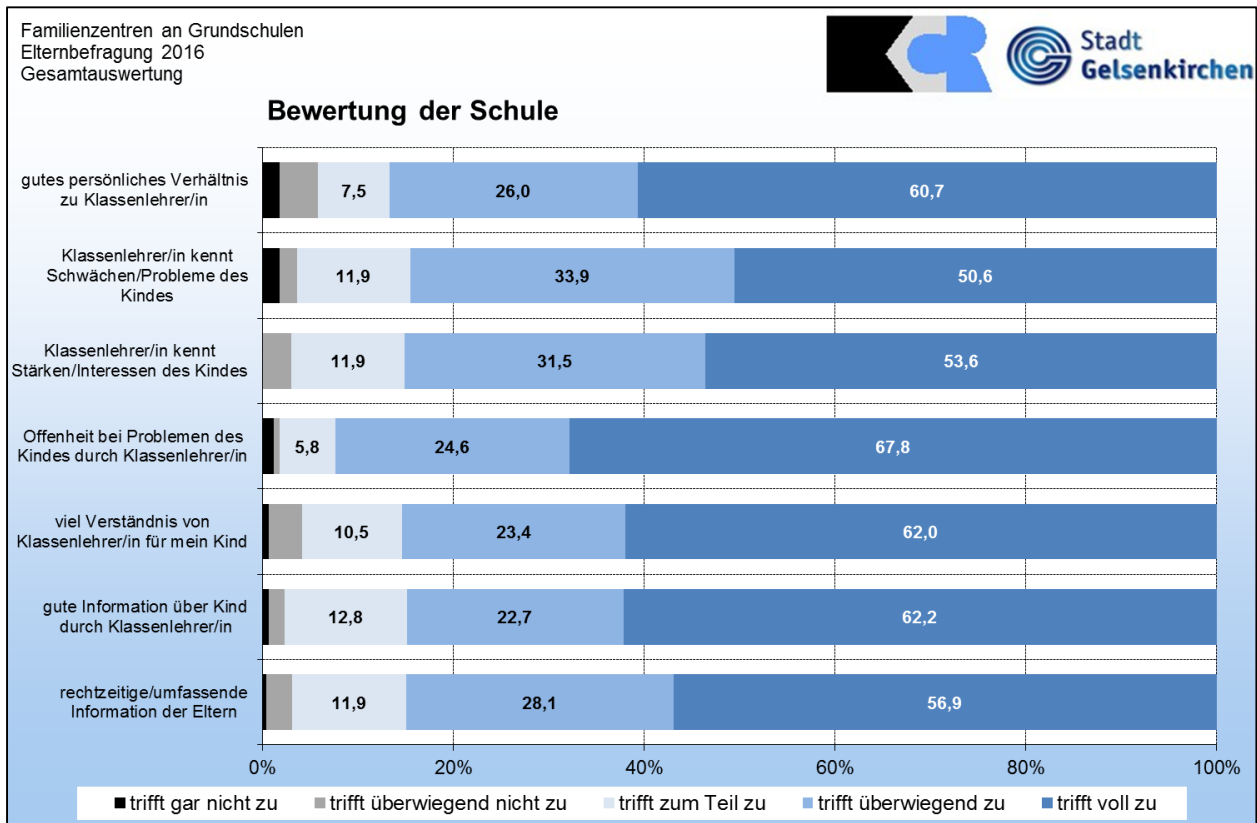


Abbildung 19: Bewertung der Schule

Quelle: Born et al. 2017: 15

Lehrkräfte und OGS werden in den Gruppendiskussionen als die ersten Ansprechpartner bei auftretenden Problemen mit den Kindern erachtet. Die Eltern berichten, dass Lehrkräfte bemüht sind, Konflikte mit Eltern und Kindern zu lösen, und dass bei größeren Klärungsbedarfen auch eine höhere Einsatzbereitschaft sichtbar wird. Lehrkräfte seien bereit, bei Problemen zu unterstützen, bspw. bei Fragen zur Erziehung, bei aggressivem Verhalten der Kinder oder bei Überforderung der Eltern bzw. der Kinder. Nichtsdestotrotz wünschen sich die Eltern in den Gruppendiskussionen mehr Zeit für individuelle Gespräche, „auch außerhalb der offiziellen Sprechzeiten“ [E], denn „aufgrund einer hohen Nachfrage“ [E] seien die offiziellen Sprechzeiten oft nicht ausreichend. Gelegentlich ergeben sich spontane Gespräche mit den Lehrkräften, zum Beispiel in den Pausen, „oder es findet ein Austausch per Briefen/Schulpost statt“ [E]. In diesem Zusammenhang äußern die Eltern in den Gruppendiskussionen den Wunsch nach einer Informationstafel über Veranstaltungen, Angebote, Adressen und Gesprächspartner, idealerweise unmittelbar vor der Schule, da die Eltern zumeist keinen Zugang in die Schule haben.

Vor allem in der Elterndiskussion an derjenigen Grundschule, in der das Familienzentrum zum Befragungszeitpunkt schon länger bestand, wird deutlich, dass das Familienzentrum als Anlaufstelle für die Eltern und ihre Probleme wahrgenommen wird: „Das Familienzentrum richtet sich auf die Bedürfnisse der Eltern ein.“ [E] Das Familienzentrum und seine Angebote sind den Befragten bekannt. Dadurch hat sich das Familienzentrum auch bereits in dem Quartier etabliert: „An den Angeboten des Familienzentrums nehmen [...] auch Eltern, deren Kinder nicht an dieser

Schule sind, teil.“ [E] Darüber hinaus zeigen die Aussagen, dass es den Eltern durch den Anschluss des Familienzentrums an die OGS teilweise schwerfällt, zwischen den beiden Einheiten zu unterscheiden: *„Wenn das Familienzentrum aufgegeben wird, dann sind die Eltern aufgeschmissen. Die Vereinbarung zwischen Beruf und Familie wäre in dem Fall unmöglich.“* [E] Dies weist darauf hin, dass das Familienzentrum nicht als eine zusätzliche Instanz, sondern als ein Teil der Schule verstanden wird.

In den anderen Schulen lässt sich dagegen eine andere Situation beobachten. Da das Familienzentrum sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen in der Aufbauphase befand, scheinen die Eltern über das Familienzentrum und seine Funktionen an der Schule (noch) wenig zu wissen: *„[Die] Einrichtung des Familienzentrums ist noch nicht bei allen Eltern angekommen.“* [E] Nur wenige Eltern sind über das Familienzentrum informiert, denn bisher gab es keine offiziellen Informationen und keine persönliche Vorstellung der zuständigen Person. In einer Gruppendiskussion zeigt sich, dass den Eltern nur das Angebot *„Nähkurs“* [E] bekannt ist. An dieser Stelle ist anzunehmen, dass die Informationen über das Familienzentrum deshalb fehlen, weil die Schulen selbst mit dem Konzept des Familienzentrums noch nicht vertraut sind. Aus diesem Grund sind besonders in Bezug auf die Informationen zum Familienzentrum klare Strukturen und eine höhere Transparenz notwendig.

Eine bessere Kommunikation und die Öffnung der Schule, u.a. durch niedrigschwellige Angebote des Familienzentrums, könnten eventuell zur Veränderung der schichtspezifischen Schuleinstellungen beitragen. Denn oft haben Eltern aus unteren Bildungsschichten nicht das nötige Selbstbewusstsein, im Vergleich zu Eltern aus höheren Bildungsschichten, um aus eigener Initiative heraus auf die Schule und die Lehrkräfte zuzugehen (vgl. Baur 1972: 140). Durch die niedrigschwelligeren Angebote gilt es das Selbstbewusstsein dieser Eltern zu stärken und dadurch zu einer positiven Schuleinstellung beizutragen – und somit die primären Effekte der sozialen Herkunft zu reduzieren.

Bei der Kommunikation der Eltern untereinander ergeben sich zwischen den beteiligten Schulen einige Unterschiede. An zwei Schulen berichten Eltern in den Gruppendiskussionen über eine hohe Kommunikationsbereitschaft der Eltern. Für eine gelingende Zusammenarbeit ist hier aus Sicht der Befragten eine starke Eigeninitiative seitens der Eltern erforderlich. Insbesondere die engagierten Eltern sollen die Initiative ergreifen und die Informationsweitergabe gewährleisten, beispielsweise über WhatsApp, telefonisch, per Mund-zu-Mund-Propaganda oder im Rahmen der Elternversammlungen: *„Eltern erreicht man am besten über andere Eltern.“* [E] Sacher (2014: 310) verweist in diesem Kontext darauf, dass Aktivitäten der Elternvertretung, die weniger die Schule bzw. Schulleitung und stärker die Eltern in den Fokus stellen, einen günstigeren Einfluss auf die Nutzung und Häufigkeit informeller Kontakte der Eltern mit der Schule haben.

In einer anderen Gruppendiskussion lässt sich dagegen diesbezüglich eher eine negative Einstellung gegenüber anderen (insbesondere desinteressierten) Eltern beobachten. Es entsteht der Eindruck, dass die an der Diskussion beteiligten Eltern von zwei Lagern mit klaren Grenzen ausgehen (engagiert und nicht engagiert). Dabei sehen sich die aktiven Eltern nicht dazu verpflichtet, schulische Informationen an andere Eltern weiterzugeben: *„Es ist nicht die Aufgabe der Eltern, andere Eltern zu informieren.“* [E] Die an der Diskussion beteiligten Eltern nehmen den Informationsfluss an der Schule als positiv wahr und sehen Probleme eher bei (anderen) Eltern: *„Die Schule tut genügend, aber das Interesse kann man niemandem aufzwingen.“* [E]

Eine Cliquenwirtschaft der Eltern kann eventuell die Zusammenarbeit behindern, da andere Eltern durch die Grenzziehung ausgeschlossen werden (vgl. Mortimore 1994: 128). Eine bessere Kommunikation zwischen den einzelnen Eltern kann hingegen zu einer stärkeren Beteiligung der Eltern in der Schule führen. Dabei soll sich die Elternvertretung als eine Körperschaft verstehen, die unmittelbar Eltern vertritt und unterstützt (vgl. Sacher 2006: 315 f.). Zu einer besseren Kommunikation kann folglich eine Förderung der Zusammenarbeit der Eltern untereinander und eine starke Elternvertretung beitragen, denn durch eine engere Zusammenarbeit der Schule mit aktiven Eltern, die unmittelbar die Interessen der Eltern vertreten, können möglicherweise mehr Eltern erreicht werden. Insofern wäre es innerhalb der Schulen von Interesse, mit Elternvertreter/inne/n über ihre Funktion zu diskutieren und eine Rollenklärung herbeizuführen.

2 Elternbildung

An allen Schulen gibt es unterschiedliche Angebote zur Elternbildung, die u.a. auch an die Eltern bzw. Familien im Stadtteil gerichtet sind. Aus diesem Grund wird das Familienzentrum von schulischen Beteiligten und Eltern als Gewinn nicht nur für die Schule, sondern auch für den Stadtteil angesehen. Angeboten werden unterschiedliche Elternkurse und Beratungsangebote zu Themen wie Übergang, Erziehung, Bewältigung von Lebensproblemen oder Unterstützung des Kindes beim Lernen. In den eingerichteten Elterncafés haben die Eltern die Möglichkeit, sich zu bestimmten Themen untereinander auszutauschen. Es werden auch Spielnachmittage mit Eltern und Kindern sowie Sprachkurse für Eltern mit Migrationshintergrund angeboten. Künftig werden Qualifizierungen der Familienzentrumsleitung zu Elternbegleitern geplant. Zudem sind Vernetzungen zu den weiterführenden Schulen und inhaltliche Vertiefungen der Elternkurse (Umgang mit Medien, Stärkung von Erziehungskompetenzen) in der Planung.

Von den Eltern werden Angebote zur Freizeitgestaltung mit Familien, Sportangebote (wie Yoga für Mütter, Zumba zusammen mit Kindern) und Angebote bzw. Kurse zum Thema Übergang gewünscht. Die standardisierte Befragung der Eltern zeigt ebenfalls ein großes Interesse der Eltern an Angeboten und Projekten zur Vorbereitung der Kinder auf den nächsten Übergang. Des Weiteren besteht auch ein hohes Interesse an gemeinsamer Freizeitgestaltung für Eltern und Kinder, Informationen über Stadtteilangebote, Vermittlung von Hilfen sowie speziellen Kursen zur Sprachförderung der Kinder. Kein oder nur geringeres Interesse zeigen Eltern dagegen gegenüber speziellen Angeboten für Väter und Alleinerziehende (vgl. Abbildung 20).

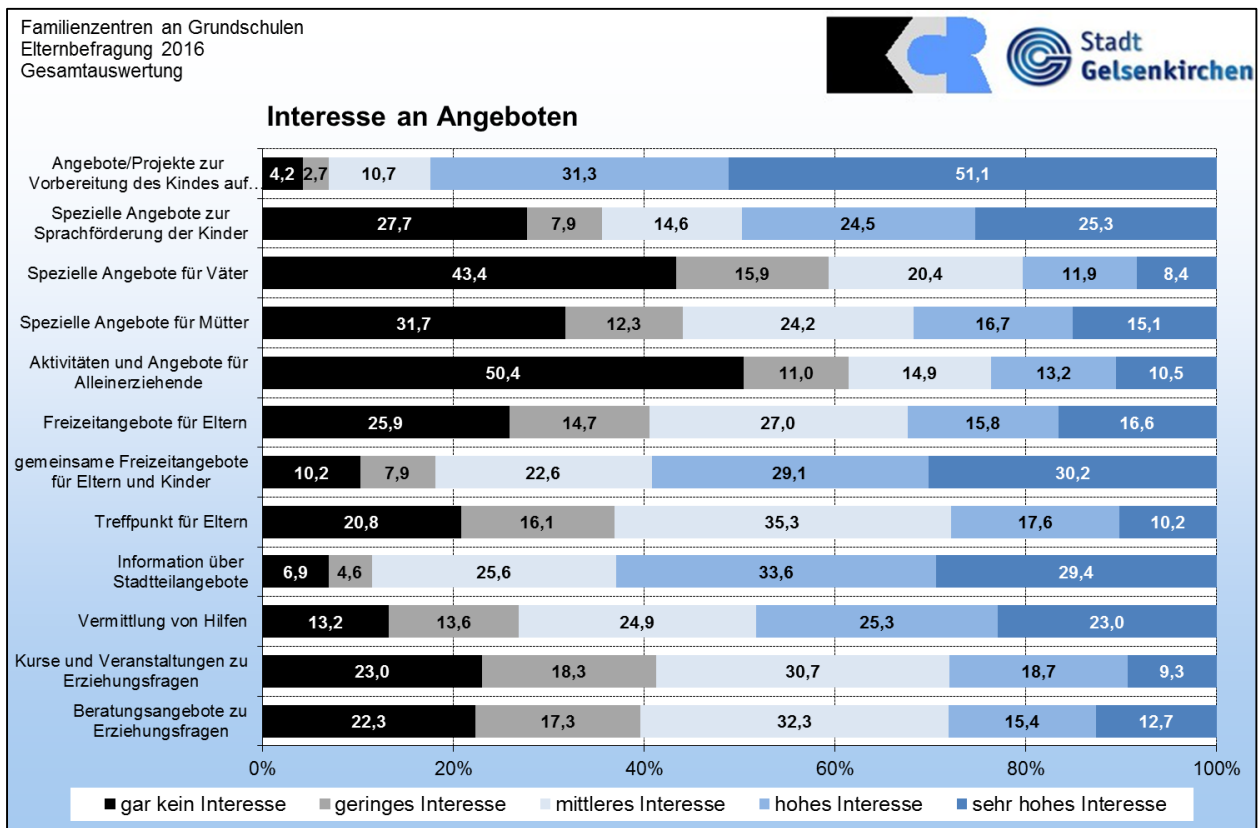


Abbildung 20: Interesse an Angeboten

Quelle: Befragung von Eltern an 3 Gelsenkirchener Grundschulen im Rahmen der Evaluation Familienzentren an Grundschulen 2016

Durch gezielte Bildungsangebote können Eltern stärker in das schulische Geschehen eingebunden und in ihrem Selbstbewusstsein und ihren Erziehungskompetenzen gestärkt werden. Zusätzlich können spezielle Angebote zur Vorbereitung der Kinder auf den nächsten Übergang dazu

beitragen, dass insbesondere Eltern aus unteren Bildungsschichten durch mehr Selbstbewusstsein gegenüber der Schule und besseren Informationen bezüglich einzelner Schultypen und damit verbundenen Zukunftsperspektiven ihre Schuleinstellung ändern und sich angstfrei für die für ihr Kind passende Schule entscheiden. Denn auch wenn die Ergebnisse der Elternbefragung zeigen, dass die Eltern anscheinend gut über die weiterführenden Schulen informiert sind, äußern über 40 % der Eltern die Sorge, dass sie ihre Kinder durch den Übergang auf eine höhere Schule nicht genügend unterstützen könnten („trifft gar nicht zu“ und „trifft überwiegend nicht zu“ (vgl. Abbildung 21). Hier kommen sekundäre Herkunftseffekte zum Tragen, weil die Ängste möglicherweise die Übergangentscheidung beeinflussen.

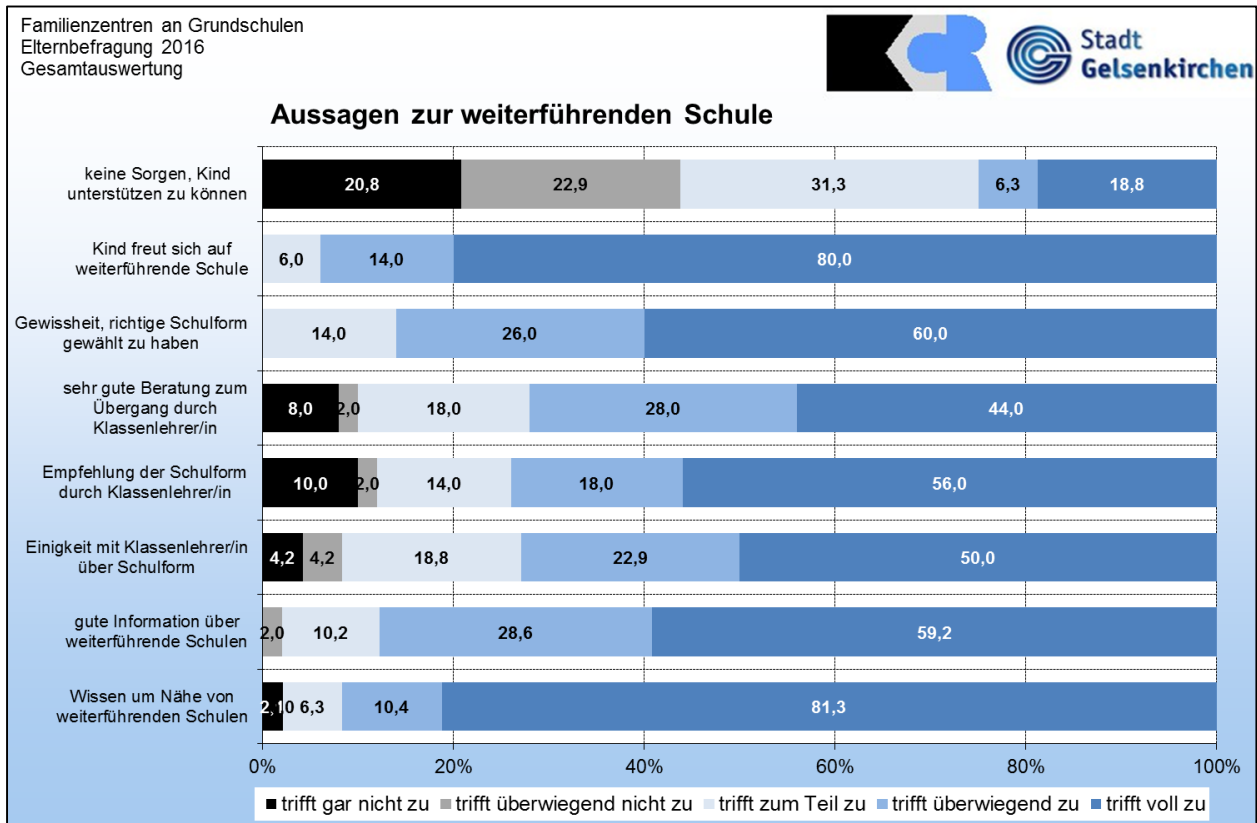


Abbildung 21: Aussagen zur weiterführenden Schule

Quelle: Born et al. 2017: 20

3 Einbeziehung der Eltern bei Entscheidungen

Bezüglich der Kategorie „Einbeziehung der Eltern als vollwertige Partner bei allen Entscheidungen“, die die Kinder und Familien betreffen, wird von beiden Seiten, den Eltern und den schulischen Beteiligten, deutlich Stellung bezogen.

Die Eltern wünschen sich in ihrer Position mehr Wertschätzung von der Schule. Eine der Befragten argumentiert: „Man wird in der Position als Elternrat nicht ernst genommen.“ [E] Neben mehr Wertschätzung wird in den Gruppendiskussionen auch der Wunsch nach mehr Austausch über die verschiedenen Vorstellungen von Erziehung und einer engeren Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern geäußert. Insbesondere ist diese Vorgehensweise dann wichtig, wenn sich die Bildungs- und Erziehungspraxis an beiden Orten widersprechen und dadurch in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Mit anderen Worten: Werden in der Herkunftsfamilie Bildungs- und Erziehungspraktiken angewendet, die nicht den Erwartungen der Bildungsinstitutionen entsprechen und vice versa, so kann dies zum Versagen des Bildungssystems führen (vgl. Kramer 2011: 342). Insofern könnte die gemeinsame Ausarbeitung eines Erziehungskonzepts zwischen Schule und Eltern dabei helfen, die Eltern als gleichwertige Partner einzubeziehen und dadurch schulische und innerfamiliäre Alltagspraxis aufeinander anzupassen.

In den Interviews mit den schulischen Beteiligten zeigt sich teilweise, dass viele Eltern nicht als gleichwertige Erziehungspartner angesehen werden, sondern als diejenigen, die noch viel lernen müssen. Einige Beteiligte sind der Meinung, dass Eltern lernen müssen, in der Freizeit wieder etwas gemeinsam mit ihren Kindern zu unternehmen, und dass es neben dem Fernseher auch Möglichkeiten gibt, um im eigenen Stadtteil kostenfreie Aktivitäten wahrzunehmen. Eine Schulleitung schildert Probleme, mit denen sie in ihrer Arbeit oft konfrontiert wird: Wahrgenommen werden ein zunehmendes Desinteresse und eine mangelnde Bildungs- und Erziehungsfähigkeit von Eltern. Ihrer Meinung nach sehen viele Eltern ihre Sorgspflicht nur noch darin, die Kinder zu ernähren und zu kleiden – mit der Begründung, dass sie selbst Bildung und Erziehung im Elternhaus nicht anders erlebt haben und für ihre Kinder auch nicht mehr leisten können: *„Es entsteht eine Teufelsspirale, da über vielfältige Angebote Eltern immer mehr Verantwortung abgenommen wird und sie immer unfähiger werden.“* [SL] Ein weiteres Problem sieht sie darin, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund nicht Deutsch sprechen und ihre Kinder dadurch nicht genügend unterstützen können.

Gleichzeitig halten es die schulischen Beteiligten – mit unterschiedlichen Akzentsetzungen – durchaus für wichtig, Eltern als gleichwertige Erziehungs- und Bildungspartner wahrzunehmen. Eine Schulleitung betont, dass Eltern eine Anlaufstelle benötigen, wo sie sich angenommen fühlen und Gesprächspartner haben, mit denen sie sprechen können, ohne sich abgewertet zu fühlen. Sie ist ebenfalls der Meinung, dass Eltern eine neue Sicht von der Institution Schule brauchen, da viele selbst schlechte Erfahrungen mit der Schule gemacht haben. Sie müssen erfahren, dass nicht nach Schuldigen gesucht werden muss, sondern nach Lösungen. Vor allem ist sie zuversichtlich, dass eine gute Beziehung zu den Eltern und eine Vertrauensbasis die Ausgangslage für alle Fragen und Lebenslagen bilden.

Diese Aussagen führen zu der Annahme, dass die Beziehung zwischen Schule und Eltern in der Praxis noch weit von einer gleichberechtigten Partnerschaft entfernt ist. Eine kritische Haltung hierzu nehmen Kayser und Betz (2015: 91) ein. Sie stellen die Frage, ob die Inklusion der Eltern als Partner auf Augenhöhe aufgrund der unterschiedlichen hierarchischen Machtpositionen der Eltern und Lehrer überhaupt möglich ist. Darüber hinaus könne eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern, wie sie in der deutschen Debatte um Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gefordert wird, nach den Ergebnissen ihrer Untersuchung die Bildungsungleichheit sogar verstärken. Vielmehr solle es im Sinne der Partnerschaft auf Augenhöhe darum gehen, dass Lehrkräfte lernen, mit den Machtverhältnissen und ihren eigenen Positionen umzugehen. In der Selbstreflexion eigener Denk- und Handlungsmuster sollten Lehrkräfte in Abhängigkeit von sozialen Zusammenhängen Einfluss auf das Geschehen nehmen können und mit den Eltern gemeinsam kontinuierlich am Erziehungs- und Bildungserfolg der Schüler/innen arbeiten. Die Schule soll die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern transparent machen und sie mehr in soziale, politische und externe Netzwerke der Schule einbinden. Ebenfalls soll darauf geachtet werden, dass Eltern aus allen Schichten bei den Entscheidungen und Schulentwicklungsprozessen vertreten sind (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013: 18). Die Differenz zwischen theoretischem Anspruch und alltäglicher Praxis ist hier groß. Dabei ist zu beachten, dass eine wechselseitig wertschätzende Haltung nicht verordnet werden kann, sondern sich nur aufbauen lässt, wenn im Prozess die Probleme, die dieser Haltung entgegenstehen, ernst genommen werden.

4 Nutzung lokaler Ressourcen

Im Bereich der Nutzung lokaler Ressourcen zur Stärkung der Familien sowie zur Verbesserung des Lernens in der Schule existieren bereits an allen drei Schulen unterschiedliche Projekte, darunter bspw. gegenseitige Hospitationen mit den weiterführenden Schulen, ein Kooperationsprojekt mit einer Gesamtschule, in dem Schüler der Oberstufe eine Patenschaft für Drittklässler übernehmen, um diese zu begleiten und zu stärken, Angebote wie „Das Lernen lernen“ oder „Der will nur spielen“ oder Infoabende zur Mediennutzung mit der Landesanstalt für Medien NRW. Geplant und bereits terminiert waren zum Befragungszeitpunkt Gespräche in Kitas und den weiterführenden Schulen zur Vorstellung, Bedarfserfragung und zu weiteren Kooperationsmöglichkeiten.

Durch den Ausbau der Familienzentren besteht bei den schulischen Beteiligten die Hoffnung einer stärkeren Vernetzung der Schulen mit der Stadt bzw. den Stadtteilen. Erwartet werden davon eine stärkere Einbindung der Eltern in die Erziehung und Bildung der Kinder, ein sozialer Beitrag

für die Stadt bzw. den Stadtteil, die Öffnung der Schule für die Eltern bzw. Familien Stadtteil, eine bessere Übergangsgestaltung durch gezielte Kooperation mit den weiterführenden Schulen sowie die Stärkung der Kooperation und des Austausches zwischen den verschiedenen Schulen.

Bei den Eltern in den Gruppendiskussionen spielt die Zusammenarbeit mit den weiterführenden Schulen bei der Frage nach der Vernetzung und Nutzung lokaler Ressourcen eine tragende Rolle. Offensichtlich gibt es einen großen Bedarf an Informationen, Ansprechpartnern und Beratung zum Thema Übergang und eine für das Kind passende weiterführende Schule. Von den Grundschulen wird eine stärkere Auseinandersetzung mit den weiterführenden Schulen erwartet: Informationen zu Anmeldeverfahren, Angeboten und Organisationen von Schnuppertagen während der Schulzeit. Durch mangelnde Kooperation zwischen den Schulen fühlen sich die Eltern von der Sekundarstufe abgeschnitten. Immer wieder wird der Bedarf nach Informationen betont, insbesondere für Eltern aus anderen Kulturen, die mit dem Schulsystem nicht oder nur wenig vertraut sind. Vorgeschlagen wird von den Eltern, die Aufgabe der Vernetzung mit den weiterführenden Schulen auf das Familienzentrum zu delegieren, wodurch die Lehrkräfte entlastet werden und sich auf ihre primäre Aufgabe, nämlich die Wissensvermittlung konzentrieren könnten.

An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass das Thema Übergang auf die weiterführende Schule für die Beteiligten an den Schulen von großer Bedeutung ist. Somit stellt das Thema Übergang und Übergangsgestaltung einen wichtigen Baustein für den Ausbau der Vernetzung und Nutzung lokaler Ressourcen dar, um für Eltern mehr Möglichkeiten für bedarfsgerechte Informationen, Beratungen und Bildungsangebote zu schaffen. Durch gezielte und an die Eltern gerichtete Angebote gilt es, durch positive Erfahrungen der Eltern im Bildungsprozess ihrer Kinder das kulturelle und soziale Kapital zu vermehren und somit den Habitus der Eltern zu verändern.

5 Fazit und Ausblick

Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei dem Projekt FamZGru um ein Pilotprojekt handelt, das sich zum Zeitpunkt der in diesem Beitrag ausgewerteten Befragungen (2016) in der Aufbauphase befand, können bezüglich der Reduktion der sozialen Bildungsungleichheit durch gezielte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft noch keine abschließenden Aussagen getroffen werden. Anhand der Untersuchungsergebnisse wird jedoch deutlich, dass eine bessere Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern sowie der Eltern untereinander zu einer höheren Beteiligung der Familien am Schulgeschehen und Bildung der Kinder führen können. Denn durch die niedrigschwelligen Angebote des Familienzentrums an Grundschulen ist es tatsächlich gelungen, mehr Eltern zu erreichen und in die Schule zu holen. Die Beziehung zwischen Schule und Eltern kann demnach durch den Ausbau der Familienzentren und niedrigschwelligen Angebote, insbesondere zum Thema Übergang, zusätzlich intensiviert werden. Zu einer höheren Beteiligung können ebenso gezielte Bildungsangebote für Eltern und Familien beitragen, denn gemäß der Analyseergebnisse werden die Angebote an den Schulen auch von den Stadtteil-Eltern genutzt, was auf die Integration des Familienzentrums in die Stadt bzw. den Stadtteil hindeutet. Darüber hinaus soll die Schule gemeinsam mit den Eltern kontinuierlich am Erziehungs- und Bildungserfolg der Schüler/innen arbeiten, die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern transparenter gestalten und sie mehr in die Netzwerke der Schule einbinden. Ebenfalls gilt es darauf zu achten, dass Eltern aus allen Schichten bei den Entscheidungen und Schulentwicklungsprozessen involviert werden sollen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterstreichen, dass im Primärbereich vor allem die primären Effekte der sozialen Herkunft als Ursache für die ungleichen Bildungschancen von großer Bedeutung sind. Diese äußern sich herkunftsabhängig in der Bildungseinstellung und den schulischen Leistungen der Akteure. Die sekundären Herkunftseffekte treten dagegen vor allem an den Schulübergängen des Bildungssystems auf, wenn sich Familien in Abhängigkeit von einer schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Bilanz für einen konkreten Bildungsweg entscheiden sollen. Ob die primären oder sekundären Effekte als Ursache für die soziale Bildungsungleichheit ausschlaggebender sind, ist in der wissenschaftlichen Diskussion umstritten. Einige Studien belegen, dass der Einfluss von primären Effekten größer ist, weil sie die Ausgangslage für sekundäre Effekte bilden (vgl. Ditton 2010: 65). Andere Befunde weisen darauf hin, dass sekundäre Effekte die für die Zukunft bedeutungsvollen Übergangsentscheidungen stärker beeinflussen als primäre Effekte. Demnach führt die Kompensation der sekundären Herkunftseffekte eher zu einer

Reduktion der sozialen Bildungsungleichheit als die Nivellierung der primären Effekte (vgl. Müller-Benedict 2007: 637).

Da sekundäre Effekte erst dann auftreten, wenn die Familien vor einer Übergangsentscheidung stehen, kann das Familienzentrum präventiv Einfluss auf die Kosten-Nutzen-Abwägungen der Eltern bzw. Familien nehmen. Darüber hinaus kann durch Maßnahmen zur Kompensierung der primären Herkunftseffekte von der ersten Klasse an versucht werden, den sekundären Effekten entgegenzuwirken, weil diese durch primäre Effekte beeinflusst werden. Um dementsprechend den primären Herkunftseffekten und damit den ungleichen sozialen Bildungschancen der Kinder entgegenwirken zu können, gilt es, im Projekt FamZGru die familienunterstützenden Maßnahmen primär an der Ausstattung der Eltern bzw. Familien mit Kapital anzusetzen und zu versuchen, diese durch die niedrigschwelligen Angebote der Schule und des Familienzentrums zu fördern.

Es ist nicht anzunehmen, dass die gezielte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Rahmen des Projektes FamZGru die ökonomische Situation der Familien verbessern kann. Eher ist davon auszugehen, dass der Einsatz entsprechender materieller Ressourcen in der Schule, die den Eltern und Kindern zur Verfügung gestellt werden, ausgleichend wirken kann. Die gemeinsamen Bastel- und Spielnachmittage, Nähkurse, Sport- und Kochangebote mit entsprechenden zur Verfügung gestellten Materialien werden zwar nicht zum Ausgleich der angenommenen Defizite führen, sie können aber dazu beitragen, die Lage der Eltern und Kinder aus schwierigen Lebensverhältnissen mit wenigen ökonomischen Mitteln zu verbessern, indem sie durch die Schule und die Familienzentren den Zugang zu solchen Mitteln erhalten (vgl. Born et al. 2017: 23).

Beim kulturellen Kapital kann die gezielte Bildungs- und Bildungspartnerschaft bei der Intensivierung des inkorporierten Kapitals angesetzt werden. Auf die objektivierte und institutionalisierte Form des Kapitals kann im Rahmen des Projektes nur geringfügig eingegangen werden. Da das objektivierte Kulturkapital die Inkorporierung des kulturellen Kapitals voraussetzt und die institutionalisierte Form an die rechtliche Zertifizierung gebunden ist, kann sie somit nicht im Rahmen des Projektes und den niedrigschwelligen Dienstleistungen erfolgen. Durch die vorhandenen und geplanten Angebote an den Schulen, wie z. B. Nähen für Mütter, Waldexpeditionen für Väter und Kinder, Seminare zum Umgang mit Medien, mit sexuellem Missbrauch, Unterstützung der Kinder beim Lernen, gesundes Frühstück und diverse Sportangebote können kognitive und praktische Fähigkeiten der Eltern erweitert werden (vgl. Born et al. 2017: 23). Neben den zahlreichen Angeboten sind ebenfalls die Teilnahme und der selbstständige Verbleib der Eltern und Familien in den Kursen von Bedeutung. Denn nur eine nachhaltige Teilnahme und vorhandenes Interesse der Eltern und Familien kann zur Verinnerlichung des kulturellen Kapitals führen.

Ein Kernelement des Familienzentrums an Grundschulen besteht darin, die Kooperation mit lokalen Netzwerken zu aktivieren und zu unterstützen. Durch das Familienzentrum kann es für Eltern möglich werden, die Kontakte und das Netzwerk der Schule und des Familienzentrums zu nutzen und dadurch das eigene Sozialkapital zu vermehren. Der Vorteil einer solchen Vernetzung, die den Nutzern grundsätzlich frei steht, ist die Mobilisierungsmöglichkeit der Sozialressourcen, die die vorhandenen Sozialressourcen des Einzelnen um das Vielfache übersteigt. Durch die Nutzung von inner- und außerschulischen Kontakten können Problemlagen schneller und effektiver erkannt und behandelt werden, aber auch der Zugang zu neuen freizeitleichen Beschäftigungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Quartiers wird hierdurch möglich. Damit kann das Sozialkapital an dieser Stelle einen Multiplikationseffekt auf die real verfügbaren sozialen Ressourcen entfalten (vgl. Bourdieu 1983: 192).

Um die Förderung der Kapitalausstattung leisten zu können, muss eine gezielte und intensivere Bildungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule hergestellt werden. Dies ist nur dann möglich, wenn die jeweiligen Handlungsoptionen (Kommunikation, Elternbildung, Einbeziehung der Eltern bei Entscheidungen sowie Nutzung lokaler Ressourcen) in den beteiligten Schulen und Familienzentren intensiviert und ausgebaut werden. Um diese Effekte und Prozesse in ihrer Wirkung beurteilen zu können, bedarf es vor allem an Zeit, da es sich bei FamZGru um ein neues und einmaliges Projekt in Deutschland handelt.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung**, 2016: Bildung in Deutschland. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Baur, R.**, 1972: Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des
Elternhauses für die Schulwahl nach d. 4. Klasse Grundschule. Weinheim [u.a.]
- Born, A. / Risse, T. / Stöbe-Blossey, S. / Klaudy, E. K.**, 2017: Zwischenbericht zur Evaluation
„Familienzentren an Grundschulen“(FamZGru). Manuskript; Duisburg/Gelsenkirchen
- Bourdieu, P.**, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel,
Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt. Sonderband,
2): 183-198
- Ditton, H.**, 2010: Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Quenzel, G. / Hurrelmann, K.
(Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: 53-71
- Epstein, J. L.**, 1995: School/ Family/ Community Partnerships. Caring for the Children We Share.
In: Phi Delta Kappan 76 (9): 701-712
- Kayser, L. B. / Betz, T.**, 2015: „Da hatt’ ich mal so ein Thema mit der Lehrerin“ – Handlungsori-
entierungen von Eltern als Ausgangspunkt für eine ungleichheitssensible Zusammenarbeit.
In: Zeitschrift für Grundschulforschung 8 (1): 80-94
- Klaudy, E. K. / Stöbe-Blossey, S.**, 2014: Zusammenarbeit mit Eltern im Familienzentrum. In:
Völkel, P. (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich. Köln: 201-
226
- Kramer, R.-T.**, 2011: Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungs-
forschung. Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8>
- Mortimore, P.**, 1994: Schuleffektivität. Ihre Herausforderung für die Zukunft. In: Zeitschrift für
Pädagogik (32): 117-134
- Müller-Benedict, V.**, 2007: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten
verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59 (4): 615-
639
- Sacher, W.**, 2006: Elternhaus und Schule. Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt
an der bayerischen Studie von Sommer 2004. In: Bildung und Erziehung 59 (3): 303-322
- Sacher, W.**, 2014: Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Ge-
staltungsvorschläge für alle Schularten. 2., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn
- Vodafone Stiftung Deutschland**, 2013: Qualitätsmerkmale Schulischer Elternarbeit. Ein Kom-
pass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf

4.3 Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehr- und Fachkräften an einer Grundschule mit Familienzentrum

Florian Bartnik

In der Fachwelt herrscht allgemein Einigkeit darüber, dass die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften eine wesentliche Rolle für die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes spielt (Friederich 2011: 9). Die persönliche wie schulische Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers wird maßgeblich von diesen beiden Akteursgruppen beeinflusst: Auf der einen Seite stehen dabei die familiären Akteure, die Erziehungsberechtigten des Kindes, auf der anderen Seite die Akteure aus den beteiligten Bildungsinstitutionen, also in erster Linie die Lehrer/innen, darüber hinaus aber auch sozialpädagogische Fachkräfte. Der Einfluss der Akteure auf die Entwicklung der Schüler/innen wirkt jedoch nicht allein auf dem direkten Weg, sondern auch das Verhältnis zwischen den Akteuren spielt hier eine bedeutende Rolle. Vor diesem Hintergrund wird heute eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den Lehr- und anderen Fachkräften und den Eltern angestrebt. Ziel einer solchen Einbeziehung von Eltern in die Arbeit der Bildungsinstitution ist vor allem die Verbesserung der Bildungschancen der Kinder (Betz et al. 2017: 43). Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Lehr-/Fachkräften und den Eltern soll ermöglichen, dass das betroffene Kind alle Chancen erhält, sein Potenzial auf seinem Weg ins (Berufs)Leben weitgehend auszuschöpfen.

In diesem Zusammenhang spielt vor allem die Grundschule eine entscheidende Rolle, da die Kinder hier auf ihren weiteren Bildungsweg vorbereitet werden und mit dem Übergang auf die weiterführende Schule schon eine entscheidende Weichenstellung für ihren späteren beruflichen Werdegang gelegt wird. In diesem Kontext besteht ein wesentlicher Anspruch von Grundschule darin, Bildungsungleichheit abzubauen, das heißt, Chancengleichheit herzustellen und allen Kindern alle Möglichkeiten für eine weiterführende Bildung zu eröffnen (ebd.: 28). Bildungsungleichheit beschreibt dabei einen Zustand, durch den Kinder aufgrund ihrer Herkunft systematisch unterschiedliche Erfolgchancen im Bildungssystem haben, die dann über den Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen und -angeboten und letztlich zum Arbeitsmarkt bestimmen (ebd.: 19). Mit dem Begriff der Chancengleichheit ist darum die Idee verbunden, dass alle Kinder ihre Teilhabe an spezifischen gesellschaftlich bedeutsamen Gütern realisieren können und soziale Herkunft, d. h. unterschiedliche soziale und kulturelle Hintergründe sowie das Geschlecht oder weitere Faktoren wie Region, Wohnort und Wohngegend keinen negativen Einfluss darauf haben (ebd.: 22). Denn dass Kinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft in ihrer Entwicklung benachteiligt werden, kann nicht im Sinne des Bildungssystems und der gesellschaftlichen Entwicklung sein.

Die aufgelisteten Bestimmungsgründe von Bildungsbenachteiligung zeigen, dass die Grundschule als alleiniger Ansatzpunkt zur Verbesserung der Chancengleichheit nicht ausreichen kann, weil sie nur ein Teil des kindlichen Lebenszusammenhanges ist (Betz et al. 2017: 30). Die äußeren Rahmenbedingungen müssen ebenfalls in den Blick genommen werden. Gerade diese Faktoren außerhalb der Bildungsinstitutionen sollen über die Zusammenarbeit mit Eltern aufgegriffen werden, um ihren möglichen negativen Einfluss auf die schulische Entwicklung abzumildern. Zum besseren Verständnis dieser Zielvorstellung erfolgt nun zunächst ein genauerer Blick auf das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Anschließend werden die Interviews, die im Frühjahr 2017 an den drei am Projekt „FamZGru“ beteiligten Grundschulen geführt wurden, unter der Fragestellung ausgewertet, wie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehr-/Fachkräften an Grundschulen funktioniert und ob die Einrichtung eines Familienzentrums darauf einen Einfluss hat.

1. Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Um zu verstehen, welche Bedeutung die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehr-/Fachkräften hat, wird zunächst der konzeptionelle Bezugsrahmen vorgestellt. Dafür wird bestimmt, was genau unter diesem neueren Konzept zu verstehen

ist, welche Vorteile erwartet werden, anhand welcher Kriterien sich die Qualität einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft messen lässt, welche Maßnahmen zur Umsetzung ergriffen werden müssen und welche kritischen Aspekte innerhalb einer solchen Partnerschaft zu berücksichtigen sind.

Eine Zusammenarbeit der Schule mit Eltern umfasst viele verschiedene Formen, z. B. eine Kooperation bei Erziehungsfragen, die Entwicklung von Erziehungsvereinbarungen zwischen allen Akteuren (Sekretariat 2003: 43) genauso wie etwa das Organisieren von Festen, Elternabenden oder Gesprächsmöglichkeiten bei Problemsituationen (Howe 2012: 1). Diese Aspekte spielen auch im Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eine große Rolle; der Fokus des Konzeptes liegt jedoch auf einem gleichberechtigten Verhältnis zwischen Bildungsinstitution und Eltern, mit dem Ziel, dass sich Eltern als Mitglied der Schulkultur akzeptiert und wertgeschätzt fühlen (BSB 2015: 6). Im Fokus liegt nun nicht mehr die Zusammenarbeit an sich, sondern diese besondere Qualität der Kooperation.

Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Eltern, Kinder bzw. Jugendliche und Lehr-/Fachkräfte von einem solchen gegenseitigen Austausch „auf Augenhöhe“ profitieren (RÜM 2013: 6). Die Kinder und Jugendlichen werden lernbereiter und erzielen bessere Leistungen in der Schule, die Eltern identifizieren sich mehr mit Anliegen der Schule und Lehrkräfte können sich mehr auf ihr primäres Aufgabengebiet – das Unterrichten – konzentrieren (Vodafone Stiftung 2013: 3).

In der Fachliteratur werden weitere Vorteile genannt, die eine funktionierende Zusammenarbeit mit sich bringt. Durch die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit werden elterliche Ressourcen gefördert, aber auch ein Klima der gemeinsamen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern geschaffen (Kobelt-Neuhaus et al. 2014: 6). Das Bewusstsein einer gegenseitigen Akzeptanz und Wertschätzung zwischen den Akteuren kann eine Zusammenarbeit erleichtern und die Partnerschaft dadurch auch gestärkt werden. Des Weiteren werden die Jugendlichen in einer Partnerschaft von den beiden Akteursgruppen aus unterschiedlichen Blickwinkeln wahrgenommen; jeder Akteur kann seine eigene Rolle in der Unterstützung der Bildungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklung sehen und übernehmen (ebd.: 6). Durch den Austausch fällt es leichter, diese Rollen zu optimieren und das Kind zu fördern. Bei einem wertschätzenden Umgang wird das Kind gleichzeitig vor Loyalitätskonflikten bewahrt (Friederich 2011: 19). Falls beide Akteure jeder für sich mit unterschiedlichen Ansichten auf das Kind zugehen, gerät das Kind in eine Situation, bei der es sich zwischen den beiden Parteien entscheiden muss. Allgemein kann dies zu Konflikten zwischen den Parteien führen. Arbeiten dagegen Eltern und Fach-/Lehrkräfte zusammen und entwickeln miteinander eine gemeinsame Strategie, dem Kind zu helfen, entstehen solche Konfliktmöglichkeiten erst gar nicht.

Ob mit einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die erläuterten angestrebten positiven Effekte erreicht werden, ist jedoch abhängig davon, inwieweit die Kooperation der beteiligten Akteure untereinander in der gewünschten Weise funktioniert. Grundlage für eine solche Bewertung wiederum ist die Frage, ob und woran sich eine „gute“ Partnerschaft überhaupt messen lässt. Im Auftrag der Vodafone-Stiftung wurden von einer Expertenkommission Empfehlungen für Qualitätsmerkmale einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft entwickelt. Insgesamt wurden vier Qualitätsmerkmale definiert, die jeweils einem übergeordneten Leitbild folgen (Vodafone Stiftung 2013), wurde im Rahmen der Erarbeitung doch festgestellt, dass eine gute Zusammenarbeit nicht verordnet werden, sondern nur aus der Einsicht der beteiligten Akteure erwachsen kann. Im Vorhinein festgelegte Standards wären der Ansicht der Autoren zufolge darum der falsche Sprachgebrauch (ebd.: 7). Im Folgenden werden die vier entwickelten Qualitätsmerkmale genauer vorgestellt.

Dabei sind die vorgestellten Qualitätsmerkmale nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern sie stehen untereinander in einem engen Zusammenhang. Das erste Qualitätsmerkmal beschreibt grundsätzlich geeignete Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit. Das zweite Qualitätsmerkmal beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie sich die Akteure miteinander austauschen können, wobei im dritten die inhaltlichen Aspekte des Austausches zusammengestellt werden. Im abschließenden vierten Merkmal geht es um die Partizipation der Eltern am schulischen Leben über die Zusammenarbeit in Bezug auf das eigene Kind hinaus.

Das erste Qualitätsmerkmal beschreibt eine Willkommens- und Begegnungskultur mit dem Leitbild, dass die schulische Gemeinschaft gestärkt werden soll und Eltern sich wohl- und wertgeschätzt im Rahmen der Schulgemeinschaft fühlen. Darunter fallen dann untergeordnete Ziele wie eine einladende freundschaftliche Atmosphäre innerhalb der Schule oder der Anspruch, dass die Schulgemeinschaft niemanden ausschließt und sich alle mit gegenseitigem Respekt begegnen (ebd.: 3 ff.).

Das zweite Qualitätsmerkmal mit dem Namen „Vielfältige und respektvolle Kommunikation“ thematisiert im Leitbild den regelmäßigen und anlassunabhängigen Informationsaustausch der Eltern und Lehrkräfte bei allen Themen, die Erziehung und Bildung betreffen. Erstrebenswert wäre in diesem Zusammenhang ebenso die Nutzung verschiedener Kommunikationswege sowie ein regelmäßiger Kontakt der Beteiligten in Bezug auf den Übergang des Kindes auf die weiterführende Schule (ebd.: 7 ff.).

Das Leitbild des dritten Qualitätsmerkmals der Erziehungs- und Bildungskooperation beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit der Eltern, Lehrer und des Kindes hinsichtlich dessen Lern- und Bildungserfolges, wobei Ziele und Inhalte miteinander abgestimmt werden. Ebenso ist die Mitbestimmung der Schüler/innen und Eltern gewährleistet. Darunter fallen zusätzliche Aspekte, wie etwa das Interesse der Eltern an den schulischen Erfahrungen ihres Kindes oder das Ziel, dass Eltern durch die Schule über Angebote externer Akteure informiert sind und diese in den Schulalltag mit eingebunden werden (ebd.: 11 ff.).

Das vierte und letzte Qualitätsmerkmal „Partizipation der Eltern“ handelt davon, dass die Mitbestimmung und Mitwirkung der Elternschaft gewährleistet wird, diese – sofern umsetzbar – in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden und auch die Schüler/innen selbst bei der Beteiligung nicht zu kurz kommen. Hier gehören weitere Kriterien wie etwa die Aufgeklärtheit der Eltern über ihre Rechte, Möglichkeiten der Beteiligung unabhängig von Schicht- oder Gruppenzugehörigkeit der Elternteile genauso dazu wie deren eigene Vertretung in Gremien der Schule (ebd.: 17 ff.).

Bislang gibt es kaum empirische Erkenntnisse, die die zu erwartenden positiven Wirkungen auf den Bildungsweg von Kindern durch die Beteiligung der Eltern untersuchen oder sogar belegen (Betz et al. 2017: 45), so dass diese Form der Zusammenarbeit nicht ohne kritisches Hinterfragen grundsätzlich positiv bewertet werden sollte. Zum Abschluss wird darum das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft noch mit einem kurzen kritischen Blick beleuchtet.

Nach Auswertung der Fachliteratur konnte festgestellt werden, dass die Zusammenarbeit mit Eltern allgemein und im Sinne der vorgestellten Leitideen und der oben geschilderten Vorteile grundsätzlich positiv dargestellt wird. Einige Aspekte einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft werden jedoch auch kritisch bewertet. So wird auf konzeptionelle Widersprüche hingewiesen, die nahelegen, dass die Idee der Partnerschaft auf Augenhöhe vielleicht grundsätzlich als zu idealisiert betrachtet wird. Denn während es auf der einen Seite um die Anerkennung der Eltern als Partner auf Augenhöhe geht, soll gleichzeitig auf der anderen Seite die Erziehungskompetenz der Eltern gestärkt werden (Friederich 2011: 19).

Ein weiterer Aspekt bei der Umsetzung ist, dass in der Realität zwei durchaus unterschiedliche Akteure in diesen Partnerschaften zusammenkommen. Die in einer Partnerschaft auf beiden Seiten bestehenden Erwartungen können darum auch zu Enttäuschungen führen, die negative Folgen mit sich bringen und sogar zur Verfestigung bestehender Barrieren, gerade auch mit Blick auf die Schüler/innen, führen können (Betz et al. 2017: 7). Ebenfalls wird erwähnt, dass in der Praxis weiterhin Vorurteile in Bezug auf die Schichtzugehörigkeit von Familien bestehen (Kobelt-Neuhaus et al. 2014: 7). Eine fruchtbare Zusammenarbeit bzw. gelingende Partnerschaft lässt sich auf dieser Basis allerdings schwer realisieren, wenn diese schon vor dem Start auf Grund von Vorurteilen belastet ist.

Insgesamt betrachtet, lassen sich also durchaus auch eine Reihe kritischer Anmerkungen zum theoretischen Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft finden, die im Untersuchungsteil dieser Arbeit berücksichtigt werden müssen. Dennoch sollen die Leitvorstellungen des Konzepts als übergeordneter Rahmen dafür dienen herauszufinden, wie die Zusammenarbeit zwischen den Akteursgruppen in einer Grundschule mit Familienzentrum tatsächlich funktioniert, nicht zuletzt deshalb, weil auch hier eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft angestrebt und

umgesetzt und den Eltern der Zugang zu entsprechenden Angeboten erleichtert werden soll (Friederich 2011: 36).

2 Auswertung der Interviews

Mit der Auswertung der geführten Interviews soll der in dieser Arbeit aufgeworfenen Forschungsfrage nachgegangen werden, wie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehr-/Fachkräften an Grundschulen funktioniert und ob die Einrichtung eines Familienzentrums darauf einen Einfluss hat. Dazu werden die Interviews der Eltern der Drittklässler, der Lehrkräfte und der Fachkräfte des Offenen Ganztags herangezogen. Die Auswertung erfolgt zunächst durch die Einzelbetrachtung der ausgewählten Akteursgruppen, da aufgrund der verschiedenen Konstruktionen der Fragebögen auch unterschiedliche Antworten zu den jeweiligen Aspekten zu erwarten waren. Bei der Auswertung soll jeweils ein Rückbezug zu den eingangs geschilderten theoretischen Vorüberlegungen erfolgen. So soll etwa untersucht werden, ob Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit mit Eltern von den Akteuren aufgegriffen werden oder diese z. B. von den Vorteilen der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. über kritische Aspekte berichten. Sehen manche Eltern oder Lehrkräfte die Zusammenarbeit nicht durchweg positiv? Gibt es Vorurteile oder Unterschiede durch die soziale Herkunft von Kindern, die die Zusammenarbeit beeinflussen? Hat die Implementierung eines Familienzentrums Einfluss auf die Zusammenarbeit durch die zusätzlich geschaffenen Angebote? Auf diese und weitere Fragen soll die Analyse der Interviews eine Antwort geben.

Im Anschluss an die Einzelbetrachtung der jeweiligen Akteursgruppen werden die gewonnenen Erkenntnisse abschließend genutzt, um über einen Vergleich ein Gesamtbild zu erstellen. Diese Vorgehensweise soll helfen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Bewertung aufzuzeigen. Dabei geht es insbesondere auch darum festzustellen, wo und welche Probleme es bei der Umsetzung gibt, welche Alternativen sich im Vergleich zur bisherigen Vorgehensweise ergeben oder was zusätzlich beachtet werden muss.

2.1 Die Fachkräfte des Offenen Ganztags

Insgesamt wurden sechs Interviews mit den Fachkräften des Offenen Ganztags geführt, die für die Auswertung genutzt werden. Dabei werden für die Analyse der Zusammenarbeit mit Eltern der Abschnitt „Austausch mit den Eltern“ und für die Bewertung eines möglichen Einflusses der Familienzentren der Abschnitt „Effekte des Familienzentrums“ des Interviewleitfadens berücksichtigt.

Auf die Frage, wieviel direkten Kontakt die Fachkräfte des Offenen Ganztags mit den Eltern haben, gab eine/r der Interview-Partner/innen an, dass der direkte Kontakt eher gering ausfällt. Dabei wird jedoch eingeschränkt, dass die Kommunikation in Bezug auf die Erziehungspartnerschaft in der Regel wohl die Leiterin des Offenen Ganztags übernimmt.

„Aber mit den Eltern sonst eigentlich weniger, das Meiste macht dann doch bei uns die Frau X, die Leitung halt der OGS.“ [OGS]

Im Gegensatz dazu wurde von einer anderen Person angegeben, dass der Kontakt zu den Eltern sehr ausgeprägt ist:

„Also hier zu unseren Eltern eigentlich sehr viel“ [OGS]

Alle anderen Befragten machten jedoch recht übereinstimmende Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Kontakte zu den Eltern unterschiedlich intensiv sind, wie z. B.:

„Zu denen, die abholen, eigentlich täglich. Es gibt aber auch Eltern, die sehen wir in vier Jahren gar nicht.“ [OGS]

„Wir haben schon intensiven Kontakt, also nicht zu allen, das ist einfach so. Aber ich sag mal, zu 'nem Drittel ungefähr ist der schon sehr eng und intensiv.“ [OGS]

Demnach findet überwiegend ein regelmäßiger und intensiver Kontakt zwischen den Fachkräften der OGS und den Eltern statt. Mit einigen wenigen Eltern findet jedoch kaum, bzw. gar keine Kommunikation statt. Dieser Sachverhalt wäre vor allem mit dem zweiten Qualitätsmerkmal einer

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft kaum vereinbar. Denn ein anlassunabhängiger und regelmäßiger Informationsaustausch ist für eine Partnerschaft unabdingbare Voraussetzung. Wichtig wäre in dem Kontext herauszufinden, warum eine Zusammenarbeit mit diesen Eltern derzeit nicht stattfindet.

Ebenso wichtig für die Kommunikation ist, welche Kommunikationswege genutzt werden. Für den Informationsaustausch werden nach den Aussagen in den Interviews auf Seiten der befragten Fachkräfte üblicherweise die gängigen Kommunikationswege genutzt. Am meisten werden sogenannte Tür- und Angelgespräche mit den Eltern der Kinder geführt. Ebenso sind feste Gesprächstermine oder auch Gespräche nach persönlicher Vereinbarung eine gängige Form des Kontaktes. Falls diese Wege nicht möglich sind, findet oftmals auch eine Kontaktaufnahme per Telefon statt. Ein Interviewauszug veranschaulicht die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten:

„Wir haben auch unsere Telefonzeiten, gehen aber auch außerhalb der Zeiten dran, wenn jemand da ist. Und die Eltern, viele, also ich finde viele Eltern holen ihre Kinder auch ab, so dass man den Kontakt hat, wir stehen dann auch überwiegend im Flur und so, dass, wenn irgendetwas ist, wir das auch mit den Eltern klären können. Wir bieten auch Gesprächstermine an.“ [OGS]

Eine weitere Gesprächspartnerin gab darüber hinaus eine zusätzliche Kommunikationsart an:

„Dass wir uns in regelmäßigen Abständen zusammensetzen oder wir haben auch son‘ Hausaufgabenkontaktheft, wo auch n‘ Austausch immer stattfindet.“ [OGS]

Wie im zweiten Qualitätsmerkmal der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erwünscht, werden für den Austausch mit den Eltern vielfältige Kommunikationswege genutzt. Telefonanrufe oder Hausaufgabenkontaktheft können helfen, auch mit Eltern, die nicht regelmäßig an der Schule sind, einen dauerhaften Austausch zu etablieren.

Ein weiterer Aspekt, der für die Zusammenarbeit mit Eltern von Bedeutung ist, ist die Art und Weise, wie und worüber der Austausch zwischen den beteiligten Akteursgruppen stattfindet. Dabei wird deutlich, dass die Fachkräfte sich im Allgemeinen nicht auf eine einzige Art und Weise in ihrer Antwort festlegen wollen, sondern angeben, dass dies sehr situativ erfolgt. Ein Beispiel für diese Aussagen ist:

„Je nachdem, wie die Situation halt ist, ne, macht es Sinn, sich erst an den Lehrer zu wenden oder eher erst an den Elternteil.“ [OGS]

Einige der Befragten bewerten, wie die Zusammenarbeit aus ihrer Sicht funktioniert:

„Also Klassenlehrer und Eltern und wir arbeiten schon recht eng zusammen.“ [OGS]

„Das geht ganz gut, weil wir sind sehr transparent den Eltern gegenüber, und sagen, aus den und den Gründen funktioniert das auch nicht.“ [OGS]

Es fällt auf, dass die Zusammenarbeit grundsätzlich durchaus positiv gesehen wird. Nach eigener Aussage sind die Fachkräfte auch in ihren Handlungen gegenüber den Eltern transparent und versuchen, ihre Beweggründe für ihre Vorgehensweise offenzulegen und zu erklären. Dies ist ein Beleg für das Qualitätsmerkmal einer guten Partnerschaft: ein respektvoller Umgang miteinander. Doch bei der Analyse der Interviews werden auch einige der in den theoretischen Überlegungen genannten kritischen Aspekte einer Zusammenarbeit deutlich:

„Wir klären das mit den Kindern und die Kinder sollen sich Handlungsstrategien überlegen, wie sie miteinander umgehen wollen, das transportieren wir wiederum an die Eltern und das geht ganz gut.“ [OGS]

Demnach überlegen sich die Fachkräfte zunächst selbst Strategien im Umgang mit ihren Schüler/innen und setzen diese dann mit den Kindern um. Die Eltern werden darüber erst im Nachhinein informiert. Hier stellt sich die Frage, inwieweit diese Vorgehensweise für eine gute Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den Akteursgruppen spricht, denn in einer Partnerschaft sollten alle Akteure miteinander kommunizieren und Strategien gemeinsam entwickeln. Im zitierten Interview aber spielen Eltern zu Beginn keine Rolle bzw. sind von den Überlegungen

zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n ausgeschlossen. Diese Haltung widerspricht einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen den Fachkräften und Eltern und damit einem zentralen Anliegen einer gelingenden Partnerschaft.

Ein weiterer kritischer Aspekt einer guten Erziehungspartnerschaft ergibt sich aus der sozialen Herkunft der Familien. Drei befragte Personen gaben an, dass ihre Arbeit nicht von der sozialen Herkunft beeinflusst wird. Für zwei weitere befragte Personen spielt die soziale Herkunft zumindest für die Zusammenarbeit mit den Eltern keine Rolle. Innerhalb eines Interviews ließen sich jedoch Aussagen wiederfinden, die einer solchen Haltung widersprechen.

„Wir haben, wir sind natürlich ein sozialer Brennpunkt hier, das ist ganz klar zu erkennen. Aber, es ist auch deutlich zu erkennen, dass Kinder, die aus einer gut situierten Familie kommen, wo die Wertvorstellungen einfach noch mal ganz andere sind, besser in einem Gruppensystem wie diesem funktionieren.“ [OGS]

„Die Eltern sind sehr bemüht, aber sie kommen sehr an ihre Grenzen. Das ist wirklich deutlich zu erkennen, und dabei ist wirklich auch klar, soziale Oberschicht, die wir hier wenig haben, dass da deutliche Unterschiede zu erkennen sind.“ [OGS]

Es wird also klar und deutlich zwischen sozialen Schichten differenziert. Es sind zwar keine direkten Vorurteile hinsichtlich des Engagements der Eltern zu erkennen; doch Eltern geraten laut den Aussagen von Befragten aufgrund ihrer Herkunft oftmals an ihre eigenen Grenzen. Diese Haltung impliziert, dass zumindest von einem Teil der Interviewpartner/innen die Partnerschaftsfähigkeit von Eltern angezweifelt wird und damit im Sinne der weiter oben erläuterten Qualitätskriterien nicht von einer gut funktionierenden Partnerschaft ausgegangen werden kann.

Im Anschluss wurden die Transkripte der Interviews auf einen möglichen Effekt des Familienzentrums auf die Zusammenarbeit hin überprüft. Nach den Aussagen der Fachkräfte des Offenen Ganztags hat das Familienzentrum insgesamt einen positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit mit den Eltern:

„Also auf jeden Fall hat sich die Arbeit total verändert, weil die Eltern oft den Kontakt suchen, einfach. Das ist definitiv so. Ja.“ [OGS]

Darüber hinaus lässt sich belegen, dass die Institution des Familienzentrums die Eltern zur Zusammenarbeit mit der Schule anregt:

„Dass, was ich mitgekriegt habe, dass die Eltern ja zu Bastelnachmittagen jetzt in die Schule kommen, und ich denk ja, dadurch hat sich was getan, weil die auch wieder mehr hier hingezogen werden, mehr aktiv mitzumachen.“ [OGS]

Wenn Eltern sich über Angebote zur Schule hingezogen fühlen und von sich aus Interesse daran haben, sich am Schulleben zu beteiligen, erleichtert dies die Zusammenarbeit mit Lehrer/inne/n und Fachkräften und bildet damit eine gute Grundlage für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den Akteuren. Allerdings finden sich auch andere Aussagen. So sieht eine Befragte keinen Einfluss des Familienzentrums auf die Zusammenarbeit mit Eltern:

„Nö, sehe ich nicht so. Dadurch, dass ich ja immer noch durch die OGS – das ist bis auf, dass wir jetzt bisschen mehr Zeit haben für Elterngespräche, [...] das, ja das ist das einzige, wo ich sagen würde ja, ja.“ [OGS]

Doch im weiteren Verlauf dieses Interviews wird diese Einschätzung dann wieder relativiert. Denn zusätzliche Zeit für Elterngespräche lässt sich durchaus auch als ein positiver Effekt für die Zusammenarbeit werten. Wenn Fachkräfte wegen des Familienzentrums mehr Zeit für Gespräche haben, kann dies grundsätzlich einen positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit besitzen. Mit einem zusätzlichen Argument wird im gleichen Interview die Aussage, dass das Familienzentrum keinen Einfluss habe, noch weiter relativiert:

„Leider [...] erreicht man trotzdem nicht genug Eltern. Man erreicht schon einige, auch, die, wo man meint, die erreichen wir sowieso nicht. Einige erreicht man, trotzdem fallen natürlich immer noch welche durchs Raster und ja, die erreicht man nicht.“ [OGS]

Aus dieser Perspektive betrachtet, übt das Familienzentrum einen positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus. Allerdings werden über diesen Weg (noch) nicht alle Eltern erreicht. So kann zwar mit den interessierten Eltern eine Partnerschaft bestärkt und andere können vielleicht neu hinzugewonnen werden; es bedarf jedoch zusätzlicher Maßnahmen, um mit den übrigen Eltern eine Zusammenarbeit erst einmal aufbauen zu können.

Zusammenfassend lässt sich für die Fachkräfte des Offenen Ganztags festhalten, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern aus ihrer Sicht grundsätzlich positiv bewertet wird. Allerdings besteht zu einer nicht geringen Zahl von Eltern (noch) kaum oder gar kein Kontakt. Bei der Beurteilung der Qualität der Zusammenarbeit lassen sich Aspekte – wie etwa die Entlastung der Fachkräfte und eine aktivere Beteiligung von engagierten Eltern – wiederfinden, die dem Konzept einer gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft entsprechen. Gleichzeitig lassen sich vereinzelt aber auch Vorbehalte aufgrund der sozialen Herkunft oder Zweifel an einer Partnerschaft auf Augenhöhe wiederfinden.

2.2 Die Lehrkräfte der Grundschule

Im zweiten Abschnitt des Untersuchungsteils werden nun die Interviews mit den zwölf Lehrkräften an den beteiligten Grundschulen untersucht. Dabei finden auch hier die Abschnitte des Interviewleitfadens „Austausch mit den Eltern“ sowie „Effekte des Familienzentrums“ Berücksichtigung. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern wurde innerhalb der Interviews abgefragt, ob dauerhafte Gesprächsangebote vorhanden sind, ob darüber hinaus Kontakte außerhalb dieser Termine stattfinden, wie die Resonanz der Eltern auf diese Angebote ist und wie die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit eingeschätzt wird.

Das dauerhafte Angebot an Gesprächsmöglichkeiten wurde fast durchgängig von allen Lehrkräften bestätigt. Von mehreren Lehrkräften wurden in diesem Zusammenhang die Elternsprechtage als Gesprächsmöglichkeit genannt. Ebenso werden von zwei Lehrer/inne/n Sprechstunden zu festen Zeiten angeboten. Darüber hinaus wurden mehrheitlich von den Lehrkräften individuell vereinbarte Gesprächstermine als Möglichkeit des gegenseitigen Austausches benannt. Die nachfolgenden zwei Beispiele veranschaulichen die genannten Gesprächsmöglichkeiten:

„Ja, also zumindest achte ich drauf, dass die immer alle zum Elternsprechtage kommen. Wir leben hier ja eher in einem bildungsfernen Bereich. Ich achte drauf, dass ich mit allen Eltern im Gespräch bleibe. Und wir haben eine Sprechstunde. Und, wenn mich jemand zwischendurch sprechen möchte, geht das auch immer. Also, ich bleibe schon im Gespräch mit den Leuten.“ [LK]

„Ja, die Lehrer haben immer Sprechstunden und zusätzlich gibt es ja noch die Elternsprechtage. Ja und wenn jemand einen Gesprächstermin haben möchte, kann er jederzeit einen beantragen.“ [LK]

„Die Eltern haben jederzeit Gelegenheit, mit uns Termine auszumachen, wenn sie Fragen und Wünsche haben.“ [LK]

In allen ausgewählten Beispielen wird auch auf die gängige Möglichkeit eines Gespräches außerhalb der festen Zeiten hingewiesen. Als weitere Kommunikationswege werden Telefongespräche oder die schriftliche Kommunikation über ein Hausaufgabenheft benannt.

„Es gibt Telefonlisten. Die Eltern haben auch meine private Telefonnummer. Nicht die Handynummer, die Festnetznummer; können sich aber jederzeit melden oder Gesprächsbedarf über ein Hausaufgabenheft anmelden, weil wir Lehrer auch Sprechstunden haben. Also da, wo Gesprächsbedarf ist und sich Eltern bemerkbar machen, gibt's immer die Möglichkeit zu sprechen.“ [LK]

Mittlerweile werden zwischen den Akteuren auch die modernen Kommunikationswege über das Internet genutzt:

„Dann schreibe ich das in die WhatsApp-Gruppe rein. Da ist schon, ich sag(e) mal, eine indirekte Kommunikation über das Medium WhatsApp.“

Wichtig für den Austausch bzw. die Zusammenarbeit mit den Eltern sind jedoch nicht nur die festen Gesprächstermine und benannten Kontaktmöglichkeiten außerhalb der festen Termine, sondern auch, wie aus der Sicht der Lehrkräfte die Resonanz der Eltern auf diese Möglichkeiten ist und wie groß die Bereitschaft der Eltern zum Austausch eingeschätzt wird.

Im folgenden Interview-Zitat wird angegeben, dass die Lehrkräfte grundsätzlich darauf achten, dass Gesprächsangebote auch von möglichst vielen Eltern in Anspruch genommen werden. Von Seiten der Lehrerschaft besteht durchaus ein persönliches Engagement, dazu auch auf die Eltern direkt zuzugehen. Übereinstimmend wird die Resonanz der Eltern als hoch bis sehr hoch beschrieben. Vor allem, wenn die Lehrkräfte die Eltern, wie schon vermutet, persönlich ansprechen und sie zu einem Gespräch bitten oder zum Elternsprechtag einladen, nehmen diese Eltern eine solche Gesprächsmöglichkeit mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit an:

„Also wir legen da schon Wert drauf, dass die Eltern kommen. Es gibt wirklich nur ganz wenig Eltern, die nicht kommen und die für ein Gespräch nicht zu haben sind.“ [LK]

„Wenn ich Eltern zu einem Gespräch bitte, habe ich es eigentlich nicht erlebt, dass sie nicht kommen. Sehr selten, das gibt es sehr selten.“ [LK]

Lediglich eine einzige Lehrkraft gab an, dass die Gesprächsmöglichkeiten nur selten genutzt wurden. Aber selbst hier wurden Regelungen entwickelt, die den Austausch mit den Eltern absichern: Von dieser Lehrkraft wurden die Elternsprechtage „verbindlich“ gemacht, so dass dort zumindest zweimal im Jahr fast alle Eltern wenigstens einen Gesprächstermin wahrnehmen.

„Wenig. Sprechstunde wurde sehr wenig genutzt. Auch die Sprechstage. [...] Ja die Sprechstage habe ich verbindlich gemacht, also im Prinzip musste jeder kommen. Und kam dann auch fast jeder.“ [LK]

Bei der Einschätzung der Bereitschaft der Eltern, auf die Lehrkräfte zuzugehen, lassen sich aus den Interviews ganz ähnliche Erkenntnisse gewinnen. Eine Lehrkraft führte z. B. aus, dass der Gesprächsbedarf von den Eltern eher gering ausfällt.

„Seltener ist der Gesprächsbedarf seitens der Eltern.“ [LK]

Im Gegensatz zu dieser Aussage wurde von den restlichen Lehrkräften die Bereitschaft der Eltern zur eigenen Kontaktaufnahme als durchaus ausgeprägt beschrieben. Dabei ist diese jedoch mit einem speziellen Anliegen verbunden: Eltern wenden sich demnach in den meisten Fällen nur dann an die Lehrer/innen, wenn ihre Kinder ein Problem haben. Dabei sind es oftmals nicht die Probleme bei schulischen Leistungen, sondern vor allem soziale Konflikte wie etwa die Auseinandersetzung mit Mitschüler/inne/n.

„Umgekehrt kommen die Eltern zu mir, wenn sie also auch ein Anliegen haben, vielleicht das Gefühl haben, dass ihre Kinder, dass ihr Kind zuhause zu lange an den Hausaufgaben sitzt oder es sich nicht gut fühlt, Bauchschmerzen hat oder irgendwie mal, irgendwelche Dinge hat, wo es in der Schule nicht mit zurechtgekommen ist. Dann kommen die Eltern auch zu mir und sprechen mich an.“ [LK]

„Ja. Wobei ich bei Problemfällen eben sagen würde: Worum geht es? Also ist der Problemfall eine Leistung des Kindes in irgendeinem Fach oder ist der Problemfall ein Streit von dem eigenen Kind mit einem anderen. Also da würde ich sagen, bei Letzterem steht man eher auf der Matte.“ [LK]

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Eltern scheint also gerade bei Problemen der Kinder besonders intensiv zu sein. Ein anlassunabhängiger Austausch zwischen den Akteuren – ein Hauptanliegen des zweiten Qualitätsmerkmals einer gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – ist nach Auswertung der Interviews derzeit allerdings eher nicht gegeben. Ziel sollte es im Sinne dieses Kriteriums jedoch sein, dass die Eltern und Lehrkräfte den Austausch nicht nur bei Problemen suchen. Hier fehlen bislang geeignete Überlegungen, Ansatzpunkte und Instrumente.

In den Interviews wurden daneben auch Informationen über einen möglichen Einfluss des Familienzentrums auf die Zusammenarbeit gefunden. Übereinstimmend gaben die meisten Lehrkräfte an, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht von der Implementierung des Familienzentrums beeinflusst wurde. Andere Lehrkräfte sahen den Zeitraum seit der Gründung bislang als zu kurz an, um eine Bewertung darüber abgeben zu können.

„Aber die Zusammenarbeit der Eltern mit mir hat sich dadurch nicht verändert.“ [LK]

„Dazu war der Zeitraum noch zu kurz.“ [LK]

Als positive Auswirkung auf die Erziehungspartnerschaft wurde gesehen, dass das Familienzentrum ein niedrigschwelliges Angebot für die Eltern schafft, das die Zusammenarbeit zwischen allen Akteursgruppen erleichtern kann, da Eltern besser angesprochen werden und so der Aufbau einer Partnerschaft ermöglicht wird.

„Das finde ich schon sehr positiv, weil diese Hemmschwelle nicht da ist. Weil dann ich sagen kann: ‚So, hier bei uns in der Schule dann sitzt dann jemand da, der das mit Ihnen besprechen kann.‘ Ich glaube, sonst würden manche Eltern das gar nicht in Anspruch nehmen, wenn’s nicht hier vom Familienzentrum aus angeboten würde.“ [LK]

In den folgenden Zitaten werden diese zwei Seiten der Zusammenarbeit deutlich:

„Ich sag mal, die Eltern, die daran teilnehmen, zeigen ja sowieso eine gewisse Offenheit. Und Offenheit zu zeigen, heißt ja auch, ich bin bereit, Veränderungen einzugehen, ich bin bereit, auch vielleicht Ratschläge anzunehmen. Wenn das immer wieder von den gleichen Eltern kommt, ist das natürlich in dem Moment positiv, aber die Elternschaft, die wirklich eventuell Probleme macht, die lässt sich im Familienzentrum eigentlich nicht blicken. Oder fühlt sich dadurch nicht so angesprochen [...] Ich glaube, dass Schule anders gesehen, also diese Schule anders gesehen wird für einige, die sich wirklich aktiv daran beteiligen. Das ist so eine Gemeinschaft, die das geworden ist. Zumindest für einige Eltern, die regelmäßig daran teilnehmen, an den Angeboten, die hier bereitgestellt werden. Aber, wie ich eingangs sagte, habe ich doch das Gefühl, das es immer wieder die gleichen Eltern sind, die sich angesprochen fühlen und die dann aktiv daran teilnehmen und diese Angebote auch aktiv nutzen.“ [LK]

Die zusätzliche Etablierung eines Familienzentrums kann die positiven Aspekte einer Zusammenarbeit zwischen den Akteuren bestärken und die Zusammenarbeit im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft möglich machen. Die engagierten Eltern fühlen sich wohler durch eine angenehme Atmosphäre in der Schule, die mit einem Familienzentrum und dessen Angeboten geschaffen wird (Qualitätsmerkmal 1). Der Austausch, vor allem mit den Fachkräften des Familienzentrums, wird dadurch noch regelmäßiger und unabhängiger von Anlässen, wenn man sich öfters bei Aktivitäten über den Weg läuft (Qualitätsmerkmal 2). Durch einen regelmäßigen Austausch werden sicherlich die inhaltlichen Aspekte der Zusammenarbeit nicht leiden (Qualitätsmerkmal 3) und die Eltern nutzen ihre Partizipationsmöglichkeiten mehr in der Schule (Qualitätsmerkmal 4). Auf diesem Wege können die Vorteile einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ausgeschöpft werden. Doch häufig ist es so, dass gerade die Personen, die über das Familienzentrum angesprochen werden sollen, nicht erreicht werden. Kurz zusammengefasst: Die Zusammenarbeit mit Eltern kann über das Angebot eines Familienzentrums verbessert werden. Dies gilt jedoch vorwiegend für Eltern, mit denen bereits vorher ein Austausch stattgefunden hat. An der Intensität der Zusammenarbeit mit bislang wenig engagierten oder interessierten Eltern, also mit denjenigen, mit denen eine Zusammenarbeit noch etabliert werden soll, konnte bislang wenig geändert werden.

Die Implementierung eines Familienzentrums und damit einhergehend das Schaffen zusätzlicher Angebote für Eltern wird allerdings nicht von allen Lehrkräften grundsätzlich positiv gesehen.

„Ich sehe es auch so, dass man Eltern einfach alles irgendwie abnimmt und die nichts mehr irgendwie machen müssen. Wir bieten ja hier auch in der Schule Logopädie an, wie bieten ja Ergotherapie. Wir bieten ja diese Dinge auch schon an. Natürlich, damit es den Kindern nützt, damit wir gewährleisten können, dass es gemacht wird, wenn wir meinen, dass das nötig ist. Aber, ich bin der Meinung, Eltern müssen auch mal was machen für ihre Kinder. [...] Ich denke

schon, dass das Sinn macht, für die Kinder, aber auch nur – es entlastet vollkommen Eltern, weil die sowieso keinen Nerv haben, sich zu kümmern.“ [LK]

Das Familienzentrum soll die Zusammenarbeit mit Eltern über einen niederschweligen Zugang zu zusätzlichen Bildungs- und Erziehungsangeboten verbessern. Wenn eine Lehrkraft dies jedoch nicht als Hilfestellung wahrnimmt, sondern der Eindruck entsteht, dass die Eltern auf Kosten der eigenen Person entlastet werden sollen, ist dies für den Aufbau einer Partnerschaft wenig förderlich; denn derartige Vorurteile können beim Aufbau einer Zusammenarbeit eher zu der in den theoretischen Vorüberlegungen bereits vermuteten Verfestigung oder Schaffung von Barrieren führen.

2.3 Die Eltern der Kinder

Im Folgenden werden die Interviews mit der letzten Akteursgruppe, den Eltern, analysiert. Alle 23 der insgesamt mit Eltern von Drittklässlern geführten Interviews konnten dazu genutzt werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern bewertet werden kann, wird der Leitfadenabschnitt „Austausch und Zusammenarbeit“ berücksichtigt. Dort wurden allgemeine Aspekte des Austausches mit den Lehrkräften, den Fachkräften des offenen Ganztags und den Fachkräften des Familienzentrums abgefragt. Darüber hinaus wurden Informationen über Gesprächsmöglichkeiten, Art und Weise des Informationsaustausches, Zufriedenheit mit dem Austausch und Vorschläge zur Verbesserung der Zusammenarbeit abgefragt. Zum möglichen Einfluss eines Familienzentrums auf die Zusammenarbeit wurden Eltern nicht befragt.

Auf die Frage, wie gut sich die Eltern von Seiten der Schule informiert fühlen, beschrieben diese, bis auf zwei Ausnahmen, den Informationsfluss als „in Ordnung“ bis hin zu „bestens“. Im Allgemeinen sehen sich die Eltern von Seiten der Schule also als gut informiert.

„Bestens. Also wir sind bestens zufrieden mit der Betreuung, mit der Information, wir können uns überhaupt nicht beschweren.“ [E3]

„Also primär schon. Also wir werden da auch immer benachrichtigt.“ [E3]

Daneben ist es auch wichtig zu erfahren, über welche Wege den Eltern die Informationen übermittelt werden. Von allen befragten Eltern gaben 19 Personen an, dass Informationen über Briefe bzw. Zettel zu ihnen nach Hause kommen. Diese werden den Kindern in der Schule ausgeteilt und dann zu Hause abgegeben. Vereinzelt wurden von Eltern auch neuere Kommunikationsmöglichkeiten erwähnt. Nach der Auswertung der Interviews versuchen einzelne Lehrer, den Eltern zusätzlich zu den Zetteln Informationen über E-Mails oder WhatsApp-Nachrichten zukommen zu lassen. Diese Form des Austausches sollte, wenn aufgrund der technischen Voraussetzungen möglich, vor allem schneller funktionieren als herkömmliche Zettel. Zudem wird das Risiko vermieden, dass die Kinder die Briefe und Zettel verlieren oder vergessen, sie zu Hause abzugeben.

„Ja, der Informationsfluss erfolgt hauptsächlich über Zettel, und intern in unserer Klasse gibt es wichtige Informationen auch schon mal über WhatsApp. Das finde ich total klasse; finde ich tausendmal besser als mit diesen Zetteln.“ [E3]

„Meine Tochter bringt mir immer regelmäßig Unterlagen mit, joa eigentlich. Das Problem haben wir manchmal, manchmal vergisst sie, die abzugeben oder lässt sie in der Klasse liegen, aber sonst, die Lehrerin ruft mich dann auch immer an.“ [E3]

Zusätzlich zum Austausch mit den Lehrkräften an der Schule ist auch wichtig, wie die Eltern mit den Fachkräften des Offenen Ganztags oder des Familienzentrums kommunizieren. Die Analyse dieser Angaben fällt höchst unterschiedlich aus. Ein Teil der Eltern gab an, dass die Fachkräfte sehr gesprächsbereit sind, sich transparent und offen gegenüber den Eltern zeigen und dass sie damit vollkommen zufrieden sind. Ein etwas größerer Teil der Eltern führt nach den Angaben in den Interviews (sehr) selten Gespräche mit den Fachkräften. Im Abschnitt der Lehrkräfte wurde festgestellt, dass Eltern in den meisten Fällen nur bei Problemen des Kindes den Kontakt suchen. Finden selten Gespräche statt, könnte dies also bedeuten, dass von Seiten der Eltern keine Probleme gesehen werden. Ob dies oder ein anderer Grund letztendlich entscheidend ist, kann im Rahmen dieser Interviews jedoch nicht abschließend geklärt werden.

„Ja, sie ist sehr offen für Gespräche und eigentlich ist sie immer bereit auch für ein Gespräch. Ob von unserer Seite oder von denen ihrer Seite, da ist sehr gute Kommunikation.“ [E3]

„Also mit denen spreche ich jetzt nicht so oft. Wenn ich die abhole zwischendurch mal, ob denn irgendwas vorgefallen ist. Ansonsten sehr wenig eigentlich.“ [E3]

Zur Bewertung der Zusammenarbeit spielt nicht nur der Informationsfluss und die Art und Weise eine Rolle, sondern auch, ob und wie zufrieden die Eltern mit dem Austausch sind und ob sie geeignete Verbesserungsvorschläge machen. Ein großer Teil der Eltern zeigt sich mit dem Austausch nach Auswertung der Interviews sehr zufrieden:

„Ja also, ich muss ehrlich sagen, wenn man sich bemüht und was wissen möchte, stehen dir keine Türen geschlossen. Man kann jeden fragen.“ [E3]

„Ich bin sehr zufrieden. Sowohl mit der Schule, der Schulleitung, als auch der OGS. Also wirklich, ich kann überhaupt gar nichts Negatives sagen. Ich kann sie nur loben.“ [E3]

Jedoch werden auch einzelne Verbesserungsvorschläge hinsichtlich des Informationsflusses gemacht. Dabei geht es vor allem um den Zeitpunkt und die Geschwindigkeit des Informationsaustausches:

„Ja, also der Informationsfluss, der ist da, aber nicht immer so zufriedenstellend.“ [E3]

In Bezug auf die Geschwindigkeit der Informationsvermittlung, die in der Regel über die bereits erwähnten Infocettel/-briefe erfolgt, bieten sich die ebenfalls erwähnten neuen Kommunikationsmöglichkeiten über E-Mail und WhatsApp oder auch Telefonanrufe an, um einen schnelleren Informationsaustausch zu ermöglichen. Vereinzelt scheinen die Lehrer/innen diese bereits zu nutzen. Ziel wäre es nun darüber hinaus, diese Kommunikationsmöglichkeiten weiter zu intensivieren.

Zusammenfassend betrachtet fühlen sich die meisten Eltern von Seiten der Schule zufriedenstellend informiert. Der Informationsaustausch funktioniert über etablierte Kommunikationsformen und -wege, die auch weiterhin ihre Aufgabe erfüllen; aber auch neue Möglichkeiten der Kommunikation werden immer häufiger in den Austausch integriert. Unter den befragten Eltern besteht ein geteiltes Meinungsbild über die Intensität des Austausches, jedoch scheint der Austausch bei Bedarf grundsätzlich gut zu laufen. Das einzige häufig genannte Verbesserungspotenzial wird in der Geschwindigkeit des Informationsaustausches gesehen. Im Großen und Ganzen scheint die Zusammenarbeit zwischen Lehr-/Fachkräften und Eltern also gut zu funktionieren.

Mit Blick auf die Qualitätsleitlinien für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, wie sie in den theoretischen Vorüberlegungen erläutert wurden, ergibt sich aus der Perspektive der befragten Eltern folgendes Bild: Qualitätsmerkmal 1 lässt sich schwer überprüfen, da davon auszugehen ist, dass sich Eltern, die über die Schule schwer zu erreichen sind, mit großer Wahrscheinlichkeit auch nur selten an Interviews beteiligen. Der Austausch im Sinne des Qualitätsmerkmals 2 scheint gut zu funktionieren, allerdings konnte der Aspekt eines anlassunabhängigen Austausches anhand des Fragebogens nur schwer beantwortet werden. Beim Austausch mit den Lehr-/Fachkräften ergibt sich lediglich eine Tendenz in die Richtung, dass der Kontakt eher bei Problemen gesucht wird und ein Austausch nicht generell stattfindet. Zur Überprüfung der anderen Qualitätsmerkmale und Vorteile waren die Fragen nicht konkret genug konzipiert; hier besteht darum weiterer Forschungsbedarf. Im folgenden Kapitel werden die bisherigen Erkenntnisse miteinander verglichen und ein Gesamtbild erstellt, auf dessen Basis die Forschungsfrage letztendlich beantwortet werden soll.

3 Zusammenfassende Schlussfolgerungen über die Zusammenarbeit mit Eltern

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Feststellung, dass für die Entwicklung eines Kindes auch die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren wichtig ist. Dabei sollte der Forschungsfrage nachgegangen werden, wie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehr-/Fachkräften an den untersuchten Grundschulen funktioniert und ob die Implementierung eines Familienzentrums an

diesen Schulen einen Einfluss darauf hat. Als Maßstab für die Bewertung diene die vorgestellte und anzustrebende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

Ein Fazit zur Beantwortung der Forschungsfrage aus den gewonnenen Erkenntnissen muss differenziert erfolgen. Auf den ersten Blick scheint die Zusammenarbeit zwischen allen Akteuren zu funktionieren. Übereinstimmend bewertet der größte Teil aller Befragten die Zusammenarbeit als positiv und zufriedenstellend. Der Austausch funktioniert über etablierte Kommunikationswege und auch über neuere und zeitgemäße elektronische Kommunikationsmöglichkeiten, wie z. B. WhatsApp. Diesen stehen viele der befragten Personen heute positiv gegenüber und fangen an, diese auch für den Austausch in der Schule zu nutzen. Vor allem bei Problemsituationen scheint eine schnelle und konfliktlösende Kommunikation zwischen den Akteuren gegeben zu sein.

Unter dem Blickwinkel von Qualitätsmerkmalen für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft konnten die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse weiter hinterfragt werden. Der eben beschriebene gute Austausch zwischen den befragten Akteuren klingt zunächst vielversprechend, findet aber bei weitem nicht mit allen Eltern statt. Das erste Qualitätsmerkmal einer angestrebten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft lässt sich schwer überprüfen, da Eltern, die eher abgeneigt sind, mit großer Wahrscheinlichkeit auch nicht an den Interviews teilnehmen. Anzeichen für das zweite Qualitätsmerkmal können in den Interviews zum größten Teil nachgewiesen werden. Dabei liegt eine Problematik mit dem eben beschriebenen schnellen und konfliktlösenden Austausch bei Problemsituationen vor. In der Regel findet der Austausch nur aufgrund eines besonderen Anlasses statt. Ein gewünschter anlassunabhängiger Austausch lässt sich dagegen nicht nachweisen. Die Qualitätsmerkmale drei und vier lassen sich schwer überprüfen. Vereinzelt wurden Vorteile wie Entlastung der Fachkräfte benannt, aber generell werden wenige Aussagen dazu gemacht. Kritische Aspekte, die in den grundsätzlichen Überlegungen für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Umsetzungsbedingungen genannt werden, sind auch in einzelnen Interviews durchaus nachweisbar. Allerdings handelt es sich hier eher um Einzelaussagen und damit um Ausnahmen und nicht um den Regelfall. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass vor allem die Zusammenarbeit mit engagierten Eltern gut zu funktionieren scheint. Mit Eltern, die wenig oder kein Interesse an einer Zusammenarbeit zeigen, fällt dementsprechend die Zusammenarbeit weniger intensiv aus. Doch auch die beschriebene gut funktionierende Zusammenarbeit entspricht nicht vollständig der anzustrebenden Qualität einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Interessant für weitere Untersuchungen wäre die Frage, warum manche Eltern kein Interesse daran zeigen, eine Zusammenarbeit mit den Lehr- und anderen Fachkräften aufzubauen.

Die Implementierung eines Familienzentrums kann aus Sicht der befragten Lehr-/Fachkräfte die bestehende Zusammenarbeit mit den bereits interessierten Eltern verstärken und intensivieren. Über den niederschweligen Zugang und die zusätzliche Angebotsvielfalt können auch neue Eltern für die Zusammenarbeit gewonnen werden. Grundsätzlich besteht auch nach dem Aufbau der Familienzentren an den befragten Grundschulen das Problem, dass auch weiterhin manche Familien schlecht oder gar nicht erreicht werden können. Hier gilt es, weitergehende Ursachenforschung zu betreiben, um die Bestimmungsfaktoren dieses Phänomens zu ermitteln. Erst dann ließe sich beantworten, ob und wie das Familienzentrum darauf Einfluss nehmen kann.

Literaturverzeichnis

- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)**, 2015: Hamburg macht Schule – Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte. Zusammenarbeit mit Eltern, Hamburg. [http://www.hamburg.de/contentblob/4536622/bef1be7b3949ea3945ed6892f7cbd999/data/hms-1-151\).pdf;jsessionid=5BC8B625E56DA894AE2D3D0CF97ACB29.liveWorker2](http://www.hamburg.de/contentblob/4536622/bef1be7b3949ea3945ed6892f7cbd999/data/hms-1-151).pdf;jsessionid=5BC8B625E56DA894AE2D3D0CF97ACB29.liveWorker2)
- Betz, T. / Bischoff, S. / Eunicke, N. / Kayser, L. / Zink, K.**, 2017: Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen, Gütersloh
- Friederich, T.**, 2011: Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte, München. http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Friederich.pdf

- Howe, S.**, 2012: Zusammenarbeit mit Eltern in Einrichtungen des Elementarbereichs, Bremen. [http://www.fruehpaedagogik.unibremen.de/handreichungen/B09Elternarbeit\(SH\).pdf](http://www.fruehpaedagogik.unibremen.de/handreichungen/B09Elternarbeit(SH).pdf)
- Kobelt-Neuhaus, D. / Haug-Schnabel G. / Bense, J.**, 2014: Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich, Düsseldorf. https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Publikation_Leitfaden-Elternarbeit-in-Kitas__2__05.pdf
- RÜM Projekt der Stadt Hagen und des Ennepe-Ruhr-Kreises**, 2013: ein roter Faden für Lehr- und Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit Eltern – zielgruppenorientiert, bedarfsgerecht, leistbar, Hagen. https://www.ruem-ha-en.de/fileadmin/ruem/downloads/Broschuere_Elternzusammenarbeit.pdf
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule**, 2003: Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schulen, Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Elternhaus-Schule.pdf
- Vodafone Stiftung Deutschland**, 2013: Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, Düsseldorf. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/FortWeiterbildung/Elternmitwirkung/Material/qualitaetElternarbeit.pdf?_blob=publicationFile&v=1

4.4 Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Lara de Marco

In Nordrhein-Westfalen gibt es seit 2006 Familienzentren an Kindertageseinrichtungen. Familienzentren sollen als Bündelungspunkt in einem Netzwerk dienen, das vielseitige Angebote für Familien bietet. Damit dies möglich wird, arbeiten Familienzentren mit diversen Partnern zusammen. Das Konzept des Familienzentrums, das aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe stammt, wird nun in einem Pilotprojekt in Gelsenkirchen an die Schule übertragen und seit dem Schuljahr 2014/15 an drei Grundschulen erprobt. Obwohl sowohl die Kinder- und Jugendhilfe als auch die Schule sich an die Zielgruppe der Kinder richten, haben beide Bereiche verschiedene Aufgaben und Handlungsansätze. Weil Familienzentren an Grundschulen ein Pilotprojekt sind und dort die beiden unterschiedlichen Handlungsfelder aufeinander treffen, ergibt sich die Hypothese, dass es eine Herausforderung darstellt, das Konzept der Jugendhilfe an Schulen zu übertragen. Vor diesem Hintergrund sollen zunächst die beiden Bereiche Kinder- und Jugendhilfe und Schule sowie eventuelle Herausforderungen für das beteiligte Personal erläutert werden. Im Anschluss werden die im Rahmen des Seminars geführten Interviews qualitativ analysiert, um einen Eindruck davon zu gewinnen, auf welche Akzeptanz das aus der Kinder- und Jugendhilfe stammende Konzept „Familienzentrum“ im System Schule stößt.

1 Familienzentren an Grundschulen als Vernetzung zwischen Schule und Jugendhilfe

Familienzentren kommen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, die im VIII. Buch des Sozialgesetzbuchs verankert und somit Teil der Sozialpolitik sind. Sie sollen der Knotenpunkt in einem Netzwerk von vorhandenen Angeboten des Sozialraumes rund um Familie sein. Das Ziel dieser Vernetzung soll eine umfassende Beratung und Unterstützung von Familien sein, die sich an einem Ort, dem Familienzentrum beziehungsweise der Kindertageseinrichtung, bündelt und somit leichter zugänglich ist. Zusätzlich „sollen [Familienzentren] zu einer Qualitätssteigerung in der frühkindlichen Bildung und Förderung beitragen, Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgaben stärken sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sichern.“⁶ Familienzentren stellen somit ein Mittel dar, um präventiv gesellschaftliche Chancenunterschiede auszugleichen.

Die Situation der Stadt Gelsenkirchen stellt sich wie folgt dar: „Mehr als ein Viertel aller Kinder in Gelsenkirchen wächst mit einem Elternteil auf. Jedes zweite Kind unter zehn Jahren hat einen Migrationshintergrund (54 %). Fast 19 % aller Einwohner beziehen Transferleistungen [...]. Knapp 30 % davon sind Familien mit drei und mehr Kindern.“⁷ Um diese Lebenssituationen zu verändern, hat die Stadt Gelsenkirchen seit 2005 begonnen, eine möglichst lückenlose Bildungs- und Präventionskette zu schaffen. Das soll bedeuten, dass Gelsenkirchener Kinder von ihrer Geburt an bis ins Erwachsenenalter begleitet werden und auch Eltern bei ihrem Erziehungsauftrag ausreichend Unterstützung bekommen sollen. In diesem Zuge wurde ein systematisch aufeinander aufbauendes Modell der Prävention geschaffen, die gute Entwicklungsbedingungen für Kinder liefern sollen, damit kein Kind zurückgelassen wird.

Teil dieser Präventionskette sind auch Familienzentren, die die Stadt seit dem Schuljahr 2014/15 als Pilotprojekt an drei Grundschulen aufbaut. Da an diesen Schulen bereits der Offene Ganztag existiert, bilden die Fachkräfte, die in ihm tätig sind, ein Scharnier zwischen Schule und Jugendhilfe. Darüber hinaus ist der Sozialdienst Schule an diesen Schulen mit unterschiedlichen Angeboten tätig, so dass auch damit bereits Erfahrungen in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule bestehen. Die Familienzentren an Grundschulen sollen, wie die Familienzentren an Kindertageseinrichtungen, umfangreiche Beratungs-, Bildungs- und Freizeitangebote vor Ort anbieten, um Familien zu stärken und zusätzlich das Verhältnis von Eltern und Schule zu verbessern,

⁶ <http://www.familienzentrum.nrw.de/ziele.html>

⁷ https://www.gelsenkirchen.de/de/familie/netzwerke/Jedem_Kind_seine_Chance/_doc/JedemKindseineChance_2015.pdf

und somit die Bildungschancen der Kinder steigern. Dies ist im Sinne des lückenlosen Präventionsmodells der Stadt, da so die Vernetzung der Kindertagesstätten mit dem gesamten Sozialraum auch an Grundschulen fortgeführt werden kann. Da somit das Modell Familienzentrum aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe in den Bereich Schule übertragen wird, ist es erforderlich, im Folgenden beide Bereiche und deren Aufgaben zu skizzieren. Denn obwohl beide den gleichen Zielgruppen – Kindern und Jugendlichen – dienen, unterscheiden sich ihre Aufgaben und Herangehensweisen.

2 Kinder- und Jugendhilfe und Schule

Da eine komplette Aufarbeitung der Historie und institutionellen Beschaffenheit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe den Rahmen des Beitrags sprengen würde, soll hier nur kurz darauf hingewiesen werden, dass bereits in den Siebziger Jahren Projekte der Sozialarbeit an der Schule begonnen wurden, aber dennoch beide Bereiche bis heute voneinander abgetrennt sind. Es findet eine fortlaufende Diskussion der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule statt, heutzutage vor allem im Bezug darauf, für Kinder ein angemessenes Bildungssystem zu schaffen.

Seit dem 1. Januar 1991 ist die Kinder- und Jugendhilfe (KJHG) im VIII. Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII) verankert⁸, eine Kooperation mit Schulen wird dort nicht explizit erwähnt, jedoch verlangt § 81 „die strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen“.⁹ Relevant ist dies nicht zuletzt im Kontext der Schulsozialarbeit: „Schulsozialarbeit, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule, ist an allen Schulformen vertreten, das Spektrum an Arbeitsansätzen reicht [...] über schulunterstützende und -verändernde Konzepte bis hin zu gemeinwesenorientierten Ansätzen.“ (Hartnuß / Maykus 2004: 33).

Das Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen verweist ebenfalls in § 5 auf eine Öffnung von Schule und der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. In § 5 (2) heißt es, „Schulen sollen in gemeinsamer Verantwortung mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe, mit Religionsgemeinschaften und mit anderen Partnern zusammenarbeiten, die Verantwortung für die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen tragen, und Hilfen zur beruflichen Orientierung geben.“¹⁰ Im Schulgesetz des Landes wird den Schulen, im Gegensatz zum KJHG, ausdrücklich aufgetragen, mit der Jugendhilfe zu kooperieren. Deshalb soll durch die Kinder- und Jugendhilfe, die sich auf Schule bezieht, eine Verbindung zwischen den beiden Bereichen hergestellt werden, „damit kooperativ gearbeitet und die einzelnen Sozialisationsinstanzen auch miteinander verknüpft werden können.“ (Prüß 2004: 104). Aus diesem Grund werden nun die jeweiligen Funktionen und Herangehensweisen beider Bereiche angesprochen.

Kinder- und Jugendhilfe und Soziale Arbeit fokussieren sich auf „die Interessen, Probleme und Bewältigungsressourcen der Klienten sowie die erforderlichen Unterstützungs- und Förderangebote“ und können auch differenzierend wirken, indem sie, wie es Familienzentren ebenfalls tun, ihre Nutzer an spezielle Angebote weiterleiten (Olk / Speck 2004: 71). Blickt man konkreter auf das Aufgabenfeld, kann man sehen, dass Kinder- und Jugendhilfe vor allem dem Zweck der „Hilfe als unspezifische Unterstützung Heranwachsender“ dient (Prüß 2004: 105), wie es sich in ihren vorrangigen Arbeitsfeldern, der Unterstützung benachteiligter, beeinträchtigter und behinderter Heranwachsender, widerspiegelt (vgl. Preuß 2004: 104). Durch ihren gesetzlich festgelegten Erziehungsauftrag soll sie Voraussetzungen schaffen, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen; deshalb sollen ihre Angebote darauf ausgerichtet sein, grundlegende kulturelle oder technische Konzepte des alltäglichen Handelns zu vermitteln und zu manifestieren oder in ihrem Teilbereich, der erzieherischen Hilfe, unterstützend, aufarbeitend und beratend tätig zu werden (vgl. Kilb / Peter 2016: 38). Durch genau diesen Erziehungsauftrag und ihre diversen Förder- und Unterstützungsangebote ist die Kinder- und Jugendhilfe ein wichtiger Akteur bei der

⁸ <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/kinder--und-jugendhilfe---sozialgesetzbuch---achtes-buch--kjhg-/86710?view=DEFAULT>

⁹ https://www.bmfsfj.de/blob/94106/ae9940d8c20_b019959a5d9fb511de02b/kinder--und-jugendhilfegesetz---sgb-viii-data.pdf

¹⁰ <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>

gesellschaftlichen Integration von Kindern und Jugendlichen (vgl. Olk / Speck 2004: 71). Die Teilnahme an ihren Maßnahmen ist weitestgehend freiwillig und bietet eine bedarfsorientierte Angebotsvielfalt für Kinder, Jugendliche und Familien.

Der Bereich Schule in Nordrhein-Westfalen, als eine weitere Institution für Kinder und Jugendliche, hat einen gesetzlich vorgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag (§ 2, Schulgesetz NRW)¹¹. Aber im Gegensatz zur Kinder- und Jugendhilfe ist der „Hauptzweck von Schule, [...] Bildung als spezifische Unterstützung von Heranwachsenden zum Erwerb von Kenntnissen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ anzubieten (Prüß 2004: 102). Es sollen dadurch kulturelle Systeme, vorherrschende Normen und Werte sowie gesellschaftliche Interpretationsmuster vermittelt werden (vgl. Olk und Speck. 2004: 71), mit dem Zweck, Kinder und Jugendliche für die Teilhabe an der Gesellschaft und die Reproduktion von gewissen gesellschaftlichen Positionen zu qualifizieren und sie in diese Gesellschaft zu integrieren und zu sozialisieren (vgl. Lenz 2012: 49). Das Schulministerium des Landes gibt dabei den Lehrplan vor¹², was den Schulbesuch zu einem formalen Prozess macht, an den Kinder und Jugendliche durch die Schulpflicht gebunden sind. Durch das Notensystem, zur Bewertung der Fähigkeiten und des Wissens von Kindern und Jugendlichen, sei Schule nach Auffassung einiger Autor/inn/en „sehr stark auf Selektionsfunktion beschränkt und [vernachlässige] gleichzeitig die Integrationsfunktion“ (Olk / Speck 2004: 72).

Festzuhalten ist, dass beide Bereiche Kinder als gemeinsame Zielgruppe haben, aber ihre Herangehensweisen und der Fokus verschieden sind. Während Schule eher Inhalte lehrt und Qualifikationen verleiht, versucht die Kinder- und Jugendhilfe vor allem, soziale Kompetenzen zu vermitteln und Chancengleichheit zu fördern, um alle Kinder in die Gesellschaft integrieren zu können. Aus diesen Unterschieden heraus lässt sich die Hypothese herleiten, dass es eine Herausforderung darstellen könnte, das freiwillige, dynamische Konzept Jugendhilfe mit dem formalen, systematischen Konzept Schule zu verknüpfen. Deshalb werden im Folgenden auf der Basis der einschlägigen Literatur einige potenzielle Hemmnisse für die Zusammenarbeit von Fachkräften aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und Fachkräften aus dem Bereich der Schule diskutiert:

- „Jugendhilfe sieht sich häufig als „Ausputzer“ für die Probleme, die Lehrer und Lehrerinnen [...] nicht lösen und an die Jugendhilfe „abschieben“ („dafür sind wir nicht zuständig“) (Tatje 2005: 101), was dazu führen könnte, dass die Lehrkräfte sich nicht ohne Weiteres verantwortlich dafür fühlen, mit den Familienzentren zusammenzuarbeiten oder Aufgaben in diesem Kontext zu übernehmen.
- Lehrkräfte erwarten von den Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe eine Entlastung in Form von Abnahme der schwierigen Fälle (vgl. Olk / Speck 2004: 75), könnten also dazu neigen, ihre Verantwortung abzugeben und den Arbeitsaufwand zu reduzieren.
- Die Kooperation von Fachkräften aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und denen aus dem Bereich Schule weist Kommunikationsdefizite auf. Die Fachkräfte der Schule sind nicht ausreichend über die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe an ihren Schulen informiert und wissen oft nicht, was die konkrete Funktion der Kinder- und Jugendhilfe ist (vgl. Prüß 2004: 114 ff.). Dies könnte sich auch für die Familienzentren an Schulen als problematisch erweisen.
- Fachkräfte der Jugendhilfe nehmen meistens nicht an schulischen Konferenzen, Gremien etc. teil; oft gibt es keine gemeinsamen Besprechungen beider Bereiche (vgl. Prüß 2004: 115).
- Lehrkräfte haben zu wenig Zeit, sich mit den Belangen der Kinder- und Jugendhilfe an ihren Schulen zu befassen (vgl. Prüß 2004: 113).
- Es fehlt an gegenseitiger Anerkennung der Arbeit des anderen (vgl. Prüß 2004: 13).

¹¹ <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>

¹² <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/RuL/index.html>

3 Die Perspektive der Lehrkräfte

Die Interviews mit den zwölf befragten Lehrkräften der Schule A, B und C wurden im Hinblick auf ihren Informationsstand über das Familienzentrum, ihre Zusammenarbeit und ihrer Meinung zu diesem ausgewertet. Dabei wird zunächst auf Fragen der Information und Kooperation eingegangen, dann auf die Bewertung des Familienzentrums.

3.1 Information und Kooperation

Bei dem Informationsstand der Lehrkräfte zeichnet sich ab, dass alle Lehrkräfte informiert sind und der Großteil dieser gut, das heißt, mit zwei Ausnahmen können sie die Funktionalitäten des Familienzentrums sowie aktuelle Angebote benennen. Bei den beiden Ausnahmen wird einmal darauf verwiesen, dass das Familienzentrum noch im Aufbau sei; nur in einem Fall lässt sich der Aussage eine Abgrenzung „sozialen Angeboten“ entnehmen:

„Ja, denke ich schon, dass es eher soziale Angebote sind. Also andere weiß ich auch nicht auswendig.“ [LK]

Von einem generellen Kommunikationsdefizit kann also keine Rede sein, wenn man den Informationsstand der Lehrkräfte betrachtet. Des Weiteren haben an jeder der drei Schulen die Lehrkräfte Aussagen über gemeinsame Konferenzen mit den Mitarbeiter/inne/n aus der Kinder- und Jugendhilfe getroffen, die beispielsweise an Schule C monatlich stattfinden. Auch dies deutet darauf hin, dass die Kommunikation an den drei Schulen schon weiterentwickelt ist, als es die aus der Literatur zitierten Feststellungen nahelegen.

An einer Schule war eine Lehrerin Ansprechpartnerin der Schule für das Familienzentrum; sie hat an Projekttreffen teilgenommen und gemeinsam mit dem Familienzentrum die Arbeit konzipiert. Eine andere Lehrkraft der Schule gibt an, zunächst eine Mittlerposition zwischen Kindern und Familienzentrum gehabt zu haben. Die als gut beschriebene Zusammenarbeit wurde jedoch unterbrochen, weil die Stelle der Familienzentrumsleitung zeitweise (zum Befragungszeitpunkt) nicht besetzt war. An den anderen Schulen findet vor allem eine indirekte Zusammenarbeit statt. Die Lehrkräfte verteilen bspw. Informationsmaterialien in ihren Klassen:

„Also wenn Vorträge sind oder so vom Familienzentrum, bekommen wir meistens Flyer die wir dann verteilen und dann gibst diese Abfrage: ‚Ich komme‘, ‚Ich komme nicht‘ zu dem Vortrag, weil das ja auch so’n bisschen übersichtlich sein muss.“ [LK]

Die Lehrkräfte machen in ihrem Unterricht auch Abfragen zur Teilnahme an den Angeboten. Außerdem berichtet eine Lehrkraft, dass, wenn neue Angebote anstehen würden, die Lehrkräfte in den Konferenzen dazu informiert werden würden:

„Dann werden wir in Konferenzen darüber informiert, was gerade im Vormittagsbereich besonderes ansteht, wo wir die Kinder auch im Hinblick auf unseren Unterricht unterstützen können [...] und dann verteilen wir eben auch dazu die Anmeldebögen und wenn’s mir ganz wichtig ist, dann spreche ich entsprechend die Eltern drauf an und sag: ‚Haben Sie gesehen? Wir haben da ein Angebot, das würde total gut zu Ihrem Kind passen, das würde dem Kind guttun.“ [LK]

Über ihre unterrichtlichen Aufgaben im engeren Sinne hinaus spricht diese Lehrkraft also selbst Eltern im Hinblick auf Angebote des Familienzentrums an. Auch eine weitere Lehrkraft gibt an, dass dies zumindest in Einzelfällen praktiziert werde:

„Es ist schon mal so, dass ein Angebot auf ein Kind zielgenau trifft, dann wird das den Eltern schon genau so mitgeteilt. [...] Das sind Dinge, die ich den Kindern also schon mitgebe und die Eltern auch entsprechend berate. Aber immer im Rahmen, also es ist jetzt nicht so ganz übergreifend, dass das jetzt regelmäßig stattfindet, sondern wenn was angeboten wird, und ich merke das ist passgenau für ein Kind, dann gebe ich das so weiter.“ [LK]

Die Aussagen beider Lehrkräfte lassen Akzeptanz für das Familienzentrum und deren Angebote vermuten, da beide Lehrkräfte über ihre unterrichtlichen Aufgaben hinaus Eltern oder Kinder explizit auf Angebote aufmerksam machen. Eine weitere Lehrkraft sagt, dass sie bei besonderen Angeboten von der Mitarbeiterin des Familienzentrums angesprochen und gebeten wird, Kinder,

für die das Angebot passend scheint, zu benennen. Eine weitere Lehrkraft hat mit dem Familienzentrum in Kooperation gearbeitet und einen Besuch im Rahmen des Kurses „Fit für den Übergang“ vorbereitet. Eine andere Lehrkraft will demnächst selbst an einem Angebot teilnehmen und berichtet, dass das Familienzentrum auch in der Klassenpflegschaft bei den Erstklässlern involviert sei und Infoabende für die Übergangsangebote bei den Viertklässlern durchgeführt habe. Zudem sei die Tür des Familienzentrums am Tag der offenen Tür auch geöffnet und jemand vor Ort, der das Familienzentrum vorstelle. Dass das Familienzentrum an Tag der offenen Tür beteiligt ist, vermittelt nach außen hin ein geschlossenes Auftreten beider Bereiche – Schule und Familienzentrum – und deutet auf gegenseitige Anerkennung hin.

Kritisch für die Zusammenarbeit ist allerdings das Zeitproblem. Einige Lehrkräfte geben an, durch das Familienzentrum organisatorisch mehr Arbeit zu haben. Andere loben die Zusammenarbeit im Fall von Konflikten; als es einmal eine Beschwerde aus dem Kollegium gegeben habe, war *„sofort ein Austausch da und es passiert auch sofort immer eine Reaktion darauf. Also es ist nicht irgendwie, dass ich erst [...] lange drauf warten muss. Also die Kommunikation untereinander [...] stimmt.“* [LK].

Eine andere Lehrkraft betont die generell gute Zusammenarbeit, verweist aber auf Zeitprobleme:

„Ich finde die Zusammenarbeit zwischen Familienzentrum, Leitung Familienzentrum und uns als Lehrerschaft gut und sie funktioniert auch. Uns fehlt oder mir fehlt häufig die Zeit, das dann wirklich auch einzufordern oder eben halt Rückfragen zu stellen, wer nimmt denn jetzt dran teil.“ [LK]

Die Zeitproblematik wird von mehreren Lehrkräften angesprochen, teilweise auch negativ:

„Ja. Die Konferenzen sind das Hobby unseres Chefs hier. Und dann hat der schon wieder einen neuen Punkt... Bericht aus dem Familienzentrum und Abfrage von Wünschen. Was man noch so für Kinder tun könnte. Und da ich schon so lange arbeite, habe ich da Frust mit.“ [LK]

In den Schilderungen dieser Lehrkraft wird eine Skepsis gegenüber der Kooperation deutlich („Frust“). Umgekehrt kritisiert eine andere Lehrkraft, dass es nur einmal im Monat eine Konferenz gebe und deshalb *„der Redefluss nicht so regelmäßig“* sei. Im Hinblick auf die eigentlich als sinnvoll erachtete Ausweitung verweist allerdings auch diese Lehrkraft auf das Zeitproblem. Eine andere Lehrkraft fühlt sich deutlich gestört durch das Einsammeln der „zusätzlichen“ Zettel für das Familienzentrum:

„Das ist manchmal anstrengend. So das Austeilen geht ja noch, aber wenn es darum geht die Elternabschnitte einzufordern... das nervt! Das nervt!“ [LK]

Des Weiteren berichtet diese Lehrkraft, dass ihr, nachdem sie Kinder für Kurse benannt habe, *„ganz blöde Rückfragen“* gestellt wurden und man ihrer Meinung nach vorsichtig sein müsse, damit man nicht noch mehr Aufgaben von dem Familienzentrum bekommen würde, die sie als nicht zu ihren Aufgaben zugehörig empfindet. Eine weitere Lehrkraft sagt im Hinblick auf das Familienzentrum:

„Da kann ich mich nicht auch noch drum kümmern.“ [LK]

Dies spricht dafür, dass diese Lehrkraft sich nicht verantwortlich für das Familienzentrum fühlt. Andere Lehrkräfte wiederum kritisierten, dass es nicht genug Austausch gäbe und somit *„Transparenz“* in erster Linie in Bezug auf die Angebote für Kinder *„mit einem etwas schwierigeren Verhalten“* nicht ausreichend vorhanden sei. Eine andere Lehrkraft kritisiert, dass es keine Rückmeldungen zu den Anfragen des Familienzentrums gebe und die Lehrkräfte selbst keine Zeit hätten, die Rückmeldung einzufordern:

„Es kommt ganz häufig noch mal durch eine Anfrage vom Familienzentrum. Wir haben natürlich durch die schulischen Belange unheimlich viel zu tun und auszuteilen und zu verwalten und wenn man dann den direkten Hinweis bekommt, dass man nochmal nachfragen soll zum Beispiel nach einem Yoga Kurs, der angeboten wird, dann macht man das, aber dann wartet man eigentlich auch noch mal auf so `ne Rückmeldung.“ [LK]

Zum Teil hängt der zusätzliche Zeitaufwand mit der Aufbauphase zusammen, wie zwei Äußerungen zeigen:

„Wir brauchten nur sehr lange und viel Zeit, weil viele Fragen am Anfang nicht geklärt waren und das war schade. Wenn man die Zeit schon zum Arbeiten nutzen könnte, aber da gab es zu viel Konzeptarbeit und zu viel Vordenkarbeit.“ [LK]

„Auch Startprobleme und welche Aufgaben hat wer, wie sind die Funktionen, welchen Stellenwert, welche Größe hat ein Familienzentrum innerhalb einer Schule. Da gab es ganz viele Fragen, Zuständigkeitsfragen, die ewig geklärt werden mussten erstmal, ja und das ist im Nachhinein ein bisschen schade, weil da viel Zeit verloren geht.“ [LK]

Mittelfristig, so drücken dies mehrere Lehrkräfte aus, erhofft und erwartet man sich Entlastung vom Familienzentrum: Einige Lehrkräfte hoffen durch die Arbeit des Familienzentrums *„Hilfe von außen, Sozialarbeiter, die sich um Schüler kümmern, die mehr vor Ort sind und Eltern und Lehrer unterstützen“ [LK]*. Eine Lehrkraft wünscht, *„dass [das Familienzentrum], ich sag mal die Schule und unsere schulische Arbeit nicht noch zusätzlich belasten. Sondern, dass das `ne Entlastung für uns ist“ [LK]*. Hier bestätigt sich, dass einige Lehrkräfte eine Entlastung von der Kinder- und Jugendhilfe erwarten und den Erfolg des Familienzentrums daran messen.

Eine grundsätzliche Ablehnung der Kooperation wird nur bei einer Lehrkraft deutlich:

„Ich habe ja keine Ahnung... Also, was darunter noch alles zu erwarten ist. Denn im Kindergarten gibt es ja auch ein Familienzentrum. Und das war ja eben der Gedanke, dass man das in der Grundschule weiterführt. Also im Kindergarten bieten die auch Frühstücke an und sowas alles. Also ich glaube, das gibt es hier auch. Muss man immer Essen und Kaffee anbieten. Ich weiß nicht, wer dann da hinkommt, ob das die Leute sind, die dann ihr Kind auch hier bei uns abliefern und dann bei uns Kaffee trinken kommen. Ich weiß nicht, wie sich das entwickelt. [...]. Es entlastet vollkommen Eltern, weil die sowieso keinen Nerv haben, sich zu kümmern.“ [LK]

Die Aussagen der meisten anderen Lehrkräfte vermitteln hingegen eine Basis an Kooperationsbereitschaft, sie scheinen die Arbeit des Familienzentrums anzuerkennen und erklären sich zum Teil auch dazu bereit, mehr Zeit in Kooperation zu investieren, die Kommunikation zu verbessern und stärker mit den Mitarbeiter/inne/n der Kinder- und Jugendhilfe zu interagieren. Allerdings lässt sich feststellen, dass die erforderliche Zeit für eine Kooperation seitens der Lehrkräfte knapp zu sein scheint. Verschärft wird die Wahrnehmung der Zeitknappheit dadurch, dass ein Teil der Lehrkräfte das Familienzentrum offensichtlich nicht als Bestandteil der Schule, sondern als zusätzliche Aufgabe betrachten.

Die Einbindung der Lehrkräfte in die Arbeit des Familienzentrums wird allerdings in der Praxis als erweiterungsfähig betrachtet, wie die Aussagen von OGS-Kräften zeigen, die an einer Schule gleichzeitig für das Familienzentrum zuständig sind:

„[Es wird ein] mühsamer Prozess, [...] das in Schule [...] einzuschließen, weil es glaub ich schwierig [...] wird, Schule und Familienzentrum zu verknüpfen, weil für die Eltern ist es glaub ich wichtig, dass sie sehen, dass auch Schule mit Familienzentrum agiert. Das kann Schule aber nicht, weil die keine möglichen Ressourcen haben um zu agieren, also ich würde mir total wünschen, dass zum Beispiel son' Abend, wie weiterführende Schule, welche Ängste haben Eltern, dass das ein Lehrer macht.“ [OGS]

„Also man kann keinen Lehrer [abziehen] und sagen; jetzt machen Sie heut' Abend mal hier zwei Stunden einen Vortrag, das geht nicht. Dafür kauf' ich extern ein, aber dann, ist es wieder weit weg, für die Eltern. Also das, das hat wieder was mit Beziehungen zu tun. Das würde ich mir wünschen, dass das geht und das wär' so ja das Ziel, dass es darauf, und dann läuft es glaub ich rund, aber das is' halt n' ganz langer Prozess und ich kann ihnen nicht wirklich sagen, ob es funktioniert.“ [OGS]

Diese Aussagen verdeutlichen, dass das Familienzentrum und die Schule zwar in Teilbereichen kooperieren, aber die Lehrkräfte nicht voll eingebunden sind. Es findet keine direkte Kooperation in Form von Angeboten statt. Die aus der Jugendhilfe kommenden Mitarbeiter/inne/n der Offenen Ganztagschule betrachten das Thema offenkundig zumindest partiell unter einem anderen Blickwinkel als die Lehrkräfte.

3.2 Bewertung des Familienzentrums

Einige Lehrkräfte sind der Meinung, dass der Zeitraum noch zu kurz ist, um Erfolge des Familienzentrums beurteilen zu können:

„Ich glaub, das ist zu kurz gewesen, um das also festzustellen. Es gab auf jeden Fall keine negativen Auswirkungen, das kann ich also sagen. Aber dazu ist das alles erst so in den Anfängen gewesen. Das ist... kann ich noch nicht so.“ [LK]

Eine weitere Lehrkraft betrachtet das Familienzentrum ebenfalls als weder positiv oder negativ und sagt aus, dass sie sehe, dass die Angebote genutzt werden würden, *„aber es ist halt eben der Anfang noch“ [LK]*. Hinzu komme, dass sie eine vierte Klasse unterrichte, bei der es zu spät für solche Angebote gewesen sei und sie ihr auch nicht erwünscht vorkamen. Sie glaube aber trotzdem, dass die jüngeren Schulklassen davon profitieren könnten. Die meisten Befragten sehen das Familienzentrum als grundsätzlich positiv an:

„Was ich toll fand, da bin ich aber auch immer eine Freundin von, dass eben das Thema Erziehung und Familie in der Schule einen ganz großen Faktor bekommt. Das habe ich immer als Lehrerin versucht.“ [LK]

„Ja ich find, find das sehr positiv, dass...also die Schule sich dann auch für Eltern mehr öffnet. [...] Also das kann nur positiv sein, dass, dass da sich Schule für Familien weiter öffnet, die Kinder dann erleben, dass Eltern also nicht ihre Kinder da nur hinschicken und sonst mit dem...Schule und Familienzentrum und diesem nichts zu tun haben wollen. Also das, das sehe ich sehr positiv, ja.“ [LK]

Die Öffnung der Schule gegenüber Eltern wird also als positive Veränderung betrachtet, die gewünscht zu sein scheint. Bekräftigt wird dies dadurch, dass eine andere Lehrkraft über Eltern berichtet, dass sie glaube, *„die identifizieren sich ein bisschen mehr mit Schule. Also auch mit dem Gebäude Schule jetzt irgendwie. [...] Ich glaube schon, dass das schon eine andere Anbindung an der Schule ist. Das man da irgendwie sieht, in der Schule. [...] Da gibt es auch noch viele andere Angebote.“ [LK]* Weiterhin wird die Wirkung für die Kinder hervorgehoben, *„dass die auch mal die Vernetzung mit anderen Klassen haben, weil in diesen Aktionen, sind die ja nicht im Klassenverband, sondern lernen dann auch mal andere Kinder aus anderen Jahrgangsstufen kennen. Da profitiert man ja auch auf den Pausen, auf dem Schulhof.“ [LK]*

Zudem erkennt die Lehrkraft an, dass durch das Familienzentrum Angebote hinzugekommen seien, die sich die Schule allein nicht hätte leisten können, und betont die örtliche Anbindung an die Schule und dass dies *„gut“* sei, da die Kinder so nicht erst woanders hinfahren müssten. Dies bestätigt auch eine andere Lehrkraft:

„So was sich wirklich positiv auswirkt, ist eben so die Nähe. Dass die Eltern halt nicht, sich um was Anderes kümmern müssen, sei's jetzt was für die Kinder oder was Erziehungsfragen angeht, sondern, dass das hier konkret ist und...nicht nochmal wieder ´ne neue Institution, zu der sie müssen.“ [LK]

Weiter erklärte die Lehrkraft, sie glaube, dass viele Eltern Angebote, wie die Erziehungsberatung, nicht angenommen hätten, wenn sie nicht im Familienzentrum vor Ort angeboten würden, weil mit der Schule schon eine Vertrauensbasis gegeben sei. Die Schule für Eltern zu öffnen, so eine andere Lehrkraft, sei mit Familienzentren am besten möglich:

„Eltern mit ins Boot zu holen kann man darüber am besten schaffen. Also eine offene Schule, die viele Angebote unterbreitet, wo man das Gefühl hat, man ist gut aufgehoben. Ich glaube, das ist so die Basis von Grundschulen. Das wird ja in vielen Kindergärten schon so und da sind diese Familienzentren ja damals auch entstanden. Ich glaube, die Grundschule ist ja wirklich der direkte Übergang zu den Kitas und von daher wird das auch in den Gesprächen von den Eltern deutlich, dass das positiv hervorgehoben wird, wenn die Schule über ein Familienzentrum verfügt.“ [LK]

Weiter sagte die Lehrkraft aus, dass die Eltern nun präsenter an der Schule seien und die Schule so *„nicht einfach nur Schule, sondern [sei] auch ein Raum, in dem man etwas gemeinsam tut,*

etwas erarbeitet“ [LK]. Positiv wird auch betrachtet, dass man durch die Angebote im Familienzentrum nun Eltern direkt ansprechen könne, was „dann für die Kinder von Vorteil [ist], die vielleicht durch Eigeninitiative der Eltern überhaupt keine Hilfe bekommen würden“ [LK].

Eine Lehrkraft betrachtete das spezielle Angebot für den Übergang als positiv:

„Fand ich gut... das war eine Hilfe. Bei der Begleitung... wenn das Thema jetzt noch kommt, bevor die gehen, kann ich mit Sicherheit auf dieses Projekt zurückgreifen.“ [LK]

Einige Lehrkräfte drücken die Hoffnung aus, dass Familienzentren stärker an Schulen verankert werden, und sehen einen Bedarf dafür:

„Ich glaube, dass so Unterstützungen in der Zukunft ganz wichtig sind. Und hoffe, dass sie sich weiterentwickeln und Schule unterstützen. Und vielleicht in so einem Schulbezirk angenommen werden. Also, dass es auch darüber hinausgehen muss, ist ja nicht nur für die Schule da.“ [LK]

Hingewiesen wird aber auch darauf, dass der Aufbau kein „Selbstläufer“ ist:

„Ich sag mal so, das ist gar nicht so einfach ein Familienzentrum auch anzudocken an so einer Schule. Das ist auch relativ neu und wir sind in einer Pilotierungsphase und wenn ich ganz ehrlich bin, würde ich die Ergebnisse erst einmal abwarten. Und die Ergebnisse dieser anfänglichen Familienzentren diskutieren und was ist gut gelaufen und was ist vielleicht nicht so gut, was macht man, was lässt man vielleicht besser sein und ich würde der Phase gerne nochmal ein wenig Zeit geben wollen. (...) Das ist ja auch alles schon durchaus auch angedacht, dann ist das sicherlich auch eine echte Bereicherung für alle Schulen. Aber da gehört viel Kooperation und viel ja Power dazu und Zeit um sowas in Kooperation aufzubauen, das geht nicht so eben, das braucht Zeit.“ [LK]

4 Fazit

Insgesamt finden sich in den Interviews einige Hinweise auf Kommunikationsdefizite und eine Abgrenzung gegenüber Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. Mehrheitlich zeigen sich jedoch Offenheit, Anerkennung und Kooperationsbereitschaft. Schwierigkeiten ergeben sich – insbesondere in der Aufbauphase – nicht zuletzt aus der Zeitknappheit. Vor allem zeigt sich, dass die Haltung der Lehrkräfte sehr heterogen ist; der Grad der Identifikation mit den Zielen des Familienzentrums reicht von einer grundsätzlichen Ablehnung bis zu einer aktiven Mitgestaltung. Allerdings überwiegt selbst bei einer grundsätzlich positiven Bewertung des Familienzentrums die Haltung, es als zusätzliche Aufgabe, nicht als Bestandteil von Schule zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- Kilb, R. / Peter, J.**, 2016: Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München
- Lenz, G.**, 2012: Schule als Ort von Generationenbegegnungen. In: Braches-Chyrek, R. / Lenz, G. / Kammermeier, B. (Hg.): Soziale Arbeit und Schule: Im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung. Opladen / Farmington Hills: 45-91
- Olk, T. / Speck, K.**, 2004: Kooperation von Jugendhilfe und Schule – das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, B. / Maykus, S. (Hg.), 2004: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Fulda: 69-101
- Prüß, F.**, 2004: Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz – Chancen und Risiken. In: Hartnuß, B. / Maykus, S. (Hg.), 2004: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Fulda: 102-125
- Tatje, S.**, 2005: Es geht um die gleichen Kinder“ – Zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. In: Esch, K. / Mezger, E. / Stöbe-Blossey, S. (Hg.): Kinderbetreuung – Dienstleistungen für Kinder. Wiesbaden: 95-110

5 Der Übergang in die Sekundarstufe I

5.1 Anforderungen an die Schulleitungen, Eltern und Kinder für einen gelingenden Übergang

Lizanne Herbst

In der soziologischen Bildungsforschung stellt der Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule eine zentrale Forschungsfrage dar, nicht zuletzt, weil Übergänge in die weiterführende Schule als ein kritisches Lebensereignis (Koch 2008a: 99) bewertet werden, das alle beteiligten Akteure vor diverse Herausforderungen stellt. Außerdem nehmen Übergänge eine zentrale Rolle bei der Reproduktion von sozialer Bildungsungerechtigkeit ein (Becker 2009: 87 f.). Ein angestrebtes Ziel des Gelsenkirchener Projektes FamZGru ist die Verbesserung der Übergangsgestaltung von der Grundschule in die Sekundarschule. Bei bisherigen Untersuchungen zum Übergangsprozess werden verschiedene Aspekte wie bspw. die Bildungsaspiration der Eltern (Gresch 2012: 125 ff.) oder der Einfluss der Peers (Krüger et al. 2007: 509) in den Fokus gerückt, wobei es sich beim gelingenden Übergang um kein eindeutig definiertes Konstrukt handelt. Der folgende Beitrag wird deshalb der Frage nachgehen, was die jeweiligen Akteure unter einem gelingenden Übergang verstehen. Im Fokus dieses Beitrags steht die folgende Fragestellung: Welche Anforderungen werden von den beteiligten Akteuren (Schulleitungen, Eltern und Kinder) für einen gelingenden Übergang gestellt?

Nach der Erläuterung des bisherigen Forschungsstandes wird das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2013: 208 f.) herangezogen, welches den Übergangsprozess als eine Ko-Konstruktion¹³ aller beteiligten Akteure versteht und die Anforderungen der Akteure auf drei Ebenen manifestiert. Anschließend erfolgt eine Darstellung der Auswertungen der Befragungen aus der ersten und zweiten Evaluationsphase (Interviews mit Schulleitungen¹⁴ sowie Eltern- und Kinderdiskussionen).

1 Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

Zunächst stellt sich die Frage, was unter einem gelingenden Übergang verstanden wird. Bei der Definition eines gelingenden Übergangs ist denkbar, dass dieser mit dem Verbleib des Kindes auf der zuvor ausgewählten Schulform einhergeht. Demnach ist ein Übergang gelungen, wenn das Kind nach der Erprobungsstufe in der 6. Klasse auf der Schulform verblieben ist (kein Schulformwechsel). Diese jedoch sehr kurz gegriffene Definition schließt wesentliche Faktoren (Konflikte im Übergangsprozess, Aufrechterhaltung sozialer Netzwerke etc.) aus. Dabei ist fraglich, ob der Übergang bspw. bei einem Wechsel auf eine höhere Schulform (z. B. von der Realschule zum Gymnasium) nach der Erprobungsstufe ebenfalls als gelungen gewertet werden kann oder ob dieser Wechsel als ein Indikator dafür betrachtet wird, dass die Übergangsentscheidung nach der Grundschule falsch war. Vor dem Hintergrund einer fehlenden einheitlichen Definition eines gelingenden Übergangs wird bei den Ergebnissen die Perspektive der drei Akteure, was sie jeweils unter einem gelingenden Übergang verstehen, erläutert.

Um genauer auf die einzelnen Anforderungen für die Akteure einzugehen, wird das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2013: 208 ff.) herangezogen. Dieses Modell bezieht sich insgesamt auf mehrere Übergänge wie bspw. die Einführung in die Kindertageseinrichtung oder den

¹³ Bei der Ko-Konstruktion handelt es sich „um eine wechselseitige Auseinandersetzung, um eine gemeinsame Konstruktion neuer Zusammenhänge [...], oder auch um ein gemeinsames Konzept in Bezug auf die Förderung im Übergang zwischen Grundschule und weiterführende Schule“ (Hanke 2011: 14).

¹⁴ Da der Fokus auf den Anforderungen der Eltern, Schulleitungen und Kinder liegt, werden Aussagen der FamZGru-Leitungen nicht berücksichtigt.

Übergang von der Kita zur Grundschule, wobei im Folgenden der Fokus auf dem zweiten Übergang in der Schulzeit liegt, also dem Wechsel von der Grundschule zur Sekundarschule.

1.1 Forschungsstand

Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule wird oft als kritisches Lebensereignis bezeichnet, da dieser meist mit einer Reihe von Veränderungen verbunden ist (Koch 2008a: 99), was diverse empirische Untersuchungen belegen (Koch 2008b: 577 ff.): Die Übergangserfahrungen sind für die Kinder wesentlich von den Peers¹⁵ abhängig, wobei die Bedeutung von sozialen Kontakten eng mit dem individuellen Orientierungsrahmen eines Kindes verbunden ist. Die Bedeutung von gemeinsamen Freunden kann für das eine Kind irrelevant sein, während das andere Kind nicht auf das Gymnasium wechselt, „um bestehende Freundschaftsbeziehungen mit Kindern aus niedriger qualifizierenden Schulformen intensiver fortsetzen zu können“ (Krüger et al. 2007: 518 f.). Die Anforderungen für die Lehrkräfte spiegeln sich in der Rolle des Diagnostikers bzw. Prognostikers (Übergangsempfehlung) sowie einer umfassenden Elternberatung (Informationen zum Entwicklungs- und Leistungsstandes des Kindes, informelle Gespräche etc.) wider (Pohlmann-Rother 2013: 132 f.). Die Eltern sehen sich bei der Schulwahlentscheidung einer enormen Entscheidungsverantwortung für die weitere Bildungskarriere ihrer Kinder gegenübergestellt (Gresch et al. 2010: 202), da Instrumente wie die nicht bindende Übergangsempfehlung nur eine Orientierungshilfe bieten kann. Vor dem Hintergrund der Theorie von primären und sekundären Herkunftseffekten von Boudon (1974: 29 f.; vgl. ausführliche Darstellung im Beitrag von Schumach, Kapitel 1.1 dieses Berichts) zeigen viele empirische Studien, dass die Schulwahl von den jeweiligen Bildungsaspirationen der Eltern abhängig ist und hochgebildete Eltern im Vergleich zu niedriggebildeten Eltern eine gymnasiale Schullaufbahn anstreben (Becker 2009: 106 f.; Gresch 2012: 46 f.).

Einige Untersuchungen fokussieren das Zusammenspiel der einzelnen Akteure beim Übergang. Wohlkinger und Ditton (2010: 61 ff.) zeigen, dass es sich bei der Übergangentscheidung um einen wechselseitigen „Beeinflussungs-, Aushandlungs- und Annäherungsprozess zwischen Lehrkräften, Eltern und besonders auch den Schülern“ (Wohlkinger / Ditton 2010: 61) handelt, indem zwar geringe Diskrepanzen zwischen dem Kinder- und dem Elternwunsch belegt werden, aber die Wünsche der Kinder insgesamt stark mit den Übergangsempfehlungen der Lehrer und den Bildungsaspirationen der Eltern zusammenhängen. Dabei findet Schauenberg (2007: 255 ff.) heraus, dass mit steigendem Sozialstatus eine zunehmende Übereinstimmung des Eltern- und Kinderwunsches besteht.

1.2 Transitionsmodell – Übergang von Grundschule zur Sekundarschule

Da das Transitionsmodell¹⁶ die Perspektive derjenigen erfasst, die den Übergang bewältigen (Kinder, Eltern) und moderieren (Fachkräfte wie die Lehrkräfte oder Schulleitungen), eignet es sich besonders, um die jeweiligen Anforderungen der einzelnen Akteure beim Übergang herauszuarbeiten. Da der Begriff des Übergangs nicht eindeutig definiert ist, führt Griebel (2012: 360 f.) den Begriff der Transition¹⁷ ein und definiert diesen wie folgt: Transition wird auf Lebensereignisse bezogen, die die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren Ebenen erfordern und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklungen stimulieren.“ (ebd.: 360 f.)

¹⁵ Unter Peers werden Gleichaltrige verstanden, die einen ähnlichen sozialen Rang haben, wobei die Gleichsetzung des Begriffs mit einer Alterskohorte zu weit gefasst wäre, „während der Begriff der „Freundschaftsgruppe“ zu eng wäre – es sind nicht nur die „Freunde“, an denen man sich orientiert“ (Breidenstein 2008: 945).

¹⁶ Das Transitionsmodell beinhaltet verschiedene theoretische Ansätze, unter anderem den ökopyschologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1989), die Stressforschung (Lazarus 1995) sowie die Theorie der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1995) und setzt diese in Verbindung zueinander. Eine ausführliche Übersicht findet sich bei Griebel und Niesel (2013: 35 f.).

¹⁷ Im weiteren Verlauf dieses Beitrags werden die Begriffe Transition und Übergänge synonym verwendet.

Die Transitionen¹⁸ sind für die Akteure (Kinder und Eltern) mit einer biografischen Herausforderung (Koch 2008a: 104 f.) verbunden, die auf verschiedenen Ebenen zu Veränderungen führen (Tabelle 1):

Tabelle 3: Anforderungen der Kinder und Eltern

Akteure Ebene	Kinder	Eltern
individuelle Ebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Optimierung des akademischen und sozialen Selbstkonzepts (Leistungskompetenz, Kooperationskompetenz etc.) ▪ Bedrohungen (Leistungsangst) gegenüber Herausforderungen (Neugier) hervorheben ▪ Identitätsentwicklung (Status) ▪ Zugehörigkeitsgefühl zur Schülerschaft und Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen, Berufschancen des Kindes und Bildungsprofilen der Schularten ▪ Unsicherheiten, Ängste vor unbekanntem Schularten und Ärger über unerwünschte Bildungsaussichten überwinden ▪ Zugehörigkeitsgefühl zur Elternschaft
interaktionale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verabschiedung von der Grundschule (Lehrkräfte, Grundschulfreunde) ▪ Bildung neuer soziale Netzwerke und Erhaltung alter Netzwerke ▪ veränderte Familienbeziehungen (Leistungsdruck) ▪ veränderte Rollenerwartung (höhere Selbstständigkeit) ▪ Informationsaustausch mit Eltern und Lehrkräften ▪ Auseinandersetzung der Zukunftsoptionen (Mitbestimmung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterstützung des Kindes ▪ partnerschaftliche Aushandlung der Elternbeteiligung ▪ Bildung neuer Eltern-Netzwerke ▪ Auslotung der Erwartungen und Chancen mit dem Kind ▪ Beteiligung und Einbringung an der Sekundarschule
kontextuelle Ebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ veränderte Rahmenbedingungen (größere Schule, größere Schülerzahl, ältere Schulkinder, längerer Schulweg, Schulregeln) ▪ Wechsel vom Klassen- zum Fachlehrerprinzip ▪ differenzierte Unterrichtsfächer ▪ stärkere Leistungsanforderungen (mehr Hausaufgaben, stärkere Bedeutung der Benotung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auseinandersetzung mit Übergangsempfehlung, Elternwunsch, Kinderwunsch, Aufnahmeprüfungen und Förderstufen ▪ Bildungschancen des Kindes reflektieren ▪ Auseinandersetzung mit eigenen Ressourcen (Nachhilfeunterricht reflektieren)

Quelle: eigene Darstellung nach Griebel und Niesel (2013: 208 ff.).

Auf der individuellen Ebene stehen Veränderungen bspw. im Leistungsbereich (höherer Leistungsdruck) im Vordergrund, während sich auf der kontextuellen Ebene schulische Rahmenbedingungen ändern (z. B. Wechsel vom Klassen- zum Fachlehrerprinzip) und sich auf der interaktionalen Ebene bisherige soziale Beziehungen wandeln (Aufbau neuer Kontakte) (Griebel / Niesel 2013: 208 ff.). Die Rolle der Eltern im Transitionsprozess wird zweiseitig betrachtet: Zum einen

¹⁸ Eine Transition ist dabei nicht das Ereignis selbst, sondern die Bewältigung bzw. Verarbeitung solcher Ereignisse (Koch 2008a: 104 f.).

unterstützen sie ihre Kinder beim Übergang und zum anderen müssen sie die diversen Anforderungen auf der kontextuellen (Auseinandersetzung mit der Übergangsempfehlung), interaktionalen (Unterstützung des Kindes) und individuellen Ebene (Überwindung von Ängsten) selbst bewältigen. Auch die pädagogischen Fachkräfte bzw. die Lehrer und Lehrerinnen sind Herausforderungen beim Übergang ausgesetzt – zu nennen sind die Übergangsberatung des Kindes und der Eltern, die Informationsvermittlung über Anforderungen der jeweiligen Schulart sowie der Austausch über die Lernentwicklung von lernschwachen Kindern (ebd.: 210).

Aus den einzelnen Anforderungen auf den verschiedenen Ebenen der Akteure geht hervor, dass eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs nur in Form einer Ko-Konstruktion aller Beteiligten (Kinder, Eltern und Fachkräfte) erfolgen kann, weshalb diese anzustreben ist (ebd.: 207 f.). Demnach besteht bei einer Ko-Konstruktion, welches eine anspruchsvollere Form der Kooperation zwischen Grundschule und Schule der Sekundarstufe I zur Förderung im Übergang darstellt, ein Konsens über die Bedeutung verschiedener Maßnahmen sowie über das Gesamtgeschehen zwischen den Akteuren. Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung stellt folglich eine enge Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteuren hinsichtlich der Begleitung und Gestaltung des Übergangs dar (Niesel / Griebel 2013: 294). Wie konkret die Akteure miteinander zusammenarbeiten können, zeigt das pädagogische Konzept von Hanke (2011: 15): (1) Thematisierung des Schulwechsels im Unterricht, (2) gegenseitige Hospitationen von Grundschule und weiterführender Schule, (3) Besuche in den weiterführenden Schulen, (4) Schnuppertage bzw. Tage der offenen Tür, (5) Austausch über Unterrichtsmethoden (Orientierungsstufenkonferenzen) und (6) Informationen zu weiterführenden Schulen und unterrichtsbezogene Vorerfahrungen der Grundschüler (Anpassung des Wissensstandes der Grundschulkinder bspw. im Englischunterricht). Folglich stellt der Aspekt des Austauschs zwischen Grundschule und weiterführender Schule eine besondere Herausforderung dar, da solche Austauschmöglichkeiten – z. B. im Rahmen von Orientierungsstufenkonferenzen – eine Plattform bieten, um bspw. Hospitationen zu planen oder die Unterrichtsmethoden anzugleichen und den Lernprozess der Grundschulkinder fortzusetzen (Büchner / Koch 2001: 152 f.).

In Bezug auf die Anforderungen beim Übergang wenden die Eltern Bewältigungsstrategien wie die Informationssuche zur Gewinnung von Orientierung und Kontrolle oder das Streben nach sozialer Kontinuität¹⁹ an, um ihr Kind beim Übergang zu unterstützen (Griebel 2003: 34). Die Maßnahmen zur Übergangsgestaltung wie unter anderem Schnuppertage, Elternabende, Orientierungsstufenkonferenzen, gegenseitige Hospitationen oder Informationsabende sowie die einzelnen Bewältigungsstrategien der Akteure (Informationsbeschaffung) werden bei den Ergebnissen dargestellt.

2 Daten und Methode

Die folgende Auswertung basiert auf den Befragungen einzelner Akteure, die im Jahr 2016 durchgeführt wurden – auf den Interviews mit den Schulleitungen, der schriftlichen Elternbefragung sowie den Gruppendiskussionen mit Eltern und Kindern. Dabei wurden die Elemente berücksichtigt, die sich auf das Thema „Übergang“ beziehen. Im Hinblick auf die Fragestellung stehen zwei Aspekte – die Anforderungen und letztendlich auch die Bedarfe der einzelnen Akteure – für einen gelingenden Übergang im Fokus. Deshalb zielt das Erkenntnisinteresse auch auf die Frage ab, was die Akteure unter einem gelingenden Übergang verstehen, wie die Übergangsfrage entschieden wird, welche Formen der Informationsbeschaffung bestehen und welche Maßnahmen zur Übergangsgestaltung getroffen werden.

Eine Einschränkung der Interpretation der Ergebnisse besteht in der Selektion der Befragungsteilnehmer, welche insbesondere die Eltern betrifft. Während sich zum Beispiel in einer Grundschule auch Eltern mit unterschiedlichen Erfahrungen, Problemen und Einstellungen beteiligten (heterogene Gruppendiskussion), waren in einer anderen Schule nur Eltern anwesend, die ein hohes Engagement aufweisen und in der Schulpflegschaft tätig sind (homogene Gruppendiskussion) (Misoch 2015: 138). Bei der Elternbeteiligung an der Evaluation ist insgesamt anzunehmen, dass eher engagierte Eltern teilnehmen, wodurch diese häufiger in den Ergebnissen vertreten

¹⁹ Die beiden Aspekte bezieht Griebel (2003: 34) jedoch nur auf den ersten Übergang und nicht auf den Übergang Grundschule und Sekundarschule.

sind (Born et al. 2017: 7). Auffallend ist, dass ein Teil der engagierten Eltern eine ernüchternde Sichtweise über die weniger engagierten Eltern besitzt. So äußert sich bspw. ein Vater bei dem Vorschlag des integrierten Schnuppertages, der mithilfe eines Schulbusses erfolgen soll, dass

„Die meisten, also 80 % [der Eltern] sagen so, oh 5 Euro für den Bus, die habe ich jetzt aber nicht. Die Eltern haben meist das neuste Handy, aber die 5 Euro für den Bus im Leben nicht. Es ist einfach so.“ [E]

Dabei sollen vor allem die weniger engagierten Eltern mit den Angeboten zur Übergangsgestaltung erreicht werden. In einer anderen Schule lässt sich hingegen ein differenziertes Bild über die weniger engagierten Eltern erkennen: So äußert sich eine Mutter mit Migrationshintergrund:

„Ich glaube, dieses Thema [ist] schwierig, einfach so oberflächlich zu betrachten, [...] es [...] nicht so einfach ist zu sagen, die [Eltern] wollen es nicht. [...] auf eine Art wollten die [Eltern] auch das Gute [für ihre Kinder] [...]. Das heißt, es gibt viele andere Faktoren, warum wir Menschen [...] nicht das Beste tun können.“ [E]

Insofern muss insbesondere bei der Darstellung der Sichtweise der Eltern beachtet werden, dass vor allem die qualitative Auswertung der Gruppendiskussionen keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann, weil nicht alle Eltern in einem solchen Rahmen erreicht werden können.

3 Gelingender Übergang

Zunächst soll diskutiert werden, was die Beteiligten unter einem gelingenden Übergang verstehen und welche Aspekte dabei für sie wichtig sind.

3.1 Erfolgreicher erster Übergang

Bei der Frage nach den Anforderungen der Akteure für einen gelingenden Übergang stellt sich zunächst die Frage, wie die jeweiligen Akteure (Kinder, Eltern und Schulleitungen) einen gelingenden Übergang definieren. Für einen gelingenden Übergang schildern sowohl die Eltern als auch die Schulleitungen die Voraussetzung eines ersten erfolgreichen Übergangs, also den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, als entscheidend. Eine Mutter berichtet, dass sie und das Kind sich keine Sorgen beim zweiten Übergang machen, weil sie den ersten Übergang bereits positiv erlebt haben [E]. Auch für die Schulleitung spielt der erste Übergang eine wichtige Rolle, welcher bei einer Grundschule durch eine enge Zusammenarbeit mit den Kindertageseinrichtungen, bspw. durch die Schuleingangsdiagnostik, gekennzeichnet ist [SL]. Die gemeinsamen Gespräche mit Eltern, Lehrern und Lehrerinnen und Erziehern und Erzieherinnen finden vor dem Wechsel zur Grundschule statt und ermöglichen einen intensiven Austausch, so dass die Erzieher und Erzieherinnen die Kinder auf den Übergang bestmöglich vorbereiten können:

„Kita weiß, was wir [als Grundschule] den Eltern empfehlen und kann eben in dem 3/4 Jahr [vor dem Übergang] dies auch noch nutzen und das ist ein super Übergang.“ [SL].

Während für die eine Schulleitung ein erster erfolgreicher Übergang entscheidend ist, ist für eine andere Schulleitung ein gelingender Übergang mit einer funktionierenden Elternarbeit bzw. Elternberatung verbunden, welche die Eltern beim Übergang begleitet, indem diese bspw. Informationsabende wahrnehmen [SL]. In Abgrenzung dazu ist ein „*missglückter Übergang*“ [SL] mit einem erneuten Schulwechsel nach dem Übergang zur Sekundarschule verbunden.

3.2 Perspektive der Kinder

In dem Austausch mit den Kindern stellte sich ebenfalls die Frage, wie die Kinder dem Übergang entgegensehen und was sie unter einem gelingenden Übergang verstehen: Die Auswertung zeigt zunächst, dass sich die Mehrheit der Kinder auf die neue Schule freut und dem Übergang positiv entgegenseht. Gemischte Gefühle werden hingegen über die neue Schule geäußert hinsichtlich der Angst vor älteren Mitschülern, vor zu strengen Lehrern, den neuen Leistungsanforderungen (Wunsch nach guten Noten) und der Ungewissheit, schnell neue Freundschaften zu schließen.

Aus diesen Aspekten geht hervor, dass der Übergang mit gewissen Anforderungen auf den drei Ebenen einhergeht, wobei ein gelingender Übergang für Kinder insgesamt mit guten Noten (individuelle Ebene), einem guten bzw. netten Lehrkörper und neuen Freundschaften (interaktionale Ebene) verbunden ist. Dabei berichten viele Kinder, dass sie von höheren Leistungsanforderungen ausgehen und mehr Hausaufgaben auf der neuen Schule erledigen müssen (kontextuelle Ebene). Auffallend ist, dass einige Kinder den Wunsch nach mehr „Ruhe“ [K] bzw. weniger Konflikten äußern und in der weiterführenden Schule auf ein besseres Klassenklima hoffen, was eine gewisse Unzufriedenheit mit der Grundsichulsituation vermuten lässt.

3.3 Individueller Übergang

Für die Eltern ist ein gelingender Übergang mit dem Aspekt des individuellen Übergangs verbunden: Der Übergang sollte demzufolge nach den jeweiligen Bedürfnissen des Kindes ausgerichtet sein. Dies deckt sich mit den Aussagen einer Schulleitung, die wiederum einen gelingenden Übergang mit einem gewissen „Freiraum“ [SL] verbindet, der den Kindern die Möglichkeit gibt, sich zu entwickeln und gefördert zu werden. Dabei sollte aber genug „Raum für Diskontinuitäten“ [SL] gegeben sein, indem den Kindern die nötige Zeit zur Entwicklung zugesprochen wird. Im Vergleich zu den Schulleitungen spielen für die Eltern hingegen die sozialen Kontakte der Kinder (interaktionale Ebene) eine entscheidende Rolle für die Gewährleistung eines individuellen Übergangs. Während die Übergangssituation durch gemeinsame Freunde, die dem Kind den nötigen „Halt“ [E] geben, erleichtert wird, bietet andererseits ein Wechsel ohne gemeinsame Freunde die Möglichkeit für einen „Neuanfang“ [E] an der weiterführenden Schule. Zudem ist auch die Aufrechterhaltung des Kontakts zu ehemaligen Grundschulfreunden wichtig, weshalb vor allem die Eltern die sozialen Kontakte beim Übergang berücksichtigen – im Gegensatz zu den Schulleitungen. Eine Mutter beschreibt zur Möglichkeit des weiteren Kontakts die Organisation über Chatgruppen:

„Das Kind selber muss die Gewissheit haben [...], dass sie weiterhin auch danach noch mit ihren Freundinnen zusammen, das machen wir Eltern aber auch unter uns. Wir sind da auch mit WhatsApp und alles.“ [E].

Auch bei den Kinderinterviews zeigt sich, dass der Wechsel mit gemeinsamen Freunden auf die weiterführende Schule angestrebt wird, wobei bei einigen Kindern die Wünsche nach neuen sozialen Kontakten und eine Distanzierung von ehemaligen Mitschülern deutlich werden. Die sozialen Kontakte der Kinder – ob nun ein Wechsel mit oder ohne gemeinsame Freunde vollzogen wird, ist von den Bedürfnissen der Kinder abhängig – stellen einen wichtigen Faktor für einen gelingenden Übergang dar. Insgesamt ist daher festzuhalten, dass für die Eltern auf der interaktionalen Ebene der Aspekt der Unterstützung ihres Kindes (bspw. bei der Aufrechterhaltung der Beziehungen zu ehemaligen Mitschülern) eine Rolle spielt, während bei den Schulleitungen eine individuelle Förderung der Kinder im Vordergrund steht. Dahingehend erachten die Schulleitungen eher die individuelle Leistungsförderung der Kinder als wichtig, während für die Eltern und Kinder die sozialen Kontakte wichtig sind.

3.4 Geschwisterkinder

Bei den sozialen Kontakten der Kinder stehen die Geschwisterkinder für die Eltern ebenfalls im Fokus. Bei den qualitativen Auswertungen zeigt sich ein nicht einheitliches Bild darüber, ob Geschwisterkinder auf die gleiche Schulform wechseln sollten oder nicht: Während eine Mutter von ihren Erfahrungen berichtet, dass sie ihre zwei Töchter aufgrund der unterschiedlichen Präferenzen auf unterschiedliche Schulen schicken würde („Kosmetikschule und Sportschule“ [E]), wird bei den Kinderinterviews deutlich, dass einige Kinder zu ihren Geschwisterkindern bzw. mit ihren Geschwisterkindern auf die gemeinsame Schule wechseln, obwohl in einem Fall die Lehrkräfte den Eltern davon abgeraten haben [K]. Diese ambivalenten Ergebnisse spiegeln sich ebenfalls in den quantitativen Ergebnissen wider: Während bei den schriftlichen Befragungen ca. 48,6 % der Eltern angaben, dass bereits vorhandene Geschwisterkinder keine Rolle für die Wahl der weiterführenden Schule spielen (völlig bzw. überwiegend unwichtig), geben ca. 42,9 % an, dass

ihnen dieser Aspekt bei der Wahl der Schule (ziemlich bzw. sehr) wichtig ist (Abbildung 22)²⁰. Wie jedoch eine Mutter verdeutlicht, sollten die unterschiedlichen Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder beim Übergang berücksichtigt werden, um einen individuellen Übergang zu gewährleisten, wobei Geschwisterkinder nur eine untergeordnete Rolle spielen sollten [E]. Es zeigt sich, dass das Thema Geschwisterkinder sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern und Schulleitungen eine Rolle bei der Übergangsfrage spielt.

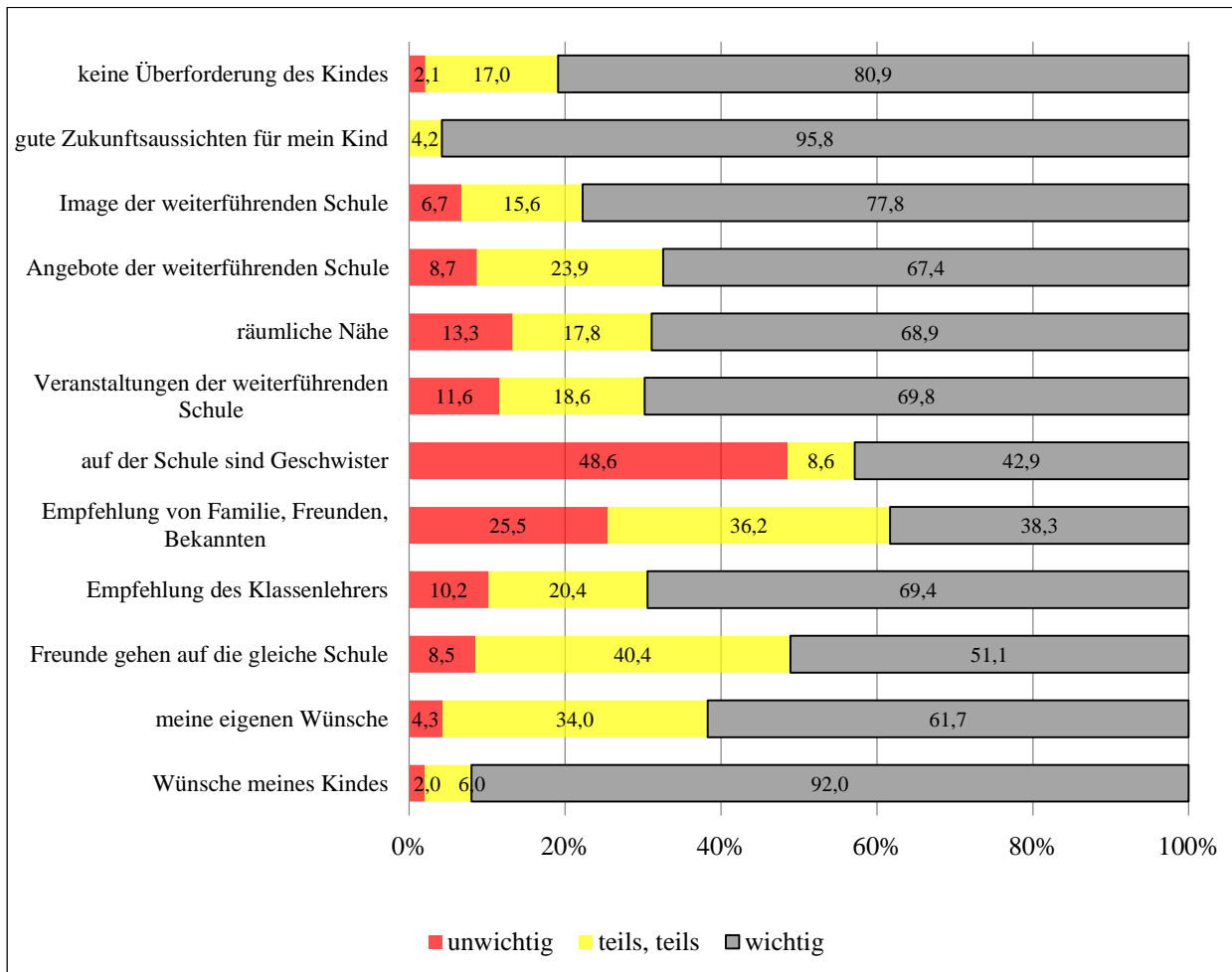


Abbildung 22: Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule

Quelle: Eigene Darstellung nach Born et al. 2017

3.5 Ressourcenausstattung

Neben den sozialen Kontakten spielt ebenfalls die individuelle Ressourcenausstattung von Kindern und Eltern eine Rolle, um Probleme zu bewältigen und einen gelingenden Übergang zu bewirken. Aufgrund der unterschiedlichen Ressourcenausstattung gibt es für einen gelingenden Übergang keine pauschale Lösung, „weil die Kinder sind ja [...] kein Einheitsmatsch“ [E]. Jedes Kind besitzt individuelle Bedürfnisse und verfügt durch das Elternhaus über unterschiedliche Ressourcen. Wie eine Mutter berichtet, hat ihre ältere Tochter Unterstützung von französischen Verwandten erhalten, wenn es zu Problemen im Französisch-Unterricht gekommen ist [E]. Ebenso zeigt sich im Kinderinterview, dass die Ressourcenausstattung der Eltern (wenn der Vater aufgrund seiner französischen Herkunft seinem Kind Nachhilfe in Französisch anbieten kann) die Unterstützung des eigenen Kindes auf der weiterführenden Schule (bspw. die Wahl einer Fremdsprache) wesentlich beeinflusst [K]. Die Eltern stehen – aufgrund ihrer unterschiedlichen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen – anderen Herausforderungen für einen gelingenden

²⁰ Die Befragung enthielt fünf Kategorien, die zur besseren Übersicht auf drei zusammengefasst wurden.

Übergang gegenüber, weshalb hier ebenfalls individuelle Lösungsansätze sowohl für die Eltern als auch für die Kinder erforderlich sind. Eine solche individuelle Lösung sind z. B. Angebote zur Nachhilfe, wenn die Eltern ihren Kindern keine Unterstützung (aufgrund fehlender Fremdsprachenkenntnis, fehlender finanzieller Möglichkeiten etc.) anbieten können.

Auch beim nachfolgenden Aspekt des gerechten Übergangs zeigt sich, dass die individuelle Ressourcenausstattung (Übergangsempfehlung in Abhängigkeit von der Unterstützung des Elternhauses) ebenfalls bei einer Schulleitung eine Rolle spielt. Es ist festzuhalten, dass die Ressourcenausstattung beim Übergang für alle Akteure eine entscheidende Komponente darstellt.

3.6 Gerechter Übergang

Die Interviews mit den Schulleitungen zur Frage nach einem „gerechten Übergang“ ergeben, dass diese Thematik für sie einen hohen Stellenwert besitzt: Die Schulwahl sollte sich an den Kompetenzen der Kinder orientieren und unabhängig von der sozialen Herkunft erfolgen [SL]. Außerdem erfordert ein gerechter Übergang eine enge Verantwortungsbereitschaft zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule, die die Kinder individuell aufnehmen und von der Grundschule „abholen“ [SL]. Eine Schulleitung sieht einen gerechten Übergang nicht losgelöst von der gesellschaftlichen Ungerechtigkeit. Dabei könne die Grundschule als Institution nicht die tiefgehenden gesellschaftlichen Ungleichheiten beheben, sondern nur „in dem kleinen Bereich, in dem sie wirkt, was verändern“ [SL]. Die Grundschule besitze dahingehend nur ein geringes Handlungspotenzial, weshalb für tiefgreifende Veränderungen die Politik gefragt sei [SL]. Der Aspekt des gerechten Übergangs verdeutlicht, dass mit dem Übergang auch für die Schulleitungen hohe Anforderungen (Bildungsbenachteiligungen minimieren) einhergehen, die jedoch die Institution Schule allein nicht bewältigen kann.

Bei der Frage nach einem gerechten Übergang berichtet eine Schulleitung, dass sich selbst die Grundschule nicht von der Bildungsungerechtigkeit „freisprechen“ könne, da Übergangsempfehlungen nicht nur abhängig von den schulischen Leistungen getroffen werden, sondern auch von der sozialen Herkunft bzw. von der Unterstützung des Elternhauses abhängig seien: Daher „empfehlen wir lieber eine niedrigere Schulform [...], weil das Elternhaus nicht unterstützen kann“ [SL]. Daraus folgt, dass die Ressourcenausstattung der Eltern eine Rolle bei der Übergangsempfehlung spielt.

4 Übergangsgestaltung

Den Interviews und der zusammenfassenden Darstellung in Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass die Übergangsthematik in Bezug auf die Maßnahmen zur Übergangsgestaltung eine wichtige Rolle spielt, wobei eine Grundschule den Schwerpunkt eher auf den ersten Übergang (Kindertageseinrichtung-Grundschule) legt als auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule.

Tabelle 4: Übergangsangebote der Grundschulen

Schule I	Schule II	Schule III
Infoabende zu den Schulformen		
Übergangsgespräche mit Eltern und Schüler/inne/n		
Abschiedsfeier der Viertklässler		
Schüler-Coaching „Fit für den Übergang“	-	Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen (Eltern, Lehrer, Schüler)
Übergangsangebote durch Ergotherapeutin zur Stärkung für Eltern und Kinder	-	Themenabend für Eltern: Wie unterstütze ich mein Kind beim Übergang auf die weiterführende Schule
Lehreraustausch	-	Sprachförderung im letzten dreiviertel Jahr vor dem Gymnasium/ der Realschule

Quelle: Eigene Darstellung nach Born et al. 2017: 21

4.1 Schnuppertage

Bezüglich der angebotenen Schnuppertage²¹ der weiterführenden Schulen als Informationsquelle lässt sich ein differenziertes Bild bei den Eltern erkennen: Zum einen wird der Schnuppertag als wenig hilfreich, überfüllt und als Eigenwerbung der Schulen der Sekundarstufe beschrieben. Zum anderen empfinden einige Eltern die Schnuppertage als sehr hilfreich für die Übergangsentscheidung. So berichten manche Eltern von ihren positiven Eindrücken und einer intensiven Auseinandersetzung der Schulen mit den Grundschulkindern an den Tagen der offenen Tür. Während die Grundschüler von den älteren Schülern der weiterführenden Schule herumgeführt wurden, konnten sich die Eltern auf die Informationsveranstaltung des Direktors konzentrieren:

„Also die Schulen haben sich dieses Jahr sehr viel Mühe damit [mit den Schnuppertagen] gegeben“ [E]

Die Kinder im Interview berichten auch von positiven Eindrücken, wobei markante Aspekte der neuen Schule wie bspw. die bevorstehende Klassenfahrt besonders hervorgehoben werden. Ebenso erzählt eine andere Mutter, dass der Schnuppertag ein hilfreiches Angebot darstellt, welches den Kindern einen ersten Überblick über die Größe des neuen Schulgebäudes verschafft. Für eine Tochter stellt sich nach dem Besuch des Schnuppertages heraus, dass sie nicht auf eine große Schule wechseln möchte:

„Mama lass uns raus gehen, da will ich nicht drauf.“ [E]

Auch negative Eindrücke helfen bei der Entscheidung. Hingegen berichten einige Eltern auch von überfüllten Schnuppertagen, die zur Entscheidungsfindung nur wenig beitragen:

„Beim Tag der offenen Tür, da sind so viele Menschen da. Da kriegt man im Grunde nicht viel mit. Ne, da geht man einmal durch die Klassenräume [...] das war’s im Grunde auch schon“ [E].

Ein anderer Vater bezeichnet die Schnuppertage als „Marathonlauf, von Schule zu Schule laufen“ [E], weshalb die Kinder nach einiger Zeit kaum noch Lust haben, weitere Schnuppertage zu besuchen. Zudem fällt auf, dass sowohl die befragten Leitungen der Grundschulen als auch ein Teil der Eltern die Schnuppertage als eine Werbeaktion der jeweiligen weiterführenden Schulen verstehen. So werden diese unter anderem mit dem Begriff der „Bauernfängerei“ [SL] oder mit dem Begriff der „Propaganda“ [E] in Verbindung gesetzt, da die Schnuppertage kaum die Realität des

²¹ Im Folgenden wird der Begriff Schnuppertage und Tag der offenen Tür als Synonym verwendet.

Schulalltags abbilden, sondern eher – ähnlich zum Internetauftritt – eine schöne „*Fassade*“ [E] darstellen. Vor allem der zugespitzte Vergleich der Schnuppertage als „*Propaganda*“ [E] seitens eines Elternteils verdeutlicht, dass die Schnuppertage von einigen eher als eine manipulative Darstellung des Schulalltags wahrgenommen werden und weniger als eine hilfreiche Informationsquelle bei der Entscheidungsfindung.

Ein weiterer Aspekt ist die Anforderung an die Eltern, die Schnuppertage in den Alltag zu integrieren. So berichtet eine Mutter, dass die Schnuppertage mehrerer Schulen zum Teil am gleichen Tag stattfinden, sich überschneiden und daher eine Entscheidung getroffen werden muss, welche Schule besucht werden soll [E]. Anhand der Kinderinterviews konnte sich dies jedoch nur bedingt bestätigen lassen. Bei den befragten Kindern, die an einem Schnuppertag teilgenommen haben, haben sich nur zwei weiterführende Schulen terminlich überschritten. Dies wurde jedoch von den betroffenen Kindern nicht als problematisch bezeichnet, obwohl es sich dabei um zwei weiterführende Schulen der gleichen Schulform handelte [K].

4.2 Elternabende

Ein weiteres Instrument der Übergangsgestaltung sind die Elternabende, die als besonders hilfreich angesehen werden, wenn solche Gesprächsabende Informationen zu den Schulen bereits vor den Schnuppertagen liefern, um den Eltern die ersten Ängste und Sorgen zu nehmen:

„Auch vorher, wir haben einen Elternabend gehabt, wo Frau XY uns zu jeder Schule etwas gesagt hatte, wie es weitergeht und [...] dass wir als Eltern keine Panik kriegen [...].“ [E]

Auch für die Schulleitung ist eine enge Elternarbeit eine wichtige Voraussetzung für einen gelingenden Übergang, weshalb Elternabende eine wichtige Maßnahme zur Übergangsgestaltung sind [SL].

4.3 Orientierungsstufenkonferenzen

Eine weitere Maßnahme der Schulleitungen zur Begleitung des Übergangs stellt die Teilnahme an sogenannten Orientierungskonferenzen bzw. Erprobungsstufenkonferenzen dar. Diese beinhalten einen Austausch zwischen den Grundschullehrkräften bzw. Grundschulleitungen mit dem Lehrkörper der weiterführenden Schulen. Jedoch handelt es sich dabei um ein freiwilliges Angebot, welches sowohl für die Grundschulen als auch für die weiterführenden Schulen nicht verpflichtend ist. Diese Konferenzen dienen dem Lehrkörper zum Erfahrungsaustausch über die Kinder nach dem fünften bzw. meist sechsten Schuljahr. Dieses zunächst gut durchdachte Konzept wird in der Praxis jedoch anscheinend nicht immer umgesetzt, weil Grundschulleitungen zum Teil den Eindruck gewonnen haben, sich bei aufkommenden Problemen ihrer ehemaligen Grundschüler auf den Konferenzen rechtfertigen zu müssen und als „*Zulieferbetriebe*“ angesehen zu werden, die „*nicht ordentlich [an die weiterführenden Schulen] zuliefern*“ [SL]. Die aufkommenden Problematiken, die auf den Konferenzen angesprochen werden, sind nach Auffassung der Grundschulleitung eher strukturell bedingt. Ein Beispiel ist der Wechsel vom Klassenlehrerprinzip an den Grundschulen zum Fachlehrerprinzip an den weiterführenden Schulen, da

„Die [Kinder] jetzt plötzlich nicht mehr diesen Halt [haben] und dann tauchen plötzlich Probleme auf, die bei uns hier [an der Grundschule] gut im Griff zu halten waren“ [SL].

Hingegen äußert sich eine andere Grundschulleitung positiv über die Orientierungskonferenzen mit den weiterführenden Schulen, die dazu genutzt werden, um sich über gegenseitige Hospitationspläne auszutauschen. Die Erfahrungen auf diesem Gebiet sind also offenkundig unterschiedlich.

4.4 Gegenseitige Hospitationen

Eine Form der engeren Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen wird mithilfe von gegenseitigen Hospitationen angestrebt, also indem Lehrkräfte der Grundschulen und der Schulen der Sekundarstufe bzw. die Grundschüler und die Schüler der weiterführenden Schulen am Schulalltag der jeweils anderen Schule teilnehmen, um so einen tieferen Einblick in die Strukturen zu erhalten und sich auszutauschen. So berichtet die Schulleitung einer Grundschule von gegenseitigen Hospitationen, die aber aufgrund des hohen Organisationsaufwandes

(Freistellung der Lehrer, Unterrichtsausfall) und der Schließung der Kooperationsschule nicht mehr praktiziert werden. Die Metapher der winterharten Pflanzen in der Aussage der Schulleitung verdeutlicht, dass viele Projekte zur besseren Übergangsgestaltung geplant sind bzw. waren, aber nicht mehr umgesetzt werden:

„Also es gibt viele so kleine Pflänzchen, die mal entstanden sind, aber dann relativ kurzfristig, also es waren anscheinend keine winterharten Stauden.“ [SL]

Solche gegenseitigen Hospitationen fördern nicht nur den Austausch zwischen den Schulen, sondern bauen auch Barrieren und Vorurteile bei den Schülern ab. Der Besuch im Rahmen der damals stattgefundenen Hospitationen an einer Hauptschule wurde vor allem von Kindern mit gymnasialem Schulwunsch zunächst als wenig sinnvoll angesehen, jedoch *„nachdem sie [die Grundschul Kinder] aber da waren, waren sie immer sehr angetan“ [SL]*. Eine andere Schulleitung erzählt von baldig stattfindenden Hospitationen, die nach den Osterferien mit einer Realschule geplant sind, um sich bspw. über gegenseitige Unterrichtsmethoden auszutauschen:

„Die [Lehrer der Realschule] kommen aber auch, um zu gucken, wie arbeiten denn unsere Grundschul Kinder, mit welchen methodischen und inhaltlichen Vorerfahrungen kommen die tatsächlich zu uns [zur weiterführenden Schule].“ [SL]

Der Nutzen von gegenseitigen Hospitationen (Informationsaustausch über Anforderungen und Angebote der Sekundarschule) spiegelt sich in den Aussagen der Kinder einer Grundschule wider: Einige Grundschüler hatten an der Grundschule einen Besuch (sowohl von Lehrern als auch Schülern) der weiterführenden Schule erhalten und konnten von den diversen Angeboten der möglicherweise künftigen Schulen berichten – unabhängig davon, ob die Kinder den Schnuppertag besucht hatten oder nicht. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Kinder von gegenseitigen Hospitationen profitieren, während für die Schulleitungen damit ein hoher Organisationsaufwand (Lehrerfreistellung, Unterrichtsausfall) einhergeht.

4.5 Informationsabende

Neben den bisherigen Maßnahmen werden für die Grundschulleitern ebenfalls sogenannte Infoabende bzw. Informationsabende angeboten, die über die verschiedenen Formen der weiterführenden Schulen, deren Abschlussmöglichkeiten und Schwerpunkte informieren. Ein solcher Infoabend ist für die Schule eine verpflichtende Veranstaltung, wobei diese bei den befragten Schulleitungen in Kooperation mit anderen Grundschulen an einem Veranstaltungsort außerhalb der jeweiligen Grundschule stattfindet. Der Zusammenschluss von mehreren Grundschulen zu einem Informationsabend wird von den Schulleitungen als notwendig erachtet, da die Vertreter/innen der weiterführenden Schulen nicht bereit sind, ihre Schule nur für eine Grundschule vorzustellen:

„Ja, aber [wenn die Infoabende an der Grundschule stattfinden], dann kommen die Lehrer der weiterführenden Schulen nicht“ [SL].

Aus den Aussagen von zwei Schulleitungen geht hervor, dass vor allem die Entfernung zum Informationsabend die Teilnahmebereitschaft der Grundschulleitern beeinflusst. Durch die Kooperation mit weiteren Grundschulen wird ein Veranstaltungsort gesucht, der für alle Grundschulen gleichermaßen zu erreichen ist. Jedoch ist die Entfernung – nach Einschätzung der Schulleitungen – ein großes Hindernis für die Eltern, an solchen Informationsabenden teilzunehmen:

„Das war für unsere Eltern wieder zu weit. Da sind die nicht hingegangen. Da waren 5 Eltern von 75 da.“ [SL]²²

So berichtet auch die andere Schulleitung über die Problematik mit der Entfernung:

„Die [...] gehen nicht gerne außer Haus, die bleiben gerne im Dorf [...] ja 10 [Eltern] waren das letzte Mal da.“ [SL]

²² In diesem Fall betrug die Entfernung von der Grundschule zum Informationsabend zwei Kilometer (15-minütiger Fußweg), was vermuten lässt, dass die Entfernung nicht der einzige Grund für die geringe Teilnahmebereitschaft der Eltern ist.

Auffallend ist jedoch der Umgang der Grundschulleitungen mit dieser Problematik: Während die eine Schulleitung den Grund für die geringe Elternteilnahme in der geringen Kooperationsbereitschaft der weiterführenden Schulen sieht (da diese einen Zusammenschluss von mehreren Grundschulen fordern [SL]), begegnet die andere Schulleitung dieser Problematik mit einer eigenen Informationsveranstaltung auf dem Grundschulgelände:

„Wir haben dann jetzt die Entscheidung getroffen, dass ich auch nochmal hier im Hause [auf dem Grundschulgelände] eine Informationsveranstaltung zusätzlich anbiete.“ [SL]

Eine Informationsveranstaltung im kleinen Rahmen bietet nochmals die Möglichkeit, offen gebliebene Fragen zu beantworten, da aus einer Elterndiskussion hervorging, dass die Informationen bei solchen Veranstaltungen nicht als ausreichend empfunden werden. Dass die Eltern jedoch insgesamt gut über die weiterführenden Schulen in ihrer näheren Umgebung informiert sind, zeigen die schriftlichen Befragungen: 91,7 % der Eltern geben an, dass sie diesbezüglich gut informiert sind (Abbildung 23: Aussagen zur Schule)²³. Das Wissen über die verschiedenen Schulformen sowie deren Abschlussmöglichkeiten zeigt sich sowohl in den einzelnen Aussagen der Eltern als auch in den Aussagen der Kinder, wenn es bspw. um die Wichtigkeit des Abiturs geht: *„Heute macht man Abitur.“ [K]*.

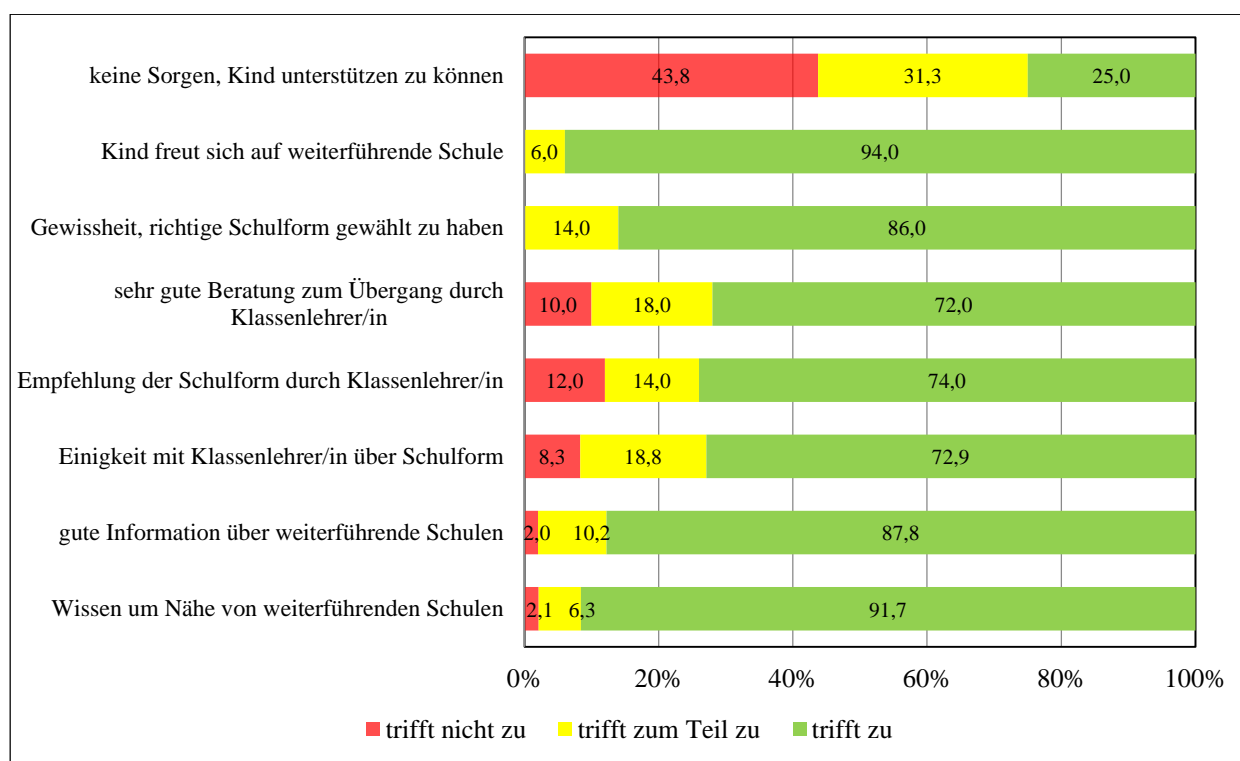


Abbildung 23: Aussagen zur Schule

Quelle: eigene Darstellung nach Born et al. 2017

5 Informationen

5.1 Informationsaustausch

Neben den bisherigen Maßnahmen zur Informationsbeschaffung für die Eltern und Kinder stellt sich die Frage, welche weiteren Bewältigungsstrategien die Akteure für einen gelingenden Übergang anwenden. Ein wichtiger Aspekt ist dabei der Informationsaustausch. Zunächst werden die Gespräche mit den Lehrern und die Übergangsempfehlung als hilfreich und wichtig von den Eltern erachtet: *„Klassenlehrerin ist das A und O“ [E]*. Der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer

²³ Die Befragung enthielt fünf Kategorien, die zur besseren Übersicht auf drei zusammengefasst sind.

und der Übergangsempfehlung wird ein hoher Stellenwert beigemessen, da die Lehrkraft als „Person mit Fachkompetenz“ wahrgenommen wird [E]. Ebenso zeigt sich, dass die Eltern sich mit der Übergangsempfehlung, dem eigenen Wunsch und dem Wunsch der Kinder auseinandersetzen müssen. So berichtet eine Mutter, dass sich die Wünsche der Kinder und die Empfehlung der Lehrer nicht unterscheiden müssen und die Lehrkräfte ein gutes Gespür für die Bedürfnisse der Kinder haben:

„Sie ist ein kleines zurückhaltendes Mädchen [...] und eine riesengroße Schule wurde mir [von den Lehrern] nicht empfohlen.“ [E]

Dass die Übergangsempfehlung eine wichtige Rolle bei der Übergangsfrage spielt, zeigen ebenfalls die Ergebnisse der schriftlichen Befragung: 74 % der Eltern geben an, dass die Übergangsempfehlung entscheidend bei der Übergangsfrage war (trifft voll bzw. trifft überwiegend zu) und bei 72,9 % der befragten Eltern hat Einigkeit mit der Lehrkraft über die weiterführenden Schulen bestanden (Abbildung 2). Auch die Schulleitungen messen dem Austausch zwischen den Lehrkräften und den Eltern eine hohe Bedeutung bei, wobei ihrer Einschätzung nach bspw. die Übergangsgespräche je nach Engagement der Lehrkräfte eine unterschiedliche Qualität besitzen [SL]. Neben dem Lehrer-Eltern-Austausch berichten auch die Kinder über Gespräche mit ihren Klassenlehrern bzw. Klassenlehrerinnen über den Übergang.

5.2 Erfahrungsaustausch

Neben dem Informationsaustausch mit den Lehrkräften werden auch Gespräche unter den Eltern als hilfreich bezeichnet, indem bereits erfahrene Eltern informelle Informationen zum Übergang vermitteln. Einige Eltern wünschen sich eine Förderung der Austauschmöglichkeiten zwischen Grundschulleitern und erfahrenen Eltern, die bereits einen Übergang erlebt haben. Dies kann in Form eines Treffens im Rahmen des Elterncafés stattfinden, welches dahingehend unter dem Themenschwerpunkt Übergang ehemalige Grundschulleitern einlädt. Hingegen sehen andere Eltern nur einen geringen Informationsgewinn durch einen informellen Elternaustausch, da der eigene Eindruck z. B. durch ältere Geschwisterkinder wichtiger sei als die Meinungen anderer Eltern, die eventuell andere Erfahrungen mit der weiterführenden Schule haben. Ähnlich verhält es sich mit dem Erfahrungsaustausch mit Nachbarn oder Verwandten. Aus den Kinderinterviews geht hervor, dass ältere Nachbarskinder oder ältere Verwandte, die bereits Erfahrungen mit einer weiterführenden Schule gemacht haben, als wichtige Informationsquelle herangezogen werden und manchen daher die Notwendigkeit einer Teilnahme am Schnuppertag – um sich einen eigenen Eindruck zu verschaffen – als überflüssig erscheint.

Die quantitativen Ergebnisse messen der Wichtigkeit der Empfehlung von Freunden, Bekannten oder Familienangehörigen bei der Übergangentscheidung eine geringere Bedeutung bei als bei den qualitativen Ergebnissen: So halten ca. 38,3 % der Eltern dies als ziemlich bzw. sehr wichtig, während ca. 61 % der Eltern dies nur teilweise wichtig oder sogar gar nicht wichtig finden (Abbildung 1). Die geringere Wichtigkeit der Empfehlungen von Freunden und Bekannten ist in den quantitativen Ergebnissen deutlicher zu erkennen als bei den Gruppendiskussionen mit den Eltern und Kindern. Auffallend ist, dass der oft im Interview gewünschte Elternaustausch Teil der Gruppendiskussionen wurde, indem sich Eltern gegenseitig zu ihren Erfahrungen beim Übergang und ihren Bewältigungsstrategien austauschten.

6 Entscheidungsverantwortung

6.1 Entscheidungsverantwortung der Eltern

Die wichtigste Anforderung, die an die Eltern beim Übergang gestellt wird, ist die Wahl der Schulform. Dabei zeigt die schriftliche Befragung der Eltern, dass die meisten Kinder, die zum Befragungszeitpunkt die 4. Klasse besuchten, nach den Sommerferien auf die Realschule (36,7 %) und auf das Gymnasium (34,7 %) wechseln würden. Ein etwas geringerer Anteil der Kinder wechselt auf die Gesamtschule (26,5 %), während nur 2 % der Kinder auf die Hauptschule gehen sollten (Tabelle 5). In den Gruppendiskussionen gibt die Mehrheit der Eltern wieder, dass trotz der

verschiedenen Angebote zur Informationsgewinnung und zur Entscheidungshilfe (Schnuppertage, Informationsveranstaltungen, Übergangsempfehlung, Lehrergespräche etc.) die alleinige Entscheidung bei ihnen liegt, was mit einem großen Maß an Verantwortung einhergehe:

„Die Empfehlung haben wir [als Lehrer] für ihr Kind, was sie [als Eltern] daraus machen, das ist den Eltern selbst überlassen. Punkt.“ [E]

Tabelle 5: Wahl der weiterführenden Schule nach den Sommerferien

Schulform	Angaben der Eltern in Prozent
Hauptschule	2,0
Gesamtschule	26,5
Realschule	36,7
Gymnasium	34,7

Quelle: eigene Darstellung

6.2 Ängste und Sorgen

Aufgrund dessen, dass die Eltern letztendlich die alleinige Entscheidungsverantwortung über die Wahl der Schulform haben, sind damit auch Ängste und Sorgen verbunden, ob die richtige Schule für das eigene Kind gewählt wird:

„Tust du dem Kind einen Gefallen? [...] aber letztendlich muss ich die Entscheidung treffen [...] da habe ich mir Sorgen gemacht.“ [E]

Die Sorgen der Eltern, die in den Gruppendiskussionen geäußert wurden, spiegeln sich ebenfalls in der schriftlichen Befragung wider. So geben ca. 43,8 % der Eltern an, dass sie Sorgen haben, ihr Kind nicht unterstützen zu können (Abbildung 2). Zudem berichten die Eltern, dass die Kinder den Übergangsprozess mit weniger Sorgen und Ängsten betrachten als die Eltern selber [E]. So gibt ein Großteil der Eltern (ca. 94 %) bei der schriftlichen Befragung an, dass sich ihr Kind auf die neue Schule freut (Abbildung 2). Auch in den Kinderdiskussionen konnte sich dieser Eindruck bestätigen. Demnach wird von Kindern und Eltern der Übergang unterschiedlich bewertet bzw. wahrgenommen: Während die Eltern sich diesbezüglich Sorgen machen, freuen sich die meisten Kinder auf die neue Schule.

6.3 Mitbestimmung

Eine weitere Anforderung an die Eltern ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen und Wünschen. In den Interviews mit den Eltern wird dies bei der Projektion des Elternwunsches auf das eigene Kind deutlich. So schildern einige Eltern, dass die Eltern im Allgemeinen ihre eigenen Wünsche bei der Übergangentscheidung nicht in den Vordergrund stellen sollen und *„dass man [das] Kind nicht in irgendwas reindrängt, wo man selber gern hingewollt hätte“ [E]*.

In einzelnen Passagen der Gruppendiskussionen lässt sich eine zunehmende Bemühung erkennen, die Kinder als eigenständigen Akteur bei der Übergangsfrage zu involvieren. Auch die Grundschullehrkräfte raten den Eltern, den Kindern eine gewisse Entscheidungskompetenz zuzutrauen und sie bei der Schulwahl mitbestimmen zu lassen. Eine Mutter berichtet, dass sich das eigene Kind auf die Schule freut, da es sich diese selbst aussuchen konnte und daher fordert: *„Die Kinder sollen sich die Schule aussuchen.“ [E]* Dabei ist festzuhalten, dass es unterschiedliche Formen bzw. ein unterschiedliches Ausmaß der Selbstbestimmung seitens der Kinder gibt: Von einer vollständigen Fremdplatzierung (alleinig die Eltern treffen die Entscheidung) bis hin zur alleinigen Entscheidungsverantwortung der Kinder (*„meinen Eltern ist es egal.“ [K]*).

Dass die Selbstbestimmung des Kindes einen hohen Stellenwert bei der Schulwahl einnimmt, zeigen auch die quantitativen Auswertungen: 92 % der Eltern ist der Wunsch der Kinder ziemlich bis sehr wichtig. Im Vergleich dazu wird der Wunsch der Eltern weniger wichtig eingeschätzt (61,7 % erachten dies als ziemlich bzw. sehr wichtig). Neben der Selbstbestimmung des Kindes spielen

für die Eltern bei der Entscheidungsfindung auch gute Zukunftsaussichten (95,8 %) und keine Überforderung des Kindes (80,9 %) eine ziemlich bis sehr wichtige Rolle (Abbildung 23).

7 Bedarfe

Aus den bisherigen Erkenntnissen zu den Anforderungen und Problematiken beim Übergang ergeben sich Wünsche und Bedarfe, die von den Akteuren im Rahmen der Interviews geäußert wurden. Dabei werden verschiedene Bedarfe bei der Übergangsgestaltung von den Akteuren als wichtig erachtet.

7.1 Anpassung der weiterführenden Schulen

Die Auswertungen der Interviews mit den Schulleitungen zeigen, dass diese die auftauchenden Probleme beim Übergang weniger bei den Kindern selbst, sondern in der geringen Anpassung der weiterführenden Schulen an die Unterrichtsmethoden und den Arbeitsweisen der Grundschulen sehen. So äußert eine Schulleitung, dass die weiterführenden Schulen die bisherigen Englischkenntnisse der Grundschüler nicht berücksichtigen: „*Meinste, da nimmt eine weiterführende Schule Rücksicht drauf?*“ [SL]. Auch eine andere Schulleitung wünscht sich eine bessere Anpassung und eine stärkere Berücksichtigung des Schulprogramms der Grundschulen an den weiterführenden Schulen. In einer der Grundschulen wird eine verbindliche Lernausgangsschrift gelehrt, die auch dem Regelwerk der Grundschule zu entnehmen ist und „*in der Realschule [wird] das als Fehler angestrichen*“ [SL]. Probleme, die unter anderem durch die im Vergleich zur Grundschule gestiegenen Leistungsanforderungen bei den Grundschulkindern entstehen, könnten aus der Sicht der Schulleitungen entschärft werden, wenn die Primär- und Sekundarschulen besser kooperieren würden und die Divergenz ihrer Unterrichtsmethoden verringert würde. Da Lehrkräfte der weiterführenden Schulen im Zuge der Evaluation nicht befragt wurden, bleibt deren Perspektive an dieser Stelle unberücksichtigt. Aus anderen Untersuchungen geht jedoch hervor, dass die Lehrer/innen der Sekundarschulen vor allem einen fehlenden Leistungsstandard bemängeln und einen fachlichen Austausch über einen einheitlichen Leistungsstandard fordern (Koch 2008b: 568).

7.2 Engere Zusammenarbeit der Grundschulen und der Schulen der Sekundarstufe

Neben einer besseren Anpassung wurde sowohl von den Schulleitungen als auch von den Eltern eine engere Zusammenarbeit zwischen den Grundschulen und weiterführenden Schulen gefordert. Dabei ist eine engere Zusammenarbeit nicht gleichzusetzen mit der Forderung nach einer besseren Anpassung: Während eine Schulleitung zwar den Wunsch nach einer besseren Anpassung äußert, wird jedoch keine engere Zusammenarbeit angestrebt, da dies die Kapazitäten der Schulleitung – die bereits aufgrund der engeren Kooperationsarbeit mit diversen Kindertageseinrichtungen ausgelastet seien – sprengen würde. Hingegen äußert eine andere Schulleitung, dass eine enge Zusammenarbeit bereits besteht, bspw. in Form eines gemeinsamen Projektes zur Sprachförderung, wobei das Aufarbeiten von Sprachdefiziten nicht das primäre Ziel dieses Projektes ist, sondern eine bessere Übergangsgestaltung zwischen den beiden Schulen. Auch eine weitere Schulleitung berichtet vom Nutzen einer engeren Zusammenarbeit, weshalb ebenfalls der Wunsch nach mehr Kooperation geäußert wird, bei der die Kompetenzen und Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund stehen sollen.

Aus den bisherigen Erkenntnissen mit überfüllten Schnuppertagen und den – aufgrund des hohen Organisationsaufwandes – kaum umgesetzten Hospitationen entwickeln einige Eltern den Vorschlag, „*integrierte Schnuppertage*“ [E] zu veranstalten. Diese sollten so aussehen, dass bspw. die Kinder im Rahmen eines Schulausflugs gemeinsam zu einer weiterführenden Schule fahren:

„*Die [Schnupper-] Tage während der Schulzeit, dass die Klassenlehrerin mit den Kindern einfach mal zu den [weiterführenden] Schulen hinfahren. Das wäre wahrscheinlich einfacher, ne ohne die Eltern.*“ [E]

Da andererseits viele Eltern selbst einen Eindruck von den weiterführenden Schulen gewinnen wollen und andererseits das Spektrum der möglichen Schulen zu groß ist, um vollständig durch Grundschulbesuche abgedeckt zu werden, könnten allerdings solche integrierten Tage die bisherigen Informationsformen möglicherweise ergänzen, aber sicher nicht ersetzen.

7.3 Informationen und Beratungsangebote

Wie bereits zuvor erläutert, äußern Eltern besonders im Hinblick auf Probleme beim Übergangsprozess den Wunsch nach Informationen und Beratungsangeboten. Dabei wünschen sich Eltern auch Informationen, wenn Ablehnungsbescheide zu Problemen führen: Welche Möglichkeiten haben Eltern, wenn ihr Kind auf der gewünschten Schule nicht angenommen wird und die Anmeldefristen der anderen weiterführenden Schulen abgelaufen sind? Für die Eltern ist es wichtig zu wissen, „*was da noch für das Kind offen ist, wo die einen dann beraten können, wo es dann noch hingehen kann*“ [E]. Auch den Ratschlag der Lehrer, auf die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder beim Übergang einzugehen, sehen manche Eltern problematisch, wenn sich der Kinderwunsch und die Übergangsempfehlung unterscheiden. Daher wird ebenfalls ein zusätzliches Beratungsangebot – neben dem Gesprächsangebot mit den Lehrkräften – gewünscht:

„Mein Kind hat jetzt [...] die Empfehlung Hauptschulabschluss und Gesamtschule [...] [das Kind] will aber lieber auf das Gymnasium. [...] so da stehe ich als Eltern dann alleine da. Da bräuchte ich dann Hilfe für mein Kind, für mich, wie reagiere ich in solchen Situationen.“ [E]

Dabei ist nicht nur die Menge der Informationen entscheidend, sondern auch das Timing bzw. der Zeitpunkt der Informationen bzw. der Übergangsangebote, ab wann Eltern mit der Übergangsthematik in Berührung kommen sollten (bspw. durch Flyer, Aushänge, Gespräche oder Informationsveranstaltungen). Diesbezüglich berichten einige Eltern, dass Informationen insgesamt nur spärlich weitergegeben werden, obwohl im Vergleich zu den weiterführenden Schulen die Eltern an den Grundschulen mit Informationen „*verwöhnt*“ [E] werden. Auf die Frage nach dem passenden Zeitpunkt wird von den Eltern die dritte Klasse vorgeschlagen, damit sich die Eltern ausreichend, aber auch nicht zu früh, mit der Thematik auseinandersetzen können. Bezüglich der Vermittlung von Informationen (bspw. über diverse Angebote zur Vorbereitung des Übergangs) formulieren Eltern einer Grundschule den Wunsch, dass es einen vor dem Grundschulgelände installierten Schaukasten geben sollte, damit Informationen öffentlich für die Eltern zugänglich sind.

8 Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, die Frage nach den Anforderungen für einen gelingenden Übergang aus der Perspektive der Schulleitungen, Eltern und Kinder zu untersuchen. Wie das Transitionsmodell zeigt, gehen mit dem Übergang Veränderungen einher, welche die jeweiligen Akteure vor unterschiedliche Anforderungen stellen, die nur als Ko-Konstruktion bewältigt werden können. Bisherige Untersuchungen ergeben, dass die Übergangsfrage meist vor dem Hintergrund bestimmter Aspekte (Bildungsaspirationen der Eltern, Einfluss der Peerbeziehungen) untersucht wird, wobei sie als ein Aushandlungsprozess der drei Akteure angesehen wird.

Die Auswertungen zeigen, dass die Akteure über einen gelingenden Übergang verschiedene Ansichten haben: Während die Kinder den Fokus auf die Schließung neuer Kontakte zu neuen Mitschülern und Lehrern (interaktionale Ebene) und auf gute Noten (individuelle Ebene) legen, rücken die Schulleitungen eine gute Elternarbeit, die Schaffung von Freiräumen zur individuellen Entwicklung und Förderung der Kinder sowie eine bessere Zusammenarbeit mit den weiterführenden Schulen in den Vordergrund. Auch für die Eltern geht ein gelingender Übergang mit der Berücksichtigung der jeweiligen Kompetenzen der Kinder einher, wobei sie oft auch die Aufrechterhaltung der sozialen Kontakte für wichtig erachten. Bei der Wahl der Schulform und der Schule ist eine starke Berücksichtigung des Kinderwunsches zu erkennen, was auch die Schulleitungen den Eltern empfehlen, wobei in der Praxis die Mitbestimmung der Kinder von einer Fremdbestimmung bis hin zur vollkommenen Selbstbestimmung reicht. Während bei den Eltern oft die Sorge vor dem bevorstehenden Übergang und die Befürchtung, falsch zu entscheiden, eine große Rolle spielen, steht bei den Kindern eher die Vorfreude auf die neue Schule im Vordergrund.

Die Angebote zur Übergangsvorbereitung und -gestaltung (Schnuppertage, Hospitationen, Orientierungsstufenkonferenzen, Informationsabende, Elternabende, Austauschmöglichkeiten zwischen Eltern) finden einige Eltern hilfreich, während andere Eltern diese für nicht ausreichend halten und bspw. einen integrierten Schnuppertag fordern. Für die Schulleitungen sind die Übergangsangebote mit einigem Organisationsaufwand verbunden (gegenseitige Hospitationen), deren Wahrnehmung (geringe Teilnahmebereitschaft der Eltern bei Informationsabenden) bzw.

Wirksamkeit (unbefriedigende Orientierungsstufenkonferenzen) besser sein könnte. Das Gespräch zwischen Eltern und Lehrkräften spielt eine große Rolle – vielleicht eine wichtigere als die verschiedenen Angebote.

Literaturverzeichnis

- Becker, R.**, 2009: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: 87-138
- Born, A. / Risse, T. / Stöbe-Blossey, S. / Klaudy, E. K.**, 2017: Zwischenbericht zur Evaluation „Familienzentren an Grundschulen“ (FamzGru). Manuskript, Duisburg/Gelsenkirchen
- Boudon, R.**, 1974: Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects of western society. New York
- Breidenstein, G.**, 2008: Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, W. / Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage, Wiesbaden: 945-926
- Bronfenbrenner, U.**, 1989: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt am Main
- Büchner, P. / Koch, K.**, 2001: Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Band 2. Opladen
- Filipp, S.-H.**, 1955: Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, S.-H. (Hg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage. Weinheim: 3-52
- Gresch, C.**, 2012: Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden
- Gresch, C. / Baumert, J. / Maaz, K.**, 2010: Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: Maaz, K. / Baumert, J. / Gresch, C. / McElvany, N. (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung: 201-228
- Griebel, W. / Niesel, R.**, 2013: Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 2. Auflage. Berlin
- Griebel, W.**, 2003: Forum 3. Biografische Übergänge im Bildungssystem. Eine Herausforderung für die ganze Familie. E&C-Zielgruppenkonferenz: Familien im Zentrum – Integrierte Dienste im Stadtteil. URL: <http://www.eundc.de/pdf/61007.pdf> [Stand: 14.04.17]
- Griebel, W.**, 2012: Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem im Lichte des Transitionsansatzes – Übergänge I-III und die Rolle der Eltern. In: Stange, W. / Krüger, R. / Henschel, A. / Schmitt, C. (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden
- Hanke, P.**, 2011: Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In: Koop, C. / Steenbeck, O. (Hg.): Herausforderungen Übergänge – Bildung für hochbegabte und Jugendliche gestalten. Frankfurt am Main: 12-22
- Koch, K.**, 2008a: Nach der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen. In: Jürgens, E. / Standop, J. (Hg.): Grundschule als Institution. Taschenbuch Grundschule. Band 1, Baltmannsweiler: 98-108
- Koch, K.**, 2008b: Von der Grundschule zur Sekundarschule. In: Helsper, W. / Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage, Wiesbaden: 577-592
- Krüger, H.-H. / Köhler, S.-M. / Pfaff, N. / Zschach, M.**, 2007: Die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I für Freundschaftsbeziehungen von Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 53: 509-521
- Lazarus, R. S.**, 1995: Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Philipp, S.-H. (Hg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage. Weinheim: 198-323
- Misoch, S.**, 2015: Qualitative Interviews. Berlin
- Niesel, R. / Griebel, W.**, 2013: Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, M. / Edelmann, D. (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: 285-296
- Pohlmann-Rother, S.**, 2013: Den Wechsel miteinander gestalten – Elternberatung und Übergang. Stand der Forschung. In: Bellenberg, G. / Forell, M. (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: 129-138
- Schauenberg, M.**, 2007: Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational Choice. München

Wohlkinger, F. / Ditton, H., 2010: Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. In: Becker, R. / Solga, H. (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52. Wiesbaden: 44-63

5.2 Die soziale Herkunft und der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Levi Kuballa

Die in Deutschland seit Beginn der 1950er Jahre anhaltende Bildungsexpansion führte zu einer Zunahme der Bildungsbeteiligung aller sozialer Schichten (Becker / Lauterbach 2007: 12). Daraus resultierte gleichzeitig eine soziale Ungleichheit im Bildungserfolg von Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft (Dollmann 2011: 596). Eine zentrale Rolle spielen dabei die Bildungsübergänge in der Biographie eines Menschen – vom Kindergarten in die Grundschule, aus der Grundschule in die weiterführende Schule und von dort aus in die Oberstufe oder in das Ausbildungs- und Erwerbssystem (McElvany 2009: 312). Allein in Nordrhein-Westfalen stehen jährlich circa 170.000 Schüler/innen vor dem Wechsel in die weiterführende Schule. Dazu muss für jedes Kind individuell die Frage nach der passenden Schulform geklärt werden (Bos / Järvinen / Sartory 2013: 107). Die Übergänge sind im deutschen Bildungssystem somit entscheidende Auslöser für die Entwicklung von Bildungsungleichheiten zwischen den sozialen Schichten (McElvany 2009: 312).

Dieser Beitrag nimmt ausschließlich den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I in den Blick; das ist im Regelfall der Übergang von der vierten in die fünfte Klasse (Ausnahmen hierbei bilden die Bundesländer Berlin und Brandenburg, in denen die Grundschulzeit sechs Jahre beträgt (Sartory / Järvinen / Bos 2013: 107). An dieser besonderen Gelenkstelle individueller Bildungsverläufe erfolgt die Zuweisung der Schüler/innen auf die unterschiedlichen Formen der weiterführenden Schulen. Hier werden Leistungsunterschiede, die sich in der Grundschulzeit (oder schon davor) gebildet haben, sichtbar und durch die Entscheidung zur weiterführenden Schulform dokumentiert (Baumert / Maaz / Trautwein 2009: 18). Dieser frühe Übergang wird häufig als einer der wichtigsten Gründe für die bestehende soziale Disparität der Bildungsbeteiligung in Deutschland angeführt (Baumert / Gresch / Maaz 2009: 231).

Der folgende Beitrag gliedert sich im Wesentlichen in zwei methodische Teile: Zunächst soll mit Hilfe des 1974 von Raymond Boudon entwickelten mikrosoziologischen Ansatzes zur Analyse herkunftsspezifischer Unterschiede in der Bildungsbeteiligung dargestellt werden, welche Faktoren zu sozialschichtabhängigen Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung führen (vgl. auch Schumacher, Kapitel 4.1). Im zweiten Teil der Arbeit werden dann die aus den mit Lehrer/inne/n geführten Interviews erhobenen Daten mit den hier vorgestellten theoretischen Zusammenhängen verglichen, analysiert und gegebenenfalls erweitert.

1 Theoretische Grundlagen

Boudons Modell folgt den Grundannahmen der Werterwartungstheorie. Das dabei zugrunde gelegte theoretische Konzept folgt der Prämisse, dass Individuen Entscheidungen grundsätzlich auf der Basis eines Kosten-Nutzen-Kalküls treffen und z. B. bei der Entscheidung für oder gegen einen Bildungsweg vergleichen, welche Kosten und welche Nutzen mit der Auswahl jeweils verbunden sind. Aus den verschiedenen Möglichkeiten, die zur Auswahl stehen, wird schließlich jene gewählt, die den höchsten Nutzen verspricht (Maaz / Nagy 2009: 155). Individuelle Bildungsentscheidungen ergeben sich dabei nach Boudon aus den erbrachten schulischen Leistungen eines Kindes, den Selektionsmechanismen des jeweiligen Bildungssystems und dem Stellenwert von Bildung innerhalb einer Familie. Im Sinne Boudons ergibt sich soziale Disparität als Folge aller individuellen Bildungsentscheidungen, die im institutionellen Rahmen des Bildungssystems getroffen worden sind.

Zentral in seiner Theorie – und auch zentral für die empirische Überprüfbarkeit der Auswirkung der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung – ist darüber hinaus die Unterscheidung von sogenannten primären und sekundären Herkunftseffekten (Baumert / Maaz / Trautwein 2009: 14). In Abhängigkeit der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht sind primäre Herkunftseffekte dabei jene Einflüsse, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung von Schüler/inne/n auswirken und in den Schulleistungen erkennbar werden. Leistungsunterschiede sind Folge der unterschiedlichen Ausstattung von Familien mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen

(vgl. ebd.: 13 ff.; Klein et al. 2009: 50). Bourdieu (vgl. den Beitrag 1.1 von Irina Schumach in diesem Band) erklärte diese Statusunterschiede anhand der unterschiedlichen Verteilung jener Ressourcen in den Herkunftsfamilien. Eltern mit einem vergleichsweise hohen sozio-ökonomischen Kapital übertragen ihr Wissen und ihre Präferenzen auf ihre Kinder, um den sozialen Status der Familie zu wahren und weitergehend auch zu reproduzieren (Jacob / Tieben 2010: 149). Die Statusunterschiede, die sich also aus diesen ungleich verfügbaren Ressourcen ergeben, haben somit eine direkte Auswirkung auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen und schlagen sich bereits zu Beginn der Bildungslaufbahn nieder (Baumert / Maaz / Trautwein 2009: 15).

Zu diesen primären Herkunftseffekten kommen die sogenannten sekundären Herkunftseffekte hinzu; gerade diesen wurde in den letzten Jahren immer mehr Beachtung geschenkt (Dollmann 2011: 599). Als sekundäre Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit werden jene sozialen Ungleichheiten bezeichnet, die – unabhängig von der Kompetenzentwicklung und des schulischen Leistungsniveaus des Kindes – auf unterschiedliche Bildungsaspirationen und ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten der unterschiedlichen Sozialschichten zurückzuführen sind. Die verschiedenen sozialen Schichten verfolgen – so Boudon – mit Blick auf die zu treffende Entscheidung über die Wahl der weiterführenden Schule jeweils verschiedene schichtspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen (Baumert / Maaz / Trautwein 2009: 13 ff.; Dollmann 2011: 599). Die Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf wird also im Kontext der eigenen sozialen Schicht, der man angehört, getroffen und ist darüber hinaus eingebettet in der Bildungsvorstellung und Lebensplanung einer Familie bzw. der Angehörigen (Baumert / Maaz / Trautwein 2009: 13 ff.). Baumert, Maaz und Trautwein (2009: 13 ff.) beschreiben den sekundären Herkunftseffekt als „Ausdruck verinnerlichter Sozialschichtzugehörigkeit“. Boudon schreibt diesen sekundären Effekten eine ebenso bedeutende Rolle zu wie den schulischen Leistungen eines Kindes selbst. So kann selbst bei gleicher schulischer Leistung ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten zu einer sozialen Disparität zugunsten von Kindern aus sozial höhergestellten Familien führen. Dabei können zwei Mechanismen ausgemacht werden, die das herkunftsspezifische Entscheidungsverhalten direkt beeinflussen: Zum einen stehen Eltern in sozial privilegierten Positionen mehr soziale, kulturelle und ökonomische Ressourcen zur Verfügung, die zur Sicherung des Schulerfolges bereitgestellt werden können. Aus Sicht dieses Ressourcenarguments ist für die Bildungsentscheidung also die absolute soziale Position der Familie und insbesondere der Eltern relevant. Zum anderen greift das Konzept der „relativen Distanz“. Schichtspezifisches Entscheidungsverhalten könne also auch mit der verbundenen Distanz zum Bildungsziel erklärt werden (Jacob / Tieben 2010: 149 ff.). Für ein Kind, dessen Eltern lediglich einen Hauptschulabschluss haben, ist die soziale Distanz zum Abitur wesentlich größer als für Kinder aus Akademikerfamilien (Baumert / Maaz / Trautwein 2009: 13 ff.).

Im Folgenden wird der Begriff des sekundären Herkunftseffekts – über den familiären Herkunftseffekt auf das Übergangs- und Entscheidungsverhalten hinaus – zusätzlich um die sekundären Effekte der sozialen Herkunft auf Noten und die Schullaufbahnpflichtung erweitert. Insgesamt können so drei verschiedene Formen unterschieden werden: Sekundäre Herkunftseffekte des Übergangs- und Entscheidungsverhaltens, der Schullaufbahnpflichtung und der Leistungsbeurteilung (Becker et al. 2014: 144). Im Ergebnis kann die soziale Ungleichheit im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung damit als Summe des Zusammenwirkens von primären und sekundären Herkunftseffekten verstanden werden.

2 Empirische Befunde zur Bedeutung primärer und sekundärer Herkunftseffekte beim Übergang nach der Primarstufe

Vor allem seit Ende der 1990er Jahre wurde eine Vielzahl von Studien konzipiert und durchgeführt, die die soziale Ungleichheit am Übergang der Primar- zur Sekundarstufe in den Mittelpunkt ihrer Analyse gestellt hat. In der Empirie ließen sich eindeutige Effekte sowohl primärer als auch sekundärer Herkunftseffekte feststellen. So konnte nachgewiesen werden, dass z. B. Kinder bzw. Jugendliche aus der „oberen Dienstklasse“ – im Vergleich zu Kindern bzw. Jugendlichen aus der unteren sozialen Schicht – eine dreifach höhere Chance hatten, ein Gymnasium zu besuchen, und das auch, wenn Jugendliche mit gleicher schulischer Leistung verglichen wurden (Baumert /

Maaz / Trautwein 2009: 76). Im Folgenden sollen die damals ermittelten empirischen Befunde am Beispiel aktuellerer Daten aus der „Internationalen Grundschul-Lese Untersuchung“ (IGLU), der „Programme for International Student Assessment“-Studie (PISA) und „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) – entlang der primären und sekundären Herkunftseffekte – zusammengefasst und veranschaulicht werden (Becker et al. 2014: 145).

2.1 Primäre Herkunftseffekte und die Schullaufbahempfehlung

Primäre Herkunftseffekte – und damit der Einfluss der familiären Herkunft auf die schulischen Leistungen von Schüler/innen – wurden bereits in vielen Studien empirisch belegt. Erste Erkenntnisse lieferten die PISA-Studien: So liegt die Lesekompetenz bei Schüler/innen im Alter von 15 Jahren aus den oberen sozialen Schichten auf einem höheren Niveau als bei denjenigen aus Arbeiterhaushalten (Becker et al. 2014: 146). Kinder weisen schon zu Beginn ihrer Bildungslaufbahn aufgrund der in den Familien in unterschiedlichem Umfang zur Verfügung stehenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen variierende Eingangsvoraussetzungen auf. Sie haben also schon direkt zu Beginn ihres Bildungswegs unterschiedliche sprachliche und mathematische, aber auch soziale und kognitive Fähigkeiten (Baumert / Maaz / Trautwein 2009: 32; Becker et al. 2014: 146). Diese primären Herkunftseffekte beeinflussen die unterschiedlichen Besuchsquoten der Schulformen, denn das tatsächliche Entscheidungs- und Übergangsverhalten wird nicht zuletzt durch die Schullaufbahempfehlung der Lehrer/innen bestimmt (ebd.: 146 ff.). Die Empfehlung beruht dabei in erster Linie auf den Noten und ist damit primär leistungsabhängig (Baumert / Maaz / Trautwein 2009: 20). Dies wurde im Rahmen der Studie „Der Übergang in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten“ (ÜBERGANG), die vom Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt wurde, bestätigt (Becker et al. 2014: 146). Diese Befunde konnten durch die Ergebnisse des „Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts“ (DJI-Kinderpanel) zusätzlich untermauert werden. Auch hier konnte festgestellt werden, dass die Übergangsempfehlung vorrangig auf der Leistung und den Schulnoten der Kinder beruht (ebd.: 147).

In einer Reihe weiterer Studien wurde anschließend genauer untersucht, welchen Einfluss Noten auf die Schullaufbahempfehlungen der Lehrkräfte haben. Darüber hinaus wurde in einigen Studien untersucht, wie stark Leistungen in bestimmten Fächern bzw. Fächerkombinationen die Chancen erhöhen bzw. verringern, auf eine bestimmte Schulform wechseln zu können (vgl. Becker et al. 2014: 147 ff.). Diese Studien wurden bundeslandspezifisch durchgeführt, da die Gewichtung von der schulischen Übergangsempfehlung bzw. der elterlichen Schulwahl für eine weiterführende Schule von Bundesland zu Bundesland verschieden ist. Durch diesen, auch rechtlich unterschiedlich stark regulierten Zugang in die Sekundarstufe, waren je nach Bundesland unterschiedliche Entscheidungsmuster zu erwarten (Blossfeld / Kleine / Paulus 2009: 109; Maaz / Nagy 2009: 156). So wurde für das Bundesland Rheinland-Pfalz in der „Vera“-Studie festgestellt, dass Schüler/innen mit Testleistungen, die eine Standardabweichung über dem Mittelwert lagen, bereits eine vierfach höhere Chance hatten, eine Empfehlung für die nächsthöhere Schulform zu erhalten. Auch das „Mannheimer Bildungspanel“ bestätigte diesen Trend. Der realisierte Übergang könne durch Testleistungen und noch viel besser durch die Schulnoten der Schüler/innen vorhergesagt werden. Auch die Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BIKS) für Bayern und Hessen und die Studie „Kompetenz und Laufbahnen im Schulsystem“ (KOALA-S) für Bayern kamen zu dem Ergebnis, dass sich die Schullaufbahempfehlungen stark an den Schulleistungen orientieren und die Schulnoten ein sehr gewichtiger Faktor sind. Gleiches ließ sich in der Studie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU) für das Bundesland Hamburg feststellen. Die Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) für Hamburg zeigte darüber hinaus, dass eine um eine Standardabweichung höhere Testleistung im Lesen oder im Fach Mathematik mit einer dreifach höheren Chance einherging, eine Schullaufbahempfehlung für ein Gymnasium zu bekommen (Becker et al. 2014: 147). Die empirischen Befunde bestätigen also alle, dass die schulischen Leistungen der Schüler/innen die Schullaufbahempfehlung und damit auch den gesamten Übergangsprozess stark determinieren.

2.2 Sekundäre Herkunftseffekte und die Übergangsentscheidung

Die schulischen Leistungen und damit verbunden die Schulnoten sowie die Testleistungen sind allerdings nicht die alleinigen Faktoren, die auf den Übergangsprozess einwirken. Die IGLU-Studie zeigte, dass ein Drittel aller Schüler/innen, die eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, nicht die entsprechende Lesekompetenz besaßen. Weiterhin offenbarte die Studie, dass es unter den Schüler/innen mit Haupt- oder Realschulempfehlung Kinder gab, deren Leseniveaus für die jeweils nächsthöhere Schulform geeignet gewesen wären. Das heißt, insbesondere bei Schüler/innen, die uneindeutige Leistungen bzw. Leistungsverläufe aufweisen, also sich im mittleren Leistungssegment befinden, fällt die Zuweisung zu der weiterführenden Schule schwerer. In diesen Fällen kommen sekundäre Herkunftseffekte besonders zum Tragen (Becker et al. 2014: 148). Der sekundäre Herkunftseffekt wird im Folgenden in Bezug auf drei separate Felder hin betrachtet – auf das Übergangs- und Entscheidungsverhalten, auf die Schullaufbahnenempfehlung und die Leistungsbeurteilung.

2.2.1 Sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung

Eckhard Klieme schrieb 2003 in Bezug auf seine Untersuchungen zu den Leistungsbeurteilungen in der Schule: *„Eine PISA-Leistung, die an der einen Schule bei einer guten Zwei erreicht wird, kann sogar im selben Bildungsgang desselben Bundeslandes – an einer anderen Schule – einem ‚ausreichend‘ entsprechen“* (Klieme 2003; zit. n. Dietrich / Fricke 2013: 266).

Die Leistungsbeurteilung in Form von Schulnoten basiert demnach an deutschen Schulen nicht auf einheitlichen Bewertungsstandards. Nur vereinzelt wurde bislang der Frage nachgegangen, welche Rolle dabei die soziale Herkunft eines Kindes spielt (Dietrich / Fricke 2013: 266). Sekundäre Herkunftseffekte in den Leistungsbeurteilungen liegen grundsätzlich dann vor, wenn Schüler/innen trotz gleicher (Test)Leistungen aufgrund ihrer sozialen und familiären Herkunft unterschiedliche Schulnoten bekommen. Dies kann dann der Fall sein, wenn Lehrer/innen positive Vorurteile gegenüber den schulischen Leistungen von sozial höher gestellten Schüler/innen haben. Ebenfalls kann es Ergebnis motivationaler Unterschiede der Kinder sein, oder es lässt sich zurückführen auf elterliches Eingreifen in die Notenvergabe. Sowohl die IGLU-Studie als auch die Studie ÜBERGANG zeigten, dass Schüler/innen aus sozioökonomisch besser gestellten Familien im Vergleich zu Schüler/innen aus sozioökonomisch schwächer gestellten Familien besser benotet wurden. Auch in der Studie KOALA-S ließen sich ähnliche – wenn auch schwache – Tendenzen in diese Richtung feststellen. Es lassen sich also durchaus, wenn auch teilweise nur schwache, familiäre Herkunftseffekte auf die Schulnoten von Schüler/innen feststellen. Die vorliegenden Studien treffen allerdings keine Aussagen über die Wirkmechanismen, die zu diesen Effekten führen können (Becker et al. 2014: 148 ff.).

2.2.2 Sekundäre Herkunftseffekte der Laufbahnenempfehlung

Im Gegensatz zu den sekundären Herkunftseffekten auf die Leistungsbeurteilung gibt es in Bezug auf die Laufbahnenempfehlung zahlreiche Studien, die den sekundären Herkunftseffekt auf die Schullaufbahnenempfehlung in der Grundschule untersuchen, und diesen auch belegen (ebd.: 149). Bundesweit haben Schüler/innen aus Familien mit einem schwächeren sozialen Hintergrund bei gleichen schulischen Leistungen – also gleichen Schulnoten und Testleistungen – eine wesentlich geringere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, als Kinder aus sozial privilegierten Familien. Dies zeigen unter anderem die Studien IGLU und ÜBERGANG (Baumert / Maaz / Trautwein 2009: 19; Becker et al. 2014: 149). Bei dem Einfluss der familiären Herkunft auf die Schullaufbahnenempfehlung greifen verschiedene Wirkmechanismen. Einerseits gibt es empirische Befunde dafür, dass der Effekt der familiären Herkunft auf die Übergangsempfehlung der Grundschullehrkräfte über die Bewertungsgrundlage der Lehrer/innen vermittelt wird. So fanden Ines Nölle, Thomas Höstermann, Sabine Krolak-Schwerdt und Cornelia Gräsel 2009 mit Hilfe von Interviews mit Lehrkräften heraus, dass deren Übergangsempfehlung durch die von den Lehrer/innen erwarteten elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten beeinflusst werden. Das bedeutet, dass ein Kind aus einem bildungsnahen Elternhaus eher eine Gymnasialempfehlung erhält, da erwartet wird, dass die Erfolgchancen durch die elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten höher sind als bei Kindern aus bildungsfernen Haushalten. Ein weiterer Wirkmechanismus, der greift,

bezieht sich auf die Interaktion von Eltern und Lehrkräften, die sich einerseits in Form einer aktiven Einflussnahme von Eltern auf die Empfehlung der Lehrer/innen zeigt. Aus Interviews der BIKS-Studie lässt sich entnehmen, dass manche Eltern versuchen, über die ausgesprochene Schullaufbahnpflichtempfehlung mit den Lehrkräften zu verhandeln – und dabei zu einem Teil erfolgreich sind. Andererseits zeigen die Interviews aus der BIKS-Studie, dass einige Lehrkräfte teilweise schon im Vorfeld die Schulnoten der Kinder anpassen, um Konfliktsituationen und Auseinandersetzungen mit Eltern aus dem Weg zu gehen.

Trotz dieser empirisch belegten familiären Herkunftseffekte auf die Schullaufbahnpflichtempfehlung muss konstatiert werden, dass die Laufbahnpflichtempfehlungen der Lehrkräfte weitaus weniger an die soziale Herkunft gekoppelt sind als die Bildungsaspiration der Eltern (Baumert / Maaz / Trautwein 2009: 20; Becker et al. 2014: 149 ff.). Je nach sozialer Herkunft gibt es nämlich wesentliche Unterschiede in den Bildungsaspirationen der Eltern. Zwar orientieren sich auch diese in ihren Schulformwünschen an den Leistungen ihrer Kinder, aber in deutlich geringerem Maße als die Lehrer/innen bei der Vergabe der Empfehlungen. Dieser starke Zusammenhang zwischen elterlichen Bildungsaspirationen und sozialer Herkunft lässt sich vor allem durch das Motiv des Statuserhaltes erklären. Während Kinder aus sozial schwächer gestellten Familien auch mit weniger Bildung die Statusposition der Eltern halten oder auch verbessern können, ist das Absolvieren des Abiturs für Kinder aus der oberen Sozialschicht in diesem Kontext unverzichtbar (Becker et al. 2014: 149 ff). Dieser Befund lässt sich auch anhand von Daten verschiedener Studien belegen. So zeigt sich, dass bei vergleichbaren Leistungen von Schüler/inne/n die Chancen, dass Eltern mit Abitur ein Gymnasium anstelle einer anderen Schulform bevorzugen, 8,84-mal so groß waren wie bei Eltern, die maximal einen Hauptschulabschluss besitzen. Ähnliches zeigt auch die IGLU-Studie. Nach einer Kontrolle der Lesekompetenz und der kognitiven Grundfähigkeiten zeigte sich, dass der Effekt der sozialen Herkunft auf die Gymnasialempfehlung geringer ist als der Effekt auf die Gymnasialpräferenz der Eltern.

2.2.3 Sekundäre Herkunftseffekte des Übergangsverhaltens

Unterschiede in den Bildungsaspirationen der Eltern bilden auch das Fundament für den sekundären Herkunftseffekt auf das Übergangsverhalten. Auch wenn die Schullaufbahnpflichtempfehlung am stärksten auf das Übergangsverhalten der Eltern einwirkt – also die meisten Eltern ihr Kind auch an der empfohlenen Schulform anmelden –, zeigt sich auch hier ein variierendes Verhalten zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Familien. Eltern weichen also je nach ihrer sozialen Herkunft auf verschiedene Weise von der Laufbahnpflichtempfehlung der Lehrer/innen ab. Dies bestätigte die bundesweit repräsentative Studie ÜBERGANG, die entsprechende Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) ausgewertet hat. Auch weitere, bundeslandspezifische Studien bestätigen diese Befunde: Eltern aus höheren sozialen Schichten entscheiden sich tendenziell häufiger für eine höhere Schulform als diejenige, die von den Lehrkräften der Grundschule empfohlen wurde, während Eltern aus sozial schwächeren Verhältnissen sich eher für eine Abweichung nach unten entscheiden. So entscheiden sich diese beispielsweise häufiger gegen eine Gymnasialempfehlung seitens der Lehrkräfte und bevorzugen stattdessen eine Realschule (Becker et al. 2014: 149). Ein Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass sie selbst das Gymnasium nicht durchlaufen haben und deshalb, im Gegensatz zu Eltern, die selbst das Abitur erworben haben, eine größere Unsicherheit in Bezug auf die schulspezifischen Anforderungen des Gymnasiums aufweisen (Blossfeld / Kleine / Paulus 2009: 109). Eine Studie von Harazd und Ophuyssen aus dem Jahr 2008 verglich Eltern, die ihre Kinder entgegen der Laufbahnpflichtempfehlung der Lehrkräfte auf eine andere Schulform schickten, mit Eltern, die anfangs die Empfehlung noch ablehnten, dieser am Ende jedoch gefolgt waren. Die Ergebnisse bestätigten die Tendenzen der anderen Studien: Während Eltern mit geringem Bildungsstatus sich öfter durch die Lehrkräfte für die empfohlene Schulform überzeugen ließen, entschieden sich Eltern mit höherem Bildungsstatus häufiger gegen die Empfehlung (Becker et al. 2014: 149).

2.3 Wirkungen der Herkunftseffekte am Übergang

Die soziale Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule kann durch das Zusammenwirken von primären und sekundären Herkunftseffekten erklärt werden.

Welcher der beiden Effekte überwiegt dabei? In neueren empirischen Studien wurde zur Beantwortung dieser Frage ein neuer wissenschaftlicher Ansatz entwickelt, der sich mit der Quantifizierung der relativen Bedeutung von primären und sekundären Herkunftseffekten beschäftigt. Durch diese Quantifizierung kamen Kai Maaz und Gabriel Nagy (2009) mit Hilfe der bundesweit repräsentativen Studie ÜBERGANG zu dem Ergebnis, dass sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule deutlicher in Erscheinung treten als primäre Herkunftseffekte (Becker et al. 2014: 153): Während der sekundäre Herkunftseffekte 59 % der sozialen Disparität in Bezug auf den Übergang ausmacht, wurde für den primären Herkunftseffekt lediglich ein Anteil von 41 % berechnet (Maaz / Nagy 2009: 174; Becker et al. 2014: 153). Maaz und Nagy schreiben in ihrer Arbeit, dass „die Ursachen der ansteigenden Bedeutung des sekundären Effekts auf das Übergangsverhalten sich in den wiedergegebenen fortgeführten Anteilen vorgeschalteter Einflüsse zeigen“ (Maaz / Nagy 2009: 174). In der Studie wurde deshalb zusätzlich eine spezifische Gewichtung der verschiedenen sekundären Herkunftseffekte vorgenommen, mit der belegt werden konnte, dass bei der Leistungsbeurteilung – also der Vergabe der Noten durch die Lehrer/innen – der primäre Effekt (65 %) größer war als der sekundäre Effekt (35 %). Bei der Schullaufbahempfehlung waren beide Effekte ungefähr gleich groß (49 % primär, 51 % sekundär). Bei dem tatsächlichen Übergangsverhalten war der sekundäre Effekt hingegen größer als der primäre (Maaz / Nagy 2009: 174; Becker et al. 2014: 153).

Pietsch und Stubbe resümieren in ihrer Arbeit, dass es drei wesentliche Benachteiligungen von Kindern aus sozial schwach gestellten Familien am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe gibt: Erstens können Kinder mit sozial schwachem Hintergrund die Entwicklungsvorteile von Kindern aus bildungsnahen Familien in den Grundschuljahren nicht aufholen. So weisen diese beispielsweise eine deutlich bessere Lesekompetenz in der vierten Klasse auf. Zweitens basiert die Schullaufbahempfehlung der Lehrkräfte nicht nur auf der schulischen Leistung der Schüler/innen, sondern auch auf deren sozialer Herkunft. Kinder aus sozial schwachen Schichten müssen in der Grundschule also bessere Leistungen bringen, als Kinder aus gehobenen sozialen Schichten, um eine Gymnasialempfehlung zu bekommen. Und letztens beeinflusst der soziale Status die elterliche Entscheidung für eine Schullaufbahn (Pietsch / Stubbe 2007: 440).

3 Analyse der Interviews mit Lehrkräften

Die im ersten Teil dieser Arbeit herausgearbeiteten theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde werden nun im zweiten Teil mit den im Rahmen der im Frühjahr 2017 geführten 12 Lehrer-Interviews erhobenen Daten verglichen. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich in den aktuellen Aussagen der Interviewpartner/innen Übereinstimmungen mit den in der Literatur belegten Befunden erkennen lassen.

3.1 Die Rolle der sozialen Ungleichheit am Übergang aus der Sicht der Lehrkräfte

Wie bewerten die in den Grundschulen befragten Lehrkräfte selbst – ganz konkret und im Alltag – die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Übergang? Im Wesentlichen lassen sich in den Interviews zwei zentrale Tendenzen festmachen, die sich auch in den oben dargestellten empirischen Befunden finden lassen: Erstens misst der Großteil der Lehrkräfte der sozialen Herkunft in Bezug auf den Übergang – wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung und teilweise auch nur indirekt – eine Bedeutung bei. Zweitens lassen sich zwei zentrale Bezugsmuster erkennen, auf die aus Sicht der Lehrkräfte die soziale Herkunft besonders Einfluss nimmt: die Förderung der Kinder zu Hause und das Entscheidungsverhalten der Eltern.

3.1.1 Primäre Herkunftseffekte: Die elterliche Förderung

Inwiefern variiert die elterliche Förderung der Kinder in unterschiedlichen sozialen Schichten? Welche Wirkungen hat die Förderung zu Hause überhaupt auf die schulischen Leistungen der Kinder? Von den insgesamt zwölf befragten Lehrkräften hebt etwa die Hälfte die elterliche Förderung hervor, um soziale Disparitäten vor allem in Bezug auf die schulischen Leistungen zu erklären – hier geht es also um den primären Herkunftseffekt. Viele Lehrkräfte betonen allerdings auch, dass die elterliche Förderung nicht allein von der sozialen Schicht der Eltern abhängt, und deuten an, dass ihre Intensität durch alle sozialen Schichten hinweg variiert:

„Man merkt natürlich schon, wenn Eltern da sind, die die Möglichkeit haben, dass jemand zu Hause ist und mit den Kindern auch mal die Hausaufgaben durchschaut und das, was gemacht wird. Das ist ne andere Situation, als wenn beide Eltern berufstätig sind und auch sein müssen und halt nicht so die Zeit haben. Also das macht sich vielleicht bemerkbar, aber bei den Kindern die ... wo ich jetzt gesagt hab, da würd ich denken, die könnten's am Gymnasium schaffen; das sind jetzt nicht Kinder, deren Eltern sozial besonders toll gestellt sind. Das ist hier im Schulbezirk eh nicht so der Fall oder eher selten der Fall.“ [LK]

Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch in anderen Interviews:

„Ich mache mir da schon ganz, ganz viele Gedanken drüber und ich glaube schon, dass es so ist, dass es Familien gibt, die ihre Kinder besser unterstützen als andere oder auch können. Aber mir ist nicht immer klar, ob es nur die soziale Herkunft ist. Ich glaube schon, dass auch, ich sag jetzt mal, Familien mit einer guten sozialen Herkunft, auch da Kinder gibt, die nicht genug begleitet werden.“ [LK]

In der Tat zeigt sich auch in Studien, dass die Förderung der Kinder zu Hause von vielen verschiedenen Faktoren abhängt. Andreas Helmke, Friedrich-Wilhelm Schrader und Ingmar Hosenfeld (2004) untersuchten in ihrer Arbeit „Elterliche Lernunterstützung und Schulleistung ihrer Kinder“ exemplarisch, wie sich elterliches Unterstützungs- und Förderungsverhalten im Kontext der Hausaufgabenbearbeitung und des Übens manifestiert. Dabei gingen sie in einer Langzeitstudie drei Fragen nach: 1. Welche Formen lern- und leistungsrelevanten elterlichen Unterstützungsverhaltens sind bei Schüler/inne/n der fünften und sechsten Klasse anzutreffen? 2. Welche Rolle spielen dabei Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen? 3. Wie hängen die Leistungsfortschritte unterschiedlicher Schülergruppen mit elterlichem Unterstützungsverhalten zusammen? Um den Stellenwert der elterlichen Unterstützung im Kontext leistungsrelevanter Sozialisationsfaktoren zu veranschaulichen, haben die Autoren ein Modell entworfen:

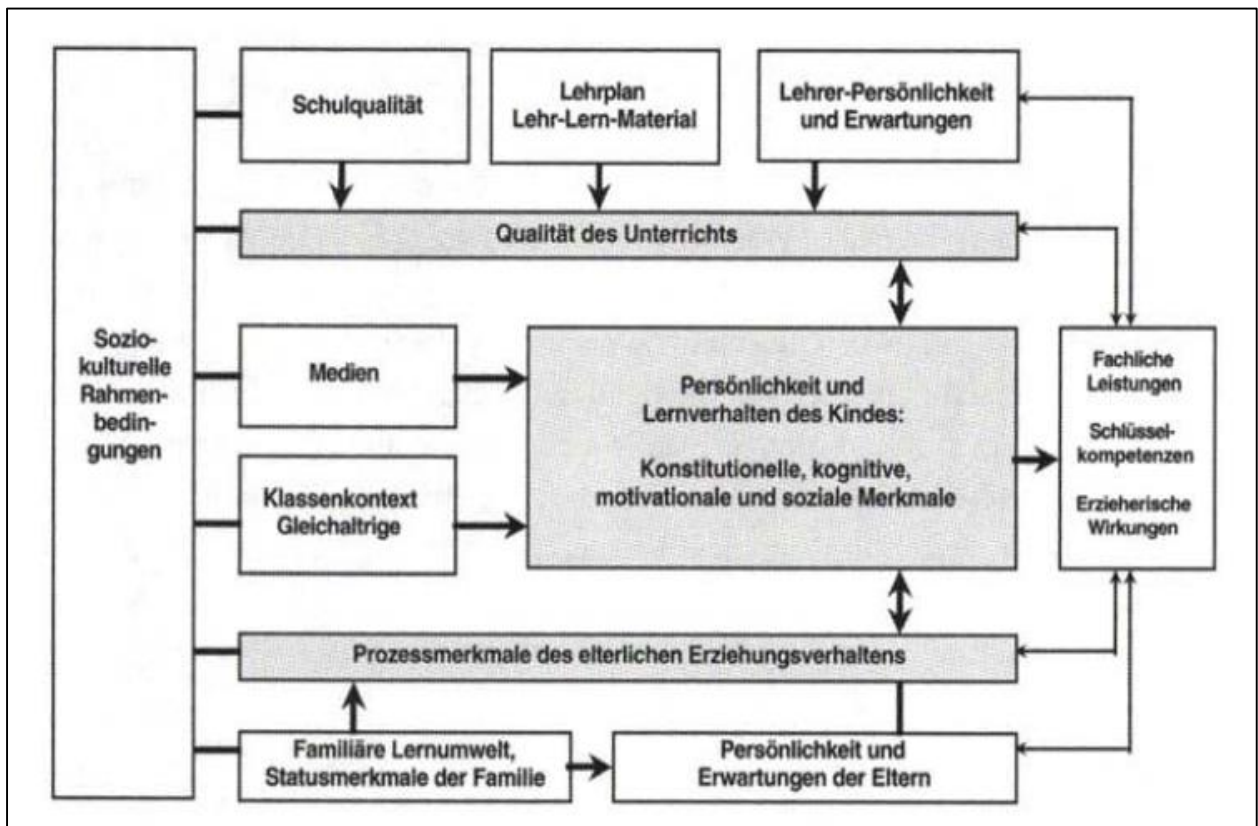


Abbildung 24: Rahmenmodell schulleistungsrelevanter Sozialisationsbedingungen

Quelle: nach Helmke / Schrader / Hosenfeld (2004)

Wichtig für diese Arbeit ist dabei der untere Teil der Abbildung, der zeigt, dass sich Statusmerkmale nicht unmittelbar auf die Schulleistungen auswirken, sondern über elterliches Erziehungsverhalten vermittelt werden. So wirkt die Unterstützung über motivationale Prozesse sowie über kognitive Lernprozesse und über Aneignungsprozesse der Kinder. Das elterliche Unterstützungsverhalten lässt sich also den Prozessmerkmalen des elterlichen Erziehungsverhaltens zuordnen. Das Elternverhalten stellt allerdings nur einen Teilbereich aus dem Gesamtbereich leistungsrelevanter Sozialisationsbedingungen dar; es gibt eine Vielzahl von Faktoren, die das elterliche Förderungs- und Unterstützungsverhalten der Kinder beeinflussen. Nicht alle basieren dabei direkt auf der sozialen Herkunft der Familie. Dennoch formulieren einige Lehrkräfte die Erfahrung, dass die Unterschiede in der elterlichen Förderung auch von deren sozialer Klasse abhängig sind:

„Aber das sind Problematiken, die natürlich bei sozial schwächer gestellten Familien oder Migrantenfamilien größer sind.“ [LK]

Auch bei weiteren Lehrkräften ist der Tenor ein ähnlicher. Zum Beispiel betont eine Lehrkraft in einem Interview zunächst, dass die Förderung durch die Eltern nicht abhängig von deren sozialen Schicht ist, relativiert dies dann aber in Bezug auf die finanziellen Schwierigkeiten von Eltern und, damit verbunden, die fehlende Zeit, um die Kinder adäquat zu Hause zu fördern:

„Ja, das spielt dahingehend ne Rolle, dass ich glaube, dass jedes Kind in einem Grundschulalter auch auf Mitarbeit und Fürsorge der Eltern angewiesen ist. Und wenn die nicht gut gegeben ist, hat das Kind Nachteile. Und da würd ich dann sogar sagen, unabhängig von der Herkunft. Aber...man muss natürlich trotzdem sagen, dass da, wo Eltern vielleicht finanzielle Probleme haben, arbeiten gehen müssen, wenig Zeit für ihr Kind haben und vielleicht auch nicht immer fähig sind, ihr Kind so zu unterstützen, da wird's für's Kind auch schwierig.“ [LK]

Eine weitere Lehrperson antwortet auf die Frage, was für eine Rolle die soziale Herkunft eines Kindes am Übergang von der Grund- in die Sekundarschule spielt, deutlich offensiver und weist dabei der sozialen Herkunft eine gewichtige Rolle in Bezug auf die elterliche Förderung zu:

„Ja, leider ne relativ große. Kinder, die eben zuhause kaum gefördert werden, das merkt man in der Schule eben ganz klar, die haben hier auch schlechtere Chancen. Es sei denn, sie sind natürlich ... können die ganzen Sachen ganz gut aufnehmen, dann haben sie Glück. Aber das sind eigentlich die wenigsten Kinder, die das einfach so in der Schule aufnehmen können, ohne zuhause ne Förderung zu haben.“ [LK]

Angelehnt an die Bedeutung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital der Familie für den Bildungserfolg nach Bourdieu wird der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der elterlichen Förderung besonders am Beispiel der Lesekompetenz von Schüler/inne/n deutlich. Zwar findet das Lesenlernen primär in der Schule statt, aber dennoch hat die Familie, in der das Kind aufwächst, einen zentralen Einfluss auf dessen Lesekompetenz. Bei den familiären Wirkungen auf die Lesekompetenz kann in prozessuale und strukturelle Prozesse unterschieden werden. Die prozessualen Aspekte beziehen sich auf die Prozesse des Lernens selbst, die strukturellen Prozesse auf die Rahmenbedingungen beim Erwerb von Lesekompetenz. Für alle Länder, die an den PISA-Studien teilgenommen haben, zeigen die Daten einen starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz (Becker / McElvany / Lüdtke 2009: 122; Wagner / Helmke / Schrader 2009: 200). In Bezug auf die strukturellen Prozesse lässt sich dabei einerseits in Sachen Lesemotivation ein Vorteil für Schüler/innen in Deutschland finden, die aus dem obersten Quartil der Verteilung des sozioökonomischen Familienhintergrunds kommen. Andererseits gibt es zudem einen starken Zusammenhang zwischen dem Lesen von Büchern und der sozialen Schicht. Zu den lese-spezifischen familiären Prozessmerkmalen, die als Indikatoren für lesebezogene familiäre Prozesse fungieren und damit wichtige Konstituenten der familiären Lesesozialisation sind, zählen in allererster Linie die kulturellen Ressourcen einer Familie. Hierunter fällt zum Beispiel der Buchbesitz einer Familie. Alleine das reine Vorhandensein von Büchern und Lektüre im Elternhaus kann die Lesemotivation fördern und eine Anregung zum Lesen darstellen. Weiterhin zählt hierzu die familiäre Kommunikation im Allgemeinen, aber vor allem auch die Kommunikation über Gelesenes oder auch lesebezogene Aktivitäten wie das Besuchen einer Bücherei, das Schenken von Büchern oder die Ermunterung der Kinder zum Lesen (Becker

/ McElvany / Lüdtke 2009: 122). Darüber hinaus spielt auch die Einstellung der Eltern in Bezug auf Leseaktivitäten generell eine gewichtige Rolle (ebd.: 28). Vermitteln Eltern ihren Kindern eine Wertschätzung des Lesens, können diese so ihre Kinder dazu motivieren und/oder zur Imitation anregen. So konnte in Studien gezeigt werden, dass Kinder, deren Eltern das Lesen als eine Quelle der Unterhaltung und Freude nutzen, eher eine positive Einstellung zum Lesen haben, als Eltern, die lediglich den Fähigkeitsaspekt des Lesens betonen. Zentral wirkt sich natürlich auf die Lesekompetenz der Kinder aus, ob Eltern überhaupt lesebezogene Aktivitäten initiieren und ob diese auch effektiv für die Kinder wirken (Becker / McElvany / Lüdtke 2009: 122). Das kulturelle sowie das soziale Kapital einer Familie werden dabei primär vom sozioökonomischen Hintergrund der Familie bestimmt (Jungbauer-Gans 2004: 379). Dieses Beispiel verdeutlicht – in Anlehnung an Boudons Theorie –, wie stark nicht nur das aktive Fördern der Kompetenzen der Kinder, sondern auch das passive Fördern – also das Umfeld, das den Kindern seitens der Eltern bereitgestellt wird –, von der sozialen Schicht und damit deren zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig ist. Eine Lehrkraft resümiert, dass sie sich vor diesem Hintergrund in der Verantwortung sieht, die Kinder entsprechend zu fördern:

„Aber wir wissen, dass viele Kinder mit schlechten Voraussetzungen herkommen und deswegen bemühen wir uns sehr um intensive Förderung. So vielleicht.“ [LK]

3.1.2 Sekundäre Herkunftseffekte: Die elterliche Übergangsentscheidung

Wie schon zuvor angesprochen, lässt sich der Einfluss der sozialen Herkunft auf das tatsächliche Übergangsverhalten der Eltern empirisch belegen. Wichtig ist es zunächst zu erwähnen, dass in NRW die Eltern letztlich selbst darüber entscheiden können, auf welche weiterführende Schulform sie ihr Kind schicken. In den Interviews mit den Lehrer/innen heben sich zwei unterschiedliche Verhalten der Eltern in Bezug auf den Übergang ab. Einerseits beschreiben die Lehrkräfte ein elterliches Übergangsverhalten, das den theoretischen Annahmen und den Ergebnissen vieler Studien widerspricht:

„Tja. Also ich denke schon, dass da so... viel, viele Eltern – alle Eltern im Prinzip darauf bedacht sind, das Beste für ihr Kind zu erreichen. Und viele dann aber auch sich dann oder einige sich dabei dann eben überschätzen, auch aus, von der sozialen Herkunft heraus gesehen, dass sie vielleicht mehr erreichen wollen, als sie vielleicht selber erreicht haben, und dann nicht immer das alles so, so richtig sehen, sag ich mal, so realistisch sehen.“ [LK]

So wird praktisch ein Gegenmodell zu den eingangs dargestellten Befunden entworfen. Nach Wahrnehmung einiger der befragten Lehrkräfte würden Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten eben nicht dazu neigen, ihr Kind tendenziell auf eine niedrigere Schulform als empfohlen zu schicken, sondern würden eher zu einer höheren Schulform tendieren, da sie *„darauf bedacht sind, das Beste für ihr Kind zu erreichen“*. Fast identische Aussagen trifft auch eine weitere Lehrperson:

„Die spielt insofern eine Rolle, dass manchmal auch Eltern da die falsche Schulform wählen, weil sie denken... weil... zum Beispiel Sekundarschule ist schlecht! Mein Kind muss zur Realschule! Aber dass ihr Kind das nicht leisten kann, nicht jetzt grundsätzlich, aber ich erleb(e) das immer so, dass untere Schichten eine andere Auffassung haben. Und wenn ein Kind diese Leistung noch nicht erbringen kann, dann kann es noch nicht auf die Realschule. Ich habe das in dieser Klasse... da sind zwei Eltern, die lieber Realschule wollten. Die haben es dann auch eingesehen. Die haben dann die Schulform gewählt, die ich denen geraten hab(e).“ [LK]

Dabei kritisieren die Lehrkräfte, dass diese Einstellung der Eltern auch auf einer Überschätzung der Kinder beruhen kann, *„dass Eltern ihre Kinder sehr überschätzen und dann sagen: „Ja aber zu Hause kann er alles!“ [LK]* Umgekehrt beschreiben die Lehrkräfte aber nach wie vor auch, dass es Eltern gibt, die angesichts ihres eigenen geringeren sozioökonomischen Status auch geringere Bildungsaspirationen für ihr Kind haben:

„Dass Eltern, die auch nicht so eine gute Schulausbildung haben, nicht so hohe Ziele oder Erwartungen an ihre Kinder haben und sich von vorne herein mit weniger zufrieden geben.“ [LK]

Vor diesem Hintergrund sehen einige Lehrkräfte ihre Aufgabe darin, Eltern gegebenenfalls auch zu ermutigen, einen anspruchsvolleren Bildungsweg für ihr Kind zu wählen:

„Also ich glaube, man versucht zu sagen...na klar hat jeder irgendwie die Chance überall hinzugehen...aber ich glaube, dass viele Eltern von sich aus einfach sagen...nee. Oder wo man jemanden hätte, okay, wo man sagt, ist die soziale Herkunft nicht ganz oben angekommen...die Kinder zu ermutigen, die Eltern zu ermutigen, doch vielleicht das Gymnasium zu wählen.“ [LK]

3.2 Faktoren für die Übergangsempfehlung

Eine der Aufgaben von Grundschullehrkräften ist das Erstellen einer individuellen Übergangsempfehlung für jede Schülerin und jeden Schüler. Der Zeitpunkt des Übergangs findet in Deutschland in fast allen Bundesländern nach der vierten Klasse statt. Damit einher geht die Frage, ob zu diesem Zeitpunkt bereits der zukünftige schulische Erfolg eines Kindes valide und zuverlässig prognostiziert werden kann. Den Klassenlehrkräften kommt also die verantwortungsvolle wie komplexe Aufgabe zu, die Fähigkeiten und Kompetenzen jedes einzelnen Schülers zu diagnostizieren und spätere Leistungsentwicklungen zu prognostizieren (McElvany 2009: 316 ff.):

„Weil man ja auch überlegen muss: was entwickelt sich vielleicht noch, wie gut kann das Kind vielleicht noch werden.“ [LK]

So kommt die Frage auf, welche Faktoren neben den Schulnoten für die Lehrer/innen noch eine Rolle in Bezug auf die Entscheidung für die Übergangsempfehlung spielen. Für die befragten Lehrkräfte entscheidet neben den Noten vor allem das Sozial- und Arbeitsverhalten über die Übergangsempfehlung. In neun der zwölf geführten Interviews wurde einer dieser beiden Faktoren hervorgehoben. In einigen der Interviews wurden beide als wichtig für die Übergangsempfehlung gewertet:

„Also Sozialverhalten und Arbeitsverhalten und gerade das Arbeitsverhalten, das Sozialverhalten und das Kooperative spielen heute ja eine ganz hervorgehobene Rolle, weil eben genau diese Parameter dazu führen, dass man auch besser lernen kann. Und deswegen beziehen wir das hier auch intensiv mit ein, wir haben hier ja viele Möglichkeiten. [...] insofern spielen neben den Noten solche Dinge eine ganz hervorgehobene Rolle. Weil man ja auch überlegen muss: Was entwickelt sich vielleicht noch, wie gut kann das Kind vielleicht noch werden, wenn das Arbeitsverhalten demnächst noch besser ausgeprägt ist. Deswegen muss man das intensiv mit einbeziehen.“ [LK]

Die Lehrperson in diesem Interview betont die besondere Bedeutung des Sozial- und Arbeitsverhaltens. Das Arbeitsverhalten wird dabei durch die Lehrer/innen über Komponenten wie Selbstständigkeit, Mitarbeit im Unterricht, Selbstorganisation, Umgang mit Arbeitsmaterialien sowie Anstrengungsbereitschaft definiert:

„Wie sind die Kinder organisiert? Wie selbstständig können die arbeiten?“ [LK]

„Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, aber Mitarbeit im Unterricht, der ja in dem Moment gar nicht so sehr von den Noten gekennzeichnet wird, wie eine Klassenarbeit, die dann zurückgegeben wird. Aber eine positive Arbeitshaltung, bereitstellen von Arbeitsmaterial, Mitarbeit, bereit sein, auch im Klassenverband mitzuarbeiten, all diese Dinge spielen eine ganz wichtige Rolle. Die benotet man im Moment ja nicht, zumindest nicht offensichtlich direkt für das Kind. Aber das spielt natürlich eine wesentliche Rolle auch bei der Beurteilung eines Kindes.“ [LK]

„Aber auch Lernmotivation, Wissbegierigkeit, ... das sind schon Punkte, die auf jeden Fall mit reinspielen ... gerade auf dem Gymnasium braucht man einfach die Selbstorganisation.“ [LK]

Eine Lehrkraft weist den Aspekten des Sozial- und Arbeitsverhaltens sogar die gleiche oder sogar eine stärkere Gewichtung zu als den Schulnoten der Schüler/innen:

„Also ich habe ja gerade die Empfehlung ausgesprochen und ich habe gemerkt, dass die Schulnote die viel viel geringere Aussage für mich trifft. Vielmehr ist so eine Arbeitshaltung, ne Anstrengungsbereitschaft, ein Umgang miteinander, ein Umgang mit Materialien und dergleichen, ist mir viel viel wichtiger als, dass nachher eine Eins oder eine Drei dasteht. Ich empfehle sowohl Kinder

mit Einsen in den Hauptfächern zum Gymnasium, als auch Kinder, die im Dreierbereich sind, wenn ich sehe, dass es eben stimmt. Die können mit ihrer Arbeitshaltung da zurechtkommen.“ [LK]

Die befragte Lehrkraft deutet dabei an, dass das Arbeitsverhalten nichts ist, was unveränderlich wäre, sondern verdeutlicht, dass Schüler/innen auch in Sachen Arbeitsverhalten unterstützt und gefördert werden können – hierbei zwar bezogen auf die schulische Förderung, aber das bedeutet, dass die Förderung prinzipiell auch zu Hause stattfinden kann bzw. soll. Der Aspekt der elterlichen Unterstützung bzw. Förderung wird auch von den folgenden Lehrkräften erwähnt:

„Also die Schulnoten sind wichtig, das Sozialverhalten ist absolut wichtig. Es ist wichtig, ob die Kinder, wenn’s also zum Beispiel fraglich ist oder so’n bisschen wackelig ist, ob zu erwarten ist, dass die also die Unterstützung von zuhause bekommen, dass sie also da wirklich eventuell Hilfe haben. Das find ich also sehr wichtig. Aber in erster Linie natürlich die Art und Weise, wie die Kinder mitarbeiten, wie selbständig sie sind, wie engagiert die sind, wie leistungsbereit sie sind. Das ist also ganz, ganz entscheidend.“ [LK]

„Ja, ich hatte vorhin schon mal gesagt: Also, sehr stark ja auch das Arbeitsverhalten des Kindes. Also es fließt ja nicht nur eine Intelligenz ein, sondern es fließen ja auch soziale Faktoren ein. Ist das Kind zu Hause betreut? Kann es Unterstützungsangebote finden? Ziehen die Eltern da mit an einem Strang? Also ich find, ein fleißiges Kind in einem betreuten Elternhaus kann unheimlich weit kommen über ein entsprechendes Lernverhalten dann auch.“ [LK]

4 Fazit

Bei der Analyse der Lehrerinterviews zeigte sich, dass der Großteil der Lehrkräfte der sozialen Herkunft nicht direkt eine essenzielle Rolle im Übergangsprozess zuschreibt. Indirekt, in den zentralen Erklärungsmustern der Lehrer/innen, wurde dann aber deutlich, wie gewichtig aus ihrer Sicht die Rolle der sozialen Herkunft dennoch in Bezug auf den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe und auch im Allgemeinen für die Schullaufbahn von Schüler/inne/n bewertet wird. Dies betrifft sowohl die elterliche Förderung (primäre Herkunftseffekte) als auch das elterliche Entscheidungsverhalten (sekundäre Herkunftseffekte). Einige Lehrkräfte formulieren es explizit als ihre Aufgabe, beides im Rahmen ihrer Möglichkeiten auszugleichen – Ersteres über eine entsprechende Förderung der Kinder, Letzteres über die Ermutigung und Beratung der Eltern. Deutlich wird in den Interviews auch, dass Lehrkräfte eine Entwicklung wahrnehmen, die den theoretischen Annahmen und den Ergebnissen bisheriger Studien widerspricht – nämlich eine starke Tendenz gerade auch bei Eltern mit eher niedrigem sozioökonomischem Status, für ihr Kind einen höheren Bildungsabschluss anzustreben (wobei teilweise Zweifel angedeutet werden, ob die Kinder diesen Anforderungen gerecht werden können). Inwieweit sich diese Wahrnehmung verallgemeinern lässt und im Vergleich zu früheren Studien eine neue Entwicklung darstellt, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. / Gresch, C. / Maaz, K.**, 2009: Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 12 (Sonderheft 12): 230-256
- Baumert, J. / Maaz, K. / Trautwein, U.**, 2009: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 12 (Sonderheft 12): 11-46
- Becker, M. / Dumont, H. / Maaz, K. / Neumann, M.**, 2014: Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 17, Issue 2: 141-165
- Becker, R. / Lauterbach, W.**, 2007: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg - Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: 9-41

- Becker, M. / McElvany, N. / Lüdtke, O.**, 2009: Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Vol. 41, Issue 3: 121-131
- Blossfeld, H-P. / Kleine, L. / Paulus, W.**, 2009: Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 12 (Sonderheft 12): 103-125
- Sartory, K. / Järvinen, H. / Bos, W.**, 2013: Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen - Chancen wahren und stärken. In: Bellenberg, G. / Forell, M. (Hg.): Bildungsübergänge gestalten – Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: 107-128
- Dietrich, F. / Fricke, U.**, 2013: Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozessschulischer Leistungsbewertung. In: Dietrich, F. / Heinrich, M. / Thieme, N. (Hg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: 252-292
- Dollmann, J.**, 2011: Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Vol. 63; Issue 4: 595-621
- Harazd, B. / van Ophuysen, S.**, 2008: Was bedingt die Wahl eines nicht empfohlenen höheren Bildungsgangs? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11: 626–647
- Helmke, A. / Schrader, F. / Hosenfeld, I.**, 2004: Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. In: Bildung Und Erziehung. Vol. 57, Issue 3: 251-276
- Jacob, M. / Tieben, N.**, 2010: Wer nutzt die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schulformen? Soziale Selektivität bei Schulformwechseln und nachgeholt Schulabschlüssen. In: Becker, B. / Reimer, D. (Hg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden. 145-178
- Jungbauer-Gans, M.**, 2004: Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die **Lesekompetenz**. In: **Zeitschrift für Soziologie**. Vol. 33, Issue 5: 375-397
- Klein, M. / Müller, W. / Pollack, R. / Schindler, S.**, 2009: Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 12 (Sonderheft 12): 47-73
- Maaz, K. / Nagy, G.**, 2009: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 12 (Sonderheft 12): 153-182
- McElvany, N.**, 2009: Die Übergangsempfehlung von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Erleben der Lehrkräfte. In: Unterrichtswissenschaft: Vol. 37, Issue 4: 311-329
- Pietsch, M. / Stubbe, T.-C.**, 2007: Inequality in the transition from primary to secondary school: school choices and educational disparities in Germany. In: European Educational Research Vol. 6, Issue 4. 424-445
- Wagner, W. / Helmke, A. / Schrader, F-W.**, 2009: Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 12 (Sonderheft 12). 183-204

5.3 Die elterliche Bildungsentscheidung im Rahmen des Übergangs in die Sekundarstufe I und schichtspezifische Unterschiede

Marius Hahn

Die formale Bildung stellt einen äußerst gewichtigen Faktor in Bezug auf die Platzierung des Menschen in der Gesellschaft dar. Die Möglichkeiten, diese zu erlangen, können zum einen auf institutionelle Rahmenbedingungen und zum anderen auf die soziale Herkunft einer Person zurückgeführt werden (Becker / Lauterbach 2013: 15). Die Eigenheiten innerhalb der Gliederung des deutschen Schulsystems bewirken, dass schon früh eine erste Übergangsentscheidung getroffen werden muss, die den weiteren Bildungsweg sehr stark prägt.

Der Übergang zur Sekundarstufe I bezeichnet den Wechsel zwischen zwei Teilsystemen des Bildungssystems. Konkret handelt es sich hierbei um den Übergang von der Grundschule hin zu weiterführenden Schulformen, zwischen denen die Schüler/innen, primär nach ihren erbrachten Leistungen in der Grundschule, verteilt werden sollen. Es lässt sich jedoch feststellen, dass eine Verteilung nicht nur auf Grundlage der Leistungen, sondern auch nach dem sozialen Hintergrund erfolgt. Obwohl zu späteren Zeitpunkten weiterhin Wechsel zwischen den einzelnen Schulformen möglich sind und so auch nach der Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit noch kein endgültiger Bildungsabschluss festgelegt ist, stellt dieser Übergang doch zentrale Weichen für die kommende Bildungsbiographie (Ditton 2008: 188; Pfost et al. 2010: 260).

Der frühe Zeitpunkt des Übergangs legt die Entscheidung über diesen in die Hände der Eltern. Trotz der Übergangsempfehlung der Grundschule sind es letztendlich sie, die diese Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf treffen (Becker / Lauterbach 2013: 16). Aus diesem Grund scheint es besonders wichtig, die Entscheidungsfindung der Eltern, als einen möglichen Faktor zur Erklärung sozialer Ungleichheit im Bereich des Bildungssystems, genauer zu betrachten. Den theoretischen Rahmen hierfür sollen vor allem Raymond Boudons und auf ihn aufbauende Überlegungen zu Herkunftseffekten bilden (vgl. dazu den Beitrag 1.1 von Irina Schumach in diesem Band). Hierbei wird davon ausgegangen, dass Eltern Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ihrem eigenen sozioökonomischen Status treffen. Kindern aus Familien mit geringerem Status ist demnach mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit ein ähnlicher Bildungsweg vorgezeichnet. Dieser Umstand sorgt dafür, dass sich Bildungsungleichheit von Generation zu Generation reproduziert und das deutsche Bildungssystem dem Anspruch an Leistungsgerechtigkeit nicht vollständig gerecht werden kann. Diese Ungleichheiten führen zu der folgenden Forschungsfrage: „Welche schichtspezifischen Unterschiede bestehen in der elterlichen Entscheidungsfindung im Hinblick auf den Bildungsübergang in die Sekundarstufe I?“

Der Versuch, diesen Ungleichheiten entgegenzuwirken, wurde im Rahmen der Bildungsexpansion seit den 1960er Jahre bereits unternommen. Dennoch zeigen sich auch gegenwärtig noch erhebliche Unterschiede in den Bildungserfolgen je nach sozialem Hintergrund (Becker / Lauterbach 2013: 11-12). Dementsprechend ist diesem Themenfeld auch aktuell eine erhebliche gesellschaftliche Relevanz beizumessen. Auch als Gegenstand der Forschung besteht ein großes Interesse an diesem Themenfeld, was die Kontinuität der seit Jahrzehnten erscheinenden Veröffentlichungen in diesem Bereich hinreichend belegt (Becker 2000: 450). Das Hauptaugenmerk dieses Beitrags soll auf dem Zustandekommen der Übergangsentscheidung der Eltern liegen. Diese kann jedoch nicht isoliert betrachtet werden, da sie in einen institutionellen Rahmen, den Eigenheiten des deutschen Bildungssystems, eingebettet ist. Aus diesem Grund sollen nun zunächst die gegebenen Rahmenbedingungen betrachtet werden, unter denen Eltern eine Übergangsentscheidung treffen.

1 Der institutionelle Rahmen der Übergangsentscheidung

Zu den institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die Übergangsentscheidung getroffen wird, zählen zunächst unmittelbare Vorgaben des Bildungssystems. Hierunter fallen beispielsweise die zur Wahl stehenden Schulformen; in Nordrhein-Westfalen sind dies Förderschule, Hauptschule, Realschule, Sekundarschule, Gesamtschule und Gymnasium (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013). Darüber hinaus sind aber auch die

Anzahl der verfügbaren Plätze an den jeweiligen Schulen und andere Zulassungskriterien wie die Übergangsempfehlung relevant. Neben solchen unmittelbaren Vorgaben sind im institutionellen Kontext mittelbare Einflüsse der zweite gewichtige Faktor. Hier wird danach gefragt, welche Akteure durch die Struktur des Schulsystems maßgeblichen zur Entscheidungsfindung beitragen (Becker / Lauterbach 2013: 91-92). Der Übergang von der Grundschule hin zu einer Schulform der Sekundarstufe findet in Nordrhein-Westfalen in der vierten Klassenstufe statt, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Schüler/innen sich aufgrund ihres Alters nicht in der Position befinden, eine solche Entscheidung eigenverantwortlich und selbstständig treffen zu können. Aus diesem Grund nehmen im Kontext der Übergangentscheidung andere Akteure, nämlich die Eltern und das Lehrpersonal, eine hervorgehobene Stellung ein.

Die Lehrer/innen der Grundschule treffen zwar nicht die Übergangentscheidung, sie sprechen jedoch eine sogenannte Übergangsempfehlung aus. Diese wird unter Berücksichtigung von „Eignung und Neigung“ (Gresch 2011: 41) der Schüler/innen beschlossen. Es werden also unterschiedliche Faktoren einbezogen; einerseits wird die Empfehlung auf der Grundlage „harter Daten“ wie Noten, andererseits aber auch nach subjektiven Einschätzungen des Lehrpersonals über die Leistungsbereitschaft, die voraussichtliche Entwicklung des Kindes usw. getroffen (Baumert / Maaz / Trautwein 2010: 77). Die Verbindlichkeit dieser Empfehlung variiert je nach Bundesland; in Nordrhein-Westfalen ist die Empfehlung nicht bindend.

2 Kosten-Nutzen-Erwartungen der Eltern bei der Übergangentscheidung

Trotz der Übergangsempfehlung sind es also die Eltern, die, stellvertretend für die Schüler/innen, eine Entscheidung treffen. Somit sind die Eltern der wohl wichtigste Faktor in Bezug auf die Wahl der Schulform und damit in Zusammenhang stehende, sich reproduzierende Ungleichheiten. Aus diesem Grund soll der Fokus der folgenden Auswertung auf dem Zustandekommen der elterlichen Entscheidungsfindung liegen. Dabei wird das Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte als Erklärungsansatz herangezogen (vgl. dazu den Beitrag 1.1 von Irina Schumacher in diesem Band). Eine grundlegende Annahme innerhalb der zugrundeliegenden Wert-Erwartungs-Theorie bildet das den Wirtschaftswissenschaften entlehene idealtypische Menschenbild des Homo-Oeconomicus. Entscheidungen werden also durch Menschen getroffen, die alle relevanten Informationen besitzen, vollständig rational denken und darauf bedacht sind, ihren Gesamtnutzen zu maximieren. Die Akteure, in diesem Fall die Eltern, wollen also durch die Bildungsentscheidung, nach Einberechnung aller Kosten, einen möglichst hohen Nutzen erzielen (Gresch 2011: 43-44).

Als Nutzen kann beispielsweise ein vermuteter höherer Einkommensertrag bzw. im Allgemeinen eine höhere sozioökonomische Platzierung nach der schulischen Ausbildung angesehen werden. Neben solchen materiellen Faktoren spielen aber auch der Stuserhalt oder ein erhoffter Aufstieg beziehungsweise das Vermeiden eines Abstiegs eine Rolle. Die Kosten für Bildung können zunächst in direkte und indirekte Kosten unterteilt werden. Unter direkten Kosten können Zahlungen für Schulbücher, mögliche Nachhilfe, Klassenfahrten usw. verstanden werden. Diese variieren je nach Schulform, wobei davon auszugehen ist, dass der Besuch eines Gymnasiums eher höhere Kosten in diesem Bereich nach sich zieht als beispielsweise der Besuch einer Hauptschule. Indirekte Kosten beziehen sich auf Opportunitätskosten, die aus einem Verdienstausschlag folgen, der aus einem längeren Schulbesuch auf dem Gymnasium und einem möglicherweise folgenden Studium resultiert. Zusätzlich zu Kosten und Nutzen spielt auch der zu erwartende Bildungserfolg des Kindes eine entscheidende Rolle. Hierbei geht es um die Relation der anfallenden Kosten, die aus der Wahl einer höheren Schulform folgen, im Verhältnis zu den Erfolgchancen des Kindes auf der gewählten Schulform und dem damit einhergehenden Risiko, insbesondere im Falle eines Scheiterns des Kindes an der gewählten Schulform, zu viel zu investieren (Becker 2000: 452). All diese Faktoren wirken unterschiedlich auf Familien aus unterschiedlichen sozialen Schichten. Eine unterschiedliche Ausstattung mit Ressourcen, die Möglichkeit, Risiken abschätzen zu können, und eigene Erfahrungen innerhalb des Bildungssystems spielen hierbei eine Rolle.

Raymond Boudon spezifiziert die Faktoren, die als Folge der Sozialschichtzugehörigkeit auf die Entscheidungsfindung einwirken, als primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Unter primären

Herkunftseffekten können Effekte verstanden werden, die eine direkte Folge der sozioökonomischen Situation des Sozialisationsumfeldes eines Kindes sind. Boudon zufolge ist Leistung von Schüler/inne/n auch eine Folge längerfristiger Sozialisation in einer bestimmten sozialen Schicht (Gresch 2011: 46). Sekundäre Herkunftseffekte beziehen sich auf die sozialschichtspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Ziele, die Eltern durch den Übergang erreichen wollen, und die dazugehörigen Kosten-Nutzen-Kalkulationen der Eltern. Diese Kalkulationen sind primär von der sozioökonomischen Position der Familie abhängig und der ausschlaggebende Grund dafür, dass auch für Kinder mit gleichen schulischen Leistungen unterschiedliche Schulformen gewählt werden (Paulus / Blossfeld 2007: 495).

Grundlage der folgenden Auswertung sind die im Februar/März 2017 durchgeführten Interviews mit Eltern von Grundschüler/inne/n der dritten und mit Eltern ehemaliger Schüler/innen der nun fünften Klasse. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Untersuchung schichtspezifischer Unterschiede bei der Wahl der Schulform. In der Befragung war aus Gründen der Akzeptanz darauf verzichtet worden, genaue Daten zum sozioökonomischen Status abzufragen. Insofern können hier nur die Daten zum Schulabschluss zugrunde gelegt werden. Da bei den Antworten zwischen verschiedenen mittleren Schulabschlüssen aus dem In- und Ausland und der Frage, ob eine Haupt- oder Realschule besucht oder auch erfolgreich abgeschlossen wurde, nicht klar unterschieden werden kann, wird die Unterscheidung hier nur danach getroffen, ob in der Familie eine Hochschulzugangsberechtigung (Abitur im In- und Ausland, Fachhochschulreife) vorliegt. Diese Befragten werden als „Eltern mit höherer formaler Bildung“ bezeichnet. Dies betrifft sieben Familien der Drittklässler/innen und zwei Familien der Fünftklässler/innen.

Auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen lassen sich zwei Arbeitshypothesen ableiten:

1. Eltern mit einer höheren formalen Bildung formulieren im Schnitt höhere Bildungswünsche als andere Eltern.
2. Eltern mit höherer formaler Bildung legen im Schnitt weniger Wert auf die Übergangsempfehlung der Grundschule als andere Eltern.

3 Gründe für die Übergangsentscheidungen und schichtspezifischen Unterschiede

Zunächst wird analysiert, welchen Bildungswunsch die Eltern der Drittklässler/innen für ihre Kinder äußern und welche Schulform die Eltern der Fünftklässler/innen gewählt hatten. Unabhängig vom Bildungsstand, also sowohl in der Gruppe der Familien mit höherem Bildungsniveau als auch bei den anderen, gibt es einzelne Eltern, die keinen Schulwunsch äußern wollen, sondern hervorheben, dass sie die Entscheidung vom Leistungsniveau des Kindes abhängig machen. Auffällig ist weiterhin, dass von niemandem die Hauptschule als Präferenz angegeben wird und auch kein Kind die 5. Klasse einer Hauptschule besucht. Für die Gruppe mit höherem Bildungsgrad war dieses Ergebnis durch die große Entfernung zur derzeitigen Statusposition zu erwarten. Besonders für Eltern aus der Gruppe mit formal geringerer Bildung – zu welcher auch Eltern ohne Schulabschluss gehören – bedeutet dies jedoch, dass in jedem Fall der Aufstiegsgedanke eine starke Rolle spielt, ein bloßer Stuserhalt wird jedoch nicht angestrebt.

Ein Unterschied findet sich hingegen in der Bewertung des Besuchs von Real- und Gesamtschulen, der für Familien mit höherem Bildungsstand nur vereinzelt, aber für fast zwei Drittel der anderen Familien eine Rolle spielt. Zu erklären wäre dies dadurch, dass der Besuch einer Schulform unterhalb des Gymnasiums für erstere als Abstieg gesehen wird, während der Besuch der Real- oder Gesamtschule aus der Sicht von einigen Eltern aus der anderen Gruppe bereits einen Aufstieg darstellt. In den Interviews wird deutlich, dass bei der Entscheidung für eine Real- oder Gesamtschule insbesondere die potenziellen Erfolgsaussichten beziehungsweise die Möglichkeit des Scheiterns an einer höheren Schulform eine gewichtige Rolle spielen:

„Noch kann ich mich nicht sehr gut entscheiden, aber ich denk immer im normalen Bereich so, meistens und dass, denk ich immer so, Realschule, Gymnasium wird er bestimmt nicht schaffen. So denke ich halt.“ [E]

„Also Gymnasium würde ich eher nicht sagen. Ich denke mal, das wäre für sie ein bisschen zu schwer. Aber so Gesamtschule hatte ich mir schon vorgestellt.“ [E3]

In Bezug auf den Stuserhalt bei Familien mit einer höheren formalen Bildung kann festgestellt werden, dass ein Gesamtschulbesuch hier eher als Durchlaufstation zum Abitur angesehen wird und somit keinem direkten Statusverlust gleichzusetzen ist. So sagt eine Mutter in Bezug auf ein älteres Geschwisterkind:

„Unser Sohn hatte vor zwei Jahren eine eingeschränkte Gymnasialempfehlung gehabt und waren drauf und dran zu überlegen, auch aufs Gymnasium zu schicken, ja aber ich sag mal einfach, wir kennen unseren Pappenheimer, um es einfach mal so zu sagen, und haben ihn dann nur auf die Gesamtschule geschickt in Anführungsstrichen. Weil wir da, ich sag mal, einfach den einfacheren Weg gehen wollten, weil da kann er auch sein Abitur machen, braucht er vielleicht auch nur ein Jahr länger, aber da ist er vielleicht besser aufgehoben noch.“ [E3]

Diese Argumentation, die Gesamtschule als alternativen Weg zum Abitur zu betrachten, findet sich jedoch auch in Familien mit einem formal geringeren Bildungshintergrund. So soll zumindest die Option eines Aufstiegs offengehalten werden, ohne gleichzeitig ein zu hohes Risiko einzugehen:

„Ja, die Gesamtschule, weil sie da halt alle Abschlüsse machen kann.“ [E3]

Unter den Eltern mit höherem Bildungsstand erklären fast alle, dass ihr Kind ein Gymnasium besucht oder besuchen soll, wobei bei den Eltern der Drittklässler/innen teilweise die Gesamtschule oder die Realschule als Alternative in Betracht gezogen wird. Eine eindeutige Präferenz für die Realschule nennt in dieser Gruppe nur ein Elternteil. Von den anderen Eltern bevorzugt weniger als die Hälfte das Gymnasium. Eltern mit einem höheren formalen Bildungsgrad weisen also, wie vermutet, eine deutlich höhere Präferenz für das Gymnasium auf. An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass diese Ergebnisse aufgrund der sehr geringen Fallzahl nicht überbewertet werden dürfen, eine Tendenz ist aber zu erkennen.

Als Motivation für diese Entscheidung wird in den Interviews deutlich, dass die Eltern das Gymnasium als die höherwertigste Schulform ansehen und das Kind dementsprechend dort die bestmögliche Förderung erhalten würde. Hier wird deutlich, dass Eltern eine Schulform bevorzugen, die zunächst ihren subjektiven Einschätzungen über die Leistungsfähigkeit des Kindes gerecht wird:

„Also der nimmt alles auf wie ein Schwamm und Gymnasium wäre für ihn das Beste, damit er weiter gefördert wird.“ [E5]

„Ich hab jetzt speziell diese Schule auch ausgewählt, weil sie schon vom Niveau her sehr hoch ansetzt.“ [E5]

Darüber hinaus verlassen sich Eltern aber nicht nur auf ihre eigenen Einschätzungen. Die Übergangsempfehlung der Grundschule spielt insbesondere bei Gymnasialbesuchen für Eltern mit geringerem Bildungsstand eine entscheidende Rolle:

„Zum Ersten, die Entscheidung habe ich mit der Lehrerin getroffen, von der Grundschule, die hat gesagt, er könnte das da gut schaffen. Ich wollte ihn da eigentlich gar nicht anmelden, aber die hat mich ermutigt und das klappt bis jetzt auch ganz gut.“ [E5]

„Also da bin ich dann nicht dann dagegen, aber wenn es Gymnasium werden würde, dann würde ich mich halt für die Schule, die wir meinen, entscheiden, oder [...] sonst klar, wenn sie sagen, es wäre nur Hauptschule, dann wäre es halt nur Hauptschule, also da würde ich mich schon dann der Empfehlung auch nach richten.“ [E3]

Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass der Gymnasialbesuch und die Unsicherheit des Erfolges als hohes Risiko angenommen wird. Die Eltern scheinen davon auszugehen, dass die Lehrer/innen besser dazu in der Lage sind, die schulische Leistungsfähigkeit des Kindes einzuschätzen. Diese bessere Einschätzung wird benötigt, um die Wahrscheinlichkeit eines möglichen Scheiterns zu minimieren. Für Familien mit niedrigerer formaler Bildung sind hier die Auszüge aus den Interviews typische Beispiele. Trotz einer ausreichenden schulischen Leistung des Kindes wird hier eine Entscheidung für das Gymnasium nur dann in Betracht gezogen, wenn dies von der Schule empfohlen wird. Zur Erklärung dieser Verhaltensweisen kann, unter Rückgriff auf

Boudons Theorie der Herkunftseffekte, davon ausgegangen werden, dass der Mangel an eigenen Bildungsressourcen hier ein maßgeblicher Faktor ist (Becker 2000: 466). Da Eltern denken, dass sie ihren Kindern auf einem Gymnasium nicht ausreichend Unterstützung bieten können, steigt das Risiko, sich für diese Schulform zu entscheiden, enorm an. Hierdurch ließe sich auch erklären, wieso solche Entscheidungen, entgegen der objektiv ausreichenden Ergebnisse des Kindes, eher nicht bei Eltern mit formal höherer Bildung gefunden werden. Diese können das Risiko aufgrund des eigenen Humankapitals niedriger kalkulieren und kommen somit eher zu einer Entscheidung für das Gymnasium.

4 Das Vertrauen in die Übergangsempfehlung

Die Übergangsempfehlung der Lehrer/innen hat in Nordrhein-Westfalen keinen bindenden Charakter, sondern ist eine Entscheidungs- und Orientierungshilfe für Eltern. In Bezug auf die Wertbeimessung, die Eltern dieser Empfehlung entgegenbringen, lässt sich feststellen, dass Eltern mit höherer formaler Bildung eher geneigt sind zu versuchen, ihre Kinder auch entgegen der Empfehlung auf einer höheren Schulform unterzubringen (ebd.: 465 f.). Gründe hierfür können zum einen in dem Willen des Statuserhalts gesehen werden. Darüber hinaus kann aber auch vermutet werden, dass sie aufgrund ihrer eigenen Nähe und ihren gemachten Erfahrungen im Bildungssystem dazu neigen, ihren Kindern denselben Weg wie ihren eigenen zuzutrauen. Je geringer hingegen der eigene Bildungsstand, desto eher liegt bei Eltern die Vermutung nahe, dass sie aufgrund der mangelnden Erfahrung und, damit zusammenhängend, mit einem mangelnden Selbstvertrauen dazu neigen, den Übergangsempfehlungen zu folgen und den Empfehlungen der Lehrer/innen eher zu trauen als ihren eigenen Einschätzungen.

Im Folgenden wird zunächst die Einschätzung der Eltern der Drittklässler/innen dazu betrachtet, inwieweit sie vermuten, dass sie der Übergangsempfehlung der Grundschule nachkommen werden. Hier wird deutlich, dass etwa zwei Drittel der Eltern den Empfehlungen der Grundschule so viel Vertrauen entgegenbringen, dass sie der Empfehlung auf jeden Fall folgen wollen. Interessant ist nun, wie sich die Eltern, gemäß ihren Bildungsgraden, auf die beiden Gruppen verteilen. Über die Hälfte der Eltern, die der Empfehlung möglicherweise nicht folgen wollen, gehört der Gruppe derer mit höherem Bildungsstand an, so dass sie hier überproportional vertreten sind. Die Vermutung, dass Familien dieser Gruppe eher dazu neigen, eine Übergangsempfehlung zu ignorieren, scheint sich also hier zu bestätigen.

Zum Teil argumentieren die Eltern hierbei dahingehend, dass die Noten des Kindes entscheidend seien und sich eine zusätzliche Empfehlung durch die Grundschule erübrigen würde, da die Erfolgsaussichten des Kindes für sie schon über diesen Faktor hinreichend absehbar wären. In einem Fall wird außerdem auf die mangelnde Erfahrung einer sehr jungen Lehrerin verwiesen. Insgesamt wird jedoch auch deutlich, dass die Eltern nicht grundsätzlich entgegen den Leistungen ihrer Kinder einen Gymnasialbesuch erzwingen wollen:

„Ich sage mal so, eigentlich überflüssig, muss ich ganz ehrlich sagen, die Arbeit könnte man sich sparen, denn letztendlich erkennt man ja schon an den Noten und an den Leistungen des Schülers, wo man hingehen kann. Es macht ja keinen Sinn, jemanden, der nur ausreichend auf dem Schulzeugnis hat, auf ein Gymnasium zu schicken. Das muss mir dann auch kein Lehrer explizit sagen, ja wir raten Ihnen, ihr Kind auf eine Hauptschule zu schicken, das weiß ich selbst dann in so einem Falle.“ [E3]

In einem Fall ist sogar davon die Rede, eine mögliche Empfehlung für das Gymnasium von Seiten der Eltern nach unten zu korrigieren, falls diese den Interessen des Kindes zuwiderlaufen sollte:

„Schwierig zu sagen, muss nicht unbedingt sein, dass wir uns daran halten, weil wir mit unserm Kind mitentscheiden, wo sie hin möchte, wo sie sich dann auch wohlfühlt, wenn die sagt, beispielsweise, sie hat zwar gute Noten, möchte aber auf keinen Fall auf das Gymnasium, aus welchen Gründen auch immer. Klar dann müssen wir halt anders überlegen, bevor unser Kind irgendwo unglücklich auf einer Schule ist.“ [E3]

Anders stellt sich die Argumentation der Familien mit einem geringeren Bildungshintergrund und einer eher ablehnenden Haltung zur Grundschulempfehlung dar. Hier gibt es eine deutliche Tendenz, auch gegen die Übergangsempfehlung der Grundschule eine höhere Schulform zu wählen.

Es wird deutlich, dass in diesen Familien der Eindruck entstanden ist, ihre Kinder würden benachteiligt:

„Da wird man dann einfach blockiert und gesagt, ‘ne oder warum, überfordern Sie doch nicht. Es gibt doch so schöne und gute Gesamtschulen‘ und so sind dann halt die Aussagen von den Lehrern.“ [E3]

Die Argumentation läuft primär darauf hinaus, dass die Wahl einer niedrigeren Schulform einer verpassten Chance gleichkommt. Entgegen der Theorie wird also das Risiko des Scheiterns hier niedriger eingeschätzt als der Nutzen, den die Entscheidung für eine höhere Schulform bringen könnte:

„Also ich bin natürlich der Meinung, als Mutter würde ich ihn schon gerne auf einem Gymnasium haben, und ich werde auch, wenn es mit seinen Leistungen so weitergeht bis auf ein Fach. Das ist für mich keine Überforderung, das ist einfach ein Versuch, eine Chance, [ihn] doch auf einem Gymnasium anzumelden, und wenn er das da nicht packen sollte, kann man ja immer noch [...] ändern. Man muss den Kindern einfach die Chance geben.“ [E3]

Zur Erklärung dieser Haltung könnten die Unterschiede in der Bildungsaspiration bei Familien mit Migrationshintergrund angeführt werden, da sich alle Eltern, die bei geringerer formaler Bildung eine eher ablehnende Haltung zur Übergangsempfehlung haben, dieser Gruppe zurechnen lassen. Tatsächlich lässt sich empirisch belegen, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere, wenn beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben, eine geringere Wahrscheinlichkeit haben, eine Empfehlung für eine höhere Schulform zu erhalten (Ditton / Krüskens / Schauenberg 2005: 291 f.). Dieser Umstand kann zum einen durch primäre Herkunftseffekte, zum anderen durch Diskriminierung erklärt werden. Eine Erklärung für die höhere Bildungsaspiration dieser Gruppe müsste nun anhand der Kosten-Nutzen-Kalkulationen im Bereich der sekundären Herkunftseffekte gefunden werden. Einen konkreten Erklärungsansatz liefert die Immigrant-Optimism-Hypothese. Nach dieser soll sich die hohe Bildungsaspiration aus eigenen starken Aufstiegs Wünschen während der Migration, der Enttäuschung dieser und der anschließenden Projektion dieser auf die eigenen Kinder erklären lassen. Hinzu kommt eine durch mangelnde eigene Erfahrung mit dem deutschen Schulsystem bedingte Unkenntnis sowohl institutioneller Beschränkungen als auch von Wegen der Durchlässigkeit in eben jenem und als Folge dieser Unkenntnis eine falsche Einschätzung der Realisierungswahrscheinlichkeiten der Bildungswünsche (Relikowski et al. 2012: 114 f.).

Bei der Mehrheit der Eltern, gerade mit geringerem Bildungsstand, lässt sich jedoch feststellen, dass der Übergangsempfehlung ein hoher Wert beigemessen wird. Hierbei wird von den Eltern primär auf die Expertise der Lehrer/innen in Bezug auf die Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder verwiesen:

„Ich gehe davon aus, dass die Schule, wo sie jetzt ist, den Lehrstand meiner Tochter besser beurteilen kann, wie ich selber, weil ich keine Lehrerin bin, deswegen lege ich sehr viel Wert darauf, wenn's dann eine Empfehlung ist, die dann von Fachleuten gemacht worden ist und so das Kind dann auch weiter am Lernen gehalten werden kann.“ [E3]

„Die ist schon irgendwie wichtig, damit ich auch, weil die Lehrer wissen ja auch ungefähr, ob sie das auch schafft. Wenn ich zum Beispiel sag, ich bringe sie aufs Gymnasium, aber die Lehrer meinen, sie ist nichts dafür, also die kann das nicht schaffen, ist mir das auch wichtig. Also ich möchte schon eine Meinung von denen haben.“ [E3]

Besonders für Familien mit niedriger formaler Bildung kann darüber hinaus vermutet werden, dass auch die mangelnde eigene Erfahrung eine Rolle spielt. Da Lehrer/innen, im Gegensatz zu ihnen, in ihrer eigenen Bildungskarriere bereits eine entsprechende Schulform durchlaufen haben, wird hier von einer besseren Möglichkeit ausgegangen, die Erfolgswahrscheinlichkeit einschätzen zu können.

Insgesamt wird der Übergangsempfehlung der Grundschule also sehr großes Vertrauen entgegengebracht. Sichtbar wird dies insbesondere bei der Betrachtung der Interviews mit Eltern der

Fünftklässler/innen. Hier wird deutlich, dass alle Eltern, unabhängig von ihrem Bildungshintergrund, der Übergangsempfehlung gefolgt sind. An dieser Stelle muss jedoch zum einen erwähnt werden, dass die Kinder aus Familien mit höherer formaler Bildung in dieser Gruppe jeweils eine Gymnasialempfehlung bekamen, dementsprechend war eine Missachtung der Übergangsempfehlung zugunsten einer höheren Schulform weder notwendig noch möglich. Zum anderen sind die Eltern durch die Schulen auf die Bereitschaft zu Interviews angesprochen worden, und es ist zu vermuten, dass die Schulen sich nicht an ehemalige Eltern gewandt haben, mit denen es zum Ende der Grundschulzeit Konflikte gegeben hatte.

In der Gruppe der interviewten Eltern von Fünftklässlern finden sich einige Familien mit Migrationshintergrund und einem geringen formalen Bildungsabschluss, deren Kinder ein Gymnasium besuchen und dort erfolgreich gestartet sind. Von einigen Eltern wird hervorgehoben, dass die Grundschule ihnen zu diesem Schritt geraten hat:

„Zum ersten, die Entscheidung habe ich mit der Lehrerin getroffen, von der Grundschule, die hat gesagt, er könnte das da gut schaffen. Ich wollte ihn da eigentlich gar nicht anmelden, aber die hat mich ermutigt und das klappt bis jetzt auch ganz gut. [...] Ja, der wollte auch immer lieber zum Gymnasium gehen, weil seine Leistungen waren eigentlich immer gut.“ [E5]

„Es war so, dass er schon in der Grundschule schon angesprochen war von der Sachlehrerin, dass er aufs Gymnasium gehen soll, in der zweiten Klasse. [...] Das ist ein Lob von der Klassenlehrerin [...], weil die sagte, der hat dafür den Kopf [...] So, als es soweit war, dann hat er schon selber gesagt, ich möchte aufs Gymnasium. [...] Ich wusste nur nicht als Mutter, ob das richtig ist oder nicht, weil die Entscheidung ist doch schon schwer, weil Gymnasium ist schon eine Nummer und da hatte ich natürlich Angst, ob er das schafft, aber schon die ersten Wochen und Monate jetzt haben gezeigt, dass das die richtige Entscheidung war.“ [E]

„Ich bin ganz überrascht, weil das alles so reibungslos eigentlich übergegangen ist. Also bei meinem Sohn hatte ich eigentlich mehr, ja Angst gehabt, dass der das nicht so schafft [...] Mit dem Direktor und der Klassenlehrerin und ich hatte selbst noch mit einer Frau X, die ist glaube ich, wie nennt man das, ja, die rechte Hand vom Direktor. Mit der hatte ich selbst gesprochen, um einfach nur Meinungen mal einzuholen, wie die meinen Sohn halt einschätzen, ob er denn klarkommen würde mit den Noten und auch vom Verhalten.“ [E5]

Bei allen drei Beispielen zeigt sich, dass die Kinder gern ein Gymnasium besuchen wollten (auch im dritten zitierten Beispiel berichtet die Mutter im weiteren Verlauf des Interviews, dass der Sohn sich schon eine Schule ausgesucht hatte), die Eltern aber zunächst Bedenken hatten. Dass sie sich schließlich für das Gymnasium entschieden haben, liegt nicht an der Übergangsempfehlung als solcher, sondern offenkundig an intensiven und längerfristig angelegten Beratungsprozessen in der Grundschule. Im Gegensatz zu den oben zitierten Befürchtungen einzelner Eltern von Drittklässler/inne/n, Kinder könnten „blockiert“ werden, haben die drei Elternteile von Fünftklässlern die Erfahrung gemacht, dass sie ermutigt wurden, das Bildungsinteresse ihrer Kinder zu unterstützen.

5 Fazit

Die Analyse der Interviews legt tatsächlich nahe, dass Unterschiede bei der Schulwahl bestehen, die auch auf die soziale Lage der jeweiligen Familie zurückgeführt werden können. Zunächst zeigen Eltern mit formal höherer Bildung tatsächlich eine stärkere Motivation, eine höhere Bildungslaufbahn für ihr Kind anzustreben. Viele vertrauen dabei eher auf ihre eigene Einschätzung als auf die Empfehlung der Grundschule.

Jedoch findet sich auch bei Familien mit geringerem Bildungsstand ein hohes Maß an Aufstiegsorientierung. Dies gilt vor allem für Familien mit Migrationshintergrund. In dieser Gruppe gibt es Beispiele für ein Misstrauen gegenüber der Grundschulempfehlung und die Absicht, das Kind auf jeden Fall am Gymnasium anzumelden. Umgekehrt gibt es aber auch Beispiele dafür, dass Grundschullehrkräfte Eltern zu der Entscheidung für ein Gymnasium ermutigt haben und die Eltern dieser Empfehlung gefolgt sind, obwohl diese selbst zunächst Bedenken hatten. Hier haben die Lehrkräfte offensichtlich eine Funktion des Ausgleichs im Hinblick auf sekundäre Herkunftseffekte übernommen.

Darüber hinaus wird jedoch ersichtlich, dass die meisten Eltern ein realistisches Bildungsziel für ihre Kinder verfolgen wollen. Hierbei kommt es ihnen primär auf die erbrachte Leistung des Kindes in der Grundschule an. Es soll im Idealfall eine Schulform gewählt werden, an der die Kinder weder unter- noch überfordert sind und sich ihrem gegebenen Leistungsstand entsprechend entwickeln können. Schichtspezifische Unterschiede, in Bezug auf diese Einschätzung, konnten hierbei nicht gefunden werden. Es wird also deutlich, dass Eltern in erster Linie das Risiko minimieren und eine Schule mit der höchsten Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Bildungsweg auswählen wollen. Mögliche Kosten hingegen scheinen, zumindest in der Argumentation der Eltern, nicht relevant zu sein. Es scheint also eine schichtübergreifende Tendenz dahingehend zu geben, sich bei der Übergangsentscheidung stark an individuellen Bedürfnissen des Kindes zu orientieren.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. / Maaz, K. / Trautwein, U.,** 2009: Bildungsentscheidungen. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Becker, R.,** 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Werterwartungstheorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52: 450-474
- Becker, R. / Lauterbach, W.,** 2013: Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: 11-50
- Ditton, H. / Krüsken, J. / Schauenberg, M.,** 2005: Bildungsungleichheit. Der Beitrag von Familie und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften: 285-304
- Ditton, H.,** 2008: Kompetenzdiagnostik bei Übergangsentscheidungen. In Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Hg. v. Prenzel, M. / Gogolin, I. / Krüger, H.-H. Wiesbaden: 187-199
- Gresch, C.,** 2011: Der Übergang in die Sekundarstufe 1. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Berlin
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen,** 2013: Das Schulsystem in NRW. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html>. Zugegriffen: 06.10.2017
- Paulus, W. / Blossfeld, H.-P.,** 2007: Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Zeitschrift für Pädagogik 53: 491-508
- Pfost, M. / Karing, C. / Lorenz, C. / Artelt, C.,** 2010: Schereneffekte im ein- und mehrgliedrigem Schulsystem. Differenzielle Entwicklung sprachlicher Kompetenzen am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 24: 259-272
- Relikowski, I. / Yilmaz, E. / Blossfeld, H.-P.,** 2012: Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Solga, H. (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft 12. Wiesbaden: 111-136

5.4 Der Stellenwert der Kommunikation zum Übergang

Anna Yildiz Wiegel

Der Übergang in die weiterführende Schule ist ein bedeutender Schritt für den weiteren Bildungsweg eines jeden Grundschulkindes. Der Schulwechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule ist für die Kinder ein wichtiges Thema, jedoch wird die Entscheidung letztendlich von den Eltern getroffen. Auch Grundschullehrkräfte haben einen Anteil an der Entscheidung, da sie den Leistungsstand und das Potenzial jedes Kindes bewerten und aufgrund dessen eine individuelle Schulformempfehlung aussprechen. In diesem Beitrag geht es darum festzustellen, welchen Einfluss die Kommunikation zwischen den Eltern und der Grundschule auf die Entscheidung der Auswahl der weiterführenden Schule hat. Dabei wird besonders betrachtet, wie die Lehrer/innen das Thema im Klassenverband behandeln und mit den Kindern besprechen. Auch wird untersucht, wie die Eltern in den Entscheidungsprozess einbezogen werden und ob es gesonderte Gespräche, außer dem Elternsprechtag, gibt. Ferner geht es um die Frage, ob die Empfehlungen der Lehrkräfte und die Vorstellungen der Eltern über die Schulform übereinstimmen oder ob es auch Konflikte zwischen den Lehrkräften und Eltern gibt und wie diese im Verlauf geklärt werden. Zum Abschluss wird nach der Zufriedenheit von Eltern gefragt, deren Kind schon eine weiterführende Schule besucht und die auf die Erfahrungen mit der Grundschule zurückblicken können.

1 Von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Die Schullaufbahn aller Kinder beginnt in der Grundschule. Dort werden den Kindern die ersten Grundlagen des schulischen Lebens vermittelt, wozu „grundlegende Lern-, Arbeits- und Sozialformen sowie mathematische, sprachliche und sachunterrichtliche Kompetenzen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017) gehören. Neben diesen Kompetenzen lernen Kinder andere Kinder kennen, die alle verschiedene Begabungen und unterschiedliche soziale und ethnische Hintergründe haben. Die Kinder lernen innerhalb ihrer vierjährigen Grundschulausbildung „unterschiedliche Lernwege und Lernstrategien“ (ebd.), um auf ihre weitere Schullaufbahn vorbereitet zu werden. Den Kindern werden die grundlegenden Kompetenzen vermittelt, wozu auch selbstständiges Lernen gehört, das besonders in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I von den Kindern erwartet und gefördert wird.

Mit dem Wechsel von der Grundschule in eine weiterführende Schule stehen die Kinder – und damit ihre Eltern – vor einer „wichtigen Schullaufbahnentscheidung“ (Klemm / Kühn / von Ackeren 2015: 55). In Nordrhein-Westfalen bedeutet dies – je nach örtlichen Gegebenheiten – eine Entscheidung zwischen Haupt- oder Realschule und Gymnasium oder zwischen zwei integrierten Schulformen, nämlich der Gesamtschule oder der Sekundarschule. Die große Auswahl an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen veranschaulicht die Verantwortung der Eltern und Klassenlehrer/innen, die am Ende der Grundschule die Entscheidung treffen müssen, welche Schulform der Sekundarstufe I die richtige für das Kind ist. Den Lehrkräften kommt dabei eine große Aufgabe zu, weil sie eine Empfehlung für eine weiterführende Schule ausstellen müssen.

Diese Schulformempfehlung ist, so wie auch das Schulsystem, Ländersache und wird von den Bundesländern rechtlich verankert. In Nordrhein-Westfalen war die Empfehlung der Grundschule von 2006 bis 2010 verbindlich. Dies ist mittlerweile nicht mehr der Fall und die Eltern können sich die Schulform selbst aussuchen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017). Dennoch müssen die Lehrer/innen weiterhin eine entsprechende Schulformempfehlung geben und so den Eltern eine Hilfestellung bei der richtigen Auswahl bieten. Die Empfehlung wird von den Lehrer/inne/n individuell für jedes Kind angefertigt und ist ein „zentrales Instrument für die Steuerung der Differenzierung im mehrgliedrigen Bildungssystem“ (McElvany 2010b: 296). Durch die unterschiedlichen Schulformen, die in den Empfehlungen genannt werden, soll folglich von den Grundschulen gewährleistet werden, dass nicht alle Schüler/innen auf dieselbe Schulform wechseln, sondern verschiedene Schulen für ihre weitere Schullaufbahn auswählen. Den Lehrer/inne/n kommt somit eine „verantwortungsvolle und folgenreiche Aufgabe“ (ebd.: 285) zu, da sie mit ihrer Empfehlung das Meinungsbild der Eltern stark beeinflussen können

und demnach auch die schulische Zukunft des Kindes. Sie müssen die Kinder angemessen beurteilen, um dementsprechend eine begründete Empfehlung über die mögliche weitere Schullaufbahn abgeben zu können. Durch die Bewertung des Leistungsstandes und des Arbeits- und Sozialverhaltens können die Lehrer/innen eine Prognose des zukünftigen „schulischen Leistungspotentials“ anfertigen (vgl. ebd.: 284). Diese Schulformempfehlung wird den Eltern und Kindern im Rahmen des Halbjahreszeugnisses der 4. Klasse ausgehändigt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017) und soll besonders den Eltern eine Hilfestellung bei der Auswahl der weiterführenden Schule sein.

Für die Klassenlehrer/innen beginnt der Prozess der Empfehlung meistens schon während der 3. Klasse, damit sie sich ein genaues Bild über die schulischen Leistungen ihrer Schüler/innen machen können. Zu der Schulformempfehlung gehören neben der Einschätzung der Kinder auch Informationsveranstaltungen zum Übergang für die Eltern (vgl. McElvany 2010a: 287). Diese Informationsveranstaltungen finden meistens im ersten Halbjahr des 4. Schuljahres statt und sind neben den regulären Elternsprechtagen im laufenden Schuljahr und individuellen Gesprächsterminen eine Möglichkeit für Eltern, sich Informationen zu den Schulformen einzuholen (vgl. ebd.). Bei Elternsprechtagen und individuellen Gesprächsangeboten können Eltern sich direkt mit den Lehrer/innen über ihr Kind austauschen und Wünsche für die weiterführende Schule äußern. Solche individuellen Gesprächstermine mit den Eltern können den Lehrer/innen hilfreich sein, da sie mit den Eltern absprechen können, welchen Leistungsstand das Kind hat und welche Unterstützung es von den Eltern während des neuen schulischen Abschnitts bekommen kann. Die Eltern können den Lehrer/innen darlegen, welche Hilfestellungen sie den Kindern geben können, damit diese einen möglichst guten Abschluss am Ende der Sekundarstufe I erzielen können. Informationsveranstaltungen und besonders individuelle Gesprächsangebote sind für den Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule wichtig, da so ein gemeinsamer Weg gefunden werden kann, um das Kind so gut wie möglich fördern zu können.

Im Frühjahr 2017 wurden 12 Lehrer/innen von Grundschulen in Gelsenkirchen zu ihren Erfahrungen mit dem Übergang und der Übergangsempfehlung befragt. Außerdem haben sie Fragen zu Kommunikationsangeboten und dem allgemeinen Kontakt zwischen ihnen und den Eltern der Schüler/innen beantwortet. Neben den Lehrer/innen wurden 23 Eltern, die Kinder in der 3. Klasse haben, und 13 Eltern, die ihre Kinder schon in der 5. Klasse haben, befragt. Die Eltern der Drittklässlerinnen und Drittklässler konnten Fragen zu dem bevorstehenden Wechsel am Ende der 4. Klasse und den Kommunikationsangeboten zum jetzigen Zeitpunkt beantworten, während die Eltern der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler den Übergang schon bewerkstelligt haben und so über ihre Erfahrungen berichten konnten. Im Folgenden werden die Antworten und Aussagen der Lehrer/innen sowie der Eltern zu den Themen des Übergangs, der Empfehlung und der Kommunikation miteinander analysiert.

2 Die Perspektive der Lehrkräfte

Bei der Befragung der Lehrer/innen ging es darum zu erfahren, wie wichtig der Übergang in eine neue Schule für die Unterrichtsgestaltung ist und wie die Kommunikation zu diesem Thema innerhalb des Klassenverbandes verläuft. Auch ist interessant, wie die Kommunikation in Bezug auf den Übergang in die weiterführende Schule mit den Eltern der Schüler/innen aussieht.

2.1 Stellenwert des Übergangs

Die Lehrkräfte wurden am Anfang des Interviews nach der Wichtigkeit des Übergangs befragt, also welchen Stellenwert dieser ihrer Meinung nach in der schulischen Laufbahn der Schüler/innen einnimmt. Fast alle Lehrer/innen sind sich darüber einig, dass der Übergang in die weiterführende Schule ein sehr großer Bestandteil des Lebens der Kinder ist und somit auch innerhalb der Grundschule einen hohen Stellenwert hat. Der Übergang in die weiterführende Schule sei „sehr wichtig, weil die Kinder vorbereitet werden müssen“ [LK] und „weil die Schule doch relativ entscheidend ist für den weiteren Lebensweg“ [LK]. Mit dem Wechsel von der Grundschule in eine weiterführende Schule gehen viele Veränderungen im Alltag der Kinder einher, wodurch es den Lehrkräften besonders darum geht „den Kindern den Übergang leicht wie möglich zu machen [...]“. Die müssen sich auf vieles Anderes einlassen“ [LK]. Die Lehrkräfte übernehmen also eine verantwortungsvolle und wichtige Aufgabe, denn sie bereiten die Kinder auf diesen Schritt in ihrer

Schullaufbahn vor. In der weiterführenden Schule ändert sich nicht nur die Größe der Schule; die Kinder müssen sich in den meisten Fällen ein neues soziales Netzwerk aufbauen, haben einen neuen Schulweg und müssen schwierigere Aufgaben bewältigen. Diese Veränderungen bedürfen einer guten Vorbereitung und diese übernehmen besonders die Klassenlehrer/innen. Es wird deutlich, dass die befragten Lehrkräfte den Übergang als sehr wichtig erachten und die Kinder auf diesen Wechsel so gut wie möglich vorbereiten wollen, da dieser Wechsel ein bedeutender Schritt im Leben der Kinder ist.

2.2 Kommunikation mit den Eltern und Kindern

Die Lehrkräfte haben verschiedene Methoden und Angebote, um die Eltern ihrer Schüler/innen über das Thema des Übergangs zu informieren. Die Schulen veranstalten Elternabende und Informationsveranstaltungen und verteilen Flyer von der Stadt an die Eltern, auf denen die wichtigsten Informationen zu dem bevorstehenden Wechsel zusammengefasst sind. Auch der klassische Elternsprechtag wird von den Grundschulen angeboten, so dass Eltern dort über den Wechsel und die damit verbundenen Fragen oder Probleme mit den Klassenlehrer/inne/n sprechen können. Durch die festgelegten Termine zweimal im Schuljahr ist die Beteiligung an den Elternsprechtagen relativ hoch und die Eltern nehmen die Möglichkeit, mit den Lehrkräften über die schulischen Belange zu reden, wahr. Neben den festen Elternsprechtagen bieten die Grundschulen individuelle Gesprächstermine für die Eltern an, in denen außerhalb des Elternsprechtages über die schulischen und sozialen Entwicklungen der Kinder gesprochen werden kann.

Eltern können laut der befragten Lehrer/innen „*jederzeit einen [Termin] beantragen*“ [LK] oder zu einer festgelegten Sprechstunde in die Schule kommen. Die Gesprächstermine sind nicht nur für den Schulwechsel wichtig, sondern auch für den Austausch über die schulischen Leistungen der Kinder. So gibt es immer Situationen, in denen die Leistungen der Kinder schwanken und es „*mal so hin und her geht*“ [LK] und deshalb ein Austausch mit den Eltern wichtig ist. Dabei ist es nach Meinung der Lehrkräfte entscheidend, dass die Eltern eine Vertrauensbasis zu ihnen aufbauen können und somit offen und deutlich miteinander kommuniziert werden kann. Das Vertrauen ist auch bei dem Wechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule von hoher Wichtigkeit, weil die Eltern sich auf das Urteil der Lehrer/innen bezüglich der Schulformempfehlung verlassen müssen, da die meisten Eltern aufgrund dessen ihre Entscheidung treffen. Bei Entscheidungsschwierigkeiten sind individuelle Gesprächstermine sehr wesentlich, da Eltern sich mit ihren Problemen, Sorgen und Fragen sofort an die Lehrer/innen wenden und sich eine Meinung einholen können. Die Resonanz auf solche Gesprächstermine ist unterschiedlich. In vielen Fällen kommen die Eltern von selbst auf die Lehrer/innen zu und bitten um Gesprächstermine, besonders dann, wenn schulische Probleme bei den Kindern bestehen:

„Also wir legen da schon Wert drauf, dass die Eltern kommen. Es gibt wirklich nur ganz wenige Eltern, die nicht kommen und die für ein Gespräch nicht zu haben sind. Und das ist auch ganz wichtig, damit die Eltern auch schon vorneherein so vorbereitet werden: Wie läuft das im Moment, wo muss gearbeitet werden? Und damit sie nicht plötzlich aus allen Wolken fallen, wenn es gerade mal nicht so läuft.“ [LK]

Einige Eltern kommen jedoch weder zu den Elternsprechtagen noch fordern sie individuelle Gesprächstermine ein, weshalb einige Lehrer/innen die Eltern zu Gesprächen in die Schule einladen, um über die Kinder zu sprechen. Wenn die Eltern zu Terminen eingeladen werden, nehmen sie diese in der Regel auch wahr und bleiben auch im Gespräch mit den Lehrer/inne/n:

„Wenn ich Eltern zu einem Gespräch bitte, habe ich es eigentlich nicht erlebt, dass sie nicht kommen. Sehr selten, das gibt es sehr selten.“ [LK]

Generell ist die Kommunikation in den drei Grundschulen gut und die Resonanz auf die Gesprächstermine ist durchaus positiv. Beide Seiten stehen im regen Kontakt miteinander, wodurch die Lehrer/innen den Eltern auch in Problemfällen und in Fragen zu dem Schulwechsel beratend zur Seite stehen können. Die Grundschulen bzw. die Lehrer/innen sind sehr darauf bedacht, dass „eine enge Zusammenarbeit [...], zwischen Eltern und Schule“ [LK] stattfindet, um so die beste weiterführende Schule für die Kinder zu finden, damit diese eine erfolgreiche Schullaufbahn abschließen können:

„Wir haben zusätzlich auch noch ein Elternschulprogramm und Elternkurse, also die sind zum Teil sehr gut frequentiert. Also der Austausch mit den Eltern ist schon hoch.“ [LK]

Die Lehrer/innen sprechen nicht nur mit den Eltern über den Schulwechsel nach der 4. Klasse, sondern nehmen sich besonders im 4. Schuljahr viel Zeit, um mit ihren Schüler/innen über Fragen oder Sorgen zu sprechen. Sie holen sich durch die unterschiedlichen Gespräche verschiedene Perspektiven ein, um die beste Schulform für das Kind auszuwählen. Eine Lehrerin veranstaltet in ihrer Klasse *„eine Art Kinder-Lehrer-Eltern-Sprechtag“ [LK]*, bei dem sie mit den Kindern einzelne Gespräche führt und zu dem Schulwechsel befragt. Bei diesen Gesprächen werden die Kinder *„befragt, wie sie [...] ihre eigene Arbeit einschätzen“ [LK]*, damit die Lehrerin einen Eindruck von dem Kind aus einer anderen Perspektive bekommt und bei der Schulformempfehlung auch den Wunsch des Kindes beachten kann, soweit dieser mit den Leistungen des Kindes übereinstimmt. Eine andere Lehrerin bereitet den Übergang sehr früh vor, damit *„alle Kinder später mit guten Chancen zur weiterführenden Schule gehen können“ [LK]* und intensiviert das Thema dann in der 4. Klasse, indem *„die Kinder versuchen herauszufinden welche Profile sie gut finden oder welche Schule passen könnte“ [LK]*. Auch thematisiert sie nicht nur die klassischen Schulen wie Hauptschule oder Realschule etc., sondern auch *„Sportschule oder vielleicht eine Schule, in der man viele EDV Kenntnisse aufbauen kann“ [LK]*. Auch werden von den Klassenlehrer/innen Gespräche mit den Kindern angeboten, entweder im Klassenverband oder aber auch alleine. So werden mit den Kindern *„Kinderinterviews“ [LK]* veranstaltet, bei denen die Kinder ihren Schulwunsch äußern können oder auch Fragen stellen können:

„Die Kinder werden auch beraten: Kinderinterviews, was sie sich für eine Schule wünschen, wo sie vielleicht gerne hinmöchten, wo sie vielleicht auch Freunde haben, wovon sie schon mal gehört haben. [...] damit die Kinder auf den Übergang ganz gut vorbereitet werden.“ [LK]

Um den Wechsel ein wenig greifbarer zu machen und den Kindern die Chance zu geben, Fragen zu stellen, laden manche Grundschulen auch Schüler/innen aus den weiterführenden Schulen ein, damit sie von den Schulen und ihren Erfahrungen mit dem Schulwechsel berichten können. Es wird deutlich, dass die Lehrer/innen sehr bemüht sind, den Kindern den Wechsel so problemlos wie möglich zu gestalten und ihn gut vorzubereiten. Sie sprechen ausführlich mit den Kindern im Unterricht und in Einzelgesprächen über die unterschiedlichen Schulformen und über aufkommende Fragen oder Sorgen und sind darauf bedacht, dass der Wechsel sowohl für die Eltern als auch für die Kinder unkompliziert verläuft. Damit dieser Schulwechsel gut vonstattengeht, arbeiten die Lehrer/innen eng mit den Eltern zusammen und bieten verschiedene Kommunikationsangebote an, in denen auf die Wünsche der Eltern und Kinder eingegangen wird.

2.3 Konflikte aufgrund der Empfehlung

Im Hinblick auf die Schulformempfehlung zeigt sich in den Interviews, dass nicht nur die schulischen Leistungen in Form von Noten relevant sind, sondern auch andere Aspekte in die Empfehlung mit einfließen. Die Noten spiegeln nur die aktuellen schulischen Leistungen der Kinder wider, haben aber keinerlei Aussagekraft über das Miteinander der Kinder oder das Lernverhalten innerhalb der Schule. Aus diesem Grund wird von den Lehrer/innen dem Arbeits- und Sozialverhalten eine große Bedeutung beigemessen, da diese Gebiete *„heute ja eine ganz hervorgehobene Rolle [spielen], weil eben genau diese Parameter dazu führen, dass man auch besser lernen kann“ [LK]*. Auch andere Aspekte wie *„Selbständigkeit und Eigenverantwortung“ [LK]* und *„Haltung [...], Verlässlichkeit, Eigenverantwortlichkeit“ [LK]* sind den Lehrer/innen in Bezug auf die Schulformempfehlung wichtig. Die Schulnoten rücken in manchen Fällen eher in den Hintergrund, da sie keine Aussage über das Kind an sich treffen können. Zwar sind Noten auch und gerade auf den weiterführenden Schulen wichtig, aber das Kind muss auch in der Lage sein, sich ein soziales Netzwerk aufzubauen und selbstständig zu lernen.

Die Lehrer/innen betrachten ihre Schüler/innen aus einer anderen Perspektive als die Eltern und können ihre schulischen Leistungen und das Verhalten innerhalb der Schule anders beurteilen. Aus diesem Grund können bei der Empfehlung einer weiterführenden Schule durchaus Konflikte entstehen, da Eltern einer anderen Meinung sind. Demnach gibt es auch einige Fälle, in denen Eltern der Schulformempfehlung nicht nachgehen. Einige Eltern seien der Meinung, *„dass die*

Kinder eben nur was Gescheites werden können, wenn sie zum Beispiel Abitur machen“ [LK] und beachten dann die Empfehlung für eine andere Schulform nicht, auch wenn die Lehrer/innen die schulischen Leistungen anders beurteilen und aus diesem Grund eine andere Schulform empfohlen haben. Manche Eltern beharren nach Einschätzung der Lehrkräfte sehr auf ihrer Meinung und „möchten sich eigentlich auch die Lehrerseite dann gar nicht mehr anhören, weil sie ihre eigenen Vorstellungen davon haben“ [LK]. Diese „Elternziele“ [LK] seien besonders für das Kind nicht immer von Vorteil, da es auf der falschen Schulform meist nicht erfolgreich sein wird, wenn die schulischen Leistungen nicht ausreichend sind.

Aus diesem Grund ist der Austausch zwischen den Eltern und Lehrer/innen wichtig. Besonders in den Gesprächen zum Übergang in die weiterführende Schule gehen viele Lehrer/innen auch auf die Wünsche der Eltern ein und fragen sie, was sie sich für ihr Kind vorstellen und besprechen mit ihnen, inwieweit die Wünsche realisierbar sind. Wenn die Gespräche nicht erst zum Zeitpunkt der Schulformempfehlung beginnen, können Konflikte im Vorfeld vermieden werden. Die befragten Lehrkräfte berichten allerdings auch zum Teil von Situationen, in denen sie – entgegen ihrer eigenen Einschätzung – dem Schulwunsch der Eltern nachgeben, um Konflikten aus dem Weg zu gehen.

3 Die Perspektive der Eltern von Drittklässler/innen

In der Befragung wurden 23 Eltern interviewt, die ihr Kind zur Zeit des Interviews in einer 3. Klasse hatten, zu einem Zeitpunkt also, als der Übergang in eine weiterführende Schule langsam als Thema relevant wurde. Diese Eltern wurden zu der Vorbereitung des Übergangs befragt. Außerdem wurden Fragen zu der Schulformempfehlung in der 4. Klasse gestellt und für wie relevant die Eltern diese erachteten. Zum Thema Kommunikation wurde gefragt, welche Gesprächsangebote angeboten werden, in welchen Abständen diese stattfinden und welche davon die Eltern annehmen.

3.1 Vorbereitung des Übergangs durch die Schule

In der 3. Klasse ist der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I noch relativ weit entfernt und hat sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern noch nicht die Relevanz wie in der 4. Klasse. Dennoch machen sich schon fast alle befragten Eltern Gedanken zu dem Thema und empfinden den Übergang als „sehr wichtig“ [E3] und „ganz wichtig“ [E3]. Für einige Eltern ist es „sehr wichtig, weil [...] die weiterführende Schule ist ja eigentlich die Zukunft sozusagen“ [E3], weshalb das Thema des Übergangs zumindest im Elternkreis schon ein Gesprächsthema ist und im 4. Schuljahr an Wichtigkeit zunimmt.

In den Interviews wurde deutlich, dass der Großteil der Eltern sich mit dem Wechsel in die weiterführende Schule schon auseinandergesetzt hat und überlegt, wie dieser Wechsel aussehen könnte. Umso auffällender ist es, dass nur etwa jede/r Fünfte der Befragten angibt, sich bisher mit den Lehrer/innen über den Schulwechsel ausgetauscht zu haben.

Bei den Eltern ist es zwar ein wichtiges Thema, dennoch empfinden sie es offensichtlich als noch nicht so relevant, als dass sie es mit den Lehrer/innen besprechen müssen. Grund dafür ist bei einigen Eltern, dass sie abwarten wollen „wie das erste Halbjahr in der 4. Klasse ist“ [E3] und wie die Gespräche zum Übergang bei den Elternsprechtagen verlaufen:

„Ja, da warten wir noch drauf, weil jetzt ist sie erst in der dritten Klasse und wie das Gespräch dann läuft, wann das stattfindet, wissen wir noch nicht. Wie die Empfehlung ist, da kann ich noch gar nicht so viel zu sagen.“ [E3]

Einige machen deutlich, dass das Thema für sie und besonders für ihre Kinder erst im Laufe der 4. Klasse bedeutsamer wird und sie ihre Kinder nicht in der 3. Klasse mit dem Wechsel in eine weiterführende Schule konfrontieren möchten. Einige Eltern sehen dies anders und haben sich mit ihren Kindern schon besprochen und haben schon einige Schulen ausgesucht, die in Frage kommen könnten:

„Und er meint dann auch, Mama, weiß ich noch nicht, hab mich noch nicht entschieden, sagt er noch, ich sag ja, kommt drauf an, wie du gut bist in der Schule. Und da habe ich ihm erzählt gehabt, es gibt so und so Schulen, wat meinst, wie gut du bist?“ [E3]

Insgesamt zeigt sich, dass die Eltern sich zwar schon mit dem Thema des Übergangs auseinandergesetzt haben, dies aber in den meisten Fällen weder mit ihren Kindern noch mit den Lehrer/inne/n kommuniziert haben, da der Übergang erst im 4. Schuljahr konkret wird und somit auch an Wichtigkeit zunimmt.

3.2 Gewichtung der Schulformempfehlung

Die Schulformempfehlung ist in der 3. Klasse noch nicht so relevant wie in der 4. Klasse und doch haben sich einige Eltern schon mit dem Thema beschäftigt, wie die vorangegangene Analyse zeigt. In den Interviews wurden die Eltern zu dem Thema der Schulformempfehlung befragt. Dabei gibt der Großteil der befragten Eltern an, dass sie die Empfehlung der Lehrer/innen bei dem Wechsel in die weiterführende Schule berücksichtigen werden. Viele legen großen Wert auf die Schulformempfehlung der Grundschule und wollen mit den Lehrer/inne/n gemeinsam eine Entscheidung treffen. Sie vertrauen auf die fachliche Meinung der Lehrer/innen:

„Ich gehe davon aus, dass die Schule, wo sie jetzt ist, den Lehrstand meiner Tochter besser beurteilen kann wie ich selber, weil ich keine Lehrerin bin, deswegen lege ich sehr viel Wert darauf, wenn's dann eine Empfehlung ist, die dann von Fachleuten gemacht worden ist und so das Kind dann auch weiter am Lernen gehalten werden kann.“ [E3]

Die Lehrer/innen, so die Meinung vieler Eltern, können besonders die schulischen Leistungen der Kinder gut beurteilen, denn sie *„haben einen ganz anderen Fokus“ [E3]* und können so eine Orientierung bieten, welche Schulform für das Kind am geeignetsten ist. Neben der „Expertenmeinung“ ist vielen Eltern auch wichtig, dass ihre Kinder in der weiterführenden Schule nicht überfordert werden und einen guten Abschluss schaffen. Deshalb legen sie viel Wert auf die Meinung der Lehrer/innen, welche der Schulformen das Kind eher nicht schaffen könnte, denn *„es bringt nichts, wenn die Kinder auf einer Schule sind, wo sie nicht weiterkommen“ [E3]*.

Jedoch gibt es auch kritische Meinungen zur Schulformempfehlung. Eine Mutter möchte beispielsweise, dass ihr Kind später eine Universität besucht, weshalb sie ihr Kind, auch entgegen einer Empfehlung der Grundschule, auf einem Gymnasium anmelden würde, unabhängig davon, ob der Leistungsstand ausreichend ist. Eine andere Mutter hingegen hält die Schulformempfehlung für *„überflüssig“ [E3]*, da Eltern *„schon an den Noten und an den Leistungen des Schülers [erkennen], wo man hingehen kann“ [E3]*. Ihrer Meinung nach muss von den Lehrer/inne/n nicht explizit erwähnt werden, für welche Schulform das Kind geeignet ist. Ein anderer Befragter drückt die Befürchtung aus, dass Kinder aufgrund ihres Migrationshintergrundes *„blockiert“ [E3]* werden könnten.

3.3 Kommunikation zwischen Schule und Eltern

Die Kommunikation zwischen der Grundschule und den Eltern ist essentiell für die Entwicklung des Kindes, da diese am Anfang eines neuen Lebensabschnitts stehen und Unterstützung benötigen. Die Lehrer/innen können die Kinder zwar in der Schule unterstützen, sind aber auch auf die Mitarbeit der Eltern zu Hause angewiesen. Deshalb ist es wichtig, dass beide Parteien kontinuierlich miteinander kommunizieren. Die Lehrer/innen haben für diese Kommunikation unterschiedliche Methoden, um mit den Eltern in Kontakt zu treten.

Besonders wichtig für die Kommunikation ist der Elternsprechtag zweimal im Schuljahr. Die Termine werden von der Schule festgelegt und sollen die Eltern dazu einladen, mit den Lehrer/inne/n in Kontakt zu treten. Die meisten Eltern äußern sich zufrieden mit dieser Form der Kommunikation.

„Eigentlich zufrieden, weil wenn wir Bedarf haben, ist die Lehrerin immer ansprechbar. Ja, doch und ich habe auch das Gefühl, dass doch relativ viel Elternsprechtage sind, zwei bis drei im Jahr. Da hat man auf jeden Fall immer die Möglichkeit.“ [E3]

Das Angebot des Elternsprechtages wird zwar von vielen Eltern angenommen, bietet jedoch keinen kontinuierlichen Austausch, sondern ist mehr ein sporadisches Treffen. Aus diesem Grund haben einige Lehrer/innen eine *„Postmappe“ [E3]* eingeführt, in die Eltern *„immer Notizen reinschreiben“ [E3]* und so in den Kontakt mit den Lehrer/inne/n treten können, ohne einen Termin zu machen [E3]. Andere Lehrer/innen benutzen das Hausaufgabenheft der Kinder als eine Art

Mitteilungsheft, in dem Informationszettel und andere Unterlagen gesammelt werden, damit die Eltern über schulische Aktivitäten informiert sind. Einzelne Lehrkräfte kontaktieren die Eltern ihrer Schüler/innen auch über WhatsApp, wodurch quasi eine direkte Kontaktaufnahme mit den Eltern möglich ist. Ein Vorteil dieser Kommunikationsmöglichkeit ist es, dass die Kinder keine Zettel einpacken müssen und diese auch auf dem Weg nach Hause nicht verloren gehen können, so dass die Eltern in jedem Fall informiert sind.

„Ja, der Informationsfluss erfolgt hauptsächlich über Zettel und intern in unserer Klasse gibt es wichtige Informationen auch schon mal über WhatsApp. Das finde ich total klasse. Finde ich tausendmal besser wie mit diesenzetteln.“ [E3]

Dennoch läuft die Kommunikation zwischen den Eltern und der Schule nicht bei allen gut und so gab es bei den Interviews einige Eltern, die sehr unzufrieden damit sind. Dies ist besonders bei einer berufstätigen Mutter der Fall, da diese zu den Arbeits- und Sprechzeiten der Lehrer/innen arbeiten muss und nicht die Möglichkeit sieht, diese zu kontaktieren. Auch die Elternabende, die von den Grundschulen angeboten werden, liegen meist in den frühen Abendstunden, so dass diese nicht immer von allen Eltern wahrgenommen werden können. Auch die Bewertung des Informationsaustauschs über die Zettel fällt nicht bei allen Eltern positiv aus, da manche Zettel zu kurzfristig oder auch zu spät bei den Eltern ankommen. Die Kinder haben die Verantwortung für diese Zettel, doch wird oft vergessen, sie zu Hause abzugeben oder sie gehen verloren, weshalb der Informationsfluss gestört wird. Der Großteil der befragten Eltern ist mit der Kommunikation mit der Schule jedoch zufrieden und betont, dass die Lehrer/innen in einigen Fällen auch telefonisch erreichbar sind oder auch Sprechstunden bei dringenden Anliegen vergeben.

4 Die Perspektive der Eltern von Fünftklässler/innen

Im Rahmen der Studie wurden auch 13 Eltern von Kindern, die in der 5. Klasse sind, befragt, um einen Einblick zu bekommen, wie der Wechsel in die weiterführende Schule verlaufen ist. Dazu wurden Fragen zu den Erfahrungen mit dem Schulwechsel gestellt. Außerdem wurden die Befragten gebeten, einen Rückblick auf die 4. Klasse und auf die Beratung und die Schulformempfehlung der Lehrer/innen zu werfen.

4.1 Zufriedenheit mit dem Schulwechsel

Die Eltern, deren Kinder die 5. Klasse besuchen und somit den Wechsel in die weiterführende Schule hinter sich haben, wurden in den Interviews nach ihren Erfahrungen mit diesem Wechsel befragt. Da zwischen dem Wechsel und der Befragung ein halbes Jahr lag, konnten die Eltern ein Zwischenfazit ziehen und über die Zufriedenheit sowohl aus ihrer Sicht als auch der ihrer Kinder berichten. Fast alle befragten Eltern sind sehr zufrieden mit dem Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule und berichten, dass dieser gut verlaufen sei. Nach Wahrnehmung der Eltern haben sich die Kinder relativ schnell in der neuen Schule eingewöhnt, sind gut aufgenommen worden und fühlen sich wohl. Nahezu alle Kinder hatten „keine Schwierigkeiten“ [E5] und einige haben sich notenmäßig „sogar schon verbessert“ [E5]. Auch die meisten Eltern selbst sind mit dem Wechsel und der neuen Schule „sehr zufrieden“ [E5], da der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule sehr „reibungslos“ [E5] vonstattengegangen ist. Der Wechsel und die neuen Anforderungen, sei es das neue soziale Umfeld oder der neue Schulweg, seien am Anfang ungewohnt gewesen, jedoch haben sich die Kinder schnell an die neue Situation gewöhnt und hatten keine Probleme mit den neuen Herausforderungen. Durch den problemlosen Übergang und die schulischen Verbesserungen einiger Kinder haben die befragten Eltern kaum negativ über den Schulwechsel berichtet. Nur eine Mutter ist sehr unzufrieden mit der neuen Schule, da ihre Vorstellungen nicht erfüllt werden und sie mit der Schulwahl nicht glücklich ist:

„Also gut gelaufen, weiß ich gar nicht ehrlich gesagt, weniger gut gelaufen ist, dass einfach dieser Übergang total krass ist von der Grundschule zum Gymnasium. Plötzlich eine komplett andere Welt, viel größere Schule mit auch älteren Schülern und dann ist er komplett von jetzt auf gleich auf sich alleine gestellt, d. h., alle Informationen müssen mitgeschrieben werden, es gibt keine Zettel mehr für die Eltern, alles wird total in einer absoluten Selbstorganisation so von jetzt auf gleich.“ [E5]

Sie empfand den Übergang als sehr negativ, da es von der neuen Schule keine Einführungsphase für die Kinder gab und die Kinder sofort auf sich alleine gestellt waren. Bis auf diese Ausnahme sind alle Eltern mit dem Übergang und der weiterführenden Schule sehr zufrieden und sind davon überzeugt, dass sich ihre Kinder an die neue Situation und den neuen Umstand sehr schnell gewöhnt haben.

4.2 Kommunikation in der 4. Klasse

Diese Zufriedenheit mit den neuen Schulen kann mit der Kommunikation in der Grundschule zusammenhängen, da die Grundschulen einige Angebote gemacht hatten, um die Eltern bei der Wahl der neuen Schule unterstützen zu können. Die Lehrer/innen haben den Eltern Infoabende, Elternsprechtage und individuelle Gesprächstermine zur Beratung angeboten (vgl. auch Abschnitt 2 in diesem Beitrag).

Die befragten Eltern haben besonders die individuellen Gesprächstermine genutzt, um mit den Lehrer/inne/n über den bevorstehenden Wechsel nach der 4. Klasse zu sprechen. Bei diesen Gesprächsterminen sahen sich die Eltern nicht unter Zeitdruck wie bei Informationsabenden oder Elternsprechtagen, sondern konnten sich Zeit lassen und mit den Lehrer/inne/n alle Fragen oder Sorgen besprechen. Das Besprechen half den Eltern bei der Entscheidung und gab ihnen Sicherheit, die richtige Schule auszuwählen. Bei den individuellen Gesprächen konnten die Eltern sich Meinungen zu ihren Kindern einholen, wie die Lehrer/innen die Kinder einschätzen und welche Schulform realisierbar ist. Einige Eltern hatten „das Gefühl, viele und gute Informationen und eine gute Beratung zu erhalten“ [E5], und wurden bei ihrer Entscheidung unterstützt. Neben den Entscheidungshilfen haben einige Lehrer/innen den Eltern auch mitgeteilt, „wie man sich vorstellen soll für die Kinder“ [E5], damit die Eltern und Kinder bei den „Vorstellungsgesprächen“ an den weiterführenden Schulen einen positiven und guten Eindruck hinterlassen.

Die Lehrer/innen haben sich Zeit für die Gespräche genommen und haben mit den Eltern zusammen diskutiert und erörtert, welche Schulen geeignet sind. Dabei haben beide Parteien unterschiedliche Gründe, um die richtige Schulform auszuwählen. Beide haben gemeinsam, dass das Wohl der Kinder im Mittelpunkt steht. Dabei unterscheiden sich die Wünsche der Kinder durchaus von den Wünschen der Eltern. Sehr wichtige Gründe für die Kinder sind in der Regel die freundschaftlichen Beziehungen:

„Also wir haben die Schule ausgesucht, weil die einmal nah ist, auch nicht zu weit weg und gerade auch einige Klassenkameraden da mit draufgehen, wo sie auch mit vorher in der Grundschule in der Klasse war und jetzt auch in der Klasse ist.“ [E5]

In der Grundschule lernen Kinder ein soziales Umfeld kennen und daraus entstehen Freundschaften, weshalb sie diese auch nach dem Schulwechsel fortführen möchten. Aus diesem Grund wollen viele Kinder auf dieselbe Schule gehen wie ihre Freunde und vernachlässigen dabei eher den Blick auf die schulischen Leistungen. Die befragten Eltern setzen bei der Auswahl der neuen Schule auf andere Schwerpunkte als ihre Kinder, dennoch beachten die meisten auch die Wünsche ihrer Kinder:

„Also in erster Linie, jetzt für meine Tochter, die wollte klar auf diese Schule, weil erstens viele ihrer Mitschüler und auch ihre beste Freundin auf die gleiche Schule gehen. Beziehungsweise auch in die gleiche Klasse, das war von Anfang an so gewollt. Das hatten wir auch abgesprochen, bei der Einführung, dass die gemeinsam in eine Klasse kommen.“ [E5]

Eine Mutter hat ihr Kind auf einem Gymnasium angemeldet, weil ihr Sohn dort unbedingt hinwollte und „seine Leistungen waren eigentlich immer gut“ [E5]. Bei einem anderen Elternteil hat das Kind seine Wünsche geäußert und die Mutter hat eine Schule nach den ausgesprochenen Wünschen ausgesucht:

„Dann habe ich eigentlich ihn entscheiden lassen, wo er sich wohlfühlt, wo er hinget, dann habe ich noch 'n paar Gespräche geführt mit 'nem Rektor. Ja, dann war das eigentlich in Ordnung so vom Gespräch her und dann habe ich ihn halt entscheiden lassen, er wollte halt zu der Schule gehen.“ [E5]

Es wird also deutlich, dass die Eltern sehr auf die Wünsche ihrer Kinder achten und die Schulen in vielen Fällen auch danach aussuchen, sofern die schulischen Leistungen übereinstimmen. Zwei befragte Eltern befanden die Länge des neuen Schulweges auch als entscheidend, da sie wollten, „*dass der Weg nicht zu weit weg ist*“ [E5]. Neben den Wünschen der Kinder haben viele Eltern auch die Empfehlungen der Lehrer/innen berücksichtigt. Viele der befragten Eltern sind der Meinung, dass die Lehrer/innen ihre Kinder in dem schulischen Bereich weitaus besser einschätzen konnten als sie selbst, und haben sich deshalb auch auf deren Meinung verlassen. Die Lehrer/innen „*kennen natürlich die Kinder dann auch [und haben sie] vier Jahre lang begleitet*“ [E5], weshalb sie die Leistungen und besonders das Potenzial der Kinder gut einschätzen und beurteilen können, welche Schulform am besten zu den Kindern passt. Manche Eltern haben sich auch von den Lehrer/inne/n der Grundschule ermutigen lassen, sich entgegen ihren ursprünglichen Vorstellungen für ein Gymnasium zu entscheiden, weil das Kind die schulischen Voraussetzungen dafür erfüllt hat, und „*das klappt bis jetzt auch ganz gut*“ [E5]. Umgekehrt berichtet eine befragte Mutter, dass die Lehrerin der Meinung war, dass ihr Kind die Realschule nicht schaffen würde, und ihr deshalb zu einer Gesamt- oder Sekundarschule geraten hat. Auch wenn dies nicht der Wunsch der Mutter war, hat sie „*den Lehrern und ihrem Urteilsvermögen*“ [E5] vertraut. In vielen Fällen haben die befragten Eltern also sehr viel Wert auf die Meinung und das Urteilsvermögen der Lehrer/innen gelegt und die Kinder auf den empfohlenen Schulformen angemeldet.

4.3 Konflikte bei der Schulformempfehlung

Die bisherigen Ausführungen zeigen bereits, dass es bei den befragten Eltern der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler im Hinblick auf die Schulformempfehlung keine Konflikte mit den Lehrkräften gegeben hat. Die Befragten „*sind wunschlos glücklich gewesen*“ [E5] und „*sind da echt gut informiert worden*“ [E5]. Bei der vorangegangenen Analyse wurde schon deutlich, dass sich die Eltern und Lehrer/innen sehr einig über die Schulformen waren und die Eltern den Empfehlungen vertraut haben, weshalb es nicht überraschend ist, dass es keine Konflikte gab.

„Ja, die Gründe wurden uns auch erklärt [...] und dann haben die Lehrer [...] uns auch geraten, da und da könnte man noch ein bisschen drauf achten, aber halt im Großen und Ganzen war die Entscheidung auch ganz gut von den Lehrern und wir haben das auch sehr gerne angenommen, die Entscheidung und die Empfehlung [...] von den Lehrern.“ [E5]

Alle befragten Eltern sind der Empfehlung der Grundschule nachgekommen und haben ihre Kinder auf den vorgeschlagenen Schulformen angemeldet, und die meisten schätzen den Wechsel als „*sehr gut*“ [E5] und „*schon richtig*“ [E5] ein. Auch die Mutter, die als einzige beschrieben hat, mit dem Übergang nicht zufrieden zu sein (vgl. 4.1), hat sich an die Schulformempfehlung gehalten. Jedoch erzählt sie, dass sie ihr Kind nicht auf dem von der Lehrkraft empfohlenen Gymnasium angemeldet, sondern ein anderes ausgewählt hat. Sie ist mit ihrer Entscheidung überhaupt nicht zufrieden, da ihr „*die Schule [...] doch zu sehr auf Leistung orientiert*“ [E5] ist und sie mit den „*Erziehungsmethoden*“ [E5] nicht einverstanden ist. Auch würde sie ihre Entscheidung nicht nochmal so treffen, sondern würde auf den Rat der Grundschule hören. Sie reiht sich dennoch mit ihrer Beurteilung, dass die Grundschule sehr gute Beurteilungen und Empfehlungen schreibt, in die Meinungen der anderen Eltern ein:

„Die Empfehlung war richtig. In den ersten drei Monaten habe ich auch wiedererkannt, wie die alte Lehrerin recht hatte und mein Kind wirklich manchmal nicht genügend aufgepasst hat.“ [E5]

Allgemein sind sich die Befragten darüber einig, dass die Lehrer/innen richtige Empfehlungen ausgesprochen haben und diese auch mit ihnen gut kommuniziert haben. Der Fall derjenigen Mutter, die mit dem ausgewählten Gymnasium unzufrieden ist, zeigt, dass es bei der Beratung zum Übergang nicht nur um die Schulform geht, sondern auch um die Frage, welche der verschiedenen Schulen einer Schulform für das Kind am besten passt. In den Berichten der Eltern zeigt sich, dass die Lehrkräfte der Grundschule diesen Aspekt berücksichtigen und beispielsweise bei einem sehr an Sachkunde interessierten Kind ein naturwissenschaftlich orientiertes Gymnasium empfohlen haben, in einem anderen Fall entsprechend der sprachlichen Begabung ein Gymnasium mit sprachlichem Schwerpunkt.

Bei den Aussagen der Eltern der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler wird deutlich, dass die Lehrer/innen tatsächlich einen sehr starken Einfluss auf die Schulwahl der Eltern haben und dass dieser Einfluss sehr positive Auswirkungen haben kann. Zwar kann vermutet werden, dass die Grundschulen in erster Linie ehemalige Eltern für die Interviews vorgeschlagen haben, zu denen ein guter Kontakt besteht. Aber auch wenn das Urteil der befragten Eltern somit nicht als repräsentativ gelten kann, zeigt es doch die Potenziale, die in einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften bei der Vorbereitung des Übergangs stecken.

5 Fazit: Der Stellenwert der Kommunikation

Die dargestellten Auswertungen machen deutlich, dass die Kommunikation einen hohen Einfluss auf die Übergangsentscheidung der Eltern hat. Eltern treffen die Entscheidung nicht alleine, im Gegenteil, sie besprechen mit den Lehrer/inne/n die weitere Schullaufbahn der Kinder und entscheiden in vielen Fällen die Entscheidung zusammen. Gleichzeitig besprechen sie auch mit ihren Kindern die Vorstellungen zur weiterführenden Schule und beziehen sie mit in die Entscheidungsfindung ein. Die Kommunikation ist somit auch hier von hoher Bedeutung.

Die Lehrer/innen legen großen Wert auf eine gute Vorbereitung des Übergangs und bieten in der Grundschule, besonders im 4. Schuljahr, individuelle Gesprächstermine an, damit sie mit den Eltern über den Schulwechsel kommunizieren können. Die meisten befragten Eltern vertrauen dem Urteilsvermögen der Lehrer/innen. Alle befragten Eltern von Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern haben ihre Kinder an einer der empfohlenen Schulformen angemeldet und sind zufrieden mit der Beratung durch die Grundschule. Auch die meisten Eltern der Drittklässlerinnen und Drittklässler messen dem Urteilsvermögen der Lehrer/innen einen hohen Wert bei und wollen der Schulformempfehlung nachgehen. Diese hohe Akzeptanz der Schulformempfehlung – obwohl diese in Nordrhein-Westfalen unverbindlich ist – unterstreicht das hohe Maß an Vertrauen, das viele Eltern den Lehrer/inne/n entgegenbringen.

Letztlich kann nach der Auswertung und Analyse der vorliegenden Interviews festgehalten werden, dass die Kommunikation zwischen den Lehrer/inne/n der Grundschulen und den Eltern der Kinder ein elementarer Bestandteil für die Vorbereitung des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I ist. Die Bedeutung der Kommunikation geht weit über die Schulformempfehlung im engeren Sinne hinaus – zum einen, weil der Kommunikationsprozess früher beginnt und die formale Empfehlung nicht den Beginn, sondern das Ergebnis des Prozesses ist, zum anderen, weil über die Schulform hinaus viele weitere Fragen relevant sind. So dürfte es beispielsweise gerade für Eltern, die selber kein Abitur gemacht haben, besonders wichtig sein, bei einer Empfehlung für das Gymnasium auch einen Rat im Hinblick auf die Auswahl der individuell am besten geeigneten Schule zu erhalten. Die Ergebnisse der Befragung der Fünftklässler-Eltern deuten darauf hin, dass viele Lehrkräfte sich dieser Anforderung stellen und die Eltern (und die Kinder) entsprechend individuell beraten.

Literaturverzeichnis

- Klemm, K. / Kühn, S. M. / van Ackeren, I.**, 2015: Die strukturelle Perspektive: Wie ist das Bildungswesen zu Beginn des 21. Jahrhunderts gestaltet? In: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden: 47-72
- McElvany, N.**, 2010a: Kapitel 12: Der Übergang aus Lehrerperspektive: Deskriptive Ergebnisse. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: 283-294
- McElvany, N.**, 2010b: Kapitel 13: Die Übergangsempfehlung von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Erleben der Lehrkräfte. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: 295-312
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen**, 2017: Grundschulempfehlung und Übergang in die weiterführenden Schulen, online abrufbar unter:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Uebergang-weiterfuehrende-Schule/index.html> [Stand: 07.09.2017]

6 Der Aufbau von Familienzentren an Grundschulen

6.1 Faktoren für den Aufbau von Familienzentren an Grundschulen in NRW

Julia Schröder

Seit dem Jahr 2006 werden im Land Nordrhein-Westfalen Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiterentwickelt, um somit auf den gesellschaftlichen Wandel im Bereich der Familienmodelle und Lebensformen zu reagieren. Das Landesprogramm „Familienzentrum NRW“ hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Familienzentren so zu gestalten, dass sie als „Mittelpunkt eines familienunterstützenden Netzwerkes im Stadtteil“ (MFKJKS 2016b: 7) wahrgenommen werden. Die Familienzentren sollen an den Sozialraum angepasst werden und dementsprechend niederschwellige Angebote für die ganze Familie realisieren. Niederschwellig bedeutet in diesem Fall die alltagsnahe Gestaltung des Angebots, welches ohne Hemmungen oder räumliche Hindernisse in Anspruch genommen werden kann (MFKJKS 2015: 4). Zudem hat sich gezeigt, dass Angebote im Erziehungs- und Beratungsbereich besonders dann genutzt werden, wenn diese aus einer Hand stammen. Die Verortung der Familienzentren an Kindertageseinrichtungen ist neben der Nähe zum Wohnort auch daher von Vorteil, weil diese die erste Bildungsinstitution im Leben eines Kindes darstellen. In diesem Rahmen können stabile Beziehungen zu den Kindern und deren Eltern aufgebaut werden, die zu einer Unterstützung der Familien beitragen können (vgl. MFKJKS 2016b: 7).

Da der Bedarf an Unterstützung im Erziehungs- und Beratungsbereich nach dem Übergang auf die Grundschule allerdings nicht einfach wegfällt, entwickelte die Stadt Gelsenkirchen im Jahr 2014/15 das Projekt *Familienzentren an Grundschulen* (FamZGru). Damit soll das Konzept der Familienzentren an Kindertageseinrichtungen auch auf die Grundschulen übertragen werden, um den Bildungsweg der Kinder und Eltern zu begleiten und Bildungschancen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu verbessern (vgl. Born et al. 2017: 3). Daher beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Frage, welche Faktoren beim Aufbau von Familienzentren an Grundschulen beachtet werden müssen.

Um diese Frage zu beantworten, werden zunächst zum einen die Grundsätze kindlicher Bildung und zum anderen die Kriterien des Gütesiegels der Familienzentren an Kindertageseinrichtungen skizziert. Im Anschluss erfolgt eine Auswertung der Interviews, die zu Anfang des Jahres 2017 mit Eltern, Lehrkräften und Fachkräften der Offenen Ganztagschule geführt wurden.

1 Entwicklung von Familienzentren an Grundschulen

Die Bildungsgrundsätze des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS 2916a) fokussieren die Bedürfnisse und Kompetenzen eines Kindes, um Bildungsprozesse für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren in einem kontinuierlichen Prozess zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zu gestalten und um darzustellen, wie Erwachsene diesen Weg begleiten können. Die Grundlage für Bildungsprozesse wird darin gesehen, dass jedes Kind von der Geburt an Selbstbildungspotenziale besitzt, die sich im weiteren Lebensverlauf durch sozialen Austausch und Alltagssituationen weiterentwickeln und ausdifferenzieren. Da die Eltern für ein Kind den ersten sozialen Kontext darstellen, kommt ihnen im frühkindlichen Bildungsprozess eine fundamentale Rolle zu, da sie Orientierungshilfen bieten und im weiteren Verlauf auch die grundlegenden Entscheidungen in Bezug auf den Bildungsweg des Kindes treffen (vgl. ebd.: 5 ff.). Daher liegt es nahe, Eltern Unterstützung nicht nur in Kindertageseinrichtungen, sondern auch im weiteren Bildungsverlauf des Kindes anzubieten. Aus diesem Grund wurde in den Jahren 2014/15 in der Stadt Gelsenkirchen damit begonnen, das erste Familienzentrum an Grundschulen in NRW aufzubauen; im darauffolgenden Schuljahr kamen mit Förderung der Wübben Stiftung zwei weitere Familienzentren hinzu.

Die Familienzentren an Grundschulen sollen dazu beitragen, die Bildungschancen von Kindern zu verbessern und Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft zu verringern. Dafür sollen die Eltern aktiv in das Schulleben eingebunden werden und den Bildungsweg ihres Kindes begleiten. Ein Familienzentrum soll diese Kompetenzen der Eltern ansprechen, fördern und stärken. Dadurch werden Familienzentren an Grundschulen zu Bildungs-, Erziehungs- und Erfahrungsorten im Sozialraum und unterstützen somit das Selbsthilfepotenzial und die sozialen Netzwerke der gesamten Familie (vgl. Born et al. 2017: 3). In den nachfolgenden Abschnitten werden anhand der Familienzentren an Kindertageseinrichtungen die Anforderungen des Landes für eine Förderung solcher Einrichtungen aufgeführt, um diese im Anschluss auf die Familienzentren an Grundschulen zu beziehen. Dabei sollen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule aufgezeigt werden, um davon einerseits den Nutzen von Familienzentren an Grundschulen abzuleiten, andererseits aber auch Erweiterungsfaktoren herauszuarbeiten.

1.1 Gütesiegelkriterien für Familienzentren an Kindertageseinrichtungen

Bei der Entwicklung und dem Aufbau von Familienzentren an Grundschulen können die bereits existierenden Familienzentren an Kindertageseinrichtungen in NRW als Orientierung gesehen werden. Inzwischen existieren ca. 3.200 Kindertageseinrichtungen in NRW, die als Familienzentrum fungieren und dadurch zu einer Anlaufstelle für niederschwellige Angebote für Eltern und Kinder geworden sind (vgl. MFKJKS 2015: 3). Die finanzielle Förderung durch das Land Nordrhein-Westfalen beläuft sich auf 13.000 € jährlich (bzw. 14.000 € in sozialen Brennpunkten), wobei das Budget flexibel von der Einrichtung verwendet werden kann (MFKJKS 2016b: 44). Über die Finanzierung von Leistungen aus dem Budget hinaus sollen Familienzentren Angebote von Kooperationspartnern, bspw. Erziehungsberatungsstellen, in ihren Räumlichkeiten ermöglichen, in ihr Angebotsspektrum einbinden und dezentral zugänglich machen.

Um die Förderung zu erhalten, müssen die Familienzentren erst anhand eines Gütesiegels zertifiziert werden. Dieses soll garantieren, dass die jeweiligen Einrichtungen die geforderte Qualität erworben haben und das Konzept von einem unabhängigen Institut geprüft wurde. So soll die Qualität der Familienzentren an Kindertageseinrichtungen gesichert werden (vgl. MFKJKS 2015: 3). Das Gütesiegel ist in jeweils vier Leistungs- und Strukturbereiche unterteilt. Die Leistungsbereiche beschäftigen sich mit den Inhalten der Angebote des Familienzentrums. Darunter fallen folgende Punkte: Beratung- und Unterstützung für Kinder und Familien, Familienbildung und Erziehungspartnerschaft, Kindertagespflege und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die Strukturbereiche beschäftigen sich mit der Organisation der Angebote. Folgende Punkte zählen dazu: Anpassung an den Sozialraum, Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Diensten, zielgruppenorientierte Kommunikation der Angebote und Sicherung der Qualität durch Leistungsentwicklung und Selbstevaluation. Sowohl die Leistungs- als auch Strukturbereiche bestehen aus Basis- und Aufbaukriterien. Während die Basiskriterien die grundsätzlichen Qualitätsfaktoren darstellen, repräsentieren die Aufbaukriterien zusätzliche Elemente innerhalb des Familienzentrums. Um das Gütesiegel zu erhalten, muss eine bestimmte Anzahl an Kriterien der jeweiligen Bereiche erfüllt werden (vgl. ebd.: 7). Das Gütesiegel hat eine Gültigkeit von vier Jahren. Anschließend muss eine Re-Zertifizierung mit einem vereinfachten Verfahren durchgeführt werden (vgl. ebd.: 8). Inwieweit die Gütesiegelkriterien für Familienzentren an Kindertageseinrichtungen auch auf Familienzentren an Grundschulen Orientierung bieten können, soll im folgenden Abschnitt diskutiert werden.

1.2 Nutzbarkeit der Gütesiegelkriterien für Familienzentren an Grundschulen

In diesem Abschnitt wird die Nutzbarkeit der Gütesiegelkriterien für Familienzentren an Kindertageseinrichtungen als Orientierung für Grundschulen diskutiert. Dabei wird nicht auf alle 94 Kriterien im Einzelnen eingegangen, sondern eine zusammenfassende Darstellung angestrebt.

Der erste Leistungsbereich bezieht sich auf die Bereithaltung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für die gesamte Familie, wobei auch ein besonderes Augenmerk auf dem interkulturellen Kontext liegt. Zwar können einige Aspekte dieses Bereichs nicht auf ein Familienzentrum an Grundschulen angewendet werden wie beispielsweise die Sicherstellung der Inanspruchnahme von U-Untersuchungen (die im Grundschulalter nicht mehr vorgesehen sind); andere

Punkte aus diesem Bereich sind jedoch auch für Schulkinder und deren Eltern relevant. Dazu zählen beispielsweise die zahlreichen Beratungsangebote, auf die ein Familienzentrum aufmerksam machen soll, um so entweder eine Erziehungs- und Familienberatung zu vermitteln oder individuell anzubieten. Zudem ist der Aspekt der Sprachförderung auch bei Schulkindern ein wichtiger Faktor, erstens für neu zugewanderte Kinder, zweitens für eine kontinuierliche Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache und drittens im Hinblick auf die Sprachkompetenz aller, auch deutschsprachiger Kinder. Zudem sind auch Maßnahmen zur Früherkennung im Grundschulalter von Interesse, da hier Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung oder im mathematischen Bereich festgestellt werden können. Weiterhin ist auch der Aspekt des Kinderschutzes bei Grundschulkindern wichtig, um frühzeitig feststellen zu können, ob einem Kind auf irgendeine Weise Schaden zugefügt wird (vgl. ebd.: 10 f.). Es lässt sich somit festhalten, dass der erste Teilaspekt der Leistungsbereiche auch für Familien mit Kindern im Grundschulalter von Nutzen ist.

Der zweite Teil der Leistungsbereiche beschäftigt sich mit der Familienbildung und der Erziehungspartnerschaft. Dieses Kriterium enthält verschiedene Anforderungen an ein Familienzentrum, um Familien über Elternbildungsangebote im Hinblick auf Bildungs- und Erziehungskompetenzen zu stärken, um Beziehungen zwischen Eltern und Kind durch Eltern-Kind-Aktivitäten zu fördern und Eltern über niederschwellige Angebote wie Elterncafés oder Freizeitangebote für Erwachsene in die Einrichtung zu holen und um ihren Kontakt untereinander zu fördern. Zudem sollen alltagsspezifische Angebote vorhanden sein, beispielsweise im Bereich der Schuldenberatung oder Berufsorientierung, um Familien auch außerhalb des Bildungskontextes zu unterstützen (vgl. ebd.: 12 f.). Auch in diesem Fall gilt, wie bereits beim ersten Teil der Leistungsbereiche, dass die hier genannten Punkte ebenso für Familien mit Kindern im Grundschulalter von Nutzen sind. Besonders die Vielzahl von (Unterstützungs-)Angeboten, die direkt vor Ort erreichbar sind, stellt vor allem für bildungsferne Familien eine gute Möglichkeit dar, Hilfe in Anspruch zu nehmen und Bildungsangebote zu nutzen.

Der dritte Teil der Leistungsbereiche beschäftigt sich mit der Tagespflege und ist somit für Familienzentren an Grundschulen zunächst weniger wichtig, weil sich die Tagespflege vorrangig an kleine Kinder richtet. Für eine eventuell notwendige Betreuung zu Randzeiten – also außerhalb der Öffnungszeiten der Offenen Ganztagschule – kann jedoch die Vermittlung eines Kontakts zur Tagespflege von hoher Bedeutung sein. Der letzte Teil der Leistungsbereiche thematisiert die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Hierbei soll das Familienzentrum als unterstützende Institution fungieren, die auch über die Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtung hinaus Betreuungsleistungen anbietet oder vermittelt, die dem individuellen Bedarf der Familien angepasst sind. Auch hier ist festzustellen, dass die Vermittlung einer solchen Betreuung auch bei Kindern im Grundschulalter relevant ist.

Es lässt sich also festhalten, dass ein großer Teil der im Gütesiegel für Familienzentren an Kindertageseinrichtungen vorgesehenen Leistungen gleichfalls für Familien mit Kindern im Grundschulalter wichtig sind. Zudem muss bedacht werden, dass Kinder keine Kindertageseinrichtung besuchen müssen, die Grundschule allerdings gesetzlich verpflichtend ist. Somit sind die Angebote auch insofern von Nutzen, als sie die Chance bieten, auch noch im Grundschulalter herkunftsspezifische Unterschiede auszugleichen, wenn Kinder keine Kindertageseinrichtung besucht haben oder erst später zugewandert sind.

Auch bezüglich der Strukturbereiche der Familienzentren an Kindertageseinrichtungen können Parallelen zur Grundschule gesehen werden. Die Einbindung in den Sozialraum ist dabei ein Faktor, der auch bei Grundschulen zu beachten ist, da beispielsweise die bereits erwähnten niederschweligen Angebote eine gewisse Nähe zum Wohnort erfordern. Auf der anderen Seite soll sich ein Familienzentrum den Menschen anpassen, die dort leben und auch das Informationsmaterial inhaltlich und formal dementsprechend entwerfen, dass es der Klientel des jeweiligen Quartiers entspricht. Weiterhin sollen die Familienzentren mit Kooperationspartnern unterschiedlicher Bereiche im unmittelbaren Umfeld zusammenarbeiten, um zum einen Angebote und Räumlichkeiten dieser nutzen zu können, aber auch, um Informationen und Angebote aus einer Hand anbieten zu können. Des Weiteren soll es Ziel eines Familienzentrums sein, seine Angebote nach außen zu kommunizieren und sich immer weiterzuentwickeln und an den eigenen Kompetenzen zu arbeiten, um auch künftig den Standard des Gütesiegels des Landes bieten zu können (vgl.

MFKJKS 2015: 18 ff.). Auch bei den Strukturbereichen zeigt sich, dass auch sie für den Kontext der Grundschule Orientierung bieten können.

Neben den Übereinstimmungsfaktoren muss aber ebenso beachtet werden, dass Familien mit Kindern in einer Grundschule anderen und neuen Herausforderungen gegenüberstehen, auf die ein Familienzentrum eingehen muss. Das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen beschreibt in seinen Bildungsgrundsätzen aus dem Jahr 2016 die Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule folgendermaßen:

„Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege sind außerfamiliäre Lebensräume, die die frühkindliche Bildung in der Familie ergänzen und unterstützen. Ziel der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit in der Kindertageseinrichtung und in der Kindertagespflege ist, das Kind in der Entwicklung seiner Persönlichkeit individuell, ganzheitlich und ressourcenorientiert herauszufordern und zu fördern. In der Grundschule wird diese Bildungs- und Erziehungsarbeit weitergeführt und um einen fachbezogenen, kompetenzorientierten Blick auf das einzelne Kind erweitert.“ (MFKJKS 2016a: 11).

Diese Definition der Bildungsgrundsätze nimmt lediglich den individuellen Aspekt eines Kindes in den Fokus und lässt dabei den Gesamtkontext einer Familie außer Acht. Genau dort liegen allerdings viele Problematiken, für die das Familienzentrum Abhilfe schaffen sollte. Durch den Übergang von einer Institution auf Basis der Jugendhilfe, die freiwillig ist und ein offenes Bildungsangebot bietet, hin zu einer Institution des Bildungswesens, die verpflichtend ist und aufgrund von Lehrplänen wenig Freiheiten in der Zeitgestaltung lässt, entstehen auch für die Eltern neue Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen. Zudem kommen neue Akteure wie Lehrer/innen und Fachkräfte der Offenen Ganztagschule hinzu, zu denen Beziehungen entwickelt werden müssen. Es lässt sich also festhalten, dass die Kriterien eines Familienzentrums an Kindertageseinrichtungen auf jene an Grundschulen weitestgehend übertragen werden können, aber noch Erweiterungsbedarf besteht. Wie diese Anforderungen umgesetzt werden können, soll nun im empirischen Teil dieses Beitrags untersucht werden.

2 Der Aufbau von Familienzentren an Grundschulen im Spiegel der Interviews

Grundlage der folgenden Auswertung sind die Interviews, die im Februar und März des Jahres 2017 an den beteiligten drei Grundschulen mit Fachkräften der Offenen Ganztagschule (OGS), mit Lehrkräften sowie mit Eltern von Kindern, die zu diesem Zeitpunkt die 3. Klasse²⁴ besuchten, geführt wurden. Dabei wurde zum einen abgefragt, welche Angebote das Familienzentrum an der Grundschule bietet und ob diese genutzt werden und welcher Nutzen darin gesehen wird. Zum anderen wurde erfragt, wie sich die Zusammenarbeit zwischen den jeweiligen Akteuren gestaltet und ob eine flächendeckende Einführung von Familienzentren an Grundschulen eine wünschenswerte Entwicklung darstellt.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich nun mit den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse der einschlägigen Passagen der Interviews. Dabei werden die jeweiligen Perspektiven der teilhabenden Akteure auf das Familienzentrum in den Blick genommen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt zunächst aus der Perspektive der Eltern, anschließend aus der Sicht der Lehrkräfte und schließlich vom Standpunkt der Fachkräfte der Offenen Ganztagschule aus betrachtet. Bei den Ergebnissen muss immer beachtet werden, dass sich die Familienzentren noch am Anfang ihrer Entwicklung befinden. Zudem musste das Projekt an einer der beteiligten Grundschulen unterbrochen werden, da die Leitung des Familienzentrums gekündigt hatte und die Stelle zum Zeitpunkt der Interviews nicht besetzt war.

2.1 Perspektive der Eltern

Zunächst soll das Familienzentrum aus der Perspektive der Eltern betrachtet werden. Allgemein kann zunächst festgehalten werden, dass ein Teil der Eltern die Angebote des Familienzentrums genutzt hat und positiv bewertet und angibt, die Informationen zu erhalten, die sie benötigen. Das

²⁴ Da die ebenfalls interviewten Eltern der Fünftklässler/innen während der Grundschulzeit ihrer Kinder vielfach noch keine Informationen zum Familienzentrum erhalten hatten, wurden diese Interviews hier nicht einbezogen.

Familienzentrum übermittelt Informationen über seine Angebote vor allem über Handzettel, Broschüren oder Ankündigungen bei Elternabenden. Da allerdings sehr viele Informationen der Schulen über Handzettel kommuniziert werden, bekommen die Eltern „*extrem viele*“ Zettel [E3]. Es wird aber auch von einzelnen Klassenlehrer/inne/n berichtet, die ihre Informationen digitalisiert versenden, entweder per E-Mail oder über die App *WhatsApp*, was von den befragten Eltern sehr gut angenommen wird:

„Ja, wir kriegen ganz viele Zettel. Extrem viele. Also das kenne ich so gar nicht. Häufig Vertretungszettel, frühzeitiger Schulschluss und andere Dinge. Ja, der Informationsfluss erfolgt hauptsächlich über Zettel und intern in unserer Klasse gibt es wichtige Informationen auch schon mal über WhatsApp. Das finde ich total klasse. Finde ich tausendmal besser wie mit diesen Zetteln.“ [E3]

Der Versand von Informationen über E-Mail oder mobile Nachrichtendienste scheint also eine Möglichkeit zu bieten, um so die Eltern besser zu erreichen und auch kurzfristige Änderungen bekannt geben zu können. Auf diese Weise könnte vielleicht verhindert werden, dass manche Eltern das Familienzentrum nicht kennen – was aktuell bei einigen durchaus der Fall ist. So antwortete ein Elternteil auf die Frage, auf welche Weise er über das Familienzentrum an der Grundschule seines Kindes erfahren habe, folgendermaßen:

„B: Noch gar nicht.“

I: Noch gar nicht?

B: Mir wäre jetzt zum Beispiel neu, dass wir so etwas haben.“ [E3]

Sicher muss in solchen Fällen die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass das Kind möglicherweise vergessen hat, die Informationen, die es von der Lehrkraft erhalten hat, an die Eltern weiterzureichen. Ein direkter Informationsweg über elektronische Medien könnte dieses Problem lösen.

Des Weiteren wird von einigen Eltern kritisiert, dass die Informationen des Familienzentrums zu den verschiedenen Angeboten häufig sehr kurzfristig bei den Eltern ankommen und somit nicht mehr in die Wochenplanung eingebettet werden können.

„Ich denke mal, dass man, ich sage mal, [...] dass man zwei Wochen vorher Bescheid bekommt, wenn man halt irgendwelche Aktivitäten hat, auch für Familie selber, dass man selber auch gucken kann, planen kann, kann ich das Kind dann bewerkstelligen, sag ich jetzt mal, irgendwelche Sachen dran teilzunehmen. Und halt nicht kurzfristig. [...] Wenn man dann zwei oder drei Tage vorher Bescheid bekommt, dass irgendwelche Aktivitäten stattfinden, ist dann halt ein bisschen kurzfristig.“ [E3]

Eine längerfristige Planungsmöglichkeit ist somit wichtig, damit die Angebote des Familienzentrums genutzt werden können. Allerdings muss hierbei auch beachtet werden, dass die Möglichkeit besteht, dass das Informationsmaterial durch die Kinder nicht immer direkt weitergegeben wird und die Eltern aus diesem Grund erst kurzfristig davon erfahren. Dies spricht somit ebenfalls für die Einführung von digitalisiertem Informationsmaterial.

Doch nicht nur die Kurzfristigkeit der Informationen ist dafür verantwortlich, dass eher wenige Elternteile an den Angeboten des Familienzentrums teilnehmen. Auch die Uhrzeiten, die dafür angesetzt werden, sind für viele Eltern aufgrund von Erwerbstätigkeit nicht möglich.

„Da war jetzt vieles dabei, eigentlich wollte ich auch teilnehmen, wie gesagt, da von Zeit her konnte ich das nicht teilnehmen, hatte mich schon manches interessiert gehabt. Damals hatte ich ja eine Info gehabt, hatte ich ja gelesen, wer halt teilnimmt und so weiter, und musste halt ankreuzen. Aber ich musste immer nein ankreuzen, wegen Zeit her nicht. Wenn man berufstätig ist, dass schafft man nicht alles, deswegen.“ [E3]

Hieran wird deutlich, dass dieser Elternteil zwar gerne die Angebote nutzen möchte, aber aufgrund seiner Erwerbstätigkeit keine Möglichkeit dazu hat. Eine angemessenere Planung der Zeiten diverser Angebote könnte also dabei helfen, auch berufstätige Eltern in die Schule und die Angebote des Familienzentrums zu bringen.

Auffällig ist weiterhin, dass viele der interviewten Eltern das Familienzentrum als eine weitere Art der Betreuungsmöglichkeit für Kinder sehen. Nur wenigen Eltern ist die Zielsetzung klar, Eltern durch niederschwellige Angebote in die Schulen zu holen, um ihnen beispielsweise Bildungs- und Beratungsmöglichkeiten anzubieten. So äußert sich ein Elternteil zu dem Nutzen von Familienzentrum zum Beispiel folgendermaßen:

„Ja, ich halte es für eine wertvolle Sache. Nicht alle Eltern sind in der Lage, ich sag mal, ihre Kinder richtig zu bespaßen. Entweder aus sozialen Aspekten oder aus Minderintelligenz wie auch immer. Nur da ist so ein Familienzentrum, finde ich, meiner Meinung nach schon auch sinnvoll. Da sind kompetente Leute, die die Kinder betreuen, die die Kinder bespaßen, so dass die Kinder auch eine schöne Kindheit haben.“ [E3]

Dieser Elternteil sieht hier lediglich eine Möglichkeit der „Bespaßung“ der Kinder und gibt dabei auch an, für welche Familien dies seiner Meinung nach sinnvoll wäre. Der Befragte selbst hat noch an keinem der Angebote teilgenommen, weil er dafür keinen Bedarf sieht, betont aber den Sinn für andere Eltern.

Es muss aber auch beachtet werden, dass nicht alle Eltern an den Angeboten teilnehmen möchten. Eine häufige Aussage der Eltern ist, dass sie keinen Bedarf an den Angeboten des Familienzentrums haben. Ein Elternteil äußert sich gerade in Bezug auf Beratungsmöglichkeiten im Erziehungsbereich eher negativ.

„Also so ganz spontan beantwortet / grundsätzlich finde ich das gut, wo etwas angeboten werden könnte. Die Inhalte, die Sie jetzt grade aufgezählt haben, bin ich bisschen zwiegespalten, also von wegen Erziehung lasse ich mir ungerne reinreden. Da wäre beispielsweise so ein Punkt, wo ich sagen würde, da bräuchte ich gar keine Hilfe beziehungsweise jemanden, der mir da meint, irgendwie reinreden zu wollen, jetzt mal so ganz gesagt, ansonsten Bildung, Freizeitangebote, das sind natürlich Themen, die vielleicht interessant sein könnten, ja.“ [E3]

Hier wird deutlich, dass aus der Sicht einiger Eltern noch eine große Trennung zwischen Erziehung zum einen und Bildung und Betreuung zum anderen besteht. Dabei sollten diese Grundätze als ganzheitlich gesehen werden. Somit liegt auch hier ein Aspekt vor, den ein Familienzentrum in den Blick nehmen sollte.

Im Rahmen des Interviews wurden die Eltern auch danach gefragt, welche Aspekte man ihrer Meinung nach an dem Familienzentrum ändern oder verbessern könnte. Hier wurde erneut deutlich, dass das Familienzentrum als Betreuungsinstitution angesehen wird, denn ein Elternteil traf dabei folgende Aussage:

„Wenn ich mir was wünschen könnte, würde ich mir Angebote in den Ferien wünschen. Also Betreuungsangebote.“ [E3]

Darüber hinaus wurden auch Anregungen bezüglich der Deutschförderung für Kindern mit Migrationshintergrund gegeben:

„So Förderunterricht für Kinder, sag ich mal, bei türkischen Kindern ist ja deutsche Sprache viel viel Problem und wenn man so eine Förder machen würde, würde Schule viel viel besser sein.“ [E3]

Für die Perspektive der Eltern kann nun ein Zwischenfazit gezogen werden. Es lässt sich festhalten, dass Eltern aus verschiedenen Gründen nicht an Angeboten des Familienzentrums teilnehmen. Zum einen gibt es praktische Gründe – die Informationen kommen nicht immer bei den Eltern an oder erfolgen zum Teil zu kurzfristig, und einige Eltern haben aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit keine Zeit, um die Angebote in ihren Alltag zu integrieren. Zum anderen bestehen grundsätzliche Probleme – einige Eltern betrachten das Familienzentrum eher als erweiterte Betreuung

für ihre Kinder, aber nicht als Angebot für sie selbst bzw. die ganze Familie, und der Ansatz der Elternbildung und -beratung stößt nicht bei allen auf Akzeptanz.

2.2 Perspektive der Lehrkräfte

Ein Teil der befragten Lehrkräfte ist über die Ziele des Familienzentrums an Grundschulen gut informiert und dem Konzept gegenüber sehr positiv eingestellt. Eine Lehrkraft sieht den Bildungserfolg in starker Abhängigkeit von der Mithilfe der Eltern. Sie möchte dadurch, dass Eltern in der Schule gefördert und weitergebildet werden, „im Rahmen der sozialen Gerechtigkeit Ausgleich schaffen“ [LK]. Zudem merkt sie an, „dass der Erziehungsanteil und der familiäre Anteil in der Schule viel höher sein müsste“ [LK], und fordert, eine Verschränkung des Aspekts der Bildung vonseiten der Schule und der Erziehung der Eltern zu entwickeln. Diese beiden Bereiche sollten nicht voneinander getrennt betrachtet werden, sondern verknüpft sein. Daher ist ihrer Meinung nach das Konzept eines Familienzentrums, bei dem Eltern in die Schule geholt werden, von großem Nutzen.

Den Nutzen sehen die Lehrkräfte auf unterschiedlichen Ebenen. Die bereits erwähnte Miteinbeziehung der Eltern wird auch von anderen Lehrkräften positiv erwähnt:

„Ja, das Familienzentrum hat sehr viele eigene Angebote. Zur Elternunterstützung, auch, ja wie ich das empfinde, jetzt so überhaupt Anbindung von Eltern an Schule und Einbeziehen von Vätern und Müttern und Austausch. Das ist das, was ich jetzt zurzeit mitkriege. Dann gibt's natürlich auch da eine Erziehungsberatung noch, die wir dann auch nutzen können und ja, also doch, das ist schon ganz günstig.“ [LK]

Zudem wird es als positiv erachtet, dass die Eltern ihre Informationen aus einer Hand bekommen und diese somit auch leichter zugänglich sind, ohne verschiedene Institutionen aufsuchen zu müssen.

„Also was sich wirklich positiv auswirkt, ist eben die Nähe. Dass die Eltern halt nicht sich um was Anderes kümmern müssen, sei's jetzt, was für die Kinder oder was Erziehungsfragen angeht, sondern, dass das hier konkret ist und nicht nochmal wieder eine neue Institution, zu der sie müssen, [...] sondern, dass das hier konkret an der Schule ist, auch wenn keine Rücksprache ist, weil ja die Schweigepflicht auch besteht. Aber ich denke mal, sonst die Eltern oder n' Großteil der Eltern hätte sonst keine Hilfe in Anspruch genommen.“ [LK]

Einen Vorteil sehen die Lehrkräfte an einem Familienzentrum darin, dass Kinder davon profitieren können, deren Eltern „keinen Nerv“ [LK] dafür haben, ihre Kinder in einem Verein anzumelden oder sich grundsätzlich mit ihnen zu beschäftigen oder auch „nicht das Geld hätten“ [LK], um einen Kurs zu finanzieren. Im Familienzentrum müssten Eltern keine Eigeninitiative mehr zeigen, sondern „nur noch unterschreiben, dann funktioniert das“ [LK].

Hier zeigt sich allerdings, ähnlich wie bei den Interviews mit den Eltern, dass auch bei einigen Lehrkräften die Zielsetzung des Familienzentrums im Hinblick auf die Einbeziehung der Eltern nicht bekannt ist bzw. anders gesehen wird. Stattdessen werden auch hier eher die zusätzlichen Aktivitäten für die Kinder in den Mittelpunkt gestellt:

„Also ich stehe dem generell positiv gegenüber. Ich würde es jeder Schule wünschen, auch solche Angebote schaffen zu können. Gerade auch die Schulen, wo gerade mittags die Kinder auf der Straße lungern, nicht wissen, was sie tun sollen. Dass man ein offenes Angebot hier hat. Das finde ich schon sehr positiv.“ [LK]

Hier wiederholt sich der Aspekt der Schaffung von Aktivitäten, damit die Kinder etwas zu tun haben, der bereits im vorherigen Abschnitt von einem der Elternteile angeführt wurde. Eine sehr engagierte Lehrkraft, die auch von dem Projekt Familienzentrum sehr angetan ist, sieht den Nutzen eher darin, dass Kinder weiter gefördert werden, und wünscht sich daher die Teilnahme des Familienzentrums am Unterrichtsgeschehen, um somit Bedarfsanalysen durchführen zu können und den Kindern die Angebote zu bieten, die sie benötigen.

„Man braucht tatsächlich aktiv Leute, die an der Pädagogik teilnehmen und die eben auch mit den Kindern zusammen etwas entwickeln und erarbeiten. Und die eben im Schulvormittag oder am Schulvormittag tatsächlich mit in der Schule dabei sind.“ [LK]

Aus der Sicht mancher Lehrkräfte stellt sich die Situation so dar, dass das Familienzentrum nur weitere Aktivitätsmöglichkeiten anbietet und sonst keinen Nutzen hat, sondern eher ihre Zeit in Anspruch nimmt und eine Belastung darstellt. Letzteres spiegelt sich vor allem darin, dass die meisten Lehrkräfte – zum Teil auch bei grundsätzlich positiver Bewertung des Familienzentrums – angeben, dass sie sich dadurch belastet fühlen, das Informationsmaterial an die Kinder zu verteilen und die Antwortzettel wieder einsammeln zu müssen. Die große Sorge besteht neben dem Zeitfaktor auch darin, dass bei zu vielen Informationen des Familienzentrums relevante Materialien der Schule und der Lehrkräfte untergehen könnten.

„Aber es gibt von mir auch wichtige Briefe und wenn Eltern zu viele Briefe bekommen und sowieso bildungsfern sind, dann lesen sie nachher gar nichts mehr. Ich sammle dann auch sämtliche Abschnitte erstmal ein. Dann sammle ich hier blaue ein für das Familienzentrum, dann sammle ich für die Eltern-Erziehungswshops, die orangenen Zettel ein, dann habe ich noch meine Zettel.“ [LK]

Besonders das Zurückfordern von Elternabschnitten „nervt“ [LK], ebenso das Nachfragen, warum beispielsweise noch keine Antwort auf ein Angebot von den Eltern angekommen ist. Hier betonen einige Lehrkräfte, dass das nicht ihre Aufgabe sei:

„Ist das meine Aufgabe da anzurufen? Das ist Aufgabe des Familienzentrums.“ [LK]

Die Zuständigkeitsbereiche werden hier also noch klar getrennt, obwohl zusammen in einem Gebäude gearbeitet wird. Als weiterer Zeitfaktor werden von einigen auch die Konferenzen gesehen, die durch zusätzlich Akteure und vermehrte Ankündigungen verlängert werden und dadurch mehr Zeit in Anspruch nehmen. Dies ist aus der Sicht einiger Lehrkräfte vor allem deshalb ärgerlich, da ihnen im Vorhinein gesagt wurde, ein Familienzentrum würde „überhaupt keine zusätzliche Belastung“ [LK] bedeuten.

Während ein Teil der Lehrkräfte die zusätzliche Institution eher als Belastung ansieht, sehen andere Lehrkräfte die Zusammenarbeit sowie die Kommunikation mit den Partnern als gut an und würden sich mehr Zeit wünschen, um über die genauen Vorgänge und Teilnahmen an den einzelnen Projekten informiert zu sein. Die fehlende Zeit wird auch dahingehend thematisiert, dass der Informationsaustausch „zwischen Tür und Angel“ [LK] geschieht, da es sehr schwierig ist, mit allen Akteuren an einem Tisch zu sitzen und sich über die jeweiligen Vorgänge zu informieren. Das „Zusammenkommen von Leuten“ könnte „intensiviert werden“, ist aber aufgrund des „riesen Zeitproblems“ kaum realisierbar [LK].

Bezüglich der Sicht der Lehrkräfte auf die Eltern und deren Teilnahme können zwei Punkte festgehalten werden. Zum einen kann eine gewisse Kluft zwischen einigen Lehrkräften und Eltern ausgemacht werden, da einige Aussagen hier recht negativ konnotiert sind. Die Aussage, Eltern hätten „sowieso keinen Nerv [...], sich zu kümmern“ [LK], zeigt eine negative Grundeinstellung zu den Elternteilen. Dies kann auch folgender Textpassage entnommen werden:

„Ich sehe es auch so, dass man Eltern einfach alles irgendwie abnimmt und die nichts mehr irgendwie machen müssen. Wir bieten ja hier auch in der Schule Logopädie an, wir bieten ja Ergotherapie. Wir bieten ja diese Dinge auch schon an. Natürlich, damit es den Kindern nützt, damit wir gewährleisten können, dass es gemacht wird, wenn wir meinen, dass das ist. Aber, ich bin der Meinung, Eltern müssen auch mal was machen für ihre Kinder.“ [LK]

Zum anderen wird die Teilnahme der Eltern an den Projekten des Familienzentrums so eingestuft, dass „immer wieder die gleichen Eltern“ [LK] aktiv werden, die offen gegenüber Ratschlägen und Veränderungen seien. Dabei sieht die Lehrkraft aber auch folgendes Problem:

„Wenn das immer wieder von den gleichen Eltern kommt, ist das natürlich in dem Moment positiv, aber die Elternschaft, die wirklich eventuell Probleme macht, die lässt sich im Familienzentrum eigentlich nicht blicken. Oder fühlt sich dadurch nicht so angesprochen.“ [LK]

Bei diesen Ergebnissen muss allerdings auch immer bedacht werden, dass die Familienzentren an den jeweiligen Grundschulen noch in der Anfangsphase sind und großes Weiterentwicklungspotenzial birgt. Dies bringt auch folgende Aussage einer Lehrkraft zum Ausdruck:

„Ja, ich halte das für positiv und ich glaube, Eltern mit ins Boot zu holen, kann man darüber am besten schaffen. Also eine offene Schule, die viele Angebote unterbreitet, wo man das Gefühl hat, man ist gut aufgehoben. Ich glaube, das ist so die Basis von Grundschulen. Das wird ja in vielen Kindergärten schon so und da sind diese Familienzentren ja damals auch entstanden. Ich glaube, die Grundschule ist ja wirklich der direkte Übergang zu den Kitas und von daher wird das auch in den Gesprächen von den Eltern deutlich, dass das positiv hervorgehoben wird, wenn die Schule über ein Familienzentrum verfügt. Ich denke, flächendeckend sollte es über die Jahre auf jeden Fall sich etablieren.“ [LK]

Hier lässt sich nun ein Zwischenfazit für die Lehrkräfte ziehen. Als größtes Problem hat sich der Zeitfaktor bei den Lehrkräften erwiesen, welcher sich sowohl im Klassengeschehen in Form von Verteilung und Einsammlung des Informationsmaterials zu den Angeboten des Familienzentrums spiegelt, aber auch in verlängerten Konferenzzeiten. Bei dem Aufbau des Familienzentrums muss also nicht nur der Kontext der Familien einbezogen werden, sondern auch der der Lehrkräfte, gerade in Bezug auf Zeitmanagement und Vereinbarkeit mit der auszuübenden Tätigkeit. Die bereits bei den Eltern erwähnte digitalisierte Form der Informationen könnte zumindest im Klassenzimmer selbst Zeit ersparen.

Bezogen auf die Eltern werden in einigen Interviews Spannungsfelder deutlich. Auch zeigt sich, dass die Resonanz bei den Eltern zwiespältig eingeschätzt wird. Die Frage, wie gerade diejenigen Familien erreicht werden können, die in besonderem Maße Unterstützung benötigen, steht nach wie vor im Raum. Die bereits im vorangegangenen Abschnitt zur Perspektive der Eltern erläuterten Gründe dafür, können hier um einen weiteren Punkt ergänzt werden, nämlich die Feststellung, dass es auch bei den Lehrkräften keine allgemeine Identifikation mit den Zielen des Familienzentrums an Grundschulen gibt. Vor allem wird deutlich, dass die Sichtweise der verschiedenen Lehrkräfte sehr heterogen ist. Zum Teil ist zu beobachten, dass eine starke Trennung der Aufgaben gesehen wird: Die Bildung ist Aufgabe der Lehrkräfte, die Betreuung fällt in den Bereich der Offenen Ganztagschule und des Familienzentrums, während für die Erziehung die Eltern zuständig sind (diese aber ihre Aufgabe nach Meinung einiger Lehrkräfte oft nur unzureichend erfüllen). Der Gedanke einer Verknüpfung dieser Aufgaben im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist (noch) nicht auf breiter Basis verankert.

2.3 Perspektive der Fachkräfte der Offenen Ganztagschule

Im Vergleich zu den bislang analysierten Interviews mit Eltern und Lehrkräften fällt auf, dass bei den Fachkräften der Offenen Ganztagschule die Ziele eines Familienzentrums allgemein bekannt sind. Dies liegt auch vor allem daran, dass eine enge Verknüpfung zwischen der OGS und dem Familienzentrum besteht. An einer der Grundschulen gehören die beiden Institutionen sogar zusammen. Eine enge Zusammenarbeit zeigt sich auch bei der anderen Schule, an der die beiden Institutionen zwar nicht offiziell verbunden sind, aber dennoch „*Hand in Hand*“ [OGS] gehen. Die Zusammenarbeit der beiden Akteure wird von allen Fachkräften sehr positiv eingestuft. Dadurch ist den OGS-Fachkräften auch das Angebotspektrum des Familienzentrums bekannt. Durch die enge Verknüpfung der beiden Institutionen Familienzentrum und OGS können die Eltern auch direkter und gezielter auf die Angebote aufmerksam gemacht werden:

„Weil ich weiß natürlich, welche Eltern auch, oder wir wissen auch, welche Eltern noch mal Hilfestellung benötigen, und können natürlich noch mal ganz anders auf die Eltern und auf die Familien eingehen. Das ist eine große Sache, dass wir die dahingehend unterstützen und bei diesen niederschweligen Angeboten ist ein großer Fokus noch mal darauf gelegt, mit den Eltern auch Handlungsstrategien zu entwickeln, wie könnt ihr in Situationen mit euren Kindern umgehen und ihnen aber auch gleichzeitig Angebote aufzeigen, zu sagen, das könnt ihr auch mit euern Kindern machen.“ [OGS]

Besonders die „*persönliche Ebene*“ [OGS] im Kontakt mit den Eltern spielt eine große Rolle, wenn es darum geht, Eltern für die Angebote des Familienzentrums zu begeistern. Besonders die

„Mundpropaganda“ [OGS] hat sich als erfolgreich erwiesen, da gerade sprachliche Hürden bei Familien mit Migrationshintergrund ein Hindernis darstellen können.

Die Fachkräfte sehen sich auch mit weiteren Problematiken konfrontiert. Gerade bei den Beratungsangeboten gibt es für die Eltern noch eine große Hürde. Eine Fachkraft beschreibt, dass sich die Eltern gegen solche Angebote „sperren“ [OGS] und diese „sehr kritisch“ [OGS] sehen, was auch zu einigen Aussagen in den Elterninterviews passt. Hierbei sei „Fingerspitzengefühl“ [OGS] und ein individueller Umgang mit den Familien gefragt. Ein weiteres Problem wird bei Familien gesehen, die bezüglich ihrer Kinder schon länger mit Problemen konfrontiert sind und schließlich „resignieren“ [OGS], was den Zugang weiter erschwere. Die Fachkräfte stellen auch Vergleiche zur Kindertageseinrichtung her, in welcher der Kontakt zu den Eltern leichter gewesen sei, da dort die Eltern kommen, um ihre Kinder abzuholen, was in der Grundschule nicht mehr der Fall sein muss. So komme es seltener zu direktem Kontakt mit den Eltern. Der Kontakt wird aber dennoch als „intensiv und eng“ wahrgenommen, wenn auch nur „bei einem Drittel aller Eltern“ [OGS].

Die Einrichtung eines Familienzentrums an den Grundschulen wird von den Fachkräften allgemein sehr positiv angenommen und als Entlastung eingestuft.

„Ja, ich empfinde es als Bereicherung. Wirklich eine Bereicherung für uns.“ [OGS]

Ebenso werden von einigen OGS-Fachkräften, allerdings in diesem Zusammenhang nicht vorrangig, aber auch, Aktivitäten für die Kinder hervorgehoben:

„Ja, dabei, dass ja dann die Kinder eher halt dann zu den anderen Spielangeboten gehen, haben wir dann ja weniger zwischendurch und sind dadurch dann auch entlastet, ja.“ [OGS]

Als weiterer Entlastungspunkt wird der finanzielle Aspekt, der mit einem Familienzentrum einhergeht, gesehen. Dies fasst eine Fachkraft an der Grundschule zusammen, an der das Familienzentrum zum Befragungszeitpunkt nicht aktiv war:

„Wenn mal denn wer kommt, fände ich Projekte ganz toll, die vom Familienzentrum kommen würden. Wo natürlich auch unsere OGS-Kinder vom Nachmittagsbereich von profitieren. Joa, weil ist ja auch immer eine Frage der Finanzierung ne, von welchem Topf das jetzt kommt. Unsere Mittel sind ja jetzt auch nicht so groß, deswegen also wäre super.“ [OGS]

Eine weitere Fachkraft sieht ebenfalls keine Belastung in der Zusammenarbeit mit dem Familienzentrum, da sie ihre Erledigungen, wie beispielsweise Telefonate, auch während ihrer Arbeit bewerkstelligen kann [OGS]. Nur eine der insgesamt sechs interviewten Fachkräfte beschreibt einen zusätzlichen Aufwand, der durch das Familienzentrum entstanden sei. Hier geht es allerdings um die Grundschule, bei welcher OGS und Familienzentrum miteinander verknüpft sind:

„Aber es ist viel, es sind viel mehr Außentermine, weil ich viel mehr Netzwerk-Arbeit machen muss und viel mehr Kontakte knüpfe. Das nimmt unheimlich viel Zeit in Anspruch. Und es ist dahingehend schon, ja, Familienzentrum läuft immer so mit. Also es kommt, viele Eltern kommen morgens, die sprechen mich dann morgens an, also ich switche immer sehr hin und her, aber Familienzentrum nimmt viel, es sind viel, einfach viel organisatorische Dinge drum herum. Es sind nicht die Angebote selber, weil ich die nicht mache, also ich organisiere die nur und das ist unheimlich viel Schreibkram, viel Netzwerk-Arbeit, viele Telefonate, viele Angebote einholen. Und das nimmt sehr viel Zeit in Anspruch, einfach das zu koordinieren, ja.“ [OGS]

Im Rahmen der Interviews konnten die Fachkräfte der OGS auch sehr viele unterschiedliche Anregungen geben, welche Aspekte des Familienzentrums in all seiner Komplexität verändert werden könnten und müssten. Es wurden beispielsweise Anregungen für die Angebote gegeben, die von Nutzen sein könnten, wie Mediennutzung oder die Kooperationen mit Vereinen, um Angebote auch für Schulkinder zugänglich zu machen:

„Dass auch mal [...] von Seiten des Familienzentrums auch mal Elternabende gemacht werden zu bestimmten Themen, die ja hier ganz wichtig sind, wie Mediengebrauch bei Kindern zum Beispiel, dass die Eltern drauf hingewiesen werden, dass nicht immer alles okay ist, wenn sie stundenlang Tablet in die oder sonstiges, sowas zum Beispiel.“ [OGS]

Zudem sieht diese Fachkraft auch Potenzial darin, Elterncafés zu fördern, die gerade für Flüchtlinge oder Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status „Hilfe zur Selbsthilfe“ [OGS] anbieten können. Eine weitere Anregung der Fachkräfte bezieht sich darauf, dass die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und dem Familienzentrum ausgebaut werden sollte, indem Lehrkräfte beispielsweise Vorträge zum Übergang in die Sekundarstufe I halten, anstatt dafür eine fremde Person zu verpflichten. Den Nutzen sieht die Fachkraft darin, dass zu den Klassenlehrer/inne/n und den Eltern bereits eine persönliche Verbindung besteht, durch die auch Beratung besser angenommen werden könne, und zudem die Schule auf einer Ebene mit dem Familienzentrum stünde, wodurch wiederum die Distanz, die manche Eltern zur Schule haben, verringert werden könnte. Allerdings sieht auch die Fachkraft, dass hier die Ressourcen der Lehrkräfte „einfach nicht vorhanden“ [OGS] sind, um neben dem Unterricht auch Vorträge vorzubereiten und zu halten:

„Ich glaube, dass es noch ein sehr sehr weiter Weg ist und ein sehr mühsamer Prozess wird, das in die Schule einzuschließen, weil es schwierig wird, Schule und Familienzentrum zu verknüpfen, weil für die Eltern ist es, glaub ich, wichtig, dass sie sehen, dass auch Schule mit Familienzentrum agiert. Das kann Schule aber nicht, weil die keine möglichen Ressourcen haben, um zu agieren, also ich würde mir total wünschen, dass zum Beispiel so ein Abend, wie weiterführende Schule, welche Ängste haben Eltern, dass das ein Lehrer macht“. [OGS]

Weiterhin ist ihre Meinung, dass Schilder wie „Von hier aus schaffe ich es alleine“, die den Eltern signalisieren sollen, dass sie ihre Kinder nicht bis in den Klassenraum bringen sollen, nicht zu dem Konzept eines Familienzentrums passen und ein Umdenken seitens der Schule erforderlich sei:

„Da steht, die Eltern dürfen hier nicht rein. Das ist ein Widerspruch in sich. [...] Wir wollen unterstützen, wir wollen sie begleiten, wir wollen sie ins Boot holen, weil wir ganz klar sagen, und das ist ja so, Schule und Elternhaus macht die Erziehung aus und macht auch die Bildung aus. Und oft ist es so, dass Eltern nur auf den Fokus geschoben werden, wir schauen, sagen euch, was wie ihr handeln und was ihr tun sollt. Und das muss sich verändern. Und das läuft nur, über Beziehungen und dann, da muss Schule, glaub ich, noch mal ein bisschen umdenken um auf Eltern zuzugehen.“ [OGS]

Es lässt sich zusammenfassen, dass sich die Aussagen der OGS-Fachkräfte bezüglich des Familienzentrums vielfach von denen der Eltern und Lehrkräfte unterscheiden. Höchste Priorität haben ihren Aussagen zufolge die Eltern und deren Einbindung in das Schulgeschehen, was allerdings auch zeitgleich die größte Problematik mit sich bringt, da die Resonanz noch nicht dem entspricht, was gewünscht ist. Zwar ähneln diese Einschätzungen denen der Lehrkräfte, aber die OGS-Fachkräfte gehen damit anders um. Sie halten es für notwendig, individuell auf die Familien einzugehen und deren Kontext zu kennen, und sehen darin ein Kernelement ihrer Aufgaben. Zudem betrachten sie die zusätzliche Institution „Familienzentrum“ nicht als Belastungsquelle, sondern als eine gute Möglichkeit, um Eltern wieder in die Schule zu holen und die Beziehungen zwischen den teilhabenden Akteuren zu stärken und zu intensivieren. Daran zeigt sich, dass das Konzept der Ganzheitlichkeit von Bildung, Erziehung und Betreuung von den Fachkräften verinnerlicht wurde.

3 Fazit

Die Etablierung von Familienzentren an Grundschulen erfordert bei allen Beteiligten ein Umdenken dahingehend, dass Erziehung, Betreuung und Bildung nicht als einzelne Bestandteile betrachtet werden dürfen, sondern Teil eines Ganzen sind, nämlich der Weiterentwicklung der Selbstbildungspotenziale eines Kindes. Der Handlungsbedarf besteht hierbei darin, dass verdeutlicht wird, dass das Kind im Fokus steht, um dessen Bildungsweg unabhängig von seiner sozialen Herkunft zu ebnen und zu ermöglichen. Für die Weiterentwicklung der Familienzentren sind zum einen praktische Probleme zu lösen, die Ressourcenfragen ebenso betreffen wie Wege des Informationsflusses und der Zeitplanung. Zum anderen besteht die Herausforderung in der Schule darin, als Grundlage für die weitere Arbeit eine gemeinsame Haltung der beteiligten Akteure zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Born, A. / Risse, T. / Stöbe-Blossey, S. / Klaudy, E. K.**, 2017: Zwischenbericht zur Evaluation „Familienzentren an Grundschulen“(FamZGru). Manuskript; Duisburg/Gelsenkirchen
- MFJKJS (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur, und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen)**, 2015: Gütesiegel Familienzentrum Nordrhein-Westfalen. Nachdruck. Düsseldorf. www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/documents/pdf/09_Guetesiegel_einzel.pdf
- MFJKJS (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen)**, 2016a: Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg, Basel, Wien: Herder
- MFJKJS (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur, und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen)**, 2016b: Neue Wege – Familienzentrum in Nordrhein-Westfalen. Eine Handreichung für die Praxis. 7. Auflage. Düsseldorf. www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/documents/pdf/publikationen/13-0167_MFKJKS_Broschuere_Neue_Wege

6.2 Angebote von Familienzentren an Grundschulen

Alexandra Ascher

Eltern und Kinder brauchen in unterschiedlichem Maße Unterstützung bei der Bewältigung der Anforderungen in den unterschiedlichsten Lebenslagen. Im Rahmen einer vorbeugenden Sozialpolitik kommt es vor allem auf eine präventive Förderung im frühen Kindesalter an, da bereits dort die Weichen für das zukünftige eigene Leben und insbesondere auch für die Chancen im Berufsleben gestellt werden. Vorbeugende Sozialpolitik ist ein Ansatz, der im Gegensatz zur nachsorgenden Sozialpolitik darauf abzielt, zukünftige Probleme durch präventive und langfristige Investitionen in Familien möglichst zu vermeiden oder zumindest zu mildern. Familien in schwierigen sozialen Milieus oder prekären Lebenslagen sollen, so früh es geht, die erforderliche Hilfe und Unterstützung erhalten. Dazu wurden unterschiedliche Ansätze entwickelt, um entsprechende Problemlagen von Familien zum einen frühzeitig erkennen zu können und um den Familien zum anderen die Inanspruchnahme der benötigten Hilfen durch einen niederschweligen Zugang zu erleichtern.

„Das Ziel vorbeugender Politik ist es, die Grundlagen für soziale Chancengleichheit durch bessere, passgenauere individuelle Förderung zu ermöglichen.“ (Friedrich-Ebert-Stiftung 2014: 2)

Ein innovativer Ansatz ist in diesem Kontext die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren. Ein Familienzentrum soll Eltern bei der Erziehung stärken und Kinder so früh wie möglich in ihrer Entwicklung fördern. Das Angebotsspektrum der Familienzentren variiert je nach Sozialraum. Die Familienzentren orientieren ihre vielfältigen Angebote an den Bedürfnissen der Familien im Stadtteil. Dabei ist von großer Bedeutung, dass die Angebote den Strukturen im Sozialraum entsprechen und regelmäßig an sich verändernde Bedarfslagen angepasst werden. Besonders im Fokus stehen dabei (Erziehungs-)Beratungsangebote, die in fast allen Familienzentren eingeführt wurden (Stöbe-Blossey 2011: 1).

In der Stadt Gelsenkirchen soll das Konzept der Familienzentren auf Grundschulen übertragen werden. In den Schuljahren 2014/15 und 2015/16 wurde dazu an drei ausgewählten Gelsenkirchener Grundschulen das Pilotprojekt „Familienzentren an Grundschulen“ gestartet. So soll erreicht werden, dass Eltern frühzeitig am Bildungsfortschritt und am Schulleben ihrer Kinder teilnehmen. Familienzentren stellen Bildungs- und Erziehungsangebote zur Verfügung, damit die Grundschulen ein Erfahrungsort für Eltern und Kinder im Sozialraum werden. Damit sollen Selbsthilfepotenziale und soziale Netzwerke aktiviert und unterstützt werden.

Die Pilotphase wurde im Anschluss im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts an der Universität Duisburg-Essen evaluiert. Dazu wurden zunächst die bis dahin gemachten Erfahrungen mit dem Projekt „Familien an Grundschulen“ ermittelt, um herauszufinden, wie das Konzept der integrierten Dienstleistungen für Kinder und Familien im Sinne einer vorbeugenden Sozialpolitik zu bewerten ist. Der vorliegende Beitrag richtet seinen Fokus auf das Angebotsspektrum der Familienzentren an Grundschulen und stellt dabei die Fragen in den Mittelpunkt, inwieweit die Angebote des Familienzentrums genutzt und wie sie von den Eltern wahrgenommen und beurteilt werden. Um Antworten geben zu können, werden die im Februar/März 2017 geführten Interviews mit den Eltern von Drittklässlern (23) und mit den Lehrkräften (12) anhand folgender Leitfragen ausgewertet:

- Haben die Eltern Informationen über das Familienzentrum erhalten bzw. wissen sie, was ein Familienzentrum ist?
- Nutzen die Familien die Angebote des Familienzentrums?
- An welchen Angeboten des Familienzentrums nehmen die Eltern und ihre Kinder teil?
- Welche Gründe sprechen gegen die Nutzung der Angebote des Familienzentrums?
- Sind die Angebote des Familienzentrums ausreichend oder gibt es in einigen Bereichen noch weiteren Bedarf?
- Wie zufrieden sind die Familien mit den Angeboten des Familienzentrums?

1 Informationen zum Familienzentrum

Zunächst soll untersucht werden, ob die Eltern ausreichend über das Familienzentrum und dessen Angebote informiert wurden. Darüber hinaus werden die Informationswege der Schulen betrachtet. Zu Anfang jedes Interviews wurden die Eltern direkt zu dem Familienzentrum befragt. Dabei wurde erfragt, ob die Eltern bereits Informationen über das Familienzentrum und dessen Leistungen erhalten haben.

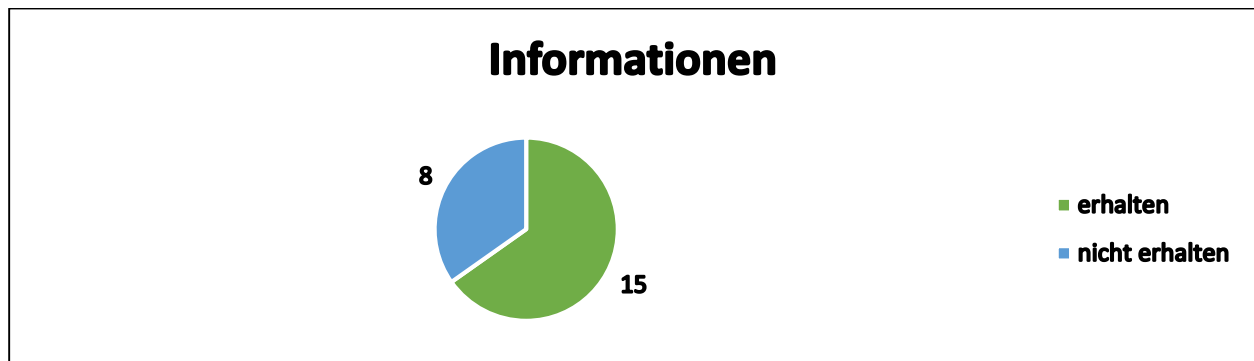


Abbildung 25: Erhalt von Informationen zum Familienzentrum (eigene Darstellung)

Von den 23 befragten Eltern, mit denen Interviews geführt wurden, geben acht an, dass sie nicht wissen, was ein Familienzentrum ist, oder dass sie keine Informationen über das Familienzentrum erhalten haben (vgl. Abbildung 25). Im weiteren Verlauf von zwei der acht Eltern-Interviews stellt sich jedoch heraus, dass sie dennoch an Angeboten des Familienzentrums teilgenommen haben. Das Problem, das zur genannten Einschätzung führte, war, dass sie nicht differenzieren konnten, ob es sich um Angebote des Familienzentrums oder um klassische Angebote ‚Grundschule‘ gehandelt hat. Dies bedeutet im Übrigen auch umgekehrt, dass bspw. Eltern, die an einem Brückencafé oder an anderen Angeboten des Sozialdienstes ‚Schule‘ teilgenommen haben, dies mit dem Familienzentrum gleichsetzen. Auch im Hinblick auf die Kinder entsteht der Eindruck, dass die Eltern zwischen Arbeitsgemeinschaften des Offenen Ganztags und Angeboten des Familienzentrums nicht immer klar unterscheiden können.

Ein großer Teil der fehlenden Informationen zum Familienzentrum bei den Eltern lässt sich mit Hilfe der Auswertung der Interviews mit den Lehrkräften erklären. Die acht Elternteile, denen das Familienzentrum nicht bekannt war, gehörten größtenteils zur Schule A, an der das Familienzentrum zum Befragungszeitpunkt aufgrund der Vakanz dieser Stelle der Leitung für das Familienzentrum nicht aktiv war; die Lehrkräfte dieser Grundschule erklärten übereinstimmend, dass das Familienzentrum deshalb aktuell keine Aufgaben wahrgenommen hat:

„Ja, im Moment gar nichts. Da es im Moment kein... keinen Leiter des Familienzentrums gibt. [...] Ich meine, seit November ist die Sozialpädagogin weg. Ja.“ [LK]

Um die Angebote bei den Familien bekanntzumachen, nutzen die Familienzentren vielfältige Wege. Die Eltern werden über die Angebote des Familienzentrums durch Aushänge, über Flyer bis hin zu Infoabenden informiert. Aufgrund der unterschiedlichen Situationen in den drei Schulen werden diese im Folgenden getrennt voneinander betrachtet.

So zeigt sich, dass Schule A, an der das Familienzentrum zum Befragungszeitpunkt nicht aktiv war, die Eltern vorher durch Broschüren und Aushänge am Schwarzen Brett auf Angebote aufmerksam gemacht hat. Dies geht aus den Eltern- und Lehrkräfteinterviews hervor:

„Ich hab‘ Broschüre, hab‘ ich bekommen.“ [E3-A]

„Wir hatten eine Leitung bis November und die hat intensiv mit dem Kollegium... also mit dem Kollegium sich ausgetauscht und per Handzettel und auch per Information am Schwarzen Brett auf sich und auf das Familienzentrum aufmerksam gemacht.“ [LK-A]

In Schule B werden die Familien ebenfalls durch Infozettel über das Familienzentrum und seine Angebote informiert. Diese werden in der Schule an die Kinder verteilt und zu Hause an die Eltern weitergeben. Zudem stellte sich an dieser Grundschule die Leiterin des Familienzentrums bei Elternabenden persönlich vor:

„Da haben die Kinder immer einen Infozettel in ihrer Mappe.“ [E3-B]

„Per Brief, per Elternbrief. Und ich glaube, die, lassen Sie mich kurz überlegen, die Leiterin dieses Familienzentrums hat sich auch beim Elternabend vorgestellt, meine ich, ja. Ich glaube doch.“ [E1-B]

Ähnlich stellt sich dies auch bei Schule C dar. In Schule C werden in der Schule Informationen zum Familienzentrum ausgehängt. Darüber hinaus erhalten die Kinder Broschüren beziehungsweise Flyer. Diese nehmen sie in ihrem Hausaufgabenheft mit, um sie zu Hause an die Eltern weiterzugeben. Laut einer Befragten passiert dies regelmäßig:

„Also da gibt es Aushänge, die an der Schule sicherlich gemacht werden und wir bekommen auch immer Broschüren und die Kinder bekommen auch immer Flyer über Informationsveranstaltungen, wo wir dann eingeladen werden. Das ist schon sehr regelmäßig.“ [E3-C]

„Ja. Also das Familienzentrum selber hat dann ja auch Flyer, die wir in Klassensätzen dann kopieren oder schon fertig kopiert im Fach liegen haben und die wir dann ausgeben, mit in die Hausaufgabenmappen der Kinder, zu den Elterninfos.“ [LK-C]

Darüber hinaus erzählt eine Lehrkraft der Schule C, dass sie selber auch Eltern auf Angebote des Familienzentrums anspricht und so versucht, geeignete Angebote zu vermitteln:

„Ich mache darauf aufmerksam oder verweise die Eltern darauf. Bei Kindern da... spreche ich die Eltern konkret an und sag: ‚Ich denke, das wäre das richtige für ihr Kind. Melden sie es doch da an im Kurs, wo’s um Selbstbewusstsein geht, Selbstverteidigung oder sportliches Angebot.‘ Da mach ich das dann konkret. Aber diese Infoabende oder so, das leite ich einfach nur weiter und hör danach, wie, wie groß da die Resonanz ist. Aber da arbeite ich nicht selber mit.“ [LK-C]

An Schule B – in der alle befragten Eltern angeben, über das Familienzentrum informiert zu sein – sehen sich einige Lehrkräfte mit einer – aus ihrer Sicht – zu großen Menge an Informationen bezüglich des Familienzentrums durch die Infozettel konfrontiert:

„Am Anfang war das so, dass wir ständig irgendwelche Briefe verteilen mussten. Aber es gibt von mir auch wichtige Briefe und wenn Eltern zu viele Briefe bekommen und sowieso bildungsfern sind, dann lesen sie nachher gar nichts mehr.“ [LK-B]

„Manchmal wurde es mir insofern zu viel, was wir an Briefen herausgeben. Wir haben unsere normalen Briefe, unsere normalen Infos, die wir an die Eltern rausgeben und manchmal ist das dann ziemlich heftig, dass wir dann auch noch zum Familienzentrum was rausgeben. Und die Sorge, die wir als Lehrer dann haben... und ich...lesen die das dann auch, wenn es zu viel ist?“ [LK-B]

Die Sorge der Lehrkräfte war, dass die Eltern durch die Flut an Informationen wichtige Zettel der Schule ignorieren würden. Um Problemen der Verwechslung von Informationen über Angebote des Familienzentrums und der Schule entgegenzuwirken, wurde dort bereits eine Lösung gefunden: Damit die Eltern die Informationen des Familienzentrums von denjenigen der Grundschule unterscheiden können, werden die Infozettel in verschiedenen Farben gedruckt und verteilt. Dies berichteten die Lehrkräfte in den Interviews:

„Was gut ist, dass wir uns darauf geeinigt haben, dass die Elternbriefe jetzt farbig sind, damit man das jetzt unterscheiden kann.“ [LK-B]

„Dann sammle ich hier blaue ein für das Familienzentrum, dann sammle ich für die Eltern-Erziehungsworkshops, die orangenen Zettel ein, dann habe ich noch meine Zettel.“ [LK-B]

Insbesondere die letzte Aussage zeigt deutlich, dass einige Lehrkräfte zwischen „ihren eigenen“ Informationen und denen des Familienzentrums unterscheiden. Einerseits trägt die intensive Einbindung der Lehrkräfte in die Weitergabe von Informationen offenkundig dazu bei, dass Eltern gut über das Angebot informiert sind; andererseits sieht sich ein Teil der Lehrkräfte hier nicht in der Verantwortung und betrachtet diese Aktivität als eine zusätzliche, eigentlich nicht zu ihrem Arbeitsbereich gehörende Aufgabe.

Dennoch kann insgesamt vorerst festgehalten werden, dass die Weitergabe der Informationen über das Familienzentrum und seine Angebote an allen drei Grundschulen gut angelaufen ist. Die meisten der Eltern wurden über das Familienzentrum informiert. Die Eltern der Schule A werden dabei nicht berücksichtigt, da dort das Familienzentrum zum Zeitpunkt der Befragung „außer Betrieb“ war. Aus den Interviews mit den Lehrkräften geht hervor, dass die Informationsweitergabe in der aktiven Zeit des Familienzentrums bis dato gut verlaufen ist. Dass den Eltern nach einer kurzen Zeit der Inaktivität das Familienzentrum größtenteils nicht (mehr) bekannt war, deutet darauf hin, dass Informationen schnell vergessen werden und daher kontinuierlich erfolgen müssen. Die vielfältigen Informationswege sind ein solider Grundstein, um viele Familien zu erreichen.

2 Nutzung durch die Familien

Nachdem dargestellt wurde, dass eine Vielzahl der Eltern bereits Informationen über das Familienzentrum erhalten hat, wird im Folgenden untersucht, inwieweit Eltern an Angeboten des Familienzentrums teilgenommen haben. Im Laufe der Interviews wurden die Eltern gefragt, ob sie bereits Angebote des Familienzentrums genutzt haben. Den Befragten, die zuvor aussagten, keine Informationen über das Familienzentrum erhalten zu haben, oder nicht wussten, was ein Familienzentrum ist, wurde dabei das Konzept kurz erläutert. Wie bereits erwähnt, erklärten zwei der Befragten daraufhin, dass sie doch schon an Angeboten des Familienzentrums teilgenommen hatten.

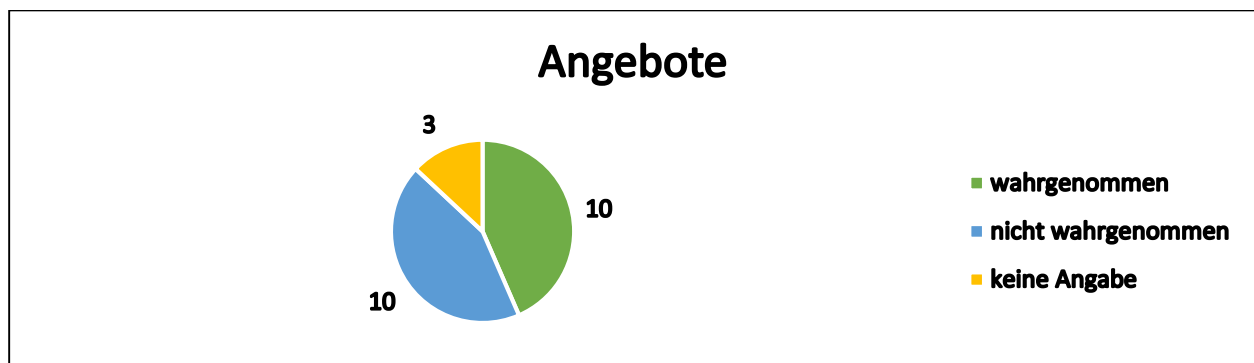


Abbildung 26: Teilnahme an Angeboten des Familienzentrums (eigene Darstellung)

Von den 23 befragten Eltern gaben zehn an, dass sie oder ihre Kinder an einem oder mehreren Angeboten des Familienzentrums teilgenommen haben. Jedoch sagten auch zehn der Befragten, dass sie bisher noch nicht an solchen Angeboten teilgenommen haben. Zudem gab es drei Befragte, die dazu keine Angaben gemacht haben, da die Frage übersprungen wurde (vgl. Abb. 2). Gründe dafür waren zum einen Verständnisprobleme und zum anderen die Unwissenheit der Befragten bezüglich des Familienzentrums.

Damit zeigt sich zunächst, dass sich hinsichtlich der Wahrnehmung der Angebote durch die Elterninterviews keine eindeutige Aussage treffen lässt. Um die Resonanz auf die Angebote des Familienzentrums besser einschätzen zu können, werden darum zusätzlich die Interviews, die mit den Lehrkräften an den Grundschulen geführt wurden, hinzugezogen. Die Lehrkräfte bestätigten, dass Eltern an den Angeboten des Familienzentrums teilnehmen. Allerdings gibt es auch hier Unterschiede zwischen den Grundschulen. Deswegen werden die Schulen im Folgenden getrennt voneinander betrachtet:

Bei Schule A, an der das Familienzentrum zurzeit „außer Betrieb“ gesetzt ist, wurden die Angebote des Familienzentrums zuvor sehr gut angenommen. Dies berichteten dort die Lehrkräfte einstimmig. Sie bewerteten dabei die Resonanz als so groß, dass es schwierig wurde, alle interessierten Familien bei den Angeboten unterzubringen:

„Die Eltern haben sehr gerne die Angebote wahrgenommen, sehr gerne.“ [LK-A]

„Ja. Es gab ja immer Einladungen natürlich zu solchen Veranstaltungen, die wurden auch immer gerne angenommen, also die waren teilweise auch ausgebucht. Und mussten einige auf die Warteliste. Also der Bedarf ist schon da.“ [LK-A]

„Hat angefangen vor einem guten Jahr. Und da waren auch einige Aktivitäten, die sehr gerne von den Eltern angenommen wurden. [...] da konnten wir gar nicht so viele unterbringen, wie Interessenten da waren. Es waren, also auch so mit den, mit den Müttern waren Nähangebote oder Bastelangebote waren eingeführt worden. Und die Sachen sind sehr gut von den Eltern angenommen worden.“ [LK-A]

Bei den beiden anderen Schulen wurde die Resonanz auf die Angebote des Familienzentrums von den Lehrkräften unterschiedlich eingeschätzt. Bei Schule B sind die Lehrkräfte unterschiedlicher Auffassung. So nimmt eine der Lehrkräfte keine besonders große Resonanz wahr:

„Nein, die Resonanz ist nicht groß. Aber es ist eine Resonanz da.“ [LK-B]

Eine andere Lehrkraft derselben Grundschule hat wiederum die Erfahrung gemacht, dass viele Familien die Angebote wahrnehmen. Darunter sind nach Angaben dieser Lehrkraft vor allem die etwas ruhigeren Kinder sowie die Kinder, die selber nicht die Betreuung des offenen Ganztags nutzen:

„Ja, gerade die etwas ruhigeren Kinder. Aber auch die, die mittags auch mal nach Hause gehen... die mittags zu Hause essen oder die nachmittags auch mal frei haben, die nicht in die OGS eingebunden sind...die kommen auch gerne wieder hierhin.“ [LK-B]

Das gleiche Bild zeigt sich bei Schule C. Auch hier gibt es unterschiedliche Einschätzungen. Eine Lehrkraft sagt aus, dass die Kinder die Sportangebote sehr gut annehmen, aber sonst die Resonanz der Familie eher gering ist:

„Ich weiß, dass das läuft, aber da kam von den Eltern wenig Resonanz, muss ich sagen. Die Kinder nutzen die Sportangebote gerne...ja.“ [LK-C]

Eine andere Lehrkraft der Schule C sagt, dass das Familienzentrum in ihren Augen sehr präsent ist. Jedoch würden immer die gleichen Familien die Angebote in Anspruch nehmen:

„Familienzentrum ist sehr präsent, finde ich, es wird allerdings auch, so habe ich den Eindruck, immer wieder von den gleichen Eltern angenommen.“ [LK-C]

Durch die Auswertung der Elterninterviews zeigt sich, dass nur ein Teil der Befragten an den Angeboten des Familienzentrums teilgenommen hat. Durch die hinzugezogenen Interviews mit den Lehrkräften werden Unterschiede bei der Wahrnehmung der Angebote an den drei Schulen deutlich. Die Lehrkräfte der Schulen B sowie die der Schule C haben unterschiedliche Einschätzungen in Bezug auf die Resonanz der Angebote des Familienzentrums. In den beiden Schulen scheint in einigen Bereichen die Teilnahme an den Angeboten größer zu sein als in anderen Bereichen. Bedauerlich war, dass das Projekt an der Schule A unterbrochen werden musste, obwohl als ein Ergebnis der Auswertung der Lehrkräfteinterviews gerade für diese Grundschule der Eindruck gewonnen wurde, dass hier die Eltern die Angebote des Familienzentrums deutlich besser angenommen haben als in den beiden anderen befragten Schulen.

3 Angebotsspektrum der Familienzentren

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, an welchen konkreten Angeboten des Familienzentrums die Familien teilgenommen haben. Das Konzept des Familienzentrums sieht ein vielfältiges Angebotsspektrum vor, das dem Sozialraum der jeweiligen Schule angepasst ist. In-

halte und Umfang der Angebote differieren entsprechend der Bedarfslage der Familien. Die befragten Schulen stellen somit unterschiedliche Gesamtangebote zur Verfügung. Sie werden aus diesem Grund bei der Auswertung auch hier zunächst getrennt voneinander betrachtet. Als erstes werden die Lehrkräfteinterviews analysiert, um einen Überblick zu gewinnen, welche Angebote das Familienzentrum an der jeweiligen Schule anbietet. Darauf folgt mit Blick auf die tatsächliche Nutzung spezifischer Angebote die Auswertung der Elterninterviews.

An Schule A macht das Familienzentrum nicht nur Angebote, die ausschließlich auf Kinder fokussiert sind, sondern auch solche, bei denen die Eltern sich selbst miteinbringen können. Unter den Angeboten, die das Familienzentrum bereitstellte, waren z. B. Vater-Kind-Nachmittage, Backstunde, Seminare für Eltern und Sportangebote wie etwa Kinder-Yoga. Während der aktiven Zeit des Familienzentrums wurde auch ein Nähkurs eingeführt; dieser läuft nach Angaben einer Lehrkraft nach wie vor:

„So ein Vater-Sohn-Treffen gab es mal.“ [LK-A]

„Ja, also es gab Yoga für Kinder, es gab ganz niederschwellige Geschichten... Nähen, das findet auch noch statt, das hat sich dann durchaus verselbstständigt, dann gab es einen Wochenendnachmittag nur mit Vätern und Kindern, der organisiert wurde. [...] backen. [...] Elternseminar.“ [LK-A]

„Ich erinnere mich nämlich zum Beispiel an einen Vater-Kind-Nachmittag oder Spaziergang, [...] Es waren, also auch so, mit den, mit den Müttern waren Nähangebote oder Bastelangebote, waren eingeführt worden.“ [LK-A]

Nach Aussage einer Lehrkraft der Schule B bietet das Familienzentrum eine vielfältige Auswahl an Angeboten an. Darunter befinden sich Angebote „Zur Erziehungshilfe, zum Basteln, Entspannen, Bewegen“ [LK-B] sowie Sportaktivitäten wie Kinder-Yoga. Aber auch Kurse zur Entspannung, gegen Aggressionen und noch vieles mehr:

„Es gibt Yoga-Angebote und... ja, ich weiß es im Einzelnen gar nicht. Kräutergarten, dass die irgendwo hinfahren... Kunstgeschichte... das Angebot ist sehr vielfältig.“ [LK-B]

„Entspannung, Anti-Aggression, man versucht, mit Kindern zu basteln, [...] Also die bieten auch Sportaktivitäten an, Einrad.“ [LK-A]

Schule B bietet ähnliche Angebote an wie Schule A. Jedoch geht aus den Lehrkräfte-Interviews hervor, dass es an dieser Schule weniger Angebote gibt, die für Eltern und Kinder gemeinsam geeignet sind. Das Angebotsspektrum scheint dort, mit Ausnahme der Erziehungsberatung und eines Bastelangebots, eher an die Kinder gerichtet zu sein.

Eine Lehrkraft der Schule C berichtet von der Erziehungsberatung, die Termine in der Schule anbietet, von Vorträgen zu Themen wie „Spielen mit Kindern“ oder „Internetnutzung“ für Eltern und von Sportangeboten für Kinder. Zudem, so eine andere Lehrkraft, gibt es Kurse, um das Selbstbewusstsein von Kindern zu fördern:

„Wo's um Selbstbewusstsein geht, Selbstverteidigung.“ [LK-A]

Insgesamt betrachtet, ist das Angebotsspektrum der Familienzentren an allen drei Grundschulen mit wenigen Ausnahmen relativ ähnlich: Zum einen werden Angebote für die Eltern gemacht, zum anderen gibt es Angebote, die sich explizit nur an die Kinder richten. Des Weiteren gibt es aber auch Angebote, an denen Eltern mit ihren Kindern gemeinsam teilnehmen können. Jedoch scheinen sich die Schulen in Bezug auf die Angebote unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt zu haben.

Doch welche der bereitgestellten Angebote des Familienzentrums wurden von den Familien an den befragten Schulen tatsächlich genutzt? Zur Auswertung wurden in der folgenden Abbildung zunächst nur die Aussagen derjenigen Eltern berücksichtigt, die bereits an einer Veranstaltung teilgenommen haben: Das waren neun der zehn Befragten, wobei auch Mehrfachantworten in die Darstellung einbezogen wurden.

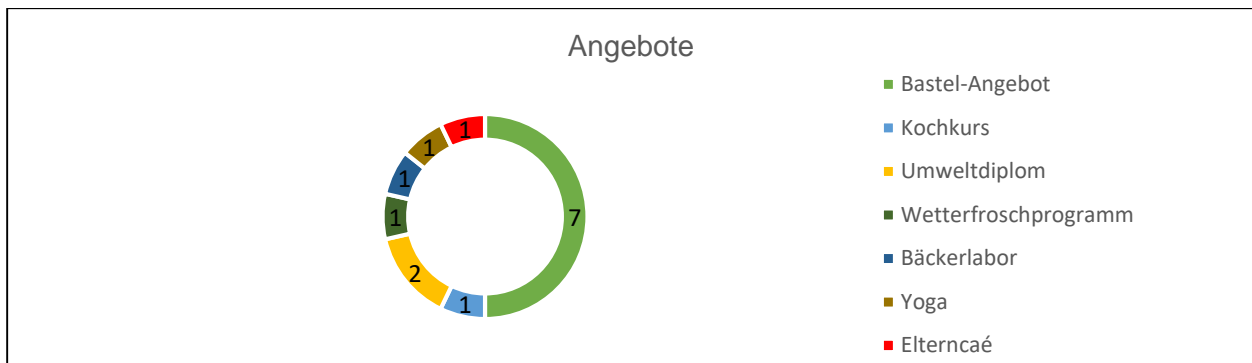


Abbildung 27: Genutzte Angebote des Familienzentrums (eigene Darstellung)

Aus den Elterninterviews ließen sich sieben verschiedene Angebote aufzeigen, die von den Familien in Anspruch genommen wurden. Unter den wahrgenommenen Angeboten der Familien waren u. a. das Umweltdiplom und das Bäckerlabor für Kinder. Zudem wurden Angebote nur für Kinder wie das Kinder-Yoga, aber auch Angebote wie das Basteln, das für Eltern und Kinder angeboten wird, wahrgenommen. Das mit Abstand am häufigsten genutzte Angebot der Familien ist das gemeinsame Bastelangebot des Familienzentrums, das von 7 der 9 Befragten genutzt wurde (vgl. Abb. 3).

Die Lehrkräfte der Schule A stellten fest, dass viele Angebote von den Familien angenommen wurden, die sich nicht ausschließlich auf Kinder fokussieren. Es wurden eher die Angebote genutzt, bei denen sich Eltern selbst einbringen konnten. Darunter waren neben dem Vater-Sohn-Treffen auch Bastelangebote, die von den Familien gerne in Anspruch genommen wurden, ebenso wie das Nähangebot, das nach wie vor an dieser Schule existiert:

„So ein Vater-Sohn-Treffen gab es mal. Das ist gut angekommen.“ [LK-A]

„Ich erinnere mich nämlich zum Beispiel an einen Vater-Kind-Nachmittag oder Spaziergang, ich weiß nicht, was das genau... da konnten wir gar nicht so viele unterbringen, wie Interessenten da waren. Es waren also auch so mit den, mit den Müttern waren Nähangebote oder Bastelangebote, waren eingeführt worden. Und die Sachen sind sehr gut von den Eltern angenommen worden.“ [LK-A]

An der Schule B werden laut einer Lehrkraft neben den Erziehungsangeboten, auch die Freizeit- bzw. Sport-Angebote für Kinder und die Familienangebote, wie etwa das Basteln, von den Familien wahrgenommen:

„Also auch Basteltreffs...also auch Freizeitbeschäftigung, das nehmen die Kinder auch sehr gerne wahr. [...] Aber auch die, die mittags auch mal nach Hause gehen [...], die kommen auch gerne wieder hierhin...Bastelangebote, Spielangebote.“ [LK-B]

Nach der Aussage einer Lehrkraft der Schule C, die selbst Eltern auf Angebote des Familienzentrums aufmerksam macht, werden von den Eltern auch Angebote der Erziehungsberatung in Anspruch genommen. Zudem werden Sportangebote, die das Familienzentrum macht, von den Kindern gerne genutzt. Für Vorträge zu unterschiedlichen Themen sei hingegen nur wenig Interesse von Seiten der Familien zu erkennen:

„Ja, das ist zum einen die Erziehungsberatung, die dann auch zu bestimmten Terminen hier im Haus ist, was wir auch in Anspruch genommen haben, ich auch. Also, dass ich Eltern das dann empfohlen hab, wenn's Probleme gab und die Eltern haben das dann auch genutzt [...] Ja ansonsten die Einladungen zu Vorträgen „Spielen mit Kindern“ und „Internetnutzung“ oder so, das war in meiner Klasse sehr gering. [...] Die Kinder nutzen die Sportangebote gerne...ja.“ [LK-C]

Nach den Einschätzungen der Lehrkräfte werden nicht alle Angebote gleich intensiv genutzt. Zudem gibt es auch Unterschiede zwischen den Schulen. Die Lehrkräfte bestätigen insgesamt die Aussagen aus den Elterninterviews. Auch bei diesen wurde angegeben, dass das Bastelangebot

sowie die Sportangebote gerne in Anspruch genommen werden. Hinweise auf die Nutzung der Erziehungsberatung gab es in den Elterninterviews nicht. Dies ist nicht verwunderlich, weil zum einen Eltern dies nicht unbedingt angeben würden und zum anderen das Angebot nur für diejenigen Eltern von Interesse ist, die ein Problem bei der Erziehung ihres Kindes wahrnehmen. Des Weiteren könnte die Aussage der Lehrkraft darauf hindeuten, dass dieses Angebot von Eltern vor allem dann genutzt wird, wenn die Lehrkraft eine Lotsenfunktion übernimmt und in geeigneter Form auf diese Möglichkeit hinweist.

Die Familienzentren an den Grundschulen haben, wie bereits erwähnt, bis auf wenige Ausnahmen, ein relativ ähnliches Angebotspektrum. An allen drei Schulen waren die Angebote insgesamt recht umfangreich und vielfältig. Dafür, dass das Familienzentrum noch nicht so lange etabliert ist, wurden viele Themengebiete abgedeckt. Auch, wenn es durchaus Beratungsangebote für Familien gibt, werden von den Familien am häufigsten Sportangebote für Kinder sowie Angebote wahrgenommen, bei denen Eltern sich selbst integrieren können. Bei den Grundschulen scheint der Fokus auf diese Art der Angebote gesetzt zu werden.

Doch welche Intention steckt dahinter, an den Angeboten teilzunehmen? Leider finden sich nicht in allen Interview-Transkripten Angaben dazu, welche Gründe bei den Familien zur Teilnahme an den Angeboten des Familienzentrums geführt haben. Befragte, die sich dazu äußerten, richteten sich dabei überwiegend nach den Bedürfnissen ihrer eigenen Kinder:

„Das war ein Bastelangebot, weil die Kinder das gut fanden, die Kinder das gerne wollten. Also es war jetzt nichts Pädagogisches, sondern war ein Bastelangebot und die Kinder haben nachgefragt, ob sie da mitmachen können.“ [E3-B]

„Ja, weil unsere Tochter das halt wollte, sie hat sich darauf gefreut.“ [E3-B]

Beide Aussagen beziehen sich auf ein Bastelangebot des Familienzentrums, bei denen Kinder gemeinsam mit ihren Eltern an Nachmittagen bastelten.

Nachdem die Frage nach den Gründen für eine Nutzung der Angebote nicht eindeutig beantwortet werden kann, wird im Folgenden genauer darauf eingegangen, warum die Angebote von vielen der Befragten nicht genutzt wurden. Wie bereits erwähnt, haben zehn der Befragten die Angebote des Familienzentrums noch nicht genutzt (vgl. Abb. 2). Andere haben die Angebote nur begrenzt in Anspruch genommen. In den Interviews wurden diese Eltern gefragt, was gegen die Teilnahme beziehungsweise gegen die weitere Teilnahme an Angeboten des Familienzentrums sprach. Von den 23 Befragten gaben zehn Eltern entsprechende Gründe an. In einigen Fällen gab es mehrere Argumente. Daher fließen in die folgende Abbildung auch wieder Mehrfachnennungen ein.

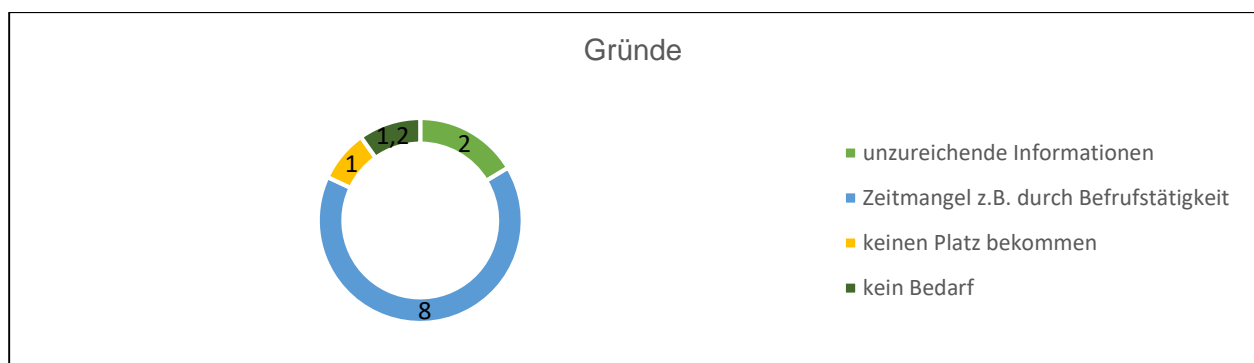


Abbildung 28: Gründe für die Nicht-Nutzung der Angebote (eigene Darstellung)

Unter den genannten Gründen waren unzureichende Informationen zum Familienzentrum das am häufigsten genannte Argument; danach folgten Zeitmangel sowie die fehlende Teilnahmemöglichkeit, weil die Familien keinen Platz mehr erhalten haben. Ebenso gab es Personen, die keinen Bedarf an solchen Angeboten hatten (vgl. Abb. 4). Zeitmangel war ein relativ häufiger

Grund, auf eine Teilnahme zu verzichten. Einige der Eltern nahmen die Angebote des Familienzentrums nicht wahr, da sie berufstätig sind und sich die Angebote nach eigenen Angaben aus zeittechnischen Gründen nicht mit ihrem Beruf vereinbaren lassen. Zum anderen liegen die Termine teilweise für die Kinder selbst unpraktisch. Das folgende Zitat ist stellvertretend für viele der Antworten in der Umfrage und greift viele dieser Punkte noch einmal auf:

„Nee, leider nicht, weil wir sind beide berufstätig und unser Kind besucht ja dann auch die Betreuung in der Schule. Ist zeitlich bei uns immer ein bisschen eingegrenzt.“ [E3-B]

Dadurch, dass viele Familien die Angebote des Familienzentrums noch nicht oder nur teilweise wahrgenommen haben und das hauptsächlich aus den Gründen des Zeitmanagements, sollte über eine Anpassung der Angebotszeiten nachgedacht werden. Damit könnten noch mehr Familien mit den Angeboten des Familienzentrums erreicht werden.

4 Bewertung der Angebote

Wie schon aus den Interviews mit den Lehrkräften hervorging, beurteilten diese das Angebotsspektrum in ihren jeweiligen Familienzentren insgesamt als umfangreich bzw. ausreichend. Doch wie sieht das aus der Sicht der befragten Eltern aus? Wie beurteilen diese das Angebotsspektrum der Familienzentren? Gibt es eventuell Angebote, die ergänzt werden sollten?

In den Interviews wurden darum die Eltern nach ihrer subjektiven Bewertung des Angebotsspektrums befragt. Dafür wurde gefragt, ob sie die Angebote des Familienzentrums für ausreichend erachten oder ob sie noch weiteren Bedarf sehen. Dabei wurden alle Eltern berücksichtigt, diejenigen, die selbst bereits an Angeboten des Familienzentrums teilgenommen haben, ebenso wie diejenigen, die bisher nur Informationen über das Familienzentrum und seine Angebote erhalten haben.

Zur folgenden Abbildung sei angemerkt, dass nur diejenigen Eltern in die Darstellung mit einbezogen wurden, die sich bezüglich des Angebotsspektrums geäußert haben. In 10 der Interviews wurde die Frage übersprungen oder die Eltern haben keine Angaben gemacht, weil sie nicht über das Angebotsspektrum informiert waren und daher keine Einschätzung abgeben konnten. Des Weiteren fließt bei der Bewertung bezüglich des Angebotsspektrums keine Einschätzung seitens der Eltern ein, deren Kinder die Schule A besuchen, da keine Antworten von Elternteilen dieser Schule vorliegen.

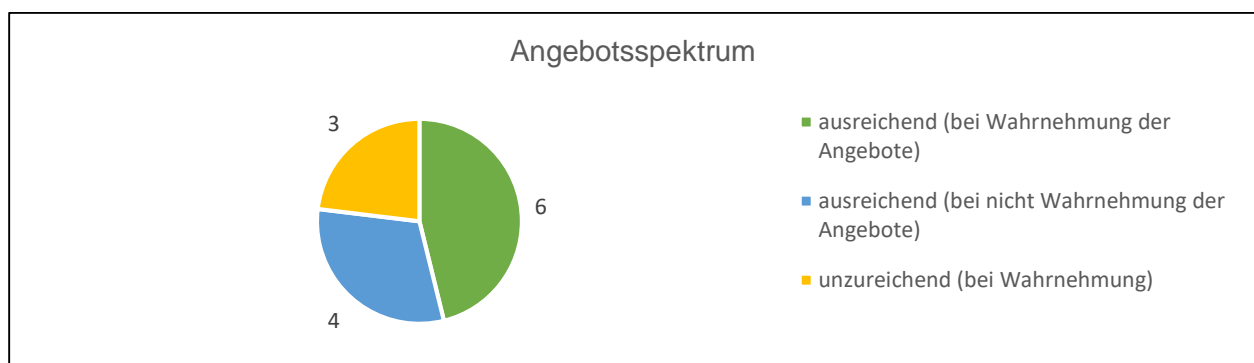


Abbildung 29: Bewertung des Angebotsspektrums (eigene Darstellung)

Sechs der zehn Eltern, die selbst oder deren Kinder an Angeboten teilgenommen haben, bewerteten die Angebotsvielfalt als ausreichend und vielfältig (vgl. Abb. 5). Dies gilt sowohl für Schule B als auch für Schule C:

„Die haben eigentlich relativ viel und was ich richtig gut find, weil so was gab es hier vorher nicht, und seitdem es halt hier ist, wird für die Kinder endlich was geboten und ist Programm da.“ [E3-B]

„Ja, so eine Fülle von Angeboten, da kann man fast gar nicht alles von realisieren. Die machen Yogakurse für Kinder, verschiedene Selbstverteidigungskurse für Kinder. Also wirklich, dass kann ich jetzt gar nicht alles aufzählen. Es ist schon wirklich sehr ordentlich.“ [E3-C]

Von zwei Eltern der Schule B wird in den Interviews explizit darauf hingewiesen, dass das Familienzentrum trotz der kurzen Zeitspanne eine recht große Angebotsvielfalt aufweist:

„Ja eigentlich schon. Weil, ich sag mal, wir stehen ja auch mit dem Familienzentrum in der Schule noch am Anfang.“ [E3-B]

„Also ich sag mal so, dafür, dass es relativ neu angelaufen ist, ist das Angebot schon riesig.“ [E3-B]

Wie bereits erwähnt, wurden auch die Eltern nach dem Angebotsspektrum des Familienzentrums befragt, die bisher noch nicht an Angeboten teilgenommen haben. Diese Gruppe wurde durch Flyer und Ähnliches über die Angebote des Familienzentrums informiert. Hierzu äußerten sich vier Eltern positiv (vgl. Abb. 5):

„Doch, das muss man sagen. Also unsere Frau X macht das ja. Doch, das ist schon großartig, was die auf die Beine stellt.“ [E3-B]

„Ja, das ist ausreichend, das ist ok.“ [E3-C]

Drei der befragten Eltern aus Schule B und C, die selbst schon an Angeboten des Familienzentrums teilgenommen haben, gaben an, dass das Angebotsspektrum des Familienzentrums ausbaufähig sei (vgl. Abb. 5). Zwei von ihnen wünschten sich zusätzlich Ferienbetreuungsangebote sowie mehr Abwechslung in den Angeboten:

„Wenn ich mir was wünschen könnte, würde ich mir Angebote in den Ferien wünschen. Also Betreuungsangebote, [...] gerade für Kinder, die nicht die OGS besuchen, oder für die Eltern, die trotzdem vielleicht dann berufstätig sind.“ [E3-B]

„Reicht vielleicht nicht. Vielleicht könnte man da ein bisschen mehr Abwechslung machen [...] wenn da noch irgendwelche Aktivitäten für die Kinder angeboten werden. Weil es ist so bei uns in der Schule, dass meistens nur die OGS-Kinder Schwimm-AG oder Bastel-AG haben. Oder haben die auch Kunst-AG? Das ist eigentlich nur für die Kinder, die da zur OGS gehen und die, alle anderen, sind da nicht beteiligt. Also dafür haben die keinen Anspruch und das finde ich ein bisschen schade, [...]. Also ich finde da könnte ein bisschen mehr noch ... für die Kinder ... dass man mindestens bestimmte Aktivitäten, vielleicht noch ein bisschen mehr ausweiten könnte [...]. Aber finde ich, könnte da noch mehr passieren.“ [E3-B]

Ein weiteres Elternteil vermisst Sprachangebote für Kinder mit Migrationshintergrund:

„Eigentlich speziell für die ausländischen Kinder, die deutsche Sprache auch beherrschen zu können.“ [E3-C]

Des Weiteren wurden die Eltern nach eigenen Wünschen für die Angebotsgestaltung gefragt. Bei der Auswertung der Interviews zeigt sich bei einigen Eltern ein Interesse an „Beratungs- und Bildungsangebote[n]“ [E3-C] sowie an Angeboten, bei denen die Eltern sich untereinander austauschen können. Insgesamt betrachtet, wird das Angebotsspektrum der Familienzentren an den Schulen B und C von den Befragten im Großen und Ganzen als umfangreich eingestuft, auch wenn die Angebote in den Augen weniger noch ausbaufähig sind.

Zu guter Letzt soll die Frage geklärt werden, wie zufrieden die Familien mit den Angeboten des Familienzentrums waren. Dafür wurden die Eltern hinsichtlich ihrer individuellen Erfahrungen mit dem Familienzentrum und dessen Nutzung befragt. Dabei kam es zum einen darauf an, wie zufrieden sie mit dem Familienzentrum selbst waren, und zum anderen, wie sie die Angebote beurteilen. Aus der folgenden Bewertung fallen einige der befragten Eltern heraus, die dazu keine Angaben gemacht haben. Insgesamt äußerten sich zehn der zwölf befragten Eltern, die bereits Erfahrungen mit dem Familienzentrum gemacht haben. Einige gaben sowohl eine positive als auch negative Resonanz ab.

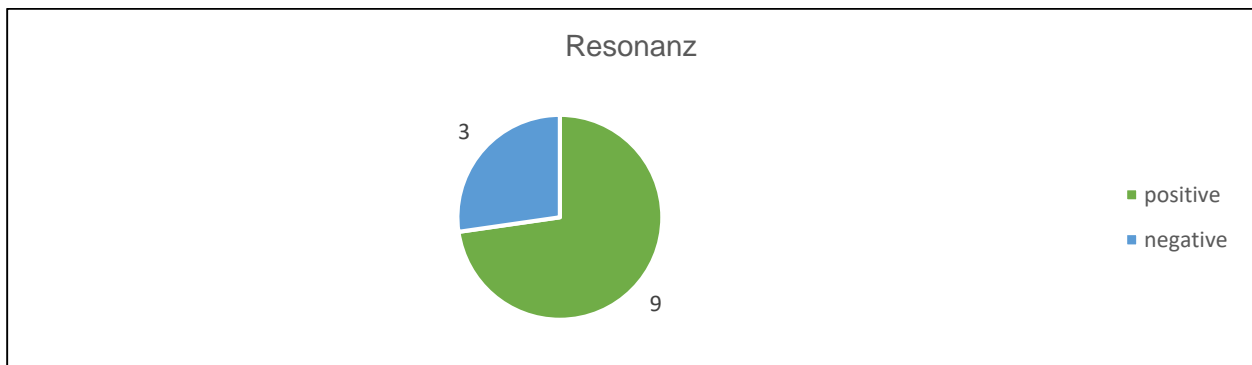


Abbildung 30: Resonanz bei Wahrnehmung der Angebote (eigene Darstellung)

Unter den zwölf Befragten, die sich hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit dem Familienzentrum äußerten, bewerteten neun der Befragten die Angebote als hilfreich und positiv (vgl. Abb. 6). Dabei bewertete eine der befragten Personen das Familienzentrum zwar grundsätzlich positiv, die Zeiten für die Angebote jedoch als nicht passend:

„Also ich fand sie ganz gut, sie hatte viel Spaß daran gehabt; joa, sie ist da gerne hingegangen. Manchmal war das nur von der Zeit ein wenig kurzfristig, weil ist halt mit dem Schulbus und sie kommt um viertel vor zwei an und musste manchmal aber schon um zwei Uhr wieder da sein, das war dann immer so ein bisschen schwierig.“ [E3-B]

Insgesamt gibt es drei Befragte, die sich etwas weniger zufrieden mit dem Familienzentrum und seinen Angeboten zeigten (vgl. Abb. 6). Eine von ihnen bemängelte, dass generell der Informationsaustausch an der Schule des Kindes verbesserungswürdig sei, worunter auch das Familienzentrum leide, da Angebote sehr kurzfristig angekündigt werden:

„Wie gesagt, der Informationsaustausch, der könnte manchmal eher vonstattengehen, als dass man einige Informationen ein bisschen spät bekommt. [...] Ich denke mal, dass man, so im Zweiwochen-Zeitraum, also dass man zwei Wochen vorher Bescheid bekommt, wenn man halt irgendwelche Aktivitäten hat, auch für Familie selber, dass man selber auch gucken kann, planen kann, kann ich das Kind dann bewerkstelligen, sag ich jetzt mal, an irgendwelchen Sachen teilzunehmen. Und halt nicht kurzfristig.“ [E3-B]

An der Schule A kam es zu einem Problem mit einer Kursleitung, das jedoch behoben werden konnte. Dennoch hat das Familienzentrum bei dieser Familie einen bleibenden negativen Eindruck hinterlassen:

„Also mein Sohn fand das nicht so gut. [...] Also die Leiterin, die war nicht richtig qualifiziert, was die Anbieter dann auch selber hinterher festgestellt haben und wollten das Problem auch beheben.“ [E3-A]

Zur Frage, wie ihnen das Familienzentrum insgesamt gefällt und ob sie es weiterempfehlen würden, äußerte sich nur etwa die Hälfte der befragten Eltern. Alle diese Befragten würden es weiterempfehlen und finden die Idee grundsätzlich positiv:

„Wir finden die super. Weil, das gab es ja vorher auch nicht, und jetzt wird endlich was gemacht, sag ich mal. Auch nochmal so nebenbei für Kinder, die das eben halt so nicht können. Mit den Eltern dann auch nochmal zusammen, wenn die Zeit das zulässt, ne. Also finden wir auf jeden Fall sinnvoll.“ [E3-B]

5 Fazit

Das Forschungsinteresse dieses Beitrags lag darin herauszufinden, wie die Angebote des Familienzentrums an Grundschulen in der Stadt Gelsenkirchen genutzt und von den Eltern bewertet werden. Hier zeigte sich zunächst, dass die grundsätzliche Informationsweitergabe über die Angebote des Familienzentrums gewährleistet wurde. Dies ist eine essenzielle Voraussetzung, um

die Familien zu erreichen. Für die Weitergabe der Informationen nutzen die Schulen vielfältige Wege. Alle drei Familienzentren bieten ein recht umfangreiches Angebotsspektrum an (wobei es an Schule A zum Befragungszeitpunkt aufgrund der Vakanz der Stelle der Leitung des Familienzentrums eine Unterbrechung gab, die sich auch stark auf den Informationsstand der Eltern ausgewirkt hat). Innerhalb des Spektrums wurden viele Bereiche abgedeckt. Sowohl aus den Elterninterviews als auch aus den Lehrkräfte-Interviews geht hervor, dass die Sportangebote und familienintegrierenden Angebote – wie gemeinsames Basteln für Eltern und Kinder – am häufigsten wahrgenommen wurden. Die Eltern, deren Kinder die Schule B und C besuchen, gaben an, dass das Familienzentrum ein grundsätzlich umfangreiches Angebotsspektrum aufweist. Aufgrund der Bedürfnisse einiger Eltern wäre es noch weiter ausbaufähig.

Die Angebote der Familienzentren sowie die Erfahrungen der Teilnehmer/innen werden bis auf wenige Ausnahmen positiv bewertet. Dennoch hat nur ein Teil der befragten Eltern auch Angebote des jeweiligen Familienzentrums wahrgenommen. Diesbezüglich gab es auch von den Lehrkräften unterschiedliche Einschätzungen. Ein Grund ist die Unterbrechung der Arbeit des Familienzentrums an der Schule A. Ein weiterer oft erwähnter Grund ist, dass die Angebote des Familienzentrums zu für die Befragten ungünstigen Zeiten stattfinden – sowohl berufstätige Eltern als auch Kinder, die mittags nach Hause gehen und einen weiten Schulweg haben, können nicht an den Angeboten teilnehmen. Die Einschätzung der Lehrkräfte über das Interesse der Eltern an den Angeboten ist unterschiedlich und scheint sowohl von der Situation an der jeweiligen Schule als auch von persönlichen Erfahrungen abzuhängen. Diese Erfahrungen sind möglicherweise auch davon beeinflusst, inwieweit die jeweilige Lehrkraft Eltern gezielt auf das Angebot hinweist und es positiv vermittelt.

Literaturverzeichnis

- Friedrich-Ebert-Stiftung**, 2014: Vorbeugende Sozialpolitik weiterentwickeln. Bonn. <https://www.fes.de/de/landesbuero-nrw/themen-reihen-gespraechskreise/neue-reihe-weiterdenken/> [Stand: 16.09.2017]
- Stöbe-Blossey, S.**, 2011: Familienzentren in Nordrhein-Westfalen: eine Zwischenbilanz. IAQ-Report, Duisburg. <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2011/report2011-06.pdf>

6.3 Die Umsetzung des Projekts „Familienzentren an Grundschulen“: Ein Blick in die Praxis

Rouven Dornhofer

Es gibt in Deutschland eine stetige Debatte um ungleiche Bildungschancen aufgrund von sozialer Herkunft und immer wieder neue Ansätze, Ideen und Projekte, um dieses Problem zu lösen. Eines dieser Projekte ist das „Familienzentrum an Grundschulen“. Um die Bildungschancen vor allem von sozial benachteiligten Kindern zu verbessern, setzt dieses Projekt besonders stark auf die Einbeziehung der Eltern der Schülerinnen und Schüler. In diesem Beitrag geht es darum festzustellen, inwieweit die Ideen dieses Projektes in der Praxis an den Schulen bereits etabliert werden konnten. Es geht also um den Alltag an den Grundschulen und den dort angesiedelten Familienzentren und die Probleme, die bei der Umsetzung des Projekts „Familienzentren an Grundschulen“ in der Praxis auftreten.

Als Hauptquelle dienen dafür ca. 50 offene Leitfadeninterviews – 12 Interviews mit Lehrkräften, 6 mit OGS-Fachkräften sowie 23 mit Eltern von Schüler/inne/n der dritten Klassen der beteiligten Schulen und 13 mit Eltern ehemaliger Schüler/innen, die zum Befragungszeitpunkt die 5. Klasse besuchten. Vor der Auswertung wird ein kurzer Überblick über einige für die Fragestellung dieses Beitrags relevante Ergebnisse der bisherigen Evaluationsphase des Projekts gegeben, um ein Gesamtbild zu erhalten.

1 Ausgangslage und Auswertungskonzept

Die erste Evaluationsphase, mit Laufzeit zwischen Dezember 2015 und November 2016, umfasste Interviews mit der Projektleitung bei der Stadt Gelsenkirchen sowie mit den Schulleitungen und Leitungen der Familienzentren und aus einer schriftlichen Befragung aller Eltern der beteiligten Grundschulen im Frühjahr 2016.

„Insgesamt wurden an den Schulen 645 Fragebögen ausgegeben. Mit einer Rücklaufquote von 43,9 % kann die Beteiligungsrate als sehr erfreulich bezeichnet werden.“ (Born et al.: 2017: 7)

Demnach wurden von den 645 ausgegebenen Fragebögen 283 beantwortet. Angesichts dieser Anzahl ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse durchaus als relevant anzusehen sind, wenngleich fraglich ist, ob sich die Eltern aller sozialen Schichten gleichmäßig beteiligt haben. Inhaltlich bezogen sich die Fragen besonders auf das Angebotsspektrum der Familienzentren sowie auf den allgemeinen Bekanntheitsgrad. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass an den Schulen, die ein Jahr später als die erste Schule mit dem Familienzentrum an den Start gingen, der Kenntnisstand der Eltern zum damaligen Zeitpunkt vergleichsweise gering war, was sicherlich mit der noch sehr kurzen Laufzeit zu begründen ist. Bezüglich der Angebote, die sich die Eltern vom Familienzentrum erhoffen, waren neben Informationen über Stadtteilangebote besonders Angebote zur Vorbereitung des Übergangs auf die weiterführende Schule sowie gemeinsame Freizeitaktivitäten für Eltern und Schüler gefragt. Des Weiteren wurden auch Sprachförderungsangebote und Angebote speziell für Eltern, vor allem für Mütter, genannt.

Die Interviews mit den Schulleitungen und Leitungen der Familienzentren ergaben, dass noch nicht alle organisatorischen und strukturellen Aspekte eindeutig geklärt werden konnten, was zu einer gewissen Unsicherheit führt. Dort gilt es, die Zusammenarbeit zu intensivieren. Weiterhin wurde die aus Sicht einiger Lehrkräfte gestiegene Belastung bzw. nicht spürbare Entlastung thematisiert. Daher gilt es auch, diesen Faktor weiter zu beobachten. Generell wurden die Angebote für die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern aber als sehr positiv aufgefasst. Wichtig ist anzumerken, dass die hier kompakt zusammengefassten Ergebnisse von Schule zu Schule durchaus ein wenig variieren. Für den an dieser Stelle aufgezeigten Gesamtüberblick ist eine Unterteilung nach Schulen jedoch nicht notwendig.

In den folgenden Kapiteln gilt es nun, die offenen Leitfadeninterviews, welche im Zuge des Lehrforschungsprojekts „Integrierte Dienstleistungen für Kinder und Familien als Element einer vorbeugenden Sozialpolitik“ durchgeführt wurden, zu analysieren. Als Grundlage dienen dabei auch die bereits dargestellten Ergebnisse der ersten Evaluationsphase. Die dort deutlich gewordenen

Problemfelder werden dementsprechend weiterverfolgt. Zudem werden jedoch auch neue Aspekte ins Auge gefasst, die im Zuge der Interviews von den Eltern, Lehr- und/oder Fachkräften angesprochen wurden. Die Analyse erfolgt in folgenden Abschnitten:

1. Kenntnisstand
2. Angebote des Familienzentrums
3. Organisation und Zusammenarbeit
4. Belastung der Lehr- und Fachkräfte
5. Zukunftsaussichten und Verbesserungen

Zu Beginn wird der allgemeine Kenntnisstand bezüglich des Familienzentrums analysiert. Dabei geht es weniger um Details, als um die Frage, ob mit dem Projekt „Familienzentrum“ im Allgemeinen etwas angefangen werden kann, oder ob dieses eventuell keine Bekanntheit genießt. In einem zweiten Unterkapitel geht es um die Angebote des Familienzentrums. Werden diese genutzt? Wenn nicht, wo liegen die Gründe? Auch die Angebotsbreite wird thematisiert. Darauf folgend werden die bereits angesprochene Organisation und Zusammenarbeit betrachtet. Dies betrifft sowohl das Personal untereinander als auch die Eltern-Fachkräfte-Kommunikation. In einem vierten Schritt liegt der Fokus besonders auf der Belastung der Lehrkräfte. Wie wird diese seit der Einführung des Familienzentrums wahrgenommen? Abschließend rückt die weitere Entwicklung des Projekts in den Mittelpunkt. Es wird analysiert, ob und unter welchen Voraussetzungen die interviewten Personen eine Zukunft für das Familienzentrum sehen. Ein erheblicher Teil widmet sich dabei auch zahlreichen Verbesserungsvorschlägen.

2 Allgemeiner Kenntnisstand zum Familienzentrum

Zunächst einmal soll geklärt werden, ob die Eltern Informationen über das Familienzentrum erhalten haben, also über das Projekt, die Angebote und die Ziele aufgeklärt wurden. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die meisten Eltern diese Frage kurz und knapp mit „Ja“ beantworteten. Einige merkten zudem an, dass dies regelmäßig geschehe, also in kurzen Zeitabständen immer aktuelle Informationen folgen würden. Allerdings ist festzuhalten, dass gut ein Viertel der Befragten sich unsicher war, ob es Informationen gab, bzw. angab, keine Informationen zum Familienzentrum erhalten zu haben – so zum Beispiel in folgender Interviewsequenz:

I: „Haben Sie darüber Informationen bekommen?“ – B: „Noch gar nicht.“ – I: „Noch gar nicht?“ – B: „Mir wäre jetzt zum Beispiel neu, dass wir so etwas haben.“ [E3]

Die Gründe dafür können vielfältig sein. Ein großer Teil derjenigen Eltern, die das Familienzentrum nicht kennen, ist an der Schule A vorzufinden, wo die Arbeit des Familienzentrums zum Befragungszeitpunkt aufgrund der Vakanz der Stelle unterbrochen war. Des Weiteren lagen in einigen Interviews durchaus Schwierigkeiten bezüglich der Sprache vor. Dies bedeutet möglicherweise auch, dass etwaige Informationen über das Familienzentrum in einigen Fällen für die betroffenen Personen aufgrund fehlender Sprachkenntnisse nicht verständlich waren. Trotzdem werden die Informationswege im Abschnitt „Organisation und Zusammenarbeit“ erneut aufgegriffen, um mögliche Kommunikationsprobleme näher zu erfassen.

Unter denjenigen Eltern, die das Familienzentrum kennen, fällt der Kenntnisstand sehr unterschiedlich aus. So gibt es einige, die über sehr detailliertes Wissen verfügen, und andere, welche zwar das Familienzentrum an sich kennen, jedoch bereits Schwierigkeiten haben, dieses von anderen Projekten und Institutionen, wie beispielsweise dem Förderverein oder der Offenen Ganztagschule, abzugrenzen. Auch die folgende Aussage eines Elternteils unterstreicht dies:

„Also, es gab immer mal Sachen, aber mir hat sich noch nicht so ganz erschlossen, was der grundsätzliche Sinn dieses Familienzentrums sein soll. Also ich bin ja Erzieherin, d. h., ich weiß, im Kindergarten gab es dieses Familienzentrum, Zentren vorher und wenn man sich da halt als Familienzentrum qualifiziert, geht es um Zusammenarbeit mit Institutionen, um niederschwellige Angebote für Eltern usw., aber in der Schule hat sich mir das jetzt noch nicht so richtig erschlossen, muss ich sagen. Also da gibt's eine Frau, die da wohl zuständig ist, aber ansonsten, was jetzt genau die Aufgaben sind oder ob ich da jetzt Zielgruppe bin, hat sich mir noch nicht erschlossen, muss ich gestehen.“ (lacht) [E3]

Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass durchaus noch Klärungsbedarf besteht. Obwohl die hier interviewte Person aufgrund ihres Berufes bereits über viel Hintergrundwissen verfügt, welches der Großteil der Eltern nicht besitzt, zeigt sie sich verunsichert und hat viele offene Fragen. Besonders die Aussage „*ob ich jetzt da Zielgruppe bin*“ verdeutlicht, dass durchaus unklar ist, an wen sich das Familienzentrum richtet bzw. wen es erreichen soll. Insgesamt ist der aktuelle Kenntnisstand hinsichtlich von Zielen und Aufgaben des Familienzentrums bei den meisten Eltern noch ausbaufähig. Wesentlich besser informiert ist der Großteil der Befragten dagegen über die speziellen Angebote, welche im nächsten Abschnitt erläutert werden. Vorher sollen jedoch noch kurz die Aussagen der Lehrkräfte aufgegriffen werden, denn auch hier zeigt sich ein sehr gemischtes Bild. Während eine Lehrkraft zahlreiche Angebote detailliert aufzählt, ähneln andere Antworten folgender Aussage:

„Ich kenne ja nur die Frau X., sonst kenne ich da keinen. Das ist aber auch nicht so wichtig, dass man weiß, wer welche Kurse macht.“ [LK]

Die Lehrkräfte sind demnach unterschiedlicher Auffassung darüber, wie detailliert ihr Kenntnisstand bezüglich des Familienzentrums sein sollte. Dies hat wahrscheinlich zur Folge, dass einige Klassen besser über Angebote etc. informiert werden als andere. Hier sollte also eine Klärung darüber stattfinden, wie intensiv sich Lehrkräfte in das Thema „Familienzentrum“ einarbeiten (können, wollen und sollen).

3 Angebote des Familienzentrums

Wie bereits erwähnt, sind viele der interviewten Elternteile gut über die Angebote des Familienzentrums informiert. In diesem Abschnitt geht es nun darum, die Frequentierung und Breite dieser Angebote zu analysieren. Einige Eltern gaben an, dass sie bzw. ihre Kinder die Angebote des Familienzentrums häufig in Anspruch nehmen. Diese Aussagen decken sich auch mit denen der Lehr- und OGS-Fachkräfte der Schulen:

„Also wir machen jetzt zum Beispiel, haben wir einen Selbstbehauptungskurs angesetzt, wo ich mindestens 50 Anmeldungen auf dem Tisch hatte, was für diese Schule, also so viel Anmeldungen hatte ich in keinem Kurs, den ich angeboten hab.“ [OGS]

Diese Aussage einer OGS-Fachkraft, welche ebenfalls für das Familienzentrum tätig ist, zeigt, dass ein Bedarf an solchen Angeboten definitiv vorhanden ist. Dies betrifft aber keinesfalls nur Aktionen für Schülerinnen und Schüler. Auch die sogenannten Mutter-Kind- und Vater-Kind-Angebote wie beispielsweise Bastelkurse oder gemeinsame Spaziergänge konnten hohe Anmeldezahlen verzeichnen. Dennoch gaben auch viele Eltern an, die Angebote nicht zu nutzen bzw. nicht nutzen zu können. Begründet wurde dies zum einen damit, dass schlichtweg kein Interesse an solchen Aktivitäten besteht, und zum anderen, dass die Zeit dafür fehle, da die Kinder nachmittags in Vereinen tätig seien oder die Eltern noch arbeiten müssten. Das Argument der zeitlichen Verhinderung ist natürlich nicht endgültig überprüfbar. Insofern bleibt unklar, ob dies in manchen Fällen eher als Vorwand genutzt wurde. Daher sollte der Fokus besonders auf denjenigen Personen liegen, die offen zugaben, kein Interesse an Angeboten zu haben. Diese Thematik wurde ebenfalls von Fachkräften kritisch angemerkt:

„Leider erreicht man trotzdem nicht genug Eltern. Man erreicht schon einige, auch die, wo man meint, die erreichen wir sowieso nicht. Einige erreicht man, trotzdem fallen natürlich immer noch welche durchs Raster und ja, die erreicht man nicht.“ [OGS]

Bei den befragten Lehrkräften ist ein ähnliches Meinungsbild zu beobachten:

„Familienzentrum ist sehr präsent, finde ich, es wird allerdings auch, so habe ich den Eindruck, immer wieder von den gleichen Eltern angenommen.“ [LK]

Besonders in diesem Bereich wird also noch Handlungsbedarf gesehen. Eltern, die von Grund auf ein hohes Interesse zeigen, sind leicht zu erreichen. Diejenigen, die aber womöglich besonders von den Angeboten des Familienzentrums profitieren würden, scheinen oft schwer erreichbar zu sein. Natürlich beruht die Teilnahme an den Angeboten immer auf Freiwilligkeit, wie einige

Lehrkräfte betonen. Dass letztendlich aber nicht unbedingt nur die Lehr- und Fachkräfte Überzeugungsarbeit leisten können bzw. müssen, zeigt folgendes Beispiel:

„Ich versuch das durch die Kinder. Die Kinder können sehr hartnäckig sein. Können wirklich sehr hartnäckig sein. Wir hatten einen Jungen, der wollte zu diesem Basteln; das findet im Anschluss an der OGS, und der wollte, bastelt sehr, sehr gerne. Und wir machen auch ganz tolle Sachen und er wollte unbedingt und, ja, Mama hatte ihm versprochen zu kommen. Er geht auch alleine nach Hause, und der ist tatsächlich nach Hause gelaufen und n' Viertelstunde später stand er mit der Mama wieder hier. Der hat da nicht lockergelassen, und hat die Mutter dann mehr oder weniger hierher gezwungen. Und das war auch okay. Das war auch okay. Also die Mutter hat's hinterher, glaub ich, auch genossen. Das war einfach nur diese, diese Überwindung.“ [OGS]

Nahezu durchweg positiv fällt die Bewertung der Vielfalt der Angebote aus. Besonders mit Blick auf die erst kurze Laufzeit des Projekts erklärten viele Eltern, dass die Angebotspalette sehr umfangreich sei. Vereinzelt wurden zusätzlich Wünsche geäußert. Mehrfach darin enthalten ist der Schwimmunterricht:

„Trotz Schwimmunterricht an der Schule, kann meine Tochter nicht wirklich schwimmen. Sie ist, wie schon gesagt, eher ängstlich und daher hat sie eine Angst vorm Schwimmen entwickelt. So ein Angebot hätte ich gerne genutzt.“ [E5]

Zu diesem Thema ist jedoch anzumerken, dass die Kapazität der Schwimmbäder in den Städten häufig sehr begrenzt und voll ausgelastet ist. Daher wird es sich schwierig gestalten, ein solches Angebot vom Familienzentrum aus regelmäßig anbieten zu können, auch wenn der Bedarf vorhanden wäre. Weiterhin genannt wurden beispielsweise Sprachkurse, speziell für Kinder, die Probleme mit der deutschen Sprache haben, sowie Angebote in den Schulferien.

4 Organisation und Zusammenarbeit

Ganz zentrale Bestandteile, die für das Gelingen eines solchen Projekts erforderlich sind, sind zum einen die Organisation und zum anderen die Zusammenarbeit. Neben der Zusammenarbeit der Lehr- und Fachkräfte untereinander ist dabei auch die im vorherigen Kapitel bereits angesprochene Zusammenarbeit mit den Eltern entscheidend. Als erster Indikator für eine gelungene Organisation soll an dieser Stelle die Frage dienen, ob die Eltern die jeweilige Leitung des Familienzentrums kennen. Die Präsenz einer Leitung hat auch zur Folge, dass das Familienzentrum mit einem Gesicht verbunden und somit greifbarer für jene wird, die angesprochen werden sollen. Die Bilanz bei den interviewten Elternteilen fällt hierzu gemischt aus. Positiv ist festzuhalten, dass zumindest die Eltern von einer der drei Schulen die Leitung des Familienzentrums auf einem Elternabend kennengelernt haben. Jedoch erklärten auch einige interviewte Personen, die Leitung noch gar nicht zu kennen. Zwar ist ein intensiver Kontakt mit jedem Elternteil für die Leitung eines solchen Projekts schlichtweg nicht möglich, aus den oben genannten Gründen, sollte jedoch zumindest ein Name und ein Gesicht mit dem Familienzentrum verbunden werden.

Ein ebenfalls wichtiger Teil der Organisation sind die Informationswege, durch die die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern von den Angeboten des Familienzentrums erfahren. Dieser, in den vorherigen Unterkapiteln bereits angeklungene Punkt soll hier noch einmal intensiv betrachtet werden. Folgende Informationswege wurden im Zuge der Interviews angegeben:

1. Flyer, Informationszettel, Elternbriefe
2. Schaukasten / Informationswand in der Schule
3. Gezielte Ansprache durch Fachkräfte und Leitung des Familienzentrums

Die Informationsweitergabe in Form von Flyern bzw. Elternbriefen, meist ausgegeben durch die jeweiligen Klassenlehrer/innen, steht dabei quantitativ an erster Stelle. Die Tatsache, dass sich die meisten interviewten Elternteile an diese Informationszettel erinnern konnten, zeigt, dass sie zumindest wahrgenommen werden. Wie intensiv solche Schreiben aber tatsächlich gelesen werden, bleibt offen. Auch bereits angesprochene Sprachbarrieren können gerade bei dieser Art der Information äußerst problematisch sein. Ebenso enthalten Informationswände zwar, ähnlich wie Elternbriefe, viel Text, können aber eventuell bildliche Darstellungen als Verständnishilfe nutzen. Die gezielte Ansprache wird zum einen, wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, verwendet,

um Kinder gezielt auf die Angebote aufmerksam zu machen, zum anderen werden aber auch Eltern direkt angesprochen:

„Wir machen das viel über Flyer, das wir das hinbekommen und da wird deutlich, dass das schwierig ist, weil wir auch viele Eltern haben, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, die zum Teil gar nicht lesen können. Also den Inhalt, obwohl der wirklich nur auf Termin, Uhrzeit, Thema gestrickt ist, mehr steht da schon gar nicht drauf, da schon an ihre Grenzen kommen und wir sehr dahin gegangen sind, das über Mundpropaganda zu machen, also wirklich sagen, du sprichst jetzt noch mal drei an, du machst das und wir sind da eigentlich immer auf der Suche [...]“ [OGS]

An dieser Stelle wird deutlich, dass den Fachkräften die Schwierigkeiten von rein schriftlicher Informationsweitergabe durchaus bewusst sind, und aktiv an neuen Lösungen gearbeitet wird, um mehr Eltern zu erreichen. Auch die Leitungen der Familienzentren beteiligen sich daran aktiv, wie eine Befragte berichtet:

„Genau, oder wenn ich mich halt direkt erkundigen möchte, was angeboten wird, ob was Neues dazu kam, gibt sie gerne Auskunft und probiert auch die Eltern zu begeistern fürs Familienzentrum.“ [E3]

Wie aber steht es um die interne Kommunikation und Zusammenarbeit in den Schulen? Grundsätzlich wird diese insgesamt überwiegend positiv von den betroffenen Lehr- und OGS-Fachkräften bewertet:

„Wir arbeiten auch finde ich, sehr eng und sehr offen miteinander.“ [LK]

Diese Meinung findet sich in ähnlicher Form mehrfach in den einzelnen Interviews wieder. Stärker auseinandergehen die Aussagen dagegen, wenn es um das Verhältnis zwischen Familienzentrum und OGS geht:

„Das war ja am Anfang unsere Befürchtung halt eben, das war für uns ganz klar, wir müssen das trennen. Das eine ist OGS, das andere Familienzentrum, und das kriegen wir auch ganz gut hin, obwohl man kann es nicht so strikt trennen, weil wir halt eben sehr viele OGS-Kinder haben.“ [OGS]

„Da muss man manchmal auch auseinanderhalten: Was ist jetzt wirklich Familienzentrum? Was ist OGS?“ [LK]

Besonders an einer der Schulen, wo Offene Ganztagschule und Familienzentrum gekoppelt sind, fällt es auch den interviewten Fachkräften schwer, eine Grenze zu ziehen. Gerade wenn eine Differenzierung an dieser Stelle nicht möglich ist, besteht die Gefahr, dass OGS-Kinder stärker von den Angeboten profitieren als Kinder, die nicht die OGS besuchen. Dabei sollte ja gerade dies nicht der Fall sein. Ziel muss also sein, nicht nur den Mitarbeiter/inne/n, sondern auch den Schüler/inne/n sowie den Eltern genau aufzuzeigen, welche Angebote zum Offenen Ganztage gehören und welche im Rahmen des Familienzentrums für alle zugänglich sind.

An manchen Stellen zeigen sich durchaus auch Konflikte hinsichtlich der Aufgabenbereiche:

„Dann bekomme ich die Rückfrage ‚Hast du da schon angerufen?‘ Ist das meine Aufgabe da anzurufen? Das ist Aufgabe des Familienzentrums. Man muss also, für mein Gefühl, immer aufpassen, dass man nicht dann irgendwie was bekommt. Dann sage ich ‚Ja, ist das meine Aufgabe? Soll ich da anrufen?‘“ [LK]

Solche internen Konflikte wirken sich nicht nur negativ auf die interne Zusammenarbeit aus. Vielmehr besteht auch die Gefahr, dass Informationen nicht mehr an die Personen gelangen, die sie erhalten sollen, wenn zwischen Lehrkräften und Fachkräften des Familienzentrums Unstimmigkeiten bestehen. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass diese Art von Konflikten im Zuge der Interviews nicht die Regel war.

Es bleibt noch anzumerken, dass an einer der drei Projektschulen zum Zeitpunkt der Befragungen die Stelle der Leitung des Familienzentrums nicht besetzt war. Dies wirkt sich dementsprechend stark auf die Interviews aus, so dass die Interviews häufig so verliefen:

I: „Welche Aufgaben nimmt das Familienzentrum zurzeit wahr?“ – B: „Gar keine.“ – I: „Welche neuen Angebote gibt es?“ – I: Keine, weil wir keine Leitung haben. Deswegen gibt es auch keine Angebote. Wir warten auf eine neue Kollegin.“ [LK]

Diesen Aspekt gilt es bei der Gesamtbewertung der Interviews und der Aussagekraft dieser zu berücksichtigen, da so ein nicht unerheblicher Teil von interviewten Personen zu einigen Fragen, wie unter anderem zur Zusammenarbeit, keine Aussagen treffen konnte.

5 Belastung der Lehr- und Fachkräfte

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Belastung der Lehrkräfte und OGS-Fachkräfte. Dies war auch schon Bestandteil des Berichts zur ersten Evaluationsphase, im dem durchaus eine gestiegene Belastung festgestellt wurde. Inwieweit sich dies verändert bzw. nicht verändert hat und wo die Problematik einer hohen Zusatzbelastung liegt, gilt nun im Folgenden zu erörtern.

Unter den interviewten Lehrkräften sieht ein Großteil durch das Familienzentrum eine Zusatzbelastung für die eigene Person. Diese Zusatzbelastung steht eng in Verbindung mit der Organisation und der Zusammenarbeit. Zwei Beispiele machen dies deutlich:

„Viel nicht. Aber es belastet mich schon zusätzlich. Das ist schon nicht viel ... Ich meine, die Einsammelei, das haben wir deutlich besprochen, also das geht nicht. Da muss eine Möglichkeit gegeben werden, dass man nicht hier ständig irgendwas einsammelt und was verteilt ...“ [LK]

Das Austeilen und Einsammeln von Elternbriefen und deren Rückmeldungen wurde im Zuge der Interviews mehrfach als Belastung angesprochen, ebenfalls die zusätzliche Zeit in Konferenzen und Teamsitzungen. Das zweite Beispiel zeigt deutlich, dass auch Lehrkräfte, die noch keinen zusätzlichen Aufwand spüren, diesen befürchten, sollten sie sich stärker mit dem Familienzentrum beschäftigen:

[...] aber riesen Problem hier im Alltag ist ja immer ... das Zusammenkommen von Leuten. Also wir haben Jahrgangsteams, da ist es schon schwierig. Dann der Austausch mit der OGS. Dann der Austausch mit dem Familienzentrum. Da sind ja immer sehr viele Leute dran beteiligt. Ja, man versucht auch immer dann zwischen Tür und Angel etwas zu machen und das ist manchmal ungünstig. Das könnte, wie gesagt, intensiviert werden, aber ich sehe da n' riesen Zeitproblem wieder.“

F: „Das heißt: Auch für Sie entsteht durch das Familienzentrum mehr Aufwand?“

A: „Bisher würde ich das verneinen, dass dadurch für mich mehr Aufwand entsteht. Wenn man allerdings sagt, die Arbeit mit dem Familienzentrum zusammen noch intensivieren ... Unterricht wird nicht ausfallen, man müsste Teamzeiten finden, dann würde das natürlich so aussehen, ja.“ [LK]

Zum einen ist eine enge Verknüpfung zwischen Lehrkräften, OGS-Fachkräften und Fachkräften des Familienzentrums optimal für die Zusammenarbeit. Zum anderen bringt eine starke zusätzliche Belastung Probleme für die Akzeptanz. Hier gilt es Lösungen zu finden, die beide Aspekte berücksichtigen. Es ist jedoch auch durchaus möglich, dass sich mit zunehmender Dauer, während der das Familienzentrum an den Grundschulen besteht, gewisse Vorgänge besser einspielen, so dass sich der zeitliche Aufwand darüber zumindest etwas verringert.

Die Fachkräfte der Offenen Ganztagschule stellen in den Interviews im Gegensatz zu den Lehrer/innen keine zusätzliche Belastung fest. Teilweise wird das Familienzentrum hier sogar als Entlastung wahrgenommen:

I: „Entlastet Sie das Familienzentrum?“ – B: „Ja, dabei, dass ja dann die Kinder eher halt dann zu den anderen Spielangeboten gehen, haben wir dann ja weniger zwischendurch und sind dadurch dann auch entlastet, ja.“ [OGS]

6 Zukunftsaussichten und Verbesserungsvorschläge

Damit ein Projekt gelingen kann, ist es von zentraler Bedeutung, dass diejenigen, die daran beteiligt sind, hinter der Idee stehen und ihr Handeln damit auch als sinnvoll betrachten. Daher soll

der Fokus nun darauf liegen, wie die befragten Personen, vor allem die Lehrkräfte und OGS-Fachkräfte, die Zukunft des Familienzentrums an ihrer Schule bewerten. Kann sich das Familienzentrum ihrer Meinung nach langfristig etablieren? In einem zweiten Schritt werden zahlreiche Verbesserungsideen aufgegriffen und gefragt, inwiefern diese das Familienzentrum optimieren könnten.

Zunächst ist anzumerken, dass niemand der Befragten angibt, keine Zukunft für das Projekt an der jeweiligen Schule zu sehen. Einige der Befragten sind positiv gestimmt, verweisen aber auch auf die erst relativ kurze Laufzeit und sehen noch Entwicklungspotenzial:

„Wir haben’s ja noch nicht so lange hier und ich denke, es wird sich immer weiterentwickeln. Und das sehe ich recht positiv.“ [LK]

„Das Familienzentrum ist neu. Und ich glaube, dass man so die kleineren Klassen ... Die jetzt von Anfang an das Familienzentrum mit dabei haben ... Dass das für die was ganz anderes ist als für eine größere Klasse, wo dann erst das Familienzentrum irgendwann dazu kommt.“ [LK]

Das letztere Zitat bezieht sich auf Schulklassen, die das Familienzentrum von Beginn an, also mit dem ersten Schuljahr zur Verfügung haben und nicht erst seit dem zweiten, dritten oder womöglich auch vierten Schuljahr, wie es, bedingt durch den Start des Projekts, zunächst erstmal der Fall ist. Dieser Aspekt könnte tatsächlich eine erhebliche Rolle spielen, da die Kinder, welche vom Kindergarten auf die Schule wechseln, so auf bereits vorhandene Strukturen treffen und nicht auf Strukturen, die während ihrer vierjährigen Anwesenheit erst aufgebaut werden müssen. Bewertet werden kann dies allerdings frühestens in ein paar Jahren.

Wo wird für die Zukunft noch Verbesserungspotenzial gesehen und welche Ideen gibt es? Auch diese Frage gilt es nun noch zu erörtern. An diesem Punkt treffen viele verschiedene Aspekte der vorherigen Kapitel aufeinander, hauptsächlich jene, bei denen es den interviewten Personen zum Ende des Interviews noch einmal besonders wichtig war, auf diese hinzuweisen.

„Ja, ich denke, es müssen eben noch mehr Eltern angesprochen werden, nicht nur die, die die Angebote sowieso nutzen, müssen vielleicht noch andere Angebote geschaffen werden. Vielleicht ist eine Umfrage, was man sich wünscht, ich weiß, dass das Familienzentrum das vor einiger Zeit gemacht hat, aber vielleicht ist es nochmal sinnvoll, noch mal ganz gezielt nachzufragen, was wünschen Sie sich, was könnten Sie sich vorstellen, wo möchte ich dran teilnehmen. Dass den Eltern wirklich noch mal deutlich gemacht wird, das gibt es hier und das ist für mich auch frei zugänglich und auf jeden Fall auch aufzusuchen und die Angebote zu nutzen.“ [LK]

Den Verbesserungsvorschlag, in Zukunft die Eltern noch stärker aufmerksam zu machen, teilen auch einige weitere interviewte Lehr- und OGS-Fachkräfte. Dazu kommt die Idee, das Angebot gemeinsam mit den Eltern noch stärker auf deren Wünsche zuzuschneiden, damit die Eltern sich bereits im Stadium der Entwicklung neuer Angebote in das Familienzentrum integriert fühlen.

Das folgende Zitat einer OGS-Fachkraft beinhaltet gleich mehrere Verbesserungsansätze, die durchaus von den bereits analysierten Aspekten abweichen:

„Also ich finde das Wort Familienzentrum falsch. Das Wort Familienzentrum an einer Grundschule, also das Wort an sich, finde ich, passt nicht zur Schule. Weil ein Familienzentrum, wenn ich an ein Familienzentrum denke, denke ich an niederschwellige Angebote und Familie ist hier willkommen und Familie darf kommen. Das sollen die auch, das ist ja unser Ansatz, aber vorne an der Tür, wenn Sie gleich rausgehen, wenn Sie das sehen, steht ‚von hier aus schaff ich’s alleine. [...] Da steht, die Eltern dürfen hier nicht rein. Das ist ein Widerspruch in sich. Also das Kind müsste vielleicht einen anderen Namen bekommen, damit den Eltern auch noch mal deutlich wird, was wollen wir eigentlich. Wir wollen unterstützen, wir wollen sie begleiten, wir wollen sie ins Boot holen, weil wir ganz klar sagen, und das ist ja so, Schule und Elternhaus macht die Erziehung aus und macht auch die Bildung aus. Und oft ist es so, dass Eltern nur auf den Fokus geschoben werden, wir schauen, sagen euch, was wie ihr handeln und was ihr tun sollt. Und das muss sich verändern. Und das läuft nur, über Beziehungen und dann, da muss Schule glaub ich noch mal ein bisschen umdenken um auf Eltern zuzugehen. Deshalb, glaub ich schon, dass das

gut ist, ja, so irgendwas in die Schulen zu- einzubauen, aber ich glaube nicht mit dem Namen Familienzentrum.“ [OGS]

Zum einen empfindet diese Befragte also bereits das Wort „Familienzentrum“ als solches als unpassend. Leider bleibt an dieser Stelle jedoch ein Alternativvorschlag aus, so dass nur darüber spekuliert werden kann, welche genauen Vorstellungen diese OGS-Fachkraft bezüglich des Namens hat. Wesentlich greifbarer erscheint jedoch die Kritik, dass die Räumlichkeiten der OGS bzw. der Schule für die Eltern wenig einladend sind. Es ist davon auszugehen, dass der Satz „von hier aus schaff ich’s alleine“, welcher von der OGS-Fachkraft genannt wird, die Eltern darauf hinweisen soll, dass ihr Kind sich innerhalb der Schulgebäude selbstständig bewegen kann. Sollen jedoch Eltern im Zuge des Familienzentrums stärker in den Schulalltag integriert werden, hat ein solcher Satz eher eine kontraproduktive Wirkung. Das Gefühl bzw. das Bild, welches man den Eltern der Schüler/innen beim Betreten des Schulgeländes vermittelt, sollte im Optimalfall mit den Zielen und Ideen, die das Familienzentrum hat, gut abgestimmt sein.

Weiterhin wurden auch Vorschläge bezüglich des Schwerpunkts eines Familienzentrums gemacht:

„Und auch ja die Übergänge zur weiterführenden Schule sind eben nicht nur ausschlaggebend, sondern ich hab anfangs gesagt, es gibt eben auch noch einen anderen Übergang vom Kindergarten in die Schule und auch da, der muss ganz klar gefördert werden, weil eben die Kinder jedes Mal aus einem anderen System rauskommen und in ein neues System reinkommen. Und man kann halt nicht nur sagen, Familienzentrum kann sich nur über den einen Übergang kümmern, sondern, ja, Schule ist eben ein bisschen mehr als nur der Übergang.“ [LK]

Ein Ziel des Projekts „Familienzentrum an Grundschulen“ ist, die Vorbereitung der Kinder und Eltern auf den Übergang in die weiterführende Schule durch speziell darauf zugeschnittene Angebote zu gewährleisten. Hierzu äußerten sich ebenfalls mehrere Lehrkräfte, die betonten, dass ein Familienzentrum ebenfalls den Übergang von Kindergarten auf die Grundschule berücksichtigen sollte. Gerade weil es an vielen Kindertagesstätten Familienzentren gibt, erscheint dies als ein logischer Schritt. Eventuell besteht die Möglichkeit einer Kooperation oder zumindest eines Austauschs zwischen den schulischen Familienzentren und denen der Kitas. Auf diesem Wege könnten Eltern beispielsweise bereits innerhalb des vertrauten Umfelds der jeweiligen Kita von den Erzieher/innen darauf aufmerksam gemacht werden, dass ein ähnliches System des Familienzentrums auch auf der neuen Grundschule besteht. Somit würde bereits vor dem eigentlichen Schulstart eine erste Verbindung hergestellt werden. Eine zu starke Fokussierung des Familienzentrums auf den Übergang von der vierten in die fünfte Klasse wird jedenfalls eher kritisch gesehen.

7 Fazit

Bevor die Aspekte genannt werden, in denen noch Verbesserungsbedarf bzw. Verbesserungspotenzial besteht, lässt sich zunächst einmal festhalten, dass viel positives Feedback sowohl von den Eltern als auch von den Lehr- und OGS-Fachkräften gegeben wurde. Die Mehrzahl der Interviewpartner sieht das Projekt „Familienzentren an Grundschulen“, gerade mit Blick auf die Sozialstruktur an den Schulstandorten in Gelsenkirchen, als nützliche Institution an, um Eltern stärker in den Schulalltag ihrer Kinder integrieren zu können und den Schülerinnen und Schülern, gerade aus sozial benachteiligten Familien, bessere Zukunftschancen zu ermöglichen. Besonders die vielseitigen Angebote für die Kinder, aber auch für die Eltern wurden sehr positiv aufgenommen.

Da es sich bei den „Familienzentren an Grundschulen“ um ein Projekt handelt, das erst vor kurzem gestartet ist, wäre es sicherlich vermessen zu glauben, dass in der Praxis schon alles, was man sich im Konzept vorgestellt hat, bereits heute reibungslos abläuft. Dafür ist der Zeitraum schlichtweg noch nicht ausreichend gewesen. Daher sollten die im Folgenden abschließend kurz zusammengefassten Ergebnisse der Analyse dieses Beitrags weniger als grundsätzliche Probleme, sondern mehr als Bereiche mit Verbesserungspotenzial aufgefasst werden:

1. Der Kenntnisstand der Eltern bezüglich der Ziele des Familienzentrums ist in Breite und Tiefe noch ausbaufähig!

2. Es sollte weiterhin nach neuen Wegen gesucht werden, wie man die Eltern direkter erreichen kann. Einige Lehr- und OGS-Fachkräfte tun dies bereits!
3. Die zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte muss thematisiert und bearbeitet werden!

Zwar wissen viele Eltern, dass es ein Familienzentrum an der Schule ihres Kindes gibt und welche Angebote es bietet, jedoch scheinen die Idee dahinter und die Ziele vielen, auch denjenigen, die über ein gewisses Detailwissen verfügen, nicht transparent genug zu sein. Zudem sind die üblichen Wege der Informationsweitergabe an die Eltern, also Flyer, Elternbriefe oder Aushänge, nicht zielführend, wenn es darum geht, die Eltern zu erreichen, die gemeinsam mit ihren Kindern besonders stark vom Familienzentrum profitieren könnten. Einzelne Lehr- und OGS-Fachkräfte wählen daher bereits den Weg der direkten Face-to-face-Kommunikation mit den Eltern oder versuchen, die Kinder stärker auf die Angebote des Familienzentrums aufmerksam zu machen. Dieser Weg sollte intensiviert und weiterverfolgt werden. Abschließend stellt die zusätzliche Belastung der Lehrkräfte durch die Arbeit für das Familienzentrum in Form von Informationsweitergabe und zusätzlichen Konferenzen ein Problem dar. Möglichkeiten, Grenzen und der potenzielle Nutzen ihrer Mitwirkung an Aufgaben des Familienzentrums sollten daher offen diskutiert werden.

Literaturverzeichnis

Born, A. / Risse, T. / Stöbe-Blossey, S. / Klaudy, E. K., 2017: Zwischenbericht zur Evaluation „Familienzentren an Grundschulen“ (FamZGru). Manuskript; Duisburg/Gelsenkirchen

6.4 Familienzentren an Grundschulen: Die Rolle der Lehrkräfte und der Fachkräfte des Offenen Ganztags

Nina Wagemeyer

„Ja, auch Startprobleme und welche Aufgaben hat wer, wie sind die Funktionen, welchen Stellenwert, welche Größe hat ein Familienzentrum innerhalb einer Schule. Da gab es ganz viele Fragen, Zuständigkeitsfragen, die ewig geklärt werden mussten.“ [LK]

Seit dem Jahr 2014/15 gibt es in Gelsenkirchen das Pilotprojekt „Familienzentrum an Grundschulen“ (FamZGru). Dabei haben zunächst drei Grundschulen in der Stadt Gelsenkirchen ein Familienzentrum an ihren Schulen integriert. Doch was genau ist ein Familienzentrum und welche Aufgaben nimmt es wahr? Welche Akteure sind an der Arbeit im Familienzentrum beteiligt? Wie viel zusätzlichen Aufwand bedeutet das Familienzentrum? Was genau erhofft man sich von der Arbeit im Familienzentrum?

Grundsätzlich bleibt erst einmal festzuhalten, dass das FamZGru ein Pilotprojekt in Gelsenkirchen ist. In Bezug auf diesen Beitrag bedeutet dies, dass alle Angaben innerhalb dieser Arbeit einen Einblick in die momentane Lage geben. Vieles steckt noch in der Startphase und an der ein oder anderen Stelle gibt es noch Ausbaumöglichkeiten. Wenn das FamZGru für alle Beteiligten neu ist, muss es sich erst einmal etablieren. Die Lehrer/innen müssen wissen, was genau die Funktionen und die Zuständigkeiten des Familienzentrums sind und welche Aufgaben sie selbst in diesem Kontext übernehmen, die OGS-Mitarbeiter/innen müssen ihre Angebote mit denen des Familienzentrums abstimmen und die Eltern müssen über die Angebote des Familienzentrums informiert werden. Dies bedeutet, dass jeder Akteur in diesem Prozess seinen Platz finden muss, nicht überlastet werden darf und auch die Rolle der anderen Akteure kennen muss. Durch eine Klärung der Aufgabenbereiche kann man einer Überlastung der verschiedenen Akteure vorbeugen. Vor diesem Hintergrund steht in diesem Beitrag die folgende Frage im Mittelpunkt: Inwieweit sind die Lehrer/innen und OGS-Fachkräfte über Konzepte des Familienzentrums informiert und in das System eingebunden? Dazu werden in diesem Beitrag die Interviews, die im Februar/März 2017 mit zwölf Lehrer/innen sowie mit sechs OGS-Fachkräften geführt wurden, mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

1 Familienzentrum, Schule und Offener Ganztag

Die Integration von Familienzentrum, dem normalen Schulbetrieb und dem Offenen Ganztag ist ein wichtiger Bestandteil in der Arbeit des FamZGru. Natürlich soll das Familienzentrum dazu dienen zu vernetzen, jedoch sollten die Aufgabenfelder klar definiert und festgelegt sein. Dazu muss das gesamte Personal über die neuen Möglichkeiten durch das FamZGru informiert sein. Dafür wurden für die Analyse zwei Codes definiert: „Infos vorhanden“ und „Infos mangelhaft“, wobei allerdings, wie zu zeigen sein wird, einige Sonderfälle zu beachten sind. Des Weiteren wurden drei Codes erstellt, die sich auf die Klärung der Rollen der einzelnen Akteure beziehen: „Abgrenzung geklärt“, „Abgrenzung klar“ und „Abgrenzung unklar“.

An einer der drei Schulen ist das Familienzentrum in die Offene Ganztagschule integriert, und die Leitung liegt in einer Hand. In diesem Fall ist von Vorteil, dass sie schon vorher mit den Eltern in Kontakt gekommen ist und die Informationen selber an diese weitergeben kann:

„Im Moment haben wir uns den Schwerpunkt gesetzt, dass wir sehr intensive Beratung bei den Eltern machen. Also wir versuchen die Eltern dahingehend da abzuholen, dass wir sie, ja an Beratungsstellen weitervermitteln, relativ schnell Termine dort bekommen, den SDS mit ins Boot holen, wir sehr niederschwellige Angebote machen, um die Eltern überhaupt erst mal wieder in die Schule zu holen, also diesen Bereich, weil wir ganz viele Eltern haben, die einfach Angst auch vor Schule haben und das auch gar nicht möchten und da ist bei uns natürlich die besondere Situation, dass das OGS-Personal natürlich auch das Personal des Familienzentrums ist. Und wir da schon n' gute Beziehungsarbeit mit den Eltern haben, haben wir eine Ebene, die wir dafür gut nutzen können. [...] Das ist eine große Sache, dass wir die dahingehend unterstützen und bei diesen niederschwelligen Angeboten is n' großer Fokus noch mal darauf gelegt, mit den Eltern

auch Handlungsstrategien zu entwickeln, wie könnt ihr in Situationen mit euern Kindern umgehen und ihnen aber auch gleichzeitig Angebote aufzeigen, zu sagen, das könnt ihr auch mit euern Kindern machen. Also ihnen auch einfach praktische Dinge zeigen, also ganz viel Praktisches hier an erster Stelle.“ [OGS]

An den anderen Schulen geht es zunächst einmal darum, dass die Mitarbeiter/innen des Offenen Ganztags über die Angebote des Familienzentrums informiert sind:

„Also welche Aufgaben nimmt das Familienzentrum zurzeit wahr? Also welche neuen Angebote gibt es? [...] Also, im Moment läuft die Handball AG. Die lieben die Kinder. Die ist vom Familienzentrum und eine Yoga für Kinder läuft im Moment.“ [OGS]

Die Aussage zeigt, dass die OGS-Mitarbeiter/innen auch von den Kindern Rückmeldungen über die Angebote erhalten. Dies gilt auch für einige Lehrkräfte:

„Also ich nehme schon wahr, dass das Familienzentrum gerade auch im Freizeitbereich Angebote hat, wie zum Beispiel Kräutergartenküche heißt das. Also auch Basteltreffs, also auch Freizeitbeschäftigung, dass nehmen die Kinder auch sehr gerne wahr. Dann beispielsweise auch Yoga zur Entspannung. Die Dinge, die mit dem Übergang gelaufen sind. Da hat auch eine Ergotherapeutin im letzten Jahr das Thema ‚Übergang‘ mit den Kindern bearbeitet, also quasi fit gemacht. Sprachlich, also was kann ich bei Auswahlgesprächen sagen, wenn da der Schulleiter sitzt und meine Eltern, wenn ich da noch interviewt werde. ‚Ich hab(e) in meiner Freizeit fast gar nix‘, das kommt vielleicht nicht so gut.“ [LK]

Während die Aussage zeigt, dass die Lehrkraft den Nutzen von Angeboten des Familienzentrums aus der Perspektive der Kinder bewertet, können andere Lehrkräfte dies nicht unbedingt einschätzen. So antwortet eine Befragte auf die Frage, ob es Gruppen von Schüler/inne/n oder Familien gibt, die besonders vom Familienzentrum profitieren:

„Da bin ich echt jetzt zu schlecht dann informiert. Das weiß ich nicht. Also ich denke schon, aber ich bin dahingehend jetzt nicht sehr gut informiert.“ [LK]

Im Verlauf des Interviews wurde weiterhin ersichtlich, dass die Lehrkraft zwar einige Angebote des FamZGru kennt, allerdings dies mit anderen schulischen Projekten vermischt. Offenkundig gibt es häufig Schwierigkeiten, die Bereiche voneinander zu trennen.

„Also das nicht, dass ich das so wüsste, das wird vom Familienzentrum gemacht und dass wohl Kinder aus der OGS dahingehen und da teilnehmen. Aber die OGS hat so die eigenen AGs, wie diese Schwimm-AG, dass die Erstklässler halt alle schwimmen lernen hier an der Schule und ja, dass das dann die separaten AGs vom Familienzentrum wieder so sind. So hab‘ ich das bisher wahrgenommen, ne, dass das so einmal unsere AGs sind, wo ja viel von der OGS angeboten wird und einmal die vom Familienzentrum.“ [OGS]

Nicht allen Befragten – weder den Lehrkräften noch den OGS-Fachkräften – ist klar, welche Angebote durch das Familienzentrum und welche durch die OGS organisiert werden. Auch in den beiden Schulen, an denen das Familienzentrum organisatorisch und über die Leitungsstruktur von der OGS getrennt ist, können die Interviewpartner/innen nicht immer zwischen beidem differenzieren:

„In der offenen Ganztagschule, also wir sind ja mit in dem Familienzentrum ja der offene Ganztags. Wir sind ja das Familienzentrum.“ [OGS]

Insgesamt zeigt sich, dass die Klärung der Aufgaben und der Rollenverteilung vor allem in der Anfangsphase von hoher Bedeutung war – und dass dieser Prozess nicht immer zur Zufriedenheit der Beteiligten gelaufen ist:

„Ja, auch Startprobleme und welche Aufgaben hat wer, wie sind die Funktionen, welchen Stellenwert, welche Größe hat ein Familienzentrum innerhalb einer Schule. Da gab es ganz viele Fragen, Zuständigkeitsfragen, die ewig geklärt werden mussten erstmal, ja und das ist im Nachhinein ein bisschen schade, weil da viel Zeit verloren geht.“ [LK]

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die meisten Befragten zwar über das FamZGru informiert worden sind, dass allerdings diese Informationen (noch) nicht immer zu einer eindeutigen Klärung der Rollen geführt haben.

2 Kontakt zwischen Lehrkräften oder OGS-Fachkräften und den Eltern

Ein wichtiger Punkt bezieht sich auf den Kontakt zu den Eltern. Doch wie wird der Kontakt zwischen dem Familienzentrum und der Zielgruppe eigentlich hergestellt und wie kommt die Zielgruppe überhaupt an Informationen? Besonders bei der Einführung des FamZGru ist dieser Schritt sehr wichtig und maßgeblich für die spätere Arbeit. Ohne die stetige Kommunikation kann ein Familienzentrum nicht arbeiten. Dabei stellt sich die Frage, ob die Kommunikation vorrangig oder ausschließlich über das für das Familienzentrum zuständige Personal gehandhabt wird oder ob potenzielle Vermittler, wie die Lehr- und OGS-Fachkräfte, als Kommunikationspartner fungieren. Wer geht auf wen zu? Kommt mehr Kontakt zustande, indem die Lehrer/innen und die OGS-Fachkräfte auf die Eltern zugehen, oder informieren sich die Eltern eher selbst? In welchen Bereichen findet der Kontakt mit den Eltern überhaupt statt?

Hier zeigt sich zunächst, dass die meisten – nicht alle – OGS-Fachkräfte angeben, dass sie einen intensiven Kontakt mit den Eltern haben.

„Also wir haben eigentlich viel Kontakt zu den Eltern. Wir haben auch unsere Telefonzeiten, gehen aber auch außerhalb der Zeiten dran, wenn jemand da ist. Und die Eltern, viele, also ich finde viele Eltern, holen ihre Kinder auch ab, so dass man den Kontakt hat, wir stehen dann auch überwiegend im Flur und so, dass wenn irgendetwas ist wir das auch mit den Eltern klären können. Wir bieten auch Gesprächstermine an. Also ich finde wir haben eigentlich nen guten Kontakt zu Eltern.“ [OGS]

Der Kontakt mit den Eltern hat auch häufig mit dem Familienzentrum zu tun. Besonders bei den OGS-Mitarbeiter/inne/n scheint das Thema Familienzentrum im Austausch mit den Eltern eine wichtige Rolle zu spielen. Dass Eltern nach Informationen zum Familienzentrum fragen, wird von OGS-Mitarbeiter/inne/n wesentlich häufiger angegeben als von den Lehrkräften. Nur drei Lehrkräfte betonen, dass sie die Eltern an das Familienzentrum verweisen, wobei sie aber gleichzeitig ihre eigene Zuständigkeit für die Beratung hervorheben:

„Und ich sage jetzt mal, die Eltern, wenn die Fragen haben, erreichen die auch nicht immer an jeder Stelle das Familienzentrum. Da stehen ja dann auch wir da, die die Erstberatung geben und dann an das Familienzentrum weitergeben.“ [LK]

3 Informationsaustausch

Bei dem Informationsaustausch zwischen den Eltern bzw. den Familien stellt sich die Frage, wie dieser überhaupt stattfindet. Da das FamZGru ein Pilotprojekt darstellt, befindet sich dies noch im Aufbau. Somit muss vieles über die bereits etablierten Informationswege gehandhabt werden, z. B. über Flyer, Mundpropaganda, Elternabende und viele weitere Gespräche oder Vorstellungsrunden:

„Also ich weiß, dass über Elternbriefe, in allen Klassen, die Eltern informiert wurden. Und dementsprechend waren halt unsere Eltern informiert, ne, weil alles, was halt oben über die Klassen läuft, haben die Kinder in der Tasche.“ [OGS]

Hier kann es zu Problemen kommen. Wenn die Kinder den Zettel bekommen, kann der Zettel verloren gehen oder vergessen werden. Die Eltern bekommen also den Elternbrief oder den Flyer in manchen Fällen gar nicht zu sehen. Hinzu kommt, dass nicht alle Eltern in der Lage sind, die Informationen zu verstehen:

„Wir machen das viel über, über Flyer, dass wir das hinbekommen und da wird deutlich, dass das schwierig ist, weil wir auch viele Eltern haben, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, die zum Teil gar nicht lesen können, also den Inhalt, obwohl der wirklich nur auf Termin, Uhrzeit, Thema gestrickt ist, mehr steht da schon gar nicht drauf, da schon an ihre Grenzen kommen und wir sehr dahin gegangen sind, das über Mundpropaganda zu machen, also wirklich sagen, du sprichst jetzt noch mal drei an, du machst das und wir sind da eigentlich immer auf der Suche zu

gucken, ja was brauchen die Eltern noch mal. Und die kommen auch, also wir haben ja Eltern, die sagen, machen Sie doch mal das und machen Sie das und machen Sie doch mal das, dann machen wir das auch und dann kommen sie trotzdem nicht.“ [OGS]

Wie man hier sieht, wurden zunächst Flyer des Familienzentrums verteilt. Da manche Familien nicht alles verstehen, hat in diesem Fall die OGS-Fachkraft zusammen mit anderen die Aufgabe übernommen, die Eltern gezielter anzusprechen und über Mundpropaganda das Familienzentrum bekannter zu machen. Allerdings hat die befragte Fachkraft eine Doppelfunktion. Sie arbeitet nicht nur in der Offenen Ganztagschule, sondern ist gleichzeitig auch als Leitung des Familienzentrums tätig. Somit ist ihre Arbeit bereits verknüpft und die Person kann den Informationsaustausch direkter gestalten. Hätte sie nicht diese Doppelfunktion, wüsste sie evtl. gar nichts von den vorhandenen Problemen bzw. könnte die Eltern nicht gezielter aussuchen und ansprechen, ob diese Interesse an einem Kurs oder einem Angebot haben. Eine andere OGS-Fachkraft hat schon vor ihrer Arbeit an der Grundschule in einer Kindertageseinrichtung gearbeitet. Dort wurde bereits ein Familienzentrum aufgebaut, wobei die befragte Fachkraft mitgearbeitet hat. Somit kann sie auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen. Im Kontext des Informationsaustausches kann sie bei direktem Kontakt mit den Eltern auf fundierteres Wissen zurückgreifen als andere Interviewpartner, die erst seit der Einführung des FamZGru mit dem Familienzentrum in Kontakt gekommen sind.

Die Verteilung von Informationsmaterialien läuft häufig über die Lehrer/innen. Innerhalb der Interviews mit den Lehrkräften wurde oft geäußert, dass die Zettel im Klassenverband an die Schüler/innen vergeben werden und die Lehrkräfte auch die Anmeldungen und Empfangsbestätigungen wieder einsammeln müssen:

„Am Anfang war das so, dass wir ständig irgendwelche Briefe verteilen mussten. Aber es gibt von mir auch wichtige Briefe und wenn Eltern zu viele Briefe bekommen und sowieso bildungsfern sind, dann lesen sie nachher gar nichts mehr. Ich sammle dann auch sämtliche Abschnitte erstmal ein. Dann sammle ich hier blaue ein für das Familienzentrum, dann sammle ich für die Eltern Erziehungsworkshops die orangenen Zettel ein, dann habe ich noch meine Zettel.“ [LK]

In diesem Fall wurde allerdings auch schon eine Teillösung gefunden, indem die Lehrer/innen nicht mehr alle Zettel verteilen, sondern die wichtigsten Informationen an Elternabenden ausgegeben werden. Dennoch beklagen einige Lehrkräfte weiterhin, dass die effektive Unterrichtszeit durch die Weitergabe der Informationen verkürzt wird. Auch kann es zu dem Problem führen, dass aufgrund der Vielzahl der schriftlichen Materialien Informationen untergehen und nicht mehr beachtet werden. Insgesamt sehen sich weder alle Lehrkräfte noch alle OGS-Fachkräfte in allen Fällen als ausreichend informiert an, um ihrerseits Eltern über Angebote zu informieren. Darüber hinaus scheint nicht immer klar zu sein, wer für Anmeldungen zuständig ist. In manchen Fällen tragen Eltern oder Kinder sich in eine Liste ein, in anderen Fällen sammeln Lehr- oder OGS-Kräfte die Anmeldungen ein. Gezielte Hinweise auf Angebote erfolgen anscheinend häufiger durch OGS-Kräfte als durch Lehrer/innen, was zum Teil dazu beiträgt, dass Angebote vorrangig von Eltern genutzt werden, deren Kinder am Offenen Ganztage teilnehmen.

4 Veränderungen durch das Familienzentrum

Am Ende der Interviews mit den Lehrkräften und den OGS-Fachkräften wurde über die Veränderungen und Wünsche in Bezug auf das Familienzentrum gesprochen. Was hat sich seit der Einführung verändert? Kann man überhaupt schon einmal Veränderungen wahrnehmen? Welche Probleme gibt es oder gab es? Was soll in der Zukunft noch verändert werden?

Grundsätzlich geben die verschiedenen Akteure an, dass es durch die Einführung des FamZGru zu mehr Kontakt mit den Eltern gekommen ist und es für die Kinder und die Eltern gezieltere Angebote gibt. Außerdem wurden in Bezug auf den Übergang an die weiterführenden Schulen auch die Sorgen und Ängste von den Familien angeschaut.

„Ja jetzt, seitdem wir das Familienzentrum haben, haben wir viele Dinge unternommen, die wir vorher nicht gemacht haben. Wie zum Beispiel, Schulen auch schon besuchen. Dass wir eingeladen worden sind. Solche Sachen.“ [LK]

Im Vergleich zwischen den Lehrkräften und den OGS-Fachkräften fällt auf, dass die OGS-Fachkräfte nichts Negatives über das Familienzentrum angaben. Die Lehrkräfte sind hingegen zum Teil der Meinung, dass ihnen viel Zeit genommen wird, um Informationsmaterialien auszuteilen, um auf Angebote aufmerksam zu machen und um über die Angebote selber informiert zu werden.

„Obwohl uns gesagt wurde, das kostet uns überhaupt keine zusätzliche Belastung. Definitiv, es kostet immer, die Berichtszeiten in Konferenzen. [...] Bericht aus dem Familienzentrum und Abfrage von Wünschen. Was man noch so für Kinder tun könnte. Und da ich schon so lange arbeite, habe ich da Frust mit.“ [LK]

Der intensive Austausch zwischen den Beteiligten, der mit dem Familienzentrum verbunden ist, bedeutet aus der Sicht einiger Befragter eine zusätzlich zeitliche Belastung.

„Also wir haben Jahrgangsteams, da ist es schon schwierig. Dann der Austausch mit der OGS. Dann der Austausch mit dem Familienzentrum. Da sind ja immer sehr viele Leute dran beteiligt. Ja, man versucht auch immer dann zwischen Tür und Angel etwas zu machen und das ist manchmal ungünstig. Das könnte, wie gesagt, intensiviert werden, aber ich sehe da n' riesen Zeitproblem wieder.“ [LK]

Dennoch wird der Austausch zwischen den Lehrkräften und dem Familienzentrum bei den meisten befragten Personen positiv gesehen:

„Aber es ist sofort ein Austausch da und es passiert auch sofort immer eine Reaktion darauf. Also es ist nicht irgendwie, dass ich erst ... Wo ich lange drauf warten muss. Also die Kommunikation untereinander ... die stimmt.“ [LK]

Immer wieder wurde von Lehrer/inne/n die Hoffnung ausgedrückt, vom Familienzentrum in ihrer Arbeit entlastet zu werden. In einigen Fällen gab es auch schon die ersten Erfolge, dass die Lehrer/innen Vorschläge unterbreiten konnten, was das FamZGru anbieten sollte. Somit sollte Präventionsarbeit geleistet werden. Die Zusammenarbeit mit Sozialpädagog/inn/en wird dabei positiv bewertet:

„Mit der Dame, die das hier, die Sozialpädagogin X, die das gemacht hat, die Sozialpädagogin X, immer wieder mit uns ausgetauscht und sie hat an Konferenzen teilgenommen, die ist in meiner Klasse drin gewesen. Es war also immer wieder ein Austausch. In den Pausen, wenn sie da gewesen ist, war der da. Immer wieder.“ [LK]

Durch den Austausch und die zusätzlichen Funktionen der Schule, nicht mehr nur Anlaufstelle für die Schüler/innen zu sein, sondern für die ganze Familie zu sein, hat sich einiges verändert. Diese Öffnung wird von einigen Lehrkräften als sehr positiv und auch für die eigene Arbeit als gewinnbringend erlebt:

„Ja, man sieht mehr Eltern in der Schule. Das finde ich sehr positiv und wenn man zum Beispiel in der OGS mal nachfragt, sitzen Frauen da, die gemeinsam nähen. Das ist einfach ein Teil, das gefällt gut. Es ist dann nicht einfach nur Schule, sondern ist auch ein Raum, in dem man etwas gemeinsam tut, etwas erarbeitet, wie auch immer. Das sieht gut aus, das macht Freude, die Eltern sind fröhlich dabei und kommen dann auch sehr positiv auf uns Lehrer zu.“ [LK]

5 Fazit

Da das Familienzentrum an Grundschulen ein Pilotprojekt ist und an den Grundschulen zu verschiedenen Zeitpunkten eingeführt wurde, befindet sich Vieles noch in der Aufbauphase. Hierbei gibt es besonders am Anfang noch einige Punkte, die sich im Laufe der Zeit verbessern können. So muss am Anfang noch viel Informationsarbeit geleistet werden, um das Familienzentrum vorzustellen und den Eltern begreifbar zu machen, was seine Aufgabe ist. Die Lehrer/innen müssen besonders in der Aufbauphase Informationen weitergeben und die Eltern gezielt auf das Familienzentrum hinweisen und ansprechen. Dies bedeutet, dass die Lehrer/innen einen Mehraufwand haben und mehr Zeit und Arbeit investieren müssen. Die gewünschte Entlastung kann so also am Anfang nicht erreicht werden; Erfolge können sich erst später einstellen und erfordern ein

hohes Engagement gerade in der Anfangsphase. Dies scheint den Beteiligten nicht immer hinreichend vermittelt worden zu sein. Die OGS-Kräfte sind unterschiedlich gut über die Angebote des Familienzentrums informiert; einige von ihnen bekommen die Informationen vorrangig über die Kinder, die an Angeboten teilnehmen. Viele OGS-Kräfte stehen in engem Kontakt zu den Eltern und nutzen dies, um Eltern für die Angebote des Familienzentrums zu sensibilisieren. Ihre Vermittlerfunktion könnte durch eine bessere Information ausgebaut werden. In einer Verknüpfung zwischen Familienzentrum und Offener Ganztagschule liegen offenkundig Potenziale für eine Stärkung des Kontakts zu den Eltern; allerdings muss beachtet werden, dass auf diese Weise vorrangig Eltern erreicht werden, deren Kinder am Ganztage teilnehmen.

6.5 Der Aufbau von Familienzentren an Grundschulen – eine Zwischenbilanz

Tobias Gassen

Eines der ganz großen bildungspolitischen Themen der letzten Jahre ist die Chancengleichheit in der Bildung. Chancengleichheit heißt in diesem Fall, dass jedes Kind – unabhängig von Herkunft und sozialer Stellung – die gleiche Chance haben muss, jedes Bildungsziel zu erreichen. Um Chancengleichheit in diesem Sinne zu fördern, hat die Stadt Gelsenkirchen ein aus der frühkindlichen Bildung bekanntes Konzept aufgegriffen und es ab 2014 auf den Primarbereich ausgeweitet – das Konzept der „Familienzentren an Grundschulen“ (FamZGru). Ziel dieses Projekts ist die Integration der Eltern in das Schulleben ihrer Kinder. Durch verschiedene Angebote und Projekte sollen die Eltern schrittweise an die Schule herangeführt werden und Vorbehalte verlieren, um schließlich eine aktive Rolle im Schulleben ihrer Kinder übernehmen zu können. Als entscheidender Faktor für die spätere Entwicklung wird dabei besonderes Augenmerk auf den Übergang gelegt, also den Wechsel von der Grund- zur weiterführenden Schule. In diesem Beitrag geht es um die Potenziale und Grenzen des Projekts. Wo werden Innovationen oder auch Fehlentwicklungen sichtbar? Funktioniert die Konzeption des Projekts oder bedarf es aus Sicht der Mitarbeiter/innen Anpassungen? Die Ergebnisse sollen einen realistischen Überblick über die Ist-Situation ermöglichen.

1 Das Projekt FamZGru als Antwort auf ungleiche Bildungschancen

Bei der Bildungspolitik handelt es sich um ein Politikfeld, das zuweilen Wahlen entscheiden kann. Entsprechend groß war die Aufregung in Deutschland im Jahr 2001, als die OECD erstmalig Ergebnisse der im Jahr zuvor durchgeführten PISA-Studie veröffentlichte. Der sog. „PISA-Schock“ entfachte deutschlandweit eine Debatte über das hiesige Bildungssystem. Weitere Untersuchungen in den Folgejahren offenbarten Schwächen deutscher Bildung, die lange nicht wahrgenommen wurden. Neben der Qualität der Bildung und den damit verbundenen Fachkenntnissen der Schüler/innen wurde auch die Sozialstruktur untersucht. Ein Ergebnis, das bis heute Bestand hat, ist die ungleiche Verteilung von Bildungschancen innerhalb der Gesellschaft – besonders brisant, weil man immer davon ausging, das deutsche Schulsystem sei besonders sozial, weil es für jeden zugänglich sei, unabhängig vom familiären Einkommen. Das Thema birgt sozialen Sprengstoff, fällt es doch in eine Zeit, in der sich das soziale Gefälle immer stärker ausprägt. Doch nicht nur der Gedanke der sozialen Gerechtigkeit zeigt hier Handlungsbedarf für die Politik auf, sondern auch Entwicklungen wie Globalisierung, Digitalisierung und Migration stellen die Politik vor große Herausforderungen. Der demografische Wandel z. B., die vielleicht größte Herausforderung dieses Jahrhunderts, rückt für Deutschland immer näher. Daraus ergeben sich nicht nur Probleme für die Sozialsysteme. Noch bevor die Babyboomer ihr Renteneintrittsalter erreichen, leidet die Wirtschaft unter massivem Fachkräftemangel. Gleichzeitig beendeten im Jahr 2014 4 % aller Schüler/innen ihre Schullaufbahn ohne Abschluss. (vgl. Statistisches Bundesamt 2016: 85) Wie lange kann sich ein wirtschaftlich prosperierendes Land das leisten, bevor es an Wettbewerbsfähigkeit verliert? Unter dem Begriff Industrie 4.0 vollzieht die deutsche Wirtschaft eine Transformation, eine Entwicklung, die dem technischen Fortschritt geschuldet ist und bei der Veränderungen warten, die heute noch gar nicht abzuschätzen sind. Sicher scheint nur zu sein, dass die benötigte Qualifikation zur Teilhabe an diesem Wandel steigen wird. Doch schon heute erleben wir eine Entwicklung, in der ein Hauptschulabschluss seinen Wert weitestgehend verloren hat. Neue Konzepte sind gefragt, die mittel- bis langfristig Veränderungen herbeiführen, um Potenziale bestmöglich zu nutzen und tatsächliche Chancengleichheit herzustellen. Hier setzt das Projekt „Familienzentrum an Grundschulen“ der Stadt Gelsenkirchen an.

Mit dem Projekt wird an die Entwicklung von Familienzentren in Kindertageseinrichtungen angeknüpft. Im Januar 2006 startete das von der Landesregierung NRW initiierte Pilotprojekt Familienzentren NRW. An der einjährigen Testphase beteiligten sich insgesamt 261 Kindertageseinrichtungen. Ziel war es, binnen eines Jahres Strukturen zu schaffen, die von der Landesregierung vordefinierten Kriterien entsprachen. So mussten Beratungs- und Unterstützungsangebote für

Familien und Kinder zur Verfügung stehen und Familienbildung und Erziehungspartnerschaft aktiv gefördert werden. Im August 2007 begann der flächendeckende Ausbau des Angebots.²⁵ Als Zielsetzung formulierte das für Kindertagesbetreuung und Familien zuständige Landesministerium folgende Punkte:

„Durch die besondere Verbindung der unterschiedlichen Angebote in den Familienzentren können

- Kinder umfassend individuell gefördert und der Bildungsauftrag intensiviert werden,
- Sprachdefizite, insbesondere bei Kindern aus Zuwandererfamilien, früher festgestellt und durch eine individuelle Förderung systematisch abgebaut werden,
- Stärken und Schwächen der Kinder früher erkannt und Eltern in Fragen der Erziehung, Bildung, Gesundheit etc. gezielter und bereits sehr früh Beratung angeboten werden,
- Kindertageseinrichtungen zum Bildungs- und Erfahrungsort für Kinder und ihre Eltern weiterentwickelt und damit auch Eltern in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt werden,
- Eltern bei der Überwindung von Alltagskonflikten geholfen werden, da diese Hilfe unmittelbarer und ohne Hemmschwellen zugänglich gemacht werden,
- Zuwandererfamilien und Familien aus bildungsfernen Schichten besser angesprochen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert werden,
- durch eine Öffnung der Angebotsstruktur – unter Einbeziehung der Familien – mehr Variabilität in den Betreuungszeiten und der Altersmischung geschaffen werden,
- das Angebot an Tagesmüttern und Tagesvätern ausgeweitet und qualitativ weiterentwickelt werden sowie
- Orte des Austauschs im Stadtteil geschaffen werden.“²⁶

Gelsenkirchen ist die erste Kommune in NRW, die dieses Konzept auf den Grundschulbereich übertragen hat. Ist die Grundidee auch dieselbe wie bei den klassischen Familienzentren, so ist die Zielsetzung doch eine etwas andere. Im Wesentlichen geht es um zwei Faktoren, die einen nachhaltigen Einfluss auf die spätere Bildungslaufbahn der Kinder nehmen werden. Dazu heißt es im ersten Evaluationsbericht (Born et al. 2017: 3):

1. Da die Bildungschancen von Kindern in erheblichem Maße durch die Eltern beeinflusst werden, können sie verbessert werden, wenn die Angebote der FamZGru bei Eltern bewirken, dass sie den Bildungsweg ihres Kindes kompetent und engagiert begleiten.
2. Da der Übergang auf die weiterführende Schule von erheblicher Bedeutung für den weiteren Bildungsweg eines Kindes ist, verbessern sich die Bildungschancen eines Kindes, wenn der Übergang so vorbereitet wird, dass eine individuell richtige Entscheidung zur Wahl der weiterführenden Schule getroffen wird und das Kind den Übergang positiv erlebt.

Ziel ist also, insbesondere sozial benachteiligten Kindern in ihrem Schulleben zu helfen, ihre Bildungschancen langfristig zu verbessern, und so der wachsenden Chancenungleichheit entgegenzutreten.

Forschungsergebnisse zum Nutzen und zu den Umsetzungsbedingungen von Familienzentren an Grundschulen liegen noch nicht vor. Um diesbezügliche Erkenntnisse zu erarbeiten, bedarf es des Blicks auf die Mikroebene sozialer Prozesse und die Interaktion innerhalb der Schule, weil die Ursachen für Benachteiligung zum Teil auch individuell sind und von Kind zu Kind variieren. Ebenso sind die systemischen, strukturellen und institutionellen Ursachen für Ungleichbehandlung zu untersuchen. (Betz et al. 2017: 28 ff.) Im Folgenden wird auf der Basis der Auswertungen von Interviews mit Lehrkräften und Fachkräften der OGS (und partiell unter Hinzuziehung von Ergebnissen aus den Elterninterviews) auf Fragen der Kommunikation und der Arbeitsorganisation eingegangen und eine vorläufige Zwischenbilanz gezogen.

²⁵ Vgl. http://www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/documents/pdf/09_Guetesiegel_Einzel.pdf (Stand: 19.10.2017)

²⁶ Vgl. <http://www.familienzentrum.nrw.de/ziele.html>

2 Kommunikation

Erfolgreiche Kommunikation ist bei einem Projekt wie diesem grundlegend. Zunächst müssen sich die beteiligten Akteure an der Schule intensiv koordinieren, um das FamZGru erfolgreich in die bestehenden Strukturen (Grundschule, OGS) zu integrieren. Parallel muss das Projekt auf allen relevanten Ebenen vorgestellt werden und dafür geworben werden. Das bedeutet einerseits, den Kindern das Angebot nahezubringen, andererseits die Eltern zu informieren. Gleichzeitig ist die Kommunikation mit der Elternschaft zu verstetigen, gerade auch dann, wenn diese sich in weiten Teilen solchen Bemühungen gegenüber vordergründig eher verschlossen zeigt.

Bei der Analyse der Interviews zeigt sich, dass die Kommunikation zwischen den Akteuren innerhalb der Schule sehr erfolgreich funktioniert. Insbesondere der intensive Austausch von Leitung (FamZGru), OGS und Schule (Lehrer) finden mehrfach lobende Erwähnung.

„Mit der Dame, die das hier, die Sozialpädagogin X, [...] immer wieder mit uns ausgetauscht und sie hat an Konferenzen teilgenommen, die ist in meiner Klasse drin gewesen. Es war also immer wieder ein Austausch. In den Pausen, wenn sie da gewesen ist, war der da. Immer wieder.“ [LK]

„Wir haben ja die Berührungspunkte im Vormittagsbereich miteinander und Austausch untereinander, das betrifft natürlich auch den Austausch, den das Familienzentrum im Vormittagsbereich angeht. Wenn ich mich auch hier mit den Erziehern austausche: ‚Welches Kind kann ich dir schicken?‘“ [LK]

Selbst eher kritisch eingestellte Lehrkräfte, die im Interview zu erkennen gaben, dass sie insgesamt wenig vom FamZGru halten, erkannten die Leistung der FamZGru-Leitung an:

„Ich bin da sehr vorsichtig mit der Kritik. Weil, wie gesagt, es muss sich auch erstmal alles ein bisschen einspielen. Es gab eine Phase ... Wir arbeiten auch, finde ich, sehr eng und sehr offen miteinander. [...] Aber es ist sofort ein Austausch da und es passiert auch sofort immer eine Reaktion darauf. Also es ist nicht irgendwie, dass ich erst ... Wo ich lange drauf warten muss. Also die Kommunikation untereinander ... die stimmt.“ [LK]

Durch die systemische Trennung der drei Bereiche Schule, OGS und FamZGru bedarf es immer wieder neuer Absprachen und gegenseitiger Unterstützung. So müssen Informationen des FamZGru im Unterricht verteilt werden, weil nur zu dieser Zeit die größtmögliche Zielgruppe erreicht werden kann:

„Also wir verteilen, wenn das Familienzentrum eben ein Programm hat, dann kriegen wir einmal einen Flyer, den wir an die Eltern verteilen. Dann werden wir in Konferenzen darüber informiert, was gerade im Vormittagsbereich besonderes ansteht, wo wir die Kinder auch im Hinblick auf unseren Unterricht unterstützen können, Aufmerksamkeit, Konzentration und dann verteilen wir eben auch dazu die Anmeldebögen und wenn's mir ganz wichtig ist, dann spreche ich entsprechend die Eltern drauf an und sag: ‚Haben Sie gesehen? Wir haben da ein Angebot, das würde total gut zu Ihrem Kind passen, das würde dem Kind guttun.‘“ [LK]

Auch die Mitarbeiter/innen der OGS pflegen regelmäßige Kontakte zum FamZGru. Das ist besonders wichtig, da sie am Nachmittag zeitlich parallel laufende Angebote haben. Zur optimalen Abstimmung und zur Festigung eines vertrauensvollen Umgangs bedarf es deshalb kontinuierlichem Austausch. Ein guter Gradmesser für das Kommunikationsverhältnis ist das Wissen über die Angebote des anderen, um Überschneidungen zu vermeiden und Angebotslücken zu schließen. Das klappt weitestgehend:

„Also, im Moment läuft die Handball AG. Die lieben die Kinder. Die ist vom Familienzentrum und ein Yoga für Kinder läuft im Moment. Die sind ja auch ganz begeistert, das finde ich auch eine ganz tolle Sache für Kinder, die mal wirklich so ein bisschen Ruhe brauchen. Das sind, glaube ich, auch immer nur sechs Kinder oder acht. Und wir hatten im letzten Halbjahr Wetterforscher und dann läuft ein Bastelangebot. Also ich sag mal, dafür, dass das Familienzentrum im Aufbau ist, find ich, funktioniert das gut. Ja.“ [OGS]

„Teilweise [...], wenn wir was anbieten wie so Selbstverteidigungskurse und Yogakurse und, und, und, das läuft dann auch über Flyer bzw. wir geben das nach oben an die Lehrer weiter. Und das

wird dann klassenintern an alle Schüler verteilt. Wir haben draußen unseren Schaukasten, dann haben wir hier noch ne' Wand, wo wir auch die versuchen, aktuell zu halten; Mir fällt gerade ein, diese Woche hat es nicht aktualisiert. Und ansonsten, es ist doch viel auch direktes Ansprechen.“ [OGS]

Die Fachkräfte der OGS und die Leitung des FamZGru arbeiten zusammen, besprechen Planungsabläufe und koordinieren ihre parallelen Angebote.

„Also ich hatte jetzt in der Zeit, wo die Person da war, ... immer wieder Gespräche über das, was möglich ist anhand der Räumlichkeiten, zeitmäßig, weil ja auch das Angebot halt koordiniert werden musste, passt das mit unseren Essenszeiten?! Da waren schon Kontakte da, dass man halt gemeinsam auch geplant hat, was so möglich ist.“ [OGS]

Bisher wurden viele Belege gezeigt, die verdeutlichen, wie intensiv der Austausch unter Lehrkräften, OGS-Fachkräften und FamZGru-Fachkräften schon ist. Auch den Eltern gegenüber gab es eine Vielfalt an Informationen:

„Per Brief, per Elternbrief. Und ich glaube, die, lassen Sie mich kurz überlegen, die Leiterin dieses Familienzentrums hat sich auch beim Elternabend vorgestellt, meine ich, ja. Ich glaube doch.“

„Die [Information] kam von der Klassenlehrerin und vom Schulleiter.“ [E3]

Eine andere Befragte berichtet von verschiedenen Angeboten, die sie mit ihrem Kind schon wahrgenommen hat, und zeigt sich geradezu begeistert von den neuen Freizeitmöglichkeiten an der Schule:

„Von der Schule aus direkt, da kriegen wir direkt die Zettel und über die Zettel hier in dem Stadtspiegel steht öfters was drin. [...] Wir haben schon ein paar Angebote davon genutzt [...] Dieses / Die haben so ein Wetterforschungsprogramm gemacht, da waren die beiden von mir dabei und die haben jeden zweiten Mittwoch Bastelstunde, da waren meine Kinder schon ein, zwei Mal.“ [E3]

Ein Teil der Eltern hat jedoch bislang keine Informationen zum Familienzentrum zur Kenntnis genommen (vgl. dazu ausführlich den Beitrag von Alexandra Ascher; Kapitel 6.2). Bei der Auswertung dieser Interviews, die zum Teil von Verständigungsschwierigkeiten und Sprachdefiziten gekennzeichnet sind, entsteht der Eindruck, dass aus diesem Grunde möglicherweise auch Informationen zum Familienzentrum nicht immer verstanden wurden. Gerade im Hinblick auf die Zielgruppe von sozial benachteiligten und eher bildungsfernen Eltern, die durch das Familienzentrum erreicht werden sollen, stellt die Kommunikation also noch eine Herausforderung dar.

3 Arbeitsaufwand – von der Belastung zur Entlastung?

Im Vorfeld der Gründung des FamZGru wurden die Lehrkräfte an den Schulen über das Projekt informiert. Bei der Wahrnehmung des Projekts spielt die Frage der Belastung eine große Rolle. Eine Lehrkraft berichtet, dass sie – nach einer anfänglichen Zusatzbelastung in der Einführungsphase – zunächst durchaus eine Entlastung durch das Familienzentrum wahrgenommen habe. Da an dieser Schule zum Befragungszeitpunkt die Stelle der FamZGru-Leitung vakant war, ist dieser Vorteil zunächst nicht mehr gegeben:

„Ich hatte jetzt persönlich über diese langen Organisationsstränge am Anfang höhere Belastung, obwohl ich mir Entlastung versprochen hatte. Weil ich in der Schule als Elternbegleiterin viele Aufgaben übernommen habe neben dem Unterrichtsgeschehen [...], da hatte ich mir natürlich viel davon versprochen, dass die Leitung des Familienzentrums in diesem Bereich mehr übernehmen kann oder das auch intensiv unterstützt. Das hat angefangen, indem wir die ersten vorschulischen Elternkurse zusammen gestaltet haben, das war auch toll und das hat auch entlastet, aber das ist jetzt natürlich auch schon lange vorbei, weil die Kollegin nicht mehr da ist.“ [LK]

Die zusätzliche Belastung durch organisatorische Absprachen, vor allem in der Einführungsphase, wird von vielen befragten Lehrkräften hervorgehoben. Einige sehen sich dabei zu stark

belastet und stellen in Frage, inwieweit die Arbeit nach dem Leitbild des Familienzentrums zu ihren Aufgaben gehört:

„Ja. Die Konferenzen [...]: Bericht aus dem Familienzentrum und Abfrage von Wünschen. Was man noch so für Kinder tun könnte. Und da ich schon so lange arbeite, habe ich da Frust mit. Und ich habe ... Ich sehe es auch so, dass man Eltern einfach alles irgendwie abnimmt und die nichts mehr irgendwie machen müssen. Wir bieten ja hier auch in der Schule Logopädie an, wir bieten ja Ergotherapie ... Wir bieten ja diese Dinge auch schon an. Natürlich, damit es den Kindern nützt, damit wir gewährleisten können, dass es gemacht wird, wenn wir meinen, dass das ist. Aber, ich bin der Meinung, Eltern müssen auch mal was machen für ihre Kinder.“ [LK]

Das Thema „Arbeitsaufwand“ wird offenkundig an allen Schulen diskutiert. Zum Befragungszeitpunkt wurde eher der zusätzliche Auswand als eine Entlastung wahrgenommen. Dabei wird von einigen die Hoffnung auf eine – mittelfristige – Entlastung ausgedrückt:

„Also, ne. Würde ich so sagen. Also Entlastung höchstens, dass so schöne Angebote noch so zusätzlich... oder Angebote da gewesen sind, die also wirklich sehr gerne angenommen wurden.“ [LK]

„Ich hoffe, es gibt Entlastung.“ [LK]

„Wichtig ist, dass also die Dinge, ich sag mal die Schule und unsere schulische Arbeit nicht noch zusätzlich belasten. Sondern, dass das ne Entlastung für uns ist.“ [LK]

„Da müsste man genau wissen, was da alles für Möglichkeiten bestehen, was, was dahintersteckt. Was für Arbeit dahintersteckt. Unterstützung ist immer wichtig und gut. Was für uns auch für Aufgaben und für Verpflichtungen dazugehören. Wenn wir da jetzt großartige Sachen – ich sag mal – ausarbeiten müssen, planen müssen zu unserer schulischen Tätigkeit, dann halt ich ... weiß ich nicht. Aber, wenn viele Sachen von, vom Familienzentrum aus organisiert werden und wir unterstützt werden, ohne dass wir also da jetzt ne extreme Mehrbelastung haben, fände ich das mit Sicherheit sinnvoll. Aber wie gesagt, man müsste da erstmal gucken, was da noch für Angebote und für Möglichkeiten kommen.“ [LK]

„Wenn sie uns Zeit schenken, ja! Also die könnte natürlich verbessert werden, aber riesen Problem hier im Alltag ist ja immer ... das Zusammenkommen von Leuten. Also wir haben Jahrgangsteams, da ist es schon schwierig. Dann der Austausch mit der OGS. Dann der Austausch mit dem Familienzentrum. Da sind ja immer sehr viele Leute dran beteiligt. Ja, man versucht auch immer dann zwischen Tür und Angel etwas zu machen und das ist manchmal ungünstig. Das könnte, wie gesagt, intensiviert werden, aber ich sehe da n' riesen Zeitproblem wieder.“ [LK]

Man kann abkürzend festhalten: Der Arbeitsaufwand der Lehrkräfte verändert sich insoweit, als dass das Familienzentrum eine intensivere Kommunikation voraussetzt; das Gleiche gilt auch für die OGS-Fachkräfte. Andererseits entlastet das erweiterte Nachmittagsangebot die Fachkräfte der OGS, indem ein Teil der Schülerschaft die Angebote des FamZGru wahrnimmt.

„Es war mehr Aufwand, dadurch, dass halt zusätzliche Gespräche geführt wurden, ne ... und halt im Nachmittagsbereich nochmal geguckt werden musste, wer ist für die Schlüsselübergabe für die Turnhalle etc. ... zuständig. Aber das hat sich alles im Rahmen gehalten.“ [OGS]

„Ja, dabei, dass ja dann die Kinder eher halt dann zu den anderen Spielangeboten gehen, haben wir dann ja weniger zwischendurch und sind dadurch dann auch entlastet, ja.“ [OGS]

Eine Entlastung wird von einigen Befragten auch dahingehend wahrgenommen, dass sich die Angebote positiv auf die Kinder auswirken. Darüber hinaus können die Lehrkräfte auch Beratungsangebote nutzen und in ihre Arbeit einbinden:

„Ja, das war letztes Jahr, dadurch, dass es Angebote gab, die den Kindern eventuell gutgetan haben. Ich gehe auch davon aus, dass sie den Kindern gutgetan haben, sogar ... oder Wochenendaktionen mit Papa oder das Backen, was in Aussicht stand, das ist für Kinder sicher eine ganz verrückte Sache, wenn in der Schule plötzlich solche Sachen stattfinden und wenn Eltern auch in die Schule gehen, mit den Kindern zusammen. Das ist ja eigentlich deren Raum und ich glaube,

dass Schule davon echt profitiert und dass es den Kindern besonders gutgeht, wenn neben dem ganzen Bildungsgedanken eben auch solche ... doch ich bin sicher, dass Kinder davon profitiert haben.“ [LK]

„Ja, das Familienzentrum ... hat sehr viel eigene Angebote. Zur Elternunterstützung, auch, ja wie ich das empfinde, jetzt so überhaupt Anbindung von Eltern an Schule und Einbeziehen von Vätern und Müttern und Austausch. Das ist das, was ich jetzt zurzeit mitkriege. Dann gibt's natürlich auch da eine Erziehungsberatung noch, die wir dann auch nutzen können und ... ja, also ... doch das ist schon ganz günstig.“ [LK]

„Aber ich glaube, dass Schule anders gesehen, also diese Schule anders gesehen wird für einige, die sich wirklich aktiv daran beteiligen. Das ist so eine Gemeinschaft, die da geworden ist. Zumindest für einige Eltern, die regelmäßig daran teilnehmen an den Angeboten, die hier bereitgestellt werden.“ [LK]

„Das, was ich mitgekriegt habe, dass die Eltern ja zu Bastelnachmittagen jetzt in die Schule kommen, und, ich denk, ja dadurch hat sich was getan, weil die auch wieder mehr hierhin gezogen werden, mehr aktiv mitzumachen.“ [OGS]

Mit Blick in die Zukunft formuliert eine Befragte die Hoffnung nach einer stärkeren Verknüpfung der verschiedenen Teilaufgaben an der Schule – im Sinne eines Gesamtkonzepts:

„Was ich mir wünsche? Ja, dass das als Ganzes gesehen wird hier auch. [...] denn Familienzentrum ist ganzheitlich..., in so ,nem ganzheitlichen Konzept einfach. Dass es egal ist, ob man morgens im Unterricht sitzt oder nachmittags in der OGS. Dass auch mal ..., ich sag mal seitens der, des Familienzentrums auch mal Elternabende gemacht werden zu bestimmten Themen.“ [OGS]

4 Zwischenbilanz und Perspektiven

Wo stehen die FamZGru heute? Will man wissen, wo man steht, hilft zuweilen ein Blick zurück. An der Schule, an der die Stelle zum Befragungszeitpunkt vakant war, sah man vor dem Hintergrund der ersten Erfahrungen Potenziale, die jedoch aktuell nicht ausgeschöpft werden konnten:

„Es war schon so im Fokus, dass so ein bisschen die Eltern mehr mit ihren Kindern unternehmen, dass auch Väter auch mal was mit ihren Kindern unternehmen oder dass irgendwie Mütter ... da gab's nen Nähkurs. Das fand ich auch ganz sinnvoll so, dass die Eltern in die Schule geholt werden. Einige haben da natürlich auch so, schon von Kindheitstagen – also einige Eltern – haben eben tatsächlich auch schlechte Erfahrungen mit der Schule und müssen so ein bisschen wieder neu herangeführt werden, dass Schule heutzutage tatsächlich ein bisschen anders ist als Schule vor 50 Jahren oder 30 Jahren. Und dafür war das eine ganz sinnvolle Sache. Ja, aber es hatte jetzt hier noch nicht so viele Chancen, sich als Familienzentrum zu beweisen. Es gab so ein paar einzelne Aktionen, aber viel mehr eben auch nicht.“ [LK]

An den beiden anderen Schulen zeigt sich, dass die Familienzentren sich insgesamt erfolgreich etabliert haben. Die Analyse legt nahe, dass das FamZGru im Leben der Kinder angekommen ist:

„Wir hatten hier auch den „Trommelzauber“. Der wurde vom Familienzentrum gesponsert, das war eine große schulische Veranstaltung, wo tatsächlich auch das Familienzentrum eben großer Geldgeber war. Und das war natürlich für alle Kinder, egal ob jetzt zuhause sich gekümmert wird oder nicht, aber das war für alle Kinder so eine sehr große und gute Veranstaltung, wo man tatsächlich auch die Eltern in die Vorführung und in die Schule geholt hat. Und wo dann eben alle zusammen was gemacht haben, unabhängig davon, wie jetzt der Übergang zur weiterführenden Schule ist oder nicht, sondern alle Kinder gehören eben an dem Tag zusammen und haben zusammen was auf die Beine gestellt.“ [LK]

Auch die Öffnung der Schule für Eltern wird positiv bewertet:

„Ja ich find, find das sehr positiv, dass ...also die Schule sich dann auch für Eltern mehr öffnet. Generell auch Eltern, die, ja, vielleicht Probleme haben, dass es Themenabende gibt, auch für

die Eltern. Also das kann nur positiv sein, dass, dass da sich Schule für Familien weiter öffnet, die Kinder dann erleben, dass Eltern also nicht ihre Kinder da nur hinschicken und sonst mit dem ... Schule und Familienzentrum und diesem nichts zu tun haben wollen. Also das, das sehe ich sehr positiv, ja.“ [LK]

In einer abschließenden Frage waren Lehrkräfte und OGS-Fachkräfte gefragt worden, wie sie die Zukunft von Familienzentren an Grundschulen einschätzen und ob sie eine Generalisierung dieses Ansatzes für sinnvoll halten. Grundsätzlich kann man sagen, dass der Großteil der Befragten das FamZGru insgesamt als sehr positiv wahrnimmt. Einige Äußerungen waren etwas distanzierter und forderten eine genaue Analyse des Pilotprojekts am Ende der Laufzeit. Einige Lehrkräfte befürworteten das Projekt zwar grundsätzlich, knüpfen ihre Unterstützung jedoch an die Bedingung, dass es keinesfalls zu Mehrbelastungen für sie kommen darf. Nachfolgend zunächst einige Belege für die grundsätzlich positive Wahrnehmung:

„Also ich sag mal, hier für uns, in unserem Schulbezirk halte ich das auf jeden Fall für sinnvoll. Auf ganz Gelsenkirchen bezogen oder flächendeckend heißt jetzt: Auf die Stadt? Das Land? [...] NRW. Da gibt's wahrscheinlich, sag ich mal in Münster, Gegenden, wo das nicht so nötig ist. Aber gerade in den Gebieten hier, halte ich schon für sinnvoll, ja.“ [LK]

„Ja ich halte das für positiv und ich glaube, Eltern mit ins Boot zu holen, kann man darüber am besten schaffen. Also eine offene Schule, die viele Angebote unterbreitet, wo man das Gefühl hat, man ist gut aufgehoben. Ich glaube, das ist so die Basis von Grundschulen. Das wird ja in vielen Kindergärten schon so und da sind diese Familienzentren ja damals auch entstanden. Ich glaube, die Grundschule ist ja wirklich der direkte Übergang zu den Kitas und von daher wird das auch in den Gesprächen von den Eltern deutlich, dass das positiv hervorgehoben wird, wenn die Schule über ein Familienzentrum verfügt. Ich denke, flächendeckend sollte es über die Jahre auf jeden Fall sich etablieren.“ [LK]

Nun Beispiele für Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Befragten eine genaue Analyse des Projekts für wichtig halten bzw. mehr Zeit brauchen, um eine Antwort auf die Frage geben zu können:

„Ich sag mal so, das ist gar nicht so einfach, ein Familienzentrum auch anzudocken an so einer Schule. Das ist auch relativ neu und wir sind in einer Pilotierungsphase und wenn ich ganz ehrlich bin, würde ich die Ergebnisse erst einmal abwarten. Und die Ergebnisse dieser anfänglichen Familienzentren diskutieren und was ist gut gelaufen und was ist vielleicht nicht so gut, was macht man, was lässt man vielleicht besser sein und ich würde der Phase gerne nochmal ein wenig Zeit geben wollen.“ [LK]

„Ich sag jetzt mal ... Auch da ... Ich finde ... Nein, die Resonanz ist nicht groß. Aber es ist eine Resonanz da. Aber es ist alles neu. Das Familienzentrum ist neu. Und ich glaube, dass man so die kleineren Klassen ... Die jetzt von Anfang an das Familienzentrum mit dabei haben ... Dass das für die was ganz anderes ist, als für eine größere Klasse, wo dann erst das Familienzentrum irgendwann dazukommt.“ [LK]

Zuletzt sollen die Stimmen zu Wort kommen, die mehr Unterstützung durch das FamZGru fordern oder andere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Etablierung formulieren:

„Wenn Schule damit Unterstützung bekommt: Ja! Wenn es nur Arbeit wäre: Nein! Wenn Lehrer noch sehr viel Arbeit hinein investieren müssten, dann wäre der Aufwand sehr groß. Wir brauchen Hilfe von außen, Sozialarbeiter die sich um Schüler kümmern, die mehr vor Ort sind und Eltern und Lehrer unterstützen.“ [LK]

„Es kommt drauf an, wie die Kriterien des Familienzentrums aussehen. Also, wenn es tatsächlich nur für den Übergang an den weiterführenden Schulen geht, macht es nicht unbedingt an jeder Schule Sinn. Weil tatsächlich Familienzentrum mehr ist als nur Übergang zur weiterführenden Schule. Und auch wenn die Pädagogen eben nicht mit im Unterricht sind, sondern eben nur sich darum kümmern, wie kann deren Freizeit anders gestaltet werden oder wie können Konzepte aufgebaut werden für Familienzentren, dann macht das ganze keinen Sinn. Sondern man braucht tatsächlich aktiv Leute, die an der Pädagogik teilnehmen und die eben auch mit den Kindern

zusammen etwas entwickeln und erarbeiten. Und die eben im Schulvormittag oder am Schulvormittag tatsächlich mit in der Schule dabei sind.“ [LK]

5 Fazit

Die Kommunikation zwischen FamZGru-Fachkräften, Lehrkräften und OGS-Fachkräften scheint sehr gut zu funktionieren, insbesondere hinsichtlich der Absprachen und Koordinierung. Auch die Kinder scheinen gut über das Angebot des FamZGru informiert zu sein. Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Beteiligten an der Schule wurde überwiegend positiv bewertet, auch wenn sich Lehrkräfte zum Teil durch die Kommunikationsanforderungen (im Hinblick auf organisatorische Absprachen ebenso wie auf die Informationsweitergabe für Eltern) überlastet sehen. Probleme gibt es vor allem in der Kommunikation mit den Eltern. Der klassische Weg des Elternbriefs scheint hier keine Lösung zu sein, da er gerade von den Eltern, die in besonderem Maße zur Zielgruppe des Familienzentrums gehören, in einigen Fällen nicht verstanden wird oder ihm keine Beachtung geschenkt wird. Hier müssen andere Wege gefunden werden, wobei die persönliche Ansprache von Eltern wichtig ist und zum Teil, vor allem durch OGS-Mitarbeiterinnen, bereits praktiziert wird. Der zweite Kritikpunkt betrifft die Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrerschaft im Vorfeld der Gründung eines FamZGru. Oftmals kritisierten Lehrkräfte, dass im Vorfeld der Einführung häufig von Entlastung die Rede gewesen sei, tatsächlich aber sei es in der Folge zu einer spürbaren Mehrbelastung gekommen. Angesichts eines allgemeinen Gefühls der Überlastung, das fast jede/r befragte Lehrer/in geäußert hat, führt das zum Teil zu negativen Wahrnehmungen in der Lehrerschaft, die auf das FamZGru projiziert werden. Dadurch sinkt in Teilen die Bereitschaft, das Projekt tatkräftig zu unterstützen. Für die Einrichtung von künftigen Familienzentren sollte hier großer Wert auf Transparenz in der Vorbereitung und der Anfangsphase gelegt werden.

Literaturverzeichnis

- Betz, T. / Bischoff, S. / Eunicke, N. / Kayser, L. B. / Zink, K.**, 2017: Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh
- Born, A. / Risse, T. / Stöbe-Blossey, S. / Klaudy, E. K.**, 2017: Zwischenbericht zur Evaluation „Familienzentren an Grundschulen“(FamZGru). Manuskript; Duisburg/Gelsenkirchen
- Statistisches Bundesamt**, 2016: Statistisches Jahrbuch – Deutschland und Internationales. Wiesbaden

6.6 Zusatzbefragung: Mütter im „Brückencafé“

Pinar Balaban / Sedef Satir

In Grundschulen in Gelsenkirchen gibt es – über das Familienzentrum hinaus – unterschiedliche Angebote zur Unterstützung und Beteiligung von Familien. Zu diesem Spektrum gehören auch Angebote, die sich speziell an Familien mit Migrationshintergrund richten. Um einen Einblick in die Einschätzungen, Wünsche und Bedarfe dieser Zielgruppe zu gewinnen und um festzustellen, welchen Stellenwert diese Angebote im Gesamtkontext des Aufbaus von Familienzentren an Grundschulen haben, führten türkischsprachige Studierende im Frühjahr 2017 sechs Interviews mit Müttern, die regelmäßig an einem vormittags in der Schule veranstalteten „Elterncafé Brücke“²⁷ teilnahmen. Dabei wurde der Gesprächsleitfaden zugrunde gelegt, der für Eltern von Schüler/innen der 3. Klasse genutzt worden war. Alle Befragten haben jeweils drei Kinder und sind nicht berufstätig. Die Interviews sollten anfangs auf Türkisch geführt werden, jedoch waren einige Mütter auch in der Lage, das Interview ganz auf Deutsch oder teilweise auf Deutsch zu führen. Eine zusammenfassende Auswertung der Aussagen zum Übergang in die weiterführende Schule und zum Familienzentrum wird in diesem Beitrag vorgestellt.

1 Der Übergang in die weiterführende Schule

Allgemein war bei den Interviews zu erkennen, dass ein indirekter Bezug auf das türkische Schulsystem²⁸ genommen wurde. Insofern sollen hier einleitend einige kurze Informationen dazu eingefügt werden: Auch in der Türkei ist Bildung im Grundsatz kostenlos. Staatsgründer Mustafa Kemal Atatürk hatte für die Entwicklung des Bildungswesens das französische Schulsystem zum Vorbild genommen. Das bis 2012 geltende Bildungssystem in der Türkei beinhaltete eine achtjährige Jahre Schulpflicht; diese setzte sich aus fünf Jahren Grundschule und drei Jahren Mittelschule zusammen, und im Anschluss konnte ein Gymnasium besucht werden. Das System wurde 2012/13 durch eine Schulreform verändert und ist nun nach mit der Formel „4+4+4“ konzipiert – 4 Jahre Grundschule (ilkokul), 4 Jahre Mittelschule (orta okul) und 4 Jahre Gymnasium (lise). Die Reform wurde damit begründet, dass die Ausbildung der Kinder verbessert werden sollte und dass die Schulpflicht auf zwölf Jahre steigt. Ein weiterer Grund für die Reformierung des Systems war die Wiedereröffnung der 1997 von damaligen Ministerpräsidenten Mesut Yılmaz verbotenen Imam-Hatip-Schulen, welche zu den Berufsfachgymnasien zählen und eine Ausbildung zum Imam oder Prediger bieten.²⁹

Wenn auch die Schulen, zu denen die Schüler/innen nach der Mittelschule wechseln können, generell mit dem Begriff „Gymnasium“ bezeichnet werden, so ist diese Schulform mit den Gymnasien in Deutschland nicht zu vergleichen. Ähnlich wie bei dem „Lycée“ in Frankreich, gibt es das „Lise“ in sehr unterschiedlichen Formen – es gibt unterschiedliche Schwerpunkte zur Vorbereitung auf eine Hochschulausbildung (bspw. naturwissenschaftlich oder klassisch); und es gibt auch technische und berufliche Gymnasien, in denen man direkt auf das Berufsleben vorbereitet wird. Die Gymnasien bereiten also, je nach Typ, nicht unbedingt auf ein Hochschulstudium vor, sondern bieten zum Teil eine berufliche Bildung, vergleichbar etwa einer vollzeitschulischen Ausbildung an einer deutschen beruflichen Schule.

Während der achten Klasse folgt eine Prüfung, welche vergleichbar mit einer Lernstandserhebung in Deutschland ist, für die Aufnahme auf ein „lise“ (deutsch: Gymnasium). Den Punkten nach können sich die Schüler auf unterschiedlichen Gymnasien im ganzen Land bewerben. Die erlangte Punktzahl und die Zusage für die Schule kann man dann im e-okul (deutsch: elektronische Schule) online verfolgen.

²⁷ Vgl. https://www.gelsenkirchen.de/de/soziales/integration/projekte/elterncafes_bruecke.aspx

²⁸ Zum folgenden Überblick vgl. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/24532.asp>

²⁹ Übersetzt aus Zeitungsartikel Radikal: <http://www.radikal.com.tr/egitim/imam-hatiplerin-yeniden-dogusu-1100847/>

Nach Beendigung der 12. Klasse hat man die Schullaufbahn erfolgreich absolviert und erhält ein Lise-Diplom (vergleichbar Abitur). Im Gegensatz zu Deutschland bewirbt man sich nicht mit gesammelten Punkten auf Hochschulen, sondern man legt eine Eignungsprüfung (YGS Prüfung) ab. Mit den dort erzielten Punkten können sich die Schüler/innen auf Universitäten bewerben.

Die Schulen in der Türkei galten lange Zeit als Zeichen für den Laizismus. Es wurde lediglich ein freiwilliger Religionsunterricht ab der Mittelschule angeboten, der heute nun zwingend für alle bereits ab der Grundschule ist. Nach dem gescheiterten Putsch 2016 wurden Zehntausende Lehrer entlassen und Schulen geschlossen, mit der Begründung der als Terrorgruppe eingestuftes FETÖ anzugehören. Die geschlossenen Schulen wurden zu Imam-Hatip-Schulen umgewandelt. Es folgte eine Reihe von Maßnahmen zu Islamisierung an Schulen und unter anderem die Streichung der Evolutionstheorie aus den Schulbüchern.³⁰

In den Interviews wünschen fünf von sechs befragten Müttern sich, für den Übergang ihres Kindes eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Nur eine Mutter meint, dass sie sich (im dritten Schuljahr) noch nicht viele Gedanken über den Schulwechsel macht; erst im nächsten Jahr, wenn die Noten vorliegen, werde sie sich damit beschäftigen. Vorrangig sei, dass sich ihr Kind wohlfühlt und die Noten zu der Schulform passen. Für alle anderen stellt das Abitur das Ziel dar, wobei teilweise auch die Gesamtschule als alternativer Weg zu diesem Ziel erwähnt. Eine Mutter, die ein Kind im dritten Schuljahr hat, erklärt:

„Mein Kind empfindet es als etwas Normales, es weiß schon seit letztem Jahr, auf welche Schule es will. Mir geht es darum, dass mein Kind glücklich werden soll. Ich möchte nicht, dass es aufs Gymnasium geht und unglücklich wird. Es kann auf die Gesamtschule und ist glücklich und hat denselben Schulabschluss am Ende.“ [EB]

Eine weitere Befragte hingegen äußert Bedenken: Ihrer Meinung nach bekommen die Kinder Angst und fühlen sich schlecht, wenn sie erfahren, dass der Sitznachbar das Gymnasium besuchen wird. Sie hält diese Aufteilung für einen Fehler des Schulsystems und betont, dass sie nicht möchte, dass ihr Kind nach der 10. Klasse noch einmal die Schule wechselt, daher werde sie es auf jeden Fall an einer Gesamtschule oder einem Gymnasium anmelden, damit es an der nach der 4. Klasse gewählten Schule Abitur machen kann:

„Ich verstehe nicht, warum man an Realschulen kein Abitur machen kann, aber an Gesamtschulen es machen kann. Laut der gängigen Meinung sind ja Realschulen besser als Gesamtschulen, deswegen verstehe ich diese Einteilung nicht. Das Schulsystem ist sehr unterschiedlich.“ [EB]

Eine andere Mutter findet den Übergang nach der vierten Klasse ebenfalls grundsätzlich problematisch – aber aus anderen Gründen: Sie erzählt, dass sie bei ihrem ersten Kind Probleme bezüglich des Schulwechsels erlebt habe, weil das Umfeld einen schlechten Einfluss ausgeübt habe:

„Ich weiß es nicht, aber es scheint mir zu früh, dass Kinder, die in der 4. Klasse sind, die Schulform wechseln müssen, da sind die Kinder noch zu klein. Ich schaue meine Tochter an, sie ist noch ein Kind, aber muss dann mit Jugendlichen, die schon 15 und 16 sind, auf eine Schule.“ [EB]

Eine andere Mutter fürchtet ebenfalls einen schlechten Einfluss durch andere Jugendliche an der neuen Schule. Sie erwähnt, dass sie viele Menschen in ihrem Umfeld habe, welche schlechte Gewohnheiten hätten:

„Wir denken als Eltern oft darüber nach, wie wir unsere Kinder am besten vor solchen Leuten fernhalten und beschützen können.“ [EB]

Ihr Kind besuchte zum Befragungszeitpunkt die 4. Klasse und hatte bereits eine Zusage für ein Gymnasium. Der Mutter war vor allem das Angebot der neuen Schule wichtig.

³⁰ „Der Todeskampf des türkischen Schulsystems“; <http://www.sueddeutsche.de/kultur/tuerkische-chronik-xxiii-der-todeskampf-destuerkischen-schulsystems-1.3340483>

„Zum Beispiel ist mein Kind in Mathematik und Deutsch sehr gut. Dann habe ich nach Gymnasien in Gelsenkirchen geschaut, das eine Gymnasium legt den Schwerpunkt auf diese Fächer, ein anderes hat sich auf Sport spezialisiert.“ [EB]

Eine weitere Mutter, deren Kind ebenfalls nach der vierten Klasse ein Gymnasium besuchen wird, berichtet, dass es momentan sehr aufgeregt sei und sich auf die neue Schule freue. Es mache sich aber auch Sorgen, ob „das Gymnasium schwer wird“ [EB]. Die Mutter wünscht sich daher von der neuen Schule, dass sie gut auf die Kinder eingeht. Eine andere Mutter berichtet ebenfalls, dass ihr Kind sehr aufgeregt vor dem bevorstehenden Schulwechsel sei. Sie erzählt, dass ihr älteres Kind die Gesamtschule besucht und dort Abitur machen möchte. Auch das jüngere Kind werde die Gesamtschule besuchen, um später Abitur zu machen. Für sie sei wichtig, dass die Schule einen guten Ruf haben und viele Angebote für die Kinder anbieten sollte, vor allem sportliche Aktivitäten neben dem Schulunterricht. Es sei wichtig, dass ihre Kinder „schulisch und sozial gefördert und weiterentwickelt werden“ [EB].

Für eine andere Mutter ist es selbstverständlich, dass ihr Kind das Gymnasium besuchen soll. Sie äußert Bedenken bezüglich der Kompetenz der Lehrkräfte und betont, dass sie die deren Empfehlung nicht berücksichtigen und selbst entscheiden werde, welche Schulform für ihr Kind am besten geeignet ist:

„Ich spreche vorher nicht mit dem Lehrer. Wir schauen nach den Leistungen unseres Kindes und entscheiden dann.“ [EB]

Eine Empfehlung für die Hauptschule betrachtet sie als „Diskriminierung von Kindern“ [EB]; sie meint, es solle auch keine Realschulen, sondern nur Gesamtschulen und Gymnasien geben. Sie werde bei der neuen Schule darauf achten, dass sie in der Nähe ist, dass Türkisch angeboten wird und die Lehrkräfte kompetent sind. Ihr Kind werde auf die Gesamtschule in der Nähe gehen, es sei viel mit Sport beschäftigt und hätte auf einem Gymnasium nicht viel Zeit dafür. Sie spricht sich dafür aus, dass die Grundschule auf fünf Jahre verlängert werden sollte und die Kinder erst mit elf Jahren die Schule wechseln sollten. Die Kinder seien noch zu jung für einen Schulwechsel und es sei negativ, wenn sie dort auf Jugendliche treffen, die schon rauchen.

Die Selbstverständlichkeit, mit der die meisten befragten Mütter davon ausgehen, dass ihr Kind einen gymnasialen Abschluss – ob nun am Gymnasium oder an der Gesamtschule – erwerben sollen, deutet nicht nur auf hohe Bildungsaspirationen, sondern auch auf eine Orientierung am türkischen Schulsystem hin, in dem ein solcher Abschluss für vom Niveau hier sehr unterschiedliche Bildungswege vergeben wird. Vor diesem Hintergrund wird eine anderslautende Empfehlung zum Teil mit einer Diskriminierung gleichgesetzt; eine Mutter äußert explizit den Verdacht, dass ihr Kind aufgrund des Migrationshintergrundes benachteiligt werde und eine eventuell nicht erreichte Gymnasialempfehlung dadurch zu erklären wäre. Auch der Vorschlag von mehreren Müttern, die Grundschulzeit auf fünf Jahre zu erhöhen, deutet auf eine Prägung durch das aus der eigenen Schulzeit bekannte Schulsystem in der Türkei hin, das bis 2012/13 eine fünfjährige Grundschulzeit umfasste. Begründet wird dies von den Müttern vor allem damit, dass sie ihre Kinder vor ungünstigen Einflüssen durch ältere Jugendliche schützen wollen.

Besonders auffällig wurde die Bezugnahme auf die Türkei bei der Problematik des Sexualkundeunterrichts. Eine diesbezügliche Frage war im Gesprächsleitfaden nicht enthalten, jedoch wurde dieses Thema von mehreren Müttern als Kritikpunkt an der Schule angesprochen. Während Sexualkunde in Deutschland bereits in der Grundschule auf dem Lehrplan steht, wird in der Türkei die Fortpflanzung im Biologieunterricht lediglich kurz angeschnitten und anhand von Bildern von Tieren und Pflanzen erklärt; Fotos mit direktem Bezug zur Sexualkunde sind aus Schulbüchern gestrichen worden.³¹ Eine Mutter schlägt vor, den Sexualkundeunterricht für Muslime erst ab der sechsten Klasse anzubieten; in der Grundschule sei dies zu früh:

„Es passiert nicht zu uns Muslimen. Für die anderen vielleicht schon.“ [EB]

³¹ <http://www.stern.de/politik/ausland/sexualkunde-in-der-tuerkei--genitalien-darstellung-aus-schulbuch-gestrichen-3235366.html>

Einige Einschätzungen der befragten Mütter sind somit offenkundig von Schulsystem und Schulpraxis ihres Herkunftslandes beeinflusst. Im Sinne einer interkulturellen Kompetenz wäre es daher sinnvoll, wenn Lehrkräfte einige Informationen über die Schulstrukturen anderer Länder hätten. Dies könnte den Dialog erleichtern und Vertrauen schaffen.

2 Die Nutzung des Familienzentrums

Alle Befragten haben bereits Angebote des Familienzentrums in Anspruch genommen. Dabei differenzieren sie nicht zwischen dem Brückencafé oder dem Nähkurs, die organisatorisch eigentlich nicht zum Familienzentrum gehört, und anderen Angeboten, sondern heben hervor, dass sie vor allem den Nähkurs und verschiedene Eltern-Kind-Angebote sehr gut finden. Darüber hinaus wünschen sie sich noch mehr Interaktion mit anderen Eltern und Kindern. Mit den Angeboten der Familienzentren sind sie sehr zufrieden.

Die meisten Befragten nehmen wöchentlich am Brückencafé teil, wo die Mütter gemeinsam frühstücken. Der Nähkurs, der an einer der Schulen zum Befragungszeitpunkt wird sehr positiv bewertet; gewünscht wird eine Weiterführung. Auch Sportkurse für Mütter oder ein Picknick für Eltern werden gewünscht. Lobend erwähnt werden auch Kurse für die Kinder, bspw. Judo, Selbstverteidigungskurse oder Tanzkurse. Gut sei, dass beispielsweise in den Herbst- und Osterferien Kurse für die Kinder angeboten werden. Sofern es zeitlich möglich ist, so eine Mutter, nehmen sie und ihr Kind an den Kursen teil. Eine Mutter berichtet darüber hinaus, dass sie Hilfe bekommen habe, als sie Wohngeld beantragen wollte und als sie eine finanzielle Unterstützung für Klassenfahrten brauchte. Für sie ist unerheblich, ob dies nun ein Angebot des Familienzentrums oder einer anderen Stelle an der Schule war; entscheidend ist, dass sie an der Schule ein Hilfsangebot vorgefunden habe.

Eine Mutter, die an der Schule, an der wegen der Vakanz der Leitungsstelle zum Befragungszeitpunkt keine Angebote des Familienzentrums gemacht werden konnten, hofft darauf, dass bald neue Angebote kommen:

„Wir möchten auch wieder Kurse haben, wir warten ab, es ist was in Arbeit.“ [EB]

Eine andere Mutter findet das Familienzentrum sehr hilfreich, weil die Familien dadurch die Möglichkeit haben, soziale Aktivitäten gemeinsam zu besuchen und sich kennenzulernen. Sie sagt:

„Außerdem können wir dadurch das Personal der Schule besser kennenlernen. Es ist nicht mehr das Strikte, das Kind in die Schule bringen und wieder nachhause gehen, man verbringt mehr Zeit an der Schule, es ist viel besser so.“ [EB]

Eine weitere Befragte betont, dass sie das Familienzentrum und die Angebote weiterempfiehlt, weil sie *„eine schöne Zeit dort verbringt“* [EB] und die anderen Eltern bzw. Mütter besser kennenlernt. Sie finde es besser, an der Schule zu bleiben, als den ganzen Tag Zuhause zu verbringen. Da (mit Ausnahme einer Mutter, die am Wochenende arbeitet) keine der Frauen berufstätig ist, besucht keines der Kinder die Offene Ganztagschule. Dies käme für die Befragten auch nicht in Frage; viele möchten, dass ihre Kinder zu Hause essen und den Nachmittag nicht in der Schule verbringen. Eine der befragten Mütter begründet dies explizit mit dem Unterschied zwischen *„uns“* und *„denen“* [EB] und gibt einen Wunsch nach Abgrenzung zu erkennen. Dies ist im Prinzip nicht neu, wird aber möglicherweise durch die aktuelle politische Entwicklung in der Türkei befördert: In Deutschland lebende türkischstämmige Menschen werden explizit oder implizit dazu angeregt, sich nicht zu assimilieren und ihre eigene Kultur stärker auszuleben.

Eine solche Entwicklung könnte für die Kinder die Folge haben, dass sie zunehmend schlechter Deutsch sprechen, da sie weniger Freundschaften mit deutschen Kindern schließen. Die Familienzentren könnten genau in diesen Fällen eine Chance bieten: Sie bilden ein Forum für den Kontakt zwischen Eltern und Kindern aller Kulturen, die dort Freundschaften schließen und gegenseitig toleranter werden können. Dass auch diejenigen Mütter aus der Befragungsgruppe, die sich distanzieren und insgesamt sehr kritisch zum deutschen Schulsystem und der Gestaltung von Schulalltag und Unterricht äußern, ein großes Interesse an den Begegnungsangeboten artikulieren, kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Öffnung von Schule, wie sie mit dem Familienzentrum intendiert ist, ein großes Potenzial für die Förderung des Miteinanders und für

die Entwicklung von Gemeinsamkeiten hat. Die Nutzung dieses Potenzials kann auch dazu beitragen, dass die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften bei der Vorbereitung des Übergangs in die weiterführende Schule verbessert wird. Des Weiteren wird hier noch einmal deutlich, wie wichtig es ist, bei einer Verknüpfung des Familienzentrums mit der Offenen Ganztagschule darauf zu achten, dass auch Familien erreicht werden, deren Kinder nicht am Offenen Ganztage teilnehmen.

7 Anhang

7.1 Eltern-Fragebogen



Befragung von Eltern

der

Name der Schule

im Auftrag der Stadt Gelsenkirchen

durchgeführt von

Konkret Consult Ruhr GmbH

im

Wissenschaftspark Gelsenkirchen

Hinweise zum Fragebogen

Wir möchten Sie darum bitten, die jeweils zutreffende Antwort in dem dafür vorgesehenen kleinen Kästchen anzukreuzen.

Was mit Ihren Angaben geschieht

Alle Angaben werden vertraulich entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz behandelt und ausschließlich in zusammengefasster Form ausgewertet. **Ein Rückschluss auf einzelne Personen ist nicht möglich.**

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zur Grundschule Ihres Kindes!

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft zum Teil zu	trifft überwiegend nicht zu	trifft gar nicht zu	weiß ich nicht
Die Schule informiert die Eltern rechtzeitig und umfassend über alle wichtige Dinge (z.B. Termine, Angebote)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich durch den Klassenlehrer / die Klassenlehrerin gut über mein Kind informiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Klassenlehrer / die Klassenlehrerin hat viel Verständnis für mein Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mein Kind ein Problem hat, kann ich offen mit dem Klassenlehrer / der Klassenlehrerin darüber reden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Klassenlehrer / die Klassenlehrerin kennt die Stärken und Interessen meines Kindes sehr genau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Klassenlehrer / die Klassenlehrerin kennt Schwächen und Probleme meines Kindes sehr genau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein persönliches Verhältnis zum Klassenlehrer / zur Klassenlehrerin ist sehr gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie oft haben Sie in diesem Schuljahr mit den Lehrer/innen Kontakt wegen Ihres Kindes gehabt (z.B. Elternsprechtage, Gespräche mit Lehrer/innen, Telefonate, email)?

mehr als 3 Mal 2-3 Mal einmal gar nicht

Wie oft haben Sie in diesem Schuljahr mit anderen Mitarbeiter/innen der Schule (z.B. Offener Ganztage) über ihr Kind gesprochen?

mehr als 3 Mal 2-3 Mal einmal gar nicht

Wie oft haben Sie in diesem Schuljahr an Elternveranstaltungen (z.B. Elternversammlungen, Informationsveranstaltungen, Projekte) teilgenommen?

mehr als 3 Mal 2-3 Mal einmal gar nicht

Wie oft sprechen Sie mit Ihrem Kind über die Schule?

täglich mehrmals in der Woche mehrmals im Monat selten nie

Wie häufig helfen Sie Ihrem Kind bei den Hausaufgaben?

täglich mehrmals in der Woche mehrmals im Monat selten nie

Nach der 4. Klasse wird Ihr Kind auf eine neue Schule gehen. Welche Schule wünschen Sie sich für Ihr Kind? (mehrere Angaben sind möglich!)

Gymnasium Realschule Gesamtschule
 Hauptschule Sekundarschule Förderschule
 weiß ich noch nicht

Wie wichtig waren folgende Gründe bei der Auswahl der weiterführenden Schule?

	sehr wichtig	ziemlich wichtig	teils, teils	überwiegend unwichtig	völlig unwichtig	weiß ich nicht
Wünsche meines Kindes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine eigenen Wünsche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunde meines Kindes gehen auf die gleiche Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empfehlung des Klassenlehrers / der Klassenlehrerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empfehlung von Familienmitgliedern, Freunden, Bekannten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf der Schule sind bereits Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veranstaltungen der weiterführende Schule, Tag der offenen Tür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Räumliche Nähe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angebote der weiterführenden Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Image der weiterführenden Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gute Zukunftsaussichten für mein Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich will mein Kind nicht überfordern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar...						

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zur weiterführenden Schule Ihres Kindes!

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft zum Teil zu	trifft überwiegend nicht zu	trifft gar nicht zu	weiß ich nicht
Ich weiß, welche weiterführenden Schulen in der Nähe sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich gut über die weiterführenden Schulen informiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Klassenlehrer / die Klassenlehrerin und ich waren uns von Anfang an einig, welche Schulform mein Kind besuchen soll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Klassenlehrer / die Klassenlehrerin hat diese Schulform empfohlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beratung des Klassenlehrers / der Klassenlehrers zum Übergang meines Kindes an eine weiterführende Schule war sehr gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, die richtige Schulform für mein Kind ausgewählt zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind freut sich auf die weiterführende Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir Sorgen, ob ich mein Kind auf der weiterführenden Schule gut unterstützen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

7.2 Häufigkeitstabellen der Elternbefragung

rechtzeitige/umfassende Information der Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	,3	,3	,3
	trifft überwiegend nicht zu	8	2,3	2,5	2,8
	trifft zum Teil zu	41	12,0	12,7	15,5
	trifft überwiegend zu	109	32,0	33,7	49,2
	trifft voll zu	164	48,1	50,8	100,0
	Gesamtsumme	323	94,7	100,0	
Fehlend	System	18	5,3		
Gesamtsumme		341	100,0		

gute Information über Kind durch Klassenlehrer/in

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	,9	1,7	1,7
	trifft überwiegend nicht zu	1	,3	,6	2,3
	trifft zum Teil zu	18	5,3	10,2	12,4
	trifft überwiegend zu	47	13,8	26,6	39,0
	trifft voll zu	108	31,7	61,0	100,0
	Gesamtsumme	177	51,9	100,0	
Fehlend	System	164	48,1		
Gesamtsumme		341	100,0		

viel Verständnis von Klassenlehrer/in für mein Kind

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	2	,6	1,1	1,1
	trifft überwiegend nicht zu	2	,6	1,1	2,3
	trifft zum Teil zu	10	2,9	5,7	8,0
	trifft überwiegend zu	49	14,4	28,2	36,2
	trifft voll zu	111	32,6	63,8	100,0
	Gesamtsumme	174	51,0	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	166	48,7		
	Gesamtsumme	167	49,0		
Gesamtsumme		341	100,0		

Offenheit bei Problemen des Kindes durch Klassenlehrer/in

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	,3	,6	,6
	trifft überwiegend nicht zu	2	,6	1,1	1,7
	trifft zum Teil zu	10	2,9	5,7	7,5
	trifft überwiegend zu	40	11,7	23,0	30,5
	trifft voll zu	121	35,5	69,5	100,0
	Gesamtsumme	174	51,0	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	166	48,7		
	Gesamtsumme	167	49,0		
Gesamtsumme		341	100,0		

Klassenlehrer/in kennt Stärken/Interessen des Kindes

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	,9	1,7	1,7
	trifft überwiegend nicht zu	2	,6	1,1	2,9
	trifft zum Teil zu	17	5,0	9,7	12,6
	trifft überwiegend zu	52	15,2	29,7	42,3
	trifft voll zu	101	29,6	57,7	100,0
	Gesamtsumme	175	51,3	100,0	
Fehlend	System	166	48,7		
Gesamtsumme		341	100,0		

Klassenlehrer/in kennt Schwächen/Probleme des Kindes

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft überwiegend nicht zu	2	,6	1,1	1,1
	trifft zum Teil zu	21	6,2	11,9	13,1
	trifft überwiegend zu	53	15,5	30,1	43,2
	trifft voll zu	100	29,3	56,8	100,0
	Gesamtsumme	176	51,6	100,0	
Fehlend	System	165	48,4		
Gesamtsumme		341	100,0		

gutes persönliches Verhältnis zu Klassenlehrer/in

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	,9	1,7	1,7
	trifft überwiegend nicht zu	3	,9	1,7	3,4
	trifft zum Teil zu	21	6,2	12,1	15,5
	trifft überwiegend zu	39	11,4	22,4	37,9
	trifft voll zu	108	31,7	62,1	100,0
Gesamtsumme		174	51,0	100,0	
Fehlend	System	167	49,0		
Gesamtsumme		341	100,0		

Kontakt zu Lehrer/innen im Schuljahr

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar nicht	5	1,5	1,5	1,5
	einmal	50	14,7	14,7	16,2
	2-3 Mal	164	48,1	48,4	64,6
	mehr als 3 Mal	120	35,2	35,4	100,0
	Gesamtsumme	339	99,4	100,0	
Fehlend	System	2	,6		
Gesamtsumme		341	100,0		

Kontakt zu anderen Mitarbeiter/innen im Schuljahr

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar nicht	130	38,1	39,2	39,2
	einmal	56	16,4	16,9	56,0
	2-3 Mal	83	24,3	25,0	81,0
	mehr als 3 Mal	63	18,5	19,0	100,0
	Gesamtsumme	332	97,4	100,0	
Fehlend	System	9	2,6		
Gesamtsumme		341	100,0		

Teilnahme an Elternveranstaltungen im Schuljahr

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	gar nicht	46	13,5	13,7	13,7
	einmal	67	19,6	19,9	33,6
	2-3 Mal	156	45,7	46,4	80,1
	mehr als 3 Mal	67	19,6	19,9	100,0
	Gesamtsumme	336	98,5	100,0	
Fehlend	System	5	1,5		
Gesamtsumme		341	100,0		

Gespräche mit Kind über Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	nie	1	,3	,3	,3
	selten	2	,6	,6	,9
	mehrmals im Monat	10	2,9	3,0	3,9
	mehrmals in der Woche	53	15,5	15,7	19,6
	täglich	271	79,5	80,4	100,0
	Gesamtsumme	337	98,8	100,0	
Fehlend	System	4	1,2		
Gesamtsumme		341	100,0		

Hilfe bei Hausaufgaben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	nie	7	2,1	2,1	2,1
	selten	66	19,4	19,7	21,8
	mehrmals im Monat	32	9,4	9,6	31,3
	mehrmals in der Woche	102	29,9	30,4	61,8
	täglich	128	37,5	38,2	100,0
	Gesamtsumme	335	98,2	100,0	
Fehlend	System	6	1,8		
Gesamtsumme		341	100,0		

Gymnasium

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nein	146	42,8	42,8	42,8
	ja	195	57,2	57,2	100,0
Gesamtsumme		341	100,0	100,0	

Realschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nein	212	62,2	62,2	62,2
	ja	129	37,8	37,8	100,0
Gesamtsumme		341	100,0	100,0	

Gesamtschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nein	215	63,0	63,0	63,0
	ja	126	37,0	37,0	100,0
Gesamtsumme		341	100,0	100,0	

Hauptschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nein	328	96,2	96,2	96,2
	ja	13	3,8	3,8	100,0
Gesamtsumme		341	100,0	100,0	

Sekundarschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nein	335	98,2	98,2	98,2
	ja	6	1,8	1,8	100,0
Gesamtsumme		341	100,0	100,0	

Förderschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nein	341	100,0	100,0	100,0

weiß ich noch nicht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nein	307	90,0	90,0	90,0
	ja	34	10,0	10,0	100,0
Gesamtsumme		341	100,0	100,0	

Beratungsangebote zu Erziehungsfragen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	gar kein Interesse	66	19,4	24,8	24,8
	geringes Interesse	53	15,5	19,9	44,7
	mittleres Interesse	60	17,6	22,6	67,3
	hohes Interesse	52	15,2	19,5	86,8
	sehr hohes Interesse	35	10,3	13,2	100,0
	Gesamtsumme	266	78,0	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	19	5,6		
	System	56	16,4		
	Gesamtsumme	75	22,0		
Gesamtsumme		341	100,0		

Kurse und Veranstaltungen zu Erziehungsfragen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	gar kein Interesse	68	19,9	27,5	27,5
	geringes Interesse	56	16,4	22,7	50,2
	mittleres Interesse	57	16,7	23,1	73,3
	hohes Interesse	38	11,1	15,4	88,7
	sehr hohes Interesse	28	8,2	11,3	100,0
	Gesamtsumme	247	72,4	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	25	7,3		
	System	69	20,2		
	Gesamtsumme	94	27,6		
Gesamtsumme		341	100,0		

Vermittlung von Hilfen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar kein Interesse	45	13,2	17,9	17,9
	geringes Interesse	37	10,9	14,7	32,7
	mittleres Interesse	61	17,9	24,3	57,0
	hohes Interesse	57	16,7	22,7	79,7
	sehr hohes Interesse	51	15,0	20,3	100,0
	Gesamtsumme	251	73,6	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	16	4,7		
	System	74	21,7		
	Gesamtsumme	90	26,4		
Gesamtsumme		341	100,0		

Information über Stadtteilangebote

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar kein Interesse	21	6,2	7,8	7,8
	geringes Interesse	22	6,5	8,2	16,0
	mittleres Interesse	81	23,8	30,2	46,3
	hohes Interesse	84	24,6	31,3	77,6
	sehr hohes Interesse	60	17,6	22,4	100,0
	Gesamtsumme	268	78,6	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	12	3,5		
	System	61	17,9		
	Gesamtsumme	73	21,4		
Gesamtsumme		341	100,0		

Treffpunkt für Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar kein Interesse	59	17,3	23,6	23,6
	geringes Interesse	59	17,3	23,6	47,2
	mittleres Interesse	63	18,5	25,2	72,4
	hohes Interesse	43	12,6	17,2	89,6
	sehr hohes Interesse	26	7,6	10,4	100,0
	Gesamtsumme	250	73,3	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	25	7,3		
	System	66	19,4		
	Gesamtsumme	91	26,7		
Gesamtsumme		341	100,0		

gemeinsame Freizeitangebote für Eltern und Kinder

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar kein Interesse	28	8,2	10,4	10,4
	geringes Interesse	29	8,5	10,8	21,2
	mittleres Interesse	73	21,4	27,1	48,3
	hohes Interesse	82	24,0	30,5	78,8
	sehr hohes Interesse	57	16,7	21,2	100,0
	Gesamtsumme	269	78,9	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	15	4,4		
	System	57	16,7		
	Gesamtsumme	72	21,1		
Gesamtsumme		341	100,0		

Freizeitangebote für Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar kein Interesse	85	24,9	34,3	34,3
	geringes Interesse	42	12,3	16,9	51,2
	mittleres Interesse	54	15,8	21,8	73,0
	hohes Interesse	32	9,4	12,9	85,9
	sehr hohes Interesse	35	10,3	14,1	100,0
	Gesamtsumme	248	72,7	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	23	6,7		
	System	70	20,5		
	Gesamtsumme	93	27,3		
Gesamtsumme		341	100,0		

Aktivitäten und Angebote für Alleinerziehende

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar kein Interesse	99	29,0	49,3	49,3
	geringes Interesse	25	7,3	12,4	61,7
	mittleres Interesse	30	8,8	14,9	76,6
	hohes Interesse	26	7,6	12,9	89,6
	sehr hohes Interesse	21	6,2	10,4	100,0
	Gesamtsumme	201	58,9	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	58	17,0		
	System	82	24,0		
	Gesamtsumme	140	41,1		
Gesamtsumme		341	100,0		

Spezielle Angebote für Mütter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar kein Interesse	81	23,8	34,9	34,9
	geringes Interesse	44	12,9	19,0	53,9
	mittleres Interesse	51	15,0	22,0	75,9
	hohes Interesse	29	8,5	12,5	88,4
	sehr hohes Interesse	27	7,9	11,6	100,0
	Gesamtsumme	232	68,0	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	38	11,1		
	System	71	20,8		
	Gesamtsumme	109	32,0		
Gesamtsumme		341	100,0		

Spezielle Angebote für Väter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar kein Interesse	103	30,2	48,4	48,4
	geringes Interesse	37	10,9	17,4	65,7
	mittleres Interesse	30	8,8	14,1	79,8
	hohes Interesse	28	8,2	13,1	93,0
	sehr hohes Interesse	15	4,4	7,0	100,0
	Gesamtsumme	213	62,5	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	52	15,2		
	System	76	22,3		
	Gesamtsumme	128	37,5		
Gesamtsumme		341	100,0		

Spezielle Angebote zur Sprachförderung der Kinder

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar kein Interesse	67	19,6	26,9	26,9
	geringes Interesse	38	11,1	15,3	42,2
	mittleres Interesse	48	14,1	19,3	61,4
	hohes Interesse	47	13,8	18,9	80,3
	sehr hohes Interesse	49	14,4	19,7	100,0
	Gesamtsumme	249	73,0	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	29	8,5		
	System	63	18,5		
	Gesamtsumme	92	27,0		
Gesamtsumme		341	100,0		

Angebote und Projekte zur Vorbereitung des Kindes auf die weiterführende Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	gar kein Interesse	17	5,0	6,6	6,6
	geringes Interesse	10	2,9	3,9	10,5
	mittleres Interesse	42	12,3	16,4	27,0
	hohes Interesse	97	28,4	37,9	64,8
	sehr hohes Interesse	90	26,4	35,2	100,0
	Gesamtsumme	256	75,1	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	20	5,9		
	System	65	19,1		
	Gesamtsumme	85	24,9		
Gesamtsumme		341	100,0		

Beratungsangebote zu Erziehungsfragen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	nie	168	49,3	63,4	63,4
	einmal	60	17,6	22,6	86,0
	mehrmals	37	10,9	14,0	100,0
	Gesamtsumme	265	77,7	100,0	
Fehlend	System	76	22,3		
Gesamtsumme		341	100,0		

Kurse und Veranstaltungen zu Erziehungsfragen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	nie	183	53,7	69,3	69,3
	einmal	57	16,7	21,6	90,9
	mehrmals	24	7,0	9,1	100,0
	Gesamtsumme	264	77,4	100,0	
Fehlend	System	77	22,6		
Gesamtsumme		341	100,0		

Vermittlung von Hilfen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nie	158	46,3	62,0	62,0
	einmal	56	16,4	22,0	83,9
	mehrmals	41	12,0	16,1	100,0
	Gesamtsumme	255	74,8	100,0	
Fehlend	System	86	25,2		
Gesamtsumme		341	100,0		

Information über Stadtteilangebote

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nie	124	36,4	49,4	49,4
	einmal	59	17,3	23,5	72,9
	mehrmals	68	19,9	27,1	100,0
	Gesamtsumme	251	73,6	100,0	
Fehlend	System	90	26,4		
Gesamtsumme		341	100,0		

Treffpunkt für Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nie	157	46,0	59,2	59,2
	einmal	59	17,3	22,3	81,5
	mehrmals	49	14,4	18,5	100,0
	Gesamtsumme	265	77,7	100,0	
Fehlend	System	76	22,3		
Gesamtsumme		341	100,0		

gemeinsame Freizeitangebote für Eltern und Kinder

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nie	129	37,8	50,6	50,6
	einmal	63	18,5	24,7	75,3
	mehrmals	63	18,5	24,7	100,0
	Gesamtsumme	255	74,8	100,0	
Fehlend	System	86	25,2		
Gesamtsumme		341	100,0		

Freizeitangebote für Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nie	195	57,2	76,8	76,8
	einmal	31	9,1	12,2	89,0
	mehrmals	28	8,2	11,0	100,0
	Gesamtsumme	254	74,5	100,0	
Fehlend	System	87	25,5		
Gesamtsumme		341	100,0		

Aktivitäten und Angebote für Alleinerziehende

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nie	220	64,5	90,9	90,9
	einmal	15	4,4	6,2	97,1
	mehrmals	7	2,1	2,9	100,0
	Gesamtsumme	242	71,0	100,0	
Fehlend	System	99	29,0		
Gesamtsumme		341	100,0		

Spezielle Angebote für Mütter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nie	210	61,6	83,0	83,0
	einmal	26	7,6	10,3	93,3
	mehrmals	17	5,0	6,7	100,0
	Gesamtsumme	253	74,2	100,0	
Fehlend	System	88	25,8		
Gesamtsumme		341	100,0		

Spezielle Angebote für Väter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nie	227	66,6	90,8	90,8
	einmal	16	4,7	6,4	97,2
	mehrmals	7	2,1	2,8	100,0
	Gesamtsumme	250	73,3	100,0	
Fehlend	System	91	26,7		
Gesamtsumme		341	100,0		

Spezielle Angebote zur Sprachförderung der Kinder

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nie	185	54,3	73,1	73,1
	einmal	32	9,4	12,6	85,8
	mehrmals	36	10,6	14,2	100,0
	Gesamtsumme	253	74,2	100,0	
Fehlend	System	88	25,8		
Gesamtsumme		341	100,0		

Angebote und Projekte zur Vorbereitung des Kindes auf die weiterführende Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nie	164	48,1	68,3	68,3
	einmal	37	10,9	15,4	83,8
	mehrmals	39	11,4	16,3	100,0
	Gesamtsumme	240	70,4	100,0	
Fehlend	System	101	29,6		
Gesamtsumme		341	100,0		

Klasse des Kindes

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	1. Klasse	90	26,4	26,5	26,5
	2. Klasse	84	24,6	24,7	51,2
	3. Klasse	92	27,0	27,1	78,2
	4. Klasse	74	21,7	21,8	100,0
	Gesamtsumme	340	99,7	100,0	
Fehlend	System	1	,3		
Gesamtsumme		341	100,0		

Teilnahme an OGS

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	nein	210	61,6	62,9	62,9
	ja	124	36,4	37,1	100,0
	Gesamtsumme	334	97,9	100,0	
Fehlend	System	7	2,1		
Gesamtsumme		341	100,0		

Schulform nach Sommerferien

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Gymnasium	28	8,2	40,0	40,0
	Realschule	17	5,0	24,3	64,3
	Gesamtschule	19	5,6	27,1	91,4
	Hauptschule	3	,9	4,3	95,7
	Sekundarschule	2	,6	2,9	98,6
	Förderschule	1	,3	1,4	100,0
	Gesamtsumme	70	20,5	100,0	
Fehlend	System	271	79,5		
Gesamtsumme		341	100,0		

Wünsche meines Kindes

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	teils, teils	3	,9	4,3	4,3
	ziemlich wichtig	9	2,6	12,9	17,1
	sehr wichtig	58	17,0	82,9	100,0
	Gesamtsumme	70	20,5	100,0	
Fehlend	System	271	79,5		
Gesamtsumme		341	100,0		

meine eigenen Wünsche

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	völlig unwichtig	1	,3	1,5	1,5
	überwiegend unwichtig	4	1,2	6,0	7,5
	teils, teils	18	5,3	26,9	34,3
	ziemlich wichtig	19	5,6	28,4	62,7
	sehr wichtig	25	7,3	37,3	100,0
	Gesamtsumme	67	19,6	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	273	80,1		
	Gesamtsumme	274	80,4		
Gesamtsumme		341	100,0		

Freunde gehen auf die gleiche Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	völlig unwichtig	7	2,1	11,1	11,1
	überwiegend unwichtig	5	1,5	7,9	19,0
	teils, teils	24	7,0	38,1	57,1
	ziemlich wichtig	12	3,5	19,0	76,2
	sehr wichtig	15	4,4	23,8	100,0
	Gesamtsumme	63	18,5	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	3	,9		
	System	275	80,6		
	Gesamtsumme	278	81,5		
Gesamtsumme		341	100,0		

Empfehlung des Klassenlehrers

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	völlig unwichtig	2	,6	2,9	2,9
	überwiegend unwichtig	2	,6	2,9	5,9
	teils, teils	10	2,9	14,7	20,6
	ziemlich wichtig	19	5,6	27,9	48,5
	sehr wichtig	35	10,3	51,5	100,0
	Gesamtsumme	68	19,9	100,0	
Fehlend	System	273	80,1		
Gesamtsumme		341	100,0		

Empfehlung von Familie, Freunden, Bekannten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	völlig unwichtig	11	3,2	17,2	17,2
	überwiegend unwichtig	6	1,8	9,4	26,6
	teils, teils	25	7,3	39,1	65,6
	ziemlich wichtig	12	3,5	18,8	84,4
	sehr wichtig	10	2,9	15,6	100,0
	Gesamtsumme	64	18,8	100,0	
Fehlend	System	277	81,2		
Gesamtsumme		341	100,0		

auf der Schule sind Geschwister

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	völlig unwichtig	26	7,6	47,3	47,3
	überwiegend unwichtig	3	,9	5,5	52,7
	teils, teils	3	,9	5,5	58,2
	ziemlich wichtig	8	2,3	14,5	72,7
	sehr wichtig	15	4,4	27,3	100,0
	Gesamtsumme	55	16,1	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	285	83,6		
	Gesamtsumme	286	83,9		
Gesamtsumme		341	100,0		

Veranstaltungen der weiterführenden Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	völlig unwichtig	3	,9	4,7	4,7
	überwiegend unwichtig	5	1,5	7,8	12,5
	teils, teils	5	1,5	7,8	20,3
	ziemlich wichtig	16	4,7	25,0	45,3
	sehr wichtig	35	10,3	54,7	100,0
	Gesamtsumme	64	18,8	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	3	,9		
	System	274	80,4		
	Gesamtsumme	277	81,2		
Gesamtsumme		341	100,0		

räumliche Nähe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	völlig unwichtig	3	,9	4,4	4,4
	überwiegend unwichtig	3	,9	4,4	8,8
	teils, teils	13	3,8	19,1	27,9
	ziemlich wichtig	19	5,6	27,9	55,9
	sehr wichtig	30	8,8	44,1	100,0
	Gesamtsumme	68	19,9	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	2	,6		
	System	271	79,5		
	Gesamtsumme	273	80,1		
Gesamtsumme		341	100,0		

Angebote der weiterführenden Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	überwiegend unwichtig	3	,9	4,5	4,5
	teils, teils	8	2,3	12,1	16,7
	ziemlich wichtig	18	5,3	27,3	43,9
	sehr wichtig	37	10,9	56,1	100,0
	Gesamtsumme	66	19,4	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	2	,6		
	System	273	80,1		
	Gesamtsumme	275	80,6		
Gesamtsumme		341	100,0		

Image der weiterführenden Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	teils, teils	11	3,2	16,4	16,4
	ziemlich wichtig	18	5,3	26,9	43,3
	sehr wichtig	38	11,1	56,7	100,0
	Gesamtsumme	67	19,6	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	273	80,1		
	Gesamtsumme	274	80,4		
Gesamtsumme		341	100,0		

gute Zukunftsaussichten für mein Kind

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	teils, teils	5	1,5	7,4	7,4
	ziemlich wichtig	12	3,5	17,6	25,0
	sehr wichtig	51	15,0	75,0	100,0
	Gesamtsumme	68	19,9	100,0	
Fehlend	System	273	80,1		
Gesamtsumme		341	100,0		

keine Überforderung des Kindes

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	überwiegend unwichtig	2	,6	3,1	3,1
	teils, teils	12	3,5	18,5	21,5
	ziemlich wichtig	20	5,9	30,8	52,3
	sehr wichtig	31	9,1	47,7	100,0
	Gesamtsumme	65	19,1	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	2	,6		
	System	274	80,4		
	Gesamtsumme	276	80,9		
Gesamtsumme		341	100,0		

Wissen um Nähe von weiterführenden Schulen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	4	1,2	6,0	6,0
	trifft zum Teil zu	4	1,2	6,0	11,9
	trifft überwiegend zu	7	2,1	10,4	22,4
	trifft voll zu	52	15,2	77,6	100,0
	Gesamtsumme	67	19,6	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	273	80,1		
	Gesamtsumme	274	80,4		
Gesamtsumme		341	100,0		

gute Information über weiterführende Schulen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozen- te
Gültig	trifft gar nicht zu	2	,6	2,9	2,9
	trifft zum Teil zu	3	,9	4,4	7,4
	trifft überwiegend zu	20	5,9	29,4	36,8
	trifft voll zu	43	12,6	63,2	100,0
	Gesamtsumme	68	19,9	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	272	79,8		
	Gesamtsumme	273	80,1		
Gesamtsumme		341	100,0		

Einigkeit mit Klassenlehrer/in über Schulform

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	2	,6	3,0	3,0
	trifft überwiegend nicht zu	2	,6	3,0	6,0
	trifft zum Teil zu	9	2,6	13,4	19,4
	trifft überwiegend zu	17	5,0	25,4	44,8
	trifft voll zu	37	10,9	55,2	100,0
Gesamtsumme		67	19,6	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	273	80,1		
	Gesamtsumme	274	80,4		
Gesamtsumme		341	100,0		

Empfehlung der Schulform durch Klassenlehrer/in

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	,9	4,8	4,8
	trifft zum Teil zu	9	2,6	14,3	19,0
	trifft überwiegend zu	17	5,0	27,0	46,0
	trifft voll zu	34	10,0	54,0	100,0
Gesamtsumme		63	18,5	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	277	81,2		
	Gesamtsumme	278	81,5		
Gesamtsumme		341	100,0		

sehr gute Beratung zum Übergang durch Klassenlehrer/in

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	2	,6	3,1	3,1
	trifft überwiegend nicht zu	2	,6	3,1	6,2
	trifft zum Teil zu	5	1,5	7,7	13,8
	trifft überwiegend zu	11	3,2	16,9	30,8
	trifft voll zu	45	13,2	69,2	100,0
Gesamtsumme		65	19,1	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	2	,6		
	System	274	80,4		
	Gesamtsumme	276	80,9		
Gesamtsumme		341	100,0		

Gewissheit, richtige Schulform gewählt zu haben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft überwiegend nicht zu	2	,6	2,9	2,9
	trifft zum Teil zu	2	,6	2,9	5,9
	trifft überwiegend zu	13	3,8	19,1	25,0
	trifft voll zu	51	15,0	75,0	100,0
	Gesamtsumme	68	19,9	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	272	79,8		
	Gesamtsumme	273	80,1		
Gesamtsumme		341	100,0		

Kind freut sich auf weiterführende Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft überwiegend nicht zu	1	,3	1,5	1,5
	trifft zum Teil zu	1	,3	1,5	2,9
	trifft überwiegend zu	9	2,6	13,2	16,2
	trifft voll zu	57	16,7	83,8	100,0
	Gesamtsumme	68	19,9	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	1	,3		
	System	272	79,8		
	Gesamtsumme	273	80,1		
Gesamtsumme		341	100,0		

keine Sorgen, Kind unterstützen zu können

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Pro- zente
Gültig	trifft gar nicht zu	11	3,2	17,2	17,2
	trifft überwiegend nicht zu	12	3,5	18,8	35,9
	trifft zum Teil zu	9	2,6	14,1	50,0
	trifft überwiegend zu	11	3,2	17,2	67,2
	trifft voll zu	21	6,2	32,8	100,0
	Gesamtsumme	64	18,8	100,0	
Fehlend	weiß ich nicht	4	1,2		
	System	273	80,1		
	Gesamtsumme	277	81,2		
Gesamtsumme		341	100,0		

Die Herausgeber_innen:

Andreas Born

KCR-Konkret Consult Ruhr, Gesellschaft für
Unternehmens- und Organisationsberatung mbH
Munscheidstraße 14, 45886 Gelsenkirchen
Kontakt: born@kcr-net.de



Elke Katharina Klaudy

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungs-
abteilung Bildung und Erziehung im Strukturwandel
Kontakt: katharina.klaudy@uni-due.de



Dr. Brigitte Micheel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungs-
abteilung Bildung und Erziehung im Strukturwandel
Kontakt: brigitte.micheel@uni-due.de



Thomas Risse

KCR-Konkret Consult Ruhr, Gesellschaft für
Unternehmens- und Organisationsberatung mbH
Munscheidstraße 14, 45886 Gelsenkirchen
Kontakt: risse@kcr-net.de



Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungs-
abteilung Bildung und Erziehung im Strukturwandel
Kontakt: sybille.stoebe-blossey@uni-due.de

IAQ-Forschung 2019-04 Redaktionsschluss: 18.12.2018

Institut Arbeit und Qualifikation
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Universität Duisburg-Essen
47048 Duisburg

Redaktion:

Dr. Andreas Jansen
andreas.jansen@uni-due.de

IAQ im Internet

<http://www.iaq.uni-due.de>

IAQ-Forschung

<http://www.iaq.uni-due.de/iaq-forschung/>

Über das Erscheinen der IAQ-Veröffentlichungen informieren wir über eine Mailingliste: *<http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/newsletter.php>*

IAQ-Forschung (ISSN 2366-0627) erscheint seit 2015 in unregelmäßiger Folge als ausschließlich elektronische Publikation. Der Bezug ist kostenlos.

Familienzentren an Grundschulen

Born, Andreas; Klaudy, Elke Katharina; Micheel, Brigitte; Risse, Thomas;
Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.)

In: IAQ-Forschung / 2019

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: <https://doi.org/10.17185/duepublico/49074>

URN: <urn:nbn:de:hbz:464-20190723-145353-7>

Link: <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de:443/servlets/DocumentServlet?id=49074>

Lizenz:

Sofern nicht im Inhalt ausdrücklich anders gekennzeichnet, liegen alle Nutzungsrechte bei den Urhebern bzw. Herausgebern. Nutzung - ausgenommen anwendbare Schrankenregelungen des Urheberrechts - nur mit deren Genehmigung.