

# Modellprojekt Erziehungspartnerschaft

Abschlussbericht



WIR BEWEGEN

**BILDUNG**

BEWEGT UNS



# Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	4
1 Einleitung	5
2 Perspektive der Projektleitung	
2.1 Projektstruktur	7
2.2 Verlauf des Projekts	10
2.3 Fortbildungen im Projekt	16
2.4 Projektergebnisse	17
3 Perspektive der Koordinatorin und Koordinatoren (Tina Häntsch, Joachim Triphaus, Wolfgang Müller)	
3.1 Team aus Koordinatoren und Projektleitung als Ressource im Projektprozess	29
3.2 Ausgewählte Arbeitsschwerpunkte	31
4 Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung (Kathrin Haase, Prof. Dr. Hans Gängler)	43
5 Literaturverzeichnis	54

## **Projektleitung:**

Dr. Patricia Liebscher-Schebiella

Telefon: 0351 8324-481

E-Mail: [Patricia.Liebscher-Schebiella@sbi.smk.sachsen.de](mailto:Patricia.Liebscher-Schebiella@sbi.smk.sachsen.de)



Dr. Dorit Stenke, Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts, bei der Eröffnung der Abschlussveranstaltung

# Vorwort

Mit diesem Bericht fasst das Sächsische Bildungsinstitut (SBI) gemeinsam mit den Kooperationspartnern aus der Kinder- und Jugendhilfe und der wissenschaftlichen Begleitung den Verlauf und die Ergebnisse des dreijährigen Modellprojekts „Projekt Erziehungspartnerschaft. Kooperation von Familienbildung und Schule“ zusammen. Es wird gezeigt, wie es auf kooperativem Weg gelungen ist, an dreizehn Grund- und Förderschulen in Sachsen die Elternarbeit zu Erziehungspartnerschaften zu entwickeln, indem vorhandene Kooperationen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ausgebaut und neue Netzwerkstrukturen etabliert wurden.

Das erprobte Modell zeigt einen Weg, Erziehungspartnerschaften zwischen Pädagoginnen und Pädagogen an Schulen und Eltern zum Gelingen zu führen. Die dafür erforderlichen Bedingungen werden im Bericht hergeleitet und beschrieben.

Kontinuierlicher Dialog ist dabei das Stichwort, welches die Basis auch für den Erfolg des Projekts beschreibt. Dieser Dialog ließ zwischen den Modellschulen ein Netzwerk entstehen, das von gegenseitigen Impulsen genauso geprägt war wie vom fachlichen Diskurs. Getragen und unterstützt wurde der Prozess von der Kooperation mit externen Partnern, in erster Linie mit der Koordinatorin und den Koordinatoren. Gemeinsam mit der Projektleitung haben sie dafür gesorgt, dass im Projekt viele Menschen mit vielen Interessen und Ideen und verschiedenen professionellen Hintergründen miteinander ins Gespräch gekommen sind. Nur durch die gemeinsame Arbeit der Menschen konnten die erreichten Ergebnisse zustande kommen. Es hat sich auch in diesem Projekt gezeigt, dass Netzwerke keine Selbstläufer sind, sondern verlässlicher Unterstützung bedürfen. Diese Unterstützung reicht von Steuerung über Moderation bis hin zum Setzen von Impulsen.

Das Miteinander mit Eltern und die Kooperation mit Partnern bringen Unterstützung, aber auch Anerkennung für eigene Arbeit – dieses Fazit konnten die Modellschulen nach Projektabschluss alle für sich ziehen. Um dies zu erreichen, bedarf es allerdings einiger lohnenswerter Investitionen: Der kontinuierliche Dialog kann nur von Menschen gestaltet werden und er braucht Räume, in denen er sich entfalten kann, genauso wie zeitliche Anker im Alltag, die Verbindlichkeit und Verlässlichkeit herstellen.

Wir bedanken uns für die Zusammenarbeit im Projekt bei allen Müttern und Vätern sowie Pädagoginnen und Pädagogen, die im Modellprojekt erprobt und gezeigt haben, dass das Miteinander der Erwachsenen auf die gemeinsame Unterstützung der Kinder ausgerichtet sein muss.

Ein auf Kooperation angelegtes Projekt bedarf unbedingt der guten Zusammenarbeit aller Partner. Unser Dank gilt der Koordinatorin und den Koordinatoren, den Vertreterinnen der Auftraggeber in der Steuergruppe, der wissenschaftlichen Begleitung und den Mitgliedern des Beirates.

Ich wünsche den Ergebnissen des Projektes eine breite Resonanz und davon ausgehend viele Impulse für das Gestalten von Erziehungspartnerschaften.

**Dr. Dorit Stenke**  
Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts

# 1 Einleitung

Mit dem vorliegenden Bericht werden der Verlauf und die Ergebnisse des Modellprojekts „Projekt Erziehungspartnerschaft. Kooperation von Familienbildung und Schule“ dokumentiert. Es kommen dabei drei Perspektiven zum Tragen: die der Projektleitung, die der Koordinatorin und zwei Koordinatoren sowie die der wissenschaftlichen Begleitung. Die Ergebnisse der Modellschulen sind bereits mit der Broschüre „Modellprojekt Erziehungspartnerschaft. Beispiele gelingender Praxis“ publiziert und allen sächsischen Schulen zur Verfügung gestellt worden. Aus diesem Grund wird auch bei der Darstellung des Projekts aus Perspektive der Projektleitung auf die Schilderung von Praxisbeispielen verzichtet. Der Bericht der Projektleitung führt über die Darstellung der Projektstruktur und des Projektablaufs zu den Ergebnissen und aus dem Projekt abgeleiteten Gelingensbedingungen für Erziehungspartnerschaften zwischen Schule und Eltern. Der anschließende Teil widmet sich dem Projekt aus Perspektive der Koordinatoren. Die Koordinatorin Frau Häntsch und die Koordinatoren Herr Triphaus und Herr Müller sind Autoren dieses Berichtsteils. Sie fokussieren jeweils einen ihrer Arbeitsschwerpunkte und führen dazu Verlauf und Ergebnisse aus. Der Bericht der wissenschaftlichen Begleitung steht unter Autorenschaft von Frau Haase und Herrn Prof. Dr. Gängler und schließt sich als letzter Teil diesen Darstellungen an.

Eltern sind die ersten und dauerhaftesten Bindungspersonen und Bildungspartner im Leben von Kindern und Jugendlichen. Sie kennen ihr Kind am längsten und am genauesten. Dass sie den größten Einfluss auf den Bildungserfolg ihrer Kinder haben, belegen inzwischen zahlreiche (internationale) Studien. So zeigt beispielsweise die PISA-Begleitstudie, dass der Einfluss von Familie auf die Entwicklung mathematischer, naturwissenschaftlicher und Lesekompetenz doppelt so stark wie der von Schule, Lehrkräften und Unterricht ist (vgl. OECD 2001: Lernen für das Leben).

Wenn sich Bildungsinstitutionen auf den Weg machen, die Zusammenarbeit mit Eltern als Partnerschaft zu gestalten, dann geschieht dies mit der Intension, den Bildungsprozess der Kinder so gut wie möglich zu unterstützen. Das sächsische Schulgesetz erteilt der Schule einen Bildungs- und Erziehungsauftrag (§ 1 SchulG) und spricht den Eltern gleichzeitig das Recht zu „an der schulischen Erziehung und Bildung mitzuwirken“ (vgl. § 45 SchulG). Eltern und Schule stehen laut Gesetz in der gemeinsamen Verantwortung für die Erziehung und Bildung und sind verpflichtet, sich gegenseitig zu unterstützen. Die Trennung von Erziehung und Bildung und die daran geknüpfte Zuschreibung der Verantwortung für die Erziehung an Eltern und für Bildung an pädagogische Fachkräfte lassen sich auch auf der Grundlage eines modernen Bildungsverständnisses nicht mehr aufrecht erhalten. Daher muss an jeder Bildungsinstitution geklärt werden, in welcher Weise die in der Verantwortung für das Kind stehenden Erwachsenen zusammenarbeiten.

Als Partnerschaft kann die Zusammenarbeit dann bezeichnet werden, wenn sie von gegenseitiger Unterstützung, Wertschätzung und Vertrauen geprägt ist. Als Erziehungspartnerschaft ist demnach die partnerschaftliche Interaktion zwischen den für den Bildungs- und Entwicklungsprozess eines Kindes verantwortlichen Erwachsenen zu bezeichnen. Erziehungspartnerschaft unterstützt zudem die Verbindung der Bildungsprozesse in der Institution mit dem außerschulischen Leben der Kinder.

## Definition

Das Landesmodellprojekt „Erziehungspartnerschaft. Kooperation von Familienbildung und Schule“ wurde im Zeitraum von August 2008 bis Juli 2011 unter Leitung des Sächsischen Bildungsinstituts im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport (SMK) sowie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz (vertreten durch das Sächsische Landesjugendamt) an 13 (bis Juli 2010 an 15) Grund- und Förderschulen in Sachsen durchgeführt. Die Besonderheit dieses Modellprojekts bestand vor allem darin, dass die enge Kooperation zwischen Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur Ziel, sondern gleichsam vorgegebener struktureller Bestandteil des Projekts war. Im Rahmen dieses Projekts wurde damit ein Modell der Unterstützung von Schulen bei der Entwicklung von Erziehungspartnerschaften erprobt. Kern dieses Modells war die kontinuierliche Zusammenarbeit der Modellschulen mit einem bei einem (freien) Träger der Kinder- und Jugendhilfe beschäftigten Koordinator.

Im Modellprojekt wurden drei von den Auftraggebern vorgegebene Projektziele verfolgt:

1. Entwicklung der Elternarbeit an Schulen zu einer Erziehungspartnerschaft
2. Entwicklung der Schulen als Orte der Familienbildung und -beratung
3. Aufbau von Kooperationsstrukturen zwischen Schulen und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe

Das Modellprojekt ging davon aus, dass sich das partnerschaftliche Miteinander von pädagogischen Fachkräften und Eltern auch unterstützend auf das Lernen der Kinder auswirkt und dass schulische und außerschulische Bildungsprozesse in einem wechselseitigen Verhältnis stehen. Die gemeinsame Unterstützung der Kinder in ihrem Bildungsprozess dient der Förderung gleichwertiger Bildungschancen. Im Mittelpunkt standen deshalb Fragen nach dem Gelingen von Erziehungspartnerschaft, zum Beispiel: Wie kann die Entwicklung von erziehungspartnerschaftlichen Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern gelingen? Wer ist verantwortlich für Impulse und das Bereitstellen von Rahmenbedingungen? Welche Unterstützung brauchen Lehrer? Welche Unterstützung brauchen Eltern? Wie kann eine echte Teilhabe von Eltern am schulischen Leben gestaltet sein?

# 2 Perspektive der Projektleitung

## 2.1 Projektstruktur

Mit der Übernahme des Projektauftrages im August 2008 durch das sächsische Bildungsinstitut stand zunächst die Aufgabe, die von Seiten der Auftraggeber konzipierte Projektstruktur aufzubauen und weiterzuentwickeln. In den Vordergrund rückte dabei die Aufgabe, in sehr kurzer Zeit die Zusammenarbeit zwischen den ausgewählten Modelleinrichtungen und den Projektkoordinatoren zu etablieren und damit die Kernprozesse des Projekts zu ermöglichen.

Zu Beginn des Projekts wurden aufgrund der eingegangenen Bewerbungen vom Landesjugendhilfeausschuss und dem SMK drei Modellstandorte festgelegt: die Stadt Dresden, die Stadt Leipzig und der zum damaligen Zeitpunkt gerade neu strukturierte Landkreis Bautzen. An jedem Modellstandort wurden fünf Grund- oder Förderschulen ausgewählt. Die Auswahl der Projekteinrichtungen erfolgte auf der Grundlage von Bewerbungen durch die Sächsische Bildungsagentur unter Beteiligung des SBI vor Schuljahresbeginn 2008/2009. Die Auswahl der am Projekt direkt beteiligten Träger der Kinder- und Jugendhilfe erfolgte durch das Sächsische Landesjugendamt. Die ausgewählten Träger (für die Stadt Dresden: Kinderland Sachsen e. V., für die Stadt Leipzig: Caritas Leipzig e. V., für den Landkreis Bautzen: Familienbildungsstätte Bischofswerda e. V.) beschäftigten für die Durchführung des Projekts mit den fünf Projektschulen eines Modellstandorts eine/n Diplomsozialpädagogen mit 0,75 VZÄ (Projektkoordinatorin/Projektkoordinator).

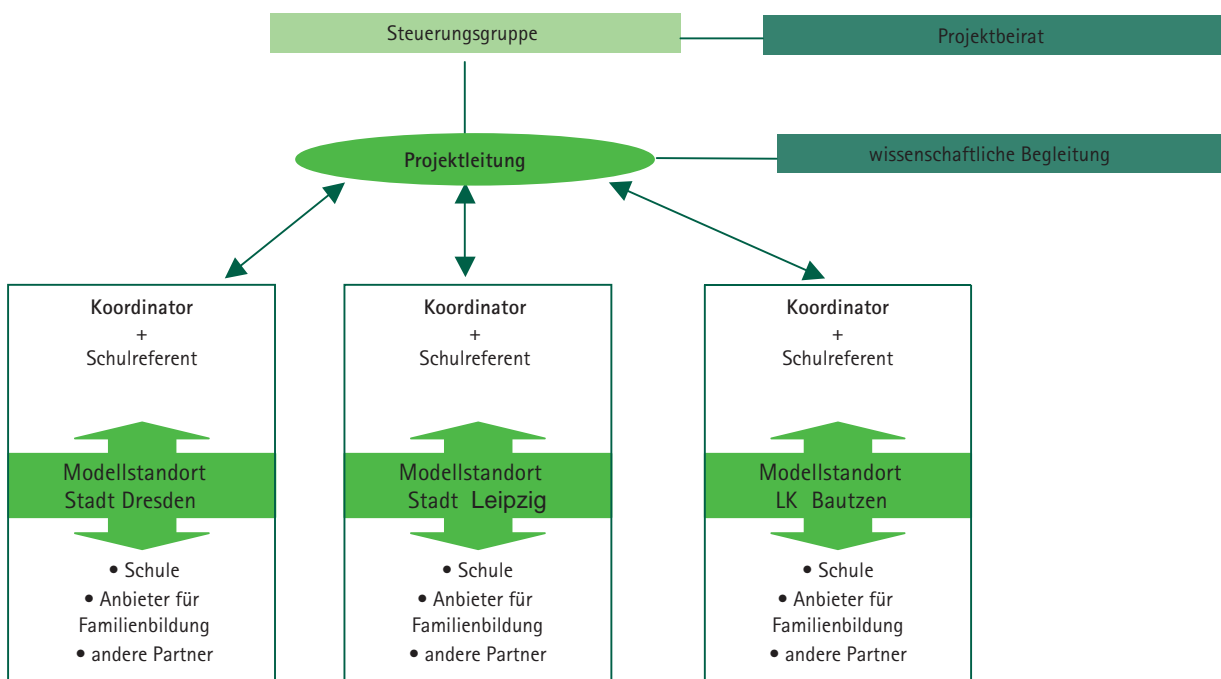


Abbildung 1: Vorgegebene Projektstruktur, Stand 14.08.2008

In Zusammenarbeit mit der Projektleitung wurde durch die Auftraggeber ein Projektbeirat einberufen, zu dem folgende Mitglieder zählten: Frau Grüneisen (Vorsitzende des Landeselternrats Sachsen), Frau Heinisch (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz – Landesjugendamt), Frau Hofmann (Sächsische Bildungsagentur), Herr Mann (Träger der freien Jugendhilfe), Frau Dr. Reichel-Wehnert (Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport), Frau Triquart (Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport), Frau Weber (Träger der öffentlichen Jugendhilfe), Frau Meves (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz). Der Projektbeirat erfüllte die Funktion eines beratenden Gremiums.

Das Projekt wurde im Zeitraum von November 2009 bis Juli 2011 wissenschaftlich durch Herrn Prof. Dr. Gängler, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften begleitet.

Abbildung 1 zeigt die durch die Auftraggeber vorgegebene Organisationsstruktur des Projekts. Die Steuerungsgruppe wurde gebildet aus den Vertreterinnen der Auftraggeber und der Projektleitung. Aufgabe der Projektleitung war die Zusammenarbeit mit den Modellstandorten und die Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung sowie der regelmäßige Austausch mit der Steuerungsgruppe. Dazu gehörte auch die Berichterstattung gegenüber dem von der Steuerungsgruppe einberufenen Projektbeirat.

Neben der Projektleitung sowie der Koordinatorin und den Koordinatoren standen dem Projekt folgende weitere Ressourcen zur Verfügung:

- sechs Anrechnungstunden während der Projektlaufzeit für Projekt tandems<sup>1</sup> pro Projektschule
- finanzielle Mittel zur sächlichen Ausstattung der Projektarbeit in den Projektschulen
- finanzielle Mittel für Lehrerfortbildung im Rahmen des Projekts und an den Projektschulen

## Entwicklung der Arbeitsstruktur im Projekt

Der gleichzeitige Start der Beteiligten (Projektleitung, Koordinatorin und Koordinatoren und Modellschulen) in das Projekt zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 bedeutete die Etablierung der Projektstruktur bei gleichzeitiger Konzipierung und Aufbau einer Prozessstruktur durch die Projektleitung. Dies erforderte in kurzer Zeit die Kontaktaufnahme mit der Koordinatorin und den Koordinatoren und den Projektschulen sowie die ersten Projektschritte zu planen.

### Projekt tandem

Um dies zu realisieren, wurden seitens der Projektleitung unmittelbar nach Schuljahresbeginn 2008 Schulbesuche an allen Schulen durchgeführt. Dabei wurde den Modellschulen eine Arbeitsstruktur für das Projekt präsentiert, die zuvor von der Projektleitung konzipiert worden war. Vor diesem Hintergrund konnte eine erste Konkretisierung der vorgegebenen Projektstruktur vorgenommen werden: die Zusammenarbeit zwischen Modellschule und Koordinator sollte über den regelmäßigen Kontakt mit einem Projekt tandem der Schule realisiert werden. Damit wurde eine tragende Säule für die Arbeitsprozesse im Projekt installiert.

Neben dem Kennenlernen dienten die Antrittsbesuche der Projektleitung an den Schulen der Thematisierung der inhaltlichen und organisatorischen Eckpunkte des Projekts. Die Erörterung der Projektziele, der Erwartungen und Ideen der Schulen zu deren Umsetzung vor Ort, der aktuelle Stand der Elternarbeit an den Schulen, die Motivation der Schulen zur Teilnahme am Projekt sowie die Organisations- und Arbeitsstruktur im Projekt einschließlich der zur Verfügung stehenden Ressourcen bildeten dabei die Schwerpunkte. Sehr bald wurde deutlich, dass die Mehrzahl der Schulen davon ausgegangen war, eine intensive personelle Unterstützung für die Elternarbeit in Form einer sozialpädagogischen Fachkraft (Schulsozialarbeiter/in) direkt an die Schule zu bekommen. Im Ergebnis aller Gespräche wurde mit den ausgewählten Projektschulen vereinbart, dass die Schulleitungen die Rahmenbedingungen und Ziele des Projekts den gesamten Schulteams vorstellen und zwei Kolleginnen bzw. Kollegen der Schule (Projekt tandem) benannt werden, die für das Projekt

<sup>1</sup> jeweils zwei Kolleginnen/Kollegen pro Modellschule



an der Schule stehen und aus dieser Funktion heraus auch die Zusammenarbeit mit dem Koordinator sowie mit der Projektleitung realisieren. Die Auswahl der Kolleginnen und Kollegen wurde den Schulteams und Schulleitungen überlassen. Bei mehr als der Hälfte der Modellschulen waren Schulleiterinnen bzw. Schulleiter Teil dieser Tandems.

Parallel zu den Schulbesuchen durch die Projektleitung wurden die von den Trägern ausgewählte Koordinatorin und Koordinatoren über die Projektschulen an ihrem Standort informiert, so dass eine erste Kontaktaufnahme zwischen Koordinator/in und Schule erfolgen konnte. Es wurden regelmäßige Arbeitsberatungen (Koordinatorinnenberatungen) zwischen der Koordinatorin und den Koordinatoren und der Projektleitung eingeführt. Zusätzlich wurden halbjährliche Arbeitsklausuren in diesem Kreis durchgeführt. Neben der Beratung und Anleitung der Koordinatorin und Koordinatoren kam diesen Treffen vor allem die Funktion der konzeptionellen Weiterentwicklung und Abstimmung im Projekt zu. Es wurden insbesondere Vereinbarungen dazu getroffen, welche einheitlichen Arbeitsschritte in der Zusammenarbeit mit den Schulen von der Koordinatorin und den Koordinatoren geleistet werden sollen. Die dazu nötigen Materialien wurden von der Projektleitung entwickelt und gemeinsam mit der Koordinatorin und den Koordinatoren fertig gestellt. Dazu gehörten beispielsweise Orientierungsraster zum Erstellen von Projektkonzeptionen an der Schule, Vorlagen für Reflexionen und Berichte.

### Koordinatorinnenberatungen

Als wichtiges Element der Arbeitsstruktur wurden mindestens halbjährliche Treffen aller am Projekt direkt beteiligten Akteure installiert. Diese Projektgruppentreffen wurden als zweitägige Klausurtagungen durchgeführt und von der Projektleitung geleitet. An ihnen nahmen die Projektteams der Schulen und die Koordinatorin und Koordinatoren teil. Jedes Projektgruppentreffen wurde im Vorfeld von der Projektleitung gemeinsam mit der Koordinatorin und den Koordinatoren vorbereitet. Funktionen dieser Treffen waren: Fortbildung und fachlicher Austausch, Diskurs und konzeptionelle Weiterentwicklung des Gesamtprojekts bezüglich der allgemeinen Projektziele, Abstimmung von Projektschritten sowie Reflexion und Dokumentation des Gesamtprozesses.

### Projektgruppentreffen

Im Verlauf des Projekts etablierten sich an den Modellstandorten Bautzen und Dresden regelmäßige Arbeitstreffen der Vertreterinnen und Vertreter der Projektschulen mit der Koordinatorin und dem Koordinator. Diese Regionalgruppentreffen wurden als Informations- und Arbeitsgremium auf regionaler Ebene genutzt.

### Regionalgruppentreffen

Die Projektstruktur (vgl. Abbildung 1) sah die direkte Kooperation der Koordinatorin und Koordinatoren mit den für die Schulen zuständigen Schulreferenten an den Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur vor. Aufgrund des Koordinierungsbedarfes des Projekts an allen Schulen und der dazu notwendigen Abstimmung zwischen den Schulreferenten und der Steuerungsaufgabe der Projektleitung wurde in Abstimmung mit der Koordinatorin und den Koordinatoren festgelegt, dass die Zusammenarbeit zwischen dem Projekt und der Sächsischen Bildungsagentur (SBA) durch die Projektleitung realisiert wird. Die SBA benannte eine Referatsleiterin der Regionalstelle Dresden als Ansprechpartnerin, der es oblag, die Angelegenheiten des Projekts innerhalb der SBA zu kommunizieren. Im Verlauf des Projekts fanden zwischen Projektleitung und den zuständigen Schulreferenten Beratungen zum Stand, zu den aktuellen Fragestellungen und Problemen und zum weiteren Verfahren im Projekt statt. Die Koordinatorin und Koordinatoren nahmen an diesen Beratungen teil und konnten so die Praxiserfahrungen direkt einbringen.

### Kooperation mit der Sächsischen Bildungsagentur

Im Rahmen von Steuerungsgruppenberatungen trafen sich die Auftraggeber des Projekts regelmäßig mit der Projektleitung zur Erörterung des aktuellen Arbeitsstandes sowie zur Beratung und Abstimmung der anstehenden Aufgaben und Arbeitsschritte. Insbesondere die organisatorische und finanzielle Absicherung des Projekts und die Überwachung der Projektziele, wie auch die Zusammenarbeit mit dem Projektbeirat, waren Aufgaben der Steuerungsgruppe. Die Beratungen der Steuerungsgruppe wurden von den Auftraggebern einberufen und von der Projektleitung protokollarisch dokumentiert.

### Steuerungsgruppenberatungen

Das Modellprojekt wurde von einem Projektbeirat begleitet, der im Verlauf des Projekts insgesamt viermal tagte. Im Rahmen dieser Treffen wurden wichtige Erkenntnisse aus der Arbeit der Projektschulen, der Koordinatorin und Koordinatoren und der Projektleitung vorgestellt und diskutiert. Anregungen zu weiteren Kooperationen mit anderen Projekten und Institutionen sowie die Multiplikation des Projektanliegens konnten realisiert werden.

### Projektbeirat

## Zusammenarbeit mit einer wissenschaftlichen Begleitung

Die Zusammenarbeit mit einer wissenschaftlichen Begleitung war von Beginn an vorgesehen und eine der Aufgaben der Projektleitung. Realisiert werden konnte diese Unterstützung für das Projekt ab November 2009. Alle Untersuchungsschritte der TU Dresden wurden in Abstimmung mit der Projektleitung konzipiert und durchgeführt. Gemeinsame Beratungen zwischen wissenschaftlicher Begleitung, Projektleitung und der Koordinatorin und den Koordinatoren dienten der Diskussion und dem Transfer der Ergebnisse sowie der konzeptionellen Weiterentwicklung des Projekts selbst, aber auch der Projektevaluation.

## Öffentlichkeitsarbeit

Die Öffentlichkeitsarbeit im Projekt konzentrierte sich auf zwei Formen. Einerseits wurden Kontakte zu wichtigen regionalen (z. B. Lernen vor Ort der Stadt Leipzig) und überregionalen (z. B. Elternmitwirkungsmoderatoren) Partnern aufgebaut und gepflegt. Andererseits realisierte die Projektleitung die Multiplikation des Projekts durch Vorträge auf Kongressen und Fachtagungen, sowohl in Sachsen wie auch bundesweit. Gerade bei bundesweiten Veranstaltungen stieß das Projekt auf großes Interesse.

Zusätzlich wurden in der Projektlaufzeit zwei Newsletter veröffentlicht.

## 2.2 Verlauf des Projekts

Mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 startete das Projekt mit den Besuchen der Projektleitung an den Schulen im August und September 2008. Die Kontaktaufnahme der Koordinatorin und Koordinatoren mit den Schulen verlief zum Teil parallel dazu und unabhängig von den Steuerungsmöglichkeiten der Projektleitung, nachdem die Koordinatorin und Koordinatoren von ihren Trägern eingesetzt und über ihre Projektschulen informiert worden waren. Ein erstes Treffen und damit eine erste Abstimmung zur Arbeit im Projekt mit der Koordinatorin und den Koordinatoren folgten im September 2008. Sehr schnell wurde deutlich, dass es für den Beginn der Arbeit der Koordinatorin und Koordinatoren mit den Schulen einer genaueren Bestimmung der Projektziele und einer gemeinsamen Konzeptionsentwicklung der Projektleitung und der Koordinatorin und Koordinatoren vor dem Start des Projekts bedurft hätte. Beides konnte aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen nicht vorliegen, musste aber so bald wie möglich realisiert werden. Die Erwartungen der Schulen waren hoch, insbesondere sollten schnell „Ergebnisse“ erreicht werden. Damit lastete der Druck auf der Koordinatorin und den Koordinatoren, erste Arbeitsschritte in möglichst kurzer Zeit zu realisieren. Zugleich war es erforderlich, zunächst die Projektziele zu operationalisieren und eine Projektplanung zu entwickeln.

Die folgende Übersicht zeigt die im Projektverlauf gemeinsam entwickelten Ziele für die Gestaltung von gelingender Erziehungspartnerschaft an den Modellschulen.

Tabelle 1: Operationalisierung der Projektziele

Partizipation nach innen ermöglichen	Lehrer gestalten Beziehungen zu Eltern dialogisch.	z. B.: Durchführung von beidseitig vorbereiteten Entwicklungsgesprächen unter Beteiligung der Kinder
	Lehrer gestalten Beziehungen zum Hort dialogisch.	z. B.: Durchführung gemeinsamer Dienstberatungen
	Lehrer gestalten Beziehungen zu Kollegen dialogisch.	z. B.: Entwicklung gemeinsamer Ziele und eines einheitlichen Konzepts
	Lehrer gestalten Beziehungen zu externen Partnern dialogisch.	z. B.: Einrichten von Kommunikations- und Begegnungsmöglichkeiten
	Lehrer gestalten Beziehungen zu Schülern dialogisch.	
	Lehrer verstehen sich als Ko-Konstrukteure in Bildungsprozessen.	z. B.: Abschließen von Bildungsvereinbarungen mit Kindern und Eltern
	Lehrer reflektieren ihr berufliches Handeln.	z. B.: Kollegiale Fallberatungen
	Lehrer entwickeln ihre pädagogischen Kompetenzen weiter.	z. B.: interprofessioneller fachlicher Austausch
	Lehrer verstehen sich als Bestandteil eines Teams.	z. B.: von guten Erfahrungen der anderen profitieren

Strukturen schaffen	Es liegen beschriebene, vereinbarte Kooperationen vor.	
	Ressourcen (personell, räumlich, sächlich) stehen zur Verfügung.	z. B.: Präsentationsmöglichkeiten für Elternanliegen
	Es gibt geregelte und transparente Abläufe für die Zusammenarbeit aller am Bildungsprozess Beteiligten.	z. B.: Schulkonzept und regelmäßige Evaluation
	Die Vernetzung im Sozialraum ist Bestandteil der pädagogischen Arbeit.	z. B.: Teilnahme an sozialraumbezogenen Arbeitsgremien
Partizipation nach außen ermöglichen	Lehrer ermöglichen Eltern die Partizipation an schulischen Prozessen.	z. B.: Klarheit bei Eltern und Lehrkräften über Formen und Möglichkeiten schaffen
	Lehrer ermöglichen außerschulischen Partnern die Partizipation an schulischen Prozessen.	z. B.: informiert sein über Ansprechpartner und Arbeitsweisen (Entscheidungswege) außerschulischer Partner
	Lehrer ermöglichen Schülern die Partizipation an schulischen Prozessen.	z. B.: durch regelmäßige (erst gemeinte) Befragungen
	Lehrer ermöglichen dem Hort die Partizipation an schulischen Prozessen.	z. B.: gemeinsame Fortbildungen und Arbeitsgremien

Der Projektleitung war es wichtig, eine gemeinsame Projektidentität zu entwickeln, die den Austausch aller Projektschulen befördert und neben den Veränderungen an den einzelnen Einrichtungen auch gemeinsame Ergebnisse hervorbringt. Dies erforderte ein zeitnahes Zusammentreffen aller beteiligten Schulen sowie der Koordinatorin und Koordinatoren. In Vorbereitung eines solchen Arbeitstreffens wurden durch die Projektleitungen Aufgabenbeschreibungen für die Projekt tandems, die Koordinatorin und Koordinatoren und die Projektleitung (vgl. Tabelle 2) erstellt und mit der Koordinatorin und den Koordinatoren abgestimmt.

Tabelle 2: Aufgabenverteilung im Projekt

Projektleitung	Koordinatoren	Projekt tandems
Steuern und Moderieren des Projekts	Bestandsaufnahme der Arbeit mit und für Eltern an den Schulen zum Projektstart	Entwickeln von Ideen und Konzeptionen zum Gestalten der Erziehungspartnerschaft an der Schule (unterstützt von Koordinatoren)
Zusammenarbeit mit den Auftraggebern (Steuerungsgruppe)	Anstoßen und Moderieren von Prozessen an den Schulen (moderieren, beraten, vermitteln)	Kommunikation mit dem Team an der Schule, „Begeistern“
Konzipieren und Organisieren von Fortbildungen	Unterstützen und Begleiten der Projekt tandems	Umsetzung von Aktivitäten mit und für Eltern
Öffentlichkeitsarbeit, Veranstaltungen	Ideen und fachliche Inputs einbringen	Kommunikation und Zusammenarbeit mit der Koordinatorin bzw. dem Koordinator und der Projektleitung
Leitung der Projektgruppe (Konzipieren und Organisieren der überregionalen Treffen, Krisenmanagement)	Projektverlauf und –ergebnisse gemeinsam mit den Projekt tandems dokumentieren	Regelmäßige Beratung in der Projektgruppe und Fortbildung
Unterstützen und Begleiten der Koordinatoren (regelmäßige Treffen und Austausch)	Vernetzungen und „Zugänge“ herstellen, weitere Fachleute einbeziehen, Kooperationen aufbauen, Familienbildungsangebote akquirieren	Zusammenarbeit mit regionalen Partnern, Netzwerken
Fachliche Sicht auf das Gesamtprojekt und die Arbeit der regionalen Teams	Austausch und Fortbildung im Koordinatorenteam	Anträge formulieren
Zusammenführen der Dokumentationen	Dokumentation und Bericht erstatten	Projektdokumentation (nach vorgegebenen Orientierungen)
Vernetzung mit der Fachöffentlichkeit und anderen Partnern	Beteiligung bei der Konzipierung und Durchführung schulinterner Fortbildungen	
Zusammenarbeit mit dem Projektbeirat	Reflexion und Evaluation der Prozesse	
Zusammenarbeit mit und Steuerung der wissenschaftlichen Begleitung		
Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht (SBA), den Schulleitern und Projekt tandems		

Die im August 2008 vollzogene sächsische Kreisgebietsreform hatte die bis dahin kreisfreie Stadt Hoyerswerda in den Landkreis Bautzen integriert. Dies ermöglichte die Teilnahme von Schulen der Stadt Hoyerswerda am Modellprojekt. Gleichzeitig konnte die bereits etablierte Kooperationsstruktur zwischen mehreren Schulen und einem freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe nicht für das Projekt genutzt werden. Drei Schulen des Landkreises Bautzen sowie eine Schule am Standort Dresden entschieden sich nicht weiter am Projekt

### Einstieg neuer Schulen

teilzunehmen. Für die Arbeit an diesen beiden Modellstandorten erhöhten sich dementsprechend die Herausforderungen. Gemeinsam mit der zuständigen Koordinatorin und dem zuständigen Koordinator, den Auftraggebern und der SBA wurde entschieden, anderen Schulen die Teilnahme am Projekt zu ermöglichen und das Projekt für einen Neueinstieg von Schulen zu öffnen. Auf der Grundlage der Erfahrungen beim Start des Projekts wurde ein Leitfaden für den Einstieg neuer Schulen entwickelt. Die Koordinatorin und der Koordinator wurden beauftragt, direkten Kontakt mit interessierten Schulen aufzunehmen und ihnen das Projekt vorzustellen. Dabei war neben dem persönlichen Kontakt von Vorteil, dass diese Schulen von Anfang an über die konkreten Rahmenbedingungen, Anforderungen und Arbeitsweisen (einschließlich erster Projektschritte) im Projekt informiert werden konnten und eine gegenseitige Vereinbarung zur Zusammenarbeit im Projekt direkt zwischen Schule, Projektleitung und Koordinator in bzw. Koordinator abgeschlossen wurde.

### Ist-Stand-Analyse

Da dem Projekt zu Beginn noch keine wissenschaftliche Begleitung zur Verfügung stand, die konzeptionelle Arbeit an den Projektschulen und für das Gesamtprojekt aber zwingend die Analyse des Standes der Zusammenarbeit mit den Eltern vor Ort erforderte, entschied sich die Projektleitung, diese Ist-Stand-Analyse aus eigener Kraft zu realisieren. Dafür wurden mittels Fragebogenbefragung der Lehrkräfte sowie der Eltern und durch Interviews mit den Fachkräften der Horte im Zeitraum Dezember 2008 bis März 2009 die notwendigen Daten erhoben und später ausgewertet. Bereits die allgemeine Analyse der Ergebnisse bestätigte den hohen Bedarf der Schulen, am Thema Erziehungspartnerschaft zu arbeiten. Im Zentrum stand dabei die Erkenntnis, dass einerseits erhebliche Kommunikationslücken zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern bestehen und dass andererseits nicht kommunizierte gegenseitige Erwartungen das Handeln lenken und oftmals zu Missverständnissen im Miteinander führen. Mit Blick auf die Ergebnisse wurde festgestellt, dass diese geeignet sind, Ausgangspunkt der Überlegungen für eine schuleigene Projektkonzeption zu sein. Die dafür notwendige schulgenaue Auswertung und Aufbereitung der Daten wurde durch die Projektleitung realisiert. Als Impuls für die Konzeptionsarbeit an der Schule wurden gemeinsam mit der Koordinatorin und den Koordinatoren Workshops an allen Projektschulen durchgeführt. Im Rahmen dieser Workshops erfolgte die Präsentation der schulgenauen Ergebnisse der Analyse durch die Projektleitung, deren Diskussion sowie die Bestimmung von bisherigen Erfolgen und das Identifizieren von „Baustellen“. Im Ergebnis dieser Workshops wurden an allen Schulen Arbeitsschwerpunkte für die Arbeit im Projekt festgelegt und die Tandems erhielten damit das Mandat seitens des Kollegiums, genau diese Schwerpunkte in der weiteren Arbeit zu fokussieren. Aus diesem Vorgehen ergab sich eine Vielzahl verschiedener Arbeitsschwerpunkte im Projekt, die von der Verbesserung der Begegnungsmöglichkeiten zwischen Eltern an der Schule bis zum Ausbau der Zusammenarbeit mit dem Hort reichten. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Workshops gelang den Schulen, unterstützt von der Koordinatorin und den Koordinatoren, der Einstieg in die Konzeptionsarbeit für ihre Arbeit im Projekt.

### Präsentation der schulgenauen Ergebnisse

## Etablierung und Entwicklung der Projektgruppe

Das erste Treffen der Projektgruppe fand im Oktober 2008 statt und war für die Projektschulen gleichsam der Auftakt für ihre Arbeit. Im Rahmen der Schulbesuche war deutlich geworden, dass die Arbeit am Verständnis von Erziehungspartnerschaft grundlegend für deren Entwicklung an den Schulen werden würde. Deshalb wurde entschieden, im Rahmen der Projektgruppentreffen neben der Entwicklung der Projektschritte dem fachlichen Diskurs und dem Austausch von Erfahrungen an den verschiedenen Schulen sehr viel Platz einzuräumen. Die zweitägigen Veranstaltungen beinhalteten jeweils einen Fortbildungsteil und einen Arbeitsteil, wobei die Fortbildungsthemen aus dem aktuellen Arbeitsstand im Projekt und dem Bedarf an fachlichem Diskurs abgeleitet wurden. Im Verlauf des Projekts sind von den Mitgliedern der Projektgruppe verschiedene Themen bearbeitet worden und die Ergebnisse konnten so direkt in die Prozesse an den Schulen einfließen. Tabelle 3 zeigt die Termine und thematischen Schwerpunkte der Arbeitsgruppentreffen.

Tabelle 3: Thematische Schwerpunkte der Arbeitsgruppentreffen

Thematische Schwerpunkte	Termine
Ziele, Inhalte, Organisation des Projekts Annäherung an die Eckpfeiler des Projekts: Was ist Erziehungspartnerschaft?	Oktober 2008
Dialogische Elternarbeit Erstellen von Mindmaps zur Analyse der Elternarbeit an den Projektschulen	Februar 2009
Kommunikation gut gemacht: Zum Dialog zwischen Eltern und Lehrkräften Kollegiale Fallberatung Beteiligung der Kolleginnen und Kollegen an den Aufgaben im Projekt	Mai 2009
Wandel von Familie und Kindheit und dessen Folgen für die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften Gestaltung der Prozesse zur gegenseitigen Erwartungskklärung an den Schulen	Oktober 2009
Zusammenarbeit mit benachteiligten Familien und schulfernen Eltern Konzeptionsarbeit Gelingensbedingungen für Erziehungspartnerschaften an Schulen	Januar 2010
Was kann die Kinder- und Jugendhilfe leisten? Gestaltung von Elterncafés und anderen Begegnungsangeboten für Eltern	Mai 2010
Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von Erziehungspartnerschaften an Schulen Arbeit an den ersten Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung: Konsequenzen für die weitere Arbeit an den Projektschulen	September 2010
Entwicklungsgespräche und Entwicklungspläne als Instrumente der Partizipation Gestaltung der Abschlussdokumentation im Projekt, Beschreibung von gelingender Praxis	Januar 2011
Reflexion des Projektverlaufs und Ergebnisse	Mai 2011

Vielfach ergaben sich aus den Arbeitsgruppentreffen Festlegungen zur weiteren Bearbeitung von Themen in den Regionalgruppen. Der Austausch zwischen den Schulen ermöglichte neben dem Sammeln von Ideen auch die gegenseitige Versicherung der Praktikerinnen und Praktiker, auf einem guten Weg zu sein und die Spiegelung eigener Erfahrungen an denen der anderen. Einige Ideen zur praktischen Gestaltung von Erziehungspartnerschaften vor Ort nahmen ihre Wege von der einen zur anderen Schule und wurden dabei immer weiter und auf den konkreten Bedarf hin entwickelt. Es zeigte sich, dass auch der Weg des Gelingens von Erziehungspartnerschaften von Erfolgen lebt. Besonders gute Erfahrungen konnten unkompliziert weitergegeben und an anderen Schulen wiederholt werden.

In den Treffen der Projektgruppe sind wesentliche Projektschritte wie das Erstellen von Konzeptionen und Berichten, die Durchführung von Fortbildungen an den Schulen, die sachgerechte Verwendung von Projektmitteln und die Projektdokumentation besprochen und durch die Projektleitung angeleitet worden. Dadurch konnte die Sicherung von Ergebnissen für das Gesamtprojekt realisiert werden. Am Ende des Projekts verständigten sich alle Projektschulen unter Anleitung der Koordinatorin und Koordinatoren sowie der Projektleitung auf gemeinsame Projektergebnisse. Diese wurden auf der Abschlussveranstaltung präsentiert.

### Prozess der Zusammenarbeit zwischen Projektleitung sowie Koordinatorin und Koordinatoren

Eine der Besonderheiten des Landesmodellprojekts bestand in der engen Zusammenarbeit zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe und Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Bereich Schule. Die Koordinatorin und Koordinatoren der Modellstandorte brachten sehr unterschiedliche Erfahrungshorizonte in der Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern ein. Der Einstieg in die Zusammenarbeit zwischen Projektleitung und Koordinatoren war zunächst geprägt von den Erwartungen der Koordinatorin und Koordinatoren, dass ein festgeschriebener Projektablauf vorliegt und erste Arbeitsschritte unmittelbar vollzogen werden können. Da dies aus den oben beschriebenen Gründen nicht der Fall war, eröffnete sich die Chance, das Vorgehen im Projekt gemeinsam zu planen und

dadurch die Projektkonzeption von Anfang an mit den Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendhilfe anzureichern.

### Rollenklärung

Eine Klärung der Rollen von Koordinatorin und Koordinatoren sowie Projektleitung wurde auf der Grundlage ihrer Aufgaben vorgenommen. Die Rollenklärung blieb kontinuierlicher Bestandteil der Zusammenarbeit; im Zusammenhang damit entstand eine Beschreibung und Festlegung der Kommunikationswege im Projekt. Darin festgehalten wurde beispielsweise, dass die Koordinatorin und Koordinatoren die ersten Ansprechpartner für die Schulen sind und alle Arbeitsschritte zwischen Schulen sowie Koordinatorin und Koordinatoren abgestimmt werden. Die Ergebnisse und Erfahrungen der Arbeit an den Projektschulen flossen in regelmäßigen Arbeitstreffen der Koordinatorin und Koordinatoren mit der Projektleitung zusammen. Im Verlauf des Projekts wurden insgesamt 20 Koordinatorentreffen durchgeführt. Themen dieser Treffen waren: Bericht über den Projektverlauf an den einzelnen Projektschulen, Bericht über gelingende Praxisbeispiele und gegenseitige Anregung, Planung nächster Projektschritte, Erstellen und Austausch von Materialien, Diskussion von fachlichen Fragestellungen, Bearbeiten von Problemen (z. T. mittels kollegialer Fallberatung), Diskussion von Ergebnissen, Auseinandersetzung mit Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung. Die Vorbereitung, Moderation und Dokumentation der Koordinatorentreffen wurde von der Projektleitung geleistet. Sie fanden abwechselnd an den Modellstandorten respektive Arbeitsstätten der Koordinatorin und Koordinatoren statt.

### Arbeitsklausuren

Zusätzlich zu den Koordinatorentreffen wurden, unterstützt durch eine externe Moderation, sechs Arbeitsklausuren durchgeführt. Die Klausurtagung boten einen geeigneten Rahmen, um wichtige Arbeitsschritte im Projekt, wie z. B. anstehende Berichte, Fortbildungen oder Schulbesuche, zu planen oder auszuwerten. Sie wurden zudem zur Reflexion und zur Vorbereitung von Projektgruppentreffen genutzt.

### kooperativ-dialogische Zusammenarbeit

Im Laufe des Projekts entwickelte sich eine kooperativ-dialogische Zusammenarbeit zwischen Projektleitung sowie Koordinatorin und Koordinatoren. Anfänglich standen im Rahmen der Aufgaben- und Rollenklärung Diskussionen über die für das Projekt von der Koordinatorin und den Koordinatoren geforderte Expertise an. Die unterschiedlichen Erwartungen an die Arbeitsweise mussten geklärt werden. Seitens der Projektleitung war von Expertise und Erfahrung bei der Koordinatorin und den Koordinatoren in der Arbeit mit Schulen ausgegangen worden; seitens der Koordinatoren bestand gegenüber der Projektleitung die Erwartung, dass konkrete Anregungen und Vorgaben zum Ablauf der Prozesse an den Schulen konzipiert sind. Diese beidseitigen Erwartungen bedurften im Verlauf des Projekts einer fortlaufenden Klärung. Dies gilt ebenfalls für die Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Kompetenzen aus den jeweiligen Rollen heraus. Die Notwendigkeit zu einer dialogischen Zusammenarbeit ergab sich aus Perspektive der Projektleitung aus zwei Gründen: Zum einen bestand aufgrund der dienstrechtlichen Zugehörigkeit der Koordinatorin und Koordinatoren zu ihren jeweiligen Trägern keinerlei direkter Einfluss der Projektleitung auf die Arbeit vor Ort, hierarchische Arbeitsstrukturen waren damit ausgeschlossen. Zum anderen erfordert die Bearbeitung des Themas „Erziehungspartnerschaft“ grundsätzlich eine dialogische Herangehensweise, die auch in der Zusammenarbeit aller am Projekt Beteiligten gelten sollte. So konnten eigene Erfahrungen reflektiert in die Projektprozesse einfließen. Eingeschlossen sind dabei der offene Umgang mit Diversität und die konstruktive Bearbeitung von Konflikten. Diesen Anforderungen stellten sich sowohl die Projektleitung als auch die Koordinatorin und Koordinatoren. Die dafür notwendige offene Prozessgestaltung wurde durch gegenseitige Wertschätzung der Kompetenz und Expertise der Partner möglich. Die unterschiedlichen Berufserfahrungen der Koordinatorin und Koordinatoren, vor dem Hintergrund von Schulsozialarbeit, Quartiersmanagement und Familienbildung konnten als wertvolle Ressourcen in die Konzeptionsentwicklung des Projekts eingebracht werden.

### Steuerung des Projekts an den Modellschulen durch die Projektleitung

### Arbeitsverhältnis Projektleitung und Modellschulen

Die zu entwickelnde Ablauforganisation erforderte die Klärung der Frage, in welchem Arbeitsverhältnis Projektleitung und Modellschulen stehen sollten. In den ersten Monaten des Projekts war durch die Erhebung und Auswertung des Standes an den Schulen eine kontinuierliche direkte Kommunikation zwischen den Projektteams und der Projekt-



leitung erforderlich. Dies führte dazu, dass die Modellschulen in sehr unterschiedlichen Fragen der Gestaltung des Projekts vor Ort den Austausch mit der Projektleitung bzw. deren Entscheidung suchten, auch ohne die Koordinatorin und Koordinatoren darüber zu informieren. Die Zugehörigkeit der Projektleitung zum System „Schule“ bzw. die Zuordnung der Koordinatorin und Koordinatoren zu einem anderen System könnte hierfür eine Ursache sein. Aus dieser Erfahrung heraus wurde es erforderlich, einerseits die Funktion der Koordinatorin und Koordinatoren als direkten Ansprechpartner der Schulen zu stärken, Kommunikationswege zu klären, aber auch die Zusammenarbeit der Schulen mit der Projektleitung klarer zu definieren. Dies erfolgte über die Festlegung von Kommunikationsabläufen. Unter anderem wurde festgelegt, dass die von der Projektleitung geforderten Konzeptionen und Berichte der Schulen zunächst an die Koordinatorin und Koordinatoren geleitet bzw. mit diesen gemeinsam erarbeitet wurde. Informationen der Projektleitung wurden im Nachgang der jeweiligen Koordinatorentreffen von der Koordinatorin und den Koordinatoren an die Projekt tandems weitergeleitet. Dies stärkte die Rolle der Koordinatorin und Koordinatoren als Bindeglied zwischen Schulen und Projektleitung, vor allem aber wurden sie in der Folge dieser Klärung stärker als Unterstützer und Partner vor Ort angefragt. Eine direkte Kommunikation zwischen den Projekt tandems und der Projektleitung bestand weiterhin in Fragen der Bereitstellung von Ressourcen, z. B. Verwendung und Abrechnung von Sachmitteln.

Den direkten Kontakt mit den Projektschulen gestaltete die Projektleitung auf drei Wegen: die gemeinsame Arbeit bei Projektgruppentreffen, Schulbesuche an allen Projektschulen sowie auf Einladung der Schulen vereinzelte Teilnahme an Aktivitäten der Schulen.

In den Projektgruppentreffen wurde die von der Projektleitung gemeinsam mit der Koordinatorin und den Koordinatoren entwickelten und für alle Projektschulen verbindlichen Arbeitsschritte kommuniziert und diskutiert sowie die entsprechenden Verfahren und Instrumente erläutert. Dazu gehörten in den ersten Treffen die Ist-Stand-Analyse, deren Ergebnisse und Schlussfolgerungen für das Projekt und das Erstellen von schulbezogenen Konzeptionen. Im weiteren Verlauf wurden Arbeitshilfen zum Anlegen von Dokumentationen, zum Erstellen von Berichten bearbeitet und die Schulbesuche der Projektleitung vorbereitet. Am Ende des Projekts standen das Austauschen von Erfahrungen, das Sammeln von Erkenntnissen und das Zusammenführen von Ergebnissen im Mittelpunkt der Projektgruppentreffen. Die regelmäßigen Arbeitstreffen boten für die Projektleitung die Möglichkeit, Schilderungen der Prozesse abzufragen und mit den Tandems in einen fachlichen Diskurs zu gehen sowie wichtige Ergebnisse im Plenum mit allen Projekt tandems zu diskutieren.

Die Projektschulen wurden zu Beginn des Projekts von der Projektleitung und zur Halbzeit von der Projektleitung und dem jeweiligen Koordinator zu einem Gespräch vor Ort eingeladen. Zu allen Gesprächen waren sowohl die Projekt tandems wie auch die Schulleiterinnen und Schulleiter eingeladen. Während im Mittelpunkt der ersten Schulbesuche vor allem das gegenseitige Kennenlernen und die Klärung der Rahmenbedingungen und des Ablaufs im Mittelpunkt standen, nutzte die Projektleitung die zweite Runde der Schulbesuche, um gemeinsam eine Zwischenbilanz für das Projekt an der jeweiligen Schule zu ziehen. Die Reflexion der bisherigen Prozesse und der Blick auf Wünsche und Perspektiven standen im Vordergrund. Im Ergebnis der Gespräche kam es an allen Schulen zur Klärung weiterer gegenseitiger Erwartungen und zur genaueren Bestimmung der für die verbleibende Projektzeit angestrebten Ziele. An zwei Schulen wurde festgestellt, dass eine weitere Beteiligung am Projekt nicht sinnvoll ist.

Die Teilnahme der Projektleitung an einzelnen Veranstaltungen der Schulen, die im Rahmen des Projekts konzipiert, durchgeführt und etabliert wurden, ermöglichte einen vertieften Einblick in die Umsetzung der Projektziele vor Ort. Es konnten Eindrücke zu den vielfältigen Möglichkeiten der praktischen Gestaltung von Erziehungspartnerschaft gewonnen und die Akteure selbst in ihrem Umfeld erlebt werden. Neben diesen vielen sichtbaren Aktionen stehen die ebenso wichtigen, aber weniger offensichtlichen Veränderungen, wie z. B. der Weg zur dialogischen Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften. Diese konnten von der Projektleitung nicht unmittelbar beobachtet werden, wurden aber in den Gesprächen mit Eltern und Lehrkräften angesprochen.

## Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung

Nach Bereitstellung der Mittel für die wissenschaftliche Begleitung erfolgte im Juli 2009 in Abstimmung mit der Steuerungsgruppe die Ausschreibung durch das SBI. Den Zuschlag erhielt die Fakultät für Erziehungswissenschaften der TU Dresden. Die wissenschaftliche Begleitung unter Federführung von Prof. Dr. Gängler nahm zum November 2009 ihre Arbeit für das Projekt auf. Die Untersuchungen sollten Ergebnisse zu folgenden Sachverhalten erbringen:

- Aktivitäten im Rahmen des Modellprojekts an den einzelnen Projektschulen
- Veränderungen in der Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern
- Aufgaben der einzelnen Beteiligten bei der Gestaltung einer gelingenden Erziehungspartnerschaft
- Unterstützungsbedarf (Qualifizierung und weitere Unterstützungsleistungen)
- Möglichkeiten bei der Gestaltung von Schule als Ort von Familienbildung
- Auswirkungen des Modellprojekts im Hinblick auf Weiterentwicklung von Kooperationen, auf Vernetzungen und Erschließen von Ressourcen

Aufgrund der bisher im Projekt vollzogenen empirischen Untersuchungsschritte im Zusammenhang mit der Ist-Stand-Analyse an den Schulen konnte die wissenschaftliche Begleitung an bereits entwickelte Verfahren und Instrumente anknüpfen. Diese wurden von der Projektleitung zur Verfügung gestellt und gemeinsam auf ihre Verwertbarkeit für die weiteren Untersuchungen hin geprüft. Im Anschluss daran konzentrierte sich die Zusammenarbeit zwischen Projektleitung und wissenschaftlicher Begleitung auf das „Hineinholen“ der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen in die bisherigen Prozesse, damit zügig Kontakte zu den Projektschulen aufgenommen werden konnten. Es folgte das Vorstellen der Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung in der Steuerungsgruppe und in der Koordinatorenrunde. Gemeinsam mit der Koordinatorin und den Koordinatoren wurde das Verfahren zur Erhebung von Daten an den Schulen abgestimmt und die Unterstützungsleistungen der Koordinatorin und Koordinatoren definiert.

Im weiteren Verlauf fanden regelmäßig Beratungen statt, die der Diskussion der Ergebnisse (vgl. Berichtteil: Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung) dienen. Des Weiteren wurde der wissenschaftlichen Begleitung die Kontaktpflege zu den Projektteams über die Teilnahme an den Projektgruppentreffen ermöglicht. Im Rahmen von zwei Projektgruppentreffen wurden seitens der wissenschaftlichen Begleitung Ergebnisse präsentiert und gemeinsam diskutiert. Das Projektgruppentreffen im September 2010 hatte die Arbeit an Projektergebnissen zum Gegenstand. Ausgehend von den bisherigen Arbeitsergebnissen der Akteure im Projekt wurden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung diskutiert. Bereits zu diesem Zeitpunkt konnte festgestellt werden, dass die Ergebnisse mit den von Projektleitung, sowie Koordinatorin und Koordinatoren und Projektteams gewonnenen Erfahrungen übereinstimmen. Dies war für das Projekt förderlich.

Die Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung konnte aufgrund mehrfacher personeller Wechsel auf Seiten der Wissenschaftler nicht zu jedem Zeitpunkt gleichermaßen intensiv gestaltet werden. Die Einarbeitung verschiedener Mitarbeiter bedurfte zeitlicher und personeller Ressourcen auf beiden Seiten.

### 2.3 Fortbildungen im Projekt

Bereits im Vorfeld des Projekts wurden Mittel für die Fortbildung der am Projekt beteiligten Lehrkräfte vorgesehen. Zur Realisierung dieses Vorhabens wurde gemeinsam mit einem externen Fortbildungsanbieter eine Fortbildungskonzeption für das Projekt entwickelt und im Projektverlauf fortgeschrieben. Dabei wurden folgende zwei Ziele mit der Fortbildung im Projekt verfolgt:

1. Die Akteure im Projekt (Projektteams und Koordinatorin und Koordinatoren) führen einen fachlichen Diskurs zu ausgewählten Themen und Fragestellungen und erweitern ihre Kompetenzen bei der Gestaltung von Erziehungspartnerschaften, aber auch bei der Durchführung des Projekts an den Schulen.
2. Die Teams der Projektschulen führen einen fachlichen Diskurs zu den für sie wichtigen Themen und Fragestellungen unter Bezugnahme auf ihre eigenen Arbeitsschwerpunkte und unterstützen dabei die konzeptionelle Weiterentwicklung des Themas Erziehungspartnerschaft.



Entsprechend dieser beiden Ziele wurden Fortbildungen im Rahmen der Projektgruppentreffen und als schulinterne Lehrerfortbildungen konzipiert und durchgeführt.

## Fortbildung im Rahmen der Projektgruppe

Für die Fortbildungsangebote im Rahmen der Projektgruppentreffen wurden gemeinsam mit der Koordinatorin und den Koordinatoren thematische Schwerpunkte gesetzt und eine zeitliche Reihenfolge festgelegt. Da zu Beginn des Projekts der Bedarf nicht genau genug bestimmt werden konnte, vereinbarte die Projektleitung mit dem Fortbildungsträger prozessbezogene Abstimmungen für die Ziele und Inhalte jeweils im Vorfeld der Veranstaltungen. Dies ermöglichte die Aufnahme von Themen, welche sich aus dem Prozess ergaben und sehr nah an den aktuellen Problemen und Fragestellungen der Projektschulen waren. Besonders hoher Fortbildungsbedarf wurde zu den Themen „Dialogische Elternarbeit“, „Zusammenarbeit mit benachteiligten Familien und schulfernen Eltern“ und „Was kann die Kinder- und Jugendhilfe leisten?“ verzeichnet. Die Fortbildungsanteile im Rahmen der Projektgruppentreffen unterstützen den fachlichen Diskurs und wurden gleichsam zu Impulsen für die Prozesse im Projekt.

## Schulinterne Fortbildung

Schulinterne Lehrerfortbildungen ermöglichten den Schulteams, das Erreichen der schuleigenen Projektziele durch konkrete Kompetenzerweiterung der Lehrkräfte zu unterstützen. Dazu war es erforderlich, Fortbildungen anzubieten, die dem jeweils aktuellen Bedarf entsprechen. Themenwünsche der Schulen wurden abgefragt und daraus Fortbildungsmodule für folgende Themen entwickelt:

- Grundlagen der Kommunikation mit Eltern
- Gesprächsführungskompetenzen
- Gespräche mit Eltern
- Partizipation
- Funktions- und Arbeitsweise der Kinder- und Jugendhilfe

Jede Schule konnte pro Projektjahr eines dieser Module für die schulinterne Lehrerfortbildung auswählen. Am häufigsten wurden von den Schulen folgende Themen angefragt: „Gespräche mit Eltern“, „Funktions- und Arbeitsweise der Kinder- und Jugendhilfe“ und „Gesprächsführungskompetenzen“.

Die schulinterne Lehrerfortbildung bot die Gelegenheit für die fachliche Auseinandersetzung mit Fragestellungen zur Gestaltung von Erziehungspartnerschaften innerhalb der Schule und wurde von einigen Schulen genutzt, um den Transfer zwischen Projektteam und Schulteam zu unterstützen. An einigen Standorten nahmen die Erzieherinnen und Erzieher der Horte an den Veranstaltungen teil.

## 2.4 Projektergebnisse

Das im Projekt erprobte Modell der Unterstützung von Schulen durch externe Koordinatorinnen und Koordinatoren hat zu Erkenntnissen und Ergebnissen geführt, die sich einerseits auf die Zusammenarbeit in einem solchen Kooperationszusammenhang und andererseits auf die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften und die Etablierung von Familienbildungsangeboten an Schulen beziehen.

Im Verlauf des Projekts hat sich gezeigt, dass die externe Unterstützung der Schulen durch die Koordinatorin und Koordinatoren in vielerlei Hinsicht eine wichtige Ressource ist.

Dies gilt zunächst für die konzeptionelle Arbeit: Die Koordinatorin und Koordinatoren unterstützten die Schulen bei der Analyse der Bedarfe und der Kommunikation der gegenseitigen Erwartungen, z. B. indem Workshops mit den Pädagoginnen und Pädagogen einerseits und den Eltern andererseits vorbereitet, moderiert und ausgewertet wurden. Vor allem von Elternseite wurden die Koordinatorin und Koordinatoren als „unabhängige“ Moderatoren betrachtet.

Dies ermöglichte den Eltern, eigene Interessen zu formulieren und gegenüber den Pädagoginnen und Pädagogen zu kommunizieren.

### externe Unterstützung der Schulen

## Etablieren neuer Angebote für Eltern und Familien

Auch für das Etablieren neuer Angebote für Eltern und Familien wurden die Koordinatorin und Koordinatoren als Unterstützer angefragt. Auf der Grundlage ihrer spezifischen sozialpädagogischen Handlungskompetenzen konnten die Koordinatorin und Koordinatoren Familienbildungsangebote (wie Elternkurse oder Workshops) an die Schulen bringen und auch für spontan angefragte Elternberatung (beispielsweise am Rande von Elterncafés) zur Verfügung stehen. Gemeinsam mit der Koordinatorin und den Koordinatoren wurden Ideen für gelebte Erziehungspartnerschaft entwickelt und umgesetzt. Bei der Reflexion und Dokumentation dieser Angebote unterstützten die Koordinatorin und Koordinatoren die Schulen ebenso wie beim Blick auf den Veränderungsprozess und der Planung nächster Entwicklungsschritte.

Die Anreicherung des Prozesses an den Schulen durch sozialpädagogische Kompetenz führte zum Perspektivwechsel der Professionen und in der Folge auch zur Ausweitung interdisziplinärer Kooperationen. Dabei war die Abgrenzung der Rolle der Koordinatorin und Koordinatoren gegenüber der Schulsozialarbeit ebenso grundlegend wie die Tatsache, dass die Koordinatorin und Koordinatoren (im Gegensatz zu Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern) nicht Bestandteil des Schulteams waren. Nur aus dieser Rolle heraus konnten sie als Impulsgeber und Moderatoren für den Prozess an der Schule fungieren.

## Vernetzung im Sozialraum

Bei der Vernetzung mit weiteren Angeboten im Sozialraum und bei der Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere den Allgemeinen Sozialen Diensten der Jugendämter (ASD), waren die Koordinatorin und Koordinatoren wichtige Unterstützer für die Schulen. Aufgrund ihrer Kenntnis der (lokalen) Strukturen und deren Funktionsweise konnten sie den Aufbau von Strukturen voranbringen, für gegenseitiges Verständnis werben, informieren und moderierend hinsichtlich einer gelingenden Kommunikation wirken. Dies gelang gerade, weil die Koordinatorin und Koordinatoren im Laufe der Zeit über Kenntnis und Verständnis für beiden Bereiche verfügten und in der Lage waren, die jeweiligen Perspektiven im Verhältnis zueinander zu betrachten. Die Kooperation mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe brachte im Ergebnis zusätzliche Ressourcen (z. B. Angebote der Familienbildung durch externe Anbieter in der Schule, Unterstützung durch Vereine in der Arbeit mit benachteiligten Familien) und damit Entlastung für die Lehrerinnen und Lehrer.

Die Vernetzung der Schulen mit Partnern im Sozialraum wirkte sich auf die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften positiv und unterstützend aus. Lehrerinnen und Lehrer fanden Partner, die sie nun in ihrer Arbeit mit den Kindern und den Eltern unterstützen. Dies brachte Entlastung in der Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften. „Die Öffnung nach außen schafft Veränderung innen.“ war das Fazit einer Schulleiterin, nachdem sie im Gespräch mit der Projektleitung geschildert hatte, welche Horizonterweiterung ihr Team durch die Kooperation mit Vereinen und Einrichtungen im Sozialraum erfahren hat. Neben dem dabei immer wieder vollzogenen Perspektivwechsel ist es das Erleben, „nicht alles selbst tun zu müssen“, das Freiraum für Veränderung im eigenen Verantwortungsbereich schafft. Wichtig ist dabei, Partnerschaft nicht funktionalistisch anlegen zu wollen, also darauf auszurichten, was der Kooperationspartner unterstützend für Schule leisten kann, sondern gemeinsame Ziele mit Blick auf die Unterstützung der Kinder und deren Familien zu definieren. Dazu brauchen Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit Partner, müssen aber gleichzeitig auch Partner sein. Kooperationen gelingen dann, wenn sie wechselseitig unterstützend wirken. Wichtige Partner für die Unterstützung der Prozesse an Schulen sind vor allem auch Eltern. Ihre Bereitschaft sich einzubringen baut auf ihrem Interesse am eigenen Kind auf. Sie ist umso höher, je selbstbestimmter Eltern diese Mitwirkung gestalten können. Für die Lehrkräfte im Projekt wurde die Mitgestaltung des schulischen Lebens durch die Eltern zu einem wichtigen Thema und brachte zahlreiche positive Erfahrungen, aber auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle hervor. Es galt mehr und mehr, Abstand davon zu nehmen, alle Prozesse in der Hand zu behalten und zu steuern. Vielmehr wurde es erforderlich, von eigenen Vorstellungen abzurücken, andere Ideen nicht nur zuzulassen, sondern auch zu unterstützen und Vertrauen entgegenzubringen.

## Mitgestaltung des schulischen Lebens durch die Eltern

## Prozess der Erwartungsklärung

Der Aufbau von Erziehungspartnerschaften geht einher mit einem kontinuierlichen Prozess der Erwartungsklärung. Im Ergebnis des Projekts hat sich bestätigt, dass die Partner implizite Erwartungen in die Beziehung hineinbringen. Selbstverständlich gehen sowohl Eltern wie auch Pädagoginnen und Pädagogen davon aus, dass hinreichende Klarheit auf der jeweils anderen Seite besteht, was erwartet werden kann. Die Ergebnisse der Ist-Stand-

Analyse hatten gezeigt, dass eben dies nicht der Fall ist. Vielmehr standen sehr diffuse Vorstellungen darüber im Raum, was Eltern von Pädagoginnen und Pädagogen und was diese von Eltern erwarten. Zudem glaubten sich beide Seiten Erwartungen gegenüber, die zum Teil gar nicht existierten. Dagegen standen wiederum andere Erwartungen im Raum, die nicht vermutet wurden.

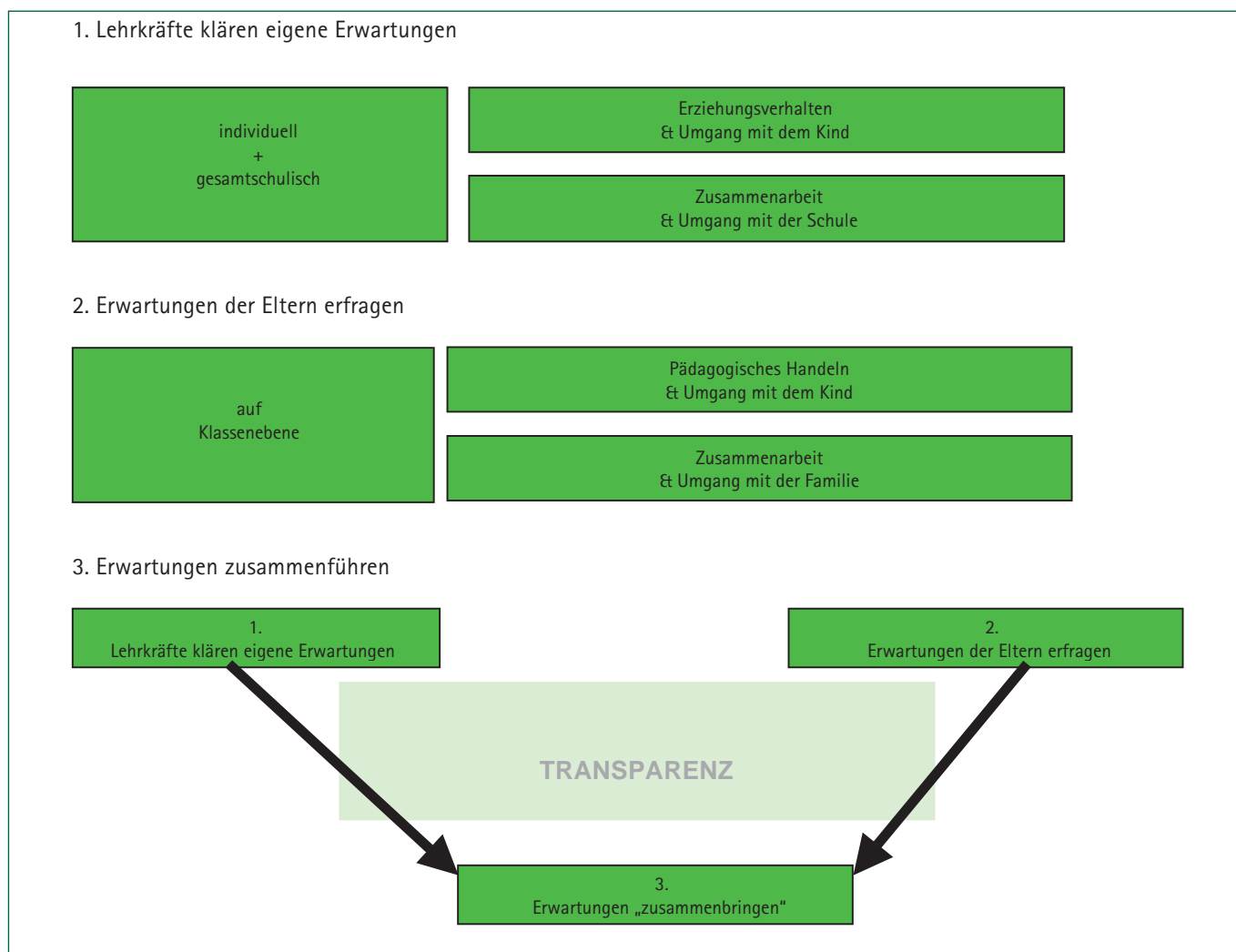
Um aus dem Kreislauf von impliziten Erwartungen, Enttäuschung und Missverständnissen heraustreten und Vereinbarungen treffen zu können, wurde die Erwartungsklä rung zum Arbeitsschritt und gleichzeitig zum Ergebnis im Projekt.

Im Projektgruppentreffen im Oktober 2009 wurden die möglichen Erwartungen diskutiert und von der Projektleitung mit folgendem Ergebnis aufgearbeitet:

Die Erwartungen von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern aneinander sind Erwartungen von Personen an Personen. Sie lassen sich auf zwei Ebenen beschreiben. Die erste Ebene sind die Erwartungen der Eltern an die Lehrerin oder den Lehrer ihres Kindes, die sich auf dessen Interaktion mit ihrem Kind beziehen. Umgekehrt gehören zu dieser Ebene auch die Erwartungen der Lehrerin oder des Lehrers an die Eltern, die sich auf deren Interaktionen mit dem Kind beziehen. Diese Ebene der Erwartungen bezieht sich im Kern auf den Erziehungsprozess des Kindes, also das Ziel der Partnerschaft. Die Klärung dieser Erwartungen ist Voraussetzung für das Formulieren gemeinsamer Ziele und bedarf der individuellen Betrachtung. Auf einer zweiten Ebene haben Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen Erwartungen an die Gestaltung der Interaktion miteinander. Diese Erwartungen beziehen sich auf die Art und Weise der Gestaltung der Partnerschaft. Deren Klärung beeinflusst das Gelingen des Dialogs. Sie kann in der Regel auf institutioneller Ebene (Eltern einer Klasse mit den Lehrkräften einer Klasse oder auch Elternvertreter der Schule mit dem Team) geführt werden, wenn die Beteiligung aller Eltern und Lehrkräfte ermöglicht wird.

### Erwartungen auf zwei Ebenen

Abbildung 2 zeigt den im Projekt erprobten Ablauf der Erwartungsklä rung.



Um diese Beteiligung zu ermöglichen, ist an jeder Schule eine **verbindliche Struktur** zu etablieren, innerhalb derer Erwartungen abgeholt und kommuniziert werden. Die dabei eingesetzten Instrumente können sehr vielfältig sein. Sie müssen sich an der Ebene der Erwartungskklärung ebenso ausrichten wie an den Möglichkeiten und Bedarfen der Familien und der Lehrkräfte. Sie reichen von der Befragung mittels Fragebogen über Workshops oder Zukunftswerkstätten mit Eltern bis hin zu regelmäßigen Entwicklungsgesprächen.

Im Rahmen des Projekts wurde von der Projektleitung gemeinsam mit der Koordinatorin und den Koordinatoren ein Vorgehen entwickelt und den Schulen vorgeschlagen. Mit Unterstützung der Koordinatorin und Koordinatoren erprobten die Schulen den Erwartungskklärungsprozess. Im Ergebnis wurden die gegenseitigen Erwartungen deutlich und konnten zur Grundlage für weitere Kommunikation, z. B. über Entwicklungsziele des Miteinander, herangezogen werden. Sowohl Lehrkräfte wie auch Eltern stellten fest, dass sich ihre Vorannahmen über die Erwartungen des Partners nur in wenigen Punkten bestätigten. Als Ergebnis wurde festgehalten, dass Erwartungskklärung ein kontinuierlicher Prozess bleiben muss, weil sich Situationen in den Familien sowie in der Schule und somit Erwartungshaltungen stetig verändern. Erwartungskklärung erfordert den transparenten Umgang mit den über Rollen zugeschriebenen Funktionen und Kompetenzen. Ein neuralgisches Moment in diesem Prozess ist das Abholen und Aushandeln von Erwartungen immer dann, wenn neue Erziehungspartnerschaften eingegangen werden, z. B. mit Eltern, deren Kinder eingeschult werden oder wenn neue Erwachsene zu wichtigen Bildungspartnern der Kinder (auch ohne Sorgeberechtigte zu sein) und damit zu Erziehungspartnern für Pädagoginnen und Pädagogen werden.

Ausgehend von den Ergebnissen der Ist-Stand-Analyse und dem Prozess der Erwartungskklärung an den Schulen wurde die **Entwicklung eines dialogischen Miteinanders** zu einem Arbeitsschwerpunkt an allen Modellstandorten.

Im Ergebnis zeigt sich nun, dass eine **wesentliche Voraussetzung für das Gelingen die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit eigenen biografischen Erfahrungen und eigenen Einstellungen gegenüber den Kindern und Familien ist**. Immer wieder wurden Fragen zur Verantwortung von Eltern in Abgrenzung zur Verantwortung von Lehrkräften bei der Erziehung von Kindern diskutiert und dabei festgestellt, dass Lehrkräfte sich auf vielfältige Lebenslagen und Lebensstile von Familien einlassen müssen, um mit möglichst allen Eltern in Dialog zu kommen. Es ist die Aufgabe von Lehrkräften zu diesem Dialog einzuladen und ihn zu ermöglichen. Wichtig ist dabei der Aufbau einer partnerschaftlichen Beziehung von Anfang an, also von dem Moment an, in dem Lehrkräfte und Eltern in die gemeinsame Verantwortung treten. Dazu bedarf es der auf einer **wertschätzenden Grundhaltung** basierenden Aufnahme und Pflege von Kontakten auf sehr vielfältige Art und Weise – verschiedene Eltern benötigen verschiedene Kommunikations- und Kontaktangebote. Für die Lehrkräfte an den Projektschulen war dies durchaus eine Herausforderung. Es bedeutete, sich zunächst mit den bislang praktizierten Wegen der Kommunikation und Kontaktpflege auseinanderzusetzen und dann andere, den einzelnen Familien angemessene Wege (z. B. Erreichbarkeit über E-Mail oder Telefon bis hin zu Besuchen in den Familien), einzuschlagen. Dabei stehen Lehrerinnen und Lehrer in der Verantwortung, Informationen von den Familien zu erfragen. Eltern sind Experten ihrer Kinder, sie in diesem Expertentum ernst zu nehmen und davon auszugehen, dass sich das Agieren der Eltern zunächst darauf begründet, dass sie das Beste für ihr Kind wollen, ist Voraussetzung für die Gestaltung gemeinsamer Verantwortung.

Ein wichtiges Ergebnis an einigen Projektschulen war der Aufbau von Kontakten zu den Eltern der Vorschulkinder ab dem Zeitpunkt der Schulanmeldung. Es hatte sich herausgestellt, dass regelmäßige Treffen der Eltern mit den künftigen Lehrerinnen und Lehrern der Kinder Sicherheit geben und zum gegenseitigen Verständnis beitragen. Die Formen dieser Treffen können dabei durchaus unterschiedlich sein, wichtig ist: sie dienen in erster Linie dem Aufbau von Beziehungen zwischen den Eltern und zwischen Eltern und Lehrkräften.

Einen entscheidenden Rückhalt für das Meistern dieser Herausforderung können Lehrkräfte im eigenen Team finden. **Der Dialog mit den Eltern fußt auf dem Dialog zwischen den pädagogischen Fachkräften**. Die Arbeit im Projekt hat gezeigt, dass dies keinesfalls selbstverständlich praktiziert wird. Allzu oft agieren Lehrerinnen und Lehrer gerade auch bei der Zusammenarbeit mit Eltern als Einzelkämpfer. Fehlender Austausch und fehlende Unterstützung führt dazu, dass die einzelne Lehrkraft ihre Situation als besonders

anstrengend und schwierig erlebt. Die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften wird häufig als „zusätzliche“ Belastung erlebt, die der eigentlichen Aufgabe – der Arbeit mit den Kindern – Raum nimmt.

Das Projekt hat gezeigt, dass über die Anforderungen an Erziehungspartnerschaften im Team immer wieder geredet und darum gerungen werden sollte. Besonders wirksam gelang das in den Projektschulen dann, wenn das Thema regelmäßig (selbstverständlich) auf die Tagesordnung gemeinsamer Beratungen geholt wurde, was in der Mehrheit in den Schulen gelang, in denen die Schulleiterinnen und Schulleiter selbst am Projekt beteiligt waren bzw. dem Thema einen hohen Stellenwert beimaßen. Der daraus entstandene Diskurs führte zu neuen Ideen, gemeinsamen Erfolgen und zu gegenseitiger Unterstützung unter Kolleginnen und Kollegen. Im Rahmen des Projekts haben einige Schulen die Methode der kollegialen Fallberatung erprobt und als hilfreich erlebt. Anfängliche Zurückhaltung konnte durch das Prinzip der Freiwilligkeit und durch externe Moderation durch die Koordinatorin und Koordinatoren überwunden werden.

Erziehungspartnerschaft ist ein Element von Schulqualität und damit Thema von Schulentwicklung. Aus diesem Grund ist es Aufgabe von Schulleitung die Entwicklung dieses Themas im Team voranzutreiben. Die dialogische Zusammenarbeit im Team ist dabei Voraussetzung und Unterstützung zugleich. Im Ergebnis des Projekts ist festzustellen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter eine Schlüsselfunktion beim Etablieren des Themas an der Schule und beim Transfer der Entwicklungen im Projekt in den Alltag der schulischen Arbeit hatten. Dies zeigte sich insbesondere darin, dass an den Schulen, deren Leitungen Teil des Projekttandems waren, die größte Entwicklung zu verzeichnen ist. Der Diskurs über den Stellenwert gelingender Erziehungspartnerschaften war dann erfolgreich, wenn er seitens der Schulleitung initiiert oder zumindest intensiv unterstützt wurde. An einem solchen Diskurs müssen alle Teammitglieder – ausgehend von ihren ganz individuellen Erfahrungen und Haltungen – beteiligt werden. In Teams mit (latenten) Konflikten führte das im Projekt zu erheblichen Spannungen und Widerständen. Die Bereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen, am Thema zu arbeiten und sich am Projekt zu beteiligen, war durchaus unterschiedlich und oft beeinflusst von Faktoren, die außerhalb des Einflussbereiches des Projekts lagen.

Aus den Erfahrungen im Projekt heraus wurde deutlich, dass neben der Analyse der Situation und der Klärung von Erwartungen das Formulieren von konkreten Zielen und das Etablieren verbindlicher Strukturen wichtig sind, um zügige Erfolge zu verzeichnen. Kleine Schritte mit schnell sichtbaren Erfolgen unterstützen die Motivation im Team. Es bedarf für die Umsetzung an Schule einer konzeptioneller Grundlagen, die in die **Schulprogramm-**arbeit einfließen müssen. Dieser Prozess konnte an einigen Projektschulen bereits im Verlauf des Projekts angestoßen werden.

Gelingende Erziehungspartnerschaft ist kein statischer Zustand, sondern ein kontinuierlicher und immer aufs Neue zu bestimmender Prozess der kleinen Schritte. Im Ergebnis des Projekts stellten alle Schulen fest, dass nicht alle Eltern erreicht werden können – auch wenn für viele dies ein Ziel gewesen war. Dies begründet sich allzu oft in Faktoren, die außerhalb des Einflussbereiches von Schule liegen. Dass es aber Aufgabe von Schule ist, **allen Eltern für sie annehmbare Beteiligungsangebote zu unterbreiten**, eine für sie akzeptable Kommunikation zu führen und immer wieder Unterstützungsangebote zu unterbreiten oder auch zu vermitteln, war am Ende Konsens in der Projektgruppe. Der Gewinn des Projekts für die Schulen sind am Ende unter anderem auch der Mut zur Lücke (nicht die Menge der Angebote bestimmt das Gelingen von Erziehungspartnerschaften), der Mut, neue Wege und Umwege zu gehen und Auszuprobieren und die Erfahrung, dass Geduld und zähes Ringen sich in der Regel auszahlen. Der Aufbau von Vertrauen braucht Zeit und sich wiederholende positive Beziehungserfahrungen in kontinuierlichen, verlässlichen Beziehungen.

Gelingende Erziehungspartnerschaft erfordert ein verändertes, erweitertes professionelles Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Im Projekt wurde dies in vielen Diskussionen um die Aufgaben von Lehrkräften deutlich. Wenngleich die Lehrerinnen und Lehrer durchaus in der Zusammenarbeit mit Eltern eine Aufgabe sehen, so wird diese dennoch als eine zusätzliche Belastung betrachtet. Dieser Widerspruch wird in der Regel – dies haben auch die Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung bestätigt (vgl. Kapitel 4) – durch ein formalistisches Verständnis von Elternarbeit aufgelöst. Darin beschränkt sich Elternarbeit im Kern auf Informationstransfer zwischen Elternhaus und

## Element von Schulqualität

## Erziehungspartnerschaft ist ein kontinuierlicher und immer aufs Neue zu bestimmender Prozess

## Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern

Schule sowie Elternabende. Oftmals wird in einem solchen Verständnis den Eltern die Verantwortung für die Erziehung von Kindern, den Lehrkräften die Verantwortung für den Bildungsprozess zugeschrieben, verbunden mit der Vorstellung, dass die elterliche Erziehung dafür sorgt, dass Bildungsprozesse in der Schule reibungslos verlaufen können. Das Gelingen von Elternarbeit wird schließlich daran bemessen, inwieweit die Intentionen der Lehrkräfte von Eltern umgesetzt werden, ob und wie Eltern die ihnen von Lehrkräften zugeschriebenen Aufgaben erfüllen. Dazu gehört beispielsweise neben der Absicherung der materiellen Ausstattung der Kinder für den Unterricht auch deren emotionale Stabilität und Lernbereitschaft, aber ebenso das Begleiten der Klasse zu Schulausflügen oder das Kuchenbacken für das Schulfest.

Die Arbeit am Thema Erziehungspartnerschaft führte zum Ergebnis, dass einerseits überzogene Erwartungen gegenüber den Aufgaben von Familie diskutiert werden müssen und dass andererseits Kuchenbacken zwar wichtig, aber weit entfernt von wirklicher Beteiligung der Eltern am schulischen Alltag ist.

### Raum für gemeinsame Bildungsprozesse

Gelingende Erziehungspartnerschaften sind die Grundlage für die Entwicklung der Schule zu einem Ort für Familienbildung und -beratung. Dazu ist es erforderlich, dass sich Schule als Raum für gemeinsame Bildungsprozesse versteht und den Horizont für Lernarrangements erweitert, an denen sich Eltern, pädagogische Fachkräfte und Kinder (gemeinsam) beteiligen können.

Schule zu einem Ort für Familienbildung zu entwickeln kann mit dem **Bereitstellen von Räumen für externe Angebote** von Trägern der Familienbildung beginnen. Darin liegt die Chance, Eltern mit ähnlichen Interessen und Fragen gut zu erreichen – vorausgesetzt, die Schule ist ein Ort, an dem sich die Eltern wohl fühlen und an den sie gern kommen. Im Rahmen des Projekts wurden von externen Partnern verschiedene Angebote und Kurse erfolgreich durchgeführt. Einige Lehrkräfte strebten an, Kurse für Eltern kooperativ mit externen Fachkräften durchführen zu können und qualifizierten sich zu Trainern, beispielsweise für das Kursprogramm „Starke Eltern – starke Kinder“. Die Realisierung dieses oder vergleichbarer Programme setzt allerdings entsprechende zeitliche wie auch materielle Ressourcen voraus, was im Projekt aufgrund des verfügbaren zeitlichen Budgets für die Projektteams gegeben war.

### thematische Elternabende

Der Ausbau von Familienbildung wurde von den Projektschulen auch durch die Erweiterung des Angebots an thematischen Elternabenden erprobt. Die erhoffte Resonanz blieb allerdings aus. Insbesondere die Schulen, deren Familien benachteiligte Lebenslagen zu bewältigen haben und von multiplen Problemlagen betroffen sind, stellten fest, dass thematische Elternabende nur für einen kleinen Teil ihrer Elternschaft, nämlich die bildungsinteressierten Eltern, ein attraktives Angebot sind.

### gestaltetes Setting

Als deutlich erfolgreicher sind dagegen Angebote zu verzeichnen, bei denen Eltern sich ohne weiteres gut einbringen können. In vielfältiger Form erprobten die Projektschulen Settings, in denen Eltern mit ihren Kindern und zum Teil auch gemeinsam mit Lehrkräften „etwas tun“. Dieses gemeinsame Tun ist z. B. Familienspielnachmittage, gemeinsames Bauen und Handwerken oder Basteln. Dieses Setting muss ein vorbereitetes, ein gestaltetes Setting sein, das zur Beteiligung einlädt und auf das gemeinsame Erleben gerichtet ist. Der Projektverlauf hat gezeigt, dass die Verantwortung für die Gestaltung dabei nicht zwangsweise von Lehrkräften übernommen werden muss. Vielmehr bietet sich die Chance, dass Eltern ihre Ideen und Kompetenzen zum Tragen bringen können. Für Pädagoginnen und Pädagogen im Projekt lag die Herausforderung oftmals darin, eigene Vorstellungen hintanzustellen, die Angebote der Eltern nicht zu bewerten, sondern wertschätzend aufzunehmen und sich aus der Steuerung der Prozesse zurückzuziehen. Wenn dies gelang, wurde auch hier eine deutliche Entlastung erlebt.

Der Wert des gestalteten Settings liegt in erster Linie darin, dass Eltern und Kinder miteinander in Kontakt kommen, die im Familienalltag wenig miteinander kommunizieren. Schule kann einen Raum bieten für wertvolle gemeinsame Erfahrungen zwischen Eltern und Kindern (wie z. B. das gemeinsame Spielen), noch dazu mit anderen Eltern und Kindern. Gemeinsames schöpferisches Handeln bietet einen gemeinsamen Erfahrungsraum, in dem schnell Erfolge sichtbar und Selbstkompetenz erfahrbar werden. Etwas mit den Händen zu tun erleichtert und unterstützt die Kommunikation. Vor allem darin liegt der familienbildnerische Effekt solcher Angebote.



Nicht jedes Setting ist für alle Familien gleich interessant. Gerade angesichts der Tatsache, dass Zusammenarbeit mit Eltern vor allem Zusammenarbeit mit Müttern bedeutet, ist die Beteiligung von Vätern respektive männlichen Erziehungspartnern eine besondere Herausforderung. Dies umso mehr, da die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte in der Grundschule Frauen sind. Die Erfahrungen der Modellschulen haben auch gezeigt, dass bestimmte Angebote geeignet waren, verstärkt Väter zu beteiligen und mit ihnen in Kontakt zu kommen. Das „etwas Tun“ bietet die Grundlage für eine offene, nicht problemgeleitete, zwanglose Kommunikation zwischen den Erwachsenen – also zwischen Eltern oder auch zwischen Eltern und Lehrkräften. Die Schulen nehmen aus dem Projekt die Erfahrung mit, dass Eltern sich gegenseitig sehr gute Unterstützer und Ratgeber sein können. Wenn es gelingt, Eltern miteinander in Kontakt zu bringen, entlastet dies in vielerlei Hinsicht auch die pädagogischen Fachkräfte. Der Hinweis einer Mutter z. B. zur Zubereitung eines gesunden Frühstücks wird von vielen Eltern sehr viel offener entgegengenommen als der gleichlautende von Lehrerinnen und Lehrern.

Das gestaltete Setting bietet auch einen geeigneten Rahmen für die Kommunikation zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern. Wichtig ist dabei, dass nicht das Lernen des Kindes Anlass des Gesprächs ist, sondern der Austausch über das, was man gerade gemeinsam tut oder Alltägliches. Eltern, deren Erfahrungen davon geprägt sind, dass Kontakte mit Lehrerinnen und Lehrern ihres Kindes immer im Zusammenhang mit einem Problem stehen, können die klassischen Gesprächsangebote der Schule (wie Elternabende oder Elterngespräche) nicht annehmen und sind besonders schwer zu erreichen. Viele dieser „schulfernen“ Eltern blicken auf eine Schulbiografie mit wenig positiven Erfahrungen zurück. Die Erfahrungen des Projekts zeigen, dass es der wiederholten echten Einladung und des Weitererzählens positiver Erfahrungen durch andere Eltern bedarf, um auch diese Eltern zur Mitwirkung zu motivieren und als Partner zu gewinnen.

Schließlich bieten die gestalteten Settings die Möglichkeit, im Jahresablauf Höhepunkte zu arrangieren und Schulkultur durch gemeinsame Rituale (wie etwa Advents- oder Osterbastelangebote, Familiensportfeste, Familienwandertage) anzureichern.

Die kontinuierliche Kommunikation in unbelasteten Situationen erhöht die Chance der gemeinsamen Lösung von Problemen oder Konflikten im Prozess der Erziehungspartnerschaft, sie schafft die Grundlage für gegenseitiges Vertrauen. Dies wirkt sich nicht zuletzt auch auf die Gestaltung des Alltags in der Schule und den Unterricht aus. Ein Ergebnis im Projekt ist die Erfahrung von Lehrerinnen und Lehrern, dass der dialogische Kontakt zu Eltern den Unterricht erleichtert – vor allem dann, wenn er zuvor von Konflikten mit dem Kind geprägt war. Dies könnte insbesondere darin begründet sein, dass der Dialog zwischen Lehrkräften und Eltern die häusliche Kommunikation über Schule verändert. Dass die Einstellungen der Eltern für die Kinder tiefgreifend prägend sind, ist unbestreitbar: was Eltern „gut finden“, können auch Kinder „gut finden“. Umgekehrt erschwert eine negative Einstellung von Eltern gegenüber Schule den Kindern, diese „gut zu finden“ – dies würde sie in einen schwer zu bewältigenden Loyalitätskonflikt führen.

Erziehungspartnerschaft geht über die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern hinaus. Sie schließt auch die Einbeziehung aller an der Erziehung beteiligten Institutionen bzw. Personen ein. Unter Maßgabe des Projektauftrags konzentrierten sich die Schulen auf die Zusammenarbeit mit den Eltern. Dieser schloss die Beteiligung der Horte zwar nicht aus, allerdings waren sie weder an der Ausschreibung beteiligt, noch in der Organisationsstruktur explizit aufgeführt. Dies führte zunächst zu Irritationen und später zu Herausforderungen an die Kooperation zwischen Schule und Hort an einigen Projektstandorten. Dass die Beteiligung der Horte unbedingt notwendig ist, ergibt sich aus dem erziehungspartnerschaftlichen Dreieck zwischen Eltern, Lehrerinnen/Lehrern und Erzieherinnen/Erziehern bei der Mehrheit der Kinder im Grundschulalter. Gelingende Erziehungspartnerschaft lässt sich nur in diesem Dreieck gestalten und erfordert die konzeptionelle Verständigung zwischen Schule und Hort. Geschieht dies nicht, kommt es zu Verwerfungen, die für beide Institutionen den Dialog mit den Eltern erschweren können. Die Arbeit der Schulen im Projekt hatte verschiedene Auswirkungen auf die Kooperation mit ihren Horten. So ließ sich feststellen, dass Standorte, an denen eine gelebte Kooperation praktiziert wurde, vom Projekt insofern profitierten als dass sich Lehrkräfte und Erzieherinnen/Erzieher an der Weiterentwicklung von Erziehungspartnerschaften beteiligten, gemeinsame fachliche Diskurse geführt wurden (beispielsweise im Rahmen der schulinternen Fortbildungsveranstaltungen), gemeinsame Ziele festgelegt und Maßnahmen abgestimmt, geplant und durchgeführt wurden. Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher

sind sich gegenseitig, aber auch gegenüber den Eltern Partner in der Unterstützung der Kinder. Bestehende Kooperationsstrukturen wurden genutzt und ausgebaut.

An Standorten, an denen die Kooperation zwischen (Grund)Schule und Hort am Anfang stand, wurde das Projekt zu einer Art Katalysator des Kooperationsaufbaus. Erziehungspartnerschaft diente als Anlass, konzeptionelle Überlegungen zu diskutieren, miteinander auszuhandeln, eigene Aktivitäten an den schon etablierten Angeboten des Partners zu orientieren und erste gemeinsame Aktivitäten zu planen. Existierte beispielsweise schon ein Elterncafé im Hort, so war es nicht nötig, dieses Angebot auch als Schule zu planen; vielmehr konnte die Beteiligung der Lehrkräfte überlegt und umgesetzt werden.

Kritisch wirkte sich die Beteiligung von Grundschulen am Projekt auf die Zusammenarbeit mit dem Hort dann aus, wenn es zwar einen Kooperationsvertrag gab, aber keine wirkliche Kooperation gelebt wurde. In diesen Fällen praktizierten Schule und Hort eine „friedliche Koexistenz“ mit gegeneinander abgegrenzten Zuständigkeiten und Abläufen. Da die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften sich im beruflichen Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen im Hort etabliert hat, wurde die Teilnahme der Schule am Projekt (ohne Absprache mit dem Hort) aus Perspektive des Hortes als Eingriff in ihren Zuständigkeitsbereich gedeutet. Dies brachte die „Kooperation“ ins Wanken und den Bedarf an Klärung, Kommunikation und teilweise externer Moderation hervor.

Als Ergebnis des Projekts muss festgehalten werden, dass Kooperationspartner an schulischen Entwicklungsprozessen – wie die Weiterentwicklung von Elternarbeit zu Erziehungspartnerschaften – von Beginn an beteiligt werden müssen. Dies gilt erst recht, wenn es ein gemeinsames Thema betrifft, dass der fachlichen Verständigung und gemeinsamer Planung bedarf. Erziehungspartnerschaften mit Eltern müssen an Grundschulen und an Förderschulen für die Kinder in der Grundstufe notwendigerweise gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften des Hortes gestaltet werden.

## Gelingsbedingungen von Erziehungspartnerschaft an Schule

### → Dialog

### 1. Erziehungspartnerschaft braucht eine dialogische Grundhaltung

Erziehungspartnerschaft – verstanden als eine Partnerschaft zwischen den für den Bildungs- und Entwicklungsprozess eines Kindes verantwortlichen Erwachsenen – erfordert den Dialog und damit die Entwicklung der Kommunikationskultur über das gegenseitige Informieren hinaus zum dialogischen Miteinander. Im Dialog treten Eltern und Lehrkräfte in Austausch über Ansichten, Interessen, Ideen und vor allem über die Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Unterstützung des Kindes. Dieser Austausch muss ein kontinuierlicher Prozess sein, der mit dem Eintritt der Lehrerinnen und Lehrer in den Bildungsprozess des Kindes beginnt. Lehrkräfte sollten sich als diejenigen verstehen, die „hinzugekommen“ sind und aus diesem Verständnis heraus beobachten und zuhören. Die notwendige Zeit wie auch die geeigneten Wege müssen bedacht und geplant werden.

Der Raum Schule wird gestaltet als ein offener Bildungsraum für Kinder und deren Bildungspartner. Pädagogische Fachkräfte sind in ihren Institutionen beheimatet: sie kennen die Personen, die Rahmenbedingungen und Abläufe. Aus dieser Perspektive sind es die Kinder und Eltern, die „hinzukommen“. Erziehungspartnerschaft braucht eine von der Schule (und dem Hort) gestaltete Willkommenskultur. Damit ist eine Kultur gemeint, die nicht nur den Kinder, sondern auch deren Eltern das einfache An- und Hineinkommen ermöglicht. Es wird eine Willkommenskultur gelebt, die Eltern und Familien einlädt, sich zu beteiligen. Dazu gehören Maßnahmen, die Orientierung erleichtern (wie z. B. Wegweiser und Infotafeln, Fotos und Namen der Lehrkräfte), Transparenz und Flexibilität in der Ansprechbarkeit der Lehrkräfte und der Schulleitung (z. B. Einrichtung der Erreichbarkeit über E-Mail), Möglichkeiten der alltäglichen Begegnung und Beteiligung.

Im Rahmen des Projekts haben sich einige Schulen mit der Gestaltung ihres Empfangsbereiches und dem Willkommenheißen von Eltern befasst. Sie haben festgestellt, dass gelingende Erziehungspartnerschaft nicht durch das Aneinanderreihen vieler Aktionen, sondern vielmehr durch den alltäglichen Umgang miteinander bestimmt wird. Schule mehr für Eltern zu öffnen ist eine große Herausforderung und erfordert den Mut, transparent zu sein und ungewohnte Wege zu gehen. So gehörten beispielsweise die Frage, ob Eltern sich allein in einem Raum in der Schule aufhalten können, und wer die Verantwortung für die Öffnungs- (oder wohl eher Schließ-)zeiten des Elterncafés übernimmt, zu den diskutierten Themen. Am Ende solcher Betrachtungen steht die Erkenntnis, dass alle Maßnahmen der Öffnung nur dann tragen, wenn sie ernst gemeint sind (das Elterncafé ist dann nicht der



Raum, in den Eltern gerade noch so dürfen, sondern der von und für Eltern gestaltete Kommunikationsort) und auf einem vertrauensvollen und transparenten Miteinander beruhen.

Erziehungspartnerschaft ergibt sich als Notwendigkeit aus der gemeinsamen Verantwortung, die Eltern und pädagogische Fachkräfte für den Bildungsprozess des einzelnen Kindes tragen. Eltern und Lehrkräfte tragen individuelle Ressourcen in den Dialog hinein – sie sind verschieden. Deshalb ist der andere Blick aus der Perspektive des Gegenübers genauso richtig wie der eigene Blick. Sich gegenseitig in den unterschiedlichen, aber gleichberechtigten Rollen und dem jeweiligen Expertentum anzuerkennen, ist ein wichtiges Ziel auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft. Dazu bedarf es der regelmäßigen und systematischen (also methodisch gesicherten) gegenseitigen Klärung von Erwartungen vor dem Hintergrund einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Personen und ihren Bedürfnissen.

## 2. Erziehungspartnerschaft braucht Netzwerkarbeit

→ Netzwerke

Für das Gelingen von Erziehungspartnerschaften braucht Schule Unterstützung im Sozialraum. Diese findet sie in der Vernetzung und im Austausch mit anderen Schulen ebenso wie in der Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Es hat sich gezeigt, dass die Öffnung nach außen auch Veränderungen im Innen anstößt und Zulassen von Unterstützung zum Thema wird. Dabei ist es wichtig, sich auf andere Perspektiven einzulassen und den Gewinn für die Kinder und Familien in den Mittelpunkt zu stellen. Für die Projektschulen brachte der Ausbau von Kooperationen mit Partnern neben der Entlastung auch die Bereicherung der Schulkultur und die Erweiterung der Angebote zur Gestaltung von Erziehungspartnerschaften. Als Bedingung für das Gelingen solcher Vernetzungen steht die Bereitschaft zu echter Kooperation, zur gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung von Professionen sowie zur wechselseitigen Öffnung. Der Fokus der gemeinsamen Bestimmung von Zielen und Maßnahmen kann einerseits die direkte Unterstützung der Familien und Kinder im Raum Schule (z. B. durch abgestimmte, aber eigenständige Angebote, die sich an Eltern oder Familien richten) oder aber auch die Unterstützung der Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen an der Schule sein (z. B. Unterstützung in Planungs- und Steuerungsprozessen, Moderation und Mediation oder Erweiterung der Bildungsangebote für die Kinder). In jedem Fall ist beim Aufbau von Kooperationen die Frage zu klären, inwieweit weitere Erwachsene dadurch auch zum Erziehungspartner für Lehrkräfte und Eltern werden und wie diese Partnerschaft konkret gestaltet werden soll. Erziehung (im Sinne der Unterstützung des Bildungsprozesses des Kindes) vollzieht sich in einem Geflecht von Partnerschaften zwischen Erwachsenen. Es gehört zu den Aufgaben pädagogischer Profis, die Wechselwirkungen zwischen den Erziehungskompetenzen dieser Erwachsenen zu reflektieren und eigenes Handeln daran auszurichten.

Der Bedarf an Unterstützung von Institutionen in einem Sozialraum bei der Gestaltung von Erziehungspartnerschaften ist verschieden und auch abhängig von infrastrukturellen Voraussetzungen. Die **Vernetzung administrativer Strukturen und die lokale Verankerung von Steuerung und Unterstützung** (z. B. auch durch Bereitstellung von Ressourcen) ergänzen die Verantwortung der Institutionen und ihrer Personen.

## 3. Erziehungspartnerschaft braucht Struktur und Verbindlichkeit

→ Struktur und Verbindlichkeit

Die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften ist für die Bildungsprozesse der Kinder eine wichtige Voraussetzung. Damit ist das Miteinander der Bildungspartner als Merkmal von Qualität im Unterstützungsprozess der Kinder zu sehen und gehört zu den zentralen Schulentwicklungsthemen. Die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften an Schulen sollte im Schulprogramm verankert sein. Dies sichert die Planung und Reflexion der Prozesse. Bei der Umsetzung an der Schule kommt der Schulleitung eine wichtige Stellung zu, neben dem Aufbau von verbindlichen, sicheren und transparenten Beteiligungsstrukturen für alle Bildungspartner der Kinder, ist die Frage der Motivation jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft eine wichtige Führungsfrage. Unterstützt wird dies durch Fortbildung und fachlichen Austausch.

Erziehungspartnerschaft ist bei der Entwicklung von Schule gleichsam Instrument wie Thema. Erziehungspartnerschaft ist ein Prozess der kleinen Schritte, der sich hauptsächlich zwischen den beteiligten Personen, also den Eltern und pädagogischen Fachkräften, vollzieht. Der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen braucht Zeit und Gelegenheiten, miteinander Erfahrungen zu machen. Es ist ein Prozess, der vom Ausprobieren und Annähern gekennzeichnet ist, in dem Fehler gemacht werden (dürfen) und bei dem es darauf ankommt, möglichst jeden auf seine Weise mitgestalten zu lassen.

#### 4. Erziehungspartnerschaft braucht eine Schulkultur, in der Diversität als Bereicherung verstanden wird

Ausgangspunkt gelingender Erziehungspartnerschaften ist das Engagement der Schule bzw. der Lehrerinnen und Lehrer. Ihnen ist über ihre Rolle die Deutungshoheit innerhalb der Institution zugewiesen; die Institution als Rahmen ihrer Interaktionen ist gleichsam ihre Heimat. Umgekehrt verfügen Eltern über die Deutungshoheit innerhalb der Institution Familie. Bei der Gestaltung von Erziehungspartnerschaften treten verschiedene Pädagoginnen und Pädagogen in Beziehung zu verschiedenen Müttern und Vätern, aber auch zueinander. Eingebettet in eine Schulkultur, in der **Diversität als Bereicherung** für den Einzelnen und die Gemeinschaft verstanden wird, werden verschiedene Interessen, Lebensstile, Berufe oder Hobbys zu Ressourcen für die Bildungsprozesse der Kinder.

Lehrerinnen und Lehrer bereiten als Initiatoren den Boden für Partnerschaften, indem sie Beteiligung nicht nur zulassen, sondern ermöglichen (durch bedarfsgenaue und bedürfnisorientierte, oft niederschwellige Angebote), auch einwerben und einfordern. Das Wertschätzen von Verschiedenheit beginnt für Eltern wie Lehrkräfte mit Akzeptanz und Aushalten. Die Klärung von Rollen und damit verbundener Verantwortung braucht das Offenlegen von Erwartungen und die gemeinsame Bestimmung des Miteinanders. Pädagoginnen und Pädagogen stehen dabei in der Verantwortung, oder wie die Lehrkräfte im Projekt es zum Ausdruck gebracht haben: „erst investieren, dann profitieren“.

#### 5. Erziehungspartnerschaft braucht Ressourcen

Die wichtigste Ressource bei der Gestaltung von Erziehungspartnerschaften sind die **Personen**, die diese Partnerschaften leben. Sie brauchen die Bereitschaft, sich auf den anderen einzulassen und ihm zu vertrauen. Eine ebenso wichtige Ressource heißt **Zeit**. Erziehungspartnerschaft braucht die Möglichkeit, sich zu begegnen und miteinander zu reden. Dafür müssen geeignete zeitliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, Zeiträume ausgehandelt und zeitliche Anker im Alltag geschaffen werden, die Verbindlichkeit und Sicherheit herstellen. Pädagogische Fachkräfte müssen für Eltern dann erreichbar sein, wenn es der Alltag der Familie zulässt. Dies ist in verschiedenen Familien zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten der Fall.

Lehrkräfte brauchen Zeit, die erziehungspartnerschaftliche Arbeit an ihrer Schule gemeinsam zu entwickeln. Fachliche Diskurse und Fortbildung brauchen eine zeitliche, materielle und räumliche Absicherung. Die konzeptionelle Arbeit im Team gehört zu den festen Bestandteilen gelingender Erziehungspartnerschaft.

Erziehungspartnerschaft braucht **Räume**. Dazu gehören Räume für Eltern, als Orte, an denen sie sich vernetzen können, in Kommunikation zueinander kommen können, aber auch Orte, an denen Eltern im Schulalltag präsent sind und ihre Anliegen zur Geltung kommen. Raum haben heißt nicht immer ein Zimmer (z. B. Elterncafé) haben, gemeint sind die vielfältigen Möglichkeiten, den Anliegen und Bedürfnissen von Eltern einen Platz einzuräumen (wie z. B. an der Elterninfowand oder in Elternecken). Eltern brauchen zudem räumliche Möglichkeiten, um den Raum Schule auch als ihren (Bildungs-)Raum zu erleben und sich eingeladen zu fühlen. Dazu gehören z. B. räumliche Ausstattungen wie geeignete Stühle. Erziehungspartnerschaft lebt auch von Aktionen, gemeinsamen Veranstaltungen und Höhepunkten. Die hierfür notwendige **sachliche Ausstattung** gehört zu den Gelingensbedingungen von Erziehungspartnerschaften.

Gelingende Erziehungspartnerschaft braucht Unterstützer für Eltern. Eine wichtige Ressource sind hier die **Elternmitwirkungsmoderatoren**, die im Verlauf des Projekts von den meisten Schulen angefragt wurden. Beteiligung setzt Information voraus. Die Vernetzung der Eltern mit anderen Eltern sowie die Unterstützung durch externe Partner (z. B. Vereine im Sozialraum, Mediatoren) ermöglicht vor allem in Konfliktsituationen den Eltern die Kommunikation im neutralen Raum. Dies führt in der Regel zur Entspannung der Situation, zum Perspektivwechsel und zur Entlastung von Lehrkräften. Bei der Gestaltung von Beteiligungsprozessen in der Institution wirkt eine **externe Moderation** (wie dies im Rahmen des Projekts durch die Koordinatorin und Koordinatoren möglich war) äußerst unterstützend und kann als Gelingensbedingung betrachtet werden. Wichtig ist der unkomplizierte, zeitnahe und passgenaue Zugang zu externen Moderatoren. Externe Moderation zeichnet sich durch den Abstand zur Institution (in manchen Fällen ist auch der Abstand zum System Schule nötig) und damit durch die Freiheit von eigenen Interessen ebenso aus wie durch entsprechende professionelle Qualifikationen.

## 6. Erziehungspartnerschaft braucht ein erweitertes professionelles Selbstverständnis von Lehrkräften

→ professionelles Selbstverständnis

Gelebte Erziehungspartnerschaft erfordert eine neue Sichtweise der Elternarbeit und verändert damit die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern. Ein Schwerpunkt liegt deshalb in der **wertschätzenden Zusammenarbeit** der Erwachsenen und der kooperativen Unterstützung der Bildungsprozesse bei Kindern. Es hat sich herausgestellt, dass für die Gestaltung einer solchen Partnerschaft der **Perspektivwechsel** von großer Bedeutung ist, um Bildungsprozesse in der Institution nicht von denen im außerschulischen Leben der Kinder zu entkoppeln.

In einem erweiterten professionellen Selbstverständnis gehört auch die Beteiligung der Eltern an den Prozessen in der Schule zu den Aufgaben der Lehrkräfte. Eine partizipative Elternarbeit erfordert das sich Einlassen auf andere Erwachsene sowie die Arbeit mit Erwachsenen und trägt zum Gelingen von Erziehungspartnerschaften bei. Die Arbeit mit Erwachsenen verlangt spezifische Kompetenzen aus den Bereichen der Erwachsenenbildung und Beratung, die bislang im Kompetenzprofil von Lehrkräften kaum Beachtung finden. Daraus lassen sich Erfordernisse für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ableiten.

Zu einem erweiterten professionellen Selbstverständnis gehört es demnach auch, aus der Rolle des Belehrenden herauszutreten und verstärkt die des Beobachters einzunehmen. Erziehungspartnerschaft ist die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit anderen Bildungspartnern der Kinder. Sie setzt voraus, sich als Bildungspartner des Kindes zu verstehen und unter dieser Maßgabe, die Aufgaben eines Arrangeurs von guten Bedingungen für den Bildungsprozess des Kindes zu übernehmen. Das schließt ein, das Lernen des Kindes gemeinsam mit den Eltern (und anderen Bildungspartnern) zu begleiten und optimal zu unterstützen. Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen sind dabei weder gleichberechtigt noch – weil aus Perspektive des Kindes definiert – gleichwertig. Sie agieren aus einem unterschiedlichen gesellschaftlichen Auftrag, aber in gemeinsamer Verantwortung.

## Nutzbarkeit der Ergebnisse

Die im Modellprojekt gewonnenen Erkenntnisse lassen sich auf unterschiedliche Weise für die Weiterentwicklung der Qualität von Schule und die Kooperation von Schule und Jugendhilfe nutzen.

Die beschriebenen Gelingensbedingungen gelten unabhängig vom Alter der Kinder und Jugendlichen für die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften. Erziehungspartnerschaften schließen grundsätzlich die entwicklungsentsprechende Beteiligung der Kinder und Jugendlichen ein. Wie Erziehungspartnerschaften an weiterführenden Schularten und an Beruflichen Schulzentren gestaltet werden, konnte im Rahmen des Modellprojekts nicht erprobt werden. Die Erfahrungen der Förderschulen zeigen aber, dass die Notwendigkeit des Dialogs mit den Eltern auch über das Grundschulalter der Kinder hinaus besteht. Insbesondere an den Übergängen in der Bildungsbiografie (z. B. beim Übergang in die weiterführende Schulart), in belasteten oder kritischen Lebenssituationen und in zentralen Fragen und Phasen der biografischen Orientierung (z. B. berufliche Orientierung) kommt der partnerschaftlich gestalteten Unterstützung durch Erwachsene eine große Bedeutung zu (vgl. hierzu auch „Fokus Kind – Ausgewählte Ergebnisse“).

Der Transfer der Projektergebnisse sollte erstens in der Verzahnung mit aktuellen und künftigen Projekten und Innovationen zur Qualitätsentwicklung realisiert werden. Einerseits muss die Perspektive von Eltern in die entsprechenden Konzeptionen einfließen und die Ermöglichung und Unterstützung von Erziehungspartnerschaften als implizite Aufgabe eingeflochten werden. Andererseits gilt es, die Partizipation von Eltern von Anfang an zu realisieren.

Verzahnung mit anderen Projekten

Im SBI wird aktuell beispielsweise in den Projekten „Fokus Kind“ sowie „Kompetenzorientiertes Unterrichten als Beitrag zur individuellen Förderung“ daran weitergearbeitet. Die Ergebnisse der Studie „Fokus Kind“ zeigen u. a., dass die lernunterstützende Interaktion der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte unterschiedlich, zum Teil diametral zueinander verläuft und belegen die Notwendigkeit des Dialogs zwischen Eltern und Lehrkräften.

Zweitens lässt sich aus den Ergebnissen des Projekts die Notwendigkeit der konzeptionellen Arbeit für die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften ableiten. Ein Transfer dieses Ergebnisses würde durch die Aufnahme des Themas „Gestaltung von Erziehungspartnerschaften“

Schulprogrammarbeit

in Schulprogramme<sup>2</sup> realisiert. Damit würde die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften als konzeptionell von jeder Schule zu bestimmende Aufgabe der Festschreibung von Zielen und Maßnahmen unterzogen werden und erhält eine hohe Verbindlichkeit. Die Erkenntnisse des Projekts sollen in die Entwicklung der Schulprogrammarbeit einfließen.

### Unterstützungssystem für Schulentwicklung

Eine dritte Möglichkeit des Transfers der Ergebnisse besteht in deren Multiplikation im sächsischen Unterstützungssystem Schulentwicklung. Die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften als Thema bei der Schulentwicklung tangiert alle Bereiche im Unterstützungssystem, weshalb innerhalb der Gruppen ein fachlicher Diskurs hierzu zu führen wäre. Die Einspeisung der Ergebnisse in die Arbeit des Unterstützungssystems leistet zudem einen Transfer in Angebote der schulinternen Lehrerfortbildung. Darüber hinaus ist auch der Diskurs mit außerschulischen Partnern, insbesondere mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, erforderlich.

### Schulevaluation

Viertens ist ein Transfer der Projektergebnisse in Schulevaluation vorstellbar. Die im Rahmen des Projekts gewonnenen Erkenntnisse verweisen – wie schon beschrieben – auf die Notwendigkeit, die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften an Schulen konzeptionell zu fassen und mithin auch einer regelmäßigen Überprüfung zu unterziehen. Dies sollte im Rahmen der internen Schulevaluation realisiert werden. Bei der Weiterentwicklung der Qualitätskriterien der externen Schulevaluation sollten die Ergebnisse des Projekts aufgenommen werden.

### Aus- und Fortbildung

Eine fünfte und wichtige Schiene des Transfers ist die Überführung der Ergebnisse in die Fortbildung der Pädagoginnen und Pädagogen. Die im Rahmen des Projekts entwickelten und erprobten Fortbildungsmodule können in der SchILF ebenso wie in der regionalen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für Fortbildungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe genutzt werden. Dazu bedarf es entsprechend qualifizierter Fortbildner in den Regionen. Vor allem für die gemeinsame Fortbildung verschiedener pädagogischer Fachkräfte ist die gemeinsame Gestaltung von Erziehungspartnerschaften ein wichtiges Thema (z. B. Grundschule – Hort).

Gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe dienen auch beim Thema „Erziehungspartnerschaften“ als Plattform für Austausch und fachlichen Diskurs. Sie bilden damit eine wichtige Ressource für die Qualitätsentwicklung beider Bereiche. Zur Planung und Durchführung gemeinsamer Fortbildungen sollten entsprechende Voraussetzungen, wie z. B. ressortübergreifende monetäre und organisatorische Ressourcen, eingerichtet werden. Um die Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu unterstützen, empfiehlt sich eine regionale bzw. lokale Verankerung für Planung und Durchführung gemeinsamer Fortbildungen. Hierfür könnten bestehende lokale Netzwerke als Initiatoren fungieren.

Abgeleitet aus den Ergebnissen ist es notwendig, aufbauend das Thema in die Fortbildung von Führungskräften aufzunehmen. Zusätzlich bedarf es der Etablierung des Themas in der Lehrerbildung. Dies könnte im Rahmen einer verstärkten Kooperation zwischen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften realisiert werden.

### lokale Netzwerke

Eine sechste Möglichkeit des Transfers der Projektergebnisse bietet sich in der Einspeisung der Ergebnisse in bestehende oder noch zu etablierende lokale Netzwerke. Die im Abschnitt „Projektergebnisse“ ausgeführten positiven Effekte der Unterstützung von Schulen durch außerschulische Partner verdeutlichen den Wert lokaler Kooperationen. Abgeleitet daraus ist ein Transfereffekt besonders dann zu erwarten, wenn dieser aus der lokalen Verantwortung heraus unterstützt und gestaltet wird. Dazu bedarf es auf lokaler Ebene der verbindlichen Verankerung des Themas sowie der Einrichtung oder Weiterentwicklung von Strukturen, in denen das Thema getragen und Ziele umgesetzt werden. Lokale Akteure benötigen hierfür strukturelle Unterstützung (in Form finanzieller, räumlicher, personeller Ressourcen).

<sup>2</sup> Das Schulprogramm ist ein von der Schulgemeinschaft getragenes internes Arbeitspapier, das die pädagogischen Leitsätze für das Handeln und den konzeptionellen Rahmen für die Weiterentwicklung einer Schule beschreibt. Es „sollte pädagogische, didaktische und schulorganisatorische Grundsätze zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages enthalten.“ (Schulische Qualität im Freistaat Sachsen: Kriterienbeschreibung, S. 28)

# 3 Perspektive der Koordinatorin und Koordinatoren

Tina Häntsch, Joachim Triphaus und Wolfgang Müller

## 3.1 Team aus Koordinatoren und Projektleitung als Ressource im Projektprozess

Die Ausgangslage für einen Teamprozess von Koordinatoren und Projektleitung im Landesmodellprojekt Erziehungspartnerschaft war herausfordernd: persönliche berufliche Erfahrungen und die unterschiedlichen Profile der jeweiligen Anstellungsträger auf Seiten der Koordinatoren sowie eine enge Anbindung der Projektleitung über das SBI an das SMK, mussten in Übereinstimmung gebracht werden. Diese Herausforderung wurde von den Projektbeteiligten angenommen. Den Beteiligten gelang es dabei, die gemeinsame Arbeit der Koordinatoren und der Projektleitung als einen Teamprozess im Sinne eines gemeinsamen Projektmanagements zu verstehen und weiterzuentwickeln, in dem die Ressourcen der jeweiligen Beteiligten einbezogen und genutzt wurden.

Im Verlauf des Modellprojekts fanden fast durchgängig (monatliche) Arbeitstreffen statt. Diese wurden durch mehrtägige Klausurtreffen im Jahr erweitert, an denen eine inhaltliche Vertiefung zu ausgewählten Themen der Erziehungspartnerschaft erfolgte. Beides waren unverzichtbare Bestandteile eines positiven Teambildungsprozesses.

Als Ergebnisse dieses Prozesses lassen sich beschreiben:

### ■ Rollenklärung und „Bewahrung des Sozialpädagogischen Blicks“

Das Landesmodellprojekt war von Anfang an „system- und institutionsübergreifend“ angelegt und sollte die bisherige Abgrenzung zwischen Schule und Jugendhilfe in eine Partnerschaft überführen. Dieser Anspruch betraf vor allem die Arbeit der Koordinatoren, die im direkten Arbeitskontakt mit den Projekt Tandems der beteiligten Modellschulen standen. Ein wichtiger Schritt in der Anfangsphase des Projekts war, dass Koordinatoren und Projektleitung sich als ein gemeinsames Team verstanden, das Projektabläufe, Ziele und Arbeitsweisen im Dialog entwickelte. Dazu trug in erheblichem Maße die erste vertiefende Arbeitsklausur mit externer Moderation bei. In der Folge konnte ein vertrauensvolles kollegiales Arbeitsklima entwickelt werden, das auch mögliche Konkurrenzen unter den Koordinatoren und der Projektleitung sowie zwischen den Standorten unterband.

Die Rolle der Koordinatoren als Begleiter und Berater der Modellschulen im Prozess der Weiterentwicklung der bestehenden Elternarbeit hin zu einer dialogischen Elternarbeit im Sinne der Erziehungspartnerschaft wurde in Teilen der Schulkollegien kritisch hinterfragt. Von Seiten der Modellschulen wurden Erwartungen an die Koordinatoren formuliert, die über die Begleitung und Beratung hinausgingen. Diese reichten von der Übernahme von Elternangeboten an den Schulen bis zur Einzelfallhilfe für Familien, die bislang nur schwer von Schule erreicht wurden. Es bestand vereinzelt die Tendenz, die Koordinatoren als „Schulsozialarbeiter“ in das System Schule zu integrieren. Gegen diese „Vereinnahmung“ widerständig und damit dem eigentlichen Projektauftrag verbunden zu bleiben, war zu Beginn und auch im weiteren Verlauf des Projekts immer wieder eine bedeutsame Herausforderung. Bei der Einordnung und Bearbeitung dieser Herausforderung unterstützte uns der regelmäßige kollegiale Austausch im Team der Koordinatoren und der Projektleitung, der durch die vorgeschaltete gemeinsame Auftrags- und Zielklärung möglich wurde.

### ■ **Fachlicher Austausch und Ideengenerator**

In den regelmäßigen Arbeitstreffen fand ein reger fachlicher Austausch statt, in dem die Projektideen der beteiligten Schulen und deren Ergebnisse, aber auch Hinweise zu Fachliteratur, Tagungen und Internetveröffentlichungen offen ausgetauscht wurden. Dadurch konnten Ideen unter den Standorten transferiert werden. Gleiches gilt für die Arbeitsweisen der Koordinatoren mit den Projektteams und Schulen, von deren unterschiedlichen Herangehensweisen manches an andere Standorte übertragbar war bzw. in veränderter und angepasster Form übernommen werden konnte.

### ■ **Gegenseitige Beratung/Intervision und Stützung**

Die vielfältigen Herausforderungen im Projekt konnten auch mithilfe von Beratung im Team bewältigt werden. Dies galt vor allem für die teilweise schwierigen Prozesse in der Kooperation mit Schule, da Teile des Kollegiums die Rolle der Koordinatoren bzw. die Projektziele und Inhalte nur schwer annehmen konnten. Hier gelang es dem Team, wieder einen professionellen Abstand zum Thema und/oder den Mitwirkenden zu gewinnen, sich immer wieder zu motivieren, zu stützen und Verständnis für die Schwierigkeit von und in Veränderungsprozessen zu bewahren.

### ■ **Gemeinsame Zielentwicklung und inhaltliche Vertiefung**

Die Entwicklung eines „Zielkanons“ für das Gelingen von Erziehungspartnerschaft an Schule war eine weitere wesentliche Aufgabe für das Team aus Koordinatoren und Projektleitung. Dies konnte nur in Verbindung aus Theorie- und Praxiswissen gelingen und bedurfte einer gemeinsamen Anstrengung, um ein zufrieden stellendes Ergebnis zu erzielen. Die Verständigung auf gemeinsame Ziele und Erfolgsfaktoren von Erziehungspartnerschaft unter den Koordinatoren und der Projektleitung ermöglichte einen konstruktiven Dialog mit den Modellschulen, damit diese die Ziele mittragen konnten. Die Schulen konnten im Anschluss an diesen Verständigungsprozess ihre Angebote und Projekte an den Zielen und Erfolgsfaktoren prüfen. Das Projekt gewann dadurch an inhaltlicher Tiefenschärfe, da eine Auseinandersetzung mit Zielkategorien und Erfolgsfaktoren stattfand, die als Messlatten in der Realität überprüfbar waren.

### ■ **Gemeinsame Prozesssteuerung**

Der Steuerungsprozess des Modellprojekts erfolgte, nach externer Abstimmung des Gesamtprozesses in der Steuerungsgruppe, im Wesentlichen im Dialog zwischen Projektleitung und Koordinatoren. Das Tempo des Gesamtprojekts musste immer wieder in Übereinstimmung mit den recht unterschiedlich verlaufenden Prozessen an den einzelnen Schulen gebracht werden, um stimmig zu bleiben.

### ■ **Gemeinsame Fortbildung**

Außerhalb der Fortbildungstage im Rahmen der Projekttreffen mit den Schulen konnten drei Fortbildungen für Koordinatoren und Projektleitung durchgeführt werden, die zu einem positiven Verlauf des Projekts beitrugen. Zu Beginn standen die Themen „Projektmanagement“ und „Feedback“ im Fokus, nach ca. zwei Dritteln der Laufzeit erweiterte man das Wissen und die Kompetenzen zum Thema „Umgang mit Widerständen“.



## 3.2 Ausgewählte Arbeitsschwerpunkte

Wolfgang Müller, Kinderland Sachsen e. V., Koordinator Dresden

### „Prima Klima?“ – Moderation von Prozessen an Schulen in Dresden

„Damit aber jedes Kind gleiche Chancen auf bestmögliche Förderung und Unterstützung erhält, müssen neue Formen des Zusammenwirkens und der Kommunikationskultur von Eltern und Lehrkräften entwickelt werden. Es existiert noch eine zu große Diskrepanz zwischen der Anerkennung der Elternverantwortung von schulischer Seite und den tatsächlichen Begegnungs- und Austauschformen sowie der Ressourcennutzung des familiären Milieus. Eltern sollen Gestalter und Mitwirker sein. Deshalb muss Schule Angebote zulassen und entwickeln, um zu motivieren, Eltern abzuholen und zu erfassen, was Eltern wollen, brauchen und wo Hilfeangebote notwendig sind“ (vgl. Kinderland-Sachsen e. V. 2008). Im ersten Projektgruppentreffen im Oktober 2008 wurden Aufgaben und Rollen der Koordinatoren präzisiert. Diese beinhalteten danach unter anderem:

- Anstoßen und Moderieren von Prozessen an den Schulen (moderieren, beraten, vermitteln)
- Unterstützen und Begleiten der Projektteams
- Ideen und fachliche Inputs einbringen

Auch im Prozess der Rollenklärung des Koordinators mit den beteiligten Modellschulen in Dresden und den Lehrkräften wurde nach dem Projekteinstieg deutlich, dass eine wesentliche Ressource der Koordination für die Schulen im Kompetenzbereich der professionellen, sozialpädagogischen Moderation bestehen kann. Dies bezog sich sowohl auf moderierte Austauschprozesse zwischen Lehrer/innen, als auch auf Veranstaltungen von Lehrer/innen mit Eltern und/oder Horterzieherinnen im Blick auf das Ziel einer Erziehungspartnerschaft.

Der Koordinator als externe Fachkraft sollte also sozialpädagogisches KnowHow in Schule einbringen, und zwar nicht als Schulsozialarbeiter in einem direkten Arbeitskontakt mit Eltern und Schülern, sondern mittels Coaching der Projektteams und Moderation von schulischen Prozessen. Das Verständnis von Moderation lässt sich dabei folgendermaßen beschreiben:

„Bei der Moderation handelt es sich also um eine Methode, mit der Arbeitsgruppen unterstützt werden können, ein Thema, ein Problem oder eine Aufgabe, auf die Inhalte konzentriert, zielgerichtet und effizient, eigenverantwortlich, im Umgang miteinander zufriedenstellend und möglichst störungsfrei, sowie an der Umsetzung in die alltägliche Praxis orientiert zu bearbeiten.“ (Hartmann, M. u. a.: Zielgerichtet Moderieren, Weinheim 1997)

Die beteiligten Lehrkräfte in den Projektteams verfügten zu Beginn über einen unterschiedlichen Stand in Bezug auf die ausgeführten Qualifikationen, die eher aus dem Kompetenzbereich der Erwachsenenbildung stammen. Für den Prozess einer gelingenden Erziehungspartnerschaft erschien es wichtig und Erfolg versprechend mit Methoden aus diesem Feld zu arbeiten.

Im Lauf des Projekts konnten dabei folgende Methoden angewendet werden:

- Kollegiale Fallberatung
- Zukunftswerkstatt
- Klimakonferenz mit Eltern und Lehrern einer Klasse
- Klimakonferenz im Kollegium
- Moderierter Workshop zur Konzeptfortschreibung
- Moderierter Workshop Kooperation Schule – Hort

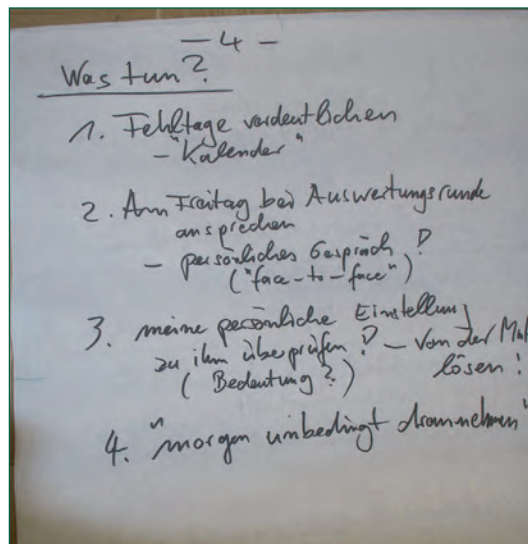
Die angewandten Methoden und die dabei gemachten Erfahrungen werden im Folgenden aus Sicht des Koordinators kurz näher beschrieben.

## Kollegiale Fallberatung

In vier Dresdner Modellschulen konnte die Methode der kollegialen Fallberatung im Kollegium erprobt werden. Es handelt sich dabei um eine strukturierte Form der Fallbesprechung, bei der die Lehrkräfte unterschiedliche Rollen (Falleinbringerin, Reflexionspartner, Moderator/in) in einem festen Ablaufplan übernehmen. Der Koordinator wurde dabei in einer Trainerrolle genutzt, um die Methode vorzustellen, den Einsatz zu begleiten und anfangs die Rolle der Moderation zu übernehmen. Bei der Auswertung der Beratungen fällt auf, dass in 7 von 9 Fällen Jungen der Anlass waren, die schon in der Grundschule auffällig oder störend wurden und/oder sich gewalttätig gegenüber Mitschülern verhielten. Gleichzeitig bestanden meist keine belastbaren Beziehungen zu den Eltern bzw. stellten sich Fragen in Richtung Vernachlässigung, Überforderung oder sogar Gefährdung.

Die Erfahrung zeigte, dass kreative Problemlösungen möglich sind, welche die Ressourcen der Kollegen für das Handeln der Falleinbringer/in nutzbar machen.

Außerdem kann ein tieferes Verständnis für das als „schwierig“ empfundene Verhalten von Schülern oder Eltern erreicht werden. Die Sicht der Kolleginnen auf Schüler und Eltern veränderte sich somit im Lauf der Beratung, damit konnte der Aufbau einer Beziehung zu als „schwierig“ empfundenen Eltern greifbarer werden.



Lösungsvorschläge aus einer kollegialen Fallberatung

### Stolpersteine

Vielen Lehrkräften ist die Form einer strukturierten Praxisreflexion fremd, in der auch das eigene Handeln und die eigene pädagogische Haltung betrachtet werden. Es ist schwierig, Zeitfenster im Schulalltag zu finden, um die Methode mit ca. 6 Teilnehmern und ca. 80 Minuten Dauer (incl. Reflexion) durchzuführen. Bei der Einführung der Methode ist die Unterstützung durch einen Trainer für mindestens drei Sitzungen notwendig.

### Fazit

Kollegiale Fallberatung eignet sich bestens, um gerade in „schwierigen Fällen“ auch in Lehrerkollegien Lösungswege zu finden und Belastungen abzubauen. Gerade da, wo es schwer vorstellbar ist, können mit dem Einsatz der Methode Wege zu einer Erziehungspartnerschaft gefunden werden. Neben der Arbeit am Einzelfall kann insgesamt das pädagogische Selbstverständnis reflektiert und erweitert werden. Es gilt dabei allerdings Widerstände zu überwinden und Lehrkräfte zu schulen.

## Zukunftswerkstatt

Die Methode Zukunftswerkstatt verspricht als gruppengetragenes Verfahren der Problemlösung, als Ideenlieferant, als Zukunftssonde einen kreativen Weg zu gemeinschaftlich verantworteten Lösungen: sei es in Organisationen und Betrieben, in Verwaltungen und Stadtteilen, in Schulen und Jugendhäusern. Zielgerichtetes Vorgehen und methodisch kreatives Arbeiten in der Gruppe prägen diesen offenen Prozess, der von den Teilnehmenden



## „Die neue ... Grundschule“ – eine ZUKUNFTSWERKSTATT



Visualisierung zu einer Zukunftswerkstatt

inhaltlich bestimmt und ausgefüllt wird. Eine Zukunftswerkstatt verläuft in drei Phasen, in welchen Kritikpunkte, Visionen und Maßnahmen erarbeitet werden.

Die Methode wurde im zweiten Projektgruppentreffen vorgestellt und konnte im Verlauf des Projekts in Dresden einmal mit Eltern, Lehrern und Horterzieher/innen an einer Grundschule durchgeführt werden. Anlass war dabei der Wiedereinzug der Schule in das renovierte Schulgebäude.

Unter den insgesamt 20 Teilnehmern waren die Schulleitung und die stellvertretende Schulleitung, Eltern und Horterzieher/innen. Die Zukunftswerkstatt fand an einem Samstag statt und dauerte 5 Stunden, die Moderation übernahmen die Koordinatoren aus Dresden und Leipzig.

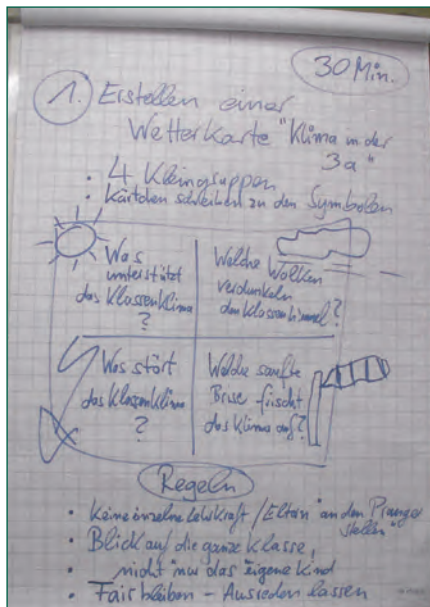
Schwerpunktt Themen waren die Gestaltung des „ganzen“ Schultages gemeinsam durch Lehrer und Erzieher, die Öffnung der Schule in den Stadtteil, eine eigene Küche und Essensversorgung, die Einführung von Neigungskursen und Begabtenförderung und die Einführung von Schülerpatenschaften. Außerdem wurde der Wunsch geäußert, der Schule einen Namen zu geben. Alle Beteiligten waren mit den Ergebnissen der Zukunftswerkstatt zufrieden, es wurde bis zum Schluss engagiert gearbeitet.

### Stolpersteine

Thema und Termin müssen für Eltern und Pädagogen passend sein – so kam es zu einer Verschiebung des geplanten Termins und einer thematischen Überarbeitung mit Eltern und Lehrern. Anliegen und Termin am Samstag müssen Lehrern gut erklärt werden, eine Kinderbetreuung für die Eltern sollte gesichert werden. Ein halber Tag ist für eine erfolgreiche Durchführung das Mindestmaß. Vorbereitung und Durchführung bedürfen einer externen Moderation mit in der Methode erfahrenen Kollegen. Bei der Durchführung ist es wichtig, ein Gleichgewicht zwischen Visionen/Wünschen und durchführbaren Maßnahmen zu finden.

### Fazit

Die Methode Zukunftswerkstatt ist gut geeignet mit Lehrern, Eltern und Erzieherinnen über Veränderungen an der Schule nachzudenken und per se eine Form der praktizierten Erziehungspartnerschaft. Sie braucht die Unterstützung durch Moderatoren, die die Methode kennen, und genügend Zeit, um Raum für Zukunftsvisionen zu lassen. Es sollte darauf geachtet werden, dass alle Beteiligten über eine Grundmotivation verfügen.



Visualisierung zur Klimakonferenz

## Klimakonferenz

### Klimakonferenz mit Eltern und Lehrern

Die Methode Klimakonferenz wurde bei einem Projektgruppentreffen im Herbst 2010 kurz vorgestellt, eine Dresdner Grundschule recherchierte dann im Internet Näheres. Anlass dafür war eine aktuelle Konfliktsituation in einer Klasse zwischen einzelnen Schülern und deren Eltern sowie ein negatives Klassenklima. Die Tandemlehrerinnen bezogen den Koordinator als „Moderationsfachmann“ in die Vorbereitung und Durchführung ein, der Ablauf wurde gemeinsam geplant. Die Methode ist unter [www.anschub.de](http://www.anschub.de) ausführlich beschrieben:

- Mittelpunkt der Klimakonferenz ist eine Wetterkarte, die mit ihren Symbolen für die unterschiedlichen Sichtweisen zu dem gewählten Thema steht.
- Gemeinsam wird eine „Wetterkarte“ erstellt, die sowohl die „Sonnenseiten“ des schulischen Alltags als auch die „Tiefdruckgebiete“ sichtbar macht.
- Positives, aber auch Negatives und Probleme werden sichtbar.
- Gemeinsam werden Lösungswege gesucht – auf den Weg gebracht und gefunden. (vgl. Heike Platen, [www.grashuepfer-familienbildung.de/downloads/infosueberklimakonferenz.pdf](http://www.grashuepfer-familienbildung.de/downloads/infosueberklimakonferenz.pdf))

In der Durchführung zeigte sich der Anlass als Problem, da mittels einer Klimakonferenz ein bestehender Konflikt zwischen einzelnen Eltern und Schülern schlecht bearbeitbar ist. Gleichwohl konnten im Nachdenken mit den Eltern der Klasse, der Klassenlehrerin, der zuständigen Horterzieherin sowie Schul- und Hortleitung positive und negative Einflüsse auf das Klassenklima identifiziert werden und erste Lösungsansätze gefunden werden.

Das Klassenklima hat sich verbessert, nach der Klimakonferenz ist auch die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrer entspannter geworden, Eltern bemühen sich konsequenter die gemeinsamen Standpunkte umzusetzen.

Die Grundschule will aufgrund der positiven Erfahrungen im neuen Schuljahr 2011/12 mit allen Eltern der ersten Klassen Klimakonferenzen durchführen, um Erwartungen und Wünsche kennen zu lernen und eine gemeinsame „Philosophie“ zu entwickeln.

### Klimakonferenz im Kollegium

Nachdem die Methode Klimakonferenz mit Klasseneltern und Lehrern bei einem Regionalteam den anderen Modellschulen vorgestellt worden war, entwickelte sich an einer anderen Schule die Idee, das Klima im eigenen Kollegium mit dieser Methode zu verbessern. Der Koordinator als externe Fachkraft moderierte zwei Klimakonferenzen mit Kollegium und Schulleitung. Dadurch konnten eine Bestandsaufnahme gemacht und Lösungsideen entwickelt werden.

### Fazit

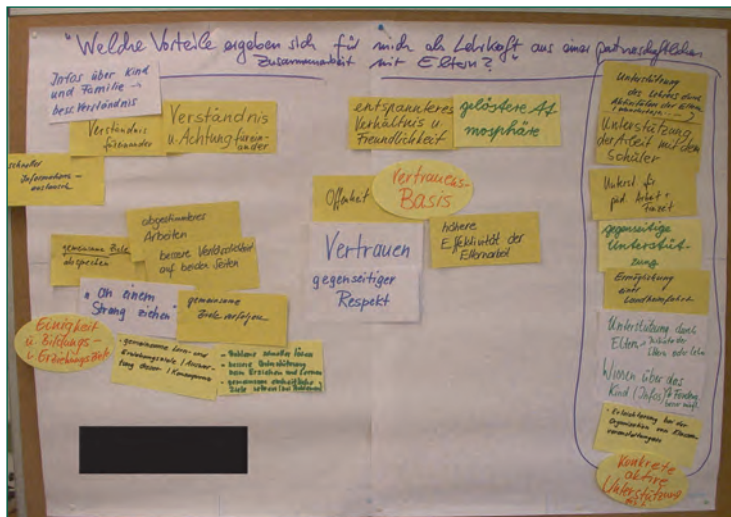
Klimakonferenzen können ein guter Baustein zur Entwicklung von Erziehungspartnerschaften sein. Die Methode ist gut verständlich, beteiligungs- und ergebnisorientiert und kann relativ leicht erlernt werden. Für den Einstieg empfiehlt sich eine erfahrene Moderation, nach mehrmaliger Durchführung ist eine selbständige Moderation durch Lehrkräfte vorstellbar.

## Moderierter Workshop

### Moderierter Workshop zur Konzeptfortschreibung

In einer Modellschule wurde im Frühjahr 2010 ein Workshop zur Konzeptfortschreibung mit dem Kollegium durchgeführt, der dazu dienen sollte, die Basis für das Projekt im Lehrerteam zu stärken. Der Koordinator hat den Workshop mit Tandem und Schulleitung vorbereitet und moderiert. Der Workshop wurde in folgenden Schritten durchgeführt:

- Metaplan: „Welche Vorteile ergeben sich für mich als Lehrkraft aus einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern?“
- Arbeitsgruppen zu Zielen und Maßnahmen
- Ergebnispräsentation
- nächste Schritte



Visualisierung auf der Metaplanwand

Zusammen mit dem Kollegium konnte an den Zielstellungen für das Projekt gearbeitet werden; gute Beteiligung aller Teilnehmer; Basis für das Projekt ist breiter als bisher.

### Moderierter Workshop Schule – Hort

Ein wesentliches Thema in der Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft an einer Grundschule ist die Kooperation mit dem Schulhort, das heißt, die Entwicklung der Kooperation zwischen Lehrerinnen und Horterzieherinnen. Dies geschieht in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen und Aufgaben und verschiedener Anstellungsträger. An einer Grundschule in Dresden konnte zu Beginn des Modellprozesses ein vom Koordinator moderierter Workshop zu diesem Thema durchgeführt werden. In der Vorgeschichte gab es schon einen extern moderierten Workshop, der die Erwartungen der Beteiligten aber enttäuscht hatte („zuviel Vortrag, zu wenig Ergebnisse“). Deshalb erfolgte eine Auftragsklärung mit Schultandem und Hortleitung, in der Ablauf und Inhalt abgestimmt wurden. Am vierstündigen Workshop beteiligten sich alle Lehrerinnen und Horterzieher /innen, Schul- und Hortleitung.

Am Anfang stand ein vertieftes Kennenlernen (Partnerinterview), danach wurde in gemischten Arbeitsgruppen das Thema „Bildung, Erziehung, Betreuung und Freizeit im Tag eines Schulkindes“ reflektiert. Weiterhin wurden die Erwartungen an die Zusammenarbeit offen gelegt und erste Schritte einer engeren Kooperation entwickelt.

Die wichtigsten Themen der Kooperation waren der Wunsch nach gemeinsamen Dienstberatungen, gemeinsamer Elternarbeit und vertiefter Kooperation auf Klassenebene.

### Fazit

Extern moderierte Workshops von Lehrerkollegium und Hortteam können eine gute Grundlage für den Ausbau der Zusammenarbeit legen. Wichtig erscheint es, unterschiedliche Erwartungen, Perspektiven und pädagogische Konzepte transparent werden zu lassen, sowie Raum für ein vertieftes Kennenlernen zu schaffen. Oft ist Lehrern das Hortkonzept unbekannt, umgekehrt sind Lehrplaninhalte nicht immer geläufig. Gleichzeitig sollte der Blick auf den gelingenden „ganzen Tag“ des Schulkindes im Mittelpunkt stehen.

### Schlussbemerkung

Moderne Moderationsmethoden aus dem Fundus der Erwachsenenbildung können den Weg zu einer gelingenden Erziehungspartnerschaft zwischen Lehrkräften, Eltern, Horterzieher/innen und anderen Partnern erleichtern.

Wichtig erscheint dabei Folgendes:

- Eine reflektierte „dialogische Grundhaltung“ ist der Grundstein eines gelingenden Methodeneinsatzes.
- Der Einsatz der Methoden erfordert geschultes Personal oder externe Unterstützung von außen.

- (Beziehungs-)Prozesse brauchen Zeit – häufig bestehen in Lehrerkollegien unangemessene Erwartungen in Bezug auf die Geschwindigkeit von Gruppenprozessen („schnell auf den Punkt kommen“) und den damit verbundenen Methodeneinsatz – weiche Faktoren (wie vertieftes Kennenlernen, zuhören, Zeit geben) fallen schnell durch das Raster einer Fixierung auf „abrechenbare Ergebnisse“.

Inwieweit externe Moderatoren aus der Kinder- und Jugendhilfe ohne den Hintergrund eines gemeinsamen Landesmodellprojekts in der Kooperation mit Schulen angenommen werden, lässt sich nicht abschätzen. Für den Koordinator war die „Zugangsberechtigung“ mittels des Projekts eine wichtige Ressource.

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass Schulen externe Unterstützung brauchen, um mit adäquaten Methoden der Erwachsenenbildung eine gelingende Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Horterzieherinnen aufzubauen.

## Unterstützung von Familienbildung an Schule

Eines der großen Ziele im Projekt war es, Familienbildungs- und Begegnungsangebote in den Grund- und Förderschulen zu schaffen und nachhaltig zu etablieren. Dabei probierten die Projektschulen verschiedene Wege und Maßnahmen aus, um bedarfsgerechte Angebote zu entwickeln. Die Schulen, speziell die Projektstandems, arbeiteten eng mit der Koordinatorin zusammen und wurden während der verschiedenen Projektphasen konzeptionell und praktisch unterstützt.

### Aufbau von Kooperationsbeziehungen

Für eine gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Schulen/Projektstandems und der Koordinatorin mussten sich stabile Kooperationsbeziehungen entwickeln. Die ersten Kennlerngespräche galten der persönlichen Vorstellung der Koordinatorin als Ansprechpartnerin für dieses Projekt sowie der Vorstellung ihres Trägers. In weiteren regelmäßigen Arbeitstreffen wurden Informationen zu den Strukturen der Schulen, zum aktuellen Stand der Elternarbeit, zur Einschätzung der Situation in der Elternschaft und zu den verschiedensten Erwartungen an das Projekt der jeweiligen Schule ausgetauscht. Aufgrund des Ausstiegs von drei Schulen zu Beginn des Projekts war es die Aufgabe, neue Schulen zu akquirieren. Der erste Neueinstieg einer Grundschule war im Februar 2009 und im August 2009 zählten weitere zwei Grundschulen mit zum Modellstandort Bautzen.

Der Einstieg der drei „neuen“ Grundschulen gestaltete sich einfacher als der Projektstart von den Grundschulen, die von Anfang an am Projekt teilgenommen hatten. Dies begründet sich durch die persönliche Kontaktaufnahme der Koordinatorin zur Schule/Schulleitung, in der sie die Projektinhalte und Arbeitsstrukturen vorstellte und eventuelle Unklarheiten und Fragen sofort geklärt werden konnten. Ein zweiter wichtiger Punkt dabei war das gegenseitige persönliche Kennenlernen:

- SchulleiterIn/LehrerInnen und Koordinatorin als Personen, die zwei/zweieinhalb Jahre miteinander arbeiten werden
- den Träger als Institution, mit seinen Arbeitsweisen, Angeboten, etc.
- den aktuellen Arbeitsstand und erste Erfahrungen im Projekt
- Stand der Elternarbeit an der jeweiligen Schule und deren Sichtweisen und Einstellungen zur Erziehungspartnerschaft

Zudem bekamen die „neuen“ Schulen ausreichend Zeit für die Projektvorstellung im Kollegium/Elternrat und für das Einholen dessen Einverständnisses für den Einstieg.

Gepflegt wurden die Kooperationsbeziehungen durch den regelmäßigen Kontakt zu den Projektstandems in Form von Arbeitstreffen, gemeinsamer Organisation und praktischer Unterstützung von Aktionen in den Schulen, gemeinsamen Weiterbildungen, regelmäßigen Regionalteamtreffen mit allen Modellschulen des Landkreises Bautzen und durch zeitnahes Reagieren auf Anfragen oder Unterstützungsbedarf (Telefon, E-Mail, persönliche Treffen). Die Impulse dafür gingen überwiegend von der Koordinatorin aus. Bei konkretem Unterstützungsbedarf auch von den Schulen.

### Konzeptionelle Unterstützung

Die gemeinsame Durchführung der Ist-Stand-Analyse an den Projektschulen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse und individuellen Baustellen bot sich ein transparentes Arbeitsfeld für das jeweilige Kollegium und die Koordinatorin.

In mehreren Arbeitstreffen wurden gemeinsam mit der Koordinatorin „realistische“ Ziele formuliert. Dabei lag der Schwerpunkt darauf, den Schulen zu vermitteln, dass ihre Ziele konkret, verständlich, erreichbar und nachprüfbar sein müssen, um den Erfolg zu sehen und auch messen zu können. Gemeinsam wurden dann die Ziele mit Maßnahmen unteretzt und diese inhaltlich sowie terminlich geplant. Vorhandene Traditionen und andere feste Aktivitäten wurden gemeinsam „überprüft“, verändert und sind mit in die Konzeption eingeflossen.

Alle Schulen zeigten in dieser Arbeitsphase hohen Unterstützungsbedarf, bezogen auf konzeptionelle Arbeit, aber auch methodische und technische Umsetzung bzw. Dokumentation.

Die Koordinatorin beriet die Projekttdandems, indem sie fachliche Inputs und neue inhaltliche Ideen mit einbrachte. Augenmerk der Koordinatorin lag darauf, dem Projekttdandem stetig bewusst zu machen, sich in der Planung an den Bedarfen der Eltern und Kinder zu orientieren, Eltern bei der Organisation und Durchführung zu beteiligen, externe Partner zu beteiligen und die Ressourcen der Schule (räumliche, personelle, finanzielle, zeitliche) zu nutzen. Die Koordinatorin unterstützte die Schulen durch ihr Fachwissen und ihr Netzwerk in der Trägerlandschaft der Kinder- und Jugendhilfe, in dem sie Kontakte zwischen den Projektschulen und regionalen Anbietern von Familienbildung bzw. Experten/Referenten herstellte und nachhaltig pflegte. Vorrangig wurden die Angebote des eigenen Trägers, der Familienbildungsstätte Bischofswerda, von den Schulen genutzt.

Die Schulen stellten ihre Angebote sehr breit auf. Es wurden zum einen niederschwellige Begegnungsangebote wie das „Elterncafé“, Familiennachmittage mit kreativen, sportlichen, spielerischem Inhalt oder Familienwanderungen etc. geplant und zum anderen informative und pädagogische Angebote wie das Elternforum/Elternseminar, Elternkurs oder Themenflyer offeriert.

Bewährt hat sich den Schulen für diese Arbeitsphase ausreichend Zeit zugeben und neben den persönlichen Arbeitstreffen auch andere Kommunikationskanäle, wie E-Mail und Telefon zu nutzen, da jede Schule ihren eigenen Arbeitsstil und ihr eigenes Arbeitstempo hatte.

### **Unterstützung bei der Umsetzung der Maßnahmen**

Bei der praktischen Organisation und Durchführung der verschiedenen Aktivitäten konnten sich die Koordinatorin und ihr Team der Familienbildungsstätte Bischofswerda (FBS) gut einbringen. Schwerpunkt lag dabei einmal auf dem inhaltlichen und auch praktischen Ausgestalten von niedrigschwelligen Begegnungsangeboten wie Elterncafé, Kreativnachmittage, Familiaden/Familien sportfeste, Spielenachmittage bzw. Familiennachmittagen. Gemeinsam wurden die verschiedenen Aktionen vorbereitet. Dazu gehörten: ansprechende Einladungen zu gestalten, die Räumlichkeiten entsprechend umzugestalten, um Eltern willkommen zu heißen sowie anschließend das Einholen von dem Feedback der Eltern und Kinder, durch verschiedene Methoden. Letzteres war und ist für die meisten Schulen eine sehr ungewohnte Maßnahme und bedurfte viel Argumentation, Motivation und praktischer Unterstützung der Koordinatorin.

Ein anderer Schwerpunkt war es familienpädagogische, thematische Angebote in den Schulen zu initiieren. Zum großen Teil konnten die geplanten Angebote von der FBS abgedeckt werden. Hier haben die Modellschulen gemeinsam mit der Koordinatorin nach den Bedarfen der Eltern gefragt, z. B. mit Hilfe kleiner Fragebögen, und sich thematisch daran orientiert. Es fanden verschiedene thematische Elternforen/Elternabende, Elternkurse „Starke Eltern – Starke Kinder“, Elternbriefe oder thematisch aufbereitete Powerpoint-Präsentationen zu verschiedenen Anlässen statt.

Durch die gemeinsame Planung, Organisation und Durchführung von verschiedenen Aktivitäten konnte die Koordinatorin ihre Eindrücke und Erkenntnisse in die Auswertung und Reflexion an der jeweiligen Schule authentisch mit einfließen lassen. Dies unterstützte wiederum die Projekttdandems bei der Erstellung der Zwischenberichte und der Aktualisierung ihrer Konzeptionen. Es war wichtig aufzuzeigen, welche Maßnahmen weniger erfolgreich waren als andere und die Erkenntnisse dann zu nutzen und neu zu konzipieren. Dabei benötigten die Projekttdandems viel Motivation und Unterstützung beim „Aushalten“.

### **Fazit und Ausblick**

Dem Projektziel „Entwicklung der Schulen als Orte der Familienbildung und –begegnung“ konnten sich die Projektschulen annähern. Insgesamt kann gesagt werden, dass alle Schulen in dem Projektprozess „neue Wege“ gegangen sind, indem sie verschiedene Begegnungsangebote für Familie und Schule geschaffen und Kommunikationskanäle neu gestaltet haben, um mit Eltern partnerschaftlich und dialogisch zusammenzuarbeiten.

Mit der Koordinatorin hatten die Schulen eine kontinuierliche Begleitung in diesem Projektprozess und die stete Draufsicht auf die Arbeit in der Schule. Alle Projektschulen spiegelten den Nutzen einer externen Person, die als fachliche Ansprechpartnerin dient und zeitnah und flexibel auf die Bedarfe der Schulen eingeht.

Zitat einer Grundschule: „Ohne die Koordinatorin, die uns immer wieder angestoßen hat, wäre vieles nicht fertig geworden, liegen geblieben oder wir hätten gar nicht erst begonnen.“

Die Schulen lernten in der Projektlaufzeit verschiedene Anbieter und Fachleute auf dem Gebiet der Familienbildung kennen und haben inzwischen einen Pool an Experten und Ansprechpartnern, auf den sie bei Bedarf auch nach dem Projekt zurückgreifen können. Die Familienbildungsstätte Bischofswerda arbeitet über das Projekt hinaus mit einigen Projektschulen intensiv zusammen und entwickelt mit den LehrerInnen konkrete bedarfsgerechte Familienbildungsangebote.



## Vernetzung von Schule und Jugendhilfe

Schule und Jugendhilfe haben je eine eigene Sichtweise auf die komplexen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen und deren Familien. Beide Partner können durch eine enge Abstimmung des Handelns gemeinsam zu einer Verbesserung der Entwicklungsbedingungen der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen beitragen. Aus diesem Grund ist es unverzichtbar, dass Schule und Kinder- und Jugendhilfe enger zusammenarbeiten. Durch die strukturelle Anbindung der Koordinatoren bei einem freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe sollte sichergestellt werden, dass die teilnehmenden Schulen eine verstärkte Anbindung an die Kinder- und Jugendhilfe erhielten.

Zu Beginn der Laufzeit des Landesmodellprojekts wurde die Zusammenarbeit der Schulen mit ihren jeweiligen Horten in den Blick genommen, da der Hort aus Sicht der Koordinatoren und Projektleitung den ersten Ansprechpartner der Kinder- und Jugendhilfe für Schule darstellt. Neben der Belegung von gemeinsamen Aktivitäten wurde auch die Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrern und Horterziehern angezielt. Die intensivere Abstimmung beider Professionen über das Kind sollte die individuelle Förderung des Kindes verbessern und bei auftretenden Schwierigkeiten mit dem Kind oder dem Elternhaus ein aufeinander abgestimmtes Handeln ermöglichen. Dieser dialogische Prozess zwischen Schule und Hort wurde auf unterschiedliche Weise mit den Schulen angegangen. So wurde an einer Schule eine Zukunftswerkstatt zu dem Thema veranstaltet. An einer anderen Schule konnte eine gemeinsame Erwartungsklärung unter Einbeziehung der Elternvertreter initiiert werden. Bei der Gestaltung des Dialoges zwischen Grundschule und Hort wurde schnell erkennbar, dass die gegenseitigen Vorbehalte an vielen Schulen nur schwer zu überbrücken waren, da sie nicht nur auf der fachlichen, sondern auch der persönlichen Ebene zu finden waren. Insbesondere wurden die Konflikte bei dem Thema Hausaufgabenbetreuung sichtbar. Beide Seiten waren in vielen Fällen nur ungenügend bereit, die eigene Haltung zu überdenken, um eine gemeinsame Lösung des Problems herbeizuführen. Einzelne Schulen konnten dennoch ihre bestehenden Probleme in der Zusammenarbeit konstruktiv besprechen und Lösungswege erarbeiten.

Im weiteren Verlauf des Projekts wurde von Seiten der Schule der Wunsch geäußert, enger mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) der Kommune zusammenzuarbeiten. Insbesondere eine engere Zusammenarbeit bei vermuteter Kindeswohlgefährdung sowie bei Kindern, Jugendlichen und Familien mit komplexem Hilfebedarf wurde von Seiten der Schule gewünscht. Der Koordinator übernahm dabei eine Brückenfunktion, um gemeinsame Treffen zwischen Schule und ASD zu arrangieren. An den Schulen, an denen der Dialog zwischen Kollegium und ASD eingeleitet wurde, standen das gegenseitige Kennenlernen und die gegenseitige Vorstellung der internen Arbeitsabläufe im Vordergrund. Diese Vorstellung war notwendig, damit beide Professionen ein besseres Verständnis über die jeweiligen Strukturen, Handlungslogiken, Arbeitsaufträge und Arbeitsweise, aber auch die Grenzen des professionellen Handelns des Anderen entwickeln können. Aufbauend auf diesen Abgleich konnten Probleme und Herausforderungen in der Zusammenarbeit von beiden Seiten benannt und nach gemeinsamen Lösungen gesucht werden. Als Herausforderungen in der Zusammenarbeit wurden die Erreichbarkeit, der Informationsaustausch und das gemeinsame und aufeinander abgestimmte Handeln bei Schulmüdigkeit, Kindeswohlgefährdung und Familien mit komplexem Hilfebedarf benannt. Von Seiten der Schulen wurde zudem angemerkt, dass es bei Problemanzeigen keine oder nur ungenügende Rückmeldungen des ASD geben würde. Vom ASD wurde vorgebracht, dass Meldungen zum Kindeswohl teilweise zu undifferenziert von Seiten der Schule erfolgen.

Auch die konkrete Zusammenarbeit mit dem ASD gestaltete sich an vielen Orten schwierig. Einerseits, weil der ASD umstrukturiert wurde und daher keine Ressourcen hatte, gezielt die Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen in den Blick zu nehmen. Andererseits bestanden auch hier gegenseitig fachliche und persönliche Vorbehalte einzelner Mitarbeiter. Zu erkennen war, dass der Prozess der Verständigung zwischen beiden Institutionen über die Laufzeit des Modellprojekts hinaus weitergeführt werden muss, um dem Wohl von Kindern und Jugendlichen besser gerecht zu werden. Oftmals bestand eine sehr unterschiedliche Wahrnehmung von Problemlagen, die die Zusammenarbeit sehr erschwerte. Außerhalb des Projekts Erziehungspartnerschaft konnten auch positive Beispiele der Zusammenarbeit zwischen Schule und ASD identifiziert werden.



Ein weiterer Weg zur Vernetzung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe war die Initiierung von lokalen Bildungsnetzwerken in den Stadtteilen. Zu diesen Netzwerktreffen wurden die Grund-, Mittel- und Förderschulen, die Gymnasien, Horte, Kitas und ASD eingeladen. Darüber hinaus die Projekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Beratungs- und Frühförderstellen sowie die Kinder- und Jugendfachärzte eines Stadtteils. In den Treffen fanden ebenfalls eine gegenseitige Vorstellung der Arbeitsstrukturen und -abläufe statt sowie die Beschreibung der eigenen Handlungsoptionen und Grenzen des eigenen Arbeitsauftrages. Gemeinsam wurden die Arbeitsschnittstellen beleuchtet und ausgelotet, welche Handlungsmöglichkeiten auf der lokalen Ebene zur Verbesserung der Zusammenarbeit bestehen bzw. welche weiteren Partner angesprochen werden sollten, um identifizierte Problemlagen zufriedenstellend bearbeiten zu können. Dabei zeigte sich wiederum, dass die Zusammenarbeit mit dem ASD ein zentrales Thema einnahm.

Bei den lokalen Bildungsnetzwerken wurde sichtbar, dass ein größeres Interesse zur Bildung eines Netzwerks von Seiten der Horte, Kitas und anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bestand. Schule hat nur zum Teil erkannt, welche Ressourcen solche gemeinsamen Arbeitstreffen bieten können. Die Vertreter aus den Schulen sahen es oftmals nicht als ihre Aufgabe an, selber zu schauen, welche Möglichkeiten sie haben, positive Lebens- und Bildungsbedingungen für Kinder und deren Familien zu schaffen. Einzig beim Thema Schulsozialarbeit konnte Konsens hergestellt werden, dass diese Leistung der Kinder- und Jugendhilfe an jeder Schule benötigt würde.



# 4 Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Kathrin Haase, Prof. Dr. Hans Gängler

## Auftrag und methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung

„Man soll ja auch mal ein Stückchen anders denken, als man es schon immer gemacht hat“, sagte eine Lehrerin in einem Interview der wissenschaftlichen Begleitung. Das Projekt „Erziehungspartnerschaft – Kooperation von Familienbildung und Schule“ hat eindrücklich gezeigt, dass es sich für Lehrkräfte in vielerlei Hinsicht lohnt, die Zusammenarbeit mit Eltern zu hinterfragen und offen neue Impulse aufzunehmen.

Wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde das Projekt am Institut für Berufliche Fachrichtungen der Fakultät Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden im Zeitraum von November 2009 bis Juli 2011. Die wissenschaftliche Begleitung hatte zum einen den Auftrag, die Entwicklung des Projekts sowie den Prozess der Etablierung von Erziehungspartnerschaften und Familienbildung an den Einzelschulen begleitend zu evaluieren. Zum anderen untersuchte sie das Projekt als „Ganzes“, indem unter anderem Ge- bzw. Misslingsbedingungen von Erziehungspartnerschaften herausgearbeitet wurden. Weiterhin stand die Entwicklung von Transferaussagen zu Möglichkeiten der schulinternen und externen dauerhaften Unterstützung bei der nachhaltigen Entwicklung von Erziehungspartnerschaften im Interesse des Auftraggebers.

Durch den zeitlich versetzten Einstieg der wissenschaftlichen Begleitung im zweiten Drittel der Projektlaufzeit war es notwendig, der eigentlichen Datenerhebung eine Explorationsphase voranzustellen. So wurden „Antrittsbesuche“ an allen teilnehmenden Schulen durchgeführt, um die Schulen, die Schulleitung als „Hausherrn“ und die Projekt tandems als unmittelbare Ansprechpartner kennen zu lernen und auf die Erhebungen vorzubereiten. Außerdem wurden die drei Projektkoordinatoren in problemzentrierten Einzelinterviews befragt und die vom SBI bereitgestellten Materialien (u. a. die Konzeptionen der Schulen) analysiert.

In der Erhebungsphase wurden drei verschiedene Gruppen untersucht. Zum einen wurden die Projekt tandems als Experten für die schulinterne Entwicklung des Projekts befragt. Hinzu kam die Gruppe der Lehrkräfte an den einzelnen Schulen als ein Partner im Rahmen der Erziehungspartnerschaft und schließlich wurden die Eltern als der andere Partner befragt. Zunächst wurden im Frühjahr 2010 leitfadengestützte Kleingruppeninterviews mit allen Projekt tandems durchgeführt. Ein Jahr später folgten für eine abschließende Bewertung des Projekts modellregionenbezogene Interviews mit den Projekt tandems und Koordinatoren gemeinsam. Um individuelle und kollektive Meinungen der KlassenlehrerInnen zum Projekt zu erfassen und das professionelle Selbstverständnis zu rekonstruieren, wurden weiterhin Gruppeninterviews mit ausgewählten Lehrkräften durchgeführt.

Die Einstellungen und Erfahrungen der Lehrerschaft und die Handlungsmodi und Haltungen der Eltern an den Projektschulen wurden durch eine Fragebogenerhebung im zweiten Drittel der Projektlaufzeit erhoben. Weiterhin erfolgten informelle Gespräche mit Eltern bei schulischen Veranstaltungen.

Die Aufbereitung und Auswertung der Daten (Transkription, qualitative Inhaltsanalyse, Statistikprogramm SPSS) wurde jeweils im Anschluss an die jeweilige Erhebung realisiert und mündete in die Gesamtauswertung im April und Mai 2011. In Kombination mit den

Informationen aus der Explorationsstudie und den informellen Gesprächen erschloss sich durch die Auswertung der Gruppeninterviews und der schriftlichen Befragungen ein differenziertes Bild über Handlungsmodi und Einstellungen der an der Erziehungspartnerschaft beteiligten Partner.

Die vorliegende Zusammenfassung des Abschlussberichtes (30.06.2011) bündelt wesentliche Ergebnisse und zentrale Aussagen der wissenschaftlichen Begleitung entsprechend den vereinbarten Schwerpunkten:

- Aktivitäten im Rahmen des Modellprojekts an den Projektschulen
- Veränderungen in der Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen LehrerInnen und Eltern
- Bedingungen, welche die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften unterstützen bzw. erschweren
- Aufgaben der einzelnen Beteiligten bei der Gestaltung einer gelingenden Erziehungspartnerschaft
- notwendige Kompetenzen der einzelnen Beteiligten und daraus abgeleiteter Unterstützungsbedarf
- Angebote, mit denen unterschiedliche Elterngruppen erreicht werden
- Möglichkeiten der Gestaltung von Schule als Ort von Familienbildung
- Auswirkungen des Modellprojekts im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Kooperationen, auf Vernetzungen und Erschließen von Ressourcen

## **Verständnis von Erziehungspartnerschaft**

Mit dem Vorhaben der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Erziehungspartnerschaft in den Schulkollegien und der Konzeptionierung von Erziehungspartnerschaft und Familienbildung an den Projektschulen startete das Projekt Erziehungspartnerschaft. Im Projektkontext bedeutete Erziehungspartnerschaft für die Lehrkräfte, dass Eltern die Möglichkeit erhalten, sich am Schulleben auf verschiedenen Ebenen zu beteiligen, Eltern an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder unterstützend mitwirken, Lehrkräfte die Lebenswelt und die Ressourcen der Familien berücksichtigen und weitere relevante Partner eingebunden werden. Dabei sollten insbesondere schulferne Eltern zur Mitwirkung an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder und an der Schulgestaltung motiviert werden. Zielsetzung war die gemeinsame Gestaltung des Erziehungs- und Bildungsprozesses der Kinder auf der Grundlage eines möglichst gleichberechtigten Dialogs zwischen Eltern und Lehrkräften, die in den Kollegien der Projektschulen in unterschiedlichem Ausmaß je nach Offenheit und Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte sowie Akzeptanz des Projekts schrittweise verwirklicht wurde.

## **Aktivitäten an den Modellschulen**

Auf der Grundlage der von den Schulen mit mehr oder weniger Unterstützung der Projektkoordinatoren erstellten Konzeptionen wurden verschiedene Maßnahmen zur Entwicklung der Erziehungspartnerschaft, der Schulen als Orte der Familienbildung und -beratung und zum Aufbau von Kooperationsstrukturen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe beschlossen und umgesetzt. Die Schulen profitierten dabei von den Anregungen und Ideen im Projekt, dem Austausch mit den anderen Schulen und dem fachlichen Input der Koordinatoren, der Projektleitung und der ReferentInnen im Rahmen der Fortbildungen, den Projektgeldern und den Anrechnungstunden für die Projektteams.

In der Projektlaufzeit wurden Angebote, Veranstaltungen und „Traditionen“, vor allen Dingen Schul- und Klassenfeste, die bereits vor Projektbeginn etabliert waren, fortgeführt, intensiviert oder optimiert und eine stärkere Beteiligung der Eltern an der Organisation und Durchführung forciert. Neue Formen der Elternarbeit wurden „ausprobiert“, manches wurde wieder verworfen, anderes entwickelte sich zu einem festen Angebot. Der Fokus lag an allen Schulen auf der Etablierung niederschwelliger Angebote der Eltern-Lehrer-(Kind)-Begegnung wie Kreativangebote und Elternstammtische, die zum einen dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und dem informellen Austausch zwischen Elternhaus und Schule und den Eltern untereinander dienen und zum anderen familienbildenden Charakter aufweisen.

Tabelle 1: Aktivitäten an den Projektschulen

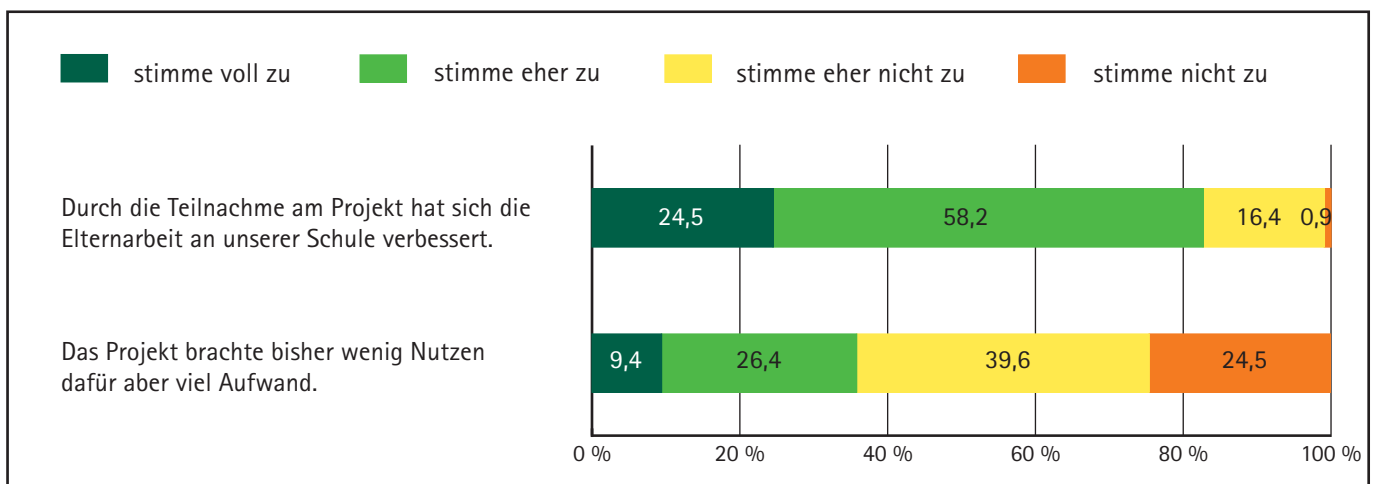
Niederschwellige Eltern-Lehrer-(Kind)-Begegnungen	Angebote für Eltern (z. B. Elternstammtisch, Elterncafé) Angebote für die ganze Familie (z. B. Kreativangebote, Familienwanderung)
Gesprächs- und Informationsangebote	Formelle Eltern-Lehrer-Kontakte (z. B. Fachlehrersprechtag) Informelle Eltern-Lehrer-Kontakte (z. B. Tür- und Angelgespräche)
Angebote der Familienbildung	Klassische Familienbildungsangebote am Standort Schule (Elternkurse) Schulbezogene Familienbildungsangebote (z. B. thematische Elternabende, gemeinsame Fortbildungen) Funktionale und informelle Familienbildung (z. B. offene Elterncafés) Mediale Angebote (z. B. Elternhandbücher und -briefe)
Angebote zur Partizipation	Mitwirkung der Eltern an der Schulgestaltung (Beteiligung der Eltern an der Planung und Durchführung von schulischen Veranstaltungen und Aktionen) Mitwirkung der Eltern an der schulischen Entwicklung der Kinder (z. B. Veränderungen in der Gesprächsführung der Lehrkräfte, beteiligungsorientierte Vorgehensweisen)
Angebote für Lehrkräfte	Angebote zur Fort- und Weiterbildung und zum fachlichen Austausch der Lehrkräfte (z. B. Projekt- und Regionalgruppentreffen, schulinterne Lehrerfortbildung) Angebote zum Ausbau der Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Beratung mit dem ASD, Zusammenarbeit mit dem Hort)

## Veränderungen in der Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen LehrerInnen und Eltern

Die Etablierung neuer Formen der Elternarbeit, Veränderungen in der Kommunikation mit Eltern und die Wahrnehmung der Eltern als Begleiter der schulischen Entwicklung ihrer Kinder ermöglichten eine „erziehungspartnerschaftliche“ Gesprächskultur an den Projektschulen. Neben der Einführung neuer Veranstaltungen und Angebote wurde die Art und Weise der Durchführung einzelner Veranstaltungen verändert und die Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern bewusster gestaltet. Es wurde beispielsweise Wert auf eine offene Gesprächsatmosphäre bei Elternabenden gelegt, die Durchführungszeit an die Möglichkeiten der Eltern angepasst und die Gesprächsführung in Elterngesprächen reflektiert, neu erworbene Kenntnisse integriert und eine dialogische Grundhaltung entwickelt. Die Informations- und Kontaktmöglichkeiten für Eltern wurden erweitert, indem etwa Informationsmappen erstellt und Schaukästen aufgebessert wurden.

Zweifellos erfüllten sich nicht alle mit dem Projekt verbundenen Erwartungen. Nicht jedes Angebot und jede eingesetzte Technik war an den Projektschulen gleichermaßen erfolgreich. Als besonders gelungen erlebten die Projektteams niederschwellige Angebote für die ganze Familie, durch die eine Vielzahl an Elternhäusern erreicht wurden, die Eltern selbst zum Mitwirken motiviert wurden und Lehrkräfte Unterstützung ihrer Arbeit bzw. Entlastung erfahren konnten. Diese Form der informellen Kontakte zwischen den Akteuren ist insbesondere für die Beziehungspflege und die Vertrauensbildung in der Zusammenarbeit von LehrerInnen und Eltern förderlich.

Abbildung 1: Meinungsbild zur Verbesserung der Elternarbeit im Projekt (Lehrkräfte)



Aus der Abbildung 1 geht hervor, dass insgesamt eine überwiegend positive Bewertung des Projekts durch die Lehrkräfte erfolgte. Ein hoher Anteil der Lehrerschaft stimmt zu, dass sich die Elternarbeit an ihrer Schule verbessert hat. Den Nutzen des Projekts bewerten über 60 % der Lehrkräfte ebenfalls höher als den Aufwand.

Die Einschätzungen zu den Aussagen variieren einzelschulbezogen sehr stark. Die Mittelwerte für die Einschätzung des Nutzen bzw. Aufwandes des Projekts liegen an den Schulen zwischen 1,5 und 2,75. Die Lehrkräfte an den Stadtschulen mit einer großen Lehrer- bzw. Schülerzahl bewerten den Nutzen des Projekts überwiegend am geringsten. Die Einschätzung des Nutzens steht naheliegend im Zusammenhang mit den Verbesserungen in der Elternarbeit, die besonders deutlich an den Grundschulen in der Modellregion Bautzen wahrgenommen wurden. Das Projekt wurde insbesondere an den Schulen positiv bewertet, die einen geringen Anteil an Eltern in verschiedenen Belastungssituationen aufweisen, an denen Schwierigkeiten in der Elternarbeit weniger wahrgenommen werden, die Zufriedenheit mit den für Elternarbeit zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. Abb. 5) am größten und der Transfer der Projekthalte in das Kollegium aufgrund der Schulgröße am einfachsten ist. Dort, wo es schwieriger ist, etwas zu bewegen und mehr Geduld gefragt ist, weil sich Erfolge erst langfristig einstellen, wurde das Projekt häufig als weniger fruchtbar erlebt. Es muss daher die Frage danach gestellt werden, ob das Konzept des Projekts für Schulen mit einem hohen Anteil an Familien, die zu den soziodemografischen Risikogruppen zählen, geeignet war und ob es hier nicht zusätzlich externer Unterstützung vor Ort bedarf, um die vielfältigen Problemlagen zu bearbeiten.

Die Einschätzung des Projekts variiert nicht nur einzelschulbezogen, sondern auch entsprechend den Funktionen der Befragten erheblich. KlassenlehrerInnen schreiben im Vergleich zum Projektteam dem Projekt weniger Verbesserungen in der Elternarbeit und weniger Nutzen zu. Knapp 41 % der KlassenlehrerInnen insgesamt stimmen der Aussage „Das Projekt brachte bisher wenig Nutzen, dafür aber viel Aufwand“ voll oder eher zu. Dagegen sind es nur 5,6 % der Projektteams. Dieses positive Ergebnis ist auf die direkte Einbindung der Projektteams in das Projekt und ihre persönliche Einstellung zur gemeinsamen Arbeit mit Eltern und zum Projekt zurückzuführen. Diskrepanzen im Aufwand-Nutzen-Verhältnis bestätigten sich ebenso in den Interviews.

Die Verbesserung der Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern betraf im Kern die Entwicklung einer dialogischen Grundhaltung der Lehrkräfte und die bewusster Gestaltung der eigenen Elternarbeit. Die Zielerreichung war im Einzelnen von den Lehrkräften selbst, ihrer Offenheit, ihrer Veränderungsbereitschaft und ihrem professionellen Selbstverständnis abhängig. In den Interviews wurde von einigen Projektteams bestätigt, „dass wir durch das Projekt enger mit den Eltern zusammengedrückt sind und intensiver in der Kommunikation sind“ und „dass viele KollegInnen ihre Sicht auf die Arbeit mit Eltern verändert [haben], dass mehr Kolleginnen und Kollegen mit Eltern auf Augenhöhe arbeiten“.

„Am Anfang haben die Kollegen immer gesagt, was soll ich denn mit denen Kaffee trinken. (...) das hat sich, (...) von der Einstellung bei einigen auch schon geändert, zu sagen, okay, dann nimmt man sich die Zeit“ .

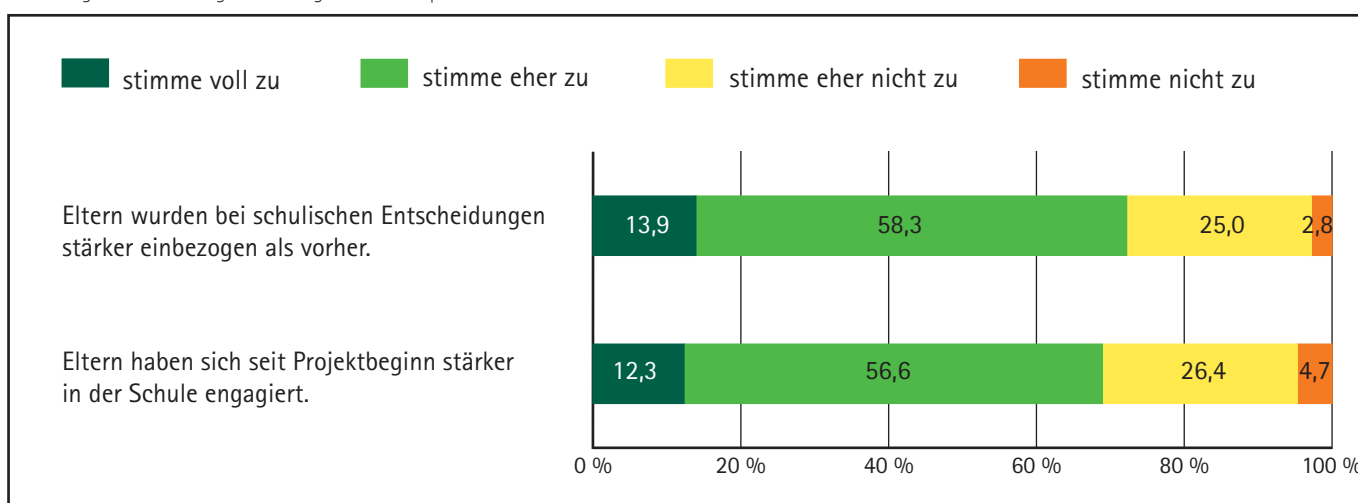
Die Veränderungen in der Elternarbeit haben Auswirkungen auf das persönliche Verhältnis von Eltern und KlassenlehrerIn sowie auf das Bild der Eltern von LehrerInnen und Schule und damit letztlich auf das Image der Schule. Dies ist jedoch ein langsamer und schrittweise zu vollziehender Prozess und Erfolge stellen sich erst langfristig ein. Die Lehrkräfte konnten dennoch bereits von positiven Erfahrungen im Umgang mit Eltern als Konsequenz einer veränderten Elternarbeit berichten.

Die „Eltern verstärker ins Boot [zu] holen“ – das hatten sich alle Projektschulen zum Ziel gesetzt und auf verschiedenen Ebenen umgesetzt. Im Kontext der Partizipation kristallisierten sich Schwerpunkte in der Projektlaufzeit heraus: die Stärkung des Elternrates, die Klärung von Erwartungen, Wünschen, relevanten Themen und Möglichkeiten der Elternbeteiligung sowie die stärkere Beteiligung von Eltern bei der Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Aktionen. Die Einbindung von Eltern förderte den Dialog und die Vertrauensbildung zwischen Elternhaus und Schule und wurde von den Projektteams überwiegend entlastend und unterstützend erlebt. Erziehungspartnerschaft fordert im Kern die gemeinsame Gestaltung des Erziehungs- und Bildungsprozesses der Kinder, die an den Projektschulen einer weiteren schrittweisen Intensivierung bedarf.



Die Auswertung der Lehrerfragebögen ergab, dass die Beteiligung der Eltern an klassenspezifischen Entscheidungen und Planungen, die den Unterricht direkt betreffen, deutlich geringer ist als die Beteiligung an außerunterrichtlichen Aktivitäten. Die Lehrkräfte, die sich überwiegend auf die Beteiligung der Eltern bei Festen und Exkursionen beschränken oder die Initiative der Eltern als Einmischung wahrnehmen, vergeben sich die Möglichkeit der gemeinsamen Gestaltung und Abstimmung von Lernprozessen im Sinne einer Erziehungspartnerschaft. Nicht zu vernachlässigen ist dabei allerdings das Zeitbudget der Lehrkräfte und der Eltern, das sich beschränkend auf die Partizipation auswirkt. Neben den beruflichen Verpflichtungen der Eltern sind auch die Anzahl der Kinder, das Rollenverständnis und die Wertorientierungen der Eltern (vgl. Wild, Lorenz 2010: 162) maßgeblich dafür, wie und in welchem zeitlichen Umfang sich Eltern um die schulischen Belange des einzelnen Kindes und die Mitgestaltung des Schullebens kümmern können oder wollen. Nicht alle Eltern fühlen sich gleichermaßen für die Schulgestaltung verantwortlich. Die Auswertung der Elternfragebögen gab Hinweise darauf, dass insbesondere Eltern mit einem niedrigen Bildungsstand den Lehrkräften die Rolle der alleinigen Schulgestalter zuweisen. Dies mag ein Indiz für die besondere Schwierigkeit sein, gerade diese Elterngruppe für die Mitgestaltung und Beteiligung am Schulleben zu motivieren. Im Kontext der Partizipation nahmen Lehrkräfte Entwicklungstendenzen wahr, wie die Abbildung 2 verdeutlicht.

Abbildung 2: Einschätzung von Aussagen zur Partizipation der Eltern



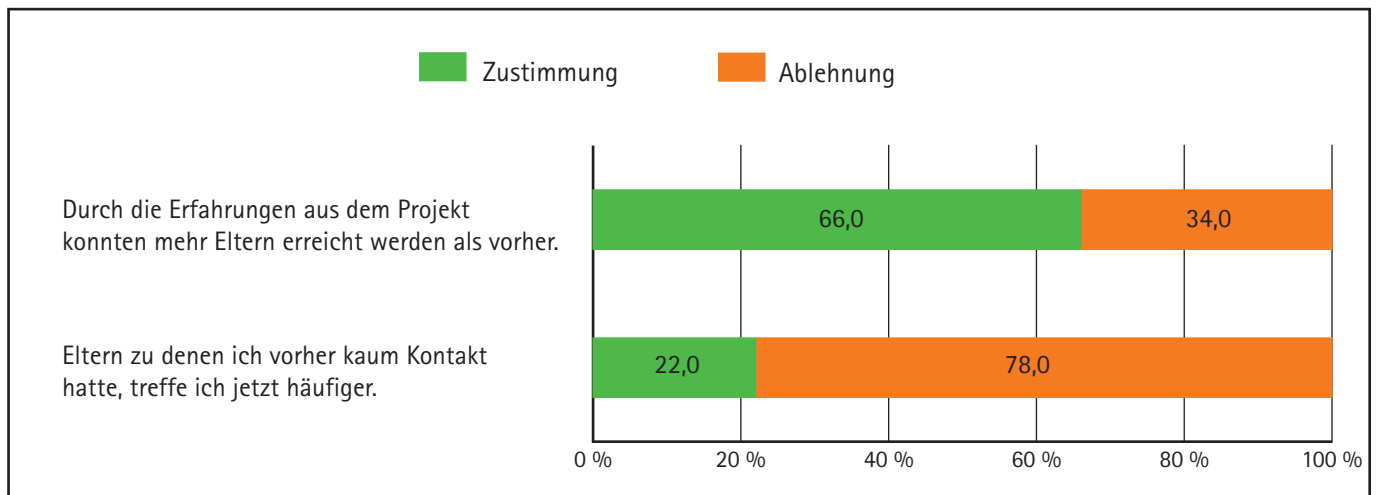
Die Mehrheit der Lehrkräfte stimmt zu, dass Eltern bei schulischen Entscheidungen stärker einbezogen wurden als zuvor und sich seit Projektbeginn mehr in der Schule engagiert haben. Die Zustimmung der befragten Projektteams ist dabei höher als die der Schulleitung und KlassenlehrerInnen. Insgesamt zeichnete sich ein überwiegend positives Bild bezüglich der Förderung der Partizipation der Eltern im Projekt ab. Die Interviews verdeutlichten weiterhin, dass es sich dabei an vielen Schulen vorwiegend um Eltern handelte, zu denen von je her ein guter Kontakt bestand sowie an einem Teil der Schulen auch um die anvisierten schulfernen Eltern.

## Erreichbarkeit schulferner Eltern

Die Erreichbarkeit schulferner Eltern bildet den Kern aller Aussagen über die „Schwierigkeiten“ im Umgang mit den Eltern. Dabei handelt es sich i. d. R. um Einzelfälle, welche die Zeit und Energie der Lehrkräfte in erheblichem Maße binden. Um passgenaue Angebote für verschiedene Elterngruppen unterbreiten zu können, muss zunächst bekannt sein, aus welchen Gründen die Eltern nicht erreicht werden können. Dabei ist es oftmals auch die Kumulation mehrerer Faktoren, die dazu führt, dass Eltern die Schule meiden. Eltern, die zu bestimmten soziodemografischen Risikogruppen gehören, werden häufig von Lehrkräften schlecht erreicht. Risikofaktoren können die Abhängigkeit von existenzsichernden Leistungen oder ein geringes Ausmaß an formaler Bildung sein. Eltern, die sich in belastenden Lebenssituationen befinden, nehmen seltener Kontakt zur Schule ihrer Kinder auf. Oftmals fehlt den Eltern auch aufgrund der Anforderungen der Arbeitswelt die nötige Zeit, um mit den Lehrkräften regelmäßig zu kommunizieren. Eltern, deren Bildungsbiografie von Schwierigkeiten gekennzeichnet ist, suchen ebenfalls seltener den Kontakt zur Schule. Zudem

investiert ein Teil der Eltern mit leistungsstarken Kindern nur dann Zeit und Ressourcen in die schulische Entwicklung der Kinder, wenn sie einen Grund dafür sehen. Weiterhin hat der Standort der Schule Auswirkungen auf die Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit des persönlichen Kontakts zwischen LehrerInnen und Eltern. Mit der Dauer des Schulbesuches nimmt darüber hinaus die Kontakthäufigkeit zwischen Eltern und Schule ab. Dies ist an den Förderschulen in der Sekundarstufe besonders deutlich spürbar. Die Heterogenität der schulfernen Eltern fordert den Einsatz verschiedener Angebotsformen und eine reflexive Haltung der Lehrkräfte. Einige Schulen versuchten den „riesengroßen Spagat“ und richteten ihre Angebote entsprechend der Vielfalt der Elterngruppen aus. Um einen Zugang zu schulfernen Eltern zu entwickeln, engagierte sich die Mehrheit der Schulen dahingehend, Möglichkeiten der offenen Begegnung von Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen (und HorterzieherInnen) zu schaffen und legten damit den Fokus auf informelle Angebote.

Abbildung 3: Meinungsbild zur Erreichbarkeit schulferner Eltern



66 % der Lehrkräfte bestätigen (voll/eher), dass durch die Erfahrungen aus dem Projekt mehr Eltern erreicht werden konnten als vorher. 78 % der Lehrkräfte stimmen der Aussage „Eltern, zu denen ich vorher kaum Kontakt hatte, treffe ich jetzt häufiger“ eher nicht zu oder nicht zu. Zu berücksichtigen ist, dass sich die Ergebnisse auf den Stand nach zweijähriger Projektlaufzeit beziehen. Dennoch sind sie ein Indiz für die Schwierigkeit, schulferne Eltern zu erreichen. Einem nicht zu vernachlässigenden Anteil der Lehrerschaft, nämlich knapp 22 % der Lehrkräfte, ist es zumindest teilweise gelungen, schulferne Eltern häufiger zu treffen. Insbesondere für das Projektteam hat das Projekt offensichtlich eine sehr positive Wirkung. 50 % treffen Eltern, zu denen sie vorher kaum Kontakt hatten, jetzt häufiger. Dagegen bestätigten dies nur 16 % der KlassenlehrerInnen insgesamt. So konnten zwar mehr Eltern erreicht werden, aber es war zum Zeitpunkt der Erhebung (noch) nicht der Großteil der schulfernen Eltern. Dies zeichnete sich ebenso in den Interviews ab. Eine Vertreterin eines Projektteams äußerte dazu:

„Wir haben auch das Ziel erreicht, dass wir bei weitem noch nicht alle Eltern erreichen, aber trotzdem mehr Eltern als im Vorfeld, die uns in der Gestaltung des Schullebens unterstützen bzw. die mit uns auch freiwillig ins Gespräch kommen“.

Grundsätzlich bleibt die Erreichbarkeit schulferner Eltern ein Ziel, das in den drei Jahren Projektlaufzeit nur in Anfängen verfolgt werden konnte und vor allem Geduld und Engagement der Lehrkräfte erfordert. Nur durch eine differenzierte bzw. elterngruppenspezifische Elternarbeit und unter Berücksichtigung schul- und standortspezifischer Gegebenheiten der Schulen kann die Mehrzahl der Eltern erreicht und eine förderliche Beziehung aufgebaut werden. Ein Patentrezept für die Erreichbarkeit schulferner Eltern gibt es dennoch nicht. Wege und Möglichkeiten, die an einer Schule erfolgreich waren, scheiterten an anderen Standorten. Als hilfreich in der Arbeit mit schulfernen Eltern hat sich erwiesen, Eltern konkret und persönlich anzusprechen oder sie wie ein Lehrer sagte, regelrecht „ein Stück weit zu überfallen“. Weiterhin ist es wesentlich, bestimmten Elterngruppen passgenaue Angebote zu unterbreiten, beispielsweise indem für Väter Elternstammtische angeboten werden. Die offenen Begegnungsangebote an der Schule stießen häufig auf eine gute Resonanz bei den Eltern. Die Lehrkräfte haben auch die Erfahrung gemacht, dass man Veranstaltungen oft mit den Kindern zusammen machen muss, damit Eltern diese nutzen.

## Möglichkeiten der Gestaltung von Schule als Orte der Familienbildung

Zur Entwicklung der Schulen als Orte der Familienbildung führten die Lehrkräfte familienbildende Angebote durch. Zum einen wurden sie selbst als ReferentInnen zu schulnahen Themen, beispielsweise in thematischen Elternabenden, aktiv. Zum anderen förderten sie den Austausch der Eltern über schulische und erzieherische Fragen durch die Initiierung von schulischen Veranstaltungen. Neben den LehrerInnen selbst wurden externe Anbieter aus dem Bereich der Familienbildung, insbesondere für Elternkurse und thematische Elternabende, eingesetzt. Die Palette von Familienbildungsangeboten ist breit und wurde je nach Profil der Schule und Elterngruppen verschieden umgesetzt (vgl. Tab. 1).

Insbesondere die funktionale und informelle Familienbildung (z. B. klassen- oder schulbezogene niederschwellige Gruppenangebote und Begegnungsmöglichkeiten für Familien und LehrerInnen) stieß in der Regel auf eine gute Resonanz bei den Eltern. Besonderes Augenmerk gilt daher der weiteren Etablierung dieser Angebote. Insgesamt konnten Elternkurse und andere familienbildende Angebote externer Anbieter vor allem als eine Möglichkeit der Familienbildung an den Schulen erprobt und angestoßen, aber nicht als regelmäßiges Angebot etabliert werden.

Die Entwicklung der Schule zum Ort der Familienbildung und -beratung ist ein langfristiger Prozess und sollte sich vornehmlich darauf konzentrieren, die Lehrkräfte als MotivatorInnen und VermittlerInnen von familienbildenden Angeboten und in ihrer Brückenfunktion zu helfenden und fördernden Einrichtungen weiter zu stärken. Das Projekt hat gezeigt, dass Lehrkräfte in diesem Sinn Prozesse der Familienbildung anstoßen können.

Erwartungsgemäß kann am Ende der Projektlaufzeit noch nicht von einer klaren Positionsbestimmung der Schule als Ort der Familienbildung gesprochen werden. Dies bezieht sich nicht nur auf die Angebotsstruktur, die Finanzierung, sondern auch auf die Rolle der Lehrkräfte selbst. Einerseits besitzen LehrerInnen natürlich-soziale Kontakte zu Familien, die wiederum niederschwellige Zugänge ermöglichen, andererseits kann der Kontakt zwischen Elternhaus und Schule problembelastet sein und ist durch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen LehrerInnen und Eltern geprägt, was den Zugang der Eltern erschwert. Sowohl für die Durchführung niederschwelliger familienbildender Angebote als auch für den Einsatz externer ReferentInnen muss die Finanzierungsfrage geklärt sein. Die Schule als Ort der klassischen Familienbildung ist an Grundschulen im ländlichen Raum, wo Schulen das „soziale Zentrum“ der Gemeinde sein können, vorstellbar. An Förderschulen, wo die Zugangsschwellen der Eltern häufig stärker ausgeprägt sind, sind klassische Familienbildungsangebote weniger geeignet. Bei der entscheidenden Frage, ob Schule ein Ort der Familienbildung sein kann oder was für ein Ort der Familienbildung Schule sein kann, sind insbesondere die Zeitressourcen, der Ausbildungshintergrund und die Rollen der Lehrkräfte, die Personal- und Finanzsituation der institutionellen Familienbildung und die Zugangsschwellen an einem Teil der Schulen zu berücksichtigen.

## Vernetzung und Ressourcen

Durch die Brückenfunktion der Koordinatoren und die Eigeninitiative der Projektteams konnte ein wesentlicher Schritt zur Weiterentwicklung von Kooperationen und Vernetzungen sowie dem Erschließen von Ressourcen geleistet werden.

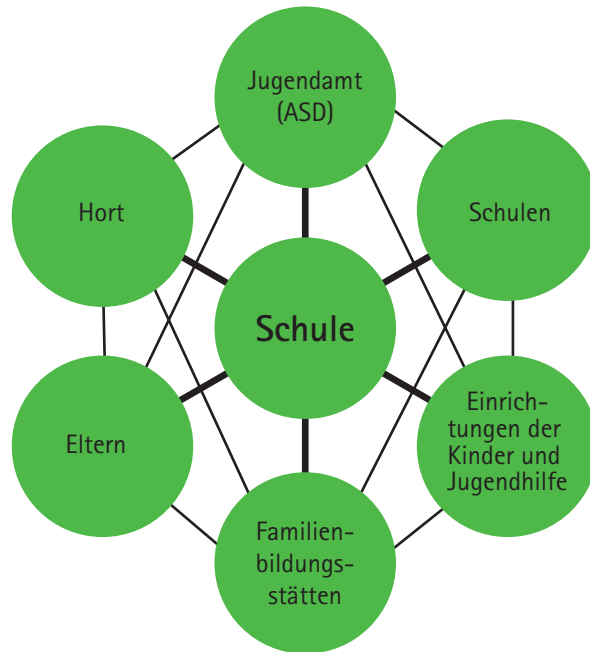
In Abbildung 4 sind ausschließlich die Partner der Schulen dargestellt, die im Projekt von besonderer Relevanz waren. Im Gesamtnetzwerk der Schulen lag der Schwerpunkt der Weiterentwicklungen der Kooperationen im Projekt auf den Partnern Eltern, Jugendamt, freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere dem Hort und den Familienbildungsstätten, sowie den anderen Projektschulen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern als Kooperationspartner und personelle Ressource, die unter anderem bei der Umsetzung schulischer Veranstaltungen Unterstützung leisteten, sowie der Kontakt zu anderen Schulen im Sinne des Fach- und Erfahrungsaustausches wurden angestrebt und überwiegend erfolgreich umgesetzt.

Im Kontext der angestrebten Verbesserungen der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe bleibt festzuhalten, dass der häufig bereits vor Projektbeginn bestehende Kontakt zu Einrichtungen der freien Kinder- und Jugendhilfe intensiviert und durch einige neue Einrichtungen ergänzt wurde. Diese Intensivierungstendenzen wurden teilweise

durch die Netzwerke der Koordinatoren und deren Anbindung erreicht und durch das Engagement der Projektteams verwirklicht. Insbesondere die Kooperation mit dem Hort verbesserte sich an vielen Projektschulen qualitativ, indem beispielsweise zunehmend Veranstaltungen besser abgestimmt, Entwicklungsgespräche mit den Eltern gemeinsam geführt und Dienstberatungen zusammen durchgeführt wurden. Der Kontakt zu Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen, die Familienbildungsangebote vorhalten, wurde zur Entwicklung der Schulen als Orte der Familienbildung bewusst aufgenommen oder war durch die Anbindung der Koordinatoren gegeben.

Abbildung 4: Netzwerk der Schulen



Das Kooperationsfeld Schule und ASD, das durch eine anlassbezogene Zusammenarbeit im städtischen Bereich, insbesondere in sozialen Brennpunkten, gekennzeichnet ist, weist einen hohen Klärungs- und Weiterentwicklungsbedarf auf. Es kann prinzipiell als Problemfeld bezeichnet werden. Die Kooperation mit dem Jugendamt wurde an den Schulen in unterschiedlicher Intensität praktiziert und unterlag im Projekt überwiegend Veränderungen in der Erweiterung des Handlungswissens der Lehrkräfte.

Die im Modellprojekt gewählte Form der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist grundsätzlich geeignet, um die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften zu unterstützen. Die Koordinatoren fungierten als Schnittstelle zur Kinder- und Jugendhilfe und unterstützten die Schulentwicklung. Sie waren dabei Initiatoren, Netzwerker, Begleiter und Unterstützer. Ihre sozialpädagogische Qualifikation ermöglichte es, neue Perspektiven in die gemeinsame Arbeit mit den Eltern einzubringen.

Die Unterstützung und Beratung der Koordinatoren und die Fortbildungen haben in jedem Fall dazu beigetragen, das Handlungswissen und Verständnis der Lehrkräfte zu erweitern. Dies reichte an einigen Standorten erwartungsgemäß nicht aus, um die dort anfallenden multidimensionalen Problemlagen zu bearbeiten. Die zeitlichen und persönlichen Ressourcen der Lehrkräfte sind unter Umständen dann begrenzt, wenn sie mit massiven Problemen der Kinder, Jugendlichen und Familien konfrontiert sind, sich diese Fälle häufen und ein mit mehreren Institutionen abgestimmtes Handeln erfordern. An solchen Standorten ist der Einsatz von Schulsozialarbeit auch an Grundschulen dringend erforderlich. Schulsozialarbeit kann zudem als Schnittstelle zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe erfolgreich agieren, die Schule bei ihrer sozialräumlichen Öffnung unterstützen und ein Stückweit den Weg dafür ebnen, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialen Brennpunkten Zeit und Energie für Erziehungspartnerschaft als Bestandteil der Schulentwicklung haben. Zu diskutieren ist, ob sich die VertreterInnen von Einrichtungen der freien Kinder- und Jugendhilfe und die Lehrkräfte tatsächlich als „gleichwertige, gleichberechtigte Partner in einem Prozess gemeinsam zu lösender Aufgaben und Probleme“ (Prüß, Maykus 2002: 16) verstehen. Zweifellos kann die Kinder- und Jugendhilfe nur dann Partner und eine Ressource für die Schule sein, wenn ihre personelle und finanzielle „Ausstattung“ es zulässt. Insbesondere bei den im Projekt neu gewonnenen Partnern ist abzuwarten, ob sich eine

beständige Kooperationsbeziehung auf der Grundlage einer gemeinsam abgestimmten Zielstellung entwickelt.

## Bedingungen gelingender Erziehungspartnerschaft

Die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Öffnung der Schule kann als übergeordnete Bedingung für eine gelingende Entwicklung von Erziehungspartnerschaft, die Etablierung von Familienbildung am Standort Schule und die Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe bewertet werden. Die Öffnung zielt auf eine Änderung der täglichen pädagogischen Praxis und die Einbindung verschiedener externer Akteure im Sozialraum der Schule ab. Die schulische Öffnung nach innen, d. h. die Ausgestaltung des Schullebens sowie der persönlichen Beziehungen der Lehrkräfte untereinander als auch der Beziehungen der Lehrkräfte zu den SchülerInnen und zu den Eltern, muss als notwendige Voraussetzung für eine Öffnung nach außen realisiert sein.

Im Kontext dessen stehen die Veränderungsbereitschaft und die Offenheit der Lehrkräfte, sich auf einen Prozess einzulassen, und die Anerkennung und das Verständnis lebensweltlicher Ressourcen von Familien. Erziehungspartnerschaft kann nur in einem Setting einer gegenseitigen Haltung des Respekts und der Anerkennung gelingen. Die notwendige dialogische Grundhaltung der Lehrkräfte ist eng mit ihrem professionellen Selbstverständnis verbunden und die Ausbildung dieser Grundhaltung ist Bestandteil des Prozesses der Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft.

Gleiches gilt für die Kompetenzen und Informiertheit der Lehrkräfte beispielsweise über die Akteure im Sozialraum der Schule. So wie im Projekt angedacht und umgesetzt, muss hier an der Qualifizierung der Lehrkräfte angesetzt werden, die kontinuierlich erfolgen muss. Die notwendigen Kompetenzen umfassen im Wesentlichen die vier Kernbereiche

- pädagogische Fachkompetenz (z. B. Kenntnisse der Rechte und Pflichten institutioneller Rollen),
- pädagogische Methodenkompetenz (z. B. Gesprächsführung, Mediation von Konflikten),
- soziale Kompetenzen (z. B. sich selbst und andere motivieren, dialogische Grundhaltung),
- und personale Kompetenzen (z. B. Reflexionsfähigkeit, Offenheit für neue Entwicklungen und Kritik).

Klare Kommunikationsstrukturen durch verbindliche Ansprechpartner unterstützen insbesondere die Verbesserung der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Im Projekt wurde deutlich, dass hier mehrere Hürden zu überwinden sind, die sich beispielsweise in den unterschiedlichen Berufskulturen oder in der kollidierenden Erreichbarkeit zeigen. Tragfähige Kooperationsbeziehungen entstehen auch nur dann, wenn sie ein fester Bestandteil der Arbeitspraxis beider Professionen werden. Kooperation braucht Zeit und kann nur dann gelingen, wenn sie entsprechend in die Arbeitszeit eingeplant wird.

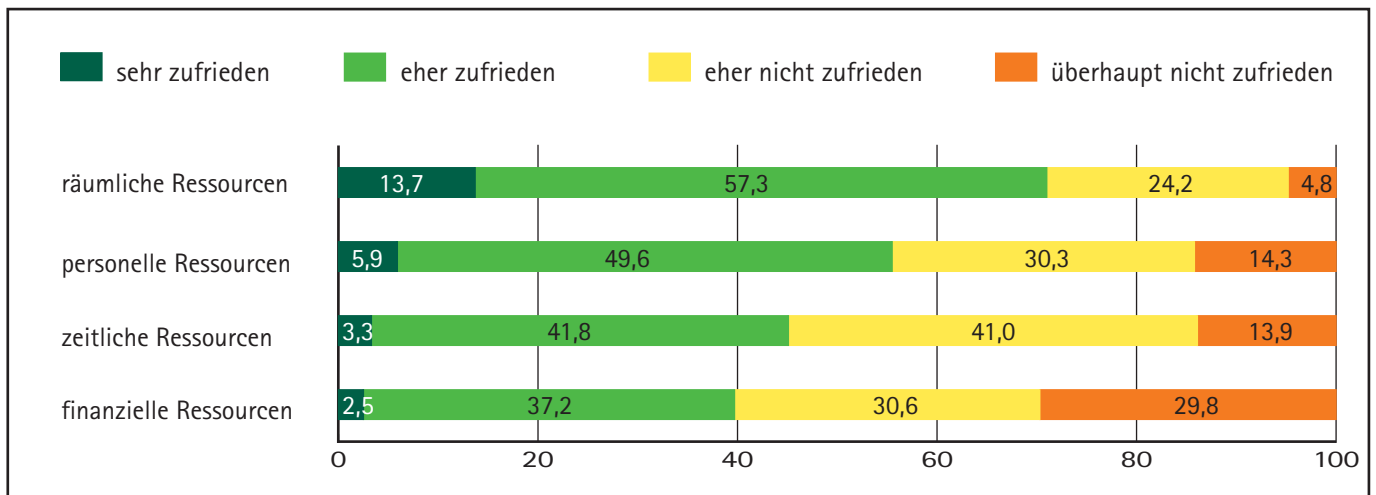
Das Projekt hat ebenso gezeigt, dass „Verantwortliche für Erziehungspartnerschaft“ an den Schulen, die als Multiplikatoren fungieren, eine unterstützende Funktion bei der Etablierung von Erziehungspartnerschaft haben. Sie können darüber hinaus auf der Veranstaltungsebene koordinierend wirken, für Außenkontakte und Netzwerkarbeit im Stadtteil zuständig sein und dafür Sorge tragen, Handlungsbedarfe zu diagnostizieren, notwendige langfristige Pläne der Elternarbeit auszuarbeiten, Fortbildungsmöglichkeiten für das Kollegium zu organisieren und regelmäßige Evaluationen der Angebote durchzuführen. Die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen muss von Seiten der Schule gesteuert werden.

Insbesondere zeitliche und finanzielle Ressourcen sind für die Entwicklung von Erziehungspartnerschaft und Familienbildung von Bedeutung.

Auf der Rangliste der Unzufriedenheit mit den Ressourcen für Elternarbeit stehen die finanziellen Ressourcen (z. B. zur Ausstattung einer Elternveranstaltung) ganz oben. Auf dem zweiten Platz rangieren die zeitlichen Ressourcen (z. B. Zeit für Vorbereitung und Durchführung). Die zur Verfügung stehende Zeit für Elternarbeit reicht über 50 % der Lehrkräfte nicht aus. Am zufriedensten sind die LehrerInnen dagegen mit den räumlichen Ressourcen (z. B. Räume für Gespräche). Dennoch sind auch hier knapp 30 % der Lehrkräfte mit der Raumsituation eher oder überhaupt nicht zufrieden. Insgesamt sind LehrerInnen an Grundschulen mit allen ihnen für Elternarbeit zur Verfügung stehenden Ressourcen zufriedener als Lehrkräfte an Förderschulen. Die von den Lehrkräften an Förderschulen

wahrgenommenen Probleme sowie ihre Unzufriedenheit mit dem Mangel an Ressourcen signalisieren dort einen höheren Unterstützungsbedarf als an den Grundschulen.

Abbildung 5: Zufriedenheit mit Ressourcen



Im Zusammenhang mit der Idee einer Öffnung der Schule steht Erziehungspartnerschaft als Bestandteil der Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule und ihrer Netzwerke, wie es auch im Projekt angestrebt wurde. Veränderungsprozesse lassen sich ohne die Akteure vor Ort nur schwer etablieren, aber sie brauchen Unterstützung aus der administrativen Ebene. An den Projektschulen, an denen das Projekt von Beginn an nicht auf ausreichend Akzeptanz im Kollegium und auf eine gewisse Offenheit der Lehrkräfte stieß, konnte das Projekt als Initiator für Schulentwicklung weniger wirksam werden. Aber auch Diskrepanzen im Lehrerkollegium schließen Prozesse der Schulentwicklung nicht aus, sondern können sie unter Umständen anstoßen.

Im Prozess der Entwicklung von Erziehungspartnerschaften müssen Lehrkräfte den ersten Schritt tun bzw. in „Vorleistung“ gehen, damit Eltern Vertrauen und Motivation entwickeln, Zeit investieren und Verantwortung übernehmen. Eine Vertreterin des Projektteams beschrieb, „dass da auch eine gewisse Distanz zum Schulleben aufgebaut wurde. (...) Dieses Vertrauen muss man erst mal wieder aufbauen“. Im Prozess der Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft ist es wichtig, dass Lehrkräfte Eltern zur Mitwirkung motivieren. „Motivation heißt auch, begeistern können. Begeistern können PädagogInnen Eltern und Kinder nur dann, wenn sie selbst von etwas voll überzeugt sind und mit Engagement hinter der Sache stehen“ (Brandau, Pretis 2008: 77). Dies zeigte sich auch in den Interviews mit den Projektteams in aller Deutlichkeit.

Ziel einer sich im Prozess entwickelnden Erziehungspartnerschaft ist die gemeinsame Gestaltung des Erziehungs- und Bildungsprozesses der Kinder auf der Basis eines gleichberechtigten Dialogs zwischen Eltern und LehrerInnen. Mit welchem Erfolg die Einzelziele im Projekt umgesetzt wurden und das Projekt Bestandteil der Schulentwicklung an den Projektschulen war, zeigte sich letztlich von verschiedenen Faktoren abhängig:

- Standort der Schule (Stadt/Land/Brennpunkt/Einzugsgebiet)
- Schulart
- Schulgröße
- Einbindung des Kollegiums und der Schulleitung
- Klima im Kollegium
- Einstellung und professionelles Selbstverständnis der Lehrkräfte
- Transfer der Projektinhalte
- Erwartungshaltungen der Lehrkräfte an das Projekt
- Besonderheiten der Elterngruppen
- Anteil und Spezifika schulferner Eltern
- Schwerpunktsetzungen der Schulen

Das Projekt diente an jenen Schulen der Schulentwicklung, an denen das Anliegen „ein Projekt für die gesamte Schule zu sein“ (Interview 15, Pos. 72) als wesentlich verstanden wurde. Insbesondere die Einstellung des Kollegiums und das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte waren von besonderer Bedeutung. „Aber die Bereitschaft der Kollegen,



das muss jetzt wachsen, das muss sich also im Kopf ändern" (Interview 2, Pos. 23), sagte ein Vertreter des Projektteams nach der Hälfte der Projektlaufzeit.

## Transferraussagen und Unterstützungsbedarf

Für dauerhafte Veränderungen an den Projektschulen wird es ausschlaggebend sein, ob sich durch die initiierten Verbesserungen für alle Beteiligten langfristig sichtbare Erfolge und Nutzen aufzeigen und in welchem Umfang vorhandene Netzwerke, die in der Projektlaufzeit ausgebaut wurden, weiter genutzt und intensiviert werden können. Die Aufgabe der Projektteams und der Schulleitung muss sein, die Aufgabenverteilung im Kollegium voranzutreiben, AnsprechpartnerInnen für wesentliche Belange, beispielsweise die Beteiligung in Netzwerken, festzulegen. Zu empfehlen ist die verstärkte Nutzung von Ressourcen, wie den Elternrat auf verschiedenen Ebenen, den Prozessmoderatoren und den Elternmitwirkungsmoderatoren. Zweifellos benötigen die Schulen weiterhin finanzielle und zeitliche Ressourcen, um Erziehungspartnerschaft und Familienbildung in ähnlicher Intensität fortzuführen. An den im Projekt beteiligten Grundschulen in sozialen Brennpunkten sollte über den Einsatz von Schulsozialarbeit dringend positiv entschieden werden. Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung von Erziehungspartnerschaft und Familienbildung an Sachsens Schulen sowie von Kooperationsstrukturen besteht im Bereich der strukturellen Ressourcen auf der administrativen Ebene.

Um die Entwicklung von Erziehungspartnerschaft möglichst breit an Sachsens Schulen anzustoßen, ist Unterstützungsbedarf im Rahmen der bedarfsgerechten, kontinuierlichen Qualifizierung der Lehrkräfte gegeben. Die Aufnahme der Vermittlung von „Erziehungspartnerschaftskompetenzen“ in die Lehrerbildung ist zudem dringend angezeigt. Grundsätzlich sind vor allem zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Etablierung von Erziehungspartnerschaft und Familienbildung am Standort Schule notwendig. Es muss dabei Berücksichtigung finden, dass der Bedarf an Unterstützung an den Einzelschulen unterschiedlich ausgeprägt und an Förderschulen und Grundschulen in sozialen Brennpunkten am höchsten ist. Die sich auch im Projekt von Beginn an widerspiegelnden unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe müssen konsequent aufgegriffen werden. Der von einigen Projektteams geäußerte Wunsch nach einer „Erziehungspartnerschaftsstunde“ in der Woche ist auch vor dem Hintergrund einer notwendigen Anerkennung der gemeinsamen Arbeit mit den Eltern berechtigt. Strukturelle Ressourcen können der Zusammenarbeit als unabdingbare Voraussetzung erfolgreichen schulischen Lernens bildungspolitisch Bestätigung und „im Gesamt des schulischen Handelns mehr Raum“ (Bauer 2006: 124) geben.

Für umfassende Schulentwicklungsprozesse, die für weitreichende Veränderungen in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Eltern und Schule notwendig sind, benötigen alle Schulen begleitende Unterstützung, die durch Koordinatoren in der Kinder- und Jugendhilfe gegeben werden kann.

Sollen sich Schulen zum Ort der Familienbildung entwickeln, muss die finanzielle und personelle Situation im Bereich Familienbildung langfristig sichergestellt sein. Unter Berücksichtigung der Projekt- und Forschungsergebnisse bedarf es weiterhin einer konkreten Positionsbestimmung für Familienbildung an Schulen, die beispielsweise festlegt, was Schulen konkret leisten sollen bzw. müssen. Darüber hinaus ist die Rolle der LehrerInnen im Kontext der Familienbildung genauer zu diskutieren und zu bestimmen, um zu vermeiden, dass verschiedene Rollen kollidieren und sich ein Verständnis der „Allzuständigkeit“ von Lehrkräften entwickelt.

Die Etablierung von Erziehungspartnerschaft an Sachsens Schulen bedarf einer konsequenten Öffentlichkeitsarbeit, indem den Lehrkräften z. B. im Internet erziehungspartnerschaftliche Ideen und Highlightbeschreibungen zugänglich gemacht und Veranstaltungen zum Thema für die Akteure durchgeführt werden, die Projektteams als Multiplikatoren fungieren und verschiedene „Marktplätze der Erziehungspartnerschaft“ eingeführt werden.

# 5 Literaturverzeichnis

Bauer, Petra (2006): Schule und Familie – Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In: Bauer, Petra; Brunner, Johannes Ewald (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg, S. 107 - 128.

Brandau, Hannes; Pretis, Manfred (2008): Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch I: Grundlagen. Innsbruck

Hartmann, Martin/Rieger, Michael/Auert, Andreas (1997): Zielgerichtet Moderieren. Weinheim

Kinderland Sachsen e. V. (2008): Konzeption zum Modellprojekt Erziehungspartnerschaft - Kooperation von Familienbildung und Schule. Dresden

OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000

Prüß, Franz (2004): Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz – Chancen und Risiken. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule? Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin

Sächsisches Bildungsinstitut (2011): Modellprojekt Erziehungspartnerschaft. Beispiele gelingender Praxis. Radebeul

Sächsisches Bildungsinstitut (2011): Fokus Kind – Ausgewählte Ergebnisse. Radebeul

Sächsisches Bildungsinstitut (2008): Schulische Qualität im Freistaat Sachsen: Kriterienbeschreibung. Radebeul

Wild, Elke; Lorenz, Fiona (2010): Elternhaus und Schule. Paderborn

[www.grashuepfer-familienbildung.de/downloads/infosueberklimakonferenz.pdf](http://www.grashuepfer-familienbildung.de/downloads/infosueberklimakonferenz.pdf)  
(aufgerufen am 30.11.2011)





## Impressum

### Herausgeber und Redaktion:

Sächsisches Bildungsinstitut  
Dresdner Straße 78 c  
01445 Radebeul  
Telefon: +49 351 8324-374  
E-Mail: [kontakt@sbi.smk.sachsen.de](mailto:kontakt@sbi.smk.sachsen.de)

### Gestaltung und Satz:

MAXROI Graphics GmbH, Görlitz

### Druck:

MAXROI Graphics GmbH, Görlitz

### Redaktionsschluss:

Dezember 2011

### Bildnachweis:

Titelfoto: © scusi – Fotolia.com

Fotos: Seite 4: Silvana Kogel, Seiten 32, 33, 34 und 35: Wolfgang Müller

### Auflagenhöhe:

330

### Bezug:

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:  
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung  
Hammerweg 30, 01127 Dresden  
Telefon: +49 351 2103671 oder +49 351 2103672  
Telefax: +49 351 2103681  
E-Mail: [publikationen@sachsen.de](mailto:publikationen@sachsen.de)  
[www.publikationen.sachsen.de](http://www.publikationen.sachsen.de)

### Verteilerhinweis:

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zur Verwendung bei Wahlwerbung.

Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als Parteinahme des Herausgebers zu Gunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist. Erlaubt ist jedoch den Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.