



nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 13

Eltern stärken und einbeziehen

Michaela Kruse, Norbert Kueß

Schutzgebühr 5 Euro

In Kooperation mit:



Gefördert durch:



Eltern stärken und einbeziehen

Inhalt

Einführung	
1 Das Leitbild der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	6
2 Vier Dimensionen des Stärkens und Einbeziehens von Eltern	7
2.1 Stärkung und Unterstützung der Erziehungs Kompetenzen	
2.2 Inklusion und Förderung von Teilhabechancen	
2.3 Partizipation der Eltern	
2.4 Kooperation von Eltern und Erziehungs- und Bildungsinstitutionen	
3 Rechtliche Aspekte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	12
3.1 Kinder- und Jugendhilfe	
3.2 Kita und Kindertagespflege	
3.3 Schule	
4 Stärkung der Erziehungs Kompetenzen	16
4.1 Herausforderungen durch gewandelte Erziehungssituationen	
4.2 Entwicklungsunterstützende Erziehung	
5 Inklusion und Förderung von Teilhabechancen	21
5.1 Förderung von Teilhabechancen	
5.2 Inklusion von Familien mit Migrationshintergrund	
6 Partizipation der Eltern in KiTa, Schule und Kommune	37
6.1 Kollektive Mitwirkungsrechte der Eltern	
6.2 Die Partizipation von Eltern im kommunalen Präventionsnetzwerk	
7 Kooperation mit den Eltern – Qualitätsmerkmale	43
7.1 Gestaltung einer guten Zusammenarbeit mit Eltern – KiTa	
7.2 Gestaltung guter schulischer Elternarbeit	
7.3 Mit Eltern in Kontakt kommen	
8 Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im kommunalen Präventionsnetzwerk	50
9 Hinweise und Ansprechpartner*innen	
9.1 Familienförderung	
9.2 Kindertageseinrichtungen	
9.3 Schule	
9.4 Kommunale Prävention	
9.5 Programme, Initiativen und Konzepte zur Stärkung der Elternkompetenz	
9.6 Angebote und Ansprechpartner zur Förderung von Chancengleichheit und Prävention in Kommunen	
10 Literatur	

Kapitel 9
ist nur in der Online-Version
des Heftes enthalten und wird
regelmäßig aktualisiert



Einführung

Wie kann Zusammenarbeit mit Eltern für alle Beteiligten fruchtbar sein? So, dass der Unterschiedlichkeit von Eltern in ihren vielfältigen Lebenssettings Rechnung getragen wird? So, dass die Bedürfnisse aller Eltern sichtbar sind? Sowohl für Eltern, die gut für sich eintreten können und mit dem Bildungssystem und seinen Anforderungen gut vertraut sind, als auch für viele andere Elterngruppen, deren Ansichten und Bedürfnisse in der Zusammenarbeit mit Eltern in den Bildungseinrichtungen kaum sichtbar werden. Hier geht es um die Ermöglichung von Chancengerechtigkeit und Teilhabe für vielfältige Familien. Das können junge sozial benachteiligte Eltern sein, Alleinerziehende, Eltern mit Migrationshintergrund und viele mehr. Ziel ist es, allen Kindern einen guten Start ins Leben zu ermöglichen.

Entwicklungsförderung und Gewaltprävention gehen Hand in Hand

Die Prävention von Gewalt und anderen Formen problematischen Verhaltens beginnt mit der Ausbildung der Sozial- und Selbstkompetenzen bei jungen Menschen. Die WHO (1997) hat diese Fähigkeiten 1994 unter dem Sammelbegriff Lebenskompetenzen (Life Skills) zusammengefasst. Die Förderung der Entwicklung solcher Kompetenzen von der frühen Kindheit an verschränkt sich hier mit universell und selektiv ausgerichteten Maßnahmen der entwicklungsorientierten Prävention. Das Deutsche Forum Kriminalprävention spricht daher auch von Entwicklungsförderung und Gewaltprävention. (DFK 2018)

Der wissenschaftliche Diskurs betont seit langem – und die Praxiserfahrungen zeigen es –, dass diese Bemühungen am meisten erfolgversprechend sind, wenn sie bedarfs- und wirkungsorientiert dort durchgeführt werden, wo junge Menschen aufwachsen, leben und lernen, nämlich im Elternhaus, in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und im Sozialraum ihrer Kommune. Dabei ist es wichtig, dass alle an der Erziehung und Bildung beteiligten Akteure einbezogen werden und ihre Aktivitäten miteinander abstimmen und koordinieren.

Eltern haben nach wie vor den prägendsten Einfluss auf ihre Kinder

Durch den Ausbau von Ganztagsangeboten und den Rechtsanspruch auf Betreuung nehmen die Institutionen der Bildung und Erziehung eine immer bedeutendere Rolle ein. Doch die wichtigsten Bezugspersonen sind nach wie vor die Eltern. Sie haben den prägendsten Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder. Das Grundgesetz sieht die Pflege und Erziehung der Kinder als das natürliche Recht der Eltern und die ihnen zuvörderst obliegende Pflicht an (Art. 6 II GG). Ohne die Einbeziehung der Eltern kann Entwicklungsförderung also nicht gelingen. Einbeziehen der Eltern ist hier in doppeltem Sinne zu verstehen, einerseits als Integration der elterlichen Erziehungsarbeit in das systemische Netzwerk der entwicklungsorientierten Prävention in einer Kommune und andererseits als aktive Partizipation der Eltern an der Ausgestaltung dieses Netzwerks. Für beides müssen Eltern so gut wie möglich in die Lage versetzt werden, „empowert“ für die Mitarbeit in den Mitbestimmungsgremien und gestärkt in ihren Erziehungs Kompetenzen. Die Bedarfe hierfür sind unterschiedlich, je nach Herkunftsmilieu und individuellen Voraussetzungen der Eltern.

Mit dieser Handreichung möchten wir in erster Linie die Fachkräfte in der kommunalen Präventionssteuerung und die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, in Kindertagesein-

richtungen und Schulen, ansprechen. Die „Profis“ sollen einen Überblick über den derzeitigen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Zusammenarbeit mit Eltern erhalten, besonders aber praxisorientierte Empfehlungen und Hinweise für ihre Arbeit.

Als Orientierung dient das Leitbild der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, das auch für das Niedersächsische Kultusministerium in Kindertageseinrichtungen und Schulen tragend ist (MK 2018, MK o.J. a). Dieses Leitbild übertragen wir hier auf die Arbeit im kommunalen Präventionsnetzwerk. Ein Abschnitt widmet sich dabei auch den rechtlichen Aspekten der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Das Stärken und Einbeziehen von Eltern betrachten wir in vier Dimensionen:

1. Stärkung und Unterstützung der Erziehungskompetenzen
2. Inklusion und Förderung von Teilhabechancen
3. Partizipation der Eltern
4. Kooperation von Eltern und Erziehungs- und Bildungseinrichtungen

Sozial benachteiligte Familien und Eltern mit Migrationshintergrund werden unter den Aspekten der gesellschaftlichen Teilhabe und der Inklusion besondere Abschnitte gewidmet.

In den Hinweisen für die Kooperation mit den Eltern greifen wir die von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen erarbeiteten und von der Vodafone-Stiftung herausgegebenen Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit mit Eltern im frühpädagogischen Bereich (Kobelt u.a. 2014) und im schulischen Bereich (Vodafone Stiftung 2013) auf. Sie sind wissenschaftsbasiert, praxisorientiert und leicht zugänglich.

Abgerundet wird die Handreichung durch eine Liste zentraler Ansprechpartner und empfohlener Präventionsprogramme zur Förderung der elterlichen Kompetenzen.

Wir hoffen mit dieser Handreichung hilfreiche Informationen und Empfehlungen für das Stärken und Einbeziehen von Eltern in die entwicklungsorientierte Prävention der Kommunen zu geben.

Leitbild der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Vier Dimensionen des Stärkens und Einbeziehens von Eltern

1 Das Leitbild der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Familien in all ihrer Vielfalt sind die primäre Sozialisationsinstanz

Kinder wachsen in Familien auf. Und Familienstrukturen sind vielfältig und können ganz unterschiedlich gestaltet sein. Aber wie sie auch jeweils aussehen mag: die Familie ist die primäre Sozialisationsinstanz. Ihre Zusammensetzung, ihre soziale und sozioökonomische Situation, ihre Wert- und Normvorstellungen und Lebenspraktiken, die Beziehungsqualität, der Erziehungsstil - all diese Aspekte sind prägende Faktoren für das Heranwachsen junger Menschen. Nicht nur für die psychosoziale Entwicklung ist der Einfluss des Elternhauses von grundlegender Bedeutung, er ist auch maßgeblich für den Lernerfolg. (Bartscher 2010; Sacher 2012) Damit wirkt sich die Familie entscheidend auf die Persönlichkeitsentwicklung und auf die spätere soziale und wirtschaftliche Teilhabe an der Gesellschaft aus.

Im Gesamtkontext der entwicklungsorientierten Prävention stellt die Familie daher ein elementares Setting dar. Die Bildung und Förderung von Lebenskompetenzen kann nicht gelingen, ohne dass die Eltern als die maßgeblich für die Erziehung Verantwortlichen einbezogen werden.

„Die Erziehung richtet sich auf die Ausbildung von Identität und Persönlichkeit, die es Kindern ermöglicht, sich eigenverantwortlich in die Familie, die Gruppe und die Gesellschaft einzubringen. Bildung im engeren Sinne ist auf das Trainieren von Fähigkeiten und Kompetenzen ausgerichtet, die nicht nur eine schulische Laufbahn und beruflichen Erfolg sichern, sondern auch die Heranführung an Kultur, Politik und andere soziale oder gesellschaftliche Bereiche ermöglichen oder erleichtern.“ (Stein 2016, S. 200)

Erziehung ist in erster Linie in der Verantwortung der Eltern. Nach Art. 6 II des Grundgesetzes (GG) haben sie das verfassungsrechtlich verbrieftete Erziehungsrecht, der Staat „wacht“ über die Wahrnehmung dieses Rechtes. Für die Kindertageseinrichtungen sind die Betreuung, Bildung und Erziehung in § 22 des VIII. Sozialgesetzbuches (SGB VIII - Kinder- und Jugendhilfegesetz) geregelt sowie – für Niedersachsen - im Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (NKiTaG). Der Staat hat weiterhin die Aufsicht über das Schulwesen (Art. 7 I GG). Für Schulen gilt vornehmlich der Bildungsauftrag, wie er im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) konkretisiert ist. Die Erziehung bleibt der erzieherischen Freiheit und Autonomie der Schule und der pädagogischen Verantwortung der einzelnen Lehrkraft überlassen. (Stein 2016).

Bildungseinrichtungen spielen eine zunehmend wichtige Rolle bei der Sozialisation der Kinder

Faktisch ist aber in den letzten Jahrzehnten der Anteil der Bildungseinrichtungen an der Erziehung und Bildung der Kinder gewachsen, während die Zeitanteile für die Kindererziehung in der Familie zurückgegangen sind. Die Ausweitung der Angebote für Kinderbetreuung und Ganztagsangebote in Kitas und Schulen soll einerseits soziale Benachteiligungen kompensieren oder auch besondere Förderung ermöglichen, andererseits aber auch Raum für die Berufstätigkeit der Eltern schaffen. Hierdurch hat sich auch die „klassische“ Aufgabenverteilung - Erziehung durch die Eltern und Bildung durch die Schule - verändert. Für Schulen erwächst daraus zunehmend auch eine Verantwortung für die pädagogischen Anteile, die der Erziehung zugeschrieben werden, und Eltern sehen sich vor der Aufgabe, die schulische Wissensvermittlung zu

unterstützen. „Unter diesen Voraussetzungen wird eine Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung unabdingbar.“ (Stein 2016)

Das pädagogische Leitbild, das dieser durchaus spannungsreichen Konstellation auf pragmatische Weise begegnet, ist das einer „Kooperation auf Augenhöhe“ in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Eltern und Erzieher*innen bzw. Lehrer*innen treten einander idealerweise als Expert*innen mit ihren jeweils unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen entgegen. Sie tauschen sich aus und ergänzen sich in gemeinsamer Zielsetzung. Partnerschaft bedeutet hier Wechselseitigkeit, geteilte Verantwortung, gemeinsames Handeln, Dialog und Kooperation, geprägt von Offenheit, Vertrauen und Respekt. (Betz 2019) Allerdings können die Ungleichgewichte in der institutionellen und fachlichen Kompetenzverteilung nicht ignoriert werden, wenn Eltern wirklich gestärkt und einbezogen werden sollen. (Betz 2015) Den damit verbundenen Problemen sollte in der konkreten Ausgestaltung der Partnerschaft konstruktiv Rechnung getragen werden. Den kommunalen Verantwortungsträgern und den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen vor Ort muss es darum gehen, die Verhältnisse und Verfahren mit den Eltern und Erziehungsverantwortlichen gemeinsam so zu gestalten, dass die Kinder bestmögliche Bedingungen für ihre Entwicklung haben.

Kooperation auf Augenhöhe als Ziel

2 Vier Dimensionen des Stärkens und Einbeziehens von Eltern

Das Stärken und Einbeziehen von Eltern erstrecken sich auf vier Bereiche:

1. Stärkung und Unterstützung der Erziehungskompetenzen
2. Inklusion und Förderung von Teilhabechancen
3. Partizipation der Eltern
4. Kooperation von Eltern und Erziehungs- und Bildungseinrichtungen

Die emotionale und kognitive Unterstützung durch die Eltern ist für die kindlichen Ressourcen entscheidend

2.1 Stärkung und Unterstützung der Erziehungskompetenzen

Für die Herausbildung und Stärkung der persönlichen Ressourcen der Kinder ist nicht nur die wirtschaftliche, sondern vor allem die emotionale und kognitive Unterstützung durch die Eltern entscheidend. Abhängig vom Kindesalter kommen jeweils bestimmte Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung besonders zum Tragen. Während es in der frühen Kindheit vor allem darauf ankommt, die Bedürfnisse nach Bindung und Sicherheit zu erfüllen, sind späterhin gute elterliche Strategien bei der Vermittlung positiver Wert- und Normvorstellungen und prosozialer Verhaltensweisen gefragt. (FINDER Akademie 2020) Die Familie ist der authentische Referenzrahmen dafür: positive soziale Werte müssen insbesondere auch in der Familie gelebt werden.

Eltern benötigen aufgrund gewachsener Belastungen Unterstützung

Mit dem gesellschaftlichen Wandel sind jedoch mitunter Beeinträchtigungen der sozialen und materiellen Lebenslagen der Eltern verbunden. Belastungen

Ein wichtige Einflussgröße für die Entwicklung der Kinder ist der Erziehungsstil

entstehen vor allem aus dem Zusammentreffen von beruflichen und familiären Anforderungen, aus finanziellen Sorgen und Beziehungsproblemen. Ein kompetentes Erziehungshandeln ist unter erhöhter Belastung nur schwer zu erbringen, wenn es nicht nachhaltige Unterstützung erfährt. Nur so kann eine gute emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes gelingen. Die Stärkung und Unterstützung der Erziehungskompetenzen beinhaltet insoweit die Förderung einer guten Eltern-Kind-Beziehung, die Unterstützung bei der Entwicklung guter Erziehungspraktiken sowie bei der Vermittlung von Struktur und Werten. (FINDER Akademie 2020)

Eine wichtige Einflussgröße für die Entwicklung des Kindes ist der Erziehungsstil. (Boos-Nünning 2016) Hiermit werden Grundhaltungen bezeichnet, die bei der Kindererziehung bewusst oder unbewusst eingenommen werden und in den Erziehungspraktiken zu Geltung kommen. Der autoritative oder demokratische Erziehungsstil verbindet elterliche Zuwendung und Respekt vor der Persönlichkeit des Kindes mit begründeten Regeln und Grenzen. Er hat sich als Leitbild für die Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft etabliert.

In einem Forschungsprojekt zu dem Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ (Tschöpe-Scheffler 2011) wurden fünf Säulen der entwicklungsförderlichen Erziehung herausgearbeitet. Worauf es dabei im Einzelnen ankommt, wird in Kapitel 4 dargestellt.

2.2 Inklusion und Förderung von Teilhabechancen

2.2.1 Förderung von Teilhabechancen benachteiligter Familien

Die materielle Situation ist eine wesentliche Determinante für die Lebens- und Teilhabechancen von Menschen. Das Einkommen ist nicht nur für den Lebensunterhalt und den Konsum, für die Vermögensbildung, Vorsorge und soziale Absicherung entscheidend. Es ist auch für die soziale Integration und soziokulturelle Teilhabe sowie für das psychosoziale Wohlbefinden und die gesundheitsbezogene Lebensqualität bedeutsam. Auch der Bildungsstand und die Einkommenssituation bedingen einander, und das über Generationen hinweg.

Kinder in Armut erleben Beeinträchtigungen in mehreren von vier Lebenslage-Dimensionen: In materieller Hinsicht sind deutliche Einschränkungen in den Grundbedürfnissen wie Wohnung, Kleidung und Ernährung vorhanden. Ihre soziale Lage ist durch ein kleineres Freundschaftsnetzwerk bis hin zur sozialen Isolation gekennzeichnet. Die kulturelle Lage weist Defizite sowohl im Zugang zu Bildungsangeboten als auch in den Lernverhältnissen auf, was zu schlechteren Schulleistungen und niedrigeren Schulabschlüssen führt. Die gesundheitliche Situation von sozial benachteiligten Kindern beinhaltet ein deutlich erhöhtes Risiko von körperlichen und psychischen Erkrankungen, was oft mit einem nachteiligen Gesundheitsverhalten verbunden ist.

Eine sozioökonomische Benachteiligung betrifft aber stets die ganze Familie. Die in der UN-Kinderrechtskonvention verbrieften Förderungsrechte der Kinder auf Gewährleistung ihrer Grundbedürfnisse, auf Gesundheit, Bildung, angemessene Lebensbedingungen, persönliche Identität und auf ihren politischen Status beinhalten damit notwendig die Förderung der Teilhabechancen der Familien als solche.

Kinder in Armut erfahren Beeinträchtigungen in vier Lebenslage-Dimensionen

Familien verfügen im Kontext sozialer Benachteiligung über sehr unterschiedliche Ressourcen und Bewältigungsmuster. Teils können sie ihren Kindern kaum noch Stärke und Lebenschancen vermitteln, mit der Gefahr eines dauerhaften Ausschlusses aus der Gesellschaft. Dazu sind Eltern, abhängig von einem positiven oder negativen Familienklima, in unterschiedlicher Weise fähig ihre Lebenssituation und die Erziehung ihrer Kinder zu gestalten und ihnen Chancen zu eröffnen. (Lutz 2020)

Maßnahmen zum Abbau materieller Armut und zur Verbesserung der Lebenschancen betreffen Politikfelder, die der Gestaltung durch Kommunalpolitik oft nicht bzw. nicht unmittelbar zugänglich sind. Gleichwohl können durch Maßnahmen der entwicklungsorientierten Prävention in der Kommune Schutzfaktoren gestärkt werden, die für eine positive Entwicklung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen wesentlich sind. Was bei der Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Eltern besonders zu beachten ist, wird in den Kapiteln 5.1 und 7 erläutert.

2.2.2 Inklusion von Familien mit Migrationshintergrund

Mehr als ein Drittel der in Deutschland lebenden Kinder hat einen sog. Migrationshintergrund. Der hiermit erfasste Teil der Bevölkerung ist aber sehr heterogen. Die drei großen Zuwanderergruppen sind (1.) die in Folge des zweiten Weltkriegs aus den ehemaligen Ostblockstaaten gekommenen Aussiedler*innen, (2.) die Arbeitsmigrant*innen aus Südeuropa, Ost- und Südosteuropa und der Türkei und schließlich (3.) die Menschen, die in Deutschland humanitäre Aufnahme und politisches Asyl suchen. Sie unterscheiden sich nach Herkunft und Aufenthaltsstatus, ethnischer Zugehörigkeit und religiöser Orientierung, nach Bildung und sozioökonomischem Status und weiteren Kriterien. Im Durchschnitt leben Familien mit Migrationshintergrund aber auf einem deutlich niedrigeren sozioökonomischen Niveau als „einheimische“ deutsche Familien, so dass die Armutsgefährdungsquote von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund fast dreimal so hoch liegt.

In Familien mit Migrationshintergrund sind die Eltern jünger und häufiger verheiratet als in „einheimisch“ deutschen Familien. Die Anzahl der Kinder ist hier im Allgemeinen größer. Der Familienzusammenhalt, Respekt vor den Eltern, Religiosität und eine strengere Sexualmoral, insbesondere für die Mädchen, stellen bedeutsame Werte und damit Erziehungsziele dar. Auf eine gute Bildung und auf Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wird großer Wert gelegt.

Die starke familiäre Orientierung ist eine wichtige soziale Ressource für die Integration der Kinder in der Migrationsgesellschaft, und das Aufwachsen in verschiedenen Kulturen und Sprachen beinhaltet ein spezifisches Potential für die Herausbildung von Interkulturalität. In der Realität besteht allerdings eine Diskrepanz zwischen den relativ hohen Bildungserwartungen von Eltern mit Migrationshintergrund und dem tatsächlichen Bildungserfolg ihrer Kinder. Dieses hängt einerseits mit dem durchschnittlich niedrigeren sozialen Status der Familien zusammen – hier ist dieselbe Bildungsbenachteiligung wie bei sozial benachteiligten „einheimisch“ deutschen Familien vorhanden. Es gibt aber auch weitere Faktoren, die in mangelnder Sprachkompetenz, spezifischer Diskriminierung und nicht ausreichender Unterstützungskompetenz der Eltern ausgemacht werden. Hier muss eine gezielte Unterstützung ansetzen.

Schutzfaktoren für die Entwicklung von sozial benachteiligten Kindern stärken

Familien mit Migrationshintergrund sind sehr unterschiedlich

Starke familiäre Orientierung als wichtige soziale Ressource

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern mit Migrationshintergrund sollte sich an dem normativen Konzept der Inklusion orientieren, dass die gleichberechtigte Teilhabe hervorhebt und im Unterschied zur Integration von einer „Normalität in Vielfalt“ ausgeht. In der Praxis stehen einer konstruktiven Zusammenarbeit aber oft kulturell bedingte Barrieren und wechselseitige Missverständnisse entgegen. In den Kapiteln 5.2 und 7 werden Handlungsempfehlungen gegeben, die auf diese besonderen Herausforderungen eingehen.

2.3 Partizipation der Eltern

„Die Partizipation der Eltern dient nicht nur der kindlichen Entwicklung, sondern ist ebenfalls ein wichtiges Element bürgerschaftlicher Kultur“, stellt das Niedersächsische Kultusministerium (2018) fest. Demokratiebildung ist ohne die lebendige Mitbestimmung der Eltern an allen Angelegenheiten, die mit der Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu tun haben, nicht möglich. Partizipation ist daher eine unerlässliche Voraussetzung für das **Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft**.

Und: Entwicklungsorientierte Prävention kann nur dann optimal gelingen, wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen. Eltern sind mit ihren vielfältigen Erfahrungen und Kompetenzen wichtige Mitgestalter*innen. Ohne sie ist ein ganzheitlicher Ansatz nicht denkbar. Auch aus diesem Grund ist es wichtig, die Eltern als zentrale Akteur*innengruppe im Erziehungsprozess so weit wie möglich in die Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einzubeziehen. Hierbei gilt es alle Gruppen von Eltern zu berücksichtigen, auch diejenigen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht leicht zugänglich erscheinen. Hinweise hierzu enthalten die Kap. 5 und 7.

Allerdings unterscheidet sich die rechtliche Situation in den Institutionen aufgrund der verfassungsrechtlichen Vorgaben. Die Kinder- und Jugendhilfe und die Kindertagesbetreuung haben nur ein sog. „abgeleitetes“, von den Eltern übertragenes, Erziehungsrecht, während der Schule als Ausfluss von Art. 7 GG ein eigenständiges Recht zukommt. Entsprechend schwächer ist die formalrechtliche Stellung der Erziehungsberechtigten gegenüber der Schule.

Für den schulischen Bereich werden **die individuellen Informationsrechte** von den **kollektiven Mitwirkungsrechten** unterschieden. Die ersteren betreffen das Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Eltern; gerade sie sind für den Schulerfolg bedeutsam. Ausführlich gesetzlich geregelt sind allerdings die kollektiven Mitwirkungsrechte. Die Regelungen geben die Gremienstruktur auf den Ebenen der Schule, der Kommune und des Landes vor und bestimmen, welche Themenbereiche Gegenstand elterlicher Mitbestimmung sind. Ähnliche, jedoch weniger ausführliche, gesetzliche Regelungen sind auch für den Bereich der KiTa vorhanden. Die gesetzlich vorgegebene Gremienstruktur für KiTa und Schule bietet eine gute Voraussetzung für die Einbindung elterlicher Mitbestimmung in ein kommunales Präventionsnetzwerk.

Eltern können ihre Partizipationsrechte aber nur dann wirksam in Anspruch nehmen, wenn sie „barrierefreien“ Zugang zu den entsprechenden Angeboten und Gremien haben, wenn ihnen die Wahrnehmung ihrer Rechte leichtgemacht wird und sie Unterstützung dabei erhalten. Eine besondere Herausfor-

Entwicklungsorientierte Prävention kann nur dann optimal gelingen, wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen

Wahrnehmung der elterlichen Mitwirkungsrechte in einem kommunalen Präventionsnetzwerk

derung besteht darin, den Bedingungen und Erwartungen der Elternhäuser in den unterschiedlichen sozialen Milieus angemessen zu begegnen.

Die wesentlichen rechtlichen Regelungen für die kollektiven Mitbestimmungsrechte und ihre Bedeutung für die Partizipation von Eltern im kommunalen Präventionsnetzwerk werden in Kapitel 6 dargestellt.

2.4 Kooperation von Eltern und Erziehungs- und Bildungsinstitutionen

In der frühkindlichen Bildung und Erziehung übertragen die Erziehungsberechtigten ihr Erziehungsrecht an die Einrichtung oder an die Tagesbetreuung. (Meysen 2019) Diese sollen die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen (§ 22 SGB VIII). Die von den Erziehungsberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung ist daher von den Fachkräften zu beachten (§ 9 SGB VIII). Eltern und Erziehungsberechtigte sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.

Im Gegensatz dazu ist das Verhältnis von Schule und Elternhaus nicht ohne Spannungen. Die Schule als öffentlicher Ort der Erziehung und das Elternhaus als privater Raum stehen in jeweils eigenen Beziehungen zum Kind. Sie repräsentieren unterschiedliche Lebenswelten und bedingen durch ihre spezifischen gesellschaftlichen Rollen ein auch rechtlich normiertes Machtgefälle. Für die Kinder sind die Anforderungen aus diesen beiden Lebenswelten aber vor allem dann erfolgreich zu bewältigen, wenn die Regeln und Orientierungen nicht allzu sehr divergieren. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen ist also das Feld, auf dem die Herausforderungen für die Ausgestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im eigentlichen Sinne zum Tragen kommen.

Wie aus den PISA-Studien hervorgeht, ist der Einfluss der Familie auf die Leistungen der Schüler*innen etwa doppelt so stark wie der der Schule. Dabei kommt es aber viel mehr auf den Erziehungsstil, kognitive Anregungen und angemessene Leistungserwartungen an als beispielsweise auf die Hilfe beim Lernen. Eltern wiederum möchten, dass noch vor der fachlichen Wissensvermittlung die Persönlichkeitsbildung und die soziale Erziehung ihres Kindes in der Schule gefördert werden. Sie sehen auch eine hohe eigene Verantwortung hierfür und wollen sich dafür engagieren. (Sauerhering/Lotze 2015) An diesem Punkt treffen sich die Ziele und Erwartungen der Eltern und der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen und Schulen. (Kilius 2017)

Die Zusammenarbeit mit Eltern spielt auch deshalb eine bedeutsame Rolle, weil Kinder zunehmend früher und länger Zeit in Betreuungseinrichtungen verbringen, die Familie aber nach wie vor die wichtigste und einflussreichste Bildungsinstanz ist. (Rauschenbach 2011) Pädagogische Fachkräfte und Eltern können und sollten sich in der Begleitung der Kinder gegenseitig mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen und ihrem Wissen ergänzen.

Die Ausgestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unterliegt immer einem individuellen Abstimmungsprozess zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. (Kobelt Neuhaus 2018) Die Herausforderung ist hier, die

Das Verhältnis zwischen Elternrolle und schulischem Bildungsauftrag ist nicht ohne Spannungen

KiTa und Tagesbetreuung unterstützen und ergänzen die familiäre Erziehung

Qualitätsmerkmale für eine gute Zusammenarbeit zwischen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen und Eltern

mitunter sehr unterschiedlichen Perspektiven auf die Zusammenarbeit und die Vorstellungen davon, was für die Förderung der Kinder relevant ist, abzustimmen. Eine Haltung des „voneinander Lernens im Dialog“ und die reflexive Auseinandersetzung mit der Vielfalt eigener und anderer Werte sind wichtige Voraussetzungen, um zu einer echten Zusammenarbeit zu kommen.

Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen haben im Auftrag der Vodafone Stiftung und der Karl Kübel Stiftung die Handreichung „Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich“ entwickelt. Die Vodafone Stiftung hat darüber hinaus den Leitfaden „Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus“ herausgegeben. Die Vorschläge in den Leitfäden fokussieren auf die gute Zusammenarbeit von Eltern und Fach- und Lehrkräften. Sie sollen darin unterstützen, die Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder bestmöglich zu fördern. In Kapitel 7 werden die Qualitätsmerkmale und Empfehlungen aus diesen beiden Handreichungen vorgestellt.

Keiner der genannten Aspekte kann für sich alleinstehen. Die Förderung von Teilhabe, die Förderung und Unterstützung der elterlichen Kompetenzen, die Gewährleistung und Förderung der Mitbestimmung von Eltern und eine umfassende Kooperation sind allesamt ineinandergreifende Bestandteile der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Die jeweilige Ausgestaltung muss im partnerschaftlichen Zusammenwirken vor Ort erfolgen.

3 Rechtliche Aspekte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Die gesetzlichen Bestimmungen über die Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), die Kindertageseinrichtungen (NKiTaG) und die Schule (NSchG) bilden den juristischen Rahmen für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Sie regeln das Verhältnis zwischen elterlichem Erziehungsrecht und den gesetzlichen Pflichten der Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe und jenen der Erziehung und Bildung.

- Wie stellt sich das rechtliche Verhältnis zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern dar?
- Wie gestaltet sich die Rechtsbeziehung zwischen Eltern und Schulen?
- Welchen gesetzlichen Auftrag hat die Kinder- und Jugendhilfe?
- Worin besteht die Aufgabe der Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Erziehung?
- Was umfasst der schulische Bildungsauftrag?

Die hier berührten gesetzlichen Regelungen knüpfen an das Grundrecht auf elterliche Erziehung und an die staatliche Schulaufsicht an. Die Regelungen für die Kinder- und Jugendhilfe zur Förderung der familiären Erziehung, zur Zusammenarbeit mit den Eltern und zu deren Beteiligung einschließlich der-

Art 6 GG (Auszug)

(1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.
(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft

jenigen für Kindertageseinrichtungen finden sich im SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe und im niedersächsischen Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (NKiTaG). Für die Schulen ist das Niedersächsische Schulgesetz (NSchG) maßgeblich.

Der schulische Bildungsauftrag umfasst nach § 2 NSchG die Vermittlung von tragenden Wertvorstellungen und die (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler*innen. Die Schule hat den gesellschaftlichen Auftrag, auf die aktive Teilhabe des Subjektes an der Gesellschaft vorzubereiten. Kindertageseinrichtungen sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern und die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen. So sieht es § 22 SGB VIII vor. Das Nds. Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder konkretisiert diesen Auftrag in § 2. Die Tageseinrichtungen sollen die Kinder u.a. in ihrer Persönlichkeit stärken, die Entwicklung ihrer Kommunikations- und Interaktionskompetenzen unterstützen und sie in sozial verantwortliches Handeln einführen.

Das Niedersächsische Kultusministerium (MK) hat für den Bereich der Kindertageseinrichtungen den Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder herausgegeben (MK 2018). Für die Schulen wurden vom MK die Hinweise zur Elternmitwirkung veröffentlicht. (MK o.J.b)

Im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung wird die Notwendigkeit einer Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Einrichtungen hervorgehoben:

„Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) verpflichtet die Kindertagesstätten, mit den Eltern der Kinder zusammen zu arbeiten und sie an allen wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen... (§ 22a Abs. 2 SGB VIII). Das Recht auf Betreuung, Bildung und Erziehung wird - bezogen auf das eigene Kind - von den Eltern auf die Einrichtung per (Betreuungs-) Vertrag übertragen. Schon aufgrund dieser Rechtslage sind die Tageseinrichtungen zum Wohle des Kindes zu einer guten Erziehungspartnerschaft verpflichtet, über die der Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes gemeinsam begleitet und gestaltet wird.“ (MK 2018, S. 41)

Das Verhältnis zwischen dem elterlichen Erziehungsrecht und der staatlichen Schulaufsicht erfordert aus Sicht des Nds. MK eine Partnerschaft im Bildungsprozess:

„Nach Art. 6 II GG ist die Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht ihrer Eltern. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft, so heißt es weiter. In Art. 7 I GG ist wiederum festgelegt, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. Aus den sich durch das Grundgesetz verbrieften Rechten und Pflichten der Eltern einerseits und der Schule andererseits ergibt sich ein Spannungsverhältnis. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen, sondern ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen. Eltern und Schule verstehen sich mithin als Partner im Bildungsprozess. Für den partnerschaftlichen Umgang miteinander sieht das Niedersächsische Schulgesetz (NSchG) verschiedene Mitwirkungsmöglichkeiten der Erziehungsberechtigten vor.“ (MK o.J. a)

Art 7 GG (Auszug)
(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

In der KiTa ist das Recht auf Erziehung von den Eltern nur übertragen

Die Schule hat ein eigenes Erziehungsrecht

3.1 Kinder- und Jugendhilfe

Nach § 1 (1) SGB VIII hat jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Hierfür ist neben den Eltern die Jugendhilfe verantwortlich. Sie soll

- die individuelle und soziale Entwicklung junger Menschen fördern und zur Vermeidung oder zum Abbau von Benachteiligungen beitragen (§ 1 (3) Nr. 1 SGB VIII),
- Eltern und andere Erziehungsberechtigten bei der Wahrnehmung ihres Rechtes auf Pflege und Erziehung der Kinder beraten und unterstützen (§ 1 (3) Nr. 2 SGB VIII),
- Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen (Nr. 3) und
- einen Beitrag zur Erhaltung oder Schaffung von positiven Lebensbedingungen und einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt leisten (Nr. 4).

Förderung der Erziehung in der Familie

Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie, in Tageseinrichtungen und in der Tagespflege sind gesetzliche Leistungen der Jugendhilfe (§ 2 SGB VIII). Die allgemeinen Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie sollen zur besseren Wahrnehmung der Erziehungsverantwortung beitragen und auch Wege zur gewaltfreien Konfliktlösung aufzeigen. Die Leistungen bestehen insbesondere in Angeboten der Familienbildung und Beratung in Fragen der Erziehung und Entwicklung sowie der Beratung beim Ausbau der Erziehungs- und Beziehungskompetenzen. Sie sollen auch die Eltern besser für ihre Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in den Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe befähigen (§ 16 SGB VIII).

Angebote zum erzieherischen Kinder- und Jugendschutz

Angebote zum erzieherischen Kinder- und Jugendschutz sollen junge Menschen befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und sie zu Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen führen. Eltern und andere Erziehungsberechtigte sollen besser dazu befähigt werden, Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Einflüssen zu schützen. (§ 14 SGB VIII)

Frühe Hilfen als einzelfallbezogenes Angebot für Eltern und werdende Eltern

Mit den Zielen, das Wohl von Kindern und Jugendlichen zu schützen und ihre körperliche, geistige und seelische Entwicklung zu fördern, ist im Jahr 2012 das Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) in Kraft getreten. Kern der sogenannten Frühen Hilfen ist die Vorhaltung eines einzelfallbezogenen möglichst frühzeitigen, koordinierten und multiprofessionellen Angebots für Eltern und werdende Eltern im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder vor allem in den ersten Lebensjahren. Zu diesem Zweck schreibt § 3 KKG den Aufbau und die Weiterentwicklung von Strukturen der Zusammenarbeit der zuständigen Leistungsträger und Institutionen im Kinderschutz vor. Sie sollen sich gegenseitig über das jeweilige Angebots- und Aufgabenspektrum informieren, strukturelle Fragen der Angebotsgestaltung und -entwicklung klären sowie Verfahren im Kinderschutz aufeinander abstimmen. In das breit aufgestellte Netzwerk sollen u.a. Einrichtungen und Dienste der Jugendhilfe, Gesundheits- und Sozialämter, Schulen, Polizei- und Ordnungsbehörden, Beratungsstellen, Mehrgenerationenhäuser und Familiengerichte einbezogen werden. Die Organisation des Netzwerkes obliegt dem örtlichen Träger der Jugendhilfe. (Für Näheres hierzu siehe 9.6.1)

3.2 KiTa und Kindertagespflege

Das SGB VIII unterscheidet zwischen Kindertageseinrichtungen, in denen sich Kinder aufhalten und in Gruppen gefördert werden, und Kindertagespflege, die im Haushalt der Tagespflegepersonen oder von diesen im Haushalt der Erziehungsberechtigten geleistet wird. Beide sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern und die Erziehung in der Familie unterstützen und ergänzen. Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. (§ 22 SGB VIII)

KiTa und Tagespflege sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern

Das niedersächsische NKiTaG konkretisiert diesen Auftrag für die Tageseinrichtungen (§ 2 NKiTaG).

Die Fachkräfte in den Einrichtungen sollen neben anderen Institutionen der kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen mit den Erziehungsberechtigten zusammenarbeiten, zum Wohl der Kinder und um die Kontinuität des Erziehungsprozesses zu sichern. Auch mit den Schulen sollen sie zusammenarbeiten, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern. (§ 22a SGB VIII)

Die Erziehungsberechtigten übertragen ihr Erziehungsrecht an die Einrichtung oder an die Tagesbetreuung. (Meysen 2019) Das Gesetz gibt ihnen vor, die von den Erziehungsberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung zu beachten (§ 9 SGB VIII). Sie sind daher an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen (§ 22a SGB VIII).

3.3 Schule

Der schulische Bildungsauftrag ist in § 2 NSchG formuliert. Die Schulen sollen die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die vorschulische Erziehung weiterentwickeln. Explizite Grundlage hierfür sind die im Christentum, im europäischen Humanismus und in den liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen entwickelten und im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und in der Niedersächsischen Verfassung kodifizierten Wertvorstellungen. Ausführlich legt das Nds. Schulgesetz dar, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Schule den jungen Menschen zu vermitteln hat, damit sie die Grundrechte wirksam werden lassen und verantwortungsvoll an der demokratischen Gestaltung der Gesellschaft mitwirken können. Dazu gehören, so das Gesetz, u.a. die Kompetenzen nach ethischen Grundsätzen zu handeln, Beziehungen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz und Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten und Konflikte vernunftgemäß zu lösen.

*Schulen sollen die Persönlichkeit der Schüler*innen im Anschluss an die vorschulische Erziehung weiter entwickeln*

4 Stärkung der Erziehungs-Kompetenzen

Eltern stehen heute oft vor besonderen Herausforderungen. Dazu gehören Doppelanforderungen von Berufstätigkeit und Kindererziehung, Trennungen, materielle Sorgen u.a.m. Der Beratungs- und Unterstützungsbedarf ist entsprechend gewachsen.

Die Erziehungswissenschaft hat hilfreiche, entwicklungsförderliche Erziehungskonzepte herausgearbeitet. Die Stärkung und Unterstützung der Erziehungs Kompetenzen umfasst die Förderung einer guten Eltern-Kind-Beziehung, die Unterstützung bei der Entwicklung guter Erziehungspraktiken sowie bei der Vermittlung von Struktur und Werten.

- Mit welchen Herausforderungen sind Eltern heute konfrontiert?
- Worin besteht der spezifische Unterstützungsbedarf von Eltern?
- Welche elterlichen Erziehungspraktiken fördern die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen von Kindern?
- Wie können die elterlichen Erziehungs Kompetenzen gestärkt werden?

4.1 Herausforderungen durch gewandelte Erziehungssituationen

Der gesellschaftliche Wandel bewirkt für Eltern mitunter Beeinträchtigungen ihrer sozialen und materiellen Lebenslagen. Diese kann sich negativ auf die Erziehungsfähigkeit und auf die Qualität der Beziehungen innerhalb von Familien auswirken. Beeinträchtigungen drücken sich zum Beispiel durch hohe Ansprüche und Zeitmangel aus. Die meisten Belastungen werden in Form von Stressverarbeitung, Mobilitäts- und Flexibilitätsbereitschaft und wenig Planungssicherheit empfunden (Allensbach 2018). Forsa-Umfragen (2009, 2013) beschreiben Zeitdruck im Beruf, Hektik und Stress im Alltag, Streit und Ärger in der Familie, mangelnde Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Geldsorgen und hohe Selbstansprüche als die größten Stressfaktoren. Auch der Bruch verlässlicher Beziehungen, der sich in hohen Scheidungszahlen ausdrückt, ist ein belastender Faktor (BMFSFJ 2005). Unter erschwerten Bedingungen ist es nicht leicht, die Entwicklung von Kindern gut zu unterstützen. Mitunter reagieren Kinder auf familiäre Belastungen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen oder Lern- und Verhaltensstörungen. (ebd. 2005).

Eltern im im Spannungsverhältnis zwischen Beruf und Kindererziehung

Auch wenn Familien sich nicht so belastet fühlen, bewegen sie sich oft „im Spannungsverhältnis von beruflicher Existenzsicherung und dem Bemühen darum, ihren Kindern eine gute Erziehung zuteilwerden zu lassen und den Bedürfnissen und Interessen ihrer Kinder angemessen Rechnung zu tragen“ (BMFSFJ 2005, S.6). In der ELTERN-Wahlstudie von 2013 wurde erhoben, wie gut Eltern Beruf und Familie vereinbaren können. Damals zeigte sich, dass 42 Prozent der Eltern mit der Vereinbarkeit „überhaupt keine“ oder „so gut wie keine“ Probleme hatten. In der neueren ELTERN-Wahlstudie (Weber 2017) trifft das nur noch auf 29 Prozent der Eltern zu. Entsprechend empfinden immer mehr Eltern die Vereinbarkeit von Job und Familie als belastend. Barbara Thiessen formuliert es in einem Interview mit der Zeitschrift ELTERN (ELTERN-Wahlstudie 2013) derart: „Die Erwerbsarbeit ist flexibler geworden

– aber auf Kosten der Familienzeit. Mit der Digitalisierung sind die Erwartungen gestiegen, beispielsweise die, am Wochenende erreichbar zu sein. Die zunehmend befristeten Beschäftigungsverhältnisse gerade bei jungen Erwachsenen erhöhen den Druck, den Wünschen der Arbeitgeber entgegenzukommen. Da stellt man schon mal übers Wochenende einen Projektbericht fertig – in der Hoffnung, später dauerhaft übernommen zu werden.“ Dazu kommt, dass mehr Mütter erwerbstätig, die Väter aber meistens vollbeschäftigt und wenig präsent bei Haushaltstätigkeiten sind. Deshalb stehen Mütter vor größeren Herausforderungen, Kinder und Beruf miteinander zu vereinbaren (Herrmann & Kruse-Heine 2020).

Familie zu leben ist mit Erziehungsarbeit verknüpft, die besonders von der Familie erbracht und als „private“ Aufgabe der Eltern aufgefasst wird. Zunehmend wird sie aber auch als Aufgabe der Bildungseinrichtungen betrachtet, die außerhalb der Familie in den jeweiligen pädagogischen Einrichtungen zu erfüllen ist (Vgl. Kap. 1.) Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass kompetentes Erziehungshandeln unter erhöhter Belastung nur schwer zu erbringen ist, wenn es nicht nachhaltige Unterstützung in den unterschiedlichsten Formen erhält.

Vermehrt scheinen Eltern hinsichtlich der Entwicklungs- und Erziehungsziele ihrer Kinder verunsichert. Sie wissen aufgrund der Vielfalt an Ratgebern nicht, woran sie sich in der Erziehung halten sollten. „Das Leben mit Kindern vollzieht sich heute zunehmend unter Bedingungen der „Informalisierung“, und damit geht eine Vielfalt möglicher Beziehungs- und Erziehungsformen im Familienalltag einher, die das „Erziehungsgeschäft“ als eine schwierig zu bewältigende Aufgabe erscheinen lässt. Was heute als „Wertpluralismus“ umschrieben wird, mag manche Eltern in ihrem erzieherischen Tun eher verunsichern denn für sie willkommene Möglichkeiten individueller Wahl- und Entscheidungsfreiheiten eröffnen“ (BMFSFJ 2005, S.7).

Wachsender Unterstützungsbedarf bei der Erziehung schlägt sich auch in der steigenden Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung nieder, die die Kommunen nach § 27 SGB VIII gewährleisten müssen. Sie hat sich in den 30 Jahren seit ihrer gesetzlichen Einführung mehr als verdoppelt. Bei anderen Hilfearten sieht es ähnlich aus. (Datenreport 2018, S. 72) Laut Statistik haben in Deutschland im Jahr 2016 mehr als 1 Mio. junge Menschen erzieherische Hilfen in Anspruch genommen. Das heißt, jeder 20. junge Mensch unter 27 Jahren hat allein oder mit der ganzen Familie ein solches Angebot aufgesucht. (Datenreport 2018, S. 69f.) Von den Hilfearten familienunterstützende, familienergänzende und familienersetzende sowie flexible Hilfen wurden die familienunterstützenden Hilfen mit Abstand am häufigsten genutzt, nämlich bundesweit in 639.000 Fällen. Den größten Anteil machten dabei die 449.000 Erziehungsberatungen aus, fast die Hälfte aller geleisteten erzieherischen Hilfen überhaupt. (Datenreport 2018, S. 70) Bezogen auf die Gesamtanzahl der Familien (8.204.000, davon 1.549.000 alleinerziehend; Datenreport 2018, S. 59) entspricht das nahezu 8 % bzw. 5,5 %. Niedersachsen befindet sich bei den relativen Fallzahlen etwa im Bundesmittel. Hier wurden im Jahr 2016 43.759 familienunterstützende Hilfen abgeschlossen, davon 28.966 Erziehungsberatungen. (Statistisches Taschenbuch Niedersachsen 2018) Einen bedeutenden Anteil im Spektrum der Familienunterstützung nimmt mit 12 % auch die ambulante sozialpädagogische Familienhilfe ein.

Die Vielfalt von Beziehungs- und Erziehungsformen erzeugt Verunsicherung

Wachsender Unterstützungsbedarf von Eltern bei der Erziehung, der sich auch in der steigenden Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung niederschlägt

Unter den vielfältigen Gründen für die Gewährung von erzieherischen Hilfen sind bei der Erziehungsberatung die Belastungen durch familiäre Konflikte am bedeutsamsten (31%). Bei der sozialpädagogischen Familienhilfe steht die eingeschränkte Erziehungskompetenz der Eltern im Vordergrund (28%). Eine stationäre Unterbringung ist überwiegend durch eine erzieherische Unversorgtheit (Krankheit, Unterbringung, Inhaftierung oder Tod der Bezugsperson) begründet (27%). (Datenreport 2018, S. 72)

Eltern benötigen Unterstützungen, damit eine gute umfassende emotionale, kognitive und soziale Entwicklung ihre Kinder gewährleistet ist. Dazu braucht es sowohl ein auf „Kooperation und Innovation ausgerichtetes und nach sozialer Gerechtigkeit strebendes Gemeinwesen“ (BMFSFJ 2005, S.7), als auch die Stärkung der elterlichen Erziehungs- und Beziehungskompetenzen. Eltern meinen es mit ihrem Erziehungshandeln in der Regel gut, aber nicht immer handeln sie entwicklungsförderlich. Mitunter fehlen auch Ideen, wie sie ihre Kinder zur Erreichung bestimmter Erziehungsziele unterstützen können. Hier können Unterstützungen hilfreich sein, um den Eltern ein Gefühl von Kompetenz in der Erziehungs- und Beziehungsgestaltung zu vermitteln und ihnen helfen, Vertrauen in die Wirksamkeit ihres Handelns zu entwickeln, das Kinder in ihrer positiven Entwicklung stärkt.

In der Erziehung kommt es auf kontext-, handlungs- und selbstbezogene Kompetenzen der Eltern an

Elterliche Erziehungs- und Beziehungskompetenzen sind nicht nur durch den direkten Umgang der Eltern mit ihren Kindern geprägt (kindbezogene Kompetenzen) oder dadurch, welche Erfahrungs- und Handlungsräume sie ihren Kindern ermöglichen (kontextbezogene Kompetenzen). Elterliche Kompetenzen werden auch im Verhältnis zur eigenen Person sichtbar (selbstbezogene Kompetenzen) und darin, wieviel Vertrauen in den eigenen erzieherischen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten steckt (handlungsbezogene Kompetenzen). (BMFSFJ 2005)

Zuletzt noch der Hinweis auf die Wirksamkeit der außerfamilialen Lebensbedingungen von Familien bezüglich des erzieherischen Handelns. Hier sind die strukturellen Merkmale von Familien bedeutsam (z.B. Einelternschaft oder Stiefeltern). Dazu spielen die Qualität der elterlichen Paarbeziehung, wie auch die personalen und ökonomischen Ressourcen der Eltern eine wichtige Rolle hinsichtlich der Entwicklungsverläufe ihrer Kinder. Dem gesetzlichen Auftrag kommen die Jugendämter der Kommunen durch die Einrichtung von Beratungsstellen, Familienzentren und anderen sozialpädagogischen Unterstützungsleistungen nach.

4.2 *Entwicklungsunterstützende Erziehung*

4.2.1 *Der autoritative Erziehungsstil*

Das Internet, Apps und unzählige Ratgeberliteratur enthalten Tipps und Warnungen rund um die Erziehung von Kindern. Die Mehrzahl der Eltern wünscht sich das Beste für das Aufwachsen ihrer Kinder. Doch die Menge an Ratgebern und Erziehungsexperten kann Eltern zunehmend verunsichern und überfordern. Auf ihre Erziehungsfragen gibt es eine Flut von sich teils widersprechenden Antworten. Wie finden sie das richtige Maß zwischen Sorge und Gelassenheit in der Erziehungsgestaltung ihrer Kinder? Für Eltern ist das oft schwer. Der durch westliche Forschung am meisten empfohlene Erziehungsstil

ist der autoritative Erziehungsstil¹ (Burck 2020). Er ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Wärme, Zuneigung und Liebe. Wenn Kinder die Zuneigung ihrer Eltern spüren, sind sie eher bereit, die Orientierungshilfen von Eltern und familiäre Regeln zu respektieren und umzusetzen. Zugleich wird viel Wert auf das konsequente Einhalten von Regeln und Grenzen gelegt. Regeln werden mit den Kindern abgestimmt, plausibel erklärt und festgelegt. Liebevolles Verhalten ist aus Sicht der Forschung ein wichtiger Aspekt (ebd.). Weitere Erziehungsstile sind der autoritäre, der nachgiebige und der vernachlässigende Erziehungsstil. Beim autoritären Stil wird viel auf Strenge und Kontrolle und wenig auf Liebe fokussiert. Von den Kindern wird Disziplin und Gehorsam erwartet. Sie dürfen ihre Wünsche und Meinungen nur eingeschränkt einbringen. Die Missachtung von Regeln wird mit Strafen sanktioniert. Der nachgiebige Erziehungsstil ist bestimmt, durch Wärme und Zuneigung, die Selbstständigkeit des Kindes wird unterstützt. Es gibt aber wenig Verhaltens-erwartungen oder Regeln, die erfüllt werden müssen. Beim vernachlässigenden Erziehungsstil besteht überhaupt wenig Interesse am Kind und seiner Erziehung (Boos-Nünning 2016).

Der autoritative Erziehungsstil beinhaltet sowohl Wärme und Zuneigung als auch das Setzen von Regeln und Grenzen

Autoritativer Erziehungsstil (viel Liebe, viel Lenkung)	Nachgiebiger Erziehungsstil (viel Liebe, wenig Lenkung)
Autoritärer Erziehungsstil (wenig Liebe, viel Lenkung)	Vernachlässigender Erziehungsstil (wenig Liebe; wenig Lenkung)

Mit dem Wissen um die Erziehungsstile können Eltern reflektieren, welches Erziehungsverhalten für die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder förderlich ist. Dazu braucht es die Auseinandersetzung mit den eigenen Erziehungsstilen und ihren Wirkungen auf die Kinder. „Konkret und im Erziehungsalltag geht es auch um die Art und Weise, wie kindliche Interessen akzeptiert, Wünsche der Eltern ausgedrückt und Konflikte gelöst werden können: Setzen die Eltern beispielsweise Gewalt ein, sind sie häufig gekränkt, machen sie stille Vorwürfe oder sprechen sie Konflikte offen an?“ (ebd., S. 121)

4.2.2 Fünf Säulen entwicklungsfördernder Erziehung

Tschöpe-Scheffler (2011) hat verschiedene Faktoren beschrieben, die günstige Bedingungen für eine entwicklungsfördernde Erziehung schaffen. Fünf Säulen der Erziehung wurden in einem Forschungsprojekt an der Fachhochschule Köln im Zusammenhang mit dem Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ erarbeitet. Dabei geht es um die Aspekte Liebe, Fürsorge, Achtung, Kooperation, Struktur und Förderung. Später sind noch zwei weitere Faktoren - Sinnfindung und Gemeinschaft - ergänzt worden. In der Abbildung und im Text wird das ursprüngliche Modell vorgestellt.

¹ Der Begriff geht auf die amerikanische Entwicklungspsychologin Diana Baumrind zurück, die den autoritären, den permissiven und den autoritativen (akzeptierenden und klar strukturierenden) Erziehungsstil unterschieden hat. Letzterer trägt ihren Forschungsergebnissen zufolge dazu bei, dass Kinder sich zu emotional angepassten, eigenständigen, leistungsfähigen und sozial kompetenten Personen entwickeln. (Stange u.a. 2012).

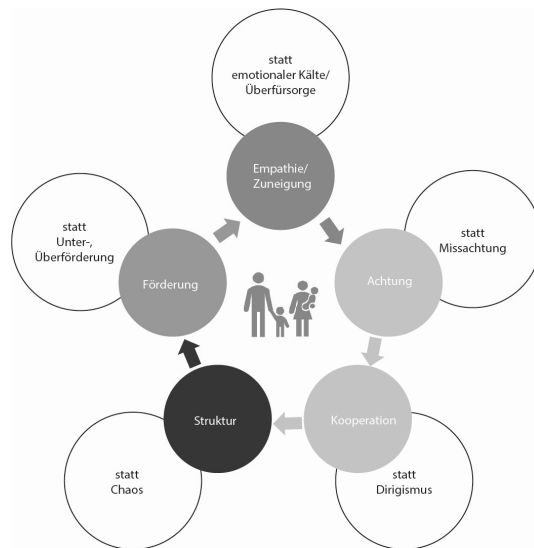


Abb. 1: Fünf Säulen entwicklungsfördernder Erziehung (Tschöpe-Scheffler 2011)

Rechte des Kindes auf Achtung und gewaltfreie Erziehung sind unhintergebar

Grundlage dieser Faktoren sind die Rechte des Kindes auf Achtung und gewaltfreie Erziehung (ebd.). Über die unterstützenden Faktoren hinaus finden sich auch die Gegenpole in Form von entwicklungshemmenden Faktoren. Sie sind geprägt von einer ambivalenten oder ablehnenden Haltung gegenüber dem Kind. Insgesamt können die Faktoren sehr hilfreich dabei sein, den eigenen Erziehungsstil und die Beziehung zum Kind immer wieder zu reflektieren.

Ziel ist es dabei nicht, Rezepte für den Umgang mit herausfordernden Kindern zu geben, sondern Eltern zu ermöglichen, ihren eigenen, individuellen Stil in der Erziehung und Beziehung mit ihrem Kind zu finden. Dabei können sie mit jeder Entwicklungsphase wieder neu ihr Kind, die Situation und sich selbst wahrnehmen, um die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben für alle Beteiligten gut bewältigen zu können. Im Folgenden werden die Dimensionen und ihre Schattenseiten kurz beschrieben (ebd.).

- **Liebe und emotionale Wärme** zeigen sich, wenn Eltern sich dem Kind aufmerksam zuwenden und es in einer wohlwollenden Atmosphäre anhören und wahrnehmen. Dazu gehört, dem Kind mit echter Anteilnahme zu begegnen. Der emotionale Aspekt kann sich in gewolltem Körperkontakt, in aufmunterndem Lächeln, einer zugewandten Haltung, Blickkontakt und Trost zeigen. Der Gegensatz wäre hier, das Kind für die eigene Bedürftigkeit zu missbrauchen, es zu stark zu vereinnahmen oder überfürsorglich zu sein und ihm damit Entwicklungschancen zu nehmen.
- **Achtung und Respekt:** Die Erwachsenen wenden sich dem Kind in voller Aufmerksamkeit zu und erkennen seine Individualität an. Sie trauen ihm eigene Wege zu und halten es für fähig, selbst Lösungen für sein Wollen und Streben zu finden. Der Respekt vor dem „Eigen-Sinn“ des Kindes wird hochgehalten. Wichtig ist die Begegnung auf Augenhöhe, die dem Kind eine eigenständige, ernstzunehmende Rolle im Erziehungsprozess zubilligt. Der Gegenpol zu Achtung ist die Missachtung. Missachtung in der Erziehung zeichnet sich dadurch aus, dass ein Kind nicht mit seinen eigenen Rechten und Bedürfnissen wahrgenommen wird. Die Eltern nutzen ihre Machtposition aus und stellen ihre Interessen in den Vordergrund.
- **Kooperation:** Die Eltern vermitteln dem Kind das Miteinander, Gespräche und Erklärungen; es geht um das wechselseitige Verstehen und „Um-Verständnis-Ringen“. Erwachsene vertreten ihren eigenen Standpunkt

und hören sich die Meinung des Kindes an. Es wird in Entscheidungen einbezogen. Bei Grenzüberschreitungen werden sowohl von den Erwachsenen wie vom Kind Entschuldigungen ausgesprochen und akzeptiert. Hier zeigt sich der Gegenpol in der Einschränkung der kindlichen Autonomie. Ein hohes Maß an Dirigismus schränkt die Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und persönliche Freiheit von Kindern sehr ein. Die Meinung der Erwachsenen hat dann einen höheren Stellenwert als die der Kinder. Durch übermäßige Fremdbestimmung können Kinder sich als unfähig und inkompetent wahrnehmen.

Ein hohes Maß an Dirigismus schränkt die Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und persönliche Freiheit von Kindern sehr ein

- **Struktur und Verbindlichkeit** bedeuten, dass geltende Regeln allen bekannt und einsichtig sind. Werden abgesprochene und begründete Regeln nicht eingehalten, hat das Konsequenzen, die nicht nur angedroht, sondern durchgeführt werden. Grenzen bedeuten nicht nur Verbote, sondern Orientierung und Klarheit. Neben Regeln schaffen auch Rituale und Gewohnheiten eine Struktur. Die Verlässlichkeit und Kontinuität solcher wiederkehrenden Ereignisse geben dem Kind Handlungssicherheit. Ohne Struktur und Verbindlichkeit fehlt Kindern ein notwendiger Orientierungsrahmen für eine gesunde Entwicklung. Erwachsene können als unberechenbar erlebt werden, wenn Regeln und Grenzen beliebig erscheinen.
- **Allseitige Förderung:** Die Eltern sorgen für eine Umgebung, die reich an Anregungen ist. Sie machen das Kind bekannt mit Natur, Wissenschaft, Technik, Religion und Kosmos. Sie antworten auf Fragen, unterstützen die Neugier und ermöglichen dem Kind intellektuelle, sprachliche, motorische und sinnliche Erfahrungen. So lernt das Kind Welt- und Lebenszusammenhänge kennen, es eignet sich Kultur an. Hier sind die Gegenpole die mangelnde Förderung oder die Über-Förderung, die zu übertriebener Leistung zwingt. Eine mangelnde Förderung geht eher mit Vernachlässigung und Missachtung einher. Beides kann zu einem Mangel an Lebenskompetenz und Autonomie führen.

Diese fünf Säulen stellen eine Basis dar für eine gute Erziehung; ein Kind erhält damit das Rüstzeug für ein gesundes Selbstbewusstsein, mit dem es seinen Lebensweg außerhalb des Elternhauses antreten kann. Programme, die aktuell zur Stärkung der Elternkompetenz empfohlen werden, werden in Kapitel 9.4 Programme, Initiativen und Materialien zur Stärkung der Elternkompetenz vorgestellt.

5 Inklusion und Förderung von Teilhabechancen

Die deutsche Gesellschaft ist durch beträchtliche soziale Ungleichheiten geprägt, die sich in mangelnden Teilhabechancen niederschlagen und mit der Erziehung und Bildung in Wechselwirkung stehen. Besonders betroffen sind davon Familien, die auf einem niedrigen materiellen Niveau leben und Familien mit Migrationshintergrund. Weil es für die

Erziehungs- und Bildungsinstitutionen schwieriger ist, diese Familien anzusprechen, gelten sie oft als „schwer erreichbar“.

Förderung von Teilhabechancen

Familien in benachteiligten Lebenslagen haben Defizite im materiellen, sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Bereich. Diese verstärken sich wechselseitig und verstetigen die soziale Benachteiligung über Generationen.

- Welche Auswirkungen hat die materielle Lebenssituation auf die soziale Integration und auf die soziokulturelle Teilhabe, und welche Wechselwirkungen bestehen?
- Was kann auf der kommunalen Ebene getan werden, um die Teilhabechancen von benachteiligten Familien zu verbessern und damit allen jungen Menschen die Möglichkeiten für eine positive Entwicklung zu eröffnen?

Inklusion von Familien mit Migrationshintergrund

Familien mit Migrationshintergrund verfügen durch einen starken Familienzusammenhalt und durch ihre „natürliche“ Interkulturalität und Mehrsprachigkeit über besondere Ressourcen und Potentiale. Dennoch bleiben sie bei den Bildungserfolgen benachteiligt. Herausforderungen für die Zusammenarbeit entstehen durch unterschiedliche Wertorientierungen und Erwartungen sowie mögliche Defizite in der Sprach- und Unterstützungskompetenz für die Kinder.

- Wie lässt sich Inklusion von Familien mit Migrationshintergrund in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft realisieren?
- Wie können die spezifischen Ressourcen von Eltern mit Migrationshintergrund mobilisiert werden?
- Wo sind Defizite vorhanden, und wie kann ihnen begegnet werden?
- Welche Probleme und Herausforderungen zeigen sich in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund und wie kann ihnen am besten begegnet werden?

5.1 Förderung von Teilhabechancen

5.1.1 Folgen und Ausmaß von sozialer Benachteiligung

Wie in anderen westlichen Industrieländern ist die deutsche Gesellschaft durch ungleiche Lebensverhältnisse gekennzeichnet. Eine wesentliche Determinante für die Lebens- und Teilhabechancen von Menschen ist ihre materielle Situation. Das Einkommen sichert nicht nur den Zugang zu Bedarfs- und Gebrauchsgütern und ist die Grundlage der Vermögensbildung, der Vorsorge und sozialen Absicherung. Es ist auch für die soziale Integration und soziokulturelle Teilhabe sowie für das psychosoziale Wohlbefinden und die gesundheitsbezogene Lebensqualität bedeutsam. (Datenreport 2018, S. 302) Menschen, die in relativer Armut leben, haben häufiger einen schlechten Gesundheitszustand und ein ungünstiges Gesundheitsverhalten sowie ein stark erhöhtes Risiko, an chronischen Krankheiten zu erkranken. Die Folge ist eine deutlich geringere durchschnittliche Lebenserwartung gegenüber der Gruppe mit hohem Einkommen. (Datenreport 2018, S. 303)

Bildungsstand und Einkommenssituation bedingen einander. Die Auswirkungen von Einkommensarmut und niedrigem Bildungsstand betreffen daher weitgehend dieselben gesellschaftlichen Milieus und konzentrieren sich sozialräumlich. Die familienbedingten Startchancen für Kinder und Jugendliche sind ausschlaggebend für deren soziale Lage im späteren Leben. (Datenreport

Die Auswirkungen von Einkommensarmut und niedrigem Bildungsstand betreffen weitgehend dieselben gesellschaftlichen Milieus

2018, S. 262) Dadurch ist die sog. Klassenlage über Generationen hinweg relativ stabil. Auch wenn in den unteren sozialen Klassen seit 2010 eine leichte Zunahme der sozialen Mobilität verzeichnet wird, zählt Deutschland im Vergleich der Industrieländer zu denjenigen mit der höchsten Chancenungleichheit. (Datenreport 2018, S. 269)

Als Messgröße für Armut ist in den EU-Ländern die **relative Einkommensarmut** definiert. Die Armutsrisikoschwelle liegt hiernach bei 60% des sog. Haushalts-Nettoäquivalenzeinkommens². Darüber hinaus gilt in Deutschland als Armutsschwelle das politisch-normativ definierte **Existenzminimum**, das sich am Bezug von Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II oder SGB XII orientiert. (Laubstein u.a. 2016, S. 11) Nach der EU-Definition betrug die Armutsgefährdungsquote im Jahr 2018 bundesweit 15,9%, in Niedersachsen 15,0%. Besonders hoch war sie hier mit 38,5% bei Ausländer*innen und mit 38,7% bei Alleinerziehenden. Damit waren in Niedersachsen etwa 313.000 Menschen ausländischer Herkunft und knapp 92.000 Familien mit alleinerziehenden Eltern (einschl. Kindern ab 18 Jahren) von Armut betroffen. Bei Haushalten mit mehr als zwei Kindern lag die Quote bei 29,7%, was 42.000 Familien entspricht. (Statistisches Taschenbuch Niedersachsen 2019, S. 40, 44, 221; eigene Berechnung)

Knapp 16 Prozent der Haushalte in Deutschland sind armutsgefährdet

Der Anteil der im ALG II-Bezug aufwachsenden Kinder in Niedersachsen lag 2015 bei 14,6% und entsprach damit etwa dem bundesweiten Durchschnitt. 191.995 Kinder sind von Leistungen der sozialen Grundsicherung abhängig gewesen, und dies zu einem Großteil über einen längeren Zeitraum. (Bertelsmann Stiftung 2016)

Das kindbezogene Armutskonzept

Die Messwerte zum Ausmaß und zur Verteilung der Armutsgefährdung in Familien sagen noch nichts über die konkreten Ausprägungen und Auswirkungen von Armut. Daher hat die Forschung speziell zur Untersuchung der Armutsfolgen bei Kindern und Jugendlichen ein kindbezogenes Armutskonzept entwickelt. (Holz u.a. 2012, S. 6f.; Laubstein u.a. 2016, S. 12) Dieses Konzept beschreibt Armut anhand von vier zentralen Dimensionen der Lebenslage:

- **materielle Lage** (materielle Ausstattung und Möglichkeit zur Teilhabe am altersspezifischen Konsum)
- **soziale Lage** (soziale Interaktion und deren Verfügbarkeit und Qualität),
- **kulturelle Lage** (formale Bildung sowie non-formale und informelle Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten)
- **gesundheitliche Lage** (physische und psychische Gesundheit sowie gesundheitsbezogene Verhaltensweisen)

Hieran orientiert werden drei sog. Lebenslagetypen gebildet:

- **Wohlergehen** (keine „Auffälligkeiten“ in Bezug auf die zentralen Lebenslage-Dimensionen festzustellen; positive Zukunftsentwicklung erwartbar)
- **Benachteiligung** (Auffälligkeiten in ein oder zwei Bereichen aktuell feststellbar)

² Diese Rechengröße ermöglicht es, die Einkommenssituation von Personen in unterschiedlichen Haushaltstypen miteinander zu vergleichen. Die Bedarfe von Personen in Mehrpersonenhaushalten werden unterschiedlich gewichtet, um die Einspareffekte durch das gemeinsame Wirtschaften zu berücksichtigen.

- **Multiple Deprivation** (Auffälligkeiten in mindestens drei der vier zentralen Lebens- und Entwicklungsbereiche und damit Ressourcendefizite für eine positive Entwicklung in mehreren wichtigen Bereichen)

Wie wirken sich Defizite in den genannten Lebenslage-Dimensionen aus? (Vgl. zum Folgenden Laubstein u.a. 2016, S. 12ff.)

Materielle Unterversorgung bedeutet oft deutliche Einschränkungen in den materiellen Grundbedürfnissen, also der Qualität des Wohnraumes und des Wohnumfeldes sowie in der Menge und Qualität der Ernährung und der Kleidung. Durch fehlende Mittel ist die Möglichkeit sozialer und kultureller Teilhabe erheblich eingeschränkt.

Die **soziale Lage** ist häufig durch ein vergleichsweise kleineres Freundschaftsnetzwerk, mitunter soziale Isolation, geprägt. Das geht einher mit einem geringen Ausmaß an erfahrener sozialer Wertschätzung und geringer ausgeprägtem Selbstbewusstsein. Bei armen Kindern zeigen sich doppelt so häufig soziale und emotionale Auffälligkeiten wie bei nichtarmen Kindern.

In der **kulturellen Lage** gibt es Defizite sowohl im Zugang zu den Bildungsangeboten als auch in den Verhältnissen, in denen arme Kinder lernen. Die multiplen Belastungen, denen arme Familien oft ausgesetzt sind, führen zu Stress und ungünstigen Lernbedingungen, was sich negativ auf die soziale Einbindung und auf die Schulleistungen auswirken kann. Die Bildungsbiografie von armen Kindern ist hierdurch belastet. Das wird oft schon bei der Einschulung deutlich, z.B. durch häufiger auftretende Entwicklungsverzögerungen, und schlägt sich in schlechteren Schulleistungen, häufigeren Wiederholungen von Klassen und niedrigeren Schulabschlüssen nieder. Arme Kinder erreichen deutlich häufiger keinen Schulabschluss bzw. einen Förder- oder Hauptschulabschluss und deutlich seltener ein (Fach-)Abitur, wie die AWO-ISS-Langzeitstudie gezeigt hat. (Holz u.a. 2012, S. 19)

Manifeste Ausprägungen zeigen sich auch in der **gesundheitlichen Lage**. Die sog. KiGGS-Studie hat ermittelt, dass bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen neben körperlichen Auffälligkeiten das Risiko einer psychischen Auffälligkeit um das 3,5-Fache und das einer ADHS-Diagnose um das 2,8-Fache erhöht ist. Ein mittelmäßiger bis schlechter Gesundheitszustand wird in dieser Gruppe fast 6mal so häufig konstatiert wie bei nicht von Armut Betroffenen. Andauernde Gesundheitseinschränkungen treten 2,5mal so häufig auf. (Kunz u.a. 2018a, S. 26) Die Ursachen dafür liegen auch im Gesundheitsverhalten. Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien ernähren sich ungesünder, treiben weniger Sport, rauchen häufiger und leiden häufiger an Übergewicht. (Kunz u.a. 2018b, S. 45)

Von einer **multiplen Deprivation**, also Beeinträchtigungen in mindestens drei von vier Lebens- und Entwicklungsbereichen sind mehr als ein Drittel der in Armut aufwachsenden Kinder und Jugendlichen betroffen. Das verweist auf die Zusammenhänge zwischen den Lebenslagedimensionen. (Laubstein u.a. 2016, S. 70f.)

Bildung und Armut

Ein enger Zusammenhang besteht zwischen der Einkommenslage und der schulischen und beruflichen Qualifikation der Eltern, wie eine Untersuchung

Von Armut betroffene Familien sind multiplen Belastungen ausgesetzt

der Bertelmann-Stiftung (Tophoven u.a. 2017) ergeben hat. Je höher das Qualifikationsniveau der Eltern, desto wahrscheinlicher ist es, dass das Kind in dauerhaft gesicherten Verhältnissen aufwächst, und je niedriger es ist, desto wahrscheinlicher ist es umgekehrt, dass die Verhältnisse im Haushalt dauerhaft nicht gesichert sind. Eine gute Bildung ist also eine wichtige Voraussetzung dafür, die generationenübergreifende Kontinuität von Armut zu durchbrechen. Neben den Chancen für das Erwerbsleben vermitteln Bildung und Erziehung aber auch Wissen und Handlungskompetenz sowie Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen, die alle Lebensbereiche prägen.

Partizipation und Armut

Politische Integration bezeichnet den Prozess, in dessen Verlauf sich die Bürger*innen durch eigene Beteiligung in die politische Willensbildung einbringen. Sie vertreten dabei nicht nur ihre Interessen, sondern erkennen implizit die demokratischen „Spielregeln“ an und binden sich an die politischen Institutionen und Akteure. Ausmaß und soziale (und regionale) Unterschiede in der politischen Integration sind somit Indikatoren für den Zustand der Demokratie. (Datenreport 2018, S. 350) Während das allgemeine Interesse an Politik in den vergangenen Jahren gestiegen ist (2016: 38%), gibt es nach wie vor deutliche Unterschiede nach dem Bildungsstand. Personen mit Abitur interessierten sich überdurchschnittlich stark für das politische Geschehen (ca. 53% Ostdeutschland und ca. 55% Westdeutschland). Menschen mit Hochschulabschluss brachten sich z.T. deutlich stärker aktiv in politische Beteiligung ein (Datenreport 2018, S. 350ff.), so dass die Autoren des Datenreports von einer „sozial induzierten politischen Ungleichheit“ sprechen. (Datenreport 2018, S. 354). Etwas anders sieht es bei dem sog. gering organisationsgebundenen Engagement aus, zu dem auch die Mitwirkung in KiTa und Schule gezählt wird. Hier hat bei einem allgemeinen Anstieg der Beteiligung eine Angleichung zwischen den Bildungsniveaus stattgefunden (2014: 16% bei einfachem, mittlerem und hohem Bildungsniveau). Dennoch sind Angehörige der unteren sozialen Schichten, genauso wie Migrant*innen, in den Elternvertretungen meistens unterrepräsentiert und haben auch weniger Kontakt zu Elternvertreter*innen. (Sacher 2013a)

Es besteht die Gefahr einer „sozial induzierten politischen Ungleichheit“

5.1.2 Zusammenarbeit mit Eltern als Förderung von Chancengleichheit

Der Abbau materieller Armut und die Verbesserung der Lebenschancen betreffen Politikfelder, die der Gestaltung durch Kommunalpolitik oft nicht bzw. nicht unmittelbar zugänglich sind. Gleichwohl können im Rahmen der entwicklungsorientierten Prävention in der Kommune Schutzfaktoren gestärkt werden, die für eine positive Entwicklung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen wesentlich sind. Solcherart sind zum Beispiel eine enge emotionale Beziehung zu Bezugspersonen, ein hohes Ausmaß wahrgenommener sozialer Unterstützung, Freundschafts- und Verwandtschaftsnetzwerke sowie das Erleben von Erfolg und Leistung in der Schule und/oder durch soziale Aktivitäten, die Verantwortung und Kreativität fördern. Eine herausragende Funktion hat dabei die Familie. (Holz u.a. 2012, S. 16ff.) Daher ist es wichtig, gerade auch Eltern aus sozial benachteiligten Gruppen für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu gewinnen.

Eltern aus unteren sozialen Schichten haben z.T. andere Wertsysteme und ein anderes Erziehungsverständnis als Mittelschichteltern. Den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen gelten sie häufig als „schwer erreichbar“. Verunsicherung, Misstrauen, Resignation und schließlich Rückzug sind aber oft erst die

Die Gründe für den Rückzug von Eltern sind vielschichtig

Folge von empfundener Isolation und Ausgrenzung. (Sacher 2013a) Wie eine Untersuchung in Großbritannien gezeigt hat, sind die wesentlichen Gründe für einen Rückzug schlechte Erfahrungen mit der Schule oder anderen Institutionen (auch frühere eigene) und praktische Hindernisse wie Zeitmangel, andere wichtige Verpflichtungen oder fehlende Mobilität. Auch das Gefühl, den Kompetenzansprüchen in Wissen und sozialem Umgang nicht genügen zu können, spielt eine beträchtliche Rolle. Weiterhin wirken ein allzu überlegenes Auftreten von pädagogischen Fachkräften, gepaart mit offensichtlicher Desinteresse an der familiären Lebenssituation, und eine ausgeprägte Mittelschichtorientierung der gesamten pädagogischen Arbeit abschreckend.

Für Sacher (2012a) steht daher am Anfang eine differenzierte Analyse der Elternschaft und evtl. Kontaktbarrieren als Basis für die Zielsetzungen, Strategien und dementsprechenden Maßnahmen. Als Konsequenz einer solchen Analyse kann die Arbeit je nach Elterngruppe differieren.

Als Prinzipien hebt Sacher hervor:

- hoher Stellenwert der Zusammenarbeit mit Eltern, getragen durch die Leitung und das gesamte Kollegium
- Begegnung auf gleicher Augenhöhe, d.h. offen, respektvoll und akzeptierend
- ernsthafte Orientierung an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Familien
- Einbeziehung von Schüler*innen in die Kontakte und Kooperation
- ein „langer Atem“ beim Gewinnen der Eltern für die Zusammenarbeit

Aufbauend auf einer insgesamt freundlichen Atmosphäre („Willkommenskultur“) sollten Kontaktangebote möglichst alle Eltern erreichen. Es sollten Hilfestellungen und Fördermaßnahmen vorgestellt werden, die an den pädagogischen Zielsetzungen und Erwartungshaltungen der Eltern anknüpfen. Der Aufbau und die Pflege individueller Kontakte mit einzelnen Eltern(gruppen) kann aussichtsreicher sein, als nur auf kollektive Kontakte bei „offiziellen“ Anlässen wie Elternabenden o.ä. zu bauen.

Als hilfreiche Strategien empfiehlt Sacher:

- **Aufsuchende Elternarbeit** ist oft unerlässlich, um bestimmte Eltern zu erreichen. Neben den gängigen Möglichkeiten der Korrespondenz kann dieses auch durch informelle Kontaktangebote z.B. an Treffpunkten oder bei Veranstaltungen im Stadtteil, Sprechstunden und auch Hausbesuche geschehen.
- **Aktivierende Elternarbeit** zielt auf das aktive Engagement der Eltern. Sie zeigt ihnen auf, was sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten konkret tun können, um ihre Kinder zu unterstützen.
- **Familienzentrierte Elternarbeit** bezieht das gesamte System der Familie und ihre sozioökonomische und soziale Einbettung mit ein. So können spezifische Bedürfnisse und Probleme erkannt, aber auch Ressourcen in der erweiterten Familie oder der Nachbarschaft erschlossen werden.
- **Vernetzte Elternarbeit** fokussiert zwei Ebenen: Um adäquat auf komplexe Problemlagen reagieren zu können, bedarf es einerseits der Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, des Gesundheitssystems, der Sozialhilfe, der Wirtschaft, der Kirchen, der Kultur, des Sports u.a.m. Andererseits geht es hierbei auch um die Förderung von Elternnetzwerken und Formen der Peer-to-Peer-Unterstützung.

Hilfreiche Strategien für eine Zusammenarbeit, die alle Eltern erreicht

- **Lösungsorientierte Elternarbeit** schließlich will anregen, ermutigen und stärken. Anstatt zu korrigieren und zu belehren, will sie vorhandene Ressourcen erschließen und nutzen. Sie schaut weniger auf die Ursachen als auf die Lösungen. Gemeinsam mit den Beteiligten setzt sie erreichbare Ziele, ermittelt dazu die Handlungsmöglichkeiten und plant deren Umsetzung. Am Ende steht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Empowerment.

Das Netzwerk Frühe Hilfen, der Kooperationsverbund Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten und Programme und Projekte wie „Kontextcheck“ bieten in diesem Bereich Beratung und Unterstützung an. Näheres zu den Inhalten und Erreichbarkeiten dieser Angebote ist unten in Kapitel 9.5 zu finden.

5.2 Inklusion von Familien mit Migrationshintergrund

Auch wenn Migration ein Menschheitsphänomen ist, sprechen wir heute vom „Zeitalter der Migration“. Gründe für das Anwachsen der Wanderungsbewegungen sind die zunehmende Ungleichheit auf globaler Ebene durch ökologische Veränderungen mit dem Verlust von Lebensgrundlagen, die Ungleichverteilung von Armut und Reichtum und Kriege. Durch Kommunikation und Mobilität sind Raum und Zeit „geschrumpft“, und der Anspruch der Menschen, über ihr Schicksal – und damit auch die Wahl ihres Lebens- und Aufenthaltsortes – selbst zu bestimmen, ist gewachsen (Mecheril 2016).

Unter Migration versteht man die auf einen längerfristigen Aufenthalt angelegte räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Individuen, Familien, Gruppen oder auch ganzen Bevölkerungen (Oltmer 2016). Der Begriff ist umfassender als „Einwanderung“ oder „Zuwanderung“ und überschreitet die Perspektive der „aufnehmenden“ Gesellschaft (Mecheril 2016). Die wandernden Menschen selbst treten hier in den Mittelpunkt, die Bedingungen und Auswirkungen in den Herkunft- und Ankunftsgesellschaften werden einbezogen. Migration kann in mehrere Richtungen erfolgen, aus wechselnden Aufenthalten bestehen u.v.m. Jede Gesellschaft ist und wird mehr oder weniger durch Migrationsprozesse geprägt.

Mit der veränderten Perspektive verschiebt sich auch die Zielsetzung von Integration zu Inklusion. Integration adressiert sehr stark die betreffenden Individuen, die dazu befähigt werden sollen, sich in die etablierte Gesellschaft einzufinden. Das Konzept der Inklusion hingegen geht von einer Normalität der Vielfalt aus, wie sie aus den allgemeinen Menschenrechten folgt. Inklusion will die Dimensionen menschlicher Diversität, also auch die von ethnischer, kultureller und nationaler Identität, durch die Schaffung entsprechender Strukturen und Rahmenbedingungen gleichberechtigt zur Geltung bringen. Ziel ist die gleichwertige Teilhabe aller Menschen. (Bayrischer Jugendring 2018)

Wir befinden uns im „Zeitalter der Migration“

Die Zielsetzung hat sich von Integration zur Inklusion verschoben

5.2.1 Familien mit Migrationsgeschichte in Deutschland

Im Jahr 2017 lebten in Deutschland 19,3 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund³. Von den ca. 13,7 Mio. in Deutschland lebenden Kindern haben 4,9 Mio.

³ Die Kategorie Migrationshintergrund wurde 2006 durch das Statistische Bundesamt im Rahmen des Mikrozensus eingeführt. In der aktuellen Fassung lautet die Definition „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“ (Statistisches Bundesamt 2018)

Drei verschiedene Kategorien für die Einwanderung nach Deutschland

(36%) einen Migrationshintergrund, am größten ist der Anteil mit 39% bei den unter 3jährigen. Von diesen Kindern haben über 70% die deutsche Staatsangehörigkeit, 80% sind in Deutschland geboren. Diese hohe Zahl hängt wesentlich mit der Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 zusammen. In Niedersachsen hatten 2017 23,6% der deutschen Kinder einen Migrationshintergrund, 9,8% waren gleichzeitig Ausländer. (Datenreport 2018)

Die Immigration in die Bundesrepublik Deutschland lässt sich drei Kategorien zuordnen (hierzu insges. Thränhardt 2018):

1. Kriegsfolgenmigration

Durch die Folgen des 2. Weltkriegs kamen aufgrund von Flucht und Vertreibung 12 Mio. Deutsche aus Polen, der Tschechoslowakei, Ungarn und Rumänien in die Bundesrepublik. Aussiedlerprogramme führten seit den 1950er Jahren bis 2005 zu weiterem Zuzug aus Polen und Rumänien und, nach der Öffnung des Ostblocks, aus der ehemaligen UdSSR. Die Zahl der Spätaussiedler*innen beträgt mehr als 4,5 Mio. (Göttsche 2018)

2. Wirtschaftsmigration

Engpässe auf dem Arbeitsmarkt führten von 1961 bis 1973 zur Anwerbung von sog. „Gastarbeitern“ aus Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal und Jugoslawien. Zum Ende dieser Periode lebten 4 Mio. Ausländer in Deutschland, 3 Mio. von ihnen aus den Anwerbeländern, von denen wiederum die größte Gruppe aus der Türkei kam. Aufgrund des Familiennachzugs und höherer Geburtenraten stieg die Zahl der Türk*innen im Folgejahrzehnt weiter um 77% an. Sie sind damit zu einer bedeutenden Bevölkerungsgruppe geworden.

Ein erneut starker Zuzug von Arbeitskräften ist seit 2011 durch die EU-Osterweiterung aus ostmitteleuropäischen Staaten, aus Rumänien und Bulgarien sowie im Zuge der Euro-Krise aus südeuropäischen Ländern zu verzeichnen. (Datenreport 2018)

3. Humanitäre Aufnahme

Die Aufnahme im Rahmen des politischen Asyls und aus humanitären Gründen betraf in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik fast ausschließlich Geflüchtete aus dem Ostblock (Ungarn, Tschechoslowakei). Danach sind drei jeweils gesteigerte Höhepunkte zu verzeichnen: Eine sechsstellige Anzahl von Asylsuchenden wurde erstmals in den 1970er und 1980er Jahren in Folge des Vietnamkrieges und des Bürgerkriegs in der Türkei erreicht. In den 1990er Jahren wurden ca. 200.000 aus der ehemaligen UdSSR auswandernde Juden und Geflüchtete aus dem Jugoslawienkrieg (1992: 438.000 Asylanträge) aufgenommen. Die bisher größte Anzahl bilden die Geflüchteten aus den Kriegsgebieten in Syrien und Afghanistan sowie aus afrikanischen Ländern; allein in den Jahren 2014/15 wurden ca. 1,2 Mio. Asylanträge gestellt. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen ist in dieser Gruppe der Migrant*innen besonders groß; 2015 und 2016 waren 31% bzw. 36% jünger als 18 Jahre. (Böhmer 2017)

Migrant*innen stellen also schon nach ihrer Herkunft und ihrer Aufenthaltsperspektive eine sehr heterogene Gruppe dar. Über ihre ursprüngliche nationale Herkunft hinaus differenzieren sich die Gruppen noch weiter aus über Kriterien wie ethnische Zugehörigkeit und religiöse Orientierung. Die Herkunftsgeschichte stellt auch eine Ausgangsbedingung für die sozioökonomische Situation in Deutschland dar. So handelte es sich ursprünglich bei den

Arbeitsmigrant*innen (2.) i.d.R. um gering qualifizierte Arbeiter*innen. Bei den Aussiedler*innen (1.) und Geflüchteten (3.) ist das Spektrum der Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen deutlich breiter. Im Generationenverlauf findet eine allmähliche Angleichung an die Struktur der Mehrheitsgesellschaft statt. (Boos-Nünning 2011)

Gleichwohl ist der sozioökonomische Status von Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt noch immer deutlich niedriger als bei der „einheimisch“ deutschen Bevölkerung. Der Anteil der Haushalte ohne Erwerbstätige war hier 2017 etwa dreimal so groß (16% gegenüber 5%) und die durchschnittliche Anzahl der Erwerbstätigen pro Haushalt geringer als bei Haushalten ohne Migrationshintergrund. Das durchschnittliche Nettoeinkommen pro Kopf fiel 2017 mit 802 Euro um 300 Euro niedriger aus. Die Wohnsituation ist oft durch beengte Verhältnisse in größeren Wohnanlagen und in sozial benachteiligten Stadtteilen von Großstädten gekennzeichnet. (Boos-Nünning 2011; Jähnert/ Reisenauer 2020) Die Armutsgefährdungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund lag 2017 mit 33,3% fast dreimal so hoch wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund (12,7%). (Datenreport 2018, S. 38) Die schlechtere Erwerbssituation und die durchschnittlich größere Anzahl von Kindern kumulieren häufig in ein doppeltes Armutsrisiko. (Boos-Nünning 2011)

Die Diversität in der Kategorie Migrationshintergrund bringt auch vielfältige Familienkonstellationen mit sich. Das Deutsche Jugendinstitut hat im Rahmen des Forschungsprojektes zu Diversität und Wandel in Migrantenfamilien (DIWAN; Laufzeit 2018 bis 2021) – bei aller notwendigen Differenzierung - einige Besonderheiten herausgearbeitet, die je nach Herkunftsmilieu zum Tragen kommen (Jähnert/ Reisenauer 2020; s.a. Mertol 2016). So haben Kinder mit Migrationshintergrund häufiger verheiratete Eltern; ihre Eltern sind jünger, und sie haben öfter Geschwister, häufiger auch mehrere. Der Familienzusammenhalt hat einen hohen Stellenwert. Gehorsam und Konformität dominieren gegenüber kindlicher Autonomie. Insbesondere Kinder aus zugewanderten Familien haben weniger (interethnische) Freundschaften außerhalb der eigenen Familie. Dadurch, dass ihre Freizeitgestaltung seltener in Vereinen oder Jugendgruppen stattfindet, ergeben sich auch weniger Kontaktmöglichkeiten.

Familien mit Migrationshintergrund haben ein deutlich höheres Armutsrisiko

(Wie) Unterscheiden sich Familien mit Migrationshintergrund von solchen ohne?

Erziehungsziele von Eltern mit Migrationshintergrund

Ursula Boos-Nünning (2011) hat die sich aus den besonderen Werteorientierungen von Familien mit Migrationshintergrund ergebenden Erziehungsziele in einer Übersichtsstudie zusammengestellt. Neben den für alle Elterngruppen zutreffenden allgemeinen Erziehungszielen wie Glück, gute Bildung, solide Berufsausbildung, Selbstständigkeit, soziale Kompetenzen etc. sind für Eltern mit Migrationshintergrund einige spezifische Ziele zu nennen:

1. Familialismus

Die Familie bietet lebenslang Schutz und Unterstützung und verpflichtet im Gegenzug zu Loyalität. Ein enger Familienzusammenhalt findet sich in allen Gruppen von Migrant*innen und wird von der Kindergeneration weitergetragen. Er steht im Kontrast zu der tendenziell eher individualistisch orientierten deutschen Gesellschaft. Die Familie gibt Sicherheit und Halt und stellt eine wichtige Ressource für die Integration dar.

Starke Bildungsaspirationen kollidieren mit den familiären Ressourcen

2. Bildung

Aus der Hoffnung auf einen sozialen Aufstieg im Einwanderungsland, besonders bei Arbeitsmigrant*innen, ergibt sich eine starke Bildungsaspiration und Leistungserwartung an die Kinder. Stärker als bei „einheimisch“ deutschen Eltern wird hier der Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Stellung der Familie verbunden. Die familiären Ressourcen reichen allerdings oft nicht aus, um diese Erwartungen angemessen zu erfüllen.

3. Religiosität

Eine an religiösen Grundsätzen orientierte Erziehung ist vielen Eltern mit Migrationshintergrund deutlich wichtiger als „einheimisch“ deutschen Eltern. Das gilt sowohl für Familien muslimischen Glaubens wie für russlanddeutsche Familien mit einer evangelikalen Orientierung. Die Eltern sehen hierin neben der Achtung religiöser und kultureller Normen auch einen Schutz vor den negativen Auswirkungen moderner Gesellschaften und Jugenddelinquenz.

4. Sexualmoral und Geschlechtertrennung

Sexuelle Enthaltsamkeit vor der Ehe ist eine bedeutsame, religiös begründete kulturelle Norm in muslimischen Familien. Sie betrifft junge Frauen wie Männer. Während sie aber von einem beträchtlichen Anteil der jungen Frauen befolgt wird, findet sie bei jungen muslimischen Männern weniger Beachtung. Die Jungfräulichkeit der Töchter wird in einem engen Zusammenhang zur Familienehre gesehen, den Söhnen hingegen wird eher sexuelle Freizügigkeit zugestanden. Eine ähnliche Bedeutung hat die Enthaltsamkeit vor der Ehe für baptistische und mennonitische Migrant*innen aus den ehemaligen GUS-Staaten.

Einige islamische und freikirchliche Gemeinden und anderen Religionsgemeinschaften praktizieren Formen der räumlichen und symbolischen Geschlechtertrennung. Diese äußern sich z.B. in geschlechtergetrennten Ritualen und Festen oder in Bekleidungs Vorschriften, speziell für die Frauen. Diese Separierung hat Auswirkungen auf das Sozialleben und auf die soziale Teilhabe von Mädchen und Frauen.

5. Zwei(Mehr)Sprachigkeit

Eltern mit Migrationshintergrund wissen, dass das Beherrschen der deutschen Sprache eine wichtige Voraussetzung dafür ist, in der Schule und später im Beruf Fuß zu fassen, und haben daher großes Interesse, dass ihre Kinder diese erlernen. Gleichzeitig soll aber als wichtiger Bestandteil der kulturellen Tradition auch die Herkunftssprache (es können auch mehrere Herkunftssprachen sein) weitergegeben werden. Das Erziehungsziel der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gilt milieuübergreifend.

6. Respekt

Achtung und Respekt gegenüber den Eltern und älteren Personen ist als Wertvorstellung insbesondere bei der älteren Generation der Migrant*innen weiterverbreitet als in der „einheimisch“ deutschen Bevölkerung. Beachtenswert ist aber, dass hier unter Respekt nicht nur Gehorsam und Unterordnung zu verstehen sind, sondern auch Toleranz, Rücksichtnahme und Gemeinsinn. In der traditionellen türkischen Erziehung hängen Achtung und Respekt eng mit Liebe zusammen. In der jüngeren Elterngeneration betont dieser Wert stärker die Herausbildung von Einsicht, Selbstkontrolle und Autonomie, die durch Zuhörung und Diskussion zu erreichen seien.

Erziehungsziel der Zwei- oder Mehrsprachigkeit

Erziehungsstile von Eltern mit Migrationshintergrund

Unterschiede in den Erziehungsstilen sind kultur- und schichtspezifisch, und sie unterliegen Veränderungen im Generationenverlauf. Überkommene Vorstellungen schreiben Eltern mit Migrationshintergrund oft einen autoritären Erziehungsstil (vgl. Kap. 4) zu, geprägt durch wenig Zuwendung, Gehorsam und Disziplin. Forschungsergebnisse widerlegen dieses Vorurteil. Insbesondere bei türkischstämmigen Eltern ist oft eine Leistungsorientierung bei gleichzeitig hoher emotionaler Zuwendung anzutreffen, weniger die permissive Ausprägung und noch seltener der autoritäre Stil in dem gerade beschriebenen Sinne. Eine „aggressive Strenge“ mit stärkerer Verhaltensdisziplinierung ist in der Regel von emotionaler Wärme begleitet. Insbesondere gegenüber Kleinkindern kommen Nachsicht und Wärme zum Tragen.

Prägend ist oft eine Leistungsorientierung, begleitet von hoher emotionaler Zuwendung

Ambivalent sind die wenigen Ergebnisse zu Aussiedlerfamilien. Hier wird eine hohe moralische Kontrolle bei gleichzeitiger Nachgiebigkeit und Wärme ausgemacht. Eine Ende der 1990er Jahre durchgeführte Untersuchung spricht von einem „tendenziell unsicheren Erziehungsstil“. In dem z.T. inkonsequenten Wechsel von einem eher autoritären zu einem eher permissiven Erziehungsstil drückt sich das Bestreben nach Anpassung an die Verhältnisse im Einwanderungsland aus. (Boos-Nünning 2011, 2016)

Besondere Ressourcen in Familien mit Migrationshintergrund

Familie und Verwandtschaft gewährleisten den notwendigen sozialen Zusammenhalt für eine gelingende Eingliederung in die Migrationsgesellschaft. (Hierzu insges. Mertol 2016) Sie bieten emotionalen Halt (Bindung) und stellen Erfahrungen und Kompetenzen für die Bewältigung des Lebensalltags zur Verfügung (sog. soziales Kapital). Dieses geschieht i.d.R. unter Rückbindung an Elemente der Herkunftskultur wie Sprache, Religion und moralische Werte (sog. kulturelles Kapital). Die Beziehungen zu Eltern, Großeltern, Geschwistern und Verwandten sind wegen ihrer lebenslangen Kontinuität eine dauerhafte Ressource für soziales Kapital. Kinder übernehmen oft die Erwartungen ihrer Eltern und machen sie zur Grundlage eigener Erziehungsvorstellungen.

Familie und Verwandtschaft gewährleisten einen hohen sozialen Zusammenhalt

Spezifische Ressourcen in Familien mit Migrationshintergrund sind:

- der Wunsch nach schulischem Erfolg und beruflichem Aufstieg
- die emotionale und praktische Unterstützung der Kinder durch die erweiterte Familie
- das Ziel, die Elemente der Herkunftskultur zu bewahren und mit denen der deutschen Gesellschaft zu verbinden
- die intergenerationale Weitergabe von Erfahrungen
- die Offenheit für den Erwerb einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit

Die dominierende Wohn- und Lebenssituation ist wie in der deutschen Gesellschaft die Kernfamilie. Studienergebnisse zeigten, dass die sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen das Familienleben stärker prägen als die kulturell tradierten Rollenvorstellungen. So präferieren junge Frauen und Männer – mit und ohne Migrationshintergrund – eher eine gleichberechtigte Aufgabenverteilung in Haushalt und Familie als ihre Elterngeneration, die sich in der Praxis freilich oft zulasten der Frauen verschiebt. Es sind dennoch einige Besonderheiten in den Familienbeziehungen herauszuheben.

Mutter

Die Mutter hat wegen ihres intensiven Kontaktes in der frühen Kindheit eine besondere Verantwortung für die sprachliche und kulturelle Sozialisation des Kindes. Sie vermittelt nicht nur das Erlernen, sondern auch die emotionale Wertschätzung der Herkunftssprache(n) wie der deutschen Sprache. Darüber hinaus vermittelt sie soziale Umgangsregeln und kulturell geprägte Rituale, damit auch die Grundlagen für den Umgang mit unterschiedlichen Anforderungen und Verhaltenserwartungen.

Vater

Gerade das Vaterbild unterliegt aktuell einem starken Wandel, was auch für Väter mit Migrationshintergrund mit besonderen Erwartungen verbunden ist. Das „neue“ Vaterbild beinhaltet neben einer kritischen Reflexion von tradierten Männlichkeitskonzepten eine intensivere Beteiligung an der Beziehungsarbeit und ein stärkeres Engagement an der Erziehung.

Geschwister

In traditionell geprägten Familien mit Migrationshintergrund ist die Geschwisterbeziehung asymmetrisch. Ältere Brüder und Schwestern genießen den Respekt der Jüngeren und sind ihnen gegenüber dafür zu Schutz, Liebe und Zuneigung verpflichtet. Diesbezügliche Untersuchungen zeigen, dass die Unterstützung durch ältere Geschwister in allen Migrant*innengruppen insbesondere im Bildungsbereich bedeutsam ist. Gerade wegen ihrer altersmäßigen Nähe haben diese einen guten Zugang zu ihren jüngeren Geschwistern und können eine vermittelnde Rolle zwischen den Erwartungen der Eltern und den Bedürfnissen der Kinder einnehmen.

Großeltern

Im Unterschied zu den meisten deutschen Großmüttern sind Großmütter mit türkischem Migrationshintergrund vor allem an der praktischen Kinderpflege (Baden, Wickeln, Kochen) beteiligt, während deutschstämmige Großmütter eher außeralltägliche Aktivitäten wie Ausflüge usw. mit ihren Enkeln unternehmen. Neben den Potentialen, die Großeltern generell in die Erziehung einbringen können, wie die Vermittlung bei Konflikten zwischen Eltern und Kindern, emotionale und soziale Unterstützung und Bildungsförderung, können Großeltern mit Migrationshintergrund besondere Beiträge leisten durch die Vermittlung ihrer spezifischen Lebenserfahrungen, die Weitergabe der Muttersprache sowie den Brückenschlag zur Herkunftskultur und die Vermittlung religiöser Inhalte.

Erwartungen und Probleme

Eltern mit Migrationshintergrund haben hohe Erwartungen an den Bildungserfolg und an die Teilhabe ihrer Kinder. Bestimmte unterstützende Ressourcen sind dafür auch durchaus vorhanden. „Die größtenteils sehr hohen Bildungserwartungen in Familien mit Migrationshintergrund schlagen sich in den meisten Fällen aber nicht in schulischen Erfolgen nieder.“ (Boos-Nünning 2016, 35) Der Grund dafür ist, dass Familien mit Migrationshintergrund häufig nicht über das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital (s. Kasten) verfügen, um ihren Kindern hierfür ausreichende Ausgangsbedingungen zu bieten.

Die Daten aus den PISA-Studien verweisen auf einen Zusammenhang zwischen der sozialen und familiären Herkunft von Schüler*innen und ihrer Stellung im Bildungssystem. Hierbei stellt sich heraus, dass der sozioökonomische

Familien mit Migrationshintergrund verfügen häufig nicht über das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital, um ihren Kindern gute Bildungschancen zu bieten

Kulturelles Kapital

Die Unterscheidung in drei grundlegende Arten von Kapital geht auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu zurück (Bourdieu 1983). Kapital ist hiernach zugleich eine „Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt“ wie auch ein „grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeiten der sozialen Welt“. D.h., es ist sowohl eine Quelle von Macht und Zugriffschancen auf materielle und immaterielle Güter als auch ein die Gesellschaft strukturierendes Prinzip. Ökonomisches Kapital lässt sich direkt in Geld übersetzen und ist durch das Eigentumsrecht institutionalisiert. Kulturelles Kapital wird einerseits durch Erziehung und Bildung erworben und ist durch Inkorporation direkt an eine Person gebunden. In objektiviertem Zustand besteht es in der Form kultureller Güter (Bücher, Medien, Artefakte, Maschinen etc.), die Wissen, Fertigkeiten, Literatur, Kunst usw. aufbewahren und weitergeben. Institutionalisiert existiert kulturelles Kapital in der Gestalt von Titeln, die durch Bildungs-, Ausbildungsgänge etc. erworben und als Kompetenzzugnisse rechtlich anerkannt werden. Das soziale Kapital umfasst die „Gesamtheit der [...] Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes [...] von [sozialen] Beziehungen verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, [...] Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ Die gesellschaftliche Stellung der Gruppe ist ein entscheidender Faktor für das Ausmaß des Sozialkapitals. Alle Kapitalarten werden durch unterschiedliche Arten von Arbeit erworben, erhalten und ggf. vermehrt. Das bedeutet, es muss Zeit und Energie investiert werden sowohl in den Erwerb von kulturellem Kapital, durch Bildung oder Ausbildung, wie auch in soziales Kapital in Form von Beziehungsarbeit. Hierfür sind Zugangsmöglichkeiten, Zeitressourcen und, als wesentliche Voraussetzung, ausreichend ökonomisches Kapital erforderlich. Ein höherer formaler Bildungsabschluss befördert die Chancen auf dem Arbeitsmarkt; und die Zugehörigkeit zu einer besser gestellten gesellschaftlichen Gruppe eröffnet bessere Zugänge zu ökonomischen Ressourcen. Die drei Kapitalarten bedingen und unterstützen sich also wechselseitig.

Hintergrund eine stärkere Auswirkung hat als ihre ethnische bzw. kulturelle Herkunft, so dass sich die Benachteiligungen vorwiegend schichtspezifisch begründen. Dieser auch auf „einheimisch“ deutsche Familien zutreffende Befund wird aber z.T. noch verstärkt durch mangelnde Sprachkompetenz oder individuelle oder institutionelle Diskriminierung. (Friedrich/ Siebert 2009)

Für den Bildungszugang und die Bildungsverläufe sind einerseits das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital (sog. Humanvermögen) der Familien ausschlaggebend (primärer Herkunftseffekt). Mindestens ebenso stark wirken sich aber auch die elterlichen Bildungsentscheidungen aus (sekundärer Herkunftseffekt). Diese beruhen auf Kosten-Nutzen-Abwägungen, bei denen die soziale Distanz zwischen dem Status der Eltern und dem Bildungssystem, die wirtschaftliche Ressourcenausstattung der Familie und die Erfolgserwartungen eine Rolle spielen. Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status wählen auf dieser Basis häufiger einen niedrigeren Bildungsgang für ihre Kinder. (Friedrich/ Siebert 2009)

Über den sekundären Herkunftseffekt eröffnet sich - neben der Notwendigkeit, die sozioökonomischen Ausgangsbedingungen zu verbessern - aber zugleich eine Möglichkeit auf die Bildungssozialisation Einflussnahme zu nehmen. Die zielgerichtete Unterstützung der Eltern und die Stärkung ihrer Erziehungskompetenzen können sie in die Lage versetzen, die Bildungskarrieren ihrer Kinder effektiv zu fördern, und damit ihre Entscheidungen für deren Bildungsweg positiv beeinflussen.

Hierfür ist es aber wichtig zu wissen, wo die Bedarfe und Erwartungen der Eltern in Familien mit Migrationshintergrund liegen und welche Maßnahmen erforderlich und erfolgversprechend sind.

Elterliche Bildungsentscheidungen beruhen auch auf Kosten-Nutzen-Abwägungen

Die Probleme, die sich häufig zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Bildungseinrichtungen manifestieren, decken sich z.T. mit denen sozial benachteiligter Eltern, wie u.a. Sacher (2013) herausgearbeitet hat. Sie gründen in den abweichenden Wertesystemen, wie sie sich in den Erziehungszielen wiederfinden, in Sprachdefiziten, niedriger eigener Schulbildung und mangelnder Kenntnis des deutschen Schulsystems. Nach eigener Einschätzung fehlt es Eltern mit Migrationshintergrund dadurch an der notwendigen Unterstützungskompetenz. (Stein 2016) Im Kontakt mit den Bildungseinrichtungen spielen ein befürchtetes Desinteresse aufseiten der pädagogischen Fachkräfte, Unterlegenheitsgefühle und Konfliktvermeidung eine Rolle (ebd.). Eltern mit Migrationshintergrund sind oft verunsichert, fühlen sich isoliert und verhalten sich Lehrkräften und anderen Eltern gegenüber reserviert und misstrauisch. Die Folgen sind Resignation und Rückzug, was die Probleme letztlich verstärkt. In den Mitbestimmungsgremien sind Eltern mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert. (Sacher 2013)

Eltern mit Migrationshintergrund gelten in den Einrichtungen oftmals als „schwer erreichbar“ und Zurückhaltung wird als Desinteresse interpretiert

Umgekehrt gelten dann Eltern mit Migrationshintergrund aus Sicht der Einrichtungen als „schwer erreichbar“. Die pädagogischen Fachkräfte interpretieren die Zurückhaltung häufig ihrerseits als Desinteresse und reduzieren ihr Engagement entsprechend. Darüber hinaus werden als Gründe hierfür mangelnde Akzeptanz der Zusammenarbeit mit Eltern in der Einrichtung, Zeitmangel und Datenschutz genannt. Verdeckte Faktoren können aber auch mangelnde eigene Kompetenzen im Umgang mit anderen sozialen Milieus, Kritikvermeidung und stereotype Vorbehalte sein (Stein 2016).

Eltern mit Migrationshintergrund sehen sich hohen Erwartungen seitens der Schule für den Bildungserfolg ihrer Kinder ausgesetzt, ohne dass dabei ihre eigene Situation berücksichtigt würde und sie die nötige Unterstützung erhielten. Die allermeisten Eltern helfen ihren Kindern bei schulischen Angelegenheiten, fühlen sich dabei aber oft überfordert. Sowohl Eltern wie junge Menschen mit Migrationshintergrund klagen über Diskriminierung in den Bildungseinrichtungen, und sehr viele (z.B. 92% der türkischen Eltern) stellen einen Zusammenhang zwischen ihrer ethnischen Herkunft und mangelndem Schulerfolg her. Ergebnisse der IGLU-Studien⁴ bestätigen die migrationspezifische Diskriminierung mit der Folge einer messbaren Benachteiligung (Stein 2016).

5.2.2 Handlungsempfehlungen

Für Eltern mit Migrationshintergrund muss das Leitbild der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft das Ziel der Inklusion einbeziehen. Damit sind einige besondere Herausforderungen verbunden, die Ursula Boos-Nünning in einer Expertise für die Friedrich-Ebert-Stiftung (2011) benennt. Sie orientieren sich an den spezifischen Bedarfen, Erwartungen und Ressourcen von Familien mit Migrationshintergrund und erstrecken sich auf drei Handlungsfelder.

1. Abbau von Barrieren durch interkulturelle Öffnung der Einrichtungen
2. Einbeziehung und Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenzen der Eltern

⁴ IGLU ist die deutsche Abkürzung für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Die international vergleichende Studie untersucht Leseleistungen der Schüler*innen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. International wird die Studie PIRLS abgekürzt und meint Progress in International Reading Literacy Study. Weltweit beteiligen sich bis zu 60 Länder an dieser Studie unter der Leitung der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). IGLU wurde das erste Mal 2001 und seitdem alle fünf Jahre erneut durchgeführt. (Wikipedia; abgerufen 12/2021) Die Ausführungen von Stein (2016) beziehen sich auf die IGLU-Studie im Jahr 2006.

3. Vernetzung mit und Stärkung von Migrantenorganisationen im Bereich der Kinder-, Jugend-, Bildungs- und Elternarbeit

1. Interkulturelle Öffnung der Einrichtungen

Eine interkulturelle Öffnung, die über bloße Äußerlichkeiten hinausgeht, basiert auf einer Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die die Werthaltungen (und den Wertewandel) und die Zielsetzungen von Eltern mit Migrationshintergrund nicht nur respektiert, sondern sie schätzt und vorhandene Ressourcen und Kompetenzen als solche wahrnimmt und aufgreift. Erkannte Defizite werden als Bedarfe für Unterstützungsangebote gesehen, die Ausgangspunkt für entsprechende Maßnahmen sind. Inklusion heißt auch, dass eine gleichberechtigte und vollständige Teilhabe und Einbeziehung in die Gestaltung des Zusammenlebens in der KiTa oder Schule erfolgt. Spezielle Angebote für bestimmte Gruppen von Migrant*innen sind hierfür nicht ausreichend.

Für die Arbeit mit den Familien bedeutet das, an vorhandenen Potentialen anzuknüpfen, wie

- der starken Familienbindung als sozialer Halt und Unterstützungsquelle,
- der starken Bildungsaspiration,
- der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit,
- der Inter- bzw. Transkulturalität.

Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund haben es deutlich leichter, die Fähigkeit auszubilden, sich in verschiedenen Kulturen zu bewegen, also eine sog. „hybride Identität“ zu entwickeln. Diese sollte als Leitbild dienen und gefördert werden. Genauso sollte sich die KiTa oder Schule, wie der Sozialraum als Ganzes, an dem Ideal einer multiethnischen Gesellschaft orientieren, die gemeinsam von allen gestaltet wird.

Diskriminierungen und Rassismus sind reale Erfahrungen, die Menschen mit Migrationsgeschichte immer wieder machen. Diese Erfahrungen können nur dann konstruktiv bearbeitet werden, wenn sie ausgesprochen und thematisiert werden. Grundlage dafür ist ein Klima von Vertrauen und Rationalität.

Will man Eltern mit Migrationshintergrund adäquat erreichen, muss - wie bei Familien ohne Migrationsgeschichte auch - nach dem Herkunftsmilieu differenziert werden. Während Eltern mit einem höheren sozioökonomischen Status stärker die formellen Strukturen nutzen, bevorzugen Eltern aus sozial benachteiligten Milieus eher informelle Austauschmöglichkeiten (Betz u.a. 2017). Daher sind solche Familien eher durch informelle Treffs anzusprechen, auch zeitlich und räumlich abgesetzt, ggf. verbunden mit informativen oder kulturell geprägten Exkursionen. Dabei kann es sich anbieten, die erweiterte Familie, ggf. auch die Nachbarschaft einzubeziehen. Auch lokale Elterngruppen können einen guten integrativen Beitrag leisten. Hier lassen sich auch Peer-to-Peer-Unterstützungen wie Patenschaften u.ä. vermitteln (Sacher 2013). Weitere Punkte für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund nennt Deniz (2012):

Keine Sonderbehandlung für Eltern mit Migrationsgeschichte

Das Herausheben einer bestimmten Gruppe setzt erst den Unterschied zu anderen Gruppen und definiert sie als besonders, möglicherweise problematisch. Dieser Effekt muss auch bei Unterstützungsangeboten bedacht werden.

Mehr Personal mit eigener Migrationsgeschichte

Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund haben i.d.R. ein besseres Verständnis für die Situation von Schüler*innen und Eltern und können einen

Pädagogischen Fachkräfte sollten die Werthaltungen und die Zielsetzungen von Eltern mit Migrationshintergrund respektieren und schätzen und vorhandene Ressourcen und Kompetenzen als solche wahrnehmen und aufgreifen.

Insbesondere informelle Treffs außerhalb der Einrichtungen können helfen, Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen

besseren Zugang zu ihnen entwickeln. Sie repräsentieren auch die interkulturelle Öffnung der Einrichtung. Falsch wäre es, ihnen in diesem Kontext einen besonderen Funktionsbereich zuzuweisen und sie ausschließlich für „ihre Klientel“ zuständig zu erklären. (Boos-Nünning 2011)

Interkulturelle Fortbildung fördern

Die pädagogischen Fachkräfte müssen über die notwendigen Kompetenzen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und deren Eltern verfügen, um die nötige Sensibilität zu entwickeln und insbesondere hieraus entstehende Konflikte adäquat bearbeiten zu können. Dazu gehört auch die Kenntnis und Inanspruchnahme von Beratungsstellen. In Kapitel 7 werden die von der Vodafone Stiftung veröffentlichten Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit mit Eltern im frühpädagogischen Bereich und in der Schule vorgestellt. Sie enthalten auch Hinweise für die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern in sozialer Benachteiligung und Familien mit Migrationshintergrund.

2. Einbeziehung und Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenzen der Eltern

Gute Erziehungs- und Bildungskompetenzen von Eltern mit Migrationshintergrund sind eine wesentliche Voraussetzung für die Überwindung bestehender Benachteiligungen und für eine gelingende psychosoziale Entwicklung ihrer Kinder. Neben der Vermittlung von Informationen über das deutsche Bildungssystem und einem leichten Zugang zu speziellen Beratungs- und Hilfsangeboten gehören dazu auch Maßnahmen zur gezielten Stärkung der elterlichen Kompetenzen.

Grundlegend ist die Förderung der Sprachkompetenz. Boos-Nünning (2011) greift hierzu das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ auf, bei dem die Bildungsinstitutionen mit außerschulischen Akteuren und insbesondere auch den Eltern zusammenarbeiten. Eltern vermitteln ihren Kindern von Geburt an nicht nur ein funktionales Verhältnis zur Sprache sondern auch eine emotionale Beziehung. Um das Leitbild einer interkulturellen Mehrsprachigkeit zu verwirklichen, müssen sie aktiv in die Sprachbildung einbezogen werden. Hierzu sind ausreichende Deutschkenntnisse eine unerlässliche Voraussetzung. Eltern mit Migrationshintergrund werden umso eher an Sprachkursen teilnehmen, je mehr sie Wertschätzung für die Ausbildung einer Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit erfahren.

Bei der Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenzen der Eltern gilt es – im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – den „paternalistischen Ansatz“ (Boos-Nünning 2011) zu überwinden. Gemeint ist damit, dass sich die Maßnahmen nicht an dem Muster einer Informations- und Wissensvermittlung durch pädagogische Expert*innen orientieren, sondern dass die Eltern als kompetente Akteure anerkannt und als solche adressiert werden.

3. Vernetzung mit und Stärkung von Migrantenorganisationen

Migrant*innen haben eine große soziale und kulturelle Nähe zu den Migrantenorganisationen, die ihre Interessen vertreten. Schon seit den 1960er Jahren haben sich spanische und seit den 1980er Jahren türkische Elternvereine gegründet, um verstärkt für die Bildung ihrer Kinder einzutreten und Beratungs- und Unterstützungsleistungen anzubieten. In der jüngeren Zeit gilt das auch verstärkt für Aussiedler*innen. Sie reagieren damit auf ein empfundenes Defizit in der deutschen Bildungsinfrastruktur. Inzwischen sind Migrantenorgani-

Gute Erziehungs- und Bildungskompetenzen von Eltern mit Migrationshintergrund sind eine wesentliche Voraussetzung für die Überwindung bestehender Benachteiligungen

sationen auch in nennenswertem Umfang Träger von Bildungseinrichtungen, KiTas wie Schulen, geworden. Prognostiziert wird ein weiteres Anwachsen und eine Stärkung dieser Vereinigungen (Boos-Nünning 2011)

Im Kontrast zu der Bedeutung, die diese Organisationen für Eltern mit Migrationshintergrund haben, sieht Ursula Boos-Nünning (2011) ihre Einbindung in die Beteiligungs-, Beratungs- und Unterstützungsstrukturen unzureichend ausgeprägt. Sie plädiert daher für die Vernetzung dieser Organisationen mit den überwiegend deutschsprachig ausgerichteten Einrichtungen und Fachberatungsstellen für Erziehung und Bildung und den Migrationsdiensten, um die Fachlichkeiten für migrationsspezifische Themen und für Bildung mit den Selbstorganisationen zu verbinden. Zudem sollte der Mangel einer Unterrepräsentanz der Migrantenorganisationen in den kommunalen Mitbestimmungsgremien behoben werden. Eine Professionalisierung der migrantischen Vertreter*innen trägt zu einer Qualitätssteigerung der Kooperation bei. So bilden die Repräsentant*innen „ein wichtiges Scharnier zwischen ethnischer Gemeinschaft und Mehrheitsgesellschaft“. (Boos-Nünning 2011, 63)

*Migrant*innen-Organisationen sind ein wichtiges Scharnier zwischen den ethnischen Gemeinschaften und der Mehrheitsgesellschaft*

6 Partizipation der Eltern in KiTa, Schule und Kommune

Die Partizipation der Eltern dient der kindlichen Entwicklung und ist ein wichtiges Element bürgerschaftlicher Kultur (Niedersächsisches Kultusministerium). Individuelle und kollektive Mitbestimmungsrechte für Kindertageseinrichtungen und Schulen sind gesetzlich geregelt.

- **Was ist unter Partizipation zu verstehen?**
- **Welche Bedeutung hat die aktive Mitbestimmung der Eltern in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft?**
- **Welche gesetzlich verbrieften Mitbestimmungsrechte haben Eltern?**
- **In welchen Angelegenheiten und auf welchen Ebenen können Eltern mitbestimmen?**
- **Wie lässt sich die Partizipation in ein kommunales Präventionsnetzwerk integrieren?**

Ernst gemeinte Partizipation von Eltern bedeutet, dass Eltern den Bildungsalltag ihrer Kinder aktiv mitgestalten. Es gibt viele Möglichkeiten, um allen Eltern eine Chance zur Partizipation zu verschaffen und ihr Engagement für die Institution zu würdigen. Manche Anregungen und Wünsche von Eltern lassen sich aber nicht unmittelbar in dem KiTa- oder Schulalltag berücksichtigen, oder sie sind aus der Perspektive von Fach- und Lehrkräften pädagogisch nicht adäquat. In diesen Fällen ist es wichtig, im Dialog mit Eltern zu bleiben und eine evtl. notwendige Ablehnung wertschätzend und gut nachvollziehbar zu begründen.

Ernst gemeinte Partizipation von Eltern bedeutet, dass Eltern den Bildungsalltag ihrer Kinder aktiv mitgestalten

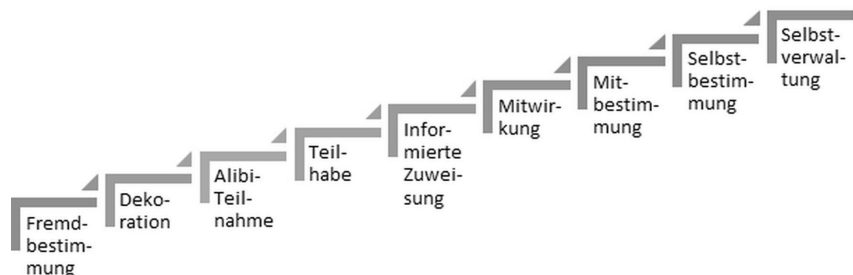
Der Begriff Partizipation stammt ursprünglich aus dem politischen Kontext und soll die „Teilhabe von Personen oder Personengruppen an Entscheidungsprozessen oder Handlungsabläufen in übergeordneten Organisationen (z.B.

Parteien) und Strukturen (z.B. Staat, Gesellschaft) bezeichnen“ (Derecik et al. 2013, S. 44). Allgemein wird der Begriff der Partizipation gleichbedeutend mit Begriffen wie Teilhabe, Beteiligung, Teilnahme, Mitbestimmung, Mitsprache, Mitwirkung und Mitgestaltung gebraucht. Hiermit werden jedoch nur unterschiedliche Aspekte der Partizipation beleuchtet. Folglich ist Partizipation kein Synonym dieser Begriffe, sondern eher als ein Containerbegriff zu verstehen (Derecik et al. 2013).

Schröder (1995) hat (in Anlehnung an Hart und Gernert) die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in ein graduelles Stufenmodell gefasst, das hier für die Partizipation von Eltern aufgegriffen wird. (Abb. 2) Die Art und die Stärke von Beteiligung können sehr verschieden sein. Die Stufen 1-3 sind der Nicht-Partizipation zugeordnet. Diese ist z.B. gegeben, wenn Eltern bei Veranstaltungen mitwirken, ohne den eigentlichen Grund dafür zu kennen, oder bei Entscheidungen nur scheinbar eine Stimme haben. Die Stufen 4-7 lassen sich als Vorstufen der Partizipation beschreiben. Hierher gehören beispielsweise die Information über Angelegenheiten in Form von Elternbriefen, zu denen Eltern nicht mitreden können, oder die Teilnahme von Eltern an bestimmten Veranstaltungen, bei denen Hintergründe nicht weiter transparent gemacht werden. Die höheren Stufen beschreiben die Entwicklung bis hin zur Mitentscheidung und Mitbestimmung, orientiert an den Ideen der Schule oder der KiTa. Die 8. und 9. Stufe repräsentieren die wirkliche Partizipation, bei der die Initiative und Durchführung von Anliegen bei den Eltern liegt. Die Stufe 9 geht sogar über die Partizipation hinaus und beschreibt die völlige Autonomie.

Die Art und die Stärke von Partizipation können sehr verschieden sein

Abb. 2: Stufen der Partizipation nach Schröder (1995)



Die Partizipation von Eltern enthält eine institutionelle und eine interaktionale Ebene. Die institutionelle Ebene schafft partizipatorische Handlungsmöglichkeiten im formalen Kontext. Sie basiert auf dem Prinzip indirekter Mitwirkung, z.B. durch die Elternvertretung. Die interaktionale Ebene bezieht sich auf das reale, soziale und aufeinander bezogene Kommunizieren und (Aus-)Handeln zwischen Personen in ganz konkreten Situationen (Derecik 2013).

Die institutionelle Ebene ist durch den rechtlichen Rahmen bestimmt, der im Folgenden beschrieben wird:

Im Unterschied zu den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege, die die elterliche Erziehung ergänzen, hat die Schule nicht nur ein nachrangiges, sondern ein eigenständiges Erziehungsrecht, das sich aus Art. 7 GG ergibt. (Meysen 2019) Eine Folge davon ist, dass den Erziehungsberechtigten im Rahmen der sog. individuellen Elternrechte, formal betrachtet, lediglich ein Informationsrecht zukommt. Das Niedersächsische Kultusministerium (MK o.J. a) sagt dazu in einem Informationspapier folgendes:

[Individuelle Informationsrechte]

„Die Erziehungsberechtigten werden durch die Lehrkräfte über die Entwicklung ihres Kindes in der Schule, über sein Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten sowie über Lernerfolge und Lernschwierigkeiten an Elternsprechtagen oder in Einzelgesprächen unterrichtet. Auf Informationsveranstaltungen und Elternabenden erhalten die Erziehungsberechtigten Informationen über die Grundsätze der schulischen Erziehung und über Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts. ...“

Die kollektiven Mitwirkungsrechte reichen deutlich weiter. Hierzu führt das Nds. MK aus:

[Kollektive Mitwirkungsrechte]

„Ebenso werden die Erziehungsberechtigten an den schulischen Belangen und Entscheidungsprozessen der einzelnen Schule über die kollektive Elternvertretung (Klassenelternschaften, Schulelternrat) und die Vertretung in den schulischen Gremien (Schulvorstand, Konferenzen, Ausschüsse) beteiligt. Die kollektiven Mitwirkungsrechte werden durch gewählte Elternvertreterinnen und -vertreter auf verschiedenen Ebenen (Schule, Gemeinde, Kreis, Land) wahrgenommen. Durch eine Verknüpfung der verschiedenen Ebenen der Elternvertretungen wird sichergestellt, dass die Erfahrungen, Wünsche, Sorgen, Nöte und Vorschläge der Erziehungsberechtigten in der Schule nicht unbeachtet bleiben, sondern schließlich beim Landeselternrat in einem Gremium zusammenfließen, das aufgrund seiner Mitwirkungsmöglichkeiten in der Lage ist, die Anregungen aufzugreifen und sich für ihre Realisierung auf Landesebene einzusetzen.“ (MK 2019)

Individuelle Informationsrechte und kollektive Mitwirkungsrechte

Ohne die Bedeutung der kollektiven Mitwirkungsrechte zu schmälern, weisen Bildungsforscher darauf hin, dass für den Schulerfolg gerade die individuellen Rechte der Eltern bedeutsam sind. (Sacher 2012) Hinweise dazu, wie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auf der interaktionalen Ebene praktisch ausgestaltet werden kann, werden im nachfolgenden 7. Kapitel gegeben. Dort werden Qualitätsmerkmale für die Kooperation in KiTas und Schulen vorgestellt.

6.1 Kollektive Mitwirkungsrechte der Eltern

Die kollektiven Mitwirkungsrechte in Kindertageseinrichtungen sind im Niedersächsischen Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKi-TaG) geregelt, für Schulen im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG). Sowohl für den frühkindlichen wie für den schulischen Bereich gilt, dass sich die elterliche Mitbestimmung nicht auf die einzelne Einrichtung oder Schule beschränkt, sondern dass sie sich auch einrichtungsübergreifend auf die Gemeindeebene und – für die schulische Elternvertretung – darüber hinaus auf die Landkreis- und Landesebene erstreckt.

6.1.1 Elternvertretung in der KiTa

Die Regelungen zur Mitbestimmung finden sich in § 16 NKiTaG Elternvertretung und Beirat. Hiernach wählen die Erziehungsberechtigten pro Gruppe einer KiTa eine Gruppensprecherin bzw. einen Gruppensprecher. Die Gruppensprecher*innen bilden den Elternrat der KiTa. Gemeinsam mit den Vertreter*innen der Fach- und Betreuungskräfte sowie der Förderungskräfte und des Trägers bildet der Elternrat den Beirat der KiTa, der bei wichtigen Entscheidungen zu beteiligen ist, u.a. bei der Konzeption der pädagogischen

Arbeit. Die Elternräte in einer Gemeinde und kreisfreier oder großer selbstständiger Städte können einen gemeinsamen Gemeinde- oder Stadtelternrat bilden. Die kommunalen Elternräte können sich zu Kreiselternräten zusammenschließen. Diese können wiederum einen Landeselternrat bilden. Die Gemeinden und die örtlichen Träger sollen die Elternräte rechtzeitig vor wichtigen Entscheidungen hören.

6.1.2 Elternvertretung in der Schule

Die kollektiven Mitwirkungsrechte der Eltern werden in den Hinweisen zur Elternmitwirkung des Nds. MK (MK o.J. b) erläutert. Beim Landeselternrat Niedersachsen ist eine Broschüre zur Elternarbeit an den niedersächsischen Schulen (LER 2006-2009) verfügbar, in der die Struktur der Elterngremien in der Schule und auf den unterschiedlichen politischen Ebenen erklärt wird. Die Hinweise zur Elternmitwirkung des MK erklären die Regelungen im Bereich der Schule wie folgt:

„Die Bestimmungen über die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten in schulischen Angelegenheiten finden sich wieder in den §§ 88 bis 100 NSchG für die Klassenelternschaften und Elternräte auf Schul-, Gemeinde- und Kreisebene sowie in den §§ 168 bis 175 NSchG für den Landeselternrat. Diese Vorschriften regeln die Tätigkeit der Elternvertretungen abschließend, d.h. über ihre dort vorgesehenen Erörterungs- und Mitwirkungsrechte hinaus steht ihnen – auch in schul- oder bildungspolitischen Angelegenheiten – kein allgemein politisches Mandat zu ...

Die Erziehungsberechtigten einer Klasse bilden die Klassenelternschaft. Für jede Klasse wird von der Klassenelternschaft eine Vorsitzende bzw. ein Vorsitzender der Klassenelternschaft und Vertreterinnen oder Vertreter für die Klassenkonferenz und deren Ausschuss sowie entsprechende Stellvertretungen gewählt ...

Die Vorsitzenden der Klassenelternschaft bilden den Schulelternrat der Schule, der über umfassende Informations- und Mitwirkungsrechte in der einzelnen Schule verfügt [...]. Dieser Schulelternrat wählt eine Schulelternratsvorsitzende oder einen Schulelternratsvorsitzenden und deren bzw. dessen Stellvertretung aus seiner Mitte (oder einen Vorstand s. auch § 94 NSchG) sowie die Vertreterinnen und Vertreter in der Gesamtkonferenz, in den Teilkonferenzen, im Schulvorstand und in den entsprechenden Ausschüssen.

Über die Klassenelternschaften und den Schulelternrat hinaus wirken die Erziehungsberechtigten in der Schule weiterhin mit im Schulvorstand, in der Gesamtkonferenz, in Fachkonferenzen, in Klassenkonferenzen und in Ausschüssen. Nähere Regelungen hierzu ergeben sich aus der Schulverfassung ...“

6.1.3 Schulische Elternvertretung auf kommunaler Ebene

Darüber hinaus werden Elternräte auf den kommunalen Ebenen und auf der Landesebene gebildet.

„Über die einzelne Schule hinausreichende Probleme oder schulische Angelegenheiten werden je nach Reichweite der Probleme im Gemeinde- (bzw. Stadt-) und Kreiselternrat (bzw. Regionelternrat in Hannover) erörtert.“ (MK o.J.)

Die kommunalen Elternvertretungen können Fragen beraten, die für die Schulen ihres Gebietes von besonderer Bedeutung sind. (§ 99 NSchG) Darüber hinaus müssen die Schulträger, also die Kommunen sog. kommunale Schulausschüsse bilden, die die entsprechenden Beschlüsse des Rates vorberei-

Gremienstruktur für die Beteiligung auf unterschiedlichen politischen Ebenen

ten. Neben Vertretern der Lehrerschaft und der Schülerschaft müssen ihnen Elternvertreter*innen der allgemeinbildenden und der berufsbildenden Schulen angehören. (§ 110 NSchG)

6.1.4 Schulische Elternvertretung auf Landesebene

Das Organ der Elternvertretung auf Landesebene ist der Landeselternrat (LER).

„Der Landeselternrat Niedersachsen (LER) wird beim Kultusministerium als Vertretung der Erziehungsberechtigten an niedersächsischen Schulen gebildet. Der Landeselternrat setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Erziehungsberechtigten niedersächsischer Schülerinnen und Schüler zusammen...

Der Landeselternrat (LER) wirkt gemäß § 169 Abs. 3 Satz 1 NSchG in allen wichtigen allgemeinen Fragen des Schulwesens mit, soweit die Belange der Erziehungsberechtigten berührt werden. ... Der LER hat dabei das Recht und die Pflicht, das MK zu beraten, Vorschläge zu machen und Anregungen zu geben (Stellungnahme/Initiativanträge).“ (MK o.J.)

Der LER entsendet Vertreter*innen in den Landesschulbeirat. Dieser besteht in paritätischer Vertretung aus der Lehrerschaft, der Erziehungsberechtigten und Schüler*innen, darüber hinaus aus Vertreter*innen der freien Schulen, Hochschulen und der Erwachsenenbildung, der kommunalen Schulträger sowie verschiedener Interessenverbände. Er wirkt mit bei allen allgemeinen Fragen, die für das Schulwesen von grundsätzlicher Bedeutung sind. (§ 171 NSchG)

6.2 Die Partizipation von Eltern im kommunalen Präventionsnetzwerk

Die gesetzlichen Mitwirkungsrechte bilden den rechtlichen Rahmen für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in KiTas und Schulen. Sie geben die Gremienstrukturen vor, an denen sich die Elternbeteiligung in einem kommunalen Präventionsnetzwerk orientieren muss. Sie regeln aber auch, welche Themenbereiche in die elterliche Mitbestimmung fallen.

So müssen in den KiTas wichtige Entscheidungen des Trägers und der Leitung im Benehmen mit dem Beirat der Einrichtung getroffen werden (explizit gehört hierzu die Erarbeitung und Fortschreibung des pädagogischen Konzeptes (§ 16 (4) NKiTaG). In Schulen sind die Klassenelternschaften und der Schulleiternrat vor grundsätzlichen die Schule betreffenden Entscheidungen von der Schulleitung, dem Schulvorstand oder anderen zuständigen Entscheidungsgremien zu hören. Die Lehrkräfte müssen Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts mit den Klassenelternschaften erörtern, insbes. wenn das Erziehungsrecht der Eltern besonders berührt ist (§ 96 (3), (4) NSchG).

Präventionsmaßnahmen, die – wie es bei entwicklungsorientierten Programmen der Fall ist - auf die pädagogische Entwicklungsbeeinflussung zielen, berühren damit auch die elterliche Erziehungskompetenz. Als Bestandteil des pädagogischen Konzeptes einer KiTa oder Schule betreffen sie die grundsätzliche pädagogische Ausrichtung. Damit werden sie zum Gegenstand der elterlichen Mitbestimmung.

Nimmt die kommunale Präventionssteuerung den Sozialraum als Ganzes in den Blick und richtet sie die Analyse und Maßnahmenplanung einrichtungs-

Die gesetzlichen Mitwirkungsrechte bilden den rechtlichen Rahmen für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in KiTas und Schulen

Entwicklungsorientierte Prävention kann nur dann optimal gelingen, wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen.

übergreifend aus, wird auch der Mitbestimmungsrahmen einer einzelnen Einrichtung überschritten. Hier sind dann die Gemeinde-, Stadt- und Kreiselternräte angesprochen.

Entwicklungsorientierte Prävention kann nur dann optimal gelingen, wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen. Daher ist es wichtig, die Eltern als zentrale Akteur*innengruppe im Erziehungsprozess so weit wie möglich in die Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einzubeziehen. Die gesetzlich vorgegebene Gremienstruktur lässt sich hierfür gut nutzen. Die Elternschaften und Elternräte in den KiTas und Schulen sollten frühzeitig informiert und zur Mitwirkung ermuntert werden. Wo möglich, sollte ihnen die Gelegenheit zur Mitgestaltung gegeben werden.

Die Gremien der Elternvertretung auf den kommunalen Ebenen sind als Interessenvertretungen einrichtungsübergreifender Belange Ansprechpartner für die Präventionsnetzwerke. Vertreter*innen der Gemeinde-, Stadt- und Kreiselternräte sollten daher in den Steuerungsgremien der entsprechenden kommunalen Ebenen mitarbeiten.

Eltern sind mit ihren vielfältigen Erfahrungen, Kompetenzen und unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen wichtige Mitgestalter. Ohne ihre aktive Einbeziehung in die Gestaltung einer präventiv ausgerichteten Pädagogik ist ein ganzheitlicher Ansatz nicht denkbar. Der doppelte Gewinn liegt genauso in der Erweiterung der professionellen Perspektive wie in der Stärkung der elterlichen Kompetenzen. Und: Wer an Entscheidungen mitgewirkt hat, trägt sie nicht nur mit, sondern betrachtet sie im besten Fall als sein eigenes Anliegen.

Die Bemühungen von KiTas, Schulen und Kommunen sollten sich daher keinesfalls darauf beschränken, lediglich die gesetzlichen Verpflichtungen zur Bildung der gesetzlich vorgesehenen Gremien der Elternvertretung zu erfüllen. Hieraus lässt sich kaum das Potential entwickeln, um über die unteren Stufen des oben erläuterten Partizipationsmodells hinauszukommen. Vielmehr sollte die Bildung von derartigen Gremien auf allen Ebenen gefördert und unterstützt und die Kompetenzen zur Partizipation sollten aktiv gestärkt werden.

Wichtig ist es zu berücksichtigen, dass alle im Sozialraum vertretenen Elterngruppen angemessen berücksichtigt werden, gleich aus welchem sozialen Milieu oder mit welchem kulturellen Hintergrund. (Vgl. hierzu Kapitel 5 und 7) Weitere Hinweise zur Einbindung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in ein kommunales Präventionsnetzwerk werden in Abschnitt 8 gegeben.

7 Kooperation mit den Eltern – Qualitätsmerkmale

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen ist das Feld, auf dem die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im eigentlichen Sinne stattfindet. Pädagogische Fachkräfte bzw. Lehrer*innen und Eltern können und sollten sich mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen und ihrem Wissen ergänzen. Wissenschaftlich erarbeitete Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit in der KiTa und in den Schulen geben hierzu praxisnahe Hinweise.

- Welche Erwartungen haben Eltern an die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen?
- Welchen Beitrag können Eltern für einen gelingenden Bildungsprozess ihrer Kinder leisten?
- Wie können die pädagogischen Fachkräfte in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen eine gute Kooperation mit den Eltern gestalten?

Wie schon erwähnt (Kap. 2.4) ist der Einfluss der Familie auf die Leistungen der Schüler*innen etwa doppelt so stark ist wie der der Schule. Die Einstellungen und Erziehungsleistungen der Eltern wirken sich bis zu fünfmal stärker aus als die Art des Unterrichts. (Sacher 2012) Maßgeblich ist dabei aber keineswegs die schulfachliche Unterstützung durch die Eltern, es sind angemessene Leistungserwartungen und kognitive Anregungen durch das Elternhaus sowie ein förderlicher (autoritativer) Erziehungsstil, der Liebe und Geborgenheit vermittelt, der die Mitte hält zwischen Lenkung und Freiheit, der Regeln und Strukturen vermittelt und erklärt. (ebd.; Näheres zu den Erziehungsstilen in Kap. 4)

Wie lässt sich eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Form von Kooperation und Zusammenarbeit auf Augenhöhe gestalten? Aufgrund der individuellen, sozialen und kulturellen Vielfalt, die auch die Erziehungsvorstellungen unterschiedlich prägen, ist eine solche Partnerschaft eine Herausforderung für alle Beteiligten. Ziel der Kooperation ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder (Stange 2012). Ein wesentlicher Schlüssel einer erfolgreichen Partnerschaft ist zum einen die Anerkennung unterschiedlicher Kompetenzen, Rechte und Ressourcen. Zum anderen geht es auf der Beziehungsebene um die Verbesserung von Vertrauen und Wertschätzung.

Dadurch, dass Kinder zunehmend früher und länger Zeit in Betreuungseinrichtungen verbringen, spielt die Zusammenarbeit mit Eltern eine bedeutsame Rolle, da die Familie die wichtigste und einflussreichste Bildungsinstanz ist (Rauschenbach 2011). Pädagogische Fachkräfte und Eltern können sich bestenfalls in der Begleitung der Kinder gegenseitig mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen und ihrem Wissen ergänzen.

Wie eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gestaltet werden kann, ist immer ein individueller Abstimmungsprozess zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften (Kobelt Neuhaus 2018). Die Herausforderung ist hier, die mitunter sehr unterschiedlichen Perspektiven auf die Zusammenarbeit und die Vorstellungen davon, was für die Förderung der Kinder relevant ist, abzustimmen. Schwierig für ein Verhältnis auf Augenhöhe wäre zum Beispiel eine

Wesentliche Schlüssel einer erfolgreichen Partnerschaft sind die Anerkennung unterschiedlicher Kompetenzen, Rechte und Ressourcen sowie Wertschätzung und Vertrauen

Ausgangslage, in der Eltern ihre Erziehungskompetenzen abgesprochen werden, wobei im Gegenzug der KiTa bzw. Schule die Kompensation der mangelnden elterlichen Erziehung zugeschrieben wird. Aus dieser Perspektive würden die Eltern als Belehrungsobjekte angesehen werden, was einem Verhältnis auf Augenhöhe stark entgegensteht.

Deshalb ist eine wichtige Frage, welche Rolle Eltern in der Bildungsinstitution spielen sollen. Oft sind Eltern Mitgestalter von Festen, indem sie Beiträge zum Buffet leisten oder der KiTa Materialien zu Verfügung stellen. Um wirklich in die Zusammenarbeit zu kommen, braucht es jedoch ein Verständnis von „voneinander Lernen im Dialog“ (ebd.). Dazu gehört, sich mit der Vielfalt der eigenen und anderer Werte zu beschäftigen und in einen offenen, möglichst wertfreien Austausch zu kommen. Die eigene Perspektive steht dabei mitunter in Frage und es gilt zu lernen, mit den damit eingehenden Unsicherheiten einen Umgang zu finden.

Ein tragfähiges KiTa- und Schul-Konzept kann demnach nur mit Eltern zusammen entwickelt werden. Hier ist der Balanceakt zu meistern, für welche Orientierungen und Wertvorstellungen die Einrichtung, bzw. die pädagogische Fachkraft steht und wie sie ihr Wissen, Können und Handeln in Einklang mit den Vorstellungen der Eltern bringt. Dieses setzt viel Selbstreflexion und Vorurteilsbewusstsein voraus.

Hilfreich und entlastend für alle Beteiligten kann auch die Vernetzung in den Sozialraum sein

Hilfreich und entlastend für alle Beteiligten kann auch die Vernetzung in den Sozialraum sein, um sowohl für die Einrichtung als auch für die Eltern unterstützende Ansprechpartner zu haben. Diese Vernetzung kann durch verschiedene Perspektiven und Wissen, um die unterschiedlichsten Ausgangslagen von Familien und ihren Kindern, ein gegenseitiges Verständnis erhöhen. Dabei können beispielsweise Frühe Hilfen, Frühförderung, Familienbildung, Elterntrainings, Einrichtungen des Gesundheitssystems und weitere Akteure im Feld ein pädagogisches Setting bilden. Nähere Ausführungen dazu sind in Kapitel 8 zu finden.

Auch Grenzen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden deutlich, wenn beispielsweise Fälle von Kindeswohlgefährdung im Raum stehen oder rechtliche Einschränkungen der Elternmitwirkung greifen. Darüber hinaus kann eine Ideologisierung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften verschleiern, dass es versteckte Grenzen zur Zusammenarbeit gibt (Betz 2017). Diese können durch unterschiedliche Interessen und Machtverhältnisse geprägt und rechtlich normiert sein, wie in Kap. 1, 2.3 und 2.4 näher ausgeführt wurde. (Stange 2012)

Wichtig ist, dass der Fokus der Zusammenarbeit darauf liegt, für die Kinder etwas bewirken zu wollen, damit die Zusammenarbeit mit Eltern keinen reinen Selbstzweck erfüllt und allen sinnvoll erscheint. Ein weiteres brennendes Thema in der Zusammenarbeit mit Eltern sind die oft als „schwer erreichbar“ bezeichneten Eltern (Bartscher 2011; Sacher 2021a, 2013). Diese Eltern lassen sich nicht in eine homogene Gruppe fassen. Durch eine Gleichmachung wird sogar eher verhindert, die besonderen Bedingungen und Problemlagen dieser Eltern wahrzunehmen. Es geht vielmehr darum, sich ein klares Bild darüber zu schaffen, um welche Gruppe von Eltern es sich gerade handelt. Nur dann können auch passende Strategien zur Ansprache und zur Zusammenarbeit entwickelt werden. (Sacher 2012) Dieser Problematik wird in Kap. 5 und weiter unten in Kap. 7.3 nachgegangen.

Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen aus dem frühpädagogischen und aus dem schulischen Bereich haben im Auftrag der Vodafone Stiftung und der Karl Kübel Stiftung Leitfäden mit Qualitätsgrundsätzen für KiTa und Schule entwickelt. Die Vorschläge in den Leitfäden fokussieren auf die gute Zusammenarbeit von Eltern und Fach- und Lehrkräften. Sie sollen darin unterstützen, die Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder bestmöglich zu fördern. Im Folgenden findet sich eine zusammengefasste und sehr verkürzte Übersicht der Qualitätsmerkmale für KiTa und Schule. Die Leitfäden sind bei der Vodafone Stiftung online abrufbar (s.u.).

Leitfäden geben Hilfestellung für die Partnerschaft von Fachkräften und Eltern in KiTa und Schule

7.1 Gestaltung einer guten Zusammenarbeit mit Eltern – KiTa

Kindertagesstätten stehen zunehmend vor der Herausforderung, wie sie mit vielfältigen Familien kooperieren und zusammenarbeiten können. Auch viele Eltern sind sich bei dem Thema unsicher. Der Leitfaden mit den Qualitätsmerkmalen möchte Eltern und Fachkräfte darin unterstützen, gut zusammenzuarbeiten, „um die Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder zu verbessern“ (Kobelt Neuhaus u.a. 2014). Wichtig ist den Autor*innen des Leitfadens, dass er „eine Übersicht leicht umsetzbarer Vorschläge und in der Praxis erprobter Handlungsempfehlungen für alle Stationen der KiTa-Zeit – vom Erstkontakt über die Eingewöhnungsphase und die tägliche Zusammenarbeit bis hin zur Einbeziehung des Lebensumfeldes der KiTa und Kindertagespflegestelle“ enthält. Den ausführlichen Leitfaden können Sie sich unter nebenstehenden QR-Code herunterladen. Im Folgenden sind die im Leitfaden erarbeiteten Qualitätsmerkmale KiTa zusammengefasst:



Qualitätsbereich A: Erstkontakt mit Familien

Qualitätsgrundsatz A 1: Eltern als Experten für ihre Kinder wahrnehmen

Eltern sind die vorrangigen Bezugspersonen ihrer Kinder. Sie sind Dialogpartner in der Entwicklungsbegleitung und in ihrem Lebensbereich Experten für ihre Kinder.

Qualitätsgrundsatz A 2: Die familiäre Ausgangslage kennen

Die Beziehung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen ist geprägt durch Wertschätzung, Respekt und Offenheit gegenüber den Kindern und ihren Familien. Es besteht ein professionelles Interesse an der Lebenssituation, der Zusammensetzung der Familien, an den sozialen und kulturellen Hintergrund sowie an den familiären Gewohnheiten und Erziehungsvorstellungen.

Qualitätsgrundsatz A 3: Rollenerwartungen klären

Schon im Erstkontakt findet eine Rollenklärung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern statt. Die pädagogischen Fachkräfte machen die Bedeutung der Unterstützung und des Wissens der Eltern sichtbar und beschreiben daneben ihre pädagogische Arbeit in der Einrichtung. Sie drücken sich für die Eltern möglichst verständlich aus und bringen ihnen Respekt entgegen.

Qualitätsgrundsatz A 4: Das Lebensumfeld der Familie berücksichtigen

Die Fachkräfte in Kitas informieren sich über die besonderen Lebensumfelder der Familien, über Ressourcen im Sozialraum und familiäre Lebensentwürfe, die den Kontakt mit dem Bildungsort mitbestimmen. Sie berücksichtigen die Erkenntnisse im KiTa-Konzept und im alltäglichen Handeln.

Qualitätsbereich B: Eingewöhnungsphase

Qualitätsgrundsatz B 1: Eingewöhnungskonzept vorstellen

Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben den Eltern ihr Eingewöhnungskonzept, das fachlich fundiert ist. Sie überlegen mit den Eltern gemeinsam eine familienspezifische Umsetzung, die das Wohlbefinden des Kindes im Blick hat.

Qualitätsgrundsatz B 2: Familiäre Bindungen und die Triangulierungsphase

Den pädagogischen Fachkräften ist die Bedeutung familiärer Bindungen klar und sie unterstützen diese in der Triangulierungsphase. Eltern sind die Brücke zu den Kindern, und ihre Kompetenzen sind wichtig als Unterstützung für den Beziehungsaufbau der Fachkräfte zum Kind.

Qualitätsgrundsatz B 3: Beziehungen zu den Eltern wertschätzend gestalten

Pädagogische Fachkräfte schaffen eine Beziehung zu den Eltern, die durch Wertschätzung und Transparenz über Ziele, Werte und Methoden bestimmt ist.

Qualitätsbereich C: Alltägliche Zusammenarbeit mit Familien bzw. Eltern

Qualitätsgrundsatz C 1: Täglicher informeller Austausch

Pädagogische Fachkräfte tauschen sich regelmäßig informell mit den Eltern über Erlebnisse, Erfahrungen und Entwicklungsschritte ihres Kindes aus. Im Gespräch mit den Eltern werden Form und Ziele der Zusammenarbeit entwickelt und die Verantwortlichkeit der Eltern ernst genommen und unterstützt.

Qualitätsgrundsatz C 2:

Beteiligung aller – unabhängig vom familiären Hintergrund

Pädagogische Fachkräfte schätzen alle Eltern und Familien, unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Kompetenzen, ihrer Familienkonstellation und ihrer Zugehörigkeit zu religiösen oder sozialen Gruppen, wert und beteiligen sie bestmöglich. Besondere familiäre Bedingungen sollten den optimalen Bildungschancen eines Kindes nicht im Wege stehen.

Qualitätsgrundsatz C 3: Zusammenarbeit mit Familien zum Schutz der Kinder

Pädagogische Fachkräfte begleiten Eltern notwendige Hilfe zu finden, Kontakte zu Beratungsstellen und Diensten aufzunehmen bzw. Informationen und Unterstützung zu finden. Die Zusammenarbeit mit Familien ist auch eine zentrale Aufgabe des Kinderschutzes

Qualitätsbereich D:

Bildungsgemeinschaften und Modelle der sozialräumlichen Einbindung

Qualitätsgrundsatz D 1: Lebensumfeld und Sozialraum miteinbeziehen

Pädagogische Fachkräfte in KiTas handeln in dem Bewusstsein, dass die Zusammenarbeit mit Eltern am besten funktioniert, wenn Fachkräfte, Eltern bzw. Familien und das Lebensumfeld gleichermaßen Unterstützung erfahren und geben. Dazu kann mit familienrelevanten Akteuren im Sozialraum mit ihren vielfältigen Kompetenzen kooperiert werden (siehe hierzu Kapitel 8).

Qualitätsgrundsatz D 2: Bildungsorte vernetzen, um Übergänge zu erleichtern

Die Übergänge von der KiTa zur Grundschule werden mit allen Akteuren gemeinsam gestaltet. Sie berücksichtigen die besonderen Situationen aller Beteiligten und orientieren sich am Entwicklungs- und Interessesstand des Kindes.

Qualitätsgrundsatz D 3: Die Gesamtelternschaft miteinbeziehen

Die Zusammenarbeit mit Eltern hat zum Ziel, dass sich eine gemeinschaftsorientierte und vernetzte Gesamtelternschaft bildet. Dabei werden Eltern ermutigt ihre Kompetenzen, ihr spezifisches Wissen und ihre Verantwortung als Eltern in den KiTa-Alltag einzubringen.

7.2 Gestaltung guter schulischer Elternarbeit

Wie oben beschrieben hängt der Bildungserfolg von Kindern maßgeblich vom Elternhaus ab. Unterstützend für alle Beteiligten ist deshalb eine kontinuierliche und konstruktive Zusammenarbeit von Schule und Familie. „Schüler*innen zeigen dann mehr Lern- und Leistungsfähigkeit. Eltern und Lehrkräfte verstehen Schule mehr als gemeinsam zu gestaltenden Lebensraum.“ (Vodafone Stiftung 2013)

Das Interesse und die Bereitschaft, neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Eltern zu finden, wächst. Wie eine „gute“ Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften möglich sein kann und welche Ziele dabei ohne hohe Mehrarbeit verfolgt werden können, helfen die folgenden zentralen Qualitätsmerkmale der Vodafone-Stiftung (2013) herauszuarbeiten. Den Leitfaden „Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus“ können Sie sich unter nebenstehenden QR-Code herunterladen.

Folgende Hauptfragen dienen zur Vorstrukturierung der Arbeit mit den einzelnen Qualitätsmerkmalen:

- Wo wollen wir hin? - Teilziele entwickeln
- Was können wir tun? - Maßnahmen, die die Erreichung der Teilziele ermöglichen
- Wie ließe es sich realisieren? - Konkrete Beispiele im Zusammenhang mit den Maßnahmen

Zu den vier Qualitätsmerkmalen werden jeweils Leitbilder beschrieben, sie sind den Maßnahmen als roter Faden zur Umsetzung vorangestellt.

Qualitätsmerkmal A: Willkommens- und Begegnungskultur

Wertschätzung der Eltern als Teil der Schulgemeinschaft

Dieses Qualitätsmerkmal beinhaltet, dass Eltern sich in der Schule willkommen fühlen und sie als einen Ort der Begegnung ansehen können. Schon das Schulgelände und der Eingangsbereich der Schule prägen das Schulklima. Hier kann eine einladende Atmosphäre viel bewirken. Alle Gruppen von Eltern werden gleichermaßen angesprochen, durch eine adressatengerechte Kommunikation in ihrer Herkunftssprache, eine einladende Atmosphäre und informelle Begegnungsmöglichkeiten. Eltern und Schüler sollten sich langfristig wohlfühlen können und sich als Teil der Schulgemeinschaft, in die sie sich einbringen können, wahrnehmen.

Qualitätsmerkmal B: Vielfältige und respektvolle Kommunikation

Offener und vertrauensvoller Austausch zwischen Schule und Eltern(schaft)

Ein Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern auch ohne konkreten oder sogar problemabhängigen Anlass ist hier zentral. Er ist Grundlage einer langfristigen, vertrauensvollen Beziehung, die es auch aushält, mitunter schwierige



Themen zu besprechen. Sie ermöglicht eine niedrighschwellige Kontaktaufnahme zwischen Eltern und Lehrkräften. Die Kommunikation beinhaltet auch einen Austausch über die besonderen Lebenslagen der Familie, soweit sie für die Bildungssituation relevant sind.

Qualitätsmerkmal C: Erziehungs- und Bildungskooperation

Die Transparenz der Sichtweisen, Erwartungen und Anforderungen des Gegenübers erleichtert im Einzelfall eine sinnvolle Abstimmung der Unterstützungsbemühungen in Familie und Schule.

Um Lernprozesse erfolgreich unterstützen zu können, ist eine funktionierende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und Eltern zentral. Zu klären ist hier, wer welche Rolle und Verantwortlichkeit für die Bildung und Erziehung innehat. Wichtig ist auch zu klären, welche Ressourcen und Kompetenzen in den jeweiligen Familien für die Förderung der Kinder zur Verfügung stehen und wie sie aktiviert werden können. Spezifische Beratungs- und Unterstützungsbedarfe finden Berücksichtigung. Der Lebensraum Schule wird gemeinsam gestaltet. Transparenz und ein wertschätzender Umgang miteinander sind die Basis dafür. Alle Akteure haben eine Ho- und Bringschuld und Ressourcen, die sie einbringen können und dürfen.

Qualitätsmerkmal D: Elternpartizipation

Allen Beteiligten sind ihre Mitwirkungsrechte, Mitwirkungsmöglichkeiten und -pflichten bewusst, und sie setzen diese auch ein. Es geht darum, mit Verantwortungsgefühl die Interessen aller Beteiligten der Schulgemeinschaft zu wahren und zu unterstützen. Eltern aus allen sozialen Schichten und Gruppen werden angemessen beteiligt, ggf. mit Unterstützung von Beiräten oder Mentor*innen. Ziel ist es, mit Vorbildcharakter Demokratie in der Schulgemeinschaft zu leben, um damit auch Schüler*innen zu helfen, in Ihre Rolle als verantwortliche Bürger zu wachsen.

Ausführlich werden die Mitwirkungsrechte im Kapitel 6 Partizipation der Eltern in KiTa, Schule und Kommune behandelt.

7.3 Mit Eltern in Kontakt kommen

Mit Eltern in Kontakt zu kommen, wird von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften häufig als Herausforderung beschrieben, gerade bei Eltern und Familien, wo eine Kooperation aufgrund prekärer Lebens- und Arbeitssituationen (niedriger sozial-ökonomischer Status, Arbeitsbelastung, zu versorgende Kleinkinder, pflegebedürftige Angehörige, eingeschränkte Mobilität) als besonders wichtig angesehen wird. Mitunter scheint es gar unmöglich, diese Eltern zu erreichen. Sacher (2013) schreibt dazu: „Wenn wir Eltern als »schwer erreichbar« bezeichnen, schreiben wir ihnen sozusagen ein Charaktermerkmal zu und geben ihnen damit letztlich die »Schuld« am fehlenden Kontakt. Dadurch werden wir davon abgehalten, nach den Barrieren zu suchen, welche solchen Eltern die Kontaktaufnahme erschweren, und nach Möglichkeiten, die solche Barrieren beseitigen oder doch wenigstens absenken.“

Barrieren können im ersten Schritt genauer analysiert werden. Es gibt nicht die homogene Gruppe „nicht erreichbarer“ Eltern. Die Gründe für eine mangelnde Kooperation können sehr unterschiedlich sein wie Sprachbarrieren,

Zeitmangel, oder ein (kulturell) anders geprägtes Verständnis von Bildung und Bildungshandeln. Eine Rolle spielt so, wie die Lehrkräfte oder pädagogischen Fachkräfte in der Kommunikation wahrgenommen werden (als Autoritätsperson, als Bildungspartner). Auch frühere Diskriminierungserfahrungen, die Befürchtung, dem eigenen Kind nicht helfen zu können und der fehlende Bezug zur Schule oder KiTa können Barrieren begründen. In einer österreichischen Studie zum Umgang mit Familien mit Migrationshintergrund (Anliker/ Rösch 2011) ist es so formuliert: „Ängste und Überzeugungen – z.B. dass die Eltern erfahren würden, sie könnten ihrem Kind nicht helfen, oder die Angst, als Eltern kritisiert zu werden – stehen in Zusammenhang mit der mangelhaften Erreichbarkeit der Eltern.“ Hier gilt es, derartige Barrieren zu verstehen und Strategien zu entwickeln, ihnen entgegenzuwirken. Ein Beispiel dafür wäre der Einsatz von Personen, die aufgrund ihrer Sprache oder ihrer Lebenswelt näher an den Eltern „dran“ sind und aufsuchend einen vermittelnden Zugang haben (Stadtteilmütter, Elternbegleiterinnen).

Auch die Signale an die Eltern, dass ihre Teilhabe erwünscht ist, ihre Ressourcen und Kompetenzen gesehen werden und Eltern auch ohne Problemanlässe willkommen sind, sind zentral. Hilfreich ist es, die Eltern in ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu stärken und ihnen nahe zu bringen, dass sie in ihren Möglichkeiten zum Bildungserfolg und zu einer positiven Entwicklung ihrer Kinder beitragen können. Dazu gehört zum einen eine offene Haltung der Fach- und Lehrkräfte gegenüber Menschen mit unterschiedlicher familiärer Herkunft. Zum anderen braucht es einen informellen Ort, in der Schule oder in der KiTa, an denen sich Eltern (und Fach- und Lehrkräfte) begegnen können (z.B. im Eltern-Café, Tag der offenen Tür). Hier können Eltern auch eigene Themen und Bedürfnisse einbringen, und sie sind nicht nur Informationsempfänger wie oft in klassischen Formaten wie Elternabenden.

Auf Seiten der Fach- und Lehrkräfte ist es hilfreich, die Eltern nicht ausschließlich durch eine negative Brille zu betrachten, ihnen dann fehlende Kompetenzen zur Unterstützung ihrer Kinder zu unterstellen, weil sie bildungsfern sind oder Desinteresse an ihrer Erziehungsverantwortung zu haben scheinen. Viele Eltern stehen unter tatsächlich beeinträchtigenden äußeren Bedingungen, die es erschweren, gute Kontakte und Kooperationen zu Bildungseinrichtungen zu pflegen. Sacher (2013) schreibt dazu: „Da sich internale Bedingungen der Eltern und Familien weitgehend dem Zugriff der Schule entziehen, sehen Lehrkräfte unter solchen Voraussetzungen auch kaum Handlungsmöglichkeiten für sich.“ Die Eltern dagegen fühlen sich mitunter ohnmächtig und können deshalb ihre Verantwortung nicht wahrnehmen oder delegieren sie. Deshalb ist es hilfreich, wenn Eltern auf ihre positiven Seiten, ihre Kraftquellen, Stärken und Begabungen hingewiesen werden. Zum Beispiel dann, wenn sie sich in einer schwierigen Lebenslage unter Dauerbelastung und Mangel trotzdem über Wasser halten können (Armbruster 2006).

Sowohl die Benennung von präzisen Zielsetzungen und Erwartungen der Bildungseinrichtung als auch konkrete Förderimpulse für Kinder sind sehr hilfreich. Zu guter Letzt müssen immer wieder Abstimmungsprozesse zu Fragen stattfinden wie: Fühlen sich alle Beteiligten ausreichend gewürdigt und in ihren Anliegen wahrgenommen? Wessen Bedürfnisse werden vielleicht übersehen? Wessen Rechte werden möglicherweise verletzt? Wie können Beschwerden eingebracht und bearbeitet werden?

Eltern signalisieren, dass ihre Teilhabe erwünscht und ihre Ressourcen und Kompetenzen gesehen werden

Eltern auf ihre positiven Seiten, ihre Kraftquellen, Stärken und Begabungen hinweisen

Informationen, Hinweise Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit Eltern in sozialer Benachteiligung und Familien mit Migrationshintergrund sind oben in Kap. 5 zusammengetragen.

Programme, die sich an Eltern in erschwerten psychosozialen Situationen wenden, werden weiter unten unter 9.4.2 vorgestellt.

8 Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im kommunalen Präventionsnetzwerk

Eine intensive sozialräumliche Vernetzung der mit der Erziehung und Bildung betrauten Institutionen einer Kommune und eine effektive Steuerungsstruktur sind eine gute Ausgangsbasis für eine gelingende Prävention. Eine gemeinsame Strategie bildet den Rahmen für bedarfsgerecht geplante und aufeinander abgestimmte Maßnahmen. Neben den „Professionellen“ gehören auch die Gremien der organisierten Elternschaft als ein Teil in dieses Netzwerk hinein.

Wichtig für die Prävention ist ein übergreifender „sozialräumlicher Blick“

Die Erkenntnisse der Präventionsforschung zeigen, dass sich die entwicklungsorientierte Prävention nicht auf einzelne Erziehungs- und Bildungseinrichtungen beschränken darf. Wichtig ist hier ein „sozialräumlicher Blick“ für die übergreifende Feststellung der Bedarfe und Koordination der Maßnahmen. In diese Perspektive gehört auch die Einbeziehung der Eltern im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Aus der Perspektive einer Bildungseinrichtung können die Vernetzung in den Sozialraum und die Kooperation mit verschiedenen Akteuren dazu dienen, ihre Handlungsfähigkeit zu erhöhen, um der Komplexität der Bedarfe unterschiedlicher Familien in ihrem Alltag besser gerecht zu werden. Dabei können Netzwerke verschieden ausgerichtet sein (Kreuzer 2020). Es können Netzwerke zu Steuerung und Koordination sein, in denen kommunale Verwaltung, Träger und Politik gemeinsam agieren, um mit sinnvollem Ressourceneinsatz Angebote zu planen und abzustimmen (z.B. Frühe Hilfen, Bündnis für Familie, Integrationsrat). Es können Netzwerke zur Gestaltung von passfähigen Angeboten sein. Hier können z. B. Grundschule, KiTa, Familienbildungsstätte, Sportverein, Integrationslotsen u.a. kooperieren, um bedarfsgerechte Angebote für Eltern zu entwickeln. Oder es können eben Netzwerke zur Partizipation von Eltern sein, die durch Kommunen, Träger oder selbstorganisiert aufgebaut sind. Sie dienen als Ort der Stärkung von Familien. In ihnen können die Bedürfnisse von Eltern gut sichtbar werden (z.B. Elterntalk, Elterncafés, Griffbereit- und Rucksackgruppen; siehe 9.4.2). Alle Aktivitäten der Netzwerke bezwecken, Familien zu stärken und sie in einer guten Lebens- und Bildungsgestaltung zu

begleiten oder bei Bedarf zu beraten.

Ein gut organisiertes kommunales Präventionsnetzwerk verfügt über eine effektive Steuerungsstruktur. In einer professionell geführten Steuerungsgruppe sind alle an der Erziehung und Bildung junger Menschen beteiligten Institutionen eines zusammenhängenden Sozialraums angemessen repräsentiert. Hierzu gehören auf jeden Fall die Einrichtungen der Familienbildung und der Frühen Hilfen, die der frühkindlichen Bildung wie Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege, die Schulen, die Kinder- und Jugendhilfe und ggf. weitere Akteure wie Vereine, Kirchen, Jugendverbände usw. Sinnvoll ist auch eine Vernetzung mit anderen Zweigen der Sozialraumentwicklung wie der Gesundheitsvorsorge und der Sozialplanung.

Die Steuerungsgruppe entscheidet über die allgemeine Ausrichtung und über die Schwerpunktsetzungen in den Präventionsbemühungen. Dabei achtet sie auf eine gute Abstimmung der eingesetzten Maßnahmen untereinander, sowohl zwischen den Institutionen auf einer Altersstufe (alle KiTas, alle Grundschulen, alle Schulen der Sekundarstufe I und II etc.) als auch lebensphasenübergreifend, denn die systemischen Übergänge von KiTa zur Grundschule usw. sind mit besonderen Herausforderungen für die Kinder verbunden. Die Steuerungsgruppe trifft auf der Grundlage von tragfähigen Analysen die wesentlichen Entscheidungen über einzusetzende Maßnahmen, sorgt für ein Monitoring, bewertet die Wirkungen und steuert ggf. nach.

Darüber hinaus ist eine Abstimmung über die eigentliche pädagogische Arbeit in den Einrichtungen untereinander notwendig. Diese kann am besten in einzelnen Fachgruppen stattfinden. Idealerweise finden sich in diesen Fachgruppen die Repräsentant*innen der Einrichtungen einer bestimmten Altersstufe bzw. gleichartiger Einrichtungen zusammen (KiTas, Grundschulen, Schulen der Sekundarstufe I usw.).

Die Maßnahmen zur Stärkung der elterlichen Kompetenzen sollten also jeweils mit Blick für den gesamten Sozialraum geplant werden. Spezifische Angebote machen dann Sinn, wenn sich besondere Angebote an eine klar definierte Zielgruppe richten, z.B., weil ein besonderer Förderbedarf gesehen wird.

Mit ihren Kindern durchlaufen auch die Eltern sukzessive die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Die Gremien der Elternmitbestimmung sollten entsprechend ihrer Repräsentationsebene in die Steuerungsstruktur der kommunalen Prävention einbezogen werden. Vertreter*innen aus den Gemeinde- oder Stadtelternräten für die Kindertageseinrichtungen wie auch für die Schulen finden ihren Platz in der Steuerungsgruppe, ggf. auch in den jeweiligen Fachgruppen. Sofern die Präventionssteuerung beim Landkreis angesiedelt ist, ist an eine Einbindung der Kreiselternräte zu denken. (Vgl. Kap. 6)

Präventionsnetzwerke benötigen eine effektive und professionelle Steuerungsstruktur

Die Gremien der Elternmitbestimmung sollten entsprechend ihrer Repräsentationsebene in die Steuerungsstruktur der kommunalen Prävention einbezogen werden

9 Hinweise und Ansprechpartner

Für die Beratung und Unterstützung bei der Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vor Ort stehen kompetente Ansprechpartner zur Verfügung.

9.1 Familienförderung

Das Niedersächsische Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung (MS) gewährt im Rahmen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie Fördermittel zum Aufbau einer vernetzten, sozialraumorientierten Angebotsstruktur, die geeignete Formen der Beteiligung von Familien vorsieht. Empfänger der Förderung sind die örtlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe sowie juristische Personen des öffentlichen oder privaten Rechts. Bezuschusst werden Personal- und Sachausgaben im Zusammenhang mit der Einrichtung von Familienbüros, Beratungs- und Unterstützungsangeboten zur Stärkung der Erziehungskompetenz sowie lokalen Elternnetzwerken, Netzwerken der Familienbildung, der Qualifizierung von Elternbegleiter*innen und von Multiplikator*innen für Steuerungsaufgaben und dem Einsatz von Erziehungslots*innen.

Maßgeblich hierfür ist die Richtlinie Familienförderung, Nds. MBl. 2020 Nr. 6, S. 291 Näheres hierzu ist der Internetseite des MS zu entnehmen, wo auch die Förderrichtlinie abrufbar ist: https://www.ms.niedersachsen.de/startseite/jugend_familie/familien_kinder_und_jugendliche/familien/familienforderung/familienfoerderung-ab-2011-14104.html

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung (MS)
Referat 304
Telefon 0511 1 20-30 12
Mail beate.helmke@ms.niedersachsen.de

9.2 Kindertageseinrichtungen

Das Niedersächsische Landesjugendamt (NLJA) - Fachbereich II, ist zuständig für die Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder in Niedersachsen. Dazu gehören u.a.

- die Beratung von Trägern von Kindertageseinrichtungen und von örtlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe in Angelegenheiten der Kindertagesbetreuung
- die Fortbildung von Mitarbeiter*innen der Kinder- und Jugendhilfe

Der Fachbereich II des NLJA ist hier organisatorisch angesiedelt:
Regionales Landesamt für Schule und Bildung Hannover (RLSB)
Dezernat Frühkindliche Bildung
Mailänder Straße 2
30539 Hannover
Telefon 0511 106-6000
Mail Service@rlsb-h.niedersachsen.de

Das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) unterstützt auf verschiedenen Ebenen die Professionalisierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Hierzu gehören ein Wissensportal, Publikationen, Qualifizierungen für Fachberater*innen und Weiterbildner*innen sowie die Ausrichtung von Tagungen und Kongressen. Die Regionalen Transferstellen des nifbe in Emden, Hannover, Hildesheim, Lüneburg und Osnabrück/ Nordhorn/ Diepholz unterstützen die frühkindlichen Bildungseinrichtungen (Krippe, Kindergarten, Grundschule, Hort) bei ihrer qualitativen Weiterentwicklung. Dazu kooperieren sie mit den jeweiligen regionalen Akteuren im Feld der Frühkindlichen Bildung und Entwicklung der Jugendhilfe, den Fachberatungen sowie den Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. (nifbe)
 Jahnstraße 79
 49080 Osnabrück
 Tel. 0541/58 054 57-0
 info@nifbe.de
<https://www.nifbe.de/>

Die **Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V.** hat als landesweit beratende Einrichtung das Kompetenzzentrum für Gesundheitsförderung in KiTas (kogeki) gegründet. Das Angebot von kogeki umfasst u.a.

- Informationen zur Gesundheitsförderung
- Beratung bei Entwicklungsprozessen
- Vernetzung für einen Informations- und Erfahrungsaustausch

Kompetenzzentrum für Gesundheitsförderung in KiTas (kogeki)
 c/o Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin
 Niedersachsen e. V.
 Fenskeweg 2
 30165 Hannover
 0511 / 388 11 89 – 0
 info@gesundheit-nds.de
www.kogeki.de

Darüber hinaus beraten die Fachberatungen der örtlichen und überörtlichen Träger von Kindertageseinrichtungen.

9.3 Schule

Die **Regionalen Landesämter für Schule und Bildung (RLSB)** bieten Schulen, Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften, Schulleitungen und pädagogischem Personal in Schulen Beratung und Unterstützung an. Das Beratungsangebot für Schulen umfasst u.a. die Prävention und Gesundheitsförderung sowie die Schulentwicklungsberatung.

Die RLSB informieren über die Mitwirkung von Elternvertretungen in der Schule. Die Schulpsychologie berät und unterstützt u.a. bei Konflikten zwischen Eltern und Lehrkräften.

Die vier Regionalen Landesämter haben im Dezember 2020 die Rechtsnachfolge der Niedersächsischen Landesschulbehörde (NLSchB) mit ihren vier Regionalabteilungen übernommen.

RLSB Braunschweig

(Landkreise Gifhorn, Göttingen, Goslar, Helmstedt, Northeim, Peine und Wolfenbüttel sowie die kreisfreien Städte Braunschweig, Salzgitter und Wolfsburg)
 Wilhelmstr. 62-69
 38100 Braunschweig
 Telefon 0531 484-3333
 Mail Service@rlsb-bs.niedersachsen.de

RLSB Hannover

(Region Hannover sowie die Landkreise Diepholz, Hameln-Pyrmont, Hildesheim, Holzminden, Nienburg/Weser und Schaumburg)
 Mailänder Straße 2
 30539 Hannover
 Telefon 0511 106-6000
 Mail Service@rlsb-h.niedersachsen.de

RLSB Lüneburg

(Landkreise Celle, Cuxhaven, Harburg, Heidekreis, Lüchow-Dannenberg, Lüneburg, Osterholz, Rotenburg, Stade, Uelzen und Verden)
 Auf der Hude 2
 21339 Lüneburg
 Telefon 04131 15-2222
 Mail service@rlsb-lg.niedersachsen.de

RLSB Osnabrück

(Landkreise Ammerland, Aurich, Cloppenburg, Emsland, Friesland, Grafschaft Bentheim, Leer, Oldenburg, Osnabrück, Vechta, Wesermarsch und Wittmund sowie die kreisfreien Städte Emden, Delmenhorst, Oldenburg, Osnabrück und Wilhelmshaven)
 Mühlenschweg 8
 49090 Osnabrück
 Telefon 0541 77046-444
 Mail Service@rlsb-os.niedersachsen.de

- Weitere Informationen unter <https://www.rlsb.de/>

Der **Gemeindeunfallversicherungsverband Hannover/ Landesunfallkasse Niedersachsen (GUVH/LUKN)** ist der gesetzliche Versicherer u.a. für Kindergartenkinder und Schüler*innen. In diesem Rahmen bietet der GUVH/LUKN für Kindertageseinrichtungen und Schulen auch Informationen, Beratung und Schulung im Bereich der Prävention an.

Gemeinde-Unfallversicherungsverband Hannover
 Landesunfallkasse Niedersachsen
 Am Mittelfelde 169
 30519 Hannover
 Telefon (0511) 8707-351
www.guvh.de/

Landeselternrat Niedersachsen (LER)

Der Landeselternrat (LER) ist das gesetzlich vorgesehene Organ für die Interessenvertretung der Erziehungsberechtigten der Schüler*innen in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. Sein Hauptaugenmerk liegt in der „Mitgestaltung einer zukunftsfähigen und qualitativ hochwertigen Bildungslandschaft - für alle“.

Landeselternrat Niedersachsen

Geschäftsstelle

Berliner Allee 19

30175 Hannover

Telefon: 0511/120-8810

Mail: geschaeftsstelle@ler-nds.de

- Weitere Informationen unter <http://www.ler-nds.de/>

9.4 Kommunale Prävention

Der **Landespräventionsrat Niedersachsen (LPR)** hat als wichtigstes Ziel die Stärkung der kommunalen Prävention. Der Arbeitsbereich Kommunale Prävention koordiniert die entsprechenden Tätigkeiten. Dazu gehören

- die Beratung kommunaler Präventionsgremien
- die Förderung kommunalpräventiver Projekte
- die Fortbildung zu Themen der kommunalen Präventionsarbeit
- die Förderung der Vernetzung zum Erfahrungs- und Informationsaustausch

Als Bestandteil der Planungs- und Steuerungsmethode „Communities That Care – CTC“ führt der LPR mit der „Grünen Liste Prävention“ ein Register über die in Deutschland verfügbaren Präventionsprogramme. In dieser Online-Datenbank sind nur solche Programme berücksichtigt, die eine wissenschaftlich gut begründete oder nachgewiesene Wirksamkeit aufweisen. Die Programme können nach ihrem Einsatzgebiet (z.B. Schule, KiTa), Zielgruppen, Zielstellungen (Prävention von Gewalt oder Sucht etc.) und den Risiko- und Schutzfaktoren, auf die sie einwirken, recherchiert werden. Auch Programme, die sich an Eltern richten, sind hier zu finden. (Näheres s.u., Kap. 9.5)

Landespräventionsrat Niedersachsen

- Niedersächsisches Justizministerium –

Torhaus am Aegi

Siebstraße 4

30171 Hannover

Tel. 0511/120-8740

info@lpr.niedersachsen.de

www.lpr.niedersachsen.de

www.gruene-liste-praevention.de

Das **Deutsche Forum Kriminalprävention (DFK)** hat in Kooperation mit der Grünen Liste Prävention das Informationsportal „wegweiser prävention“ erstellt. Das Portal enthält Empfehlungen von Programmen zur Entwicklungsförderung und Gewaltprävention, die sich an den Einstufungen zum Wirksamkeitsnachweis in der Grünen Liste Prävention orientieren. Die Pro-

grammempfehlungen lassen sich nach den jeweiligen „Settings“ wie Quartier/ Nachbarschaft/ Vereine, Bildungseinrichtung und auch Familie selektieren, so dass hier Programme zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen direkt recherchiert werden können.

Darüber hinaus stellt das DFK Informationen und praxisorientiertes Wissen zur Förderung der Kriminalprävention bereit.

Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention
 Graurheindorfer Straße 198
 Haus 6
 53117 Bonn
 Tel. 0228/99681-13275
 dfk@bmi.bund.de
 www.kriminalpraevention.de

9.5 Programme, Initiativen und Konzepte zur Stärkung der Elternkompetenz

Für die Stärkung der Elternkompetenzen existiert in Deutschland eine Anzahl von Präventionsprogrammen. Diese unterscheiden sich nach ihrer Zielrichtung, der Zielgruppe und ihrer Methodik. Während universelle Programme alle Elterngruppen ansprechen, richten sich selektiv ausgerichtete Programme an Eltern in benachteiligten oder belasteten Lebenslagen und an solche mit Migrationshintergrund. Die Programme sind an den Lebensaltersphasen der Kinder ausgerichtet, von der frühen Kindheit bis zum frühen Jugendalter. Weiterhin werden solche familienzentrierten Maßnahmen nach vorschulischen und schulbegleitenden Angeboten unterschieden, und hier jeweils danach, ob sie als Geh-Strukturen (Hausbesuchsprogramme) oder Komm-Strukturen (Angebote, die aufgesucht werden müssen) konzipiert sind. (Friedrich/ Siegert 2009)

Die Fülle verfügbarer Präventionsprogramme ist inzwischen kaum noch überschaubar. Nur wenige davon sind aussagekräftig evaluiert. Auch für Programme zur Stärkung der Elternkompetenz gilt: der Einsatz nicht effektiver Programme birgt das Risiko der vergeblichen Aufwendung von Ressourcen oder gar unerwünschter, im schlechtesten Fall schädlicher, Ergebnisse. Programme hingegen, deren Wirksamkeit in wissenschaftlich gut abgesicherten Untersuchungen nachgewiesen wurde, versprechen nicht nur gute Ergebnisse; sie können auch eine gute Investition knapper Mittel darstellen.

Programme, die diesem Anspruch genügen, sind in der Grünen Liste Prävention des Landespräventionsrates Niedersachsen beschrieben (www.gruene-liste-praevention.de). Der wegweiser prävention des Deutschen Forums Kriminalprävention (DFK) basiert auf der Grünen Liste Prävention und bietet ebenfalls die Möglichkeit einer zielgerichteten Recherche (www.wegweiser-praevention.de). In den Portalen sind vertiefende Informationen zu den nachfolgenden Programmen und die Kontaktdaten der Anbieter enthalten. (Stand Februar 2022)

9.5.1 Programme zur universellen Prävention

EFFEKT

Das Programm EFFEKT (= Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training) dient der Förderung der Erziehungskompetenzen der Eltern sowie der sozialen Kompetenz der Kinder. Es richtet sich an Eltern von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren und Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren. Es gibt eigene Versionen für Grundschul Kinder (Training im Problemlösen TIP), für emotional belastete Eltern (EFFEKT-E) und Familien mit Migrationshintergrund (EFFEKT Interkulturell) sowie einen Onlinekurs / e-learning (IMPACT).

- Das Programm wird angeboten von der Universität Erlangen, Lehrstuhl für Psychologische Diagnostik.

Familien stärken

Familien stärken ist ein manualisiertes, familienbasiertes Programm zur Prävention von Sucht- und Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter. Es versetzt Familien in die Lage, gemeinsam Instrumente zur Konfliktlösung zu entwickeln und umzusetzen, um so den Familienzusammenhalt zu stärken.

- Anbieter ist das Deutsche Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters (DZSKJ) am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf

Gordon-Familien-Training (GFT)

Gordon-Familien-Training ist ein familienorientiertes pädagogisches Konzept, das Eltern zum adäquaten Umgang mit Erziehungsproblemen und Erziehungsstress befähigt. Es fördert die elterlichen Erziehungskompetenzen, gewaltfreie Eltern-Kind-Beziehungen und ein vertrauensvolles, konstruktiv-demokratisches Miteinander von Eltern und Kindern.

- Anbieter ist die Akademie für personzentrierte Psychologie GmbH

SAFE - Sichere Ausbildung für Eltern

Das Programm will eine sichere Bindung zwischen Eltern und Kind vermitteln und richtet sich an werdende Eltern ab der 20. Schwangerschaftswoche.

Für spezifische Zielgruppen sind Programmadaptationen verfügbar:

- mehrfach belastete Eltern
- psychisch kranke Eltern
- obdachlose Mütter und Mütter in Notlagen
- suchtkranke Eltern
- Mütter in der Mutter-Kind-Abteilung des Frauengefängnisses
- Adoptiv- und Pflegeeltern
- Mütter im Mutter-Kind-Heim

Mütter und Väter werden durch die Reflexion ihrer eigenen Bindungsgeschichte sensibilisiert und können die Beziehung zu ihrem Kind reflektiert und positiv gestalten. Es erfolgt eine Förderung der Feinfühligkeit für die Mutter wie auch für den Vater durch vorgeburtliches Training und nachgeburtliches videobasiertes Feedback. Methodisch wird mit Elternkursen, Einzelgesprächen und einer Beratungshotline gearbeitet.

- Anbieter ist das Klinikum der Universität München, Kinderklinik und Poliklinik

Starke Eltern – starke Kinder

Das strukturierte Programm Starke Eltern - starke Kinder ist ein Angebot für Eltern, die nach Unterstützung für eine partnerschaftliche Erziehungsarbeit suchen. Es fördert die Erziehungskompetenzen von möglichst beiden Eltern-

teilen nicht volljähriger Kinder und bietet Informationen, Anregungen und praktikable Veränderungsanregungen.

- Anbieter des Programms ist der Deutsche Kinderschutzbund Bundesverband e.V.

STEP

STEP bietet ein Programm zur Förderung der Erziehungskompetenz für alle, die am Erziehungsprozess beteiligt sind (Eltern, Erziehern, Lehrern, Fachkräften in der Erziehungshilfe). Eltern und Pädagogen werden in dem gleichen pädagogischen Grundkonzept zu einer gemeinsamen, wertschätzenden erzieherischen Verantwortung geschult (d.h. Bildung von sog. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften). Gefördert werden die Erziehungskompetenzen und die Beziehungsgestaltung von Pädagogen und Eltern/Erziehungsberechtigten.

- Anbieter ist das InSTEP Büro und Weiterbildungsinstitut.

Triple P

Das Positive Parenting Program - Triple P ist international verbreitet.

Folgende Ziele werden durch die Stärkung der Erziehungs- und Beziehungskompetenz von Eltern verfolgt:

- Förderung der Entwicklung, Gesundheit, sozialen Kompetenz und Selbstkontrolle von Kindern bzw. Jugendlichen sowie einer stabilen Eltern-Kind-Beziehung
- Reduktion von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern bzw. Jugendlichen sowie elterlichem Stress
- Prävention von Gewalt gegenüber Kindern bzw. Jugendlichen
- Steigerung der Zufriedenheit in der Familie und der Freude an der Erziehung und der Elternrolle

Das Angebot von Triple P umfasst Programme für Eltern von Kindern bis 12 Jahren (Triple P), Eltern von Jugendlichen (Teen Triple P) und Eltern von Kindern mit Entwicklungsverzögerung oder Behinderung (Stepping Stones Triple P). Die Programme stärken Eltern in ihren Erziehungs- und Beziehungskompetenzen und ihre Selbstwirksamkeit durch eine alltagsnahe Vermittlung evidenzbasierter Informationen zu Eltern-Kind-Interaktionen, verbunden mit einer Stärkung der Selbstregulation. Hierfür werden bewährte Erziehungsfertigkeiten vermittelt, die mit fachlicher Unterstützung von den Eltern eingeübt und in den Familienalltag integriert werden. Eltern werden bei der Reflektion des eigenen Verhaltens, beim Setzen eigener Ziele und der verhaltensnahen Umsetzung dieser Ziele im Erziehungsalltag unterstützt und begleitet.

Das abgestufte Methodenangebot umfasst Kurzberatungen, Vorträge, Trainings und vertiefende Unterstützung für Eltern im Einzel- und Gruppenkontakt.

- Anbieter ist Triple P Deutschland.

9.5.2 Programme zur selektiven Prävention

Babylotse

Durch eine frühzeitig einsetzende Hilfe soll eine gesunde Kindesentwicklung erreicht und die Manifestation von kindlichen Entwicklungsstörungen vermieden werden. Ziel des Programms Babylotse ist das systematische und frühzeitige Erkennen von Familien mit hohen psychosozialen Belastungen in der Schwangerschaft. Psychosozial hoch belastete Familien sollen so früh wie

möglich, also schon in der Geburtsklinik, durch betreuende Hebammen oder beim Frauenarzt, erkannt werden, damit sie wohnortnahe und passgenaue Angebote aus den existierenden Frühen Hilfen und anderen sozialen Sicherungssystemen erhalten können.

- Anbieter ist die Stiftung Familienorientierte Nachsorge Hamburg SeeYou.

Eltern-AG

ELTERN-AG ist ein Elternkurs speziell für Familien in besonders belastenden Lebenssituationen mit Kindern von der Geburt bis zur Einschulung sowie werdende Eltern. Ziel ist die Steigerung der elterlichen Erziehungskompetenz und Netzwerkkompetenz und mittelbar die Verbesserung der kindlichen Entwicklung.

- Angeboten wird es von der MAPP-Empowerment GmbH.

Familienhebammen - eine Chance für Kinder

Bei diesem Programm handelt es sich um die aufsuchende Betreuung zur Unterstützung und Stabilisierung sozial benachteiligter Mütter durch entsprechend qualifizierte Hebammen während der Schwangerschaft und des ersten Lebensjahres des Kindes in intensiver Zusammenarbeit mit dem Jugendamt. Ziel ist die Förderung der Mutter-Kind-Bindung insbesondere in belasteten Familien und das frühzeitige Erkennen und Beseitigen von Risikofaktoren für eine Kindesmisshandlung und -vernachlässigung.

Zielgruppe des Programms sind minderjährige, alleinstehende oder vereinsamte, überforderte, unerfahrene Schwangere und Mütter sowie Schwangere und Mütter in schwierigen sozialen, psychosozialen Lebenssituationen oder mit problematischer Lebensgeschichte (Gewalterfahrung, Suchtkrankheit, Depression).

- Programmanbieter ist die Stiftung „Eine Chance für Kinder“.

FuN

Familie und Nachbarschaft - ein Modell zur Kooperation und Vernetzung familienbezogener Arbeit im Stadtteil

Ziel von FuN ist die Verbesserung und Verbreiterung von Elternarbeit. Insbesondere sollen bildungsungewohnte und sozialbenachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund mit Kindern im Alter von 3 bis 12 Jahren angesprochen werden. Dabei sollen die Elternkompetenz gefördert, der innere Zusammenhalt der Familie und die Familie in ihrem sozialen Umfeld gestärkt werden.

Das Programm richtet sich an ausgewählte Familien mit Unterstützungsbedarf, bildungsungewohnte und soziokulturell benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund sowie an Kindertagesstätten und Schulen und andere Einrichtungen, die mit Kindern im Alter von 3 bis 12 Jahren arbeiten.

- Angeboten wird es vom PraePaed Institut.

Griffbereit

Das Programm dient der Förderung der frühkindlichen Entwicklung, insbesondere der Sprachkompetenz. Es richtet sich an Eltern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte mit ihren Kindern im Alter zwischen 1 und 3 Jahren.

Das Programm soll die frühkindliche Entwicklung durch konkrete kleinkindgerechte Aktivitäten fördern und eine wichtige Grundlage zum Erwerb von Sprachkompetenz schaffen. Griffbereit ist zudem ein Elternbildungsprogramm: In der Gruppe erfahren Eltern, wie sie ihre Kinder ungezwungen, aber

regelmäßig in entwicklungsfördernde Kommunikations- und Sprachspiele verwickeln können. Griffbereit wird in Kindertageseinrichtungen oder Familienzentren durchgeführt. Dadurch sollen die Familien früh an das Bildungssystem herangeführt werden.

- Anbieter ist die Landeskoordinierungsstelle Rucksack Kita und Griffbereit bei der LAG Soziale Brennpunkte e.V.

HIPPY - Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters

Das Hausbesuchsprogramm richtet sich an bildungsbenachteiligte Eltern mit Migrationshintergrund mit drei- bis sechsjährigen Kindern. Es dient der Unterstützung der häuslichen Förderung der Entwicklung ihrer Vorschulkinder. Die Kinder sollen auf die Schule vorbereitet und die Erziehungskompetenz der Eltern gestärkt werden. Die Eltern sollen in die Bildungsarbeit der Schule einbezogen und zu aktiven Partnern im Bildungssystem des Kindes werden.

- Programmanbieter ist die IMPULS Deutschland gGmbH.

e:du - Eltern und Du (früher: OPSTAPJE) - Ein Familienbildungsprogramm

Opstapje ist ein Coaching-Programm für sozial benachteiligte Familien mit Kindern unter 3 Jahren, das 18 Monate andauert und bei den Familien zuhause durchgeführt wird. Das Programm unterstützt Eltern in ihrem täglichen Erziehungshandeln, stärkt die Elternkompetenzen und fördert dadurch die Entwicklung der Kleinkinder. Es unterstützt weiterhin die sozialräumliche Einbindung der Familien.

- Programmanbieter ist die IMPULS Deutschland gGmbH.

PAT - Mit Eltern Lernen

Das auf Hausbesuche durch zertifizierte Elterntainer*innen aufbauende Programm richtet sich an junge Familien, von der Schwangerschaft bis zum 3. Lebensjahr des Kindes. In der Regel wird PAT Familien mit einer Reihe von Risikofaktoren angeboten (geringes Einkommen und Bildungsniveau, Teenager-Eltern, Kindeswohlgefährdung, Migrationshintergrund, psychische oder Alkohol-/ Drogenprobleme etc.).

Die Ziele sind:

- Erziehungskompetenzen der Eltern erhöhen, Wissen über die frühkindliche Entwicklung vermitteln
- Entwicklungsverzögerungen und Gesundheitsprobleme von Kindern früh erkennen
- Kindesmisshandlung und Vernachlässigung verhindern
- Kinder besser auf die Schule vorbereiten und schulischen Erfolg ermöglichen
- Anbieter ist die PAT - Mit Eltern Lernen gGmbH.

PEP

Das Programm PEP (= Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten) dient der Prävention von kindlichen, insbesondere von oppositionellen und hyperkinetischen Verhaltensstörungen und richtet sich an die Eltern und Erzieher von Kindern mit expansiven Problemverhaltensweisen im Alter von drei bis sechs Jahren und Schulkinder bis zum Alter von zehn Jahren. Das Programm will Eltern bzw. Erzieher mit Methoden zur Verhaltensänderung vertraut machen und über eine Verbesserung der Erziehungskompetenz eine Verminderung von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten in Familie und im Kita erreichen.

- Anbieter sind die Kliniken der Stadt Köln gGmbH.

Rucksack KiTa

Rucksack KiTa richtet sich an Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren und deren Eltern mit Zuwanderungsgeschichte und geringen deutschen Sprachkenntnissen und/ oder aus bildungsfernen Schichten. Ziel ist die Förderung von Kindern im Elementarbereich hinsichtlich der Muttersprachenkompetenz, der Deutschkenntnisse und der allgemeinen kindlichen Entwicklung.

Mütter, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, oder als Erzieherin ausgebildete Migrantinnen werden zu Stadtteilmüttern/ Elternbegleiterinnen ausgebildet und leiten jeweils eine Müttergruppe für Sprach und Entwicklungsaktivitäten an.

- Anbieter ist die Landeskoordinierungsstelle Rucksack Kita und Griffbereit bei der LAG Soziale Brennpunkte e.V.

STEEP

Das Programm STEEP (= Steps toward effective and enjoyable parenting) richtet sich an Familien mit einem psychosozial belasteten Umfeld, insbes. an Schwangere und junge Mütter im Alter von 16 bis 26 Jahren mit niedrigem Einkommen, ohne oder mit niedrigem Schulabschluss, psychischer Labilität oder Erkrankung oder Problemen mit sozialen Kontakten.

Ziel ist die Förderung der elterlichen Kompetenz im Umgang und in der Beziehungsgestaltung mit dem Kind.

- Anbieter ist das STEEP-Zentrum GUTE FEE e.V.

wir2 Bindungstraining

wir2 Bindungstraining richtet sich an psychosozial belastete Alleinerziehende mit Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren. Es ist ein manualisiertes Programm zur Stärkung der Alltagskompetenzen der Erziehenden und deren Kinder.

- wir2 ist ein Programm der Walter Blüchert Stiftung

9.5.3 Elternbegleitung und Elterntalk

Elternbegleitung

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) fördert im Rahmen des ESF-Bundesprogramms Elternchance II- Familien früh für Bildung gewinnen die Qualifizierung zu Elternbegleiter*innen. Mit dem Programm Elternchance II sollen Fachkräfte aus dem Arbeitsfeld der Familienbildung und aus Institutionen der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE-Einrichtungen) dazu befähigt werden, mit Eltern bei der frühkindlichen Bildung zusammenzuwirken und Familien hinsichtlich des Entwicklungs- und Lernweges ihrer Kinder, zu Bildungsgelegenheiten im Alltag und zu Bildungsübergängen beraten zu können. Den Fachkräften wird dazu eine modular angelegte berufliche Fortbildung zum Elternbegleiter/ zur Elternbegleiterin mit anerkanntem Trägerzertifikat angeboten.

Die qualifizierten Fachkräfte sind in FBBE-Einrichtungen wie der Familienbildung, Eltern-Kind-Zentren, Familienzentren sowie in oder im Umfeld von Kindertageseinrichtungen beruflich tätig und bleiben nach der Qualifizierung dort aktiv. Als Elternbegleiter*innen stehen sie Familien bei Bildungsübergängen, Entwicklungsfragen und Alltagsbildung beiseite und tragen zur Erhöhung der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit für Kinder und zum Wohlergehen von Familien durch eine Stärkung der Alltags- und Erziehungskompetenzen bei. Zielgruppe der Elternbegleitung sind Familien mit einem hohen Bedarf an

praktischer Hilfe und Unterstützung im Hinblick auf die Bildungsverläufe, insbesondere Familien mit Migrationshintergrund, Familien aus sozial benachteiligten Lebenslagen und bildungsungleichgewohnte. Ziel der Elternbegleitung ist die Stärkung der Familie als zentralem Ort der frühen Bildung und Förderung von Kindern.

- Die Qualifizierungskurse werden von einem Konsortium aus Trägern der Familienbildung angeboten: www.konsortium-elternchance.de
- Ansprechpartner ist das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – Referat 203 Informationen und Kontakt: www.elternchance.de

Elterntalk

Elterntalk will Mütter und Väter in ihrer Erziehungskompetenz und -verantwortung stärken. Elterntalks sind angeleitete Gesprächskreise mit Eltern. Im Mittelpunkt steht der Austausch über Medien- und Erziehungsthemen. Die Gesprächskreise finden im privaten Rahmen statt und werden von Moderator*innen geleitet, die selbst Mütter oder Väter sind.

Elterntalk richtet sich an alle Eltern von Kindern bis vierzehn Jahren. Insbesondere sollen auch Eltern mit Migrationshintergrund sowie Eltern in besonderen und/ oder belasteten Lebenslagen angesprochen werden.

- Anbieter in Niedersachsen ist die Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Tel. 0511 858788 und 853061; Info@jugendschutz-niedersachsen.de; www.jugendschutz-niedersachsen.de)

9.6 Angebote und Ansprechpartner zur Förderung von Chancengleichheit und Prävention in Kommunen

9.6.1 Netzwerk Frühe Hilfen

Auf der Grundlage des 2012 in Kraft getretenen Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) wurde das Netzwerk Frühe Hilfen ins Leben gerufen. Ziel ist die Unterstützung der Eltern bei der Wahrnehmung ihres Erziehungsrechts und ihrer Erziehungsverantwortung, insbesondere durch Information, Beratung und Hilfe. Kern ist die Vorhaltung eines möglichst frühzeitigen, koordinierten und multiprofessionellen Angebots im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern vor allem in den ersten Lebensjahren für Mütter und Väter sowie schwangere Frauen und werdende Väter (Frühe Hilfen). (§ 1 (4) KKG)

Frühe Hilfen sind lokal und regional koordinierte, aufeinander bezogene und sich ergänzende Angebote und Maßnahmen für Eltern und Kinder ab Beginn der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren des Kindes. Darüber hinaus wenden sich Frühe Hilfen insbesondere an Familien in psychosozialen Belastungslagen. In Niedersachsen verfolgen die Angebote die Ziele „Verbesserung von Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Eltern“, „Unterstützung u. Förderung der Beziehungs- und Erziehungskompetenz von Eltern“, „Beitrag zum gesunden Aufwachsen von Kindern“, „Sicherung der Rechte von Kindern auf Schutz, Förderung und Teilhabe“ und „Frühzeitiger Schutz von Kindern vor Vernachlässigung und Misshandlung“.

Das Nationale Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) unterstützt die Weiterentwicklung der Frühen Hilfen in Deutschland. Dies geschieht unter anderem durch wissenschaftliche Forschung, durch Angebote zur Qualitätsentwicklung, durch Fachaustausch mit Akteuren der Frühen Hilfen aus Bund, Ländern und Kommunen sowie durch Öffentlichkeitsarbeit. Das NZFH ist Teil der Bundeszentrale Gesundheitliche Aufklärung (BZgA) und arbeitet in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI).

Zur Förderung und zum Ausbau der Angebote wurde 2018 die **Bundesstiftung Frühe Hilfen** eingerichtet. Die Fördermittel richten sich an die auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte angesiedelten kommunalen Netzwerke Frühe Hilfen. Als Schnittstelle zwischen der Bundesstiftung und den kommunalen Netzwerken fungieren die Landeskoordinierungsstellen. Die **Landeskoordinierungsstelle Niedersachsen** befindet sich im Niedersächsischen Landesjugendamt. Ihr Angebot umfasst die Beratung und Unterstützung bei allen zu fördernden Maßnahmen, die Beratung der Kommunen in Fragen des weiteren Ausbaus der Frühen Hilfen vor Ort, die Beratung der Netzwerkstrukturen, die Beratung zum Einsatz der Familienhebammen und Fortbildungsangebote für kommunale Koordinierungsstellen sowie die Netzwerkförderung. Weitere Informationen hier:

Frühe Hilfen in Niedersachsen: https://soziales.niedersachsen.de/startseite/kinder_jugend_amp_familie/kinder_und_familie/bundesstiftung_fruhe_hilfen/

Nationales Zentrum Frühe Hilfen: <https://www.fruעהhilfen.de/>

Bundesstiftung Frühe Hilfen: <https://www.fruעהhilfen.de/grundlagen-und-fachthemen/grundlagen-der-fruehen-hilfen/bundesstiftung-fruehe-hilfen/>

9.6.2 Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten

Zur Förderung der gesundheitlichen Chancengleichheit von sozial Benachteiligten hat die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) den Kooperationsverbund Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten initiiert. Die Kooperation hat das Ziel, das Handlungsfeld der soziallagenbezogenen Gesundheitsförderung transparenter zu machen, den Austausch über angemessene Strategien zu verstärken und die Qualität der Angebote zu verbessern. Auf der Internet-Plattform www.gesundheitliche-chancengleichheit.de werden die Aktivitäten des Kooperationsverbundes dokumentiert und Informationen rund um die soziallagen-bezogene Gesundheitsförderung bereitgestellt.

In den Bundesländern sind Koordinierungsstellen eingerichtet. Die **Koordinierungsstelle Gesundheitliche Chancengleichheit Niedersachsen** ist in der Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V. (LVG & AFS Niedersachsen e.V.) verortet. Sie ist auf Landesebene Beratungs- und Koordinierungsstelle für die Gesundheitsförderung für und mit sozial Benachteiligten. Sie berät Vertreter*innen von Lebenswelten zu Strukturbildungsmaßnahmen, macht Modelle guter Praxis transparent, unterstützt den Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis, fördert Vernetzung sowie die Qualitätsentwicklung von gesundheitsförderlichen Maßnahmen auf kommunaler Ebene.

Zu ihren Aufgaben und Kompetenzen gehören u.a.

- Beratung zur Planung, Umsetzung und Evaluation von Gesundheitsförderung und Prävention für und mit vulnerablen Zielgruppen in Lebenswelten
- Vorträge und Publikationen
- Regionale und landesweite Vernetzung relevanter Akteur*innen aus dem Gesundheitswesen und anderen Handlungsfeldern (z. B. Bildung, Umwelt und Soziales, Kinder- und Jugendhilfe, Altenhilfe und Stadtentwicklung)
- Qualifizierungsmaßnahmen für Multiplikator*innen
- Durchführung von Fachtagungen

Der Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit hat Handlungsempfehlungen zur Stärkung von Kindern in belasteten Lebenslagen entwickelt (https://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/fileadmin/user_upload/pdf/Leitthemen/Kindergesundheit/19-09-24_Kinder_und_Jugendgesundheit.pdf). Die Empfehlungen und Good Practice-Kriterien sind in Publikationen zugänglich und online abrufbar.

9.6.3 Präventionsketten in Niedersachsen – Gesund aufwachsen für alle Kinder

Mit dem **Programm Präventionsketten in Niedersachsen** bietet die LVG&AFS Niedersachsen e.V. über einen Zeitraum von drei Jahren finanzielle Förderung sowie Unterstützung durch Beratung, Begleitung und Weiterbildung beim Auf- und/oder Ausbau von Präventionsketten an. Ziel des Projektes ist es, die umfassende Teilhabe von Kindern an Angeboten und Maßnahmen öffentlicher und freier Träger und Initiativen zu fördern. Allen Kindern bis zum Alter von zehn Jahren sollen umfassende Teilhabechancen und ein gesundes Aufwachsen unabhängig von ihrer Herkunft ermöglicht werden. Es geht darum, eine integrierte Strategie zur Gesundheitsförderung und Prävention zu entwickeln, die sich am Bedarf und an den Bedürfnissen der Kinder ausrichtet. Weitere Informationen unter www.präventionsketten-nds.de

9.6.4 Kontextcheck. Kommunale Prävention und Gesundheitsförderung strategisch gestalten

Das von der LVG&AFS Niedersachsen e.V. und der Mobil Krankenkasse getragene Projekt Kontextcheck hat zum Ziel, Kommunen bei der strategischen Ausrichtung der kommunalen Prävention und Gesundheitsförderung zu unterstützen und dabei sowohl entsprechende Angebote als auch Akteur*innen besser aufeinander abzustimmen. Als Basis dafür dient ein ganzheitlicher Überblick über die Bedarfe und Bedürfnisse der Bevölkerung. Im Rahmen eines Prozesszyklus wird eine ressortübergreifende kommunale Arbeitsgruppe bei der Zielfindung, Bedarfs- und Bedürfnisanalyse vor Ort unterstützt und z.B. bei der Optimierung von Netzwerken, bei Beteiligungsprozessen und bei der Angebotsgestaltung beraten.

Weitere Informationen unter www.kontextcheck.de

9.6.5 Elternvereinigungen

MigrantenElternNetzwerk Niedersachsen der amfn

Das Netzwerk wurde 2011 innerhalb der Arbeitsgemeinschaft Migrantinnen, Migranten und Flüchtlinge in Niedersachsen e.V. (amfn e.V.) gegründet, um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Es vereinigt 28 Migrant*innenvereine, -initiativen und -organisationen (Stand 2021). Kooperationen bestehen mit den zuständigen Ministerien und den Regionalen Landesämtern für Schule und Bildung, dem Landeselternrat und weiteren Organisationen. Als Netzwerk für Eltern mit Migrationshintergrund bietet es Weiterbildungsmöglichkeiten für Eltern an und informiert in der Community zu den Themen Bildung und Erziehung. Eltern mit Migrationshintergrund sollen zu Engagement und Beteiligung in den Mitbestimmungsgremien motiviert werden. Das Elternnetzwerk unterstützt auch bei der Vernetzung untereinander und mit Verwaltungen und Bildungseinrichtungen auf der regionalen Ebene. Als Interessenvertretung trägt es die Bedarfe und Anliegen von Eltern mit Zuwanderungsgeschichte an Entscheidungsträger in Politik, Bildung und Verwaltung heran.

Das MigrantenElternNetzwerk Niedersachsen ist Mitglied im Bundeselternnetzwerk der Migrantenorganisationen für Bildung und Teilhabe (bbt), das bundesweit migrantische Elternvereine und -initiativen vernetzt (<https://www.bundeselternnetzwerk.de/>).

MigrantenElternNetzwerk Niedersachsen e.V.

Kurt-Schumacher-Str. 29

30159 Hannover

Telefon: 0511 / 921 51 06

Mail: elternnetzwerk@amfn.de

Weitere Informationen unter <https://www.men-nds.de/>

Föderation türkischer Elternvereine in Niedersachsen e.V. – FöTEV-NDS

FöTEV-NDS e.V. ist ein landesweiter Dachverband von Migrantinnen- und Migrantenvereine, die im Bereich Erziehung und Bildung tätig sind. Sie ist überparteilich, nicht religiös und nicht ethnisch gebunden. FöTEV-NDS e.V. versteht sich als landesweite Interessenvertretung für Eltern und Kinder mit Migrationsgeschichte und Ansprech- und Kooperationspartner für Ministerien, Kommunen, Schulbehörden, Institutionen und weitere Einrichtungen und Organisationen, die für die Bereiche Schule, Erziehung, Bildung und Beruf verantwortlich sind. Sie berät und unterstützt vorhandene Vereine, bildet Netzwerke und hilft bei Neugründungen von Elternvereinen.

Föderation türkischer Elternvereine in Niedersachsen e.V.

Ricklinger Str. 126

30449 Hannover

Telefon: 0 511 56868467

Mail: geschaeftsstelle@foetev.de

Weitere Informationen unter <https://www.foetev.de/>

10 Literatur

- Anlieker, Susanne/ Rösch, Cornelia (2011): Bericht „ESSKI Volta - ESSKI für Familien mit Migrationshintergrund“. Phase Implementierung und Evaluation. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz https://www.esski.ch/wp-content/uploads/sites/57/2019/11/Schlussbericht-definitiv-fuer-Volta_2.pdf; <https://www.esski.ch/esski-migration-evaluation/>
- Armbruster, Meinrad (2006): Eltern-AG. Das Empowerment-Programm für mehr Elternkompetenz in Problemfamilien. Heidelberg: Carl-Auer Verlag
- Baros, Wassilios/ Baumann, Tanja (2016): Familienverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch der Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Bartscher, Matthias (2011): Die Elternschule Hamm – Vom Projekt zu einer trägerübergreifenden sozialen Infrastruktur zur lebensweltorientierten Bildung von Eltern in Bildungs- und Erziehungsfragen. Ein Bericht der Elternschule Hamm aus dem Jahre 2011.
- Bartscher, Matthias / Boßhammer, Herbert / Kreter, Gabriela / Schröder, Birgit (2010): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagschulen. In: Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 18/2010 <https://www.bartscher.info/bildungs-und-erziehungspartnerschaft/vonder-elternarbeit-zur-bildungs-und-erziehungs-partnerschaft/>
- Bayrischer Jugendring (2018): Wording – Begrifflichkeiten im Kontext. URL: <https://www.bjr.de/themen/integration/wording-begriffe-im-kontext/>
- Beelmann, Andreas (2017): Grundlagen einer entwicklungsorientierten Prävention des Rechtsextremismus. Gutachten im Rahmen des WissenschaftsPraxisDialogs zwischen dem Landespräventionsrat Niedersachsen und der FriedrichSchillerUniversität Jena. Landespräventionsrat Niedersachsen. URL: <https://lpr.niedersachsen.de/html/download.cms?id=2596&datei=Gutachten-LPR+Niedersachsen-Version3.pdf>
- Bertelmann Stiftung (2016): Factsheet Kinderarmut. Kinder im SGB II-Bezug in Deutschland <https://www.bertelmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinderarmut/>
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung <https://www.bertelmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-ideal-der-bildungs-und-erziehungspartnerschaft/>
- Betz, Tanja (2019): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie. Ein Konzept auf dem Erziehungswissenschaftlichen Prüfstand. (nifbe-Fachbeitrag) <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=835:bildungs-und-erziehungspartnerschaft-zwischen-kita-und-familie&catid=58>
- Betz, Tanja / Bischoff-Pabst, Stefanie / Eunicke, Nicoletta / Menze, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2019/Studie_WB_Kinder_zwischen_Chancen_und_Barrieren_Kita_Forschungsbericht_1_2019.pdf
- Betz, Tanja / Bischoff, Stefanie / Eunicke, Nicoletta / Kayser, Laura B. / Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zu-

- sammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/partner-auf-augenhoehe>
- Betz, Tanja/ Bischoff, Stefanie/ Eunicke, Nicoletta/ Kayser, Laura B./ Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Zusammenfassung. Gütersloh. Verlag Bertelsmann Stiftung. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Partner_auf_Augenhoehe_Kurzfassung_2017.pdf
 - BMFSFJ (2005): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
 - Böhmer, Anselm (2017): Sprache, Kultur, Arbeit? Zur Inklusion neu Zugewanderter durch Bildung. In: APuZ 27-29/2017, S. 21-26
 - Boos-Nünning, Ursula (2011): Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Hrsg. Friedrich-Ebert-Stiftung. URL: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/08725.pdf>
 - Boos-Nünning, Ursula (2016): Erziehungskompetenzen stärken: Über die Auswirkungen des Erziehungsstils auf Lernen und Bildung. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung. Münster, New York: Waxmann, S. 119-133
 - Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen, S. 183-198
 - Burck, Eskil (2020): Was tun, wenn Kinder nicht hören? Wie die psychologische Forschung Eltern und Lehrern dabei hilft, die beste Erziehung zu finden. BoD: Landau
 - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – BAMF (2020): Aktuelle Zahlen. Ausgabe Oktober 2020
 - Correll, Lena/ Kassner, Karsten/ Lepperhoff, Julia (2016): Integration von geflüchteten Familien. Handlungsleitfaden für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter. Kompetenzzentrum „Frühe Bildung in der Familie“ an der Evangelischen Hochschule Berlin
 - Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
 - Datenreport 2018. Online-Ressource der Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/> (16.2.2021); Hier: Götsche, Florian (2018): Die Lebenssituation der Kinder mit Migrationshintergrund. URL: <https://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/bevoelkerung-und-demografie/277841/die-lebenssituation-der-kinder-mit-migrationshintergrund?rl=0.1164189170605936> (16.2.2021)
 - Deniz, Cengiz (2012): Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien. In: Stange, Waldemar u.a.: Erziehungs- und Bildungspartnerchaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
 - Derecik, Ahmet/ Kaufmann, Nils/ Neuber, Nils (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden: Springer VS

- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: Gemeinsam erfolgreich. Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner. Berlin https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruhe_Bildung/Broschuere_Gemeinsam_erfolgreich.pdf
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2011) (Hrsg.): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Wegweiser_3_Zusammenarbeit_mit_Eltern_Internet.pdf
- DFK – Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention (2018): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme - Ein Leitfaden für die Praxis. 2. akt. Aufl. URL: https://www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2018_leitfaden_e_und_g.pdf
- Die Grundschulzeitschrift Nr. 298/299 2016: Bilderbücher im Gespräch – Elternarbeit. Hannover: Friedrich Verlag; mit Beiträgen von Tanja Betz, Helen Kellermann-Galle, Katharina Kock, Susanna Kock und Isabell Sievers
- Diehm, Isabell (2016): Elementarpädagogik. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch der Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- ELTERN-Studie (2013): „Wenn Eltern die Wahl haben“. Eine repräsentative forsa-Studie im Auftrag von ELTERN. https://www.eltern.de/public/mediabrowserplus_root_folder/PDFs/ELTERN_forsa-Studie_Wahl.pdf
- FINDER Akademie (2020): Europäisches Präventionscurriculum: Handbuch zur wissenschaftsbasierten Prävention für Entscheidungsträger, Meinungsbildner und Politiker. Edition Gewalt. Berlin URL: <https://finderakademie.de/wp-content/uploads/EUPC-Manual-DE-Edition-Gewalt-2.pdf>
- ForSa (2009): <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/73943/umfrage/empfinden-von-stress-in-bestimmten-bereichen-der-situationen/>
- ForSa (2013): <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/647905/umfrage/umfrage-zu-den-groessten-stressfaktoren-nach-geschlecht/>
- Frantz, Inga /Heinrichs, Nina (2013): FAMOS – Familien optimal stärken. Gewaltprävention durch flächendeckende Implementierung von Programmen zur Stärkung von Familien in der Praxis. In: forum kriminalprävention 2/2013, S. 69-73 <https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2013-02/famos-2013-02.pdf>
- Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Friederich.pdf
- Friedrich, Lena/ Siegert, Manuel (2009): Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit Eltern. Workingpaper 24 des Bundesamtes. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp24-foerderung-bildungserfolge.pdf;jsessionid=DE30428D45DACDD5269C41E04A2E6B1B.internet281?__blob=publicationFile&v=11
- Holz, Gerda/ Laubstein, Claudia/ Sthamer, Evelyn (2012): Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie. Frankfurt a.M.: Institut für Sozialarbeit und So-

- zialpädagogik e.V.; Greifbar u.a. unter <https://d-nb.info/107431431X/34>
- Institut für Demoskopie Allensbach (2018): Generation Mitte 2018. www.gdv.de/de/medien/aktuell/die-generation-mitte-2018-35798
 - Jähnert, Alexandra/ Reisenauer, Evelin (2020): Aufwachsen in Migrantenfamilien. In: DJI Impulse 1-2020, S. 15-19
 - Kilius, Dagmar (2017): Gemeinsam und auf Augenhöhe. Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Ziele, Hintergründe und Herausforderungen. In Friedrich Jahresheft 2017, S. 5-6
 - Kobelt Neuhaus, Daniela / Haug-Schnabel, Gabriele / Bensel, Joachim (2014): Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich. Bernsheim und Düsseldorf: Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie und Vodafone Stiftung Deutschland gemeinnützige GmbH https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Publikation_Leitfaden-Elternarbeit-in-Kitas.pdf ; <https://www.vodafone-stiftung.de/qualitaet-der-zusammenarbeit-mit-eltern/>
 - Kobelt-Neuhaus, D. (2018): Wie Zusammenarbeit zwischen Familien und Kita/Kindertagespflege gelingt. frühe Kindheit, Nr.6/18, 14-20.
 - Kreutzer, Britta (2020): Zusammenarbeit mit Eltern im Sozialraum - Vernetzung im Sozialraum. S. 163-171 In: nifbe (Hrsg.): Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien. Freiburg, Basel, Wien: Herder
 - Kruse-Heine, Michaela/ Herrmann, Karsten (2020): Zusammenarbeit mit Familien im Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen und institutionalisierter Kindheit. In: nifbe (Hrsg.): Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien (S. 11-25). Freiburg i.Brsg.: Herder
 - Kuntz, Benjamin/ Rattay, Petra/ Poethko-Müller, Christina/ Thamm, Roma/ Hölling, Heike/ Lampert, Thomas (2018a): Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. Journal of Health Monitoring 2018 3 (3); Berlin: Robert-Koch-Institut
 - Kuntz, Benjamin/ Waldhauer, Julia/ Zeiher, Johannes/ Finger, Jonas D./ Lampert, Thomas (2018b): Soziale Unterschiede im Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. Journal of Health Monitoring 2018 3 (2); Berlin: Robert-Koch-Institut
 - Laubstein, Claudia/ Holz, Gerda/ Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/armutsfolgen-fuer-kinder-und-jugendliche>
 - LER – Landeselternrat Niedersachsen (2006-2009): Elternarbeit an den niedersächsischen Schulen. Ein Leitfaden zur Elternmitwirkung. Hannover <http://www.ler-nds.de/Infos/>
 - Lotze, Miriam / Kruse-Heine, Michaela: Elternhaus und Schule (nifbe-Themenheft Nr. 11) Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Elternhaus_und_Schule_online.pdf
 - Lutz, Ronald (2020): Erschöpfte Familien und die Folgen für Kinder. In: Rahn, Peter & Chassé, Karl August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Budrich: Opladen; Toronto. S. 208-216
 - Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Ders (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
 - MertoI, Birol (2016): Nutzung familiärer Ressourcen für die Erziehung und Bildung des Kindes. In: Boos-Nünning, U. (Hrsg.): Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshin-

- tergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung. Münster, New York: Waxmann, S. 134-150
- Meysen, Thomas (2019): Erziehungspartnerschaft aus rechtlicher und ethischer Sicht. (nifbe-Fachbeitrag) <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=832:erziehungspartnerschaft-aus-rechtlicher-und-ethischer-sicht&catid=58>
 - MK - Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Orientierungsplan Bildung und Erziehung. Gesamtausgabe. Hannover file:///C:/Users/NOU-NOU~1/AppData/Local/Temp/2018_Orientierungsplan_Gesamtausgabe_RZ2_WEB_S-1.pdf
 - MK-Niedersächsisches Kultusministerium (o.J. a): Eltern/Erziehungsberechtigte. Internetbeitrag (Zugriff 8.7.2020) https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen_und_schuler_eltern/mitwirkung/eltern_erziehungsberechtigte/-5914.html
 - MK - Niedersächsisches Kultusministerium (o.J. b): Hinweise zur Elternmitwirkung. (Online-Publikation; Zugriff 8.7.2020) https://www.mk.niedersachsen.de/download/57960/Hinweise_zur_Elternmitwirkung.pdf
 - Oltmer, Jochen (2016): Migration. Artikel im Online-Dossier Deutschland in Daten. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/deutschland-in-daten/219999/migration> (27.11.20)
 - Rauschenbach, Thomas (2011): Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In: Whitmann, Svendy/ Rauschenbach, Thomas/ Leu, Hans Rudolf: Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim und München: Juventa, S. 160-172
 - Sacher, Werner. (2012): Qualitätskriterien erfolgreicher Elternarbeit - Hinweise zu heutigen Standards. In: www.schulmagazin5-10.de 11/2012, S. 7-10
 - Sacher, Werner (2012a): Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern. In: Stange, Waldemar u.a. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 297-303
 - Sacher, Werner (2013): „Schwererreichbarkeit“. Eine unüberwindliche Grenze der Elternarbeit? In: Pädagogik 5/13 https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/schwer_erreichbare_eltern.html
 - Sacher, Werner (2013a): Differenzierende Elternarbeit. In: Stange, Waldemar u.a. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 70-76
 - Sacher, Werner (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn
 - Sauerhering, Meike / Lotze Miriam (2015): Was erwarten Eltern von der Grundschule? (nifbe-Online-Text # 2) https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/elternbefragung_online.pdf
 - Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim: BeltzStange, Waldemar (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Ders.: Elternarbeit in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Familie. Wiesbaden: VS-Verlag
 - Stange, Waldemar/ Krüger, Rolf/ Henschel, Angelika/ Schmitt, Christoph (Hrsg.) (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen

und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

- Statistisches Bundesamt (2018): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2017. Wiesbaden
- Statistisches Taschenbuch Niedersachsen 2018. Hannover: Landesamt für Statistik Niedersachsen https://www.statistik.niedersachsen.de/startseite/veroeffentlichungen/zusammenfassende_statistische_veroeffentlichungen/zusammenfassende-statistische-veroeffentlichungen-archiv-187615.html
- Statistisches Taschenbuch Niedersachsen 2019. Hannover: Landesamt für Statistik Niedersachsen https://www.statistik.niedersachsen.de/startseite/veroeffentlichungen/zusammenfassende_statistische_veroeffentlichungen/zusammenfassende-statistische-veroeffentlichungen-87728.html
- Stein, Margit (2016): Kooperation von Eltern und Bildungseinrichtungen. In: Boos-Nünning (Hrsg.): Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung. Münster, New York: Waxmann, S. 200-213
- Thränhardt, Dietrich (2018): Siebzig Jahre Migrationspolitik in Deutschland. Intentionen, Ergebnisse und Kontroversen. In: Migration und Soziale Arbeit 1/2018, S.38-44
- Tophoven, Silke/ Lietzmann, Thorsten/ Reiter, Sabrina/ Wenzig, Claudia (2017): Armutsmuster in Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtungen von Kinderarmut. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Tschöpe-Scheffler, S. (2011): Fünf Säulen der Erziehung. Wege zu einem entwicklungsfördernden Miteinander von Erwachsenen und Kindern. Patmos: Ostfildern.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Basierend auf den Empfehlungen einer wissenschaftlichen Expertenkommission https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf; <https://www.vodafone-stiftung.de/qualitaetsmerkmale-schulischer-elternarbeit/>
- WHO - World Health Organisation (1997): Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate Development and Implementation of the Life Skills Programmes. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Weber, M. (2017): Freiheit, bitte! Was Eltern wollen. www.eltern.de/familienurlaub/familienleben/familie-2017-eltern-wollen-die-wahl-haben

Die Angaben zu den Hinweisen und Ansprechpartnern in Kap. 9 sind im Wesentlichen den Internetveröffentlichungen der Institutionen und Anbieter bzw. den jeweils genannten Portalen entnommen.

Autori*nnen



Michaela Kruse

Michaela Kruse ist Transferwissenschaftlerin im nifbe. Sie studierte Erziehungswissenschaften und Kunstpädagogik, zudem verfügt sie über ein Erstausbildung als Erzieherin. Inhaltliche Arbeitsschwerpunkte sind Selbstkompetenz (u.a. körperorientierte Zugänge), professionelle Beziehungsgestaltung, Zusammenarbeit mit Eltern, Ressourcenorientierung und Umgang mit Vielfalt und Heterogenität.



Norbert Kueß

Norbert Kueß, M.A., arbeitet im Dezernat Forschung - Prävention - Jugend des Landeskriminalamtes Niedersachsen, wo er sich seit einigen Jahren mit der entwicklungsorientierten Prävention in Kommunen befasst. Er ist Kriminalbeamter und hat Politische Wissenschaft, Soziologie und Philosophie studiert.

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Jan Erhorn

Osnabrück 2022

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Weitere Infos unter www.njfbe.de

ISBN 978-3-943677-82-9

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung