

Prof. Dr. Karl Lenz

Katharina Weinhold, M.A.

Dipl.-Soz. Rüdiger Laskowski

Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote

Wechselseitige Verantwortung für Bildung, Erziehung und
Betreuung im Spannungsfeld von Schule, Hort und Familie in Sachsen



GEFÖRDERT VOM

 Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

 **ESF**
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

 **EUROPÄISCHE UNION**

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.



Schlussbericht

Zuwendungsempfänger:

Prof. Dr. phil. habil. Karl Lenz

TU Dresden, Philosophische Fakultät, Institut für Soziologie

01062 Dresden

Förderkennzeichen:

GTS1808

Vorhabenkennzeichnung:

„Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote – Wechselseitige Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung im Spannungsfeld von Schule, Hort und Familie in Sachsen“

Laufzeit des Vorhabens:

April 2008 – November 2009 (20 Mon.)

Berichtszeitraum

April 2008 – November 2009



Am Projekt beteiligte Personen

Prof. Dr. Karl Lenz (Projektleitung)

Katharina Weinhold, M.A. (Projektmitarbeiterin)

Dipl.-Soz. Rüdiger Laskowski (Projektmitarbeiter)

Yvonne Bunk (Studentische Hilfskraft)

Irene Schurtz (Studentische Hilfskraft)

Anja Schneider (Studentische Hilfskraft)

Danksagung

Das Projektteam dankt allen an der Durchführung dieses Forschungsprojektes beteiligten Personen. Unser besonderer Dank gilt den Teams der untersuchten Grundschulen und Horte für ihre Mitarbeit und die Bereitschaft uns einen Einblick in ihre Lebens- und Arbeitswelt zu geben.

Umschlaggestaltung: Andy Weinhold, M.A., (egobar@gmx.de), Foto: Fotolia

Inhaltsverzeichnis

1. Einordnung der Untersuchung in den aktuellen Forschungsstand.....	4
1.1 Einordnung der Studie.....	4
1.2 Aufgabenstellung und Zielsetzung der Studie.....	5
2. Forschungsdesign und Ablauf der Studie	9
Phase 0: Aufarbeitung Forschungsstand.....	9
Phase 1: Experteninterviews.....	10
Phase 2: Gruppenbefragungen und Interviews mit der Leitungsebene	13
Phase 3: Interviews mit einzelnen Familien	18
Phase 4: Auswertungsphase.....	19
3. Darstellung des wissenschaftlichen Forschungsstandes	20
3.1. Familie und (Grund-)Schule	20
3.1.1 Wandlungstendenzen der Familie	20
3.1.2 Bildungsbedeutsamkeit der Familie.....	23
3.1.3 Differenz und Macht – Das Verhältnis von Familie und Schule.....	28
3.1.4 Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Familie.....	38
3.1.5 Hausaufgaben.....	43
3.1.6 Familie und Ganztägige Bildung.....	44
3.2. Hort und Familie & Hort und Grundschule	46
4. Grundschule mit Ganztagsangeboten und Hort - Rahmenbedingungen in Sachsen	48
5. Kurzportraits der untersuchten Grundschulen	52
6. Das Beziehungsgeflecht von Familie, Hort und Grundschule mit GTA in Sachsen – Darstellung der Ergebnisse.....	59
6.1 Kommunikation und Kooperation zwischen Familie und Grundschule sowie Familie und Hort.....	59
6.1.1 Formen des Austauschs (Kommunikation)	60
6.1.2 Formen der Zusammenarbeit (Kooperation)	75
6.1.3 Das kommunikative Klima zwischen Grundschule und Familie	88
6.1.4 Das kooperative Klima zwischen Grundschule und Familie.....	102
6.1.5 Kommunikation und Kooperation: Zusammenfassung	114
6.2 Gegenseitige Erwartungen, Bedarfe und Verantwortungszuschreibungen... ..	127
6.2.1 Erziehung der Kinder	127
6.2.2 Unterricht	141
6.2.3 Austausch und Kommunikation.....	144
6.2.4 Schule und Hort.....	150
6.2.5 Hausaufgaben.....	156
6.2.6 Ganztagsangebote.....	161
6.2.7 Elternbeteiligug.....	172
6.3 Zusammenfassung und Empfehlungen	174
6.3.1 Handlungsempfehlungen	182
7. Literatur	187
8. Anhang (Interviewleitfäden).....	192

1. Einordnung der Untersuchung in den aktuellen Forschungsstand

1.1 Einordnung der Studie

Mit dem im Mai 2003 unterzeichneten Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) wurden als Gemeinschaftsaktion von Bund und Ländern Ganztagschulen bzw. Ganztagsangebote ausgebaut sowie entsprechend der Bestimmungen in den einzelnen Ländern pädagogische Konzepte entwickelt und erprobt. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) begleitet diesen Ausbau und generiert systematisches Wissen über ganztagschulische Organisationsformen, entsprechende Bildungsangebote sowie die Konsequenzen der neuen Gestaltung von Schule. Dabei stehen insbesondere die Entstehung, der Betrieb und die pädagogische Wirkung von Ganztagschulen im Blickpunkt.

Auch im Freistaat Sachsen wurden im Zuge des Ausbaus von Ganztagsangeboten verschiedene Forschungsprojekte durchgeführt. Zum einen die Untersuchungen im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsangeboten, zum anderen Vorhaben, die die vom Land initiierten Förderprojekte im Ganztagsschulbereich begleiten und untersuchen.

Vom Schuljahr 2003/2004 bis 2008 arbeiteten 10 Schulen (7 Mittelschulen, 3 Gymnasien) im Rahmen eines Modellprojektes an der Realisierung ganztägiger Organisationsformen. Da keine Vorgaben hinsichtlich bestimmter ganztagschulischer Modelle gemacht wurden, entstanden an den Einzelschulen individuelle Formen der ganztägigen Gestaltung. Dies betraf sowohl die Ziele, Inhalte, Zeitorganisationen und Verbindlichkeitsgrade für die Teilnahme. Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs untersuchte die verschiedenen Ganztagschul-Modelle hinsichtlich ihrer Entwicklung und der damit verbundenen Erwartungen und Erfahrungen bei allen an Schule Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer und Kooperationspartner).

Noch vor Beendigung des Modellversuchs legte die sächsische Staatsregierung ein Förderprogramm in Höhe von jährlich 30 Millionen Euro auf, welches den Aus- und Aufbau von Ganztagsangeboten an Schulen unterstützen und vorantreiben sollte. Im Zuge der Förderrichtlinie stieg die Anzahl an Schulen mit Ganztagsangeboten in

Sachsen auf über 1.100 Schulen an, was ungefähr zwei Dritteln der gesamten sächsischen allgemeinbildenden Schulen entspricht. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung der Förderrichtlinie in Sachsen ist es, den Ausbauprozess an den Schulen in seinen Phasen zu verfolgen und fördernde sowie hemmende Bedingungen für den Ausbau der Ganztagsangebote herauszufinden.

Parallel dazu wurden zwei kleinere Studien zur Zusammenarbeit von Grundschule und Hort durchgeführt (vgl. Markert/Wiere 2008 & Markert/Weinhold 2009). Diesen beiden Einrichtungen kommt in Sachsen im Zuge des Ausbaus von Ganztagsangeboten eine besondere Bedeutung zu, da der flächendeckend vorhandene Hort in Zusammenarbeit mit der Schule bereits eine offene Form der Ganztagschule darstellt (siehe Kapitel 4). Im Zentrum dieser qualitativ angelegten Untersuchungen standen die konkreten Kooperationsformen zwischen beiden Einrichtungen.

Vorliegende Studie beschäftigt sich als Ergänzungsvorhaben zu StEG und in Abgrenzung zu den sächsischen Forschungsvorhaben zu Ganztagschulen bzw. Ganztagsangeboten mit der Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen drei Organisationen, die vom Ausbau der Ganztagsangebote in Sachsen mittel- und unmittelbar betroffen sind: Grundschule, Hort und Familie. Im Zentrum der Untersuchung stehen sowohl die Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen den Einrichtungen, aber auch die gegenseitigen Erwartungen und Verantwortungszuschreibungen, die sich – so die Grundannahme – durch die ganztägige Gestaltung von Schule verschieben.

1.2 Aufgabenstellung und Zielsetzung der Studie

Die Verantwortung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen liegt spätestens seit Beginn der „Pädagogisierung der Kindheit“ nicht mehr allein bei der Familie, sondern wird gerade mit Bezug auf die Ergebnisse der PISA-Studien zunehmend auch zu einer gesellschaftlichen Aufgabe. Die aktuelle Debatte zur Bildungsreform thematisiert das daraus erwachsende Spannungsverhältnis zwischen öffentlicher und privater Verantwortung explizit. Vor allem im Kontext der Entwicklung schulischer Ganztagsangebote werden Familie, Schule sowie freizeitpädagogische Angebote als sich im Idealfall einander ergänzende Instanzen gesehen, die in ihrer Gesamtheit die Vermittlung von Wissen, die Herausbildung sozialer Kompetenzen sowie die Entwicklung von Selbstbewusstsein zum Ziel haben

und so die Grundlage für zukünftige Partizipations- und Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen legen. Gleichsam wird mit dem Ausbau schulischer Ganztagsangebote ein Erprobungsfeld eröffnet, das Verhältnis zwischen privater (Familie, außerschulische Bildungs- und Freizeitangebote) und öffentlicher Verantwortung (Schule, Hort, Freizeitangebote) neu zu bestimmen, um so den Herausforderungen einer sich wandelnden (Wissens-) Gesellschaft, aber auch differenzierter familialer Lebenslagen besser zu entsprechen.

Forschungsleitende These des Projektes ist, dass mit dem Ausbau schulischer Ganztagsangebote zwischen den Kernaufgaben von Familie und Schule eine neuartige Interdependenzzone entsteht, deren Ausprägung einerseits von lebenslagenspezifischen Präferenzen und Erwartungen der Familien, aber auch vom Selbstverständnis schulischer Ganztagsangebote determiniert wird. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde daher der Frage nachgegangen, wie das Verhältnis von Familie und Schule mit Ganztagsangeboten hinsichtlich der Verantwortungszuschreibung (Erwartungen) und Verantwortungswahrnehmung (Umsetzung) für Bildung, Erziehung, Sozialisation und Betreuung ausgestaltet ist.

Der gemeinsamen Verantwortung von Familie, Grundschule und freizeitpädagogischer Betreuung (Hort) für die Entwicklung der Kinder liegt gerade in den neuen Bundesländern ein gewachsenes Aufgabenverständnis zugrunde. Dies liegt zum einen darin begründet, dass die hohe Erwerbsbeteiligung der Frauen sowie familienpolitische Erwägungen in der DDR eine außerschulische Betreuung der Kinder notwendig machten. Andererseits weitete der Staat seinen, vor allem ideologischen Zugriff über das staatliche Schulwesen auch auf den Bereich der Freizeit aus. Gerade das aus der Tradition der DDR gewachsene Aufgabenverständnis auf dem Gebiet der neuen Bundesländer ist vielerorts grundlegend für die Entwicklung von Ganztagsangeboten. Bezogen auf das Angebotsspektrum findet sich mit Blick auf den Freistaat Sachsen im hier interessierenden Bereich der Grundschule zunächst ein flächendeckendes Angebot außerschulischer Betreuung über den Hort, allerdings ohne dass dieser notwendig über eine schulische Gesamtkonzeption an den schulischen Alltag rückgebunden wird. Deutlich wird aber auch, dass der Ausbau und die Entwicklung von Ganztagsangeboten im Freistaat Sachsen, vor dem spezifischen Entstehungskontext der Förderung von Schuljugendarbeit gesehen werden. Entsprechend der sächsischen Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten (FRL GTA) fokussiert die Förderpraxis im Primarbereich auf Angebote zur

leistungsdifferenzierten Förderung sowie unterrichtsergänzende und freizeitpädagogische Angebote¹. Schulische Ganztagsangebote übernehmen damit explizit Verantwortung einerseits für die Förderung und Forderung leistungsstarker als auch leistungsschwächerer Schüler, aber auch für den Ausgleich von Defiziten und Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft, die sich vor allem im Bereich sozialer und sprachlicher Kompetenzen manifestieren. Festzuhalten bleibt soweit, dass gerade in den neuen Bundesländern die Verantwortung für Bildung, Erziehung sowie Betreuung der Kinder aus der Tradition der DDR schon immer als Zusammenspiel öffentlicher und privater Verantwortung verstanden wurde, wobei sich die Gewichtungen bezüglich der Ausgestaltung der jeweiligen Aufgaben mit Bezug auf vor allem sozialstrukturelle Veränderungen verschieben.

Daraus leitet sich ein für uns wesentlicher analyseleitender Theoriestrang ab, der sich auf die Pluralisierung familialer Lebenslagen bezieht. So ergeben sich durch den Wandel der Familie von der bürgerlichen Kleinfamilie hin zu pluralen familialen Lebensformen neue Herausforderungen (bspw. Vereinbarkeit von Beruf und Familie), aber auch heterogene Vorstellungen in Bezug auf die Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Böhnisch & Lenz 1999). Dies liegt vor allem darin begründet, dass mit der Auflösung des familialen Leitbildes der Kernfamilie auch familiale Rollenmuster flexibilisiert und Gegenstände von Aushandlungsprozessen werden. Entsprechend der Vielfalt familialer Lebenslagen kann daraus eine partielle Überforderung der Familien resultieren, die im Sinne der Chancengleichheit von öffentlichen Angeboten aufgefangen werden muss.

Entsprechend der Ergebnisse der PISA-Studien resultiert Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen auch aus lebenslagenspezifischen Bildungsstrategien und Erziehungsleitbildern. Daher fragt diese Perspektive auch nach Bereichen der Überlastung, aber auch nach Kriterien der Akzeptanz entsprechender Unterstützungsangebote seitens der Schulen. Hochwertige Bildung kann nur in enger Kooperation von Familie und Schule gelingen und muss Familien dort unterstützen, wo sie aufgrund ihrer individuellen Lebenslage Bedürfnisse aufweist. Gleichwohl kann der gesellschaftliche Anspruch auf Verantwortung für die

¹ Angebote in Schulclubs (Modul 4 FRL GTA) sind im Kontext des Forschungsvorhabens durch den Fokus auf Grundschulen nicht von Interesse.

heranwachsende Generation auch als Entmündigung empfunden werden, was eine mangelnde Akzeptanz gerade schulischer Angebote zur Folge hat.

Zusammenfassend möchte die qualitativ angelegte Studie mit einem Fokus auf schulische Ganztagsangebote an Grundschulen Bereiche aufzeigen, wo wechselseitige Verantwortungszuschreibungen und Erwartungen nicht ausgefüllt und somit eine bessere Abstimmung des Aufgabenverständnisses zwischen schulischen Ganztagsangeboten und Familien notwendig ist. Weiterhin sollen aber auch Überschneidungen deutlich gemacht werden, die als potentielle Konfliktzonen im Spannungsverhältnis zwischen Familie und Schule eine mangelnde Akzeptanz schulischer Ganztagsangebote zur Folge haben.

Daraus ergeben sich für das Forschungsvorhaben drei Zielstellungen: Zum einen soll das Beziehungsgeflecht zwischen den beteiligten Partnern (Familie, Schule, Hort) in Bezug auf die Bildung, Erziehung und Betreuung von Grundschulkindern in Sachsen untersucht werden. Dafür soll das Spannungsfeld von Familie und Schule mit Ganztagsangeboten umfassend dargestellt werden. Die Formen der Kommunikation und Kooperation zwischen Familie und Schule resp. Hort sowie die gegenseitigen Erwartungen und Verantwortungsübernahmen stehen dabei besonders im Fokus.

Schließlich sollen aus den Forschungsergebnissen Handlungsanleitungen für die konkrete Ausgestaltung von schulischen Ganztagsangeboten abgeleitet werden, die Aufschluss darüber geben können, wie Ganztagsangebote in Bezug auf ein optimales Zusammenwirken von Familie und Schule bzw. Hort ausgestaltet sein sollten. Diese Empfehlungen sollen sowohl Lücken in der Kooperation von Familien und schulischen Ganztagsangeboten schließen, als auch Strategien beinhalten, wie Familien resp. deren Kinder erreicht werden können, die aus einer bildungspolitischen Perspektive heraus mit der Ausführung ihrer spezifischen Aufgaben überfordert sind.

2. Forschungsdesign und Ablauf der Studie

In diesem Abschnitt soll das für die Studie gewählte Forschungsdesign dargestellt werden. Dabei stehen der Ablauf der Erhebung, die Auswahl der Schulen, die einzelnen Befragungsinstrumente sowie die Auswertung des gewonnenen Materials im Vordergrund.

Das Forschungsprojekt wurde im Bereich der Primarstufe (Grundschule) angesiedelt. Dies geschah einerseits aufgrund der Bedeutung dieses Lebensabschnitts für eine gelingende Sozialisation sowie zukünftiger Entwicklungschancen der Kinder und stellte andererseits eine Erweiterung der StEG-Stichprobe dar, in der sächsische Grundschulen nicht berücksichtigt wurden (vgl. Holtappels 2007).

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen (vgl. Kapitel 1.2 & 6) wurden ausschließlich qualitative Methoden und Instrumente eingesetzt. Ein qualitatives Design bietet sich deshalb an, da es nicht nur vorab definierte Merkmale oder vermutete Effekte messen kann, wie es standardisierte Verfahren tun, sondern über ein offenes Erhebungsverfahren auch bisher nicht beachtete Aspekte und Ergebnisse deutlich macht. Dazu zählen auch Begründungszusammenhänge und Motivlagen der Akteure, die sich im Hinblick auf die familialen Lebenslagen und die konkrete Ausgestaltung schulischer Ganztagsangebote differenzieren und durch die vorliegenden, meist quantitativen Studien im Bereich schulischer Ganztagsangebote nicht oder nur teilweise erschlossen werden.

Die Studie gliederte sich in 5 Phasen (davon 3 Erhebungsphasen) auf, die in ihrer Abfolge aufeinander aufbauten.

Phase 0: Aufarbeitung Forschungsstand

In Phase 0 wurde der aktuelle Forschungsstand aufgearbeitet (vgl. Kapitel 3). Ziel dieser Explorationsphase war, einen Überblick über das Forschungsfeld zu gewinnen. Dabei standen insbesondere die Themen:

- Ganztagschule und Ganztagsangebote,
- Zusammenhang und Zusammenspiel von Schule, Hort und Familie, sowie
- Einfluss von Familie bzw. familialer Lebenslage auf Schule und Schulerfolg

im Fokus des Interesses.

Phase 1: Experteninterviews

Zur weiteren Erschließung des Forschungsfeldes und zur Vorbereitung der Erhebungsphasen wurden leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt, welche unter anderem auch einen Zugang zu den verschiedenen Perspektiven der Akteursgruppen erlauben sollten. Gespräche mit Personen aus Politik und Verwaltung sollten Aufschluss über den Kontext zur Einführung von Ganztagsangeboten in Sachsen und die damit verbundenen Motive, Konflikte, Erfahrungen geben. Des Weiteren dienen die Expertengespräche zur Spezifizierung der Themen im Hinblick auf das Interdependenzgeflecht Familie-Schule-Hort und somit zur Vorbereitung der eigentlichen Erhebung in den Grundschulen.

Auswahl der Gesprächspartner

Schule und Hort in Sachsen waren bis Dezember 2008 unterschiedlichen Ministerien zugeordnet und werden zum einen auf Landesebene (Schule) und zum anderen auf kommunaler Ebene (Hort) verwaltet.

a) Schulperspektive

Die Schulentwicklung steuernde Organisation ist in Sachsen das Sächsische Staatsministerium für Kultus. Aus diesem Ministerium wurde eine Vertreterin (Referat 32: Grundschulen) interviewt. Dies sollte beitragen, die Ziele der Staatsregierung bei der Unterstützung des Ausbaus von Ganztagsangeboten genauer darzulegen und in Beziehung zum öffentlichen Diskurs um Ganztagschulen zu setzen.

Die Sächsische Bildungsagentur (SBA) als Behörde der Schulaufsicht im Freistaat Sachsen bearbeitet die Förderanträge der Schulen zum Ausbau von Ganztagsangeboten gemäß der Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten (FRL GTA). Sie verfügt über einen Überblick über alle im jeweiligen Regionalstellenbereich (hier Dresden) geförderten Schulen. Die Schulreferent/innen der SBA betreuen und unterstützen die sächsischen Schulen bei der Entwicklung von Schulprogrammen und -Konzepten. Das Gespräch mit einer Vertreterin der SBA sollte zum einen die Auswahl der zu untersuchenden Schulen unterstützen, zum

anderen sollte es einen ersten Einblick in die Praxis der Schulen mit Ganztagsangeboten geben.

Die Sächsische Serviceagentur Ganztägig Lernen unterstützt und berät Schulen speziell beim Ausbau von Ganztagsangeboten. Sowohl inhaltliche als auch organisatorische Fragen werden von den Mitarbeiter/innen des Beratungsteams der Servicestelle bearbeitet. Um mögliche Problemfelder beim Ausbau von Ganztagsangeboten eruieren zu können, wurde ein Schulberater der Servicestelle befragt.

b) Perspektive des Hortes

Das Sächsische Staatsministerium für Soziales (SMS) soll günstige Rahmenbedingungen für Familien schaffen.² Gemeinsam mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus hat das SMS eine Empfehlung zur Zusammenarbeit von Grundschule und Hort herausgegeben. Auf Basis dieser Empfehlungen erarbeitet derzeit der größte Teil der sächsischen Grundschulen Kooperationsvereinbarungen mit den jeweiligen Horten. Gemäß der Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten sind die Grundschulen verpflichtet, eine solche Kooperationsvereinbarung mit dem bzw. den Hort(en) abzuschließen, um Fördermittel zu erhalten.

Eine Vertreterin des SMS sollte Auskunft über die Perspektive der Horteinrichtungen hinsichtlich des Ausbaus von Ganztagsangeboten, der Zusammenarbeit mit den Schulen und der Aufgaben des Hortes gegenüber den Kindern als auch den Eltern geben.

Der Eigenbetrieb Kindertagesstätten der Stadt Dresden ist der öffentliche Träger der Kindertagesstätten im Stadtgebiet und insofern auch einer Vielzahl von Horten. Durch die Verpflichtung, Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Hort abzuschließen, hat die Zusammenarbeit mit dem Hort einen entscheidenden Einfluss für nahezu alle sächsischen Grundschulen bei der Erarbeitung der Gesamtkonzeption für den „Ganzttag“. Zudem sind viele Erzieher/innen auch bei der Gestaltung der Ganztagsangebote involviert. Ein Gespräch mit Vertreterinnen des Eigenbetriebs sollte daher Aufschluss über die allgemeinen Zielstellungen der Horte bei der Ganztagsgestaltung und die dadurch entstehenden organisatorischen Veränderungen geben.

² Internetauftritt des SMS am 2.06.2008: <http://www.sms.sachsen.de/2467.html>.

c) Elternperspektive

Der Landeselternrat Sachsen vertritt die schulischen Interessen der Eltern aller sächsischen Schulen. Er bündelt Elternmeinungen und Forderungen und trägt als politisches Gremium dazu bei, mit verschiedenen staatlichen Einrichtungen (z.B. dem SMK) die Rahmenbedingungen bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit in den Schulen qualitativ zu verbessern.

Durchführung der Experteninterviews

Mit den Experten wurden leitfadengestützte Interviews von ca. 45-60 Minuten durchgeführt. Themen in den Gesprächen waren das Verhältnis zwischen Schule/Grundschule mit Ganztagsangeboten und Familie sowie das Verhältnis zwischen Hort und Familie. Dabei standen Fragen nach Veränderungen durch den Ausbau von Ganztagsangeboten, Aufgabenwahrnehmung und gegenseitigen Erwartungen sowie Konflikten im Mittelpunkt.

Auswertung

Bei der Auswertung der transkribierten Experteninterviews wurde deduktiv vorgegangen. Die Interviews wurden nach folgenden Dimensionen ausgewertet:

- a) Schule mit Ganztagsangebot,
- b) Ziele und Möglichkeiten von Ganztagsangeboten in Sachsen,
- c) Organisation und Organisationsformen von Ganztagsangeboten in Sachsen,
- d) Grundschule mit Ganztagsangebot und Hort,
- e) Aufgaben und pädagogische Handlungsfelder des Hortes,
- f) Kritisches zur Bildungspolitik,
- g) Verhältnis zwischen Schule und Familie – Erwartungen und Konfliktfelder.

Im Vordergrund der Analyse der Experteninterviews stand die Erfassung der unterschiedlichen Meinungen und Positionen zu den genannten Themenbereichen.

Phase 2: Gruppenbefragungen und Interviews mit der Leitungsebene

Nach der Sondierung des Forschungsfeldes anhand der vorliegenden Literatur und Berichte sowie der durchgeführten Experteninterviews begann die Haupterhebungsphase in den Grundschulen und Horten.

Auswahl der Schulen

Parallel zur Durchführung der Expertengespräche wurde eine Vorauswahl an zu untersuchenden Grundschulen mit Ganztagsangeboten getroffen. Im Hinblick auf die finanziellen und personellen Kapazitäten des Forschungsprojektes wurden ausschließlich Grundschulen des SBA-Regionalstellenbereichs Dresden ausgewählt.

Die Auswahl der für die Studie zu gewinnenden Grundschulen fand unter Berücksichtigung folgender Faktoren statt:³

- Erfahrungen mit Ganztagsangeboten und
- Standort der Grundschule (Stadt/Stadtteil/ländlicher Raum/Kleinstadt).

Um mögliche Wirkungen von Ganztagsangeboten auf die Schüler/innen, das Schulklima etc. wahrnehmen zu können, bedarf es einer gewissen Eingewöhnungs- und Erprobungszeit. Die Einrichtungen sollten daher zum Zeitpunkt der Erhebung mindestens 2 Jahre Ganztagsangebote an der Schule angeboten haben, d.h. seit dem Schuljahr 2006/2007.

Aufgrund der Annahme, dass der Standort einer Schule Einfluss auf das Zusammenwirken mit den Familien und dem Hort hat, wurde darauf geachtet, Schulen im großstädtischen, kleinstädtischen und ländlichen Raum in die Vorauswahl aufzunehmen. Grundschulen aus dem ländlichen Raum sind vor allem deswegen für eine Studie zum Thema Ganztagsangebote interessant, da sie oftmals mit mehreren Horten zusammenarbeiten und die Horte größtenteils nicht in den Schulgebäuden untergebracht sind. Zudem sind ländliche Schulen auf den öffentlichen Nahverkehr

³ Entgegen der im Antrag vorgebrachten Kriterien zur Schulauswahl, konnten aufgrund der Bestimmungen der Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten weder Unterscheidungen zur Organisationsform noch zum konzeptionellen Schwerpunkt der Ganztagsangebote getroffen werden. Diese Angaben werden in der Förderstatistik nicht erfasst und die kompletten Antragsunterlagen konnten erst nach Zustimmung der jeweiligen Schulen eingesehen werden. Zudem erfordert die Förderung der Ganztagsangebote eine Gesamtkonzeption, welche alle drei Module berücksichtigt. Somit war kaum eine Schwerpunktsetzung aufgrund der offensichtlichen Datenlage zum Zeitpunkt der Vorauswahl erkennbar.

angewiesen, was eine besondere Herausforderung bei der Gestaltung und Organisation von Ganztagsangeboten bedeutet.

Um Unterschiede hinsichtlich der Lebenslage der Familien erfassen zu können, wurden Schulen aus unterschiedlichen Dresdner Stadtteilen in die Stichprobe aufgenommen. Auch wenn die zu erwartenden Unterschiede im Rahmen dieser qualitativ ausgerichteten Studie nicht im Hinblick auf Trennschärfe und Repräsentativität ausgewertet werden konnten, sollten durch die Kontrastierung von Schulen aus unterschiedlichen Stadtgebieten⁴ Hinweise auf die jeweiligen Erwartungen und Bedarfe seitens der Familien und die unterschiedliche Ausgestaltung von schulischen GTA herausgefiltert werden.

Um die Belastung der zu untersuchenden Akteursgruppen möglichst gering zu halten, wurden bei der Vorauswahl diejenigen Schulen nicht einbezogen, die bereits im Rahmen anderer Forschungsprojekte untersucht wurden.

Es wurden 15 durch die Vorauswahl bestimmte Grundschulen angeschrieben. Um auch zu den Horten Kontakt herzustellen, wurden parallel dazu die Hortleiter/innen der betreffenden Horte angeschrieben. Damit keine Differenzen zwischen Schule und Hort bei der Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie auftreten, wurden beide Einrichtungen im Anschreiben gebeten, sich mit ihrem jeweiligen Partner darüber abzustimmen und ein gemeinsames Votum über die Teilnahme zu treffen.

⁴ Die Lebenswirklichkeit in Dresden lässt sich nicht umfassend mit einander ausschließenden Begrifflichkeiten fassen (wie z.B. „sozialer Brennpunkt“ vs. „gehobene Wohnlage“), da die Stadtteile und Wohnviertel sicherlich deutliche Unterschiede aufweisen (hinsichtlich Wohn- und Lebensqualität, Bildungs- und Erwerbsniveau etc.), es aber letztlich große Gemeinsamkeiten und Überschneidungen gibt. Nichtsdestotrotz werden bestimmten Wohnlagen („Villenviertel“ vs. „Plattenbaugebiet“) ganz bestimmte Qualitäten und Eigenschaften zugeordnet, die auch auf die Alltagswelt und das Handeln der Personen zurückspiegeln. Insofern wurde bei der Auswahl der Grundschulen darauf geachtet, dass „ihrem Ruf nach“ divergierende Stadtteile in die Stichprobe aufgenommen wurden und vor dem Hintergrund dieses Unterschieds untersucht wurden.

Von 7 Schulen⁵ erfolgte eine positive Rückantwort. Diese Grundschulen und Horte wurden untersucht. Die Schulen verteilten sich wie folgt:⁶

- 4 Grundschulen im Stadtgebiet von Dresden
- 2 Grundschulen im ländlichen Raum, und
- 1 Grundschule in einer Kleinstadt (etwa 50km von Dresden entfernt).

Schulportraits

Nachdem die zu untersuchenden Schulen feststanden, wurde von jeder Einrichtung ein Schulporträt erstellt. Dabei interessierte vor allem, welche Organisationsform hinsichtlich der Ganztagsangebote besteht, wie viele Schüler/innen an den Ganztagsangeboten teilnehmen, auf welcher Grundlage das Ganztagschulkonzept erstellt wurde (Steuergruppe o.a.) und in welcher Form mit dem Hort zusammengearbeitet wird. Zudem wurde in Zusammenarbeit mit dem zuständigen Jugendamt bzw. Rathaus eine Beschreibung des Sozialraumes der Schule vorgenommen, wobei besonderes Augenmerk auf andere Bildungs- und Betreuungsangebote (außer Schule und Kindertagesstätte) gelegt wurde.

Diese Zusammenfassung der in diesem Stadium der Untersuchung verfügbaren Informationen sollte beim Zugang zu den Schulen helfen aber auch die Auswertung der erhobenen Daten flankieren.

Befragungen in den Grundschulen und Horten

⁵ Die Begrenzung der Stichprobe auf 7 Schulen ist einerseits der Tatsache geschuldet, dass mit dem entwickelten qualitativen Forschungsdesign ohnehin umfangreiche Datenmengen erhoben werden und eine größere Stichprobe im Rahmen des Projektes nicht auswertbar wäre. Andererseits ist gerade im Grundschulbereich in den einzelnen Schulklassen eine hohe Diversität verschiedener familialer Lebenslagen vertreten (interne Kontrastierung), da aufgrund feststehender Einzugsbereiche kaum Wahlmöglichkeiten bestehen, die eine soziale Segregation der Schüler bzw. Elternpopulation einer Grundschule ermöglichen würden.

⁶ Auf eine Nachfassaktion bei den Schulen wurde verzichtet, da nur Schulen und Horte in die Analyse einbezogen werden sollten, die aus freien Stücken teilnehmen wollten. Dies erschien angebracht, da das Design eine enge und offene Beziehung zwischen Forschungsteam und Schulpersonal unverzichtbar machte.

Entsprechend der untersuchungsleitenden Fragestellung wurden im Rahmen des Forschungsprojektes vier verschiedene Akteursgruppen untersucht. Dies war zunächst das schulische Personal (Schulleitung, Lehrer), von dem die Initiative zum Ausbau eines Ganztagsangebotes i.d.R. ausgeht. Hinzu kamen als zweite Gruppe die Erzieher/innen und die Leitung des Hortes, die die außerschulische Betreuung sichern, im Rahmen des Ganztagsangebotes (pädagogisches Gesamtkonzept) jedoch unterschiedlich stark in die pädagogische Arbeit der Schule eingebunden sind. Eine weitere Untersuchungsgruppe bildeten die Eltern, die das Spannungsverhältnis zwischen privater und öffentlicher Verantwortung entscheidend (mit)prägen. Als letzte Untersuchungsgruppe wurden die Schüler/innen befragt, auf die einerseits Maßnahmen der Bildung, Erziehung und Betreuung ausgerichtet sind, die aber andererseits auch Träger eigener Bedürfnisse und Erwartungen sind.

Gruppenbefragungen und Interviews mit der Leitungsebene

Maßgebend für die Auswahl der einzusetzenden Erhebungsinstrumente war zum einen deren Effizienz und Validität, zum anderen aber auch die Maßgabe, die zeitliche Belastung für die untersuchten Akteure in Anbetracht der beruflichen Belastungen auf einem vertretbaren Niveau zu halten. Dies stellt vor allem für den schulischen Kontext, der aktuell mit einem enormen Forschungsinteresse konfrontiert wird, eine wesentliche Zugangsvoraussetzung dar. Der empirische Zugang wurde daher so konzipiert, dass er sich einerseits in den Schulalltag integriert und andererseits durch Gruppenanalyseverfahren den Erhebungsaufwand reduziert.

In jeder Schule wurden dementsprechend leitfadengestützte Gruppenbefragungen mit einem Teil der Lehrer/innen, der Erzieher/innen der angeschlossenen Horte, der Eltern- und der Schülerschaft geführt. Der Fokus bei der Auswahl der jeweiligen Gesprächspartner/innen lag auf der Klassenstufe 3. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Schüler/innen und Eltern dieser Jahrgangsstufe bereits Erfahrungen mit Grundschule und Ganztagsangeboten aufweisen und andererseits die Beziehung der Familien zur Grundschule noch nicht so stark von der Übergangsthematik in die Sekundarstufe (Bildungsempfehlung) überlagert ist.⁷

⁷ Bei der Gewinnung von Gesprächspartner/innen ließ es sich nicht vermeiden, dass zum Teil auch Eltern, Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen anderer Klassenstufen an den Diskussionen teilnahmen.

Der Zugang zu den Untersuchungsgruppen erfolgte über das Setting der Schule, da diese das verbindende Element zwischen Familie und außerschulischem Betreuungsangebot darstellt. Die Rekrutierung der Gesprächspartner/innen erfolgte in den Schulen unterschiedlich. So wurden bspw. Eltern direkt angesprochen, über einen Elternbrief eingeladen oder es wurde – wenn kein Feedback aus der Elternschaft nach einer ersten Aufforderung erfolgte – auf den Elternrat der Schule zurückgegriffen.

Entsprechend dem Forschungsdesign wurden getrennt nach den beteiligten Akteursgruppen leitfadengestützte Gruppeninterviews durchgeführt. Dieses Erhebungsverfahren erscheint besonders angemessen, um gerade für den Bereich der Schule und des Hortes keine „Privat- und Einzelmeinungen“ zu erheben, sondern handlungsrelevante Sinnproduktionen der institutionellen Settings. Gleichzeitig werden aber auch subjektive Einstellungen und Meinungen, die in der Auseinandersetzung mit anderen gebildet und artikuliert werden, für eine Typisierung der Akteursgruppen zugänglich.

Die besprochenen Themen in den Gruppenbefragungen orientierten sich an den Dimensionen (vgl. Anhang):

- Verhältnis Schule – Familie bzw. Hort – Familie (Kommunikation, Kooperation, Erwartungen, Konflikte)
- Verhältnis Schule – Hort
- Ausgestaltung der Ganztagsangebote

Die Gruppenbefragungen mit den Schüler/innen wurden auch anhand von Leitfäden durchgeführt. Ihre Perspektive sollte unvermittelt erhoben werden, da davon auszugehen ist, dass die Schüler/innen als Adressaten der elterlichen und schulischen Bildungsanstrengungen ein konkretes Feedback leisten können. In Anbetracht der in diesem Alter möglichen Abstraktionsleistungen und der geringeren zeitlichen Belastbarkeit, wurden die Themen und Fragestellungen kindgerecht gewählt und ausgestaltet.

Durch die Gruppeninterviews mit den Kindern können sowohl individuelle als auch kollektive Erfahrungen von Kindern erfasst werden. Basis sind die Kreisgespräche aus der Grundschulpädagogik. Dabei wird das Thema (Forschungsfrage) von dem Interviewer in verständlicher und ansprechender Formulierung eingebracht. Die Themen in den Kinderinterviews richteten sich vor allem auf den typischen

Tagesablauf und die Wahrnehmung des schulischen und familiären Alltags (vgl. Heinzel 2000).

Der Prozess der Datenerhebung erstreckte sich über mehrere Monate, da der Zugang zu den Gesprächspartner/innen (insbesondere den Elterngruppen) bzw. die Zusammenführung der Gruppen zu bestimmten Zeitpunkten organisatorisch zum Teil sehr aufwendig war. Die Gesprächsdauer und die Auskunftsfreudigkeit der Akteure unterschieden sich teilweise deutlich, ohne dass dabei ein bestimmtes Muster (Stadt/Land-Unterschiede o.ä.) erkennbar wurde. Sicherlich wirkten das kommunikative Schulklima oder die tagesspezifischen Merkmale (z.B. Tageszeit) auf den Verlauf der Erhebungen.

Interviews mit der Schul- bzw. Hortleitung

Parallel zu den Gruppeninterviews wurden die Schulleitungen und die Hortleitungen getrennt voneinander in leitfadengestützten Einzelinterviews befragt. Dies erschien notwendig, da diese Personen einen ganz eigenen Blick auf Schule und Hort haben und in Fragen der Organisation von Ganztagsangeboten, des Schulumfeldes und der Zusammenarbeit auf Leitungsebene die ersten Ansprechpartner sind. Zudem erschien die Trennung von Leitungspersonal und Lehrerschaft bzw. Erzieher/innen notwendig, um die Diskussionen nicht durch antwortverzerrende Einflüsse (z.B. direkte oder indirekte Einflussnahme der Leitungen auf Antworten der Mitarbeiter/innen) zu überlagern.

Der Interviewleitfaden unterschied sich im Vergleich zu den Gruppenbefragungen nur partiell und war insbesondere um die Themen „Zusammenarbeit auf Leitungsebene“ und „Ausgestaltung des Ganztagskonzepts“ erweitert.

Phase 3: Interviews mit einzelnen Familien

Um den Zusammenhang und die Beziehung von Schule und Familie noch detaillierter untersuchen zu können, wurden – in Ergänzung zu den Gruppeninterviews – drei Einzelfalluntersuchungen durchgeführt. Dazu wurden drei Kinder (einer Dresdner Schule), ihre Eltern sowie die Klassenlehrerinnen befragt. Die Ergebnisse und Schlüsse dieser Einzelfallanalysen flossen in die Gesamtanalyse ein.

Phase 4: Auswertungsphase

Um eine methodisch kontrollierte Interpretation der Daten zu gewährleisten, wurden die Gruppeninterviews und Einzelinterviews digital aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Transkription orientierte sich am Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) von Selting et al. Zur Kodierung und Auswertung der Daten wurde die Analysesoftware MaxQDA eingesetzt. Diese Software unterstützt das auf die Methode der gegenstandsbezogenen Theoriebildung (grounded theory) zurückgehende Verfahren der Kodierung des Datenmaterials (vgl. Strauss 1994). Strikt am Datenmaterial ausgerichtet, erfolgte entlang verschiedener Codierpraktiken zunächst die Entwicklung und Vergabe verschiedener Codes in unterschiedlichen Abstraktionsgraden und mithin eine Strukturierung des zur Analyse vorliegenden Datenmaterials. Das zu analysierende Datenmaterial wurde dabei nicht unter im Voraus durch den Forscher festgelegte Schlagwörter und Kategorien subsumiert und kondensiert, sondern in subjektive Sichtweisen, Wissensbestände und Deutungskonzepte aufgebrochen. Das Auswertungsverfahren erschließt somit sinnhafte Relevanzrahmen der untersuchten Akteure, wobei durch entsprechende Systematisierungs- und Abstraktionsarbeit an den Codes (Subsumtion übergreifender Kategorien etc.) verschiedene Typen beschreibbar und charakterisierbar werden (vgl. Fuchs-Heinritz 2009)

In Kombination mit den Schulportraits, der Analyse der pädagogischen Gesamtkonzeption sowie der Auswertung der Experten-, Gruppen- und Einzelinterviews erschließt sich so ein differenziertes Bild über Bedeutungen, Verantwortungsbewusstsein und Verantwortungszuschreibung hinsichtlich Bildung, Erziehung und Betreuung in Grundschule, Hort und Familie.

3. Darstellung des wissenschaftlichen Forschungsstandes

3.1. Familie und (Grund-)Schule

Das Thema der Studie „Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote. Wechselseitige Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung im Spannungsfeld von Schule, Hort und Familie“ ist in einem mehrdimensionalen Raum verortet. Dabei kommen nicht nur verschiedene Institutionen (Familie, Schule, Hort) und deren Verhältnis zueinander in den Blick, sondern es werden auch unterschiedliche Forschungsrichtungen bzw. -disziplinen tangiert. Insofern kann an dieser Stelle kein homogenes Forschungsfeld abgebildet, sondern lediglich der Versuch unternommen werden, einen Überblick zu den verschiedenen, das Thema berührende Forschungsfelder zu geben.

Das Verhältnis von Familie und Schule wird in der Sozial- und Bildungsforschung aus verschiedenen Perspektiven untersucht. Dabei stehen insbesondere das Generationenverhältnis zwischen Kindern, Eltern resp. Lehrer/innen, aber auch die Zusammenhänge von Familie, Schule und Bildungserfolg im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung.

3.1.1 Wandlungstendenzen der Familie

Befasst man sich mit dem Verhältnis von Familie und Schule resp. Hort, dann kommt man nicht umhin, die Entwicklungstendenzen und Bedingungen insbesondere der Familie zu berücksichtigen. Dies auch deshalb, weil die Familie bzw. die Kinder letztlich die Adressaten der durch Schule und Hort ermöglichten Bildung, Erziehung und Betreuung sind.

Verschiedene Wandlungstendenzen von Familie als Lebensform sind für die Betrachtung des Verhältnisses von Schule und Familie von Bedeutung. Einige sollen im Folgenden skizziert werden.

Die Omnipräsenz der Kernfamilie als Familientypus und Leitbild verdeckt den Blick auf eine Tatsache: Die bürgerliche Kleinfamilie (Ehepaar mit Kind(ern) in gemeinsamem Haushalt) ist nur eine von vielen familialen Lebensformen in unserer Gesellschaft. Im Zuge allgemeiner gesellschaftlicher Transformationen ist es zu einer (erneuten) Pluralisierung der Familie gekommen (vgl. Böhnisch/Lenz 1999, Peuckert

2005). Zu diesen „neuen“ Familienformen zählen u.a. die Ein-Eltern-Familie, die Stieffamilie, nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern und Adoptionsfamilien. Obwohl die Kernfamilie nach wie vor als häufigste Familienform gelten kann, haben sich andere Familienformen als Lebensformen mit Kindern etabliert (vgl. Alt 2002).

Nichtsdestotrotz gilt die leiblich/biologische Kernfamilie gemeinhin als Idealtypus von Familie. Sie dient dabei insbesondere als Leitbild und Orientierung. Diese Familienform „kann als Ergebnis eines langfristigen strukturell-funktionalen Differenzierungsprozesses von Gesellschaft gesehen werden“ (Peuckert 2005, S.20). Die moderne Gesellschaft hat sich dabei in viele eigenständige gesellschaftliche Teilbereiche ausdifferenziert, die jeweils bestimmte (Teil)Aufgaben erfüllen. Der Wandel der Familie stellt sich in diesem Sinne als Prozess der Auslagerung verschiedener Funktionen (z.B. Ausbildung, Altersvorsorge) und eine Spezialisierung der Familie als ein gesellschaftliches Teilsystem dar. Der Bereich für die (Aus)Bildung der Kinder ist fast vollständig in die Zuständigkeit der Schule und anderer Bildungseinrichtungen (Schulpflicht) übertragen worden.

Für das Verhältnis von Familie und Schule sind diese Entwicklungen von Bedeutung: So hat es Schule nicht (mehr) mit nur einem Familientyp zu tun, sondern mit vielen. Und diese Vielfalt äußert sich (vor dem Hintergrund verschiedener Sozial- und Bildungsstatus) auch in den Anforderungen, Möglichkeiten und Erwartungen, die die jeweiligen Familien und deren Kinder an die Schule stellen bzw. die die Familien in der Lage sind zu leisten. Die familiäre Lebensform ist ein Bestimmungsgrund, der für die sozialstrukturellen Unterschiede bzw. verschiedenen sozialen Lebenslagen der Eltern und Schulkinder (mit)verantwortlich ist.

Groppe (2004) konstatiert in Bezug auf den Wandel der Familie, dass sich diese Tendenzen zwar auch auf die Struktur der Familie aber vor allem auf die Organisation des Familienalltags und die Ausgestaltung der intergenerativen Beziehungen bezieht. Familie steht dabei neuen Aufgaben gegenüber, wie z.B. der Koordination unterschiedlicher Erziehungsstile (Eltern, Großeltern, Schule u.a.), dem Management des kindlichen Tagesablaufs (Stichwort: Verinselung der Kindheit) und der Vereinbarung von Familie und Beruf.

Weiterhin haben verschiedene Wandlungstendenzen zu neuen Familien und damit zu einer „veränderten Kindheit“ (Fölling-Albers 2003) beigetragen, die die Schulen vor neue Herausforderungen stellen. So ist es zu einer Informalisierung der

Generationsverhältnisse und einer Verschiebung der Machtbalancen zwischen Eltern und Kind gekommen. Familien der Gegenwart sind zu „Aushandlungshaushalten“ (vgl. Busse/Helsper 2004) geworden, in denen sich das Binnenverhältnis umgekehrt hat. „Wurden bis in die 1960er-Jahre vor allem die Pflichten und Leistungen der Kinder gegenüber den Eltern betont, so dominiert heute in der Auffassung der Eltern die Unterstützungsleistung für die Kinder, die zugleich von einem Selbständigkeitstopos in den Erziehungszielen und im Erziehungsverhalten begleitet wird.“ (Groppe 2004, S.165) Aber ebenso haben die gewandelte soziale Rolle der Frau, die Entkoppelung von biologischer und sozialer Elternschaft, der Medienkonsum in der Familie, der veränderte Erwerbs- und Freizeit-Alltag von Kind und Familie Einfluss auf die Schule und deren Umgang mit der eigenen Funktion als Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtung (vgl. Peuckert 2004, Alt 2002).

Wendt & Walper (2007) zeigen, dass das Aufwachsen in einer Trennungsfamilie mit einer Reihe von Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung einhergeht. Zu den hemmenden bzw. einschränkenden Bedingungen zählen: Probleme, die zwischen den getrennten Eltern entstehen; Belastungen und Beeinträchtigungen der Erziehungskompetenz des Elternteils, welches mit dem Kind zusammenlebt; mangelnder Kontakt mit oder fehlendes Engagement seitens des getrennt lebenden Elternteils; mögliche strukturelle Veränderungen durch Umzug oder Schulwechsel sowie mangelnde finanzielle Ressourcen. Das Armutrisiko ist in Ein-Eltern-Familien vergleichsweise hoch. Diese Armut(erfahrung) zieht dabei Entwicklungsbelastungen (z.B. gesundheitliche Belastungen, Beeinträchtigungen in den sozialen Beziehungen, erhöhtes Problemverhalten) nach sich. Amerikanische Studien belegen, dass die Hälfte dieser vermehrten Probleme von Kindern aus Ein-Eltern-Familien auf die angespannte Einkommenslage der Alleinerziehenden zurückzuführen sind.

Beisenherz (2007) untersucht den Einfluss von Armut bzw. Armutserfahrung auf das Wohlbefinden und die Schulleistung von Grundschulkindern. Es zeigt sich, dass Armut einen negativen Einfluss auf das Wohlbefinden von Kindern hat: Je stärker die Intensität der Armut, desto geringer ist das Wohlbefinden. Relativiert werden muss dieser Zusammenhang allerdings in Bezug auf die Dauer der Armut. Es zeigt sich, dass sich das Wohlbefinden bei einer länger als drei Jahre andauernden Armutserfahrung kaum noch von den guten bzw. ausreichend situierten Kindern unterscheidet. Dies weist darauf hin, dass insbesondere der Stress, der bei einer

erst vor kurzem aufgetretenen Armut innerhalb der Familie entsteht, dafür verantwortlich ist, dass sich (arme) Kinder relativ unwohl fühlen.

Auch auf die Schulleistung wirkt sich Armut in negativer Art aus: „Generell ist bei anhaltender Armut während der Grundschulzeit eine Leistungsbeeinträchtigung festzustellen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die subjektive Adaption der Befindlichkeit und die objektive Kompetenzentwicklung unter Armutsbedingungen möglicherweise eine unterschiedliche Entwicklung nehmen. Es ist jedoch vor allem die Verarmung des Haushalts, die sowohl bei der subjektiven Befindlichkeit als auch der objektivierten Kompetenzentwicklung negative Reaktionen der Kinder auslöst“ (Beisenherz 2007, S.207).

In Bezug auf Stieffamilien können Wendt/Walper (2007) zeigen, dass sich insbesondere in der Gründungsphase dieser Familienform besondere Herausforderungen stellen, da Erziehungsbefugnisse neu verhandelt werden müssen und somit Stress für Kinder und Eltern entstehen kann. Dagegen bieten Stieffamilien auch Chancen und Möglichkeiten, da sich finanzielle, soziale und emotionale Ressourcen neu erschließen lassen können. Diese Ambivalenz deuten Wendt und Walper als Hinweis auf einen Ausgleich positiver und negativer Einflussfaktoren auf die Stieffamilie, da sich hinsichtlich eines Problemverhaltens der Kinder kaum Unterschiede zwischen Kern- und Stieffamilien finden lassen.

3.1.2 Bildungsbedeutsamkeit der Familie

Ein Grund, das Verhältnis bzw. die Zusammenhänge zwischen Schule und Familie zu untersuchen, liegt in der von der Schul- und Bildungsforschung allgemein anerkannten Tatsache, dass Familien und Familienleben Einfluss auf die Bildung und den Bildungserfolg ihrer Kinder haben. „Kindern wird in ihren Herkunftsfamilien ihre grundlegende Lernfähigkeit und Lernmotivation vermittelt. Es sind die Familien, innerhalb derer Kinder resp. die jeweils nachwachsende Generation sich die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse aneignen. Die Familie ist der erste und auch weiterhin der zentrale Ort auf dem langen Weg, auf dem das Humanvermögen gebildet wird“ (BMFSFJ 2006).

Obwohl die Schule formal als mächtige Bildungsinstitution gelten kann, ist der familiäre Einfluss auf die Entwicklung der Kinder insgesamt größer, „als es

Einflussmöglichkeiten der Schule jemals sein könnten“ (Pekrun 2001, S. 62). Für diesen Zustand nennt Pekrun (2001, S. 62f.) drei wesentliche Gründe:

„Erstens nehmen die Eltern über die Weitergabe von Erbanlagen entscheidenden Einfluss auf alle diejenigen Persönlichkeitsmerkmale, deren Entwicklung partiell genetisch bedingt ist. Hierzu zählen nicht nur die Intelligenz, sondern auch eine Reihe von zentralen Persönlichkeitsdispositionen im Emotions-, Motivations- und Verhaltensbereich (Asendorpf, 1996). Zweitens setzen auch solche familiären Einflüsse, die durch Erziehung und familiäre Umwelt vermittelt werden, im Unterschied zu schulischen Einflüssen bereits zu frühen Entwicklungszeitpunkten ein. Frühe Altersintervalle aber sind für eine Reihe von Entwicklungsbereichen als kritische Phasen mit hoher, häufiger stark umweltsensitiver Entwicklungsdynamiken anzusehen (Oerter, Montada, 1995). Drittens ist davon auszugehen, dass die Einflussmöglichkeiten der Familie selbst während der Schulzeit insgesamt größer sind als die Wirkmöglichkeiten der Schule. Dies ist vor allem deshalb anzunehmen, weil Lehrer-Schüler-Interaktionen und schulische Entwicklungseinflüsse zu wesentlichen Teilen universalistische Formen annehmen, denen sich der einzelne Schüler kognitiv, affektiv und motivational unterwerfen, aber auch entziehen kann (Fend, 1991; Specht, Fend, 1979). Eltern-Kind-Interaktionen hingegen sind partikularistisch, von langjährigen, früh erworbenen Bindungen geprägt und zudem in der Regel deutlich häufiger. Hieraus folgt, dass Eltern mehr Emotionsmacht in der Interaktion mit ihren Kindern und mithin größere Einflussmöglichkeiten bei der Entwicklung von Einstellungs- und Identitätsdimensionen sowie affektiven, motivationalen und behavioralen Persönlichkeitsdispositionen zukommt.“

Der Einfluss der Eltern auf die Bildung, den Bildungsweg und die Bildungserfolge bzw. –misserfolge ihrer Kinder ist weithin anerkannt und wird durch verschiedene Theorien und Theoreme zu erklären versucht. Allerdings stehen diese Erkenntnisse – wie Busse und Helsper (2004) konstatieren – auf „schwachen Forschungsbeinen“. Außerdem lassen sich – so Pekrun (2001) – aufgrund mangelnder „längsschnittlicher und bedingungsanalytischer Studien“ keine präzisen Schlüsse auf die jeweilige Bildungsbedeutsamkeit von Schule und Familie in einzelnen Entwicklungsbereichen sowie zum Einfluss der Interaktionen ziehen.

Bezogen auf die Verknüpfung verschiedener familialer Lebenslagen und der Schule, können folgende Erkenntnisse herangezogen werden: Die Forschung zum Zusammenhang von Schule, Familie und Bildungserfolg zeigt, dass die soziale Herkunft bzw. die soziale Lage der Familie Einfluss auf Erfolg oder Misserfolg der Kinder hat (vgl. Busch/Scholz 2002). Die PISA-Studien konnten dies neuerlich belegen (OECD 2001). In keinem anderen Land ist der systematische Zusammenhang zwischen familiären Lebensverhältnissen und dem Lernerfolg so stark wie in Deutschland (vgl. Wiss. Beirat für Familienfragen 2004). Nicht nur die familialen Sozialisationserfahrungen, Erwartungshaltungen sowie Einstellungen der Eltern (z.B. Bildungsaspiration) sind für den Bildungserfolg der Kinder relevant, sondern eben auch der familienübergreifende, kulturelle und soziale Kontext.

Familie hat nicht nur einen allgemeinen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Aufgrund der Tatsache, dass Familien in verschiedenen Milieus und Lebenslagen verschiedene Erziehungsstile und Bildungsstrategien ausbilden, muss bei der Betrachtung der Bildungsbedeutsamkeit auch eine differentielle Perspektive berücksichtigt werden (Betz 2006). Je nach Milieu bzw. sozialer Lebenslage unterscheiden sich die zur Verfügung stehenden Ressourcen, der Alltag und die Freizeit der Kinder. So (v)erleben Kinder aus unteren sozialen Schichten ihre Freizeit zumeist als schulbildungsfreie Zeit, die weniger in Vereinen oder mit außerschulischem Unterricht, dafür aber vor allem auf dem Spielplatz verbracht wird. Dagegen „ist der häufigere Besuch einer Musikschule oder der Besuch von Kino oder Theater charakteristischer für Kinder aus Milieus mit größeren Kapitalressourcen“ (ebd., S.16). Kinder aus unterschiedlichen Milieus erwerben also – je nach den Möglichkeiten, die durch ihr direktes soziales Umfeld und ihre Familien gegeben sind – systematisch unterschiedliches kulturelles und soziales Kapital. In diesem Zusammenhang thematisiert Betz die Familie als „Gatekeeper bildungsrelevanter Erfahrungen“. Das bedeutet, „dass die Familie für Kinder ungleiche Zugänge zur Schule wie auch zu außerschulischen Erfahrungsweiten bereithält. Auf empirischer Ebene lassen sich differentielle Verschränkungen zwischen familialen und schulischen Bildungsorten aufzeigen“ (ebd., S.24). Demzufolge ergeben sich „für Kinder aus schulbildungsnäheren Milieus Vorteile auf schulischem Terrain, während Kinder aus Familien, deren Kapitalressourcen und soziokulturelle Einstellungen schulbildungsfremdere Charakteristika aufweisen, eher mit Nachteilen zu rechnen haben“ (ebd., S.29).

Dass Familie einen großen Einfluss auf den Bildungserfolg und Kompetenzerwerb hat, zeigen auch amerikanische Längsschnittstudien bei Schulkindern der Primarstufe (vgl. Busse/ Helsper 2004). Während Kinder aus oberen sozialen Schichten während der Schulferien ihre Fähigkeiten ausbauen konnten, sank das Niveau bei Kindern eher bildungsferner und unterer sozialer Lagen. Dies zeigt natürlich auch, dass – ob der unterschiedlichen Voraussetzungen und sozialen Lebenslagen der Kinder – der Schule prinzipiell eine ausgleichende Rolle zukommen kann. Dieser Einschätzung wird aber von Textor insofern widersprochen, als dass in Studien festgestellt wurde, dass Kinder mit je unterschiedlichem Ausgangszustand eingeschult werden und diese Unterschiede im Laufe der Grundschule nicht kleiner, sondern größer werden, obwohl alle Schüler dieselbe Schule besuchen. Hierbei zeigt sich der Einfluss der Eltern bereits vor Beginn der Schullaufbahn, da ein Vorsprung

durch bessere elterliche Unterstützung die Kinder die schulischen Lernchancen besser nutzen lässt. „Die Schulleistungen von Kindern lassen sich eher durch Bedingungen in der Familie als durch solche in der Schule erklären (bis zu zwei Drittel der Varianz).“ (Textor, S.2)

Aber nicht nur die durch unterschiedliche soziale Lebens- bzw. Statuslagen bedingten Unterschiede bzgl. materieller Ressourcen, sondern auch die familiäre Sozialisation und die Bildungserwartung der Eltern haben Einfluss auf Bildung und Schulerfolg der Kinder.

Einen großen Einfluss auf die Schullaufbahn der Kinder hat insbesondere die elterliche Bildungsaspiration (Pekrun 2001). Immer mehr Eltern wollen bzw. erwarten einen hohen Schulabschluss für ihre Kinder. Allerdings steht die Bildungsaspiration und Schulwahl der Eltern in einem deutlichen Zusammenhang mit dem sozialen Status und dem elterlichen bzw. familiären Bildungsmilieu (vgl. Busse/Helsper 2004). Je höher der soziale Status bzw. bildungsnäher die Eltern sind, desto höher sind auch die elterlichen Erwartungen an die Ausbildung der Kinder. Die Erwartungen werden aber nicht eins zu eins umgesetzt, d.h. nicht alle Kinder können den von den Eltern gesteckten Zielen auch entsprechen. Am festesten auf ihre Bildungserwartung bezogen sind dabei wiederum die Eltern aus höheren sozialen Schichten. Dass heißt sie halten – selbst bei einer „negativen“ Bildungsempfehlung beim Übertritt in die Sekundarstufe – an den hohen Bildungszielen fest.

Zusammenfassend zur Bildungsaspiration bei Busse/Helsper (2004, S.447):

Die elterlichen Bildungsaspirationen sind also erstens eng mit dem sozialen Status der Familie, insbesondere aber den elterlichen Bildungsabschlüssen und der Bildungsnähe bzw. -ferne des Familienmilieus verwoben. Zweitens besitzen sie einen entscheidenden Einfluss auf Bildungsentscheidungen und Bildungslaufbahnen von Kindern und Jugendlichen, wobei hier insbesondere in hohen sozialen Lagen und bei hohen Bildungsabschlüssen die Elternaspirationen gegenüber dem Lehrerurteil entscheidender werden. Und drittens beeinflussen sie erheblich die Bildungsambitionen und die Haltungen zur eigenen Bildungslaufbahn auf Seiten der Heranwachsenden selbst.“

Aber auch die elterlichen Haltungen zum Lernen in der Schule selbst haben Einfluss auf die Kinder und damit den Schulalltag. So spielen für die Lernfreude neben dem Schulalltag und den außer- und nebenschulischen Bedingungen (Peers, Freizeit etc.) auch elterliche Haltungen, Motivationsstrategien und emotionale Unterstützung eine Rolle. Eine Orientierung der Eltern an Autonomie und Selbständigkeit des Kindes ist

sehr viel lernförderlicher, als starke elterliche Kontrolle und damit verbundene Strafmaßnahmen (vgl. Busse/Helsper 2004).

Haunsberger und Teubner (2007) untersuchen die Bedeutsamkeit „intrafamilialen Erlebens und struktureller familialer Faktoren“ für einen gelungenen Schulstart von Kindern. Sie zeigen dabei, dass für die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen der Kinder nicht nur die verschiedenen sozio-ökonomischen Ressourcen, sondern gerade auch die in den unterschiedlichen sozialen Lagen vorherrschenden Interaktionserfahrungen und Verhaltensweisen, wie sie bereits weiter oben am Beispiel der Bildungsaspiration verdeutlicht wurden, von Bedeutung sind. Grundlegend für einen erfolgreichen Schulstart ist die Art der Eltern-Kind-Beziehung, da der Grundantrieb für schulisches Lernen vom Erziehungsstil und den Motivationsmustern der Eltern abhängig ist. Diese Praktiken unterscheiden sich in verschiedenen sozialen Milieus und bilden bei den Kindern verschiedene Persönlichkeitsmerkmale aus, die wiederum in der Schule bzw. beim Schulstart in unterschiedlichem Maße nutzbar sind und so unterschiedliche Voraussetzungen für die Kinder mit sich bringen. Zusammenfassend beurteilen Haunsberger und Teubner die intrafamilialen gegenüber den strukturellen Prozessen als bedeutender für den Beginn der kindlichen Bildungsverläufe.

Groppe (2004) untersucht in ihrem Text die „Rolle der Familie im Kontext ganztägiger Bildungseinrichtungen“. Dabei zeigt sie, welchem Gegengewicht sich Schulen gegenübersehen, wenn es um die Bildung und Erziehung von Kindern geht. Die Bedeutung der Familie erwächst dabei zum einen aus der Struktur bzw. den Verhältnissen der Familienmitglieder zueinander und zum anderen aus den Funktionen, die Familien für ihre Kinder übernehmen. Dabei sind zwei zentrale Elemente der modernen Familie bedeutsam. Erstens die Funktion der Familie als primäre Sozialisationsinstanz, „die als moderne Kernfamilie Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und Enkulturation einleitet, indem sie im Unterschied zu vormodernen Epochen psycho-soziale Moratorien für Kinder und Jugendliche bereitstellt“ (Groppe 2004, S.163). Zweitens entwickeln Familien durch das Zusammenleben und durch Erzählungen ein spezifisches „Familiengedächtnis“, das in der Interaktion mit dem gesamtgesellschaftlich-kulturellen Gedächtnis Handlungsanweisungen, Normen und Werte für die Heranwachsenden entwickelt. In diesem Zusammenhang entwickeln sich auch spezifische Arbeitshaltungen und Lernmotivationen. „Kinder und Jugendliche bringen ihre Sozialisations- und Erziehungserfahrungen aus der Familie in die Schule mit, die dann in erheblichem

Maße den Verlauf und Erfolg außerfamiliärer Erziehungs- und Bildungsprozesse beeinflussen und auch – durch die soziale Lage der Familien und ihre interne ‚Familienkultur‘ – die Gestaltung der Peergroups prägen.“ (a.a.O., S164) Neben diesen zwei Aspekten, übernimmt die Familie eine Schutz- und Hilfefunktion in Situationen des Umbruchs (z.B. Schulstart). Familie schützt also vor bzw. bei rapiden Anpassungsprozessen und ermöglicht ein Moratorium zur Vorbereitung auf Wandlungsprozesse.

Das Binnenverhältnis von Familien hat sich stark verändert. Es dominiert dabei in der elterlichen Auffassung die Unterstützungsleistung für die Kinder, die dabei von einem „Selbstständigkeitstopos“ in den Erziehungszielen begleitet wird. Dies hat insofern Folgen für die Eltern, als das Wünsche und Aufforderungen gut begründet werden und auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder abgestimmt werden müssen. Eltern benötigen hierfür pädagogisches Wissen und bestimmte kommunikative Fähigkeiten. Der Besitz (solchen) kulturellen Kapitals hat direkte Auswirkungen auf den Bildungs- und Berufserfolg der eigenen Kinder, da Studien belegen, dass bei gleicher Qualifikation diejenigen Bewerber um eine hohe Stellung die besten Chancen haben, die das meiste familial inkorporierte kulturelle Kapital besitzen. Familie ist letztlich die entscheidende Instanz sozialer Platzierung (vgl. Groppe 2004).

Der Einfluss der Familie ist auf die Lern- und Leistungsorientierung (und –motivation) der Kinder groß. Daher ist die Unterstützung und Kooperation mit den Eltern durch die Schule notwendig: „Aufgrund des erreichten Bildungsniveaus und der zunehmenden Bildungsaspiration in der Elternschaft sowie der allmählichen Auflösung bildungsbezogener homogener Sozialschichten scheint es jetzt möglich, Lernklimata und motivationale Orientierungen in den Elternhäusern zu unterstützen und zu fördern und die Eltern zugleich darauf vorzubereiten, dass ein von ihnen kompetent gefördertes Lernverhalten entscheidend für den Bildungserfolg ihrer Kinder ist.“ (a.a.O., S. 170)

3.1.3 Differenz und Macht – Das Verhältnis von Familie und Schule

Stehen die gegenseitigen Erwartungen und Einschätzungen der Eltern und Lehrer im Fokus des Interesses, so muss – vorgelagert – geprüft werden, welches Verhältnis die Institutionen Familie und Schule zu einander haben.

Dieses Verhältnis ist dabei – so der Konsens der vorliegenden Studien – eher spannungsreich bzw. konflikthaft angelegt, da Schule und Familie gegensätzlich strukturierte Räume darstellen. Schule wird als universalistische, distanzierte und leistungsorientierte Institution konzipiert, „während die Familie als Kontrast dazu ein intimisierteres, hoch emotionales, diffus die ganze Person umfassendes, partikularistisches Beziehungsverhältnis darstellt“ (Busse/Helsper 2007, S.326). In diesem Zusammenhang sprechen Busse & Helsper von einem in der Forschung vorherrschenden „Differenztheorem“.

Ein weitreichender Konsens besteht in der Forschungsliteratur darüber, dass Schule und Familie in einem „deutlichen Spannungsverhältnis“ (Fölling-Albers/Heinzel 2007) zueinander stehen oder wie Busse/Helsper (2007) für das „Arbeitsbündnis“ von Eltern und Lehrern konstatieren, „harmonische aber auch antagonistische ‚Passungen‘“ aufweisen.

Familie und Schule werden dabei als untrennbar aber auch konflikthaft miteinander verbunden dargestellt. Untrennbar deshalb, weil Schule und Familie für Kinder und Jugendliche die „zentralen Lebensbereiche“ (Busse/Helsper 2004) sind bzw. die beiden „wichtigsten stützenden und fördernden Einflussfaktoren für die erfolgreiche Bewältigung der lebensgeschichtlichen Entwicklungsaufgaben“ (Wiss. Beirat für Familienfragen 2004, S.13) darstellen. Konflikthaft deshalb, weil diese Beziehung auch von der Durchsetzung staatlicher Interessen gegenüber familialen Interessen geprägt ist.

Das angesprochene Spannungsverhältnis resultiert dabei aus Strukturproblemen, die bereits mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht angelegt wurden und in ihren Nachwirkungen bis heute spürbar sind. So entwickelten sich Schulen zu Institutionen, in denen der Staat den Ton angibt und auf die Eltern keinen direkten Einfluss hatte. „Das komplizierte Wechselverhältnis zwischen Elternhaus (Familie) und Schule basiert auf zunächst unterschiedlichen Rechten: Das primäre Erziehungsrecht ist der Familie vorbehalten, Unterricht ist die Aufgabe der Schule.“ (Fölling-Albers/Heinzel 2007, S.302) Und so bleiben auch heute die „elterlichen Mitwirkungsmöglichkeiten im Sinne einer echten Mitbestimmung eher die Ausnahme“ (Busse/Helsper 2007, S.324), obwohl im Zuge der Demokratisierung von Schule, Kooperation und Zusammenarbeit zum Postulat erhoben wurden.⁸ Dagegen

⁸ In der DDR war durch die schon damals ganztägig realisierte Betreuung der Kinder in der Schule der Einfluss des Staates auf die Erziehung und Bildung der Kinder entsprechend größer. Gleichzeitig

konstatieren Fölling-Albers & Heinzl (2007) unter Bezug auf die schulstrukturellen und schulpädagogischen Veränderungsprozesse für den Zeitraum der letzten zwei Jahrzehnte insbesondere für die Grundschulen eine „Tendenz zur Entgrenzung von Schule und Familie“. Dass heißt, Schulen übernehmen neben ihrem originären Bildungsauftrag zunehmend sozialpädagogische und erzieherische Aufgaben, was zu einer Auflösung der Grenzen zwischen Bildung, Erziehung und Betreuung führt. Speziell Grundschulen öffnen sich zunehmend in verschiedener Hinsicht hin zu einer weitergehenden Berücksichtigung familialer Anliegen und lebensweltlicher Konzepte. Auf der anderen Seite übernehmen Familien (in den Ferien) Aufgaben, die den schulischen Lehr- und Lernformen nahe kommen (vgl. Fölling-Albers/Heinzl 2007).

Mit Einführung von Ganztagschulen resp. Horten fällt also die Ausweitung des Bildungs- und Erziehungsauftrages mit der Ausweitung der Betreuungsfunktion zusammen und erhöht den Druck auf die Familie (in Reaktion auf die „neue“ Konkurrenz) aber auch auf die Bildungseinrichtungen (in Reaktion auf die Erwartungen seitens der Familien). Durch die Ausweitung der Funktion und Aufgaben von Schule (im Rahmen des Aufbaus von Ganztagschulen) stellt sich die Frage, wie die von Betz (2006) angesprochene Verschränkung und Gleichzeitigkeit des Bildungsgeschehens in Familie und Schule überhaupt vonstatten gehen kann bzw. welche Kompetenzen noch in der Familie erworben werden (können), „die nur in diesem Rahmen bereit gehalten werden bzw. sich dort ergeben“ (ebd., S.27). Eltern und Lehrer sehen sich gegenseitig einem eingeschränkten Wirkungsraum gegenüber. Eltern haben wenig Kontrolle über Schule und Lehrer und die Lehrer können sich – schon aufgrund zeitlicher Begrenzungen – nicht allen Aspekten von Bildung, Erziehung und Betreuung zuwenden.⁹

Auch rechtlich wird laut Hofer (1992) keine klare rechtliche Abgrenzung zwischen Schule und Familie festgeschrieben. „Weder obsiegt staatliche Macht über das Elternrecht, noch hat der Staat eine lediglich unterstützende Funktion in Bildung und Erziehung.“ (a.a.O., S.171) Dies bedeutet einerseits, dass – wie oben genannt –

entwickelte sich daraus auch ein verändertes Aufgabenverständnis, welches auch den Ausbau der Ganztagsangebote gerade in den neuen Bundesländern stark an der Leitidee freizeitpädagogischer Betreuung sowie sozialpädagogischer Jugendhilfe orientiert.

⁹ Hierin liegt ein Hauptgrund, Familie (und Hort) in die Bildungsarbeit einzubeziehen und nicht, wie an vielen Schulen üblich, ein Konkurrenzverhältnis zu „pflegen“.

Schule und Familie in einer Arbeitsteilung zusammen wirken (nicht notwendigerweise auch kooperieren) und andererseits eine Konkurrenzsituation zwischen beiden Institutionen besteht, in der um die jeweiligen Rechte und Befugnisse gerungen wird.¹⁰ Dabei ist das Interesse der Eltern an der schulischen Bildung plausibel, da sie den Grundstein für sozialen Aufstieg resp. Abstieg darstellt. Insofern ist auch das Engagement der Eltern, die Schullaufbahn der eigenen Kinder zu beeinflussen, legitim (vgl. Busch/Scholz 2002).

Mit Bezug auf die Frage nach der Verantwortlichkeit für die Erziehung der Kinder stellt Ecarius (2006, S.899) fest: „Die Verantwortlichkeiten von Eltern, Lehrern und Jugendlichen und die Zuschreibungen sind nicht mehr eindeutig.“ Das daraus resultierende „Machtproblem“ zwischen Eltern und Lehrern um die Zugriffsrechte werden wenn möglich ausgehandelt oder auch ‚ausgekämpft‘. Dabei ist ein Paradox festzustellen, welches sich direkt auf die in unsere Studie zu untersuchenden Erwartungshaltungen bezieht: „Aus Sicht der Eltern sollen sich die Lehrer in der Erziehung zurücknehmen, keine konkurrierende Autorität zu den Eltern sein, aber gleichzeitig eine intensive Bindung zu ihnen [den Kindern] aufbauen.“ (a.a.O., S.901f.) Hier deutet sich an, dass Eltern und Lehrer die Aufgaben der Schule unterschiedlich gewichten. Während laut Ditton (1987) die Eltern vor allem den Bildungsauftrag der Schule betonen, sehen sich Lehrer in der Pflicht sowohl Bildungs- als auch Erziehungsaufgaben gleichermaßen wahrzunehmen.

Zusammenfassend stellt Ecarius (2006) fest, dass die Frage, wer welchen Erziehungs- und Bildungsauftrag hat, (noch) nicht eindeutig geklärt ist.

„Der Lern- und Bildungsauftrag wird von Eltern und Lehrern zwischen den Fronten zerrieben, hin- und hergeschoben und es wird nicht selten mit Spott, Ablehnung und Konkurrenz neben Verständigung und Einvernehmen reagiert.“ (S.899)

Bestätigt werden diese Befunde von Busch und Scholz (2002), die Erziehung, Bildung und Sozialisation als „gemeinsame, aber arbeitsteilig organisierte Aufgaben von Elternhaus und Schule“ betrachten. Die Erziehungsaufgaben sind dabei aber nicht strikt zu trennen, sondern bewegen sich nur auf unterschiedlichen Ebenen und über unterschiedliche Aufgaben. Diese beidseitige Einbindung liefert Anlässe für Misstrauen und Konkurrenzdenken.

¹⁰ Diese Konkurrenzsituation kennzeichnet vielfach auch das Verhältnis von Schule und Hort.

Textor untersucht die Ursachen der Distanzierung und wechselseitigen Schuldzuschreibungen im Verhältnis von Schule und Familie, welches er zusammenfassend wie folgt beschreibt:

„Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer/innen ist zumeist distanziert. Häufig wird es von wechselseitigen Vorurteilen, unklaren Erwartungen und unerfüllbaren Wünschen geprägt. Die Eltern klagen über die Lehrer/innen, die entweder zu hohe Leistungserwartungen hätten und Schulstress erzeugen oder die sich zu wenig um den Lernerfolg ihrer Schüler/innen kümmern würden, sodass viele Jugendliche ohne Schulabschluss blieben. Auch meinen Eltern, dass Lehrer/innen nur an den kognitiven Leistungen ihrer Schüler/innen interessiert seien und deren Persönlichkeitsentwicklung und andere Lernbereiche ausklammern würden. Die Lehrer/innen klagen, dass die Eltern ihre Kinder nicht richtig erzogen hätten und nicht genug motivieren würden, sodass sie sich mit unaufmerksamen, faulen, aggressiven oder sonst wie verhaltensauffälligen Schüler/innen "herumärgern" müssten. Auch meinen sie, dass sich viele Eltern zu wenig um die Hausaufgaben ihrer Kinder kümmern würden.

Sicherlich sind solche Klagen oft gerechtfertigt - häufig aber auch nicht. Vor allem aber verhindern die daraus resultierenden Abwehrhaltungen nicht nur die Lösung von Problemen, die einzelne Schüler/innen betreffen, sondern auch das Entstehen kooperativer Beziehungen zwischen Eltern und Lehrer/innen, die dem Kindeswohl entsprechen.“

Auch bei Hofer (1992, S.188f.) findet sich eine ähnliche Einschätzung:

„Das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern muss als alles andere als befriedigend und für den Schüler fruchtbar bezeichnet werden. Es ist gespannt und eher als ein Nicht-Verhältnis zu sehen. Es ist bestimmt von Vorbehalten und Berührungängsten, von unterschiedlichen Auffassungen über die Rolle des Lehrers und vor allem von divergierenden Ursachenzuschreibungen für Schulleistungen. Lehrer sehen im Elternhaus eine unveränderbare Einflussgröße für die schulischen Leistungen. Eltern dagegen möchten von den Lehrern Anregungen dafür erhalten, was sie zur Verbesserung der Leistungen beitragen können. Die mangelhafte Zusammenarbeit ist auch in strukturellen Eigenschaften des Schulsystems begründet.“

Textor verortet die Ursachen für die Konflikte zwischen Schule und Eltern insbesondere auf der interindividuellen Ebene: So haben Eltern oftmals Angst vor den Lehrer/innen und treten ihnen mit Einstellungen und Gefühlen aus der eigenen Schulzeit gegenüber. Eltern scheinen den Lehrer/innen Motive und Verhaltensweisen zu unterstellen, die den Eltern in ihrer Kindheit das Leben schwer machten. Ebenso fühlen sie sich den Lehrer/innen unterlegen¹¹ und befürchten eine (negative) Bewertung ihrer eigenen Erziehungstätigkeit. Andererseits fürchten Eltern, dass geäußerte Kritik zu negativen Konsequenzen für ihre Kinder führen könnte. Andererseits haben auch Lehrer/innen Befürchtungen, die die Lehrer-Eltern-

¹¹ Man kann vermuten, dass die Unterlegenheitsgefühle mit steigendem Sozial- bzw. Berufsstatus geringer werden. Textor verweist dabei auch das Phänomen, dass Eltern quasi ‚späte Rache‘ nehmen möchten und die Lehrer/innen von ihrem „hohen Sockel“ stoßen möchten.

Beziehung belasten können. So haben Lehrer/innen Angst vor Konfrontationen mit Eltern oder vor Gesprächen mit Eltern über schlechte Schulleistungen der Kinder. Lehrer sind es außerdem nicht gewohnt Rechenschaft abzulegen bzw. von ‚Außenstehenden‘ kritisiert zu werden. Neben dem angesprochenen Auslöser werden von Textor auch noch die Beschränkung der Lehrerrolle auf die Bildung, die Überlastung von Lehrern und die mangelnde Präsenz von Eltern in der Schule genannt. Außerdem fehlen den Pädagogen vielfach die nötigen (kommunikativen) Kompetenzen für den Umgang mit der Elternschaft.

Neben den bereits angesprochenen Gründen für die Uneinigkeit bzw. Unklarheit bzgl. des Bildungs- und Erziehungsauftrages spielen auch ambivalente Haltungen seitens der Eltern eine Rolle. So geben Familien zum Teil Erziehungsaufgaben an die Schule ab, ohne dabei auch die entsprechenden Verfügungsrechte auf das Kind an die Schule abzutreten (vgl. Ecarius 2004). Die Abgabe des Erziehungsauftrages erfolgt unvollständig bzw. uneindeutig und bietet auf diese Weise Reibungs- bzw. Aushandlungspunkte zwischen Eltern und Lehrern. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Elternschaft (auch innerhalb einer Klasse) heterogen ist und die Eltern, je nach sozialer Lebenslage, unterschiedliche Erwartungshaltungen haben. Gleichfalls wurde vom Staat eine Erwartungshaltung bzw. ein Anspruchdenken seitens der Eltern produziert, die er in Anbetracht der institutionellen und strukturellen Überforderung der Lehrer derzeit nicht einlösen kann (vgl. ebd.).

Busch und Scholz (2002) zeigen, dass in der Auseinandersetzung von Familie und Schule das partikulare Interesse der „natürlichen Erziehungsberechtigten“ (Eltern) am eigenen Kind auf das prinzipiell universalistische Interesse der „professionellen Erziehenden“ trifft. Diese verschiedenen Perspektiven bestimmen grundlegend das Verhältnis von Familie und Schule und können zu Konflikten führen, wenn bspw. Eltern Erwartungen an die Schule und Lehrer/innen stellen, die entweder nicht zu deren Aufgabenfeld gehören oder über die Möglichkeiten des Lehrers hinausgehen (da dieser ja mehr als nur ein Kind zu unterrichten hat). Das Verhältnis der Eltern der Schule gegenüber wird von Busch und Scholz als oft ambivalent und konfliktrichtig beschrieben, da sich Eltern verschiedener, oftmals auch diskrepanter Erwartungen (seitens der Schule, der Kinder sowie die eigenen Erwartungen) gegenüber sehen: So haben Eltern bestimmte Bildungserwartungen an ihre Kinder und üben deshalb Druck auf ihre Kinder aus, müssen aber andererseits die Härten des Schulalltags auffangen. Das Erwartungsspektrum der Eltern an die Schule bewegt sich weiterhin „zwischen der Forderung nach individueller Leistungsförderung für den schärferen

Konkurrenzkampf um wichtige Abschlüsse und Berechtigungen auf der einen Seite und dem Wunsch nach Förderung der individuellen Persönlichkeit des Kindes auf der anderen Seite. Beides ist gleichzeitig nur schwer in der schulischen Realität einzulösen und bestimmt damit auch das Ausmaß an Enttäuschungserfahrungen bzw. Zufriedenheit mit der Schule, insbesondere bei Leistungsproblemen der eigenen Kinder.“ (S.261)

Obwohl bestimmte Tendenzen einer Entgrenzung von Schule und Familie konstatiert werden können, hat das Bündnis Schule - Familie einen grundsätzlich hierarchischen Charakter:

„Die Abhängigkeit der Familie von der Institution Schule gründet in der Qualifizierungs- und Berechtigungsfunktion von Schule. Schule besitzt sowohl die Definitionsmacht in Bezug auf den „relevanten“ Kompetenz- bzw. auch Bildungserwerb, also sowohl das „was“ von Bildung als auch das „wo“ von Bildung. Unabdingbar für gesellschaftliche Teilhabe und für die Transformation von (Bildungs-) Kapital ist allein der durch die Institution Schule legitimerweise ausstellbare Nachweis von Bildung. Es genügt nicht, sich „irgendwie“ zu bilden.“ (Betz 2006, S.28)

Dieses hierarchische Verhältnis schlägt sich auch im direkten Umgang von Lehrern und Eltern miteinander nieder. So fühlen sich Eltern gegenüber der Schule oft ohnmächtig und abhängig (vgl. Busch/Scholz 2002). Laut Busse/Helsper (2004, S.442) beruht diese Abhängigkeitserfahrung auf folgendem Umstand: „So können Eltern etwa ihren sozialen Status, ihr ‚kulturelles Kapital‘, nicht mehr direkt an ihre Kinder weitergeben, sondern dies muss sich im Kontext der Schule erst bewähren und sich dort in Form von Bildungstiteln und Zertifikaten realisieren lassen, auf die Eltern keinen direkten Zugriff besitzen.“

Hinzu kommt, dass das Verhältnis zur Schule asymmetrisch gestaltet ist, da Schule Hilfe seitens der Familien erwartet (z.B. bei schulischen Problemen der Kinder), im Gegenzug die Schule den Eltern verschlossen scheint (vgl. Busch/Scholz 2002). Der Austausch (vgl. folgendes Kapitel) beschränkt sich zumeist auf von der Schule initiierte (und somit auch thematisch festgelegte) Pflichtrituale, in denen pädagogische Themen zumeist außen vor bleiben. Überhaupt wirkt Schule stärker in die Familie hinein, als dies umgekehrt der Fall ist. Allein der durch die Bildungsaspirationen ausgelöste Druck, einen großen Teil des Familienlebens (Organisation und Planung des Schulalltags, Anstrengungen für die Schule) bereits in der Primarstufe auf die Schule auszurichten – Stecher (2005) spricht in diesem Zusammenhang von der „Verschulung des Familienlebens“ und der

„Schulzentriertheit der Familie“ – birgt Belastungen für die Eltern, der durchaus zu Problemen und Konflikten für die Familie führen kann (zumal, wenn bestimmte Erwartungen nicht erfüllt werden können).

Diesbezüglich kann Stecher (2005, S.195) nach Auswertung des DJI-Kinderpanels für Grundschüler Entwarnung geben:

„Das allgemeine Bild, das sich uns dabei bietet, ist eindeutig. Alles in allem lässt sich festhalten, dass die Schulleistungen nur in wenigen Familien ein ernsthaftes und problematisches Konfliktpotential zwischen Eltern und Kindern bergen und dass ebenso nur in wenigen Fällen von für das Kind (und in Folge auch für die Eltern) problematischen Beziehungen zu den Klassenkameraden und den Lehrern und Lehrerinnen auszugehen ist.“

Schul- und Leistungsangst sind ebenso wenig verbreitet, so dass konstatiert werden kann, dass Schule also für die meisten Familien kein schwerwiegendes und dauerhaftes Konfliktpotential darstellt.

Nichtsdestotrotz sind die Anforderungen an die Familie insbesondere beim Eintritt in die Grundschule – auch wenn Eltern durch die Schulpflicht ihrer Kinder eine größere Zeitsouveränität erhalten – hoch. Hofer (1992) zeigt, dass durch die Schule „multiple Anforderungen“ bzw. Entwicklungsaufgaben auf Familien zukommen, die ihrerseits zu Unzufriedenheiten führen können. So müssen Eltern die Teilhabe ihrer Kinder am Schulalltag gewährleisten (z.B. durch motivationale Unterstützung und einem generellen Unterstützungsangebot), die Verantwortlichkeiten im Haushalt neu regeln (Neuverteilung, Anleitung und Überwachung von häuslichen Pflichten) sowie die Öffnung der Beziehungen nach Außen gewährleisten (Entwicklung und Aufrechterhaltung neuer Beziehungen außerhalb der Familie und dadurch Neuordnung der Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern). Vom Eintritt in die Schule ist die ganze Familie betroffen, da für die Eltern nicht nur die Leistungsfähigkeit ihres Kindes auf dem Prüfstand steht, sondern auch der Erfolg der eigenen Erziehungsbemühungen.

Auch Fölling-Albers und Heinzl (2007) untersuchen den Übergang von der Familie in die Grundschule und stellen fest, dass Kindern der Wechsel von der partikularistisch orientierten Familie zu der universalistisch orientierten Familie Schwierigkeiten bereitet. Gelingen kann der Übertritt bzw. Anpassungsprozess dann am besten, wenn sich die Regeln und Orientierungen beider Institutionen ähneln; wenn die Kinder also bereits Erfahrungen mit den Bedingungen der Schule in Familie und

Kindergarten sammeln konnten bzw. die Unterschiede zwischen den Organisationen nicht zu groß sind.

Wenig Forschungsliteratur gibt es zum Verhältnis von Familie resp. Eltern mit Ganztagschule. Eine Ausnahme bildet dabei Fuhs (2006), der sich der Eltern-Ganztagschule-Beziehung zuwendet und deren Bedeutsamkeit herausstellt:

„Dabei kann die Betrachtung nicht bei der Ganztagschule stehen bleiben, sondern muss die Sicht der Eltern auf die Schule in einen größeren Kontext stellen. Die Beurteilung der Ganztagschule durch die Eltern – so die These – kann nur vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Erwartungen der Eltern an Schule generell verstanden werden. Anders als Lehrer erleben Eltern Schule nur als einen – wenn auch zentralen – Bereich der Lebenswelt ihrer Kinder und bringen dadurch Aspekte in die Diskussion ein, die in der rein pädagogischen Schulperspektive eher am Rande stehen.“ (Fuhs 2006, S.126)

Fuhs zitiert in seinem Aufsatz Ergebnisse der Infratest dimap-Umfrage von 2004, nach der unter den Eltern eine große Zustimmung bzw. Akzeptanz zu Ganztagschulen vorherrscht. Allerdings darf die generelle Zustimmung nicht darüber hinwegtäuschen, „dass die Eltern wesentlich zurückhaltender sind, wenn es darum geht, die eigenen Kinder in eine Ganztagschule zu schicken. (...) Nur wenn die Ganztagschule bestimmte Bedingungen erfüllt, kann sie mit breiter Zustimmung der Eltern rechnen. Dabei liegen pädagogische Überlegungen deutlich vor familienorganisatorischen Erwägungen.“ (S.127f.)

Im öffentlichen Diskurs besteht das Bild vom spannungsreichen Verhältnis zwischen Schule und Familie. Eltern sehen Schule sehr kritisch und es kommt im Diskurs um den Wandel der Schule zu gegenseitigen Schuldzuweisungen (s.o.). Die diskutierten Veränderungen der Schule zielen zumeist auf die Modifizierung der Aufgabenverteilung von Familie und Schule hin zu einer neuen „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“. „Der Ganztagschule kommt in dieser Neubestimmung von Schule eine wesentliche Rolle zu, da sie die traditionelle Strukturierung des Tages in Schulvormittag und Familiennachmittag verändert.“ (a.a.O., S.130)

Die Sicht der Eltern auf das Verhältnis von Familie und Schule zu reduzieren, greift laut Fuhs zu kurz, da Eltern weit über die Schule hinaus für ihre Kinder zuständig sind und für diese eine Kindheit entwerfen und umzusetzen versuchen. Die Schule ist ein wichtiger Bestandteil des gelebten Kindheitsentwurfes, tritt für die Eltern aber erst relativ spät in das Leben der Kinder und verändert die Biografie der Eltern und Kinder zu einem Zeitpunkt, an dem sich die familialen Verhältnisse und Beziehungen bereits sehr intensiviert haben. „Die Einstellung der Eltern zur GTS hängt also von der

bisherigen Biografie sowie von den in der Familie gelebten Kindheitsvorstellungen ab.“ (a.a.O., S.130) Dies bedeutet, dass die Einschätzung der Schule nicht nur vom jeweiligen Erfolg des Kindes im Bildungssystem abhängt, sondern auch, ob die Schulform und der Schulalltag zu den Vorstellungen der Eltern über Kindheit passt.

Die Schule hat durch ihre Entwicklung die Vorstellungen von Kindheit (mit)definiert. So auch die Dualität von Lernen (vormittags) und Spielen (nachmittags), die die Erfahrungen der Familienmitglieder mitbestimmt. Die Eltern sind dabei mit einer tief greifenden Ambivalenz von Schule konfrontiert. Einerseits gibt die Schule die Möglichkeit, Wissen anzueignen, das weit über die Lebenswelt hinausreicht, andererseits ist die Schule aber eine Organisation, die das Lernen kontrolliert und Kinder selektiert (so dass das eigene Kind durchaus den Anschluss verlieren kann). Eltern haben nur einen sehr geringen Einfluss darauf. Zum Beispiel auch im Hinblick auf den Unterschied zwischen dem Lehrplan und dem (aus Elternsicht) für nötig befundenen Wissen. Daher sehen manche Eltern die Schule zwar als notwendig, aber nicht ausreichend an, um die Kinder auf das Leben vorzubereiten. GTS verändert nun aber nicht nur das Leben der Kinder und die Organisation des Elternalltags – die Verlängerung der Schulzeit bringt es mit sich, dass sich die Eltern auf ein neues Kindheitsmodell (z.B. Entgrenzung von Lernen und Spielen oder die partielle Auflösung der ‚elterlichen Nachmittage‘) einstellen müssen. Mit der Ausweitung der Schul- bzw. Hortzeit auf den ganzen Tag, kommen Eltern in die Situation, ihre eigenen Schulerfahrungen nicht mehr vollständig mit denen der eigenen Kinder vergleichen zu können. Die Zustimmung zu Ganztagschulmodellen hängt insofern davon ab, welche Erfahrungen Eltern selbst mit der Schule gesammelt haben (bspw. selbst Hortkind gewesen oder nicht?). Die daraus folgenden Einstellungen der Elternschaft zum Thema Schule und nachmittägliche Freizeit werden bei Fuhs in vier Einstellungstypen unterschieden, die Aufschluss zur generellen Einstellung zu Ganztagschulen geben können.¹² Diese vier

¹² Typ 1: Keine Erwartungen an Schule und Freizeit. Keine Schulkarriere zu erwarten. Freizeit ist am Nachmittag ist Lebensmittelpunkt und spaßorientiert.

Typ 2: Keine Erwartungen an die Schule aber Freizeit ist Kompensationsraum (Verein..) für fehlenden Schulerfolg.

Typ 3: Schule hat Vorrang vor Freizeit. Wenn Schulerfolg ausbleibt, dann wird Freizeit beschnitten (Nachhilfe). Freizeit ist kein Lernbereich.

Typ 4: Schule und Freizeit bilden keinen Gegensatz. Norm der sinnvollen Freizeit. Eltern stehen der Schule zumeist kritisch gegenüber. (vgl. Fuhs 2006, S. 132f.)

Einstellungstypen zeigen, dass Eltern sehr unterschiedliche Erwartungen an Schule haben und, dass die Tatsache, was und wo Kinder lernen, von den familialen Bildungsstrategien abhängen. „Freizeit und Schule stehen dabei in einem komplizierten Spannungsverhältnis, dem die Ganztagschule Rechnung tragen muss.“ (a.a.O., S.133) Dies vor allem, wenn Eltern bzw. deren Bildungsstrategien sich stark unterscheiden (Chance vs. Skepsis). Familienunterstützung und Familienbildung sowie eine intensive Kooperation zwischen Familie und Schule sind Beispiele für eine, die elterlichen Einstellungen berücksichtigende Zusammenarbeit.

3.1.4 Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Familie

Im Zuge des Ausbaus von Ganztagsangeboten bzw. von Ganztagschulen und im Hinblick auf die Bedeutung des sozialen Herkunftsmilieus für den Bildungserfolg rücken der Austausch und die Zusammenarbeit von Familie und Schule immer stärker in den Vordergrund. Beide Aspekte – sowohl der Austausch von Meinungen, Kritik und Ideen als auch die Kooperation und Zusammenarbeit – sind für das Verhältnis von Familie und Schule maßgebend. Insbesondere die Mit- bzw. Einwirkung in bzw. auf die Schule und Lehrer sind von Interesse.

Je nach Abstraktionsgrad werden verschiedene Formen der Kooperation zusammengefasst. Zwei dieser Klassifikationen seien genannt:

Laut Kirk (2001) lassen sich vier Formen unterscheiden: Erstens die formalrechtlich geregelte Mitbestimmung (über Elternsprecher in verschiedenen Gremien). Zweitens die Zusammenarbeit im Rahmen von Elternabenden (gegenseitiger Austausch von Information). Drittens Einzelgespräche mit den Lehrern bei Sprechstunden und viertens die Zusammenarbeit kleiner Elterngruppen in Bezug auf spezifische Aktivitäten (z.B. Planung einer Klassenfahrt).

Etwas umfangreicher ist die Unterscheidung von Epstein (in Böttcher 2003). Epstein unterscheidet folgende „Ansätze der Kooperation ‚Familie und Schule‘“:

1. Vermittlung elterlicher Kompetenzen,
2. Information über Schulprogramme und Lernfortschritte der Schüler,
3. Einbezug von freiwilligen Aktivitäten der Eltern in die Schule,
4. Einbezug der Familien bei den Hausaufgaben,
5. Einbeziehen der Eltern in schulischen Gremien, und

6. Koordinierung von Ressourcen und Diensten aus der Gemeinde für Familien, Schüler und die Schule sowie die Bereitstellung von schulischen Diensten für die Gemeinde.

Insbesondere für Grundschulen sind noch weitere Formen der Zusammenarbeit nachweisbar, wie finanzielle Unterstützungsleistungen, Elternstammtische oder Mitarbeit bei Vorhaben der Schule (vgl. Fölling-Albers/Heinzel 2007). Auch die Intensität der Mit- und Einwirkung der Eltern ist im Grundschulbereich verhältnismäßig groß. Im Hinblick auf die Ein- und Umstellung auf die Grundschule und deren Bedeutung für den weiteren Bildungsverlauf der Kinder ist dies nachvollziehbar.

Die Kooperationen und Wechselbeziehungen zwischen Schule und Familie gedeihen aber nicht voraussetzungslos, sondern werden von einem „problematischen Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule“ (Pekrun 2001, vgl. auch vorangegangenen Abschnitt) bestimmt. Dieses problematische Verhältnis zeichnet sich dabei eher durch mangelnde gegenseitige Beachtung bzw. Konkurrenz als durch Kooperation im Sinne des Kindeswohls aus. Pekrun zeigt in seinem Text auf, dass für das gegenwärtige Verhältnis von Schule und Familie historische als auch strukturelle Gründe maßgebend sind.

Dieses von Pekrun diagnostizierte Spannungsverhältnis von Familie und Schule, sowie die Machtungleichheit zwischen beiden Einrichtungen schlagen sich direkt auf die beteiligten Akteure nieder. So sehen sich bspw. Lehrer eher als Staatsdiener denn als Auftragnehmer der Eltern an, sie fühlen sich eher als Unterrichtsexperten und nicht als für Erziehungsfragen zuständig. Weiterhin sehen sich Lehrer als Experten und die Eltern eher als Laien an.

Das hat Folgen für den Austausch der Beteiligten. So werden Schulprobleme eher external attribuiert. Das heißt die Schuld für Schulversagen wird den Elternhäusern bzw. den Schülern selbst zugeschoben. Die Wahrnehmungsmuster der Eltern sind, so Pekrun, hierzu häufig kongruent. Insbesondere Eltern aus unteren sozialen Schichten sehen den Lehrer als Experten, attribuieren Schulprobleme auf sich und haben eine große Distanz zu Schule und Lehrern (vgl. Busse/Helsper 2004). „Insgesamt implizieren Selbst- und Fremdwahrnehmung von Lehrern und Eltern damit tendenziell eine Aufwertung der Kompetenzen von Lehrern und hierzu kongruente Abwertung von Eltern.“ (Pekrun 2001, S.59)

Das formale Machtverhältnis von Schule und Familie schlägt sich auch auf die Interaktionen der Beteiligten nieder. Gespräche zwischen Lehrern und Eltern finden in der Regel nur in der Schule im Rahmen von Elterngesprächen, Elternabenden oder Elternsprechstunden statt. Hausbesuche – in der DDR regelmäßig durchgeführt – sind üblicherweise nicht vorgesehen. Laut Pekrun sind die Interaktionen in der Regel kurz und selten. Außerdem ist die Form und Richtung des Austauschs wenig symmetrisch, das heißt die Themen werden zumeist durch die Lehrer vorgegeben und Eltern werden meistens nur über das Schulgeschehen informiert bzw. haben lediglich ein Vorschlagsrecht. Sehr eingeschränkt sind auch die Inhalte der Interaktionen. Sie kreisen um die Leistung und das Verhalten der Schüler. Pekrun (2001, S.61) dazu:

„In zweierlei Hinsicht ist zu konstatieren, dass die Inhalte von Lehrer-Eltern-Interaktionen pädagogisch defizitär sind. Zum einen sprechen Lehrer und Eltern relativ wenig über Fragen der Kindesentwicklung jenseits des Leistungs- und Disziplinbereichs. [...] Zum zweiten aber gilt, dass die Interaktionsinhalte auch im Leistungs- und Disziplinbereich in unzureichendem Maße über diagnostische Feststellungen hinausgehen: Lehrer informieren Eltern über Leistungen und Betragen ihrer Kinder, und sie erwarten Unterstützung von Elternseite; entsprechende Ratschläge zur Optimierung elterlichen Handelns aber unterbleiben meist ganz, oder sie bleiben vage.“

Auch Krumm (2001) beschäftigt sich mit der Kommunikation und Kooperation von Familie und Schule. Er stellt bzgl. der Inhalte fest, dass sich das Interesse der Lehrer an Kooperation auf die Mitarbeit der Eltern in der Schule konzentriert und weniger auf die Lösung von Lernproblemen der Kinder und fast gar nicht auf Erziehungsprobleme der Eltern. „Die Zurückhaltung der Lehrer am Austausch handlungsbezogener pädagogischer Information gründet nicht darin, dass sie dergleichen für irrelevant halten. Der Hauptgrund dürfte in der traditionellen Trennung von Schule und Familie und in dem Autonomiestreben der Lehrer zu suchen sein: „Elternarbeit“, also Hineinwirken in die Familie, sehen Lehrer nicht als ihre Aufgabe an.“ (S.110)“ Auf der anderen Seite darf aber nicht unterschlagen werden, dass Eltern – aufgrund der partikularistische Perspektive auf Schule – auch erst dann aktiv werden, wenn das eigene Kind Probleme in der Schule hat. Gleichfalls beschränken sich die elterlichen Anstrengungen in der Regel auch nur auf die das eigene Kind betreffenden Punkte (vgl. ebd.)

Obwohl die Forschungslage relativ unklar ist, weil konsistente und valide Befunde fehlen, besteht in der Fachliteratur kein Zweifel darüber, dass (gute) Kooperation zwischen Elternhaus und Schule notwendig für eine gute Entwicklung der Kinder ist

(vgl. Böttcher 2003). Auch wenn die Vielfalt an schulischer Realität eine Wirkungsforschung erschweren, verlässliche Aussagen über die Effekte eines Zusammenspiels von Schülern, Eltern und Lehrern zu treffen, stellt Böttcher einige der in der Schulforschung diskutierten Effekte vor:

- Verbesserung der Lernleistungen,
- Indirekte positive schulische Effekte bei Schülern (u.a. Senkung Drop-Out-Rate, positivere Selbsteinschätzung),
- Positive soziale Effekte (u.a. Verbesserung Sozialverhalten und Motivation),
- Positive Schulentwicklung (Eltern als treibende Kraft, besseres Schulklima),
- Wandel der Einstellungen in den Familien (besseres Verstehen schulischer Arbeit), und
- Gewachsene bürgerschaftliche Kompetenzen der Beteiligten.

Dass gute und ausreichende Kooperation aufgrund verschiedener historischer und struktureller Gründe schwierig ist, wurde gezeigt, wie aber idealerweise die Zusammenarbeit von Schule und Familie aussehen kann, wird in verschiedenen Texten entworfen. Hier sollen die Konzepte von Textor und Melzer (1999) kurz vorgestellt werden.

Textor plädiert in seinem Text für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Eltern und Schule. Das bedeutet, dass Schule die Leistungen der Familie (Bildung, Eltern als Experten für ihr Kind...) nicht weiter unterschätzen darf. Beide Seiten – Eltern und Lehrer – haben jeweils kindspezifische Wissenslücken, sind gleichfalls aber auch Experten für ihren jeweiligen Tätigkeitsbereich. Dies führt Textor zu der Schlussfolgerung, dass nur in einem dialogischen, sprich gleichberechtigten Verhältnis beide Seiten Wissen über das Kind austauschen und darüber hinaus (zusammen)wirken können („Erziehungspartnerschaft“). Diese Partnerschaft realisiert sich in einem dynamischen Kommunikationsprozess, in dem sich beide Parteien öffnen. Dies geht nur mit Vertrauen und Respekt. Neben der Erziehungspartnerschaft soll es außerdem eine „Bildungspartnerschaft“ zwischen Schule und Familie geben. Das heißt, dass Eltern und Lehrer auch bei der Bildung der Kinder kooperieren sollten. Damit einher geht die Tatsache, dass sich Schule für die Mitarbeit der Eltern in der Schule öffnen muss. So z.B. im Rahmen von Projektarbeit, bei der Eltern ihre jeweiligen Erfahrungen und Kompetenzen einbringen könnten. Dadurch würde Schule ihr Bildungsangebot verbreitern und von den Bildungsressourcen der Eltern partizipieren können.

Diese aufzubauende Partnerschaft zwischen Schule und Familie – das gibt Textor zu bedenken – passt nicht zum althergebrachten Verhältnis, so dass große Anstrengungen unternommen werden müssen, um das Konzept auch umzusetzen. Kernstück der Partnerschaft sollte das persönliche Gespräch sein.

Melzer sieht Familie und Schule verschiedenen Wandlungsprozessen (steigende Bildungsaspiration der Eltern, Mitarbeits- und Informationsrecht der Eltern...) unterworfen, die die bipolare Grundstruktur, „d.h. die auf die Kooperation von Schule und Elternschaft reduzierte, und durch eindeutige Dominanz staatlich bürokratischer Einflüsse geprägte Schulverfassung grundsätzlich in Frage“ (Melzer 1999) stellen. Eine Lösung kann für Melzer nur auf kommunikativem Weg erfolgen. Das heißt unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen vor Ort und unter Einbezug aller Beteiligten muss nach gemeinsamen pädagogischen Konzepten gesucht werden, auch wenn Schule weiterhin Lehrerschule bleiben soll und muss.

Melzer entwirft ein Modell der Partizipation und Kommunikation von Eltern-Schülern-Lehrern. Dabei zeigt er, dass es eine Reihe von hemmenden Faktoren gibt, die eine Kooperation aller Eltern mit der Schule behindern bzw. erschweren. Zu diesen Einflüssen zählt Melzer:

- Das rein individuelle Interesse der Eltern an der Entwicklung des eigenen Kindes verengt den Kommunikationsprozess mit der Schule (partikularistisch vs. universalistisch, privat vs. professionell). Kommunikation mit der Schule wird dadurch hierarchisch, bestenfalls komplementär.
- Je höher die Mitwirkungsebene (Klasse, Schule, Kommune etc.), umso höher ist der soziale Status und der Bildungsgrad der Eltern. Das heißt, Eltern unterer sozialer Schichten sind in der Kommunikation und im Einfluss auf die Schule systematisch benachteiligt.
- Es gibt unterschiedliche Erwartungen seitens der Elternschaft an die Schule. Einige Eltern erwarten bspw. klassischen Frontalunterricht, während andere Eltern ganzheitliche Erziehungskonzepte mit starken sozialen Komponenten erwarten. Diese Vielfalt an Interessen bzw. Erwartungen gilt auch für die Lehrerschaft.

Durch die vielfältigen Interessenslagen entsteht eine sehr komplexe Interaktionsstruktur. Kommunikation und Kooperation kann dann am besten funktionieren, wenn die Orientierungen der Lehrer und Eltern ähnlich oder gleich sind und ihre Handlungen synchron verlaufen. Zum Wohle des Kindes wird diese

Zusammenarbeit aber nur beitragen, wenn Schule und Eltern eine ganzheitliche Bildungsvorstellung, inhaltsbezogene Leistungsorientierung und die gegenseitige Zusicherung von Autonomie teilen. Haben Eltern und Lehrer unterschiedliche Vorstellungen, dann können Konfliktfelder (Lehrer sperrt sich mit traditionellen Vorstellungen gegen Veränderungswünsche der Eltern) oder Lern- und Konfliktfelder (Lehrer besitzen institutionell abgesicherte Möglichkeiten, die Eltern für Reformpädagogik zu gewinnen) entstehen. Für Melzer sind in der Grundschule die besten Bedingungen für Elternpartizipation gegeben, da Lehrer hier sehr oft reformpädagogisch orientiert sind, die Schullaufbahn der Kinder noch offen ist und die elterliche Verantwortung für das Kind überhaupt nicht in Frage gestellt wird.

Melzer entwirft ein Bild der idealen Kommunikation zwischen Schule und Familie:

„Es muss selbstverständlich werden, dass Eltern sich bei schulbezogenen Fragen, noch ehe diese zu einem Familienproblem werden, ohne Gefühl des Unbehagens an die Lehrerinnen und Lehrer wenden können, damit sie über die Schule nicht auf dem Umweg über ihre Kinder, sondern authentisch informiert werden und sich kommunikative Lösungen finden lassen. Auf der anderen Seite ist es für die Lehrer eine psychische Entlastung zu wissen, dass ihrer pädagogischen Arbeit durch die Eltern prinzipielles Vertrauen entgegengebracht wird, so dass sich Einzelprobleme jeweils situativ lösen lassen, ehe sie sich zu einem Konflikt verdichten.“
(S.306)

Die Zusammenarbeit mit der Schule benötigt, wie angesprochen, neue Wege der Elternpartizipation. Melzer zählt dazu z.B. Elternmitarbeit bei Veranstaltungen und Projekten, Elternangebote und –mitarbeit im AG- und Freizeitbereich, den Aufbau einer Schulbibliothek oder die Elternmitarbeit direkt im Unterricht. Je tiefer der Einblick der Eltern in die Schule ist, umso engagierter unterstützen sie auch deren Arbeit. Schule wird so als sinnvolle und unterstützende Institution gesehen. Das Kindeswohl wird zur gemeinsamen Blickrichtung beider Institutionen.

3.1.5 Hausaufgaben

Die Hausaufgaben sind sehr wohl Bestandteil der Forschung. Allerdings wird dabei selten die Verbindung zur Familie in den Fokus gerückt.

Eine Ausnahme bilden dabei Fölling-Albers und Heinzl (2007), die insbesondere die Familie und Grundschule untersuchen. Sie konstatieren, dass Hausaufgaben in Deutschland eine fest verankerte Tradition haben. Werden schulische Aufgaben aber in den außerschulischen Bereich verlegt, so haben sie unweigerlich Einfluss auf die

Familien, da Hausaufgaben schulbestimmte Zeit in der Familie sind. Der Einfluss auf die Familie bzw. die Folgen für die Schüler werden von Fölling-Albers und Heinzl als zumeist negativ bewertet. So ist der Betreuungsaufwand seitens der Eltern in der Grundschulzeit sehr groß – natürlich insbesondere dann, wenn in den Grundschulen bzw. Horten keine Hausaufgabenbetreuung angeboten wird. Die dabei ausgeübte elterliche Kontrolle wirkt sich bei den Schülern negativ auf die Lern- und Leistungsmotivation aus. Durch die geläufige Hausaufgabenpraxis der Grundschulen werden Ungleichheiten bzw. Probleme bei Kindern mit Lernschwierigkeiten oder bei Familien mit niedrigem Bildungsstatus bzw. bei voll- oder hauptberuflich tätigen Eltern erzeugt oder zumindest verstärkt. Zusammenfassend kommen die Autorinnen zu einer eher kritischen Bilanz für Hausaufgaben vor dem Hintergrund der Verbindung von Familie und Schule. Dies insbesondere deshalb, weil traditionelle Hausaufgaben den schulintegrierten Aufgaben keinesfalls überlegen sind. Fölling-Albers und Heinzl erachten daher die durch die Ganztagsschulentwicklung initiierte Hausaufgabenbetreuung in der Schule als sinnvoller. Aber nur dann, wenn fachlich kompetentes Personal diese Aufgaben übernimmt.

3.1.6 Familie und Ganztägige Bildung

Das Verhältnis zwischen Familie und schulischem Ganztagsangebot ist aufgrund des noch jungen wissenschaftlichen Diskurses erwartungsgemäß wenig untersucht. Hier hat die StEG-Studie anhand quantitativer Methoden einen ersten Überblick liefern können (vgl. Holtappels 2007). Aber auch andere Texte befassen sich mit den Erwartungen von Familie an GTS, den Folgen und wie Familien mit Ganztagschule zusammen kooperieren können.

Es wird deutlich, dass die Einführung (offener) Ganztageseinrichtungen in Bezug auf das Verhältnis zu den Familien als durchaus ambivalent zu betrachten ist. Groppe (2004) schreibt dazu:

„Eine optimale Schule wird dann dort entstehen, wo es eine ambitionierte Elternschaft gibt, die sowohl Zeit als auch Mittel zur Mitgestaltung aufbringt. Eltern, deren Kinder nun deutlich mehr Zeit in der Schule verbringen können, werden von der Schule vermutlich mehr Informationen und auch Rechtfertigungen über den Schulerfolg ihrer Kinder verlangen als bisher. Dies könnte konstruktiv genutzt werden im Sinne der Förderung engagierter Elternmitarbeit. Die Gefahr besteht zugleich darin, dass Eltern, solange Mitwirkung nicht institutionell eingebunden ist, sich auch ihrer Mitwirkung entziehen könnten und die Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder deutlich stärker als bisher der Schule überantwortet wird, ohne dass damit – angesichts der Zeit, die Kinder im Elternhaus verbringen – der Einfluss der Familie wirklich entschieden reguliert werden kann. Solange Ganztagschule kein Internat ist, kommt es auch

im Rahmen von Ganztagsbildung als integriertem Konzept formellen und nicht-formellen Bildungsprozessen vor allem darauf an, den Zusammenhang von Familie und Bildung konsequenter als bisher zu bearbeiten und die Familie als Ort von Erziehung und Bildung nicht nur ernst zu nehmen, sondern im Rahmen von umfassender Elternarbeit noch zu fördern und zu unterstützen.“ (S. 172)

Groppe zeigt hier, dass Schule nur dann ganztägig gute Arbeit leisten kann, wenn die Eltern in den Bildungs- und Erziehungsprozess integriert werden, da der elterliche Einfluss – im Guten wie im Schlechten – immer groß ist. Schule muss daher mit den Familien enger arbeiten, um an die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Kinder anknüpfen zu können. Wichtig ist Groppe dabei die Feststellung, dass die professionelle Rolle des Lehrers erhalten bleiben muss und die jeweiligen Aufgaben und Kompetenzen von Schule und Familie erkennbar bleiben. „Das Ziel sind gleichwertige, aber nicht gleichartige Lernorte.“ (Groppe 2004, S.173)

Kritischer, vor allem in Bezug auf die Motivation zur Einführung von Ganztagschulen, äußert sich Zeiher (2005), da bei der Neuorganisation der Sorgearbeit in zweierlei Hinsicht die Interessen und Bedarfe der Kinder nicht berücksichtigt wurden. Kinder erscheinen demnach nur als Störfaktoren der Zeitprobleme ihrer Eltern und werden nicht mit einem eigenständigen sozialen Status ausgestattet. Die Zeit der Kinder wird von den „Arbeitszeitregimes“, denen die Eltern unterworfen sind, geformt und dies auch „gegen die Kindeswohl-Vorstellungen der Eltern und ohne Einbettung in pädagogische Ziele“ (Zeiher 2005, S.221) „Aus dieser Perspektive betrachtet erscheint die Ganztagschulreform primär von ökonomischen Interessen motiviert und gesteuert. Sie verspricht, sowohl die Arbeitszeit von Erwachsenen als auch den Qualifikationserwerb von Kindern effektiver und flexibler zu gestalten. Pädagogische Ziele sowie Bedürfnisse und Rechte von Kindern spielen im Grunde keine Rolle.“ (Deckert-Peaceman 2006)

Nicht so skeptisch sind die Ausführungen bei Züchner (2007). Hier wird gezeigt, dass Ganztagschule eine Entlastung für die Familien, z.B. bei den Hausaufgaben darstellt. Weiterhin kann Ganztagschule eine Unterstützung bei erzieherischen Problemen sein. Das familiäre Zusammenleben wird, so Züchner, kaum negativ vom ganztägigen Schulbesuch beeinflusst.

Der Erfolg eines Schulmodells, und damit auch von Ganztagschulen, hängt partiell von der Akzeptanz durch die Eltern ab. Fuhs (2006) zeigt, dass die Zustimmung zu GTS nicht für alle Familien bzw. Eltern gleich ist. Höhere Akzeptanz findet Ganztagschule im Osten Deutschlands (bereits Erfahrungen aus DDR-Zeiten

vorhanden), bei Eltern mit höherer Bildung, bei Eltern jüngerer Jahrgänge, bei Eltern mit Erwerb sowie mit wenigen Kindern. Die jeweilige Beurteilung durch die Eltern kann aber nur vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Erwartungen der Eltern an Schule generell verstanden werden. Das heißt Aspekte, die über die Schule hinaus reichen, werden ebenfalls für die Beurteilung hinzugezogen. Für Eltern ist Ganztagschule dann von Interesse, wenn verschiedene Bedingungen erfüllt sind. Dabei spielen einerseits pädagogische Überlegungen (z.B. qualitativ hochwertiges Schulangebot) und andererseits familienorganisatorische Bedürfnisse (z.B. Vereinbarkeit mit Beruf) eine Rolle. Darüber, welche Aspekte den Eltern wichtiger sind herrscht keine Einigkeit, da Fuhs den pädagogischen Überlegungen Vorrang einräumt, während bei Züchner die betreuungsbezogenen Gründe wichtiger sind.

3.2. Hort und Familie & Hort und Grundschule

Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Schulhort und seiner Beziehung zu Familie bzw. zu Grundschule sind rar. Sicherlich liegt dies an der Tatsache, dass Hort als Thema für Westdeutschland ein recht junges Phänomen ist bzw. lediglich im Osten Deutschlands flächendeckend ausgebaut ist. Wenn Hort zum Thema gemacht wird, dann geschieht dies vor allem auf quantitative Weise und vor allem in Bezug auf (amtliche) Statistiken (vgl. StEG-Studie). Hierbei steht zumeist lediglich die Nutzungshäufigkeit von Hort und Schule im Mittelpunkt der Betrachtung.

Zwei Studien befassen sich ganz konkret mit der Zusammenarbeit von Grundschule und Hort (Markert/Wiere 2008; Markert/Weinhold 2009). Dabei stehen zum einen die Kooperationsformen im großstädtischen Milieu sowie im ländlichen Raum im Vordergrund. Markert und Wiere untersuchen die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und arbeiten dabei verschiedene Typen heraus und zeigen dabei, wie die Zusammenarbeit durch infrastrukturelle Gegebenheiten (verschiedene Dienst- und Fachaufsichten, unterschiedliches Bildungsverständnis und daraus folgende unterschiedliche Handlungskonzepte etc.) erschwert wird. Von Interesse sind diese beiden Studien insbesondere deshalb, weil hier Kooperationstypen bzw. -bilder (z.B. Symbiose zwischen Schule und Hort, kritisches Ungleichgewicht und Traditionalisten) abgeleitet werden, die als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dienen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es vielfältige Literatur zum Verhältnis von Schule und Familie gibt, diese vielfach aber vor allem quantitative Daten zur Grundlage hat. Weiterhin zeigt sich, dass die Untersuchungen zum Teil nur wenige Elemente dieses Interdependenzgefüges erforschen. „Das komplexe Zusammenspiel zwischen Schule, Familie und Kindern bzw. Jugendlichen kommt oftmals nur ungenügend in den Blick.“ (Busse/Helsper, S.457) Es besteht ein großer Bedarf an qualitativ ausgerichteten Arbeiten und an Studien, die das Geflecht Schule, Familie und angrenzende Betreuungsinstitutionen (z.B. Hort) untersuchen. Dies insbesondere deshalb, weil durch die Einführung von Ganztagschulen bzw. Ganztagsangeboten die Zusammenarbeit aller an der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder beteiligten Institutionen stärker in den Fokus rücken.

4. Grundschule mit Ganztagsangeboten und Hort - Rahmenbedingungen in Sachsen

Der Freistaat Sachsen stellte im Juli 2005 in Ergänzung zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes mit der Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten (FRL GTA) ein Förderprogramm für die allgemeinbildenden Schulen des Landes Sachsen auf. Demnach können Fördermittel für eine Gesamtkonzeption beantragt werden, die die vier folgenden Module beinhalten soll:

1. Angebote zur leistungsdifferenzierten Förderung und Forderung,
2. Unterrichtsergänzende Projekte und Angebote,
3. Freizeitpädagogische Angebote sowie
4. Angebote im Schulclub.

Für die Schulen in Sachsen gilt, dass Ganztagsangebote auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basieren: „Schüler, Eltern und die Schulen entscheiden eigenverantwortlich, welche Angebote sie entwickeln beziehungsweise wahrnehmen. Interessierte Schulen können bedarfsorientiert verschiedene Modelle von Ganztagsangeboten schulspezifisch erarbeiten, umsetzen und weiterentwickeln.“¹³ Diese Vorgabe hatte zur Folge, dass der Großteil der sächsischen Schulen die offene Organisationsform für das Ganztagsangebot der Schule wählte (vgl. Wissenschaftlichen Begleitung der Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten in Sachsen).

Die Situation für Grundschulen und Horte in Sachsen ist eine besondere. Gemäß Ministeriumsangaben stellt der Hort durch sein verlässliches Betreuungsangebot ein offenes Ganztagsangebot im Primarschulbereich dar. Grundschulen sind zwar demnach davon ausgenommen, Fördermittel für das Modul 4 (Schulclub) zu beantragen, jedoch haben sie im Rahmen der anderen drei Module die Möglichkeit, umfassend Sach- und Personalmittel für die Unterbreitung eines ganztägigen Angebotes anzufordern. Vor diesem Hintergrund wurden auch neue Ansprüche an die Einrichtungen Grundschule und Hort gestellt. Zum einen ist für Grundschulen bei der Beantragung der Fördermittel nach der Sächsischen Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten (FRL GTA) eine Kooperationsvereinbarung mit dem Hort

¹³ <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/1744.htm>, Zugriff am 7.10.2009

zwingend. Zum anderen wurden vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) und dem Sächsischen Staatsministerium für Soziales (SMS) Empfehlungen für eine Intensivierung der Kooperationsbeziehungen zwischen Grundschule und Hort herausgegeben (SMK/SMS 2007).

Jedoch gestaltet sich eine Intensivierung der Beziehungen zwischen Grundschule und Hort beim Ausbau von Ganztagsangeboten durch die Schule schwierig. Beide Einrichtungen unterliegen unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen: Für den Hort sind das Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie das Sächsische KitaGesetz ausschlaggebend, für die Schule gilt das Sächsische Schulgesetz¹⁴. Kinder sind zum Besuch der Schule verpflichtet, während die Hortteilnahme freiwillig und kostenpflichtig ist. Die Arbeitsgrundlage für die Horte bildet der Sächsische Bildungsplan, die Schulen orientieren sich am Lehrplan. Demnach verfügen beide Einrichtungen über einen jeweils spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Diese Unterschiede verdeutlicht folgende Übersicht von Wiere (2007):

Schule	Hort
Schulgesetz Sachsen	Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)/ SächsKitaG
Auftrag: Bildung zu vermitteln, die zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beiträgt	Auftrag: Erfüllung eines eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags im Rahmen einer auf die Förderung der Persönlichkeit des Kindes orientierten Gesamtkonzeption
Jedes Kind soll in seiner Individualität angenommen und so gefördert werden, dass es sich entsprechend seinen Voraussetzungen optimal entwickeln kann.	Unterstützung und Ergänzung der Bildung und Erziehung des Kindes in der Familie
<ul style="list-style-type: none"> • Sächs. Staatsministerium für Kultus und Sport • Formelle Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Sächs. Staatsministerium für Soziales (bis 12/2008) • Informelle Bildung

¹⁴ Dementsprechend war bis Dezember 2008 der Hort dem Sächsischen Staatsministerium für Soziales untergeordnet, die Schule jedoch dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus.

<ul style="list-style-type: none"> • Pflicht • Alle Kinder • Sachinhalte, Curriculum • Formalisierte Erfolgsmessung 	<ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligkeit • Auf Nachfrage • Themenorientiert, Problembewältigung, Konfliktbearbeitung, Erholung • Subjektive, interaktive Erfolgsmessung
---	--

Grundsätzlich wäre eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Einrichtungen wie Grundschule und Hort gut umsetzbar. Schwierigkeiten ergeben sich jedoch durch den (zusätzlichen) Ausbau von Ganztagsangeboten durch die Schulen, obwohl das sächsische Staatsministerium das ganztägige Angebot für Primarschüler/innen bereits als „flächendeckend“ und „bedarfsgerecht“ eingeschätzt hat (SMK 2007). Die Autoren der beiden Studien zur Zusammenarbeit von Hort und Grundschule mit Ganztagsangebot stellen fest, dass sich durch den Ausbau der Ganztagsangebote ein Konfliktfeld zwischen Schule und Hort eröffnet hat (Markert/Weinhold 2009, S.3). Bei der Untersuchung einzelner Kooperationsstandorte zeigte sich eine große Spannbreite von Kooperationsformen, die sich zwischen „Hort als Anhängsel“, „Kritischem Ungleichgewicht“ und „Erwachsener Kooperation“ bewegte (vgl. ebd. und Markert/Wiere 2008). Sowohl im ländlichen als auch im großstädtischen Raum sind beispielhafte Kooperationen vorzufinden, in deren Rahmen von Schule und Hort gemeinsam zusätzliche Angebote entwickelt wurden und den Schüler/innen ein zwischen Anspannung und Entspannung ausgewogener Schultag (Rhythmisierung) geboten wird. Es gibt jedoch auch Standorte, an denen sich durch den Ausbau der GTA die Aufgaben des Hortes ändern, er „zunehmend inhaltlich entleert“ und zum Anhängsel der Schule wird (Markert/Weinhold 2009, S.21). Dementsprechend kann auch nicht der „Optimismus“ aufseiten der administrativen Ebene geteilt werden, „dass durch die GTA in jedem Fall ‚die Kooperation von Schule und Hort gestärkt und qualitativ ausgebaut‘ wird, da ‚Schule und Hort [nur gemeinsam] ein Ganztagsangebot gestalten“ (ebd.).

Die im Rahmen des Forschungsvorhabens durchgeführten Experteninterviews zeigen, dass die Thematik der Zusammenarbeit und des Zusammenwirkens von Grundschule und Hort auch auf Steuerungsebene weiterhin diskutiert wird. So merkt die befragte Vertreterin des Sozialministeriums an, dass die Vorzüge, aber auch Bedürfnisse der Horteinrichtungen in der FRL GTA bisher nicht berücksichtigt wurden, obwohl sie im Primarbereich die „eigentlichen GTA“ wären. So, wie die

GTA derzeit ausgebaut werden, seien sie eine „Konterkarierung zum Hortauftrag“. Von Seiten des SMK wurde betont, dass der Hort das Ganztagsangebot ist, während die zusätzlich durch die FRL GTA finanzierten Angebote von der Schule das „pädagogische Plus“ wären. Hier stellt sich u.a. die Frage, warum gerade im Grundschulbereich das Ganztagsangebot, der Hort, durch Elternbeiträge finanziert werden muss, während es in den weiterführenden Schulen kostenlos ist.

5. Kurzportraits der untersuchten Grundschulen

Für die Studie wurden sieben Grundschulen im Schulbezirk Dresden (SBA Dresden, Sächsische Bildungsagentur Dresden) untersucht, wovon vier Schulen im Stadtgebiet der sächsischen Landeshauptstadt ansässig sind. Eine der untersuchten Schulen befindet sich in einer Kleinstadt und zwei Einrichtungen sind im ländlichen Raum angesiedelt.

Da für der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse eine vom Einzelbeispiel abstrahierende Perspektive auf das Verhältnis von Schule, Hort und Familie eingenommen wird, sollen an dieser Stelle die Einzelschulen lediglich skizziert werden. Die Portraits sollen helfen, Unterschiede sowie jeweilige Bedingungen deutlich zu machen sowie die in Kapitel 6 dargestellten Befunde einordnen zu können.

Schule A

Grundschule A liegt in einem dicht bewohnten Stadtteil Dresdens, der gemeinhin als „Szene- bzw. Kneipenviertel“ beschrieben wird. Direkt neben der Grundschule, im selben Gebäudekomplex, ist eine Mittelschule untergebracht. Im unmittelbaren Umfeld befinden sich ein Abenteuerspielplatz, auf dem auch Tiere (Pferde, Hühner, Kaninchen) leben, und ein Stadtpark.

Der Altersdurchschnitt des Stadtteils ist im Vergleich zu anderen Stadtteilen jung. So wird auch von den Akteuren an Schule und Hort die Elternschaft als jung, bildungsinteressiert und sehr engagiert beschrieben. Hervor sticht der wahrgenommene, hohe Anteil alleinerziehender Eltern an dieser Grundschule.

Im Schuljahr 2008/09 wurden an der Schule ca. 200 Kinder in zehn Klassen unterrichtet. Für die Schule stehen 10 Klassenzimmer und drei Fachunterrichtsräume zur Verfügung. Die Grundschule nutzt mit den anderen 2 Schulen im Stadtteil eine neu errichtete Turnhalle, die direkt an den Schulhof angrenzt. Im selben Gebäude mit der Grundschule befindet sich der Hort, welchen ungefähr 85% der Grundschüler/innen besuchen. Ihm stehen dieselben Räumlichkeiten wie der Grundschule zur Verfügung, dass heißt die Klassenräume werden zum Teil auch vom Hort benutzt bzw. wurden Unterrichtsräume vom Hort als Themenräume gestaltet.

Aus Sicht der Akteure an Schule und Hort sind die bestehenden Räumlichkeiten beengt und auch das Freigelände ist zu klein für eine intensive Arbeit mit den Kindern.

Das Schulkonzept dieser Grundschule zeichnet sich durch die Einteilung der Klassen nach verschiedenen Lehrkonzepten aus. So begannen im Schuljahr 2008/09 eine Montessori-, eine Werkstatt- und eine Fibelklasse. Unterrichtet wird an Schule A zwischen 7:30 Uhr und 13:30 Uhr.

Der Hort arbeitet nach dem Konzept der Offenen Arbeit, wobei Themen- bzw. Funktionsräume den Mittelpunkt der Arbeit darstellen. Am Gruppentag des Hortes werden die Kinder der unterschiedlichen Klassen in den acht Hortgruppen aufgeteilt. Der Hort hat von 6:30 Uhr bis 17:00 Uhr geöffnet.

Träger der Schule und des Hortes ist die Landeshauptstadt Dresden, wobei das Schulverwaltungsamt für die Schule, der Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen für den Hort zuständig ist. Die Mittel für das Ganztagsprogramm der Schule werden durch einen Förderverein beantragt und verwaltet.

Schule B

Die Grundschule B befindet sich in einem dicht besiedelten, heterogenen Stadtteil Dresdens. In der direkten Umgebung der Schule befinden sich ein Gewerbegebiet, ein Plattenbauviertel und ein Villenviertel. Die Vertreter/innen von Schule und Hort sprechen von einer starken sozialen Mischung der Kinder. Nach Angaben der Erzieher/innen im Hort gibt es an der Schule ca. 5% Kinder mit Migrationshintergrund.¹⁵

Die befragten Akteure an Schule und Hort bemängeln, das unzureichende Freizeitangebot für Kinder (Spielplätze, Kinderhäuser etc.) im direkten Schulumfeld.

In der Schule wurden im Schuljahr 2008/09 etwa 220 Kinder in elf Klassen unterrichtet. Dafür standen 12 Klassenzimmer und 3 Fachunterrichtsräume zur Verfügung. Zur Schule gehören eine Turnhalle und ein großer Schulhof mit Spielplatz.

Der Hort ist im selben Gebäude untergebracht und nutzt dieselben Räumlichkeiten wie die Schule (Doppelnutzung) sowie das Kellergeschoss. In der Konzeption des

¹⁵ Für Dresden wird, laut Statistischem Landesamt, ein Ausländeranteil von etwa 4% ausgewiesen. www.statistik.sachsen.de/11/FB_AuslMitbuenger_2008.pdf

Hort es ist die halboffene Arbeit verankert, d.h. die Hortgruppen werden teil- bzw. zeitweise aufgelöst. Ungefähr 80% der Grundschüler/innen besuchen den Hort, der von 6:00 bis 17:00 Uhr geöffnet hat.

Schule und Hort sind in Trägerschaft der Landeshauptstadt Dresden. Ein Förderverein beantragt und verwaltet die Mittel für das Ganztagsangebot der Schule. Eine Besonderheit ist, dass Eltern, die nicht Mitglied des Fördervereins sind, einen geringen finanziellen Beitrag für die Nutzung der Ganztagsangebote leisten müssen, der im Widerspruch zu den Vorgaben der Förderrichtlinie Ganztagsangebote steht.

Schule C

Schule C befindet sich in einem außerhalb des Stadtzentrums gelegenen Villenviertel direkt neben dem Dresdner Stadtwald, welcher sowohl für schulische Aktivitäten (Waldwoche) als auch für Unternehmungen im Hort genutzt wird. Die Akteure an Schule und Hort sprechen von einem „gehobenen“ Milieu im Stadtteil. Sie beschreiben die Elternschaft als engagiert und sehr an Bildung interessiert– nicht nur im schulischen sondern auch im außerschulischen Bereich.

Im Schuljahr 2008/09 lernten an der dreizügigen Grundschule ca. 290 Kinder. Die 12 Klassenzimmer und drei Fachunterrichtszimmer werden von Schule und Hort genutzt. Außerdem befindet sich im selben Gebäude übergangsweise ein Gymnasium. Dadurch sind die Platzkapazitäten beschränkt. Die Turnhalle wird von Grundschule und Gymnasium gemeinsam genutzt. Die Schule hat keine gestaltete Außenanlage für Freizeitaktivitäten und Spiele; dies wird durch die Nachbarschaft zum Wald versucht auszugleichen.

Das Arbeitsprinzip der Grundschule ist offener Unterricht in allen Klassen. Werkstattunterricht, projektorientierter Unterricht und freie Arbeit sind die Unterrichtsformen der Schule, wobei die Lehrerinnen als Beraterinnen, Moderatorinnen und Helferinnen fungieren. Eine weitere Besonderheit der Schule ist die im täglichen Ablauf fest integrierte Lesezeit sowie die Vorlesezeit während des gemeinsamen Frühstücks.

Über 80% der Kinder besuchen den Hort der Schule C. Dieser arbeitet nach dem Konzept der Offenen Arbeit. Jede Erzieherin des Hortes hat einen anderen Aufgaben- bzw. Themenbereich und die Kinder können nachmittags frei wählen, welche Angebote sie nutzen.

Der Förderverein der Schule beantragt und verwaltet die Mittel für die Ganztagsangebote. Zudem verfügt der Förderverein über einen Sozialfonds, der genutzt wird, wenn Eltern sich Klassenfahrten o.ä. nicht leisten können.

Schule D

Der Stadtteil, in dem Schule D liegt, wird als sozialer Brennpunkt beschrieben, in dem viele sozial schwächer gestellte Familien leben. Die Schule ist umgeben von teilweise sanierten Plattenbauten, die über großzügige Höfe mit Spielplätzen verfügen. Auch das Schul- und Hortgelände sind von Frei- und Grünflächen begrenzt. Im Viertel steht ein Sportplatz für alle Kinder und Jugendlichen zur Verfügung. In direkter Nachbarschaft zum Schulgebäude befindet sich ein Kunst-, Kultur und Umweltzentrum, dessen Angebote in die Unterrichtsgestaltung integriert werden sowie ein Kinder-, Jugend- und Familienzentrum, welches eng mit dem Hort zusammenarbeitet.

An der Schule wurden im Schuljahr 2008/09 ca. 180 Schüler/innen unterrichtet. Die Schülerzahl verteilte sich auf elf Klassen, wovon eine Klasse eine Vorbereitungsstufe für Kinder mit Migrationshintergrund war. Die Grundschule bietet LRS-Klassen (Lese-Rechtschreibklassen) und DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) an.

Die Schule verfügt über 14 Klassenzimmer und vier Fachunterrichtsräume sowie eine Turnhalle, die mit der angrenzenden Mittelschule geteilt wird.

Der Hort ist im selben Gebäude untergebracht wie die Schule, verfügt jedoch über eigene Räumlichkeiten. Über 80% der Kinder besuchen den Hort.

Der Hort befindet sich in freier Trägerschaft eines sozialpädagogisch wirkenden Vereins. Dieser bietet sowohl Erziehungsberatung für Eltern als auch Ganztagsbetreuung und Tagesgruppen für Kinder in schwierigen Verhältnissen bzw. mit besonderem Förderbedarf an. Die Kinder werden im Hort in Stammgruppen betreut, sie können am Nachmittag zwischen verschiedenen offenen Angeboten und Kursen wählen.

Schule E

Die Grundschule E liegt im Stadtzentrum einer Kleinstadt unweit von Dresden (Entfernung etwa 35 km). Ein Teil der Schülerschaft wohnt im direkten Schulumfeld, einer eng bebauten Altstadt mit relativ unpassender Infrastruktur für Kinder. Der andere Teil der Schüler/innen pendelt mit dem Schulbus aus den umliegenden Ortschaften zur Schule.

Direkt an die Schule angrenzend befindet sich ein öffentlicher Spielplatz, der vom Hort bis 16:00 Uhr genutzt wird und danach allen Kindern und Jugendlichen offen steht. Die Schule selbst verfügt über einen asphaltierten Schulhof. Die Akteure der Schule gaben an, dass ein Großteil der Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern kommt. Die Schulleitung geht davon aus, dass nahezu zwei Dritteln der Schüler/innen aus Familien stammen, in denen die Eltern getrennt leben bzw. die Kinder in Patchworkfamilien aufwachsen.

In Schule E lernten im Schuljahr 2008/09 ca. 200 Kinder in 10 Klassen. Die Grundschule bietet LRS-Klassen in Klassenstufe 3 an. Der Schule stehen 11 Klassenzimmer und 4 Fachunterrichtsräume zur Verfügung. Eine Turnhalle wird gemeinsam mit einer naheliegenden Berufsschule genutzt.

Der Hort, den über 50% der Schüler/innen besuchen, verfügt über eigene Räumlichkeiten im Dachgeschoss des Schulgebäudes. Er befindet sich in freier Trägerschaft. In der Konzeption des Hortes ist die offene Arbeit verankert, dementsprechend sind die Räumlichkeiten in Themenzimmer aufgeteilt, die die Kinder je nach Wunsch nutzen können.

Schule F

Grundschule F befindet sich in einer ländlichen Ortschaft, die als Ortsteil zu einer Stadt mit weniger als 5000 Einwohnern gehört. Die Mehrheit der Bevölkerung pendelt täglich zur Arbeit, ein Großteil in das etwa 50 km entfernte Dresden.

Die Wohnorte der einzelnen Kinder der Schule F liegen weit verstreut, demzufolge ist der Großteil der Schüler/innen auf den Linienbusverkehr angewiesen, um zur Schule zu gelangen. Die Lehrer/innen berichteten, dass einzelne Kinder bis zu 45 min für den Schulweg benötigen. Kinder, die in der Ortschaft selbst leben, werden häufig von den Großeltern abgeholt bzw. verbringen nach Schulschluss die Nachmittage bei diesen.

Im Schuljahr 2008/09 wurden an Schule F ca. 110 Kinder in sieben Klassen unterrichtet. Als Vorteil für die Arbeit der Grundschule wird die vergleichsweise kleine Klassengröße hervorgehoben. Die Grundschule verfügt über acht Klassenzimmer, fünf Fachunterrichtsräume sowie einen Raum zur außerunterrichtlichen Nutzung. Eine Turnhalle ist für die Schüler/innen nur mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar. Eine Sportfreifläche befindet sich in unmittelbarer Nähe zum Schulgebäude.

Der Hort befindet sich in einem eigenen Gebäude auf dem Schulgelände. Über 70 Prozent der Kinder besuchen den Hort, der bis 16:30 Uhr geöffnet hat. Der Hort arbeitet mit drei Gruppen, die nach den Klassenstufen zusammengesetzt wurden, die dritte und vierte Klasse bilden eine gemeinsame Gruppe. Einige Kinder, die der Nachbargemeinde angehören, jedoch Schule F besuchen, verbringen ihre Nachmittage in einem anderen Hort, der in einer Kindertagesstätte der Nachbargemeinde untergebracht ist. Diese Kinder haben, aufgrund des aufwendigen Transfers, keine Möglichkeit an den Ganztagsangeboten teilzunehmen.

Das Schulgelände (ehemals ein Gerichts- und Haftgebäude) ist verhältnismäßig klein und liegt an der Hauptverkehrsstraße des Ortes. Es gibt kaum Spielmöglichkeiten auf dem Außengelände.

Schule G

Schule G liegt in einem Dorf, welches als Ortsteil zu einer nahegelegenen Kleinstadt gehört. Der Einzugsbereich der Grundschule erstreckt sich über vier Ortschaften, wovon eine kleinstädtisch, die anderen drei ländlich geprägt sind. Der Großteil der Schulkinder ist für den Schulweg auf den Linienbusverkehr oder die Eltern, die sie mit dem Auto bringen, angewiesen.

Die Lehrer/innen und Erzieher/innen gehen davon aus, dass der Großteil der Kinder aus Kernfamilien stammt. Andere Familienformen, wie Einelternfamilien, werden vom Schulpersonal kaum wahrgenommen.

Eine kindgerechte Infrastruktur sowie Freizeitmöglichkeiten sind im Schulumfeld nicht vorhanden. Es befinden sich lediglich ein Kleinkindspielplatz und ein Sportverein in der näheren Umgebung. Die Schule verfügt über einen asphaltierten Pausenhof, einen Schulgarten, eine Turnhalle und Außensportanlage.

An der Schule wurden im Schuljahr 2008/09 ca. 175 Kinder in neun Klassen unterrichtet. Die Klassen werden je nach Herkunftsort der Schüler/innen zusammengesetzt. Für den Unterricht stehen der Grundschule neun Klassenzimmer und drei Fachunterrichtsräume zur Verfügung.

Der Hort verfügt über eigene Räumlichkeiten im Schulgebäude. Er arbeitet nach dem Konzept der offenen Arbeit, wobei die Kinder je nach Klassenstufe Stammerzieher/innen haben. Die offenen Hortangebote können die Kinder selbstbestimmt auswählen. Über 90% der Schüler/innen besuchen den Hort, welcher sich in freier Trägerschaft befindet.

6. Das Beziehungsgeflecht von Familie, Hort und Grundschule mit GTA in Sachsen – Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel soll der Versuch unternommen werden, ähnlich einer dichten Beschreibung (vgl. Geertz 2003), das Beziehungsgeflecht von Grundschulen mit Ganztagsangebot, den angeschlossenen Horten und der Familien darzustellen. Dafür werden einerseits die Kommunikations- und Kooperationsverhältnisse der drei beteiligten Institutionen und andererseits die jeweiligen Erwartungen und Bedarfe an die Partner, die direkt oder indirekt Einfluss auf die Gestaltung der Beziehungen nehmen, untersucht.

Im Folgenden werden die Erkenntnisse, die sich aus dem umfangreichen, mittels mündlicher Befragungen erhobenen Material thesenartig dargestellt und anhand einzelner Beispiele und Zitate erläutert bzw. belegt.

Ziel ist es, die Diskussion um Schule – hier Grundschulen – und den Ausbau von Ganztagschule (in Sachsen „Ganztagsangebote“) auf die Familie und deren Einfluss und Bedeutung für die schulische Entwicklung der Kinder auszuweiten. Es soll gezeigt werden, inwiefern bestimmte Faktoren für die Ausgestaltung von sächsischen Grundschulen verantwortlich sind.

6.1 Kommunikation und Kooperation zwischen Familie und Grundschule sowie Familie und Hort

Wenn davon ausgegangen wird, dass sich das Verhältnis von Familie und Grundschule durch den Ausbau von Ganztagsangeboten und damit einhergehenden Verschiebungen bzgl. der Aufgaben und Zuständigkeiten sowie durch die weithin geforderte engere Verknüpfung beider Lebenswelten verändert hat, dann kommt der Beziehung beider Institutionen eine große Bedeutung zu. Schule (nebst Hort) und Familie können nun nicht mehr relativ unabhängig voneinander bestehen, sondern müssen – im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (vgl. Textor) – eng zusammenarbeiten und die Lernprozesse der Schüler/innen und die Begleitung dieser miteinander abstimmen. Erfolgt diese Zusammenarbeit nicht für alle Seiten

befriedigend, dann ist davon auszugehen, dass sich das Verhältnis von Familie und Schule problematisiert und Konfliktfelder entstehen (vgl. Kap. 3.1).

Wie sich dieses Verhältnis für sächsische Grundschulen mit Ganztagsangeboten darstellt, soll Gegenstand dieses Kapitels sein. Dazu sollen die Formen des Austausches und der Verständigung sowie die Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Kooperation untersucht werden, um dann die Elemente und Merkmale der Beziehung von Grundschule/Hort und Familie herauszuarbeiten. Zusammenfassend soll geklärt werden, wie es um die Beziehung der beteiligten Institutionen steht und in welcher Art und Weise Schule, Hort und Familie im Idealfall miteinander kommunizieren und kooperieren sollten.

6.1.1 Formen des Austauschs (Kommunikation)

Der Austausch zwischen den Elternhäusern und den untersuchten Grundschulen erfolgt, trotz eines Standardrepertoires an Kommunikationsformen in jeder Schule, auf sehr verschiedene und vielfältige Art und Weise. Die Unterschiede manifestieren sich dabei in Form und Vielfalt der Interaktion und den Themen die dabei behandelt werden.

Im Folgenden werden die Formen des persönlichen Austausches – mündlich oder schriftlich, formell oder informell – zwischen den Akteuren der Grundschulen/Horte und Familien dargestellt. Zur Sprache kommen dabei nicht nur als funktionierend beurteilte Modelle der Kommunikation und Zusammenarbeit, sondern auch Probleme, Konflikte und in diesem Zusammenhang unzureichend erfüllte Erwartungen.

Elternabend & thematischer Elternabend

Eines der etabliertesten Elemente des (regelmäßigen) Austausches zwischen Eltern und Lehrer/innen resp. Erzieher/innen ist der Elternabend. Dabei treffen sich die Eltern einer Klasse zu einem festgesetzten Termin mit dem/der Klassenlehrer/in in der Schule, zumeist im Klassenraum.

Die Anzahl der Elternabende schwankt zwischen einem und drei schuljährlich durchgeführten Veranstaltungen. Typisch in den untersuchten Grundschulen sind zwei Elternabende; einen zu Beginn des Schuljahres und einen in der zweiten

Schuljahreshälfte.¹⁶ Organisiert werden die Elternabende in der Regel von den Klassenlehrer/innen. In einigen Fällen ist der Elternsprecher bzw. Elternrat in die Planung involviert.

Elternabende werden von der Schule resp. den Lehrer/innen zur Organisation und Abstimmung des Schuljahres (Termine etc.) und zur Information der Eltern (Inhalt und Form des Unterrichts etc.) genutzt. Der Austausch verbleibt bei diesen Veranstaltungen zumeist auf allgemeinerem Niveau, auch wenn den Eltern das Recht eingeräumt wird – zumeist im Anschluss an den offiziellen Teil der Veranstaltung – Fragen (durchaus auch nur auf das eigene Kind bezogen) zu stellen.

Den befragten Eltern sind maximal zwei Elternabende pro Schuljahr zu wenig. Dahinter steht der Wunsch nach Austausch mit den Lehrer/innen sowie den anderen Eltern der Klasse. Inwieweit sich diese Wünsche nicht besser durch Elternstammtische bzw. Elterngespräche befriedigen lassen, sei dahingestellt. Aber selbst auf die Information und Organisation eines gesamten Schuljahres in einer Grundschule bezogen, erscheinen lediglich ein oder zwei Elternabende als zu wenig.

Da lediglich der erste Elternabend des Jahres von der Klassenlehrerin einberufen werden muss und weitere Veranstaltungen durch den Elternsprecher organisiert werden sollen, liegt es letztlich in der Verantwortung der Elternschaft (insbesondere des Elternsprechers) für Austauschmöglichkeiten zu sorgen. Problematisch wird dies, wie in Schule D berichtet, wenn sich die Schule in einem Stadtteil befindet, in dem es generell schwierig ist, Eltern zur Mit- und Zusammenarbeit zu motivieren und die Position des Elternsprechers nicht besetzt werden kann, weil kein Elternteil das Engagement dafür aufbringen möchte oder kann.

Eine besondere Form des Elternabends stellt der thematische Elternabend dar, der sich ausschließlich einem Thema widmet. Diese Abende werden von dem Elternrat der Schule oder dem Elternsprecher einer Klasse vorbereitet, wobei Lehrer/innen gelegentlich bei der Auswahl der Themen beraten oder bei der Organisation helfen. Diese Veranstaltungen werden zusätzlich zu den „normalen“ Elternabenden

¹⁶ Eine Ausnahme bildete eine Lehrerin einer Montessoriklasse, die in Absprache mit den Eltern ihrer Klasse bestrebt war, einmal im Monat eine feste Zusammenkunft zu organisieren. Dies konnte allerdings nicht durchgeführt werden, so dass sich nun Elternabende mit – locker organisierteren – Elternstammtischen abwechseln. Begründet wurde diese hohe Frequenz an Elternabenden mit dem durch das Montessorikonzept einhergehenden hohen Maß an Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie.

angeboten und behandeln Themen, wie z.B. bestimmte Unterrichtsmethoden, die Leistungsermittlung, die Erziehung der Kinder und Ernährung.¹⁷ Wenn Eltern thematische Abende vorbereiten und ansprechende Themen auswählen, ist die Resonanz seitens der Elternschaft groß.

Besonderes Interesse haben Eltern an schulspezifischen Unterrichtsmethoden und –inhalten, die sie nicht nur über die Befragung der eigenen Kinder erfahren können.

Schule G /Schulleitung:

A: die wollen eher, sie wollen eher verstehen, warum das so gemacht wird oder, ja, welche lern- und lehrmittel angewendet werden. wir machen es im elternabend dann oftmals so, dass wir in einem bestimmten fach mal so eine art workshop mal vorstellen, welche neuen unterrichtsmittel gibt es und informieren dann die eltern, indem wir mal mit denen lernen, wie wir das mit den kindern tun, damit sie das auch verstehen und da gibt es eigentlich nie die diskussion, dass das jetzt anders gemacht werden müsste. es ist mehr das interesse, wie wird stoff vermittelt, wie wird es aufgearbeitet, warum bekommt das kind diese hausaufgaben, dass die eltern da sich interessieren dafür.

Schule C / Lehrer/innen:

I: können sie das 'n bissl erläutern, also (-) warum quasi so viel aufklärung (-) notwendig is, beziehungsweise auf der anderen seite WAS zum beispiel da die themen sind? also (.) wie dann zum beispiel aufklärung geleistet wird oder [()

B: [also (-) aufklärung wird, äh, viel (.) durch thematische elternabende bei uns geleistet, die werden einerseits durch die schulleitung (-) äh, gehalten, (.) andererseits durch den klassenlehrer, wo wirklich so (.) die sachen, die auch in unserer schulkonzeption drinne stehen, noch mal ausführlichst, äh, dargelegt werden und versucht, den eltern nahe zu bringen. und dort können erstmal in so 'ner großen runde die eltern auch (-) äh, nachfragen, was denn das bedeutet, zum beispiel mit (.) selbstreflexionsbögen umzugehen (-) und wie das dann in die bewertung ein(.)fließt. also wir hatten jetzt in der zweiten klasse, wo jetzt die bewertung beginnt, hatten wir jetzt im (.) oktober so 'n thematischen elternabend zur bewertung, wo wir (-) also die schulleitung dargelegt hat, wie wir in unserer (.) schule mit bewertung umgehen. (—) ja

Elternabende im Hort sind meistens nur einmal pro Schuljahr vorgesehen (Eltern: „wenn man Glück hat“) und sprechen auch nur eine geringen Teil der Eltern an.¹⁸ Der mäßige Zulauf kann durch die geringe Verbindlichkeit begründet werden, die Eltern dem Hort zusprechen, da Hort vielfach nur als Betreuungseinrichtung wahrgenommen wird, der nicht das Gewicht von Schule beigemessen wird.

¹⁷ Diese Themen können natürlich auch Bestandteil eines regulären Elternabends sein.

¹⁸ Das Feedback seitens der Eltern wird von den befragten Erzieher/innen als gering eingestuft (etwa 50% der Eltern besuchen die Hortelternabende). Lediglich die Eltern der Schulanfänger/innen beteiligen sich in stärkerem Maß.

Elterngespräch

Laut Melzer (1999) stellt das Elterngespräch das geeignete Mittel zur Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule dar, da nur hier im intensiven Austausch von Eltern und Lehrer/innen alle das Schulkind betreffenden Themen angesprochen und im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gelöst werden können. Dieses Bild zum Maßstab genommen, stellt sich die Praxis des Elterngesprächs in einigen der untersuchten Grundschulen als sehr bescheiden dar.

Elterngespräche, also der verbale Austausch zwischen Klassenlehrer/in und zumindest einem Elternteil, werden in den Grundschulen ein- oder zweimal im Schuljahr durchgeführt bzw. angeboten. Es wurde in den Gruppenbefragungen aber auch berichtet, dass Schuljahre ohne ein einziges Elterngespräch verliefen. Zumeist wird das erste Elterngespräch am Ende des Kalenderjahres durchgeführt, um den Schul(jahres)start der Kinder zu thematisieren. Ein zweites Gespräch findet in der Regel zum Ende des Schuljahres statt, insbesondere dann, wenn die Bildungsempfehlungen zum Übertritt an ein Gymnasium besprochen werden.

Auch wenn es den Eltern vielfach freigestellt wird, einen Gesprächstermin mit den Lehrer/innen anzuregen, werden die Eltern normalerweise durch einen Elternbrief des/der Klassenlehrer/in über die anstehenden Elterngespräche informiert. Die Zusammenkünfte mit den Eltern der Klasse werden dann von den Lehrer/innen innerhalb weniger Tage nachmittags oder abends durchgeführt – andere Termine können von erwerbstätigen Eltern in der Regel nicht wahrgenommen werden.

Nur ganz wenige Eltern können per Elterngespräch nicht erreicht werden. Unternehmen die Lehrer mehrmalige Versuche, die Eltern zu einem Gespräch in die Schule zu holen, kamen zumeist alle Eltern der Einladung nach. Der durch Schule vermittelte institutionelle Druck und das elterliche Interesse an Austausch mit der Schule sind offenbar groß genug. Gestaltet sich der Zugang zu den Eltern schwierig, dann „haken“ Lehrer/innen „nach“.

Schule G / Lehrer/innen:

A: Wir sind sehr, also ich muss mal sagen, wir, wenn das mit dem Termin nicht klappt, wir sind sehr flexibel, wir nehmen jede Zeit, also wir sagen nicht, Sie müssen da 13 00 Uhr da sein, sondern wir bieten wirklich verschiedene Termine an.

B: Laden auch gern mehrmals ein.

A: Wir laden gern mehrmals ein und versuchen immer wieder, die Eltern herzukriegen, also wir sagen jetzt nicht, wenn Sie beim ersten Termin nicht kommen, hat sich's erledigt, also wir sind schon wirklich sehr interessiert daran, jeden zu erreichen, aber es ist manchmal sehr mühselig. Man lädt immer wieder ein, man schreibt es, man bereitet Protokolle vor, was will man mit den

Eltern besprechen und es gibt Elternhäuser, wo man dann halt wirklich sagen muss, wir haben es versucht, aber es kommt einfach nichts. Aber das ist

[C: Das ist verschwindend gering.]

A: ein absoluter Bruchteil an unserer Schule. Also das ist vielleicht eine Handvoll, wenn überhaupt.

Normalerweise werden die Elterngespräche von den Lehrer/innen als Schulangelegenheit angesehen, so dass nur der/die Klassenlehrer/in und mindestens ein Elternteil an den Gesprächen teilnimmt. Ob auch das Kind an den Elterngesprächen teilnimmt, wird in den Grundschulen unterschiedlich gehandhabt.

In einigen Grundschulen besteht die Möglichkeit – wenn die Eltern das wünschen – einen bestimmten Fachlehrer oder die entsprechende Erzieherin des Hortes hinzuzuziehen. Diese Erweiterung des Elterngesprächs wird zumeist nur vollzogen, wenn es Probleme bei oder mit dem jeweiligen Schulkind gibt. Das gemeinsame Elterngespräch von Grundschule und Hort ist nicht üblich. Nur in Schulen, in denen Grundschule und Hort ähnliche pädagogische Methoden anwenden und eine enge Verzahnung der Arbeit vorherrscht, sprechen Lehrer/in und Erzieher/in gemeinsam mit den Eltern.

Schule D /Erzieher

I: also der hort führt, versucht jedes jahr einmal (-) mit den eltern zu sprechen.

A: also das macht er auch also das das findet auch statt

I: macht die schule (.) so etwas auch

A: ja (-) die haben auch ihre elterngespräche

I: also sicher dann aber (.) quasi parallelveranstaltungen

A: das sind eben parallelveranstaltungen

Die Themen eines Elterngesprächs beziehen sich auf den schulischen Leistungs- und Entwicklungsstand und den damit verbundenen Förderbedarf des Kindes. Ab der dritten Klasse wird der Übergang in die Sekundarstufe und die Bildungsempfehlung der Schule thematisiert.

Neben diesen schulzentrierten Themen, wurde in den Gruppenbefragungen immer wieder angesprochen, dass das Elterngespräch auch die Möglichkeit eines tieferen und intensiveren Austausches über Themen jenseits des Unterrichtsgeschehens bietet.

Schule G / Lehrer:

A: Das ist eigentlich ein gegenseitiges Geben und Nehmen. ich habe es z.B. ganz häufig gehabt, dass Eltern auch im Elterngespräch von ihren Problemen zuhause berichtet haben, was

sich nicht unbedingt mit dem gedeckt hat, was wir in der Schule erleben. Oder dass Eltern dann in dem Elterngespräch Sachen ansprechen, wo sie von uns auch ein bisschen so als Mutter Hilfe erwarten, aus dem privaten Bereich. Wie würde man das so als Eltern selbst sehen, also selbst das ist dann aktuell in den Gesprächen.

Schule D /Lehrer:

I: und schwerpunkt in den gesprächen.

A: na das lernen der kinder, wie sie sich in der klasse wohl fühlen (→) das verhalten in der klasse

B: aufgabenerfüllung (1) probleme, die die eltern zu hause sehen (.) also ich lasse die eltern immer anfangen (.) von sich aus zu erzählen, wie sie das zu hause, wie sie zurecht kommen (1) wie das kind arbeitet zu hause und so weiter und so fort (-) und dann sage ich immer (.) zum schulischen problem, leistungen, verhalten (-) arbeitsweisen und so weiter und so fort (→) und dann versucht man eigentlich auf einen nenner zu kommen (-) und (-) kurze festlegungen auch zu treffen (-) was also die eltern beachten sollten, oder man gibt den hinweis (→) holen sie sich hilfe dort und dort (1) so läuft das.

Im Elterngespräch werden Festlegungen und Vereinbarungen zwischen Eltern und Lehrer getroffen, wie man bzgl. eines Problems (Leistungsstand, Verhalten des Kindes etc.) weiter verfahren möchte.

Auch wenn an einigen Grundschulen vergleichsweise wenige Elterngespräche geführt werden bzw. aufgrund der fehlenden Zeitressourcen insbesondere der Lehrer/innen nur wenig Zeit für die einzelnen Gespräche zur Verfügung steht, betonen alle beteiligten Akteursgruppen die Wichtigkeit von Elterngesprächen.

Schule C / Eltern:

A: diese, ähm, entwicklungsgespräche (-) sind (-) für mich das a und o, jetzt erstmal, um zu (-) kucken, wie (.) entwickelt der sich, (-) gut in der klasse, is der integriert in der klasse, hat der (-) ähm (-) ja, (-) hat der (.) entwickelt der sich dem durchschnitt entsprechend, (-) ähm, also ich hab jetzt kein vergleichspunkt zu anderen kindern, oder zu dem jüngeren kind, eben weil es der erste is (-) von daher (.) is das für mich erstmal das (-) in den gesprächen erstmal das wichtige.

Auch wenn die Bedeutung der Elterngespräche hervorgehoben wird, interpretieren insbesondere die Lehrer die Rolle der Eltern und somit auch die Rolle des Elterngesprächs sehr unterschiedlich. So sehen Lehrer/innen den Austausch mit den Eltern als Informationsaustausch insbesondere der Schule in Richtung Elternhaus an und wollen die Eltern (lediglich) über die Leistung und Probleme des Kindes in Kenntnis setzen.

Schule B / Lehrer:

A: also es gibt elterngespräche, man is bestrebt als lehrer, mit jedem (.) elternteil einmal im jahr, also das is jetzt bei mir, versuch ich einmal im jahr mit jedem elternteil zu sprechen, dass sie also wissen (.) wie läuft's. wenn's probleme gibt, is das spontan, schneller und öfter bei verschiedenen kindern (-) dort werden sie halt informiert, wie läuft's im moment in der schule (.) welche probleme sehe ich, und wo müssten die eltern mithelfen, das es besser wird (-) ja,

das is, in der klasse vier läuft das noch 'n bissl (.) anders, durch die bildungsempfehlung, die (-) gegeben wird.

Andere Lehrer fassen die Zusammenarbeit mit den Eltern dagegen unter dem Gesichtspunkt der Partnerschaft auf gleicher Augenhöhe und wollen über den Austausch ein gemeinsames Bild von dem Kind und folglich gemeinsames Handeln entwickeln.

Schule A / Lehrer:

A: bzw. was auch noch (.) hm da ein bisschen rein spielt is also (-) ich hab 'ne wahrnehmung auf das kind die eltern ham eine wahrnehmung (-) und wenn dann die beobachtung sie jeder so für sich macht (.) wenn sie dann wirklich ähm ehrlich sind (.) wenn die so an also so so an'ander prall'n und nich in'ander übergeben. weil dann wird's ja schwer ähm (-) an einem strang zu ziehen. also ich denke manche (-) nutzen es wirklich als vermeidungstechnik (.) um nich einzusehen dass ihr kind auch zu hause so is oder in bestimmten situation'. (-) so (→) hm also ich fühl dann nicht dass die mir vorwerfen das liegt an ihn' und das is bei ihn' so. (.) aber (→) nee bei uns is der nich so. eigentlich is der ganz anders das kind. also dann wird's schwierig. wenn es also ich hab wirklich (-) mehrere da gab's dann wirklich ein kind in der ersten klasse das war sehr aggressiv (-) und egal in welcher form jetzt und wir ham zusamm' gesetzt und geguckt was wir machen könn'. also und sie hat's auch zu hause so beobachtet und wahrgenommt. dann kann ich damit umgehen. (-) aber wenn wenn irgendwie nee is überhaupt nich ja was soll ich da machen ne? dann kann ich nur zusehen wie ich jetzt klar komme damit aber dann kann man dann dann äh prallt das so'n bisschen an'ander. und ich denk ja auch dass die eltern also ich mir dann auch wie 'ne märchenerzählerin vor ne. also so das es steht ja dann so äh so so so so leer (.) im raum. wenn man das berichtet wie man das kind wahrnimmt. andererseits find=ich ähm dass auch wieder (→) also die elterngespräche (-) auch von daher informativ und hilfreich wenn eben mir das (.) kind (-) ähm wenn da sachen geschildert werden die ich so gar nich wahrnehme. also z.b. im leselernprozess wenn (die eltern) (-) ganz zu anfang ja der sitzt jetzt auf toilette (lacht) und liest dann (.) auf den verpackung' von die sachen was so rumstehn. da denk=ich so oh hab ich noch gar nich gemerkt. is ja is ja wahnsinn ne. weil man hat ja immer ne horde von kindern und zu hause ham sie eins und dann. also auch als jetzt exemplarisch ma formuliert einfach (.) ähm beobachtung' (-) was was sie zu hause wahrnehmen oder es kam auch schon 'ne mutter auf mich zu da gab's ähm also die hat gesagt (-) sozial ganz groß bei ihr. wie kann ich da weiter machen wie kann ich helfen. also sie hol'n sich auch von uns rat (-) und genauso nutze ich das umgekehrt. und da DA freu ich mich dann! also wenn man so ehrlich miteinander sein kann

Sowohl in Grundschulen und Horten ist das Personal prinzipiell bereit, den Eltern das Recht einzuräumen, einen „Termin zu machen, wenn es Probleme gibt“. Damit wird eine Öffnung der Bildungsinstitutionen suggeriert, die tatsächlich so kaum vorhanden ist, da nur selten Eltern auf die Schule zutreten, um einen Austausch über das Schulkind in Gang zu setzen. Außerdem zeigt dies die zum Teil ausgeprägte Defizitorientierung von Schule, da das Angebot außerhalb der regulären Kontakte (Elternabend etc.) ins Gespräch zu kommen, lediglich im Falle eines Problems oder Konflikts eingeräumt wird.

Lehrersprechstunde/Hortsprechstunde

Die Lehrersprechstunde, also die Möglichkeit für Eltern in einem bestimmten Zeitraum verschiedene (Fach-)Lehrer/innen des Kindes in der Schule zu kontaktieren, wird nicht an allen untersuchten Schulen praktiziert.

Der Vorteil von Lehrersprechstunden liegt für die Eltern in der relativ unkomplizierten Erreichbarkeit aller an der Schule lehrenden Personen.

In Schule E wird eine Lehrersprechstunde einmal im Schulhalbjahr zu einem von der Schule festgelegten Termin angeboten. Organisatorisch erweist sich diese Form des Austausches als problematisch, da viele Eltern ohne vorherige (von der Schule erbetene) Anmeldung zu den Lehrer/innen kommen und so zum Teil lange Wartezeiten für die Eltern entstehen. Ebenfalls wurde von der Schulleitung eingeräumt, dass man den Eltern bisher noch nicht nachhaltig genug erläutern konnte, dass eine Lehrersprechstunde die Elterngespräche nicht ersetzen kann.

An Schule B wird gleichfalls zweimal im Jahr eine zweistündige Sprechstunde bei den jeweiligen Fachlehrer/innen angeboten. Auch hier müssen sich die Eltern vorher entscheiden, welche/n Lehrer/in sie sprechen wollen.

Interessanterweise werden die Lehrersprechstunden vor allem von interessierten Eltern derjenigen Schüler/innen genutzt, bei denen in schulischen Belangen keine Probleme bestehen.

Schule B / Lehrer:

A: äh, die lehrersprechstunden werden eigentlich sehr (-) rege angenommen (-) von den (-) eltern (-) leider muss ich wieder sagen, meistens von denen (-) wo's eigentlich keine problem gibt. die wo (.) man eigentlich hoffen würde (.) sie sollten doch mal (-) dort muss ich dann konkret sagen, ich würde sie gerne bitten, an dem tag is lehrersprechstunde (-) ich würde sie bitten (-) um die und die zeit (-) bitte da zu sein. und dann kann natürlich mir das passieren, dass (.) die mutti sagt oder der vati sagt, kann ich nicht (-) können wir einen anderen termin machen. so, dann sind wir natürlich durchaus bereit zu sagen, okay dann finden wir irgendwo einen. denn wir sehen in erster linie das kind (-) und sehen auch irgendwo (-) einen handlungsbedarf der eltern. also wir können als schule (-) muss ich einfach sagen, NICHT (.) den part der eltern übernehmen. so gerne, wie das sicherlich manche eltern sehen würden (-), nu, aber es is einfach nicht (-) lösbar. und (.) es soll (.) auch (.) sicherlich (.) so (.) nicht sein.

In einigen Horten wird ebenfalls eine Hortsprechstunde angeboten, bei der die Möglichkeit besteht, die Erzieher/innen oder Hortleitung zu sprechen. Das Feedback diesbezüglich ist allerdings sehr gering, was wohl nicht unwesentlich der Tatsache geschuldet ist, dass der Kommunikationsstil zwischen Familie und Hort eher auf

spontane „Tür-und-Angel-Gespräche“ ausgerichtet ist, denn auf vereinbarte Termine.

Schule B / Hortleitung:

I: gibt 's Sprech(stunden) vom Hort?

A: ich hab Sprechzeiten, ne (-) aber da is bis jetzt (.) noch nie (.) jemand gekommen. (-) die Kö', also, die melden sich dann an für Gespräche, und machen 'nen anderen Termin, aber so, dass jemand direkt auf die Sprechstunde wartet, das hat ich noch NIE.

Schriftlicher Austausch

Zwischen der Schule und den Familien gibt es verschiedene Möglichkeiten des Austauschs bzw. der gegenseitigen Information: Elternbrief, Lehrernotiz, E-Mail, Hausaufgabenheft, „Muttiheft“, Verbindungsheft, „Hortkarten“ etc. Gemeinsam ist diesen Formen, dass sie fast ausschließlich der Information der Eltern dienen, die aktive Rolle der Eltern in der Regel auf das Gegenzeichnen und „Zur-Kennntnis-Nehmen“ beschränken oder die Eltern die „Nachhausegehzeiten“ notieren.

Der schriftliche Verkehr beinhaltet größtenteils Informationen über schulische Ereignisse (Einladungen, Schulgeschehen). Dabei zeigt sich, dass diese Informationen – ob allgemein oder das einzelne Kind betreffend – für die Eltern sehr wichtig sind. Eine regelmäßige Mitteilung seitens der Lehrer hält die Eltern im Bild über das schulische Geschehen und wird als „Vorwarnsystem“ angesehen, auch wenn die recht allgemeinen verfassten Elternbriefe kaum Informationen über das schulische Verhalten der Kinder beinhalten.

Schule E /Eltern:

A: Bei uns in der Klasse is es so, dass die Kinder einmal im Monat, bzw. manchmal sogar 14-tägig eine Notiz mit nach Hause bringen, wo irgendwelche Schwerpunkt kurz beschrieben werden, z.B. ob's mit der Mitarbeit hapert, wie oft Sachen vergessen wurden, damit die Eltern zu Hause auch einen Überblick haben, ob das Kind ein kleiner Schussel is, ob man da vielleicht noch ein bissl aufpassen muss, oder ob alles in Ordnung is. Das finde ich auch sehr beruhigend.

Im Zusammenhang mit dem schriftlichen Austausch werden insbesondere zwei Gefahren von den Eltern und Lehrer/innen genannt:

Einerseits besteht die Gefahr, dass schriftliche Informationen nicht bei den jeweiligen Adressaten ankommen, da Kinder diese Zettel verlieren – zumal, wenn es keinen „Pendelhefter“ bzw. keine „Pendelmappe“ gibt – oder die Mitteilungen von den Eltern nicht eingesehen werden.

Andererseits birgt der schriftliche Austausch die Gefahr des Missverstehens von Informationen. Das folgende Zitat beschreibt ein solches Missverständnis.

Schule G / Eltern:

C: Weißt du, was auch der Fall ist, wo jetzt drin stand, am, wo es um das Schuleinführungsfest geht, da steht bei der Marina im Hausaufgabenheft, muss ich jetzt einfach gleich mal so anbringen. ... 8. September, Schuleinführungsprogramm.

A: 8. August.

C: 8. August, ja. So, gut, und das war es. Mehr steht nicht drin. Ich sage, wir sollen, ihr sollt mir einen Zettel mitgeben. Ich sage, was denn für einen Zettel, was soll denn da drauf stehen? Ich sage hallo, die konnte mir das nicht konkret sagen. Soll die jetzt, soll ich jetzt da drauf schreiben, ob wir da sind oder soll ich da drauf schreiben, ob sie daran teilnimmt. Da haben wir erst mal diskutiert, was soll ich denn da nun drauf schreiben. Das könnte ein bisschen konkreter zuhause ankommen, also es sind so Dinge, das läuft so oberflächlich alles so.

A: Na ja, die Schwierigkeit besteht am Ende auch darin, dass, also mir ist es mal ein Jahr so gegangen, dass man das Gefühl hatte, es läuft alles und dann war das Elterngespräch, da habe ich gedacht, nein, musst du nicht mal hingehen, weil man auch wirklich also ein positives Feedback hatte und Zeugnis war in Ordnung, die nächsten Zensuren, alles, was so drum und dran war, alles in Ordnung und mit einmal gab es so einen Ruck, wo was nicht ging. Und da war das Elterngespräch schon vorbei und man kriegte das aber eigentlich gar nicht mit und es wurde eigentlich viel zu spät, überhaupt die Sache aufzugreifen und zu klären. Da war das Schuljahr rum. Also solche Dinge, das ist schon, ja, die Information ist schon spärlich. Man verlässt sich auch darauf, dass das eben so, ja, klappt.

Aufgrund des zum Teil erheblichen Informationsbedarfes seitens der Eltern bzgl. des Schulgeschehens und der Schulleistung des eigenen Kindes, nutzen Eltern auch andere, für Kommunikation und Information eher ungeeignete Mittel, wie Wochenarbeitspläne und Hausaufgaben, um in Erfahrung zu bringen, welche Themen in der Schule behandelt werden und wie das eigene Kind diese bewältigt. In Schule A teilt die Lehrerin einer Montessoriklasse daher den Eltern regelmäßig ein Wochenlernziel per E-Mail mit, da diese Unterrichtsform ohne Hausaufgaben auskommt und somit die Eltern wenige Anhaltspunkte bzgl. des Unterrichtsgeschehens besitzen.

Elternstammtisch/Elterncafé

Eine gute Möglichkeit sich in informeller Atmosphäre vor allem unter den Eltern auszutauschen bieten Elternstammtische bzw. durch den Hort organisierte Elterncafés. Der Vorteil und einer der Gründe, warum die Atmosphäre bei solchen Runden als ungezwungen beschrieben wird, besteht in der Verlagerung in den außerschulischen Bereich (Café, Kneipe) und der Öffnung der Runden für alle interessierten Eltern der Schule. Elternstammtische werden in der Regel durch den

Elternrat der Schule organisiert¹⁹ und bieten ein Podium für die Diskussion schulrelevanter und darüber hinaus gehender Themen ohne dass dabei eine Tagesordnung das Gespräch begrenzt oder in eine bestimmte Richtung lenkt.

Schule D /Erzieher

B: aber meist ist es auch so, dass sie eben, wie sie das jetzt sagen, die eltern über ganz andere dinge ins gespräch kommen (-) und wir wollen dort vor allen dingen die eltern eben ansprechen (.) die sich vielleicht durch ein festgelegtes (-) gespräch miteinander schon irgendwie anders fühlen als wenn das aus so einer freien atmosphäre heraus dann zu einem gespräch kommt (-) dort sind die eltern doch freier und unterhalten sich im elterncafé doch anders, als wenn sie (-) hier her gebeten werden, zu einem (-) elterngespräch unter vier augen zum beispiel (.) no

A: ja und dort können sie sich auch mit anderen unterhalten (.) no und man ist=es ist auch immer jemand da, den sie auch fragen können, ein ansprechpartner der jetzt vor ort ist von dem=der erzieher team, wenn irgendetwas ist dann können die immer sagen (-) herr sowieso, frau sowieso (.) eh wie ist denn das nu (.) no dann kommt das zwanglosere gespräch auf alle fälle (-) und da kommen manchmal auch so dinge (-) die (.) irgendwo geschlummert sind bei den eltern, wo ich sage naja da dort kommen die dann schon mal durch das gespräch ins rollen (-) no das (-) sind so eigentlich die sachen wo du naja und wie gesagt die elternabende (3) da haben wir meistens ein bis zwei im jahr vom hort (.) mehr ist da eigentlich nicht.

Manchmal werden Elternstammtische genutzt, um mit bestimmten Lehrer/innen näher in Kontakt zu kommen bzw. bestimmte Themen mit ihnen zu besprechen.

Das Publikum bei Elternstammtischen beschränkt sich in der Regel auf interessierte und in der Schule bereits aktive Eltern (Elternrat), so dass Stammtische sicherlich dem Austausch zu bestimmten Themen und der Generierung von Ideen und Vorhaben dient, Elternstammtische letztlich aber nur eine Austauschform für eine kleine und homogene Gruppe der Elternschaft darstellen.

Ein Zitat aus dem Interview mit der Hortleitung aus Schule B verdeutlicht, was ein Elterncafé ist und welche Eltern dort hinkommen.

Schule B / Hortleitung:

A: 's gibt elterncafé, das [wäre vielleicht noch wichtig. 's elterncafé, das is einfach (-) da sind alle hortbetreuer da, und da können die eltern ihre kinder hier (-) also, können hier herkommen, und können mit den (.) betreuern (.) mal 'ne längere zeit reden, können sich () also 's sind ungefähr so zwanzig eltern. wir haben (-) ungefähr drei elterncafés gehabt, die haben wir letztes jahr angefangen, und (-) wollen jetzt aller zwei monate das (-) fortführen, oder nee, sogar jeden monat. wir haben jetzt im november und dezember den termin schon festgelegt. (-) und da wollen wir das (-)

I: und wer kommt da? also was für eltern kommen da? kann man (-) kann man da was (.) erkennen dran, oder? (-) sind das die engagierten, oder sind 's wirklich die problemeltern, oder (-)?

A: ach, das sind die eltern, die auch mal gerne (-) kaffee und kuchen hier (.) nehmen und mit irgendwelchen leuten quatschen, und erzählen, was sie tolles gemacht haben. dann gibt 's (-)

¹⁹ Klassenelternstammtische werden dagegen durch die Elternsprecher einer Klasse organisiert.

eltern, die einfach auch für ihr kind (.) mit in der einrichtung sein wollen, und zeigen (-) 's gehört auch mit zu uns. (→) die problemeltern kommen meistens nicht.

"Zwischen Tür und Angel"-Gespräche

Unter Tür- und Angelgesprächen versteht man den spontanen Gedankenaustausch zwischen Lehrer/innen resp. Erzieher/innen und den Eltern. Die beste Möglichkeit dafür bieten die Bring- und Abholzeiten, wenn Kinder von ihren Eltern zur Schule gebracht bzw. von der Schule oder dem Hort abgeholt werden.

Spontane Gespräche mit Eltern sind aber nur möglich, wenn die Lehrer dafür aufgeschlossen sind und für Eltern überhaupt erreichbar, also ansprechbar sind. Da in den Grundschulen die Schwierigkeit darin besteht, dass vor dem Unterricht kaum Zeit zum Austausch besteht und Lehrer in der Regel nachmittags, wenn Eltern ihre Kinder aus der Schule oder dem Hort abholen, oftmals nicht mehr in der Schule sind, sind von den Eltern initiierte, spontane Gespräche im Bereich Grundschule eher selten.²⁰

Dagegen stellt das Tür- und Angelgespräch im Hortbereich eines der Hauptkommunikationsmittel dar, da insbesondere in der ersten und zweiten Klassenstufe Eltern regelmäßig zur Schule kommen.

Schule D / Hortleitung:

I: ähm jetzt hast du gerade tür- und angelgespräche selber genannt (→) ist sowas regelmäßig, werden die kinder oft abgeholt?

A: das ist das hauptkommunikationsmittel die tür- und angel=angelgespräche (-) äh das ist so wo man wo wir eigentlich wirklich dann auch so dran sind zu gucken, wir sagen dann immer wir müssen qualifizierte tür- und angelgespräche führen=also diese=diese (-) ernst nehmen

I: hm:

A: diese gespräche als SEHR wichtig erachten, weil die kurzzeitig schnell mal informationen geben, bevor sich was anstaut (-) oder einfach auch (.) gefühl vermitteln (→) also den eltern das gefühl vermitteln ich werde wahrgenommen, mein kind wird wahrgenommen (-) also eine verringerung von anonymität auch in so einem sozialraum oder so das hm:: (-) die äh nicht im sinne von=als störendes jetzt will der wieder was von mir, ich hab ja eigentlich zu tun.

Die Bedeutung der kurzfristig vereinbarten Gespräche im Hortbereich ergibt sich nicht nur aus der Tatsache, dass die elterlichen Abholgewohnheiten in den unteren Jahrgängen einen Raum dafür bieten, sondern auch daraus, dass im Hortbereich nur

²⁰ In „echten“ Ganztagschulen wäre ein Forum für spontane Zusammenkünfte zwischen Eltern und Lehrern dagegen durchaus gegeben, da sich hier das Unterrichtsgeschehen nicht nur auf den Vormittag beschränkt.

wenig weitere Möglichkeiten eines persönlichen Austausches bestehen. Darüber hinaus zeigen die Untersuchungen, dass die Differenz und damit mögliche Hemmnisse der Eltern zwischen Hort und Familie geringer sind als zwischen Schule und Elternhaus – Hort und Familie begegnen sich „auf gleicher Augenhöhe“.

Problematischer gestaltet sich der Kontakt von Eltern und Erzieher/innen in ländlichen Bereichen, wo Kinder mit dem (Schul)Bus zur Schule kommen („Buskinder“). In solchen Einrichtungen sind Tür- und Angelgespräche zwischen Eltern und Schul- bzw. Hortpersonal eher unüblich, da Eltern nur sehr selten in die Schule und jeweiligen Horte kommen.

Schule G / Lehrer:

A: Nein, diesen spontanen Kontakt gibt es bei uns auch nicht, weil bei uns 80% Buskinder auch sind. Und der, dieser spontane Kontakt ist auch schlecht möglich, weil die Kollegen dann früh ja in ihre Klasse müssen, die sind immer schon eine Viertelstunde vorher in der Klasse, sind eigentlich für alle Kinder da, da kann man nur mal ganz kurz was Organisatorisches dann klären.

Für Horte im ländlichen Raum wird so der Austausch mit den Familien erschwert, weil – wie erwähnt – Elterngespräche oder Elternabende eher unüblich sind. Insofern bleibt der Austausch auf informellen Treffen (Feste, Wandertage etc.) beschränkt, was den Nachteil mit sich bringt, dass bei solchen Gelegenheiten nicht alle Eltern erreicht werden, da die Teilnahme an solchen Veranstaltungen freiwillig ist.

Thematisch kreisen Tür- und Angelgespräche vor allem um Informationen über das Kind und den jeweiligen Tagesablauf (Was wurde heute gemacht?, Gibt es Probleme?...). Insofern sind diese Kontakte für intensive Diskussionen eher ungeeignet.

Events mit Möglichkeit zum Austausch

Neben den formellen Kontakten von Eltern mit der Schule im Rahmen von Elternabenden oder Elterngesprächen, wird von Lehrer/innen, Erzieher/innen und Eltern übereinstimmend geschildert, dass Schul- bzw. Hortereignisse, wie Wandertage, Schulfeste oder Tage der offenen Tür gute Möglichkeiten darstellen – ähnlich wie Tür- und Angelgespräche – in einem informellen, persönlichen Rahmen miteinander ins Gespräch zu kommen.

Auch wenn diese Kontakte nicht geeignet sind – zumal sie oft in Anwesenheit Dritter stattfinden – intensive und lösungsorientierte Gespräche zu generieren, so sind sie

für alle Beteiligten dennoch wichtig, da sie Vertrauen fördern, weitere Beratungs- oder Lösungsmöglichkeiten anstoßen helfen und andere Sichtweisen auf das Gegenüber ermöglichen – auf einem Wandertag verhalten sich Lehrer/innen und Eltern in der Regel anders als im Schulrahmen.

Telefon

Der telefonische Austausch bzw. Kontakt zwischen Lehrer/innen und Eltern ist eher unüblich, wird doch dabei mindestens ein Partner privat kontaktiert. Das Angebot, auch privat via Telefon erreichbar zu sein (vor allem wenn der/die Lehrer/in dieses Angebot unterbreitet), setzt Vertrautheit voraus. In den sieben untersuchten Grundschulen wurde in zwei Schulen berichtet, dass Eltern durchaus bei dem Klassenlehrer zu Hause anrufen. Dies geschieht dabei sehr selten und nur bei größeren Problemen, also dann, wenn es den Beteiligten unumgänglich erscheint.

Elterngremien

Die durch die Elternschaft im Rahmen von Elternabenden gewählten Elternvertreter/innen bzw. Elternsprecher/innen sind nicht nur für die Kooperation mit der Schule und dem Hort von großer Bedeutung, sondern nehmen auch in Bezug auf die Kommunikation mit der Schule eine wichtige Vermittlerposition ein. Der Schulelternrat und die Elternvertreter/innen geben dabei nicht nur die Informationen bzgl. der eigenen Elternarbeit an die Eltern weiter, sondern sind ein zentraler Kommunikationskanal zwischen Schule und Elternschaft – dies betrifft aber in der Regel Informationen, die nicht ein einzelnes Kind betreffen, sondern die ganze Schule oder jeweilige Klasse.

Schule B / Eltern:

I: wie findet denn hier kommunikation (.) an schule so statt, also zwischen eltern und schule? (-) beziehungsweise (.) eltern und hort.

A: na, größtenteils (möcht) ich sagen, über 'n elternrat.

C: << zustimmend > hm. >

A: da werden die probleme besprochen (-) << fragend > einmal im viertel jahr >

B: << zögerlich > ja:: > oder [(.) so ungefähr

A: [circa.

B: ja.

A: circa einmal im viertel jahr. das wird dann an die eltern weitergereicht, per elternbrief, oder (.) mündlich. (--) per email (-) wie auch immer. (-) und ich denke, also (-) ich kann wieder nur von mir sprechen, (.) das funktioniert recht gut. (-) also, klar, hat man immer eltern, die sich da (.)

weniger für interessieren, was (-) das kind hier macht, aber (-) größtenteils funktioniert das recht gut. (-) möchte ich meinen. und wir haben auch 'n ganz guten draht zur (.) schulleitung, (-) denk ich.

6.1.2 Formen der Zusammenarbeit (Kooperation)

Familie und Schule bzw. Familie und Hort tauschen sich nicht nur verbal oder in schriftlicher Form aus. Im Hinblick auf das Kind und dessen Bildung, Erziehung und Betreuung arbeiten und kooperieren die beteiligten Akteure in verschiedener Art und Weise zusammen. Im Zentrum der Betrachtung sollen dabei insbesondere die Formen der Kooperation stehen, in denen Eltern auf die Organisationen Grundschule und Hort einwirken.

Kooperation soll hier verstanden werden als ein zielgerichtetes Zusammenwirken von mindestens zwei Partnern. Mit Kooperation soll dabei ein Nutzen für die beteiligten Partner bzw. Dritte (hier vor allem die Schüler/innen) erzielt werden.

Befragt man die verschiedenen Akteursgruppen in Schule und Hort nach den Formen und Inhalten der Zusammenarbeit, dann eröffnet sich ein weites und vielfältiges Spektrum an Wechselbeziehungen. Unterschieden werden können diese Kooperationen dabei bspw. in Bezug auf die Dauer der Beziehung (kurzfristig, dauerhaft), die Zielrichtung der Zusammenarbeit (einzelnes Kooperationsziel, vielfältige Aufgaben und Ziele), das Objekt der Kooperation (das einzelne Kind, die gesamte Schülerschaft etc.) sowie die Intensität (punktuell, regelmäßig etc.).

Mit der folgenden Zusammenfassung der vorgefundenen Kooperationen wird lediglich eine heuristische Unterscheidung der Formen der Zusammenarbeit von Familie und Schule resp. Hort angeboten. Es steht außer Zweifel, dass diese Unterscheidung nicht trennscharf ist und auch nicht nach nur einer Merkmalsform unterschieden ist. Allerdings sollte die Trennung von ausschließlich verbaler Auseinandersetzung und Formen der Zusammenarbeit aufrechterhalten werden, insofern wurden die im Kapitel „Forschungsstand“ beschriebenen Kooperationsformen nur ansatzweise berücksichtigt.

Fasst man die in den Schulen und Horten vorgefundenen Formen des gemeinsamen Tuns zusammen, dann lassen sich grob vier verschiedene Kooperationsformen unterscheiden:

- Kooperationen in Bezug auf das einzelne Schulkind
- Organisation und Durchführung von Schul- bzw. Hortveranstaltungen
- Unterrichtsrelevante Kooperationen
- Kooperation im Rahmen von Schul- und Hortgremien

Kooperationen in Bezug auf das einzelne Schulkind

Eltern haben, im Gegensatz zu Lehrer/innen und Erzieher/innen, vor allem eine partikularistische Sichtweise auf die Schule, in der das Wohl des eigenen Kindes im Vordergrund steht. In Anbetracht der Notwendigkeit eines guten Schulabschlusses des Kindes ist der Großteil der Eltern bereit, seine Grundschulkindern weitreichend und intensiv bei der Bewältigung dieser Lebensphase zu unterstützen. Dabei gehen sie auch eine Reihe von Kooperationen mit den Lehrer/innen und Erzieher/innen ein.

Die Zusammenarbeit mit der Schule, die sich nur auf das eigene Kind richtet, kommt sehr oft ohne eine direkte Aussprache über die jeweilige Arbeitsteilung zustande da sich die „Zuarbeit“ der Eltern an den allgemein kommunizierten gegenseitigen Erwartungen (z.B. in Elternabenden) orientiert.

Zu solcher „heimlicher Zusammenarbeit“ (Krumm 1996) bzw. zu solchen Unterstützungsleistungen der Eltern zählt insbesondere die Schulvor- und nachbereitung u.a. mit der Kontrolle und Hilfe der Anfertigung von Hausaufgaben, der Hilfe beim Lernen bzw. der Gewährleistung von (professioneller) Nachhilfe. Kooperation richtet sich hier auch auf die Gewährleistung der Teilnahme am Unterricht (Anschaffung von Arbeitsmitteln, Kostenübernahme z.B. bei Projektausflügen etc.).

Schwierigkeiten bereiten solche Unterstützungsleistungen, wenn die Eltern bspw. durch Erwerbsarbeit zeitlich stark beansprucht sind und auf diese Weise ein hoher Zeitdruck aufgebaut wird, wenn die Schüler/innen die Hausaufgaben nicht bereits in der Hورتzeit erledigt haben.

Schule F / Eltern:

I: kann ich der diskussion jetzt entnehmen, dass sie eigentlich im elternhaus nicht mehr so viel, also eigentlich nichts weiter mehr mit schule zu tun (.) haben wollen, außer (.) bloß noch mal drüber zu reden, so wie der tag war?

A: nö!

B: nö.

A: nö, also wenn jetzt [zum beispiel

B: [es ging um die (-) lehrer, also (-) nicht um (.) schule und um lernen. (-) da machen wir mehr zu hause. naja, wir (-)

C: einfach um die hausaufgaben erst. also erstmal vorrangig is ja so 'ne hausaufgabe is von einem tag auf den anderen (-) zu leisten, und da muss man halt sehen, eben, wie gesagt, wenn man jetzt arbeiten geht, (-) mein mann und ich (.) fahren jeden tag 'ne stunde (.) hin und her zur arbeit, und so, und da is man auch manchmal auch unterwegs, oder so, manchmal wirklich (.) so spät zu hause, dass wir gar nicht mehr machen KÖNNTE. also da muss ich sagen, da bin ich froh, dass sie in den hort geht, und dass das dort gemacht wird. (-) aber allgemein, natürlich wenn (-) äh, über die zeit, (.) da lernt man, und kuckt, und macht da, und ich sage auch, (.) auch abends, auch wenn ich spät komme, dann muss sie das wort noch mal schreiben, also dass sie

genau weiß, die muss sich im hort anstrengen, (.) dass die hausaufgabe ordentlich is. also das liegt schon bei den eltern, und ich (-) finde auch, das kann auch nicht von eltern weggenommen werden, (.) und wie gesagt, (.) äh, bei den verhältnissen mit sechzig kindern, zwei erzieher, oder zweieinhalb erzieher, (.) da is ganz klar, was (-) an mehr, als die hausaufgaben passiert, nämlich eigentlich nichts. (.) da spielen sie mehr, und (-) machen, was weiß ich, eben die zeit dann (-) gehen mal raus, oder so. und das, was alles noch dazu gehört, das muss dann schon im elternhaus passieren. (.) also das interessieren für andere sachen, oder beziehungsweise, (-) weiß ich jetzt hier, wenn (.) 'ne arbeit ansteht, oder solche sachen, mit lernen, oder lesen, oder (-) lauter solche sachen, das bleibt natürlich im elternhaus. aber ich (.) [wie gesagt, also

B: [grade mitm lesen, dass man eben (-) abends nicht irgendwie (.) am fernseher, sondern dass man eben (-) das kann man ja auch so bissl lenken, dass es eben auch mal 'n buch gibt, oder dann (-) zum beispiel die (klara) liest, der johannes, der hat jetzt (-) den vierten band harry potter in der dritten klasse, der is

(-) dass man auch da 'n bissl (-) das is natürlich schwer in der heutigen gesellschaft, so (.) zwischen gameboy und computer und fernseher, (-) die kinder auch für (-) so für dinge zu begeistern, eben wie lesen, oder eben raus gehen, da müssen die schon manchmal 'n ganz schönen (-) tritt in den arsch kriegen, sag ich mal, [(-) und so die bequemlichkeit

A: [naja, ich mach das dann immer so, ich kauf nur so 'n buch, was es eben im fernsehen (.) als serie gibt. (-) dann lesen die auch das buch.

((alle lachen))

Die Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Eltern findet aber auch in aktiver Form statt, so z.B. wenn die Lehrer/innen mit den Eltern Möglichkeiten besprechen, wie sie zu Hause intensiver Einfluss auf das Kind nehmen können. Dazu zählen z.B. home-based-reinforcement (vgl. Krumm 2001), bei dem der Lehrer die Eltern dahingehend instruiert, zu Hause die in der Schule verlangten Verhaltensweisen zu bestätigen und auszubauen. Im folgenden Zitat aus Schule C beschreibt eine Lehrerin den Versuch, die Eltern in ihrem Gegenübertreten dem eigenem Kind gegenüber zu „lenken“. Hierbei steht aber nicht so sehr das Fördern im Vordergrund, sondern aufgrund der hohen Bildungserwartung der Eltern, eher das „Bremsen elterlicher Bildungsbestrebungen“.

Schule C /Lehrerin

I: was sind denn so themen, mit denen sie (.) auf die eltern jetzt punktuell zutreten, wenn 's solche (-) problemgespräche gibt?

A: naja, wie man das kind an sich in seiner (.) rolle, die 's jetzt hat (.) auch als schüler stärken kann, auch wenn 's jetzt manche sachen nicht kann zum beispiel. (-) oder wie die eltern das machen können, nicht dass die zu hause dann schule spielen (-) und die kinder noch mehr fertig machen, (.) sondern dass die auch von ihrer seite das kind eben eher stärken (.) und wir das auch von (.) HIER probieren. dass sie das verstehen, dass das eigentlich so funktioniert und nicht andersrum, (-) dass sie dann ihre eigene schule zu hause aufmachen. das bringt an sich nichts. (-) und 's gibt manche, die das schwer verstehen. (-) die dann denken, die müssen das nachholen, was sie denken, was fehlt. (-) und das is aber nicht so günstig.

I: was wäre denn günstig in solchen fällen?

A: naja, eben dass man sich abspricht und sagt, äh, was (-) man machen kann, (.) damit man dem kind bewusst macht, WAS es kann (-) und nicht, was es NICHT kann. (-) dass man (.) also

das kind als persönlichkeit dabei stärkt. (-) weil ich hab (.) ich hatte gestern erst so 'n gespräch, wo (-) das hat ja so funktioniert, dass ich also das gespräch an sich mit dem kind (.) geführt hab und dass wir gemeinsam eben (.) überlegt haben, (-) wo jetzt die stärken und auch die schwächen sind (.) von demjenigen und da hatte ich dann grad zum schluss einen, der hat dann (.) also da ging der kopf immer weiter runter, der wollte dann eigentlich möglichst gar nichts mehr sagen (.) also das is ja was, was eigentlich nicht sein soll. (.) dass wir also wie so 'n häufchen unglück da sitzen, die eltern (.) haben auch (.) relativ (.) ja, mit den hab ich 's sowieso nicht ganz einfach, find ich, (.) so, auch nicht so drauf reagiert, ihn jetzt auch nicht unterstützt, die haben also einfach NICHTS gesagt, (-) obwohl sie dabei waren, (-) und (-) da is es schon schwierig, und da muss man, DA muss man dann vor allen dingen aufpassen, dass das kind nicht in sich zusammensackt und sagt, ich kann sowieso nichts, (-) so soll 's doch nicht sein. (-) und ich find das ganz wichtig, dass man den (.) kindern das bewusst macht und auch den eltern = dass auch kinder, den 's echt schwer fällt, und das is so einer, (-) eben dass man sagt, (.) das is ja nicht so, dass die NICHTS können, aber man muss eben bewusst machen, was sie können und dort drauf aufbauen. (-) find ICH ganz wichtig = ich mein, bei denen, die das sowieso können, die dann (.) sagen, gut, das mach ich, bei den brauch man das nicht machen, die haben das einfach nicht nötig, (-) aber (.) denen, wo 's wirklich echt schwer fällt beim lernen, also die (-) die muss man da (.) aufrichten, find ich. (.) und auch den eltern sagen, (-) dass es, wie sie 's machen sollen, (.) dass sie eben auch was kaputt machen, wenn sie zu hause jetzt anfangen ((klopft auf den tisch)) druck auszuüben

Organisation und Durchführung von Veranstaltungen

Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, die sich in der Regel auf die gesamte Klasse oder Schülerschaft richtet, wird – auch wenn in manchen Schulen nur ein geringer Teil der Eltern dafür motiviert und aktiviert werden kann – zumeist von einer Gruppe Eltern in Angriff genommen.

Am häufigsten werden Eltern von der Schule zur Planung, Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen und Festen (z.B. Schulfest, Weihnachtsfeier, Martinsfest) hinzugezogen. Ganz unterschiedlich ist dabei der Grad der Selbstbestimmtheit der Eltern in der Vorbereitung. In einigen Schulen sind die Eltern – und zuvorderst der Elternrat – sehr autonom und genießen das Vertrauen der Schule, während in anderen Schulen vor allem die Planung von Veranstaltungen und Projekten in den Händen der Lehrer/innen und Erzieher/innen verbleibt.

Auch die Begleitung bei Ausflügen und Klassenfahrten kann durch engagierte Eltern gewährleistet werden, da Lehrer/innen solche Unternehmungen nicht ohne weitere Begleitpersonen in Angriff nehmen (können). Zu einer Kooperation zwischen Lehrer/innen und Eltern kommt es auch, wenn (thematische) Elternabende geplant und durchgeführt werden.

Die Kooperation von Schule und Eltern bei der Vorbereitung von Veranstaltungen verschafft den Eltern (untereinander) Möglichkeiten des Austausches. Dies wird positiv beurteilt.

Schule B / Lehrer:

C: das is auch 'ne schöne tradition hier (-) das begrüßungsfest für die neuen ersten klassen. (-) wo die eltern sich ja noch nicht so gut kennen. also, da wird in einem fest (-) wird die elternschaft der neuen ersten klassen geladen, und die (.) zweitklässler, die statten das aus. also es sind die eltern (.) vorrangig in der (.) vorbereitung einbezogen. (-) da war ich auch erst (-) so 'n bisschen kritisch, ja, die kinder haben die einschulung erst hinter sich, und jetzt sollen sie schon wieder zum fest, is das nicht alles 'n bisschen viel. aber (.) unter den eltern (-) kommt da mehr kontakt, und äh (.) die eltern der ersten klassen sehen (-) meine güte (.) nächstes jahr sind wir auch dran, also wir müssen jetzt und (.) äh (-) ja, also das is (.) eigentlich auch schon ne tra', 'ne schöne tradition (.) die eltern mit ins boot zu holen. (-) und zu sagen, ja, hier das (-) äh (-) das haben die eltern geschafft. und (.) die lehrer (.) machen nur mit. (-) ne.

Unterrichtsrelevante Kooperationen

Auch wenn die oben beschriebene Kooperation in Bezug auf das einzelne Kind thematisch eng an die hier vorgestellte unterrichtsrelevante Kooperation gebunden ist, sollen die beiden Formen getrennt voneinander behandelt werden, da sich die im Folgenden genannten Formen auf Schülergruppen, Klassen etc. richten und daher eine größere Weitreiche besitzen.

Die Formen der Zusammenarbeit kann man grob in zwei Gruppen unterteilen: auf der einen Seite die Einbindung von Eltern bei der Planung und Konzeptionalisierung von Unterrichtsformen oder Ganztagsangeboten, und auf der anderen Seite die aktive Einbindung von Eltern in die Durchführung und Gestaltung von Unterricht bzw. Ganztagsangeboten.

Eine Möglichkeit, Eltern und ihre Fähigkeiten direkt in den Unterricht bzw. angrenzende Angebote zu integrieren, bietet sich, wenn Eltern Kurse im Rahmen von Ganztagsangeboten durchführen. In den untersuchten Schulen gab es Eltern, die u.a. Schach-, Bastel-, Sportangebote oder die Herausgabe einer Schülerzeitung für die Schüler/innen der Schule anboten.

Eine Einschränkung bei der Einbindung von Eltern in die Schule ergibt sich aus der Berufstätigkeit vieler Eltern, die ein Engagement im Rahmen der Schul- und Hortzeit vielfach ausschließt.

Schule G /Leitung:

I: Sind Eltern eigentlich auch bei der GTA beteiligt, also wird z.B. ein Angebot von Elternteilen oder so übernommen bei diesem GTA oder ...

A: Nein, weil wir hier kaum Eltern haben, die am Nachmittag die Möglichkeit haben, ein Ganztagsangebot durchzuführen. Die sind alle berufstätig oder haben kleine Kinder und da ist es auch wieder nicht möglich.

I: Gab es schon mal den Impuls, die zu fragen ...

A: Ja, den gab es schon.

I: ... Angebot, das ...

A: Ja, den gab es schon und den gibt es auch immer mal wieder. Wir versuchen es jetzt über Großeltern, die aber in der Regel auch noch berufstätig sind. Also es ist ganz, ganz schwierig.

I: Ja.

A: Einerseits sehr schön, dass alle Eltern hier Arbeit haben, andererseits die Mitarbeit ist dann immer ein bisschen schwierig.

Eine andere Möglichkeit, dass sich Eltern direkt an unterrichtsrelevanten Aspekten und Aktionen beteiligen, stellen Schulprojekte und Projektstage bzw. –wochen dar. Hierbei reicht die Spannweite des Engagements von der Begleitung der Schüler/innen (z.B. bei Exkursionen) bis hin zur Übernahme von konkreten Unterrichtsangeboten.

Schule G /Lehrer:

I: Sie haben vorhin gesagt, es gibt so Projektstage, wo Eltern mitmachen. Was ist das, wo Eltern da mitmachen oder was machen Eltern da mit?

B: ... spezielles Unterrichtsthema, bisschen in erweiterter Form, z.B. da ist Wasserbehandlung.

I: Und was machen dann Eltern oder was ist ...

B: Sie sind eigentlich zur Unterstützung mit da, weil wir ja dann vielfältige Angebote haben.

A: Wir haben es auch so, dass Eltern sich sehr engagieren und Vorschläge unterbreiten, was man zu dieser Thematik machen könnte, die dann auch mit organisieren und dann, wenn man jetzt z.B. nach außerhalb geht, auch dort auf jeden Fall teilnehmen und uns unterstützen.

I: Wie kommt der Kontakt dann bezüglich solcher Projektstage zustande? Ist das dann ...

C: Das ist unterschiedlich.

A: Ja, also im Elternabend wird ja vorgestellt, was für Projekte in dem Schuljahr anliegen, also das ist ja länger, längerfristig und wird eigentlich schon angeregt, wer Ideen hat und wer die Zeit hätte, da mit zu helfen, dass wir das immer sehr gern annehmen und da gibt es sehr viele Eltern, also zumindest ist unser Eindruck, also hier bei uns, es ist sicher regional verschieden, dass sie da gern eben sich einbringen und wenn sie sich das zeitlich ermöglichen können und Ideen haben, dass sie dann auch mitmachen.

C: Wir hatten sogar schon so, dass uns selbst zum Projektthema nicht unbedingt das Ideale eingefallen ist und von Eltern dann Vorschläge kamen, was man mit Kindern noch alles machen könnte, wo man sich hinwenden könnte und es sind dann ganz viele schöne Sachen entstanden.

A: Vor allem ist es auch schön, die Eltern erleben mal ihr Kind im Klassenverband, nu, die haben ja nie die Chance, im Unterricht geht es nicht und mal so zu erleben, gerade am Anfang so, wenn sie auch neu sind, ein Schulanfänger, wie die so miteinander, das ist schon auch für die Eltern mal ein Erlebnis, ihr Kind so in dem Rahmen zu sehen. Ist ja doch was anderes, Schule oder Kindergarten.

Während die oben genannten Kooperationsformen prinzipiell allen Eltern offen stehen – entsprechende zeitliche Ressourcen vorausgesetzt – bedarf die Beteiligung an konzeptionellen Arbeiten vielfach der Mitgliedschaft in einem der Schul- und Elterngremien, die für die entsprechenden Arbeitsfelder zuständig sind.

In vielen sächsischen Grundschulen sind Eltern bzw. Elternvertreter/innen direkt und indirekt an der Erarbeitung des Ganztagsangebotes beteiligt. So sind bspw. Eltern in den GTA-Koordinationsgruppen involviert, die darüber entscheiden, für welche Maßnahmen und Angebote Fördermittel verwendet werden und welches Profil die Schule damit ausprägt.

Eine weitere Möglichkeit der Zusammenarbeit von Eltern- und Lehrerschaft zeigt Schule D, in der Eltern bei der Erarbeitung einer Hausaufgabenordnung beteiligt wurden. Dies erscheint sehr sinnvoll, sind es doch nach wie vor die Eltern, die in letzter Konsequenz über die Einhaltung bzw. Erarbeitung von Hausaufgaben wachen.

Schule D / Schulleitung:

I: hm (-) gibt es noch andere konfliktfelder oder problemfelder, die zwischen (-) zwischen schule und=und=und=und (-) eltern bestehen, also das wort hausaufgaben haben wir heute noch gar nicht genannt, das finde ich ganz (lacht) ganz positiv, aber das

A: (lacht)

I: [das war ja ursprünglich auch mal eins

A: [also wir haben zum beispiel ähm vor zwei jahren (-) oder sind's schon drei jahre her, weiß ich jetzt gar nicht (-) gemeinsam (-) mit eltern, schule und hort (-) eine hausaufgabenordnung (-) erarbeitet

I: hm

A: wo wir also unseren standpunkt mit eingebracht haben (-) ähm (-) standpunkte vom hort und auch standpunkte der eltern (-) und es ist ja sage ich mal rein von der (-) ähm grundschulordnung oder von der (-) überhaupt von den gesetzen her (-) sagen wir mal relativ: (-) geregelt schon was hausaufgaben betrifft (-) und ähm ich bin zum beispiel auch so ein verfechter, wenn ich hausaufgabe mache (-) dann sollten sie auch sinnvolle aufgaben sein, also ich muss den jetzt nicht vier päckchen geben (-) fünf, also da 20, sagen wir mal fünf a bis d wo die (-) 20 (-) rein formelle aufgaben (-) rechnen, nur runter rasseln, damit lernen die das auch nicht, das ist auch quatsch, das ist (-) beschäftigung (-) dann sind so eine aufgabe, sage ich mal so eine aufgabe, so eine sachaufgabe oder (-) wo die selbst auch was recherchieren müssen ähm (-) sagen wir mal wesentlich sinnvoller (-) als solche geschichten, dass ahben wir also versucht also den eltern auch rüber zu bringen und ich denke mal das läuft eigentlich schon (-) recht gut (-) ähm:: ein zweiter punkt war auch das:: eltern (-) eben gesagt haben (-) wenn mein kind aus der schule nach hause kommt (-) haben die hausaufgaben fertig zu sein (-) sind berichtet (-) fertig, ich habe keine arbeit mehr (-) so und das sehen wir natürlich nicht so (-) ähm also wir sagen das sind die verantwortung der eltern (-) zu kontrollieren (-) ob a die hausaufgaben (-) erledigt sind (-) ob sie vollständig sind (-) über richtigkeit kann man ja auch wieder streiten wo:: wir sagen als lehrer, die ansicht vertreten ähm (-) dass ein kind lieber mit fehlern (-) ind die schule kommen soll (-) wo der lehrer sagt aha (-) er hat's nicht verstanden, hier gibt's probleme als wenn die alles richtig haben

I: hm

A: wo der lehrer dann denkt ok der kann das (-) muss ich nicht weiter drauf eingehen (-) und (-) was hatte ich jetzt vorher gesagt (-) achso und und wir die (-) die ansicht vertreten, also eigentlich auch so den eltern immer rüber bringen wieder (-) das:: wir als schule beziehungsweise der hort (-) die möglichkeiten schafft, dass die kinder die hausaufgaben machen können(-) das ist ja im rahmen dieser hausaufgaben (-) zimmer diese anderthalb stunden ist das ja möglich (-) und aber (-) der hort nicht verantwortlich ist für vollständigkeit und richtigkeit

I: hm

A: ich meine wenn ich dort mal drüber gucke und den fehler sehe (→) s: gebe ich den hinweis oder den tipp, aber ich kann jetzt hier (-) erwarten, dass wenn ich 80 kinder im hausaufgabenzimmer in dieser, in diesen anderthalb stunden habe (-) dass ich von jedem dort die hausaufgaben, und das ist ja nicht sinn und zweck

I: hm

A: der geschichte und (→) und dann muss es auch sein, dass ich eben (→) jedem kind jeden tag immer hausaufgaben aufgabe.

Ein Beispiel elterlicher Kooperation und Mitarbeit, im Rahmen derer ein neues Unterrichtssystem (Montessori) eingeführt wurde, wird aus Schule A berichtet. Ein Teil der Elternschaft von Schule A war daran sehr interessiert, innovative Unterrichtsmethoden in die Schule zu integrieren und hat über einen längeren Zeitraum dafür gesorgt (Planung, Beantragung), dass die Schulinfrastruktur und Lehrerschaft so verändert wurden, dass Montessoriklassen – mittlerweile mit großem Erfolg und Zulauf – gestartet werden konnten.

Das folgende Zitat verdeutlicht dabei, wie stark die Rolle der Eltern in diesem Prozess war und wie die Schulleitung dieses Engagement zum Vorteil der Entwicklung der Schule genutzt hat.

Schule A / Eltern:

B: muss ich mal ganz ketzerisch beschreiben, kann, können wir das kurz machen, dass der (→) direktor clever genug war zu merken, was da an die tür klopf (-) dass er im prinzip einfach nur (-) grenzen gezogen hat (-) was nicht umgekrempelt werden soll (-) und ansonsten hat er die eltern machen lassen, ne, und die haben seine schule aufge (.) peppt und also von der (→) wirklich assi schule, die kurz vor der schließung stand, zur hoch attraktiven (-)[...]schule geworden, die (-) für die eltern die türen ein (-) rennen, ohne (1) einen finger zu rühren kann man nicht so sagen, das wäre übertrieben, aber ohne (→) da wirklich aktiv zu werden

I: hm

B: er hat einfach dinge zugelassen, und das ist ziemlich clever eigentlich ne

Auch im Hortbereich – der mit dem sächsischen Bildungsplan eine pädagogische Grundlage für die Bildungsarbeit besitzt – wird Kooperation bzw. Zusammenarbeit in Bezug auf den Bildungsauftrag des Hortes gesucht. Anders als in der Schule ist diese Zusammenarbeit nur in einigen Horten anzutreffen. Die Formen dieser elterlichen Unterstützung reichen dabei von der materiellen bzw. finanziellen Unterstützung der Hortarbeit bis zum Einbringen von (beruflichen) Fähig- bzw. Fertigkeiten der Eltern.

Schule E /Erzieher

I: gibt es jenseits dieses Informationsflusses, gibt es Formen der Kooperation und Zusammenarbeit mit den Elternhäusern?

A: Feste

B: Ja, die Feste genau. Dann haben wir ja auch die Herbst- und die Frühjahrseinsätze, wo wir hier

A: wo sie ihre Vereinsstunden mit ableisten können, wer das jetzt nicht bar bezahlen möchte.

C: oder wo wir jetzt: das beste Beispiel wir haben einen Aushang zum Projekt Messen und Wiegen, da kommt dann ein Vati und sagt: ich hab zwei Waagen. Da hat er uns... Die Eltern kommen zu uns und bieten ihre Hilfe an.

I: Aber bei Festen wie läuft das da. Wo wird da kooperiert? Was wird zusammen gemacht?

A: Wir planen praktisch die Feste. Erst mal wirs im Vorstand besprochen - Vereinsvorstand, weil wir ja ein Verein sind - und dann sprechen wir entweder Eltern an oder die kommen auf uns zu - laut Aushang, das und das Fest steht an, ich könnte das und das machen. So in der Art.

C: Wer kann uns unterstützen oder wir bräuchten das und das und dann reagieren die Eltern.

I: Und wie reagieren die Eltern?

C: Indem sie sagen, hier haben sie das Geld oder ich kann ihnen mit helfen oder ich hab das und das zu Hause.

I: Also das läuft gut?

A: Ja, eigentlich schon. Man kann das eigentlich nicht von allen Elternhäusern erwarten.

B: Wenn wir die Eltern ansprechen, sind sie auch bereit.

A: Ja.

B: Nach ihren Möglichkeiten zu handeln. Doch.

A: Und manche Eltern haben besondere Talente oder Begabungen, die bringen die dann mit ein.

B: Es sind ja auch einige Selbständige, die uns jetzt mit Papier unterstützen - als Beispiel, Kopierpapier.

A: Wir hatten jetzt kürzlich einen Lesenachmittag, das waren Elternhaus, was uns dazu eingeladen hatte, war natürlich selbständige Firma, steckte da dahinter und ja...

Und die hatten einen tollen Kinderbuchautor und da wurden wir mit eingeladen zur Buchvorstellung. Das war eine sehr sehr schöne Sache.

B: War wirklich prima.

Eine weitere, für die Bildungsarbeit von Schule, Hort und Familie sehr interessante Art der Kooperation und Kommunikation, ist die durch den Hort der Schule D durchgeführte Erziehungsberatung. Diese Beratung wird vom Hortträger angeboten und bietet den Eltern und Erzieher/innen die Möglichkeit bei Bedarf – unabhängig vom Thema Schule – miteinander Dinge zu besprechen. Dieses Angebot wird in dem sozial schwachen Wohngebiet von Schule D gut angenommen.

Schule D /Hortleitung:

A: genau die elterngeschichte, also elterngespräche (.) dann gibt's diese gruppenorientierten geschichten (–) weihnachtsbasteln (-) osterbasteln (–) solche ganzen geschichten

I: was passiert da mit den eltern.

A: die werden mit eingeladen, werden mit angehalten mit zu machen, können (–) sachen mit dazu beitragen oder mit machen oder: ja

I: hm

A: teilhabe (1) dann gibt's (.) auf der (.) gruppenübergeordneten ebene eine geschichte, feste feiern (.) solche sachen, mit unterstützung

I: hm

A: mit machen (-) es gibt (-) erziehungs: (.) beratung in dem sinne (-) die ansetzt (-) ganz unabhängig also:: ist schon richtig erziehungsberatung nach kltagesetz das ist das was wir halt von (-) von der jugendhilfe mit installiert haben

I: hm (1) an wen richtet sich das oder wie wird das dann wahr genommen (.) genau diese erziehungs

A: die erziehungsbeartung richtet sich, entweder kommen die eltern direkt (.) und wollen (-) nochmal eine zu einem bestimmten thema eine vertiefung haben, oder es kommt eine lehrerin oder erzieherin, die sagt hier ich brauche mal in einem elterngespräch eine unterstützung (.) findet dann eine moderation eine gemeinsame statt und dann (.) findet eben das angebot statt, jetzt können wir mal (-) speziell das thema hier:: (-) sie haben das thema trennung angesprochen in der familie setzen wir uns mal gezielt an zwei drei terminen und begucken das mal genauer

I: hm

A: unabhängig vom thema schule, unabhängig vom thema hort sondern (-) thema familie (-) um um da vielleicht eine handlungsorientierung in der familie herauszuarbeiten oder zu (.) oder einen bedarf zu erkennen

I: hm

A: im sinne von, nein hier muss doch (.) noch anders geguckt werden (-) da das hängt jetzt nicht am kind.

Mitarbeit in Schul- und Hortgremien

In jeder sächsischen Grundschule gibt es (durch Eltern) gewählte Elternvertreter/innen, die als Klassenelternsprecher/innen oder in verschiedenen Arbeitsgremien (Klassenelternversammlung, Elternrat, Hortelternrat, Schulkonferenz, GTA-Koordination, Förderverein etc.) im Sinne und Interesse der Eltern und Schüler/innen an der Gestaltung der Schule und des Schullebens teilhaben.

Rechtlich gesehen sind Elternvertretungen „unabhängige, von den Eltern selbst gewählte oder gebildete Organe. Ihre Tätigkeit ist ehrenamtlich. Die Organe der Elternmitwirkung sind bei der Erfüllung ihrer Aufgaben im Rahmen des Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen (SchulG) und der Elternmitwirkungsverordnung (EMVO) von allen am Schulleben Beteiligten und den Schulaufsichtsbehörden zu unterstützen. Die Elternvertreter sind in ihren Entscheidungen gegenüber der Elternschaft der Schule verpflichtet. Sie sind bei der Ausübung ihrer Rechte frei von Weisungen durch Schule, Schulaufsichtsbehörden und sonstige Behörden. Die Rechtsgrundlage der Elternmitwirkung bildet das SchulG und die EMVO.“ (vgl. www.sachsen-macht-schule.de)

Prinzipiell stehen den Eltern verschiedene und sehr weitreichende Möglichkeiten zur Verfügung, Einfluss auf das Schulgeschehen zu nehmen und ihre Interessen

wahrzunehmen. Dabei gibt es allerdings verschiedene, je nach Schule unterschiedliche stark ausgeprägte Hemmnisse und Einschränkungen, die sich sowohl aus dem Engagement der Eltern als auch aus der „Infrastruktur“ von Schule und Hort ableiten lassen.

Elternmitwirkung ist freiwillig und an ein Engagement und bestimmte Kompetenzen gebunden, welche nicht von jedem Elternhaus erbracht werden können. Melzer (1999) verweist darauf, dass durch die Wahl und Delegation von Aufgaben sowie die unterschiedliche Verteilung von sozialen Kompetenzen und Durchsetzungsfähigkeit in der Elternschaft letztlich ein bestimmtes, eher statushöheres Elternklientel meinungsführend in der Schulgremienarbeit ist. „Je höher die Mitwirkungsebene (Klasse, Schule, Kommune, Bundesland), um so höher sind auch der soziale Status und der Bildungsgrad der Eltern.“ (Melzer 1999, S. 305 f.) Durch diesen Zusammenhang wird permanent ein bestimmter und nicht die gesamte Elternschaft repräsentierender Elternwille in der Schularbeit durchgesetzt.

Die „parlamentarische Mitbestimmung“ (Melzer 1999) wird zum Teil auch behindert, wenn sich die gewählten Elternvertreter/innen bei dieser Arbeit durch Eigeninteressen leiten lassen. Ein Beispiel aus Schule D verdeutlicht dies.

Schule D /Erzieher

B: bei uns gibt's auch einen hortelternrat (-) genauso wies einen schulelternrat gibt, gibt's also das für den hort auch (-) und dort werden eben dann die probleme (-) die anliegen oder (-) wo uns hilfe zu teil werden soll, besprochen (-) es läuft aber leider noch nicht so: wie wir uns das vortstellen (-) müssen wir sagen (-) eh das ist natürlich auch schwierig eh dort eh eltern zu gewinnen (-) die (.) das wohl für das ganze sehen

A: nu

B: eh (.) es macht manchmal noch so den eindruck als wenn:: (.) die eltern, die dort arbeiten mehr für ihr=nur für ihr kind in dem elternrat sind (.) und das ist noch nicht der sinn der sache (-) no (.) und da muss man eben auch (.) eh: (-) wenn man dort entscheidungen trifft, in dem elternrat (-) kann es eben auch nicht sein, dass dort eben dann eh dinge zur sprache kommen oder, oder weiter ausgeführt werden, wo ein GERINGER teil der eltern (.) damit einverstanden ist oder das einfordern WILL (.) und derjenige aber im elternrat sitzt (-) no und das dann unbedingt durchboxen will, obwohl das vom gro der eltern (-) abgelehnt wird (-) und das ist dann was dann eben solche unstimmigkeiten auch gibt und wo man sagt ehm: vielleicht muss man dort (.) an der ganzen arbeit oder muss derjenige erst einmal (-) noch sich verinnerlichen, warum er EIGENTLICH dort ist (-) dass er für ALLE dort ist (.)

Neben den oben genannten Hemmnissen einer funktionierenden Elternarbeit, haben die Untersuchungen in den sächsischen Grundschulen gezeigt, dass Teile des Schulpersonals versuchen, den Einfluss von Elterninteressen in „ihrer“ Schule gering zu halten. Dabei zeigten sich – in einigen wenigen Fällen – zwei verschiedene Motivationen: Einerseits trauen Lehrer/innen den Eltern bestimmte Kompetenzen

und ausreichendes Engagement nicht zu, so dass sie sie nicht in bestimmte Entscheidungsprozesse (z.B. Welche Ganztagsangebote werden angeboten?) einbeziehen. Andererseits zeigte sich an einer Schule, dass es zwischen Teilen der Elternschaft und des Schulkollegiums keine gemeinsame Auffassung hinsichtlich der Bildung und Erziehung der Kinder gibt, so dass die Lehrer/innen versuchen, den Einfluss der Elternschaft gering zu halten. Dies geschah, laut Eltern, durch Ignorierung elterlicher Wünsche und Interessen im Rahmen der Zusammenarbeit von Schulleitung und Schulelternrat.

Trotz der beschriebenen Hemmnisse wird die Kooperation von Eltern und Schule resp. Hort im Rahmen der Schulgremien als überwiegend positiv eingeschätzt. Dabei werden die enge Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Elternvertreter/innen sowie die daraus entstandenen Projekte (Feste, Exkursionen etc.) hervorgehoben.

Ein Beispiel dafür, wie Schulpersonal im Rahmen von Kooperationen die Ressourcen der Eltern zielgerichtet für die eigene Schule nutzt, ist die Integration von Eltern mit bestimmtem Fachwissen oder Fähigkeiten. Hierbei werden Eltern zu Beratern/innen der Schule, so etwa, wenn bauliche Veränderungen an der Schule geplant sind:

Schule B / Schulleitung

I: wo (-) wollen sie gefragt werden?

A: (-) zum beispiel, wenn 's (.) äh (-) darum geht, ob (-) äh, wandertage oder jugendherbergen sind, oder (-) ähm (-) WAS:: wird, zum beispiel, wir sammeln (.) ganz fleißig altstoffe, was wird mit dem altstoffgeld gemacht. oder eltern WOLLEN natürlich auch (-) mit entscheiden, (→) manche, wenn 's um (3.5) solche dinge geht, wie wir jetzt haben, ähm (→) wie gehen wir UM (-) mit angst. (-) wie gehen wir um mit, äh, mit menschen, die (-) die anders sind, als wir. (-) ne (2.5) eltern wollen, dass sie (-) äh, ein mitspracherecht haben, (-) bei (→) öffnungszeiten der schule, bei (→) UMgestaltung von schule. (3.5) und das is, äh (-) das is auch 'ne sache, wo (-) ein großteil (-) wirklich (→) nach ihren möglichkeiten dort eben mitmacht. als es jetzt um = wir (-) sollen ja (.) ab juli (4.0) einen anbau an unsere schule bekommen, dass eben eltern, die dazu in der lage waren, die also architekten sind, dann sagen (.) gesagt haben, (-) passen sie auf, ich mach ihnen da was zurecht, und (-) versuchen sie doch mal, dass sie das mit reinkriegen. (-) ne, und (-) auch das is für mich ganz wichtig, dass (-) weil (-) wir sind nicht die fachleute dafür gibt 's (-) eben auch bei den eltern fachleute.

Schule B /Schulleitung

man nimmt das, ich (-) nehme das schon wahr, aber (-) ähm (-) im laufe der zeit (2.0) merke ich natürlich, dass ALLE für uns wertvoll hier sind. (.) ne, das sind die, die (-) wo ich sagen kann, (-) die ich, auf die ich zukommen kann, und sagen kann (-) können sie uns (-) äh (-) die seidenmalerei machen? (-) und währenddem ich eben bei anderen eltern (-) weiß ich, dass ich (-) dann mal anrufen kann, und sagen kann, wir brauchen jemanden für (-) die schwimmbegleitung (-) können sie das tun? (-) und (.) dann sind die auch da. also ich (-) muss wirklich sagen, ich hab (-) eigentlich immer (3.5) zu neunzig prozent haben wir (-) 'n gutes verhältnis gehabt

Das Zitat zeigt, dass die Voraussetzung zur Nutzung elterlicher Potentiale die Kenntnis darüber ist, die nur über eine funktionierende Kommunikation zwischen Schule und Eltern gewährleistet werden kann.

Horte arbeiten, anders als die Grundschulen, weniger über Gremien mit den Eltern zusammen. Ein Indiz dafür ist, dass manche Schulhorte keinen Hortelternrat besitzen. Teilweise sind zwar eigene Hortelternräte gewählt oder Schule und Hort haben einen gemeinsamen Elternrat, prinzipiell erfolgt eine Kooperation mit den Familien über Absprachen mit einzelnen Eltern oder kleinen Elterngruppen, die für die jeweiligen Kooperationen gebildet werden.

6.1.3 Das kommunikative Klima zwischen Grundschule und Familie

Wie das Verhältnis bzw. wie der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Grundschule, Hort und Familie gestaltet sind, wird durch ein sehr komplexes, durch verschiedene Faktoren bestimmtes Wechselverhältnis bestimmt. Im Rahmen der Untersuchung wurde deutlich, dass sich das Kommunikations- und Kooperationsklima jeweils in den Grundschulen zum Teil deutlich unterscheidet. Dabei verstehen wir das kommunikative Klima als die generalisierte Bereitschaft zum Austausch (Information-, Abstimmungsprozesse etc.) in einer Schule, während das kooperative Klima die Zusammenarbeit der Beteiligten beschreiben soll. Im Folgenden sollen die verschiedenen Einflussfaktoren dargestellt werden, die das Klima zwischen Schule/Hort und Familie bestimmen.

Wichtig ist, dass die jeweils beteiligten Grundschulen, Horte und Elternschaften keine homogenen Gruppen darstellen, so dass die zwischen den Schulen gefundenen Unterschiede auch innerhalb einer Schule und sogar innerhalb einer Schulklasse nachweisbar sind. Es erstaunt in diesem Zusammenhang, dass bestimmte Einflüsse (z.B. die kommunikative Kompetenz der Lehrer/innen) so stark auf den Austausch und die Zusammenarbeit von Schule und Familie wirken, dass sie das kommunikative Klima letztlich bestimmen und in eine bestimmte Richtung lenken.

Im Folgenden werden die Ergebnisse nacheinander dargestellt, wobei erst auf die Kommunikation und dann auf die Kooperation eingegangen wird.

Dichte, individuelle Kommunikationskultur

Vergleicht man die Forschungsliteratur, die sich insbesondere mit den Schulformen der Sekundarstufe beschäftigen, mit den Aussagen der Akteursgruppen in den untersuchten Grundschulen, dann wird deutlich, dass das „kommunikative Angebot“ als auch die Dichte an Austausch in Grundschulen größer ist. Die Mehrheit der befragten Eltern, Lehrer/innen und Erzieher/innen ist durchaus mit der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule/Hort zufrieden.

Diese positive Bewertung darf nicht davon ablenken, dass an einzelnen Schulen bzw. in einzelnen Schulklassen erhöhter Bedarf an Austausch mit der Schule

angemeldet wird. Dabei sind es insbesondere die Eltern, die einen besseren Zugang zu den Lehrer/innen wünschen. Als Grund für diese „Unzugänglichkeit“ gelten die „Nichtanwesenheit von Lehrer/innen“ am Nachmittag in der Schule und die Vermutung der Eltern, dass Lehrer/innen einen intensiven Kontakt scheuen.

Bezüglich des Hortes üben Eltern wenig Kritik an den Möglichkeiten zur Kommunikation. Hier zeigt sich, dass vielmehr der Hort einen intensiveren Austausch mit den Eltern einfordert. Die betroffenen Erzieher/innen begründen dieses wahrgenommene Defizit mit der Einschätzung, dass Eltern den Hort in diesen Fällen lediglich als Betreuungseinrichtung ansehen, der keine besonders intensiven Kontakte verlangt.

Individuelle Kontakte und parlamentarische Mitbestimmung

Laut Melzer (1999) findet Austausch zwischen Schule und Familie vor allem in zwei Formen statt: über „individuelle Kontakte“ (Elterngespräch, Sprechstunde etc.) und „parlamentarische Mitbestimmung“ (Elternabend, Elternrat, Schulkonferenz etc.). Diese Formen lassen sich auch in den untersuchten Grundschulen nachweisen (vgl. Kapitel 6.1.1).

Es zeigt sich der Zusammenhang, dass in Grundschulen, in denen das Schulpersonal eine eher segmentierende, traditionelle Bildungsvorstellung besitzt, diejenigen Kommunikationsformen bevorzugt werden, in denen der/die Lehrer/in mit mehreren Eltern gleichzeitig kommuniziert (z.B. bei Elternabenden oder über Elternbriefe). An Schulen, in denen das Unterrichtskonzept an offenen und reformpädagogischen Ansätzen orientiert ist, ist nicht nur der Bedarf an Austausch mit den Eltern bzw. Lehrer/innen größer, sondern der verbale Austausch individualisierter, enger und spontaner möglich.

Der Austausch im Hortbereich ist vor allem von spontanen, individuellen Kontakten geprägt. Elternabende oder der Hortelternrat spielen in vielen Horten eine nachgeordnete Rolle. Problematisch wird dies in Horten, in denen die Schüler/innen vor allem mit dem Bus von und zur Schule fahren. Hier sind Tür-Angel-Gespräche selten.

Reformpädagogische Unterrichtsformen bedingen hohe Kontaktdichte

Wie oben beschrieben, verlangen reformpädagogische Unterrichtskonzepte, die die Selbstbildungsprozesse von Schüler/innen hervorheben, einen besonders intensiven Austausch und eine intensive Rückmeldung zwischen Schule und Familie. Deutlich wurde dies in Schule A, in der neben Fibelklassen auch Montessoriklassen unterrichtet werden. Der Austausch und die Zusammenarbeit mit den Eltern sind hier sehr intensiv.

Der Austausch in solchen Klassen ist dabei eher informell gestaltet (Tür-Angel-Gespräch, E-Mail, Telefon).

Schule A / Eltern:

B: bei uns äh: ist es so (-) das ist zweimal im jahr mindestens (-) direkt von der lehrerin angeboten wird, termine zu vereinbaren für ein eltern (-) gespräch beziehungsweise elter kind gespräch (-) ähm:: was man wahrnehmen kann (-) darüber hinaus könnte man beliebig viele, nehme ich an (-) termine selber vereinbaren (-) also die kontaktbereitschaft ist (-) stark ausgeprägt (-) und es sind diese beiden gespräche, die strukturiert statt finden (→) ansonsten (-) denke ich im falle man hätte probleme mit seinem kind, könnte man wie gesagt direkt auf die lehrerin zugehen, also das (→) davon gehe ich aus, betrifft uns aber nicht (1) äh: und da wird über das kind, in den gesprächen wird über das kind gesprochen, wie sich's (-) verhält, wie es lernt äh:: und wo (-) seine (-) lern und auch sozial:: äh bezogenen schwächen, stärken liegen und (-) äh die lehrerin interessiert sich auch für die familien, wie:: was die familien über das äh montessorikonzept denken und (-) in wie weit das auch äh:: zu hause (-) dort seinen niederschlag findet oder nicht, oder (-) so also (-) ja sie bemüht sich da schon, wir haben einen sehr intensiven austausch zwischen eltern (1) schule.

Voraussetzung für eine erfolgreiche und intensive Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist die Bereitschaft des Schulpersonals, jederzeit für Gespräche bereit zu stehen.

Schule A / Lehrer:

A: aber ich bin definitiv (-) ich drei mal die woche bis sechzehn uhr da. ich bin immer ansprechbar. das wissen die eltern die nutzen das dann auch mit spontanbesuchen. (-) äh bei uns gibt's die form des e-mail-kontaktes da gibt's ´nen großen verteiler und ich bin im e-mail-kontakt mit jedem (.) elternteil. (2.0) es kommt ziemlich oft spontan zu absprachen am im früh also im morgenbereich wo die eltern ihre kinder bringen und im nachmittagsbereich wenn man sich zufällig auf´m (-) im schulhaus trifft. und ähm wir haben zwar die regel dass es im schuljahr so und so viel mal statt finden muss aber ich überlass das immer den elternvertretern wenn bedarf besteht dass das öfters is. ich hab ungefähr pro schulhalbjahr drei elternabende (.) also sechs im jahr.

Kontakt zwischen Schule/Hort und Eltern nimmt im Lauf der Grundschulzeit ab

Übereinstimmend wird von Lehrer/innen und Erzieher/innen berichtet, dass die Intensität, mit der Eltern ihre Kinder – nicht nur im physischen Sinne – in der Schulzeit begleiten, im Laufe des Grundschulbesuchs abnimmt.

Bringen Eltern ihre Kinder in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe noch regelmäßig morgens in die Schule und holen sie nachmittags ab, desto unabhängiger sind die Schüler/innen in den beiden letzten Grundschuljahren. Mit der wachsenden Eigenständigkeit und der elterlichen Einstellung, dass „es in der Schule schon läuft“, nimmt der Kontakt insbesondere zum Hort – aufgrund der weniger werdenden Möglichkeiten zum Tür-Angel-Gespräch – ab.

Schule B / Erzieherinnen:

A: also (.) was ich auch festgestellt hab, dass ähm (→) je jünger die Klassen sind, desto mehr Kontakt hat man auch noch zu den Eltern = ich denk mal, grad in der ersten ist das sehr (-) massiv, also das (-) arme Kind jetzt in der ersten Klasse, das ist ja glaub ich noch ganz schlimm. In der zweiten ist es auch noch (-) RELATIV viel, dass man die Eltern auch sieht. Und dann nimmt das eigentlich find ich so rapide ab (-) so ab der dritten, vierten Klasse ist es natürlich auch uncool, von seiner Mama abgeholt werden von der Schule = das ist, das versteh ich ja auch total. Aber ich denk mal, dass es so ähm (-) das nimmt dann so stetig ab. Und das man wirklich den Kontakt (.) fast nur z' (-) beim Abholen hat = diese Tür und Angel Geschichte zwischendurch und nachmittags (-) oder das Muttiheft oder wenn's wirklich hart auf hart kommt (-) 'n Gesprächstermin, aber meistens nicht, um zu sagen, wie der Klaus sich entwickelt hat, [sondern (-)

Aber auch die Lehrer/innen nehmen diesen Rückgang wahr.

Schule C / Erzieherinnen

A: ich finde aber auch, dass (-) der Kontakt zu den Eltern mit zunehmendem Alter (.) der Kinder, sprich wenn die Kinder dann alleine nach Hause gehen, dritte, vierte Klasse, auch (-) sofort nachlässt. In der ersten Klasse werden die Kinder ja fast alle abgeholt, dort hat man den täglichen Kontakt, aber wie gesagt, eben mit zunehmendem Alter ist dann (-) sehr selten der Kontakt. Und dann ist es fast nur noch über Elternabend, oder wenn (.) Eltern DIREKT kommen, und 'n Gespräch (.) mit uns (.) wünschen

Schule E / Erzieherinnen:

I: Kommunikation/Interaktion gibt es mit den Eltern? Wann kommen Sie ins Gespräch, Form des Austausch mit den Eltern?

B: Es werden regelmäßige Elternabende durchgeführt bzw. Elterngespräche. In den unteren Klassen kommt man ja sowieso immer ins Gespräch. Wir als Erzieher sind ja da auch immer noch da und die Eltern fragen auch, wie gehts, wie ist es gelaufen, welche Schwierigkeiten gibt es. Oder wir sprechen die Eltern an, was jetzt bei uns aufgetreten ist bspw. bei der HA-Betreuung. Allgemein jetzt: wie fühlt sich das Kind. Darüber kommen wir ins Gespräch. Oder Aushänge oder Wandzeitung.

A: Elternbriefe. Wobei man sagen muss, je älter die Kinder werden, umso weniger sieht man die Eltern auch. Das muss man so sagen. Das liegt nicht nur am Desinteresse der Eltern, sondern die Kinder werden ja auch selbständiger. Man selber hat ja auch Kinder, ich bin dann nicht immer zu meiner Tochter in den Hort gedüst. Man fragt ja dann doch in regelmäßigen Abständen mal nach. Aber dass man dann in den oberen Klassen jetzt täglich die Eltern sieht, so ist es nicht mehr. Bei den Buskindern gehts gar nicht. Die die von sonstwoher kommen, die Eltern sehen wir dann recht wenig.

Intimer und intensiver Austausch, wenn Kommunikation im Hintergrund steht

Die Einschätzung, dass ein angenehmes und vor allem intimeres Gesprächsklima bei Anlässen erreicht wird, in der ein Austausch gar nicht im Vordergrund steht, wird von allen Akteursgruppen geteilt. Zu solchen Anlässen zählen Wandertage, Exkursionen, oder Bastelnachmittage.

Dahinter steht die Erfahrung, dass der Austausch ungezwungener vollzogen werden kann, wenn die gemeinsam verbrachte Zeit von längerer Dauer ist und außerhalb der Schule oder dem Hort stattfindet. Dieser intime Austausch zwischen Lehrer/innen, Erzieher/innen und Eltern wird zumeist als angenehm empfunden. Er bringt dem schulischen Personal tiefere Einblicke in die Familien der Schüler (nutzbar in der täglichen Arbeit, da so Verhaltensweisen der Kinder besser verständlich werden) und den Eltern die Möglichkeit, verschiedene, nicht primär auf die Schulleistung der Kinder ausgerichtete Themen (Verhalten, Erziehung etc.) anzusprechen.

Schule B /Erzieher:

B: ja, also was mir jetzt noch so (-) einfällt dazu, is einfach (-) wenn wir so unsere familienwandertage machen (-) oder (-) unsere bastelnachmittage = dass, was (.) völlig ungezwungenes is ähm (-) find ich dann (-) kommt man auch mal so PRIVAT einfach ins, ins schwatzen mit den eltern und das (.) find ich immer sehr angenehm. also wenn man dann auch 'n bissl was von zu hause erfährt = wie (.) wie das kind zu hause is, das passiert überhaupt nicht hier bei solchen gesprächen im hof (.) beim abholen oder so was (-) also das passiert wirklich immer nur (-) bei (-) bei solchen aktivitäten, wo wir [dann so (-)

A: [oder auf FESTen, ne?

B: ja, ni(.)cht mal bei den festen (-) wenn, wenn sie dann alle involviert sind hier, vielleicht auch mit aufgaben oder so, das (-) dann weniger, aber (-) wie gesagt, wir machen das ja immer (-) diese familienwandertage in unserer gruppe (.) da kommen auch nur (-) also es ist auch keine PFLICHTveranstaltung (-) und (-) da kommen die eltern, die kommen wollen und (-) dann is es meistens ganz nett.

Austausch mit Schule als „kommunikative Prophylaxe“

Dem Großteil der Eltern ist es wichtig zu wissen und zu erfahren, was in der Schule passiert, welchen Leistungsstand das eigene Kind hat und wie es sich in Schule und Hort verhält. Dabei zeigen die Untersuchungen, dass es den Eltern letztlich nicht

ausschließlich um die tatsächlichen Lehrinhalte, sondern eher um eine „kommunikative Prophylaxe“ geht. Das heißt, die Mehrzahl der Eltern wollen durch einen (wie auch immer gearteten) Austausch mit der Schule und den Lehrer/innen sichergestellt wissen, das mit ihrem Kind alles in Ordnung ist. Eltern versuchen ein Feedback darüber von den Lehrer/innen einzuholen.

Eine Lehrerin formuliert das so:

Schule C /Lehrer:

C: es kommen ja auch viele eltern zu den elterngesprächen, die sich dann anmelden, ach, ich wollt bloß mal hören, wie 's meinem kind so geht, und was es so macht, das erzählt zu hause nichts.

((von A und B zustimmende laute))

C: so. (-) obwohl 's nun (-) eigentlich alles läuft, und die wollen einfach mal fragen, und sich erkundigen und (-) ohne, dass man jetzt größere da bewältigen muss, oder so, und da unterhält man sich eben dann. sagt, was man beobachtet (-) und meistens is es dann (-) ach, zu hause is das auch so. (-) da sind wir ja beruhigt ((lacht))

Eltern, die wissen, dass ihr Kind keine Schulprobleme hat, sehen (dann) kaum einen Grund, mit der Schule in Kontakt zu treten. Auch Schule sucht – neben den seltenen, turnusmäßigen Elterngesprächen – auch erst dann den Kontakt zu den Eltern, wenn das Kind tatsächlich ein Problem hat bzw. ein Problem mit dem Kind besteht.

Folgende Einschätzung verdeutlicht die Lage in den Grundschulen:

Schule G / Eltern

A: Also die Austauschformen beschränken sich im Allgemeinen auf zwei Elternabende, wo es relativ allgemein zugeht und dann noch auf zwei Elterngespräche, die im Prinzip, ja, so im ersten Halbjahr und im zweiten Halbjahr liegen und ansonsten ist ja der Kontakt mit der Lehrerin relativ selten, na, also dadurch, dass die Kinder mit dem Bus fahren und man sie auch nicht mehr abholt, ist es doch recht selten geworden. Das Einzige ist, ja, man könnte sicherlich jederzeit um ein Gespräch bitten, das wäre möglich, aber man muss es anmelden und wenn es keine größeren Probleme gibt, macht man das ja in den wenigsten Fällen. Also so würde ich das einschätzen. Also der Kontakt ist sicher sehr gering, aber es ist eben Schule. Schöner war es im Kindergarten. Da hat man also immer mal so, na, ein Türgespräch halt gehabt. Das ist eben selten geworden ... sieht. Mein Mann hatte allerdings jetzt mal Glück zwischen durch.

B: Würde ich jetzt unterstützen, zumal das ist so, der Kontakt wir eigentlich wenn, denn dann von uns gesucht, ne, von der Schule weniger. Also da kann man sicher, wenn es jetzt Riesenprobleme gibt, dann bestimmt, aber wenn so nichts weiter ist. Es gibt ja manchmal auch Kleinigkeiten, wo man vielleicht mal informiert werden wollte, na, also zumindest geht es mir so.

C: Das ist so, wenn man ein Kind hat, was läuft sozusagen, wo es keine Probleme gibt, hat man ja keinen Grund unbedingt, jetzt ständig in die Schule zu gehen und aus dem Grund ist der Kontakt dann auch sehr sporadisch, also nur auf das Notwendigste beschränkt. Das könnte mal schon ein bisschen mehr sein.

B: Denke ich auch, aber ...

C: Also es gibt viele Sachen, die untergehen dadurch, weil wir das kaum sehen.

Austausch von Lehrern mit Familien intensiver, wenn Schul- oder Verhaltensprobleme bei Kind bestehen

Wie oben beschrieben, vermeidet eine Vielzahl an Eltern und Lehrer/innen den Kontakt (jenseits der festgelegten Termine von Elternabenden und Elterngesprächen), wenn sie wissen, dass keine Probleme bei dem Schulkind bestehen. Treten Probleme auf, dann suchen Lehrer/innen verstärkt den Kontakt mit den Eltern.

Schule C /Lehrer:

A: [auch wie sicher die eltern dabei sind. (-) wie 's den kinder geht. ich mein, wenn sie 'n gutes gefühl haben und das läuft alles, (.) dann brauchen sie nicht jede woche vorbei kommen, aber wenn 's jetzt größere probleme gibt, das haben wir ja auch (-) und dann stehen die eltern schon immer mal da und wollen dies und das wissen, oder noch mal erklärt haben, viele kinder erzählen ja auch zu hause relativ wenig (-) und die eltern kommen (.) freilich dann öfter, als die, die schon (-) die kinder sind kaum rein, die kriegen dann alles brühwarm erzählt, die werden also nicht so oft in der schule erscheinen, wenn sonst ringsum alles funktioniert. weil sie ja an sich WISSEN, was passiert.

Austausch zwischen Familie und Schule schulzentriert

Der überwiegende Teil der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule befasst sich mit schulspezifischen Themen. Dass heißt, der Austausch zwischen beiden Institutionen wird (thematisch) weitestgehend von der Schule beherrscht – die Kommunikation ist schulzentriert, die Themen sind vor allem mit dem Schulgeschehen bzw. mit dem Kind als Schüler verknüpft.

Allerdings wird in manchen Schulen das Angebot gemacht bzw. ist das kommunikative Klima so beschaffen, dass sich Themen auch auf außerschulische, nichtsdestotrotz auf Schule wirkende Aspekte richten. So zum Beispiel, wenn Erziehungsfragen oder familiäre Probleme angesprochen werden. Diese Gelegenheiten sind allerdings selten.

Schule G / Lehrer:

A: Es gibt auch Situationen, dass Eltern in ihrer Erziehungsarbeit teilweise große Probleme haben oder Schwierigkeiten sehen, wo sie dann direkt nachfragen und wo man dann eben sagt, ich habe das beispielsweise bei meinem Kind, wenn so ein Fall eingetreten ist, ich habe das so und so gemacht. Das können Sie nur probieren. So als kleinen Ratschlag, als kleinen Denkanstoß, also nicht als Lehrer, dass man sagt, das müssen Sie jetzt so machen, sondern so aus dem eigenen, aus dem privaten Bereich. Auch das spielt mitunter eine Rolle.

Dass dieser Austausch über die verschiedenen Lebenswelten des Kindes wichtig wäre bzw. ist, verdeutlicht folgende Einschätzung:

Schule G / Lehrer: Das ist eigentlich ein gegenseitiges Geben und Nehmen. Ich habe es z.B. ganz häufig gehabt, dass Eltern auch im Elterngespräch von ihren Problemen zuhause berichtet haben, was sich nicht unbedingt mit dem gedeckt hat, was wir in der Schule erleben. Oder dass Eltern dann in dem Elterngespräch Sachen ansprechen, wo sie von uns auch ein bisschen so als Mutter Hilfe erwarten, aus dem privaten Bereich. Wie würde man das so als Eltern selbst sehen, also selbst das ist dann aktuell in den Gesprächen.

Es wird deutlich, dass Familie und Schule nur zusammenwirken können, wenn sie auch ausreichend Informationen über die gesamte Lebenswirklichkeit der Kinder besitzen. Das ist aber die Ausnahme.

Ansonsten stehen Schule, Schulleben und die Schüler im Zentrum des Austausches von Familie und Lehrer/innen. Das verweist auf den Fakt, dass die Schule (aber auch Familie) das Schulkind als wichtigsten Verknüpfungspunkt betrachtet und weniger das Kind als Ganzes, zu dem dann auch der außerschulische Bereich – im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – gehören würde.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft?!

Der intensive Austausch und eine weitreichende Zusammenarbeit von Schule, Hort und Familie werden weithin als eine notwendige Voraussetzung für eine positive Entwicklung der Schulkinder angesehen. Unter dem Stichwort der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird eine Zusammenarbeit dieser wichtig(st)en Sozialisationsinstanzen der Kinder auf gleicher Augenhöhe und unter gegenseitiger Anerkennung der jeweiligen Verantwortung verstanden. Dabei stehen sich Schule, Hort und Familie aber nicht nur gegenüber, sondern übernehmen als Partner die gemeinsame, wechselseitige und ergänzende Verantwortung für die Bildung und Erziehung (vgl. Textor www.familienhandbuch.de).

Diese Beschreibung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zum Maßstab genommen, finden sich in den untersuchten Grundschulen gute Voraussetzungen für ein umfassendes Miteinander von Schule, Hort und Familie. Zum Einen wird die Kommunikation größtenteils als vertraut und eng beschrieben, es stehen verschiedene Möglichkeiten des Austausches zur Verfügung und zum Anderen sind die Eltern von Grundschüler/innen – zu Beginn derer Bildungslaufbahn – besonders

stark am Wohlergehen ihrer Kinder in Schule und Hort interessiert, so dass ein Wille und Wunsch zur Kooperation besteht.

Ein Beispiel aus Schule C verdeutlicht, auf welchem Weg und wie intensiv der Austausch zwischen Lehrerin und Elternhaus gestaltet ist.

Schule C / Lehrerin:

A: also, für mich sind 's, äh, mindestens zwei (-) gespräche (.) pro jahr, (-) die ich (.) wirklich (.) mich immer 'ne dreiviertel stunde mit jedem (.) mit jeder familie hinsetze. (-) ähm (-) die sind so pflicht, (.) standard und (.) dann gibt 's naTÜRlich ganz VIELE gespräche noch zwischendurch. (-) die sind bei solchen kindern, wo ich irgend (-) probleme habe, oder wo, (.) eltern sorgen haben, (-) wo man sich häufiger trifft. (.) und, was auch (.) wo der direkte kontakt eben (.) noch sehr intensiv is, is es eigentlich bei den (-) tür-und-angel-gesprächen. also wenn die eltern die kinder bringen, oder wenn sie (-) sie abholen, (.) da is meistens auch (.) entstehen meistens auch gespräche. (-) und, ja (→) elternabende sind schon (-) auch zum gesprächen (.) also zur gesprächsführung da, obwohl dort mir mein anliegen () is, dass die eltern untereinander in kontakt kommen. (-) wo ich praktisch immer nur so zwanzig minuten irgendwas thematisches, äh, vorbereite und dann (.) die restliche zeit für die eltern (-) äh, übrig is, und die werden dann auch von den elternsprechern geleitet (-) bei uns.

Auch wenn die Zusammenarbeit und der Austausch zwischen Lehrern und Eltern in sächsischen Grundschulen nicht vollständig den Ansprüchen an eine umfassende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gerecht werden, wird das Verhältnis der Partnerschaft als zumeist vertraut und ausreichend intensiv beschrieben.

Schule B / Lehrer:

A: ich denke mal schon, dass das vertrauensverhältnis äh: der kollegen hier zu den eltern (.) recht gut is und (.) dass die eltern auch (.) durchaus (.) bereit sind, teilweise auch private sachen, die uns eigentlich, sag ich mal (-) vorsichtig, nicht wirklich was angehen. (-) sich durchaus mitzuteilen, einfach (-) zum (.) einen HILFE erhoffen (-) was mach ich mit meinem kind zu hause, können sie mir helfen. (→) es steht nie im hausaufgabenheft. (→) und wo wir sagen, dass is ein (engelchen), weil (.) wo die sagen, um gottes willen (.) das kann doch nicht mein kind sein. der geht zu hause, sag ich mal übertrieben, über tisch und stühle (-) und sie sagen (-) (aha) hier is gar nichts. woran könnte denn das liegen? so (→) aber das is 'ne sache, wo (-) man natürlich als eltern ein wahnsinniges vertrauen haben muss, gegenüber dem lehrer. (-) das bleibt bei dem lehrer (-) und es geht nicht weiter. ne (-) also und das is, denke ich mal, hier an der schule gegeben, und (.) deswegen (-) denk ich mal, haben wir doch 'n sehr gutes Verhältnis zu den eltern.

Dass ein enger, wechselseitiger Austausch notwendig ist und von den Eltern gewollt wird, sehen auch die Lehrer/innen.

Schule D /Lehrer:

A: was auch auffällig ist bei den elterngesprächen, es kommen auch (-) oder einige eltern (→) wenn dann das ganze (.) kapitel kind, schule und so weiter abgehandelt ist, fangen die dann an (→) von zu hause zu erzählen (-) weil vielen (.) gerade (-) alleinerziehenden müttern und so, die, denen fehlt ganz einfach der ansprechpartner (-) die erzählen dann und erzählen dann und wir sitzen dann da und hören zu wie (.) wie vorhins wieder ebend (-) das wollte ich eigentlich gar

nicht wissen, weil mich wieder beschäftigt zu hause, was sie mir alles so erzählt hat (-) aber wahrscheinlich fehlt auch vielen dann (-) wirklich eine richtige vertrauensperson, mit denen die über sowas dann auch reden können

I: hm

A: und [dafür sind wir dann eben

B: [das lassen sie in der schule

A: auch dann da

B: das las=erzählen die in der schule [was sie für

A: [nu

B: private ver=probleme haben, ob das mit dem Ehepartner ist

A: nu, alles

B: oder ob das arbeitsmäßig ist (-) das hören wir dann alles eigentlich auch mit an wo wir eigentlich nur stille Zuhörer sind

A: nu

B: und das k=das brauchen=also man braucht eigentlich gar nichts sagen, einfach nur zuhören und dann vielleicht [dazu

A: [bestätigen

B: bestätigen und (-) kleine tipps und hinweise geben, das reicht den eltern, also urteilen wollen wir ja darüber nicht

Trotz der insgesamt guten Voraussetzungen für eine gute Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schulpersonal, zeigen die durchgeführten Gruppenbefragungen, dass nicht in allen Grundschulen eine solche Partnerschaft ausgeprägt ist.

Es zeigt sich, dass weniger die Infrastruktur der Schulen (Lage, Ausstattung etc.) dafür verantwortlich ist, dass sich Eltern und Lehrer nur unzureichend austauschen bzw. diese Kommunikation als zum Teil unbefriedigend wahrgenommen wird. Vielmehr zeigen Lehrer/innen partiell ein unzureichendes Engagement, regelmäßige und umfassende Gespräche (Elternabend, Elterngespräch etc.) mit den Eltern zu führen. Zwei Gründe sind dafür verantwortlich: einerseits gibt es nach wie vor Schulpersonal, welches keine Veranlassung und Notwendigkeit sieht, Eltern soweit „in die Schule zu lassen“, dass ein wechselseitiger und das ganze Kind betreffender Austausch zustande kommt. Diesen Lehrer/innen fehlt ein Verständnis für die Bedeutung von Familie im Bildungsprozess. Andererseits fehlen vielen Lehrer/innen einfach die zeitlichen Ressourcen, mit allen Eltern und unabhängig von schulischen Problemen in Kontakt zu kommen.

Ein Grund für fehlendes gegenseitiges Verständnis liegt in der Unkenntnis der Lebensverhältnisse der Kinder und Familien. Sicherlich wissen Lehrer, wie das Schulumfeld (Infra- und Sozialstruktur) gestaltet ist und können am Auftreten und

äußeren Merkmalen der Kinder (Kleidung, Schulausstattung) Rückschlüsse auf die Lebensverhältnisse ziehen. Auf der anderen Seite wissen Lehrer aber sehr wenig über ihre Schüler/innen und deren Eltern, wenn diese Dinge nicht explizit zur Sprache gebracht werden. Ein Weg dafür wäre die Nutzung der Elterngespräche, in denen es aber – wie beschrieben – nur selten und dann auf Initiative der Eltern zum Austausch über private Dinge kommt.

Schule G / Leitung:

A: Da habe ich eigentlich wenig Einblick, weil ich ja ... nicht weiß, was meine Eltern beruflich tun, wie die sozial gestellt sind. Kann eigentlich nur sagen, ich spüre, ich weiß es nicht, ich spüre aber, dass wir, dass unsere Elternschaft so doch im Sozialgefüge in einer guten Mittelschicht ist. Also es gibt wenig Probleme, wenn wir jetzt sagen, wir möchten den Kindern etwas bieten und das kostet natürlich auch ein bisschen Geld, wären Sie bereit, das zu tragen, zu bezahlen. Da gibt es bei dem einen oder anderen schon das Problem, dass sich das manche nicht leisten können, aber die meisten machen das für ihr Kind.

Auch für den Hortbereich gilt, dass die Mitarbeiter/innen unterschiedlich gut über die Lebensverhältnisse der Kinder Bescheid wissen. Ein Vorteil für die Erzieher/innen ist aber, dass sie mit den Kindern zum Teil einen engeren und privateren Umgang pflegen, weil der Austausch im Hort weniger leistungsbezogen ist. Auf diese Weise sind Erzieher/innen persönliche Lebensumstände und familiäre Entwicklungen vertrauter. Kenntnisse zur gegenwärtigen Lebenssituation ihrer Schützlinge gewinnen Erzieher/innen insbesondere dann, wenn die Eltern auf Veränderungen im Leben der Familie (Scheidung, Umzug etc.) hinweisen.

Schule F /Erzieher

I: kennen sie eigentlich die familienform (.) der (-) also (.) der kinder. also zum beispiel allein erziehende

A: ja

B: ja

C: ja

(-)

A: eigentlich von allen

B: von allen kindern.

A: ja

B: weil wir auch die probleme haben, dass dann die eltern getrennte wege gehen, da haben wir auch einige kinder dann dabei, oder allein erziehende väter und so was (-) und da geht man dann schon drauf ein.

A: und das wird auch hier abgesprochen, also die eltern kommen hier her, und (-)

B: ja

A: die klären das auch hier, und sagen, [ab heute is das so und so bei uns und (-)

B: [da hat man dann ein guten draht

A: wir möchten das so und so gehandhabt haben, (→) und man kann dann auch offen mit den Eltern drüber sprechen.

Großer Bedarf an Austausch mit Schule

Obwohl es Eltern gibt (insbesondere aus Stadtteilen mit sozialen Problemen) die nur ungern mit und vor allem in der Schule kommunizieren, hat die Untersuchung gezeigt, dass der elterliche Bedarf an Austausch mit der Schule insgesamt groß ist und oftmals nicht durch die Grundschule und die Lehrer/innen befriedigt werden kann. Das heißt, es gibt bei den Eltern oft eine Differenz zwischen der Erwartung an die Häufigkeit und insbesondere Intensität und Ergiebigkeit der Kommunikation und den tatsächlich realisierten Kontakten.

Aus Sicht der Schule erscheint dieses Ergebnis erwartbar, da sich die Lehrer/innen einer Vielzahl von Familien gegenübersehen, während die Eltern besonders Interesse an ihrem eigenen Kind haben.

Desinteresse und Frustration bei Lehrern

In Grundschulen, in denen Eltern unzufrieden mit den Lehrer/innen sind, liegt dies auch an einem wahrgenommenen Desinteresse seitens der Lehrer/innen. Den Lehrer/innen wird dabei unterstellt nicht den notwendigen Elan für die Arbeit mit den Kindern mitzubringen sowie keinen engen Kontakt zu den Eltern zu pflegen.

Schule G /Eltern:

A: Früher haben sie gesagt, Lehrer wollen schnüffeln kommen, aber es ist wirklich so. Also es war, du hast früher eher den Eindruck gehabt, die Lehrer interessiert das auch, was mit dem Kind ist. Heute hat man den Eindruck, die interessiert das gar nicht.

C: Vor allem, weil die Elterngespräche im 20-Minuten-Takt auch anstehen.

A: In der Grundschule vielleicht nicht ganz so stark sagen, aber ich denke mal, also ich habe es ja in der Mittelschule, da ist es dann schon anders, da ist es ...

B: Na ja, ich doch auch, genauso, d.h. doch ...

A: Da haben wir hier mit Grundschule noch Glück. Ist ja alles behütet und ...

B: Ich rede, ich habe das jetzt auch bissel breit gefächerter gemeint, also wie gesagt, da auch noch die älteren Kinder mit einbeziehe. Es ist irgendwie nicht mehr so, wie es früher war.

A: Man kriegt das auch eigentlich so in diesen 20 Minuten Elterngespräch kriegt man eigentlich auch sowieso nicht immer alles so auf den Tisch, was jetzt so, also es geht ...

C: Na, man müsste sich jetzt zuhause einen Stichpunktzettel machen und den dann mit abarbeiten.

(Gelächter)

Schule D /Eltern:

B: nein bei uns ist es ja so, da hat der (→) aufgabe geometrie, da hatte sie ein großes dreieck und ein kleines dreieck drinnen (-) und da sollten die kinder, alle gleichschenkligen dreiecke (-) markieren

C: hm

B: er kam nicht zurecht, ich habe ihm geholfen (→) und es war prompt falsch (-) da dachte ich mir, oh bist du blöd

C: ist nicht weiter tragisch

A: (lacht)

B: bin ich zu meinem mann (-) ich, sage ich, du (→) entweder ich bin schon so alt, hilf mir mal (-) erklär es mal deinem sohn richtig, da sagt der, ich weiß gar nicht was du hast, was die lehrerin hat, das ist, sind, das sind, die sind alle gleichschenklig (1) sagt (-) kann ich dir nicht helfen, ich kann dir keine andere antwort geben (-) hat er einen satz drunter geschrieben (→) dass äh sie es bitte mal uns erklären soll, mit einem kleinen satz (-) was daran falsch ist

A + C: hm

B: es ist ja (.) wir haben es ihm ja nun sozusagen falsch erklärt (-) no (-) kommt aber keine reaktion.

A: hm

C: nein das ist, neja

B: da sage ich mir äh:: warum, warum schreibt sie nicht einen kleinen satz drunter

C: ja

B: weil, aus dem grund, so wie so wie so

C: hm (→) nein das geht bei uns nicht

B: und das ist schon (-) mindestens zweimal vorgekommen, wo wir (→) unserem sohn etwas falsches erklärt haben, wo wir dachten, es [ist richtig

Das von den Eltern wahrgenommene Desinteresse bzw. die nicht ausreichende Erreichbarkeit der Lehrer/innen wird von einigen Eltern durch eine gewisse Frustration erklärt, die auch durch Eltern hervorgerufen wird, die ihrerseits durch die Schule schwer erreichbar sind

Schule D /Eltern

B: unsere lehrerin hat ja schon mühe den einen euro klassenkasse, den wir ja nun (-) alle abgeben, für den monat überhaupt von allen zu kriegen [da sage ich mir, es ist traurig

C: [nein wir haben das anders gemacht, also äh wir haben das so gemacht, am elternabend haben wir beschlossen (.) wir geben monatlich (.) einen euro

B: nu

C: und das wird sofort einkassiert

B: ja

C: jeder hat einen zehner auf dem tisch gelegt und dann war das gut

B: es waren ja aber bloß äh [sieben mann so da, von 16, na was willst du da machen

C: [ja:: na die anderen, dass ist dann (→) ja

da von den kriegen sie das geld so oder so nicht

B: nein, nein aber das ist doch traurig

C: ja das kann man dann versuchen, aber von denen kriegt man das geld dann erfahrungsgemäß auch nicht, weil man die nie sieht, die eltern (.) es gibt immer eltern, die nie erscheinen in der schule oder so, das passiert auch

Selbsteinschätzung der Schulen

Alle befragten Schulen schätzen den Kontakt mit den Eltern überwiegend positiv ein und glauben, dass auch die Qualität der Kommunikation den Anforderungen gerecht wird. Diese Einschätzung wird unabhängig von der tatsächlich vorgefunden Gesprächskultur vorgenommen und gehört zum Selbstbild jeder Schule. Interessant ist dabei, dass auch Schulen, in denen die Eltern Bedarf an einer intensiveren Kommunikation angemeldet haben, die Lehrer/innen und Schulleitung ein prinzipiell positives Fazit ziehen.

Schule E / Schulleitung:

A: Das ist in allen Klassen so, also das wird durchgängig gepflegt, das ist auch nicht von den Kollegen abhängig, das ist einfach bei uns so üblich, dass man ... Klassenleiter doch recht oft die Eltern sprechen können und die Eltern eigentlich auch wissen, dass sie jederzeit zu uns kommen können und wenn es dort Probleme gibt.

Niedrigschwelliger Zugang zu Eltern

Obwohl ein großer Teil der Eltern den Kontakt mit der Schule sucht, gibt es eine Reihe an Familien, die institutionalisierte Kontakte mit der Schule (etwa Elterngespräche) zu meiden suchen. In solchen Fällen versuchen Lehrer/innen die Eltern durch mehrmaliges Einladen zu einem Besuch in der Schule zu motivieren. Einen anderen Weg gehen die Erzieher/innen in Schule D, die versuchen durch andere, niedrigschwellige Gesprächsangebote einen Zugang zu den jeweiligen Eltern zu erhalten.

Schule D /Hortleitung

A: es entsteht aus arbeitseinsatz (.) also es entstehen einfach mal (-) als (—) wenn ich einen arbeitseinsatz für 30 eltern (—) frühjahrsputz mache (—) mit rein gehe, mit rumhake (1) habe ich danach zwei, drei termine, wo sich eine mutti oder ein vati mit mir eine halbe stunde hinsetzen will und genau zum thema umgang, zum thema betreuung oder sowas

I: hm

A: einfach mal informationen wollen, die die (-) theoretisch auch an einer erziehungsberatungsstelle sich holen könnten

I: hm (.) da ist wahrscheinlich schwellenangst dabei

A: genau, das hat was mit äh: schwellen zu tun denke ich (.) und=und=und (-) und das ist dadurch niederschwelliger und dadurch eher

I: hm

A: das ist einfach ein präventiver ansatz denke ich

6.1.4 Das kooperative Klima zwischen Grundschule und Familie

Im Folgenden soll die Zusammenarbeit von Familie und Grundschule/Hort im Fokus stehen. Dabei werden die vorgefundenen kooperativen Beziehungen der Eltern und Lehrer/innen bzw. Erzieher/innen auf Regelmäßigkeiten aber auch schulspezifische Besonderheiten hin untersucht.

Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Schule und Familie

Alle befragten Akteursgruppen sind sich darin einig, dass Schule nur funktionieren kann, wenn die Eltern und das Schulpersonal zusammenarbeiten.

Schule E / Schulleitung

I: noch zugespitzter: ist schule ohne mitarbeit der familie denkbar?

S: nein, das muss hand in hand gehen.

D: ohne unterstützung der eltern ist das nicht denkbar.

S: und es funktioniert auch wirklich nur, wenn man miteinander redet. und ich denk auch, mit den meisten eltern tun wir das und wir haben ein offenes ohr für die eltern und die eltern größtenteils auch für uns. also wir haben da ganz tolle unterstützung von bestimmten elternhäusern. oder wenn wir irgendwas außerunterrichtliches machen..

D: ja, das muss man sagen. da haben wir überhaupt kein problem. wenn man eltern anspricht, wenn wir hilfe brauchen, da haben wir immer die eltern auf unserer seite. bei projekten, bei wandertagen, bei klassenfahrten, bei sportfesten. jetzt letztens beim zirkusprojekt, da haben die eltern das zelt mit aufgebaut und abgebaut. das hat funktioniert. da haben wir immer unterstützung. wir haben ein ganz großes klientel, wo wir uns darauf verlassen können.

Die Notwendigkeit von Zusammenarbeit zeigt sich dabei deutlich, wenn die elterliche Unterstützung der Kinder, die von Schule als eine notwendige Form der Zusammenarbeit betrachtet wird, ausbleibt.

Schule E /Leitung

I: sie hatten noch eine andere ebene angesprochen. können sie noch spezifizieren, was bei den sozialschwächeren fehlt, wenn sie doch genauso intelligente kinder haben bzw. was andere familien anders machen?

D: (...) die eltern anderer familien, die kontrollieren regelmäßig den ranzen. die kucken rein ins heft, ob die hausaufgaben gemacht ist. ob das ordentlich gemacht ist, ob alle materialien da sind. bei solchen kindern sehen wir oftmals, das fehlt etwas, da fehlen materialien. wenn die die hausaufgabe nicht selber machen, da kuckt dann keiner, ob sie gemacht sind. das sind solche dinge, die dann auffallen.

S: und man merkt auch, wer sich zuhause intensiv mit seinem kind beschäftigt. wo gewisses grundwissen da ist. wo die kinder wissen: wenn ich jetzt mit meinen fragen zu meinen eltern gehe, krieg ich es erklärt. und dort wo die kinder vor dem fernseher abgestellt werden, da fehlt einfach etwas...

I: ist dieses allgemeinwissen notwendig für grundschule.

S: ein gewisses Allgemeinwissen ist da. Schwierig für uns ist es, heutzutage ist es so: wenn die Kinder als Schulanfänger zur Schule kommen, da gibt es eine Schere von vier Jahren und die muss die Klasse eins und zwei dann überbrücken. Versuchen auszugleichen. Das geht nicht bis ins Letzte.

Aber nicht nur die Kooperation in Bezug auf das einzelne Kind wird als notwendig erachtet. Auch bezüglich allgemeiner Schulthemen, wie Hausaufgabenordnung und Ganztagskonzept wird die Integration von Eltern in die Entscheidungsprozesse als bedeutsam angesehen.

Schule A /Leitung:

A: genau (-) äh ist es auch äh im Elternrat, spreche ich es genauso an (-) wir sprechen es an, deswegen haben wir auch eine sehr homogene Zusammensetzung von unserer Steuergruppe

I: hm

A: ich wollte in der Steuergruppe unbedingt Eltern haben (-) um immer Sichtweisen von Eltern beim nächsten Planungsschritt zu haben (-) weil (.) ich will keine vorgefertigte Meinung von Lehrern oder nur Erziehern haben, deswegen sind wir eigentlich, ich sage mal gut aufgeteilt (-) die beiden Leiter

I: ja

A: Steuergruppenleiter, jeweils ein Erzieher (-) und ein Lehrer (-) und zwei Eltern (-) so, und da denke ich mal, da sind die Interessen aller (-) ich sage mal auch, von der Wichtung her (-) ordentlich vertreten und da könnten die Eltern auch sagen (-) hier ich habe im Elternrat (-) oder ich habe noch den Vorteil (-) das haben wir auch mit Absicht so gemacht

Vergleicht man die einzelnen Schulen miteinander, treten – trotz der prinzipiellen Kooperationsbereitschaft – deutliche Differenzen zu Tage. Die Unterschiede zeigen sich insbesondere bei den Lehrer/innen in Bezug auf das Ausmaß und die Intensität der Zusammenarbeit mit den Eltern. Hier stehen sich zwei Extreme gegenüber: Auf der einen Seite Lehrer/innen, die Eltern in die Schule holen, wenn diese Zusatzenarbeiten oder Hilfestellungen leisten sollen. Auf der anderen Seite zeigt ein Großteil der Lehrer/innen die Bereitschaft, die Eltern als gleichberechtigte Partner zu achten und dementsprechend weitreichende Kooperationen im Schulalltag bzw. in der Lebenswelt der Kinder zu schaffen.

Die Richtung der Zu(sammen)arbeit läuft größtenteils von der Familie zur Schule

Trotz dem Bemühen enge Kooperationen mit den Eltern zu ermöglichen und den gegenseitigen Austausch nicht nur auf das Thema Schule auszurichten, verlaufen sehr viele Kooperationen ausschließlich in einer Ausrichtung auf die Grundschule.

Das heißt, die Grundschule äußert gewöhnlich einen Bedarf an elterlicher Zu- oder Mitarbeit an, den (engagierte) Eltern dann helfen zu befriedigen. In den meisten Fällen werden Eltern von den Lehrer/innen als Kräfte gesehen, die – da Schule ja ihre Kinder ausbildet – dazu verpflichtet sind, bei den anstehenden und von der Schule an sie delegierten Aufgaben zu helfen.

Schule G /Eltern

I: Neben dem, dass man miteinander spricht oder eben nicht spricht, welche Möglichkeiten haben Sie als Eltern oder vielleicht wird das auch eingefordert, sich am Schulleben zu beteiligen. Also wo gibt es Formen der Kooperation, wo sind Sie in der Schule mit präsent, wo muss was mitgegeben werden?

B: Wenn wir gebraucht werden.

I: Wo werden Sie gebraucht?

B: Zu irgendwelchen Festen, wenn es um die Organisation geht, um die Hilfe geht, da ist die Kommunikation eigentlich groß.

C: Da läuft es mehr über diesen Eltern ...

B: Ja, über den Elternrat, na sicher, aber dann geht es ja weiter, dann kümmern wir uns ja und versuchen, die Muttis ranzukriegen

[C: Genau.]

oder die Vatis. Das ist eigentlich, hm, der Hauptteil.

I: Also bei Festen.

C: Eigentlich nur.

A: Genau.

I: Und ja ...

A: Na ja, aber das ist eigentlich, nein ...

I: Ist das alles?

A: Nein, da muss ich mich jetzt eigentlich zurücknehmen, weil das, also ich will ja für das nächste Jahr für die Kinder mal was machen, hier im Kulturpalast. Das ist auch auf Wohlwollen gestoßen und ich bin gerade so mit Bussen usw. beschäftigt. Also man kann sicherlich hier und da auch mal eine Idee mit einbringen, aber das ist, wie gesagt, das einzige Mal jetzt, dass ich an der Stelle mal dort mit aktiv geworden bin, aber auch bloß, weil ich das aus eigener Erfahrung weiß, dass das eigentlich eine schöne Sache ist. Also hoffe ich ...

Schule E /Eltern

I: wie werden sie als eltern hier am schulleben beteiligt? wo wirken sie zusammen mit den lehrern und mit den erzieherinnen? wo findet zusammenarbeit statt?

C: als klassen-/ als elternsprecher, da gibt's hin und wieder mal ne zusammenkunft. aber meistens vor höhepunkten, wie weihnachtsfest oder vor ner klassenfahrt.

B: oder wenn aktivitäten anstehen, dann werden meistens die elternsprecher eingeladen. je nachdem, was dann organisiert wird, werden auch die anderen eltern in der schule mit angesprochen, wenn hilfe gebraucht wird. wir haben ja letztes jahr das große schulfest gehabt, da wurde hier viel hilfe von den eltern gebraucht. also solche sachen laufen dann eigentlich, da werden die eltern eigentlich auch direkt angesprochen. das funktioniert eigentlich ganz gut.

C: bzw. im elternabend wird vieles schon abgeklärt. gerade was wandertage betrifft, oder ausflüge, exkursionen, dass dann gleich direkt gefragt wird, wer von den eltern sich bereit erklärt, wer mitgehen und die kinder mit beaufsichtigen kann.

Hindernisse für elterliches Engagement

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass nicht alle Grundschulen so ausgerichtet sind, dass das Schulpersonal Eltern als gleichwertige Partner in Fragen der Erziehung und (Schul)Bildung ansehen und dass genügend Kommunikations- und Kooperationsformen bestehen, dass eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule entstehen kann. Obwohl es in fast allen untersuchten Grundschulen²¹ einen (verschieden großen) Anteil Eltern gibt, der sich gern für Kind und Schule engagieren möchte, gibt es verschiedene Probleme, wenn Eltern sich einbringen wollen, ihr Vorhaben aber nur schwer mit der Schule durch- bzw. umsetzbar ist.

Schule G /Leitung:

I: Was nehmen Sie wahr bei dem Gros der Eltern? Gibt es vielleicht auch Dinge, wo die Eltern sagen, das ist nicht die Aufgabe oder das möchte ich nicht, dass die Schule das macht, vielleicht Erziehung oder so was. Also wie ist das da gelagert bei der Mehrzahl der Eltern?

A: Die Mehrzahl der Eltern ist wirklich interessiert daran, zu erfahren und mitzuarbeiten und einzuwirken, was in Schule passiert und was am Nachmittag passiert. Die sind also interessiert, schon vor Eintritt in der Schule zu erfahren, mit welchen Lern- und Arbeitsmitteln, mit welchen Lehrwerken wir arbeiten, wie wir unterrichten, was für Angebote wir auch im Nachmittagsbereich haben, welche Betreuung dann am Nachmittag durch den Hort stattfindet. Die wollen also nicht nur zeitlich organisatorische Informationen haben, die wollen auch gerne inhaltliche Informationen haben, fragen dann auch selbstständig nach, bitten auch selbstständig um Elterngespräche, um Informationen und die sind wirklich sehr interessiert und engagiert.

I: Gibt es Möglichkeiten für die Eltern, auf die Schule einzuwirken? Das kann jetzt von-bis sein, also von der Unterrichtsmethode bis zu, was z.B. in GTA, also bei GTA haben Sie ja gesagt, Sie erfassen das.

A: Bei GTA kann man das schon.

I: Haben Eltern die Möglichkeit auch, in den Unterricht z.B. hineinzuwirken an bestimmten Stellen, über bestimmte Kanäle und geschieht das dann auch, nicht nur die Möglichkeit, sondern ...

A: Es kommt zum Austausch, zu einer Diskussion, zu einer Information, aber in dem Sinne jetzt, auf die Unterrichtsarbeit einzuwirken, haben Eltern eigentlich die Möglichkeit wenig.

Eltern befürchten teilweise sogar, dass Neuerungen und Änderungsvorschläge seitens der Elternschaft unerwünscht sind:

Schule G / Eltern:

A: es ist einfach so, es ist ein eingefahrenes Schema hier und wenn man dann kommt und sagt, kann man nicht das und das vielleicht anders oder so machen, dann ist das, glaube ich, nicht so erwünscht, hatte ich öfters so den Eindruck.

²¹ Lediglich in Schule D wurde übereinstimmend von den befragten Lehrer/innen, Erzieher/innen und Eltern berichtet, dass die Eltern dieser Schule schwer für die Mitarbeit in der Schule (insbesondere für Gremienarbeit) zu gewinnen sind.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich schulischer Kooperationswillen, elterliche Möglichkeiten sich in die Grundschule mit Ideen und Tatkraft einzubringen und der Anteil zur Mitarbeit gewillter Eltern gegenseitig bedingen.

„Es sind immer wieder dieselben.“

Ehrenamt muss man sich leisten können. Es benötigt ausreichender Freiräume, um sich freiwillig und unentgeltlich einzubringen. Dies trifft auch auf die elterliche Mitarbeit in den Grundschulen zu. Nur wenige Eltern sind so engagiert und haben entsprechende Freiräume und Ressourcen, um in der Schule aktiv zu werden. Dies betrifft insbesondere die Gremienarbeit (Elternrat) und die Planung und Organisation von Veranstaltungen. Für diese Arbeiten benötigen die Eltern Interesse, genügend verfügbare Zeit und entsprechende Kompetenzen um diese Arbeiten auch durchführen zu können.

Diese Merkmale erfüllen insbesondere Mütter mit vergleichsweise hohem sozialem Status. Sie gelten in den Grundschulen als die beständigen Mitstreiterinnen und Ansprechpartnerinnen, wenn eine schulische Kooperation notwendig wird.

Es bildet sich auch dadurch eine Gruppe der „üblichen Verdächtigen“, da Lehrer immer wieder auf diese Eltern zurückgreifen (wollen), mit denen sich die Zusammenarbeit bereits bewährt hat.

Schule B / Eltern:

A: also (.) was schulfeste betrifft, [was (.) organisation von (→) ja

C: [ja, (-) auf jeden fall (→) 's wird gern auf hilfe zurückgegriffen [von den eltern, ()

A: [von (-) weihnachtsfeiern, weihnachts(-) äh, märkten einer schule betrifft, also da wird schon (→) [gefragt

B: [wobei dann immer (.) die üblichen verdächtigen (→) äh, da sind, aber das is ja, das (.) denke ich mal, is ja (→) kann man wieder global runter-, hochrechnen, das is so (-) das muss man einfach mal so(h) ehrlich sagen (→) also 's is auch in der schule, (-) äh, in der klasse so, dass man wirklich dann auch dort wieder (.) DIE aktivsten eltern, diejenigen sind, die dann in anführungsstrichchen die üblichen verdächtigen sind, ob 's beim kuchenbasar is, oder ob 's ((holt tief luft)) ja, wenn mal (-) wenn jemand (.) zum bastelnachmittag gebraucht wird, das sind dann schon die (.) in anführungsstrichchen üblichen verdächtigen.

Schule B /Lehrer

C: viele wollen's (-) manche wollen's auch gar nicht, die wollen (-) wirklich das angebot nutzen und ihr kind aufgehoben wissen und (-) äh (-) werden aber wenig aktiv, sag ich mal. aber das gibt's ja überall (-) das is (-) in dem schulbereich so und das is auch (-) in dem nachmittagsbereich so (.) im gta-bereich (-) es gibt immer eltern, die ziehen sich ganz raus. gerade auch, was bekleidung betrifft und so 'ne sachen, ja. eben auch selbst mal was mitzumachen und zu organisieren (-) das sind an sich immer wieder die selben, das is immer so 'n (.) stamm und (-) der zieht dann mitunter auch mit (-) weitere eltern mit. (-) das is ein phänomen, was wir vormittags haben, und das nachmittags (-) auch so is, ja.

Auch im Hörbereich wird davon berichtet, dass es nur eine kleine Gruppe, stetig engagierter Eltern gibt.

Schule G /Erzieher:

A: Aber z.B. wenn wir ein Sommerprogramm machen oder so, das ist dann immer eine große Sache zwischen Schule, Hort und Eltern, wenn dort Bedarf ist, finden sich auch, es finden sich immer Eltern.

B: Es gibt immer welche, aber meisten sind es immer dieselben.

A: ... die sich irgendwie mit einbringen ...

D: Aber meistens sind es immer dieselben, richtig.

B: Sind immer wieder dieselben.

A: aber das hatten wir früher schon.

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass sich nur bestimmte Eltern das dauerhafte Engagement in der Grundschule „leisten“ können bzw. wollen und nur wenige Eltern ein Interesse aufweisen, welches über das eigene Schulkind hinausreicht. Im folgenden Zitat erörtern die Erzieher/innen aus Schule G, welche Eigenschaften „engagierte Eltern“ aufweisen:

Schule G /Erzieher:

B: Ich überlege jetzt, welche Eltern sich engagieren. Also ich kann jetzt von meinen Eltern sagen, dass es Eltern sind, die zum Teil selbstständig sind, wahrscheinlich können die sich ihre Zeit irgendwie anders einteilen. Ich weiß zwar auch, dass Selbstständige auch einen enormen Druck haben, weil der Monat schnell rum ist, aber ich kann es jetzt nur so sagen, wie es halt derzeit ist oder Eltern sind, wo ich sage, die sind, wie soll ich es denn jetzt sagen, wo zuhause eine, ja, doch ein bisschen eine geregelte Atmosphäre, ruhige Atmosphäre, also Eltern ...

D: Wo die Großeltern noch da sind.

B: Ja.

D: Wo die Großeltern was abfangen können. Die haben sechs Kinder, dort läuft es super.

A: Eltern, die wirklich richtig im Leben stehen.

D: Weil eben die Großeltern, ja ...

A: Die selber gefordert sind, die eine gesunde Einstellung zu vielen Dingen haben, meistens Berufstätige, die kriegen so was dann noch unter einen Hut, die auch zu der Sache Schule, Hort und Ganztagsangebot eine gesunde Einstellung haben. Das sind so Eltern, wo ich glaube, auf die kann man auch meistens zurück greifen und auf die kann man sich auch gut verlassen.

B: Aber irgendwo ist es ja verständlich, wenn ich jetzt von mir ausgehe, wenn bei mir zuhause alles stimmt, ich habe zuhause nicht 20 Probleme am Knie, ich habe, bin von zuhause aus irgendwie zufrieden, dann habe ich da auch Zeit und Gedanken für was anderes. Dann kann ich mich doch woanders auch einbringen.

A: Da hast du Recht.

B: Aber einer, der jetzt vielleicht alleinstehend ist und Hartz-IV-Empfänger ist und nicht weiß, wie soll ich das machen, wie soll ich das machen, da müsste ich dahin gehen, aber da ist mein Kind, ich weiß nicht, wo ich das unterbringen soll, also der hat wahrscheinlich, der kann das gar nicht, auch wenn er es will. Der kann gar nicht die Zeit oder die Muße haben, mal zu sagen, oh Gott, Hort unterstützen oder bringst dich mal irgendwie ein. Das geht wahrscheinlich nur in einer Schicht ...

[A: ... selber auch so, ja ...]

wo man zuhause nicht zu viele Probleme hat.

C: Das ist wahr.

Eltern ohne Interesse an Kooperation

Weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass sich für längerfristige und die ganze Schule betreffende Kooperationen (Feste, Gremien etc.) nur eine kleine Gruppe an Eltern akquirieren lässt. Bezüglich des eigenen Kindes ist dagegen die Mehrheit der Eltern jederzeit zur Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen bereit.

Es gibt allerdings auch Eltern, die nicht an Kooperation mit der Schule interessiert sind, auch nicht in Bezug auf das eigene Kind.

Schule G /Schulleitung:

I: Wenn Sie sagen, dass die Eltern bereit sind mitzuarbeiten, wie schätzen Sie das ein, sind das alle Eltern, sind es bestimmte Eltern, die engagiert sind? Gibt es auch Eltern, die Sie wahrscheinlich bloß mal in der 1. Klasse gesehen haben und nie wieder? Also wie würden Sie die Elternschaft da, muss man die unterteilen oder ist das wirklich eine homogene Gruppe, die engagiert ist?

A: Es ist eine große Gruppe, die engagiert ist, aber es gibt auch Eltern, die, da geben wir uns ganz, ganz viel Mühe, die zu erreichen. Wir schaffen das auch, sie zum Elterngespräch einzuladen, das ist unser Ziel, dass wir zumindest die Eltern einmal im Jahr zum Elterngespräch hier haben. In der Regel müssen wir das nicht, aber es gibt schon einen Teil der Eltern, die wir auffordern müssen. Aber es gibt eine ganz, ganz große Gruppe, die von sich aus engagiert ist und die mitarbeitet und sich anbietet.

Schule D /Lehrer

I: haben sie kooperationsformen jetzt, mit eltern, wann arbeiten sie mit eltern zusammen, wann brauchen sie die hilfe der eltern (.) oder

A: jetzt zum beispiel die elternvertretung (-) die zwei, die ich habe (.) wir haben gestern zum beispiel zusammen gesessen (.) die haben eben die weihnachtsfeier für die klasse organisiert (-) solche sachen (.) und werden dann das abschlussfest für die klasse organisieren

I: hm

A: so (-) solche verschiedenen sachen halt.

I: hm

B: ich habe ja keine klasseneltern (-) sprecher (-) bin glaube die einzige an der schule, bei mir hat sich keiner bereit erklärt das zu machen (-) weil sie in den letzten zwei jahren schlechte erfahrung gab (.) muss ich akzeptieren (-) verstehe ich auch (1) dass heißt aber nicht, das meine eltern nicht (→) mich unterstützen (-) also wenn jetzt (.) sprich weihnachtsfeier und so weiter und so fort (-) habe ich zwei, die da helfen, sind natürlich nicht alle (.) das ist klar (-) man muss ja auch sehen, was wir hier für (.) elternhäuser haben hier in der umgebung (-) die also (-) muss ich sagen, viele mit sich selber beschäftigt sind (.) wirklich, echt (-) die dann also für sowas kein (-) keine zeit haben oder oder (.) nicht befähigt sind sowas zu tun, muss man auch sagen

I: hm

B: und es gibt auch eltern (1) die an solchen veranstaltungen wie zum beispiel unser, unser abschlussfest voriges jahr, ende zweite klasse (.) kein interesse daran haben, das gibt es also auch, das muss man akzeptieren.

Warum sich Eltern nicht für die Schule ihrer Kinder interessieren wurde auch in den Elterndiskussionen erörtert. Einer dieser Erklärungsversuche soll hier in ausführlicher Form wiedergegeben werden.

Schule D / Eltern:

C: bei meinem kleinen (-) funktioniert das auch nicht, beim elternabend sitzen die da

B: da kommt ja noch nicht mal die HÄLFTE der [klasse der eltern

C: [da kommt nein

A: hm

C: äh gekommen sind äh 75 prozent also zum elternabend immer (.) da kommt kein ton

B: nö kommt [nichts

C: [nicken

und [nichts

B: [könntest de kloppen

A: (lacht)

I: was ist ihre hypothese warum das so ist, also

B: desinteresse

I: ja nein klar, aber warum

B: warum (fragend)

(-) weil:: viele (-) bilde ich mir ein (-) sagen (-) die schule hat die aufgabe das zu machen (-) und ich mache meins zu hause (-) bilde ich mir ein

C: neja nein

B: ich weiß es nicht

C: nein das fängt im kindergarten schon an (→) das ist in der kindergrippe und im kindergarten genauso, man erreicht (-) ich arbeite im kindergarten als hausmeister, ich habe auch im:: stadtteilhort, im kindergartenhort, da bin ich nebenbei (-) aber davon kenne ich das thema (.) man erreicht auch von den gruppen, die dort zehn 20 kinder auch in etwa haben, 22 24 kinder (-) kommen zu den elternabenden (-) sieben (-) eltern, wenn es gut kommt, also es sind auch schon vier oder drei da gewesen (-) also das desinteresse äh:: der kindererziehung gegenüber, es ist, die kinder sollen betreut werden (1) die betreuung soll relativ (-) qualität aufweisen (→) aber sich engagieren oder irgendetwas das soll nicht sein, also:: die eltern die wollen mit der ganzen sache nichts zu tun haben, das soll funktionieren, das soll laufen

B: neja die schule (.) die haben ihre aufgaben [und

C: [no

B: und ich habe meine aufgabe

C: no

B: und was (-) die schule betrifft (-) um dort etwas zu machen interessiert mich nicht (-) das meine ich jetzt

C: ja, no, das ist::

B: ich sehe es ja auch bei meinem sohn, äh, das umfeld (-) dieses desinteresse, was es für eltern sind (-) da sage ich mir (-) da kann nichts rüber kommen (-) weil einfach, schon diesen chagon, den die pflegen, auch ihren kindern gegenüber (-) da sage ich mir, das das äh habe ich kein verständnis für so etwas

I: ist das lebenslagenabhängig (-) also das höre ich jetzt zumindest so raus, also das es halt bestimmte lebenslagen gibt (-) da haben die eltern wahrscheinlich mehr mit sich selber zu tun

C: ja

B: mit si=mit sich selber

C: ja

B: ja [also mit mit

C: [es gibt
es gibt

B: ja

C: die schicht (-) die weiter unten, die schwierigkeiten hat (-) die auch kein öffentliches (1) erscheinungen, nicht öffentlich in erscheinung treten will

I: hm

C: auch in einer (-) in sprache oder sonst irgendetwas (-) zu festen oder so sind ja meistens (-) dann ja da (.) kurzzeitig so, das ist ja nicht das problem dann, aber sich irgendwie artikulieren müssen (-) oder so, da ist die desinteresse da und auch nicht (-) das vermögen zum teil, sage ich mal.

C: ist ja auch nicht jedermanns sache

B: neja aber

C: die andere sache ist, das sind die wieder, die (1) so stark in arbeit sind, dass die sagen, also ich habe auf arbeit so viel zu tun (-) das MUSS (.) und mehr kann ich nicht leisten, no das sind die wieder, die von arbeit überarbeitet sind, das kann man (-) in gewisser weise auch verstehen

A: hm

C: es geht eigentlich natürlich um ihre kinder (-) dürfte nicht sein (-) aber:: manche müssen hier vom vom ehemaligen (-) elternrat aus dem kindergarten (-) die frau, die hatte drei halbtagsjobs und noch, als verkäuferin damals (-) die hat von früh (.) um fünf angefangen (-) bis abends um acht hat die gearbeitet, [bloß

A: [hm

C: damit die ihr geld kriegt (-) hat die drei jobs gehabt und da ist auch nicht und [da hat er das nebenbei mit

B: [neja das ist ja verständlich

C: abdecken müssen, das sind so sachen (-) heutzutage in dem arbeitsumfeld ist da auch schwierig zu machen, ist aber nicht die masse (-) viele sind eben einfach desinteressiert. ich weiß auch nicht v: v=iele weiß man auch nicht warum die kinder haben (-) ja bei manchen, dass weiß man nicht, es gibt immer ausnahmen, die große masse (-) die denkt, wir schieben auf andere

B: [hm

C: wir lassen das anderen (.) es gibt immer welche, die sich melden und:: wir drücken das den anderen in die hand no, ich habe ja auch dieses jahr die weihnachtsfeier organisiert (-) und da

muss ich sagen (-) bis auf die, die krank geworden sind (-) sind (-) naja von (.) 25 (-) sind 20 gekommen, fünf haben sich abgemeldet, aus irgendwelch=nicht erfindbaren gründen (-)

Insgesamt zu wenig Zusammenarbeit

Während Eltern die Zusammenarbeit mit der Schule als entweder ausreichend oder in einigen Fällen als zu umfangreich einstufen (nicht bezogen auf die Formen der Kommunikation!), urteilt das Schulpersonal in Abhängigkeit der eigenen Vorstellungen zum Thema Kooperation. An Schulen, in denen offene, reformpädagogische Unterrichtselemente vorherrschen, die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus notwendig ist und die Lehrer/innen auch entsprechende Einstellungen vertreten, wird die Zusammenarbeit tendenziell als ausbaufähig beschrieben.

Schule F /Lehrer:

I: was gibt 's denn für formen der zusammenarbeit zwischen schule und familie?

(..)

A: zu wenig. (-) fällt mir jetzt spontan ein. das is zwar jetzt (-) bezogen auf die anzahl, (-) MIR noch zu wenig. (-) die zusammenarbeit mit familien (-) bezieht sich eigentlich bloß auf, äh, anlässe, die jetzt traditionell gestaltet werden, (-) äh, sprich (.) schulfeste und (.) dergleichen. (.) äh, wo man sagt, man, äh, bezieht die (.) familien hier mit ein. (-) und die eltern, (-) aber (-) sonst wüsst ich jetzt nicht. (-) da is hier (.) im moment noch (-) stille (.) bei uns an der schule.

In Schulen, deren Kooperationsbestrebungen vor allem auf „elterliche Zuarbeiten bei Festen“ beschränkt sind, werden solche Defizite weniger angesprochen.

Auch das Hortpersonal klagt teilweise über zu wenig Feedback nach Aufforderung zur Mitarbeit. Manche Horte haben Schwierigkeiten, Eltern zur Kooperation zu motivieren.

Schule F / Erzieher:

A: ja, (.) wir würden manchmal so im AUßENfeld (-) noch jemanden gebrauchen. (-) wir haben immer (.) für ein halbes jahr diese ein-euro-jobber hier, das sind aber auch (.) ganz unterschiedlich, es gibt welche, (-) die sind sehr fleißig, die machen viel, die bringen viel ein, (.) die sehen auch alles von alleine, aber es sind auch welche dabei, die (.) treten einem (.) eben einfach ihre zeit hier ab. machen das nötigste und müssen immer angestellt werden,

(-) und der hausmeister, der schafft das ringsum nicht. der macht (.) DAS, was er wirklich machen muss, aber der kann nichts zusätzlich machen. (-) also so wie 's frührer war, dass 'n fester hausmeister für die (.) für DEN kindergarten da war, und der hat (-) spielzeug repariert, oder der hat mal draußen eine schaukel bauen können, oder mal ein (-) häusl mit bauen können, oder was= das IS einfach nicht mehr machbar. (.) und dann kommen die eltern auch, und sagen, naja, wir WÜRDEN ja gerne, (-) aber es spricht uns je keiner an. da haben wir gesagt, (.) haben wir 's im elternabend versucht, GANZ (-)

B: diplomatisch

A: diplomatisch ((lacht)) rüberzubringen, (.) und haben gesagt, wir haben's (-) vorbereitet, eine liste, (.) vielleicht könnten sie sich mal eintragen, dass man erstmal 'ne richtlinie hat. weil man ja mit den eltern so nicht täglich ins gespräch kommt, (.) wer KÖNNTE denn (-) bei WELCHEN arbeiten helfen? oder (-) wer hat einen beruf, wo er sagt, er kann (.) von beruf her was mit einbringen. (-) resultat war (-) ((klatscht in die hände)) was weiß ich, von (-) von knapp sechzig elternhäuser waren vielleicht fünf (-) oder sechs auf dem zettel. (-) das is dann auch für uns deprimierend.

I: und warum, glauben sie, is das so?

A: << leise > fragen sie mal > was leichteres

C: naja, ich denk, die eltern arbeiten ziemlich lange. und wie 's die frau kerschner schon gesagt hat, (.) die strecke (.) die fahrtwege zur arbeitsstelle sind auch ziemlich weit. und viele eltern (-) haben auch den WILLEN und sagen, ach, wir würden (.) gerne helfen, und (.) können wir nicht, und (-) aber schlussendlich reicht dann auch den ihre zeit nicht. (-) sich da jetzt noch (-) mit einzubringen.

A: ja, das könnte der hauptgrund sein.

C: denke ich.

A: an dem NICHT-wollen (.) scheitert 's vielleicht nicht.

C: hm, denk ich auch.

B: und man muss dann auch immer wieder mal nachhaken. (-) wenn sich jetzt eine (.) mutti nun bereit erklärt hat, gut, ich übernehm das und das projekt, (-) äh, von (-) sich aus und alleine, da muss man immer mal wieder anstoßen, und sagen, klappt 's denn (.) diesen monat, kriegen wir 's vielleicht in die reihe. (-) das is schwer, (-) die lassen das dann immer so (.) aus(.)pendeln, auslaufen und (.) letztendlich (-) strampelt man sich doch dann wieder alleine ab.

In Anbetracht der geschilderten Schwierigkeiten, Eltern zur Mitarbeit zu motivieren, stellt sich bei diesem Beispiel die Frage, ob die Aufgaben wie die Renovierung der Horträume der Elternschaft überantwortet werden sollten. Es zeigt sich aber auch, dass nur ein kleiner Teil der Elternschaft tätig sein möchte – jenseits eines bloßen Lippenbekenntnisses.

Überlastung von Eltern

Reformpädagogische Ansätze, wie das Montessorikonzert, erfordern eine enge Kooperation von Schule und Familie, die von den Eltern teilweise auch als Überlastung wahrgenommen wird. Besonders stark wurde diese Belastung bei der Einführung des Konzepts in den Schulalltag wahrgenommen. Verantwortlich dafür ist die Tatsache, dass hier die Eltern die treibende Kraft bei der Umsetzung waren. Hier zeigen sich Grenzen der elterlichen Mitwirkung, wenn Eltern auch Funktionen übernehmen, die eigentlich durch die Schulverwaltung bzw. die Schulleitung zu begleiten sind.

Schule A / Eltern:

A: mit den, mit dem beginn des konzeptes hier an der schule w=war es eigentlich so (--) das ich denke, dass die eltern schon in der mitarbeit überlastet waren also weil, es können nicht alle eltern leisten, wenn man voll arbeitet und mehrere kinder hat (-) weil, wir haben wirklich, alle unterrichtsmaterialien bestellt, das kann auch die lehrerin nicht leisten, wenn, die soll sich um die kinder kümmern (-) haben organisatorisch, die ganze abstimmung mit dem schulverwaltungsamt, mit der bildungsagentur, das ist ja alles über elterninitiative gelaufen (-) und dazu noch die: organisatorischen sachen für die klasse vom (-) bastelnachmittagen

C: hm

A: bis zu dem, der hort hat ja auch, dann (.) veranstaltungen, wo er die eltern mit einbindet (--) das ist eigentlich für die eltern schon: (-) also eine überlas=also für mich zum beispiel eine überlastung war, teilweise da, zum glück wussten wir am anfang nicht worauf wir uns einlassen und ich denke aber jetzt wo das konzept läuft, jetzt ist es auch ruhiger [ne

Schule A / Eltern:

A: wir sind jetzt in der dritten klasse (-) jetzt brauchen wir nicht mehr ständig unterrichtsmaterialien jetzt (.) läuft das eigentlich, aber am anfang also ich würde sagen von den (--) äh zwei klassen, mit den besonderen konzepten, waren vielleicht zehn eltern, die haben bestimmt so fünf bis zehn stunden die woche (-) mit sitzung, abstimmung, mails schreiben (.) und was da alles zu tun war, richtig geackert, weil die finanzierungen mussten ja geklärt werden, es bezahlt ja, die stadt bezahlt ja auch nichts für solche sachen

Besondere Form der Elternbindung

Eine besondere Form der Elternbindung an die Einrichtung ließ sich im Hort der Grundschule E beobachten. Da der Hort von einem freien Träger bewirtschaftet wird und die Eltern der Hortkinder Vereinsmitglieder sein müssen, sind die Eltern aufgefordert, eine bestimmte Zahl an Arbeitsstunden in und für die Einrichtung abzuleisten. Dies ermöglicht den Zugang zu allen Eltern, einen intensiveren Kontakt sowie die Möglichkeit zu kooperativem Handeln:

I: welche formen des austauschs quasi zwischen den eltern und den (.) und dem hort quasi bestehen?

A: das sind erstmal die tür- und angelgespräche, die wir doch intensiv nutzen. wir führen mit den eltern und kindern, wo jeweils probleme auftreten, nach ner bestimmten zeit auch einzelgespräche durch, dass wir die eltern her bestellen. wir haben kontakte schon durch den verein bedingt. das is sehr locker geworden. die eltern, die ihre kinder bei uns betreuen lassen, haben ja ne verpflichtung vom verein, bzw. auch, wenn sie keine vereinsmitglieder sind, durch die stundenleistung, die sie da bringen müssen. da is n guter kontakt da. wir machen elternabende, wir machen die vereinsversammlung, vorstand und direkt vereinsmitglieder, wobei wir jetzt ab diesem schuljahr fast nur vereinsmitglieder haben. das is natürlich ein besseres arbeiten.

I: das heißt, die eltern werden automatisch vereinsmitglieder?

A: ja, das is eigentlich unser anliegen. und bei der anmeldung, wir sind nun mal nen verein und wenn sie gern ihre kinder hier betreut haben wollen, dann müssen sie auch was mit für den verein tun. entweder sie bringen mehr stunden, wenn sie kein mitglied werden, oder sie bezahlen den geringen mitgliedsbeitrag von ein euro pro monat, der ja nicht sehr hoch is. (...)

I: wenn die stunden leisten sollen, was sind das für stunden? und was wird da getan?

A: naja, das sind eigentlich solche reinigungsarbeiten, wäsche waschen, die aushänge, bastelmaterial, was wir als geld gegensetzen, was die eltern mitbringen. wenn wir mal n anliegen haben, dass wir auch immer gleich die ansprechpartner haben, das läuft eigentlich gut.

I: is diese zusammenarbeit mit allen eltern so? oder gibt's da unterschiede?

A: da gibt's SEHR große unterschiede!

I: worin bestehen die unterschiede?

A: mehr oder weniger, weil man manchmal durch das desinteresse nicht so gut an manche eltern ran kommt. die es gar nicht interessiert, was hier eigentlich abläuft. oder: mein kind is bis 16 uhr im hort und dann frag ich letztenendes nicht, was da gelaufen is. solche eltern hat man ja auch. man hat aber auch sehr viele andere eltern, die auch wirklich sich mal um das geschehen kümmern. und auch mal von sich aus fragen. tja, woran mag das liegen?! man hat halt immer eltern, an die man besser ran kommt, die man besser erreicht.

6.1.5 Kommunikation und Kooperation: Zusammenfassung

Nach Darstellung der Formen und Folgen der verschiedenen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule/Hort und Familie, sollen in diesem Abschnitt die Faktoren beschrieben werden, die Einfluss auf die jeweils konkrete Ausgestaltung der Verbindung von Elternhaus und Schule haben. Außerdem soll gezeigt werden, inwiefern zwischen Schule und Familie Konflikt- und Spannungsfelder bestehen.

Konflikt- und Spannungsfelder zwischen Grundschule und Familie

Ein Konflikt ist dem Wortsinn nach ein kämpferisches Austragen aufgrund von gegensätzlichen oder unvereinbaren Unterschieden. Schule, Hort und Familie haben – neben dem Fokus auf das Kind – relativ wenige Gemeinsamkeiten (vgl. Kapitel zum Forschungsstand). Schule und Familie werden in der Forschung als gegensätzlich strukturierte Lebenswelten beschrieben, so dass davon ausgegangen werden kann, dass ein großes Konfliktpotential dadurch besteht, dass die Unterschiede in Bezug auf die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder unvereinbar sind. Als Konflikt sollen also die Unvereinbarkeiten und Dispute gelten, die über die bloße Wahrnehmung eines Problems hinaus, zu einer mehr oder weniger dauerhaften Auseinandersetzung bzw. einem Zusammenstoß führen.

Betrachtet man die Grundschulen und ihre Beziehungen mit den Familien, so verwundert es, dass recht selten offen ausgetragene Konflikte zwischen Eltern und Lehrer/innen zu beobachten sind.

Konflikte finden zumeist nur zwischen Einzelpersonen statt – finden also punktuell zwischen Eltern und Lehrern statt. Da diese beiden Gruppen in der Schule nur selten aufeinandertreffen, können diese Auseinandersetzungen auch eher als schleichende bzw. schwelende Konflikte bezeichnet werden, die dann zum Ausbruch kommen, wenn ein Kontakt gegeben ist.

Ein Grund für eine mögliche Auseinandersetzung liegt in der Tatsache, dass Familie und Schule wenig übereinander wissen bzw. unzureichend miteinander kommunizieren – in diesen Fällen fehlt eine gemeinsame Verständigungsbasis. Dies betrifft insbesondere den Lehrstoff, die Lehrmethoden und die Leistungsbewertung im Unterricht.

Ein weiterer Grund für Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Lehrer/innen sind die unterschiedlichen Verhaltensweisen, die Kinder zu Hause und in der Schule zeigen. Treten Verhaltensprobleme in der Schule auf und möchten Lehrer/innen die Eltern darauf ansprechen, kommt es manchmal zu Unverständnis und Abwehrhaltungen bei den Eltern, die ihre Kinder „ganz anders kennen“.

Schule G / Schulleitung:

I: Gibt es so was wie typische Problemfelder oder Konfliktfelder zwischen Schule und Familie oder bzw. zwischen Lehrer und Eltern? Gibt es so was, was immer wieder kommt?

A: Immer wieder kommt, also Problemfelder sind oftmals, wenn Kinder z.B. das, dieses ADHS haben, sehr unkonzentriert sind, abfallende Leistungen zeigen und die Eltern das nicht verstehen. Das Kind zeigt sich dann in der Schule, in der sozialen Gemeinschaft, wo natürlich auch Anforderungen an das Kind gestellt werden in jeder Hinsicht, ganz anders als zuhause und zuhause klappt alles, zuhause ist das Kind brav und lieb und es funktioniert und auf die, seine Aufgaben bewältigt es zuhause, wenn die Mutti daneben sitzt, aber in der Schule kommen eben die Leistungen nicht und das Verhalten Mitschülern oder auch Lehrern gegenüber ist eben dann oftmals nicht entsprechend und dann kommt es oftmals zu Konfliktfeldern zwischen Eltern und dem Klassenleiter, der ja dann der Vertreter der Schule ist, wo man dann versuchen muss, dem Kind zu helfen. aber bevor Eltern das annehmen, dass dem Kind geholfen werden muss, die Eltern fühlen sich dann immer selber angegriffen. Das sind so ganz typische Fälle, wo wir immer wieder lange brauchen und sitzen, bevor wir dann dazu wirklich kommen, dem Kind zu helfen, über Psychologen, Medikamente, Förderung, wie auch immer. Das nehmen Eltern ganz schwer an. Das ist so eine Geschichte.

I: Gibt es noch andere, vielleicht auch ganz organisatorisch begründete Problemfelder, wo irgendwas nicht klappt, was aber immer wieder als Beschwerde kommt und wo vielleicht auch Schule gar nicht zuständig ist, aber es immer wieder verlangt wird?

A: Nein, eigentlich ...

Dass es nur selten zu offenen Auseinandersetzungen zwischen Schulpersonal und Eltern kommt, heißt nicht, dass es keine Problemlagen gibt, die zu beid- oder einseitiger Frustration bei den Beteiligten führen – eben weil sie nicht gelöst werden (können).

Eines dieser Spannungsfelder, welches in fast allen untersuchten Grundschulen anzutreffen ist, bezieht sich auf die Hausaufgabenerledigung. Dabei steht zumeist das Thema Hausaufgaben gar nicht selbst zur Debatte, sondern die Frage, welche Organisation – Schule, Hort oder Familie – für die Erledigung und Kontrolle zuständig ist. Leidtragende sind dabei, wenn Schule und Hort kein funktionierendes Hausaufgabenkonzept erarbeitet haben, zumeist die Eltern, weil sie 1.) im Tagesverlauf die abschließende Betreuung leisten und somit unter Umständen noch abends Hausaufgabenerledigung leisten müssen und 2.) weil sie ein großes Interesse haben, dass ihre Kinder gute Schulleistungen und Hausaufgaben vorweisen können.

Schule F / Eltern:

A: [wenn ich jetzt von der ersten klasse aber ausgehe, (-) vom (.) wenn ich den dustin eben sehe, und (.) der hat meinetwegen donnerstags dort mathehausaufgaben auf, auch wenn die jetzt bis montag sind, es steht ja irgendwo mit drin, und, ähm (.) es gibt da eben eine lehrerin, die das NICHT weiter geleitet hat ordentlich, äh, in diesem heft was da (-) rüber muss, (.) und der sitzt dann abends um sechse, oder viertel sieben sitzen wir dann da, und haben dann dort noch irgendwelche aufgaben zu machen, wo dem mathe sowieso schon schwer fällt, (-) dann find ich das nicht in ordnung.

C: äh, das problem is aber mal zwischen (-) lehrern und hort.

A: na, und darum geht 's ja auch, [was ich davon halte.

C: [ja, ich sag ja, ich meine, da müsste das dort [mit rein, dass die eben

A: [oder wenn 's eben heißt, ähm (.) meinetwegen, da is irgendeine ag, und (-) hausaufgabenzeit is von dann bis dann, (.) ja, dann heißt 's eben, (.) kannste nicht mehr machen.

B: schaffen wir nicht.

A: schaffen wir nicht. schön. schönen dank auch! mein mann is nicht da, (.) nu. (-) ich komm um sechs nach hause, (.)

B: da is die [luft raus bei den kindern.

A: [ich kann (-) nicht jedes mal sagen, hier (.) frau (grießer), frau sowieso, tut mir leid, ich bin erst spät von arbeit gekommen. (.) geht nicht.

C: aber im normalfall, ich meine, gut, es ja meistens von 13 oder 12, wenn die schluss haben, und bis um drei. (.) ich sage mal so diese [ganztagesgeschichten

A: [naja, aber (-) die haben von (.) ich weiß nicht, halb zwei oder um eins, haben die 'ne halbe stunde zeit für die hausaufgaben drüben. (-) und das kann (.) in meinen augen nicht sein. (.) es gibt andere sachen, die ich jetzt von (.) 'ner freundin von bayern kenne, (.) dort gibt 's, äh, in wolnzach auch, äh, hortangebot, die haben erstens mal länger auf, (.) für die berufstätigen eltern, (.) und da gibt 's noch mal eine (.) wie so 'ne lernzeit von (.) ich glaube, viertel bis dreiviertel fünf, wenn die jetzt meinetwegen mal folgen, oder lesen, und so weiter und so fort, (.) das sind sachen, die die in der zeit noch mal machen können.

Auseinandersetzungen zwischen Schule und Familie sind möglich, wenn die Bildungserwartung der Eltern nicht mit der Leistung der Schüler übereinstimmt und

der Übertritt ins Gymnasium nicht empfohlen wird oder der Besuch einer Förderschule angeraten wird.

Schule D / Lehrer:

I: gibt's für sie typische bereiche in der zusammenarbeit oder in der (.) kommunikation mit eltern, die (-) woraus konflikte entstehen.

B: fällt mir jetzt nichts ein.

A: höchstens wenn vielleicht es dann erst mal probleme gibt, wenn die kinder auf eine (-) auf eine schule sollen, was weiß ich, schule für lernförderung oder schule für (-) erziehungshilfe, dass die eltern dort erst mal (-) den weg erst mal nicht unbedingt mit gehen wollen (-) und dann durch mehrmalige beratung mit (-) was weiß ich, beratungslehrer dann (-) eigentlich meistens zur einsicht kommen.

I: hm

B: kann ich nicht so bestätigen

A: also in der klasse jetzt nicht, aber in der vorhergehenden hatte ich das.

B: ich habe jetzt immer (-) glück gehabt (-) dass die eltern (-) mit mir da voll (-) mitgezogen [haben

A: [eigentlich sind die eltern ja froh, wenn sie dann dort irgendwo [hilfe bekommen

B: [die sind (.) nu

A: egal jetzt in welche richtung das jetzt geht, ob das jetzt eben in eine andere schule geht (-) weil wir wollen ja (.) für die kinder immer nur das beste, wir sehen ja immer das kind, und versuchen dort irgendwo die bestmögliche (→) schule (.) erziehung und wie auch immer (-) für die kinder zu finden.

I: hm

B: die meisten sind eigentlich sehr dankbar dafür, dass man ihnen aufzeigt, wo das kind dann (-) ebend einen (-) leichteren weg absolvieren kann (-) um auch zum ergebnis zu kommen.

Konflikthaft können sich auch Auseinandersetzungen gestalten, wenn Lehrer/innen oder Erzieher/innen versuchen, Kinder vor zu hohen Leistungserwartungen zu schützen. So wurde in Schule C von den Lehrer/innen berichtet, dass sie Eltern aufgefordert haben, ihre Kinder nicht in ein Maximum an zusätzlichen Ganztagsangeboten unterzubringen, zumal diese Kinder häufig auch noch außerschulischen Aktivitäten nachgehen. Für Schule D wurde dieses Problem dadurch gelöst, dass alle GTA zum selben Zeitpunkt stattfinden, die Kinder also nur eines der Angebote wahrnehmen können.

Paradox an dieser Situation ist, dass es letztlich Schule und Hort sind, die den Kindern erst eine so große Vielfalt an fakultativen Angeboten bieten, vor denen diese dann geschützt werden müssen, weil die Kinder und/oder Eltern viele davon nutzen möchten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Grundschulen und Familien ohne größere Konflikte, nicht aber ohne Probleme miteinander auskommen. Es wurde in

den Gruppenbefragungen und Leitungsinterviews wenig Kritik am gegenseitigen Miteinander laut, da die Dinge entweder zumeist nicht so schwerwiegend sind, dass sie die Beziehung nachhaltig belasten oder Schwierigkeiten bereits vor der Eskalation befriedigend gelöst werden können.

Schule E /Eltern:

I: welche bereiche empfinden sie vielleicht problematisch in der zusammenarbeit? die problematisch werden könnten, oder wo's vielleicht auch konflikte gibt, in der kommunikation oder der zusammenarbeit?

B: hab ich noch nicht gehabt.

A: nee, kann ich auch nichts dazu sagen. also wenn's ein problem gibt, das kann man ansprechen, und

B: das wird eigentlich auch immer geklärt hier. eigentlich auch immer positiv.

Schule A /Lehrer

A: also ich denke, es is (.) generell zwischen (-) familie (.) oder eltern (-) dem lehrerkollegium und auch den (.) kollegen vom hort, ich glaube, soweit kann ich mich aus dem fenster lehnen (-) ein (.) gutes einvernehmen. das es probleme gibt, völlig logisch, mit dem einen oder anderen auch (-) vielleicht mal (→) ein größeres, was auftritt, is völlig normal. lässt sich aber für meine begriffe (.) oder (.) lies sich bis jetzt durchaus mit den eltern in gesprächen klären. (→) und (→) meine erfahrungen sind, eltern sind auch (-) wenn man ihnen eine sache erklärt, warUM (.) man sie so macht, durchaus auch einsichtsfähig. auch wenn sie aus ihrer sicht vielleicht sagen, das gefällt mir nicht wirklich so, aber wenn sie mir das natürlich so erklären, dass es die maßnahme nicht anders (→) ging, dann (.) akzeptier ich sie auch.

Unterschiede zwischen Stadt und ländlichem Raum

Im Rahmen dieser Studie wurden insbesondere zwei Unterschiede in Bezug auf die Kommunikation zwischen Schule/Hort und Familie im ländlichen bzw. städtischen Raum deutlich.

Zum einen sind im ländlichen Raum, angesichts der zum Teil längeren Anfahrtswege und der damit zusammenhängenden Notwendigkeit des Bustransfers der Kinder, spontane Tür-und-Angel-Kontakte seltener. Eltern besuchen die Schule oder den Hort im ländlichen Raum vergleichsweise seltener. Daher beschränkt sich hier der Kontakt vor allem auf die fest vereinbarten Zusammenkünfte. Grundschulen und insbesondere Horte im städtischen Raum partizipieren dagegen eher von spontanen Besuchen der Eltern, wenn diese ihre Kinder zur Schule bringen oder von der Schule bzw. dem Hort abholen.

Zum anderen wird allerdings das kommunikative (Schul)Klima auf dem Land als enger, persönlicher und offener beschrieben. Dieser weniger anonyme Austausch

äußert sich auch darin, dass Eltern mit den Klassenlehrer/innen auch private telefonische Kontakte pflegen oder Lehrer/innen und Eltern sich teilweise duzen.

Dass dieses private Verhältnis allerdings nicht unproblematisch ist zeigt folgendes Zitat:

Schule C / Lehrer:

C: wie::| doch dann emotionen eine größere rolle spielen. (-) is meine erfahrung. (-) und (.) man (-) unterhält sich einfach anders (-) dann, und das is (-) für 'ne beziehung, wo (.) das mit den kindern alles klappt, is (.) das okay, aber wenn es probleme mit den kindern gibt, is es immer schwieriger, wenn man (.) persönliche beziehungen zu den (-) eltern hat. (-) verwandte, freunde oder so, was natürlich, wenn man im wohngebiet (.) wohnt, (-) ÖFTER vorkommt. (-) und deswegen (.) versuch ich (.) das meistens zu umgehen. ((lacht))

B: ((lacht)) find ich (auch), dass dir das ziemlich gut gelingt, aber es is sehr schwierig, da die balance zu halten. (-) weil ich denke, kinder (-) sind einfach mal 'n emotionales thema (-) für alle, und da steckt immer die angst und die sorge der eltern und auch (-) unsere sorge (.) dahinter, und da geht 's GANZ schnell in die emotionale richtung. und ich denke, manchmal (.) also ich (-) MIR geht 's darum, dass i' (.) also ich hab mittlerweile gelernt, (-) klar, so klar (.) und offen gerade raus das zu sagen, was ich gerade denke und fü::(h)hle ((lacht)), also klar muss man aufpassen, dass man (.) die eltern nicht dann verprellt oder vorn kopf stößt und dass man das 'n bissl vorsichtig macht und so, aber ich denke, (-) man kann den auch sorgen nehmen, indem man (.) einfach sagt, 's wird schon (-) so, (.) lassen sie mal. (-) und (-)

C: also DAS versuch ich (-) möglichst zu unterbinden, also hier (.) wenn mich die mutti nachmittags noch zum kaffee einlädt [oder so was, DAS mein ich jetzt.

A: [genau.

C: das:::, also das versuch ich (.) zu umgehen. oder wenn (.) 's jetzt klassenbildungen anstehen, (.) und hier (.) von meiner besten freundin 's enkelkind, also so was würd ich (-) versuch ich (.) zu vermeiden. (.) so mein ich das, dass (.) emotionen, das is klar (.) wenn man über irgendeine leistung [oder irgendwas (.) mit den kindern diskutiert

B: [nee, das is schon klar.

C: dass (-) emotionen da 'ne große rolle spielen, aber (.) diese ganz persönliche, (.) das wirklich (.) zu [vermeiden. ()

I: [also so 'ne professionelle distance halt

C: ja! das::: und (.) das versuch ich. ABER wie gesagt, das is ganz unterschiedlich mit den eltern, je nachdem, wie die probleme anstehen. ((holt tief luft)) intensiv, mit manchen red ich einmal in der woche und manche seh ich 's ganze jahr nicht. [die fragen mich dann nur mal von weitem (-)

A: [und 's funktioniert ja trotzdem.

C: geht alles gut und is in ordnung, also das is (.) ganz, ganz unterschiedlich, je nachdem (-)

Unterschiede in Bezug auf die familiäre Lebenslage

Mit der Einführung und Entwicklung von Ganztagschulen bzw. Ganztagsangeboten ist die Hoffnung verknüpft, die Unterschiede auszugleichen zu können, die durch die differenten Lebenslagen der Herkunftsfamilien jeweils auf die Schulkinder wirken. In

diesem Zusammenhang soll der Frage nachgegangen werden, ob die Lebenslagen der Familien eine Rolle in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schule spielen.

Von den befragten Lehrer/innen und Erzieher/innen wird berichtet, dass sie Unterschiede zwischen den verschiedenen Lebenslagen der Familien wahrnehmen können. Diese lassen sich allerdings nicht verallgemeinern bzw. nur in der Kontrastierung weiter auseinanderliegender Lebenslagen verdeutlichen.

Schule F / Lehrer:

C: und ich denke, die eltern sind genauso unterschiedlich, wie die kinder.

B: genau.

C: ne, man kann jetzt nicht pauschal [sagen, 's gibt 'ne gruppe solcher eltern, 'ne gruppe solcher eltern (-)

B: [pflichtbewusst, und nicht

C: 's gibt viele eltern, die sich einbringen, die versuchen, hier mitzumachen, die auch fragen, können wir helfen, was können wir machen, (.) und genauso gibt 's natürlich eltern, (.) die (-) mit uns möglichst nicht viel zu tun haben wollen, die wir auch selten zu sehen bekommen, (-) und die eben am liebsten (-) ALLES der schule überlassen würden. also 's is (-) es is 'ne (.) BREITE palette von eltern, da is alles vertreten, und gott sei dank, (-) haben wir aber 'n großen teil (-) eltern, die sehr aktiv sind, die uns unterstützen, und die auch sehr mit, äh (-) an einem [strang ziehen

B: [mitziehen, (.) die ziehen mit.

C: der überwiegende teil muss ich sagen

B: genau.

Lehrer/innen berichten, dass insbesondere Eltern mit (wahrgenommenem) niedrigen sozialen Status weniger Interesse an einem Austausch mit der Schule und den Lehrer/innen zeigen. Die befragten Lehrer vermuten, dass das nicht aus „bösem Willen“ heraus geschieht, sondern dass diese Eltern „einfach zu viel mit sich selbst zu tun haben“. Hier verstehen sich einige Lehrer/innen als „Sozialarbeiter/innen“, weil sie im Austausch mit solchen Eltern auch Erfahrungen und Berichte des Privatlebens der Eltern reflektieren. Zudem erscheint Lehrern das Engagement zur Mitarbeit in der Schule bei diesen Eltern nicht so groß wie bei den anderen Eltern:

Schule E /Leitung:

I: sie hatten noch eine andere ebene angesprochen. können sie noch spezifizieren, was bei den sozialschwächeren fehlt, wenn sie doch genauso intelligente kinder haben. bzw. was andere familien anders machen?

D: ... die eltern anderer familien, die kontrollieren regelmäßig den ranzen. die kucken rein ins heft, ob die hausaufgaben gemacht ist. ob das ordentlich gemacht ist, ob alle materialien da sind. bei solchen kindern sehen wir oftmals, das fehlt etwas, da fehlen materialien. wenn die die hausaufgabe nicht selber machen, da kuckt dann keiner, ob sie gemacht sind. das sind solche dinge, die dann auffallen.

S: und man merkt auch, wer sich zuhause intensiv mit seinem kind beschäftigt. wo gewisses grundwissen da ist. wo die kinder wissen: wenn ich jetzt mit meinen fragen zu meinen eltern

gehe, krieg ich es erklärt. und dort wo die kinder vor dem fernseher abgestellt werden, da fehlt einfach etwas...

I: ist dieses allgemeinwissen notwendig für grundschule.

S: ein gewisses allgemeinwissen ist da. schwierig für uns ist es, heutzutage ist es so: wenn die kinder als schulanfänger zur schule kommen, da gibt es eine schere von vier jahren und die muss die klasse eins und zwei dann überbrücken. versuchen auszugleichen. das geht nicht bis ins letzte.

I: noch zugespitzter: ist schule ohne mitarbeit der familie denkbar?

S: nein, das muss hand in hand gehen.

D: ohne unterstützung der eltern ist das nicht denkbar.

S: und es funktioniert auch wirklich nur, wenn man miteinander redet. und ich denk auch, mit den meisten eltern tun wir das und wir haben ein offenes ohr für die eltern und die eltern größtenteils auch für uns. also wir haben da ganz tolle unterstützung von bestimmten elternhäusern. oder wenn wir irgendwas außerunterrichtliches machen..

D: ja, das muss man sagen. da haben wir überhaupt kein problem. wenn man eltern anspricht, wenn wir hilfe brauchen, da haben wir immer die eltern auf unserer seite. bei projekten, bei wandertagen, bei klassenfahrten, bei sportfesten. jetzt letztens beim zirkusprojekt, da haben die eltern das zelt mit aufgebaut und abgebaut. das hat funktioniert. da haben wir immer unterstützung. wir haben ein ganz großes klientel, wo wir uns darauf verlassen können.

Schule E /Leitung:

I: Jetzt hatten Sie vorhin gesagt, dass es auch Eltern gibt, die kaum erreichbar sind bzw. wo Sie wahrscheinlich den Eindruck haben, dass die sich bissel zurücknehmen. Warum glauben Sie, oder was sind das für Eltern, die sich da zurücknehmen, da so eine Alltagstheorie oder Merkmale, die da immer wieder kommen bei solchen Eltern. Sind das bestimmte Lebenslagen z.B., wo das gehäufter ist?

A: Kann ich nicht so sagen. Kann ich nicht so sagen. Es gibt, ja, es gibt manchmal Eltern, die sagen, ich schicke mein Kind frühmorgens in die Schule, bezahle nachmittags den Hort und damit ist es abgetan.

I: Ja.

A: Und um alles andere müssen Sie sich kümmern. Schule früh und nachmittags Hort und damit ist es gut. Manchmal ist es auch nur Stress, Hektik, bei manchen ist es vielleicht Bequemlichkeit, aber es sind wirklich ganz, ganz wenige Eltern.

Demgegenüber typisieren Lehrer einen Teil der Elternschaft als statushohe, finanziell gut situierte und beruflich gut gestellte Eltern, die sehr hohe Erwartungen an die Schule und ihre Kinder haben und diese auch äußern. Diese Eltern werden als an Schule sehr interessiert und im Schulleben engagiert wahrgenommen. Der Austausch mit diesen Eltern „aus gutem Haus“ ist intensiver als mit anderen Eltern, birgt nach Einschätzung der befragten Lehrer aber die Gefahr, dass diese Eltern zu sehr in schulische Belange (genannt werden u.a. Unterrichtsmethoden) eingreifen wollen.

Schule D / Schulleitung:

I: gibt es sowas wie=wie typische probleme (-) oder problemfelder die zwischen shcule und familie oder bzw. zwischen lehrer und eltern (-) also einfach bestehen, oder immer wieder kommen und (-) dann einer (.) lösung bedarf=bedürfen.

A: hm: also ich kann ihnen das jetzt so kompakt sagen, an einer sache nicht festmachen (→) es gibt natürlich eltern (-) ähm mit denen man vier jahre (-) problemchen hat, oder umgedreht, wo die eltern vier jahre mit der schule (-) probleme haben (-) wo man also immer nur wieder reden kann und

I: was sind denn das für probleme oder problemchen.

A: oh: das ist, also ich weiß auch nicht, ich hatte mal so einen fall (-) als ich angefangen habe mit einer vierten klasse, hatte ich mathe unterrichtet (-) und hatte ständig äh mit dem vater disput über inhalte im matheunterricht (→) also wo er, ich sage mal mir sagen wollte wie ich das machen soll und:

I: also so di (-) didaktische methoden [und sowas (→) also

A: [ja (→) und solche geschichten

I: nicht eins plus eins ist jetzt drei oder so (lacht)

A: nee, aber das sind=das sind solche sachen (-) also wo ich behaupte (-) äh bis zu einem gewissen maß (→) ähm können eltern sage ich mal sich dorthingehend auch äußern bzw. (-) sachen ansprechen, aber bestimmte sachen (→) sch=äh stehen jetzt steht den eltern nicht zu ist vielleicht falsch gesagt, aber wenn ich zum zahnarzt gehe habe ich auch vertrauen zu dem zahnarzt

I: hm

A: no und (-) ich kann fragen was gemacht wird, wie er es macht (-) und dann muss ich dem vertrauen das es läuft oder nicht läuft (.) und wenn es nicht läuft, dann wechsel ich den zahnarzt bzw. spreche mit ihm bzw. wenn nun die möglichkeit haben ja die eltern auch, wenn ich also mit einer schule oder mit einer klasse nicht zurecht komme (-) habe ich immer die möglichkeit die schule oder die klasse zu wechseln (→) was natürlich für das kind nicht immer (-) ähm ideal ist, wobei mitunter die kinder (-) weniger probleme haben als die eltern

Gleichfalls negativ wird bewertet, dass die hohe Bildungsaspiration der statushohen Eltern mitunter dazu führt, dass Eltern ihre Kinder überlasten. Als Beispiel wird der Wunsch der Eltern genannt, ihre Kinder in so viele fakultativ angebotene Ganztagsangebote „zu stecken“ wie möglich. Auf solche Prozesse hat die untersuchte Dresdner Schule im gehobenen Wohnviertel mit einer Reduktion der Auswahlmöglichkeiten reagiert.

Interessanterweise wird für beide von den Lehrern identifizierten Elterntypen (statushoch und statusniederer) die Schule als „Fluchtpunkt“ und „Schutz“ für deren Kinder charakterisiert. Für Kinder aus unteren sozialen Schichten wird Schule zum Ort der Geborgenheit und für Kinder von Eltern mit hohen Bildungsansprüchen an ihre Kinder wird Schule als ein Ort eingeschätzt, an dem diese Kinder (insbesondere im Hortbereich) zur Ruhe kommen können.

Schule D /Lehrer:

I: dass heißt also, dass das schulklima unterscheidet sich (-) schon stark von der (.) von dem schulumfeld, von dem klima, was im schulumfeld ist

A: das behaupte ich einfach mal, ja (-) weil viele kinder sind wir hier auch, auch eine zuflucht (-) also zuflucht in anführungsstrichen auch wieder zu sehen (-) haben, also eine gewisse geborgenheit, eine fürsorge haben, die sie vielleicht zu hause nicht immer haben (-) und das kann natürlich auch wieder unterschiedliche (.) sein, zum einen (.) eltern, die sich nicht kümmern wollen (-) ja, weil sie selbst mit sich zu tun haben (-) und zur anderen seite auch wieder eltern, die (-) sich kümmern würden (-) aber nicht können, weil sie arbeitsmäßig bis:: einzelhandel bis um acht abends tätig sind und dann (.) wo die kinder also hin und her geschoben werden

Auf der anderen Seite sind Eltern mit großem Bildungsinteresse zu mehr Engagement in der Schule bereit:

Schule D /Eltern:

: sie hatten vorhin gesagt, dass es hier 'ne engagierte elternschaft gibt. bezieht sich das auf das (-) auf den informationsbedarf und auf diese koo', äh, kommunikation, oder bezieht sich auf (.) das auch darauf, dass (.) also die eltern (-) mit der schule kooperieren wollen, dass man was TUN möchte, dass man sich beteiligt. sie haben vorhin schon (-) ein beispiel genannt, dass sie eine (-) gta (-) 'n gta selber anbieten, also (-) bezieht sich das auch auf das tun, oder eher auf diese (.) auf diesen austausch, auf das informiert sein?

C: nee, das [bezieht sich konkret aufs TUN!

A: [sowohl als auch

C: also wenn (-) eltern (-) ähm, gefragt sind, (.) äh, zur begleitung ins theater oder ins museum, oder zum rodeln, (.) oder [(-)

A: [zur klassenfahrt

C: zur klassenfahrt

A: zur waldwoche

C: zur waldwoche, ganz wichtiges thema, ohne die (.) elternschaft würde die waldwoche, glaube ich, nicht funktionieren, (.) [ne?!

A: [nee

C: äh (-) da is 'ne ganz, ähm (-) ich sag mal, 'ne ganz handfeste elternschaft hier im hintergrund, die sich da (-)

B: die auch zeit, das nimmt auch zeit in [anspruch und (.) ja

C: [die sich da ihre zeit (-) irgendwo abknapsen, um zu sagen, nö, das is mir jetzt wichtig, hier die schule zu unterstützen, und die projekte, die in der schule laufen.

B: oder auch grad die gtas, die hier ganz (.) [viel von eltern gemacht werden, ne?! (.) soweit ich weiß, ja

A: [die werden zum großen teil eigentlich von den eltern, dafür is es, es wird zwar mit honorar gemacht, und es is zwar mehr oder weniger eine aufwandsentschädigung, also das is kein (.) verDIENST, den man da (-) also kein, (-) ABER (-) äh, das sind zum großen teil eltern. (-) fast ausschließlich, also 'n paar lehrer, die was machen, [und ()

B: [dacht ich jetzt nämlich auch, aber ich wusste nicht genaueres, es kam mir auch so vor, (-) als ob 's überwiegend eltern sind.

Unterschiede zwischen Schule und Hort

Auch wenn Grundschulen und Schulhorte teilweise ähnliche Kommunikationswege und Kooperationsformen mit den Elternhäusern besitzen, unterscheiden sich beide Organisationen bzgl. der Kommunikation und Kooperation mit den Familien doch deutlich.

Diese Unterschiede werden durch verschiedene Faktoren hervorgerufen bzw. bedingt, die im Folgenden kurz erläutert werden:

Das Ansehen, welches Grundschulen und Horte bei den Eltern als Bildungs- und Erziehungsinstitutionen genießen, unterscheidet sich. Schulen haben, ob ihrer Wichtigkeit für die weitere Entwicklung der Schulkinder, ein sehr hohes Ansehen in den Familien. Auch die Tatsache, dass der Schulbesuch verpflichtend ist, es also keine Nicht-Beziehung zwischen Elternhaus und Schule geben kann, trägt dazu bei, dass die Aktivitäten und Anforderungen seitens der Schule tendenziell „ernster“ genommen werden als die des Hortes. Der Hort wird, darauf lassen die für diese Studie geführten Gespräche schließen, eher als zusätzliche Bildungs- und vor allem Betreuungsinstitution gesehen, die keinen so großen Verbindlichkeitsgrad erreicht.

Diese Konstellation hat Auswirkungen auf die jeweilige Stellung, die Lehrer/innen bzw. Erzieher/innen und die Eltern bei der Interaktion einnehmen. Während das Schulpersonal prinzipiell eine auf die Funktion und Wichtigkeit von Schule beruhende Autorität ausstrahlt, stehen sich Erzieher/innen und Eltern eher auf einer vergleichbaren Ebene gegenüber.

Dies hat Folgen für den Austausch zwischen Familie und Schule resp. Hort, der sich in pointierter Form wie folgt zusammenfassen läßt: Während Schule entscheidet, welche Themen und Projekte auf die Agenda gesetzt werden und Eltern, wenn sie ein Interesse an Austausch und Feedback haben, eher als „Bittsteller“ auftreten müssen, klagen Erzieherinnen über eine unzureichende Würdigung ihrer Arbeit durch die Eltern und die Schwierigkeiten, Eltern für ein Engagement zu gewinnen

Auch die kommunikative und kooperative Infrastruktur mit dem Elternhaus unterscheidet sich zwischen Schule und Hort. Auf der einen Seite besteht zwischen Eltern und Schulhort ein „kürzerer Draht“ als zwischen Familie und Schule, da durch das nachmittägliche Abholen der Kinder die Möglichkeit zu spontanen Gesprächen (zwischen-Tür-und-Angel) gegeben ist. Auf der anderen Seite gibt es mehrere Kanäle, um mit der Schule zu interagieren. Diese Möglichkeiten (Elternabend,

Elterngespräche, Sprechstunde etc.) sind zumeist regelmäßige und von Seiten der Schule verbindliche Angebote. Der Nachteil ist, dass es schwierig sein kann, kurzfristig und jenseits der verbindlichen Kommunikationswege mit der Schule bzw. den Lehrer/innen in Kontakt zu kommen – zumal, wenn Eltern Zugang zu Fachlehrer/innen möchten.

Schule B / Eltern:

I: jetzt jenseits vom elternrat, sie als eltern jetzt, (.) ihre eigenen kinder, wie (-) empfinden sie die kommunikation jetzt mit den (-) LEHRkräften, erzieherinnen, (-) wann findet die satt, worüber?

C: () eltern, sag ich jetzt mal, zum elternabend, was (.) ich (.) der wird zweimal im jahr praktiziert, finde ich (-) zu wenig, (.) sag ich ganz einfach. (-) da gibt 's einen am (-) anfang des jahres, ne, und dann gibt 's meistens noch mal so im (-) mai, sag ich jetzt mal, ungefähr (-) ja, und sonst findet da (-) die elternsprechtage noch statt. (-) und zum hort hat man (-) mein ich wieder, (.) weil ich 'n auch viel abhole, mein kind, hab ich eher 'n draht wieder, als mehr (.) zur lehrerin, das muss man einfach so sagen, weil (-) mit der erzieherin dann doch mal schnell den smalltalk mach, sag ich jetzt mal, (.) lehrer sieht man ja doch nicht so OFT. also da is schon die kommunikation mehr (.) zum hort (-) gehe (.) von meinen persönlichen jetzt (-) halt aus. (-) ne, weil man die einfach mehr sieht, die erzieher nachmittags. (-) ne.

Problematisch wird die Kommunikation für Horte an Schulen also dann, wenn nur wenige Möglichkeiten des Austausches ausgeschöpft werden können (z.B. auf dem Land, wo Kinder zumeist mit dem Bus zur Schule fahren) oder wenn Eltern den Hort lediglich als Betreuungs- und Freizeiteinrichtung wahrnehmen und so nur wenig Gesprächsbedarf sehen.

Schule G / Erzieher/innen:

I: Also das heißt quasi, Sie sehen schon die Notwendigkeit, aber von den Familien, glauben Sie, dass es da nicht die Notwendigkeit gibt, jetzt unbedingt im Hort.

D: Also es gibt schon auch viele Eltern, die dann auch mal kommen und sagen, aber ich hätte mal Gesprächsbedarf und können wir mal, oder so. Aber das ist eben nicht mehr so,

[I: Aber dann bloß bei Bedarf.]

bei Bedarf.

B: Bei Bedarf.

I: Aber Sie bräuchten das für Ihre Arbeit prinzipiell bräuchten Sie schon.

D: Wesentlich intensiver. Und meistens ist es ja so, dass die Eltern, wo man sich wirklich mal wünschen würde, dass man die mal irgendwie auf den Sender kriegt ...

[B: Die kriegt man nicht.]

D: Die sieht man nicht, die kennt man teilweise, man kennt teilweise die Eltern gar nicht.

C: Genau. Eltern kommen teilweise ihre Kinder abholen oder da stehen die vor der Tür, da gibt es auch keine Kommunikation teilweise.

D: Da gibt es nicht mal ein Guten Tag.

C: Der Erzieher und nicht mal ein Guten Tag und so was ist für einen eigentlich unverständlich und die Kinder sollen am Ende lernen dann, zur Höflichkeit erzogen werden und zum Respekt und zum Anstand erzogen werden.

D: Die bei denen es läuft, die sieht man eher mal und denen kommt man auch mal gut ins Gespräch.

A: Aber das, was wir vorhin gesagt haben, und das sehe ich auch wieder, die Gesprächseinheit zwischen Eltern und uns Erziehern, erstens mal, was wir schon gesagt haben, die Eltern sehen uns nicht als Schule, die sehen uns als Freizeiteinrichtung hier an.

D: Wir sind ein Spaß.

A: Die sehen das nicht so wichtig, mit uns jetzt wirklich noch mal einen Termin zu machen, wo man sich mal vorbereitet, in Ruhe hinsetzt, extra hierher kommt und das, Sie können mir sagen, was, und das ist wieder ein gesellschaftliches Problem, in Deutschland, vielleicht ist das woanders gar nicht so, unsere vielen Regeln und Vorschriften und, und, und, warum soll man keine Hausbesuche mehr machen? Warum nicht? Ich lerne das Kind oder ich kann mir nur ein Bild von dem Kind machen, wenn ich auch mal sein Kinderzimmer gesehen habe oder wenn ich mal sehe, ach, zuhause, da schmeißt der die Türen und da rennt der und die Mama sagt dreimal was, der ist zuhause ganz anders. Aber ich kann mir gar kein Bild über das Kind machen. So sehe ich, ich brauche, wenn man in eine Wohnung rein kommt, da weiß man im Prinzip, wie ist die Atmosphäre in der Familie und die Kinder, die Eltern kommen zwar hierher zum Gespräch und die erzählen uns auch und erzählen uns vieles, aber ein wirkliches bild können wir uns nicht machen. Und das ist aber wieder unsere deutsche Vorschrift, die Erzieher oder Lehrer dürfen nicht nach Hause gehen. Für mich unsinnig, wer sich so was hat einfallen lassen, der hat null Ahnung von Pädagogik. Und da haben wir leider zu viele Leute, die null Ahnung haben.

6.2 Gegenseitige Erwartungen, Bedarfe und Verantwortungszuschreibungen

Nachdem im vorherigen Abschnitt der kommunikative Austausch bzw. die Zusammenarbeit von Grundschule, Hort und Familie beschrieben wurde, sollen nun die jeweiligen gegenseitigen Erwartungen und Bedarfe dargestellt werden, die Lehrer/innen, Erzieher/innen und Eltern aneinander stellen. Dabei geht es um einen Abgleich dessen, was die beteiligten Akteursgruppen jeweils voneinander (offen oder auch nur im Rahmen der durchgeführten Gespräche) einfordern und inwieweit diese angelegten Maßstäbe oder Vorgaben auch im Selbstverständnis von Lehrer/innen, Erzieher/innen und Eltern verankert sind, also auch handlungsleitend sind. Das Kapitel ist nach verschiedenen Themenbereichen (z.B. Erziehung der Kinder, Ganztagsangebote) aufgegliedert, die sich als die relevanten Motive herauskristallisiert haben und behandelt jeweils Thesen, die im Rahmen der Aufbereitung der Gespräche entwickelt wurden.

6.2.1 Erziehung der Kinder

Familienähnlicher Umgang mit Kindern und Entwicklung von Erziehungspartnerschaften prägen die Anforderungen an Grundschule und Hort

Wenn Eltern ihre Kinder in die Schule schicken, erwarten sie, dass sie dort nicht nur sicher aufgehoben sind, sondern sich auch geborgen fühlen. Eltern gehen davon aus, dass Lehrkräfte wie auch die Erzieher/innen eine gute persönliche Beziehung zum Kind haben. Von Lehrer/innen wird diesbezüglich auch erwartet, dass sie über den Unterricht hinaus den persönlichen Kontakt zu den einzelnen Kindern pflegen.

Schule A / Eltern:

C: ähm (→) ja, das schule so ein stück auch gegenseitigkeit ist und das einfach ein kind (→) ähm also aus meiner sicht mu=muss sich ein kind auch (.) gut fühlen (.) angenommen fühlen in der schule und ähm (-) ähm (-) lernen sollte (→) nicht unbedingt nur ein (.) sein müssen

A also wenn das kind alleine in der schule ist (→) und da geht es aus meiner sicht gar nicht anders, als das die lehrerin sich da einbringt.

So erwarten einzelne Eltern auch gemeinsame Freizeitaktivitäten von Lehrkräften und Familien. Dieses Bedürfnis beruht in diesen Fällen auch auf den eigenen, in der Schulzeit gemachten Erfahrungen.

Schule B / Eltern:

A: ich meine ich bin nun schon ein paar Jahre raus (-) aber für mich war die Grundschule (-) eigentlich (-) das schönste, man hat mit dem Lehrer, man hat (-) Eltern, also man hat nachmittage durchgeführt, weihnachtsfeiern durchgeführt (-) das war einfach anders.

Wenn Schule eine Atmosphäre des Wohlfühlens schaffen kann, so bleibt nach Ansicht der Eltern auch die Freude am Lernen erhalten. Dies ist besonders wichtig in der Grundschule, da diese den Start in eine lange Schullaufbahn darstellt. Daher sind Eltern mit der Grundschule in der Regel zufrieden, wenn sich das Kind von Anfang an wohl fühlt und eine individuelle Betreuung sowohl durch die Lehrkraft als auch durch die Erzieher/in erfährt.

In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass Eltern die Grundschule als eine Einrichtung sehen, die familienähnliche Umgangsformen pflegt bzw. pflegen sollte. Trotzdem wird das Elternhaus nach wie vor als primäre Erziehungsinstanz betrachtet – sowohl von den Eltern als auch von den Lehrer/innen.

Einzelne Eltern geben an, dass Schule und Hort auch familienersetzende Funktionen übernehmen müssen, wenn es um die Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte geht. Diese Notwendigkeit wird dabei aber nur diffus auf Familien bezogen, die das „nicht leisten können“.

Schule B / Eltern:

B: da fangen wir auch wieder mit der Wertevermittlung und mit der Bildung an, (-) diese (.) Bildung, diese (-) Stringenz (-) muss dann auch in der Grundschule vermittelt werden. und bei den Elternhäusern, die das nicht mitbringen, (-) von zu Hause, (.) hat der Lehrer (.) leider (.) 'ne Ersatzfunktion der Eltern. (-) dafür ist er auch Pädagoge.

Von der Schule wird zudem erwartet, dass diese die Kinder im Selbstbewusstsein soweit stärkt, dass sie mit schlechten Noten und auch mit Auseinandersetzungen umgehen können.

Diese partielle Übertragung von Verantwortung für die Erziehung der Kinder wird von den Erzieher/innen und Lehrer/innen allerdings an das Elternhaus zurückgegeben. Aus ihrer Sicht gehören die grundlegende Vermittlung von Verhaltensregeln sowie auch die Stärkung des Selbstbewusstseins in das Aufgabengebiet des Elternhauses. Besonders das Wissen, dass man Regeln einhalten muss und dass die Kinder ehrlich

sind und es gelernt haben, ihre Meinung auszudrücken, erscheint den Erzieher/innen grundlegend, um in ihrer eigenen Erziehungsarbeit darauf aufzubauen.

Schule G / Lehrer/innen:

A: ja, und gewisse regeln, die man eigentlich auch von zuhause mitkriegen müsste, das grüßen z.b.

C: [pünktlichkeit.

A: pünktlichkeit. das sind so ein paar sachen.

C: [das verhalten untereinander, dieser soziale aspekt spielt eine riesengroße rolle.

A: und da sind wir aber bissel am kämpfen, na, das ist ein bissel verlustig gegangen in den letzten jahren, gerade das grüßen. da sind wir immer wieder dran, dass wir mit den kindern darüber reden, alle zu grüßen. (-) das geht aber auch los, wenn eltern ins haus kommen und eben die eltern schon nicht grüßen, dann werden es die kinder sicher auch nicht. also ich sage mal, der großteil macht es sicher wieder, aber da sind wir eigentlich bissel mit interessiert daran, dass wir gewisse normen und regeln wieder einfach auch den kindern vermitteln und dass das auch weiterführend dann bestehen bleibt

Von den Eltern wird daher gefordert, dass sie sich für die grundlegenden Erziehungsaufgaben und somit für ihre Kinder Zeit nehmen.

Ein Großteil der Lehrkräfte unterstellt, dass sich Eltern vielfach nicht genügend Zeit für ihre Kinder nehmen. Auch die Erzieher/innen bemerken, dass schulische Belange in vielen Familien ausgeklammert werden. Hiermit sind sowohl die schulische Konzeption, die Arbeit im Hort als auch die Angebote und Anfragen beider Einrichtungen an die Eltern gemeint.

Schule G / Erzieher/innen:

A: das ist ganz einfach. wenn man jetzt vielleicht daher geht, es ist ja vielleicht gut gedacht, aber bin ich der meinung, viele eltern, weil die es zuhause nämlich nicht mehr können, stopfen ihr kind nachmittags in, jetzt weiß ich nicht, fördern deutsch. [C: genau, da sind sie gut aufgehoben.] weil aus dem Kind muss ja was ganz besonderes werden. und da besteht wieder die gefahr ...

C: oder entziehen sich sogar teilweise ihrer ...

A: ... ihrer eigenen verantwortung, haben ja eine mitverantwortung.

D: die haben die mitverantwortung.

C: das kommt nämlich mit dazu. ich sage, wir schicken den zu mathe-asse, schicken den dorthin, schicken den dorthin, so damit habe ich meine pflicht getan und das kann nicht sein. [D: ja.] sollte auch, diese kontrolle sollte nicht verloren gehen, auch zuhause, hausaufgabenkontrolle, übung und solche sachen halt, trotzdem.

Bezüglich der Leistungsbewertung der Kinder zeigen sich Eltern, der Lehrersicht nach, immer interessiert. Dies reicht den Lehrer/innen aber nicht. Für die Pädagog/innen in Schule und Hort ist es wichtig, dass Eltern auch nachfragen,

welche Themen im Unterricht behandelt werden, dass die Mitteilungen gelesen werden und auch die Ranzen der Kinder kontrolliert werden.²²

Schule F / Lehrer/innen:

B: naja, gewisse dinge jetzt (-) eine ordnung im ranzen (-) sagen wir mal so, oder dass die hefte vollzählig sind eben, dass die hausaufgaben rich' (-) in der art erfüllt (-) werden, (-) sauber abgeschrieben, (.) vollzählig, vollständig, (-) solche dinge. (-) also eigentlich die (.) normalen (.) grunddinge

A: ICH erwarte zum beispiel auch, dass die eltern sich die zeit nehmen, und mal ins hausaufgabenheft schauen.

B: genau.

A: und nicht bloß (-) einmal in der woche, sondern (.) ich verlang das eigentlich täglich auch (.) auch in der vier noch. (.) ganz einfach, (-) ja, um auch zu sehen, (-) hat der lehrer irgendwas eingetragen. is also dieses (-) bedürfnis nach (-) mitteilung seitens des lehrers da, oder (-) hausaufgaben, stehen welche drin, (-) WURDEN die hausaufgaben gemacht. (.) wir haken 's dann immer ab, das sind solche (-) naja, kleinigkeiten, aber (-) das (-) hilft auch zur orientierung, auch für die kinder. aber das (-) äh (.) das (.) erwarte ich jetzt mal, dass das die eltern tun, ob die das als gängerei empfinden, oder (-) hilfreich, kann ich gar nicht (-) gar nicht mal so einschätzen jetzt, ich denke schon mal, [da is es bei einigen so (-) so ist.

Erzieher/innen und Lehrer/innen nutzen den Zustand des Schulranzens, um zu erkennen, welche Eltern sich für die Angelegenheiten in Schule und Hort interessieren. Ist bspw. ein Ranzen nach dem Wochenende aufgeräumt, die Stifte gespitzt und das Hausaufgabenheft vorgetragen, nehmen sie an, dass sich die Eltern am Wochenende damit befasst haben. So beobachten sie häufig, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien, schlechter für die Schule ausgestattet sind, wengleich sie anmerken, dass die Pflege der Schulsachen nicht mit der Finanzlage der Familien korreliert.

Besonders ärgerlich finden es Erzieher/innen, wenn die Informationsblätter des Hortes (Karteikarten, Horthefte, Pendelmappe u.a.) nicht gelesen werden oder keine Rückmeldung auf Fragen von Seiten des Hortes erfolgt. Daran wird fest gemacht, ob sich die Eltern für die Tätigkeit des Hortes interessieren. Ebenso sehen die Erzieher/innen in der Anwesenheit der Eltern in Schule oder Hort (z.B. Abholen des Kindes, Elternabend) Zeichen für deren Des-/Interesse. Demzufolge wünschen sie sich, dass Eltern regelmäßig (wenigstens ein Mal im Monat) mit in den Hort kommen und beobachten, dass sich Kinder in unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedlich verhalten (Unterschiede zwischen Verhalten im Hort und zu Hause) und zugleich auch Gespräche mit den Erzieher/innen führen. In diesem

²² Diese Beurteilung widerspricht der Einschätzung der Eltern, dass diese in nicht ausreichendem Maß über Schulgeschehen informiert würden (vgl. Kap. 6.1.3).

Zusammenhang erwarten sich die Erzieher/innen auch mehr Wertschätzung für ihre eigene Arbeit.

Schule E / Erzieherinnen:

B: ja wie gesagt, vielleicht das Interesse der Eltern, auch mal von alleine zu kommen, auch in den höheren Klassen. Oder dass sie sich mehr einsetzen oder für unsere Arbeit interessieren oder dass die Rückspiegelung besser erfolgt. Wo wir auch mal, ich sag mal so, wo unsere Arbeit anerkannt wird.

Enttäuschend ist für die Horterzieher/innen, dass die Mitteilungen der Schule häufiger angesehen bzw. beantwortet werden als die Mitteilungen des Hortes (vgl. Kap. 6.1).

In den Gruppeninterviews mit den Lehrkräften wird ebenso Unmut darüber geäußert, dass die Ranzen und Hefte nicht immer kontrolliert werden und dass Eltern ihre Kinder nur unzureichend mit Arbeitsmitteln ausstatten. An einigen Schulen (besonders in sozialen „Brennpunkten“) wurde darauf hingewiesen, dass die Kinder aus sozial schwachen Familien nicht genügend Mahlzeiten zu sich nehmen (können). Hier wird die grundlegende Forderung an die Familien betont, die Kinder in ausreichendem Maß zu versorgen.

Das Elternhaus soll aber nicht nur alle materiellen Notwendigkeiten (Schulmaterial, Nahrung etc.) bereitstellen und kontrollieren. Vielmehr wünschen sich Lehrkräfte und Erzieher/innen, dass auch in der Familie Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter ausgebaut und vertieft werden sowie Unterrichtsthemen gemeinsam besprochen und wiederholt werden. Interessanterweise möchten einige Lehrer auch, dass Eltern einen Teil der Hausaufgaben mit übernehmen sollen, damit Eltern „ihrer Verantwortung nachkommen“. Inwieweit dies Eltern mit Erwerbsarbeit und einem Kind in ganztägiger Schul- und Hortbetreuung gelingen kann, wird von den Lehrern kaum thematisiert, auch wenn diese eine starke Belastung der Eltern durch Familie und Beruf wahrnehmen.

Pädagog/innen in Schule und Hort wünschen sich, dass Eltern ihre Kinder im Hinblick auf die schulische Laufbahn nicht unter Druck setzen. Das Elternhaus wird von den Lehrer/innen auch als Rückzugsort und Ruhepol für die Kinder angesehen, wo sie gestärkt werden und Unterstützung erfahren.

Hier wird deutlich, wie schwierig die Anforderungen an das Elternhaus von den Eltern zu erfüllen sind. Sowohl Lehrkräfte als auch Erzieher/innen bemerken in den Interviews, dass Eltern durch die berufliche Beanspruchung wenig Zeit für ihre

Kinder haben. In dieser kurzen Zeit sollen Eltern zum einen dafür sorgen, dass die Kinder sich von der Schule erholen und zur Ruhe kommen, zum anderen sollen aber auch die Hausaufgaben kontrolliert (in wenigen Fällen sogar erledigt) werden, der Schulranzen überprüft und Aktionen sowie Themen der Schule besprochen werden. Besonders im Hinblick auf den Ausbau von Ganztagsangeboten erscheinen diese Anforderungen als eine Überlastung der Elternhäuser.

Die Horterzieher/innen stellen aber nicht nur an die Elternhäuser hohe Anforderungen. Auch für die Schule sehen sie eine Erweiterung der bisherigen Aufgaben. Schule kann aus ihrer Sicht nicht mehr nur auf die Bildung der Kinder und Jugendlichen fokussiert arbeiten, vielmehr sehen Erzieher/innen gerade im erzieherischen Bereich viel Arbeit, da nach ihrer Ansicht die Anzahl der Kinder mit „Erziehungsdefiziten“ steigt.

Schule E / Erzieher/innen:

A: wobei wir ja immer mehr sehen, dass der lehrer ja mit der bildung oft gar nicht mehr so sehr beschäftigt ist oder sein kann, weil ja immer mehr erziehungsdefizite auch auftreten bei den kindern, so dass er sich sehr viel auch den erzieherischen aufgaben auch widmen muss. was ihm natürlich bei der bildungsarbeit dann auch fehlt

Erzieher/innen empfinden es daher als unbedingt notwendig, dass Schule und Hort zusammenarbeiten und sich ergänzen, zumal ihre Kompetenzen im erzieherischen Bereich stärker ausgeprägt wären als die der Lehrkräfte. Sie entsprechen damit der öffentlichen Diskussion um eine Sozialpädagogisierung der Schule, die vor dem Hintergrund der wachsenden Vielfalt familialer Lebenslagen und der Diskussion um Chancengleichheit immer mehr Gewicht bekommt.

Auch Lehrkräfte erkennen eine Veränderung bei den Voraussetzungen der Kinder für den Schulbesuch. Sie sehen die Erziehungsarbeit der Eltern als unzureichend an und empfinden die Schule oftmals als Ersatz für das Elternhaus bei der Entwicklung grundlegender Kompetenzen wie bspw. Kleidung anziehen, Schleife binden etc. Jedoch ist für den Großteil der Lehrkräfte die Vermittlung dieser Kompetenzen nicht die Aufgabe der Schule.

Schule F / Lehrer/innen:

C: also die anforderungen der schule haben sich NICHT verändert.

A: [nee

C: [im gegenteil, ich denke mal, wir gehen [immer weiter zurück

A: [wir sind etwas zurück, also das [gefühl hat man manchmal]

C: [aber die (-) die voraussetzungen in den FAMILIEN haben sich geändert. ich weiß, (.) als wir klein waren, schleifen binden, so was haben wir im kindergarten gelernt. (.) gemalt, geschnitten, gebastelt, das haben wir alles, oder zu hause, die hauskinder. (-) aber das sind (.) eben sachen, die (.) die kinder heute zum teil wirklich noch NICHT können, wenn sie in die schule kommen. (-) ganz einfache sachen. oder eben anziehen, (.) schuhe anziehen, (-) wie ziehe ich mich an, wie zieh ich 'ne jacke an (-)

B: du musst jetzt auf arbeit, du musst diese dinge noch erledigen, und (.) ich denke, dass es den eltern vielleicht auch dort so geht. (-) und wir aber sagen, als schule, (.) eigentlich is es ja nun nicht unsere aufgabe, und die eltern denken, ach, die werden das schon machen. (-) ja, das is dann (→) bissl (-) widerspruch oder konfrontation dort ((lacht))

Dieser Auftrag wird, wie oben erwähnt, an die Familie, aber auch an die Kindertagesstätten (in Sachsen ist der Besuch des letzten Kindergartenjahres als Schulvorbereitungsjahr für alle Kinder kostenfrei) zurückgegeben, da die Lehrkraft nicht „das Mädchen für alles“ sei.

Nichtsdestotrotz sehen Lehrer/innen auch für sich eine Erweiterung ihres Aufgabenbereichs. Sie empfinden sich zunehmend als Berater der Eltern hinsichtlich einer verbesserten Förderung der Kinder durch die Familie. Häufig verstehen sie sich auch als „Beichtvater bzw. -mutter“, wenn ihnen Eltern in Gesprächen Familienerlebnisse und -geschichten erzählen oder den Rat bzgl. familiärer Erziehungsfragen einholen. Obwohl dies für sie in der Regel eine Mehrarbeit bedeutet, empfinden es viele Lehrer/innen als Unterstützung für ihre Arbeit.

Schule A / Lehrer/innen:

C: genau. also manchmal kommt man sich wirklich vor wie so 'n beichtvater. (lacht) da hört man die ganzen tollen familiengeschichten aber dann kann man auch das kind besser einschätzen weil man weiß im hintergrund immer (-) jawohl der kann gar nicht anders reagier'n weil er es zu hause vielleicht nie anders geseh'n (.) gelernt hat wie auch immer. und das is natürlich dann (-) für meine arbeit zumindest jetzt immer (-) okay (-) du musst das jetzt so machen weil. (-) hat man dann immer irgendwie im hinterkopf. und da reagiert man och wirklich anders auf das kind.

Jedoch sehen sich Lehrkräfte gerade in Erziehungsfragen nicht als Expert/innen an. Hierbei geben sie, sofern möglich, Ratschläge, die auf ihren eigenen privaten Erfahrungen basieren.

Schule G / Lehrer/innen:

A: es gibt auch situationen, dass eltern in ihrer erziehungsarbeit teilweise große probleme haben oder schwierigkeiten sehen, wo sie dann direkt nachfragen und wo man dann eben sagt, ich habe das beispielsweise bei meinem kind, wenn so ein fall eingetreten ist, ich habe das so und so gemacht. das können sie nur probieren. so als kleinen ratschlag, als kleinen denkenstoß, also nicht als lehrer, dass man sagt, das müssen sie jetzt so machen, sondern so aus dem eigenen, aus dem privaten bereich. auch das spielt mitunter eine rolle.

Fehlende Abstimmung zwischen Schule, Hort und Familie bezüglich der Freizeitgestaltung der Kinder

Eltern erwarten grundsätzlich, dass ihren Kindern im schulischen Alltag auch Freizeit ermöglicht wird, wobei diese Erwartung sich hauptsächlich auf den Nachmittag bezieht.

Für fast alle Eltern ist der Hort die einzige Möglichkeit für die Kinder Freizeit zu haben. Spezielle (feste) Freizeitangebote vom Hort werden jedoch oftmals abgelehnt. Für die Eltern ist es wichtig, dass die Kinder in der Hortzeit freie Zeit haben, um „einfach nur zu spielen“ und Freundschaften zu entwickeln und zu pflegen, da die Familie diese freie Zeit und die Kontakte zu anderen Kindern nur schwer ermöglichen kann.

Schule A / Eltern:

B: so (.) und das ist für ihn die gelegenheit mit anderen kindern zusammen zu sein, die er sich sonst mühsam wieder (-) äh müssten sich zusammen telefonieren oder (-) wohnen einfach woanders, no (-) also reine entspannung, reines spiel (-)

Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang die Elterngruppe aus Schule C dar. Diese Schule liegt in einem Viertel mit finanziell sehr gut gestellten Familien. Die Kinder der an der Gruppenbefragung teilnehmenden Eltern besuchen keinen Hort, sondern werden zum Mittag von den Müttern abgeholt und verbringen den Nachmittag zu Hause bzw. in außerschulischen Bildungseinrichtungen wie bspw. der Musikschule.

Schule C / Eltern:

A: kann ich nur (.) unterstützen. wenn 's nicht nötig is, und man merkt, das kind hat keine sozialen kontaktprobleme, (-) ohne den hort, (.) dann (-) gibt 's keinen grund, (.) dass ein kind (-) nicht nach der schule nach hause kommt. zu hause isst. (-) denn (.) ich merk dann immer, meine tochter bemerkt auch, dass die dann immer mal (-) also die is dann (.) meistens ein, zwei stunden (-) richtig für sich allein, die genießt das, die spielt da für sich.

Eine weitere Ausnahme war die Forderung einer Mutter, deren Kinder Probleme mit dem Lernpensum zu haben scheinen. Sie forderte Nachhilfe durch die Erzieher/innen, wobei ihre Gesprächspartnerinnen weder zustimmten noch diesen Vorschlag ablehnten.

Schule F / Eltern:

A: und (-) wenn ich dann eben sehe, (-) auch bei anderen eltern, die jetzt drei oder vier kinder haben, (.) die auch kurz hintereinander geboren wurden, (-) und wo viele probleme haben, (-)

aber wie willst 'n du das bewerkstelligen, wenn 's (.) vom hort her (.) grade lesen, (.) oder auch mal-folgen. mal-folgen im (.) hort mal lernen, (-) können die sich nicht in zweier gruppen mal hinsetzen, oder lass es vierer gruppen sein, (.) die tun sich gegenseitig mal 'ne viertel stunde abfragen, [(.) is kein thema

Ganz anders sind die elterlichen Erwartungen an die Freizeit innerhalb des Schulgeschehens. Von der Schule werden besondere Freizeitangebote ausdrücklich gewünscht, damit sich die Kinder ausprobieren können und Interessen geweckt werden.

Die Praxis an den untersuchten Grundschulen zeigt, dass hauptsächlich Freizeitangebote im sportlichen und musisch/künstlerischen Bereich angeboten werden. Diese Angebote haben für Eltern nicht den verpflichtenden Charakter wie bspw. Förderangebote vonseiten der Schule. Dies lässt vermuten, dass die Forderung nach Freizeitangeboten am Nachmittag nicht unwesentlich mit dem Wunsch der Eltern zusammenhängt, den Nachmittag bei Bedarf spontan in bzw. mit der Familie gestalten zu können.

Im Zuge des Ausbaus von Ganztagsangeboten durch die Schule sieht auch der Hort selbst seine Hauptaufgabe darin, den Kindern Freizeit zu erhalten („Bewahrer der Freizeit“). Dabei nehmen die Akteure im Hort jedoch an, mit diesem Anspruch den Erwartungen der Eltern nicht gerecht zu werden. Hier zeigt sich eine Kommunikationslücke zwischen Elternhaus und Hort. Die Erzieher/innen gehen davon aus, dass sich Eltern vom Hort viele unterschiedliche Angebote im Spiel-, Sport- und Freizeitbereich wünschen sowie zusätzlich eine Hausaufgabenbetreuung und Bildungsangebote.

Schule C / Hort:

C: naja, ich nehme mal halt an, dass die eltern (.) das (.) nicht so verstehen, wenn wir sagen, dass is zuviel für ihr kind. ihr kind muss auch mal kind sein. (-) die wollen eigentlich nur (.) bildung, (.) und alles, was machbar is, ihrem kind zugute kommen lassen. und sprich, das sind eben diese ganzen (-) außerschulischen sachen noch. dass 'n kind nur mal spielen will 'n ganzen tag, das is (.) das geht einfach nicht rein bei vielen eltern. ((lacht))

Diese Annahme entspricht jedoch nicht den tatsächlichen Erwartungen der Eltern. Wie oben erwähnt, ist es für Familien wichtig, dass der Hort Freizeit ermöglicht. Jedoch sehen Eltern die Erzieher/innen nicht nur als Betreuer/innen in der freien (Hort)Zeit, die dafür sorgen, dass die Kinder nicht auf der Straße sind, oder als verlängerten Arm der Schule, der über die Erledigung der Hausaufgaben wacht (obgleich dies als selbstverständlicher Auftrag des Hortes betrachtet wird).

Da viele Eltern erst spät am Nachmittag von der Arbeit kommen und der Unterricht mit Schreibtischarbeit bzw. Frontalunterricht gleichgesetzt wird, ist es aus ihrer Sicht Aufgabe des Hortes, dafür zu sorgen, dass die Kinder rausgehen, „an der frischen Luft“ spielen und sich austoben können. Für Eltern ist es zudem selbstverständlich, dass im Hort Feiertage und Feste gemeinsam gefeiert werden und somit das Wissen über Traditionen vermittelt wird. Des Weiteren ist auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen (besonders im Bereich der Demokratieerziehung) aus Sicht der Eltern eher eine Aufgabe des Hortes als der Schule. Im Rahmen der Hortarbeit sollen die Kinder lernen, wie man in der Gruppe gemeinsame Entscheidungen trifft, mit anderen zusammenarbeitet und zusammenlebt.

Eltern merkten allerdings in den Gesprächen an, dass es für die Erzieher/innen schwierig ist, ihren Aufgaben nachzukommen, da durch die Angebote der Schule kaum Zeit für die pädagogische Arbeit im Hort bliebe.

Die Akteure im Hort nehmen diese Einschränkung durch die Ganztagsangebote auch wahr, da sie kaum Einflussmöglichkeiten auf die Kinder hinsichtlich der Anzahl der gewählten Ganztagsangebote oder zum großen Teil auch auf die zeitliche Organisation der Angebote haben. In diesem Zusammenhang fordern Erzieher/innen von den Eltern, dass sie ihren Kindern auch Freizeit ermöglichen. Aus Sicht der Pädagog/innen im Hort sind viele Kinder bereits im privaten Bereich mit Terminen und Verpflichtungen (z.B: Vereinsmitgliedschaft, Musikschule) überlastet, hinzukommen dann noch die schulischen Angebote.

Schule G / Erzieher/innen:

B: Das ist wirklich sehr viel und natürlich das Bestreben der Eltern, glaube ich, vermute ich, so viel wie möglich meinem Kind zugute kommen lassen. Es könnte ja irgendwo was verpassen. Das ist wichtig für die Entwicklung und das ist wichtig und aber dass die Kinder mitunter einen 8-Stunden-Tag haben.

C: Wie ein Arbeitstag.

B: Wie ein Arbeitstag. Wir haben Kinder dabei, die sind 10 nach 6 hier, gehen 15 30 Uhr, wir haben sogar Kinder, die gehen 16 30 Uhr und zwischendurch, die haben einen längeren Tag als ich.

Den Grund für die potentielle Überlastung der Kinder sehen sie in dem Wunsch und Bestreben der Eltern, ihre Kinder bestmöglich für die Gesellschaft zu wappnen und ihnen soviel Bildung bzw. Bildungsangebote wie möglich zukommen zu lassen. Dabei vermuten die Erzieher/innen, dass es Eltern nicht bewusst ist, dass Kinder auch im Spiel und in der freien Zeit lernen und dass zusätzliche (auch

außerschulische) Bildungs- und Freizeitangebote am Nachmittag oftmals den Schultag eines Kindes zu einem Arbeitstag von mehr als acht Zeitstunden machen.²³

Auch nach Ansicht der Lehrer/innen sollte der Hort den Kindern am Nachmittag Freizeit ermöglichen. Darunter verstehen Lehrer/innen zum einen Angebote zum Basteln, Bewegungsangebote oder Möglichkeiten im kreativen Bereich, zum anderen die Zeit zum freien Spiel, die auch nach Ansicht der Lehrkräfte der Hort den Kindern nahezu als einzige Organisation ermöglicht. Darin sieht der Großteil der Lehrer/innen (in Übereinstimmung mit der Erwartung der Eltern und der Selbsteinschätzung der Erzieher/innen) die wichtigste Aufgabe des Hortes.

Selbstverständlich ist es aber für Lehrkräfte auch, dass die Erzieher/innen die Hausaufgabenbetreuung übernehmen.²⁴ Weitere Aufgabenfelder des Hortes sind nach Ansicht der Lehrkräfte die Betreuung in den Freistunden, die Betreuung beim Mittagessen, die Betreuung in den Ferien und die Organisation des Tagesablaufs der Kinder (also wann sie in die GTA bzw. nach Hause gehen etc.).

Insgesamt zeigt sich, dass der Hort für die Bereiche in einer Ganztagschule zuständig sein soll, wofür die Lehrkräfte keine Kapazitäten haben bzw. in den Bereichen, wo externe Kräfte über die Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten nicht eingesetzt werden können. Die Ideen, Erzieher/innen direkt in den Unterricht zu integrieren (z.B. bei Vertretungsstunden) und gemeinsam Unterricht und Freizeit der Schüler/innen zu gestalten, werden in den Gesprächen durchaus genannt, aber angesichts der Arbeitsbedingungen (Personalaufwand etc.) als nicht umsetzbar verworfen.

Durch die Arbeit des Hortes sollen nach Ansicht der Lehrer/innen die Kinder soziale Kompetenzen, wie Selbständigkeit und Kommunikationsfähigkeit entwickeln und auch für die verschiedenen Unterrichtsformen vorbereitet werden. So begünstigt beispielsweise die Erfahrung der offenen Arbeit im Hort das klassenstufenübergreifende Arbeiten in der Schule. Diesbezüglich stimmen Erzieher/innen mit den Lehrkräften überein, allerdings erleben sie – wie oben beschrieben – durch den Ausbau von Ganztagsangeboten eine Einschränkung bzw. Beschränkung ihrer Tätigkeiten.

²³ Diese Einschätzung wird in den Gruppengesprächen mit den Eltern bestätigt.

²⁴ Es gibt allerdings auch Grundschulen, in denen die Hausaufgabenbetreuung von den Lehrer/innen (mit)übernommen wird, so dass die Belastung hier für die Erzieher/innen geringer ist.

Schule G / Erzieher/innen:

A: die Kinder so unterschiedlichen Tätigkeiten und aber auch Verpflichtungen nachgehen müssen, wollen, dürfen, wir immer zusehen müssen, dass wir uns nicht in dieser ganzen Sache verzetteln, dass wir niemanden vergessen, irgendwo hin zu schicken und wir eigentlich unzufrieden damit sind, dass wir nicht zu dem kommen, was eigentlich die Aufgabe einer Erzieherin, Horterzieherin ist oder Horterzieher

Tätigkeiten, wie das Beobachten von Kindern, Gestalten von Angeboten, die das Kind in seiner Entwicklung fördern sowie dem Kind Zeit zur Selbstbildung lassen – die im Sächsischen Bildungsplan auch vorgeschrieben sind und die familienergänzende Funktion des Hortes herausstellen – können aufgrund der gegenwärtigen Bedingungen nur eingeschränkt ausgeführt werden. So sehen sich die Erzieher/innen derzeit eher „als Logistiker denn als Horterzieher“, da die Nachmittage der Kinder „voll gepackt“ sind mit Terminen und Verpflichtungen, so dass sich die Tätigkeiten der Pädagogen hauptsächlich auf die Koordination der Essens-, Hausaufgaben-, Angebots- und Heimfahrzeiten beschränken.

Erhöhte Bildungsaspirationen der Eltern setzen Lehrkräfte unter Druck

Die befragten Lehrer/innen konstatieren, dass Eltern immer höhere Anforderungen bzgl. der Bildungslaufbahn ihrer Kinder stellen. Sie sind sich dessen bewusst, dass dieser Druck, dem die Eltern unterliegen, gesellschaftlich erzeugt ist, und zeigen Verständnis für die Eltern.

Jedoch fühlen sich die Lehrkräfte dadurch selbst unter Druck gesetzt. Besonders in Schulen, wo vorwiegend mit offenen Unterrichtsformen gearbeitet wird und die Kinder zum selbständigen Lernen angeleitet werden, führt dies zu Konflikten zwischen Elternhaus und Schule. Lehrkräfte nehmen die Ansprüche der Eltern als Kritik an ihrer Arbeit (als Lernbegleiter/innen) wahr.

Schule A / Lehrer/innen:

B: da sind dann Unsicherheiten wo die Eltern auch wieder in alte Muster verfallen wegen mir und ähm (→) ja dann mich z.B. es ist jetzt auf keinen Fall dass das ähm das so die breite Masse ist aber es kommt eben immer (→) mal so 'ne Unsicherheit 'ne Angst auf (.) und die sich dann in 'nem Druck gegenüber dem Kind (→) wandelt. und dann natürlich auch gegenüber mir. (→) oder ja mein Kind soll doch das ist z.B. auch ein Punkt der mich sehr ärgert (→) wenn Kinder ähm im Mitte des des der zweiten Klassenstufe da kommt die Eltern und sagen (-) ja wir streben aber schon die gymnasiale Laufbahn an (-) ne. und ich denk mir na mein Gott (.) der hat noch nicht mal die Hälfte der Grundschulzeit hinter sich (.) und (→) ich ich äh das Kind (.) also bei unserem Konzept das macht seine Fortschritte. jeder wird so nach meim Vermögen und der Kollegen die so arbeiten eben gefördert wie's kann (-) wie wie es seine Fortschritte machen kann. und ähm dann kommt so dieses ja (.) Gymnasium ist aber das Ziel. Notendiskussion. (→) da ist dann wieder meine Rolle ja was für 'ne Rolle hab ich hier?

Methode der „Offenen Arbeit“ im Hort stößt bei Grundschulen und Eltern auf Skepsis

Ein großer Teil der befragten Lehrer hat Schwierigkeiten mit der „Offenen Arbeit“ im Hort. Trotz der Vorteile, die die offene Arbeit im Hort für die Unterrichtsgestaltung mit sich bringt (z.B. die Förderung eigenverantwortlichen Handelns der Kinder), werden das sehr freie Reglement im Hort und die offenen Angebote häufig von den Lehrkräften kritisiert. Wie bei der Gestaltung der Ganztagsangebote zeigt sich auch hier, dass viele Lehrer/innen der Meinung sind, dass Kinder Anleitung benötigen, damit Interessen geweckt werden können. Es wird davon ausgegangen, dass offene Angebote keine neuen Interessen wecken würden, da Kinder immer nur das wählen, was sie bereits interessiert. Aus demselben Grund könnten dadurch auch keine neuen Stärken entwickelt werden.

Schwierig ist es auch für Vertreter/innen der Schulen, dass im Hort teilweise offenere Umgangsformen und andere Regeln herrschen, jedoch wird dies respektiert, da der Hort schließlich den Freizeitbereich für die Kinder darstellt.

Auch die Schulen, die nach offenem Unterrichtskonzept arbeiten, kritisieren die offene Arbeit im Hort, jedoch nicht aus oben genannten Gründen, sondern vielmehr hinsichtlich der Qualität der Arbeit im Hort. Diese führen die Lehrer/innen auf die schlechten Bedingungen zurück, die im Hort herrschen – wie bspw. beengte Räumlichkeiten oder Personalmangel. Hervorzuheben ist an dieser Stelle auch die Beobachtung einzelner Lehrkräfte an den Grundschulen mit offenem Unterrichtskonzept, dass der Hort die strengere Komponente im Nebeneinander von Schule und Hort darstellt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Lehrer/innen konkrete Vorstellungen und Erwartungen davon haben, wie Hort arbeiten soll. Schulen, in denen offene Arbeit nicht grundlegend zum Konzept gehört, wird diese in Bezug auf den Hort als zu offen und unverbindlich kritisiert. In Grundschulen mit Elementen offener Arbeit wird – in Abgleich mit der eigenen Arbeit und den damit zusammenhängenden Grundannahmen (z.B. Bild vom Kind) – konkrete Kritik an der Arbeit der Erzieher/innen geübt.

Eltern wiederum bevorzugen für den Hort das pädagogische Konzept, welches sie (z.B. aus eigener Erfahrung) am besten kennen. Wenn Horte ihre pädagogische

Arbeit konzeptionell umstellen, verursacht dies bei Eltern Unsicherheit und durchaus Widerspruch. Eltern, deren Kinder bspw. in den ersten beiden Klassen in einer festen Hortgruppe betreut wurden, kritisieren die Umstellung auf die offene Arbeit, bei der die Kinder selbstbestimmt Angebote wählen können. Von vielen Eltern wird dabei bemängelt, dass es von Seiten der Erzieher/innen keine Anleitung zur Tagesgestaltung gibt, auch wenn die freie Gestaltung grundsätzlich positiv gesehen wird.

Schule E / Eltern:

B: es ist mir in gewisser Weise in manchen Situationen extrem zu locker. Die Kinder werden teilweise, so habe ich das Gefühl, extrem sich selber überlassen, was mir nicht gefällt. Weil die Kinder wirklich manchmal in der Luft hängen und gar nicht wissen, wo sie hingehören. Und das gehört eigentlich schon noch in eine Grundschule, dass sie behütet werden.

Eltern wiederum, die die offene Arbeit kennen, sind irritiert, wenn die Kinder in festen Alters- bzw. schulklassenhomogenen Gruppen betreut werden.

Schule G / Eltern:

B: nu, so wie es vorher war, war das das echt besser. Die hatten auch, denke ich, ich denke, gerade die XY, wenn ich das jetzt mal von der XY so sagen kann, die hatte früher viel, viel mehr Kontakt auch zu älteren oder zu den jüngeren. Das ist abgebrochen, das ist nicht mehr so da, wie es früher war und das fand ich schöner, viel schöner, weil die sollen doch ihren Horizont erweitern, die sollen doch nicht bloß hier

Diese latente Ablehnung der offenen Hortarbeit muss jedoch differenziert betrachtet werden. Eltern und Lehrkräfte können ihre Zufriedenheit damit nur auf Basis der praktischen Erfahrungen mit der Offenen Arbeit äußern. Es wurde jedoch vom Großteil der Horte angegeben, dass sich die Hortarbeit derzeit in einer Umstellungsphase befindet²⁵. Das heißt, viele Horte haben erst damit begonnen, ihre Arbeit auf die Offene Methode umzustellen. Zudem ist es nach Ansicht der Erzieher/innen schwierig, neue offene Konzepte zu entwickeln, wenn durch den Ausbau der Ganztagsangebote nicht nur zeitliche Einschränkungen für die Arbeit im

²⁵ Der Sächsische Bildungsplan wurde im Jahr 2005 verabschiedet und gilt als Leitfaden für die pädagogische Arbeit sowohl in den Horten als auch in Kindergärten und Kinderkrippen. Der Umstellungsprozess der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen dauert noch an, da er nicht nur auf konzeptioneller Ebene erfolgen muss, sondern auch die Umschulung bzw. Weiterbildung der Erzieher/innen zur Folge hat. Im Jahr 2010 erfolgt eine Evaluation des Sächsischen Bildungsplans, welche voraussichtlich genauere Informationen dazu bieten kann.

Hort entstehen, sondern auch verpflichtende Angebote (auf Seiten der Schule) mit offenen Angeboten (vom Hort) konkurrieren.

6.2.2 Unterricht

Wissensvermittlung und somit Vorbereitung auf die weiterführende Schulform sind aus Elternsicht die vordergründigsten Aufgaben von Schule

Eltern erwarten an erster Stelle von der Grundschule die bestmögliche Vorbereitung auf die weiterführende Schule. Dazu gehört auch die Forderung, die Kinder „auf einen Stand“ zu bringen, d.h. dass die Kinder über die Kompetenzen verfügen sollen, wie es in deren Alter erwartet wird und wie sie die weiterführende Schule erfordert. Dabei spielt auch die Erwartung, dass es im Bereich der Leistungsmessung keine Unterschiede zwischen verschiedenen Grundschulen gibt, eine Rolle.

Schule E / Eltern:

A: gute vorbereitung für die nächste schule, für die nächste stufe. dass sie auf einem stand sind, dass sie ordentlich wechseln können.

B: aber ist halt, ist blöd, ich denke, wie gesagt, der unterschied von schule zu schule ist viel zu groß. das dürfte es nicht geben. eine grundschule ist eine grundschule und (.) die sollten von der leistungsorientierung irgendwo gleich sein. (-) da dürften nicht solche großen unterschiede sein, weil das ist ungerecht, ist ganz einfach ungerecht, ist so.“

Wenn Eltern Erwartungen hinsichtlich bestimmter Unterrichtsmethoden formulieren, so sind diese sehr stark von den Erfahrungen in der eigenen Schulzeit oder aber vom jeweiligen pädagogischen Konzept der Schule der Kinder geprägt. So wird bspw. an Schule A, die mit Montessoriklassen arbeitet, die Forderung nach einem demokratischen Umgang mit den Kindern, einem Umgang „auf Augenhöhe“ formuliert.

Schule A / Eltern:

C: also ich würde noch hinzufügen wollen, das (.) hm: hm: das (.) ich mir wünsche (.) das schule (.) mit den kindern auf augenhöhe agiert (-) also das ähm (-) das kinder schon auch gleichberechtigter partner sind, im im ganzen geschehen (.) und nicht (-) sozusagen unvollkommene (.) menschen die da reinkommen und irgendwie zugetextet werden müssen, sondern (.) ähm das einfach auch die bedürfnisse der kinder mehr wahrgenommen werden.

In Schule G, die vorwiegend mit traditionellen Methoden und einer strengen Leistungsbewertung arbeitet, stellen auch die befragten Eltern große Erwartungen an den Leistungsumfang. Eltern, die bereits positive Erfahrungen mit

klassenübergreifenden Projekten gemacht haben, wünschen sich diese verstärkt im Rahmen des Unterrichts. So können moderne Unterrichtsmethoden durchaus Konfliktpotential zwischen Elternhaus und Schule bergen, wenn sie den Eltern (noch) nicht bekannt sind. Oft werden Lehrer/innen darauf angesprochen und kritisiert, wenn bspw. ein Kind einen Text zwar verständlich jedoch mit Rechtschreibfehlern verfassen darf.

Gerade bei Schulen, die ein Konzept verfolgen, welches noch als Ausnahme in der Grundschullandschaft gilt und mit dem die Schule um Schüler/innen wirbt, zeigt sich aber, dass viele Eltern über die verschiedenen Möglichkeiten des Unterrichtens ausreichend informiert sind und sie daher für sie letztlich unbekannte Methoden akzeptieren und unterstützen. Im Fall von Schule A mit Montessoriklassen zeigt sich, dass diese Elterngruppe bestimmte Merkmale aufweist (relativ hoher Bildungsstand, hohe Bildungsaspiration in Bezug auf das eigene Kind und Interesse an neuen oder zumindest anderen Unterrichtsmethoden), die das Interesse an und Wissen über das Schul- und Unterrichtsgeschehen mitbestimmen. Dieses Interesse ist so – in breiter Fläche – an „normalen“ Grundschulen nicht zu finden.

Die befragten Eltern möchten, dass ihren Kindern durch die Grundschule Wissen vermittelt wird. Wobei aus ihrer Sicht die Basiskompetenzen Lesen, Schreiben, Rechnen den größten Stellenwert in der Vorbereitung auf die weiterführenden Schulen einnehmen. Ein großer Anteil der Eltern äußerte zusätzlich die Erwartung, dass die Grundschule die Kinder heranzuführt, wie man sich Wissen selbständig erarbeitet. In diesem Sinne knüpfen die elterlichen Erwartungen und Bedarfe direkt an die Erfordernisse einer wissensbasierten Gesellschaft an.

Schule F / Eltern:

D: wissen vermitteln. (→)

A: << zustimmend > hm >

D: oder die heranzuführung (→) an:: (-) wie man sich (-) wissen erarbeitet.

B: das lernen. (-) am gymnasium gab 's jetzt lernen lernen, so 'n fach, das haben die zwei jahre gemacht, also wie lernt man richtig (→)

A: lernen ((lacht))

B: ja, das trifft 's eigentlich.

A: gibt 's auch solche bücher, lernen lernen, hm

D: naja, das geht ja dann schon los, dass viele (→) auch in unserem alter dann nicht, (-) wenn ich irgendwo 'n vortrag halte, oder wie macht ich was, dass ich mir (-) 'ne gliederung mache, (-) die gliederungspunkte untergliedere, und dann zu jedem dann

B: naja, das jetzt vielleicht noch nicht (.) aber wenn ich was lese, dass ich mir wirklich das raus nehme, [irgendwie aus dem text, oder so

D: [was is wichtig

Als schwierig wird es dagegen von den Eltern empfunden, wenn die Schule durch verschiedene Unterrichtsmethoden oder Hausaufgabenkonzepte Selbständigkeit seitens der Schüler einfordert. Durch das selbständige (und damit weniger direkt kontrollierte) Arbeiten der Schüler/innen gehen Eltern Informationen über Schule und Unterricht verloren sowie die Möglichkeit, ihre Kinder direkt in der Bewältigung schulischer Anforderungen zu unterstützen. So sind bspw. Methoden wie Planarbeit für die Eltern undurchsichtig, da nur die Kinder (und die Lehrkraft) wissen, welche Aufgaben erledigt werden müssen und welche bereits erledigt sind, zumal Unterrichtsmaterialien selten mit nach Hause genommen werden.

Hier wird noch einmal deutlich, dass Eltern durchaus wissen möchten, was ihre Kinder gerade lernen, wie und warum sie es lernen und dass ausreichende Informationen dazu auch die Zufriedenheit mit der Schule steigern.

Lehrer/innen wünschen keine elterliche Kontrolle des Unterrichts

Lehrkräfte fordern, dass sie als Expert/innen für den Unterricht anerkannt werden. Daher lehnen einige Lehrer/innen auch Hospitationen durch die Eltern in ihrem Unterricht ab. Ein häufiges Argument gegen Hospitationen ist, dass Eltern die Erfahrungen einer Hospitation nicht verwenden könnten, da die Kinder je nach Situation verschieden agieren und die Unterrichtserfahrung nicht zu Hause anwendbar wäre. Ein weiterer Grund für die Ablehnung von Hospitationen ist die veränderte Situation für das Kind im Unterricht, wenn ein Elternteil sich im Klassenzimmer aufhält. Dies wäre nicht nur störend für das eigene Kind, sondern für den gesamten Unterricht. Schließlich gaben einige Lehrkräfte auch Einschränkungen durch den Datenschutz als Grund für ihre Ablehnung an.

Schule G / Lehrer/innen:

A: das ist die frage des datenschutzes.

I: ja.

A: das ist die große frage, wenn jetzt ein vater, man müsste dann wahrscheinlich bei allen elternhäusern die erlaubnis einholen, ob der vater in dem unterricht hospitieren kann, weil er ja dann im prinzip auch die anderen kinder sieht.

C: genau.

Gleichbehandlung geht vor individueller Förderung

Lehrer/innen stellen an sich den Anspruch, alle Schüler/innen gleich zu behandeln. Das heißt für sie, dass im Rahmen des Unterrichts kein Schüler bevorzugt bzw. benachteiligt wird. Deshalb versuchen einige Lehrkräfte auf einzelne Kinder, von denen Probleme bekannt sind, erst nach dem Unterricht einzugehen und sie gesondert zu fördern. Während des Unterrichts erachten sie es als unbedingt notwendig, allen Kindern die gleiche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

Schule A / Lehrer/innen:

A: oder is es so momentan so (.) dass ich jeden tag (.) mit dem schüler nach dem unterricht zusamm´sitze und äh ein´ bericht schreibe oder (.) in form von symbolen (.) wie das an dem tag geklappt hat damit (-) die mutter immer wieder weiß was is. und das is ja dann schon ´ne spezielle behandlung. das is vielleicht das was was sie mein´ ne. (→) ja da gibt´s dann solche vereinbarungen (.) aber das is das soll dann wirklich so im nachhinein laufen. im unterricht selbst (.) bei der (-) bei der arbeit mit den kindern versuch=ich (-) egal was gewesen is oder (.) wie auch immer (-) da ´ne ziemliche gleichbehandlung (-) überall zu schau´n überall zu gucken (.) jede frage zu beantworten. nich immer bloß bei einem platz zu sein.

C: na eigentlich is ja das das oberste gebot für uns.

Für die Lehrer/innen ergibt sich aus dieser Prämisse keine Diskrepanz zum Anspruch der individuellen Förderung. Diesem wird schließlich auch außerhalb des Unterrichts Rechnung getragen. Inwieweit die außerunterrichtlichen Zeitressourcen dafür ausreichend sind, bleibt dahingestellt.

6.2.3 Austausch und Kommunikation

Gegenseitiges Informieren bzgl. (schulischer) Aktivitäten, (familiärer) Lebensumstände als auch zum Verhalten und Leistungsstand der Kinder ist für Eltern als auch für Lehrkräfte sehr wichtig.

Eltern möchten wissen, was ihre Kinder gerade lernen, wie und warum sie es lernen und welchen Leistungsstand ihre Kinder gerade haben. Dazu wünschen sich Eltern generell mehr Informationen von Seiten der Lehrkräfte über Inhalte, Methoden und Unterrichtsgeschehen. Aus Sicht der Eltern haben sich die Unterrichtsinhalte im Vergleich zu ihrer eigenen Schulzeit stark verändert, so dass eine Auskunft vonseiten der Lehrkraft zu den Zielstellungen des Unterrichts und einzelner Aufgaben für sie sehr wichtig ist. Eltern empfinden es daher als Vorteil, wenn die Schule bzw. der oder die Klassenlehrer/in regelmäßig und in schriftlicher Form Informationen an die Eltern schickt. Da es bisher Defizite im Bereich der Informationsübermittlung zu

geben scheint (vgl. Kapitel 6.1), betrachten Eltern auch die Hausaufgaben als ein Medium, um zu erfahren, was in der Schule passiert. Weiterhin wünschen sie sich regelmäßige Einträge und Erklärungen im Hausaufgaben- bzw. „Muttiheft“. Häufig besteht auch Interesse an einem Zensurenspiegel, um den Stand des eigenen Kindes in der Klasse zu erfahren²⁶. Hier zeigt sich, dass Eltern die Entwicklung ihrer Kinder auch im Vergleich zu anderen gleichaltrigen Kindern ablesen möchten. Von Interesse ist aber nicht nur der Leistungsstand der Kinder, sondern auch ihr Verhalten in der Schule. Dazu erwarten sie persönliche Auskünfte durch die Lehrkraft, wozu ein monatlicher Sprechtag aus ihrer Sicht geeignet erscheint. Einige Eltern wünschen von den Lehrkräften aber auch Hinweise dazu, wie sie ihre Kinder fördern können, was sich in der von den Lehrkräften empfundenen Ratgeberfunktion spiegelt.

Schule F / Eltern:

A: man müsste aber als eltern manchmal 'n kleinen anhaltspunkt kriegen, wie man das vielleicht seinem kind (.) äh

B: die eltern müssten, ja, das stimmt

A: mal so 'n (-) dass man was (-) dass man irgendwie mal einen anhaltspunkt kriegt, wie man einem kind (.) äh, so bestimmte sachen (-) BESSER beibringen kann. (-) wenn man schon (.) sagt, ähm, ich kümmer mich auch drum, gibt ja auch viele eltern, die interessiert gar nichts, ob das kind nun viere und fünfe mit heim bringt, oder nicht

Zudem ist es Eltern wichtig, über Unterrichtsmethoden informiert zu werden, um potentiell Konfliktpotential zu vermeiden (siehe oben). Lehrkräfte sind sich dessen bewusst, dass sie in diesem Zusammenhang noch viel „Aufklärungsarbeit“ leisten sollen. Sie erwarten aber auch von den Eltern, dass diese nachfragen, wenn es Unklarheiten über Unterrichtsmethoden, Hausaufgaben oder Lösungswege gibt.

Schule E / Eltern:

C: also (.) für mich, wie gesagt, äh, is es auch (-) wäre es auch wichtig, ich sag mal, (.) das mal zu verstehen, was die und warum wollen, dann kann ich das auch (-) meiner tochter sagen, (.) mensch, die machen das und das, weil so und so

Auch Lehrkräfte sind auf Informationen aus dem Elternhaus angewiesen, wenngleich sie keine spezielle Vorstellung darüber haben, wie eine Übermittlung dieser Informationen generell aussehen sollte. Für Lehrer/innen ist es wichtig, über die Lebensumstände der Kinder Bescheid zu wissen. Daher wünschen sie sich, dass

²⁶ In Jahrgangsstufen, in denen (noch) keine Zensuren erteilt werden, ist eine andere Form der Rückmeldung über den Leistungsstand vonnöten.

ihnen die Eltern (selbständig) mitteilen, in welcher Familienform das Kind lebt, welche Einkommenssituation im Haushalt besteht, in welcher Situation das Kind lebt, welche besonderen Erfahrungen das Kind in der Vergangenheit gemacht hat bzw. machen musste. So sind bspw. die Trennung der Eltern oder sexueller Missbrauch Themen, die unbedingt mit der Lehrkraft besprochen werden sollten, damit diese individuell auf bestimmte Verhaltensweisen oder Probleme reagieren und das Kind entsprechend fördern kann. Hier wird ein Widerspruch zum obigen Gleichheitspostulat der Lehrer/innen deutlich.

Schule E / Eltern:

B: ich meine, wenn man dann weiß, das Kind hat gerade Probleme zu Hause, weil die Eltern sich trennen, dann geht man ganz anders an das Kind ran. Oder das Kind ist als kleines Mädchen mal vergewaltigt worden, woher soll ich das wissen?! Dann reagiere ich ganz anders, da kann man dann auch ganz anderes darauf eingehen. Und das ist ganz wichtig, die Ehrlichkeit, dass die Eltern einem auch ein bisschen sagen: das und das ist. Und sie kommen eigentlich auch. Und wenn man mal falsch reagiert hat, kommen sie sowieso. Und dann weiß man: ach, das ist klar, dann würde ich in einer bestimmten Situation auch anders auf das Kind eingehen. Das ist eben ganz wichtig.

Ebenso ist es für die Lehrkraft wichtig zu wissen, ob eine Familie bestimmte Arbeitsmittel oder Exkursionen bezahlen kann, damit kein Kind benachteiligt wird und von Seiten der Schule ggf. unterstützend eingegriffen werden kann.²⁷

Um eine gute individuelle Förderung der Kinder zu ermöglichen, erwarten Lehrer/innen, dass ihnen die Eltern eine Einschätzung des Leistungsstandes der Kinder mitteilen. Lehrer/innen gehen davon aus, dass Kinder im familiären Umfeld andere Leistungen und Verhaltensweisen zeigen als in der Schule. Um möglichen Ursachen dafür auf den Grund gehen zu können, sind Informationen diesbezüglich unerlässlich. Auch die Interessen der Kinder zu kennen, fördert den Unterricht einer Lehrkraft. So können Beispiele, die das Unterrichtsthema erklären sollen, entsprechend der Interessen der Kinder gewählt werden.

Obwohl die Erziehung der Kinder, die Vermittlung von Werten und Normen, wie bspw. Höflichkeit und Pünktlichkeit, hauptsächlich dem Elternhaus zugeschrieben wurde, wünschen sich einige Lehrkräfte mehr Befugnisse, um gewisse „Anstandsregeln“ bei den Kindern durchsetzen zu können. Für viele Lehrkräfte heißt

²⁷ Dass ein Zugeständnis finanzieller Not Scham auf Seiten der Eltern auslösen kann, wird von den Lehrer/innen nicht wahrgenommen. Ein freiwilliges Eingeständnis persönlicher Notlagen wird nur zum Thema mit der Schule werden können, wenn eine konkurrenzfreie, vertraute Beziehung zur Lehrkraft besteht. Dies dürfte in den häufigsten Fällen nicht der Fall sein.

unterrichten auch erziehen. Lehrer/innen sind sich bewusst, dass in Schule und Elternhaus unterschiedliche Verhaltensregeln gelten (vgl. Kapitel 3.1). Dieser Wechsel zwischen den verschiedenen Institutionen wird von Lehrer/innen als problematisch für Grundschulkindern angesehen. Einige Lehrkräfte meinen, um den Übergang für Kinder einfacher und fließend zu gestalten, wäre es sinnvoll, auch die „Eltern zu erziehen“. Diese Behauptung stellt sich eher als Wunsch, denn als konkret umsetzbare Erwartung an die eigene Tätigkeit dar.

Insgesamt erachten es Lehrkräfte als erforderlich, dass Elternhaus und Schule „an einem Strang ziehen“, wobei die Lehrer/innen den Eindruck vermitteln, sich keinesfalls „die Fäden aus der Hand nehmen zu lassen“. Stellen sich Eltern gegen die Schule, verweigern Informationen oder ignorieren Hinweise der Lehrkraft, dann ist es für Lehrer/innen schwierig, die Kinder optimal zu fördern. Schule braucht die Familie, um das Kind zu fördern und zu bilden. Überraschend ist diesbezüglich, dass von den Lehrkräften der Hort als „erziehende“ Einrichtung nicht angesprochen und, so die Vermutung, insofern gar nicht als solche erachtet wird.

Erzieher/innen bedürfen regelmäßigen kommunikativen Austauschs, um ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen zu können

Erzieher/innen wünschen sich einen tieferen Einblick in die Familie bzw. das Familienleben des Kindes, um auf das Kind eingehen zu können. Dadurch, dass sie die Eltern nicht in jedem Fall kennen lernen, fehlen den Erzieher/innen Informationen, um besondere Verhaltensweisen oder Probleme einschätzen zu können.

Schule G / Erzieher/innen:

A: mit dem zunehmenden Alter und entsprechend wachsender Selbstständigkeit, dass der Kontakt zwischen Eltern und Erzieher im Hort sowieso nicht mehr so intensiv ist, als wenn das Kind Krippe oder Kindergarten wäre. Was mich halt ein bisschen berührt oder was ich mir eben wünschen würde, wir sitzen manchmal und dann grübelt man, woran könnte das halt bei dem Kind liegen und dann fängt man irgendwo an, sich was aus den Fingern zu saugen, so eine ganz vage Vermutung, die können völlig schief liegen. Im Kindergarten, dadurch, dass man einen anderen Kontakt hat und dass die Kinder auch über Anamnesebögen oder lauter solche Dinge, dass man die Kinder, da sind die noch gar nicht da, schon ganz anders kennt und hier im Hort, da fängt man irgendwie fadenscheinig an, sich irgendwas zu überlegen, woran was liegen könnte, warum ein Kind ist, wie es ist.

Deshalb wären für die Pädagog/innen im Hort häufigere persönliche Treffen und Gespräche wünschenswert. Informelle Gespräche erachten die Erzieher/innen als

adäquateste Form des Informationsaustausches zwischen Elternhaus und Hort. In offenen Gesprächen könnten Anliegen der Eltern schnell geklärt werden, ohne dass Probleme erst zu Frustrationen führen würden.

Zudem wünschen sich Erzieher/innen, dass Eltern ihre Ratschläge hinsichtlich der Erziehung der Kinder berücksichtigen. Während Lehrkräfte dies als ihre (neue) Aufgabe wahrnehmen und lediglich auf Basis privater Erfahrungen „Erziehungstipps“ geben, haben Erzieher/innen häufig Hemmungen, überhaupt Hinweise und Ratschläge zu geben, aus Angst vor Zurückweisung und möglichen Beschwerden. Einige Erzieher/innen üben jedoch dahingehend Selbstkritik, dass sie es versäumt haben, auf Eltern zuzugehen und sie zu beraten.

Hier zeigt sich, dass ein Hierarchiegefälle zwischen Elternhaus und Hort besteht. Da Eltern den Aufenthalt ihres Kindes im Hort bezahlen und freiwillig in Anspruch nehmen, vermuten Erzieher/innen, dass der Hort (lediglich) als Dienstleistungsunternehmen betrachtet wird, und es erwartet wird, dass der Hort nach den Wünschen der Eltern agiert.

Im ländlichen Raum wünscht sich der Hort mehr Unterstützung von Seiten der Eltern bei Baumaßnahmen oder bei verschiedenen materiellen Anschaffungen. Ebenso wäre aus Sicht der Erzieher/innen im ländlichen Raum eine Unterstützung durch die Elternschaft bei Personal- bzw. Öffnungszeitenverhandlungen notwendig (z.B. bzgl. Ferienschließzeiten oder Betreuungsschlüssel). Hierbei wird mehr politisches Engagement erwartet.

In den Gruppengesprächen wurde deutlich, dass sich ein Großteil der Erzieher/innen durch das Lehrerkollegium unzureichend über das Schulgeschehen informiert fühlt. Insbesondere zu Projekten und Schulausflügen fehlen den Erzieher/innen häufig Informationen, so dass es für den Hort schwierig ist, den Personaleinsatz zu planen.

Schule A / Hort

B: mehr absprachen unter´nander. oder och grade wenn jetzt unverhofft ´n wandertag is oder so (-) wo wir uns drauf einstellen müssen. dass wir wissen (.) aha (.) an dem tag kann ich ma später komm´. und es kommt ganz einfach nichts. das is (-) es kann:: ganz einfach ni sein

Auch für die pädagogische Arbeit im Hort sind ausreichende Informationen seitens der Lehrkräfte zum einzelnen Kind unerlässlich. So würde es bspw. die Erzieher/in in ihrer Arbeit unterstützen, wenn sie über Verhaltensweisen des Kindes am Vormittag und mögliche Gründe dafür informiert würde. Erzieher/innen erwarten andererseits, dass Lehrer/innen größeres Interesse am Hortgeschehen zeigen würden. Sehr

wichtig sind auch inhaltliche Informationen zu Projekten oder aktuellen Lehrplanthemen, um diese im Hort wieder aufgreifen bzw. vertiefen zu können.

Zusammenarbeit zwischen Grundschule, Hort und Familie hängt von den einzelnen Persönlichkeiten ab

Im Hinblick auf eine Zusammenarbeit mit den Eltern geben Lehrer/innen an, dass es sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen Familien und Eltern gibt. Eine gute Kommunikation und Kooperation ist auch abhängig von den beteiligten Personen. So begünstigen bzw. hemmen die jeweiligen Persönlichkeitsausprägungen das Verhältnis von Erzieher/in und Eltern.

An sich selbst aber auch an die Eltern stellen die Lehrer/innen konkrete Erwartungen, damit das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule nicht die Entwicklung des Kindes beeinträchtigen kann. So sind Lehrer/innen der Meinung, dass es wichtig sei, dass beide Partner offen und ehrlich miteinander umgehen, d.h. dass Eltern bei Problemen sofort die Lehrkraft kontaktieren, damit gemeinsam nach einer Lösung gesucht werden kann und sich keine Unstimmigkeiten entwickeln können. Lehrer/innen erwarten, dass Eltern sie als Fachkraft bzw. als Expert/in, respektieren und ihnen vertrauen. Ein Grossteil der Lehrkräfte wünscht sich, dass Eltern ihr eigenes Handeln reflektieren und nicht gleich die Fehler bei der Schule suchen.²⁸

Schule C / Lehrer/innen

C: ich denke, ganz wichtig ist respekt gegenüber (-) respekt. WIR respektieren (.) die eltern

A: ja.

C: in allen (.) vorzügen, nachteilen, (.) so wie sie sind, in ihrem ganzen leben

A: ja.

C: und aber auch (.) die eltern müssen uns akzeptieren. (-) das denk ich, das is (.) 's wichtigste. wir sind auch nur menschen, wir haben auch nur unsere (-) unsere vorteile, unsere nachteile und (.) wir sind auch keine perfekten, und auch das, denk ich, das müssen eltern akzeptieren. das is einfach die wichtigste grundlage für 'ne zusammenarbeit. und dass man sich gegenseitig zuhört. (→)

B: [also für mich () hm

C: [und dass man das kind in den mittelpunkt stellt.

²⁸ In den geführten Diskussionen wurde jedoch deutlich, dass Lehrkräfte selbst nur wenig Selbstkritik üben. Insofern kann die in Kap. 3.1 angesprochene externe Attribuierung von Problemen bestätigt werden.

Bei der Kommunikation und der Zusammenarbeit mit den Eltern zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Erreichbarkeit der Eltern. Lehrer/innen nehmen an, dass sie gerade die Eltern, „die es brauchen“, nicht persönlich erreichen. D.h., dass insbesondere Eltern von Kindern mit problematischem Lern- und Arbeitsverhalten bzw. sozial schwache und bildungsferne Elternhäuser nur schwer zu erreichen sind. Besonders in Schulstandorten in sozialen Brennpunkten, würden einige Lehrer/innen gern Hausbesuche durchführen, um die schwerer erreichbaren Eltern zu kontaktieren. Dadurch wären sie auch in der Lage, die Lebensumstände des Kindes kennen zu lernen. Allerdings nehmen sie an, dass sie für Hausbesuche keine Berechtigung haben²⁹ bzw. fehlt ihnen oft die Zeit dafür.

Auch Erzieher/innen sehen Schwierigkeiten in der Erreichbarkeit unterschiedlicher Elterngruppen. Jedoch wurden die Bedenken hinsichtlich problematischer Elternhäuser nicht so explizit herausgestellt wie bei den Lehrkräften. Vielmehr suchen Erzieher/innen generell nach mehr persönlichem Austausch mit den Eltern. In der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften sehen Erzieher/innen die unterschiedlichen Arbeitszeiten der beiden Berufsgruppen als Hinderungsgrund, einen gemeinsamen Zeitpunkt zu finden, der sowohl Absprachen zu Vorhaben als auch Gespräche über einzelne Kinder ermöglicht. Hierin stimmen sie mit der Ansicht der Lehrer/innen überein. Deshalb wünschen sich beide Berufsgruppen für den regelmäßigen fachlichen Austausch Freiraum, der ihrer Meinung nach durch eine Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen ermöglicht werden sollte.

6.2.4 Schule und Hort

Zusammenarbeit und Abstimmung der Arbeit zwischen Schule und Hort soll(t)en selbstverständlich sein

Im Zusammenhang mit dem Ausbau von Ganztagsangeboten bekommt die Zusammenarbeit von Grundschule und Hort für die Eltern eine besondere Bedeutung. Wie auch bei den Hausaufgaben stoßen parallele – inhaltlich ähnliche – Angebote von Hort und Grundschule auf Unverständnis. Für einen ausgewogenen Schulalltag, den auch der Großteil der Eltern für seine Kinder einfordert, sind

²⁹ Lehrer haben in Sachsen das Recht Hausbesuche durchzuführen, jedoch brauchen sie dafür das Einverständnis der Eltern.

„Lernphasen“ und „Entspannungsphasen“, in denen die Kinder auch einfach spielen können, in gemeinsamer Begleitung von Lehrkräften und Erzieher/innen wichtig.

Eltern nehmen Schule und Hort gemeinsam in die Pflicht, Förderungsbedarf bei Kindern zu erkennen. Die Familie wird in diesem Zusammenhang durchaus als Ergänzung zu Schule und Hort gesehen. Die Aufgabe aber, Förderbedarf zu erkennen, wird bei den professionellen Pädagogen verortet.

Schule G / Eltern:

B: nein, ist wirklich so und wenn dann die hortner und die lehrer nicht merken, das kind hat irgendwo ein Defizit, (.) wer soll es denn merken, wenn nicht die mutti. das müsste anders sein.

Grundschule und Hort werden von den befragten Eltern als verschiedene Institutionen wahrgenommen, jedoch ist es für sie selbstverständlich, dass diese zusammenarbeiten und bei der Bildung und Erziehung der Kinder gemeinsame Ziele verfolgen. Besonders im Bereich der Hausaufgabenbetreuung wird ein abgestimmtes Konzept beider Einrichtungen vorausgesetzt.

Auch die Lehrer/innen sind sich darüber einig, dass der Hort sowohl für die Betreuung der Kinder am Nachmittag als auch für ihre Arbeit in der Schule unerlässlich ist. Ein Großteil der Lehrkräfte sieht den Hort als wichtigen Partner für ein ganzheitliches Lernen. Lehrer/innen erwarten, von der pädagogischen Arbeit im Hort, dass Themen des Unterrichts in den Angeboten vertieft bzw. Projekte gemeinsam gestaltet werden. In diesem Zusammenhang wünschen sich Lehrkräfte eine intensivere Abstimmung zwischen Schule und Hort, als sie gegenwärtig realisiert wird.

Auch für das Wohlbefinden der Kinder wird eine (räumliche und insbesondere organisatorische) Trennung von Schule und Hort von den meisten Lehrer/innen als nachteilig empfunden. Sie sind der Meinung, dass Schule und Hort ein Lebensraum sind und dass die Kinder „früh und nachmittags dieselben“ sind. Besonders bei der Vermittlung gesellschaftlicher Normen sei ein Miteinander von Schule und Hort wichtig. Beide Einrichtungen sollten „an einem Strang ziehen“ und denselben Regeln in Bezug auf die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder folgen. Eine Forderung, die auch die Eltern teilen.

Schule B / Lehrer/innen:

A: deswegen is es aber auch schön, dass der hort vom prinzip her mit uns gemeinsam wirklich auch, was erziehung betrifft, an', versucht an einem strang zu ziehen. (-) dass also auch dort normen (.) existieren, die (verschieden) sind, die der hort nicht einfach außer kraft setzt. (-) ne.

das hat wir am anfang, dass wir uns da (-) mussten wir uns einigen, die, der hort sah das 'n bissl freier, | is normal, es is FREIzeit eigentlich auch für die kinder, dort läuft 'n bissl was anders. aber wir haben auch gesagt, es geht eben nicht, dass ihr's (-) gestattet (-) im freizeitbereich, und wir dann in f', in der hofpause nun wieder sagen, stop, funktioniert nicht. (-) das dürft ihr jetzt nicht, da bring ich die kinder wieder in die zwickmühle, dass die sagen, ja, dort ja, dort nein (.) ne.

Es wird dabei allerdings bemängelt, dass den Erzieher/innen zu wenig Zeit für die Abstimmung bleibt. Sowohl für Erzieher/innen als auch für Lehrer/innen bedeuten gemeinsame Treffen und Planungen einen Mehraufwand, der häufig auch außerhalb der Arbeitszeiten erbracht werden muss.

Schule B / Lehrer/innen:

A: |es is natürlich, muss man auch sagen, für den lehrer, für den kollegen (.) immer (-) ein gewisser mehraufwand. (-) das muss man einfach auch (.) gerechtigkeitshalber sagen. und das is (.) für mich 'ne sache (.) auch für den hortner, muss ich sagen, der sich früh hier mit einbringt. auch für den is es ein mehraufwand.

Ein Teil der Lehrer/innen betrachtet es als notwendig, dass die Erzieher/innen darüber informiert werden, was am Vormittag im Unterricht passiert ist, welche Arbeitsformen angewendet wurden und welche besonderen Vorkommnisse es bei den Kindern gab. Dies wird nicht nur als Unterstützung für die Arbeit der Erzieher/innen betrachtet, häufig wird es auch im Zusammenhang mit der Informationspflicht gegenüber den Eltern geäußert. Die Erzieher/innen sollten demnach über ausreichend Informationen zum gesamten Tagesablauf verfügen, um wiederum die Eltern informieren zu können, die am Nachmittag ihre Kinder abholen. Nicht an allen untersuchten Grundschulen findet sich ein solches kommunikatives Klima. Insbesondere die räumliche Ferne zum Hort (wenn der Hort nicht im Schulgebäude untergebracht ist) aber vor allem das grundlegende kooperative Verhältnis von Schule und Hort nehmen Einfluss auf das kommunikative Klima.

Schule C / Lehrer/innen:

C: also ich denke, es is auch wichtig, dass der (-) die erzieherin nachmittags auf dinge reagieren kann, die vormittags passiert sind.

B: << zustimmend > hm. >

C: denn die kinder tragen ja viele dinge MIT (.) nachmittags, und (.) haben dann irgendwelche probleme, oder haben sorgen, oder irgendwas (-) dass sie einfach weiß, was passiert is, dass sie vielleicht auf das eine oder das andere kind mal bisschen (.) mehr aufpassen muss, 'n bisschen vielleicht mal mit ihm redet, oder so, aufmerksam (.) is=

=und dann is es wichtig, viele eltern kommen ja auch nachmittags ihre kinder abholen und (.) fragen (-) nach dem unterricht. und wenn dann der (.) erzieher (-) nicht so richtig weiß, was wir eigentlich vormittags im unterricht machen, is es für uns auch manchmal bisschen schwierig. (-) dann wieder (.) 's kommen dann, werden dann gedanken reingetragen von den erzieherinnen,

oder probleme, oder irgendwas wird falsch (-) geäußert, oder (-) aus unkenntnis irgendwas gesagt, was dann: (.) vormittags wieder dann für uns schwierig is, oder falsch ankommt, oder irgendwas, also die kommunikation (-) is dann schwieriger, wenn der erzieher nicht weiß, was wir vormittags im unterricht machen. weil er dann auch keine auskunft geben kann, oder (.) absichtlich manchmal was falsches sagt, und (-) es is dann schwierig, (-) die dreier(.)kommunikation wird dann schwieriger, wenn der erzieher nicht weiß, was wir machen.

Hier zeigt sich, dass der Hort aufgrund seiner besseren Kontaktmöglichkeiten von der Grundschule als Informations- und Kontaktstelle zum Elternhaus gesehen wird.

Aber auch in anderer Richtung wird der Hort als „Vermittler“ gesehen. Dadurch, dass Erzieher/innen die Eltern häufiger sehen, können sie die Lehrer/innen auch über die Familie des Kindes informieren und Eindrücke bzw. Wissen zum Lebensumfeld des Kindes an die Lehrkraft weitergeben, so dass diese darauf eingehen kann. Im Gegensatz zu dieser Erwartung steht die Ansicht einiger weniger Lehrer/innen, dass Elterngespräche ohne den/die Erzieher/in durchgeführt werden sollten. Insbesondere bei der Bildungslaufbahnberatung sollte der Hort nicht einbezogen werden, da keine Notwendigkeit bestünde. Der Großteil der Lehrkräfte ist diesbezüglich jedoch anderer Ansicht und wünscht die Teilnahme der Erzieher/innen an den Elterngesprächen. Zum einen, um den zeitlichen Aufwand der Eltern gering zu halten und zum anderen um Eindrücke zum jeweiligen Kind gebündelt wiedergeben zu können.

Lehrer/innen sind ebenso wie Erzieher/innen der Meinung, dass eine gute Zusammenarbeit nur funktionieren kann, wenn die jeweilige Lehrkraft auch persönlich ein gutes Verhältnis zur Erzieher/in hat. Grundlage dafür seien Respekt und Wertschätzung für den jeweils anderen Beruf. Der Großteil der Lehrer/innen betont in den Gruppenbefragungen die aus ihrer Sicht schwere Arbeit der Erzieher/innen. Jedoch wird oft bemängelt, dass die Schule auf den Hort zugehen muss und um eine Zusammenarbeit bitten muss. Hierbei wünschen sich Lehrer/innen mehr Entgegenkommen vonseiten des Hortes. Es ist möglich, dass Lehrkräfte dies so empfinden, weil sich Erzieher/innen häufig davor scheuen, auf die Schule zuzugehen. Dies wird mit dem von ihnen empfundenen Statusunterschied zwischen Lehrkraft und Erzieher/in begründet. Dieser Unterschied wird auf verschiedenen Ebenen festgestellt. Zunächst wird dieser Statusunterschied an der Höhe des Gehalts (was häufig mit dem Maß an gesellschaftlicher Anerkennung gleichgesetzt wird) und in der Form der Ausbildung (Studium vs. Berufsausbildung) sichtbar.

Schule B / Erzieher/innen:

A: der lehrer is ja immer etwas besonderes der herr lehrer, ne=

=das, das hat was mit, also ich denk mal, das hat was im, im westen war das eine zeitlang wirklich so 'ne, so 'ne, das is so 'ne, so 'ne, so 'ne (-) ja, wie soll ich das sagen?

B: ja:: also man hat manchmal das gefühl, dass ähm (-) die zwei berufs(.)stände nicht auf gleicher ebene sind, sondern der lehrer fühlt sich irgendwo immer ein stück (.) über dem erzieher=

=er hat halt (-) auch studiert und (→) also (-) ja (-) [so dieses gef'

A: [verdient ja auch viel mehr

Besonders deutlich erscheint dieser Unterschied den Erzieher/innen jedoch in Bezug auf die Wahrnehmung durch die Eltern zu sein. So wird häufig erklärt, dass Eltern eher nach dem Leistungsstand oder den Vorhaben in der Schule fragen als nach den Aktivitäten im Hort. Eine Erklärung sehen Erzieher/innen darin, dass die Schule von den Eltern mehr Mitarbeit und Unterstützung einfordert, während der Hort den Eltern „zu viel abnimmt“ bzw. als Dienstleistung wahrgenommen wird.

Von den Lehrkräften erwarten sich Erzieher/innen größeren Respekt vor ihrer Arbeit und ihrer Berufserfahrung³⁰. Enttäuschung äußern Erzieher/innen, wenn Lehrkräfte auf Vor- bzw. Ratschläge nicht eingehen bzw. kein Interesse dafür zeigen, obwohl nach Ansicht der Erzieher/innen den Lehrkräften die pädagogische Ausbildung für den erzieherischen Bereich fehlt. Als Geringschätzung ihrer Arbeit oder ihrer Profession erachten sie auch die fehlenden Informationen seitens der Schule, die für sie darauf hindeuten, dass der Hort nicht als vollwertiger Partner anerkannt wird. Es zeigt sich, dass ein Mangel an gegenseitig wertschätzender Kommunikation zwischen den beiden Organisationen besteht. Die Akteure in Schule und Hort sind vielfach in Arbeitsstrukturen und Belastungen eingebunden, dass dieser (kommunikative) Bereich häufig ausgeklammert oder vernachlässigt wird.

Dass viele Lehrkräfte an den traditionellen, eher trennenden Arbeitsstrukturen festhalten, zeigt sich besonders am sogenannten „Horttag der Woche“, der an den untersuchten Grundschulen am Freitag stattfindet. Nahezu alle Schulen gestalten Ganztagsangebote von Montag bis Donnerstag. Der Freitag wird mit der Begründung ausgeklammert, da dieser Tag dem Hort zur freien Gestaltung, für Gruppenarbeit, Ausflüge oder ähnliches bleiben soll. Vielfach ist dieser „Freiraum“ im Rahmen der

³⁰ Viele der „älteren“ Horterzieherinnen haben vor 1990 eine Ausbildung absolviert, die sie auch zur Lehre in Schulen befähigten. Insofern sind sie – bzgl. des Berufsstatus – den Lehrer/innen prinzipiell gleichgestellt. Der Wunsch nach Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe ist hier also verständlich.

Entwicklung von Ganztagsangeboten erst erstritten. Interessant ist, dass ebenso wie bei der Studie von Markert/Weinhold (2009) vonseiten der Schulleitungen die Meinung vertreten wird, dass die Lehrkräfte einen freien, das heißt also GTA-freien Nachmittag brauchen. Nach Angaben der Erzieher/innen ist der Freitag allerdings ungünstig für die Gestaltung von Ausflügen oder Festen, da oftmals die Eltern den Freitag nutzen, um ihre Kinder früher abzuholen und gemeinsam in das Wochenende zu starten.

Räumliche Enge und Doppelnutzung von Klassenzimmern erschweren die (Zusammen-)Arbeit

Besonders in den städtischen Schulen, wo Grundschule und Hort zumeist im selben Gebäude untergebracht sind, werden die beengten räumlichen Bedingungen kritisiert, die häufig als Ursache für Konflikte zwischen Lehrer/innen und Erzieher/innen gelten. So bemängeln Lehrkräfte, die das Klassenzimmer mit dem Hort teilen müssen, häufig, dass sie ihre Arbeitsmaterialien oder Arbeitsergebnisse nicht einfach im Raum belassen können. Ebenso äußern sie ihren Unmut über Aktionen und Aktivitäten des Hortes in „ihren Klassenzimmern“, die am Folgetag den Unterricht beeinträchtigen würden.

Schule B / Schule:

B: oder wie ich's erlebt hab (-) die horten, die hörtnerin hat TOLL mit den kindern gearbeitet und wir kommen früh rein und das ganze zimmer riecht nach knoblauch, und da soll man unterrichten, das is doch (-) die kinder hatten einen herrlichen tag, aber ((lacht)) ne, so ging es uns doch, wenn wir früh reinkommen ((lachen)) und ein schwall knoblauch ko(h)mmt mi(h)r da(h) entgegen, und dann soll man vier stunden da unterrichten. ich meine, nach der dritten stunde hat man sich sicher daran gewöhnt, ne ((lacht)) aber das sind (-) alles so sachen, die sind ja nicht, die sind ja nicht böse gemeint oder so, aber das is (-) äh, das, wo man sagen kann, hier sollten die kinder dann das getrennt haben. dann könnten die das auch stehen lassen. wir haben ja nur den geruch gehabt (-) die frau (holzapfel) hat mir dann gesagt, was die gemacht haben, in, hier, nachmittag, das die also so (.) [tolles gewürz.

In zwei Grundschulen äußern Lehrer/innen die Befürchtung, dass die älteren Schulklassen (die oft länger Unterricht haben) durch die Lautstärke der Hortkinder in ihrer Arbeit beeinträchtigt werden. Zum einen wurde dabei die fehlende Disziplin im Hort oder aber umgekehrt die Strenge der Erzieher/innen (die sich durch lautes Rufen ausdrückt) von den Lehrkräften kritisiert. In diesen Fällen erwarten die Lehrer/innen Rücksicht seitens des Hortes. Aber auch die Erzieher/innen fordern (wie oben beschrieben) Toleranz gegenüber ihrer Arbeit.

Unterschiedlich starke Zusammenarbeit bei Grundschule mit mehreren Horten

In der ländlichen Schule, die mit zwei oder mehr Horten zusammenarbeiten, beschreiben die Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit dem am nächsten gelegenen Hort (oft im Schulgelände) als intensiver. Horte³¹, die außerhalb des Schulgeländes und oftmals in anderen Gemeinden ansässig sind, werden oft nur über unterrichtsfreie Tage bzw. Wandertage informiert, da diese direkte Auswirkungen auf die Verweildauer der Kinder im Hort haben.

Schule F / Lehrer/innen:

B: [naja, ich bin jetzt mit der hortleiterin, mit der frau xy, halt jetzt dadurch in kontakt, (-) ob schulausfall, oder so, (.) wo ich dann doch mal telefoniere, oder mich auch mal vorgestellt hab, (-) aber es stimmt schon, die zusammenarbeit [(.) es is einfach durch die nähe (-) einfach, weil 's halt der andere ort is

C: [is hier enger eigentlich, hm, ()

A: [ja, (-) anders als (.) xy, hm

B: aber deswegen (-) wäre für dort der klärungsbedarf, (-) mehr zusammenarbeit jetzt, oder mehr infos (.) vielleicht [auch besser, hm

A: [<< zustimmend > hm >

C: das is hier schon einfacher, ne, man [sieht sich, da kann man (.)

A: [na, klar, nu

B: [genau.

C: springt schnell mal rüber, das is in xy alles schon bissl komplizierter. dadurch ergibt sich hier 'ne engere zusammen(.)arbeit mit dem hort hier (.) nebenan. das is (-) so auch mit den kollegen einfach, ne, wenn (-)

B: ja.

6.2.5 Hausaufgaben

Hausaufgaben – ein schwieriges Thema für Grundschule, Hort und Familie

In fast allen Gesprächen mit den Eltern wurden die Hausaufgaben kontrovers diskutiert. In Schule A und C, wo ein besonderes Schulkonzept verfolgt wird und der Großteil der Kinder ohne Hausaufgaben lernt, wurden Hausaufgaben lediglich zur Abgrenzung zu anderen Formen des Informationsaustausches bezüglich der

³¹ Hortangebote für Kinder im ländlichen Raum befinden sich oft in den jeweiligen Heimatgemeinden der Kinder. So sind diese gezwungen, nach der Schule erst in diese Einrichtungen zu fahren. Die Teilnahme an schulischen GTA aber auch die Kooperation mit der Grundschule ist stark eingeschränkt.

Arbeitsinhalte und des Arbeitspensums der Kinder verwendet, bspw. der Wochenplanarbeit.

Schule A / Eltern:

„die Kinder haben also kriegen bei uns ein (-) einen Wochenplan (-) der also eine manchmal anderthalbe oder auch zwei Wochen geht (-) ähm: wo (.) einfach klar (.) auch für die Eltern ersichtlich ist (-) äh:: welches Pensum hat das Kind (.) jetzt für die kommenden Tage (-) was steht an und man hat so einen, wenigstens bisl einen Faden und ein Bild (-) weil unsere Kinder haben keine Hausaufgaben und man kann jetzt nicht so abrechnen und sagen, also das ist erledigt und und das musst du noch machen (-) sondern in diesen Freiarbeitsklassen ähm: (-) läuft das ja alles ein bisschen anders als ähm: herkömmlich und da kann man sich zumindest an diesen Wochenplan orientieren und (-) ähm: (-) bei Fragen dann natürlich immer (-) die Lehrerin auch kontaktieren.“

In den übrigen Schulen berichten die Eltern zum einen, dass Hausaufgaben als Informationsquelle betrachtet werden, um zu erfahren, welche Themen im Unterricht behandelt werden. Zum anderen ermöglichen Hausaufgaben auch eine elterliche Kontrolle über den Leistungsstand der Kinder und somit auch die zielgerichtete Förderung seitens des Elternhauses, wenn Defizite festgestellt werden.

Schule E / Eltern:

B: das dürfen sie in ner Gts dann... Hausaufgaben dürften dann gar nicht mehr sein. das geht dann nicht mehr.

A: nee, die müssen dann fertig sein, wenn die kommen.

D: nee, theoretisch nicht.

B: haste keine Zeit mehr dafür. das geht nicht.

C: dann haste aber auch keinen richtigen Überblick mehr.

D: da haste auch keinen richtigen Einblick mehr, das ist die andere Seite. wenn die eine Lehrerin oder einen Lehrer haben, mit dem nicht klar kommen, bleiben die komplett auf der Strecke. so hast du zu Hause immer noch die Chance, zu sagen: na, los, komm, das kriegen wir schon hin.

B: ja, da verlierst als Eltern den Überblick.

D: TOTAL. du hast überhaupt keine Chance mehr, irgendwo das Kind zu unterstützen. oder mal zu sagen: na, los, komm, das reißen wir jetzt raus. jetzt setzen wir uns hin und machen eben nen schönes Deckblatt, dass du da mal ne gute Note bekommst. da haste keine Chance mehr, da sind die verloren.

Einige Eltern differenzieren zwischen den einzelnen Zielen die vonseiten der Schule mit den Hausaufgaben angestrebt werden. So wurden Hausaufgaben, die den Stoff festigen und auch der Lehrkraft eine Rückmeldung zum Stand der Kinder geben, durchaus als positiv eingeschätzt – unter der Voraussetzung, dass die Hausaufgaben auch im Unterricht kontrolliert werden. Vorbereitende Aufgaben hingegen, die mit einem großen Aufwand verbunden sind, wie bspw. Bastelaufgaben oder die

Sammlung von Materialien und Informationen, werden häufig als starker Eingriff in das Familienleben betrachtet. Eltern empfinden diese Hausaufgaben als Auftrag für die gesamte Familie, die wenig mit selbständiger Arbeit der Kinder zu tun haben, sondern die Mitarbeit der Eltern einfordern („Elternhausaufgaben“).

Zudem fordern Eltern von der Ganztagschule, und als solche verstehen sie die Grundschulen mit GTA- und Hort-Angebot, dass alle schulischen Aufgaben auch dort erledigt werden. Diese Forderung steht jedoch den Erwartungen an Hausaufgaben als Informationsquelle und Leistungsandrückmeldung bzw. als Möglichkeit der elterlichen Unterstützung gegenüber. Dieser Widerspruch wird von den Eltern jedoch nicht thematisiert.

Trotz der Vor- und Nachteile der Hausaufgaben aus elterlicher Sicht, ziehen Eltern besonders im ländlichen Raum die Ganztagsangebote im Freizeitbereich der Hausaufgabenbetreuung bzw. Hausaufgabenerledigung im schulischen Rahmen vor - auch wenn dies bedeutet, dass die Kinder die Hausaufgaben zu Hause (und möglicherweise unter Mithilfe der Eltern) erledigen müssen.

Schule F / Eltern:

A: oder wenn 's eben heißt, ähm (.) meinerwegen, da is irgendeine ag, und (-) hausaufgabenzeit is von dann bis dann,

(.) ja, dann heißt 's eben, (.) kannste nicht mehr machen.

B: schaffen wir nicht.

A: schaffen wir nicht. schön. schönen dank auch! mein mann is nicht da, (.) nu. (-) ich komm um sechs nach hause, (.)

B: da is die [luft raus bei den kindern.

A: [ich kann (-) nicht jedes mal sagen, hier (.) frau (grießer), frau sowieso, tut mir leid, ich bin erst spät von arbeit gekommen. (.) geht nicht.

C: also, wie gesagt, die (.) so kenn ich 's jetzt nicht. gut, ich kuck natürlich auch (.) musste kucken, mit den ganztagesangeboten, dass es (.) wenn 's jetzt, wie heute, da gehtse jetzt in holz-ag und dann noch in eislaufen, na da (.) is sie überhaupt nicht im hort. dann kann sie natürlich keine hausaufgaben machen. (.) dann muss es klar sein, dass sie (.) zu hause die dann macht.

Eltern erwarten auch, dass sich zum einen die Lehrkräfte untereinander absprechen, um den Umfang der Hausaufgaben angemessen zu gestalten, zum anderen wollen Eltern, dass Schule und Hort ein gemeinsam getragenes Hausaufgabenkonzept verfolgen, durch das die Zielstellung und der Umgang mit Hausaufgaben (selbständiges Lösen, Hilfestellung) verbindlich geregelt werden. Auf völliges Unverständnis stößt beispielsweise eine geteilte Hausaufgabenbetreuung, bei der durch den Hort die Hausaufgaben mit den Hortkindern erledigt werden und in

der Schule die „Hauskinder“ eine Hausaufgabenbetreuung über das Ganztagsangebot erfahren.

Schule F / Eltern:

C: naja, klar, dann (-) weißt du das, also da muss man dann halt kucken mit den ganztages' (.) so richtig, wie gesagt, äh, seh ich auch nicht so durch, das is auch so 'n thema, (-) äh, dass die schule (.) eine hausaufgabenbetreuung anbietet, der hort (.) bietet 'ne hausaufgaben', aber die schule an bestimmten tagen bloß

Der Großteil der Eltern sieht die Hausaufgabenbetreuung als Aufgabe des Hortes an, auch wenn die Schule Ganztagsangebote (und als solches gilt auch Hausaufgabenbetreuung) anbietet. Für die Eltern ist dabei wichtig, dass die Kinder nicht nur beaufsichtigt, sondern die Ergebnisse auch kontrolliert werden.

Auch Erzieher/innen sehen die Hausaufgabenbetreuung als ihre Aufgabe an. Damit möchten sie die Familien sowie die Kinder entlasten und die Schule unterstützen.

Schule E / Erzieher/innen:

A: weil wir ja uns als familienbegleitend sehen, wollen wir schon die unterstützung geben, dass die kinder hier die möglichkeit haben, hier die ha zu erledigen in einem ordentlichen maß mit einem recht annehmbaren ergebnis

Jedoch ist es für die pädagogischen Mitarbeiter/innen im Hort wichtig, zu wissen, welche Ziele mit den jeweiligen Hausaufgaben verfolgt werden, in welchem Zeitrahmen diese zu erledigen sind und wie die Rückmeldung dazu erfolgen soll. Dementsprechend bedeutsam ist für den Hort genauso wie für die Eltern ein Hausaufgabenkonzept, welches zwischen Schule und Hort abgestimmt ist und an welches sich beide Partner halten.

Für Lehrkräfte ist es selbstverständlich, dass der Hort eine Hausaufgabenbetreuung anbietet. Erzieher/innen sollen die Kinder dabei beaufsichtigen, ggf. unterstützen und die Aufgaben auf Vollständigkeit überprüfen. Zudem erwartet ein Großteil der Lehrer/innen eine Rückmeldung zur Hausaufgabenerledigung und somit auch zum Verständnis des Unterrichtsstoffes. An einigen Schulen waren die Lehrer/innen unzufrieden mit der Hausaufgabenerledigung, so dass von Seiten der Schule eine weitere Hausaufgabenbetreuung angeboten wurde, welche – wie oben schon erwähnt – die Eltern irritierte.

Lehrer/innen erwarten aber auch von den Eltern, dass diese die Hausaufgabenerledigung kontrollieren und somit einen Teil der Verantwortung für die Bildung der Kinder übernehmen.

Schule F / Lehrer/innen:

B: naja, gewisse dinge jetzt (-) eine ordnung im ranzen (-) sagen wir mal so, oder dass die hefte vollzählig sind eben, dass die hausaufgaben rich' (-) in der art erfüllt (-) werden, (-) sauber abgeschrieben, (.) vollzählig, vollständig, (-) solche dinge. (-) also eigentlich die (.) normalen (.) grunddinge

Anhand dieser Ausführungen können verschiedene Funktionen von Hausaufgaben bzw. Erwartungen an die Praxis von Hausaufgaben destilliert werden:

Hausaufgaben dienen:

- zur Information der Eltern über Leistungsstand und die Themen des Unterrichts,
- zur Möglichkeit der elterlichen Unterstützung (sowohl aus Sicht der Lehrer wie aus Elternsicht),
- zur Information der Lehrkraft über Verständnis des Unterrichtsstoffes,
- als Vorbereitung für den Unterricht, und
- zur Festigung des Unterrichtsstoffes.

In keiner der Befragungen wurden die Hausaufgaben als Fördermöglichkeit für die Kinder beschrieben bzw. welche Vorteile Hausaufgaben für die Entwicklung der Kinder haben. Lediglich einige Eltern gehen auf die Zielstellung der Hausaufgaben im Hinblick auf die Kinder ein. Hier wird deutlich, dass an vielen Schulen Hausaufgaben aus „Gewohnheit“ aufgegeben werden und deren Sinn kaum reflektiert wird. Viel wichtiger erscheint besonders für die Lehrkräfte die Diskussion um die Erledigung bzw. Organisation von Hausaufgaben zu sein.

Es zeigt sich auch, dass die in der Schulordnung vorgeschriebene selbständige Erledigung der Hausaufgaben zwischen den einzelnen Organisationen nicht deutlich kommuniziert wird. Einige Horte haben sich bspw. das Ziel gesetzt, die Hausaufgaben auch auf Richtigkeit zu kontrollieren und die Schüler/innen so lange an den Aufgaben arbeiten zu lassen und sie ggf. zu unterstützen, bis sie richtig sind – dies widerspricht unter Umständen der Intention der Lehrer/innen bzgl. der Hausaufgaben.

Wenn Eltern Hausaufgaben überwachen, dann ist es aus ihrer Sicht auch notwendig, die Richtigkeit derselben zu überprüfen, da sie nicht möchten, dass das eigene Kind möglicherweise von der Lehrkraft negativ eingeschätzt wird. Hier werden die Hausaufgaben als Reibungspunkt zwischen Elternhaus und Schule hervorgehoben. Lehrkräfte vermuten, dass einige Familien gegen die schulischen Unterrichtsmethoden arbeiten, indem sie an bestimmten Aufgaben mitarbeiten und

Texte nachschreiben lassen bis diese fehlerlos sind. Dies entspricht weder dem Anspruch, dass Hausaufgaben selbständig zu erledigen sind, noch der Lehrmethode. Dies führt besonders in Schulen mit modernen, offenen Unterrichtsmethoden zu Frustration bei den Lehrkräften.

Schule C / Lehrer/innen:

B: ob sie notwendig sind, oder nicht. also (-) viele eltern wollen (.) hausaufgaben. (—) man muss das, (.) also, da geht die () sicherlich je (.) die lehrer 'n bisschen unterschiedlich, aber prinzipiell sollten (-) sind wir schon (-) da (.) gehen wir schon davon aus, dass es, ähm (2.5) jetzt nicht so viele hausaufgaben geben kann, oder (-) möglichst keine oder nur wenige oder nur vorbereitende hausaufgaben, die die kinder prinzipiell selbst durchführen können, (.) die den unterricht vorbereiten, (.) die wirklich also (.) auch machen wollen, (.) und, ähm (.) viele eltern wollen eben hausaufgaben haben, um (-) damit einblick in die schule zu (.) kriegen, was aber nicht möglich is. (-) und dadurch wird auch einfach das konfliktpotential zu hause ja eigentlich immer verschärft. wenn die mutter dann dahinter steht, dass das (.) der text jetzt noch dreimal abgeschrieben wird, weil 's ihrer norm nicht entspricht, und wir 'das aber nicht so wichtig finden, sondern uns eigentlich der inhalt wichtig is (-) von dem text, (-) dann gibt 's da ein reibungspunkt.

Lehrer/innen wissen, dass Eltern Hausaufgaben erwarten, um zu erfahren, was gerade im Unterricht behandelt wird und wie ihr Kind steht. Geben sie aber vorbereitende Hausaufgaben auf, verlieren diese ihren für Eltern informativen Charakter. Gerade in den Schulen mit besonderem Unterrichtskonzept gibt es aber nahezu ausschließlich vorbereitende Hausaufgaben. Auch dies führt zu Unstimmigkeiten zwischen Elternhaus und Schule.

6.2.6 Ganztagsangebote

Abstimmungsdefizite zwischen Schule und Familie

Unter Ganztagsangeboten verstehen Eltern die Möglichkeit für ihre Kinder, sich in verschiedenen Bereichen auszuprobieren und sinnvoll zu beschäftigen.

Förderangebote werden nicht als Ganztagsangebot erwartet, sondern zählen vielmehr zu den eigentlichen Aufgaben der Schule bzw. zum Unterricht. Da Förderangebote häufig mit Nachmittagsunterricht in Verbindung gebracht werden, lehnen viele Eltern diese ab. Eltern begründen diese Ablehnung damit, dass bspw. die Motivation der Kinder für das Lernen gefährdet sei, wenn diese auch noch am Nachmittag „lernen müssen“.

Schule C / Eltern:

C: äh, gefördert haben, oder so, also das is 'n super anbot. (-) ähm, beim thema ganztagschule, was 'n ganz anderes thema dann für mich is, (.) hab ich 'ne ganz andere meinung, 'ne ganz spezielle meinung, da bin ich (--) da auch dann sehr vorsichtig, weil ich einfach sage, (-) ähm (--) was ich eben schon sagte, wenn ein kind mit acht jahren von acht bis (.) halb zwei, oder viertel vor zwei (-) ähm, lernt, (.) dann is das genug. (.) meiner meinung nach, und dann muss man nicht noch das in den nachmittag reinziehen, oder mit irgendwelchen (-) pausen in die länge ziehen, damit dann noch mal am nachmittag unterricht gemacht werden kann, um diesen tag zu füllen

Es zeigt sich, dass viele Eltern über Förderangebote schlecht bzw. nur teilweise informiert sind. Gerade für Eltern deren Kinder keine Probleme in der Schule haben, treten die Förderangebote kaum in Erscheinung. Hausaufgabenbetreuung als Bestandteil der individuellen Förderung wird jedoch von den Eltern bei der Entwicklung des Ganztagsangebots gefordert.³²

Freizeitangebote werden ebenso explizit eingefordert. Dabei nehmen Eltern nicht an, dass die vielfältigen Themen der Freizeitangebote dazu beitragen, dass die Kinder langfristig Interessen oder Hobbys entwickeln. In diesem Bereich betrachten sie die elterliche Förderung durch außerschulische Angebote als maßgebend. Diese Erwartungshaltung hängt stark mit der Umsetzung der Ganztagsangebote in den Schulen zusammen, die zumeist als nachmittägliche Freizeitangebote, die halbjährlich gewechselt werden können, konzipiert sind.

Eltern bevorzugen die offene Organisationsform von Ganztagsangeboten. Der Begriff Ganztagschule – in gebundener Form – ruft oftmals die Befürchtung hervor, dass die Kinder länger als bisher Unterricht haben würden. Eltern sind offenbar unzureichend über die Möglichkeiten und Potentiale von Ganztagschule informiert. Eltern, die ein dezidiertes Bild von Ganztags haben, sehen in der Ganztagschule den Vorteil, dass die Kinder einen ruhigeren Tag verbringen können, ohne die Notwendigkeit zusätzlicher außerschulischer Bildungs- bzw. Freizeitangebote am Nachmittag.

Viele Eltern klagen über die begrenzte Zeit, die ihnen unter der Woche nachmittags mit ihren Kindern zur Verfügung steht. Hausaufgaben und Vorbereitung für den Unterricht oder Klassenarbeiten empfinden sie als zusätzliche Belastung. Vom Hort

³² An den Gruppenbefragungen nahmen fast nur Eltern teil, deren Kinder keine Probleme in der Schule haben. Lediglich in zwei Schulen im ländlichen Raum klagte jeweils ein Elternteil über den Mangel an Nachhilfe.

wird daher gefordert, dass diese Aufgaben dort erledigt werden, so dass für die Familie gemeinsame Freizeit bleibt. Gebundene schulische Angebote bis in den Nachmittag hinein werden jedoch abgelehnt. Selbst die Verpflichtung, für ein halbes Jahr an einem bestimmten Angebot teilzunehmen, wurde von den Eltern vielfach als einschränkend empfunden. Die Möglichkeit, die Kinder spontan früher von Schule bzw. Hort abzuholen bzw. über die Nachmittagsgestaltung selbst zu bestimmen, ist für Eltern sehr wichtig. Auf der anderen Seite merken Eltern auch immer an, dass sie sich als Familie an die Schulzeiten anpassen.

Schule C / Eltern:

C: wobei auch da diese (.) dieser aspekt, so wie wir 's jetzt haben, dass wir am vormittag schule haben, und am nachmittag hort, (.) da finde ich, is (.) diese konstellation (.) eigentlich noch die BESSERE variante.

A: << zustimmend > hm. > [weil der hort mehr spiel is, hm (-) hm

C: [als wenn man sagt, es kann (.) es is ganztags(.)SCHULE, weil (.) hort is immerhin noch 'ne freiwillige geschichte. (-) ähm, schule is keine freiwilligkeit mehr, und (-) da müssen wir einfach (-) ne, da (-) geht 's [einfach darum (-)

A: [stimmt auch, ja

C: ähm, ich kann jetzt noch entscheiden, auch wenn ich (-) es nicht MUSS, oder (.) KANN, oder möchte, oder wie auch immer, ich kann es noch entscheiden. (3.0) von daher (---) ähm (---) muss man da (-) finde ich (---) schon gut aufpassen, ne, (.) dass man (-) das eine, (.) diese ganztagsangebote gut findet, aber gleichzeitig sagt, ganztagschule nein.

Schule A / Eltern:

A: wir reden ja jetzt im moment auch so ein der elternschaft so ein bisschen, wollen wir (-) ganztagschule werden oder nicht und das haben viele (.) eltern das bedürfnis zumindest die möglichkeit zu haben, den nachmittag für ihre kinder noch frei zu gestalten

Hinsichtlich der Erwartung an Inhalte der Ganztagsangebote unterscheiden sich die Eltern im ländlichen vom städtischen Raum. Da auf dem Land oftmals längere Wege zu Freizeit- oder Sporteinrichtungen bestehen bzw. die Breite an Angeboten nicht im gleichen Maße wie in der Stadt gegeben ist, fordern die Eltern dort verstärkt kontinuierliche Freizeitaktivitäten. Im städtischen Raum kommt diese Forderung kaum zum Tragen, entweder weil die bestehenden Ganztagsangebote oft als Freizeit- bzw. Sportangebote konzipiert sind oder weil die Wege zu außerschulischen Angeboten nicht weit sind und kaum „Transferstress“ entsteht.

Eltern nehmen die Ganztagsangebote der Schule durchaus als Konkurrenz zum Hort wahr. Da die befragten Eltern ausdrücklich Freizeit für ihre Kinder wünschten, sehen sie selbst die Vielzahl der Angebote häufig als eine mögliche Überlastung ihrer Kinder und ein Abdrängen des Hortes. Auf der anderen Seite möchten sie für ihre

Kinder eine umfassende Bildungsinfrastruktur, um ihnen eine gute Ausbildung zu ermöglichen.

Die Interviews in den städtischen Schulen zeigen eine ambivalente Vorstellung von den Ganztagsangeboten bzw. vom Begriff Freizeit. Eltern verfügen hier in Bezug auf ihre eigenen Kinder möglicherweise nicht über die Fähigkeit zur ausreichenden Selbstreflexion bzw. befinden sich in einem ungelösten Widerspruch zwischen kindgerechten Lern- und Freizeitbedingungen und den Notwendigkeiten einer Bildungsgesellschaft. Sie sehen einerseits die potentielle Überlastung der Kinder und fordern mehr Freizeit, andererseits lassen sie ihre Kinder dennoch mehrere Ganztagsangebote bzw. außerschulische Freizeitangebote in der Woche nutzen. Dies zeigt sich sehr deutlich am Beispiel einer Mutter, die über ein fundiertes Wissen zu Ganztagschulen verfügt und diese auch als Möglichkeit für mehr Freizeit und Ruhe für die Kinder propagiert. Das eigene Kind jedoch besucht neben drei Ganztagsangeboten pro Woche zusätzlich den Musikunterricht (zwei Stunden/Woche) und die Christenlehre (eine Stunde/Woche).

Schule G / Erzieher/innen:

B: aber die eltern sind der meinung, wir tun doch was für unsere kinder. wir haben die dort angemeldet, dort angemeldet und abends fahren wir die noch zum spielmannszug und spielen, fahren noch zum fußball abends, wir tun ja was für unsere kinder.

Hort und Schule fordern von den Eltern, dass diese die Anzahl der besuchten Ganztagsangebote für ihre Kinder einschränken und selber feststellen, wann eine Überlastung für das Kind beginnt. Erzieher/innen unterstellen, dass die Eltern so viel wie möglich Angebote nutzen möchten. Je mehr Angebote es von Seiten der Schule gibt, desto stärker sei der Wunsch der Eltern, ihre Kinder in die Angebote zu schicken. Dies scheint ein Kreislauf zu sein, denn sowohl Schule als auch Hort möchten ihre Angebotszahl nicht weiter einschränken³³, da die Angebote in der Befragung von den Eltern gewünscht wurden. Beide Einrichtungen betrachten das Erfüllen aller Angebotswünsche als Elternbeteiligung und lehnen daher eine Reduzierung ab.

Hier offenbart sich die fehlende Abstimmung zwischen Familie, Schule und Hort, obwohl in fast allen Schulen Befragungen dazu vorgenommen wurden. Es wäre auch

³³ Lediglich eine der untersuchten Schulen hat nach einjähriger Erfahrung mit den Ganztagsangeboten die Anzahl reduziert bzw. hat viele GTA zeitlich parallel gelegt, damit von den Kinder nur eine eingeschränkte Zahl besucht werden kann.

möglich, dass die Erhebungsinstrumente an den Schulen nicht ausgereift sind, um von den Eltern neben den inhaltlichen Wünschen zu GTA bspw. auch Anzeichen von Überlastung zu erfragen.

Zustimmung des Hortes für GTA, allerdings Einschränkung seiner eigentlichen Tätigkeiten

Erzieher/innen haben ein ambivalentes Verhältnis zu Ganztagsangeboten. Zum einen werden sie als Entlastung betrachtet. So können am Nachmittag die Kinder, die nicht an den Ganztagsangeboten teilnehmen, in kleineren Gruppen individuell betreut werden. Zudem bieten die Ganztagsangebote speziellere Themen und auch die Vermittlung durch Fachkräfte, was im Hort so nicht ermöglicht werden kann.³⁴

Schule C / Hortleitung:

A: äh (-) ja, also die Vielfalt, äh (-) die kann man in eigenen Reihen einfach nicht (-) bieten, den Kindern. (-) äh, diese abwechslungsreichen (-) Angebote. (→) die Interessenerweiterung einfach auch, die Kinder, dass die Kinder auch mal was Neues ausprobieren können

Zum Anderen bringt das Ganztagsangebot neue Aufgaben für den Hort mit sich: Dadurch, dass viele Schulen das Zeitfenster für die Ganztagsangebote organisatorischen Erfordernissen anpassen, wie bspw. der Busabfahrtszeit, der zeitlichen Kapazitäten externer Kooperationspartner u.a., fallen die Angebote auf unterschiedliche Anfangszeiten, die von den Erzieher/innen bei der Organisation der eigenen Tätigkeit beachtet werden müssen. Häufig wird von den Erzieher/innen erwartet, dass sie die Kinder zu den Angeboten schicken. Deshalb sehen sich die pädagogischen Mitarbeiter/innen im Hort oftmals als „Bring- und Schickdienst“.

In einigen Schulen gibt es an jedem Wochentag Ganztagsangebote der Schule. Dadurch bleiben dem Hort zeitlich kaum Möglichkeiten zur Umsetzung eigener Vorhaben. Dies führt häufig zu Unzufriedenheit und Frustration auf Seiten der Horterzieher/innen. Sehr schwierig gestaltet sich durch die Koexistenz mit schulischen Ganztagsangeboten die Umsetzung der Vorgaben des Sächsischen Bildungsplanes, der die Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten (inkl. Hort) bildet. So wird es bspw. als schwierig erachtet, situationsorientiert oder längerfristig zu einem Thema zu arbeiten, wenn die Kinder ständig zu verschiedenen

³⁴ Eine Hortleiterin gab an, dass sie externe Fachkräfte über einen Förderfonds für Kindertagesstätten finanziert hat.

Terminen müssen und sich durch die häufig wechselnde Zusammensetzung der Kindergruppen (da die Kinder unterschiedlich an den Ganztagsangeboten teilnehmen) oft neue (Spiel-)Partner suchen müssen.

Schule G / Hortleitung:

A: dadurch, dass wir aber dieses gta haben, sind wir eigentlich nur noch da zu koordinieren. also das ist eigentlich unsere hausaufgabe, hauptaufgabe, koordination, welches kind muss wann wohin. also uns fehlt da eigentlich so ein bisschen das, was wir halt vorher gemacht haben, viel freizeit und angebote für die kinder, das ist eigentlich das, was für uns jetzt weggefallen ist, würde ich so einschätzen, durch das gta.

Wie oben erwähnt sehen auch Eltern die Ganztagsangebote als Einschränkung der Hortarbeit. Im Hinblick auf ihre Kinder werden die Ganztagsangebote auch als Störung der Hortzeit betrachtet, wenn die Angebote zu unterschiedlichen Zeiten stattfinden und dadurch immer wieder neue Spielkameraden gesucht werden müssen.

Erzieher/innen betrachten es als Wertschätzung, in ein Ganztagsangebot als Kursleiter/in eingebunden zu werden. Jedoch fühlen sie sich nicht ausreichend in die Planung und in die Konzepterstellung einbezogen. Damit ihre Arbeit sinnvoll an die Tätigkeiten in Schule und Elternhaus anknüpfen kann, erachten Erzieher/innen eine Beteiligung sowohl bei der Konzepterstellung als auch bei der Leitbildentwicklung der Schule als wichtig.

Schule E / Erzieher/innen:

B: und schön wäre es eigentlich, dass wir bei der gta-erstellung durch die lehrer mit eingebunden werden. dass ein vertreter vom hort eingeladen wird und gefragt wird, wie seht ihr das? können wir das so machen? welche ziele verfolgt ihr? wie könnte man das gemeinsam besser integrieren?

Die Erzieher/innen bemängeln die inhaltliche Überschneidung von Ganztagsangeboten mit den genuinen, freizeitpädagogisch orientierten Angeboten des Hortes. Sie erwarten daher dass bei der Planung des Ganztagsangebotes berücksichtigt wird, welche Angebote vonseiten des Hortes gemacht werden (können). Dies betrifft Bastel- und Hauswirtschaftsangebote aber auch Sportangebote. Interessant ist, dass die Erzieher/innen dabei nicht erwarten, dass Angebote in diesem Bereich unterlassen werden, sondern dass diese Ganztagsangebote durch pädagogische Mitarbeiter/innen des Hortes geleitet werden. Dies hängt auch mit der Einschätzung der pädagogischen Fähigkeiten von externen Kooperationspartnern zusammen, die von einigen Erzieher/innen als

unzureichend angesehen werden – hier sieht sich Hort als erster Ansprechpartner für die Schule.

Hort sieht Entwicklungsbedarf hinsichtlich der zeitlichen Strukturierung von Ganzttag

Mit Blick auf das Kind empfinden Erzieher/innen die Ganztagsangebote, so wie sie oftmals gestaltet werden, als zusätzliche Anstrengung. Den Kindern bleibe durch die nachmittäglichen Angebote nur unzureichend Zeit für Entspannung und freies Spiel.

Schule A / Hortleitung:

A: und die haben ja noch die gta-angebote, die sind ja dann schon nochmal eingebunden (-) und dann nochmal zusätzliche angebote (.) außerhalb der hortzeit

I: ja (-) ist das ihre meinung oder können sie das an irgendwas ablesen, das das nicht gut ist

A: das ist meine meinung (-) das kann ich auch ablesen daran, das die kinder teilweise überfordert sind

I: ja (-) [wie äußert sich das.

A: [das sind hm, das kinder nicht zu ag's wollen

In diesem Zusammenhang fordern Erzieher/innen eine ausgewogenere Rhythmisierung des Schultages, wobei der Hort besonders für Phasen der Entspannung eingebunden werden soll. An Schule C, wo die Ganztagsangebote in den Vormittag eingebaut sind, sehen die pädagogischen Mitarbeiter/innen im Hort keine Überlastung der Kinder, da der Nachmittag zur Erholung bleibt. Hier zeigt sich, dass durch die gemeinsame Gestaltung und Planung der Ganztagsangebote eine ausgewogene Rhythmisierung entsprechend der Bedürfnisse der Kinder möglich sein kann. Da bisher die gemeinsame Erarbeitung der Ganztagskonzeption jedoch noch die Ausnahme darstellt, sehen sich Erzieher/innen zunehmend als Bewahrer/innen der Freizeit. Damit verändert sich das Tätigkeitsprofil der Erzieher/innen.

Dennoch lehnen Erzieher/innen nur selten die Ganztagsangebote generell ab. Lediglich in einer Schule im ländlichen Raum waren die Erzieher/innen der Meinung, dass Ganztagsangebote der Schule nicht notwendig sind, da diese vollständig durch den Hort abgedeckt werden könnten bzw. der Nachmittag ausschließlich Hortzeit darstellen soll.

Lehrer/innen und Erzieher/innen sehen sich durch Verwaltung und traditionelle Verfahrensweisen blockiert

Auch die befragten Lehrer/innen sind sich darüber einig, dass der Hort bei der Gestaltung der Ganztagsangebote berücksichtigt werden sollte. Dass nach Ansicht des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und somit des Geldmittelgebers für die Ganztagsangebote der Hort ein offenes Ganztagsangebot darstellt, wird von den Lehrkräften selten so empfunden. Jedoch ähneln die Erwartungen an den Hort den Erwartungen an die Ganztagsangebote. So sehen die Lehrkräfte es als Aufgabe des Hortes sowie als Aufgabe der Ganztagsangebote, den Kindern eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung zu ermöglichen und sie bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen zu fördern, Interessen zu wecken und Fertigkeiten weiter zu entwickeln. Diese Erwartungen werden auch an die Ganztagsangebote der Schule im Modul 3 (Angebote im Freizeitbereich) der Förderrichtlinie GTA gestellt.

Betrachtet man die Erwartungen der Schule an den Hort, wenn es um den Ausbau und die Gestaltung der Ganztagsangebote geht, so zeigt sich, dass die Angebote ohne die Erzieher/innen organisatorisch nicht möglich wären. So wird vorausgesetzt, dass Erzieher/innen die Kinder pünktlich zu den Ganztagsangeboten schicken. Des Weiteren ist es den Lehrkräften wichtig, von den Erzieher/innen eine Rückmeldung zu erhalten, wie sich das jeweilige Kind in den Ganztagsangeboten verhält, ob es gern hingehet und ob das Angebot zu ihm passt. Es wird davon ausgegangen, dass die Kursleiter/innen im Ganztagsangebot dies für das einzelne Kind nicht leisten können. Der Hort wird zudem als Auffangbecken betrachtet für diejenigen Kinder, die kein Ganztagsangebot besuchen, damit sie im Schulhaus „keinen Blödsinn machen“ und ein Ansprechpartner vor Ort ist.

Als für eine gute Zusammenarbeit beider Einrichtungen besonders schwierig erweist sich die Forderung einiger Lehrkräfte, der Hort solle seine eigenen Angebote sowohl inhaltlich, als auch zeitlich an die Schule anpassen, damit keine Überschneidungen entstünden. Auch die Angebotsform sollte den Ganztagsangeboten angepasst werden. An einer der untersuchten Schulen ist bspw. ein Bestandteil der Kooperationsvereinbarung von Schule und Hort, dass die bislang offenen Angebote des Hortes einen für einen bestimmten Zeitraum verpflichtenden Charakter erhalten, um die Attraktivität des Ganztagsangebotes nicht zu schmälern bzw. den ordnungsgemäßen Umgang der Kinder mit den Ganztagsangeboten zu gewährleisten.

Schule B / Lehrer/innen:

A: [also das wäre das schlimmste, was man machen kann. also (.) die kinder brauchen auch wirklich die freizeit, deswegen haben wir auch gesagt (-) die kinder können (.) WECHSELN nach diesem zyklus. wobei (.) wir aber wirklich drauf wert legen, wenn du dich für die sechs (.) oder acht wochen anmeldest, dann BIST du verpflichtet, dann GEHST du mit (-) hin (.) dann beißt die maus keinen faden ab, also auch das müssen kinder wissen, ich entscheide mich für was, dann muss ich's auch eine gewisse zeit durchhalten. (-) und das war, sag ich mal, am anfang das problem mit dem hort, weil der hort gesagt hat, das wollen wir nicht. (-) die kinder sollten's (.) frei entscheiden. (-) ich will jetzt das machen. (-) wo ich gesagt hab, das funktioniert nicht. weil das, was ihr im hort, wenn ihr das im hort so macht (-) dann machen die das im gta genauso. ich hab heute keine lust auf gta. (-)

B: [hm

A: [ich will was anderes. wo wir gesagt haben, das funktioniert nicht. so, und da hat der hort gesagt, okay (-) einigen wir uns, FESTES hortangebot (.) genauso wie ihr (.) in diesem zeitraum. die kinder schreiben sich ein (-) und dann (.) MÜSSEN sie (-) zu dem angebot über diesen zeitraum gehen.

Hier wird deutlich, dass die von den Erzieher/innen empfundene Hierarchie zwischen Schule und Hort auch von einigen Lehrkräften bestätigt wird, wenngleich die Lehrer/innen nicht offen auf den unterstellten Statusunterschied eingehen.

Für Lehrkräfte und Erzieher/innen bleibt die Trennung von Schule und Hort bestehen, Dies äußert sich bspw. in der Anschauung, dass Schule sich auf den Vormittag und Hort auf den Nachmittag beschränken soll. Auch wird strikt nach Schul-, Ganztags- und Hortmaterialien unterschieden, da diese aus unterschiedlichen Fördertöpfen stammen. Nichtsdestotrotz äußerten beide Berufsgruppen in den Interviews auch Ideen, wie Schule mit Hort verknüpft werden könnte, wie Lehrkräfte und Erzieher/innen gemeinsam einen Schultag gestalten könnten. So wurde häufig über gemeinsamen Unterricht nachgedacht, in dem Erzieher/innen zur individuellen Förderung der Kinder beitragen könnten. Auch gemeinsame Projekte, die den Unterricht ergänzen, wurden angesprochen. Auch die Idee langer Entspannungsphasen am Vor- und Nachmittag, die von Erzieher/innen und Lehrer/innen begleitet werden sollten, wurde formuliert.

Letztlich werden solche Ideen wieder unter dem Hinweis verworfen, dass die Auflösung von Schule und Hort bzw. die partielle Verschmelzung beider Organisationen angesichts der bestehenden Strukturen nicht umsetzbar seien.

Insbesondere die Lehrer werden durch ihre tradierten Berufsrollenbilder darin gehemmt, eine Zusammenarbeit mehrerer Professionen unter dem Dach einer Ganztagschule zu denken. Die infrastrukturelle Trennung von Schule und Hort setzt sich letztlich im Berufsalltag fort. Von Erzieher/innen werden die strikte institutionelle

Trennung von Schule und Hort als auch die scharfe Abgrenzung der Aufgabenbereiche allerdings häufig(er) in Frage gestellt. In diesem Zusammenhang wurde vereinzelt auch der Wunsch geäußert, dass Hort auch institutionell wieder zur Schule gehören soll.³⁵

Nichtsdestotrotz sehen die Erzieher/innen für den Hort einen anderen Aufgabenbereich als für die Schule. Während Lehrer/innen nach dem Lehrplan unterrichten und die kognitiven Leistungen der Kinder stärken und bewerten müssen, liegt es beim Hort, wertungsfrei soziale Kompetenzen zu entwickeln.

Selten werden Ganztagsangebote als Möglichkeit zur Förderung der Chancengleichheit bei Schüler/innen genutzt

Bei der Befragung der Lehrkräfte zu Angeboten wird eine sprachliche Unterscheidung deutlich, die sich aus dem Zweck der jeweiligen Angebote ergibt. Die Lehrer/innen trennen Freizeitangebote (Modul 3 der FRL GTA) von den – ebenfalls über diese Förderrichtlinie finanzierten – Förderangeboten (z.B. in Deutsch und Mathematik) ab.

Mit Förderangeboten können aus Sicht der Lehrer/innen die Leistungen der Schüler/innen verbessert werden, da in kleineren Gruppen gelernt wird. Die Förderangebote werden in vielen Schulen wie Nachhilfeunterricht gestaltet und von Lehrkräften geleitet, was – wie oben beschrieben – auf Ablehnung der Eltern stoßen kann, wenn zusätzliche Förderangebote am Nachmittag als Strafe für die Schüler/innen wahrgenommen wird. Während Freunde Freizeit bzw. Freizeitangebote genießen, verlängert sich durch Förderunterricht die Unterrichtszeit. Auch Lehrkräfte empfinden die nachmittäglichen Förderangebote als Überforderung der Kinder, jedoch sind oftmals alternative Fördermöglichkeiten nicht bekannt bzw. der Schullalltag nicht so rhythmisiert, dass Ermüdungserscheinungen umgangen werden können.

Schule A / Lehrer/innen:

A: ja. ausbau von fähigkeiten und interessen auf jeden fall. also wir hatten das im ersten jahr (.) oder och im zwoten vielleicht och falsch gemacht. wir hatten viele förderkurse und mathematiklehrgänge und deutschkurse (-) angeboten (.) was die eltern natürlich oh juhu. ich bie äh ich schreib mein kind dafür ein. und bei den kindern haste dann sofort gemerkt im nachmittagsbereich öh::: das is das is dann einfach nich mehr so viel zu erwarten ja.

³⁵ Zu DDR-Zeiten war die Verknüpfung von Schule und Hort sehr viel enger. Der Schulhort gehört im Rahmen einer ganztägigen Betreuung fest zum Schulkonzept.

C: [das darf dann nicht die verlängerung der schule werden ne.]

Ganztagsangebote, also freizeitpädagogische Ganztagsangebote, fördern aus Sicht der Lehrer/innen dagegen Interessen und erweitern das Verständnis für Unterrichtsthemen. Als besonderen Vorteil empfinden Lehrkräfte den Einsatz externer Fachkräfte für solche Angebote, da diese eine andere Sichtweise auf bestimmte Themen haben und so förderlich für die Entwicklung der Kinder sein können.

Erzieher/innen teilen diese Sichtweise, äußern jedoch Bedenken hinsichtlich der pädagogischen Qualifikation externer Partner/innen. Auch Eltern erwarten einen kindzentrierten Zugang und pädagogische Fähigkeiten bei den Kursleitern.

Als problematisch bzw. noch nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt sehen Lehrer/innen und Erzieher/innen die Rückkopplung der Ganztagsangebote an den Unterricht. Beide Berufsgruppen meinen, dass ohne eine Rückkopplung kein Lernen und auch keine Leistungssteigerung bei den Kindern möglich sind. Diese Meinung wird von den Eltern geteilt, weshalb sie auch keine hohen Erwartungen an die Ganztagsangebote, insbesondere im stark ausgebauten freizeitpädagogischen Bereich haben.

Schule B / Lehrer/innen:

D: man müsste mehr zeit haben, das zu nutzen. wirklich jedem kind die gelegenheit dann geben (-) was habt ihr gemacht? also gerade die kleinen findischen machen wunderbare sachen. (-) was für 'n sachkundeunterricht jetzt noch (—) läh, hilfreich wäre

C: (())

D: wo die das jetzt eigentlich erst mal richtig erklären müssen, warum haben wir das gemacht und so weiter, dass die anderen mitlernen. aber da muss ich wieder sagen, 's is wieder zeitfaktor, 's is die [eine stunde

A: ((haben wir nicht, ne)

D: man hat dann wieder selber unterrichtet und (-) ja, man müsste sich eigentlich mehr zeit nehmen und das, um das auszuwerten, aber (-) also wichtige sachen (-) denke ich schon

Lehrer/innen betrachten Ganztagsangebote prinzipiell als Unterstützung auch für die Eltern. Diese werden von nachmittäglichen (Schul)Aufgaben weitestgehend entbunden und bräuchten ihre Kinder auch nicht zu außerschulischen Bildungsangeboten bringen. Von Lehrer/innen und vonseiten der Schulleitung wurden die Hauskinder, also Kinder, die den Hort nicht besuchen, als „organisatorisches Problem bei der Einbeziehung in die Ganztagsangebote“

empfundener. Diese Kinder gehen nach dem Unterricht heim und kommen in den seltensten Fällen zu einem Ganztagsangebot zurück in die Schule, werden von diesen Angeboten also nicht erreicht. Eine Betreuung in den Zeiten zwischen Schulende und GTA-Beginn kann über die Fördermittel für Ganztagsangebote nicht gewährleistet werden und der Hort kann diese Betreuung nicht übernehmen, da die Kinder nicht im Hort gemeldet sind. Da insbesondere sozial schwächer gestellte Elternhäuser überlegen müssen, ob der Hortbeitrag und das Essengeld bezahlt werden können und deshalb diese Kinder häufig bereits mit Unterrichtsschluss die Schule verlassen, stellt sich das Problem, dass diese Zielgruppe von GTA nicht ausreichend erfasst werden, obwohl gerade diese Gruppe mit Angeboten erreicht werden soll.³⁶ Obwohl die Angebote kostenlos für die Kinder sind, entsteht hier eine Leerstelle, die durch die parallele Organisation von Hort und Grundschule in Bezug auf die ganztägige Bildung und Betreuung verursacht wird.

Damit alle Schüler/innen in den Genuß von unterrichtsbezogenen Förderangeboten kommen, müssen, wie in Schule B, diese Förderangebote in den Vormittag integriert werden. Hierdurch entstehen auch keine Konflikte mit den, insbesondere im Nachmittag angebotenen, Freizeit-Arbeitsgemeinschaften.

6.2.7 Elternbeteiligung

Engagement der Eltern wird häufig im Zusammenhang mit außerunterrichtlichen Aktivitäten erwartet

Lehrkräfte erwarten von den Eltern Engagement in der Schule insbesondere bei der Gestaltung von Schulfesten, bei der Anschaffung bestimmter Unterrichtsmaterialien und auch bei der Ausgestaltung von Ganztagsangeboten. Schulen bzw. Klassen, die ein reformpädagogisches Konzept verfolgen, sind besonders auf die Unterstützung der Eltern angewiesen, da bestimmte Materialien nicht vorhanden bzw. über die Schulverwaltung zu finanzieren sind.

Schule A / Lehrer/innen:

C: (-) also wie 'ne Klasse: äh äh laufen kann und muss. das fängt an bei uns (.) bei uns müssen Materialien bestellt werden (.) und die Schule (.) hat dafür kein Geld. das heißt wir müssten

³⁶ Nur eine Schule in einem sozialen Brennpunkt betrachtet die Ganztagsangebote als Möglichkeit um auch Hauskinder zu erreichen. Hier wurde ein spezieller Kooperationsvertrag mit dem Hort geschlossen, so dass alle Betreuungszeiten abgedeckt sind.

stiftung´ anschreiben. das muss sich aber gekümmert werden (.) wo gibt´s diese stiftung? wer schreibt die an? wer fragt an? wer macht dokumentation und so weiter? und das is jetzt (-) ein beispiel nur (.) wo ich sage das (-) da brauch man mehr helfer als vielleicht in=´ner (-) klasse die eben anders arbeitet.

Deutlich wird, dass Eltern vor allem bei organisatorischen Dingen, bei der Anschaffung bzw. Bereitstellung von Materialien und, wie oben beschrieben, bei der Erziehung und der Vorbereitung der Kinder auf die Schule gefragt sind. Eine inhaltliche Einbeziehung von Eltern in die Gestaltung des Schulalltags wird dagegen weniger gefordert und reduziert sich zumeist auf die Mitarbeit von Eltern in Schulgremien.

Eltern unterstützen die Schulentwicklung bereitwillig, erwarten jedoch, dass die Bedingungen hierfür vorhanden sind

Eltern haben dagegen durchaus den Wunsch, sich an der Schulentwicklung zu beteiligen. Jedoch liegt aus Sicht der Eltern die Verantwortung für die weitere pädagogische Entwicklung in den Händen der Schulleitung. Die Ausstattung der Schule und die Schaffung guter Lernbedingungen sehen Eltern nicht als ihre, sondern als Aufgabe der Schulverwaltung an.

Möglichkeiten zur Beteiligung aus elterlicher Sicht sind vielmehr die Mitarbeit in Steuergruppen zur Entwicklung einzelner Schulbereiche oder die Unterstützung bei der Gestaltung von Schulereignissen (Feste, Projekte etc.).

Für Eltern sind angepasste Öffnungszeiten des Hortes wichtig

Besonders schwierig sind für Familien die Schließzeiten des Hortes in den Ferien, wenn der Hort keine Betreuung übernehmen kann. In den untersuchten Einrichtungen lag die Dauer derselben zwischen einer und fünf Wochen. Im ländlichen Raum werden Eltern sehr oft mit längeren Schließzeiten konfrontiert, die zum Teil die gesamte Ferienzeit umfassen. Dies liegt an kleinen Erzieher/innen-Kollegien (bspw. 3 Erzieher/innen im auf dem Schulgelände angesiedelten Hort von Schule F) und daran, dass oftmals die Horte Teil einer Kindertagesstätte sind und die Erzieher/innen für beide Einrichtungen zur Verfügung stehen müssen. Viele Eltern wünschen sich zudem längere Öffnungszeiten des Hortes, weil eine lückenlose Betreuung der Kinder aufgrund langer Arbeits- oder Pendelzeiten nicht gewährleistet

ist. Dies trifft insbesondere für den ländlichen Raum zu, da Eltern hier häufig lange Arbeitswege haben.

6.3 Zusammenfassung und Empfehlungen

Aufgabe der hier vorgestellten Studie war, die vielfältigen Verbindungen zwischen Grundschule mit Ganztagsangebot, Hort und Familie zu beschreiben, um letztlich Rückschlüsse auf die Ausgestaltung von Ganztagsangeboten bzw. die Ausgestaltung der Beziehung zur Familie zu ziehen. Es galt die Vernetzungen in Bezug auf den gegenseitigen Austausch und die Zusammenarbeit zu untersuchen und die gegenseitig gestellten Erwartungen bzw. vorhandenen Bedarfe abzugleichen. Aufgabe des Projektes war nicht, das sächsische GTA-Konzept bzw. dessen schulspezifische Ausführung zu evaluieren, sondern vor dem Hintergrund von GTA bzw. Ganztagschule das Verhältnis der beteiligten Organisationen Grundschule und Familie zu bestimmen.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse, auch im Hinblick auf den im Kapitel 3 beschriebenen Forschungsstand zum Verhältnis von Schule und Familie, zusammengefasst werden. Daran anschließend werden einige Empfehlungen gegeben, die sich insbesondere auf die vorgefundenen Spannungsfelder (Ausgestaltung GTA, Beziehung Schule-Familie und Schule-Hort) beziehen.

Verhältnis von (Grund)Schule und Familie

Losgelöst vom Thema „Ganztag“ können aufgrund der Projekterfahrungen und im Abgleich mit dem in Kapitel 3 dargestellten Forschungsstand Rückschlüsse auf das generelle Verhältnis und die Beschaffenheit von (Grund)Schule und Familie in Sachsen gezogen werden.

Jede Grundschule ist verschieden

Die Untersuchung der sieben Grundschulen hat gezeigt, dass jede dieser Schulen einen Einzelfall, also in seinen Ausprägungen einmaliges Gebilde darstellt. Zwischen den Schulen ergeben sich teilweise frappante Unterschiede (z.B. in Bezug auf das

kommunikative Klima), die durch die Ausprägungen verschiedener Faktoren hervorgerufen werden.

So haben die infrastrukturellen Bedingungen (Vorhandensein von „Buskindern“, die Einbindung in Gemeinde etc.) sowie die Ausstattung mit verschiedenen Ressourcen (Raumangebot, Schulumfeld, Finanzen etc.) Einfluss auf die Beschaffenheit und Ausgestaltung der Schule und des Schullebens (inkl. dem Ganztagsangebot) aber auch Einfluss auf die Verbindungen zu Familie und Hort (z.B. doppelte Raumnutzung als Konfliktpunkt mit dem Hort).

Als sehr viel bedeutsamer erweist sich allerdings der Faktor Mensch. Im Rahmen der Schule arbeiten und begegnen sich verschiedene Personen, die in dieser Kombination einmalig sind. Auch dann, wenn sich die dahinterstehenden Konzepte und Leitideen ähneln, werden diese teilweise sehr unterschiedlich umgesetzt, was nicht nur auf die jeweiligen Rahmenbedingungen (Ausstattung, Infrastruktur etc.) zurückzuführen ist. Die Umsetzung wird stark von den beteiligten Persönlichkeiten geprägt.

Ein wichtiger Einfluss darauf, wie Schule agiert, ob Schule reformpädagogisch oder eher traditionell arbeitet oder wie Grundschule in Kooperation zum Hort steht, hängt vom Vorhandensein bzw. Fehlen einer charismatischen Schulleitung ab. Hier unterscheiden sich die untersuchten Grundschulen stark. Es zeigt sich ein Spektrum, welches von eher vorsichtigen, gegenüber Neuem unentschlossen Leitungen (z.B. gegenüber GTA oder neuen Lern- und Lehrmethoden) bis zu Schulleitungen, die entscheidend auf die Veränderung der eigenen Grundschule hinwirken und dabei versuchen möglichst viele Facetten der Schulentwicklung (Rhythmisierung, Weiterbildung des Personals, Einbindung aller Beteiligten inkl. Erzieher/innen und Eltern etc.) zu berücksichtigen. Gleiches gilt auch für die Kollegien.

Diese Verschiedenheit von Schule, so hat es sich gezeigt, muss aber nicht negativ sein, auch wenn man das Wunschbild von immer gleichen, gleich guten Schulen attraktiv findet. Vielfalt sollte gewünscht sein, je nach Bedarf und Möglichkeiten. Inwieweit Schulen dann noch Hilfsmittel zur Hand gegeben werden (sollten) – z.B. in Form von Handlungsempfehlungen oder Konsultationseinrichtungen – muss im Einzelfall geprüft werden.

Schulischer Umgang mit der Bildungsbedeutsamkeit von Familie

Wie in Kapitel 3 beschrieben, kann die Familie ein bedeutsamer Bildungsort, der direkt und indirekt Einfluss auf die Schulleistung und damit die Bildungslaufbahn der Kinder nimmt. Dies geschieht dabei sowohl in fördernder, aber auch hemmender Art und Weise. Ganztagschulen – und in Sachsen Schulen mit GTA – verstehen sich als eine Möglichkeit, die hemmenden Einflüsse von Familie, wie geringe Lernförderung bzw. Motivation oder der ungenügende Zugang zu Ressourcen, auszugleichen.

In der Praxis der Grundschulen zeigt sich, dass die Bestrebungen, die familienverursachten Ungleichheiten auszugleichen, zum Teil weit fortgeschritten sind. Hausaufgabenbetreuung, der freie und kostenlose Zugang zu Kursen und Freizeitangeboten, aber auch Förderkurse und -unterricht in verschiedenen Fächern zeugen von diesen Bemühungen.

Aber auch wenn diese Aspekte in sächsischen Grundschulen mittlerweile fast ausnahmslos zum „GTA-Repertoire“ gehören, stecken der bewusste Umgang sowie die Reflektion familienbedingter Unterschiede (sowohl bzgl. der Potentiale als auch der Defizite) immer noch in den „Kinderschuhen“.

Sicherlich spielen die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder und Eltern bei der Gestaltung der Schule und der Ganztagsangebote eine Rolle, allerdings sind schulische Angebote nur selten nach den jeweiligen Lebenslagen der Schüler spezifiziert und differenziert und nur unzureichend nimmt Schule auf die elterlichen Einflüsse auf Lernmotivation oder Lernstrategien explizit Bezug (z.B. über Strategien der Elternbildung). Hier wird deutlich, dass Schule sich eher an den Wünschen der Eltern und Schüler orientiert und die aus pädagogischer Sicht tatsächlichen Bedürfnisse diesen noch nachgeordnet sind. Aber auch die Perspektive bezüglich der Familie als Ressource für die gemeinsame Bildung und Erziehung der Kinder wird zu wenig berücksichtigt. Noch zu selten werden Eltern aktiv in den (schulischen) Bildungsprozess einbezogen (z.B. über Projekte, AGs),

Der Tatsache, dass Familien weithin als „Aushandlungsfamilien“ mit starker Diskussionskultur funktionieren, wird in den Schulen sicherlich durch reformpädagogische Angebote wie Gruppenarbeit und Freiarbeit teilweise Rechnung getragen. Auch die befragten Lehrer stellen fest, dass die Kinder heute „anders als früher ticken“. Lehrer sehen sich einer Schülerschaft gegenüber, die weniger autoritätshörig ist und stattdessen nur begründeten und für sie „attraktiven“ Anweisungen folgt. Von vielen Lehrern wird in diesem Zusammenhang berichtet,

dass einigen Schüler/innen bestimmte Werte, Normen und Verhaltensweisen noch nicht inkorporiert sind, so dass Lehrer dies nachzuholen hätten, obwohl sie dies nicht als ihre Aufgaben ansehen und auch keine Zeit dafür haben.

Spannungsvolles Verhältnis von Familie und Schule

Das Gefüge von Grundschule und Familie wird in den durchgeführten Befragungen als wenig konflikthaft, aber als durchaus spannungsvoll beschrieben. Das Verhältnis ist von einer mehr oder weniger friedlichen Koexistenz geprägt, in der Schule eine gewisse bestimmende Rolle zugeschrieben wird. Diese Führungsaufgabe fällt der Grundschule dabei aufgrund der Bedeutsamkeit schulischer Bildung, der sich ausweitenden „Schulzeit“ in den Nachmittag und der Kontrolle über die Formen des gegenseitigen Austausches und der Zusammenarbeit zu.

Das heißt aber nicht, dass Eltern nicht auch eine treibende Kraft innerhalb der Schule und der Schulentwicklung sind. Viele Veränderungen sind auf das Interesse und Engagement von Eltern zurückzuführen. So spielen Eltern eine wichtige Rolle bei der Akquise von Ganztagsangeboten und sogar bei der Einführung neuer Unterrichtsformen. Diese Einflussnahme kann allerdings nur dort geschehen, wo Schule entsprechend offen ist und ein elterliches Engagement zulässt bzw. toleriert. Insofern bleibt der Grundschule bei allen die Schule bzw. die schulische Ausbildung betreffenden Themen das letzte Wort. Diese Abhängigkeit der Eltern vom Zuspruch der Lehrer führt vielfach zu einem Erleben von Ohnmacht und Abhängigkeit.

Spannungen entstehen zwischen Grundschule und Familie insbesondere auf interindividueller Ebene. Das bedeutet, dass sich Probleme und (seltener) offen ausgetragene Konflikte hauptsächlich durch die jeweils beteiligten Personen und deren Verhalten und Einstellungen begründen lassen. Bezugnehmend auf Melzer (1999) entstehen Probleme und Konflikte nicht, wenn es um bestimmte Themen geht, sondern immer dann, wenn die Lehrer oder Eltern unterschiedliche Vorstellungen darüber besitzen. Dieser Zusammenhang kann erklären, warum Schule von den Eltern teilweise völlig verschieden gesehen und beurteilt wird. Als Ursache hierfür können unterschiedliche Sichtweisen der Eltern z.B. auf Unterrichtsmethoden oder die Leistungsbewertung sein, die in der Auseinandersetzung mit den Lehrer/innen ihre Entsprechung oder einen Widerspruch finden.

Unterschiede bei den Eltern zeigen sich aber auch in anderen Bereichen. So sind an der Schule interessierte Eltern informierter, was Schule, Hort und GTA angeht. Solche Eltern berichteten über ein sehr enges Verhältnis zum schulischen Personal. Zufriedener, und damit für Spannungen weniger anfällig, zeigen sich erwartungsgemäß solche Eltern, deren Kindern das Lernen leicht fällt und die keine schulischen Probleme haben. Eltern mit „Problemkindern“ dagegen fordern eine noch bessere Förderung durch die Schule. Diesen Eltern ist es auch wichtig, dass der Hort Förderangebote (z.B. in Form individueller Hausaufgabenhilfe) übernimmt. Hier steht der Wunsch nach Freizeit für die Kinder am Nachmittag nicht im Vordergrund.

Die Frage, wer welchen Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen soll, scheint gegenwärtig vor dem Hintergrund der Einführung von GTA zwischen Grundschule und Familie noch nicht endgültig entschieden. Tendenziell übernimmt Schule aber – auch im Hinblick auf das Verhältnis zum Hort – immer mehr Bildungs- und Erziehungsverantwortung. Dass heißt, Schule nimmt weitreichende sozialpädagogische und erzieherische Aufgaben wahr, auch wenn sich Lehrer teilweise nicht auch dafür verantwortlich fühlen wollen. Bei den Eltern stößt diese Ausweitung der Aufgaben auf keinen spürbaren Widerstand. Lediglich Eltern mit hoher Bildungsaspiration für ihr Kind und einer Tagesgestaltung, die viele außerschulische Förderangebote (Nachhilfe, häusliches Hausaufgaben erledigen mit den Eltern, Vereinsmitgliedschaft o.ä.) einschließt, zeigen eine Ablehnung schulischer Anstrengungen über das traditionelle Bild hinaus.

Kommunikation gut, aber ausbaufähig

Der kommunikative Austausch zwischen Eltern und Grundschule verläuft über eine Vielzahl von Kanälen. Eine ganze Reihe an Möglichkeiten steht Eltern und Lehrern zur Verfügung, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Möglichkeiten des Austausches unterscheiden sich – da schulzentrierte Themen fast ausschließlich die Kommunikation zwischen Schule und Familie beherrschen – vor allem im Hinblick auf die Verbindlichkeit des Austauschs (spontane, situativ geprägte Kontakte vs. fest terminierte und im Schulalltag verankerte Eltern-Lehrer-Gespräche). Es zeigt sich dabei, dass nicht an allen Schulen die Möglichkeit besteht, ausreichend spontane Tür-und-Angel-Gespräche bzw. ausführliche Elterngespräche zu führen. Die untersuchten Grundschulen weisen starke Unterschiede bzgl. des kommunikativen

Klimas auf. Schulen mit vergleichsweise guten Möglichkeiten zum Gespräch zwischen Lehrer/in und Eltern werden allerdings genauso kritisiert, wie die Schulen mit weniger Angeboten (z.B. nur ein Elterngespräch pro Jahr). Das lässt darauf schließen, dass ein Großteil der Eltern nicht nur großen Gesprächsbedarf (insbesondere Feedback zur Schulleistung des Kindes) besitzt, sondern dieser auch nicht in ausreichendem Maße durch die Lehrer/innen gedeckt werden kann. Hier zeigt sich, dass die Schule den Austausch zwischen Lehrer/innen und Eltern steuert. Dies nicht nur hinsichtlich der Anzahl und Dauer von Gesprächen, sondern auch bzgl. der Inhalte.

Die Themen, die Schule in die Kommunikation einbringt, sind vor allem problemzentriert (kaum prophylaktischer Natur), zielen auf die Informierung der Eltern über das schulische Geschehen ab und wenden sich vielfach mit der Bitte um Mitarbeit an sie (dabei weniger auf pädagogische, sondern organisatorische Mitarbeit in der Schule).

Zusammenarbeit mit Familie erwünscht, aber nach Wunsch der Schule

Die oben aufgeführten Unterschiede innerhalb der beteiligten Akteursgruppen zeitigen auch, dass nicht alle Lehrer und insbesondere nicht alle Eltern in gleichem Maße miteinander kooperieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem Eltern, die von den Lehrern als Mittelschicht, gut ausgebildet und mit hoher Bildungsaspiration an die eigenen Kinder beschrieben werden, überproportional oft in den schulischen Gremien vertreten sind. Insofern kann die Einschätzung Melzers (1999) bestätigt werden, dass sozial unterprivilegierte Eltern bzgl. der Kommunikation und im Einfluss auf die Schule systematisch benachteiligt sind.

Als Ursachen können einerseits die Unattraktivität von schulischer Gremienarbeit für die Mehrheit der Eltern (Blickrichtung nicht nur auf das eigene Kind, sondern die ganze Schule, verbindliche und dauerhafte Mitwirkung etc.) vermutet werden, andererseits sprechen Lehrer in der Regel immer wieder diejenigen Eltern an, die bereits an der Organisation von Events oder ähnlichem beteiligt waren. Dadurch wird die Zielgruppe der Eltern durch die Lehrerschaft systematisch reduziert.

Familie hat, auch wenn in den untersuchten Schulen verschiedene Wege der elterlichen Partizipation und Mitsprache vorhanden sind, wenig Kontrolle über Schule

und deren Aufgaben. Alles, was direkt in Verbindung zu Lehrplan und Unterricht steht, entzieht sich letztlich elterlichen Einflusses und Kontrolle. Gern ist dagegen die elterliche Mitwirkung bei der Organisation von Veranstaltungen gesehen. Hierfür werden Eltern regelmäßig mit Verantwortung betraut.

Im Zusammenhang mit der Kommunikation und dem Austausch von Schule und Familie werden in der Bildungs- und Schulforschung Modelle der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft propagiert (vgl. Textor).

Diese Form des dialogisch und gleichberechtigt angelegten Verhältnisses zwischen Lehrern und Eltern findet sich in der Schulpraxis nur in seltenen Fällen. Nur dort, wo Schule die Elternschaft als Ressource jenseits der organisatorischen Mitarbeit bei Schulfesten wahrnimmt, rücken Potentiale und Informationen ins Blickfeld, die nur freigesetzt werden können, wenn sich Eltern und Lehrer auf gleicher Augenhöhe begegnen. Wichtig ist dabei, dass die Beteiligten eine kind- und nicht nur schülerzentrierte Perspektive einnehmen, um alle das Kind beeinflussenden Faktoren einzubeziehen (siehe Bildungsbedeutsamkeit von Familie).

Einfluss von GTA auf Beziehung Grundschule-Familie

Durch die Einführung und den Ausbau von Ganztagsangeboten in den sächsischen Grundschulen hat sich das Verhältnis, in dem sich Grundschule und die Familien gegenüberstehen, kaum bzw. nicht grundlegend verändert. Anders als die Zielrichtung von Ganztagsangeboten vermuten lässt, haben sich bspw. die gegenseitigen Erwartungen, die Formen des Austauschs und die Kooperation zwischen den beiden Institutionen kaum – zumindest in Reaktion auf die Einführung von Elementen der Ganztagschule – gewandelt.

Sicherlich kann man im Abgleich mit den Forschungsbefunden zwar konstatieren, dass der Ausbau von Ganztagschule bzw. in Sachsen von Ganztagsangeboten ein größeres Maß an Austausch und Abstimmung im Hinblick auf den Besuch der Kinder von Förder- und freizeitpädagogischen Angeboten provoziert. Und auch das Thema der Hausaufgabenerledigung spielt in den Grundschulen – nun aufgrund veränderter Erledigungsmöglichkeiten – nach wie vor eine große Rolle (hier aber vor allem in der Auseinandersetzung mit dem Hort). Es lässt sich aber nicht feststellen, dass die Einführung von Ganztagsangeboten eine Öffnung der Schule in Richtung Familie

bzw. Eltern vorantreiben und Eltern nun stärker als Mitarbeiter und Partner in Fragen der (Schul)Bildung verstanden werden würden.

Spannungsfeld Grundschule-Hort durch GTA

Sehr viel stärker fordert die Ausdehnung von Angeboten der Grundschule in den Nachmittagsbereich eine Auseinandersetzung von Grundschule und Hort heraus, da die Einführung von GTA einerseits die Ausdehnung von Schule in den Nachmittag hinein bedeutet und andererseits inhaltliche Überschneidungen zwischen Hort- und Ganztagsangebot provoziert (insbesondere im freizeitpädagogischen Bereich).

Aufgrund verschiedener Unterschiede sowie der Konkurrenz im Rahmen des Ausbaus von GTA zeigt sich, dass Grundschule und Hort in einem strukturellen Spannungsverhältnis zueinander stehen, das bisher nicht von allen untersuchten Grundschulen und Horten gelöst worden ist.

Problematisch ist dabei zum einen die Tatsache, dass Schule und Hort durch die unterschiedliche Trägerschaft mit je eigenen Leitungen sowie je eigenen Leitideen und Handlungskonzepten zum Teil sehr unterschiedlich konzipiert sind (vgl. Kap. 4). Eine Passungsfähigkeit, zum Beispiel im Hinblick auf ein gemeinsames Bild vom Kind bzw. von Kindheit, muss daher erst vor Ort erst hergestellt werden. Zum anderen sehen sich Erzieher/innen und Lehrer/innen einer Konkurrenzsituation ausgesetzt (z.B. aufgrund ähnlicher Arbeitsmethoden und vor allem im Hinblick auf das Kind), wenn sich Schule und Hort aufgrund der angesprochenen Unterschiede als eigene exklusive Institutionen wahrnehmen.

Durch den Rückzug vieler Horte in die Schulgebäude entstehen Spannungen auch auf individueller Ebene, da die teilweise Doppelnutzung der Räume eine volle Entfaltung der Arbeit für beide Einrichtungen nicht zulässt. Schule ist in der Wahrnehmung der Beteiligten mächtiger als Hort: Hort fühlt sich oft als Bittsteller, Dienstleister („Schick- und Bringdienst“) und Gast im Schulhaus.

Nur selten werden die strukturellen Unterschiede in der Praxis durch Schule und Hort soweit aufgelöst, dass durch intensive Zusammenarbeit und Austausch eine gemeinsame Perspektive auf das Kind geschaffen wird, die ein aufeinander abgestimmtes, gemeinsames Handeln ermöglicht und so nur selten zu Konkurrenzerleben oder Konflikten führt. GTA bietet aber durchaus auch Potentiale zur engen Kooperation zwischen den beiden Professionen. Voraussetzung ist aber

eine gegenseitige Offenheit und Akzeptanz, die zumeist dann gewährleistet ist, wenn Schule den Hort ernst nimmt und Hort die Scheu vor GTA als Konkurrenz ablegt.

6.3.1 Handlungsempfehlungen

Kommunikation und Kooperation zwischen Familie und Grundschule/Hort ausbauen

Obwohl der Austausch zwischen Eltern und Lehrern größtenteils (wechselseitig) als ausreichend beschrieben wird, sollten an allen Grundschulen vielfältige Formen der Kooperation und Zusammenarbeit ausgebaut werden. Dies vor allem, um den unterschiedlichen Bedarfen, insbesondere der Familien, gerecht werden zu können.

Die angebotenen Austauschformen sollten so institutionalisiert und im Schulalltag verankert werden, dass sie für die Lehrer/innen und Eltern eine große Verbindlichkeit ausstrahlen. Dabei sollte in Anbetracht unterschiedlicher Zugänge zu Schule und unterschiedlicher Problemstellungen eine große Spannweite von verbindlichen, regelmäßigen (Elterngespräche) und spontanen Formen (Tür und Angel) erprobt werden. Da sich die Elternschaften in verschiedenen Stadtvierteln oder zwischen Stadt und ländlichem Raum in Bedarf und Zugangsmöglichkeiten unterscheiden, sollten die Schulen – in Abstimmung mit den Eltern – über einen längeren Zeitraum verschiedene Instrumente erproben.

Weiterhin sollte es möglich sein, einerseits problemfokussierte und andererseits themenunspezifische, freie, ergebnisoffene Austauschformen anzubieten. Es ist auch darauf zu achten, dass Eltern und auch Lehrer/innen die Chance geboten wird, zu verschiedenen Tageszeiten und an verschiedenen Orten (nicht nur im Schulrahmen, z.B. bei Wandertagen oder Hausbesuchen) ins Gespräch zu kommen.

An einigen der untersuchten Schulen ist die Zusammenarbeit der Erzieher/innen und Lehrer/innen so weit gediehen, dass gemeinsame Elternabende und Elterngespräche durchgeführt werden. Dies berücksichtigt die Maßgabe, dass die Gespräche nicht nur schulzentriert sein sollten, sondern die gesamte Lebenswelt des Kindes (also Hort, Familie, Freizeit etc.) umfassen.

Wenn Lehrer/innen den Aufwand für die Interaktion mit den Familien intensivieren sollen, dann benötigen sie dafür selbstverständlich entsprechende Zeitkonten. Es

müßte also darüber nachgedacht werden, wie Lehrer/innen diesen Freiraum realisieren können, ohne dass die Lehrtätigkeit bzw. kindzentrierte Arbeit zurückstehen muss. Gleiches gilt auch für Absprachen mit dem Hort.

Im Rahmen des Austausches muss es den Lehrer/innen gelingen, Eltern noch stärker als (Bildungs)Expert/innen für ihre Kinder anzuerkennen. Wie wichtig diese für die Schulleistung und das Verhalten der Kinder sind, wurde oben gezeigt.

Skepsis gegenüber der Grundschule und Lehrerschaft wird bei Eltern häufig durch die Unkenntnis des Schulgeschehens verursacht. Die Einführung neuer und zeitgemäßer Lehr- und Lernmethoden kann nur gelingen, wenn Eltern in ausreichendem Maße über Inhalte, Themen und Methoden des Unterrichts informiert werden. Dies kann helfen Konflikte und Frustration zu verhindern.

Ausgestaltung von Ganztagsangeboten am Konzept der Ganztagsschule orientieren

Betrachtet man die Ganztagskonzepte sächsischer Grundschulen, so orientieren sich diese hauptsächlich an den finanziellen Fördermöglichkeiten der Förderrichtlinie Ganztagsangebot. Damit geht in vielen Schulen ein Prozess des umfassenden Ausbaus an zusätzlichen Lern- und Freizeitangeboten bzw. –projekten einher.

Problematisch ist dabei, dass vielfach bestimmte Elemente einer Ganztagschule bzw. des ganztägigen Lernens unberücksichtigt bleiben, die für den Erfolg von Unterricht in Verbindung mit weiteren Angeboten notwendig sind. Dazu zählt die Rhythmisierung des Schultags, d.h. die Schaffung ausreichender Zeitinseln für die Kinder, um zu entspannen und Gelerntes zu verarbeiten. Auch sind die Möglichkeiten des Blockunterrichts noch nicht ausgeschöpft.

Durch die Konzentration auf Ganztagsangebote besteht zudem die Gefahr, die Lehr- und Lernmethoden nicht ausreichend an die gegenwärtigen Erfordernisse der Kinder anzupassen. Die Integration von Hort und externen Partnern könnte hierbei zu wichtigen Impulsen führen. Dies natürlich nur, wenn diese externen Partner in die Konzeptionalisierung des Ganztages integriert sind und ihnen auf gleicher Augenhöhe und mit Wertschätzung begegnet wird.

Beim Ausbau des Angebotes darf für die Schulen nicht maßgebend sein, welche Fähigkeiten Lehrer/innen in ein Angebot einbringen, sondern welche konkreten Bedarfe der Schüler/innen durch Förder- und Forderangebote gezielt gedeckt werden

können. Ein Ausbau von GTA jenseits der Interessen und Notwendigkeiten seitens der Kinder und des Schulkonzeptes wird am Ziel vorbei führen.

Zu berücksichtigen ist auch, dass die Familien an den Schulstandorten unterschiedliche Interessen hinsichtlich des Ganztagsangebotes besitzen. So sind Eltern in Städten angesichts des großen Freizeitangebotes (Musikschulen, Vereine etc.) an Freizeit für ihre Kinder interessiert, während Eltern im ländlichen Raum mit GTA infrastrukturelle Schwächen der Region ausgeglichen wissen wollen.

Es scheint, dass insbesondere der freizeitpädagogische Bereich an Grundschulen gefördert und ausgebaut wird. Dies auch deshalb, weil diese Angebote als Werbemittel für den Wettkampf um neue Schüler/innen dienen. Schulen müssen prüfen, inwieweit das notwendig ist, zumal die Grundschulen mit Horten kooperieren, die im freizeitpädagogischen Bereich als Expert/innen anzusehen sind. Auch ist darauf zu achten, alle Schüler/innen mit GTA zu erreichen. Dabei gilt es bedarfsgerecht und nicht nach dem „Gießkannenprinzip“ vorzugehen. In der gegenwärtigen Verfassung scheinen Ganztagsangebote in Sachsen keine Möglichkeit zur Steigerung der Bildungschancen sozial schwacher Kinder zu sein. Dies auch deshalb, weil ihre Interessen und Bedarfe nur unzureichend reflektiert und berücksichtigt werden bzw. die Organisationsform der Angebote nicht an die Gegebenheiten angepasst wird (insbesondere Kinder sozial schwacher Familien besuchen nicht den Hort, sondern verlassen nach Unterrichtschluss die Schule).

Hausaufgabenpraxis prüfen und vereinheitlichen

Ein ständiges Streitthema zwischen Schule und Familie und insbesondere zwischen Schule und Hort ist die Hausaufgabenpraxis. Als Element der Ganztagschule sind an allen Grundschulen Angebote zur Erledigung der Hausaufgaben installiert worden. Dabei zeigt sich allerdings, dass nicht nur zwischen den untersuchten Grundschulen ganz unterschiedliche Konzepte und Vorgehensweisen bestehen, sondern dass auch innerhalb einer Schule-Hort-Dyade teilweise keine einheitlichen Konzepte verfolgt werden. Weiterhin bestehen für die Kinder z.T. sehr unterschiedliche Möglichkeiten der Anfertigung von Hausaufgaben, die unterschiedliche Ressourcen und Betreuungen mit sich bringen (Hausaufgaben im Hort, in der Schule, mit Eltern oder ohne Aufsicht). Diese je nach familialen Background unterschiedlichen Möglichkeiten der Schulkinder, die Hausaufgaben zu erledigen, führen zu Ungleichheiten bzw. fordern diese heraus.

Es berichten Kinder teilweise von Überlastungen im Zuge des Schul- und Hortbesuchs mit integrierten GTA und Hausaufgabenbetreuungen. So führt der Besuch von Ganztagsangeboten häufig dazu, dass Hausaufgaben mit nach Hause genommen werden müssen und erst am Abend erledigt werden können, also zu einem Familienproblem werden.

Hausaufgaben sollten demnach in allen Grundschulen bzgl. ihrer Praxis überprüft werden. Zentral sollte dabei die Frage des Nutzens (Festigen von Stoff; Überprüfung des Gelernten) und die Möglichkeiten einer chancengerechten Anfertigung sein.

Im Zuge des Ausbaus von GTA sollten also generell Hausaufgaben auf den Prüfstand gehoben werden. Es sollte geprüft werden, inwieweit Hausaufgaben generell zu „Schulaufgaben“ oder „Schulübungsstunden“ umgewandelt werden können bzw. müssen, um sie in den Schulalltag zu integrieren und für alle Kinder die Möglichkeiten des gleichen Zugangs zu Betreuung und Ressourcen (Internet, Materialien etc.) zu ermöglichen. Dieses Konzept (Sinn, Umfang, Wochentage von Hausaufgaben) sollte für alle Lehrer/innen verbindlich sein. Die Aufgabe von Hausaufgaben sollte in Abstimmung der einzelnen Lehrer und mit dem Hort erfolgen, um Überlastungen zu vermeiden bzw. die Aufgaben und Tätigkeiten des Hortes nicht zu stören bzw. zu konterkarieren. Sogenannte „Elternhausaufgaben“ sollten (aufgrund der angesprochenen vielfältigen familialen Lebenslagen und der daraus entstehenden Ungleichheiten für die Kinder) unterbleiben.

Im Rahmen dieser Umstellung muss auch geklärt werden, über welche (anderen) Informationskanäle Eltern über das Schul- und Unterrichtsgeschehen informiert werden können. Außerdem sollte interessierten und engagierten Eltern die Möglichkeit eingeräumt werden, am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben (z.B. im Rahmen von Projekten oder durch Hospitation).

Zusammenarbeit Grundschule und Hort intensivieren

Ein weiteres wichtiges – allerdings nicht direkt im Fokus dieser Untersuchung stehendes – Problem stellt in Sachsen die Zusammenarbeit von Grundschule und Hort dar.

Damit diese Institutionen, die sich durch den Ausbau von Ganztagsangeboten nicht nur dieselbe Zielgruppe teilen, sondern darüber hinaus ähnliche Aufgabengebiete und Arbeitszeiten besitzen, nicht weiterhin (insbesondere auf struktureller Ebene)

konflikthaft gegenüber stehen, ist aus unserer Sicht nicht nur die Vertiefung der Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen vor Ort notwendig. Vielmehr ist es erforderlich, dass es eine Abstimmung sowohl auf Seiten der Träger als auch der Personal- und Dienstaufsicht (z.B. bzgl. der gemeinsamen Nutzung finanzieller und personeller Ressourcen) gibt.

Langfristig sollte darüber nachgedacht werden, ob es sinnvoll ist, Grundschule und Hort näher zueinander zu bringen. Es muss im Zuge dieser Überlegungen geprüft werden, wie die Arbeitsfelder der beiden pädagogisch geschulten Professionen abgesteckt werden können, damit keine Konflikte entstehen. Durch eine Annäherung bzw. weitreichende Abstimmung der Tätigkeitsfelder wäre eine bedarfsgerechtere Gestaltung des Schulalltags möglich, der dann als tatsächlicher Ganztag funktionieren könnte und nicht nur als additives Angebot eine Überschneidung von Grundschule und Hort provoziert.

7. Literatur

- Alt, Chr. (2002). Die Vielfalt familialer Lebensformen aus Sicht von Kindern. In: Leu (Hrsg.). Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern. Opladen, S. 139-170
- Artelt, C. et al. (Hrsg.) (2001). PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin
- Baumert, J. et al. (Hrsg.). (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Beisenherz, G. (2007). Wohlbefinden und Schulleistung von Kindern armer Familien. Auswirkungen der Dauer der Armut auf Grundschulkindern. In: Alt, Chr. (Hrsg.). Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle des Kinderpanels. Wiesbaden, S. 189-210
- Betz, T. (2006). Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie: Informelle Bildung und Schulerfolg. http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier19_betz.pdf
- BMBF (Hrsg.) (2005). Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_zwoelf.pdf
- BMBF (Hrsg.) (2004). Startkonferenz zum Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung". http://www.bmbf.de/pub/zukunft_bildung_und_betreuung_startkonferenz.pdf
- BMFSFJ (Hrsg.) (2006). Ganztagschule - eine Chance für Familien. <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf->
- Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.) (2006). Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim
- Bohnsack, R. (2007). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Stuttgart
- Bohnsack, R. (2006). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Stuttgart

- Böllert, K. (Hrsg.) (2008). Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden
- Böttcher, W. (2003). Die Kooperation von Familie und Schule - Forschungsbefunde aus den USA. In: Panagiotopoulou (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Opladen, 128-134
- Busch, F.W. & Scholz, W.-D. (2002). Wandel in den Beziehungen zwischen Familie und Schule. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.): Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Stuttgart, S. 253-276
- Busse, F. & Helsper, W (2004). Schule und Familie. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 439-464
- Busse, F. & Helsper, W (2007). Familie und Schule. In Ecarius, J. (Hrsg.). Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 321-341
- Deckert-Peaceman, H. (2006). Ganztagschule aus der Perspektive von Kindern. In: Burk, K. (Hrsg.). Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt
- Ditton, H. (1987). Familie und Schule als Bereiche des kindlichen Lebensraumes. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt
- Ecarius, J. (2004). Konflikte in Familie und Schule um die Erziehung der Kinder: Wer hat welche Erziehungsbefugnisse? In: Rehberg (Hrsg.). Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Frankfurt a.M.
- Ecarius, J. (2006). Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. In: Kramer et al. (Hrsg.). Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, S. 40-62
- Fend, H. (2001). Qualität im Bildungswesen. Wiesbaden
- Fölling-Albers, M. (2003). Grundschulpädagogik, Grundschulforschung und Kindheit. In: Panagiotopoulou (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Opladen, S. 34-43
- Fölling-Albers, M. & Heinzl, F. (2007) Familie und Grundschule. In: Ecarius, J. (Hrsg.). Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 300-320
- Fuchs-Heinritz, Werner (2009). Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden

- Fuhs, R. (2006). Eltern und Ganztagschule. In: Burk, K. (Hrsg.). Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt
- Geertz, C. (2003) Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main
- Groppe (2004). Die Rolle der Familie im Kontext ganztägiger Bildungseinrichtungen. In: Otto, H-U. & Coelen, Th. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 163-177
- Hauberger, S. & Teubner, M. (2007): Familien und Schulstart. Zur Bedeutung intrafamiliärer und struktureller Ressourcen für den Eintritt in die Grundschule. In: Alt, Chr. (Hrsg.). Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle des Kinderpanels. Wiesbaden, S. 81-106
- Heinzel (2000). Methoden der Kindheitsforschung.
- Hofer, M. (1992). Die Familie mit Schulkindern. In: Hofer, M. et al. (Hrsg.) Familienbeziehungen. Göttingen, S. 171-193
- Holtappels et al. (Hrsg.) (2007). Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). Weinheim
- Kirk, S. (2001) Elternmitwirkung im schulrechtlichen Rahmen der Ländergesetzgebung. In: Keck, R.W. & Kirk, S. (Hrsg.). Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Hohengehren, S. 18-26
- Krumm, V. (1996). Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. In: Leschinsky, A. (Hrsg.). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zur Theorie der Schule. S.119-137
- Krumm, V. (2001). Elternhaus und Schule. In: Rost, D. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 108-115
- Markert, Th. & Weinhold, K. (2009). Ganztagsangebote im ländlichen Raum. Eine empirische Studie zur Kooperation von Hort und Grundschule mit Ganztagsangebot in Sachsen. Dresden

- Markert, Th. & Wiere, A. (2008). Baustelle Ganzttag. Eine empirische Studie zur Kooperation von Horten und Grundschulen mit Ganztagsangeboten in Dresden. Dresden
- Melzer, W. (1999). Elternhaus und Schule – Ein Beispiel misslungener und gelungener gesellschaftlicher Partizipation von Familie. In: Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.). Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim, S. 299-310
- Pekrun, R. (2001). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Vaskovics, L.A. & Lipinski, H. (Hrsg.), Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 2. Opladen, S. 51-79
- Peuckert, R. (2005). Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden
- Selting et al. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>
- SMK & SMS (2007). Empfehlungen zur Kooperation von Schule und Hort. Eine Handreichung für Kindertageseinrichtungen und Schulen. www.sachsenmacht-schule.de/schule/download/download_smk/Schule-Hort.pdf
- SMK (2007). Förderrichtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zum Ausbau von Ganztagsangeboten (FRL GTA). www.sachsenmacht-schule.de/schule/download/download_smk/frl_gta_txt1_2007.pdf
- Stecher, Ludwig (2005): Schule als Familienproblem? Wie Eltern und Kinder die Grundschule sehen. In: Alt, Chr. (Hrsg.). Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2, Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden, S. 183-198
- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München
- Textor, M. Eltern und Schule als Partner. www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1359.htm
- Wendt, E.-V. & Walper, S. (2007). Entwicklungsverläufe von Kindern in Ein-Eltern- und Stieffamilien. In: Alt, Chr. (Hrsg.). Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 211-242
- Wiere, A. (2007). Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für Schule und Jugendhilfe im Rahmen ganztägiger Organisationsformen. In: Maren Zeller

(Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Baltmannsweiler, S. 81-98.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2004). Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-23985-SR-Band-224,property=pdf.pdf

Zeiber, H. (2005). Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In: Hengst, H. & Kelle, H. (Hrsg.). Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S.202-226

Züchner, I. (2007). Ganztagschule und die Freizeit von Kindern. In: Holtappels, H. G. et al. (Hrsg.). Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, S. 333-352

8. Anhang (Interviewleitfäden)

Für die Untersuchung wurden drei verschiedene Leitfäden (Experten, Akteursgruppen und Leitungsebene) entwickelt, die auf unterschiedliche Themen und Dimensionen ausgerichtet wurden. Je nach Befragungsgruppe wurden die Fragen bzw. Themenfelder abgewandelt und präzisiert. Während bspw. bei der Befragung der Expert/innen aus Politik und Administration die politischen Erwartungen und Bedarfe sowie das Zusammenspiel in der Verwaltung von Schule und Hort im Vordergrund standen, wurde bei der Befragung der Schul- bzw. Hortleitung vor allem das jeweilige GTA-Konzept sowie die Zusammenarbeit von Schule und Hort thematisiert.

Im Folgenden ist der allgemeine Leitfaden für die Befragung der Akteursgruppen in Schule und Hort (Eltern, Lehrer/innen, Erzieher/innen) abgebildet, der dann auf die jeweilige Gruppe zugeschnitten und teilweise erweitert wurde..

1. Beziehung zwischen zwei Institutionen (Schule-Hort; Schule-Familie;
 - [Verhältnis auf persönlicher/individueller Ebene vs. institutionelle Ebene]
 - Erwartungen an die andere Institution
 - Funktionen (allgemein)
 - Funktionen in Bezug auf Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder
 - In Bezug auf GTA
 - An mich gestellte Erwartungen (vermutet, gesagt bekommen)
 - Interaktion & Kommunikation (Beziehung)
 - Formen der Interaktion, des Austausches, des Kontakts
 - Dauer, Intensität, Regelmäßigkeit
 - Inhalte der Interaktion/Kommunikation
 - Atmosphäre/Klima
 - Zusammenarbeit (Wirken in die andere Institution)
 - Worin besteht das Tun?
 - Aufgaben(verteilung)

- Initiative woher und warum?
- Aufgabenwahrnehmung (Art & Weise, Vollständigkeit)
- Leerstellen, Mangel & Bedarfe (was entspricht nicht den Erwartungen und Anforderungen)
 - Prinzipiell auf alle Ebenen bezogen (Interaktion, Strukturen...)
 - In Bezug auf GTA/GTS / Bildung, Erziehung & Betreuung des Kindes
- Konflikt(felder), Probleme
 - Was läuft falsch? Was funktioniert nicht? (HA, Erziehungsstile...)
 - Warum? Welche Faktoren beeinflussen?
 - Lösung/strategie?

2. Innerinstitutionelle Zusammenarbeit (insbesondere Schule, Hort)

- Beurteilung der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums/(Familie)
- Probleme, Interaktion&Kommunikation, Austausch, Weiterbildung.....
- Verteilung von Aufgaben

3. GTA/GTS

- Wahrnehmung von GTA / Trennung vom Rest (Schule/Hort)?
- Erwartungen/Funktionen an GTA
 - In Bezug auf das Kind
 - In Bezug auf Familie
 - In Bezug auf Schule/Hort
 - Gründe für GTA
- Beurteilung/Einschätzung von GTA
 - Formen von GTA/GTS
 - Allgemeine Einschätzung/Meinung zu GTA/GTS
 - Auswirkungen der GTA (auf Kind, Familie, Schule...)

- Entlastung
- Veränderungen
- Leerstellen, Bedarfe an GTA
 - Am konkreten Beispiel
 - Auf allgemeiner Ebene
- Überschneidungen in Funktionen/Aufgaben / Konflikte
- Einflussmöglichkeiten
 - Mglk. des Einflusses auf Gestaltung der GTA (Konzept, Umsetzung...)
 - Beteiligung an Ausgestaltung

4. Kind(er)

- Ist-Stand & Entwicklungen (Leistung, soziale Kompetenzen, Integration etc.)
- Beurteilung von GTA durch die Kinder (über die Befragten)