



Familien - Erziehung - Bildung



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF

Familien - Erziehung - Bildung

Denise Efonayi-Mäder

Claudia Ermert Kaufmann

Rosita Fibbi

Jürg Krummenacher

Andrea Lanfranchi

Urs Moser

Markus P. Neuenschwander

Jürgen Oelkers

Heidi Simoni

Susanne Viernickel

Im Auftrag der Eidgenössischen

Koordinationskommission für Familienfragen EKFF

Inhalt

Vorwort	6
Jürg Kruppenacher	
I Einleitung	8
Jürg Kruppenacher	
II Ungleich verteilte Bildungschancen	10
Urs Moser, Andrea Lanfranchi	
Einleitung	10
1. Theoretischer Bezugsrahmen	11
1.1 Bildungstheoretischer Kontext	11
1.2 Bildungspolitischer Kontext	11
1.3 Zugänge zum Thema	11
2. Problemanalyse	12
2.1 Effektivität	12
2.2 Effizienz	12
2.3 Equity	13
3. Lösungsansätze	15
3.1 Fit für den Schulstart	15
3.2 Integration und Öffnung	17
3.3 Verantwortung und Rechenschaft	18
4. Schlussfolgerungen	18
4.1 Öffentliche Diskussion über Bildung von 0 bis 6	18
4.2 Bildungsauftrag für familien- und schulergänzende Einrichtungen	18
4.3 Sprachförderung	19
4.4 Ergänzung bisheriger Beurteilungsformen durch unabhängige Daten	19
4.5 Integrative Schulformen	19
4.6 Sicherung der Unterrichtsqualität	19
4.7 Armut bekämpfen, weil sie ein Bildungsrisiko ist - geringe Bildung bekämpfen weil sie ein Armutsrisiko ist	19
Literatur	20

III	Frühkindliche Erziehung und Bildung	22
	Susanne Viernickel, Heidi Simoni	
	1. Einleitung	22
	2. Frühe Kindheit als Bildungszeit	23
	2.1 Annäherung an einen Bildungsbegriff für die frühe Kindheit	23
	2.2 Frühpädagogische Konsequenzen	24
	3. Aufwachsen in geteilter Verantwortung	26
	3.1 Das Verhältnis von Familien und frühpädagogischen Institutionen im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse	26
	3.2 Verbindungen zwischen Familie und Institution	27
	3.3 Das Problem der Zugangs zu institutionellen Angeboten	28
	4. Folgerungen	30
	4.1 Schweizerische Bedarfe erfassen	30
	4.2 Ganzheitliches Bildungsverständnis und Realisierung von Chancengerechtigkeit	30
	4.3 Professionalisierung	30
	4.4 Prävention und Integration	31
	5. Fazit	32
	Literatur	33
IV	Erziehung im Jugendalter	34
	Jürgen Oelkers	
	1. Problemaufriss	34
	2. Kommerzialisierung als eine Bedingung des Aufwachsens	35
	3. Wandel der Erziehungsformen	37
	4. Normalität und Abweichung im Jugendalter	40
	5. Ausgewählte Beispiele für den Umgang mit Jugendproblemen	44
	Literatur	46
V	Erziehungsfragen in Migrationsfamilien	48
	Rosita Fibbi, Denise Efonayi	
	1. Einleitung	48
	2. Migrationsfamilien in der Schweiz	50
	3. Innerfamiliäre Beziehungen: die Ehepaare	52
	4. Intergenerationelle Beziehungen in den Familien	53
	4.1 Der Wert von Kindern	53
	4.2 Erziehungsstil	54
	4.3 Vermittelte Werte	56
	4.4 Familienkonflikte im Jugendalter	57
	5. Familien und Rolle der Migrationsgemeinschaften	59
	6. Interkulturelle Beziehungen: immigrierte Familien und Immigrationsgesellschaft	60
	7. Schlussfolgerungen	62
	Literatur	65



VI. Spannungsfeld Schule - Familie

Markus P. Neuenschwander, Andrea Lanfranchi, Claudia Ermert

Einleitung

Dieses Kapitel beleuchtet die Thematik der vielfältigen Aufgaben der Systeme Schule und Familie, ihrer Strukturunterschiede, Strukturkoppelungen und Demarkationslinien. Konkret stellt sich die Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern gestaltet werden und aussehen muss, damit sich Schulkinder unter dem Paradigma der Befähigung gut entwickeln und für das Leben lernen können. Das Themenfeld der Beziehungen zwischen Schule und Familie möchten wir vor dem Hintergrund des unbefriedigenden Abschneidens von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz in internationalen Leistungsvergleichsstudien behandeln (Zahner Rossier, Berweger, Brühwiler, Holzer, Mariotta, Moser, et al., 2004). Vor allem geht es um den brisanten Befund der Milieubedingtheit schulischer Leistungen und Abschlüsse (OECD, 2005), die in einem krassen Widerspruch zur zentralen Zielsetzung unseres Bildungssystems steht, nämlich der Gerechtigkeit von Bildungschancen (siehe auch Kap. II, in diesem Band). Dieses Problem dürfte im Zusammenhang mit institutionellen Strukturen

und Organisationsformen unserer Schule und mit der wenig familienfreundlichen Politik der Schweiz stehen. So empfiehlt die OECD (2004, S. 14.) in ihrem Bericht «Kinder und Karriere – Vereinbarkeit von Beruf und Familie»: «Die öffentlichen Ausgaben für die familienergänzende Betreuung von Vorschulkindern und für die schulergänzende Betreuung sollten erhöht und der Zugang zu Tagesschulstrukturen sollte vergrössert werden (...)».

Weil die Familie in Bildungsverläufen eine wichtige Rolle spielt, stellen sich die Fragen, wie das unterstützt und gefördert werden kann und was zu tun ist, wenn familiäre Hilffssysteme aus verschiedenen Gründen ausfallen oder wenig wirksam sind (Kapitel 1). Insbesondere ist die Bedeutung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit (Kapitel 2) sowie von schulergänzender Betreuung in Tagesstrukturen (Kapitel 3) zu klären. Zudem braucht es angesichts der vielfältigen Anforderungen Unterstützungsangebote für Familien in Erziehungsfragen (Kapitel 4). Auf dieser Grundlage werden familienpolitische Schlussfolgerungen gezogen (Kapitel 5).

1. Neue Herausforderungen an den Nahtstellen von Schule und Familie

Schulische Bildung und Zertifikate gelten als entscheidende Grundlagen für einen erfolgreichen Berufseinstieg und eine berufliche Karriere, aber auch für Lebensstüchtigkeit und politische Verantwortung als Staatsbürger. Schulerfolg, definiert als grosser Kompetenzzuwachs und erfolgreiche Schulkarriere von Kindern, ist ein hoch bewertetes Gut. Komplexe Lernprozesse können nicht im natürlichen Setting einer Familie, in Vereinen oder unter Gleichaltrigen ausgelöst und begleitet werden, sondern erfordern ein professionelles Umfeld wie die Schule. Überdies obliegt der staatlichen Schule die Funktion der Selektion, d.h. Kinder sollen aufgrund ihrer Leistungen gerecht verschiedenen Ausbildungskanälen zugeführt werden (Neuenschwander, 2005). Nicht zuletzt soll das soziale Setting des schulischen Kontextes zur Sozialisation der Kinder genutzt werden, indem Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen soziale Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Anstand, Höflichkeit usw. vertiefen sowie konstruktiv mit Konflikten und Gewalt umgehen lernen sollen (Lanfranchi, 2008/im Druck). Gleichwohl wird die Schule immer wieder kritisiert, dass die Kinder zu wenig oder das Falsche lernen, dass die Schule zu sehr aufgrund von sozialen Disparitäten (Nationalität und Schicht der Eltern, Elternaspirationen u.a.) selektiere statt aufgrund von Leistungen (z.B. Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Die Bildungsfinanzen stehen unter Druck und die Schule muss ihre Qualität und Wirksamkeit nachweisen.

Unterschiede zur Schule – Wie kann man diese Befunde erklären? In der Familie sollen in Abgrenzung zur Schule vor allem überdauernde, sichere Bindungen zwischen Personen verschiedener Generationen bereitgestellt und Werte vermittelt werden. In Familien können keine Diplome oder Zertifikate erworben werden und die Bildungs- und Lernprozesse in der Familie sind im Unterschied zur Schule in der Regel ungeplant und nicht nach didaktischen Kriterien arrangiert. Grundsätzlich haben Schule und Familie unterschiedliche Funktionen, obwohl sich deren Sozialisationseffekte teilweise überlappen (Neuenschwander et al., 2005).

Wirkfaktoren elterlicher Unterstützung – Zusammenfassend vertreten wir die These, dass die Kinder in kontinuierlicher Interaktion mit den Familienmitgliedern Weltwissen aufbauen. Nach Natalia Ginzburg (1983) ist die Familie «der Ort, von dem aus das Kind den Rest der Welt betrachtet». Dieses Weltwissen bildet eine Grundlage für schulische Lernprozesse und gute Leistungen. Um zu analysieren, wie Familien das Lernen von Jugendlichen und ihre Bildungskarrieren bis zum Erwerbseintritt beeinflussen, wurde am Jacobs Center for Productive Youth Development an der Universität Zürich das Forschungsprojekt «Familie – Schule – Beruf» (FASEB) durchgeführt (www.jacobscenter.uzh.ch/faseb). Fünf Faktoren stellten sich empirisch als besonders wirksam heraus:

1. Die Stimulation in der familiären Lernsituation ist effektiv. Die schulischen Leistungen der Kinder sind dann gut, wenn die Eltern regelmässig mit ihren Kindern diskutieren, kulturelle Anlässe besuchen, sie auf neue Themen aufmerksam machen, ihnen Bücher schenken. Wichtig ist, die Kinder kognitiv zu stimulieren und für neue Fragen und Konzepte zu interessieren.
2. Die Bedeutung eines zweiten Konzepts, auf welches bereits die frühere Forschung hingewiesen hat, konnte repliziert werden. Der sogenannte autoritative (in Abgrenzung zum autoritären) Erziehungsstil (Baumrind, 1971) erwies sich auch in unseren Daten als effektiv: Wenn Eltern ihren Kindern Wärme und Sympathie entgegenbringen und sie gleichzeitig führen und anleiten, dann sind die Leistungen hoch.
3. Schliesslich zeigten unsere Ergebnisse (in Übereinstimmung mit Wild, 2004), dass eine autonomiebezogene Unterstützung bei Hausaufgaben leistungsförderlich ist. Es geht weniger um die Menge oder die Häufigkeit der Hausaufgaben, als um die Art der Unterstützung bei Hausaufgaben durch die Eltern. Wenn Kinder Hilfe erhalten, ohne ihnen Autonomie und Selbstständigkeit zu nehmen, ist dies offenbar optimal.
4. Hohe leistungsbezogene Erwartungen der Eltern an ihre Kinder sind besonders wirksam (Neuenschwander, Vida, Garrett & Eccles, 2007). Dieser Befund steht in Übereinstimmung mit dem Modell von Eccles & Wigfield (2002), wonach sich Leistungen und Bildungsentscheidungen aus Erwartungen und Werten des Kindes und dessen sozialem Kontext erklären lassen.
5. Die Art, wie Eltern schulischen Erfolg und Misserfolg ihrer Kinder erklären, der sogenannte Attributionsstil, beeinflusst nicht nur den Schülerelbstwert, sondern auch die Entwicklung der schulischen Leistungen. Günstig ist, wenn Eltern Schulerfolg internal (d.h. mit Merkmalen des Kindes) und stabil erklären, z.B. mit Intelligenz oder Persönlichkeit. Schulischer Misserfolg sollte hingegen external (d.h. mit äusserer Lernsituation) und variabel (ein veränderliches Merkmal), z.B. mit der Schwierigkeit der Testaufgabe, erklärt werden. Ein solches Attributionsmuster beeinflusst die Entwicklung der Leistungen und des Selbstkonzepts positiv, ein umgekehrtes Attributionsmuster beeinflusst sie ungünstig.

Die Ergebnisse zeigen, dass schulische Motivation und Leistungen von Kindern in der Primar- und Sekundarstufe wesentlich durch familiäre Prozesse gefördert werden. Die Befunde zeigen aber auch, dass die Kinder je nach familiärer Förderung mit sehr unterschiedlichem Wissen in die Schule eintreten, und dass diese Unterschiede über die Schuljahre weitgehend bestehen bleiben.

Aufgabendelegation – Diese Befunde müssen in den Kontext der gesellschaftlichen Modernisierung gestellt werden (Herzog, Böni & Guldimann, 1997). Das Individuum hat die Familie bzw. die Gruppe als Zelle der Gesellschaft abgelöst. Es steht nicht mehr das Wohl der Familie, sondern der einzelnen Elternteile und der einzelnen Kinder im Zentrum des Denkens und Handelns. Offenbar bildet die Förderung der Kinder durch die Eltern eine hohe Belastung. Sie kann dann in zeitlicher, emotionaler und kognitiver Überforderung münden, wenn die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Familien ungünstig sind und Familien dadurch Leistungen nur beschränkt erbringen können (EKFF, 2005). Sind die Kinder die Opfer der gesellschaftlichen Modernisierung? Viele Eltern wollen eine optimale Bildung für ihre Kinder sichern, sind aber vom erforderlichen Engagement überfordert.

2. Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit

Eine wichtige Schnittstelle zwischen Schule und Familie bzw. Eltern und Schulerfolg ihrer Kinder vollzieht sich über die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit. Die neue Bundesverfassung sowie die kantonalen Schulgesetzgebungen verlangen Eltern-Lehrer-Kontakte in verschiedenen Klassenstufen sowie in Problemsituationen. Vor allem die US-amerikanische «parental involvement»-Literatur weist darauf hin, dass durch geeignete Eltern-Lehrer-Kontakte die Schulqualität erhöht werden kann (vgl. etwa Luster & AcAdoo, 1996; Saad & Leumer, 1997). Diese Zusammenarbeit kann sich auf der individuellen, kindbezogenen Ebene vollziehen (Eltern und Lehrpersonen sprechen miteinander über ein Kind). Sie ist auf der Klassenebene situiert, wenn Klassen- und Fachlehrpersonen mit der Elternschaft einer Klasse zum Beispiel im Rahmen eines Elternabends diskutieren. Sie kann auf der Schulebene angesiedelt sein, wenn institutionalisierte Elternräte oder Elternvereinigungen mit Schulleitung und Schulpflege verhandeln (für eine ausführliche Beschreibung verschiedener Kontexte und Formen der Zusammenarbeit, mit besonderer Berücksichtigung von Eltern mit Migrationshintergrund, siehe Lanfranchi, 2001a; Lanfranchi, 2001b).

2.1 Funktionen

Aus dem hohen Beitrag der Eltern zum Schulerfolg ihrer Kinder wird immer wieder eine Intensivierung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit abgeleitet. Es wird argumentiert, dass Eltern und Lehrpersonen ihre Bemühungen um die Heranwachsenden koordinieren sollen, um die Effektivität von Erziehung und Bildung in Schule und Familie zu steigern. Entsprechend sprach zum Beispiel Aurin (1991) von einer Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrpersonen. Indem ein Konsens zwischen Eltern und Lehrpersonen erarbeitet wird, kann die Entwicklung der Kinder effektiver gefördert werden. Eine genauere Analyse zeigt, dass unter unseren schulorganisatorischen Rahmenbedingungen nicht nur eine, sondern mindestens fünf Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit un-

Nicht selten delegieren sie Erziehungsarbeit teilweise der Schule und anderen Institutionen wie Kindertagesstätte, und Bildungsaufgaben delegieren sie an ausserschulische private Bildungsanbieter wie Lernstudios oder Förderzentren. Neuenchwander et al. (2005) berichteten, dass 25% der Kinder im Kanton Bern im 6. und 8. Schuljahr Nachhilfestunden erhalten, wobei es erhebliche Stadt-Land-Unterschiede gab. Ein ausserschulischer Bildungsmarkt wird nachgefragt und ist im Entstehen. Gleichzeitig werden von Lehrerseite Klagen hörbar, dass die Schule zu sehr die familiäre Erziehungsaufgabe übernehmen muss und für Bildungsprozesse zu wenig Zeit habe. Die Aufgabenteilung von Schule und Familie ist ins Wanken geraten, insbesondere scheinen sich Familien und Schulen gegenseitig Aufgaben zuzuweisen, ohne in der Aufgabenverteilung einen Konsens zu erreichen.

terschieden werden können (ausführlicher in Neuenchwander et al., 2005):

1. Aus der Schuleffektivitätsdebatte (z.B. Scheerens & Bosker, 1997) kann erstens der Zusammenarbeit die Funktion zugeordnet werden, die Kinder in ihrem Lernen und in ihren Leistungen zu unterstützen. Die Effektivität der Schule soll durch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gesteigert werden.
2. Eine zweite Funktion sehen wir in der Reduktion von Lehrbelastungen während des Unterrichts. Auch dies kann aus der Schuleffektivitätsdebatte abgeleitet werden: Wenn Lehrpersonen in der Elternschaft ein hohes «commitment» herstellen können, werden sie in ihrer Arbeit unterstützt. Dadurch werden Eltern zu einer Ressource in der Lehrere Arbeit, was sich in sinkenden Belastungen auswirken müsste.
3. Aus der Modernisierungsdiskussion kann die Funktion abgeleitet werden, dass die Schule ihre Akzeptanz in der Elternschaft durch eine intensivere Elternarbeit erhöhen kann. Im Kontakt mit den Eltern können Lehrpersonen die Qualität ihrer Schule und ihrer Arbeit zeigen und belegen, dass die Kinder in der Schule optimal gefördert werden. Elternkontakte werden für Lehrpersonen zu einer PR-Gelegenheit. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eine Reaktion auf Kritik an der Staatsschule, aber auch erhöhtem Mitbestimmungsinteresse der Elternschaft.
4. Eine vierte Funktion der Zusammenarbeit liegt ausgehend von systemtheoretischen Überlegungen in der Elternarbeit als Innovationsquelle für Schulentwicklungs- und Familienentwicklungsprozesse. Schule und Familie können als gegenseitige Irritationsquelle interpretiert werden, welche Reorganisationen im jeweils anderen Kontext auslösen. So führen beispielsweise schulische Hausaufgaben in der Familie dazu, dass neue Themen diskutiert werden, dass aber Eltern-Kind-Konflikte auftauchen, welche das Familienklima beeinflussen.

5. Eine fünfte Funktion der Zusammenarbeit liegt in der Elternmitwirkung bei schulischen Selektionsprozessen. Diese wird aus politischen Forderungen zur Demokratisierung der Schule abgeleitet. In vielen kantonalen Übertrittsverfahren erhalten Eltern Mitsprache, die vielfältige Formen (zum Beispiel einfache Anhörung oder gar Antragsrechts) erhalten kann (Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006; Neuenschwander & Malti, in Vorb.). Eltern erhalten dadurch mehr oder weniger grossen Einfluss auf schulische Selektionsprozesse.

2.2 Resultate

In ihrer Studie haben Neuenschwander et al. (2005) die ersten drei sowie die fünfte Funktion empirisch untersucht. Die vierte Funktion konnte empirisch nicht überprüft werden, weil dafür keine geeigneten Daten vorlagen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Formen der Zusammenarbeit, die in der Schweiz in der Regel praktiziert werden, vor allem die Funktion der Akzeptanzsicherung erfüllen. Je eher die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gelingt, desto positiver ist die Schuleinstellung der Eltern. Überdies berichten Lehrpersonen mit einer gelingenden Elternzusammenarbeit über weniger Belastungen im Unterricht. Hingegen konnten empirisch keine Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen von Eltern-Lehrer-Kontakten und den Schülerleistungen gefunden werden. Ob sich Eltern und Lehrpersonen intensiv gegenseitig informieren oder nicht, ob sie zueinander Vertrauen aufbauen, oder ob sie miteinander Maßnahmen koordinieren, beeinflusst die Schülerleistungen nicht. Der Verlauf der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit beeinflusst hingegen den Selektionsentscheid und die Allokation zu unterschiedlichen Schulniveaus. Immerhin scheint eine gelingende Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Zufriedenheit der Kinder in der Schule positiv zu beeinflussen. Wir konnten keine Effekte auf die Lernprozesse der Kinder finden, wohl aber auf die Emotionen der Kinder in der Schule.

2.3 Chancengerechtigkeit

Familien und Eltern können unterschiedlich viele Ressourcen in die schulische Unterstützung ihrer Kinder einbringen. Gemessen an der hohen Bedeutung der familiären Unterstützung für den Schulerfolg ihrer Kinder ist damit eine erhebliche Chancengleichheit verbunden. Kinder haben bei gleichem intellektuellem Potenzial sehr unterschiedliche familiäre Ressourcen und damit unterschiedliche Chancen auf Schulerfolg (siehe Kap. II, in diesem Band). Es stellt sich die Frage, ob diese Ungleichheit durch intensive Eltern-Lehrer-Kontakte beeinflusst werden kann, ob sie reduziert oder aber vergrössert wird.

Neuenschwander et al. (2005) zeigten, dass Migrationseltern ihren Kindern geringere Bildungschancen mitgeben, dass sie aber mehr Zusammenarbeit mit Lehrpersonen wünschten als Schweizer Eltern. Hier liegt also ein Potenzial für den Ausgleich von Chancen: Wenn massgeschneiderte Formen wie Elterngespräche oder Hausbesuche, evtl. unter Beizug von Kulturvermittlern, gewählt werden (Lanfranchi, 2000), sind Migrationseltern an Schulkontakten sehr interessiert

und motiviert, sich zu engagieren. Allerdings sind diese Kontakte komplex, zeitlich intensiv und oft schwierig. Es prallen nicht nur zwei verschiedene Sozialisationskontexte (Schule und Familie) aufeinander, sondern unterschiedliche Denk- und Orientierungsmodelle, die mit Kultur und Sprache in Zusammenhang stehen (Lanfranchi, 2004). Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit impliziert damit aufwändige und komplexe Integrationsarbeit, in welcher nicht nur das schweizerische Bildungssystem erklärt und verständlich gemacht wird, sondern auch das Bildungssystem des Herkunftssystems verstanden werden muss, und vor allem: in welcher Begegnung stattfindet und nicht Konfrontation. Dies ist für Lehrpersonen zweifellos eine anspruchsvolle Arbeit neben dem regulären Unterricht, welche das Zeitbudget und manchmal auch die eigenen Kompetenzen übersteigt (Lanfranchi, 2002). Ohne diese Integrationsarbeit dürften aber Eltern-Lehrer-Kontakte unergiebig sein.

Elterliche Mitwirkung als Sand im Getriebe der Chancengleichheit? – Ein weiteres Problem besteht in der Tatsache, dass bildungsferne Eltern es schwieriger haben als bildungsnahe, bei Gesprächen mit Lehrpersonen (z.B. bei Übertrittsfragen) ihre Anliegen zu vertreten und sich argumentativ mit den eigenen Zuteilungswünschen durchzusetzen. Somit muss man heute davon ausgehen, dass die Erweiterung schulischer Mitsprachemöglichkeiten der Eltern Tür und Tor für die weitere Reproduktion sozialer Ungleichheit im Sinne von Graf & Lamprecht (1991) geöffnet hat. Die Errungenschaft so genannter schulischer Standortbestimmungen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007) und Übertrittsgespräche mit dem Einbezug der Eltern bei Selektionsentscheidungen erweist sich somit als zweiseitiges Schwert: Statushöhere, kommunikative Eltern mit hohen Bildungsaspirationen können sich besser gegen einen wenig begehrten Schultyp der Sekundarstufe I wehren als bildungsferne und oft fremdsprachige Eltern. Darüber hinaus verstärkt ein hohes Engagement der Eltern Beurteilungsverzerrungen. Neuenschwander et al. (2005) zeigten, dass Kinder von Eltern mit hohen Bildungsaspirationen bessere Noten bei gleichen Leistungen erhalten. Es wird vermutet, dass bildungsnahe Eltern von der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen mehr profitieren können als bildungsferne Eltern, weil sich die Bildungsangebote typischerweise an Schweizer Mittelschichtangehörige richten und von dieser Gruppe besonders genutzt werden. Von klassischen Elternabenden der Schule profitieren bildungsnahe Eltern mehr als bildungsferne, selbst wenn wichtige Schuldokumente in verschiedenen Sprachen übersetzt vorliegen. Entsprechend dürften die gängigen Angebote so genannter Elternarbeit bildungsferne Eltern eher benachteiligen, sodass im Falle von bildungsfernen Familien neue Modelle einer chancengerechten Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit entwickelt werden müssen.

Grundsätzlich stellt sich die normative Frage, inwiefern Elternbildung mit dem Ziel einer wirksameren Kooperation mit sozial benachteiligten Eltern Aufgabe von Schule und Lehrpersonen sein kann. In der Tat sieht der gesetzliche Lehrerauftrag der meisten Kantone vor, dass Lehrpersonen anhand der gehaltenen Unterrichtslektionen bezahlt werden. Die Zusammen-

arbeit mit Eltern ist zwar darin enthalten, aber nur am Rande. Unter komplexen Rahmenbedingungen sind da zusätzliche Ressourcen erforderlich. Im nächsten Abschnitt werden daher ausserschulische Formen der Unterstützung von Kindern und ihrer Eltern im Sinne von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften diskutiert.

3. Tagesstrukturen und schulergänzende Angebote als Bildungspostulat

An den Nahtstellen von Schule und Familie entstehen seit einigen Jahren vielfältige institutionelle Angebote ausserfamiliärer bzw. ausserschulischer Kinderbetreuung, die wir im vorliegenden Kontext als **schulergänzend** definieren möchten. Gemeint sind Typen der Betreuung von Kindern im Kindergarten- und Schulalter, die im idealen Sinne als Tagesstruktur unter dem gleichen Schuldach in Form einer Tagesschule oder eines Tageshorts, oder aber als Teilzeitstruktur in Form von Mittagstischen, betreuten Aufangzeiten oder so genannter Schülerclubs angeboten werden (Übersicht in Lanfranchi & Schrottmann, 2004, S. 17 ff.). Analog zu den familienergänzenden Angeboten im Vorschulalter (siehe Kap. III, in diesem Band) gibt es auch bei den schulergänzenden Angeboten im Schulalter drei mögliche Zugänge zum Thema: Die Suche nach Lösungen für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Ausgangspunkt bei Larcher, 2005), das Postulat der Gleichstellung von Mann und Frau (schwerpunktmässig in Fehr, 2003), und schliesslich das Kindeswohl mit dem Ziel, die Chancengerechtigkeit der Schule auch bei Kindern aus bildungsfernen Familien zu erhöhen. Wir möchten in diesem Abschnitt auf diesen dritten Aspekt Bezug nehmen.

Erwartungen – Der Ausbau schulergänzender Kinderbetreuung wird neuerdings, oft in Verbindung mit dem Postulat bildungs- und erziehungsbezogener Inhalte der Betreuungsarbeit, als (Wunder-) Mittel zur Aufhebung der zahlreichen Schwachstellen im Schweizer Bildungssystem gepriesen. Der so genannte PISA-Aktionsplan der EDK (2003) plädiert neben schulischen Massnahmen wie Sprachförderung und Verbesserung der Schulqualität explizit für ein Handlungsfeld «ausserschulische Betreuungsangebote». Diese könnten Nachteile von Fremdsprachigkeit und sozialer Benachteiligung abfedern. Ausserdem erwiesen sich ausgebauter Betreuungsstrukturen im internationalen Vergleich, wie etwa das Beispiel Kanada zeigt, als Erfolg versprechend. Gemäss PISA-Aktionsplan soll die Schule «über Begleitstrukturen verfügen, welche nach Massgabe des Umfeldes der Kinder und Jugendlichen eine lernanimierende Betreuung während einer erheblichen Zeit des Tages sicherstellen und insbesondere Kinder mit Lerndefiziten unterstützen» (EDK, 2003, S. 23). Inzwischen haben verschiedene Kantone, angespornt von ihren Lehrerorganisationen (siehe auch LCH, 2005) diese Anliegen aufgenommen und sind daran, Tagesstrukturen flächendeckend einzuführen. Nach dem neuen Volksschulgesetz des Kan-

tons Zürich vom 7. Februar 2005, um ein Beispiel zu nennen, müssen alle Gemeinden den Bedarf an Tagesstrukturen im Schulbereich erheben und bis zum Beginn des Schuljahres 2009/2010 diesem Bedarf entsprechende Angebote zur Verfügung stellen (Kanton Zürich, 2007; weitere Beispiele: Kanton Aargau, 2007; Kanton Bern, 2007).

Wirksamkeit – Offen bleibt die Frage, inwiefern schulergänzende Einrichtungen wie Tagesschulen oder Kinderhorte effektiv die Chancengleichheit erhöhen können. Ob institutionelle Betreuung an Schulen in Bezug auf den Bildungserfolg wirksam ist oder nicht, ist bis anhin weitgehend unerforscht. Im Zuge der deutschen Diskussion rund um Ganztagschulen wurde die Forschungslage gründlich bilanziert. Radisch & Klieme (2003) kommen in ihrer Literaturrecherche zum Schluss, dass bisherige Studien zur Wirkung ganztätiger Schulorganisation keine stichhaltigen Effektnachweise erbringen. Auch Schütz & Wössmann (2005) konnten in einer mikroökonomischen Untersuchung im Rahmen der Auswertung internationaler Schülervergleichstests keine systematischen Zusammenhänge zwischen Ganztätigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit finden. Gemäss den Zwischenergebnissen eines Nationalfondsprojekts (Lanfranchi, 2007b) scheint die aktuelle schulergänzende Betreuung bei Oberstufen-Schulkindern sogar in einem negativen Zusammenhang mit dem Schulerfolg zu stehen: 13-jährige, die aktuell einen Hort besuchen oder in einer Tagesschule sind, haben eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit zu einem guten Schulabschluss zu kommen, als Jugendliche ohne schulergänzende Betreuung. Über dieses überraschende Resultat, das demnächst im Rahmen des zweiten (qualitativen) Teils des erwähnten Forschungsprojekts überprüft wird, kann zurzeit nur spekuliert werden. Eine mögliche Interpretation ist, dass ganz besonders Kinder aus bildungsfernen Familien (80% davon sind Fremdsprachige) zum vermeintlichen Zwecke der Sprachförderung und der Hausaufgabenunterstützung, oder auch aus psychosozial indizierten Gründen wie psychische Krankheit oder Suchtverhalten der Mutter ganztätig und mit hoher Frequenz, also jeden Tag, in den Hort oder in eine Tagesschule geschickt werden. Indirekt wird dieser Befund von älteren Ergebnissen aus der Forschung von ganztätigen Gesamtschulen bestätigt. Nach Fend (1982, S. 262ff, 281ff.) werden leistungsschwächere Schulkinder trotz Ausgleich fehlender häuslicher Unterstützungssysteme in ganztätigen Gesamtschulen nicht bes-

ser. Es ist sogar so, dass leistungsstärkere Schulkinder im gleichen Schultyp ein sinkendes Leistungsniveau aufweisen, weil die übliche Hausaufgabenhilfe zu Hause wegfällt und mit offenbar mässigem Erfolg in die Schule verlagert wird. Das ist ein Argument, das die schon in Kap. II (in diesem Band) erwähnte entscheidende Bedeutung der Eltern als Unterstützungssystem für den Lernerfolg ihrer Kinder bekräftigt.

Vorteile – Dennoch: Trotz Ausbleiben eindeutiger empirischer Nachweise sprechen mehrere Plausibilitätsgründe für die Effektivität von Tagesstrukturen bzw. institutioneller schulergänzender Betreuung zum Ausgleich ungerecht verteilter Bildungschancen. Auch Fend (1982) scheint trotz erwähnter Kritik davon auszugehen, dass von der ganztägigen Organisation von Schule als Einheit von Erziehung, Bildung und Betreuung positive Wirkungen auf die Schulleistungen erwartbar wären, würde man die Möglichkeiten der Tagesstruktur mit ergänzenden Angeboten im Bereich Lernen, Sozialisation und allgemeine Entwicklungsförderung voll nutzen. Mindestens hypothetisch kann man davon ausgehen, dass schulergänzende Betreuung guter Qualität (dazu Lanfranchi, 2006, 2007a) folgendes bewirken kann:

- a) Schulkinder sind während der berufsbedingten Abwesenheit der Eltern nicht alleine. Sie gehen sinnvollen Tätigkeiten in einem vielschichtigen sozialen Übungsfeld nach.
- b) Schulkinder, die keine Geschwister haben und/oder bei allein erziehenden Eltern aufwachsen, werden mit anderen Kindern und anderen Erwachsenen sozialisiert, können sich somit sozial integrieren und werden kompetenter im Aufbau förderlicher Interaktionen.
- c) Fremdsprachige Kinder sind zeitlich länger als im Falle einer Betreuung zu Hause oder bei Verwandten dem lokalsprachlichen Modell ausgesetzt, was ein effizientes und effektives Erlernen der Zweitsprache begünstigt.
- d) Besonders bei Migrationskindern und auch ihren Eltern eröffnen sich dank Tagesstrukturen neue Begegnungsfelder an den Nahtstellen von Schule und Familie. Brücken zur Verbindung unterschiedlich strukturierter Welten (so genannte transitorische Räume, Lanfranchi 2002) schaffen relativ stabile Beziehungsfundamente und begünstigen den Lernerfolg der Kinder.
- e) Schuleinsteiger aus bildungsfernen, evtl. in Armut lebenden Familien bekommen vermittelte, schulbezogene Lernanregungen und insbesondere Vorläuferkompetenzen des Lesens, Schreibens und Rechnens.
- f) Schulkinder begegnen den Lehrpersonen (und umgekehrt) auch ausserhalb des Unterrichts. Somit erleben sie gemeinsam vielfältige Alltagssituationen in verschiedenen Rollen. Dadurch werden Bildung und Erziehung miteinander verknüpft.

Nun wird die Forschungslandschaft, im Zuge der schon erwähnten deutschen Ganztagschul-Diskussion (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2006) und in der Schweiz im Zuge der Einführung der Grund- und Basisstufe bzw. der Erziehung und Bildung von Vier- bis Achtjährigen (EDK, 2005) wiederbelebt. Es ist zu hoffen, dass wir bald über gesicherte Forschungsergebnisse verfügen (Konzeptualisierung und Kontextualisierung bei Bettmer, Maykus, Prüss & Richter, 2007; Larcher Klee & Grubenmann, 2007; Schüpbach, 2006), die auf spezifische Fragen der Effektivität eine Antwort geben und nicht lediglich auf der Ebene positiver Beschreibungen lokalisiert sind.

Qualität – Die Frage nach der Qualität der Einrichtungen und ihrer pädagogischen Konzeption im Schnittbereich Schule-Familie ist aus der Optik des Wohls der Kinder von entscheidender Bedeutung. Schulergänzende betreute Kinder in qualitativ hochstehenden Tageschulen oder Horten erleben Verlässlichkeit im Tagesablauf in einem sozial sicheren und förderlichen Gesamtrahmen. In der Einheit von Lernen, Spielen, Essen, Wohnen und Verweilen gibt es keine abrupten Lektionen-, Institutions-, Lebensraum- und Sprachwechsel. Es liegt auf der Hand, dass komprimierte und lehrerdominierte Lektionen im 45-Minuten-Takt mit ihnen der Mittel- und Oberschichtmentalität entsprechenden Anforderungen wenig dazu geeignet sind, die spezifischen Einstellungen und Bedürfnisse von Kindern aus bildungsfernen Milieu anzusprechen. Entscheidend für die Chancensteigerung von Kindern aus sozial schwächeren Milieus bei Schulen mit Tagesstruktur ist die pädagogische Ausgestaltung der Betreuungszeit. Ein ganzheitliches System der Kooperation zwischen Lehrpersonen und sozialpädagogischem Personal ist gefragt, und nicht additive Modelle wie Unterricht im Gleichschritt plus Betreuungseinheiten in Form von freiwilligen Angeboten, die bei Gelegenheit genutzt werden oder auch nicht. Betreuungsstrukturen dürfen auf keinen Fall Aufbewahrungsanstalten für sozial benachteiligte Kinder sein, sondern als integratives Modell erweiterte Lernformen in einer förderlichen Lehr-Lern-Kultur ermöglichen, die mit sozialerzieherischer Arbeit vernetzt wird. Dazu braucht es stabil zusammengesetzte Gruppen und somit ein Mindestmass an Präsenz von allen Kindern. Der Faktor Zeit und die Kontinuität und Ganzheitlichkeit eines Schulalltags mit Tagesstruktur stellen überhaupt die zentrale pädagogische Ressource für die kognitive und motivationale Entwicklungsförderung sozial unterprivilegierter Kinder dar (Edelstein, 2006).

Fazit – Vordringliche Aufgabe von Tagesstrukturen mit schulergänzender Kinderbetreuung ist die Integration von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen, armen, fremdsprachigen Familien im Leistungskontext der Schule zu normalisieren. Tagesstrukturen heben jedoch nicht automatisch die Chancen für Kinder aus benachteiligten Milieus an. Für eine Steigerung der Schulleistungen sollten die Angebote nicht lediglich unter dem Aspekt der Betreuung aufgebaut werden. Sie müssen sowohl mit der Schule als auch mit der Familie vernetzt werden. Als integraler Bestandteil

von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften (Textor, 2006) haben sie das Ziel, dass Kinder und Jugendliche aus bildungswissenschaftlicher und psychologischer Sicht die bestmögliche Förderung erhalten. Bei Kindern mit Migrationshintergrund müssen Tagesstrukturen mit integrierter Betreuung unter anderem dazu beitragen, dass für sie die notwendigen Sprachfertigkeiten erzeugt werden, und zwar nicht nur im Sinne von grammatischen und lexikalisch korrekten

Ausdrucksweisen, sondern vielmehr im Sinne der Fähigkeit, die subjektive Befindlichkeit und die Wahrnehmung der sozialen Welt reflektieren und sprachlich ausdrücken zu können (Edelstein, 2006). Zusätzlich müssten sie dazu beitragen, dass diese Kinder integrationsrelevante Kompetenzen entwickeln können, wie die Auseinandersetzung mit den eigenen Identitätsprozessen und den Herausforderungen der aufnehmenden Gesellschaft.

4. Unterstützungsangebote für Familien in Erziehungsfragen

Im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Familie ist es auch wichtig, genügend qualifizierte und effektive Angebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungs- und Beziehungskompetenz zu machen. Die Zahl der Erziehungsratgeber für Eltern wächst ständig und ist unüberschaubar; ebenso zahlreich sind die Angebote im Bereich der Elternbildung und der Trainingsprogramme. Fernsehsendungen wie die *Supernanny* zeigen das Bedürfnis nach Orientierung und die Verunsicherung vieler Eltern. Um die Orientierung zu erleichtern, wird im Folgenden aufgezeigt, wonach solche Unterstützungsangebote systematisiert werden können. Ein Aspekt ist z.B. der Inhalt solcher Angebote, andere die Adressatengruppe, das Ziel des Angebots oder die Vorgehensweise. Hier soll exemplarisch auf einzelne Angebote eingegangen werden. (Eine neuere Übersichtspublikation stammt von Heinrichs, Behrmann, Härtel & Nowak, 2007).

4.1 Elternkurse

Erziehungspsychologische Interventionsmethoden, wie sie Perrez & Ermert (1999) nennen, sind die der Aufklärung und Information, der Beratung sowie die des Trainings. Die Funktion der entwicklungsfördernden und präventiven Aufklärung besteht in der Verminderung von entwicklungsrelevanten Wissensdefiziten, im Schaffen von Problembewusstsein und im Motivieren zu Verhaltensänderungen durch Information. Entwicklungspsychologisches Wissen kann z.B. Eltern oder auch Lehrpersonen mitunter helfen, problematische Verhaltensweisen von Kindern besser zu verstehen und ihnen dann auch angemessener begegnen zu können.

Ein wichtiges Netz betreffend Informationen zu Angeboten im Kontext Erziehungsfragen stellt der Schweizerische Bund für Elternbildung SBE (www.elternbildung.ch) dar. Auch die Kampagne «Stark durch Erziehung» des SBE (www.e-e-e.ch) will hinsichtlich wichtiger Kernbotschaften und unterschiedlicher Unterstützungsangebote für Familien informieren. Ein weiterer nützlicher Internetlink für Familien- und Erziehungsthemen ist www.familienhandbuch.ch. Für die Westschweiz ist das Projekt AEMO (action éducative famille ouverte) ein wichtiges Netz (vgl. hierzu z.B. http://www.lien-social.com/spip.php?article131&id_groupe=1; <http://www.fjfn.ch/AEMO.htm> oder <http://www.prevention.ch/chocsagogod.htm>).

Beratung als Methode richtet sich im Unterschied zur Aufklärung an ratsuchende Personen. Beratung kann durch Informationsvermittlung die Handlungsgrundlagen der Beratenden verbessern. Zu den zahlreichen Beratungsinstitutionen, die entwicklungsfördernde und präventive Ziele haben, zählen u.a. schulpsychologische Dienste, die – ohne dass ihre Funktion auf die Beratung eingeschränkt wäre – Schulkindern, Lehrpersonen, Eltern und Schulbehörden individuelle und Systemberatung anbieten, aber auch viele Familien- und Erziehungsberatungsstellen. Trainings als Methode sollten dann zum Einsatz kommen, wenn die Einübung, das Lernen und die Stabilisierung neuer Verhaltensweisen gefragt sind. Sie können sich an die Erzieherinnen und Erzieher oder direkt an die Kinder richten. In jüngerer Zeit wurden in zwei Projekten jeweils das Training der Schüler und Schülerinnen mit dem der Eltern sowie teilweise dem der Lehrpersonen gekoppelt. Dabei handelt es sich um die Projekte ESSKI (Eltern und Schule stärken Kinder) und Zipps (Zürcher Präventions- und Interventionsprojekt an Schulen; Eisner, Ribeaud, Jünger und Meidert, 2007).

4.2 Bestandteile bzw. Inhalte von Elternkursen

Elterntrainings erleben derzeit ein Revival. Sie sind aber als Angebote bereits seit mehreren Jahrzehnten vorhanden. Grundlegende Anliegen, die in den verschiedenen Trainings vermittelt werden, sind

- die Reflektion der eigenen Erziehung (Starke Eltern – Starke Kinder; www.starkeeltern-starkeKinder.de) und Erziehungsziele sowie des eigenen Vorbildes (vgl. z.B. Perrez, Minsel & Wimmer, 1993): Zu was möchte ich mein Kind eigentlich erziehen? Stehen mein (Erziehungs-) Verhalten und meine Erziehungsziele im Einklang?
- der Nutzen und die Durchführung von Verhaltensbeobachtung: Welches Verhalten meines Kindes möchte ich fördern oder verändern? Welche Situationen betrifft das Verhalten? (z. B. Triple P; www.triplep.ch) Wie verhalte ich mich? Was sind meine Gefühle? Wie reagiert das Kind? Wie reagiere ich? Was sind die Umstände? (vgl. z.B. Elterntraining für Alleinerziehende, Ermert, Klinkner & Sander, 1995)
- der Einfluss und die Gestaltung der (Lern-)umwelt auf das Lernen und das Erziehen, z.B. die Gestaltung des Arbeitsortes für die Schulaufgaben (vgl. Innerhofer, 1977) oder für eine sichere und interessante Umgebung sorgen (vgl. Triple P)

- der Aufbau von Verhalten, die Belohnung, das Lob, die Verstärkung (z. B. im Triple P) oder die Ermunterung (z.B. Kess (www.kess-erziehen.de) oder Step (www.instep-online.de))
- Reflektion über Strafe (vgl. Perrez, Minsel & Wimmer, 1993), Abbau von unerwünschtem Verhalten (vgl. Triple P), logische oder natürliche Konsequenzen (vgl. z.B. Kess)
- allgemein Kommunikationsfertigkeiten (vgl. z.B. Gordon-Training)
- die Vorbereitung schwieriger Situationen, z.B. Familienfeiern oder längere Reisen (z.B. Triple P).

Vor allem die älteren Trainings, teilweise aber auch die neueren, haben ihre Wurzeln in der humanistischen Psychologie wie z.B. das Gordon-Training, in der Psychologie Alfred Adlers wie z. B. Kess oder Step oder es handelt sich um Trainings mit Nähe zur Verhaltenstherapie (zum Beispiel Innerhofer, 1977 oder Triple P).

4.3 Interventionsprogramme auf neueren Medien

Neuere Entwicklungen im Bereich der Informationsangebote für Eltern betreffen die neuen Medien (Hänggi & Perrez, im Druck). Unter www.elertraining.ch findet sich ein Online-Elterntaining zur Bewältigung von Familienstress. Es handelt sich um ein sechswöchiges Programm für Eltern mit Kindern im Alter von 1 bis 18 Jahren. Ziel des Programms ist es, den Eltern über das Internet wissen über den Umgang mit individuellem Stress und Stress in der Familie zu vermitteln (vgl. Hänggi, 2006).

Auf CD-Rom findet sich das Programm «Freiheit in Grenzen» von Klaus Schneewind (Details dazu finden sich unter www.freiheit-in-grenzen.org). Mittlerweile gibt es dieses Programm für alle Altersgruppen (Kleinkind-, Schul- und Jugendalter). Das Programm will vor allem drei Kompetenzen fördern: Elterliche Wertschätzung, Fordern und Grenzen setzen sowie Gewährung von Eigenständigkeit. Die Eltern können anhand einer interaktiv aufgebauten CD-Rom via Videoclips fünf verschiedene typische Erziehungssituationen anschauen. Es werden ihnen mögliche Handlungsalternativen angeboten, und es werden die sich daraus ergebenden Verhaltensfolgen kommentiert.

Hausbesuchsprogramme. Während sich die beiden oben genannten Programme eher bildungsnahen Eltern zuwenden, erhalten derzeit Programme, die mit Hausbesuchen arbeiten und in der frühen Kindheit beginnen, wieder mehr Aufmerksamkeit. Dabei handelt es sich insbesondere um Hausbesuchsprogramme für bildungsferne Familien. Eines dieser Programme soll hier etwas näher beschrieben werden. Es handelt sich bei Opstapje um ein Präventionsprogramm, das speziell für ebensolche Eltern konzipiert wurde und bei dem die Familie zuhause aufgesucht wird. Opstapje ist ein in den Niederlanden entwickeltes Spiel- und Lernprogramm für eineinhalb bis dreijährige Kinder und deren Eltern, das dort bei mehreren Tausenden Familien erfolgreich zum Einsatz kam. In Deutschland wurde das Programm ebenfalls unter demselben Namen eingeführt und durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) evaluiert. Das Programm Opstapje wird derzeit vom Verein

«a:primo» (www.a-primo.ch) an die schweizerischen Verhältnisse angepasst. Dieses präventive Förderprogramm richtet sich an sozial benachteiligte Familien, sowohl schweizerische als auch mit Migrationshintergrund. Das Programm dauert eineinhalb Jahre und findet im Wesentlichen zu Hause in den Familien statt. Mit dieser Gehstruktur sollen auch Familien erreicht werden, die andere Angebote der Familienbildung und Erziehungshilfe nicht in Anspruch nehmen können. Die Hausbesucherinnen kommen als geschulte Laienhelferinnen aus der gleichen Zielgruppe wie die Mütter ins Haus und spielen mit dem Kind. Zusätzlich finden regelmässig Gruppentreffen mit den Müttern und ihren Kindern statt, bei denen soziale Kontakte geknüpft und relevante Informationen zur Entwicklung und Erziehung der Kinder an die Eltern weitergegeben werden. Weitere Programme, die mit Hausbesuchen arbeiten, sind z.B. Parent as Teachers (www.parentas-teachers.org) oder HIPPY (www.hippy-deutschland.de). HIPPY wurde in der Schweiz in Winterthur mit türkischen Müttern umgesetzt und evaluiert (Scherer-Korkut, 1997). Eine Zusammenstellung niederschwelliger Elternangebote für beratungsbedürftige, benachteiligte Familien stammt von Haug-Schnabel & Bensel (2003).

Für die Beurteilung eines Angebots – auch aus Elternsicht – können folgende Fragen wichtig sein (vgl. Graf, 2005; Hahlweg, Döpfner & Heinrichs, 2006):

- Für wen genau ist das Angebot?
- Ist das Angebot theoretisch und wissenschaftlich fundiert und entspricht es dem aktuellen Stand der Wissenschaft?
- Können in dem Kurs eigene Beispiele aus dem Familienleben eingebracht werden? In welcher Form?
- Kann man vorgeschlagene Vorgehensweisen ausprobieren und üben?
- Wie wird die Übertragung des Gelernten in den Familienalltag gewährleistet?
- Wird eher ressourcen- oder defizitorientiert gearbeitet?
- Wie qualifiziert ist die Kursleitung?
- Ist das Angebot wissenschaftlich evaluiert? Welche Massnahmen zur Qualitätssicherung und -kontrolle werden eingesetzt?

5. Schlussfolgerungen

5.1 Familie und Schule haben grundsätzlich unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen. Nur so macht es Sinn, diese beiden Institutionen nebeneinander zu erhalten. Beide, Schule und Familie, haben aber bei getrennten Rollen überlappende Aufgaben in der Bildung, Erziehung und Sozialisation ihrer Kinder. Beide tragen zur Kompetenzentwicklung von Kindern in der Schule bei. Insbesondere braucht es eine Klärung, was die Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit sind.

Deshalb: Das Verhältnis von Schule und Familie muss im Sinne des Aufbaus von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften definiert werden. In den Berührungspunkten sind die Ziele und Strategien zwischen Lehrpersonen und Eltern abzustimmen, gleichzeitig aber den Kindern altersgemäss Autonomie zu bewahren. Die Eltern sollen die Unterstützung sichern, dass die Schule ihren Bildungsauftrag wahrnehmen kann. Gleichzeitig soll die Schule den Eltern fachliche Grundlagen liefern, dass sie ihre Kinder schulisch unterstützen können (Informationen zu Curriculum/Lehrmittel und fachlichen Einstellungen).

5.2 Eltern sind durch die Koordination von beruflichen und Erziehungsaufgaben herausgefordert und oft belastet. Zusätzlich übernehmen Eltern auch Bildungsaufgaben. Bei ungünstigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen fühlen sich Eltern von dieser Aufgabenfülle oft überfordert, verzichten auf Kinder oder bedürfen familienergänzender Angebote (Kindertagesstätte, Tagesfamilien, usw.). Im Sinne der erwähnten Erziehungspartnerschaft Schule-Familie muss die Aufteilung der Aufgaben zwischen Schule und Familie überdacht werden.

Deshalb: Die Schule soll sich so organisieren, dass sie ihren Auftrag erfüllen kann. Auch die Eltern müssen aber ausreichend Raum haben, die eigenen Aufgaben zu erfüllen. Schulen mit Tagesstruktur ab Eingangsstufe (Basis- oder Grundstufe ab 4. Lebensjahr) sind bald zu realisieren. Damit kann die Schule effektiver ihren Erziehungsauftrag übernehmen und Eltern entlasten. Die Schule braucht dafür entsprechend ausgebildetes zusätzliches Personal und Infrastruktur.

5.3 In der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern werden schulische Selektionsentscheide und Bildungswege von Kindern festgelegt. Insofern ist sie integraler Bestandteil der Bildungsorganisation. Die so genannte «Elternmitwirkung», so wie sie in kantonalen Volksschulgesetzen und Schulleitbildern vorgeschrieben wird und so wie sie heute konzipiert ist (bspw. Elternforum organisiert den Sporttag), erweist sich jedoch hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit und Lernerfolg der Kinder als wenig effektiv.

Deshalb: Eltern sollten zwar in schulischen Übertrittsverfahren konsultiert werden. Den Ausschlag für Selektionsentscheide sollten aber standardisierte schulische Leistungsmessungen in verschiedenen Fächern und Lehrerempfehlung

auf der Basis von Zeugnisnoten (evtl. unter Einbezug von Einstellungen und Verhalten des Kindes) geben. Die Volksschule hat am ehesten das Gemeinwohl vor Augen und soll daher die Selektionsaufgabe primär übernehmen. Dadurch kann die Chancengerechtigkeit eher gewährleistet werden.

5.4 Bildungs- und Erziehungspartnerschaften müssen von Beginn an entwickelt werden, also institutionell ab Geburt bei der Mütter- und Väterberatung, dann idealerweise bei der aufsuchenden Gemeinwesenarbeit, in Kindertagesstätten, im Kindergarten bzw. in der Schuleingangsstufe und später in der Schule. Sie stellen hohe zeitliche, kommunikative und Beraterische Anforderungen. Vor allem bei bildungsfernen und/oder sozial belasteten und/oder fremdsprachigen Eltern mit Migrationshintergrund werden diese hohen Anforderungen sehr oft nicht erfüllt. Trotz Tertiärisierung des Lehrberufs mit neuen Ausbildungsschwerpunkten an Pädagogischen Hochschulen muss noch viel investiert werden, damit Handlungskompetenzen auf der Ebene der Zusammenarbeit mit Eltern und ganz speziell mit denjenigen mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten familiären Verhältnissen substantiell erhöht werden. Leider fehlt in vielen Curricula von Pädagogischen Hochschulen die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit. Das gilt noch mehr für das Personal im Betreuungsbereich (Hortleiterinnen, Sozialpädagogen) für den Fall, dass die Betreuung nicht von den Lehrpersonen übernommen wird.

Deshalb: Lehr- und Betreuungspersonen brauchen nebst wirksamer Aus- und Weiterbildung im Bereich Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit auch Unterstützung und Entlastung durch Fachpersonen im Bereich Schulische Heilpädagogik, Schulsozialarbeit, Schul-, Entwicklungs- und Erziehungspsychologie, Kulturvermittlung u.a..

5.5 Auf die Familie kommt es wesentlich an, ob ein Kind in der Schule erfolgreich ist und schnell sozialisiert wird, oder nicht. In der Familie können Vorwissen und Fähigkeiten aufgebaut werden, welche den schulischen Lernprozess und die soziale Integration unterstützen und beschleunigen. Die Schule kann familiäre Defizite nur teilweise kompensieren.

Deshalb: Wir müssen ein ausreichendes qualifiziertes Angebot für frühe Prävention und Elternbildung gerade für sozial benachteiligte Familien aufbauen, das diese Familien erreicht.

5.6 Unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit brauchen Kinder aus bildungsfernen Familien eine zielorientierte Förderung im Lernen. Auch ihre Eltern brauchen Anleitung, damit sie die Arbeit der Schule unterstützen können. Familien sind allerdings «privat» und lassen sich nur teilweise staatlich regulieren. Wenn aber die Initiative für leistungssteigernde Unterstützungsangebote den Familien überlassen bleiben, nutzen bildungsnahe Eltern diese Angebote stärker, so dass sich die Bildungsschere vergrössert statt vermindert.

Deshalb: Trotz «freiem Elternwille» müssen bildungsferne Eltern auf institutioneller (bspw. mit schulergänzender Betreuung) und individueller Ebene (bspw. mit Elternberatung) aktiv mit dem Ziel unterstützt werden, dass sie ihre Kinder schulisch, sozial und persönlich fördern. Um die damit verbundene Ungleichheit nicht zu vergrößern, sind spezifische Bildungsangebote für Eltern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Milieus zwingend erforderlich. Ob diese Eltern für die Nutzung von Weiterbildungsangeboten motiviert werden können, ist nicht primär eine Frage der Erreichbarkeit der Zielgruppe, sondern der Erreichbarkeit der Anbieter. Das gelingt dadurch, dass die Angebote auf die besondere Klientel zugeschnitten sind, und dass die Anbieter mit Migrantenorganisationen kooperieren und Personal aus der Migrantengemeinschaft rekrutieren. Diese Angebote sollten theoretisch fundiert und wissenschaftlich evaluiert werden.

- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen - Worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit* (S. 64-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl.).
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, U., & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 373-392.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-71.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.
- Bettmer, F., Maykus, S., Prüss, F., & Richter, A. (2007). *Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Bildungsdirektion (Autoren: J. Hollenweger & P. Lienhard).
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Edelstein, W. (2006). Zur Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung in Ganztagsschulen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe*, 54, 3-10.
- EDK. (2003). *Aktionsplan PISA 2000- Folge-massnahmen*. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Abrufbar unter http://www.edk.ch/pdf_downloads/monitoring/aktplanpisa2000_d.pdf [Stand: 20.12.2007].
- EDK. (2005). *Educare: betreuen - erziehen - bilden*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Studien und Berichte 24A).
- EKFF. (2005). *Die Leistungen der Familien anerkennen und fördern. Strategische Leitlinien 2010*. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen. Abrufbar unter http://www.ekff.admin.ch/content.php?lang=1&re0=2&p=tbl_11 [Stand: 20.12.2007].
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2007). Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen. Zürich: Verlag Ruegger.
- Ermert, C., Klinkner, M., & Sander, E. (1995). Elterntraining für alleinerziehende Mütter. In M. Perrez, J. L. Lambert, C. Ermert & B. Plancherel (Hrsg.), *Familie in Wandel. Familie en transition*. Freiburg: Universitätsverlag.
- Fehr, J. (2003). *Luxus Kind? Vorschläge für eine neue Familienpolitik*. Zürich: Orell Füssli.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Ginzburg, N. (1983). *Mein Familienlexikon*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Graf, J. (2005). Hilfen zum Leben mit Kinder - Zum Beispiel FamilienTeam. In Familienpolitische Informationen, 6, 44.Jg., Hrsg. Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen e.V., S. 1-7.
- Graf, M., & Lamprecht, M. (1991). Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In V. Bornschiefer (Hrsg.), *Das Ende der sozialen Schichtung. Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft* (S. 73-96). Zürich: Seismo.
- Hahlweg, K., Döpfner, M., & Heinrichs, N. (2006). Editorial. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 2 (Themenheft Präventionsforschung), 79-81.
- Hänggi, Y. (2006). Kann web-basierte Stressprävention erfolgreich sein? Erfahrungen mit dem Online-Elterntraining zur Bewältigung von Familienstress. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (3), 169-177.
- Hänggi, Y., & Perrez, M. (im Druck). Möglichkeiten und Grenzen neuer Medien zur primären Prävention bei Kindern und Jugendlichen. In B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Tübingen: DGVT.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2003). *Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Eine Recherche im Auftrag der Katholischen Sozialethnischen Arbeitsstelle*. Hamm: Arbeitsstelle der Deutschen Bischofskonferenz. Abrufbar unter http://web23.server70112.mivitec.net/site/uploads/media/Elternbildung_01.pdf [Stand: 20.12.2007].
- Heinrichs, N., Behrmann, L., Härtel, S., & Nowak, C. (2007). *Richtig erziehen - aber wie? Eine Auseinandersetzung mit bekannten Erziehungsratgebern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herzog, W., Böni, E., & Guldemann, J. (1997). *Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie*. Bern: Haupt.
- Innerhofer, P. (1977). *Das Münchner Trainingsmodell*. Berlin: Springer.
- Kanton Aargau. (2007). *Schaffung von Tagesstrukturen an der Volksschule*. Aarau: Dep. Bildung, Kultur und Sport, abrufbar unter http://www.ag.ch/bks/de/pub/vision_strategie/projekte/projekte_bildung/schaffung_von_tagesstrukturen.php [Stand: 20.12.2007].
- Kanton Bern. (2007). *Tagesschulen. Pflicht oder Kür?* Bern: Dossier schulpraxis 6, Lehrerinnen- und Lehrer Bern, abrufbar unter <http://www.lebe.ch/lebe/de/paedagogik/schulpraxis.html> [Stand: 20.12.2007].
- Kanton Zürich. (2007). *Umsetzung Volksschulgesetz*. Zürich: Lehrmittelverlag (Hrsg. Bildungsdirektion, Volksschulamt).
- Lanfranchi, A. (2000). Zusammenarbeit mit den Eltern: zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern. In P. Ochsner, U. Kenny & P. Sieber (Hrsg.), *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule* (S. 183-192). Chur, Zürich: Rüegger.
- Lanfranchi, A. (2001a). Die Mitwirkung von Migrantenelementen. In C. Cusin & S. Grossenbacher (Hrsg.), *Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule-Familie in der Schweiz* (S. 83-85). Bern: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Trendbericht Nr. 4.
- Lanfranchi, A. (2001b). Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migrationseltern und Schule. In S. Rüegg (Hrsg.), *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen* (S. 23-34). Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2002). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 206-233). Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. (2004). *Die «Passung» von Schule und Migrationsfamilie als Bedingung von Schulerfolg: Antagonismus statt Komplementarität?* Zürich: unveröff. Plenumsvortrag Bundeskonferenz für Erziehungsberatung bke in Augsburg, 31.3.04 (abrufbar unter www.hfh.ch/who_is_who/Lanfranchi/Elternarbeit). [Stand: 20.12.2007].
- Lanfranchi, A. (2006). Tagesstrukturen als Bildungsinstanz. *ZLV-Magazin (Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband)*, 5 (13-15).
- Lanfranchi, A. (2007a). Ein gutes Betreuungsangebot ist der halbe Schulerfolg. In C. Bollier & M. Sigrist (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (S. 73-87). Luzern: SZH.
- Lanfranchi, A. (2007b). *Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (Zwischenbericht an den Nationalfonds, Projekt Nr. 10000 13-113909).
- Lanfranchi, A. (2008). Gewaltprävention dank Elternkooperation in multikulturellen Schulen. In M. Drilling, M. Eser Davolio & O. Steiner (Hrsg.), *Gewalt an Schulen*. Zürich: Pestalozzianum.
- Lanfranchi, A., & Schrottmann, R. E. (2004). *Kindertbetreuung ausser Haus - eine Entwicklungschance*. Bern: Haupt.
- Larcher Klee, S. & Grubenmann, B. (Hrsg.), (2007). *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte*. Bern: Haupt.
- Larcher, S. (2005). Die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor dem Hintergrund aktueller Schulentwicklungsprozesse: Tagesstrukturen als Voraussetzung, Instrument oder Strategie für Chancengleichheit? In EDK (Hrsg.), *Educare: betreuen - erziehen - bilden* (S. 42-56). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Studien- und Berichte 24A).
- LCH (2005). *Tagesstrukturen. Medienmitteilung vom 11. Juni 2005*. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, abrufbar unter <http://www.lch.ch/lch/stellungnahmen/positionen-und-pressemittelungen.html> [Stand: 20.12.2007].
- Luster, T. & AcAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the High/Scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology*, 32, 26-39.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (in Vorb). *Schulische Selektion und Schulübergänge im Kanton Bern*.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievements in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (5), 474-482.
- OECD (2004). *Babies and Bosses. Reconciling Work and Family Life*. New Zealand, Portugal an Switzerland - volume 3. Paris: Organisation for economic co-operation and development.
- OECD (2005). *Equity in education: students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Statistics and indicators*. Paris: Organisation for economic co-operation and development.
- Papousek, H., & Papousek, M. (1999). Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion. In W. Friedelmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 23-44). Heidelberg: Spektrum.
- Perrez, M. (1994). Optimierung und Prävention im erzieherischen Bereich. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Pädagogische Psychologie. Band 1* (S. 585-617). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Perrez, M., & Ermert, C. (1999). Intervention. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 160-169). Bern: Huber.

- Perrez, M., Minsel, B., & Wimmer, H. (1993). *Was Eltern wissen sollten. Alltagspsychologie für Eltern, Lehrer und Erzieher*. Herrsching: Pawlak.
- Radisch, F., & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisationen. Bilanzierung der Forschungslage*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung, unveröff. Typoskript (48 S.).
- Saad, H., & Leumer, W. (1997). *Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus-Schule*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Scherer-Korkut, Y. (1997). *A mother training and early enrichment program for Turkish low S.E.S. women and their children in Switzerland*. Dissertation Univ. of Zurich. Zürich: Studenten-Druckerei.
- Schüpbach, M. (2006). *EduCare. Qualität und Wirksamkeit der familialen und ausserfamilialen Betreuung und Bildung von Primarschulkindern. Forschungsstudie an den Nationalfonds, Laufzeit März 2006-August 2008*. Bern, Institut für Erziehungswissenschaft der Uni Bern und Pädagogische Hochschule der FHNW: noch keine Publikationen vorhanden. Projekt-Homepage: <http://www.educare-schweiz.ch/> [Stand: 20.12.2007].
- Schütz, G., & Wössmann, L. (2005). *Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? ifo Schnelldienst*, 58 (21), 15-25.
- Textor, M. R. (Ed.). (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg: Herder.
- Tschöpe-Scheffler, S., & Niermann, J. (2002). *Evaluation des Elternkurskonzepts «Starke Eltern – Starke Kinder» der Deutschen Kinderschutzbundes*. Köln: Fachhochschule, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaft.
- Wild, E. (2004). *Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven*. In J. Baumert, D. Lenzen, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4-04: PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (S. 37-64). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. (2006). *Familiale Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe*. Weinheim: Juventa.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M., et al. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.