Projektantrag „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Aufgabe von Kindertagesstätten – Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungscurriculums für Erzieherinnen und Erzieher"

1. Abstract

Kurze Zusammenfassung mit primärem Projektziel

Das Projekt beschäftigt sich mit dem Thema „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften" in Kindertagesstätten. Dabei soll ein Baustein auch die Kooperation der Kindertagesstätten mit Grundschulen sein. Die wissenschaftliche und praktische Auseinandersetzung mit dieser Frage verweist nicht nur auf einen sehr *hohen Stellenwert von Eltern und Familie* an sich, sondern auf die erhebliche Bedeutung einer systematisch ausgestalteten *Kooperation der Erziehungs- und Bildungsinstanzen* mit einer entsprechend differenzierten Abstimmung von Erziehungs- und Bildungszielen und Erziehungsmethoden. Es geht darum, aus den bisher vorhandenen Modellprojekten und insbesondere aus der internationalen Debatte ein *verallgemeinerbares Modell* mit übertragbaren Strategien und Methoden zu entwickeln. Dieses *Referenzmodell* soll die Grundlage sein für eine intensive *Weiterbildung für Erzieherinnen/Erzieher und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen* in sechs Blöcken und integrierten Projekten der Teilnehmenden. Diese erwerben eine *Qualifikation als Prozessmoderatorinnen/-moderatoren für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* und werden befähigt, die Kooperation mit Eltern und anderen sozial-ökologischen Netzwerkpartnern (insb. auch im Transitionsbereich mit den Grundschulen oder dem Jugendamt) zu moderieren *(Zertifikat)*. Das Projekt wendet sich an Kindertagesstätten im gesamten Stadtgebiet Lüneburg. Es umfasst eine *Grundlagenrecherche, die Entwicklung des Weiterbildungscurriculums*, seine Durchführung und *Erprobung* in zwei Durchgängen und deren *Evaluation*. In der Projektentwicklung und Durchführung soll mit der Volkshochschule Lüneburg kooperiert werden. Am Ende steht der *Transfer*, indem die Ausdehnung des Modells auf weitere Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Träger und ggf. den Kreis vorbereitet wird und das Weiterbildungscurriculum in den Regelbetrieb der Volkshochschule Lüneburg übernommen wird und ggf. auch anderen *Einrichtungen der Erwachsenbildung* zur Verfügung gestellt wird. Anschließend sollen das Modell und das Curriculum *publiziert* werden. Das Projekt ist auf zwei Jahre angelegt.

2. Status quo lokal

Das Projekt soll sich richten an Kindertagesstätten in der Stadt Lüneburg. Es wird platziert in eine Ausgangslage, die zunächst einmal nicht außergewöhnlich ist oder als überdurchschnittlich problembelastend angesehen werden muss. Die Kindertagesstättenszene ist gut ausgebaut und gut anschlussfähig. Die fachliche und inhaltliche Situation ist mindestens vergleichbar mit dem bundesdeutschen Durchschnitt. Das zu bearbeitende Problem liegt also zunächst einmal weniger im strukturellen Bereich. Es fokussiert auf ein zentrales inhaltliches Problem, das sowohl für den Bereich der Kindertagesstätten als auch für den Bereich der Schulen derzeit bundesweit nicht nur schlecht gelöst ist, sondern sich sogar auf einem – im internationalen Vergleich – dürftigen *Entwicklungsstand* befindet. Trotz durchaus vorhandener langer Traditionen im Bereich der *Elternarbeit* mangelt es an modernen Konzepten der Kooperation mit Eltern. Dies gilt nicht nur für den Bereich der *Elternpartizipation*, sondern insbesondere für die in letzter Zeit wissenschaftlich vorangetriebene Akzentuierung der Kooperation mit Eltern im Sinne von *„Erziehungspartnerschaften"* beziehungsweise *„Bildungspartnerschaften"*, was ja sehr viel weitergehender ist. Die wissenschaftliche und praktische Auseinandersetzung mit dieser Frage verweist nicht nur auf einen sehr hohen Stellenwert von Eltern und Familie an sich, sondern gerade auf die erhebliche Bedeutung einer pädagogisch differenziert und niveauvoll ausgestalteten *Kooperation der Erziehungs- und*

Bildungsinstanzen mit einer entsprechend feingliedrigen Abstimmung von *Erziehungs- und Bildungszielen* und auch der *Erziehungsstile und -methoden* bis hin zu speziellen Elterntrainings. Nach allen vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen kann eine systematische Förderung insbesondere von Kindern in schwierigen und belastenden Herkunftssituationen (*multifaktoriell belastete Familien*) nur gelingen, wenn eine anspruchsvolle, fachlich und wissenschaftliche fundierte – und durchaus aufwändige – Kooperation im Sinne von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften durchgehend implementiert wird, die auch Kernbereiche der Jugendhilfe einbezieht (z.B. Hilfen zur Erziehung). Hier geht es nicht um die herkömmliche „Nebenbei-Kommunikation" mit Eltern oder die Fortsetzung der traditionellen Formen der Elternarbeit, sondern um einen echten *Paradigmenwechsel*, der alle Bildungseinrichtungen erfassen muss. Hier muss systematisch investiert werden. Dazu müssen nicht unbedingt Konzepte für „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften" neu entwickelt werden. Es liegt bereits ein reichhaltiger Fundus an Strategien, Konzepten und Methoden aus Modellprojekten und insbesondere aus der internationalen Debatte (z.B. zu Early Excellence Centern, zur englischen Community School usw.) vor. Diese Zusammenhänge werden im nächsten Abschnitt dargelegt. Es geht bei diesem Projekt also im Wesentlichen darum, wie diese innovativen Erkenntnisse (einschließlich des methodischen Wissens) an die Praktiker im Kindertagesstättenbereich weitergegeben werden können. Erforderlich sind also breite *Weiterbildungsmaßnahmen für Erzieherinnen/Erzieher und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen.* Deshalb steht im Zentrum des beantragten Projektes die Entwicklung und Erprobung eines entsprechenden *Weiterbildungscurriculums*. Der fachliche und wissenschaftliche Hintergrund von „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften" wird im nächsten Abschnitt entfaltet.

3. Status quo global

3.1 Stand der Wissenschaft und Praxis

Es gibt eine Reihe von *Begründungszusammenhängen* für das Thema. Für das verstärkte Interesse an *Erziehung* (und in der Folge auch für *Elternarbeit* und *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*) sprechen eine Reihe von grundlegenden Befunden, die im **Anhang 9.1.1** zusammenfassend dargestellt sind, z.B.

- die veränderten Lebensbedingungen von Eltern und Kindern,
- die Zunahme von Problemen in der Erziehung usw.,
- eine Vielzahl von Gründen, die für breit angelegte Interventionen im sozial-ökologischen Umfeld unter Beteiligung möglichst vieler Partner sprechen (multifaktorielle Bedingungen des Aufwachsens von Kindern - insb. aus dem Bereich der *Resilienz-Forschung*, die Funktion dort identifizierter Schutzfaktoren (Anhang 9.1.2)
- rechtliche Bezüge (Anhang 9.1.3)

Zum Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft" (Weitere Anmerkungen im Anhang 9.1.5)

- „Erziehungspartnerschaft" stammt zunächst aus der Kindergartenpädagogik und meint die Zusammenarbeit von KiTa, Schulen und Eltern.
- „Bildungspartnerschaft" wurde zuerst im beruflichen Umfeld von (Hoch-)Schulen und Unternehmen gebraucht.
- In den neunziger Jahren formulierte die frühkindliche Pädagogik die Forderung nach Weiterentwicklung der Erziehungspartnerschaft hin zur Bildungspartnerschaft.
- In diesem Zusammenhang wurde in einigen Bundesländern die Bezeichnung „Bildungspartnerschaft" bemüht, um den elterlichen Erziehungsauftrag mit dem (in Deutschland neuen) Bildungsauftrag im

Kleinkindalter und in Kindertageseinrichtungen zu verbinden.

- Partnerschaft meint die Kooperation von Eltern, Kindertagesstätten und Schulen beim gemeinsamen Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder.
- Inzwischen ist der Kooperationsgedanke unstrittig – mehr und mehr praktische Umsetzungen tauchen auf. Eine Breitenwirksamkeit ist aber in keiner Weise gegeben.

Partnerschaft meint im Allgemeinen die Kooperation von Eltern, Kindertagesstätten und Schulen beim gemeinsamen Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen *Umgebung* für Kinder. Dieser neuere *systemisch-ökologische oder kontextuelle Bildungsbegriff* wie er in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum Vorschein kommt

- verknüpft Erziehung und Bildung zu einem *integrierten Entwicklungsbegriff,*
- sieht die kindliche Entwicklung als stark autopoietisch (konstruktivistisch) bestimmt,
- versteht also den damit verbundenen Kompetenzerwerb als eigenständigen und umfassenden Prozess, der vom Kind in dessen sozialen Beziehungen gestaltet wird,
- weist Eltern, Einrichtungen und Kommunen vor allem bei der Gestaltung dieses sozialen Umfeldes eine verantwortliche Rolle zu.

Es gibt eine Reihe **strategischer Ansatzpunkte,** die im Anhang 9.1.6 skizziert werden (zu vernetzende Orte der Elternarbeit/Arbeitsfelder, *Zielgruppen* der Elternkooperation, *Zugänge* zu Maßnahmen der Elternarbeit, *Formen* der Kommunikation und Kooperation bzw. *„Typen"* von Elternarbeit, Ansätze über *Kindertagesstätten, Schulen, Elterntrainings* - insb. jugendhilfespezifische, *sozialökologische Vernetzungsansätze* usw.).

3.2 Vergleich/Abgrenzung/Profilierung

Es gibt zurzeit eine bunte Vielfalt an spannenden Konzepten der Elternarbeit, der Elternpartizipation, der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften aus Forschungs- und Modellprojekten. Dieses aufregende Spektrum an kreativen Ansätzen harrt aber noch des Transfers in die Breite und in den Alltag und steht im Allgemeinen noch total unverbunden nebeneinander. Die Einzelansätze werden meistens nicht aufeinander bezogen und zu einem *Gesamtsystem* verbunden. Ein solches Gesamtsystem soll nun aber über die Weiterbildung vermittelt werden. Die wenigen Ansätze (z.B. die Early Excellence Center, die Familienzentren), die solch ein Gesamtsystem versuchen, werden einbezogen. Das Ziel der Fortbildung besteht langfristig auch darin, dass wir später einmal ein integriertes und vernetztes Gesamtsystem in die Praxis implementiert haben.

Eine sehr schwer wiegende Kritik an den bisherigen Programmen für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ist eine auffällige *Loslösung von den materiellen Problemen der Betroffenen* (Arbeitslosigkeit, Einkommen, Wohnungsprobleme) und vom Sozialhilfesystem. Es gibt im Regelfall rein pädagogische oder psychologische Angebote ohne Integration von z.B. *Sozialberatungsangeboten*, von Schuldnerberatung usw. Das ist auch aufgrund der Dominanz psychologischer Interventionskonzepte, von entwicklungspsychologischen und klinisch-psychologischen Programmen (Beispiel Triple P) der Fall. Diese Programme haben darüberhinaus auch fast durchgängig eine viel zu schwache Anbindung an die Instrumente der *Jugendhilfe*, zum Beispiel an die HzE (Hilfen zur Erziehung), die Erziehungsbeistandsschaften, die SPFH (sozialpädagogische Familienhilfe). Ausnahmen sind hier z.B. das Videotraining in Familien oder „Fit for Kids ". Dieser psychologischen Interventionskonzepte zeichnen sich häufig auch aus durch eine eklatante Nichtkenntnis des in der Sozialarbeit zum Standard gehörenden *Alltags- und Lebensweltansatzes* (Sprache, Zugänge usw.). Tendenziell gibt es also

nur eine sehr dürftige und wenig systematische Berücksichtigung des Jugendhilfe- und Sozialhilfesystems (wie gesagt – von einigen Ausnahmen in Modellprojekten, wie z.B. dem Monheimer Projekt MoKi, abgesehen). Das der Weiterbildung zugrundegelegte Gesamtkonzept wird dies anders ausrichten. Es wird auch die berechtigt geäußerte Kritik, dass vielfach nur Mütterbildung statt Eltern- und Familienbildung betrieben werde, berücksichtigen.

Auch eine Kooperation mit den sehr wichtigen Netzwerkpartnern der *Grundschulen* ist in einem separaten Baustein vorgesehen (Problemzone *Transitionen*).
Es werden im Gegensatz zu vielen derzeit angebotenen Standardprogrammen der Elternarbeit bzw. der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auch folgende „Knackpunkte" berücksichtigt:

- Senkung der *Zugangsschwellen*: Eltern brauchen einen einfachen Zugang zu Bildungs- und Beratungsangeboten. Eine Verknüpfung der Angebote mit anderen Institutionen am Ort, z. B. Kindertagesstätten.
- *Kooperation* und *Vernetzung*: Notwendig sind eine bessere Kooperation zwischen den einzelnen Einrichtungen sowie eine effektivere Vernetzung und Koordinierung der Angebote hinsichtlich regionaler Bedarfsstrukturen. Besonders in ländlichen Regionen gibt es mehr Nachfrage nach qualifizierten Angeboten für Eltern.
- Verstärkung gezielter Maßnahmen: Vor allem für *Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf* müssen gezielte Angebote, die sie frühzeitig erreichen und verlässlich begleiten, ausgebaut werden.
- Elternarbeit muss *differenziert* werden: geschlechtlich (Gendermainstreaming), sozialräumlich, sozialstatistisch (Arbeitslosigkeit, Armut usw.).
- Das ganze System ist zu berücksichtigen: Es geht um „Elternarbeit in Netzwerken" bzw. *„Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in kommunalen Netzwerken"* und „Netzwerk-Partnerschaften im Sozialraum" usw.
- Eltern- und Kinder-Partizipation in allen Bereichen
- Saubere und klare Indikationen für verschieden Formen und Methoden der Partnerschaft
- Prinzip Vertrauen: Beziehungsaufbau

Zur pädagogischen und psychologischen Struktur des *Weiterbildungsprogramms selber* ist festzuhalten, dass z.B. die Orientierung allein an *Lernergebnissen (Outcome)* und *Kompetenzen* sicher Punkte sind, die die geplante Weiterbildung und das Programm von vielen derzeit vorhandenen Weiterbildungskonzepten unterscheiden. Zu weiteren Besonderheiten, Abgrenzungen und Profilierungen werden im nächsten Abschnitt Aussagen gemacht.

3.3 Innovationsaspekte des Projektes

Das Projekt hat nicht nur deshalb einen innovativen Charakter, weil es das aufregende und brisante Konzept der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften" aufgreift, sondern insbesondere weil es zurzeit in Deutschland noch kein Weiterbildungscurriculum zum Thema Erziehungspartnerschaften gibt und damit natürlich auch nicht für Beschäftigte im Kindertagesstättenbereich. Auch die Publikationen zu diesem Bereich beziehen sich eher auf die klassische Elternarbeit. Der *Transfer* der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der Modellversuche (insbesondere was das Wesen und die methodischen Möglichkeiten von „Partnerschaften" betrifft) auf die Praxisebene steht noch aus. Neu an dem Projekt ist auch das *Weiterbildungskonzept*:

Hier wird die im Zuge der Diskussion um den EQF (den Europäischen Qualifikationsrahmen) entwickelte Position übernommen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006:17ff.), einen „Bezugsrahmen für Qualifikationen ausschließlich auf Lernergebnisse zu gründen und das lebenslange und nicht formale Lernen einzubeziehen" (Sellin 2005: 5).
Das Weiterbildungskonzept wird sich orientieren an der allerneuesten Version des „Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen" (EQR) (Europäische Kommission 2008).

Die Orientierung an Kompetenzen hat gegenüber herkömmlichen Lernzielstrukturen den Vorteil, dass es nicht einfach um zerstückelte, isolierte und einfach abrufbare Einzelelemente kognitiven, affektiven und psychomotorischen Wissens und Lernens geht, sondern immer um integrierte, koordinierte, ganzheitliche Leistungen. Sie erfassen im Übrigen nicht nur „künstliche" Lerninhalte und Lernkontexte, sondern gerade auch lebensweltliche Aspekte und das Lernen in informellen Lebens - und Erfahrungszusammenhängen. So betont Arnold, „dass Kompetenz nicht nur in institutionalisierten Lernprozessen ‚vermittelt' werden kann, sie entwickelt und erweitert sich vielmehr im Lebensvollzug, d.h. im Rahmen des lebenslangen Erfahrungslernens. Kompetenzentwicklung erfolgt demnach zu überwiegenden Teilen durch selbstgesteuertes Lernen (... Selbstorganisation) am Arbeitsplatz" und teilweise sogar durch zufälliges „en-passant-Lernen" (Arnold 2001: 176).

Die Orientierung am Kompetenzbegriff (als einer Weiterentwicklung des Begriffs der Schlüsselqualifikation) statt an einfach abrufbarem Wissen hat den Vorzug, „Wissen und Fähigkeiten der Einzelnen vor Veralterung zu schützen und im Blick auf ihre größere Flexibilität, ihre vielseitigere Verwendbarkeit optimieren" zu können (Arnold 2001: 277). Schlüsselqualifikationen wie Kompetenzen erfassen „grundlegende Wissenselemente, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, von denen angenommen wird, sie seien zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen geeignet und garantierten damit breite Verwendungsmöglichkeiten." (Arnold 2001: 277).

Die mit diesem Konzept verbundene *Outcome-Orientierung* (Bezug allein auf Lernergebnisse) ist verbunden mit einem veränderten Blick auf den Stellenwert, den man jeweils den formalisierten Bildungsprozessen in den traditionellen Bildungsinstitutionen und den nicht-formalisierten Lernprozessen (z.B. in der Weiterbildung, in der Praxis oder dem „Leben an sich") zuerkennt. Letztlich zeigt sich hier ein veränderter Blick auf das *Verhältnis von fremdgesteuerten und selbstorganisierten Lernprozessen.* Das zeigt sich konkret im praktischen Teil des Curriculums z.B. am starken Anteil der *selbstständig* zu realisierenden Arbeitsaufgaben zwischen den Weiterbildungsveranstaltungen, insbesondere an der Planung und Realisierung von *eigenen Projekten* zum Thema Erziehungspartnerschaften. Auch ein modernes Konzept der Kompetenzorientierung, das die klassische Lernzielorientierung in der Weiterbildung ersetzt, ist sicher ein innovativer Aspekt. Das zeigt sich zum Beispiel an der stringenten Nutzung von *Erpenbecks Kompetenzmodell*, d.h. dass neben der „fachlich-methodischen Kompetenz" innerhalb des Curriculumdesigns insbesondere auch die „personale Kompetenz", „sozial-kommunikative Kompetenz" und nicht zuletzt die „aktivitäts- und handlungsbezogene Kompetenz", die in klassischen Weiterbildungscurricula weitgehend ausgeklammert wird, betont wird (Erpenbeck 2006:14 ff. und Heyse / Erpenbeck 2004:XIV). Das Projekt beansprucht des Weiteren auch innovativ zu sein im inneren methodischen Design der Weiterbildung, was sich zum Beispiel am integrierten *Coachingkonzept* zeigt.

4. Projektinhalte

4.1 Das Vorhaben

Das Projekt ist auf *zwei Jahre* angelegt und hat zwei Kernaufgaben zu bewältigen: die Ableitung und Konstruktion eines modernen *Weiterbildungscurriculums* und dessen *Erprobung* und *Durchführung* und *Revision* mit relevanten Zielgruppen.

Die nähere Vorhabensbeschreibung in Bezug auf diese zwei Kernaufgaben (Vorbereitungsphase, die eigentliche Ableitung und Konstruktion des Weiterbildungscurriculums „Erziehungs-, und Bildungspartnerschaften" nach dem Modell der sog. **Didaktischen Spirale** von Stange) ist dem **Anhang 9.2** zu entnehmen. Dort ist auch skizziert, in welcher Form die Erfahrungen und Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher in das Projekt einfließen und wie diese Akteure konkret bei der Entwicklung des Weiterbildungscurriculums eingebunden werden. Auch eine Beschreibung der Adressaten (Zielgruppen) des Projektes und des Weiterbildungscurriculums und eine kurze Begründung für die vorläufige Konzentration der Erzieherinnen/Erzieher und Sozialpädagoginnen / Sozialpädagogen in Kindertagesstätten in der Stadt Lüneburg, die mit der Altersgruppe von 3 - 6 Jahren arbeiten, ist dort nachzulesen.

4.2 Arbeitsschritte/Prozessablauf

Das Projekt ist auf zwei Jahre angelegt.

<u>Juli-September 2009</u>

- Vorarbeiten
- Personalauswahl (Mitarbeiterin, studentische Hilfskräfte)
- Projektmanagementplan entwerfen (Rahmenbedingungen, Geschäftsverteilungsplan, Arbeitspakete, Zeitplan, Controllingsystem usw.)
- Systematische Recherche zum Thema Erziehungspartnerschaften (Forschungsergebnisse/ wissenschaftliche Literatur, Modellprojekte, Praxiserfahrungen)

<u>Oktober 2009-März 2010</u>

- Entwicklung eines Musterkonzeptes (Leitfaden) für die Praxis und Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Abbildung der Praxisprozesse/ Arbeitsprozesse in der beruflichen Praxis in diesem Bereich durch ein Referenzmodell), Entwicklung eines Tätigkeitsprofils für Erzieherinnen/Erzieher für den Bereich der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (als Referenzrahmen für die Weiterbildung)
- Ableitung und Konstruktion eines Weiterbildungscurriculums (nach dem Modell der sog. Didaktischen Spirale) und Materialisierung des Curriculums (Produktion aller Materialien)
- Kontakt zu den Kooperationspartnern gestalten, insb. zur Volkshochschule Lüneburg und zu den Trägern der Kindertagesstätten (Konzeptionsabstimmung, Vereinbarungen und Absprachen)
- Kontakte mit Kindertagesstätten in der Stadt Lüneburg, Interviews zur Ausgangslage und zu den Bedürfnissen und Interessen der Erzieherinnen und Erzieher zur Fortbildung

- Kontakte mit den Grundschulen in der Stadt Lüneburg zum Thema Transitionen, Interviews zur Ausgangslage und zu den Bedürfnissen und Interessen der Lehrerinnen und Lehrer zu einem gemeinsamen Baustein
- Analyse der Praxissituation in der Stadt Lüneburg zur Lage im Bereich der Elternarbeit und der Erziehungspartnerschaften (als Hintergrundfolie für die konkrete Ausgestaltung der Weiterbildungsmodule)
- Auswertung von Sozialraumanalysen, Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtungen (z.B. von Elternabenden, Elterngesprächen),
- Analyse der Situation von Familien in der Stadt Lüneburg, exemplarische Interviews mit Familien und Eltern zur realen Situation von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Probleme, Wünsche, Ziele)
- Interviews mit Partnern der Kindertagesstätten, insbesondere der kooperierenden Grundschulen

April 2010

- Herstellung von Informations- und Werbematerial
- Ausschreibung der Erprobungskurse 1 und 2, Öffentlichkeitsarbeit, Auftaktveranstaltung (Informationen, Werbung)
- Auswahl der Teilnehmenden
- Vorabtreffen mit den Teilnehmenden

Mai 2010-Februar 2011

- Durchführung der Kurse 1 und 2 (zeitverschoben)
- Coaching der Teilnehmenden

März-April 2011

- Evaluation des Kurses
- Revision des Weiterbildungscurriculums
- Suche eines Verlages

Mai-Juni 2011

- Schreiben der Texte für die Publikation des Weiterbildungscurriculums (der Kursmaterialien)
- Publikation und Verbreitung des Weiterbildungscurriculums

4.3 Kooperationen

Volkshochschule Lüneburg (bei der Entwicklung und Durchführung des Curriculums), Kindertagesstätten in der Stadt Lüneburg (öffentliche und freie Träger), mit ihnen kooperierende Grundschulen, städtisches Jugendamt, Institut für Jugendhilfe und Kommunalberatung (als langjähriger Kooperationspartner in unseren Präventions- und Weiterbildungsprojekten), ausgewählte Elternvertretungen (ggf. Kita-Stadtelternrat), ggf. später weitere Einrichtungen der Erwachsenbildung (für die Übernahme des Curriculums in ihr Programm), ggf. Erzieherfachschule Lüneburg (im Rahmen des Transfers und der Nachfolgeaktivitäten, Ziel: Übernahme der Inhalte in das Curriculum ermöglichen und forcieren). In Bezug auf den Stellenwert der diversen Kooperationspartner ist eine klare strategische Vorentscheidung getroffen worden. Es soll eine institutionelle

Konzentration auf die Altersgruppe ab 3 - 6 Jahre erfolgen. D.h. der Krippenbereich und auch Eltern-Kind-Gruppen, Elterninitiativen usw. in diesem Bereich werden zunächst einmal ausgespart. Die Erfahrungen der Antragsteller in der Weiterbildungs-Curriculum-Entwicklung in den letzten Jahren haben gezeigt, dass ein klares Inhalts- und Problemlösungsprofil hilfreich ist. Die Problemlagen und die personelle Struktur im Krippenbereich und im Schulbereich sind zu unterschiedlich, um sie mit den zur Verfügung stehenden Mitteln schon gleichzeitig zu bearbeiten. Das heißt nicht, dass hier Weiterbildungscurricula weniger wichtig wären. Sie sollen aber in einem zweiten Folgeschritt nach dem hier beantragten Projekt entwickelt werden. Allerdings ist der Transitionsbereich (insb. der Übergang Kindertagesstätte-Grundschule) ja in einem eigenen Weiterbildungsmodul schon im ersten Schritt durchaus prominent vertreten. Hier werden auch Grundschulen beteiligt. D.h. in diesem Modul werden auch Grundschullehrerinnen und -lehrer integriert und in konkrete Kooperationsprojekte einbezogen. Aber ein eigenes Fortbildungsprogramm für die Grundschule soll erst später in einem zweiten Schritt entwickelt werden.

Nicht zuletzt wegen der starken Vernetzungsdimension, die dem beantragten Projekt zugrunde liegt, soll das Regional Netzwerk Nordost des Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung – nifbe – von Anfang an in der Projektgruppe mitarbeiten und seine Expertise einbringen. Dies ist auch für die spätere Übertragung der Ergebnisse auf andere Landkreise von zentraler Bedeutung.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes wird vom Forschungs- und Entwicklungsteam NetzwerG erbracht, das die Leitungs- und Lenkungsfunktion übernimmt. Zu den Leistungen zählen sowohl die wissenschaftliche und fachliche Leitung, Planung und Durchführung des Projektes als auch die Konzeptentwicklung in Kooperation mit VHS, Fachschule(n) und Erzieherinnen/Erziehern. Zudem werden die beiden Weiterbildungskurse durch NetzwerG evaluiert.

5. Projektziele

Dem Projekt liegt ein detaillierter Zielkatalog *(Output-Ziele* zu den Maßnahmen, Programmen, Aktivitäten, Angeboten, *Outcome-Ziele* zu den Veränderungen bei den Beteiligten und *Impact-Ziele* zu den Systemwirkungen) zugrunde, der den gesamten Entwicklungsprozess steuern soll. Vollständige Dokumentation im **Anhang 9.2.3**.

6. Wissenschaftliche Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes wird vom Forschungs- und Entwicklungsteam NetzwerG erbracht, das die Leitungs- und Lenkungsfunktion übernimmt. Zu den Leistungen zählen sowohl die wissenschaftliche und fachliche Leitung, Planung und Durchführung des Projektes als auch die Konzeptentwicklung in Kooperation mit VHS, Fachschule(n) und Erzieherinnen/Erziehern. Zudem werden die beiden Weiterbildungskurse durch NetzwerG evaluiert.

7. Ablauf- und Ressourcenplan

Der Ablaufplan ist bereits unter 4.2 des Antragsformulars dargestellt.

Der Ressourcenplan ist einerseits dem Kostenplan zu entnehmen, in dem die anteiligen Eigenleistungen erkenntlich werden. Darüber hinaus hat das Forschungs-und Entwicklungsteam natürlich eine Reihe *weiterer Ressourcen*, die kontinuierlich wirksam werden: Das Team hat langjährige Erfahrungen mit großen

Drittmittelprojekten (zuletzt 6 Jahre PRINT-Projekt für das Sozial- und das Kultusministerium, 3 Jahre NiKo für das Sozialministerium und 3 Jahre KomPädenZ für das BMBF). Zu allen Projekten gab es renommierte Veröffentlichungen (z.B. das große *Handbuch zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe* von 2008). Das Team verfügt über Expertise im Präventionsbereich und in der Planung und Durchführung von Weiterbildungscurricula (u.a. für die Bertelsmann Stiftung), in der Fachberatung und im Coaching in der Kinder- und Jugendhilfe und ist im sozialen Sektor von Stadt und Landkreis sehr gut vernetzt. Qualifiziertes Personal für die Einstellung im beantragten Projekt steht aus den letzten Projekten ausreichend zur Verfügung.

8. Finanzplan

Ein Kostenplan und ein Finanzierungsplan sind bereit als Anlage beigelegt.

9. Anhang/vertiefende Informationen

9.1 Status quo global: Stand der Wissenschaft und Praxis

Es gibt eine Reihe von *Begründungszusammenhängen* für das Thema. Für das verstärkte Interesse an *Erziehung* (und in der Folge auch für *Elternarbeit* und *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*) sprechen folgende grundlegenden Befunde:

9.1.1 Veränderte Lebensbedingungen von Eltern und Kindern

(vgl. Beck-Gernsheim 1999; Hill/ Kopp 2002; Nave-Herz 2002; Nickel / Quaiser-Pohl 2001; Peuckert 2002; Schneewind 1999; Schneewind 1998; Schneewind/ von Rosenstiel 1992; Walker 1999)

Gesellschaftliche Trends:

- Individualisierung: der Zwang zur Eigenverantwortung
- Pluralisierung: mehrdeutige und widersprüchliche Optionen und Erwartungen
- Informalisierung: unklare Zuweisung der Erziehungsverantwortung
- Zunahme sozialer Ungleichheit und ökonomischer Risiken

Familialer Wandel:

- Sinkende Heiratsneigung
- Steigende Scheidungsraten
- Zunahme von Stief- bzw. Patchworkfamilien
- Sinkende Geburtenraten
- Steigende Erwerbsbeteiligung von Müttern
- Veränderungen in den Erziehungszielen und im Familienklima: von der Elternzentriertheit der Kinder zur Kindzentriertheit der Eltern

Massive Probleme in der Erziehung:

- In Deutschland werden schätzungsweise 8-12% der Kinder von ihren Eltern körperlich misshandelt
- 10-20 % aller Kinder und Jugendlichen entwickeln klinisch relevante psychische Störungen (z.B. Hyperaktivität, Aggressivität, Angst- oder Essstörungen)
- Geschätzte Folgekosten inkompetenten Erziehungsverhaltens in den USA: jährlich $ 38,6 Milliarden (Walper 2006:3)

9.1.2 Gründe, die für breit angelegte Interventionen im sozial-ökologischen Umfeld unter Beteiligung möglichst vieler Partner sprechen (multifaktorielle Bedingungen des Aufwachsens von Kindern):

Resilienz-Forschung

Hinweise aus der berühmten Kauai-Studie und ähnlichen Studien (vgl. Werner, E. E. & Smith, R. S. 1982, 1992, 2001); Werner, E. E. 1999a, 1999b, 2000, 2001; Wustmann 2007, 147 ff.)

- Resiliente Kinder verfügten auch außerhalb ihrer Familie über entscheidende Quellen emotionaler und sozialer Unterstützung: Großeltern, Verwandte, Nachbarn, Pfarrer, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer.
- Viele Kinder konnten z.B. Lehrerinnen und Lehrer benennen, die ihnen Aufmerksamkeit entgegenbrachten, sich für sie einsetzten und sie herausforderten (Lehrerinnen und Lehrer wurden in der Untersuchung sogar am häufigsten als Vertrauenspersonen außerhalb der Familie genannt).

- Unterstützende Personen außerhalb der Familie trugen nicht nur zur unmittelbaren Problemreduzierung bei, sondern dienten gleichzeitig auch als Modelle für ein aktives/konstruktives Bewältigungsverhalten sowie für prosoziale Handlungsweisen.
- Ein weiteres wirksames Unterstützungssystem stellten in der Kauai-Studie Peerkontakte und positive Freundschaftsbeziehungen dar.
- Als weitere Schutzfaktoren im sozialen Umfeld haben sich Ressourcen auf kommunaler Ebene, insbesondere der Zugang zu sozialen Einrichtungen und professionelle Hilfsangebote (z. B. Angebote der Eltern- und Familienbildung, Beratungsstellen, Frühfördereinrichtungen, Gemeindearbeit, Sportvereine), das Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (gesellschaftlicher Stellenwert von Kindern/Erziehung/Familie) sowie positive Erfahrungen in der Schule gezeigt.

Man konnte spezifische Qualitäten z.B. in der schulischen Umgebung – und dies gilt analog auch für die Kindertagesstätten – identifizieren, die eine **Funktion als Schutzfaktors** hatten. Das waren Schulen, in denen:

- Möglichkeiten des kooperativen Lernens und der Partizipation bestehen,
- Lehrerinnen und Lehrer sich um ihre Schüler sorgen und aktives Interesse an ihnen signalisieren,
- eine enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Einrichtungen angestrebt wird,
- Schulsozialarbeit und weitere Förderangebote verankert sind,
- außerschulische Aktivitäten organisiert werden (z. B. Projekttage, Exkursionen, Sportveranstaltungen / Wettbewerbe), bei denen die Schüler gemeinsame Idee und Interessen teilen können,
- insgesamt ein wertschätzendes Schulklima vorherrscht (vgl. Julius & Prater 1996; Davis 1999; Howard, Dryden & Johnson 1999).

9.1.3 Der Ausgangspunkt: rechtliche Bezüge

Grundgesetz, Artikel 6

- Das primäre Erziehungsrecht der Eltern: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht."
- Schule erhält ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag basierend auf dem GG von den jeweiligen Landesverfassungen (Schulgesetzen der Länder).

KJHG

- Kindertageseinrichtungen fördern laut KJHG § 22 die Kinder durch Betreuung, Bildung und Erziehung.
- Für die Einrichtungen der Jugendhilfe (KiTa) im KJHG ist die Kooperation mit den Schulen festgelegt.

§ 1 des KJHG

- „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit"

Schulgesetze

- Es gibt Bundesländer, die explizit die gemeinsame Verantwortung und vertrauensvolle Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus hervorheben, aber auch Bundesländer ohne ausdrücklichen Erziehungsauftrag für Schulen.
- Eine Kooperation mit Kindertageseinrichtungen ist in den meisten Schulgesetzen nicht vorgesehen.

9.1.4 Ansätze der Elternarbeit und Elternbildung sind nicht wirklich neu (Blick in die Geschichte), z.B.

Konzepte der Elternarbeit hat es schon immer gegeben:

- Mütterbildung im Kaiserreich und der Weimarer Republik
- Reichhaltige Traditionen der Elternarbeit in Kindertagesstätten
- Elterninitiativen im Anschluss an die Kinderladenbewegung Anfang der 70er Jahre
- Traditionen konventioneller Elternarbeit in Schulen (Elternabende, Elterninformationen)

9.1.5 Begriffsklärung

Es herrscht eine große begriffliche Vielfalt, wenn nicht sogar Begriffsverwirrung. Auf dem „Markt" der wissenschaftlichen Literatur und der Praxis gibt es Begriffe wie z.B.

- Elternarbeit
- Elternpädagogik
- Elternbildung
- Familienbildung
- Eltern-Coaching
- Elternberatung
- Elterneinbeziehung, Elternmitbestimmung, Elternpartizipation
- Elternkommunikation, Elternkooperation
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Zum Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft"

- „Erziehungspartnerschaft" stammt zunächst aus der Kindergartenpädagogik und meint die Zusammenarbeit von KiTa, Schulen und Eltern.
- „Bildungspartnerschaft" wurde zuerst im beruflichen Umfeld von (Hoch-)Schulen und Unternehmen gebraucht.
- In den neunziger Jahren formulierte die frühkindliche Pädagogik die Forderung nach Weiterentwicklung der Erziehungspartnerschaft hin zur Bildungspartnerschaft.
- In diesem Zusammenhang wurde in einigen Bundesländern die Bezeichnung „Bildungspartnerschaft" bemüht, um den elterlichen Erziehungsauftrag mit dem (in Deutschland neuen) Bildungsauftrag im Kleinkindalter und in Kindertageseinrichtungen zu verbinden.
- Partnerschaft meint die Kooperation von Eltern, Kindertagesstätten und Schulen beim gemeinsamen Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder.
- Inzwischen ist der Kooperationsgedanke unstrittig – mehr und mehr praktische Umsetzungen tauchen auf. Eine Breitenwirksamkeit ist aber in keiner Weise gegeben.

Ein Beispiel: der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan

- Erziehungspartnerschaft realisiert sich in einem dynamischen Kommunikationsprozess, in der wechselseitigen Öffnung von Familie und Kindertagesstätte. Familie und Kindertageseinrichtung versuchen, ihre Erziehungsziele, -methoden und -bemühungen aufeinander abzustimmen, den Erziehungsprozess gemeinsam zu gestalten, sich wechselseitig zu ergänzen und zu unterstützen. Sie kooperieren miteinander, wenn es gilt, Probleme mit dem jeweiligen Kind zu bewältigen oder ihm zu helfen, bestimmte Schwierigkeiten zu meistern.

- Bildungspartnerschaft hat den Anspruch, Bildung zur gemeinsamen Aufgabe zu machen, die von beiden Seiten verantwortet wird. Wenn Eltern eingeladen werden, ihr Wissen, ihre Kompetenzen oder ihre Interessen in die Kindertageseinrichtung einzubringen, erweitert sich das Bildungsangebot.
  (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006)

Erläuterungen zum Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft"

Partnerschaft meint eine Kooperation von Eltern, Kindertagesstätten und Schulen die reicht von der

- Absprache gemeinsamer Aktivitäten
- über den Austausch von Erfahrungen über den Bildungsstand der Kinder
- bis hin zur Erarbeitung gemeinsamer Bildungsziele und Angebote in den jeweiligen Institutionen
- und bis hin zur Unterstützung im familiären Erziehungsfragen (Elternbildung).

Warum wurde der Begriff *„Partnerschaft"* bemüht?

Die klassischen Bildungseinrichtungen steigen damit ein wenig von ihrem hohen Bildungsross herab in die Niederungen der *alltagsweltlichen Erziehung* und bieten den traditionell unterschätzten Pädagogiken der Kindergärten und Familien eine Gleichwertigkeit der Kompetenzen an.

Da sie die Definitionsmacht besitzen, kann dieser Sachverhalt augenblicklich als durchaus positiv gesehen werden – auch von den Erzieherinnen/Erziehern und den Eltern.

In den meisten Fällen zielen die Kooperationen auf die

- Verbesserung der Beziehungen zwischen Eltern und Einrichtungen
- Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten
- Erneuerung und Intensivierung der „Elternarbeit"

Partnerschaft meint im Allgemeinen die Kooperation von Eltern, Kindertagesstätten und Schulen beim gemeinsamen Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen *Umgebung* für Kinder. Dieser neuere *systemisch-ökologische oder kontextuelle Bildungsbegriff* wie er in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum Vorschein kommt

- verknüpft Erziehung und Bildung zu einem *integrierten Entwicklungsbegriff*,
- sieht die kindliche Entwicklung als stark autopoietisch (konstruktivistisch) bestimmt,
- versteht also den damit verbundenen Kompetenzerwerb als eigenständigen und umfassenden Prozess, der vom Kind in dessen sozialen Beziehungen gestaltet wird,
- weist Eltern, Einrichtungen und Kommunen vor allem bei der Gestaltung dieses sozialen Umfeldes eine verantwortliche Rolle zu.

9.1.6 Strategische Ansatzpunkte und beispielhafte Modellansätze zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Strategische Ansatzpunkte: Vorbemerkung

- Es geht um Kommunikation und Kooperation mit Eltern.
- Soweit sie in den pädagogischen Einrichtungen stattfindet, ist sie dennoch nicht automatisch Elternpädagogik – nur weil sie im pädagogischen Feld stattfindet.

- Zum Beispiel sind Absprachen, Abstimmungen, Koordinationsversuche zwar Elternarbeit, diese muss aber nicht unbedingt pädagogischen Intentionen unterliegen. Elternarbeit ist also nicht automatisch Elternpädagogik. Elternarbeit erfasst – anders als Erziehungspartnerschaft – auch die *negativen* Seiten der Kommunikation mit Eltern.
- Elternpädagogik in Kindertagesstätten und Schulen wiederum lässt sich nicht allein auf die klassischen Angebote der Familien- und Elternbildung reduzieren, sondern umfasst ein viel weiteres Spektrum.
- Elternpartizipation ist nicht automatisch Erziehungspartnerschaft.
- Der Oberbegriff ist sicher *„Elternarbeit"*. Er umfasst alle Formen der organisierten Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und den Eltern. Elternpädagogik und Elternbildung sind lediglich ein Teilelement, eine Unterform.
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist eine besondere Ausprägung von Elternarbeit.

Orte der Elternarbeit (Arbeitsfelder), die miteinander vernetzt werden müssen, sind z.B.

- Geburtsvorbereitung, Hebammen
- Kinderärzte
- Krippen
- Kindertagesstätten
- Hort
- Grundschule
- Sekundarschulen
- Familienbildungsstätten. Volkshochschulen usw.
- Internet/Neue Medien
- Elternarbeit in der Therapie
- usw.

Zielgruppen der Elternarbeit (von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften) müssen nach Diversity-Gesichtspunkten (z.B. Geschlecht, Kultur, Nationalität usw.) spezifiziert berücksichtigt werden, z.B.

- Migranten
- Alleinerziehende
- Paare
- Mütter
- Väter

Es gibt vielfältige *Anlässe (Indikationen), Themen (Gegenstände) und Ziele für Elternarbeit (von Erziehungs-und Bildungspartnerschaften), z.B.*

- Phasenübergänge: Transitionen (Familie-Kita, Kita-Schule, weiterführende Schule, Eintritt in den Beruf usw.)
- Besondere Interessen, Bedürfnisse
- Probleme, Schwierigkeiten, insbesondere Erziehungsprobleme
- Wichtig: Es gibt keinen falschen Anlass, sondern nur eine Differenzierung nach Indikation usw., die dann Folgen für die zu wählende Form der Elternarbeit und Elternpartizipation haben.

Zugänge zu Maßnahmen der Elternarbeit *und der Einrichtung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* können ebenfalls sehr vielfältig sein. Die Kindertagesstätten müssen sie bei ihrer eigenen Elternarbeit berücksichtigen und in Kooperationsbeziehungen einbinden.

- Werbung
- Erziehungsberatungsstellen
- Eigeninitiativen
- Sozialraumkontakte, Bekannte, Nachbarschaft, Vereine
- Jugendhilfemaßnahmen
- Schulen
- Kindertagestätten
- Ärzte
- usw.

Bei der Entwicklung eines konkreten Programms für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften müssen ganz unterschiedliche Formen der Kommunikation und Kooperation, sozusagen „Typen" von Elternarbeit berücksichtigt werden, z.B.

- Kontaktpflege
- Austausch von Erfahrungen (z.B. über den Bildungsstand der Kinder)
- Abstimmung, Koordination (z.B. von Bildungszielen, Erziehungsstile und -methoden, Aktionen usw.)
- Verhandlung
- Elternberatung
- Elterncoaching
- Kindergartenspezifische Formen der Elternarbeit
- Schulspezifische Formen der Elternarbeit
- Elternbildung, Elterntraining
- Therapie
- usw.

Drei strategische Ansatzpunkte für Elternarbeit bzw. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Strategischer Ansatz 1: Kindertagesstätten

„Vor dem Hintergrund der formalen Bedingungen zeigt sich im Hinblick auf das Zusammenwirken von Elternschaft und Einrichtungen, dass Eltern im Vergleich zur Mitwirkung in Schulen in Kindertagesstätten umfangreichere Möglichkeiten zur Einflussnahme in der Zusammenarbeit haben. Diese sind auch durch ihre relative Machtposition aufgrund der Freiwilligkeit, der Möglichkeiten der Selbstorganisation und der eigenen Finanzierung einer Betreuung ihrer Kinder bedingt." (Hellman 2004:3)

Es gibt eine Vielfalt an *Arbeitsformen* der Elternarbeit im Kindergarten. Das reicht von den ersten Elternkontakten (Anmeldegespräch, Hausbesuche vor Aufnahme eines Kindes), über die *Elternzusammenarbeit zu Beginn des Kindergartenjahres* (Anwesenheit von Eltern während der Eingewöhnung, Elternabende) bis hinzu weiteren *Angeboten im weiteren Verlauf des Kindergartenjahres* (Hospitation in der Kindergruppe, Entwicklungsgespräch, Elternsprechstunde, Elterncafés) und zu Festen und Feiern, Wochenendfreizeiten, Entwicklungstagebüchern, Elternbriefen, Elternbefragungen, Homepage, Elternbibliothek, Angeboten für besondere Zielgruppen (Migranten)

und die formelle Elternmitwirkung (Textor 2006 und 2000).

Strategischer Ansatz 2: Schulen

Zurzeit deutet sich eine gewisse Überschätzung hinsichtlich des Potenzials der Schule für primäre Elternbildung an. Der Fokus liegt zurzeit noch eindeutig auf den Kindertagesstätten. Die Schule kann gewiss im Bereich der Elternarbeit ganz bedeutende Aufgaben übernehmen und muss hier auch erheblich zulegen – aber eben nicht in diesem Bereich. Es gibt in dieser Hinsicht ein Strukturproblem der Erziehungspartnerschaft von der Schule aus: Es ist für echte Basiskurse der Elternbildung, z.B. zu Erziehungsstilen, zu spät. Erziehungstraining muss früher einsetzen. Die Schule sollte neben punktueller Elternmitarbeit, Elternmitbestimmung usw. durchaus auch echte Elterntrainings, aber eben vorwiegend für ihre eigenen Themen (Übergänge, schulische Probleme von Kindern und Jugendlichen vielleicht auch noch zu Themen wie Pubertät, Jugendphase usw.), anbieten.

Zum Stellenwert der Schule: Die Schule (Sekundarschule) hat aber dennoch motivationsmäßig erhebliche Chancen – ähnlich wie die Kindertagesstätten – z.B. bei besonderen Anlässen:
Transitionen, Einschulung, Feste, Schuljahresbeginn/-ende, Zeugnisse, Wechsel zu weiterführenden Schulen, Konflikte, Gewalt (Rüthli-Schule), Computer, Handy-Gewaltsvideos, Probleme in der Schule, psychosoziale Entwicklung, Besprechung des Entwicklungsstandes (was noch – wie in Kindertagesstätten – stark auszubauen wäre), Schullaufbahnberatung, später in der Sekundarstufe: Berufswahl-Vorbereitung (hier auch in Verbindung zum KJHG §13, z.B. in der neunten Klasse Hauptschule).
Es gibt hier exzellente Beispiele, u.a.:

- FAST - als Beispiel für Kooperation von Schule – Familie – Jugendhilfe
- Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund
- Montessori-Schulen
- Waldorf-Schulen
- die englische Community-School

Im Bereich der Schule muss das Problem gelöst werden: Wie können wir ein analoges System zu den Early-Excellence-Centers und der englischen Community-School (Gemeinwesensvernetzung aller sozialer Dienste) für die Schule entwickeln? Wie können wir die Schule in Vernetzungsstrategien wie die der Familienzentren einbinden (u.a. Schulen mit Kindertagesstätten und Jugendhilfe und Sozialhilfe verbinden).

Im beantragten Projekt soll aber zunächst einmal kein eigener Schwerpunkt *Schule* entwickelt werden. Es erfolgt eine Konzentration auf den Kindertagesstättenbereich. Allerdings soll es einen Baustein zum Thema Transitionen geben, an dem auch Grundschullehrerinnen/-lehrer teilnehmen.

Strategischer Ansatz 3: Elterntrainings

Zu einem runden Konzept für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Kindertagesstättenbereich gehören auch *Elterntrainings* zu Erziehungsfragen. Dabei müssen die Kindertagesstätten nicht unbedingt Elternbildungskurse selber durchführen. Hier bietet sich eine enge Kooperation mit den Einrichtungen an, die solche Elterntrainings professionell anbieten (Jugendämter, Familienbildungsstätten):

Beispiele für jugendhilfespezifische Elterntrainings:

- Video-Interaktionstraining für mehrfach belastete Familien (vgl. Cordes/Petermann 2001)
- Hausbesuchsprogramm für die Mütter sozial benachteiligter Kinder („Home Instruction Program for Preschool Youngsters" HIPPY) (vgl. Kiefl 1996)
- Eltern-Coaching (Haim Omer, Arist v. Schlippe)
- Fit for Kids (vom ASD aus organisiert für Eltern mit erheblichen Erziehungsschwierigkeiten)
- Opstapje – Schritt für Schritt (DJI München)
- Hammer Elternschule (in allen Stadtteilen)

Beispiele für unspezifische Elternkurse/Elterntrainings (die auch in der Eltern- und Familienbildung außerhalb der Jugendhilfe verwendet werden):

- Systematisches Elterntraining (STEP)
- Positive Parenting Program (Triple P)
- Starke Eltern – starke Kinder (DKSB)
- Familienkonferenz (Gordon)
- Familienteam (Walper, Universität München)
- Freiheit in Grenzen (CD-ROM, Schneewind, Universität München)
- Internet-Familienbildung: Online-Familienhandbuch (BMFSFJ)

Die *Wirksamkeit von Elterntrainings* ist in vielen internationalen (Layzer / Goodson / Bernstein & Price 2001) und nationalen Studien eindrucksvoll nachgewiesen worden. Exemplarisch hier einige Aussagen aus der Studie für das BMFSFJ „Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich" (Lösel 2006) durch die Universität Erlangen- Nürnberg (repräsentative Untersuchung zu den Angeboten familienbezogener Bildungsmaßnahmen und ihrer Wirksamkeit, bundesweite schriftliche Befragung von 2083 Einrichtungen zu den dort vorgehaltenen Angeboten im Elternbildungsbereich im Jahr 2004):

- Über 2 Millionen Teilnehmer werden in rund 200 000 Elternbildungsangeboten erreicht.
- Der Schwerpunkt der Angebote liegt bei Eltern-Kind-Gruppen für junge Familien (50 %). Die Palette der weiteren Angebote ist breit gefächert: Sie reichen von Geburtsvorbereitungskursen über Erziehungskurse zur Stärkung der Erziehungskompetenz bis hin zu Kursen zur Vermittlung von Alltagskompetenzen.
- 25 % der Angebote richten sich an Familien in besonderen Belastungssituationen (z. B. Trennung und Scheidung).
- Städtische Regionen verfügen über relativ mehr Angebote der Elternbildung als ländliche Regionen.
- Die Teilnehmer sind überwiegend weiblich, Väteranteil 17 %, Tendenz steigend.
- 15 % der Teilnehmer kommen aus sozial benachteiligten Familien.
- Bei einem Drittel der Maßnahmen finden sich aktive Rekrutierungsstrategien.
- Die evaluierten Angebote zeigen positive Effekte auf Erziehungseinstellung und elterliches Erziehungsverhalten, die auch über einen längeren Zeitraum anhalten.
- Erfolgversprechend sind besonders gezielte Präventionsmaßnahmen, die sich speziell an Familien in besonderen Belastungssituationen richten, zeitlich und personell relativ intensiv ausgerichtet sind sowie übungs- und handlungsorientiert durchgeführt werden.

Strategischer Ansatz 4: umfassende Vernetzung

Hier geht es um Ansätze, die sich auszeichnen durch ein hohes Maß an Netzwerkarbeit, ganzheitliche Hilfen und fundamentale Gemeinwesenorientierung (sozialräumliche und netzwerkorientierte Programme). Die eigentliche Basis für solche Programme bietet das SGB VIII mit seinen *Strukturmaximen*: Dezentralisierung und Regionalisierung, Alltags- und Lebensweltorientierung im methodischen Setting. Beispiele für solche Handlungsansätze und Programme (mit Kommstruktur, zentrums- und stadtteilbezogen):

- Early Excellence Centers (Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin)
- KiTZ (Kinder Tageszentrum, München)
- PAT – Mit Eltern lernen (Nürnberg)
- Rucksack (Nordrhein-Westfalen)
- Elternschule Hamm
- Stadtteilmütter

Gerade solche Ansätze werden im beantragten Projekt bei der inhaltlichen Konzipierung des Weiterbildungscurriculums eine große Rolle spielen.

9.2. Projekt-Inhalte

Nähere Vorhabensbeschreibung

Das Projekt ist auf *zwei Jahre* angelegt und hat zwei Kernaufgaben zu bewältigen: die Ableitung und Konstruktion eines modernen *Weiterbildungscurriculums* und dessen *Erprobung* und *Durchführung* und *Revision* mit relevanten Zielgruppen.

9.2.1 Aufgabe 1: Vorbereitungsphase gestalten (Rahmenbedingungen, Vorarbeiten)

In dieser Phase gilt es eine Reihe wichtiger Arbeiten zu erledigen:

- Kontakt zu den Kooperationspartnern gestalten
  - Kooperation mit der Volkshochschule Lüneburg
  - Arbeitskreis mit den Kooperationspartnern gründen
  - Kontakt zu den Kooperationspartnern gestalten, insb. auch zu den Trägern der Kindertagesstätten (Konzeptionsabstimmung, Vereinbarungen und Absprachen)
  - Kontakte gestalten mit Kindertagesstätten in der Stadt Lüneburg
  - Kontakte gestalten mit den Grundschulen in der Stadt Lüneburg (zum Thema Transitionen)
- Entwicklung und Ausbau eines Konzeptes für die Einbeziehung der Erfahrungen und Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher in das Projekt, z.B.
  - Interviews zur Ausgangslage und zu den Bedürfnissen und Interessen der Erzieherinnen und Erzieher zur Fortbildung
  - Hospitationen in ausgewählten Kindertagesstätten im Bereich der Elternkooperation
  - Sichtung bereits vorhandener schriftlicher Materialien und Dokumentationen der beteiligten Erzieherinnen und Erzieher und Kindertagesstätten
  - Gewinnung interessierter Erzieherinnen und Erzieher zur Mitarbeit in der Curriculum-Entwicklungsgruppe
  - Verarbeitung von Vorschlägen und schriftlichen Produkten der beteiligten Erzieherinnen und Erzieher im Curriculum-Produkt

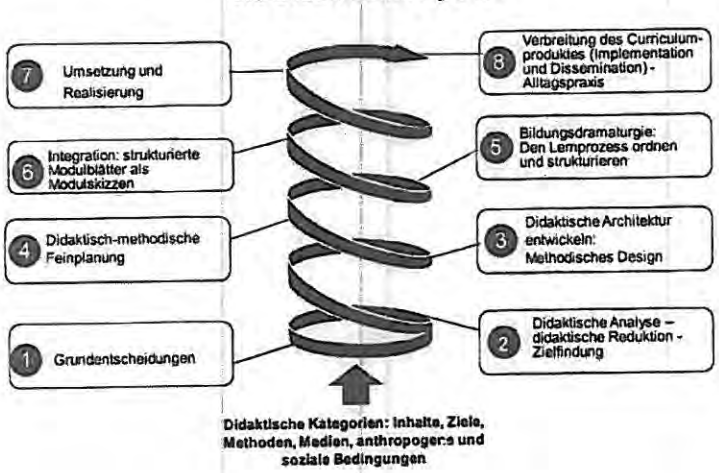
- Öffnung der vom Projekt ggf. durchgeführten Fortbildungen, Vortragsveranstaltungen, Symposien usw. für interessierte Erzieherinnen und Erzieher
- Einbeziehung von Erzieherinnen und Erziehern in die Durchführungsphase Fortbildungsteam (insb. Erfahrungsberichte, Praxisportraits, Methodeninputs usw.)

- Analyse der Praxissituation in der Stadt Lüneburg zur Lage im Bereich der Elternarbeit und der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (als Hintergrundfolie für die konkrete Ausgestaltung der Weiterbildungsmodule)
  - Auswertung von Sozialraumanalysen, Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtungen (z.B. von Elternabenden, Elterngesprächen)
  - Analyse der Situation von Familien in der Stadt Lüneburg, exemplarische Interviews mit Familien und Eltern zur realen Situation von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Probleme, Wünsche, Ziele)
  - Interviews mit Partnern der *Kindertagesstätten*, insbesondere kooperierenden *Grundschulen*
  - Interviews mit dem städtischen Jugendamt
- Herstellung von Informations- und Werbematerial
- Ausschreibung des Erprobungskurses, Öffentlichkeitsarbeit, Auftaktveranstaltung (Informationen, Werbung)
- Auswahl der Teilnehmenden
- Vorabtreffen mit den Teilnehmenden

9.2.2 Aufgabe 2: Ableitung und Konstruktion eines Weiterbildungscurriculums „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften"

Nach einer systematischen Recherche zum Thema Erziehungspartnerschaften (Forschungsergebnisse/ wissenschaftliche Literatur, Modellprojekte, Praxiserfahrungen) erfolgt die Ableitung und Konstruktion eines Weiterbildungscurriculums. Bereits auf der Entwicklungsebene soll mit der Volkshochschule Lüneburg kooperiert werden. Das Verfahren der Konstruktion des Weiterbildungscurriculums soll sich orientieren an dem Modell der sog. **Didaktischen Spirale,** die Stange für Curricula im sozialen Sektor entwickelt hat (Stange 2008).

Die Didaktische Spirale



A. Didaktische Spirale 1: Grundentscheidungen auf der Ebene des Gesamt-Curriculums (der „großen" Curriculumentwicklung von Lehrgängen)

1. Gründe für das Zustandekommen der Maßnahme verarbeiten

2. Bedeutung des Gesamtthemas für die Gesellschaft und die berufliche Praxis

3. Groben qualitativen und quantitativen Bedarf ermitteln

4. Leitideen des Lehrgangscurriculums beschreiben
(z.B. Themenwahl, theoretischer Hintergrund, Begründungen, Zielsetzungen auf der Richtziel- und Leitzielebene)

5. Beschreibung der Adressaten (Zielgruppen): Für wen?
Die Angaben müssen hier noch grob und verallgemeinernd bleiben (die konkreten Gruppen sind ja noch nicht bekannt). Es geht um Erzieherinnen/Erzieher und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen in Kindertagesstätten in der Stadt Lüneburg - und zwar sowohl die des öffentlichen Trägers und der freien Träger. Es handelt sich dabei um über 30 Kindertagesstätten, was eine recht breite Basis für die Realisierung des Projektes ergibt. Es ist eine strategische Grundentscheidung getroffen worden: Es soll eine institutionelle Konzentration auf die Altersgruppe ab 3 - 6 Jahre erfolgen. D.h. der Krippenbereich und auch Eltern-Kind-Gruppen, Elterninitiativen usw. in diesem Bereich werden zunächst einmal ausgespart. Die Erfahrungen der Antragsteller in der Weiterbildungs-Curriculum-Entwicklung in den letzten Jahren haben gezeigt, dass ein klares Inhalts- und Problemlösungsprofil hilfreich ist. Die Problemlagen und die personelle Struktur im Krippenbereich und im Schulbereich sind zu unterschiedlich, um sie mit den zur Verfügung stehenden Mitteln schon gleichzeitig zu bearbeiten. Das heißt nicht, dass hier Weiterbildungscurricula weniger wichtig wären. Sie sollen aber in einem zweiten Folgeschritt nach dem hier beantragten Projekt entwickelt werden. Allerdings ist der Transitionsbereich (insb. der Übergang Kindertagesstätte-Grundschule) ja in einem eigenen Weiterbildungsmodul schon im ersten Schritt durchaus prominent vertreten. Hier werden auch Grundschulen beteiligt. D.h. in diesem Modul werden auch Grundschullehrerinnen integriert und in konkrete Kooperationsprojekte einbezogen. Aber ein eigenes Fortbildungsprogramm für die Grundschule soll erst später in einem zweiten Schritt entwickelt werden.

6. Detaillierte Abklärung der Verwendungssituation für die zu erwerbenden Kompetenzen: Abbildung der Praxisprozesse (Arbeitsprozesse in der beruflichen Praxis) für Prozessmoderatorinnen/-moderatoren
Es geht um die Entwicklung eines verallgemeinerten *Referenzmodells*, eines *Tätigkeitsprofils* für Erzieherinnen/Erzieher im Bereich *Moderation von Kooperationsprozessen mit Eltern und anderen sozial-ökologischen Netzwerkpartnern* (Prozessmoderatorinnen/-moderatoren für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften). Beides ergibt einen *Referenzrahmen* für die Weiterbildung. Inhalte und Ziele leiten sich von hierher ab.

7. Pädagogisch-strategische Grundentscheidungen
7.1 Strategische Grundrichtung: Orientierung an Lernergebnissen („Outcome") und Kompetenzen im Sinne des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF).

7.2 Niveau des Curriculums / Lehrganges festlegen

Hier wird geklärt: Geht es eher um ein orientierendes, ein auf mittlerer Anspruchsebene liegendes oder ein anspruchsvoll-tiefergehendes Angebot? Auch hier erfolgt eine Orientierung am EQF, in diesem Fall an der Deskriptorenliste des EQF für die Niveaus von Lernergebnissen (voraussichtlich Stufe vier und fünf, gegebenenfalls in Teilen Stufe sechs).

7.3 Verfahren der Curriculum- und Lehrgangsentwicklung und -konstruktion festlegen

Hier geht es unter anderem auch um die Benennung prinzipiell geeigneter Kooperationspartner im Bereich der Bildungsinstitutionen (insb. Einrichtungen der Erwachsenenbildung), aber auch sonstiger Einrichtungen, Organisationen und Akteure, um die Geschäftsverteilung, den Verfahrensablauf, die Struktur des Produktes, um Evaluationsverfahren usw. An dieser Stelle geht es auch um die Gewinnung interessierter Erzieherinnen und Erzieher zur Mitarbeit in der Curriculum-Entwicklungsgruppe und Festlegung der Verfahrensweisen mit denen die Verarbeitung von Vorschlägen und schriftlichen Produkten der beteiligten Erzieherinnen und Erzieher am Curriculum-Produkt ermöglicht wird.

B. Didaktische Spirale 2: Didaktische Analyse - didaktische Reduktion - Zielfindung

8. Spiralförmige Eingrenzung und Präzisierung der Curriculum- bzw. Lehrgangsthemen und -ziele

8.1 *Didaktische Analyse* – Themen (Inhalte) strukturieren und eingrenzen

8.2 *Didaktisch-methodische Reduktion* (Reduktion und Akzentuierung der Inhalte im Hinblick auf methodische Anforderungen)

Am Ende dieses Schrittes stehen die Inhalte und Modulgrenzen fest. Zum Beispiel könnten es schließlich Module sein wie die folgenden:

- Theoretische Hintergründe und Philosophie der Elternarbeit
- Erziehungsstil-Forschung
- Das systematische Gesamtkonzept für Erziehungs-und Bildungspartnerschaften
- Strategien für Erziehungs-und Bildungspartnerschaften, Methodenkoffer der Elternarbeit
- Moderationsverfahren
- Situationsanalyse (Sozialökologie des Lernens, Sozialraum- und Lebensweltanalyse usw.)
- Netzwerktheorie –Netzwerkanalyse – Netzwerkarbeit
- Kooperation mit den Grundschulen (Problemzone „Transitionen" gestalten)
- Konzepte und Methoden der Elternbildung (verschiedene Ansätze)
- Kooperation mit dem Jugendamt (HzE, Elterntrainings) und den Erwachsenbildungseinrichtungen und Familienbildungsstätten (Elterntrainings)
- Projektmanagement
- Qualitätsmanagement und Evaluation
- Kollegiale Beratung
- Konfliktmoderation in der Elternarbeit
- Präsentationstechnik und Öffentlichkeitsarbeit

8.3 Zielformulierung (parallel zu 8.1 und 8.2)

Die Schrittfolge bei der systematischen Kompetenzableitung (Zielformulierung):

Schritt 1: Erschließung eines Pools an formalen Kompetenzen aus psychologischen Modellen (erste Strukturierung und Aufspürung von potentiellen Lücken)

Schritt 2: Inhaltsbezug der Wissens-, Fertigkeiten- und Kompetenzelemente herstellen, Auswahl und Entwicklung von integrierten Kompetenzen
Schritt 3: Parallel Prüfung der Einzelziele und Kompetenzen: Niveaus nach EQF

Bereits an dieser Stelle kann der zeitliche Umfang einzelner Module, das heißt die Verteilung des Zeitbudgets vorgenommen werden. Das Gesamtvolumen soll voraussichtlich *sechs Ausbildungsblöcke* umfassen. Zwischen ihnen ist noch das *Coaching* der Teilnehmenden bei der Planung und Realisierung ihrer Praxisprojekte zu berücksichtigen.

C. Didaktische Spirale 3: didaktische Architektur entwickeln - methodisches Design

9. Strategische Grundrichtung: den pädagogischen Ansatz wählen

Grundlage des methodischen Designs sind moderne didaktisch-methodische Referenzmodelle des Weiterbildungscurriculums. Das heißt, dass die Weiterbildung zum Thema Erziehungs- und Bildungspartnerschaften nicht einfach auf *direkter Instruktion* (klassischem Unterricht) beruht, sondern vor allem *selbstorganisiertes Lernen, Lernen in der Praxis: Lernen am Arbeitsplatz* (APO) und den *TPI-Ansatz* (Theorie-Praxis-Integration) unter Einschluss des *Accelerated Learning* nach Dave Meier umfasst.

10. Vorläufige Sammlung von für das Thema geeigneten Methoden

D. Didaktisch-methodische Feinplanung - die didaktische Spirale 5 -7

Hier geht es um die detaillierte: Planung und Entwicklung von einzelnen Modulen, didaktischen Einheiten und Methoden

Didaktische Spirale 5

11. Inhalte, Ziele und Methoden didaktischen Einheiten zuordnen

12. Die Methodenkonstruktion und -ausarbeitung

13. Entwicklung von Evaluationsinstrumenten für jedes einzelne Modul und ganze Seminare

Didaktische Spirale 6

14. Bildungsdramaturgie: den Lernprozess von Modulen und Seminaren in Abläufen ordnen und strukturieren

Didaktische Spirale 7

15. Integration und Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse: strukturierte Modulblätter als Modulskizzen (Modulhandbuch)

E. Realisierung - Didaktische Spirale 8

16. Materialisierung didaktischer Einheiten

Gegenstand dieses Schrittes ist die materielle Umsetzung der Planungen: die konkreten Arbeitsmaterialien des Curriculums „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften" werden produziert. Es soll *Trainerordner* (Basistexte: Hintergrund, Theorie, Sachanalyse; Ergänzungs- und Vertiefungsmaterial; didaktischer Leitfaden), *Teilnehmermaterialien* (Reader, Minimale Leittexte: Lesetexte, Arbeitsaufgaben), *Audiomaterial, Fotos, Videos* und *Präsentationsposter* enthalten.

17. Durchführung der Kurse (Erprobung und Evaluierung des Lehrgangscurriculums)

Dieser Schritt ist ein Herzstück des geplanten Projektes. Es geht um die *Umsetzung* und *Realisierung* in der Praxis: Die konkreten Bildungsmaßnahmen für Erzieherinnen/Erzieher und Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen werden auf der Basis des neu entwickelten Curriculums mit sämtlichen Modulen realisiert. Es sollen *zwei Kurse* parallel durchgeführt werden. Sie sollen zeitverschoben beginnen, so dass im zweiten Kurs jeweils schon die Erfahrungen des ersten Kurses einfließen können (Simultanrevision). Konzeptionell ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht entschieden, ob jeweils zwei Personen aus einer Kindertagesstätte gemeinsam fortgebildet werden sollen oder ob lieber breiter gestreut werden soll. Mit den Grundschulen soll ein gemeinsames Modul realisiert werden (Transitionsthema), ggf. ebenfalls über einen Tandemansatz. (Das Entwicklungsteam hat langjährige Erfahrungen mit dem sog. Tandem-Ansatz, also gemischten Teams aus Jugendhilfe und Schule.)

Das Projekt soll in enger Kooperation mit der Volkshochschule Lüneburg durchgeführt werden. Das gilt sowohl für die Entwicklungsphase des Curriculums als auch für die Durchführung der Kurse.

Bei der Durchführung der Kurse sind neben dem Training noch drei weitere Kernaufgaben zu bewältigen:

- Durchführung der eigenen *Praxisprojekten* der Teilnehmenden zum Thema Erziehungs- und Bildungspartnerschaften
- *Coaching* der Teilnehmenden bei ihren Projekten
- Die Maßnahme wird selbstverständlich *evaluiert*. Dabei soll nach dem jetzigen Stand der Überlegungen ein eher pragmatisches Evaluationskonzept greifen, insbesondere nicht-vergleichende, formative Selbstevaluation und teilweise summative Evaluation.

Die Ausbildung der beiden Kurse schließt jeweils mit der *Zertifikatsübergabe* ab.

F. Verbreitung des fertigen Curriculumproduktes (Implementation und Dissemination) – Alltagspraxis – Didaktische Spirale 9

18. Implementation: Einführung des endgültigen Produktes

- Zweite Gesamt-Revision des Weiterbildungscurriculums nach der Erprobung (neben der Simultanrevision im zweiten Kurs)
- Suche eines Verlages
- Schreiben der Texte für die Publikation des Weiterbildungscurriculums (der Kursmaterialien)
- Am Ende steht der *Transfer*, indem die Ausdehnung des Modells auf weitere Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Träger und ggf. den Kreis vorbereitet wird und das Weiterbildungscurriculum in den Regelbetrieb der Volkshochschule Lüneburg übernommen wird und ggf. auch anderen *Einrichtungen der Erwachsenbildung* zur Verfügung gestellt wird. Anschließend sollen das Modell und das Curriculum *publiziert* werden.
- Verankerung in der Praxis (Alltagspraxis), Verbreitung des Curriculums in der Breite

19. Nachfolgeaktivitäten

Die flächendeckende Verbreitung des in der Weiterbildung vermittelten *systematischen Konzeptes* für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften *in der Stadt Lüneburg* und ggf. im Landkreis soll in Kooperation mit den

Jugendämtern und weiteren *Einrichtungen* realisiert werden (Durchführung weiterer Kurse zum Thema). Eine Ausdehnung auf ganz Niedersachsen ist möglich. Weiterhin soll versucht werden, das Thema in die Lehre und Praxis der *Erzieherfachschulen* (z.B. über Projekte), besser aber noch in die Lehrpläne zu integrieren. Diesbezüglich bestehen sowohl in Lüneburg als auch im gesamten ehemaligen Regierungsbezirk ausgezeichnete Kontakte aus einem Vorgängerprojekt, in dem es um die Anerkennung von Leistungen der Aus- und Fortbildung und Praxis von Erzieherinnen/Erziehern auf ein Hochschulstudium ging. Zur Finanzierung dieser Phase werden neue Anträge an verschiedene Ministerien vorbereitet.

9.2.3 Projektziele

(im Hinblick auf Problemlösung/Verbesserung der Ausgangslage, Nachhaltigkeit, Transfer)

Das Zielsystem, das im Folgenden dargestellt wird, unterscheidet systematisch nach *Output* (Leistungen des Projektes, d.h. Produkte: materielle Projektergebnisse, Maßnahmen, Programme), *Outcome* (d.h. Wirkungen der Leistungen, insb. auf Seiten der Zielgruppen, Bewusstseins-, Einstellungs- und Verhaltensänderungen) und *Impact* (Systemwirkungen im Sozialraum, in der Kommune, in den Organisationen und Einrichtungen, in der Gesellschaft).

Output-Ziele (Maßnahmen, Programme, Aktivitäten, Angebote):

Leitziel (Richtziel, Globalziel):

- Es gibt ein innovatives Weiterbildungscurriculum für den Bereich der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, das die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden optimal abdeckt.
- Die beteiligen Kindertagesstätten bieten ein vollständiges, partizipatives Angebot (Programm) zur Gestaltung und Pflege von Bildung und Erziehungspartnerschaften an.
- Der Transfer der Fortbildung in die Praxis ist gelungen. Es sind nachhaltige Strukturen im Bereich Erziehung und Bildungspartnerschaften errichtet.
- Es ist langfristig ein integriertes und vernetztes Gesamtsystem von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in die Praxis implementiert.

Mittlerziele (Grobziele):

- Es gibt eine Analyse der Praxissituation und der Ausgangslage.
- Die einzelnen Module der Weiterbildung sind auf der Basis des Praxis-Referenzmodells und des Tätigkeitsprofils konstruiert und als Produkt hergestellt und zu einem differenzierten, aber ganzheitlichen Weiterbildungsangebot zusammengeführt, das den Erzieherinnen und Erziehern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft und unterschiedlicher Einrichtungen Nutzungsmöglichkeiten bietet.
- Die Methoden des Weiterbildungscurriculums sind abgeleitet.
- Werbung und Information sind erfolgt.
- Die Weiterbildungsveranstaltungen sind durchgeführt.
- Die Teilnehmenden haben ihre Lernprojekte vor Ort durchgeführt.
- Die genannten Zielgruppen werden beim Aufbau von Kompetenzen unterstützt und insbesondere hinsichtlich der erforderlichen Methoden-, Personal -, Aktivitäts- und Handlungs- und Sozialkompetenz gefördert.

- Die Teilnehmenden werden systematisch gecoacht.
- Prozessmoderatoren für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind ausgebildet.
- In den beteiligten Einrichtungen sind Konzepte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften nachhaltig verankert.
- Der Transfer des entwickelten Weiterbildungskonzeptes ist gelungen. Das Weiterbildungscurriculum für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ist publiziert und wird an weiteren Orten umgesetzt.

Handlungsziele (Feinziele):

- Es gibt Beschlüsse zur Umsetzung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in den zuständigen Organisationen und Gremien.
- Die Teilnehmenden haben in ihren Einrichtungen eigene Projekte mit Eltern durchgeführt und ausgewertet.
- Die beteiligten Einrichtungen haben eine für ihre Situation spezifische Konzeption erstellt und umgesetzt.
- Die beteiligten Einrichtungen haben Maßnahmen, Aktionen und Projekte zum Thema Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auf dem Hintergrund der in der Fortbildung gelernten Methoden umgesetzt.
- Qualitätsstandards sind entwickelt und vereinbart.
- Standardisierte Evaluationsverfahren sind entwickelt und werden angewendet.
- Die Fortbildung ist evaluiert.
- Die Praxisprozesse werden auf der Basis vereinbarter und evaluierbarer Standards geplant und umgesetzt.
- Insbesondere die Projekte der Teilnehmenden innerhalb der Fortbildung sind evaluiert.
- Das Musterkonzept für die Umsetzung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften wird auf der Basis der vereinbarten Qualitätskriterien durchgeführt.

Outcome-Ziele (Veränderungen bei den Beteiligten):

Leitziel (Richtziel, Globalziel):

- Die Prozessmoderatorinnen und -moderatoren haben die angestrebten Kompetenzen erworben und bringen sich aktiv und informiert in die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in ihren Einrichtungen und Sozialräumen ein.

Mittlerziele (Grobziele):

- Die Prozessmoderatorinnen und -moderatoren sind adressatengerecht informiert über die methodischen Möglichkeiten zur Gestaltung der Kooperation mit Eltern.
- Die Prozessmoderatorinnen und -moderatoren sind von sich aus motiviert und aktiv und nehmen an der Ausgestaltung der Kooperationsprozesse teil.
- Die Prozessmoderatorinnen und -moderatoren verfügen über die Kompetenzen, Kooperationsprozesse erfolgreich und für Eltern zufriedenstellend zu gestalten.
- Sie verfügen insbesondere über die erforderlichen Methoden- und Sozialkompetenzen.

Handlungsziele (Feinziele):

- Die Prozessmoderatorinnen und -moderatoren kennen die theoretischen und praktisch-methodischen Grundlagen der Erziehungspartnerschaften.
- Sie beherrschen die in der Fortbildung trainierten Methoden.
- Die Prozessmoderatorinnen und -moderatoren beherrschen und realisieren ein ganzheitliches, methodisches Kooperationskonzept, das Eltern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft Nutzungsmöglichkeiten bietet.
- Sie beherrschen die Anwendung einfacher, standardisierter Evaluationsverfahren (Selbstevaluation).
- Die Prozessmoderatorinnen und -moderatoren arbeiten mit Akteuren außerhalb ihrer Einrichtung und insbesondere mit schulischen Bildungsakteuren vernetzt zusammen und entwickeln und führen gemeinsam Kooperationsprojekte durch.
- Die Prozessmoderatorinnen und -moderatoren unterstützen die externen Partner in gemeinsamen Beteiligungsprojekten durch Zeitinvestitionen und Übernahme von Aufgaben.
- Die beteiligten Prozessmoderatorinnen und -moderatoren und andere Akteure unterstützen die kontinuierliche und nachhaltige Verankerung effektiver Kooperationsstrukturen.

Impacts (Systemwirkungen):

Leitziel (Richtziel, Globalziel):

- Es gibt eine dauerhafte Veränderung des *Gesamtklimas* in den Einrichtungen in Richtung auf mehr Kooperationsbereitschaft mit Eltern und ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung und Wichtigkeit von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften.

Mittlerziele:

- Es gibt eine dauerhafte Einstellungsänderung auf Seiten der Kolleginnen, der Eltern, der Kinder und anderer Sozialraumakteure in Richtung auf mehr Kooperation.
- Es gibt eine dauerhafte Einstellungsänderung im Sozialraum im Hinblick auf die Praktizierung moderner Erziehungsstile (Freiheit in Grenzen).
- Die Kooperationsbemühungen erfahren öffentliche Wertschätzung.
- Es gibt eine breite Wirkung auf Dauer in den Einrichtungen, Sozialräumen und der Öffentlichkeit, eine breite *Praxis* der Kooperation, eine reale *Kooperationskultur*.

9.3 Literatur

Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard. Hrsg. (2001): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik.* Bad Heilbrunn

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2006). Der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Beck-Gernsheim, E (2000).: Was kommt nach der Familie? (2., durchgesehene Aufl.). München: Beck Verlag

Bohrhardt, R. (1999): Ist wirklich die Familie schuld? Leske + Budrich Verlag Opladen

Hill, P.B./ Kopp, J. (2002): Familiensoziologie. (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Bundesministerium für Familie Senioren, Frauen und Jugend (2005): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Berlin

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u.a. (2008): Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). Stellungnahme vom 28.3.2008

Cordes, R., Petermann, F. (2001) Das Video-Interaktionstraining: Ein neues Training für Risikofamilien. Kindheit und Entwicklung 10 (2), 124-131.

Davis, N. J. (1999). Resilience: Status of research and research-based programs. [WWW document]. URL http://www.mentalhealth.org/ schoolviolence/5.28resilience.html (Stand: 05.07.2001).

De Haan, Gerhard (2007): Was bedeutet Kompetenzerwerb? In: de Haan, Gerhard / Edelstein, Wolfgang / Eickel, Angelika. Hg. (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. 1. Grundlagen zur Demokratiepädagogik. Weinheim Basel: 17 - 21

de Haan, Gerhard / Edelstein, Wolfgang / Eickel, Angelika. Hg. (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. 2. Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeptionen und Lernarrangements. Weinheim Basel

Detert, Dörte (2007): Gemeinsame Erziehungsverantwortung von Familien und Lehrkräften. Studie zur Kooperationszufriedenheit am Beispiel der Primarstufe in Hannover und Liverpool: Blumhardt Verlag.

Erpenbeck, John (2006): *Kompetenzbegriff und Kompetenzmessung.* Powerpoint-Präsentation. Berlin

Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz. Hrsg. (2003): *Handbuch Kompetenzmessung.* Stuttgart

Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg

Greif, Siegfried / Kurtz, Hans-Jürgen. Hrsg. (1996): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen.* Göttingen

Hellmann, Michaela (2004): Erziehungspartnerschaft - Bildungspartnerschaft. In: Netzwerk-,Rundbrief 7 /2004. Hannover. IES

Heyse, Volker / Erpenbeck, John (2004): *Kompetenztraining. Vorwort.* Stuttgart

Howard, S., Dryden, J. & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. Oxford Review of Education, 25 (3), 307-323

Julius, H. & Prater, M. A. (1996). Resilienz. Sonderpädagogik, 26, 228-235.

Kiefl, W. (1995). „Sie fühlt sich groß, weil sie mehr kann"... Die wichtigsten Ergebnisse des Modellprojektes „HIPPY" zur Integration von Aussiedler- und Ausländerkindern und ihrer Familien. München: DJI (Projektbericht).

Kiefl, W: (1996): Sprungbrett oder Sackgasse? Die HIPPY-Hausbesucherin auf dem Weg zur Integrationshelferin. In: Soziale Arbeit 45, 1, 10-17.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Kom(2006) 479 endgültig. 2006/0163 (COD). SEK (2006) 1093, 1094. Brüssel

Layzer, J. I., Goodson, B. D., Bernstein, L. & Price, C. (2001). National evaluation of family support programs. Final Report (Vol. A, The meta-analysis). Cambridge, M.A. Abt Associates Inc.

Lösel, F. (2006). Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht (Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, online: www:bmfsfj.de/docu/elternbildungsbereich/)

Meier, Dave (2004): *Accelerated Learning. Handbuch zum schnellen und effektiven Lernen in Gruppen.* Bonn

Miehe, Kirsten / Miehe, Sven-Olaf (2006): *Praxishandbuch Cooperative Learning.* Meezen

Nave-Herz, R. (2002): Familie heute. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Nickel, H./ Quaiser-Pohl, C. (Hrsg.) (2001): Junge Eltern im kulturellen Wandel. Weinheim und München: Juventa Verlag

Nieke, Wolfgang (2008): Identitätsentwicklung junger Menschen - Bildung als Selbstbildung. In: Böllert, Karin (Hg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder - und Jugendhilfe. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Peuckert, R. (2002): Familienformen im sozialen Wandel. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Leske und Budrich Verlag

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.
Sellin, Burkhart (2005): *Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa.* bwp@ Nr.8; ISSN 1618-8543. Cedefop. Thessaloniki
Schneewind, K.A. (1999): Familienpsychologie (2. Überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag
Schneewind, K.A. (1998): Familienentwicklung. In: Oerter, R./ Montada, (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 4. korrigierte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 128-166.
Schneewind, K.A./ von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (1992): Familie im Wandel. Göttingen: Hogrefe Verlag
Siebert, Horst (2004): *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren.* Bielefeld
Stange, Waldemar (2008): *Die Didaktische Spirale.* Unveröff. Manuskript. Lüneburg
Stange, Waldemar (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum II. Beteiligungsmodelle implementieren. Sozialraumanalyse - Ziel- und Konzeptentwicklung – Gesamtstrategie. Münster. Beteiligungsbausteine - Band 2. Im Erscheinen.
Taba, Hilda (1974): Handbuch der Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung. Stuttgart
Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf. Hrsg. (2007): Lexikon der Pädagogik. Weinheim und Basel
Textor, Martin Richard (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco.
Textor, Martin R. (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau: Herder.
Tietze, Kim-Oliver (2003): *Kollegiale Beratung.* Hamburg
Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2006): Konzepte der Elternbildung - eine kritische Übersicht. (2., durchgesehene Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
Vopel, Klaus W. (2000): *Wirksame Workshops.* (2. Auflage). Salzhausen
Wahl, Klaus/ Hees, K. (2006): Helfen „Super Nanny" und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
Walker, J. (1999): Families and society: change and continuity. In: Wolfendale, S. / Einzig, H.: Parenting Education and Support: New Opportunities. David Fulton Publishers, S. 33-47
Walper, Sabine (2006): Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen, München. Vorlesungstext (Powerpoint)
Werner, E. E. (1999a). Children of the garden island. In A. Slater & D. Muir (Hrsg.). The Blackwell reader in developmental psychology (S. 482-492). Oxford: Blackwell Publisher.
Werner, E. E. (1999b). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 25-36). München: Ernst Reinhardt.
Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), Handbook of early childhood intervention (S. 115-132). Cambridge: Cambridge University Press.
Werner, E. E. (2001). The Children of Kauai: Pathways from birth to midlife. In R. K. Silbereisen & M. Reitzle (Hrsg.), "Psychologie 2000". Bericht über den 42. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000. Berlin: Pabst Science Publishers.
Werner, E. E., Bierman, J. M. & French, F. E (1971). The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to age ten. Honolulu: University of Hawaii Press.
Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but invincible: A study of resilient children. New York: McGraw-Hill.
Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca: Cornell University Press.
Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. Ithaca: Cornell University Press.
Wustmann, Corinna (2007): Resilienz. In: Fthenakis, Wassilios E. u.A.: Auf den Anfang kommt es an. Bonn, Berlin. 2. Aufl. 119-189
Wyman, P. A., Sandler, I., Wolchik, S. & Nelson, K. (2000). Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention. In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler & R. P. Weissberg (Hrsg.), The promotion of wellness in children and adolescents (S. 133-184). Washington: CWLA Press.
Zimmerman, M. A. & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. Social Policy Report, 8 (4), 1-17
Zimmermann, P. (2000). Bindung, internale Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. Frühförderung interdisziplinär, 19, 119-129.
Zimmermann, P., Suess, G.J., Scheuerer-Englisch, H., Grossmann, K.E. (2000). Der Einfluß der Eltern-Kind-Bindung auf die Entwicklung psychischer Gesundheit. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre (S. 301-327). Göttingen: Hogrefe.