

Judith Adamczyk

Vertrauen und Beteiligung in der Schule

Typenanalyse einer qualitativen Interviewstudie mit Eltern

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt eine empirisch-qualitative Studie vor, die das Vertrauen von Eltern in die Schule in den Fokus stellt. Ein Bestandteil der Datenanalyse ist eine Typenanalyse der interviewten Eltern von schulpflichtigen Kindern, in die die Beteiligung der Eltern in der Schule als Kategorie einbezogen wird. Vertrauen und Elternbeteiligung werden abschließend vor dem Hintergrund der derzeitigen pandemischen Situation kurz diskutiert.

Schlüsselwörter: Vertrauen, Eltern, Schule, qualitative Studie, Beteiligung, Krise

Trust and Participation at School

Type Analysis of a Qualitative Interview Study with Parents

Abstract

The article presents an empirical qualitative study focusing on parents' trust in school. One component of the data analysis is a type analysis of the interviewed parents of school-aged children, in which the participation of parents in school is included as a category. Finally, trust and parental participation are discussed against the background of the current pandemic situation.

Keywords: trust, parents, school, qualitative study, participation, crisis

1 Einleitung

Vertrauen kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden: Vertrauen gilt als zentraler Bestandteil und „weiche“ Variable (Hartmann, 2001) sozialer Beziehungen, es kann gegenüber anderen Menschen vergeben werden (interpersonelles Vertrauen) sowie gegenüber Organisationen und Institutionen (Institutionen- oder Systemvertrauen). In der Erziehungswissenschaft wird Vertrauen zwar als wesentliche pädagogische Beziehungsvariable angesehen (Bormann, 2015), es stellt allerdings kein zentrales Forschungsthema dar.

Im Hinblick auf Bildungsinstitutionen existieren bislang nur vereinzelte Untersuchungen, die explizit Vertrauen in die Schule oder andere Bildungsinstitutionen (z. B. Kindertageseinrichtungen; Schunk, 2017) erfassen. In standardisierten Einstellungserhebungen, die Vertrauen in unterschiedliche Institutionen oder Personen-/Berufsgruppen erheben, kommen Schulen nur selten vor (z. B. Schupp & Wagner, 2004). Folglich liegen bislang eher Annahmen über das Vertrauen in das Bildungswesen oder Erhebungen, die ein uneinheitliches Bild aufzeigen, vor (vgl. Adamczyk, 2020, S. 95 ff.). So äußern sich bspw. Breidenstein, Krüger und Roch (2020, S. 10) wie folgt: „Mit dem (elterlichen) Vertrauen in das öffentliche Bildungswesen scheint es dabei insgesamt nicht zum Besten zu stehen.“ Belege für diese Annahme liegen bisweilen aber kaum vor.

Dabei ist das Vertrauen in die Schule eine wesentliche Grundvoraussetzung für das Funktionieren von Schule – denn: Ohne Vertrauen in die dort tätigen Personen, in die Strukturen und Regeln, kann sich eine Institution kaum über einen längeren Zeitraum legitimieren und Bestand haben (vgl. allgemein Lepsius, 1997). Dabei wird der Blick erst seit einiger Zeit verstärkt auf Eltern und ihre Rolle im schulischen Kontext gerückt, davon zeugen z. B. Debatten um ihren Status als „Kunde“ oder „Partner“ (Killus & Paseka, 2016; Breidenstein et al., 2020) oder der Fokus auf das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, bei dem vertrauensvolle Beziehungen zwischen Eltern und Schulen im Mittelpunkt stehen.

Generell sind Institutionen häufig mit Veränderungen oder Reformen konfrontiert – oder müssen Krisen bewältigen, wie angesichts der COVID-19-Pandemie deutlich wird (allgemein hierzu Hemetsberger, 2020). Für Schulen und Familien hat die Pandemie eine enorme krisenhafte Situation erzeugt. Der gewohnte Alltag wurde aufgrund der Schulschließungen durch Homeschooling ersetzt, für die Familien kam es zu einem Mehr an Betreuungs- und schulbezogenen Unterstützungsleistungen. Daher erscheint auch der Blick auf eine durch die Krise möglicherweise veränderte Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schulen interessant. Hier steht die Frage im Raum, welche Erwartungen seitens der Eltern gestellt werden, damit den Schulen (weiterhin) trotz Krise vertraut werden kann, auch wenn eine theoretische wie empirische Analyse hierzu bislang fehlt.

2 Vertrauen in die Schule – auch von Eltern?

Grundlegend kann Vertrauen als soziale Einstellung angesehen werden, die aus Wissen (kognitive Ebene) und Emotionen (emotionale Ebene) zu einem Gegenüber besteht und sich auf einer behavioralen Ebene zeigt (Schweer, 1996). Vertrauen wird daher als „Handlungskategorie“ angesehen, denn mit der Gabe von Vertrauen gehen bestimmte Verhaltens- oder Handlungsweisen einher, die ohne Vertrauen nicht

möglich gewesen wären (Hartmann, 2011). Von einer bzw. einem Vertrauensgeber*in geht eine positive Erwartungshaltung der bzw. dem Vertrauensnehmer*in gegenüber aus. Vertrauen ist zukunftsorientiert, denn erst in der Zukunft wird sich zeigen, ob das Vertrauen gerechtfertigt vergeben wurde. Die bzw. der Vertrauensgeber*in hat hierfür keine Gewissheit, prinzipiell besteht bei jedem Akt des Vertrauens das Risiko des Missbrauchs oder der Enttäuschung. Vertrauen kann somit als „riskante Vorleistung“ beschrieben werden (Luhmann, 2000), die aber auf Gegenseitigkeit (Reziprozität) beruht.

Innerhalb der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung werden drei Schwerpunkte fokussiert (Bartmann, Pfaff & Welter, 2012): Vertrauen in Bildungsinstitutionen, in zwischenmenschlichen Beziehungen und Interaktionen im pädagogischen Feld (Gahleitner & Homfeldt, 2020) sowie in der Biographieforschung, bei der Vertrauen in Bildung als biographische Ressource angesehen wird (Bormann & Thies, 2019). Die Bedeutung von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen wird grundsätzlich betont. So gehen bspw. mit Vertrauen positive Effekte bei den schulischen Leistungen der Schüler*innen einher (Schweer & Bertow, 2006).

Damit besteht die Notwendigkeit, Kenntnisse über Wirkmechanismen, Konsequenzen und die Förderung von Vertrauen zu erhalten (Schweer, Siebertz-Reckzeh & Hake, 2021; Schweer & Padberg, 2002). Es erscheint daher konsequent, auch die Vertrauensbeziehung von Eltern und der Schule in den Blick zu nehmen, da Kinder nicht losgelöst von ihrer familiären Verankerung in der Schule agieren, z.B. bei Schulwahlentscheidungen. Aus einer vertrauentheoretischen Perspektive werden Eltern aber (zumindest im deutschsprachigen Raum) kaum einbezogen, weder hinsichtlich zwischenmenschlicher Vertrauensbeziehungen (z.B. gegenüber Lehrer*innen) noch auf der institutionellen Ebene (in die Institution Schule).

Dabei ist die Bedeutung von Vertrauen durchaus relevant. Eltern stehen in einer sozialen Beziehung mit der Schule und den dort tätigen Akteur*innen. Aufgrund der eigenen, über den Lebenslauf gesammelten Erfahrungen erwächst eine individuelle Einstellung gegenüber der Schule. Diese Einstellung basiert auf Wissen und auf Emotionen und zeigt sich in Handlungen oder in bestimmten Verhaltensweisen. Situative Merkmale und weitere Merkmale der Vertrauenswürdigkeit spielen auf Seiten der Schule eine Rolle (Schweer, 2003). Bezogen auf Organisationen sind laut Schweer (2010) insbesondere Transparenz, Partizipation und Kommunikation für das Vorliegen von Vertrauen relevant.

Die Beziehung zur Schule ist durch Unsicherheit und Risiko geprägt – die Eltern „überlassen“ ihr Kind der Schule und verfügen über kein vollständiges Wissen über das tatsächliche Geschehen. So ist z.B. auch die Wahl einer weiterführenden Schule eine riskante Abwägung, da die Entscheidung nicht anhand vollständiger Informiertheit erfolgt. Zumeist haben die Eltern hinsichtlich schulischer

Entscheidungen aber eine positive Erwartungshaltung, welche vor allem mit dem Bildungserfolg ihres Kindes verknüpft ist; diese Erwartung kann jedoch auch enttäuscht werden. Die Unsicherheit in der Situation kann überbrückt werden – beispielsweise durch die Gabe von Vertrauen (Luhmann, 2000), aber auch durch zusätzliche Informationen oder durch die Wahl anderer Alternativen.

Die Beteiligung und Mitwirkung von Eltern in der Schule kann somit vertrauens-theoretisch aus unterschiedlichen Perspektiven gesehen werden: als Merkmal vertrauenswürdigere Schulen, bei denen Partizipation ermöglicht wird, oder als alternative Möglichkeit für die Eltern, durch die eigene Mitwirkung zusätzliche Informationen zu erlangen und damit die Unsicherheit der Schule gegenüber zu reduzieren. So formulieren Villiger, Schuler und Hostettler (2020, S. 745) zu den unterschiedlichen Bedürfnissen der Eltern nach Mitwirkung in der Schule:

„Auf der anderen Seite muss ein fehlendes Bedürfnis nach Mitwirkung nicht unbedingt mit Desinteresse einhergehen, sondern ist vielleicht schlicht Ausdruck von Vertrauen in bestehende Strukturen [...], von fehlenden zeitlichen Ressourcen oder auch fehlendem Wissen um Partizipationsmöglichkeiten.“

Gerade angesichts der aktuellen Krisenzeit erhält das Thema eine besondere Relevanz, da sich die schulische Situation seit Pandemiebeginn für viele Familien stetig verändert hat. Die Unterstützungs- und Betreuungsleistung („Homeschooling“) hat sich für viele Familien erhöht, Belastungen sind gestiegen (z. B. Wildemann & Hosenfeld, 2020; Müller, 2020). Zudem wurde durch die Pandemie auch ersichtlich, welche allgemeinen Herausforderungen für die Schule bestehen, insbesondere bez. Digitalisierung und Chancengerechtigkeit. So stellt eine Umfrage von Bitkom (2020) fest, dass das Thema Digitalisierung bzw. die Umstellung auf digitalen Unterricht von den Eltern negativ beurteilt wird. Hinsichtlich der Frage nach Chancengerechtigkeit lassen sich u. a. Lernrückstände, gerade bei benachteiligten Kindern, vermuten (z. B. Fickermann & Hoffmann, 2020; allgemein auch Hurrelmann & Dohmen, 2020). Das sind nur zwei Aspekte, die das Vertrauen von Eltern beeinflussen könnten.

3 Elterliche Beteiligung in der Schule

Das Verhältnis zwischen Eltern und der Schule lässt sich in einem Veränderungsprozess in den letzten Jahrzehnten begreifen. Zwar wurden beide Akteure stets als relevante Sozialisationsinstanzen begriffen, engere Verflechtungen werden aber erst seit den 1960er Jahren diskutiert (Killus & Paseka, 2016, S. 154). Mittlerweile werden Eltern als relevante Akteure in den Schulen angesehen, Elternmitwirkung (oder Elternarbeit, -vertretung oder andere synonym verwendete Begriffe) ist ein festes Konzept in der Schulentwicklung und in den Bildungs- und Erziehungsplänen in den Bundesländern sowie in den Schulgesetzen verankert (vgl. auch KMK, 2018).

Seit einigen Jahren findet eine Hinwendung zum Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im frühpädagogischen und schulischen Bereich statt (Betz, 2015; Sacher, 2014; Stange, 2012). Hierunter wird ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Eltern und der Institution bzw. den dort Tätigen verstanden, in dem die Akteur*innen miteinander auf Augenhöhe agieren. Eltern und Lehrpersonen arbeiten „umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘“ (Stange, 2012, S. 15).

Der Einbezug der Eltern in die Schule kann dabei über verschiedene Wege erfolgen. Schwanenberg (2015) unterscheidet zwischen organisatorischem Engagement (z. B. Unterstützung bei Schulfesten), konzeptionellem Engagement (z. B. Elternvertretung, Mitarbeit bei Schulprogrammen) und lernbezogenem Engagement (z. B. Unterstützung des Kindes). Dabei werden die Angebote der Schulen von der heterogenen Elternschaft differenziert wahrgenommen und in ihrem Nutzen bewertet (z. B. Lohhande, Hoefl & Wendt, 2014; Sacher, 2012).

Während Informations- oder Elternabende zwar von den meisten Eltern wahrgenommen werden, zeigen erste Analysen, dass hierdurch keine vertrauensförderliche Haltung bei den Eltern ausgelöst wird. So zeigt die Vignettenstudie von Bormann, Niedlich und Staats (2019), dass Beteiligungsformen in unterschiedlichem Ausmaß Vertrauen bei Eltern aktivieren können. Reine Informationsmöglichkeiten schaffen das in geringerem Ausmaß als tatsächliche Teilnahme- oder Mitwirkungsmöglichkeiten.

Auch wenn die Beteiligung der Eltern mit zahlreichen positiven Auswirkungen einhergehen kann, so muss laut Betz (2015, S. 24f.) die Forschungs- und Befundlage zur Wirksamkeit einer partnerschaftlichen Beziehung eher ambivalent betrachtet werden. Betz kritisiert das der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zugrundeliegende partnerschaftliche Verhältnis, sowohl die emotionalen Beziehungen zwischen Eltern und Lehrpersonen zu den Kindern sind unterschiedlich, als auch die Folgen für den jeweiligen Akteur (vgl. Kritik bei Haase, 2012; Gomolla, 2009).

Beim Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft handelt es sich also vor allem um eine normative Vorstellung davon, wie die Beziehung zwischen Eltern und der Schule gestaltet werden sollte, um positive Effekte hervorzubringen; hierzu finden sich zahlreiche praxisorientierte Publikationen oder Konzepte zur Verankerung auf Seiten der Schulen. Es zeigt sich aber, dass durch die gemeinsame Verantwortungszuschreibung Eltern stärker in das schulische Geschehen einbezogen werden und sich gemeinsam mit den Lehrpersonen im Sinne der Kinder beteiligen sollen. Durch den stärker werdenden Wettbewerb zwischen Bildungsinstitutionen werden Eltern teilweise eher als „Kunden“ von Schule adressiert – damit entfernt sich aber die Beziehung vom Verständnis einer gleichberechtigten Beziehung. Daher betont Betz (2015,

S. 15), dass Eltern nicht nur die Möglichkeit zur Beteiligung am Bildungsprozess ihres Kindes zugestanden wird, sondern es sich eher um eine „Normierung von Elternschaft“ handelt, die „Vorstellungen von guter Erziehung, Bildung und Förderung sowie implizite(r) Verantwortlichkeitszuschreibungen“ erzeugt.

Beim Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft liegt also die Annahme zugrunde, dass eine konstruktive, vertrauensvolle und partizipative Beziehung zwischen Schule und Familien positiv auf den Bildungserfolg der Kinder wirkt. Gleichzeitig „wird in der Elternforschung noch vergleichsweise selten die Qualität der Interaktion thematisiert, die sich zwischen Eltern und Lehrkräften entwickelt“ (Bormann et al., 2019, S. 178 f.). Dabei spielt Vertrauen eine zentrale Rolle in der Beziehungsgestaltung (Sacher, Berger & Guerrini, 2019), denn Vertrauen lässt sich als „spezifische[r] Aspekt von Interaktionsqualität“ (Bormann et al., 2019, S. 179) ansehen.

4 Zielsetzung und empirisch-qualitatives Vorgehen

In der hier zugrundeliegenden Untersuchung wurde die Perspektive der Eltern auf die Schule fokussiert. Es handelt sich um eine qualitative, explorative Studie, in der das zentrale Forschungsdesiderat aufgegriffen wird, Eltern als Akteure vertrauenstheoretisch in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden werden Material und Vorgehen kurz skizziert, im Fokus soll dann die Typenbildung stehen, da hier die beiden Kategorien „Vertrauenshöhe“ und „Beteiligung“ ausgewählt und analysiert wurden.

4.1 Material und methodisches Vorgehen

Um das Vertrauen von Eltern in die Schule zu erfassen, wurden zwischen 2012 und 2013 insgesamt 23 qualitative Interviews mit Eltern in Hessen durchgeführt (19 Mütter, fünf Väter, ein Interview wurde mit einem Ehepaar gemeinsam geführt). Die Rekrutierung der Eltern erfolgte über unterschiedliche Strategien¹ mit dem Ziel, Mütter und Väter mit heterogenen Merkmalen und Ausprägungen zu erreichen. Die Elternteile verfügen daher u. a. über unterschiedliche Bildungshintergründe, die über ihren Schulabschluss unterteilt wurden. Demnach wurden vier Elternteile mit einem niedrigen, acht mit einem mittleren und neun mit einem hohen Bildungsstatus interviewt. Acht Personen verfügen über einen Migrationshintergrund. Die Interviewpersonen mussten als Kriterium für die Rekrutierung ein Kind im Übergang von der

¹ Über Aushänge und Anfragen an Elternorganisationen wurden vor allem Selbstmelder*innen angesprochen, schwieriger zu gewinnende Eltern wurden über „gatekeeper“ unterschiedlicher (Bildungs-) Institutionen gesucht, teilweise wurde im privaten Umfeld oder per Schneeballverfahren nach weiteren geeigneten Personen gefragt.

Grundschule in die weiterführende Schule haben², die besuchte Schulform des Kindes variierte daher zwischen (noch) Grundschule und unterschiedlichen weiterführenden Schulformen.³

Das Material besteht aus drei Teilen: I) Die Interviews wurden mithilfe eines Leitfadens teilstandardisiert geführt. Die Mütter und Väter wurden nach ihren Erfahrungen, Erwartungen, eigenen Beteiligungsmöglichkeiten, potenziellen Enttäuschungen etc. gefragt. Vertrauen als Thema wurde hier nicht benannt, der Fokus lag auf der elterlichen Perspektive auf Schule. II) Nach dem Interview wurde den Befragten ein leeres Blatt vorgelegt mit dem Impuls, ihr subjektives Verständnis von Vertrauen zu skizzieren, spontane Assoziationen oder eigene relevante Vertrauensbeziehungen aufzuführen (Grafik I). III) Zuletzt wurde den Befragten eine Grafik vorgelegt, auf der sie ihr persönliches Vertrauen in das Schulsystem eintragen sollten. Hier wurde sich an quantitativen Studien orientiert und mit einer 5-stufigen Skala (von gar kein Vertrauen bis sehr viel Vertrauen) gearbeitet (Grafik II).

Flankierend zum Interview wurden damit triangulierend zwei weitere Erhebungsmethoden einbezogen, um das Phänomen Vertrauen aus unterschiedlichen Perspektiven und in seiner Mehrdimensionalität zu erfassen und die so erzielten Erkenntnisse in der Analyse miteinander abzugleichen (Flick, 2008).

Das Material wurde mit dem Programm MAXQDA und nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wurde ein offenes Verständnis nach Kuckartz (2018) angewendet. Die Interviews wurden inhaltlich strukturiert, zum Teil wurde evaluativ ausgewertet. Die Auswertung erfolgte deduktiv-induktiv: In einem ersten Durchgang wurde deduktiv entlang der Hauptkategorien kodiert, welche aufgrund der theoretischen Grundaspekte von Vertrauen gebildet wurden. Dieser Durchgang wurde neben der Forscherin von einer zweiten Kodiererin durchgeführt, Überschneidungen und Unterschiede wurden stets miteinander besprochen. In einem zweiten Kodierdurchgang wurden induktiv weitere (Sub-) Kategorien ausgehend vom Material gebildet. Dieser Durchgang wurde von der Forscherin getätigt. Sämtliche Kategorien wurden vorab definiert, mit Ankerbeispielen hinterlegt, es wurden Fallzusammenfassungen angefertigt und mit Memos gearbeitet. Grafik I

2 Dieses Kriterium für die Interviewteilnahme wurde gewählt, da davon ausgegangen wurde, dass der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule eine besonders sensible, unsichere und damit auch riskante Phase im Bildungsverlauf darstellt (Adamczyk, 2020, S. 160 f.; Bormann & Adamczyk, 2016).

3 In der Feldphase wurde stets reflektiert und bei der Rekrutierung von weiteren Interviewpersonen berücksichtigt, welche Merkmale und Ausprägungen noch in die Analyse einbezogen werden sollten. Das Ende des Samplings wurde dennoch vor allem aufgrund der beschränkten Ressourcen getroffen, auch wenn eine theoretische Sättigung nur bedingt erreicht werden konnte. Dennoch lag ein umfassendes Datenmaterial vor, bei dem die Fälle in zentralen Merkmalen variierten.

wurde induktiv ausgewertet, die Werte in Grafik II wurden in der Auswertung als Dokumentvariablen angelegt und in der weiteren Analyse einbezogen.

4.2 Kategorienbasierte Auswertung

Das gesamte Datenmaterial wurde kategorienbasiert entlang der Hauptkategorien analysiert. Auf eine ausführliche Ergebnisdarstellung wird an dieser Stelle verzichtet. Es zeigt sich aber, dass Eltern über ein teilweise weitreichendes Wissen über die Schule ihres Kindes sowie über das Schulsystem im Allgemeinen verfügen und dass unterschiedliche emotionale Bewertungen vorliegen.

Die meisten befragten Eltern verfügen zudem über ein positives Vertrauensverhältnis mit der Schule – Vertrauen wird als wichtiges Element in der Beziehung zur Schule angesehen, auch wenn Kritik geäußert oder von Enttäuschungen berichtet wird. Dabei kann das Vertrauen sowohl eher auf der zwischenmenschlichen Ebene vorliegen als auch gegenüber der Institution Schule samt ihrer Regeln und Leitideen. Die Erwartungshaltung der Eltern, was Schule eigentlich leisten soll, umfasst sowohl den Kompetenzerwerb als auch ein Bündel allgemeiner Aufgaben.

Die Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern wurden als Handlungskategorien von Vertrauen analysiert. Im Interview wurde danach gefragt, welche eigenen Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten die Eltern wahrnehmen und wie sie diese bewerten. In Anlehnung an Unterscheidungen der Elternbeteiligung zwischen lernbezogen, organisatorisch und konzeptionell wurde die Beteiligung der Eltern auf die Ebenen „kindbezogen“ (also die lernbezogene Unterstützung des Kindes), „schulbezogen“ (z.B. Gremienarbeit) und „systembezogen“⁴ (außerhalb der bekannten Schule gelagerte Beteiligung) hin unterteilt und analysiert.

Es zeigt sich, dass fast alle interviewten Eltern an Schule beteiligt sind. Die meisten Eltern geben an, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen oder mit ihnen für Klassenarbeiten zu lernen (Beteiligung auf einer eher kindbezogenen Ebene oder lernbezogenes Elternengagement). Ein Großteil der interviewten Eltern ist auch auf der Ebene der Schule aktiv. Hier werden z.B. Besuche auf Elternabenden oder die Übernahme von Mandaten (Elternbeirat, -sprecher*in o.ä.) genannt.

Hinsichtlich der Bewertung dieser Aktivitäten im schulischen Kontext zeigt sich, dass die Unterstützungsleistungen, welche direkt am Kind ansetzen, quasi als selbstverständlich angenommen werden. Beteiligung auf Klassen- oder Schulebene (Mandate, Elternabende etc.) wird hingegen deutlich kritischer gesehen. Zwar wird der

4 Diese Ebene kann hier aber vernachlässigt werden, da nur wenige Aktivitäten bzw. Handlungen „außerhalb“ der Schule des Kindes berichtet wurden.

obligatorische Elternabend als „Pflicht“ bezeichnet, ein tatsächlicher Mehrwert wird aber oft nicht gesehen.

4.3 Elterntypen

Neben der kategorienbasierten Analyse wurde in einem zweiten Schritt eine typenbildende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) durchgeführt, in der die beiden Kategorien „Höhe des Vertrauens“ und „Beteiligung an Schule“ einbezogen wurden.

Die Kategorie „Beteiligung an Schule“ wurde ausgewählt aufgrund der Bedeutung der Handlungsebene bei Vertrauen und aufgrund der Annahme, dass sich aus der Beteiligung und Mitwirkung Rückschlüsse auf das elterliche Vertrauensverhältnis mit der Schule ziehen lassen. Die Vertrauenshöhe wurde anhand der in Grafik II (s.o., Kap. 4.1) erlangten Vertrauensausprägungen bestimmt. Die Fälle wurden durch Vergleichen und unter Einbezug der Kodierungen aus der kategorienbasierten Auswertung den jeweiligen Ausprägungen Höhe des Vertrauens/Beteiligung an Schule zugeordnet. Zur dichten Beschreibung der Typen wurden anschließend weitere Kategorien aus der vorherigen Analyse einbezogen, z.B. zu den elterlichen Erwartungen, zu Enttäuschungen oder hinsichtlich der Schulwahl. Aus dieser Typenbildung entstanden kontrastreiche Elterntypen⁵:

Der generell Vertrauende (hohes Vertrauen, aber wenig eigene Beteiligung, 5 Fälle): Bei diesem Typ liegt eine positive Haltung den Schulen gegenüber vor, gleichzeitig werden nur wenige eigene Beteiligungsmöglichkeiten geäußert, und wenn doch, dann werden diese Möglichkeiten kritisch gesehen. Schulen und Lehrpersonen werden als verantwortlich für die Bildung der Kinder angesehen und der eigene Einfluss wird eher zurückgestellt.

Der vertrauende Partner (hohes Vertrauen und hohe Beteiligung, 7 Fälle): Eltern dieses Typs zeichnen sich durch ihr positives Bild von Schule aus, Schule wird als offene und aktive Institution angesehen, die Interaktionen zwischen den dortigen Akteur*innen als positiv. Die Beteiligung der Eltern am schulischen Geschehen wird als wichtig und notwendig bezeichnet, zudem möchten die Eltern als „Partner“ von Schule angesprochen werden – sie möchten in Entscheidungen rund um das Kind einbezogen werden und mitwirken.

Der resignierte Typ (wenig Vertrauen und wenig Beteiligung, 1 Fall): Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl gegenüber den Lehrpersonen als auch der Schule an sich eine Distanz vorliegt, es zeigt sich eine grundlegende Unzufriedenheit mit der

5 Die sieben fehlenden Fälle lassen sich nicht eindeutig den Typen zuordnen.

Schule. Die eigenen Möglichkeiten, sich aktiv zu beteiligen, werden kaum gesehen oder wenn, dann kritisch beurteilt (z. B. aufgrund eigener Wissensgrenzen).

Der kritische Beteiligte (wenig Vertrauen, aber hohe Beteiligung, 2 Fälle): Eltern dieses Typs zeigen ein hohes Engagement im schulischen Kontext, das eigene Kind und dessen Bedürfnisse stehen an vorderster Stelle. Gleichzeitig liegt eine kritische Haltung gegenüber den Schulen und dem Schulsystem an sich vor. Positive Erfahrungen werden eher mit einzelnen Personen, wie z. B. Lehrkräften, gemacht.

5 Diskussion

Die qualitative Studie ist als explorative Untersuchung angelegt und fokussiert die Vertrauensbeziehung von Eltern in die Institution Schule. Damit liefert sie Erkenntnisse über konkrete Wissensbestände der Eltern (z. B. über die PISA-Studien), über emotionale Bewertungen und über den wahrgenommenen Einbezug bzw. die Beteiligung der Eltern in das schulische Geschehen. Zudem wird die meist implizit mitschwingende Beziehungsvariable Vertrauen tiefgehend analysiert und auf den Kontext Eltern und die Institution Schule bezogen, was bislang ein Forschungsdesiderat dargestellt.

Die durchgeführte Typenbildung unter Einbezug der Kategorien „Höhe des Vertrauens“ und „Beteiligung an Schule“ ermöglicht Erkenntnisse darüber, wie vorhandenes (bzw. fehlendes) Vertrauen und die elterliche Mitwirkung in der Schule gemeinsam betrachtet werden können.

Die Typenanalyse zeigt, dass Vertrauen der Eltern häufig auch zu einem aktiven und partizipativen Mitwirken in der Schule führt, die Schulen also auch als vertrauenswürdig angesehen werden. Dennoch lassen sich vereinzelt Eltern finden, die zwar aktiv am schulischen Geschehen mitwirken, bei denen diese Beteiligung aber aufgrund von wenig(er) Vertrauen in die Schule stattfindet. Hier erfolgt die Überbrückung der Unsicherheit der Situation also durch alternative Strategien und nicht durch die Gabe von Vertrauen. Die Beteiligung schafft weitere Informationen, welche für die Eltern relevant sind, um ihr Kind „weiterhin“ in die Institution Schule zu geben.⁶

Vertrauen stellt eine Basis für eine „gute“ Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern im schulischen Kontext dar. Übertragen aus den gewonnenen

6 In dieser Typenbildung stand die Frage der Informiertheit der Eltern nicht im Fokus. Eine andere Analyse des Datenmaterials zeigt aber auf, dass Eltern unterschiedliche Grade der Informiertheit über das schulische Geschehen aufweisen (Bormann & Adamczyk, 2016). Der eigene Bildungshintergrund ist zwar nicht ursächlich für die Art und Weise der Beteiligung in der Schule, zeigt aber, dass Bewertungen und Vertrauensaussagen je nach kognitivem Wissen unterschiedlich ausfallen.

Erkenntnissen aus der Typenbildung zeigt sich, dass Vertrauen auch als „WahrnehmungsfILTER“ für die Bewertung sozialer Situationen gelten kann. Unterschiedliche Erwartungen und Erfahrungen der Eltern können zu differenzierten eigenen Verhaltensweisen führen oder die Vertrauensentwicklung zwischen den Akteuren (positiv wie negativ) beeinflussen (analog zur Vertrauensbeziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen: Schweer, 2016). Eltern können daher nicht pauschal über einen Weg beteiligt werden, da die eigentlich vertrauensfördernden Beteiligungsangebote, die Kontakte und die Ansprache der Eltern von einer heterogenen Elternschaft unterschiedlich wahrgenommen werden können.

Die Analyse von Vertrauen ermöglicht einen tiefergehenden Einblick in die Beziehung zwischen Eltern und der Schule – wenngleich hier nur die Perspektive der Eltern erhoben wurde. Dabei kann durch den Fokus auf Vertrauen sowohl die Beziehungsebene zwischen den einzelnen Akteuren näher beleuchtet werden – wodurch sich Hinweise auf die Bewertung im Hinblick auf eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ziehen lassen, – als auch die Erwartungshaltung der Eltern mit Blick auf die Frage, was von Schule eigentlich erwartet wird.

Die Erkenntnisse sind in unterschiedlichen Aspekten anschlussfähig an andere empirische Untersuchungen und liefern zudem auch einen vertieften Blick auf die Perspektive von Eltern, womit quantitative und repräsentative Studien ergänzt werden können (z. B. Kayser & Betz, 2015; Killus & Tillmann, 2017). Einschränkungen ergeben sich bereits durch die geringe Anzahl an durchgeführten Interviews und die regionale Eingrenzung bei der Interviewdurchführung. Da die Vertrauensbeziehung von Eltern allgemein skizziert werden sollte, stellt die Kategorie „Beteiligung“ der Eltern nur einen Teilaspekt der Analyse dar. Die Bedeutung von Vertrauen im Hinblick auf Elternmitwirkung müsste in weiteren Studien expliziter analysiert werden, z. B. bezogen auf Fragen des Vertrauensaufbaus durch schulische Beteiligungsangebote oder auch hinsichtlich der Stabilisierung von Vertrauen explizit nach der Pandemiezeit.

Aus einer theoretischen Perspektive lässt sich annehmen, dass die Bildungsinstitution Schule in Krisenzeiten auf Vertrauen angewiesen ist. Die stetigen Veränderungen, die sich hinsichtlich der Organisation (Präsenz oder digital) und der neuen Schutz- und Sicherheitsmaßnahmen (Abstände, Masken, Testungen) ergeben, führen bei Kindern und ihren Eltern zu enormen Unsicherheiten, die überbrückt werden müssen, damit Akteur*innen und Institution handlungsfähig bleiben. Es lässt sich gegenwärtig aber noch nicht absehen, welche langfristigen Folgen sich für die Schule ergeben, da noch keine Studien vorliegen, die das Vertrauen der Eltern (oder der Bevölkerung) in die Schulen nach dem ersten Pandemiejahr erfassen. Erste empirische Erkenntnisse zeigen, dass Unsicherheiten von Eltern unterschiedlich wahrgenommen werden, aber auch differenziert über nötige Unterstützungsleistungen berichtet wird. Hier werden also u. a. Merkmale vertrauenswürdiger Institutionen angedeutet. So wird je nach Selbstwirksamkeitserwartung, dem eigenen Bildungsstatus, aber auch abhängig

von der allgemeinen häuslichen Situation die Zeit mit verstärktem Fernunterricht eher als Beanspruchung oder mit Enthusiasmus aufgefasst (Porsch & Porsch, 2020; auch Huebener, Spieß, Siegel & Gert, 2020). Fast die Hälfte der Eltern hat mehr Unterstützungsarbeit im „Homeschooling“ während der Pandemiezeit geleistet – aber nur ein kleiner Teil der Eltern traut sich eine ähnlich gute Förderung wie in der Institution zu (BMFSFJ, 2020, S. 8). Um Vertrauen in dieser Zeit zu stabilisieren, liegt es auch an den Schulen, die Eltern und Kinder angemessen anzusprechen, sie im Homeschooling auf unterschiedlichen Wegen zu unterstützen und offen und transparent mit der Situation umzugehen – damit die zentralen Herausforderungen Digitalisierung, Heterogenität und Diversität (Schweer et al., 2021, S. 73) angegangen werden können. Ziel muss es sein, das Vertrauen der Eltern und Kinder in die Schulen zu gewinnen und zu stärken, damit positive Beziehungen aufgebaut werden, die sich anschließend positiv auf den Bildungserfolg der Kinder, aber auch auf die Zufriedenheit der Eltern auswirken können.

Literatur und Internetquellen

- Adamczyk, J. (2020). *Vertrauen von Eltern in die Institution Schule. Eine explorative empirisch-qualitative Untersuchung über die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern schulpflichtiger Kinder und der Schule*. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin. <https://doi.org/10.17169/refubium-26564>
- Bartmann, S., Pfaff, N., & Welter, N. (2012). Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 772–283.
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertagesbetreuung, Grundschulen und Familien*. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 25.06.2021. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartner_schaft_2015.pdf.
- Bitkom. (2020). *Corona-Note „mangelhaft“: Eltern gehen mit Schulen hart ins Gericht*. Zugriff am 25.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Corona-Note-mangelhaft-Eltern-gehen-mit-Schulen-hart-ins-Gericht#item-6902-close>.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2020). *Familien in der Corona-Zeit: Herausforderungen, Erfahrungen und Bedarfe. Ergebnisse einer repräsentativen Elternbefragung im April und Mai 2020*. Zugriff am 25.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163136/fdc725b0379db830cf93e0ff2c5e51b5/familien-in-der-corona-zeit-allensbach-data.pdf>.
- Bormann, I. (2015). Unsicherheit und Vertrauen. Komplementäre Elemente pädagogischer Interaktionen und ihre institutionelle Überformung. *Paragrana*, 24 (1), 151–163. <https://doi.org/10.1515/para-2015-0014>
- Bormann, I., & Adamczyk, J. (2016). Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen: Eine Fallstudie zu schulbezogenen Heuristiken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (16), 169–183. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0153-4>
- Bormann, I., Niedlich, S., & Staats, M. (2019). Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 177–199. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00235-5>

- Bormann, I., & Thies, B. (2019). Trust and Trusting Practices during Transition to Higher Education: Introducing a Framework of Habitual Trust. *Educational Research*, 61 (2), 161–180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596036>
- Breidenstein, G., Krüger, J. O., & Roch, A. (2020). Die Grundschulwahl in Deutschland. Einführung in das Thema und das Forschungsprojekt. In J. O. Krüger, A. Roch & G. Breidenstein (Hrsg.), *Szenarien der Grundschulwahl* (S. 3–25). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22464-6_1
- Fickermann, D., & Hoffmann, I. (2021). Ungleiches ungleich behandeln. Alternative Vorschläge zur Verteilung der Bundesmittel des Programms „Aufholen nach Corona“ auf die einzelnen Länder. *Die Deutsche Schule*, 113 (3), 1–20. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.01>
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91976-8>
- Gahleitner, S., & Homfeldt, H. G. (2020). Bindung und Vertrauen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 341–353). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_26
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung*. (S. 21–49). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_2
- Haase, K. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Familie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schulentwicklung. Kooperation auf „gleicher Augenhöhe“ – realistische Leitvorstellung oder unerfüllte Vision? *Pädagogische Rundschau*, 66 (1), 29–44.
- Hartmann, M. (2001). Einleitung. In M. Hartmann & C. Offe (Hrsg.), *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts* (S. 7–34). Frankfurt a. M.: Campus.
- Hartmann, M. (2011). *Die Praxis des Vertrauens*. Berlin: Suhrkamp.
- Hemetsberger, B. (2020). Öffentliches Vertrauen in Schule in Krisenzeiten. Videovortrag der GEI Jahrestagung 2020. „In Education We TRUST? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien“. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.
- Huebener, M., Spieß, C. K., Siegel, N. A., & Gert, G. (2020). Wohlbefinden von Familien in Zeiten von Corona: Eltern mit jungen Kindern am stärksten beeinträchtigt. *DIW Wochenbericht*, 30/31, 527–537. Zugriff am 25.06.2021. Verfügbar unter: https://www.diw.de/de/diw_01.c.794135.de/publikationen/wochenberichte/2020_30_1/wohlbefinden_von_familien_in_zeiten_von_corona__eltern_mit_jungen_kindern_am_staerks-ten_beeintraechtigt.html. https://doi.org/10.18723/diw_wb:2020-30-1.
- Hurrelmann, K., & Dohmen, D. (2020). *Corona-Krise verstärkt Bildungsungleichheit*. Zugriff am 25.06.2021. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/das-deutsche-schulbarometer-hurrelmann-dohmen-corona-krise-verstaerkt-bildungsungleichheit/>.
- Kayser, L. B., & Betz, T. (2015). „Da hatt‘ ich mal so ein Thema mit der Lehrerin“. Handlungsorientierungen von Eltern als Ausgangspunkt für eine ungleichheitssensible Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8 (1), 80–94.
- Killus, D., & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6, 151–268. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0157-0>
- Killus, D., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2017). *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2018). *Beschluss der KMK vom 04.12.2003 i. d. F. vom 11.10.2018 „Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule – Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule*. Zugriff am

- 25.06.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lepsius, R. M. (1997). Vertrauen in Institutionen. In S. Hradil (Hrsg.), *Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996* (S. 183–293). Frankfurt a.M.: Campus.
- Lokhande, M., Hoefft, M., & Wendt, H. (2014). *Eltern als Bildungspartner: Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH (SVR).
- Luhmann, N. (2000). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: UTB.
- Müller, A. (2020). *Fernbeschulung zu Corona-Zeiten: Erfolgreich im Großen und Ganzen, eine Menge Herausforderungen im Detail*. Freie und Hansestadt Hamburg: Elternkammer. Zugriff am 20.06.2021. Verfügbar unter: https://elternkammer-hamburg.de/wp-content/uploads/2020/04/Umfrage_Fernbeschulung_Elternkammer.pdf.
- Porsch, R., & Porsch, T. (2020). *Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 61–78). <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Sacher, W. (2012). Elternarbeit mit Migranten. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 301–314). Weinheim u. a.: Beltz.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W., Berger, F., & Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft. Wie Zusammenarbeit gelingt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schunk, T. (2017). *Was verstehen Eltern unter Kita-Qualität? Forsa-Umfrage*. Hrsg. von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zugriff am 25.06.2021. Verfügbar unter: <http://www.rund-um-kita.de/umfrage/>.
- Schupp, J., & Wagner, G. G. (2004). Vertrauen in Deutschland: großes Misstrauen gegenüber Institutionen. *DIW Wochenbericht*, 21, 311–313. Zugriff am 25.06.2021. Verfügbar unter: https://www.diw.de/de/diw_01.c.448212.de/publikationen/wochenberichte/2004_21_2/vertrauen_in_deutschland_grosses_misstrauen_gegenueber_institutionen.html.
- Schwanenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext. Analyse der Formen und Motive*. Münster: Waxmann.
- Schweer, M. K. W. (1996). *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Bern u. a.: Huber.
- Schweer, M. K. W. (2003). Vertrauen als Organisationsprinzip: Vertrauensförderung im Spannungsfeld personalen und systemischen Vertrauens. *Erwägen Wissen Ethik*, 14 (2), 323–332.
- Schweer, M. K. W. (2016). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., überarb. Aufl.) (S. 547–564). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_22
- Schweer, M. K. W., & Bertow, A. (2006). Vertrauen und Schulleistungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Bildung und Vertrauen* (S. 73–85). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schweer, M. K. W., & Padberg, J. (2002). *Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung*. Kriftel: Luchterhand.
- Schweer, M. K. W., Siebertz-Reckzeh, K., & Hake, R. (2021). Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus*

von Schule und LehrerInnenbildung (S. 71–84). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>

Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7>

Villiger, C., Schuler, N., & Hostettler, A. (2020). Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und Möglichkeiten elterlicher Mitwirkungen in der Deutschschweiz: eine umfassende Analyse der kantonalen Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42 (3), 733–748. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.16>

Wildemann, A., & Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*. Hrsg. vom Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter und dem Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) der Universität Koblenz-Landau. Landau a. d. Pfalz: Campus Landau. Zugriff am 25.06.2021. Verfügbar unter: https://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht_HOMEschooling2020.pdf.

Judith Adamczyk, geb. 1986, Referentin für Bildung und Erziehung und Tageseinrichtungen für Kinder beim AWO Bundesverband e.V., Berlin.

E-Mail: judith.adamczyk@awo.org

Korrespondenzadresse: AWO Bundesverband e.V., Heinrich-Albertz-Haus, Blücherstraße 62/63, 10961 Berlin