

Im Dialog

Unterstützung der Kommunikation von Pädagoginnen und Pädagogen mit Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Ungarn

Agnes Klein; Tünde Tancz¹

Zusammenfassung

Zu den wichtigsten Faktoren für die Entwicklung eines Kindes gehören das Mikrosystem, das das Kind umgibt und der Einfluss der Familie. Forscher/innen aus verschiedenen Disziplinen, die die frühe Kindheit untersuchen, argumentieren einstimmig, dass die Qualität der Beziehung zwischen dem kleinen Kind und den Erwachsenen, die es erziehen, in diesem Prozess von größter Bedeutung ist. Familien, die Kinder mit besonderen Betreuungsbedürfnissen großziehen, benötigen solche Unterstützungen im Meso- und Exosystem (Bronfenbrenner, 1979), die auf ihre besonderen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Ihre Qualität und Flexibilität oder sogar ihre Verfügbarkeit bestimmen das Schicksal von Kindern und Familien maßgeblich. Die Entwicklung der Kindheit ist ein sehr komplexer Prozess, daher erfordert die Unterstützung einen komplexen Ansatz. Die Unterstützung der Eltern kann effektiv funktionieren, wenn Pädagoginnen/Pädagogen und Fachkräfte eine Partnerschaft mit den Eltern eingehen können und in der Lage sind, professionell zu denken.

In dialogue

Supporting the Communication of Teacher with Parents of Children with Special needs in Hungary

Abstract

The microsystem surrounding the child and the influence of the family, are the most important factors in the development of children. Researchers from different disciplines studying early childhood unanimously argue that the quality of the relationship between the young child and the adults raising him or her is of paramount importance in this process. Families raising children with special care need social services tailored to their special needs in the meso-exo system. Their quality and flexibility, or even their availability, largely determine the fate of children and families. The development of childhood is a very complex process, so supporting it requires a complex approach. Parental support and assistance can work effectively if educators and professionals can form a partnership with parents, if they are able to think professionally, with a system and a family-centered approach, and with professional communication they can assist families in their children's upbringing.

Schlüsselwörter:

Intervention
Kinder mit spezifischen Bedürfnissen
Familienzentrierte Versorgung

Keywords:

Intervention
children with special needs
family-centered provision

1 Einleitung

Familien befinden sich in einem tiefgreifenden Wandel, der von sozioökonomischen Prozessen und Ereignissen beeinflusst wird: Dieser verändert und formt ihre Verbindungen, emotionalen Beziehungen und Arbeitsweisen. In den letzten Jahrzehnten wurden Lebensformen optionaler, Entscheidungen freier und soziale Bindungen

¹ Universität Pécs, Rákóczi Str. 1. 7100 Szekszárd
Corresponding author. E-mail: klein@kpvk.pte.hu
ORCID: 0000-0001-6108-1914

unsicherer. Die soziale Legitimität pluralistischerer Lebensformen und -pfade wurde immer mehr akzeptiert. Eine Abnahme der Anzahl von Ehen, eine Zunahme der Anzahl von Scheidungen und andere Formen von außerehelichen Beziehungen (z. B. Zusammenleben ohne Trauschein) sind weit verbreitete Phänomene dieser Flexibilisierung (KSH, 2019; KSH, 2017). So nahm etwa die Zahl der außerehelichen Geburten zu (Monostori, 2018). Mit der Diversifizierung von Beziehungsformen und Familiensituationen – nuklear, alleinerziehend, neuorganisiert (Mosaik, Patchwork, zweikernig, adoptiv, pädagogisch), Bumerang, transnational, Besuchszusammenleben, kinderloses Zusammenleben – wird es immer schwieriger, der Zusammensetzung und Funktionsweise der Familien zu folgen (Kapitány, 2015). Heute Eltern zu werden ist nicht mehr unbedingt an den Familienstand gebunden. Die Mehrheit der ersten Kinder in Ungarn wird seit 2012 unehelich geboren. Der Anteil der Alleinerziehenden ist auf 30 % gestiegen, wobei 44 % der Familienoberhäupter geschieden, ein Drittel verwitwet, 14 % alleinstehend/unverheiratet und 11 % verheiratet sind. Letztere leben getrennt, obwohl sie nicht geschieden sind (Máté, 2018).

2 Veränderung der Erziehungsgewohnheiten

Die Theorie des zweiten demografischen Übergangs² führt die Veränderungen im demografischen Verhalten und in der Familienstruktur auf die Entstehung neuer Werte und die Verbreitung der Individualisierung zurück (Harcza et al., 2014). Konsum wurde zu einem wichtigen Mechanismus der sozialen Integration. Konsumgüter im Zusammenhang mit der Kindererziehung wurden wertvoller, gleichzeitig zur Bedingung des sozialen Vergleichs zwischen den Eltern und der ‚guten Elternschaft‘. Die Konsumkultur ermutigt sowohl Erwachsene als auch Kinder zur sofortigen Befriedigung ihrer Wünsche, so geraten Verzicht oder Verzögerung in jeder Hinsicht in den Hintergrund. Es ist besonders schwierig, auf die attraktiven Möglichkeiten des Marktes (z. B. der Entwicklungs- und Unterhaltungsindustrie für Kinder) zu verzichten. Dabei lassen sie sich nur schwer mit der Erziehung in Einklang bringen: Auf der einen Seite sind sie dem Alter und den tatsächlichen Bedürfnissen des Kindes oft fremd, auf der anderen versprechen sie aber gleichzeitig eine schnellere Entwicklung für Kinder (Vajda, 2011). Massenkommunikation und Medien spielen eine zunehmend wichtigere Rolle in der Sozialisation der Kinder. Das Internet wurde zum Hauptkanal des Wissenserwerbs über die Kindererziehung. Durch ihre Übermittlung werden Informationen, denen häufig wissenschaftliche Grundlagen fehlen, in beispiellosem Ausmaß an die Eltern weitergegeben. Online-Ressourcen bieten neue Lernmöglichkeiten für die neue Elterngeneration, aber es besteht auch die Gefahr, aus unprofessionellen Quellen zu lernen.

Das Fehlen einer Kanonisierung des im Internet verfügbaren Wissens kann die Eltern verunsichern oder im Gegenteil in ihren Fehlinformationen bestärken. Eltern sehen in der Technologie auch ein wichtiges Instrument zur Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben. Das Zeitalter der „Helikopter-Elternschaft“ (Ginott, 1965) steckt noch in den Kinderschuhen und wird schon durch die „Drohneneltern“ ersetzt, deren Arbeit es nicht ermöglicht, ihr Kind physisch zu kontrollieren, und die daher Online-Apps als Unterstützungsmaßnahme in der Erziehung verwenden (Tari, 2010).

Das Wohlergehen der Kinder hängt eng mit der psychischen Gesundheit ihrer Eltern und Betreuer/innen zusammen. Wegen der verschiedenen Familienformen und des hektischen Lebensstils werden Familienmitglieder sensibler und angespannter. Die Verwundbarkeit von Kindern nimmt zu (Pető et al., 2003). Die Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von elterlicher und beruflicher Verantwortung (zusammen mit anderen Änderungen) können zu einer Überlastung der Eltern- und Betreuungskapazitäten führen. Mit den größten Problemen jedoch werden diejenigen konfrontiert, deren Familien und größeres soziales Umfeld erschöpft sind (z. B. Familien, die in Armut leben), und diejenigen, die Kinder mit besonderen Bedürfnissen großziehen (Csapóné et al., 2015).

² Der Begriff bezeichnet den raschen Einbruch des Fertilitätsniveaus unter das für den langfristigen Bestandserhalt der Bevölkerung erforderliche Maß von im Durchschnitt 2, 1 Kindern je Frau. Diese Entwicklung erfasste seit den 1970er Jahren alle europäischen Länder in unterschiedlichem Ausmaß. Die Geburtenzahlen sanken unter anderem wegen der sich verbessernden gesellschaftlichen Stellung der Frau mit Zugang zu höherer Bildung und beruflichen Möglichkeiten und die Verfügbarkeit moderner Empfängnisverhütungsmittel ermöglicht eine effektive Kontrolle der Fertilität. Eine weitere Besonderheit ist, dass die Rolle der Mortalität relativ unbedeutend bleibt (Swiaczny, 2014).

3 Eltern von Kindern mit spezifischen Bedürfnissen

Den Ereignissen der frühen Zeit nach der Geburt wird bei einem Kind mit einer atypischen Entwicklung eine besondere Bedeutung beigemessen. Seine Erziehung und Betreuung ist eine erhebliche Belastung für die Eltern und die ganze Familie, die sich auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung, das Selbstbild und die Lebensqualität aller Teilnehmer/innen sowie auf die Familiendynamik auswirkt und nach der Transaktionstheorie auch die Entwicklung des Kindes beeinflusst (Kálmán, 1995; Radványi, 2013).

Wenn sie ihren Erziehungs- und Arbeitsverpflichtungen nachkommen möchten, stehen Eltern in diesem Fall vor einer Reihe von Herausforderungen (z. B. Stigmatisierung, Schwierigkeiten bei der Kindererziehung, mangelnde Unterstützung am Arbeitsplatz, Verschlechterung des sozialen Status, unverhältnismäßige familiäre Verantwortung, Verengung der sozialen Beziehungen usw.). Es gibt jedoch für diese schwierigen Situationen keine gesellschaftlich entwickelten und traditionellen Bewältigungsmethoden, -techniken und -routinen, so können sich die Stressgefühle der Eltern verstetigen (Pető et al., 2003; Bass, 2004; Kis, 2016). Besondere Bedürfnisse bedeuten eine Herausforderung in einer Vielzahl von Lebenssituationen.

Nationale und internationale Terminologien sind ebenfalls schwer aufeinander zu projizieren. Der Begriff der besonderen Bedürfnisse kann in medizinischer, rechtlicher, psychologischer, sonderpädagogischer, allgemeinpädagogischer und sozialer Hinsicht jeweils unterschiedlich angewendet werden. Die Gestaltung der individuellen Intervention und Unterstützung basiert auf der Unterscheidung und Diagnose dieser Disziplinen. Das besondere Bedürfnis kann ein sehr breites Spektrum umfassen, und in gewisser Weise kann jede/r als Person mit spezifischen Bedürfnissen betrachtet werden. Büki (2002) charakterisiert das besondere Bedürfnis unter mehreren Gesichtspunkten:

- Unter Verwendung des Begriffs *Deprivation* ist das besondere Bedürfnis eine dauerhafte Entbehrung der Grundbedürfnisse, die das Wachstum eines Kindes verlangsamen, festigen oder regredieren kann.
- Mikro- und Makroumweltauswirkungen (z. B. Umweltverschmutzung, Unfälle, Marginalisierung der Familie, Scheidung, Tod, Umsiedlung usw.) können ebenfalls die Intensität der Bedürfnisse beeinflussen, sodass sie zunehmen oder in einer anderen Form erscheinen können.
- Weiterhin gibt es (sub-)kulturelle Einflüsse, die Sozialisierungsschäden verursachen. Ein (sub-)kultureller Einfluss ist ein spezifischer Faktor der Umfeldauswirkungen und spielt bei der Entwicklung besonderer Bedürfnisse eine wichtige Rolle.
- Die angeborenen zusätzlichen Bedürfnisse des Kindes (z. B. körperliche, gesundheitliche, chronische Krankheiten usw.) können ebenfalls zu besonderen Bedürfnissen führen.

3.1 Bildung der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Ungarn

Im Einklang mit der europäischen Bildungspolitik müssen ungarische Schulen als Integrations- und Inklusionsmaßnahme auch Schüler/innen mit unterschiedlichen besonderen Bedürfnissen aufnehmen. Die Diagnose von besonderen Bedürfnissen bei Kindern spielt eine wichtige Rolle, um sicherzustellen, dass Kinder frühzeitig Zugang zu Förderungsmaßnahmen haben. In Ungarn wird diese Aufgabe von Expert/innen- und Rehabilitationsausschüssen auf Distrikt- und Kreisebene wahrgenommen und durch das Gesetz der öffentlichen Bildung den pädagogischen Fachdiensten zugewiesen. Der sonderpädagogische Bedarf wird anhand einer komplexen Prüfung – medizinisch, pädagogisch, sonderpädagogisch, psychologisch – festgestellt. Die Häufigkeit der Inspektionen ist gesetzlich festgelegt. Ein Jahr nach der ersten Prüfung wird erneut eine Inspektion durchgeführt, dann alle zwei Jahre bis die Schüler/innen das Alter von 12 Jahren erreicht haben, danach alle drei Jahre, bis zum Ende der Schulpflicht mit 16 Jahren (Bodrogai et al., 2012). In einem erheblichen Anteil der ungarischen öffentlichen Bildungseinrichtungen gibt es keine Möglichkeit, Sonderschullehrer/innen und Fachkräfte einzustellen. Die spezifische Betreuung wird durch das umfassende Dienstleistungssystem und die vielfältigen Aktivitäten der Methodenzentren gesichert. Der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Bedürfnissen kann in sonderpädagogischen Einrichtungen und in integriertem Rahmen (zusammen mit anderen Kindern in Mehrheitsklassen) erfolgen. Eine integrative Bildung kann nur in jenen Einrichtungen stattfinden, die die gesetzlich vorgeschriebenen Bedingungen erfüllen und sich in ihrer Satzung verpflichten, den Kindern, denen vom Fachausschuss eine entsprechende spezifische Betreuung vorgeschrieben wird, eine spezifische Betreuung zukommen zu lassen. Die Betreuung von Kindern mit spezifischen Bedürfnissen erfolgt durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen, die im Institut fest angestellt sind oder durch mobile Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Die besondere Betreuung wird in erster Linie durch die Spezialistinnen

und Spezialisten der sonderpädagogischen Methodenzentren gesichert. Gemäß den gesetzlichen Richtlinien zur öffentlichen Bildung kann eine solche spezielle Einrichtung für Sonderpädagogik an einer Sonderschule gegründet werden, die neben dem Unterrichten und Erziehen auch Aufgaben der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf versehen kann. Die Organisation und Unterhaltung des Netzwerks für mobile Sonderpädagoginnen und -pädagogen liegt in der Verantwortung des zuständigen Schulbezirkszentrums. Um eine möglichst effektive, faire und effiziente Betreuung zu gewährleisten, arbeiten Pädagoginnen/Pädagogen, Sonderpädagoginnen/-pädagogen und andere Fachkräfte (z. B. Schulpsychologinnen/-psychologen, Kinderschutzfachkräfte usw.) in einem Team zusammen.

Die Bedeutung des Begriffs des speziellen Bedürfnisses änderte sich in den letzten Jahrzehnten ständig, was auch die pädagogische Praxis beeinflusste. Das Gesetz LXXIX über die öffentliche Bildung aus dem Jahr 1993 (Anon., 1993) ebnete den Weg für die gemeinsame Bildung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen, was im Vergleich zur bisherigen Unterrichtspraxis einen großen Schritt bedeutete. Im Gesetz CXC aus dem Jahr 2011 (Anon., 2011) erscheint der Begriff *Kinder mit besonderem Aufmerksamkeitsbedarf*. Dieser Begriff inkludiert neben den hochbegabten Schülerinnen und Schülern auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Integrationsschwierigkeiten, Lern- und Verhaltensstörungen. Der 25. Abschnitt (§ 4) des Gesetzes über die öffentliche Bildung erklärt den Begriff *Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf* auf folgende Weise (Anon., 2011): Ein Kind bedarf der sonderpädagogischen Förderung, wenn es auf Grundlage des Gutachtens des Sachverständigenausschusses motorische, sensorische (visuelle, auditive), kognitive oder sprachliche Beeinträchtigungen, eventuell kumulativ, eine Behinderung, eine Autismus-Spektrum-Störung oder eine andere psychische Entwicklungsstörung (schweres Lernen, Aufmerksamkeit- oder Verhaltensstörung) aufweist.

Der Sammelbegriff lautet „Schüler/innen mit Bedürfnis nach besonderer Aufmerksamkeit“. Hierhin gehören zwei Hauptkategorien: *Kinder mit Benachteiligung* (gehört in den Aufgabenkreis des Kinderschutzes) und *Kinder mit Bedürfnis nach einem spezifischen Umgang*; letztere werden in drei Kategorien unterteilt (Anon., 2011):

1. Kind mit spezifischem Erziehungsbedürfnis,
2. Kinder mit Integrations-, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten,
3. hochbegabte Kinder (neuer Begriff in der öffentlichen Bildung).

Aufgrund dieser Zeilen kann festgestellt werden, dass das spezifische Erziehungsbedürfnis keine Diagnose im medizinischen oder psychologischen Sinne ist, sondern eine Bildungskategorie, die eingeführt wurde, um zusätzliche Ansprüche im Bildungsbereich zu gewähren. In diesem Fall erfordern Erziehung, Bildung und Entwicklung die Anwendung spezieller pädagogischer Verfahren und spezieller pädagogischer Bildung. Die einzelnen Kategorien stellen keine starren Grenzen dar und es kann Überschneidungen zwischen ihnen geben.

Um den erfolgreichen Fortschritt der Kinder mit spezifischen Erziehungsbedürfnissen zu unterstützen, schreibt das Gesetz 2011/CXC (Anon., 2011) über die öffentliche Bildung Rehabilitationskurse mit pädagogischen Zwecken vor, die den Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Die Entwicklung von Einzelpersonen und Kleingruppen wird basierend auf einem individuellen Entwicklungsplan begleitet. Dieser soll nicht nur von Sonderschullehrer/innen, sondern gegebenenfalls auch von Grundschullehrer/innen erstellt werden. Bei Schüler/innen mit spezifischem Förderbedarf werden die Aufgaben der Betreuung und Entwicklungsbegleitung immer von einer Sonderpädagogin/einem Sonderpädagogen oder -assistentin/-assistenten wahrgenommen, und die Unterstützung von Kindern mit Integrations-, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten liegt in der Verantwortung erfahrener Lehrer/innen ohne sonderpädagogische Ausbildung. Eine Hilfe bei spezifischen Erziehungsbedürfnissen beinhaltet Differenzierung und Rehabilitationsmaßnahmen sowie pädagogische Interventionen zu therapeutischen Zwecken (Bodrogai et al., 2012).

Das Kinderschutzgesetz definiert spezifische Versorgungsleistungen für Kinder, die in einer Fachpflegeeinrichtung leben. Gemäß § 53, Abschnitt 2 des Gesetzartikels XXXI aus dem Jahr 1997 (Anon., 1997) bedürfen Kinder in Pflegeheimen einer besonderen Versorgung, wenn sie „chronisch krank oder behindert“ und „unter drei Jahre“ alt sind. Besondere Versorgung soll für Kinder mit schweren psychischen Symptomen (schweren Persönlichkeitsentwicklungs-, emotionale Lebens- und Impulskontrollstörungen, psychotischen oder neurotischen Symptomen), mit schweren dissozialen Symptomen (schweren Verhaltens-, Integrationsstörungen, asozialen Verhaltensformen) und für jene, die psychoaktive Substanzen (wie Alkohol, Drogen usw.) nehmen, bereitgestellt werden. Eine spezifische Versorgung wird Kindern mit doppelten Bedürfnissen geboten, die beider Versorgungsarten bedürfen.

Der Verwendung der Terminologie zu Kinderschutz und öffentlicher Bildung ist im Gesetz nicht einheitlich, was in bestimmten Situationen zu Verwirrung bei Fachleuten führen kann. Das Wahrnehmen und Interpretieren von Problemen gestaltet sich unter diesen Umständen je nach Situation unterschiedlich (Bánfalvy, 2012). Im Jahr 2018 nahmen in Ungarn insgesamt 91.500 Kinder und Schüler/innen mit spezifischen Erziehungsbedürfnissen an

einer Kindergarten- oder Schulbildung teil. Zwei Jahre zuvor brauchten 88.300 Kinder eine Entwicklungs- oder Sonderschullehrerin bzw. einen Entwicklungs- oder Sonderschullehrer. Unter allen Schülerinnen und Schülern beträgt die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit spezifischen Erziehungsbedürfnissen 55.300, was 7,5% der Schüler/innen (Primarstufe und Sekundarstufe I) entspricht. Der Anteil der integriert unterrichteten Schüler/innen aus dieser Gruppe liegt bei 71,1%, also 38.900 – ein Wert, der um 1,7% oder 640 Personen höher liegt als im vorangegangenen Schuljahr. Die Anzahl der Kinder, die nach dem Lehrplan für Sonderpädagogik in separaten Klassen unterrichtet wurden, liegt bei 28,9%. In absoluten Zahlen wurden damit 200 Kindern weniger in einer separaten Klasse unterrichtet, der Anteil der Kinder in dieser Beschulungsform sank damit auf 16.300. Im Jahr 2018 nahmen 2.500 Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen an einer Entwicklungserziehung teil, was einen Rückgang von 100 Kindern gegenüber den Daten von 2016 bedeutet. In Bezug auf die Regionen wird nur eines von fünf Kindern in Westtransdanubien separat unterrichtet, während in Budapest fast jede zweite Schülerin bzw. jeder zweite Schüler mit spezifischen Entwicklungsbedürfnissen in einer speziellen Klasse unterrichtet wird. Der Anteil der Kinder mit spezifischen Erziehungsbedürfnissen an allen Schüler/innen ist in der südlichen Tiefebene mit 11,7% landesweit am höchsten und im Komitat Pest mit 5,2% am niedrigsten. Die Kluft zwischen den Geschlechtern vergrößerte sich weiter: 9,7% der Jungen und 5,2% der Mädchen hat Förderbedarf (KSH, 2018). Auch anhand dieser Zahlen lässt sich erkennen, dass weite Teile der Gesellschaft direkt (als Kinder) oder indirekt (als Eltern, Erziehungsberechtigte und Pädagoginnen/Pädagogen) vom Thema betroffen sind und daher ein Diskussionsbedarf entstand.

4 Effektive Kommunikation mit den Familien

4.1 Ein familienorientierter und systematischer Ansatz

Die Familien, einschließlich der Familien der Kinder, die sich atypisch entwickeln, müssen als ein komplexes Gefüge gesehen werden. Die Entwicklung ist das Ergebnis kontinuierlicher, dynamischer Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Umgebung. Dabei ist die Qualität der häuslichen Umgebung sehr wichtig; aber ebenso das Niveau, die Verfügbarkeit und Unterstützungsbereitschaft der weiteren Umgebung. Der humanökologische Ansatz (Bronfenbrenner, 1979) betont die Bedeutung der Umwelt für die Entwicklung eines Kindes und behandelt die individuellen Lebensumstände und die soziokulturellen Wirkungen gemeinsam. Die Umwelt wird durch die herrschenden Systeme (Personen, Institutionen, Dienstleistungen) gebildet, die direkt oder indirekt die Entwicklung des Kindes beeinflussen. Es gibt verschiedene Ebenen sozialer Wirkungen, von Alltagsroutinen über Institutionen bis hin zu kulturbedingten Ansichten. Ein Kind lebt in einem Mikrosystem (z. B. Familie, Verwandte, Kindergartengruppe, Schulklasse), in einem Mesosystem (frühkindliche Bildung, Zeitgenossen) und in einem soziokulturellen Umfeld, dem Exosystem, welches als Makrosystem Teil der Kultur und Gesellschaft ist. Ein Makrosystem ist kein mit der Hand greifbares soziales System oder eine Institution, sondern eine Zusammenfassung dominanter Ansichten, Ideologien und Überzeugungen der Kultur. Das Chronosystem bezieht den Zeitfaktor in die Interpretation sozialer Subsysteme ein. Es zeigt die zeitlichen Änderungen der Subsysteme und wie sich die Bedeutung der Umgebungsbedingungen ändert. Das ökologische Modell kann durch konzentrische Kreise, die das Kind umgeben, visuell dargestellt werden (Bronfenbrenner, 1979). Basierend auf einem humanökologischen Ansatz erfordert die Beurteilung der Entwicklung eines Kindes die Kenntnis möglichst vieler Umstände, die sein Leben bestimmen, einschließlich der finanziellen Situation der Familie, ihres Status innerhalb der Gesellschaft, der Ressourcen und der negativen Einflüsse im Umfeld des Kindes wie Konflikte, Diskriminierungen der Familie usw. Die Begleitung von Interaktionen innerhalb und zwischen den Familien und weiteren Umweltsystemen ist eine wichtige Herausforderung für Fachkräfte. Für ihre Untersuchung und als Anregung zum Nachdenken kann das folgende Modell (Danis et al., 2011, S. 100), das fünf Bereiche analysiert, empfohlen werden:

- Individuelle Stufe: Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten der Familienmitglieder
- Elterliches Subsystem: die Ehebeziehung der Eltern, insbesondere die Arbeitsteilung, Rollen und Kommunikationsmuster
- Eltern-Kind-Subsystem: Qualität der Beziehungen zwischen den einzelnen Eltern und Kindern sowie der Interaktionen
- Intergenerationsauswirkungen: Beziehungsnetz zwischen Großeltern, Eltern und Enkel/Kind
- Meso- und Exosystemeffekte: Beziehungen zwischen Mitgliedern der Kernfamilie und Personen oder Institutionen außerhalb der Familie (Arbeitsplatz, Schule usw.). Dies beinhaltet den Fragekreis verschiedener Stressfaktoren und Unterstützungssysteme.

Neben den Risikofaktoren, die die Entwicklung des Kindes beeinflussen, müssen auch die schützenden Faktoren für das Kind berücksichtigt werden, die insbesondere bei atypischer Entwicklung eine sehr wichtige Rolle spielen können. Bei der Untersuchung der Faktoren, die Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes haben, ist es unvermeidlich, sich auch mit den Eltern und ihrem Verhalten zu befassen. Wenn man neugierig ist, wie man einem Kind bei seiner Entwicklung helfen kann, muss man auch die elterlichen Impulse und ihre Wurzeln kennen. Man muss die Punkte identifizieren, an denen man mit Interventionen der Familie und damit dem Fortschritt des Kindes helfen kann.

Eine Umweltkarte ist eigentlich eine Netzwerkkarte, die die verschiedenen sozialen Kontakte des Kindes und ihre Quantität visuell darstellt, sie kann ein wirksames Instrument zur Bewertung von den menschlichen Ressourcen des Kindes sein, auch die negativen Einflüsse können erfasst werden. Sie visualisiert das Beziehungssystem auf der Grundlage von Informationen der Eltern und anderer Familienmitglieder. Die Umweltkarte zeigt auch die Qualität der verschiedenen Beziehungen (z.B. angespannte oder unterstützende, signifikante oder unbedeutende Beziehungen) und sie hilft dabei zu erkennen, welche Faktoren das Problem (mit-)verursachen (z.B. Zeitknappheit im Umgang mit dem Kind und Eingebundenheit der Eltern am Arbeitsplatz) und welche Ressourcen einbezogen werden können, um sie zu beeinflussen. Durch die Neuerstellung der Umweltkarte können wir die Veränderungen der Bedingungen begleiten (Berta et al., 2009, S. 51).

4.2 Anerkennung der Arbeit der Eltern

Eine Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen zeigt, dass die Einbeziehung der Eltern in die Schularbeit ihres Kindes erheblich zur Verbesserung der schulischen Leistungen des Kindes beiträgt (Castro et al., 2015). Die familiäre Mikroumgebung, die Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern (z.B. hohe Erwartungen und Bestrebungen der Eltern, Ermutigung, Unterstützung durch die Eltern usw.) und die Aktivitäten mit Erwachsenen (z.B. Spielen, Sprechen, Geschichtenerzählen, Singen, Lesen, Theaterbesuch, Museumsbesuch usw.) erweisen sich als wichtige kulturelle Ressourcen zur Verbesserung der Schulkarriere und der Lernmöglichkeiten eines Kindes (Boonk et al., 2018). Einige der kulturellen Elemente sind für Kinder mit Förderbedarf leicht zugänglich, während andere schwieriger in den Alltag der Kinder zu integrieren sind. Infolgedessen ist es besonders wichtig, die Ressourcen von Familien, die Kinder mit spezifischen Erziehungsbedürfnissen erziehen, zu erforschen und zu stärken (Burke et al., 2014). Die Unterstützung der Eltern kann viele Formen annehmen, z. B. Aufklärung und Information der Eltern (Broschüren, Portale, Newsletter usw.), Konsultationen, direkte Hilfe (Haushaltshilfe), Beratung, Elternclub, Schulung, Kinder-Eltern-freundliche Einstellung in der pädagogischen Arbeit, Einbeziehung der Eltern in die Arbeit von Bildungseinrichtungen usw. Diese Interventionen verbessern sowohl den Erfolg und die Chancen des Kindes als auch seine sozialen und emotionalen Kompetenzen (Shepard et al., 2003).

4.3 Partnerschaft und professioneller Kontakt

Eine gute Beziehung der Pädagog/innen zu den Eltern basiert auf Vertrauen und Verständnis. Die Zuverlässigkeit, Beständigkeit, Kompetenz und Vorhersehbarkeit des Handelns von Pädagoginnen und Pädagogen spielen eine wichtige Rolle beim Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu den Eltern (Wellner, 2012). Eine Grundvoraussetzung für den Aufbau von Vertrauen ist, dass die Eltern die Professionalität und Kompetenz der Erzieher/innen ihres Kindes akzeptieren können (Angell et al., 2009). Vorhandenes Wissen im Feld der Entwicklungspsychologie, Beratungswissen und eine qualitativ hochwertige Kommunikationsroutine können viel dazu beitragen, eine ehrliche, direkte Beziehung und Zusammenarbeit mit den Familien der Schülerinnen und Schüler aufzubauen. Die Erzieher/innen bzw. die Expert/innen, die mit dem Kind zusammenarbeiten, müssen die Perspektiven der Eltern verstehen, die Ressourcen der Eltern erkennen und stärken sowie Konfliktsituationen bewusst bewältigen (Kereki et al., 2015).

Demnach kann festgestellt werden, dass die Pädagog/innen, an die sich die Eltern wenden, mit der Situation der Familie vertraut sein sollten. Außerdem sollten sie über entsprechende Kommunikationstechniken verfügen, die das Verstehen und Verständnis fördern (z.B. eine gezielte Fragetechnik, das Erkennen und Thematisieren von Emotionen, die konstruktive Umformulierung von elterlichen Äußerungen, eine positive Zuwendung zum und Empathie für den Kommunikationspartner, bedingungslose Akzeptanz, Kongruenz, Aufmerksamkeit, Senden von Ich-Botschaften, Durchsetzungs- und Verhandlungsfähigkeit usw.). Eine vorbereitete und effektive Kommunikation kann die Zusammenarbeit mit den Eltern wirkungsvoller machen, sei es bei der Durchführung einer Untersuchung, bei der Implementierung der nächsten Maßnahmen zur Förderung der Entwicklung oder

bei der Verringerung schädlicher Einflüsse. All dies trägt auch zur Verbesserung der Lebensqualität der Familie bei.

4.4 Beratungsansatz

Die pädagogische Beratung ist eine zielorientierte Problemlösungsaktivität, bei der Pädagog/innen ihre Schüler/innen (oder Eltern, Erzieher/innen) durch zwischenmenschliche Beziehungen unterstützen, um die Lebenssituationen zu optimieren, die während der Zeit der institutionellen Bildung auftreten (Dávid, 2012). In vielen Fällen umfasst die Beratungstätigkeit auch Informations- und/oder Weiterleitungsfunktionen. Für die Berater/innen ist es wichtig, sich der Grenzen ihrer eigenen beruflichen Fähigkeiten bewusst zu sein, um entscheiden zu können, ob sie das gegebene Problem innerhalb ihrer Kompetenz behandeln können oder nicht. Zu den wesentlichen Voraussetzungen für diese Arbeit gehört es, dass die Berater/innen die Familien kennen, mit denen sie in Kontakt kommen, dass sie wissen, wie sie funktionieren, und ihre kulturellen Traditionen, Einstellungen, Ressourcen kennen, um sie mit einer unvoreingenommenen Einstellung interpretieren und analysieren zu können. Man kann nur dann effektiv helfen, wenn man gewaltfrei kommuniziert: Man macht sich die Normen, Ideen und Erwartungen bewusst, die man gemäß der eigenen Erziehung und Ausbildung für wahr hält, aber diese werden der Familie nicht aufgezwungen (Csapóné et al., 2015).

4.5 Edukation der Eltern

Eine wichtige Säule der Unterstützung der Eltern ist ihre Edukation: ihre Versorgung mit angemessenen Informationen, die Erweiterung ihrer Kenntnisse über die Entwicklung und Erziehung von Kindern, die Stärkung der elterlichen Kompetenzen, des Bewusstseins und der Verantwortung, die Erweiterung des Wissens über das Betreuungssystem und die Gewährung des gleichen Zugangs für alle Familien zu den Dienstleistungen (Kereki, 2015). Fachkräfte können Eltern hauptsächlich beim Erwerb von solchem Wissen und solchen Fähigkeiten helfen, die eine „positive Elternschaft“ sichern, und ihnen helfen, sie in die tägliche Praxis umzusetzen. Die Philosophie des Empowerments zielt auf die Beseitigung des Ausgeliefertseins der Eltern und die Steigerung der Effizienz ab. Nach dem positiven Erziehungsansatz ist die Ausübung der elterlichen Verantwortung einerseits eine private Tätigkeit, eine innere Angelegenheit der Familie und beruht auf der eigenen Entscheidung. Andererseits sieht dieser Ansatz die Aufgabe der Bildung darin, die elterlichen Aktivitäten zu unterstützen. Es gilt, den Eltern zu helfen, dass sie solche Beziehungen, Strukturen und Dienstleistungen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sich um das Kind zu kümmern. Es gilt, ihnen zur Anerkennung ihrer Arbeit zu verhelfen und sie darin zu stärken, dass sie ihre Kinder gewaltfrei erziehen können (Lannert, 2015).

4.6 Einbeziehung der Eltern

Die Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen/Erziehern verläuft nicht immer reibungslos. „Eltern haben oft das Gefühl, dass sie wenig Gelegenheit haben, sich zu engagieren, während sich [Pädagoginnen/Pädagogen] über das mangelnde Interesse der Eltern beschweren“ (Podráczky et al., 2015, S. 359). Die Qualität und Häufigkeit der Beteiligung der Eltern ist abhängig vom sozioökonomischen Status der Familie. Zahlreiche nationale und internationale Untersuchungen zeigen, dass Familien mit einem höheren sozialen Status aktiver an Schul- und Kindergartenprogrammen teilnehmen, häufiger freiwillige Aufgaben übernehmen und dem Fortschritt und den Lernergebnissen ihres Kindes aufmerksamer folgen (Lareau, 1987). Die unterschiedlichen Einstellungen der Eltern können auf unterschiedliche Adaptationsprozesse, Möglichkeiten der Zusammenarbeit, Verarbeitungsmechanismen und Bewältigungsstrategien zurückgeführt werden. Die Erklärung der Schwierigkeiten aus pädagogischer Sicht liegt darin, dass Kindergarten und Schule sich den verschiedenen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Eltern nicht ausreichend anpassen können. Die finanzielle Situation und die kulturellen Merkmale, die Bedürfnisse und Ansprüche und die Bereitschaft der Familien, mit den Lehrkräften zusammenzuarbeiten, kann sich sehr unterschiedlich gestalten (Kósáné et al., 2006).

Beziehungen können verbessert werden, wenn die Leitung der Institution die Entscheidungsbefugnis nicht nur mit Pädagoginnen und Pädagogen, sondern auch mit den Familien teilt (Shepard et al., 2003), wenn sie diese kennenlernt und mit ihnen auf einer Vertrauensbasis im Sinne der Erziehung und Förderung der Kinder zusammenarbeiten kann (Davidson et al., 2018). Es gibt zwei Hauptformen der elterlichen Beteiligung:

institutionelle Teilnahme (z.B. Feste, Teilnahme an Veranstaltungen, Elternabende, Gespräche mit Pädagoginnen und Pädagogen usw.) und Unterstützung der Familie. Wenn ein Elternteil das Gefühl hat, eine wichtige Rolle im Schul-/Kindergartenleben seines Kindes zu spielen, steigen sein Verantwortungsgefühl und seine Aktivität. Die Beteiligung der Eltern ist für den Erfolg eines Interventionsprogramms besonders wichtig. Die Erzieher/innen oder die Fachleute müssen angemessene Informationen über den Entwicklungsplan des Kindes an die Eltern weitergeben, sie müssen den Eltern die Inhalte dieses Plans verständlich erklären, ihnen Raum zur Akzeptanz des Erfahrenen lassen und die Eltern so aktiv wie möglich in seine Umsetzung einbeziehen (Cook et al., 2012). Es kann festgestellt werden, dass die Einbeziehung der Eltern der Schlüssel zum Aufbau von Vertrauen, zum besseren Verständnis des Kindes und zur Entwicklung wirksamerer Interventionen ist.

4.7 Verbesserung der Kommunikation

Im Zentrum der Techniken zur Stärkung der Familie stehen die Kommunikationstechniken, die es den Pädagog/innen und sonstigen Fachpersonen ermöglichen sollen, ihre Klientinnen und Klienten von der eigenen Aufmerksamkeit und Empathie zu überzeugen, die Stärken der Klientinnen und Klienten hervorzuheben und so zu agieren, dass die Eltern ihre eigenen Ressourcen und Fähigkeiten erkennen und ihre Situation aus der Perspektive der Lösungsorientiertheit betrachten (Kas, 2015). Die Erweiterung und die effiziente Beibehaltung eines solchen Kommunikationsrepertoires bilden die Grundlage und ermöglichen eine effektive Kommunikation und Zusammenarbeit. Neben den traditionellen Formen (z.B. Elterngespräche, -abende, Familienbesuche, schriftliche Nachrichten usw.) gibt es auch andere Kontaktformen (z. B. Website, Zeitung/Zeitschrift mit Spalte für Eltern, E-Mails, Informationsbroschüre, Familienprogramme, Elterngruppen im Internet usw.). Es lohnt sich, jene Methode zu verwenden, die den freien Informations- und Meinungsfluss am besten gewährleistet. Eine wirksame methodische Lösung kann das Ins-Leben-Rufen von Diskussionsgruppen für das Besprechen von Fallbeispielen und für Elternschulungen sein. Ersteres kann eine wirksame Maßnahme für die Unterstützung der psychischen Gesundheit der Eltern darstellen, Letzteres kann für ihre Kompetenzerweiterung sorgen (Kereki, 2017).

4.8 Effektive Konfliktbewältigung

In der pädagogischen Praxis gibt es eine zunehmende Anzahl und Vielfalt von Konflikten, die eine Zusammenarbeit zwischen den Erzieher/innen und der Familie erschweren. Die Hintergründe dafür sind vielfältig. Zum Beispiel können die berufliche Unsicherheit der Lehrer/innen, das Misstrauen der Eltern, unklare Abgrenzung von Kompetenzen und Privilegien, Kommunikationsungleichheiten, Missverständnisse, Engpässe, Rivalität aufgrund der Möglichkeit des Verlusts von Arbeitsplätzen und Positionen, ein Mangel an sozialem Raum für Akzeptanz, Schutz und Sozialisierung sowie an menschenzentrierten Gemeinschaften und vieles mehr Konflikte schüren. In der Fachliteratur werden verschiedene Konfliktarten klassifiziert. Nach der Motivation unterscheidet man zwischen beziehungs-, struktur-, wert-, interessen-, informations- und bedarfsorientierten Konflikten, während man in Bezug auf den Konfliktausdruck zwischen offenen, latenten, konstruktiven und destruktiven Konflikten unterscheidet (Deutsch, 1977; Szekszárdi, 2002). Ähnliche Konfliktquellen wurden von Tucker und Schwartz (2013) identifiziert, als Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen nach der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie gefragt wurden. Den Untersuchungen zufolge entstanden Konflikte hauptsächlich aufgrund von Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Schuleinteilung und der -versorgungsmaßnahmen oder weil die Perspektiven der Eltern keine Berücksichtigung fand und sie nicht richtig informiert wurden. Konflikte wurden auch auf Grund des Mangels an regelmäßiger Kommunikation und wegen erfolgloser rechtzeitiger Kontaktaufnahme verursacht.

In der Beziehung zwischen Familie, Kind, Einrichtung und Lehrperson ist die angemessene Lösung der auftretenden Probleme entscheidend. Im Konfliktfall muss eine Lösung gesucht werden, die beide Parteien anspricht. Ein effektives Konfliktmanagement wird durch eine solche offene Kommunikation gefördert, in der die Parteien ihre Bedürfnisse und Interessen genau artikulieren, auf die Bedürfnisse und Interessen der Anderen achten und diese verstehen sowie dazu in der Lage sind, Ideen und Ratschläge zu formulieren, aus denen jene ausgewählt werden, die den Interessen beider Parteien entsprechen (nach Deutsch, 1973). Die Bedingungen für ein konstruktives Konfliktmanagement können folgendermaßen zusammengefasst werden (Szöke et al., 2004):

- Die Parteien sollen definieren können, an welcher Art von Konflikt sie beteiligt sind.
- Sie sollen sich der Ursachen und Folgen von Gewalt bewusst sein und Alternativen zur Gewaltanwendung entwickeln.

- Sie sollen den Konflikt nicht vermeiden, sondern ihn akzeptieren.
- Sie sollen sich und ihre Partnerin bzw. ihren Partner sowie die eigenen Bedürfnisse und die einer Partnerin bzw. eines Partners respektieren.
- Sie sollen in der Lage sein, zwischen Interessen und den Positionen, die sie vertreten, unterscheiden zu können.
- Sie sollen die Interessen der/des Anderen kennen, um gemeinsame und kompatible Lösungsvorschläge identifizieren und finden zu können.
- Sie sollen sich an die widersprüchlichen Interessen und an die Probleme herantrauen, die durch Zusammenarbeit gelöst werden können.
- Sie sollen auf die Kommunikation der/des Anderen achten und versuchen, die Informationen so klar wie möglich mitzuteilen.
- Sie sollen ihre Konfliktmanagementfähigkeiten entwickeln.
- Sie sollen realistische Selbstkenntnis besitzen, sie sollen ihre eigenen Reaktionen in einer Konfliktsituation kennen.
- Sie sollen während des gesamten Prozesses der Konfliktbewältigung moralische Menschen bleiben.

4.9 Die Bedeutung des psychischen Zustandes und der Ausbildung der Fachkräfte

Fachkräfte, die in der Kinderbetreuung arbeiten, müssen ein grundlegendes Wissen über typische und nicht typische Entwicklungsfälle und über die Zusammenarbeit mit den Eltern besitzen. Über diese Kenntnisse hinaus müssen sie offen und sensibel für Probleme sein, solche Kommunikationstechniken und pädagogische Methoden kennen, auf die sie sich verlassen können, um Hilfestellung leisten zu können. Sie müssen über eine starke und ausgeglichene Persönlichkeit verfügen, da dies die einzige Möglichkeit ist, eine intensive Beziehung zur Familie aufzubauen und aufrechtzuerhalten, um das Kind mit den Informationen, die sie von seinen Eltern erhalten, richtig in seiner Entwicklung begleiten zu können (Csapóné et al., 2015). Nach Winnicotts (1999) Konzept müssen sie „ausreichend gute“ Helfer sein, was bedeutet, dass sie nicht nur professionell vorbereitet sein, sondern auch dazu in der Lage sein müssen, dem Kind und seiner Familien emotionale Unterstützung, Aufmerksamkeit und eine positive Erfahrung anzubieten.

5 Zusammenfassung

Kommunikation ist eine Schlüsselkompetenz für die Rolle der HelferIn/des Helfers (Bilédi et al., 2017). Die Kommunikation ermöglicht das Vermitteln und Diskutieren von Inhalten, die für beide Seiten – Pädagoginnen und Pädagogen, Fachpersonen und Eltern – im Blick auf die Entwicklung des Kindes wichtig sind. Der Aufbau von Bildungspartnerschaft ist kein statischer Zustand, sondern ein Prozess, bei dem die Partner/innen im Idealfall darauf abzielen, sich gegenseitig für die Entwicklung der Kinder zu stärken und zu unterstützen (Driessen et al., 2005). Das Vertrauen der Eltern zu gewinnen ist eine bewusste Konstruktion, die Schritt für Schritt geschieht und oft durch Misserfolge und Stagnation gekennzeichnet ist.

Durch einen familienorientierten Ansatz, Akzeptanz, Aufbau gegenseitigen Vertrauens und die Durchsetzung einer Philosophie der Stärkung können Pädagoginnen/Pädagogen und andere Fachkräfte die Bedürfnisse, die Kultur und die Gewohnheiten der Eltern besser verstehen und zugleich selbstbewusster werden. Sie können in Zusammenarbeit als eine Informationsquelle fungieren und Mediatorinnen/Mediatoren oder Kommunikationspartner/innen für Fachleute in anderen Förderbereichen sein. Die Spezialistinnen und Spezialisten aus dem interdisziplinären Team (z.B. Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen, Psychologinnen/Psychologen, Sonderpädagoginnen/-pädagogen, Fachärztinnen/Fachärzte usw.) können bei schwierigeren Problemen eine wichtige Berufsbeziehung erarbeiten (Kereki et al., 2018).

Auf Seiten der Eltern wie der Fachleute, der Familie wie der schulischen Einrichtung besteht ein wachsender Bedarf an einer Zusammenarbeit. Der Schlüssel zu einer effektiven Zusammenarbeit liegt in der Nutzung vorhandener und bewusster Ressourcen und an der Erforschung neuer Ressourcen. In der gemeinsamen Arbeit lohnt es sich, sich auf Aktivitäten zu konzentrieren, die einen echten Inhalt haben und bei allen Akteurinnen und Akteuren im System ein Gefühl von Erfolg und Motivation hervorrufen.

Literatur

- Angell, M. E. & Stoner, J. B. & Shelden, D. L. (2009). Trust in education professionals: perspectives of mothers of children with disabilities. *Remedial and Special Education*, 3 (Heft 3), S. 160–176.
- Artiles, A. J. (2006). A gyógypedagógia változó identitása. Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 16 (Heft 10), S. 3–35.
- Bánfalvy, C. (2012). *Gyógypedagógiai szociológia*. ELTE BGGYFK Budapest.
- Bass, L. (2004). *Szüljön másikat?! Súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei Magyarországon. Kapocs*, 3 (Heft 14), S. 56–59.
- Berger, K. (2018). *The developing person through childhood and adolescence*. 111. edit. Macmillan New York.
- Berta, F. & Farkas, M. & Pattermann, K. & Regős, J. & Szilvási, L. & Tölgyesi, K. (2009). *Gyerekek – Szülők – Közösségek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára. Módszertani kézikönyv II. kötet: Szülők. Szociálpolitikai és Munkügyi Intézet Budapest*.
- Billédi, K. & Csákvári J. (2017). *Segítő szerep, együttműködés a fogyatékos személyek ellátásában. Hallgatói tananyag*. Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság Budapest.
- Blaskó, Z. (2016). Transznacionális családok, hátrahagyott gyerekek Dél- és Kelet-Európában. *Társadalomtudományi Szemle*, 6 (Heft 1), S. 77–88.
- Bodrogai, T. & Pápay, N. & Soltész, É. & Vaskó G. (2012). *Sajátos nevelési igényűek pedagógiája és pszichológiája*. Szent István Társulat Budapest.
- Boonk, L. & Gijssels, H. J. M. & Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, S. 10–30.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts.
- Burke, M. M. & Hodapp, R. M. M. (2014). Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family-school partnerships. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 52 (Heft 1), S. 13–23.
- Büki, P. (2002). A speciális szükségletű gyermekek és fiatalok. *Kapocs*, 1 (Heft 3), S. 34–37.
- Castro, M. & Expósito-Casas, E. & López-Martín, E. & Lizasoain, L. & Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review* (Heft 14), S. 33–46.
- Cook, B. G. & Shepherd, K. G. & Cook, S. C. & Cook, L. Facilitating the effective implementation of evidence-based practices through teacher-parent collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 44 (Heft 3), S. 22–30.
- Csapóné Ferenczi, S. & Csákvári, J. & Kostyál, L. Á. & Kun, G. (2015). *Zárókiadvány. A korai életrészekben feltárt fejlődésbeli rendellenességek, lemaradások kezeléséhez szükséges hozzáférés javítása TÁMOP 5.2.6-13/1-2014-0001 kiemelt projekt*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet Budapest.
- Danis, I. & Kalmár, M. (2011). A fejlődés természete és modelljei. In: I. Danis, M. Farkas, M. Herczog & L. Szilvási (Hrsg.), *Biztos Kezdet Kötetek I. A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés szinterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet Budapest (S. 76–125).
- Dávid, M. (2012). *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata. Pázmány szociális tudományok; 5*. Szent István Társulat Budapest.
- Davidson, K. & Case, M. (2018). Building trust, elevating voices, and sharing power in family partnership. *Phi Delta Kappan*, 99 (Heft 6), S. 49–53.
- Deutsch, M. (1977). *The Resolution of Conflict. Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press New Haven, Connecticut.
- Driessen, G. & Smit, F. & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31 (Heft 4), S. 509–532.
- Ginott, H. (1965). *Between parent and teenager*. Macmillan New York.
- Harcza, I. & Monostori, J. (2014). Demográfiai folyamatok és a családformák pluralizációja Magyarországon. *Társadalmi Riport*, 13 (Heft 1), S. 183–109.
- Kálmán, Z. (1995). *Bánatkő-sérült gyermek a családban*. BLISS Alapítvány Keraban Könyvkiadó Budapest.
- Kapitány, B. & Spéder, Z. (2015). Gyermekvállalás. Demográfiai portré 2015. In J. Monostori, P. Őri & Z. Spéder (Hrsg.), *Demográfiai portré 2018. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népeségstudományi Kutatóintézet Budapest (S. 41–56).

- Kapitány, B. (2012). 'Látogató párkapcsolatok' Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 22 (Heft 1), S. 4–29.
- Kas, B., Billédi, K., Cs. Ferenczi Szilvia— Csákvári Judit– Tánczos Éva (2015): *Védőfaktorok a családok erősítésében. Hallgatói tananyag. TÁMOP 5.2.6-13/1-2014-0001.* „A korai életszakaszban feltárt fejlődésbeli rendellenességek, lemaradások kezeléséhez szükséges hozzáférés javítása”. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Kereki, J. & Szvatkó, A. (2015). *A koragyermekkori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft Budapest.
- Kereki, J. (2015). A koragyermekkori intervenció rendszere – utak és kapcsolódások. *Gyermeknevelés*, 3 (Heft 2), S. 55–76.
- Kereki, J. (2017). Fejlesztési célok és irányok a kora gyermekkori intervencióban. *Gyógypedagógiai szemle*, 45 (Heft 2), S. 93–113.
- Kereki, J. & Kispéter, L. (2018). Családközpontúság és ágazatközi együttműködés a kora gyermekkori intervencióban. *Egészségfejlesztés*, S. 34–54.
- Kis, N. Eltérően fejlődő gyermek a családban. *Gyermeknevelés*, 4 (Heft 3), S. 1–15.
- Kósáné Ormai, Vera & Horányi, A. (2006). *Mi, pedagógusok.*, Flaccus Kiadó Budapest.
- Lannert, J. (2015). Szülősegítés a kora- és kisgyermekkorban Magyarországon és máshol. *Esély* (Heft 4), S. 42–61.
- Lareau A. (1987): Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital
 Author(s): Sociology of Education, Vol. 60, No. 2 pp. 73-85 American Sociological Association Stable
 URL: <http://www.jstor.org/stable/2112583> heruntergeladen: 02. 02. 2017
- Máté, O. (2018). Egyszülős családok. In: *Információs jegyzet 13. sz. Országgyűlés Hivatala Képviselői Információs Szolgálat*.
- Monostori, J.& Óri, P. & Spéder, Z. (Hrsg.) (2018). *Demográfiai portré 2018. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet Budapest.
- Deutsch, M, (1973), *The Resolution of Conflict.*, Yale University Press New Haven, Connecticut.
- Neulinger, Á. & Mitev, A. Z. (2017). Fialat felnőttek családi rítusai és a felnőtté válás jellemzői a családtól való leválás idején. *Szociológiai Szemle*, 27 (Heft 1), S. 64–89.
- Pető, I., Szabó, É. (2003). Gondolatok a sérült gyermekek inklúziójáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (Heft 7–8), S. 177–182.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2007). *The Educator's Diagnostic Manual of Disabilities and Disorders*. John Wiley & Sons San Francisco.
- Podráczky, J. & Nyitrai, Á. (2015). „Ezek a mai szülők!” – Kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok szülőképeinek néhány jellegzetessége. *Képzés és gyakorlat*, 13 (Heft 1–2), S. 359–374.
- Podráczky, J. (Hrsg.) (2012). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó Budapest.
- Radványi, K. (2013). *Legbelső kör: A család. Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyermek a családban*. ELTE Eötvös Kiadó Budapest.
- Shepard, J. & Carlson, J. S. (2003). An empirical evaluation of school-based prevention programs that involve parents. *Psychology in the Schools*, 40 (Heft 6), S. 641–656.
- Snyder, T. D. & Dillow, S. A. (2015). *Digest of Education Statistics 2013*.(NCES 2015-011.). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education Washington, DC. <https://nces.ed.gov/pubs2015/2015011.pdf> (Eingesehen am 07.08.2020).
- Somlai, P. (2013). *Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Napvilág Kiadó Budapest
- Sonkolyné Fehér, M. (Hrsg.) (2018). *Jogszabályi háttér. Sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló a köznevelési intézményekben*. Pécsi Éltes EGYMI Utazó Gyógypedagógusi Hálózat Pécs.
- Swiaczny F. (2014). Erster und Zweiter demografischer Übergang.
<https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/176227/demografischer-uebergang>
 (Eingesehen am 07.08.2020).
- Szekszárdi, J. (2002). *Konfliktusok pedagógiája*. Veszprémi Egyetemi Kiadó Veszprém.
- Szőke-Milinte E. (2004). Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. *Új pedagógiai szemle*, 54 (Heft 1), S. 26–39.
- Tari, A. (2010). *Y generáció*. Jaffa Budapest.
- Tucker, V. & Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, 5 (Heft 1), S. 3–14.

- Vajda, Z. (2011). *Kultúra és szocializáció – gyermekkor a kulturális – társadalmi változások kontextusában*. o.V. Budapest. URL: www.tanarkepzo.hu/vajdazsuzsanna (Eingesehen am 07.08.2020).
- Wellner, L. (2012). Building parent trust in the special education setting: Educators and parents of students with special needs must work together to change school culture and move from conflict to collaboration. *Leadership*, 41 (Heft 4), S. 16–19.
- Winnicott, D. W. (1999). *Játsszás és valóság*. Animula Budapest.

Gesetzesartikel:

- Anon. (2011). 2011. CXC. <http://www.njt.huhttps://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (Eingesehen am 26.05.2019).
- Anon. (1997). 1997. XXXI. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (Eingesehen am 26.05.2019).
- Anon. (1993). 1993. LXXIX. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> (Eingesehen am 28.05.2019).

Statistische Angaben aus dem Statistischen Spiegel:

- KSH (2017). <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/hazassagkotes.pdf> (Eingesehen am 28.05.2019).
- KSH (2018). <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf> (Eingesehen am 28.05.2019).
- KSH (2019). <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/valas17.pdf> (Eingesehen am 28.05.2019).