

# Forschung & Entwicklung



## **Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen**

### **Schlussbericht**

**30.06.2004**

Markus P. Neuenschwander  
Thomas Balmer  
Annette Gasser  
Stefanie Goltz  
Ueli Hirt  
Hans Ryser  
Hermann Wartenweiler

Kanton und Universität Bern  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung  
Stelle für Forschung und Entwicklung

Schwarztorstrasse 36  
3007 Bern  
[www.llb.unibe.ch](http://www.llb.unibe.ch)

## Vorwort

Obwohl die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen ein altes, kontroverses pädagogisches Feld ist, gilt es weiterhin als Konfliktfeld. Eltern, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler sind unsicher, was die Funktion der Zusammenarbeit ist, wie sie gestaltet werden soll, was sie leisten kann und was nicht. Während von Elternseite, unterstützt durch zahlreiche Bildungspolitiker, eher eine Intensivierung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit gefordert wird, verhalten sich die Schule und mit zunehmendem Alter auch die Schülerinnen und Schüler eher zurückhaltend. Immerhin ist aus der internationalen Bildungsforschung bekannt, dass die Bedeutung der Eltern für den Schulerfolg der Kinder nicht unterschätzt werden darf. Implizit ist damit eine harte Schulkritik verbunden, nämlich dass die Schule die ungleichen familiären Voraussetzungen nicht kompensieren könne und dass ein wesentlicher Anteil des Schulerfolgs gerade nicht von der Schule abhängt. Warum die Eltern dafür so zentral sind und welche Prozesse dabei ablaufen, ist allerdings kompliziert. Insbesondere fragt sich, inwieweit internationale Studien auf die Schweizer Situation übertragen werden können.

Von diesen Fragen, die sich in der Schulpraxis stellen, sind wir ausgegangen. Unser Ziel war es, die Hintergründe der Beziehungen zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern wissenschaftlich zu durchdringen, zu analysieren. Dabei wollten wir konkrete Probleme aus der Schulpraxis mit wissenschaftlichen Theorien und Methoden konfrontieren in der Hoffnung, das Verhältnis von Eltern und Schülerleistungen besser verstehen zu können. Es handelt sich also um problemzentrierte Forschung. Aufgrund des Mangels an Theorie und schweizerischen Forschungsbefunden wollten wir vor allem beschreiben und analysieren und nicht vorschnelle Handlungsempfehlungen abgeben. Wir führten daher ein Forschungsprojekt, gefördert von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Kanton und Universität Bern (Projektnummer 0101s017), durch, auf welches sich unsere Analysen beziehen. Wir wollten aber keinen reinen Ergebnisbericht verfassen, sondern gezielt Aspekte des komplizierten Problemfeldes beleuchten. Dazu wurden der ausgewählte Problembereich theoretisch eingebettet, Hypothesen dazu entwickelt, empirisch überprüft und Schlussfolgerungen daraus gezogen. Diese Darstellungsform dürfte der angewandten Problemstellung angemessener sein als die klassische Form von Theoriediskussion, Methoden- und Ergebnisdarstellung mit nachfolgenden Schlussfolgerungen.

Eine Besonderheit des Projekts bestand darin, dass die mitarbeitenden Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vollzug des Projekts ihre Forschungskompetenzen erweitern und vertiefen sollten. Planung, Durchführung und Auswertung des Projekts sowie Ergebnisdarstellung standen daher immer auch im Licht der internen Weiterbildung. Entsprechend formulierten wir den nachfolgenden Text gemeinsam, wenngleich verschiedene Personen oder Tandems für einzelne Kapitel oder Unterkapitel die Federführung hatten. Bei dieser Gelegenheit bedanken wir uns bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die grosszügige Finanzierung des Projekts. Recht herzlich möchten wir uns bei den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und Lehrpersonen bedanken, welche bereit waren, unsere Fragebogen auszufüllen, bei den Tests mitzumachen und Interviewfragen zu beantworten und damit das Gelingen unseres Projekts überhaupt erst ermöglichten. Danken möchten wir auch den Expertinnen und Experten, Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schülern, welche uns bei der Entwicklung der Instrumente geholfen haben. Namentlich erwähnen möchten wir Heinz Hofer, der aus gesundheitlichen Gründen nach einem halben Jahr aus der Projektgruppe aussteigen musste. Christine Favre, Marianna Herrsche und Thomas Messerli halfen bei der Kor-

rektur der Leistungstests. Katharina Frey und Martin Wehrle transkribierten Interviews. Marianna Herrsche und Anne Wehren halfen bei der Erstellung von technischen Dokumentationsbänden, in welchen Grundlagen der Datenauswertung dargestellt sind. Thomas Messerli schliesslich unterstützte die technische Endredaktion dieses Berichts. Ihnen allen sei an dieser Stelle nochmals herzlich gedankt.

Bern, den 30. Juni 2004

Markus P. Neuenschwander  
Thomas Balmer  
Annette Gasser  
Stefanie Goltz  
Ueli Hirt  
Hans Ryser  
Hermann Wartenweiler

# Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort</i>	<i>I</i>
<i>Inhaltsverzeichnis</i>	<i>III</i>
<i>Tabellenverzeichnis</i>	<i>VIII</i>
<i>Abbildungsverzeichnis</i>	<i>X</i>
<i>Verzeichnis der Abkürzungen</i>	<i>XI</i>
<b>1 Einleitung</b>	<b>13</b>
<b>2 Fragestellung</b>	<b>19</b>
<b>3 Begriffe und Positionen</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Gesellschaftliche Modernisierung</b>	<b>23</b>
<b>3.2 Systemtheorie</b>	<b>26</b>
<b>3.3 Schulqualität: Wichtigkeit von Elternmerkmalen</b>	<b>30</b>
3.3.1 Schülerleistungen	31
3.3.2 Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen	33
<b>3.4 Chancengleichheit</b>	<b>34</b>
<b>3.5 Konzepte der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit</b>	<b>36</b>
3.5.1 Frühere Arbeiten und Ansätze	36
3.5.2 Unser Ansatz	39
<b>4 Methoden</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Fragebogenstudie und Tests</b>	<b>43</b>
4.1.1 Stichprobe	43
4.1.2 Verwendete Fragebogen und Tests	44
<b>4.2 Interviewstudie</b>	<b>44</b>
4.2.1 Vorgehen	44
4.2.2 Inhalte der Interviewleitfaden	46
<b>4.3 Dokumentenanalyse</b>	<b>48</b>
<b>5 Differenz zwischen Schule und Familie</b>	<b>51</b>
<b>5.1 Die Funktionen von Schule und Familie</b>	<b>51</b>
<b>5.2 Unterricht und Lehre: Ein Problem der Familie?</b>	<b>56</b>
5.2.1 Schule: Unterrichten und Erziehen	56
5.2.2 Schule verändert die Familie	57
5.2.3 Qualifikationsfunktion: Die Familie trägt mit	58
5.2.3.1 Hausaufgaben	60
5.2.3.2 Nachhilfe	63
5.2.4 Selektionsfunktion: Die Familie entscheidet mit	66
5.2.5 Integrationsfunktion: Die Familie normiert auch	69
5.2.6 Fazit	70
<b>5.3 Familie und Erziehung: ein Problem der Schule?</b>	<b>71</b>
5.3.1 Geteilte Erziehungsverantwortung	71

5.3.2	Historisch und strukturell bedingte, rechtlich nicht ausgeräumte Konfliktlinien	72
5.3.3	Ungeklärte Erziehungsverantwortung	75
5.3.3.1	Lehrpersonenverhalten auf dem Schulweg	75
5.3.3.2	Suchtmittelkonsum bei Schulanlässen	78
5.3.4	Erziehungsverantwortung und Konsequenzen für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern	81
<b>5.4</b>	<b>Schüler als Grenzgänger zwischen Schule und Familie</b>	<b>81</b>
5.4.1	Grenzgänger in der Systemtheorie Bronfenbrenners	82
5.4.2	Facetten des Grenzgängertums in der Wahrnehmung der Schüler	84
5.4.2.1	Der Übergang vom Lebensbereich Familie in den Lebensbereich Schule und der Aufbau eines Mesosystems	84
5.4.2.2	Lehrer-Eltern-Kommunikation aus der Sicht der Jugendlichen	85
5.4.2.2.1	Die Orientierungsfunktion von Gesprächen	85
5.4.2.2.2	Die zwischenmenschliche Dimension der ‚Elterngespräche‘	87
5.4.2.2.3	Kompetenzabgrenzungen im Mesosystem der Schülerinnen und Schüler (Spannungsfelder)	89
5.4.3	Zusammenfassung und Interpretation	91
<b>5.5</b>	<b>Fazit</b>	<b>93</b>
<b>6</b>	<b>Eltern und Schülerverhalten im Unterricht</b>	<b>95</b>
<b>6.1</b>	<b>Ausgangslage</b>	<b>95</b>
<b>6.2</b>	<b>Ein Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten</b>	<b>97</b>
6.2.1	Theoretische Einbettung und Darstellung des Prozessmodells	97
6.2.2	Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und Schülerverhalten	102
6.2.3	Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen und leistungs- bezogenem Schülerverhalten	106
6.2.4	Weitere Einflussgrößen für das Schülerverhalten: Lehrermerkmale, Klassenzufriedenheit und Strukturmerkmale	109
<b>6.3</b>	<b>Empirische Überprüfung des Prozessmodells im Hinblick auf Schülerleistungen</b>	<b>111</b>
6.3.1	Korrelationen zwischen Eltern- und Schülermerkmalen	112
6.3.2	Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und Schülerleistungen	114
6.3.3	Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen und Schülerleistungen	118
6.3.4	Zusammenhänge zwischen Lehrer-bzw. Klassenmerkmalen und Schülerleistungen	119
6.3.5	Vertiefende Analysen ausgewählter Zusammenhänge zwischen Elterneinstellungen und Schülermerkmalen	120
6.3.5.1	Wirkungszusammenhang zwischen Elternerwartung, Schülererwartung und Leistungen am Beispiel der erwarteten Sozialnorm	121
6.3.5.2	Schülermerkmale: Geschlechts- und schultypenspezifische Unterschiede aus Elternsicht	124
<b>6.4</b>	<b>Empirische Überprüfung des Prozessmodells im Hinblick auf Unterrichtsstörungen</b>	<b>128</b>
6.4.1	Unterrichtsstörungen als individualisierte (familienbezogene) Phänomene oder als Zeichen fehlender Systemqualität	128
6.4.2	Auftretenshäufigkeit von Unterrichtsstörungen	130

6.4.3	Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und Unterrichtsstörungen _____	131
6.4.4	Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsstörungen _____	134
6.4.5	Mehrebenenanalyse: Zusammenhänge zwischen Lehrer- und Klassenmerkmalen und Unterrichtsstörungen _____	135
<b>6.5</b>	<b>Fazit _____</b>	<b>136</b>
<b>7</b>	<b><i>Zusammenarbeit: Konzepte und Wirkungen</i> _____</b>	<b>139</b>
<b>7.1</b>	<b>Zusammenarbeit aus der Sicht der Beteiligten: Sechs Fallgeschichten</b>	<b>139</b>
7.1.1	Falldarstellung 1: Schulschwierigkeiten während des Übertritts verfahrens in der 6. Klasse _____	139
7.1.2	Falldarstellung 2: Lernstörung und Aussenseiterrolle _____	142
7.1.3	Falldarstellung 3: Schulschwierigkeiten nach dem Umzug der Familie _____	144
7.1.4	Falldarstellung 4: Vertiefte Zusammenarbeit im Hinblick auf den Übertritt in die gymnasiale 9. Klasse _____	146
7.1.5	Falldarstellung 5: Verhaltensauffälligkeit und Disziplinschwierigkeiten 148	
7.1.6	Fazit der sechs Fallgeschichten: Vier Thesen _____	152
<b>7.2</b>	<b>Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit zwischen Lehr personen und Eltern: Information, Vertrauen, Koordination _____</b>	<b>155</b>
7.2.1	Beschreibung der drei Qualitätsmerkmale _____	156
7.2.2	Begründung der drei Qualitätsmerkmale _____	157
7.2.2.1	Gegenseitige Information _____	157
7.2.2.2	Aufbau von gegenseitigem Vertrauen _____	159
7.2.2.3	Abstimmung der Erwartungen an das Kind bzw. Koordination von pädagogischen Massnahmen _____	160
7.2.3	Ein Modell zur Erklärung der drei Qualitätsmerkmale in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern _____	161
7.2.4	Informiertheit der Eltern _____	163
7.2.4.1	Wichtigkeit der Information der Eltern – aus Lehrer- und aus Elternsicht _____	163
7.2.4.2	Informiertheit der Eltern – aus Lehrer- und aus Elternsicht _____	165
7.2.4.3	Fazit _____	168
7.2.5	Vertrauen der Eltern _____	168
7.2.5.1	Deskriptive Befunde zum Vertrauen der Eltern in die Schule _____	169
7.2.5.2	Bedingungen für das Zustandekommen von Vertrauen _____	169
7.2.6	Koordination von Massnahmen _____	170
7.2.6.1	Deskriptive Befunde zur Koordination von Massnahmen _____	171
7.2.6.2	Bedingungen für das Zustandekommen von Massnahmen _____	173
7.2.7	Fazit _____	174
<b>7.3</b>	<b>Zusammenarbeit und Schülerverhalten _____</b>	<b>176</b>
7.3.1	Was leistet die Zusammenarbeit? _____	176
7.3.2	Zusammenarbeit, Elternakzeptanz und Schülerverhalten _____	176
7.3.2.1	Zusammenhänge zwischen Qualitätsindikatoren und der Zusammenarbeit (deskriptive Befunde) _____	177
7.3.2.2	Zusammenarbeit und Schülerverhalten: ein Prozessmodell _____	180
7.3.2.3	Kapitel 7.3.1.3 Modellprüfung: Schülerleistungen _____	182

7.3.2.4	Unterrichtsstörungen	184
7.3.2.5	Modellprüfung	185
7.3.2.6	Fazit	186
7.3.3	Zusammenarbeit und Lehrerbelastungen	186
7.3.3.1	Belastungen der Lehrpersonen in der Zusammenarbeit	186
7.3.3.2	Ressourcen der Lehrpersonen in der Zusammenarbeit	189
7.3.3.3	Bedingungen für die Belastungen und Ressourcen der Lehrerinnen und Lehrer in der Zusammenarbeit	189
7.3.3.4	Fazit	191
<b>8</b>	<b>Zusammenarbeit: Ausgewählte Aspekte</b>	<b>193</b>
<b>8.1</b>	<b>Politische und institutionelle Grundlagen</b>	<b>193</b>
8.1.1	Normative Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern	193
8.1.2	Die Sicht des Gesetzgebers in der Schweiz und in Deutschland	195
8.1.3	Vier kantonale Profile im Vergleich (Schweiz)	197
8.1.3.1	Hinweise zum methodischen Vorgehen	197
8.1.3.2	Das Schweizerische Zivilgesetzbuch als Grundlage für kantonales Recht	197
8.1.3.3	Das Profil des Kantons Bern	198
8.1.3.3.1	Wie weit soll die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen im Kanton Bern gehen?	200
8.1.3.3.2	Die Abgrenzung von Erziehung und Bildung zwischen Eltern und Schule im Kanton Bern	200
8.1.3.3.3	Zusammenfassung und Interpretation	202
8.1.3.4	Das Profil des Kantons Zürich	202
8.1.3.4.1	Unterschiede zwischen den Dokumenten der Kantone Zürich und Bern	202
8.1.3.5	Das Profil des Kantons Appenzell Innerrhoden	204
8.1.3.5.1	Gleiche Elemente in den Dokumenten der Kantone Appenzell Innerrhoden, Zürich und Bern	204
8.1.3.5.2	Unterschiede der Dokumente des Kantons Appenzell Innerrhoden zu den Dokumenten der Kantone Zürich und Bern	204
8.1.3.5.3	Zusammenfassung und Interpretation	205
8.1.3.6	Das Profil des Kantons Basel-Stadt	205
8.1.3.6.1	Gleiche Elemente in den Dokumenten der Kantone Basel-Stadt, Appenzell Innerrhoden, Zürich und Bern	206
8.1.3.6.2	Unterschiede der Dokumente des Kantons Basel-Stadt zu den Dokumenten der Kantone Bern, Zürich und Appenzell Innerrhoden	207
8.1.3.6.3	Zusammenfassung und Interpretation	208
8.1.3.7	Fazit zu den kantonalen Bestimmungen	208
8.1.3.7.1	Die Deutung der Schule und ihr Einfluss auf kantonale Bestimmungen	208
8.1.3.7.2	Zum Einfluss der Demografie auf kantonale Bestimmungen	209
8.1.4	Regelung der Zusammenarbeit in ausgewählten Gemeinden des Kantons Bern	209
8.1.4.1	Der Grundsatz des Föderalismus bei der Umsetzung der Mitwirkung	210
8.1.4.2	Ebenen der Zusammenarbeit	210

8.1.4.2.1	Die individuelle Ebene – als nicht institutionalisierte Zusammenarbeit	211
8.1.4.2.2	Die Elterngesprächsgruppe – eine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit innerhalb von Schulklassen	211
8.1.4.2.3	Der Elternrat – eine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit innerhalb eines Schulhauses	211
8.1.4.2.4	Zusammenfassung – in Form eines Briefes an Eltern	212
8.1.4.3	Grenzen der Zusammenarbeit	214
8.1.4.4	Abschliessende Gedanken	215
<b>8.2</b>	<b>Modernisierung: Zusammenarbeit im Einflussbereich der Schule: Klassenheterogenität und Lehrerverhalten</b>	<b>215</b>
8.2.1	Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und Lernbedingungen in heterogen zusammengesetzten Schulklassen	216
8.2.2	Methode	218
8.2.3	Ergebnisse und Interpretationen zur kulturellen Heterogenität	218
8.2.4	Ergebnisse und Interpretationen zur Leistungsheterogenität	219
8.2.5	Ergebnisse und Interpretationen zur sozioökonomischen Heterogenität	221
8.2.6	Diskussion	222
8.2.7	Fazit	223
<b>8.3</b>	<b>Chancengleichheit: Zusammenarbeit im Einflussbereich der Familie</b>	<b>224</b>
8.3.1	Facetten von Chancengleichheit	224
8.3.2	Zusammenarbeit und Bildungschancen	225
8.3.3	Ergebnisse zu Zusammenarbeit, Schichtzugehörigkeit und Staatsangehörigkeit	226
8.3.4	Ergebnisse zur Schülerbeurteilung	229
8.3.4.1	Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Schülerverhalten	229
8.3.4.2	Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Zusammenarbeit	230
8.3.4.3	Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Elternmerkmale	231
8.3.5	Schlussfolgerungen	233
<b>8.4</b>	<b>Fazit</b>	<b>233</b>
<b>9</b>	<b>Schlussfolgerungen</b>	<b>235</b>
<b>9.1</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse</b>	<b>235</b>
<b>9.2</b>	<b>Ausblick auf die Praxis der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit</b>	<b>238</b>
9.2.1	Pädagogische Funktionen	238
9.2.2	Qualitätskriterien	241
9.2.3	Akzeptanzsicherung der Schule durch Zusammenarbeit	243
<b>9.3</b>	<b>Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen</b>	<b>243</b>
<b>9.4</b>	<b>Ausblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung</b>	<b>244</b>
<b>Anhang</b>		<b>247</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>		<b>247</b>
<b>Anhang zu Kap. 6: Korrelationen</b>		<b>258</b>
<b>Interviewleitfaden</b>		<b>263</b>



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 5.1	Bedingungen des Zustandekommens von Hausaufgabenkonflikten.	62
Tabelle 5.2:	Hausaufgabendauer in Minuten nach Geschlecht und Stufe.	63
Tabelle 5.3:	Gründe für die Nachhilfe nach Schuljahr	65
Tabelle 5.4:	Elternangaben zu weiteren Gründen für den Nachhilfeunterricht	66
Tabelle 5.5:	Eltern- und Lehrpersonenmeinung zur Mitbestimmung anlässlich des Übertritts in die Sekundarstufe 1, zur Beurteilungsbeeinflussung durch Eltern und zur Mitsprache bei schulischen Sondermassnahmen.	67
Tabelle 5.6:	Einstellung der Lehrpersonen zum Einschreiten auf dem Schulweg	76
Tabelle 5.7:	Einstellung der Eltern zum Einschreiten auf dem Schulweg	77
Tabelle 5.8:	Einstellung der Lehrpersonen über Alkohol- und Nikotinkonsum bei Schulanlässen	79
Tabelle 5.9:	Einstellung der Eltern zur Entscheidungsbefugnis über Alkohol- und Nikotinkonsum bei Schulanlässen	80
Tabelle 5.10	Wichtigkeit der Informationen: Übertritt und Leistungen; Vergleich der Mittelwerte	86
Tabelle 5.11:	Mitbestimmung der Eltern in der Schule; Vergleich der Mittelwerte (T-Test)	90
Tabelle 6.1:	Zusammenstellung von Metaanalysen über Determinanten der Schulleistung	96
Tabelle 6.2:	Erklärung von Schülerleistungen durch Elternerwartungen	115
Tabelle 6.3:	Erklärung von Schülerleistungen durch Elternattributionen	116
Tabelle 6.4:	Erklärung von Schülerleistungen durch Elternverhalten	117
Tabelle 6.5:	Erklärung von Schülerleistungen durch Schülermerkmale	118
Tabelle 6.6:	Erklärung von Schülerleistungen durch Lehrervariablen	119
Tabelle 6.7:	Modelle zum Zusammenhang von elterlichen Erwartungen und Schülerleistungen	122
Tabelle 6.8:	Häufigkeiten von Unterrichtsstörungen	131
Tabelle 6.9:	Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Elternerwartungen	132
Tabelle 6.10:	Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Elternverhalten	132
Tabelle 6.11:	Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Elternattributionen	133
Tabelle 6.12:	Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Schülermerkmale	134
Tabelle 6.13:	Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Lehrermerkmale	135
Tabelle 6.14:	Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Klassenmerkmale	136
Tabelle: 7.1:	Einschätzung der Wichtigkeit der Informationen über Rahmenbedingungen des Unterrichts	164
Tabelle: 7.2:	Einschätzung der Wichtigkeit der Informationen über das Verhalten der Lehrperson	164
Tabelle 7.3:	Grad der Erreichung der Informiertheit der Eltern	165
Tabelle 7.4:	Bedingungen für das Zustandekommen der Elterninformiertheit (in Elternsicht)	166
Tabelle 7.5:	Anfragen der Klassenlehrpersonen zur Mitarbeit der Eltern und Erwünschtheit der Eltern zur Mitarbeit	170
Tabelle 7.6:	Bedingungen für das Zustandekommen von Vertrauen (in Elternsicht)	171
Tabelle 7.7:	Häufigkeit der verschiedenen beschlossenen Massnahmen (in Prozent)	172
Tabelle 7.8:	Bedingungen für das Zustandekommen koordinierter Massnahmen (in Elternsicht)	173
Tabelle 7.9:	Korrelationen zwischen Aspekten der Zusammenarbeit in Eltern- bzw. Lehrersicht und Qualitätsindikatoren	178
Tabelle 7.10:	Wichtigkeit der postulierten Qualitätskriterien in Eltern- und Lehrersicht	179
Tabelle 7.11:	Erreichung der Qualitätskriterien in Eltern- und Lehrersicht	180
Tabelle 7.12:	Einschätzung der aktuellen Hauptschwierigkeiten in der Schule (Belastungen)	188
Tabelle 7.13:	Bedingungen für die Belastungen und Ressourcen der Lehrpersonen aus der Zusammenarbeit	190
Tabelle 8.1:	Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen; Bestimmungen auf der Ebene des Bundes	198
Tabelle 8.2:	Allgemeine Bestimmungen zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule;Kt. Bern	199

---

<i>Tabelle 8.3: Formen der Zusammenarbeit; Kanton Bern</i>	<i>199</i>
<i>Tabelle 8.4: Deutung der Schule; Kanton Bern</i>	<i>200</i>
<i>Tabelle 8.5: Zuständigkeit von Erziehung und Bildung; Kt. Bern,</i>	<i>200</i>
<i>Tabelle 8.6: Vertrauen als Bedingung der Zusammenarbeit; Kanton Bern</i>	<i>201</i>
<i>Tabelle 8.7: Abgrenzung von Erziehung und Bildung zwischen Schule und Eltern; Kanton. Bern</i>	<i>201</i>
<i>Tabelle 8.8: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen; Kanton Zürich</i>	<i>203</i>
<i>Tabelle 8.9: Einschränkungen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern; Kanton Zürich</i>	<i>203</i>
<i>Tabelle 8.10: Traditionsbewusstsein und Offenheit; Kanton Appenzell Innerrhoden</i>	<i>205</i>
<i>Tabelle 8.11: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule; Kanton Basel-Stadt</i>	<i>206</i>
<i>Tabelle 8.12: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule auf der Klassenebene; Kanton Basel-Stadt, Orientierungsschule: 5. bis 7. Schuljahr</i>	<i>207</i>
<i>Tabelle 8.13: Unterschiede zwischen kulturell heterogen und kulturell homogen zusammengesetzten Schulklassen</i>	<i>219</i>
<i>Tabelle 8.14: Unterschiede zwischen leistungsheterogen und leistungshomogen zusammengesetzten Schulklassen</i>	<i>220</i>
<i>Tabelle 8.15: Unterschiede zwischen sozioökonomisch heterogen und sozioökonomisch homogen zusammengesetzten Schulklassen</i>	<i>222</i>
<i>Tabelle 8.16: Zusammenhänge zwischen Zusammenarbeit und Schichtzugehörigkeit</i>	<i>227</i>
<i>Tabelle 8.17: Unterschiede in der Zusammenarbeit zwischen Eltern schweizerischer und nicht- schweizerischer Staatsangehörigkeit</i>	<i>228</i>
<i>Tabelle 8.18: Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Schülerverhalten (nicht standardisierte Prädiktoren der Mehrebenenanalyse)</i>	<i>229</i>
<i>Tabelle 8.19: Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Zusammenarbeit</i>	<i>230</i>
<i>Tabelle 8.20: Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Elternmerkmale</i>	<i>232</i>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 4.1:	Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews in Anlehnung an Mayring _____	45
Abbildung 6.3:	Zusammenhang zwischen elterlichem Schulabschluss und Schülerverhalten _____	100
Abbildung 6.4:	Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten _____	102
Abbildung 6.5:	Zusammenhang zwischen Elternmerkmalen und Schülerverhalten _____	103
Abbildung 6.6:	Zusammenhang zwischen Lehrer- u. Klassenmerkmalen und Schülerverhalten _____	109
Abbildung 6.7:	Zusammenhang zwischen der elterlichen und der durch das Kind wahrgenommenen elterlichen Erwartung an das Leistungsverhalten im Klassenvergleich und den Testleistungen in Mathematik und Deutsch _____	121
Abbildung 6.8:	Angepasstes postuliertes Modell für die sechste Klasse _____	122
Abbildung 6.9:	Angepasstes postuliertes Modell für die achte Klasse _____	123
Abbildung 6.10:	Attribution einer guten Schulleistung mit Anstrengung in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht _____	125
Abbildung 6.11:	Hausaufgaben: Konflikte in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht _____	126
Abbildung 6.12:	Extrinsische Motivation in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht _____	126
Abbildung 6.13:	Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht _____	127
Abbildung 6.14:	Unterrichtsstörungen in Abhängigkeit von Geschlecht und Schultyp _____	131
Abbildung 7.1:	Modell zur Erklärung der drei Qualitätsmerkmale in der Lehrperson-Eltern- Zusammenarbeit _____	162
Abbildung 7.2:	Arbeitsmodell zur Erklärung von Testleistungen _____	181
Abbildung 7.3:	Ergebnismodell Leistungen _____	182
Abbildung 7.4:	Ergebnismodell Leistungen (8. Klasse) _____	183
Abbildung 7.5:	Postuliertes Erklärungsmodell Unterrichtsstörungen _____	184
Abbildung 7.6:	Ergebnismodell Unterrichtsstörungen (6. Klasse) _____	185
Abbildung 7.7:	Ergebnismodell Unterrichtsstörungen (8. Klasse) _____	186
Abbildung 8.1:	Soziales Gefüge und normative Ansprüche zwischen den Akteuren _____	194
Abbildung 8.2:	Gleichheit versus Ungleichheit auf verschiedenen Ebenen nach Heid 1988 _____	225

## Verzeichnis der Abkürzungen

bzw.	beziehungsweise
z.T.	zum Teil
G	Geschlecht, (m: männlich, w: weiblich)
K	Kohorte
Z	Zeit
t <sub>1</sub>	1. Erhebungszeitpunkt
t <sub>2</sub>	2. Erhebungszeitpunkt
t <sub>3</sub>	3. Erhebungszeitpunkt

### *Bei Tabellen*

N	Anzahl Personen
M	arithmetischer Mittelwert
S	Standardabweichung
ANOVA	Varianzanalyse
r	Pearsons-Korrelationskoeffizient
<i>l</i> 0	Kursiv gedruckte Zahlen in Kontingenztabelle: Anzahl der beobachteten Häufigkeiten liegen über der Anzahl der erwarteten Häufigkeiten
β	standardisierter Regressionskoeffizient
F	F-Wert
χ <sup>2</sup>	Chi <sup>2</sup> -Wert
df	Freiheitsgrade
p	Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant, +: p<.10, * p<.05, ** <.01, *** <.001
R <sup>2</sup>	erklärte Varianz in Prozent
R <sup>2</sup> korr.	korrigierte erklärte Varianz in Prozent
NFI	normierter Fit-Index
NNFI	nicht-normierter Fit-Index
CFI	comparative (vergleichender) Fit-Index



# 1 Einleitung

Spätestens seit den 1960er Jahren wissen wir aus amerikanischen Studien (Coleman et al. 1966): Eltern sind für die Schulleistungen ihrer Kinder, aber auch für das Verhalten der Kinder in der Schule, wesentlich mitverantwortlich, nicht nur auf der Primarstufe, sondern auch auf der Sekundarstufe. In der Folge wurde rege debattiert, ob dieser Befund auch für die Schweiz gelte und welche Konsequenzen daraus gezogen werden müssen. Kann die Schulqualität durch eine verstärkte Elternmitwirkung kostenneutral erhöht werden? Welche Verantwortung und Kompetenzen besitzen Eltern bei Schulversagen oder bei Verhaltensauffälligkeiten? In welchem Verhältnis stehen überhaupt Schule und Familie in der modernen Gesellschaft zueinander?

Zur Illustration folgt als Einstieg ein Beispiel zur Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit,<sup>1</sup> eine Geschichte, welche wir im Rahmen unserer Studie erfahren haben: Der Anlass der Zusammenarbeit war, dass Madlen<sup>2</sup> im 5. Schuljahr schlecht in die Klasse integriert war. Sie wurde von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern geplagt. Sie wies zudem ein schulisches Defizit, vor allem in Mathematik, auf. Die Mutter und die Lehrerin kamen deswegen miteinander in Kontakt. Die Mutter schlug die Anmeldung auf der Erziehungsberatung vor. Darauf hin erhielt Madlen Dyskalkulie-Unterricht. Gleichwohl blieben die Leistungen in Mathematik ungenügend. Die Mutter fürchtete, dass Madlen das 6. Schuljahr wiederholen müsse. Im Übertrittsgespräch zwischen den Eltern, der Klassenlehrperson und der Teilpensenlehrkraft im Fach Mathematik sowie Madlen betonten die Lehrkräfte, dass Madlen Fortschritte gemacht habe und sie gingen auf die Anliegen der Mutter ein. Die Mutter berichtete denn auch, dass sie sich sehr ernst genommen gefühlt habe. Sie beschlossen gemeinsam den Übertritt in die 7. Realschulklasse. Dabei sollte Madlen von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden getrennt werden, so dass ihr ein Neustart in neuer Klassenzusammensetzung ermöglicht wurde.

In diesem Beispiel ist eine erfolgreiche Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit beschrieben worden. Der Anlass war ein doppelter, weil Madlen sowohl soziale Probleme mit den Mitschülerinnen und Mitschülern als auch Leistungsprobleme in Mathematik hatte. Beide Seiten, sowohl die Mutter wie die Lehrerin, fühlten sich überfordert, das anstehende Problem zu lösen. Dank dem koordinierten Vorgehen von Mutter und Lehrerin konnte die Situation der Schülerin verbessert werden. Die Zusammenarbeit erhöhte nicht nur das gegenseitige Vertrauen und brachte Entlastung, sondern es wurden gemeinsam Massnahmen verabredet, die dank der Koordination an Effektivität gewannen.

## *Relevanz der Thematik*

In den letzten Jahren wurde der politische Druck auf die Schule erhöht, die Eltern stärker in das Schulgeschehen einzubeziehen: Die Schule sollte in der Elternschaft besser (demokratisch) verankert werden. Denn die Schule erfülle ihren Auftrag insofern unzureichend, als die Kinder in der Schule nicht genug oder das Falsche lernten. Nur eine gute schulische Ausbildung sichert optimale berufliche Chancen. Mit einer wachsenden Elternmitsprache reagierte der Staat auf diese Schulkritik mit dem Preis, dass die Schule an Autonomie eingebüsst hat. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass die Eltern bei der

---

<sup>1</sup> Ausser in Komposita werden in der Regel weibliche und männliche Formen verwendet. Sollte dies einmal nicht der Fall sein, soll das vernachlässigte Geschlecht damit nicht diskreditiert werden. Vielmehr stand die Verständlichkeit der Formulierung im Vordergrund.

<sup>2</sup> Alle Personen und Namen aus Interviews wurden anonymisiert.

Schülerbeurteilung und in schulischen Selektionsfragen verstärkt mitbestimmen können und damit die traditionelle Schulfunktion der Selektion konkurrenzieren.

Zudem erhoffte man sich durch den Elterneinbezug eine Steigerung der Schulqualität, ohne zusätzlichen finanziellen Aufwand leisten zu müssen. Es wurde möglicherweise davon ausgegangen, dass die hohe Elternbedeutung für die Schülerleistung durch Zusammenarbeit der Schule nutzbar gemacht werden konnte. D.h. wenn die Eltern für die Schülerleistungen so bedeutsam seien, wie immer wieder behauptet wird, müsste auch die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit für die Schülerleistungen bedeutsam sein. Umgekehrt scheint die Schule an der Elternarbeit interessiert zu sein, um soziale Probleme in der Schülerschaft den Eltern teilweise (zurück-) delegieren zu können, für die sie sich nicht für zuständig hält.

In der Folge wurden in Schulentwicklungsprojekten intensiv Konzepte und Leitbilder zur Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit erarbeitet. Sie sollten Richtlinien für Schulleitung, Lehrerschaft und Elternschaft abgeben, wie das Verhältnis von Schule und Familie konkret ausgestaltet werden sollte. Gleichwohl ist die Elternarbeit für Lehrpersonen, vor allem für Berufseinsteiger, eine grosse Belastung und immer wieder ein Kündigungsgrund (Veenman 1984; Ludwig-Tauber, Wild-Naef & Vouets 2000, vgl. auch Kapitel 7.3). Dabei ist offenbar weniger die Belastung bei der regulären Zusammenarbeit bedeutsam als konflikthafte Einzelfälle. Neuenschwander (2004 – im Druck) zeigte zudem, dass die Lehrkräfte der Sekundarstufe die Elternarbeit als einen vergleichsweise weniger wichtigen Auftragspunkt bewerten und sich in der Durchführung von Elternarbeit eher unsicher fühlen. Diese Schwierigkeiten konnten trotz intensiver Entwicklungsarbeit nicht gelöst werden. Hinzu kommt, dass wissenschaftliche Konzepte und Forschungsbefunde zum Verhältnis von Schule und Familie weiterhin selten sind und für die Schweiz fehlen.

In der Tat ist die Bedeutung der Thematik nicht nur aus ihrer Aktualität und den Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit abzuleiten, sondern resultiert aus einem grundsätzlichen Problem, in welchem Verhältnis Schule und Familie zueinander stehen. Es gibt je eine umfangreiche pädagogische, soziologische und psychologische Schul- und Familienforschung, die aber kaum aufeinander Bezug nimmt. Dabei verfolgen sowohl die Familie wie auch die Schule das Wohl der Kindesentwicklung und können als Generationenverhältnis gedacht werden. Ein vergleichender Ansatz führt nicht nur zu einer interessanten Auseinandersetzung über die Funktionen und Aufgaben von Schule und Familie, sondern kann auch ihre Wechselwirkungen aufzeigen. Die nachfolgende Darstellung fokussiert auf die Wechselbeziehungen zwischen den Eltern und den Kindern in der Schule. Dieser Zugang ist insofern nicht trivial, als die primäre Aufgabe der Eltern in der Familie situiert ist und gerade nicht in der Schule. Oder umgekehrt betrachtet, fragt sich, was der Stellenwert ausserschulischer Sozialisationsinstanzen, konkret der Familie, für das Verhalten und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Schulkontext ist. Diese Frage kann in die Diskussion um die Bedingungen von Schülerleistungen und von Schulqualität eingeordnet werden.

Der vergleichende Zugang von Schule und Familie legt einen kontextualistischen bzw. *systemischen* Ansatz nahe: Kinder und Jugendliche wachsen in verschiedenen Lebenskontexten auf. Nach der Einschulung tritt neben der Familie auch die Schule als Sozialisationsinstanz hinzu. Nach Bronfenbrenner (1981) ist Entwicklung gerade durch den Eintritt in neue Lebenskontexte und die Ausweitung des Beziehungsnetzes gekennzeichnet (vgl. ausführlicher in Kapitel 5.3). Jugendliche treten aber nicht nur in neue Kontexte ein (diachroner Übergang), sondern wechseln zwischen verschiedenen Kontexten (synchroner Übergang). Der Wechsel zwischen Familie und Schule, aber auch in

weitere Kontexte wie Gleichaltrigengruppe, Sportverein u.a. sind Beispiele für diesen zweiten Typus von Übergang.

Jeder dieser Kontexte hat eine spezifische Struktur und Funktion. Bronfenbrenner (1981) verwendete den Begriff des Mikrosystems. Wir bevorzugen den Begriff des sozialen Systems, weil wir uns im Unterschied zu Bronfenbrenner (1981) nicht auf die Perspektive des Jugendlichen beschränken. Ausgehend von Neuenschwander (2004 – im Druck, Kap 5.3.1) bildet das soziale System eine relativ autonome Einheit mit einer besonderen Organisationsform. Verschiedene Personen kommunizieren derart miteinander, dass sie sich rekursiv aufeinander beziehen und dass dabei ein übergeordnetes soziales Wissen entsteht (Emergenz). Soziale Systeme sind allerdings trotz ihrer Autonomie insofern offen, als die ablaufenden Prozesse von übergeordneten Instanzen mitreguliert werden.

Seit alters gibt es systemtheoretisch orientierte Konzepte zu Familie und Schule (z. B. Parsons & Bales 1956; Schneewind 1991; Familientherapie: Minuchin & Nichols 1994; Schule: Rolff 1993). Sie entwickelten eine Begrifflichkeit, welche teilweise auf die jeweiligen Lebensbereiche bezogen ist, teilweise aber abstrakter ist und sich für den Vergleich von Systemprozessen zwischen verschiedenen Lebensbereichen eignet. Damit ist ein weiterer Grund genannt, weshalb ein systemtheoretischer Zugang gewählt worden ist: Der Abstraktionsgrad der Systemtheorie liefert eine Begrifflichkeit, welche Schule und Familie vergleichen lässt und nicht einseitig in den jeweiligen Lebensbereichen gefangen ist.

Allerdings impliziert die Systemtheorie zugleich ein Programm und bildet mit ihren Annahmen eine Prämisse für die vorliegende Untersuchung: So ist die funktionale Trennung von Familie und Schule zwar intuitiv plausibel, impliziert aber eine Reihe von nicht trivialen Konsequenzen, die in diesem Bericht diskutiert werden. So ist zum Beispiel die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern nicht a priori vorgesehen, sondern muss begründet werden. Es könnte sein, dass die Zusammenarbeit vor allem die Akzeptanz der Schule in der Elternschaft erhöhen soll. Entsprechend kann a priori nicht von einem gegenseitigen Verständnis von Familie und Schule ausgegangen werden (Tyrell 1985). Die Unterschiedlichkeit von Familie und Schule führt nicht nur dazu, dass gleiche Probleme unterschiedlich angepackt und verschiedene Interessen verfolgt werden, sondern dass sich der Erfahrungshintergrund grundsätzlich unterscheidet. Selbst die Kinder, die sich sowohl in der Schule wie auch in der Familie aufhalten, verhalten sich in den beiden Bereichen unterschiedlich.

Die Qualifikation des Verhältnisses von Schule und Familie aus ihrer Differenz ist noch nicht befriedigend. Familien werden vielfältiger und haben sich zu Generationenbeziehungen verändert. Jedenfalls wird die traditionelle Kernfamilie mit zwei Eltern und ein bis zwei Kindern rein statistisch zur Minderheit in der Schweiz. Sie wird von vielfältigen Familienformen wie Einelternfamilien, Fortsetzungsfamilien, Mehrgenerationenfamilien usw. abgelöst. Damit nimmt die Familie vielfältige Formen mit einem je eigenen Verhältnis zur Schule an. Im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung werden nicht nur die Lebensformen vielfältiger (Welsch 1988), sondern wird überdies das Bildungswesen liberalisiert: Die Schulen werden teilautonom mit erstarkter Schulleitung. Vor allem in der Sekundarstufe II wird eine eingeschränkte Schulwahl geschaffen. Die Schulen stehen wegen wachsenden öffentlichen Sparbemühungen und steigender Bedeutung der schulischen Bildung unter Druck, ihre Wirksamkeit zu belegen. Sie haben sich um Legitimität und Akzeptanz in der Öffentlichkeit, vor allem bei der Elternschaft, zu bemühen. In der Folge wird ein gewisser Autoritätsverlust von Lehrpersonen festgestellt, obwohl deren Professionalität im Nachgang der Tertiarisierung der Lehrerbildung eher steigt.



Während der gesellschaftlichen Modernisierung wurden nicht nur die Lebensformen pluraler und heterogener, vielmehr erhielt das Individuum im Verhältnis zur Gruppe wachsende Aufmerksamkeit (Neuenschwander 2004 – im Druck): Die Förderung des einzelnen Kindes mit seinen individuellen Besonderheiten und Bedürfnissen erhielt auf Kosten des Klassenunterrichts steigende Aufmerksamkeit. Nicht zuletzt fordern die Eltern die optimale Förderung ihres Kindes, welches nicht das Opfer des Klassenunterrichts sein dürfe. Damit wird die Grundstruktur der Schule, nämlich ihre soziale Organisation, hinterfragt.

Diese gesellschaftliche Entwicklung erhöht den Reformdruck auf die Schule und hat zu einer kontinuierlichen Schulreform geführt. Zudem muss sich die Schule verstärkt an den Bedürfnissen und Erwartungen der Eltern als eine Art Kunden orientieren. Aufgrund der Differenz der Familie zur Schule verstärkt sich aber der Reformdruck: Die Schule wird irritiert von den Erfahrungen und Erwartungen, welche die Familien an sie herantragen. Die Eltern verlangen nach Entlastung in ihrer Doppelbelastung von Beruf und Erziehung und Unterstützung in ihrer Erziehungsarbeit. Gleichzeitig wünschen sie eine kindspezifische ganzheitliche Förderung und Mitsprache. Diesen Forderungen steht ein nur zum Teil kompatibles Angebot der Schule gegenüber. Der resultierende strukturell angelegte Konflikt verlangt nach Anpassungen auf beiden Seiten.

Aufgrund der grossen Ungleichheiten zwischen der Art und Weise, wie Familien ihre Kinder schulisch fördern, wird bei der Analyse der Wechselbeziehung Schule – Familie und insbesondere bei der Diskussion um die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Frage der Chancengleichheit aufgeworfen. Wie reagieren die Schule und Lehrpersonen, die sich der Chancengleichheit verpflichten, auf Eltern aus unterschiedlichen Milieus? Insbesondere in der direkten Zusammenarbeit sind die Lehrpersonen mit sehr verschiedenen Eltern konfrontiert. Manche haben ein grosses schulisches Wissen, sind ambitioniert und können ihre Interessen stark einbringen, während andere einen grossen Informationsbedarf haben.

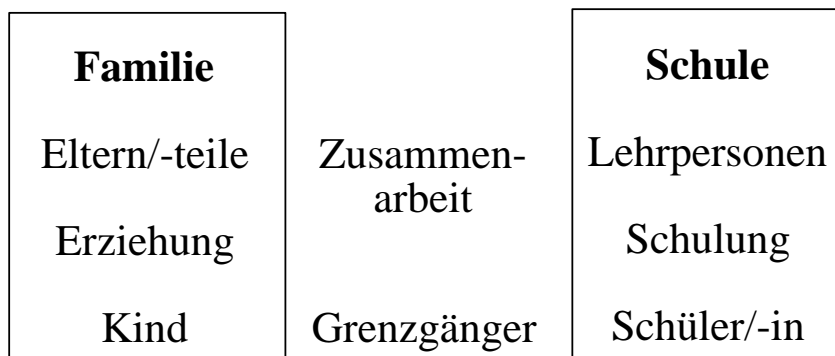


Abbildung 1.1: Das Verhältnis von Familie und Schule

In Abbildung 1.1 wird das Verhältnis von Familie und Schule schematisch dargestellt. Während die Erziehung die zentrale Funktion in der Familie darstellt, ist es in der Schule die Schulung, worunter sowohl das Selegieren als auch das Qualifizieren der Schülerinnen und Schüler verstanden wird. Die jüngere Generation wird in der Familie als Kind bzw. Jugendliche bzw. Schülerin und Schüler bezeichnet, die ältere Generation mit den Rollen Eltern bzw. Lehrperson umschrieben. Eltern können allerdings ihrerseits die Lehrfunktion übernehmen, wenn sie als Lehrpersonen tätig sind. Eltern und Lehrpersonen bezeichnen also nicht Persönlichkeitstypen, sondern vielmehr Rollen oder

Funktionen im jeweiligen System. Entsprechend nehmen die Jüngeren in der Familie die Kinderrolle und in der Schule die Schülerrolle ein. Sie wechseln beim Übergang zwischen Familie und Schule zwischen diesen beiden Rollen und bilden insofern Grenzgänger. Auf der Ebene der älteren Generation gibt es zwischen den Eltern- und Lehrerrollen im Zuge der Zusammenarbeit eine Beziehung. Zusammenarbeit wird als Aufbau von gegenseitigem Verständnis durch kontinuierliche Kommunikation definiert. Indem Eltern und Lehrpersonen miteinander kommunizieren, entstehen Kreise des Konsens, einer geteilten Problemsicht und einer gewissen Abstimmung der Wahrnehmungen und Einstellungen. Damit löst sich die Differenz von Familie und Schule nicht auf, vielmehr entsteht ein gewisses gegenseitiges Verständnis zwischen Eltern/-teilen und Lehrpersonen.

Damit kann der Gegenstand der vorliegenden Studie präziser umschrieben werden: Es geht um die Wechselwirkung zwischen den Eltern/-teilen und den Schülerinnen und Schülern. Es geht um familiäre Bedingungen des Kinderverhaltens in der Schule und umgekehrt um die Frage, inwiefern das Schülerverhalten für die Eltern bedeutsam ist. Beim Schülerverhalten konzentrieren wir uns auf zwei Aspekte: Leistung und Unterrichtsstörungen. Darin drücken sich Ergebnisse von kognitiven und sozialen Prozessen im Unterricht aus.

Es geht also in dieser Untersuchung um die Gegenüberstellung von Schule und Familie, wobei wir uns sowohl auf Ansätze in der Systemtheorie wie auch der gesellschaftlichen Modernisierung beziehen, um Fragen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit wie auch um Fragen der familiären Bedingungen von Schülerverhalten zu beantworten.



## 2 Fragestellung

Das Verhältnis von Familie und Schule und damit verbunden die Konzeptualisierung von Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit hat in den letzten Jahren in der Schweiz erheblich an Bedeutung gewonnen. Im Sinne einer Vorwärtsstrategie misst der Gesetzgeber in vielen Kantonen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit erhöhtes Gewicht bei, selbst gegen den Willen der Schulvertreter. Vielerorts werden parallel zu Schulbehörde und Schulleitung Elternräte gebildet, welche die gegenseitige Information verbessern und zur Schulqualitätssteigerung beitragen sollen, ohne dass sie sich in der Bildungslandschaft bisher überzeugend situieren konnten (Ingrisani 2004). Entsprechend fanden in den letzten Jahren hitzige öffentliche Debatten zur Stellung der Eltern in Übertrittsverfahren und bei der Vergabe von formalen Qualifikationen statt. Das Verhältnis von Familie und Schule wird nicht nur in verschiedenen Praxisfeldern heftig debattiert, sondern bildet auch ein ergiebiges wissenschaftliches Themenfeld. Obwohl wissenschaftliche Untersuchungen fehlen, dürfte gerade im Vergleich von Schule und Familie ein erhebliches Erkenntnispotenzial für beide Systeme liegen. Allerdings müssen sowohl die Theoriebildung wie auch die empirische Durchdringung auf einem relativ grundlegenden Niveau beginnen, weil nur auf wenige Vorarbeiten aufgebaut werden kann. Denn die Schul- und die Familienforschung entwickelten sich weitgehend unabhängig voneinander und Ansatzpunkte für Vergleiche müssen daher aufgearbeitet werden.

Auch die vorliegende Arbeit kann keine umfassende Analyse des Verhältnisses von Familie und Schule vorlegen. Vielmehr soll sie theoretische Grundlagen nur soweit präsentieren, als sie für die Bearbeitung der Problemstellung erforderlich sind. Im Zentrum steht vielmehr die Analyse des Verhältnisses von Eltern(-teilen) und Schülern in der Schule. Konkret werden drei Teilfragen untersucht:

- a. Bedingungen von Schülerleistungen und von Unterrichtsstörungen: Welches ist die Bedeutung der Eltern für Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen und wie können diese Prozesse erklärt werden?
- b. Zusammenarbeit: Wie kann die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit konzipiert und beschrieben werden? Welche Bedingungen und Funktionen besitzt sie (Fokus: kindbezogene Zusammenarbeit)?
- c. Mehrperspektivität: Inwiefern unterscheidet sich die Problemanalyse je nach Betrachtungsperspektive von Eltern, Lehrpersonen und Schülern/-innen?

Es geht also nicht primär um eine soziologische Analyse von Schule und Familie, sondern um gewisse Personen in diesen Systemen und ihre Wechselbeziehung: Es soll die psychologische Dynamik im Dreieck von Eltern, Lehrpersonen und Kind/Schüler untersucht werden, wobei das gesellschaftliche Umfeld mitbedacht werden soll. Der Ansatz soll dabei in erster Linie analytisch-deskriptiv, nicht programmatisch sein. Wir gehen davon aus, dass es an Programmen und Utopien in der Pädagogik und der Bildungsforschung nicht mangelt, wohl aber an einer rationalen Analyse und einer empirischen Beschreibung, auf deren Basis gewisse Mythen entzaubert und pädagogische Wünsche auf eine empirische Basis gestellt werden können. Insofern soll die Untersuchung eine wissenschaftliche Grundlage für Entscheidungsträgerinnen und -träger abgeben, aber auch einen Beitrag zu einem wichtigen, wenn auch vernachlässigten Themenfeld in der Erziehungswissenschaft leisten. Wir verfolgen insofern in erster Linie einen analytischen und keinen programmatischen Zugang, als wir nicht in erster Linie Normen setzen wol-

len, die allzu leicht problematisiert und nur subjektiv begründet werden können. Vielmehr wollen wir Begriffe, Positionen und Probleme reflektieren, von verschiedenen Seiten beleuchten und Bedingungen und Konsequenzen aufzeigen. Natürlich können wir dabei nicht auf vielfältige Voraussetzungen verzichten. Wir wollen einige wichtige Prämissen am Anfang offen legen. Diese erachten wir als plausibel, können aber per definitionem nicht begründet werden. Wir gehen davon aus, dass sie dann gut sind, wenn sie sich insofern bewähren, als interpretierbare und weiterführende Ergebnisse daraus abgeleitet werden können. Diese Prämissen haben zwar auch normative Konsequenzen, wir verstehen sie aber nicht als Ideologie oder Programm, sondern als Grundlagen der Analyse. Zweitens wählten wir einen empirischen Zugang, um repräsentative deskriptive Informationen zur Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zu erhalten. Die schmale Forschungslage im Themenfeld dürfte diesen Schritt ausreichend rechtfertigen. Überdies sollen theoretisch gewonnene Hypothesen empirisch überprüft werden. Drittens werden auf der Basis der Prämissen theoretische Konzepte entwickelt und mit diesen Daten konfrontiert. Insbesondere soll die empirische Untersuchung Hinweise geben, welche formulierten Hypothesen eher gestützt, welche eher falsifiziert werden müssen. Dabei werden empirische Ergebnisse nicht als Wahrheiten, sondern als Argumente interpretiert, welche die formulierten Hypothesen stärken oder schwächen. Die Argumentation soll also theoretische Konzepte mit empirischen Befunden eng verknüpfen, um die Aussagekraft der Ergebnisse möglichst zu stärken. Am Schluss werden erste Schlussfolgerungen für Praxis, Forschung und Lehrerbildung formuliert.

Wichtig war uns der Einbezug verschiedener Forschungsmethoden. Nebst der rationalen Analyse verwendeten wir erstens die Dokumentenanalyse, um vorliegendes schriftliches Material zur Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit in verschiedenen Schweizer Kantonen systematisch auszuwerten. Zweitens wurden standardisierte Fragebogen entwickelt, die je für die Eltern, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen eingesetzt wurden. Diese Instrumente erlauben verallgemeinerbare Aussagen aus der Sicht der drei Parteien. Dabei war uns wichtig, dass ein Teil der Fragen allen drei Gruppen vorgelegt wurde, so dass die Aussagen zwischen den drei Gruppen präzise verglichen werden konnten. Drittens wurden Leistungstests in Mathematik und Deutsch (Muttersprache) entwickelt, welche ergänzend zu den Zeugnisnoten Informationen über das Leistungsvermögen der Jugendlichen vermittelten. Wichtig waren uns auch halbstrukturierte Interviews, welche qualitativ ausgewertet wurden und sowohl zur Hypothesenbildung, aber auch zur Illustration von Thesen und statistischen Ergebnissen eingesetzt wurden. Wir gingen davon aus, dass die Verbindung verschiedener Methoden die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht.

Schon jetzt soll aber darauf hingewiesen werden, dass die Fragen nur im Querschnitt untersucht werden konnten, weshalb die Interpretationen erheblich beschränkt werden mussten. Wegen der kargen Forschungslage sollte die Thematik explorativ, quasi wie ein Pilotprojekt, querschnittlich angegangen werden, bevor auf sicherer wissenschaftlicher Grundlage ein aufwändiges, aber notwendiges Längsschnittprojekt geplant werden kann. Wir sind uns bewusst, dass mit diesem querschnittlichen Design die gestellten Fragen nur eingeschränkt beantwortet werden können.

Wichtig ist uns der Hinweis, dass wir keine Theorieüberprüfung anstreben, sondern von einem Problem in der Praxis ausgegangen sind, welches wir mit wissenschaftlichen Methoden untersuchen wollen. Ohne uns zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung situieren zu wollen, ist für unsere Argumentation dieser Problembezug wichtig. Gleichwohl dürfen aus unserer Analyse und Beschreibung keine einfachen Lösungen, Handlungsempfehlungen oder Rezepte erwartet werden. Umgekehrt kann durch die Differenzierung des Problems die Komplexität noch erhöht werden. Gleich-

wohl hoffen wir, dass unsere Ergebnisse und Strukturierungen nicht nur der Wissenschaft, sondern auch professionell tätigen Pädagoginnen und Pädagogen von Nutzen sind. Jedenfalls versuchten wir unsere Ergebnisse und Schlussfolgerungen so einfach darzustellen, dass sie auch von Nicht-Wissenschaftlerinnen und –Wissenschaftlern über weite Strecken verstanden werden können.

Aufgrund dieses Vorgehens wird der Bericht in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil (Kapitel 1 bis 4) wird in die Thematik eingeführt und es werden theoretische und methodische Grundlagen der Argumentation dargelegt. Im zweiten Teil (Kapitel 5 bis 8) wird die theoretische Argumentation verfeinert, auf überprüfbare Hypothesen zugespitzt, operationalisiert und einschlägige Ergebnisse der eigenen Studie werden präsentiert. Diesen Teil gliedern wir in vier Kapitel: In Kapitel 5 wird die Frage der Beziehung Familie und Schule aus Sicht der Eltern, der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler analysiert. In Kapitel 6 wird die Frage aufgegriffen, ob und wie Eltern in der Schweiz das Schülerverhalten beeinflussen. In diesem Kapitel werden einerseits Analysen amerikanischer Studien repliziert, andererseits wird ein Erklärungsmodell entwickelt und empirisch geprüft. In Kapitel 7 wird der Blick von den Eltern auf die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit gelenkt, werden ihre Bedingungen analysiert, aber auch Zusammenhänge mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit der Lehrerbelastung herausgearbeitet. In Kapitel 8 wird diese Frage unter Gesichtspunkten der Modernisierung vertieft. Es wird gezeigt, wie der Gesetzgeber die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit konzipiert, wie sie in pluralen Kontexten umgesetzt wird und welche Konsequenzen daraus für die Chancengleichheit resultieren. Im dritten Teil (Kapitel 9) werden aus den Ergebnissen einige Schlussfolgerungen für Praxis, Forschung und Lehrerbildung abgeleitet.



### 3 Begriffe und Positionen

Die dargestellten Fragen lassen sich nicht mit einem einzigen theoretischen Ansatz bearbeiten. Vielmehr beziehen wir uns auf vier verschiedene Diskussionsstränge, die allerdings auf sehr unterschiedlichem Niveau argumentieren: (a) Implikationen der gesellschaftlichen Modernisierung und Demokratisierung für die Schule und ihr Verhältnis zur Familie, (b) Systemtheorie, (c) Debatten um Schulqualität, Bedingungen von Schülerleistungen und Reduktion von regelwidrigem Verhalten (Unterrichtsstörungen, Gewalt u.a.), (d) Diskussion um Chancengleichheit. Dabei handelt es sich eher um Problemfelder und öffentliche Diskussionsstränge als um geschlossene Theorien. Dies ist mit dem vorliegenden Ansatz kompatibel, da keine Theorie überprüft wird, sondern ein Problem im Praxisfeld mit wissenschaftlichen Ansätzen bearbeitet werden soll. Die Ansätze liefern aber eine Begrifflichkeit, mit der das formulierte Problem bearbeitet werden soll und richten die Aufmerksamkeit auf kritische Punkte, die in der nachfolgenden Argumentation aufgenommen werden. Diese Ansätze legen gewisse Sichtweisen nahe, wie das Verhältnis von Familie und Schule, Eltern und Lehrpersonen gedacht werden könnte. Sie thematisieren verschiedene Aspekte und lassen sich widerspruchsfrei miteinander kombinieren. Sie werden nun im Hinblick auf eine Analyse des Dreiecks Eltern-Kinder-Lehrperson eingeführt und diskutiert.

#### 3.1 Gesellschaftliche Modernisierung

Während des 20. Jahrhunderts entstanden viele verschiedene Lebensformen (Welsch 1988). Mit der steigenden Ehescheidungsquote, die nach der Jahrtausendwende die 50%-Marke in der Schweiz erreicht hat, gibt es neben der bürgerlichen Kernfamilie mit zwei Elternteilen und 1-2 Kindern immer häufiger andere Familienformen. Es gab zwar diese Familienformen auch in früherer Zeit, doch erhielten sie neben der bürgerlichen Kernfamilie eine immer höhere Akzeptanz. Der Begriff der *Familie* veränderte sich (Herzog, Böni & Guldemann 1996). Im Zentrum steht die intime Beziehung zwischen Eltern oder Elternsubstituten und Kindern. An die Stelle eines Prototyps der Familie treten vielfältige Familienformen.

Dabei wuchs auch die Freiheit der einzelnen Familien, eigene Strukturen und Wertsysteme aufzubauen: Familien unterscheiden sich voneinander nicht nur in ihren politischen, weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen, sondern auch in ihren Erziehungswerten und in den Mitteln, mit welchen sie diese erreichen wollen. Die einzelnen Familien bilden sehr unterschiedliche Sozialisationskontexte für die Kinder, wobei auch die Kinder zur Gestaltung ihrer Familie beitragen. Familien unterscheiden sich nicht nur nach ihrer Schichtzugehörigkeit und in ihrer Form (Struktur Aspekte), sondern besitzen eine hohe Autonomie, wie sie die gemeinsame Zeit strukturieren, welche Werte als wichtig bzw. unwichtig erachtet werden oder wie die Familienarbeiten intern verteilt werden (Aufweichung der Rollenverteilung zwischen Mann und Frau, Fremdbetreuungsmöglichkeiten usw.).

Individuelle Bedürfnisse erhielten gegenüber den familiären Interessen steigende Beachtung (*Individualisierung*). Das Individuum sollte nicht der Familie ‚geopfert‘ werden, vielmehr wird die Familie als Ressource gesehen, dank der die einzelnen Familienmitglieder ihre Interessen und Bedürfnisse optimal realisieren können. Damit hängt zusammen, dass sich in Auseinandersetzung mit der sog. Schwarzen Pädagogik (Miller 1983) reformpädagogische Ideen verbreiteten, wonach Kindern in der Erziehung keine



Gewalt angetan werden dürfe. Vielmehr soll das natürliche Wachstum der Kinder so begleitet werden, dass sich Kinder mit möglichst geringer direkter Einwirkung von aussen, aber in Auseinandersetzung mit ihrem Umfeld, in die Gesellschaft integrieren können. Allerdings gehört es gerade zur Pluralität, dass sich diese Erziehungsidee zwar mehr verbreitet hat, aber keineswegs Konsens findet. Vielmehr wird sie von manchen Eltern als Entwicklung gelobt, von anderen als Dekadenz diskreditiert. Es ist gerade das Merkmal der Pluralität, dass es keinen breiten Erziehungskonsens gibt.

Auch die *Schule* wurde von Modernisierungsschüben erfasst. So folgt eine Schulreform der nächsten, ohne dass die Schulkritik verstummte. Lehrplanarbeit ist ein kontinuierliches Projekt, weil kein Lehrplan konsensfähig ist. Die Schule sollte dynamischer werden und flexibler auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren. Mehr noch: Schulentwicklung gilt als Merkmal einer guten Schule. Kontinuierliche Lehrerfortbildung, Kollegiumsarbeit, Qualitätssicherung, Aufbau von (teil-)autonomen Schulen sollen die Schule verbessern. Darüber hinaus wurde mit didaktischen Konzepten zur inneren Differenzierung im Unterricht seit den 60er Jahren die Individualisierung vorangetrieben. Der Blick verschiebt sich von der Klasse auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler, die individuell gefördert werden sollen. Unterricht mit individuellen Lehrzielen und Beurteilungsformen erhielt wachsende Bedeutung. Selbst das Prinzip der Jahrgangsklassen wird in progressiven Schulversuchen und in der Diskussion um die Basisstufe mit weitreichenden Konsequenzen allmählich hinterfragt (vgl. zur Geschichte der Schulklasse z. B. Jenzer 1991).

Obwohl die Schule in der Schweiz zweifellos von Modernisierungsprozessen erfasst worden ist, konnte sie ihre traditionelle Form bisher weitgehend bewahren. Allerdings geht die Forderung nach einer dynamischen und pluralen Schule, welche dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin gerecht wird, mit hohen Anforderungen an die beteiligten Personen einher. Neben der Unterrichtsvorbereitung müssen Lehrkräfte zahlreiche zusätzliche Aufgaben übernehmen. Erziehung und Entwicklung von Kindern in pluralistischen Gesellschaften sind erschwert (Scott-Jones 1993), weil das gegenseitige Verständnis spontan fehlt bzw. geschaffen werden muss. Entsprechend schnitten Länder im Leistungstest der PISA-Studie schlechter ab, die eine pluralistische-multikulturelle Zusammensetzung aufweisen im Vergleich zu Ländern mit eher monokultureller Zusammensetzung. Heterogenität und Pluralität werden erst dann zu einer Entwicklungschance, wenn ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung geschaffen werden konnte, denn in der Pluralität liegt prinzipiell ein grosses Anregungspotenzial für die Fortentwicklung der Kinder und Jugendlichen (Bronfenbrenner 1981). Es wird zu einem Qualitätsmerkmal einer Schule, ob sie Pluralität und Heterogenität zu einer Chance oder zu einem Nachteil für die Schülerinnen und Schüler gestalten kann. Entsprechende Konzepte zur Schul- und Unterrichtsorganisation befinden sich allerdings erst in Entwicklung.

Während diesen Modernisierungsprozessen, die nur stichwortartig angedeutet werden konnten, ist auch das *Verhältnis Familie-Schule* in Bewegung gekommen. Während sich die Familie früher in vielfältiger Art der Schule anpassen musste, indem zum Beispiel die Familie zur Finanzierung des Unterrichts verpflichtet wurde, die Schule durch den Stundenplan den Tagesablauf der Familie mitgestaltete oder die Form der Zusammenarbeit bestimmte, begann die Schule zunehmend Forderungen der Familie aufzunehmen. Blockunterricht und Tagesschulen werden eingeführt, Eltern können in schulischen Selektionsentscheidungen mitbestimmen, Reklamationen von Eltern werden von Schulen ernst genommen. Ein Problem liegt in der Spannung zwischen der Unterschiedlichkeit und Unvereinbarkeit der heterogenen Elternerwartungen einerseits, welche einen radikal individualisierenden Unterricht erfordern, und dem Prinzip des Klassenun-

terrichts andererseits, von dem ein Synergie-Effekt erhofft wird. Mit wachsender Pluralität der Lebensformen wird das Finden gemeinsamer Erziehungswerte zwischen Eltern untereinander und mit Lehrpersonen immer schwieriger.

Möglicherweise hat mit der wachsenden Wirtschaftsorientierung, die etwa Beck (1986) als zentrale Modernisierungserscheinung beschrieben hat, auch die Kritik an staatlichen Institutionen und damit an der Schule an Rückhalt gewonnen. Es wird daher die These formuliert, die zu prüfen sein wird, dass die Schule im Zuge der Modernisierung ihre Angebote immer mehr rechtfertigen (,verkaufen') muss, dass sie sich verstärkt um Akzeptanz bemühen muss, um den nötigen Rückhalt in der Öffentlichkeit und von den politischen Entscheidungsträgern zu erhalten. Darin ist der Auftrag der Schule impliziert, dass sie nicht nur hohe Qualität bieten, sondern auch ihre Dienstleistungen überzeugend gegen aussen vertreten muss.

In dieser Konzeption erhält die Schule Strukturen, die einer Firma gleichen, welche nach wirtschaftlichen Kriterien kunden- bzw. bedürfnisorientiert arbeitet. Sie ist bei Privatschulen zweifellos deutlich stärker ausgeprägt als bei Staatsschulen, welche in der Schweiz nach wie vor den Standard bilden. In Privatschulen tragen Eltern ihre Schule finanziell mit, werden als Kunden ernst genommen und erhalten Gelegenheit, das Schulleben mitzugestalten (vgl. auch Shumow, Vandell & Kang 1996). In der Schweiz konnte sich im Unterschied zu anderen westlichen Ländern die freie Schulwahl (vgl. etwa die Diskussion zu den Bildungsgutscheinen) nicht durchsetzen, wonach die Eltern die Schule ihres Kindes frei wählen können. Insofern wurde die Schweizer Schule im internationalen Vergleich vom Modernisierungsschub vergleichsweise wenig erfasst. Immerhin soll sich die Staatsschule auch in der Schweiz verstärkt bei Kindern und Eltern um Akzeptanz bemühen (vgl. auch die Diskussion um New Public Management NPM), weshalb sie von den Schülerinnen und Schülern, aber auch von deren Eltern kontinuierlich evaluiert wird. Die Schulkritik wurde insofern zum politischen Programm, als von der Schule gefordert wird, die Bedürfnisse von Kindern und Eltern verstärkt zu befriedigen. Dazu gehört, eine gute Qualität zu erbringen. Die Bedürfnisse der Kinder sollten ganzheitlich befriedigt werden, damit die Kinder zufrieden sind, in ihrer Persönlichkeit und im Selbstwert gefördert werden sowie hohe soziale Kompetenzen aufbauen.

Die Kontroverse erhält somit auch eine politische Dimension. In welchem Ausmass soll die Schule als staatliche und öffentliche Institution von den Lehrpersonen selber oder aber vom Staat bzw. von einer breiteren Öffentlichkeit, insbesondere von der Elternschaft, bestimmt werden? Durch die Intensivierung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit erhalten Eltern erhöhte Mitbestimmung und Mitwirkung im Schulgeschehen, wodurch die Schule demokratisch stärker abgestützt wird, aber an Selbstbestimmung einbüsst.

Elternmitwirkung und Elternmitbestimmung sind auch Leitmotive bei der Konzeption von Elternräten, die in mehreren Schweizer Kantonen in den letzten Jahren gegründet worden sind. Die Elternräte sollen die Schule bei der Erfüllung ihres Auftrags unterstützen, bei Elternkonflikten vermitteln und vor allem den Informationsfluss zwischen den verschiedenen Akteuren sichern (Ingrisani 2004). Elternräte werden in vielen Gemeinden neben den Schulbehörden als Ansprechinstanz der Schule bzw. der Schulleitung eingerichtet, wenn auch ohne explizite Machtbefugnis. Die Funktion der Elternräte ist daher in erster Linie die der Akzeptanzsicherung der Schule in der Öffentlichkeit. Es ist im Moment allerdings unklar, wie weit Elternräte diese Funktion auch wirklich ausüben können und wollen, umso mehr die Elternräte aus der Elternschaft rekrutiert werden und nicht der Schule angehören. Sie besitzen weder Weisungsrecht gegenüber der Schule noch kann die Schule sie für ihre Anliegen einsetzen. Es ist unklar, wen die El-

ternräte repräsentieren, jedenfalls nur bedingt die Elternschaft der Schule. Sie sind aus der Eigeninitiative von Eltern entstanden, die der Schule gegenüber ein Unbehagen gespürt haben oder sich für ihre Schule engagieren wollten. Sie repräsentieren damit eine typische Modernisierungserscheinung. Sie werden allerdings im vorliegenden Bericht nur peripher thematisiert werden, weil die kindbezogene, nicht die institutionalisierte Form der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit im Zentrum stehen soll.

## 3.2 Systemtheorie

Ein zweiter Bezugspunkt der Analyse bildet die Systemtheorie. In einer systemtheoretischen Argumentation werden Schule und Familie als zwei getrennte soziale Systeme gedacht (Tyrell 1985), welche Funktionen in einem übergeordneten System, im Erziehungssystem, übernehmen. Es wird also nicht von einer hierarchischen Verschachtelung von Systemen ausgegangen, sondern von funktionalen Bezügen. Oder einfacher formuliert: Subsysteme erfüllen besondere Aufgaben für ein anderes, umfassenderes soziales System. So obliegt der Familie unter anderem die Aufgabe im übergeordneten Erziehungssystem primäre Sozialisationsprozesse zu initiieren und zu steuern. Das Erziehungssystem koordiniert diese Aufgabe (Funktion) mit den Aufgaben anderer Systeme (z.B. der Schule oder gewisser Freizeitvereine) im Erziehungssystem, so dass es sein Gleichgewicht aufrechterhalten kann. Untergeordnete soziale Systeme enthalten ihrerseits autonome soziale Subsysteme zur Erfüllung gewisser Funktionen. So werden zum Beispiel im Unterrichtssystem zentrale Funktionen der Schule wie formale Qualifikation in hohem Ausmass übernommen.

Soziale Systeme werden als offen, aber recht autonom gedacht und bilden ein Handlungszentrum (Neuenschwander 2004 – im Druck). Ihre Binnenstruktur entsteht aus der Kommunikation zwischen den Personen, welche zum System gehören und in diesem System eine besondere Rolle besitzen. Die Kommunikation bildet den Basisprozess in sozialen Systemen. Im Vollzug von Kommunikationsprozessen verarbeitet ein soziales System seine Informationen, baut Strukturen auf und verändert sie – das System erhält somit seine Dynamik. Typischerweise verlaufen Kommunikationsprozesse in Systemen nicht linear, sondern reziprok (zirkulär). Die Bestimmung von Ursache und Wirkung wird zu einer Frage der Interpunktion (Watzlawik, Beavin & Jackson 1990). Es ist dem Beobachter überlassen zu entscheiden, an welchem Punkt eine kommunikative Sequenz begonnen hat, es kann nicht objektiv entschieden werden. Ein Beispiel aus dem Unterricht: Ein Schüler schwatzt während des Unterrichts – der Lehrer bestraft den Schüler – der Schüler ist frustriert und schwatzt in der nächsten Stunden noch mehr. Ob der Schüler oder der Lehrer die Ursache für diesen eskalierenden Konflikt bildet, ist unklar, letztlich nur willkürlich zu entscheiden.

Soziale Systeme mit autonomen eigenaktiven Subsystemen sind sehr komplex. Im Unterschied zu Maschinen ist das Ergebnis von Systemprozessen nicht vorhersagbar (von Foerster 1985). Wenn in einem Auto das Gaspedal gedrückt wird, fährt es schneller. Ein Input führt notwendigerweise immer zu einem bestimmten Ergebnis. Im sozialen System führt ein Input nicht notwendigerweise zum gleichen Output. Wenn ein Mann unerwartet die Stelle verliert (Input), verbreitet sich in manchen Familien eine depressive Stimmung und Lethargie. In anderen Familien führt dieser Input zu einem grösseren familiären Zusammenhalt, intensiviert die familiären Aktivitäten und verstärkt das berufliche Engagement der Ehefrau. Die Dynamik von sozialen Systemen führt sogar dazu, dass ein bestimmter Input beim gleichen System nicht immer dasselbe Ergebnis auslöst. Am Schuljahresanfang reagiert eine Lehrerin auf ein Telefon einer Mutter vielleicht sehr interessiert und engagiert. Wenn hingegen die gleiche Mutter wegen

Kleinigkeiten der Lehrerin sehr häufig telefoniert, reagiert die Lehrerin nach und nach ärgerlich und vielleicht sogar ablehnend. Die Eigendynamik von sozialen Systemen führt dazu, dass die Ergebnisse nicht vorhersehbar sind (sog. nicht-triviale Maschinen). Ein System lernt und verändert seine Struktur, so dass sich seine Reaktionen auf einen Input verändern.

Ausgehend von Luhmann & Schorr (1999) sind Systeme wesentlich über ihre Differenz zur Umwelt definiert: Schule und Familie erhalten entsprechend aus ihrer Abgrenzung ihren je eigenen Sinn, in Abgrenzung etwa zu Epstein et al. (2002). Familie und Schule sind räumlich und zeitlich getrennt und weisen unterschiedliche Systemreferenzen auf (Verhaltensnormen, Sinndeutungen, gegenseitiges Informationsdefizit, geringe gegenseitige Beeinflussbarkeit; vgl. Tyrell 1985). Im Unterricht sind die Eltern grundsätzlich nicht vorgesehen, wird von gelegentlichen Unterrichtsbesuchen abgesehen, bei welchen Eltern als Gäste auftreten. Insofern ist das gegenseitige Informationsdefizit nicht ein Mangel an Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern, sondern folgt notwendig aus der Entkoppelung der beiden (autonomen) sozialen Systeme. Entsprechend vermögen weder Lehrpersonen das intrafamiliäre Geschehen substantiell zu beeinflussen, noch können Eltern das Unterrichtsgeschehen im Detail mitbestimmen, obwohl ihr Einfluss über die Schule gewachsen ist. Lehrpersonen beanspruchen einen Teil der elterlichen Vollmacht über die Kinder während der Unterrichtszeit. Diese Trennung ist nicht unerwünscht, sondern schafft den beiden Systemen erst ihren je eigenen Sinn.

Während die Funktion der Familie wesentlich in der primären Sozialisation der Heranwachsenden in die Kultur und in die gesellschaftlichen Strukturen liegt, fällt der Schule die Selektion und - ergänzend zu Luhmann - die Qualifikation der Heranwachsenden zu (Fend 1981; ausführlicher in Kapitel 5). Die Familie soll also den primären Bezugskontext bilden, in welchem die Heranwachsenden ihre Identität sowie grundlegende Werte und Einstellungen aufbauen und welcher den Heranwachsenden das Überleben sichert. In der Familie sollen die Heranwachsenden lernen, die alltäglichen Anforderungen selbstständig zu meistern und ihren Alltag befriedigend zu gestalten. Im Gegensatz dazu erhielt die Schule den Auftrag, Lernprozesse zu initiieren und zu beeinflussen, welche von der Familie nicht ausgelöst werden können, gleichzeitig aber im Sozialisationsprozess eine hohe Bedeutung besitzen.

Systeme und ihre Subsysteme besitzen eigentümliche Funktionen. Bereits wurde auf die Funktion der Eltern in der Familie hingewiesen, die primäre Sozialisation der Kinder wesentlich zu steuern. Eine Funktion der Schülerinnen und Schüler in der Schule besteht darin zu lernen und sich auf das Leben als Erwachsene vorzubereiten. Wichtige Funktionen von Lehrpersonen im Unterricht sind Lehren und Organisieren von Klassenprozessen. Es wird davon ausgegangen, dass Systeme aufgrund ihrer spezifischen Funktion und Autonomie je eigene Perspektiven einnehmen, wie Probleme und Gegenstände wahrgenommen werden. Es wird also vermutet und soll belegt werden, dass verschiedene Typen von Systemen Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster besitzen. Entsprechend betrachten und bewerten Eltern, Lehrpersonen aber auch Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer unterschiedlichen Rollen, Erwartungen und Erfahrungshintergründe die gleichen Sachverhalte aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Diese Wahrnehmungsmuster mögen zweckdienlich sein, besitzen aber vielfältige Konsequenzen. Sie bestimmen nicht nur wesentlich, wie die Umwelt repräsentiert wird, sondern können die Kommunikationsprozesse stören oder gar verhindern und damit zu Konflikten führen. Ein Kind kann sich in der Familie anders verhalten als in der Schule, so dass Eltern und Lehrperson im gemeinsamen Gespräch von unterschiedlichen Erfahrungen ausgehen, die je für sich stimmen, aber zu Missverständnissen führen können. Damit

wird die Frage sehr zentral wenn nicht entscheidend, in wessen Perspektive eine Problemstellung analysiert und beschrieben wird. Es wird vermutet, dass die Beschreibungsperspektive Unterschiede in der Gegenstandsbeschreibung entscheidend erklärt. Oder ein weiteres Beispiel: Wenn Eltern und Lehrperson sehr unterschiedliche Erziehungswerte vertreten, wie es zum Beispiel bei Migranten- oder bildungsfernen Eltern der Fall sein kann, ist der Übergang zwischen Familie und Schule für ein Kind erschwert, weil es sich stärker an die jeweiligen Kontexte anpassen muss. Diese besondere Anpassungsleistung, die mehrmals täglich innert kurzer Zeit erbracht werden muss, wird für das Kind dann zum Problem, wenn Eltern und Lehrpersonen ihren Unterschieden gegenüber intolerant sind und wenn sie miteinander konfliktieren (vgl. dazu Kapitel 5.3).

So viel sei vorweggenommen: Konflikte zwischen Familie und Schule entstehen bei unklaren Grenzen bzw. bei Grenzverletzungen und Missverständnissen. Wenn Kinder den Rollenwechsel beim Übergang Familie-Schule nicht vollziehen können, wenn sich Eltern in den schulischen Aufgabenbereich oder Lehrpersonen in den familiären Alltag einmischen, drohen Konflikte. Positiv formuliert: Systeme entwickeln sich, wenn sie durch Umwelteinwirkungen in ein Ungleichgewicht versetzt werden. Gegenseitige Reibungen und Irritationen, zwischen Familie und Schule, zwischen Eltern und Lehrpersonen bilden insofern Motoren der Systemevolution. Solche Irritationen können in der Form von harten Konflikten oder nur als feine Verunsicherung auftreten. Eltern-Lehrer-Kontakte besitzen auf diesem Hintergrund die Funktion, den Entwicklungsprozess der Systeme Familie und Schule aufrecht zu erhalten (Elternarbeit als Innovationsquelle für die Schule bzw. Lehrerarbeit als Anlass für Familienentwicklung). Durch gegenseitige Störungen wird die Aufrechterhaltung eines prekären Gleichgewichts verhindert. Anders formuliert: Eltern stellen für die Schule insofern eine Innovationsquelle dar, als die Schule über die Elternarbeit mit schulfremden Perspektiven und Bedürfnissen konfrontiert wird und sich damit auseinandersetzen muss. Berufstätige Eltern lassen Erfahrungen und Erwartungen aus ausserschulischen Bereichen in die Schule einfließen, welche die Funktion von Innovationen für die Schule erhalten können. Einen analogen Innovationsschub können Lehrerinterventionen auf Familien auslösen.

Aus systemtheoretischer Sicht kann aber nicht nur die Funktion von Familie und Schule verglichen werden, sondern auch deren Struktur und Prozesse. Dabei fällt zuerst die Grösse auf: Während Schulen aus vielen Erwachsenen und Kindern bestehen, umfasst die Familie in der Regel eine kleine, überblickbare Personenschar mit häufig zwei Erwachsenen und einer kleinen Zahl Geschwister in verschiedenem Alter. Entsprechend sind Schulen in Unterrichtseinheiten untergliedert. Diese Unterrichtseinheiten oder Schulklassen sind der Familie in ihrer Struktur eher vergleichbar als die Schule, auch wenn sie grösser sind als Familien. In Familie und Schule basieren die Beziehungen nicht auf Freiwilligkeit: In der Familie besteht eine lebenslange, meist biologische Bindung, in der Schulklasse wurden die Schülerinnen und Schüler nach administrativen Kriterien für ein oder mehrere Jahre zusammen gruppiert, so dass sich die Schülerinnen und Schüler bezüglich Alter, geographischer Distanz zum Wohnort und je nach Schultyp bezüglich Leistung ähnlich sind. Allerdings können sowohl Geschwister wie auch Schülerinnen und Schüler einer Klasse freiwillig informelle Freundschaften eingehen. Obwohl Schulen eine gewisse Homogenität in der Klassenzusammensetzung anstreben, erreichen die Beziehungen zwischen den Kindern und zwischen den Kindern und der Lehrperson in der Schule nicht die Intimität der Familie. Die Familie ist für die meisten Kinder die primäre Bezugsinstanz und nicht die Schule, obwohl Kinder mit zunehmendem Alter immer mehr Zeit in der Schule verbringen. Entsprechend wenden sich Kinder bei persönlichen Fragen oder wenn es um ihre berufliche Zukunft geht, eher an ihre Eltern, aber bei Fragen der Kleidermode, Freizeitgestaltung und Freundschaftsbeziehun-

gen usw. eher an die Gleichaltrigen bzw. Klassenkolleginnen und -kollegen. Lehrpersonen sind Ansprechpartner/innen bei Lernproblemen oder bei Problemen in der sozialen Dynamik der Schulklasse (Wilks 1986; Tatar 1998).

Eltern und ihre Kindern kennen sich über Jahre und haben oft auch in intime Themen gegenseitig Einblick, während die Lehrer-Schüler-Beziehung professioneller, distanzierter ist. Lehrpersonen kennen die Schülerinnen und Schüler jenseits des Leistungsbereichs oft nur oberflächlich. Zusammenfassend entsteht der Eindruck, dass sich die Struktur zwischen den einzelnen Familien deutlich unterscheidet. Damit sind nicht nur die vielfältigen Familienformen in Erinnerung zu rufen, sondern die relativ geringe staatliche und öffentliche Regulierung der Familie. Die Familien können weitgehend selber bestimmen, wie sie sich strukturieren, umso mehr im Zuge der Modernisierung die soziale Kontrolle abgenommen hat. Unterricht ist hingegen aufgrund zahlreicher staatlicher und schulischer Regeln recht stark strukturiert und standardisiert. Zwar besitzen Lehrpersonen und punktuell auch die Schülerinnen und Schüler einen gewissen Gestaltungsspielraum in Unterrichtsabläufen – gerade auch in der Schweiz – doch sind unzählige Rahmenparameter von aussen festgelegt. Schul- und Unterrichtsstrukturen lassen sich daher im Unterschied zur Familie über festgeschriebene Regelsysteme bereits recht gut annähern.

Diese Beispiele zeigen, dass sich nicht nur die Funktion, sondern auch die Struktur von Familie und Schule deutlich unterscheiden. Entsprechend laufen in Familie und Schule auch sehr unterschiedliche kommunikative *Prozesse* ab. Entscheidend ist, dass die gemeinsame Biografie und die Intimität in Familien ein hohes gegenseitiges Verständnis resp. eine hohe Anpassung mit sich bringt. Erfahrungen und Wissen der Familienmitglieder sind aufgrund der hohen kommunikativen Dichte recht stark aufeinander abgestimmt und gegenseitig validiert. Wenn sie nicht der Gefahr erliegen, Botschaften nur noch als Andeutungen zu senden, besteht eine gute Chance, sich präzise gegenseitig zu verstehen. Die kommunikative Dichte im Unterricht ist hingegen aufgrund der Klassengrösse und der kürzeren gemeinsam verbrachten Zeit geringer. Im Zentrum steht, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst präzise die präsentierten Inhalte der Lehrperson verstehen und in der Prüfung angemessen wiedergeben können. Entsprechend ist die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson in erster Linie auf die Fachinhalte ausgerichtet, allenfalls auf Störungen im Unterrichtsverlauf.

Wird der Blick auf längere Zeiträume gelegt, finden sich grundsätzliche Unterschiede in der Entwicklung von Schule und Familie. Während sich die Familienstruktur mit dem Alter des Kindes und der Eltern irreversibel verändert, indem Jugendliche während der Elternablösung eine symmetrische Beziehung zu ihren Eltern aufbauen, finden sich kaum derartige langfristige Prozesse der Unterrichtsentwicklung. Die Zusammensetzung von Unterrichtseinheiten ist dafür langfristig zu wenig stabil, der Status der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zur Lehrpersonen bleibt erhalten. Ebenso wenig unterscheidet sich die Struktur des Unterrichts zwischen den verschiedenen Schulstufen. Unterrichtsentwicklung wird vielmehr mit Innovationen der Lehrmethoden in Verbindung gebracht. Neue Lehrmethoden und Strategien der Klassenführung sollen Unterrichtsstrukturen und -abläufe verändern, verbessern. Solche Innovationen können aber rückgängig gemacht werden, indem auf früher verwendete Lehrmethoden zurückgegriffen wird.

Letztlich erfordert die vergleichende Beschreibung von Schule und Familie zwei verschiedene Sprachen, weil die beiden Typen von Systemen unterschiedliche Qualitäten aufweisen. Daher sind Schul- und Familienforschung zwar je reichhaltig, stehen aber recht unabhängig nebeneinander da. Immerhin vermag die Begrifflichkeit der Sys-

temtheorie einen direkten Vergleich zu leisten. Die Gemeinsamkeiten treten vor allem unter Referenz des gemeinsamen Erziehungssystems auf einer abstrakten Ebene in Erscheinung, während die konkrete Ausgestaltung in erster Linie Unterschiede aufzeigt.

### 3.3 Schulqualität: Wichtigkeit von Elternmerkmalen

Schulen stehen – wie eingeführt – unter Druck, ihre Qualität zu sichern, zu verbessern und zu legitimieren. Dafür sind nicht nur die hohen Erwartungen der Öffentlichkeit verantwortlich, sondern auch knappe staatliche finanzielle Ressourcen. Es gibt allerdings keinen Konsens, was Schulqualität ausmacht. Eine vorläufige Arbeitsdefinition könnte sein, dass eine Schule dann gut ist, wenn die Schülerinnen und Schüler dank der Schule besondere Lernfortschritte im Hinblick auf die intendierten Ziele machen und wenn dabei möglichst keine unerwünschten Nebeneffekte auftreten. In vielen Studien wird Schulqualität über die Schülerleistungen operationalisiert, die in Tests erbracht worden sind (z. B. PISA-Studie). Die Tests werden oft auf der Grundlage der geltenden Lehrpläne konstruiert. Damit wird das bildungspolitische Problem umgangen, was für Bildungsziele die Schule verfolgen soll. Insbesondere das Ausmass der Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen kann mit diesen Tests nicht erfasst werden. Im Folgenden werden daher neben den Schülerleistungen auch Unterrichtsstörungen als Indikator für soziale Störungen im Unterrichtsprozess untersucht.

Daraus ergibt sich die Problemstellung, ob und wie Eltern das Verhalten ihrer Kinder im Unterricht beeinflussen. Das Problem spitzt sich unter den eingeführten systemtheoretischen Prämissen zu, wonach einerseits Familie und Schule/Unterricht als getrennte Systeme konzipiert worden sind, weshalb der Einfluss der Eltern auf das Unterrichtsverhalten sehr schwach sein müsste. Andererseits besitzen die Heranwachsenden eine biologische Bindung zu Eltern und Geschwistern und erfahren hohe Intimität in der Familie, die über die Familie hinausstrahlen könnte. Es stellt sich die (empirische) Frage, in welchem Ausmass die Kinder familiäre Erwartungen und Werte soweit verinnerlicht haben, dass diese das Verhalten auch bei einem Rollenwechsel, wie er bei Übergängen in andere soziale Systeme notwendig wird, steuern. Anders formuliert: Obwohl die Eltern nicht zur Schule gehören, könnten sie das Schülerverhalten beeinflussen, weil die Schülerinnen und Schüler aufgrund der biologischen Bindung, der hohen Interaktionsdichte und Intimität deren Wissen, Erwartungen und Einstellungen in hohem Mass verinnerlicht haben. Damit ist eine kontinuierliche gegenseitige Anpassung des Wissens zwischen Eltern und Kindern gemeint, die teilweise implizit, teilweise reflektiert abläuft. Es wird vermutet, dass diese Angleichung bei Kindern stark ist, aber im fortgeschrittenen Individuationsprozess von Jugendlichen abnimmt. Die Familie verliert allmählich ihre bestimmende Bedeutung und wird durch Gleichaltrige und andere ausserfamiliäre Bezugspersonen allmählich konkurrenziert und ersetzt (sekundäre Sozialisation).

Daneben kann sich das Elternverhalten über Lehrpersonen auf das Schülerverhalten auswirken. Lehrpersonen können durch aus der Zusammenarbeit mit Eltern gewonnene Erkenntnisse ihr kindbezogenes Verhalten anpassen, was zu Veränderungen beim Schülerverhalten führen kann. Auf diesem zweiten Weg werden die Systemgrenzen über die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit überwunden. Es ist eine empirische Frage, wie bedeutsam dieser Prozess im Vergleich zum ersten Prozess ist.

Allerdings impliziert der gewählte Systemansatz Rückkoppelungsschleifen. Eltern können ihr kindbezogenes Verhalten aufgrund von Lehrerrückmeldungen verändern. Zum Beispiel orientieren sich ihre leistungsorientierten Erwartungen an das Kind auch an den Noten (leistungsbezogene Lehrerrückmeldung). Überhöhte Erwartungen werden

also bei schlechten Noten gesenkt. Die Schule kann zu einer familiären Belastung werden! Es ist auch möglich, dass die Eltern aufgrund von Schülerrückmeldungen ihre Einstellung gegenüber der Lehrperson verändern. Mit Watzlawik et al. (1990) dürfte es auch hier nicht möglich sein, Ursache und Wirkung schlüssig zu bezeichnen. Der Beobachter muss entscheiden (Interpunktion), ob die Elternerwartungen das Schülerverhalten steuern oder ob umgekehrt die Elternerwartungen durch das Schülerverhalten bestimmt werden. Auf der Grundlage der vorliegenden Forschungsfrage interessieren wir uns für den Prozess von den Eltern zu den Kindern. Wir wissen, dass wir damit die Feedbackprozesse (von den Kindern zu den Eltern) unterschlagen.

### 3.3.1 Schülerleistungen

Obwohl Schülerleistungen durch vielfältige schulische und ausserschulische Faktoren bedingt sind (vgl. etwa Helmke & Weinert 1997, aber auch ausführlicher Kapitel 6.1), wird immer wieder eine Qualitätssteigerung durch einen hohen Elterneinbezug erhofft (Krumm 1996; Henderson & Mapp 2002; Epstein et al. 2002). Ein erster Grund dafür liegt in der Schulkritik, die besagt, dass Bildung für die berufliche Karriere eines Kindes sehr wichtig sei, doch dass die Kinder in der Schule nicht genug oder das Falsche lernen würden. Die Eltern wollen daher durch erhöhte Einflussnahme sicherstellen, dass die Kinder das ihres Erachtens Notwendige tatsächlich lernen, wenn nötig mit Zusatzunterricht. Ein zweiter Grund wird aus Studien der „parental involvement“ Forschung abgeleitet: Elternmerkmale erklären Schülerleistungen in hohem Ausmass. Eltern sind offenbar für den Schulerfolg ihrer Kinder wichtig. Durch einen verstärkten Elterneinbezug soll die Schulqualität erhöht werden, wofür zahlreiche Schulentwicklungsprojekte mit diesem Ziel lanciert worden sind. Allerdings ist die Forschungslage uneindeutig, ob diese Programme tatsächlich den Schülerinnen und Schülern nutzen, obwohl dies regelmässig behauptet wird (Henderson & Mapp 2002, Downey 2002). Ein dritter Grund wird gelegentlich darin gesehen, dass die Koordination von Erziehungs- und Unterstützungsbemühungen zwischen Eltern und Lehrpersonen deren pädagogische Wirkung verstärkt. Wenn die Kinder in Schule und Familie mit den gleichen pädagogischen Interventionen konfrontiert werden, sind sie gezwungen, sich damit auseinandersetzen. Kinder können von der Schule nicht in die Familie ausweichen und umgekehrt, die soziale Kontrolle ist gewissermassen über zwei wichtige Lebensbereiche hinweg koordiniert. Durch diese Koordination rücken die beiden Kontexte in der Perspektive des Kindes näher zueinander. Der Nachteil wird in Kauf genommen, dass damit das Anregungspotenzial der kindlichen Umwelt verkleinert wird, wodurch die Entwicklung des Kindes gebremst werden kann (vgl. etwa Bronfenbrenner 1981).

Die Debatte um Schulqualität hat weniger eine elaborierte Schultheorie hervorgebracht als vielmehr unzählige Evaluations- und Wirkungsstudien ausgelöst, welche Merkmale von guten Schulen identifizieren sollten (z. B. Übersicht in Fend 1998). Die Befundlage ist entsprechend komplex, unstrukturiert und unübersichtlich (Neuenschwander 2004 – im Druck). Gleichwohl bildet sie eine wichtige Referenz für die Bearbeitung der gestellten Fragen. Im Folgenden soll aber keine Zusammenfassung versucht werden. Vielmehr werden wenige ausgewählte Aspekte zum Einfluss der Eltern angeführt.

Die Abhängigkeit der Schülerleistung von der Schicht der Familie wurde zuletzt von der PISA-Studie, einer internationalen Studie zum Schulleistungsvergleich, belegt (Martin & Owen 2001; Malti 2002). Im internationalen Vergleich unterscheiden sich die Schülerleistungen in der Schweiz je nach Schichtzugehörigkeit besonders stark, leicht stärker als etwa in den USA. Kinder aus einer höheren Schicht erbringen am Ende



der obligatorischen Schulzeit bessere Leistungen als Kinder aus einer tieferen Schicht. Die Bedeutung der Schicht wurde von vielen anderen Studien bestätigt (vgl. z.B. die Studien von Jaccquelyne Eccles). Wenn die Eltern einen hohen Ausbildungsabschluss erreicht haben, wenn das Familieneinkommen hoch ist, entsteht in der Familie ein lernförderliches, anregendes Klima. Eltern mit hohem Ausbildungsabschluss besitzen eine reiche Wissensbasis, eine lernförderliche Einstellung und hohe Leistungserwartungen. Ein ausreichendes Familieneinkommen sichert die finanziellen Ressourcen, dem Kind kognitive Stimulation bieten zu können. Die Vorteile für die Kinder sind bereits im Vorschulalter nachweisbar, so dass die Kinder mit sehr unterschiedlichem Vorwissen eingeschult werden. Diese Unterschiede bleiben während der Schulzeit weitgehend bestehen (Fend 1998).

Es kann eingewendet werden, dass dieser Zusammenhang auf die Vererbung von Genen zurückzuführen ist. Denn Intelligenz wird offenbar in recht hohem Ausmass vererbt – Studien sprechen von einer Heredität von 40-70% (vgl. Weinert 1990). Auch Persönlichkeitsdimensionen wie zum Beispiel Ängstlichkeit, Extraversion, Temperament werden in hohem Mass vererbt. Damit vererben Eltern Gene an ihre Kinder, welche das Erreichen eines hohen Ausbildungsabschlusses wesentlich unterstützen. Überdies gestalten Jugendliche auch aufgrund ihrer Gene ihre Umwelt, so dass Eltern auch indirekt Einfluss ausüben. Allerdings ist die Forschungslage in diesem Bereich ausserordentlich dürftig, wofür auch methodologische Gründe verantwortlich sein dürften. Denn es wären Zwillings- oder Adoptionsstudien angezeigt, deren Durchführung aufwändig und komplex ist.

Aus pädagogischer Sicht fruchtbarer ist die Frage, welche psychologischen Prozesse die hohe Bedeutung der Eltern erklären können. Einen zentralen Stellenwert nehmen offenbar die Bildungsaspirationen der Eltern ein. Spontan rückt das Elternengagement bei den Hausaufgaben in den Blick (vgl. ausführlicher Kapitel 5). Allerdings scheinen Art, Menge und Häufigkeit der Hausaufgaben eine eher geringe Verantwortung für den Schulerfolg zu haben (z. B. Hascher & Bischof 2000). Günstiger ist offenbar eine autonomiefördernde, nicht-direkte Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben (Wild 1999). In den letzten Jahren erhielt ausserdem die Diskussion über den ausserschulischen Zusatzunterricht und die Schulung der Kinder in der Familie (sog. „Home Schooling“) an Aufmerksamkeit, nicht zuletzt aus einer Unzufriedenheit einiger Eltern mit dem aktuellen schulischen Angebot.

Helmke & Weinert (1997) haben basierend auf dem theoretischen und empirischen Forschungsstand vier Funktionen des Elternverhaltens unterschieden: Stimulation, Instruktion, Motivation und Imitation. Eltern stimulieren Lernprozesse als Gesprächspartner, aber auch als Gestalter der Entwicklungsumwelt der Kinder. Sie lehren direkt, indem sie den Kindern neues Wissen vermitteln. Sie motivieren Kinder durch ihre Erwartungen und Werthaltungen. Sie bilden aber auch Vorbilder, die von den Kindern nachgeahmt werden.

Eltern sind dann wirksam, wenn sie im ausserschulischen Bereich immer wieder die Lehrerrolle einnehmen (Alexander & Entwisle 1996). Die Untersuchungen zum Erziehungsstil, welche sich an Baumrinds (1971) Klassifikation orientieren, replizierten die Vorteile des autoritativen Erziehungsstils (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh 1987; Buri, Louisell, Misukanis, Müller 1988; vgl. alternativ dazu auch Grolnick & Ryan 1989; Wentzel, Feldman & Weinberger 1991). Ein autoritativer Erziehungsstil ist durch eine Kombination von Wärme/Respekt sowie klare Führung gekennzeichnet. Es wird aufgrund des Modells von Eccles et al. (1983; Eccles Parsons, Adler & Kaczala 1982) vermutet, dass Erwartungen, Werte und Attributionen von Eltern gegenüber ihren Kindern den zentralen Erklärungsansatz bilden. Die wenigen vorhande-

nen Studien legen nahe, dass implizite Lehrererwartungen die Schülerleistungen beeinflussen können, bekannt geworden als Pygmalion-Effekt (Rosenthal & Jacobson 1974). Da die Eltern-Kind-Beziehung in der Regel viel enger ist als die Lehrer-Schüler-Bindung, kann vermutet werden, dass dieser Effekt auch für Elternerwartungen gilt, vielmehr das (Leistungs-) Verhalten des Kindes noch stärker beeinflussen (Reynolds & Gill 1994). Attributionen beeinflussen das Verhalten der wahrgenommenen Person dann besonders, wenn die Beziehung eng ist, wenn der Attribuierende sympathisch, mächtig, attraktiv ist (vgl. die zahlreichen sozialpsychologischen Untersuchungen im Bereich des social influence, z. B. Übersicht in Witte 1989). Weil sich Mütter nach wie vor deutlich häufiger als Väter in der Schule engagieren, dürfte überdies das Geschlecht der Hauptbezugsperson von Interesse sein. Eltern sind in den Augen der Kinder sehr zentrale Bezugspersonen, deren Erwartungen und Zuschreibungen über Jahre und in hoher Intensität wirksam sind. Eltern entwickeln Bilder über ihre Kinder, welche im Sinne von „self-fulfilling prophecies“ verhaltenssteuernd werden können. Vor allem die Leistungserwartungen der Eltern an ihre Kinder, aber generell die Eltern-Kind-Beziehung, scheinen bei Jugendlichen zentrale Bedingungen für Schulerfolg darzustellen (Wild & Wild 1997). Es kann vermutet werden, dass deren Stellenwert bei jüngeren Kindern noch grösser ist. Eltern setzen Leistungsstandards und Anspruchsniveaus. Sie attribuieren Erfolg oder Misserfolg ihrer Kinder internal mit deren Intelligenz oder Anstrengung oder external mit äusseren Begleitumständen.

Diese Konzepte und Befunde zeigen, welche vielfältigen Prozesse zwischen Eltern und Schülerleistungen ablaufen. Allerdings beziehen sich fast alle Studien auf den US-amerikanischen Kontext, so dass noch gezeigt werden muss, inwiefern die Ergebnisse auch auf die Schweizer Situation übertragbar sind und welche Modifikationen gegebenenfalls angezeigt sind. Als Arbeitshypothese wird von einer Replikation der US-amerikanischen Befunde ausgegangen, wonach Elternattribute entscheidend erklären, wie unterschiedliche Schülerleistungen zu Stande kommen.

### **3.3.2 Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen**

Wie eingeführt sollen neben den Schülerleistungen auch Unterrichtsstörungen thematisiert werden, welche auf soziale Blockaden im Unterrichtsprozess hinweisen. Von Unterrichtsstörungen sind Disziplinprobleme zu unterscheiden. Disziplinprobleme bezeichnen Verhaltensweisen, die Regeln der Schule oder der Lehrperson verletzen. Sie werden typischerweise von Lehrpersonen sanktioniert. Disziplinprobleme können von den Schülerinnen und Schülern intendiert sein oder aufgrund von fehlender Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler als impulsives Verhalten auftreten. Unterrichtsstörungen sind hingegen nicht in der Perspektive der Lehrperson definiert, sondern bilden Störungen in den Kommunikationsprozessen während des Unterrichts. Durch solche Störungen können Handlungen von Lehrpersonen und das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinträchtigt werden.

Obwohl Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme für Lehrpersonen – vor allem für Junglehrkräfte – eine grosse Belastung darstellen (Veenman 1984), sind sie erstaunlich selten untersucht worden. Sie entstehen aus sozialen Konflikten im Kommunikationsprozess des Unterrichts. Dafür können einzelne sog. Problemschüler, Langeweile, Unzufriedenheit mit dem Lehrangebot/der Lehrperson Konflikte in der sozialen Klassendynamik oder eine Kombination dieser Gründe verantwortlich sein (vgl. Neuenchwander 2003b). Es muss im Einzelfall untersucht werden, welche Gründe dafür den Ausschlag geben.

Lehrkräfte betonen immer wieder die Bedeutung der Eltern beim Entstehen von Unterrichtsstörungen. Insbesondere wird beklagt, dass die Eltern ihre Erziehungspflichten unzureichend wahrnehmen, so dass die Kinder sich den Regeln der Schule nicht unterwerfen können/wollen und damit der Unterrichtsverlauf beeinträchtigt werde (vgl. Positionspapier des Lehrerverbands Schweiz LCH). Lehrpersonen attribuieren Störungen vor allem dann auf die Eltern, wenn sie die Disziplinprobleme nicht selber beseitigen können, wenn es zu Plagen, Gewalt, Vandalismus zwischen den Schülerinnen und Schülern kommt. Konsequenterweise versuchen Lehrpersonen mit solchen Attributionsmustern, Eltern verstärkt in den Unterricht einzubinden, ihnen Verantwortung für das Schülerverhalten im Unterricht zu übertragen. Beispielsweise informieren sie die Eltern in einem Kontaktheft wöchentlich über vorgefallene Schwierigkeiten im Unterricht.

Uns sind keine Evaluationen solcher Massnahmen bekannt. In theoretischer Hinsicht wird damit die Grenze Schule und Familie diffus, die Schule gibt Autonomie und Eigenständigkeit auf und lässt höhere Fremdbestimmung zu. Möglicherweise verleiteten die kontinuierliche Schulkritik und die eigene Hilflosigkeit die Lehrpersonen dazu, einen Teil der Verantwortung über das Unterrichtsgeschehen den Eltern zu delegieren. Dabei erklären sie Unterrichtsstörungen vor allem aus dem Verhalten von einzelnen Schülerinnen und Schülern und weisen der sozialen Dynamik im Unterricht geringere Bedeutung zu. Es dürfte aber lohnenswert sein, empirisch den Stellenwert der Eltern für das Entstehen von Disziplinproblemen zu untersuchen, um eine wissenschaftliche Grundlage bereitzustellen, ob solche Attributionsmuster berechtigt sind oder nicht.

### 3.4 Chancengleichheit

Eine vierte Debatte, auf die Bezug genommen wird, orientiert sich an der Chancengleichheit. Familien vermitteln Kindern sehr ungleiche Entwicklungs- und Bildungsvoraussetzungen (vgl. oben). Immer wieder wird vor allem aus sozialdemokratischen Kreisen von der Schule gefordert, dass sie diese Ungleichheiten beseitige und somit die beruflichen Chancen von Kindern nur aufgrund ihres individuellen Potenzials und ihrer Leistung und unabhängig von ihren familiären Ressourcen festgelegt werden. Kritisch ist die Frage, mit welchen Mitteln und Ressourcen die Schule diese Forderung erfüllen soll. Oder auf die vorliegende Problemstellung bezogen formuliert: Erhöht die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Chancengleichheit oder reduziert sie diese? Oder wird die Chancengleichheit durch die Elternzusammenarbeit nicht berührt? Chancengleichheit setzt also Ungleichheit voraus, schafft aber notwendigerweise auch Ungleichheit.

Der hohen Bedeutung der Eltern zur Erklärung von Schülerleistungen steht die Forderung nach sozialer Gleichheit gegenüber, wonach Kinder unabhängig von Schichtzugehörigkeit, Wohnort und Geschlecht gleiche Bildungschancen erhalten sollen (Ditton 1993). Schulen sollten demnach soziale Ungleichheit ausgleichen, so dass Kinder aufgrund ihres individuellen Potenzials, aber unabhängig von ihrer familiären Herkunft die gleichen schulischen und beruflichen Chancen erhalten. Es erstaunt nicht, dass Schulen diese hohe Forderung nicht wirklich umsetzen können. Bereits das individuelle Potenzial (Intelligenz, Persönlichkeit usw.) entwickelt sich in Interaktion mit dem sozialen Umfeld, das bei jedem Kind verschieden ist, wodurch Ungleichheit entsteht. Überdies bräuchten Kinder aus einem anregungsarmen Milieu mehr schulische Unterstützung als Kinder aus reichem Milieu (kompensatorische Schulung), so dass Chancengleichheit ungleiche Behandlung der Kinder bedeutet. Allerdings widerspricht ein solcher Begriff der Chancengleichheit der Selektion, wonach die Schule nicht alle Kinder gleich ma-

chen, sondern die Zugänge zu verschiedenen qualifizierten Anschlusslösungen verteilen soll. Die Schule dürfte demnach nur einige bildungsbenachteiligte Kinder kompensatorisch fördern und einige bildungsbevorzugte Kinder überdurchschnittlich wenig fördern. Ein solcher Begriff der Chancengleichheit scheitert nicht nur an seiner Praktikabilität, sondern ist paradox (vgl. etwa Heid 1988). Die häufig praktizierte Variante, wonach die Schule alle Kinder unabhängig von ihrer familiären Herkunft gleich zu behandeln trachtet, ist wohl konsensfähig, vermag aber soziale Ungleichheiten nicht oder nur begrenzt zu reduzieren.

Traditionell wurden vor allem Mädchen, Kindern mit Immigranten-Biografien sowie Kindern auf dem Land schlechtere Chancen attestiert (vgl. ausführlich z. B. Ditton 1993). Bei Mädchen hat sich dies aber insofern geändert, als die schulischen Leistungen von Mädchen in den meisten Schulfächern und in allen Stufen besser als diejenigen der Knaben sind. Die Maturitätsquote unterscheidet sich neuerdings nicht mehr nach Geschlecht. Vom Ansteigen der Maturitätsquote konnten insbesondere die Mädchen profitieren. Dies im Unterschied zur deutschen Bildungsexpansion der 70er Jahre, welche die Chancengleichheit nicht substanziell verändern konnte. Einzig bei den höheren wissenschaftlichen Abschlüssen (ab Doktorat) gibt es noch Geschlechtseffekte, wobei grosse Unterschiede zwischen den Fächern vorliegen. Immer mehr Frauen sind in den letzten Jahren in Kaderpositionen von Wirtschaftsunternehmen vorgerückt, so dass die Ungleichheit sichtbar abgenommen hat. Bei den Migrantinnen und Migranten müssen zwei Gruppen unterschieden werden: Flüchtlinge haben weiterhin geringere Chancen für eine schulische Karriere und einen beruflichen Aufstieg. Daneben gibt es in der Folge der Globalisierung von Wirtschaft und Wissenschaft hoch ausgebildete Migranten in Kaderpositionen, die vor allem aus westlichen Ländern stammen und die ihren Kindern in der Regel sehr gute Ausbildungen ermöglichen können. Es sind also vor allem die Migrantinnen und Migranten der Unterschicht, welche erhebliche Bildungsbenachteiligungen aufweisen. Hingegen finden sich weiterhin trotz hoher Mobilität Bildungsbenachteiligungen der Landbevölkerung, da Kinder vom Land geringere Chancen für eine höhere Bildung aufweisen als Kinder aus der Stadt. Die geografische Distanz zwischen Wohnort und Schulort ist weiterhin ein Kriterium, eine höhere Bildung nicht in Betracht zu ziehen. Die Frage der Chancengleichheit wird im Hinblick auf Elternmitwirkung und Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit virulent. Einerseits kann vermutet werden, dass bildungsbenachteiligte Eltern wie zum Beispiel Migranteneltern mit geringem Wissen über die schweizerische Schule von einer intensiven Zusammenarbeit profitieren könnten, weil sie damit zusätzliche schulbezogene Informationen erhalten, welche die anderen Eltern in der Regel bereits besitzen. Durch eine intensive Zusammenarbeit mit diesen Eltern könnte entsprechend die Chancengleichheit erhöht werden (Kompensationsthese). Umgekehrt kann die These formuliert werden, dass bildungsnahe Eltern, d.h. Eltern mit positiven eigenen Schulerfahrungen und erheblichen Kenntnissen über die Schule, von der Zusammenarbeit stärker profitieren als bildungsferne Eltern. Sie können ihre Interessen stärker einbringen und ihr Kind kann von den gewonnenen Informationen stärker profitieren als Kinder von bildungsfernen Eltern. Kritisch dürfte überdies die erhöhte Elternmitwirkung bei der Schülerbeurteilung sein, weil bildungsnahe Eltern ihre Erwartungen eher durchsetzen und Lehrpersonen eher bei der Leistungsbeurteilung beeinflussen können. Insofern verstärkt die Zusammenarbeit die Chancenungleichheit (Ungleichheitsthese).

Es kann das Fazit gezogen werden, dass die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit ein kritischer Prozess beim Entstehen von Bildungsbevorzugungen bzw. -benachteiligungen darstellt. In dieser Zusammenarbeit kommen familiäre Ungleichheiten direkt zum Tra-

gen. Je stärker sich die Zusammenarbeit auf die Schülerleistungen auswirkt, desto kritischer wird ihre Gestaltung, um Chancenungleichheit nicht zu verstärken.

## 3.5 Konzepte der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit

In diesem Kapitel soll auf der Grundlage der Diskussion der vier eingeführten Problemzonen auf Konzepte der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eingegangen werden. Damit wird der Blick von übergeordneten theoretischen Diskussionen auf die Konzeption der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit konkretisiert. Denn diese erhält neben den Konzepten Familie und Schule mit ihren Subsystemen einen eigenen Stellenwert. Überdies ist zu dieser Frage besondere theoretische Entwicklungsarbeit nötig, weil sie in der wissenschaftlichen Literatur bisher vernachlässigt worden ist und weil die Zusammenarbeit als Grösse zwischen Familie und Schule besonders schwierig zu konzipieren ist. Dabei sollen zuerst Konzepte aus der Literatur referiert werden. Danach wird unsere Arbeitsdefinition eingeführt, auf deren Grundlage die weitere Argumentation entwickelt wird. Es wird die Rede von den Eltern sein, obwohl die Mütter häufiger mit Lehrpersonen zusammenarbeiten als Väter und obwohl sich die Eltern in ihren Vorstellungen keineswegs immer einig sind. Diese innerfamiliäre Differenzierung muss zur Vereinfachung der komplizierten Diskussion unterschlagen werden und sollte in zukünftigen Studien genauer analysiert werden.

### 3.5.1 Frühere Arbeiten und Ansätze

Spätestens seit der Reformpädagogik wurden Konzepte zur Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit entwickelt (Überblick in Melzer 1985). Beispielsweise erwarteten Wahldorf-Schulen seit ihrer Gründung ein hohes Engagement der Eltern bei Schulanlässen (z. B. Schultheater, Schulfrühstück usw.). Die Schule sollte damit stärker in den Lebenszusammenhang der Kinder integriert werden. Seither ist eine umfangreiche praxisbezogene Ratgeberliteratur zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern entstanden (z. B. König 1982; Leist 1986; Dusolt 1993; Hughes, Wikeley & Nash 1994; Reichgeld 1994; Hennig & Ehinger 1999; Rüeegg 2001). Diese Literatur besteht vor allem aus Erfahrungsberichten von Eltern und Lehrpersonen und enthält zahlreiche Ratschläge, wie die Zusammenarbeit optimal zu gestalten sei. Die Empfehlungen sind aber nicht systematisch überprüft oder evaluiert worden. Es ist daher offen, ob sie tatsächlich zu einer Verbesserung der Zusammenarbeit beitragen. Sie berücksichtigen überdies kaum die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die sich im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung verändert haben. Insbesondere wird in der Regel das Verhältnis von Schule und Familie wenig reflektiert.

In der Schweiz konzentriert sich die pädagogische Diskussion im Themenkreis der kindbezogenen Elternarbeit weitgehend auf Fragen, (1) wie sich (in reformpädagogischer Tradition) die Eltern in die Schule einbringen können, (2) wie die Einschulung der Kinder optimiert werden kann, (3) wie die Schule Stufenübertritte gemeinsam mit den Eltern gestalten soll, (4) wie der Kontakt mit Migranteneltern gestaltet werden könnte, (5) wie Lernberichte mit den Eltern diskutiert werden, (6) wie der Elternabend organisiert werden könnte. Diese Fragen werden in der Regel erfahrungsbasiert diskutiert und sind weder wissenschaftlich abgestützt noch evaluiert (vgl. z.B. bei Hennig & Ehinger 1999). Sie werden traditionell in der Unterstufe (Tomecek 1993), teilweise im Vorschulalter (Lanfranchi 2002), intensiver geführt als in der Mittel- und Oberstufe. Die Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit erhält bei der Einschulung der Kinder Bedeutung, um den Schuleintritt des Kindes zu erleichtern (Nickel 1990), indem durch Absprachen

zwischen Eltern und Lehrpersonen das Kind beim Übergang zwischen Familie und Schule unterstützt wird. Daneben wird die Zusammenarbeit im Kanton Bern vor allem bei schulischen Übertritten (Selektion in die Sekundarstufe I) gesetzlich gefordert und ist entsprechend häufig.

Vor allem in den USA ist seit dem Report von Coleman et al. (1966), welcher auf die grosse Bedeutung der Eltern für den Schulerfolg der Kinder hingewiesen hat, und aufgrund lauter Schulkritik eine intensive Debatte zum Elterneinbezug („parental involvement“) lanciert worden. Unzählige Programme wurden entwickelt und immer wieder auch evaluiert, wie die Eltern sich verstärkt für ihre Kinder engagieren können. Manche Programme richteten sich auf die Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben, auf die Frage, wie bildungsferne Eltern sich verstärkt für die Schule engagieren könnten, wie die Elternschaft untereinander in engeren Kontakt treten könnte, wie die Freiwilligenarbeit der Eltern für die Schule verstärkt werden kann, wie die Lehrer-Eltern-Kommunikation verbessert werden kann (Übersicht z.B. in Henderson & Mapp 2002). Mit einem höheren Elternengagement erhoffte man sich die Verbesserung der Schule ohne Folgekosten. Eltern sind in der Regel interessiert am Schulerfolg ihrer Kinder und bereit zu deren Förderung. Durch den Elterneinbezug sollten sie ihre Bemühungen mit den schulischen Anliegen abstimmen und optimieren können. Zudem sollten pädagogische Interventionen koordiniert werden, so dass sie effektiver würden. Die traditionelle Begründung für den Einbezug der Eltern war, dass die Schülerinnen und Schüler auf diese Art bessere Leistungen erbringen konnten. Anhand von Beispielen aus den USA sollen Formen von Familien-Schule-Verbindung stichwortartig illustriert werden:

- Elternbildung, welche die ausserschulische Bildung der Kinder indirekt unterstützt (z.B. Besuch von kulturellen Veranstaltungen, Bibliothek usw.)
- Entwicklungsförderliche familiäre Umwelt (z.B. TV-Konsum und Tagesablauf strukturieren)
- Vorbilder in der Familie, welche zu schulischer Bildung ermutigen und den Wert von Bildung bestätigen
- Elternunterstützung des Kindes (emotional oder kognitiv, Leistungserwartungen an die Kinder formulieren usw.)
- Unterstützung der Hausaufgaben durch die Eltern
- Eltern-Kind-Kommunikation über die Schule (z.B. Beratung über Schullaufbahnentscheidungen, Schulprobleme usw.)
- Schule-Familie-Kommunikation (z.B. konkrete Eltern-Lehrer-Gespräche)
- Elternbeteiligung an Schulanlässen
- Eltern als (bezahlte) Tutoren in Schulprogrammen
- Elterneinbezug in Schulreformprojekten

Diese Programme lassen sich nach verschiedenen Kriterien strukturieren. Eccles & Harold (1996) unterscheiden drei Niveaus des Elterneinbezugs in die Schule: (1) Die kindbezogene Elternarbeit bezieht sich auf die Teilnahme der Eltern an Sitzungen in der Schule, Beurteilungsgesprächen, Telefongesprächen, Elternbesuchstagen usw. und ist auf die Förderung des einzelnen Kindes fokussiert (individuelle Ebene). (2) Eltern können ihr Schulengagement auf Bereiche ausdehnen, welche sich nicht nur auf das eigene Kind beziehen: Hilfe bei Klassenausflügen, freiwillige Mitarbeit im Unterricht oder bei Schulanlässen, Mitarbeit im Klassenrat, Elternabend, usw. (Klassenebene). Die Zusammenarbeit auf dieser Ebene soll dazu beitragen, eine hohe Unterrichtsqualität sicher zu stellen, indem Eltern die Lehrperson bei ihrer Arbeit unterstützen, aber auch die eigenen Ansprüche einbringen. (3) Eher politisch und strukturell ist der formale Einbezug

der Eltern im Elternrat der Schule (institutionelle Ebene). Sie wird in der Regel mit Anliegen wie Demokratisierung der Schule und stärkere Einbindung der Eltern als Kunden begründet und soll zur Steigerung der Qualität der Institution Schule beitragen (z.B. Scheerens & Bosker 1997), aber auch die Akzeptanz der Schule gegenüber den Eltern sicherstellen.

Eine andere Strukturierung schlugen Epstein et al. (1997) aufgrund intensiver, langjähriger Entwicklungs- und Forschungsarbeit mit einer Typologie vor:

- Typ 1: Familien werden in ihren *Fähigkeiten zur Kindererziehung unterstützt*, das Verständnis für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird gefördert. Familienbedingungen werden geschaffen, welche die Kinder in jedem Alter unterstützen.
- Typ 2: Kommunikation mit Familien über *Schulprogramme*, Schulkonzepte, Schulleitbilder und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler durch effektive Schule-Elternhaus-Kommunikation.
- Typ 3: Die Strategien verbessern, um *Familien als Freiwillige* in die Schule einzubeziehen, um die Schülerinnen und Schüler und die schulische Arbeit zu unterstützen.
- Typ 4: Familien mit ihren Kindern in *Lernaktivitäten zu Hause* einbeziehen. Dazu gehören die Unterstützung der Hausaufgaben und andere schulleistungsbezogene Aktivitäten und Entscheidungen.
- Typ 5: *Familien als Partner* zu Schulentscheidungen einschliessen.
- Typ 6: Ressourcen und Dienstleistungen für Familien, Schülerinnen und Schüler sowie die Schule mit Wirtschaftsunternehmungen, Betrieben und anderen Gruppen in der *Schulgemeinde* koordinieren. Umgekehrt erbringt die Schule Dienstleistungen für die Schulgemeinde.

Die Typen 1, 4, 5 und 6 sind in der Schweiz selten zu beobachten (vgl. auch Krumm 1996 zu Österreich; Witjes & Zimmermann 2000 zu Deutschland). Typ 4 ist ansatzweise in der Schweiz zu finden. Allerdings werden in der Schweiz Eltern nur selten in der Betreuung der Hausaufgaben bzw. der Schulung des Kindes zu Hause unterrichtet. Ebenfalls weitgehend unbekannt ist Typ 6, was gelegentlich Gemeindepädagogik genannt wird. Dieses Konzept bezeichnet die Vernetzung der Schule in einer Schulgemeinde, indem es zu Koordinationen zwischen Schule, Familien und Wirtschaftsbetrieben kommt. In der Schule werden Dienstleistungen für Kinder zusätzlich zum Unterricht (Beratung, Unterricht, Freizeit, ärztlicher Dienst) und Beratungsangebote für Eltern (Schulpsychologischer Dienst) eingerichtet. Personen aus der Gemeinde können sich als Freiwillige zusätzlich zu professionell Tätigen an diesen Dienstleistungen beteiligen. Die Schulanlage wird zum Zentrum für Kinderfragen während sieben Tagen pro Woche (vgl. Dryfoos 2000).

Die Wirksamkeit der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit ist in den USA gründlich und zu allen sechs beschriebenen Typen der Zusammenarbeit untersucht worden. Zu Europa und vor allem zur Schweiz sind nur wenige Studien bekannt. Fast alle Studien basieren auf querschnittlichen Korrelationsanalysen. Während viele Studien, welche das Ziel verfolgten, die Eltern in die Schule einzubinden, dieses Ziel auch erreichten, sind die Befunde inkonsistent in der Frage, ob die Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit die Schülerleistungen steigert (z. B. Keith, Reimers, Fehrmann, Poottebaum, Aubey 1986; Bempechat 1990; Eccles 1993; Grolnick & Slowiaczek 1994; Griffith 1996, Watkins 1997; Überblick z. B. in Henderson & Mapp 2002). Ob Effekte gefunden worden sind, hing wesentlich von der Art des Programms ab, wie die Eltern-Lehrperson-

Zusammenarbeit organisiert worden ist. Möglicherweise ist der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit und der Schülerleistung im Fach Deutsch stärker als in Mathematik (Epstein 1991). Zahlreiche Studien berichten zwischen der Häufigkeit der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit und Schülerleistungen negative Korrelationen (Watkins 1997; Downey 2002; Schweiz: Rüesch 1998 sowie die eigene Berner Studie): Schwache Schulleistungen bilden offenbar den Anlass zu intensiver Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit (kompensatorische Funktion). Grolnick & Ryan (1989) sowie Grolnick & Slowiaczek (1994) zeigten, dass die Häufigkeit des Schulbesuchs durch die Eltern sich auf die Schülermotivation und die Schülerleistung positiv auswirkt. Wahrscheinlich korrespondiert ein hohes Elterninteresse an der Schule positiv mit den schulischen Leistungen des Kindes.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Programme zum Elterneinbezug in der Schweiz wenig elaboriert und nicht evaluiert worden sind. Die amerikanischen Programme sind zwar weit entwickelt, doch konnte ihre Bedeutung für die Leistungen der Kinder nicht schlüssig belegt werden – die Ergebnisse der Studien sind inkonsistent. Generell leidet die Debatte unter einer unklaren Begrifflichkeit, was Elterneinbezug („parental involvement“), Elternmitbestimmung, Elternmitwirkung oder Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit meint. Insbesondere ist die Funktion der Zusammenarbeit Familie-Schule unklar. Nicht zuletzt werden die unerwünschten Nebeneffekte eines hohen Elterneinbezugs kaum thematisiert. Es wird die Arbeitsthese formuliert, die überprüft werden muss, dass die *Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit in erster Linie mit Erscheinungen der gesellschaftlichen Modernisierung begründet werden muss und aus einer politischen Debatte zur Schulkritik resultiert, aber nur sekundär zur Qualitätssteigerung der Schule beiträgt*. Die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit erfüllt nach dieser These die wichtige Funktion der Akzeptanzsicherung der Schule in der Öffentlichkeit in dem Sinn, als Eltern und Kinder ihre Interessen einbringen können.

### 3.5.2 Unser Ansatz

Auf der Basis der formulierten Arbeitsdefinitionen und Thesen soll nun unser Konzept der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eingeführt werden. Eine erste Herausforderung bildet auf dem Hintergrund des systemtheoretischen Ansatzes die Definition der Zusammenarbeit von Personen aus verschiedenen sozialen Systemen. Zusammenarbeit als Form von Kommunikation bedingt eine Reihe von geteilten Referenzen, eine gemeinsame Sprache, die eine Verständigung überhaupt erst ermöglichen. Eine solche Sprache ist zwischen System und Umwelt per definitionem nicht gegeben, denn nur ein gemeinsames Bezugssystem kann diesen Rahmen abgeben. Das Problem kann konzeptuell auf zwei Arten gelöst werden:

#### *Definition*

- a. Eltern-Lehrer-Gespräche beziehen sich auf Referenzen weder aus der Schule/dem Unterricht noch aus der Familie, sondern auf das relativ abstrakte, übergeordnete Erziehungssystem. Die Sprache muss demnach auf alltagssprachlich definierte Begriffe referenzieren, die unpräzise gefasst sind.
- b. Länger dauernde Kommunikationssequenzen ermöglichen den Aufbau sog. konsensueller Kreise (vgl. Maturana 1985). Wenn Menschen über längere Zeit miteinander kommunizieren, können sie ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen und ihr Wissen so aufeinander abstimmen, dass das gegenseitige Verständnis erhöht wird. Denn Wissen wird elaborierter und gründlicher vernetzt, wenn sich die



Gruppenmitglieder in ihrer Interaktion immer wieder gegenseitig irritieren. Die Interaktion zwischen Personen bildet eine Form von Wissensvalidierung. Es entsteht in der Gruppe ein Konsens, wie ein Problem betrachtet und gelöst werden kann. Damit wird eine Basis für eine missverständnisarme, effektive Zusammenarbeit aufgebaut (vgl. dazu auch Aurin 1990). Allerdings bedingen solche ‚Kreise des Konsens‘ längere Kommunikationssequenzen.

### *Perspektivendifferenz*

Bereits wurde angedeutet, dass die Kommunikation nicht nur aufgrund unterschiedlicher Rollen erschwert wird, sondern auch aufgrund verschiedener Wahrnehmungsperspektiven (Randoll 1997). Eltern und Lehrpersonen repräsentieren verschiedene Systeme. Daraus folgt, dass Jugendliche in Familie und Schule mit sehr unterschiedlichen Einstellungen und Werten konfrontiert werden (vgl. auch Kapitel 5). Während Eltern die Entwicklung ihres Kindes am Herzen liegt, orientieren sich die Lehrpersonen an der Klasse und versuchen, alle Kinder der Klasse gleich zu behandeln (Klassenprinzip). Während die Eltern in der Regel die ganzheitliche Erziehung ihres Kindes verfolgen, unterstützen Lehrpersonen im Unterricht den Lernprozess und den Wissensaufbau. Diese zwei Beispiele veranschaulichen die Unterschiedlichkeit der Aufgaben von Eltern und Lehrpersonen.

Diese unterschiedlichen Werte und Perspektiven bergen die Gefahr von Missverständnissen, je mehr Eltern und Lehrpersonen Forderungen an den jeweils anderen Lebensbereich erheben (vgl. oben). Solche Forderungen können als Grenzverletzungen und Kompetenzübergriffe interpretiert werden. Beispiele dafür sind, wenn die Eltern die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson unaufgefordert zu beeinflussen suchen oder wenn Lehrpersonen die Situation in der Familie unaufgefordert verändern wollen. Solche Grenzüberschreitungen besitzen ein erhebliches Konfliktpotenzial und können die Vertrauensbasis zwischen Eltern und Lehrperson bedrohen. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass Elternarbeit für viele Lehrpersonen eine Belastung darstellt (Kramis-Aebischer 1995).

Strukturell sind die beiden Systeme Schule und Familie gleichberechtigt. Beide üben unersetzbare Funktionen aus. Der Status von Lehrpersonen und Eltern kann entsprechend nur im Rahmen des übergeordneten Erziehungssystems verglichen werden. Lehrpersonen haben den Status von Professionalität, die Eltern sind hingegen die Hauptverantwortlichen für ihre Kinder. Vor diesem Hintergrund besitzen Lehrpersonen und Eltern den gleichen Status, und daher wird der Begriff der Zusammenarbeit (oder Kooperation) dem der Elternmitwirkung oder Mitbestimmung vorgezogen. Mit zunehmender Schulkritik sinkt aber der öffentliche Status der Lehrprofession und Laien beanspruchen Mitsprache. Durch die Organisation der Eltern in Räte vermögen sie ihre Interessen gegenüber der Schule noch verstärkt anzubringen und durchzusetzen. Dies mag ein Grund dafür sein, dass bei der Gründung von Elternräten oft von Elternmitwirkung, d.h. der Mitgestaltung der Schule durch die Eltern, gesprochen wird. Die Frage des relativen Status von Eltern und Lehrpersonen wird gegenwärtig kontrovers debattiert (Epstein 1991).

Allerdings beeinflusst diese Debatte die Elternmotive zur Lehrerzusammenarbeit. Eltern klagen zwar in der Regel einerseits, keine Zeit für eine intensive Lehrerzusammenarbeit aufbringen zu können (vgl. auch Kapitel 7.1). Andererseits interessieren sie sich dafür, wie sie ihrem Kind im Unterricht optimale Lernbedingungen schaffen und wie sie ihr Kind optimal unterstützen können. Sie sind zur Zusammenarbeit mit Lehrpersonen motiviert, weil sie damit die Situation ihres Kindes zu verbessern hoffen oder

weil sie ein Problem ihres Kindes nicht lösen können (z.B. Leistungsproblem, soziale Probleme im Unterricht, grosses persönliches Problem des Kindes, welches auch den Schulbereich tangiert usw.). Die Motive der Lehrpersonen sind mit dem Unterstützungsmotiv der Eltern insofern kompatibel, als sie sich von der Elternarbeit Erleichterungen in ihrer Unterrichtsführung erhoffen. Praktisch beginnt allerdings die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit in der Regel zu Beginn eines Schuljahres, so dass Vertrauen aufgebaut werden kann, welches beim Auftreten unerwünschter Situationen eine Basis für die Problemlösung bildet. Dafür organisiert die Schule immer häufiger Elternabende oder Schulanlässe mit Festcharakter, welche in unverkrampftem Rahmen den Aufbau positiver Beziehungen zulassen. Kindbezogene Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit wird demnach so definiert, dass aufgrund von kindbezogenen Anlässen Eltern und Lehrpersonen für eine gewisse Zeit miteinander kommunizieren. Wenn die Zusammenarbeitssequenz nicht von übergeordneter Instanz verfügt wird (Schulleitung, gesetzlich vorgeschriebene Gespräche, obligatorische Übertrittsgespräche usw.), geht ihr in der Regel ein kindbezogener Anlass voraus. Weil sich die Zusammenarbeit auf einen relativ allgemeinen Referenzrahmen, das Erziehungssystem, beziehen muss, müssen am Anfang 'Kreise des Konsens' gezogen werden. Dazu gehört ein themenbezogener Informationsaustausch resp. die Erarbeitung gemeinsamer Problemdefinitionen. Handlungsziele und Handlungspläne, aber auch kognitive und emotionale Prozesse der Handlungsregulation von Lehrpersonen und Eltern müssen aufeinander soweit als nötig abgestimmt werden. In vielen Fällen geht die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit nicht über diese Phase der Abstimmung hinaus, da beide Parteien diese Anpassungen in ihrem System umsetzen müssen. D.h. Vereinbarungen zwischen Eltern und Lehrpersonen müssen diese in ihrem Kontext umsetzen, gegebenenfalls gegen die Interessen von Personen durchsetzen, welche im Eltern-Lehrer-Gespräch nicht anwesend waren (z.B. abwesender Elternteil, Geschwister, Mitschüler u.a.). Denn Eltern repräsentieren die Familie nicht vollständig, wie auch eine Lehrperson die Schule nicht umfasst, höchstens deren Interessen vertritt. Entsprechend können zum Beispiel Lehrpersonen aufgrund eines Elterngesprächs ihren Unterricht nicht völlig neu organisieren.

### ***Funktionen der Elternarbeit***

Die Analyse der Motive von Eltern und Lehrpersonen zur Zusammenarbeit weist auf verschiedene zu Grunde liegende Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit hin. Dabei handelt es sich um Funktionen des übergeordneten Erziehungssystems. Sie lassen sich im Sinne von Hypothesen, die empirisch zu prüfen sind, nach den vier eingeführten Themenfeldern strukturieren:

- *1. Gesellschaftliche Modernisierung:* In einem liberalisierten Schulwesen erhält die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Funktion, die Akzeptanz der Schule in der Elternschaft und der weiteren Öffentlichkeit zu erhalten und zu stärken. Aus Sicht der Lehrpersonen wird die Elternarbeit zu einer Art PR-Strategie für die Schule und die eigene Unterrichtspraxis. Aus Sicht der Eltern ist die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit ein Mittel zur Mitbestimmung über Schul- und Unterrichtsprozesse. In Rahmen dieser Zusammenarbeit können Eltern ihre Interessen einbringen und versuchen, für ihr Kind optimale Rahmenbedingungen zu schaffen.
- *2. Systemtheorie:* In systemtheoretischer Optik erhält die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Funktion der Innovation. Indem Eltern versuchen, ihre Anliegen in die Schule einzubringen, wird die Schule zur Entwicklung und Anpassung motiviert. Umgekehrt können Lehrpersonen über die Elternarbeit versu-

chen, die Entwicklungsumfelder der Kinder zu verbessern, indem sie Inputs zur Familienentwicklung geben (Elternbildung). Dabei müssen die Systemgrenzen beachtet werden.

- 3. *Schulqualität*: Aus Sicht der Schulqualitätsdebatte erhält die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Funktion, optimale Förderbedingungen für die Kinder herzustellen, indem die Erziehungs- und Bildungsbemühungen von Eltern und Lehrpersonen koordiniert und abgestimmt werden. Zum Beispiel kann bei Leistungsproblemen des Kindes in der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit versucht werden, gemeinsam die Entwicklungsbedingungen zu verbessern. Oder Lehrpersonen informieren Eltern über die verwendeten Lehrmittel, so dass die Eltern auf Wunsch ihr Kind zu Hause gezielter ergänzend schulen können. Die referierten Befunde weisen aber darauf hin, dass die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit diese Funktion möglicherweise nur in geringem Ausmass oder gar nicht erfüllen kann.
- 4. *Chancengleichheit*: Durch Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit kann versucht werden, die Chancengleichheit von benachteiligten Kindern zu verbessern. Dabei soll aber nicht hinter die bereits dargestellte Paradoxie zurückgefallen werden, die im Begriff der Chancengleichheit steckt. Denn möglicherweise erhöht die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit – wie gezeigt worden ist – gerade die Chancengleichheit.

Ausgehend von den vier eingeführten Problemfeldern können also vier verschiedene, sich ergänzende Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit abgeleitet werden. Mit diesen Funktionen kann der Zweck konkreter Konzepte der Zusammenarbeit kategorisiert werden. Mit dieser Strukturierung können Schulen Massnahmenpakete entwickeln, mit welchen Strategien sie die einzelnen Funktionen erfüllen wollen. Die Funktionen zeigen, inwiefern sich eine intensive Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit lohnt. Wie weit die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit diese Funktionen einlösen kann, ist eine empirische Frage und soll in der weiteren Argumentation durch die Präsentation von empirischen Daten gezeigt werden. Einschränkend soll schon jetzt darauf hingewiesen werden, dass mit dem vorliegenden Forschungsdesign die Frage nicht untersucht werden konnte, inwiefern die Zusammenarbeit Entwicklungsprozesse in Familie und Schule auslösen und beeinflussen kann. Diese Hypothese muss daher theoretischer Art bleiben.

Bei den meisten Strategien werden Mittel wie gegenseitige Information, Aufbau von Vertrauen sowie Planung von Massnahmen eine zentrale Rolle spielen (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 7.2). Diese Mittel sind für die Erfüllung aller vier Funktionen notwendig und tragen zur Lösung von Problemen durch Zusammenarbeit bei. Die empirische Analyse wird überdies zeigen müssen, ob mit diesem Ansatz die strukturell bedingten Konflikte der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit gelöst werden können und die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zwar eine bescheidene, aber nutzbringende Funktion erhält.

Die Ergebnisdarstellung wird aber nicht nach diesen vier Hypothesen strukturiert. Denn die Fragestellung ist breiter ausgerichtet, als nur Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zu untersuchen. Vielmehr soll in der folgenden Argumentation das Verhältnis von Eltern und Schülerverhalten im Unterricht im Zentrum stehen. Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen bildet darin ein wichtiges Element, insofern Eltern ihre Kinder im Unterricht über die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen beeinflussen könnten.

## 4 Methoden

Die referierten empirischen Befunde des vorliegenden Berichts beruhen auf den im Rahmen des Forschungsprojekts Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen erhobenen Daten. Im Projekt wurden verschiedene methodische Zugänge gewählt:

- Fragebogenstudie und Tests
- Interviews
- Dokumentenanalyse

Nachfolgend werden diese methodischen Zugänge weiter erläutert.

### 4.1 Fragebogenstudie und Tests

Der Konstruktion der Fragebogen wurde ein mehrperspektivischer Zugang zu Grunde gelegt, indem nicht nur die Schülerinnen und Schüler sondern auch deren Eltern und Lehrpersonen befragt wurden. Alle drei Personengruppen beantworteten einerseits spezifische, auf sie zugeschnittene Items. Andererseits wurden allen drei Personengruppen Items von ausgewählten Konzepten im Bereich der Schnittstelle von Schule und Familie vorgelegt, was einen Vergleich der verschiedenen Sichtweisen ermöglicht. Die Stichprobe wurde so konzipiert, dass statistische Analysen auf den Gruppierungsebenen Schulklasse und Individuen möglich sind.

#### 4.1.1 Stichprobe

Es wurden klassenweise 1153 Schülerinnen und Schüler aus 64 Klassen des deutschsprachigen Kantons Berns sowie deren Eltern und Lehrkräfte im Spätherbst 2002 befragt. Die Stichprobe sollte möglichst repräsentativ für den deutschsprachigen Kanton Bern sein und wurde mittels eines geschichteten Verfahrens zufällig ausgewählt. Dabei wurden im Auswahlverfahren der Inspektoratskreis, das Vorhandensein eines Elternrates und der Oberstufenschultyp berücksichtigt. Für jeden Inspektoratskreis wurde deshalb zufällig eine Liste von Schulen jeweils mit und ohne Elternrat ausgewählt und der Reihe nach angefragt. Ein weiteres Kriterium bestand darin, dass je Schule möglichst drei Klassen befragt wurden. Die Einheit Schule bestand dann, wenn die Klassen dieselbe Schulleitung hatten resp. im gleichen Schulareal unterrichtet wurden. Die befragten Klassen stammten sowohl aus der 6. als auch der 8. Klassenstufe, wobei in der Oberstufe pro Schule wenn möglich Schülerinnen und Schüler sowohl des Real- als auch des Sekundarniveaus befragt wurden.

Dabei besuchte ein Projektmitglied eine Klasse zwei Mal im Abstand von zwei bis drei Wochen. Beim ersten Besuch füllten die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen aus, beim zweiten Besuch wurde ihnen ein Deutsch- und Mathematiktest vorgelegt. Am Ende des ersten Besuchs in der Schulklasse wurde den Schülerinnen und Schülern ein verschlossenes Couvert mit einem Elternfragebogen und entsprechendem Begleitbrief mit nach Hause gegeben, der beim zweiten Besuch wieder eingesammelt wurde. Übersetzungen des Elternfragebogens lagen in sechs Sprachen vor, nebst in Deutsch auch in Italienisch, Spanisch, Albanisch, Serbisch, Türkisch, so dass fremdsprachige Eltern angemessener in der Untersuchung berücksichtigt werden konnten. Ausserdem

wurden die Klassenlehrpersonen, Teilpensenlehrpersonen sowie weitere Lehrpersonen des Schulhauses gebeten, ebenfalls einen Fragebogen auszufüllen.

Da jeweils die ganze Schulklasse befragt wurde, liegt der Rücklauf der Schülerfragebögen und der Leistungstest bei fast 100%<sup>3</sup>. Der Rücklauf der Elternfragebögen liegt bei 85 %. Ausserdem haben 62 Klassenlehrpersonen der befragten Klassen und 120 weitere Lehrpersonen der ausgewählten Schulen einen Lehrerfragebogen ausgefüllt zurückgegeben.

### 4.1.2 Verwendete Fragebogen und Tests

Wie oben dargestellt wurden separate Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die Lehrpersonen entwickelt. Ausserdem wurden Leistungstests in Mathematik und Deutsch verwendet. Alle diese Messinstrumente sind in separaten Dokumentationsbänden ausführlich beschrieben (Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler 2003a, Neuenschwander et al. 2003b, Neuenschwander et al. 2003c, Neuenschwander et al. 2003d, Neuenschwander et al. 2003e) und können auf der Homepage der bernischen Lehrerinnen und Lehrerbildung eingesehen werden<sup>4</sup>. Die Dokumentationsbände geben Auskunft über die Herkunft der Items resp. Testaufgaben, Gütekriterien und Ergebnisse der verwendeten Items, Skalen und Aufgaben. Überdies enthalten sie deskriptive Informationen aller einbezogener Items.

## 4.2 Interviewstudie

### 4.2.1 Vorgehen

In der Interviewstudie sollte qualitatives Material gesammelt werden, welches die vertiefte Bearbeitung von Teilfragen des Projekts zulässt. Für die Interviewstudie wurden sechs sogenannte „Tripletten“ gebildet: Es handelt sich dabei um Gruppen von drei Personen, bestehend aus einer Lehrperson, einem Elternteil und ihrem Kind, die im vorangegangenen Schuljahr neben dem Gespräch über den Lernbericht mehrere Kontakte wegen der Schulleistungen des Kindes gehabt und ihr Einverständnis zu einem Interview gegeben hatten. Weiter wurde auf eine möglichst gleiche Verteilung bezüglich des Geschlechts der Schüler/innen und der Schulstufen (Primar-, Sekundar- und Realstufe) geachtet. Insgesamt wurden also 18 Interviews mit je sechs Lehrpersonen, Elternteilen und Schülern / Schülerinnen geführt. Das Ziel dieses Vorgehens bestand darin, die Sichtweisen der drei Beteiligten über den Verlauf und die Wirkung der Zusammenarbeit miteinander vergleichen zu können. Die Fragen waren daher für alle drei Personengruppen zu einem grossen Teil identisch. Um Absprachen zwischen den Triplettenpartnern zu verhindern, wurden die Interviews einzeln, aber möglichst am gleichen Tag durchgeführt. Wir besuchten die Interviewpartner/innen in ihrem gewohnten Umfeld, entweder zu Hause oder in der Schule.

Unser methodisches Vorgehen richtete sich nach den Prinzipien und Ansprüchen, die im Bereich der qualitativen Sozialforschung für das sogenannte problemzentrierte Interview kennzeichnend sind:

---

<sup>3</sup> Drei Schülerinnen und Schülern nahmen auf Wunsch der Eltern nicht am Projekt teil. Weitere Ausfälle waren durch krankheitsbedingte Abwesenheit oder den Besuch von Spezialunterricht bedingt. 31 Schülerinnen und Schüler waren nur beim Ausfüllen der Fragebogen und 34 nur bei der Durchführung der Leistungstests anwesend.

<sup>4</sup> vgl. [www.sfe.llb.unibe.ch](http://www.sfe.llb.unibe.ch)

- **Problemzentrierung:** Unser Interesse galt der Frage nach dem Prozess und der Dynamik der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Eltern und Schülern / Schülerinnen bei schulischen Leistungsproblemen. Während die Fragebogendaten „Momentaufnahmen“ der Zusammenarbeit lieferten, wollten wir über die Interviews den zeitlichen Verlauf einer intensiven Zusammenarbeit retrospektiv erfassen.
- **Gegenstandsorientierung:** Die bereits geleistete theoretische Grundlagenarbeit floss in die Konstruktion eines Interviewleitfadens ein, der fünf Themen mit übergeordneten und ergänzenden Fragen enthielt.
- **Offenheit:** Der Interviewpartner / die Interviewpartnerin antwortete frei; es gab keinerlei vorgegebenen Antwortalternativen. Die Befragten legten in den Gesprächen, in denen auf eine Atmosphäre des Vertrauens und der Gleichberechtigung geachtet wurde, ihre persönliche Sicht der Geschehnisse dar und nahmen Stellung zu den ihnen vorgelegten Fragen.

Unser Vorgehen lehnte sich an dem von Mayring (1999) für die Durchführung von problemzentrierten Interviews beschriebenen Arbeitsschritten an:

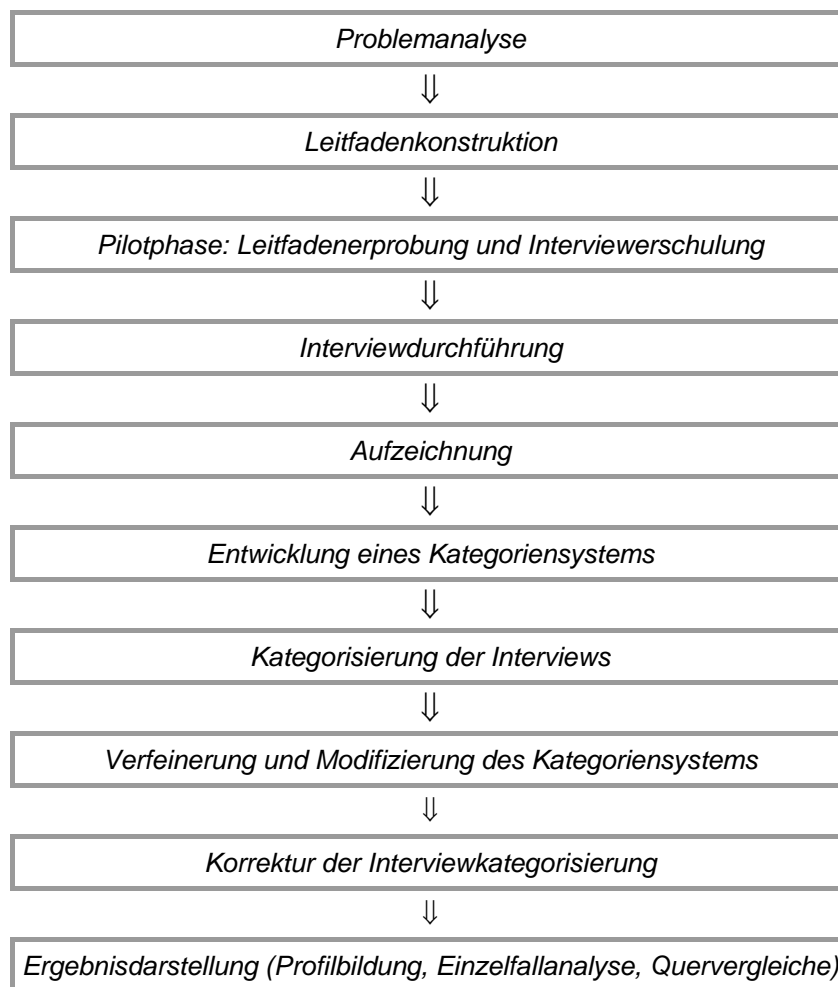


Abbildung 4.1: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews in Anlehnung an Mayring (1999)

Die Interviews wurden mittels eines Diktiergeräts und einer Mini-Diskette digital aufgezeichnet und anschliessend auf den Computer übertragen. Hilfskräfte transkribierten die Interviews wörtlich in Schriftsprache.

Die achtzehn Interviews wurden anschliessend mit Hilfe des Software-Programms Atlas/ti kategorisiert. Dabei wurden ein oder mehrere Merkmale aus einer Liste einzelnen Textstellen zugeordnet. Das Merkmalsystem wurde anhand des Interviewleitfadens entwickelt und im Verlauf der Auswertung verfeinert und modifiziert. Es handelte sich also um ein zyklisches Vorgehen, indem die Kategorien zwar theoriegeleitet entwickelt, dann aber am Material differenziert und gegebenenfalls modifiziert wurden mit dem Ziel, zwischen den Texten und dem Kategoriensystem eine optimale Passung zu erreichen.

Die Daten wurden so organisiert, dass Auswertungen über alle 18 Interviews, über die drei Tripletten oder über eine Personengruppe (nur Lehrpersonen, nur Eltern, nur Schülerinnen und Schüler) möglich waren. Für jedes der achtzehn Interviews wurde in einer Kurzzusammenfassung ein Profil für jeden Interviewpartner/-partner verfasst, welches die wichtigsten Aussagen des Interviews wiedergibt.

#### 4.2.2 Inhalte der Interviewleitfaden

Inhaltlich gliedern sich die Interviewleitfaden in zwei Hauptteile: Erstens wurden die Eltern, die Schülerin / der Schüler und die Lehrperson aufgefordert, den Verlauf der Zusammenarbeit in ihrem konkreten Fall zu schildern. Sie sollten sich dazu äussern, aus welchem Anlass es zu einer vertieften Zusammenarbeit gekommen war, wie der Kontakt zustande kam, wie das Problem bearbeitet wurde und welche Konsequenzen daraus resultierten. Die Interviewpartner/innen wurden in diesem Teil zum freien Erzählen animiert, wie dies für das narrative Interview charakteristisch ist (Mayring 1999, S. 54). Diese sechs Fallbeispiele mit exemplarischem Charakter sollten die Spannbreite möglicher Anlässe für eine vertiefte Zusammenarbeit aufzeigen.

Zweitens äusserten sich die Lehrpersonen und die Eltern zu Formen der Zusammenarbeit, die zwischen ihnen, aber auch zwischen Schule und Elternhaus allgemein, gepflegt wurden. Sie nahmen ebenfalls zur Frage Stellung, welchen Nutzen sie sich von diesen verschiedenen Formen versprachen. Es ging uns also nicht nur um eine Beschreibung der Formen der Zusammenarbeit (deskriptive Ebene), sondern auch um eine Beurteilung und um Wirksamkeitsvorstellungen (normative Ebene). Die von uns theoretisch hergeleiteten und formulierten Qualitätskriterien (vgl. Kap. 7.2) konnten somit auf ihre Relevanz für die Beteiligten hin überprüft werden.

Um von den beteiligten Personen, ihrem Verhältnis untereinander und der schulischen Situation ein abgerundetes Bild zu erhalten, stellen wir den Eltern und ihren Kindern einige weitere Fragen zu diesen Themen. Sie wurden zu Beginn des Gesprächs als Warm-Up gestellt und erleichterten den weiteren Verlauf des Interviews.

Im folgenden werden die einzelnen Teile aller drei Interviewleitfaden kurz beschrieben. Die gesamten Leitfaden im Wortlaut finden sich in Anhang A.

##### *Elterninterview:*

1. *Das Kind in der Schule:* Die Eltern wurden aufgefordert zu berichten, wie ihr Kind zur Zeit in der Schule zurechtkomme, ob es sich wohl fühle und ob sie, die Eltern, und das Kind selber mit den Schulleistungen zufrieden seien.
2. *Elternunterstützung:* Wir wollten wissen, wie die Eltern ihr Kind im Hinblick auf die Schule unterstützten, ob sie mit ihm zusammen Hausaufgaben machten

und auf Prüfungen lernten. Zudem fragten wir, ob sie beim Lernen von der Lehrperson mit Material, didaktischen Tipps etc. unterstützt würden und ob sie eine solche Unterstützung wünschten.

3. *Anlässe der Zusammenarbeit mit der Schule:* In diesem Teil fragten wir nach Anlässen, welche von der Schule resp. der Lehrperson für die Eltern im vergangenen Jahr angeboten worden waren. Die Eltern nahmen eine Beurteilung des Nutzens dieser Anlässe vor. Zudem wollten wir wissen, ob die Eltern aus einem bestimmten Anlass mit der Lehrperson Kontakt aufgenommen hatten..
4. *Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und den Eltern (Hauptteil):* In diesem Teil berichteten die Eltern möglichst ausführlich über den Anlass, den Verlauf und die Folgen der Zusammenarbeit zwischen ihnen und der Lehrperson. Sie äusserten sich zudem über die Klassenlehrperson, d. h. sie gaben ein Urteil darüber ab, ob sie mit ihrer / seiner Arbeit zufrieden seien und wie gut sie sich von ihm / ihr über die Schule informiert fühlten.
5. *Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen / Schule und Eltern allgemein:* Hier äusserten die Eltern ihre Meinung darüber, was Zusammenarbeit im Hinblick auf die Leistungen und das Verhalten des Kindes bewirken könne. Sie legten ihre Vorstellung von einer guten Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule dar und verglichen diese mit der von ihnen erlebten Zusammenarbeit.

#### ***Interview mit der Lehrperson:***

1. *Zusammenarbeit mit Eltern:* Als erstes berichteten die Lehrpersonen darüber, welche Elternanlässe sie organisierten und wie die Eltern auf ihre Angebote reagierten. Wir fragten, ob und in welcher Form sie die Eltern in den Unterricht einbinden würden und ob sie ihnen Material, didaktische Tipps etc. gäben, damit sie zu Hause mit ihren Kindern besser lernen könnten. Die Lehrpersonen gaben an, ob die Elternzusammenarbeit für sie belastend sei und ob es schon zu Auseinandersetzungen gekommen sei. Schliesslich wollten wir wissen, welche Unterstützung sie von der Schulleitung für die Elternzusammenarbeit erwarten könnten.
2. *Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und einem Elternpaar (Hauptteil):* Die Lehrpersonen schilderten aus ihrer Sicht den Anlass, den Verlauf und die Folgen der Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Eltern eines Schülers / einer Schülerin.
3. *Wirkungen von Elterngesprächen:* In diesem Teil wollten wir wissen, ob es schon vorgekommen sei, dass Elterngespräche ihre Einstellungen und ihr Verhalten gegenüber einem Kind verändert hätten. Die Lehrpersonen nahmen Stellung zur Frage, ob von Elternzusammenarbeit positive (oder allenfalls auch negative) Auswirkungen insbesondere im Bereich der Leistungen zu erwarten seien.
4. *Unterricht und Klassenführung:* Die Lehrpersonen gaben an, worauf sie bei der Klassenführung achteten und wie sie mit allfällig vorhandenen Unterrichtsstörungen umgingen. Zudem wollten wir wissen, ob und in welcher Form sie die Eltern einbeziehen würden, um Disziplinprobleme anzugehen.



### ***Interview mit Schülern / Schülerinnen:***

1. *Das Kind in der Schule:* Als Einstieg wollten wir von den Jugendlichen wissen, wie sie zur Zeit in der Schule zurechtkämen, ob sie sich wohl fühlten und ob die Eltern und sie selber mit den Schulleistungen zufrieden seien. Falls sie angaben, mit ihren Schulleistungen eher unzufrieden zu sein, fragten wir nach, wen sie dafür verantwortlich machten und welche Hilfestellungen sie als nützlich empfinden würden.
2. *Hausaufgaben und Nachhilfestunden:* In diesem Teil ging es um die Frage, welche Unterstützung die Jugendlichen beim Proben lernen und beim Erledigen der Hausaufgaben von zu Hause erhielten. Die Jugendlichen gaben an, ob sie mit der diesbezüglichen Situation zufrieden seien und ob es wegen der Hausaufgaben manchmal Streit mit den Eltern gebe. Wir wollten zudem wissen, ob sie die Ansicht unterstützten, dass eine engere Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern zu besseren Leistungen führen würden.
3. *Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Lehrperson (Hauptteil):* Die Jugendlichen schilderten aus ihrer Sicht den Anlass, den Verlauf und die Folgen der Zusammenarbeit zwischen ihrer Klassenlehrperson und ihren Eltern.
4. *Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrperson allgemein:* Wir wollten von den Jugendlichen wissen, wie viel Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sie für sinnvoll hielten. Sie nahmen konkret Stellung zu den Fragen, ob die Eltern über die Leistungen ihres Kindes informiert werden sollten, ob die Eltern erfahren sollten, wenn sie in der Schule etwas angestellt hätten und wer beim Übertritt nach der 6. Klasse welche Entscheidungskompetenzen haben sollte.
5. *Verhältnis zu den Eltern:* In diesem kurzen Teil beschrieben die Jugendlichen das Verhältnis zu ihren Eltern.
6. *Verhältnis zur Klassenlehrperson:* Der letzte Teil enthielt Fragen zum Verhältnis zwischen den Jugendlichen und ihrer Klassenlehrperson. Zudem wollten wir wissen, ob es in der Klasse Unterrichtsstörungen gebe und wie die Lehrperson damit umgehe.

## 4.3. Dokumentenanalyse

Die unterschiedlichen Sozialisationsaufgaben von Schule und Familie sind im Rahmen der Rechtsstaatlichkeit in Form von Gesetzen, Verordnungen und Dekreten zu regeln. In Zusammenhang mit der Frage nach der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie existieren neben hochrangigen juristischen Dokumenten wie Gesetzestexte und Verordnungen auch untergeordnete wie Lehrpläne, kantonale Broschüren, Gemeindereglemente oder konkrete Schulordnungen. Alle diese Dokumente sind Objektivationen des Willens von Behörden und Institutionen, die Schnittstellen der Zusammenarbeit zum Wohl aller Beteiligten, der Kinder, Eltern, Lehrpersonen zu gestalten (vgl. Mayring 1999, p. 33). Sie bilden neben den Perspektiven der Kinder, der Eltern und der Lehrpersonen eine weitere Betrachtungsebene. Überdies erlauben sie, den Blick in andere Schweizer Kantone zu lenken. Die Dokumentenanalyse bietet Hilfe, empirische Befunde und normative Grundlagen zu vergleichen. Was ist die Absicht des Staates? Inwieweit weicht das Verhalten der beteiligten Menschen davon ab? Sie besitzen darum im Rah-

men der Forschungsfrage nach der Zusammenarbeit von Schule und Familie hohe Relevanz.

Die Kantone unterscheiden sich, wie die Zusammenarbeit einzeln geregelt ist. Darum standen im Zentrum der Analysen die kantonalen Selbstdarstellungen. Die Analyse strebte nicht Vollständigkeit, sondern Profilbildung an. Es wurde versucht, diese über die Beschreibung von gemeinsamen und unterschiedlichen Elementen zu bestimmen. Die folgenden Fragen waren relevant: Geht die Pflicht der Zusammenarbeit über die bloße Informationspflicht hinaus? Wenn ja, was sind die Begründungen? Welche umfassenden Ziele werden aufgestellt? Gibt es Hierarchien, Vorrechte? Wie werden die Aufgaben zwischen Familie und Schule verteilt?

Konkret wurde so vorgegangen, dass in Absprache mit Vertretern der jeweiligen Kantone die schriftlichen offiziellen Dokumente gesammelt wurden. Dabei sollten möglichst alle offiziellen Texte einbezogen werden, welche sich zum Thema der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit äusserten. Darum wurden auch juristisch untergeordnete Dokumente, z.B. Lehrpläne, einbezogen. Lehrpläne sind Schnittstellen zwischen gesetzlichen Grundlagen und pädagogischer Praxis und machen etwas vom ‚kantonalen Geist‘ und dem lokalen Kolorit sichtbar. Das ist mit ein Grund, warum an verschiedenen Stellen auch Dokumente aufgenommen wurden, die sich direkt an Eltern wenden und keinen juristischen Charakter haben. Der Einbezug von nicht juristischen Dokumenten war auch gerechtfertigt, weil juristische Vorgaben die Möglichkeiten der Mitwirkung nicht abschliessend bestimmen, sondern nur einen Rahmen vorgeben, der weiter zu konkretisieren ist.

Zur Analyse der kantonalen Dokumente, wurden Kategorien gebildet, mit deren Hilfe die Dokumente analysiert wurden. Beispiele dafür sind: Informationspflicht der Schule oder Rechte der Eltern in bezug auf die Teilnahme am Unterricht. Um Wiederholungen in der Darstellung zu minimieren, erfolgte die Analyse vergleichend über einen Referenzkanton. Dazu wurde der Kanton Bern gewählt, weil er ein ausgewogenes (‚mittleres‘) Profil hat und Abweichungen in die eine oder andere Richtung gut sichtbar werden.

Bei den Gemeindedokumente wurde anders verfahren. Da deren Differenzierungsgrad stark variiert, wurde in der Analyse das differenzierteste Dokument ins Zentrum gestellt. Es war zugleich Quelle jener Untersuchungskategorien, die bei der Analyse von Dokumenten weiterer Gemeinde zur Anwendung gelangten.



## 5 Differenz zwischen Schule und Familie

“Die erhöhte Differenzierung zwischen Privatem und Öffentlichem in der Gesellschaft insgesamt verändert sowohl das öffentliche Leben als auch das private Leben. Jenes wie dieses gehorchen nicht mehr denselben Regeln. Mit der Verschiebung und Präzisierung ihrer Grenzen wandelt sich ihr Wesen“ (Prost 1999, S. 21).

### 5.1 Die Funktionen von Schule und Familie

Familie und Schule sind beides zentrale Sozialisationsinstanzen des Kindes. Ihr Verhältnis ist nicht statisch, sondern im Rahmen gesellschaftlicher Prozesse zu sehen, die der Wandel von der Agrar- zur Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft mit sich bringen. In der soziologischen Modernisierungsdebatte (vgl. Kapitel 3.1) wird auf die Säkularisierung, die Pluralisierung der Lebenswelten, die Individualisierung der Lebensweisen und die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionen verwiesen. Beide pädagogischen Institutionen<sup>5</sup>, die Schule und die Familie, reagieren mehr oder weniger auf diese gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und gestalten sie mit. Das hat nicht nur Konsequenzen für die Ausgestaltung der jeweiligen Institution, sondern auch für die gesellschaftlichen Zuschreibungen und Wahrnehmungen ihrer jeweiligen Funktion in dieser Gesellschaft. In dieser Einleitung werden im Folgenden die der jeweiligen Institution zugeschriebenen Funktionen beschrieben. Auf dieser Grundlage werden, als Ausgangspunkt für die in den folgenden Kapiteln dargestellten empirischen Ergebnisse, die Fragen bearbeitet, inwiefern die arbeitsteilige Funktionszuschreibung aufrecht erhalten werden soll, tatsächlich auch aufrecht erhalten wird und wo Überlappungen bestehen.

Die öffentliche staatliche Schule ist ein relativ junges Gebilde, das sich als Institution erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts flächendeckend verbreitet. Die Einführung der nachfolgenden Generation in Wissen und Normen bleibt nicht mehr nur Kirche und Familie überlassen. Schule tritt als Ort der „gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ (Fend 1981) neben die primäre Sozialisationsinstanz Familie. Sie „bestimmt (...) Wissen und Können, Einstellungen und Handlungsdispositionen, Lebensweg und Kulturteilhabe, Sozialstatus und Sozialchancen eines jeden Menschen“ (Sandfuchs 2000, S. 10) neben der Familie mit. Mit der Schule übernimmt eine öffentliche Institution Aufgaben, die vorher bei den meisten Kindern mehrheitlich von der Familie wahrgenommen wurden.

In der Entwicklung der Schule lassen sich mit Fend (1981) im Wesentlichen drei gesellschaftliche Funktionen erkennen:

1. *Qualifikationsfunktion*: Schule soll das gesellschaftlich als notwendig erachtete Wissen und Können vermitteln, damit die Schülerinnen und Schüler sich erfolgreich am Berufs- und Beschäftigungssystem beteiligen und in dieser Welt zu rechtfinden können.
2. *Selektion und Allokation*: Selektion wird als das Instrument verstanden, Schülerinnen und Schülern gemäss ihren Leistungen mittels Zeugnissen und Abschlüs-

---

<sup>5</sup> Der Begriff der pädagogischen Institution betont, dass sich hier in relativ dauerhafter Form niederschlägt, „was die Gesellschaft von Erziehung erwartet, wie sie sie bewertet und sich ihren Einfluss sichert. Die Institution regelt die Vorgänge in ihrem Verantwortungsbereich“ (Prenzel 1986, S. 111). Sie bestimmt somit über Ziele, Inhalte und Methoden der Erziehung.

sen Berechtigungen – z. B. zum Besuch bestimmter Schulformen, weiterführenden Schulen oder Berufsbildungen - zuzusprechen. Schule bestimmt durch Berechtigungen die Schullaufbahn, denn sie weist dadurch den Schülerinnen und Schülern Schularten und Ausbildungsgänge zu und verteilt damit auch Lebenschancen (Allokationsfunktion).

3. *Integrations- und Legitimationsfunktion*: Schule integriert die Schülerinnen und Schüler in das jeweilige kulturelle und gesellschaftliche System, das ihnen gegenüber – um es als sinnvoll erfahren und erkennen zu können – gerechtfertigt werden muss.

Diese gesellschaftsbezogenen schulischen Funktionen variieren historisch und kulturell in Gewicht und Inhalt (Sandfuchs 2000) und sind für sich komplex, widersprüchlich (Schratz 1998, Gruntz-Stoll 1999) und zugleich spannungsreich miteinander verbunden. Seit es Schulen gibt, sind sie und ihre Aufgaben auch der Kritik ausgesetzt. Dabei sind sowohl die Schule und ihre Wirkungen als auch – häufig nur implizit - grundsätzlich ihre Funktionen Gegenstand der pädagogischen, ökonomischen und bildungspolitischen Diskussion. Selten ist dabei aber von der grundsätzlichen Ablehnung der mit der Schule installierten *Arbeitsteilung* zwischen Familie als Primär- und Schule als einer Sekundärsozialisationsinstanz in Bezug auf alle drei schulischen Funktionen die Rede.

Die Familie gehört zweifellos „zu den ursprünglichsten Formen sozialer Zusammengehörigkeit“ (Mitterauer 1991, S. 22), ist als Sozialgebilde jedoch nicht reduzierbar auf eine biologisch verstandene, überzeitliche Konstante – eine Art ‚natürliche Ordnung‘ aufgrund der Blutsverwandtschaft - sondern verändert sich in Formen und Funktionen in Interaktion mit gesellschaftlichen und politischen Prozessen (ebd.) und lässt sich auch als „ein ideologisches, symbolisches Konstrukt mit eigener Geschichte und Politik“ (Judith Stacey 1993 in Gillis 1997, S. 45) verstehen. Als Familie lässt sich heute nicht mehr nur die „Lebensgemeinschaft des verheirateten Elternpaares und seiner noch nicht erwachsenen Kinder“ (Brockhaus 1984) verstehen, sondern auch Scheidungs- und Einelternfamilien, Adoptiv- und Stiefelternschaft oder Mehrgenerationenfamilien sind soziale Realität. Was macht denn die Familie aus, wenn nicht die blutsverwandtschaftliche, „natürliche“ Bindung? Schneewind (1998) definiert Familie durch das Prinzip des gemeinsamen Lebensvollzugs als *intimes Beziehungssystem*, welches das soziale System Familie von anderen sozialen Beziehungssystemen unterscheidet. Dies zeigt sich in vier Bereichen: (i) Abgrenzung von anderen Personengruppen, (ii) privater, umgrenzter Lebensraum, (iii) Dauerhaftigkeit der Beziehung aufgrund wechselseitiger Verpflichtung, Bindung und gemeinsamen Perspektiven und (iv) Nähe als physische und emotionale Intimität. Der hier verwendete Familienbegriff folgt diesem Verständnis einer subjektiv erfahrenen Familie als „gelebte Wirklichkeit, die wesentlich aus den Beziehungen und Erfahrungen, aus dem Erleben und aus den Handlungsmöglichkeiten für die einzelnen Familienmitglieder besteht“ (Wicki 1997)<sup>6</sup>.

Wie die Schule unterliegt die Familie funktionalen Zuschreibungen. Viele Kataloge familialer Funktionen ähneln sich darin, dass sie in Reproduktion und Sozialisation die Kernbereiche der Aufgaben der Familie sehen. Die Systematik von Kaufmann (1995) basiert ebenfalls darauf, differenziert jedoch weiter: Anstelle von Sozialisation spricht er von Pflege und Erziehung der Kinder, da damit das intentionale Moment der Aufgabe betont wird. Weitere Aufgaben: Haushaltsführung, Gesundheit und Erholung (Regeneration); wechselseitige Hilfe; Kohäsion und emotionale Stabilisierung der Familienmit-

<sup>6</sup> Dieser Familienbegriff unterscheidet sich von einem biologischen (Bindung durch Blutsverwandtschaft definiert), rechtlichen (Bindung durch Rechtssystem definiert) oder funktionalen (Bindung durch gemeinsames Haushalten und Aufziehen von Kindern) Verständnis der Familie (Schneewind 1998; Wicki 1997).

glieder. Auf die Kohäsions- und die Sozialisationsaufgabe soll etwas näher eingegangen werden.

### ***Kohäsion und emotionale Stabilisierung der Familienmitglieder:***

Die Verlagerung der Arbeit in ausserfamiliäre Bereiche im Zuge gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse wird als eine der Ursachen für die „Privatisierung der Familie“ (Sieder 1991) angesehen, da sie „nur“ mehr zum Ort des Wohnens und der Regeneration“ (ebd., S. 141) wurde. Der Verschulungsprozess bewirkte zudem ein längeres Verbleiben der Jugendlichen bei den Eltern, was gemäss Sieder „eine Intimisierung der Familie – insbesondere eine emotionale Aufladung der Eltern-Kind-Beziehung zur Folge haben musste“ (ebd.). Affektivität – das Äussern von Gefühlen bzw. das Eingehen auf Gefühle ist "eine der wesentlichen Leistungen, die Familienmitglieder voneinander erwarten dürfen" (Kaufmann 1995, S. 36) - als einzigem Ort in modernen Gesellschaften, wo dies erlaubt, ja als wünschenswert gilt. Es spricht einiges dafür, dass der familiäre Zusammenhalt von erheblicher, ja vermutlich im Zuge der Modernisierung wachsender Bedeutung für den Gefühlshaushalt der Familienmitglieder geworden ist. Dass Familie als Ort der Regeneration, Intimität und Affektivität durch emotionale Unterstützung und persönliche Zuwendung erlebt werden kann, ist für Kinder, aber auch für Jugendliche und Erwachsene, von grosser Bedeutung. Die grosse Nähe und Affektivität haben aber auch ihre Kehrseiten. In historisch-soziologischer Perspektive beschreibt Sennett (1983) diese Entwicklung zu einer „Tyrannei der Intimität“ als eine Geschichte des Verfalls der öffentlichen Sphäre „durch die Annahme, gesellschaftlicher Sinn erwachse aus dem Gefühlsleben der Individuen“ (ebd., S. 426). Kaufmann (1995) weist auf ein psychologisches Problem hin, wenn er auf die recht verbreitete Gewalttätigkeit familiärer Beziehungen hinweist. Auch die Aufgabe des Zusammenhaltes der Familie ist anspruchsvoller geworden. Wegen der zunehmenden Möglichkeiten alternativer Lebensstile und der allgemeinen Individualisierungstendenzen „muss heute familiäre Kohäsion, also die Bildung und Aufrechterhaltung einer Familie als soziales System selbst als Problem bzw. Aufgabe bzw. Leistung begriffen werden" (S. 36). Das Bemühen darum wird zur "Beziehungsarbeit" (ebd.). Nichtsdestotrotz lässt sich mit Lüscher (2001) die Familie als dasjenige soziale System sehen, das die „besondere Chance bietet, verlässliche soziale Beziehungen zu erfahren und zu verwirklichen“ (ebd., S. 33).

### ***Pflege und Erziehung der Kinder:***

Es gilt als weit verbreitete Norm, dass Kinder in Familien aufwachsen sollten. Indiz dafür ist nicht nur familienpolitische Rhetorik, welche häufig undifferenziert in erster Linie die Wichtigkeit der biologisch verstandenen Familie betont. Kaufmann (1995) weist auf ein weiteres Indiz hin: Für Kinder ohne Eltern werden zunehmend familienähnliche Arrangements geschaffen. Zentral scheint zu sein, dass subjektiv erfahrene Familien den Kindern dauerhafte Bezugspersonen verschaffen, was für eine förderliche Entwicklung von grosser Bedeutung ist. Unzählige psychologische Studien verweisen auf wichtige Zusammenhänge zwischen Familien- bzw. Eltern- und Kindermerkmalen (vgl. Kapitel 3). Die Bedeutung der Pflege und Erziehung der Kinder als gesamtgesellschaftlicher Konsens findet ihren Niederschlag auch in rechtlichen Festlegungen der Aufgaben von Eltern, wie sie in der Schweiz im Zivilgesetzbuch festgehalten sind. Die Elternschaft bringt die „Unterhaltspflicht“ (ZGB, Art. 276ff) mit sich, die durch Pflege und Erziehung oder Geldzahlungen geleistet wird. Zudem gilt es, die „elterliche Sorge“ (ZGB, Art. 296ff) wahrzunehmen. Inhaltlich heisst das laut ZGB: „Die

Eltern haben das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen“ (Art. 302, Abs. 1).

Die rechtliche Festlegung der Pflege- und Erziehungsaufgabe weist darauf hin, dass diese Aufgabe nicht nur von psychologischer Bedeutung für die Kinder, sondern auch von gesellschaftspolitischem Interesse ist. Die oben aufgeführten Erwartungen an familiäre Leistungen sind kind- bzw. familienbezogen zu sehen. Sie geschehen ausschliesslich "um der betroffenen Familienangehörigen willen" (S. 63), aber ihre Qualität und ihr Umfang haben "Folgen für andere gesellschaftliche Teilbereiche, ja für den gesamten Sozialzusammenhang (...)" (Kaufmann 1995, S. 64). Von den kind- bzw. familienbezogenen Funktionen der Familie sind deshalb *gesellschaftsbezogene* zu unterscheiden. Kaufmann (1995) benennt neben der Stabilisierung der Generationensolidarität die Nachwuchssicherung und insbesondere das *Humanvermögen*, um die soziale, ökonomische und kulturelle Komponente der familialen Leistung anzusprechen und macht damit deutlich, dass es nicht nur um die Quantität der Geburten allein geht, sondern ebenso um die Erwartung einer angemessenen Sozialisation. Der Beitrag der Familien dazu liegt vor allem im Bereich der Pflege und des Aufziehens der Kinder, der Fundierung ihrer körperlichen und psychischen Gesundheit, der Förderung ihrer Intelligenz und Motiventwicklung. Kaufmann meint, dass von der Nutzung des Humanvermögens als die an die menschliche Person gebundenen Ressourcen, also Gesundheit, Wissen, Motive und Kompetenzen, "sowohl die individuelle wie die kollektive Wohlfahrt abhängt" (S. 73).

Es scheint weitgehend Konsens darüber zu herrschen, dass sich die Lebensverhältnisse und der Kontext von Kindern, ihren Familien und auch der Schule verändern. Grundlegend scheint die zunehmende Ausdifferenzierung von Privatheit und Öffentlichkeit (Prost 1999, Mitterauer 1991) zu sein. Durch die Trennung der Arbeit von Haus und Familie verschiebt sich die wirtschaftliche Funktion der Familie ausser Haus. Aufgrund der parallel verlaufenden Verschulung ist es nicht mehr primäre Aufgabe der Familie, die Kinder für den Eintritt in die wirtschaftliche und politische Öffentlichkeit zu qualifizieren. In Bezug auf die Qualifikationsfunktion hat sich damit eine *Arbeitsteilung* zwischen Schule und Familie etabliert und der Aufbau spezifischerer Qualifikationen und Kompetenzen wird auch heute - nebst Erfahrungslernen durch Teilnahme an verschiedenen Handlungsbereichen - in Arbeitsteilung zwischen Familie und Bildungssystem überwiegend von der zweiten Institution übernommen. Die Familie schafft durch „Pflege und Erziehung“ bzw. ihre Sozialisationseffekte ein bestimmtes Mass an Humanvermögen als Voraussetzung, auf dem das Lernen im Bildungssystem aufbaut. Die grossen Effekte der Familie auf z. B. die Motivation und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler aber lässt fragen, inwiefern diese Arbeitsteilung die Schule die Qualifikationsfunktion erfüllen lässt. Auch nicht eindeutig ist die Arbeitsteilung zwischen Familie und Schule in Bezug auf die Integrationsfunktion der Schule. Zweifellos schafft auch hier die Familie die Voraussetzungen mit, die Aufgabe der Schule ist angesichts vielfältiger gewordenen Lebensformen und Normen nicht mehr eindeutig. Aufgrund zunehmender Mitsprache- und –Entscheidungsmöglichkeiten bei Beurteilungs- und Selektionsentscheiden ist auch die schulische Selektionsfunktion unter dem Aspekt der Arbeits- bzw. Verantwortungsteilung nicht mehr eindeutig einer Instanz zuzuschreiben.

Es scheint fast, als ob nicht mehr von einer klaren Aufgabenteilung mit klar zugewiesener Verantwortlichkeit gesprochen werden kann. Unklare Aufgabenteilungen im Alltag haben häufig Missverständnisse aufgrund nicht abgesprochener oder geklärter Erwartungen zur Folge. Die Frage, ob sich dies mit einer Klärung der Arbeitsteilung und damit der Hauptverantwortung für einen Arbeitsbereich aufgrund je spezifischer Kompetenzen der Akteure verhindern oder zumindest vermindern lässt, stellt sich auch

für Schule und Familie. Es geht dann darum, der jeweiligen pädagogischen Institution eine Hauptaufgabe und damit Hauptverantwortung zuzuschreiben: Der Schule aufgrund ihrer öffentlich verantworteten und kontrollierten Aufgabe, der Familie aufgrund ihrer Intimitätsbeziehung. Kaufmann dreht die Frage um: "Welche Sozialisierungseffekte sind es eigentlich, welche von anderen Instanzen nicht oder jedenfalls nur mit weit geringeren Erfolgsaussichten erzielt werden können?" (Kaufmann 1995, S. 50). In seinen Augen sind dies für die Familie:

- die Pflege und Zuwendung in der Kleinstkindphase
- Vorbilder sozialen Lernens
- Prägung der spezifischen Moralität eines Menschen
- Prägung der spezifischen Emotionalität
- Prägung der Lern- und Leistungsbereitschaft im Rahmen schulischer Prozesse
- Identitätsentwicklung

In Bezug auf die Frage, welche Funktionen die Schule zu übernehmen hat bzw. welche Sozialisierungseffekte sie mit wenig Erfolgsaussichten erzielen kann, gehen die Meinungen stark auseinander. In der pädagogischen und öffentlichen Diskussion lassen sich einerseits ein Expansionsmodell, das die Integrationsfunktion und damit verstärkte Erziehungsbemühungen postuliert, andererseits ein Reduktionsmodell, das auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion hervorhebt, feststellen (vgl. Kapitel 5.2).

Die Familie hat - in gesamtgesellschaftlicher Perspektive gesprochen - einen grossen Anteil am Humanvermögen. Hier nun berühren sich gesellschaftliche Funktionen der Schule und der Familie: Es ist eine empirische Tatsache und auch intuitiv plausibel, dass nicht alle Familien und alle Schulen ihre Funktionen tatsächlich in gleichem Ausmass erfüllen. Es ist sinnvollerweise zu unterscheiden zwischen Erwartungen dessen, was Familien und Schulen typischerweise leisten sollen und was sie nach allgemeiner Erfahrung in der Regel auch tatsächlich leisten. Gerade dort, wo grosse Diskrepanzen zwischen erwarteter und tatsächlicher Leistung wahrgenommen werden, entstehen Diskussionen. Sie kreisen in der Regel um zwei Fragen: Erstens wird gefragt, ob die jeweilige pädagogische Institution ihre bzw. die zur Debatte stehende Funktion überhaupt noch erfüllt. Das ist die Frage nach der tatsächlichen Leistung der Institution. Meist im Anschluss daran folgt zweitens die Frage danach, ob die jeweilige Institution diese Leistung überhaupt vollbringen soll. Paradigmatisch für diese funktionale Diskussion steht z. B. die Debatte um den Erziehungsanteil von Schule und Familie angesichts zunehmend heterogener Sozialisierungseffekte. Vor dem Hintergrund dieser funktionalen Diskussionen sind die Beiträge der folgenden beiden Kapitel (5.2 und 5.3) zu sehen. Es geht darum, das Verhältnis von Schule und Familie dahingehend zu untersuchen, inwiefern in Bezug auf die jeweiligen Primärfunktionen Überlappungen bestehen (analytisch-theoretisch und empirisch) bzw. inwiefern die Funktionserfüllung der je anderen Instanz überantwortet und wie deren tatsächliche Aufgabenausführung beurteilt wird. In Kapitel 5.4 wechselt die Perspektive und die funktionsorientierte Diskussion wird aus Schülerinnen- und Schülersicht geführt.



## 5.2 Unterricht und Lehre: Ein Problem der Familie?

### 5.2.1 Schule: Unterrichten und Erziehen

Die in der öffentlichen Diskussion geäußerten Anforderungen und daraus folgenden Zuschreibungen von Aufgaben an die Schule verändern sich. Das zeigt sich nicht nur an den primär wirtschafts- und sozialpolitisch begründeten Forderungen nach schulorganisatorischen Anpassungen (Blockzeiten, Mittagstisch, Tagesschule), sondern auch in Bezug auf den Bildungsauftrag der Schule, wie er inhaltlich in Lehrplänen verfasst ist. So enthält zum Beispiel der Lehrplan Volksschule des Kantons Bern (1995) neben den Fachinhalten auch sogenannte zusätzliche Aufgaben, die nicht nur technologische (Medienerziehung, Informatik, Verkehrsunterricht), sondern auch gesellschaftliche Veränderungen (Gesundheitsförderung, Sexualerziehung, Interkulturelle Erziehung, Berufsvorbereitung) aufnehmen. Dabei geht es letztlich nicht nur um Neuzuschreibungen an Aufgaben an die Schule. Im Rahmen von Fachlehrplänen finden sich immer Bezüge zur technologischen und gesellschaftlichen Aktualität. U. E. steht eher eine Verschiebungsfrage bzw. Verantwortungsklä rung zur Debatte: Was umfasst der Bildungsauftrag der Schule, was soll in den Familien geleistet werden?

In der Auseinandersetzung um die „Kernaufgabe“ der Schule wird häufig dichotomisierend von Unterricht und Erziehung als zwei Aufgabenbereichen gesprochen. Wir verzichten auf eine ausführliche Definition der Terminologie an dieser Stelle. Nur so viel: Erziehung kann als Reaktion auf die Tatsache gesehen werden, dass „sich Kinder *nicht* gemäss einer natürlichen Determination ‚entwickeln‘“ (Oelkers 2001, S. 266), oder, mit den Worten von Bernfeld, als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1981, S. 51) verstanden werden, die in der „Naturtatsache“ der Pflegebedürftigkeit des Kleinkindes ihren Anfang nimmt. Sie ist aber auch „unvermeidliche soziale Tatsache“ (Tenorth 1988), weil sie „in den Funktionsprinzipien einer jeden sozialen Ordnung angelegt ist und gefordert wird“ (ebd., S. 13). Luhmann liefert eine formale Definition: „Als Erziehung haben alle Kommunikationen zu gelten, die in der Absicht des Erziehens in Interaktionen aktualisiert werden“ (Luhmann 2002, S. 54) - eine tautologische Definition, wie Luhmann selber sagt. Zwei Dinge nehmen wir aber für unsere vorläufige Bestimmung mit: Erziehung ist Kommunikation und geschieht absichtsvoll. Inhalt der Absicht sind Wertvorstellungen, „das Gutgemeinte“. Erziehung kann so als kommunikativer Prozess angesehen werden, in dem der Erziehende die Absicht hat, den zu Erziehenden zu einer der „guten“ Moral angepassten Verhaltensweise<sup>7</sup> zu bringen.

Sowohl Erziehung als auch Unterricht können als Instrumente der Schule angesehen werden, um die Qualifikations-, Selektions- und Integrationsfunktion zu erfüllen (vgl. Kapitel 5.1). In Anlehnung an obige Definition zielt Unterricht primär auf die Erfüllung der Qualifikations- und Selektionsfunktion, Erziehung auf die Integrationsfunktion, ohne dass letztlich die Instrumente eindeutig voneinander zu trennen sind. In der Alltags- und Fachdiskussion finden sich nun unterschiedliche Haltungen in der Frage, wie die Aufgaben „Unterrichten“ und „Erziehen“ je gewichtet werden sollen. Auf der Folie gesellschaftlicher Veränderungen entwickeln sich Positionen auf einem Kontinuum, auf dessen einen Seite ein Expansionsmodell steht und mit Stichworten wie „Community education“, Quartierschule, Sozialpädagogisierung der Schule verbunden

<sup>7</sup> Unterricht als institutionalisiertes Arrangement von Lehr- und Lernprozessen mit bestimmten Zeit-, Raum- und Organisationsformaten steht im Zentrum der Tätigkeit der Schule (für eine weitergehende Differenzierung des Unterrichtsbegriffs vgl. Neuenschwander 2004).

werden kann (vgl. Epstein 1997). Dieses Modell will auf veränderte Lebens- und Sozialisationsbedingungen mit einem Mehr an Erziehung reagieren. Auf der anderen Seite findet sich ein Reduktionsmodell (z.B. Giesecke 1996b, Giesecke 1996a; vgl. Ipfling 1997), das mit einem Weniger an Erziehung und damit an Erziehungsverantwortung reagieren will und im Stichwort „Kerngeschäft Unterricht“ seinen Ausdruck findet. Der Topos vom „erziehenden Unterricht“ stellt nur eine vermeintliche Alternative dar: Wie auch immer, es ist nicht möglich, dass Schule gänzlich auf Erziehung verzichtet: im pädagogischen Verhältnis ist Nicht-Erziehung nicht möglich. Es stellt sich einerseits vielmehr die Frage, *wie viel* Erziehung die Schule leisten kann, ihr von den Eltern zugesprochen wird und für die Erfüllung ihrer Funktionen notwendig ist und in Bezug auf welche Verhaltensweisen und Themen sie erziehen soll bzw. muss, um glaubwürdig und effektiv ihre Aufgaben erfüllen zu können. Andererseits ist auch die umgekehrte Fragestellung von Bedeutung: Wie viel Teilhabe am Unterricht verträgt die Familie, wie viel Unterstützung kann erwartet werden, ist sinnvoll und notwendig? Diese Fragen können hier nicht beantwortet werden. Es sollen jedoch empirische Ergebnisse referiert werden, die verdeutlichen, dass es um die Frage des Mittragens des Unterrichts bzw. der schulischen Aufgaben durch die Familie erheblichen Kommunikationsbedarf zwischen den Akteuren gibt.

### 5.2.2 Schule verändert die Familie

Schule spielt in der Familie eine Rolle und ist spätestens nach dem ersten Schultag des Kindes im Alltag präsent und hat zeitlich-organisatorische, oft auch berufliche und emotionale Konsequenzen – Schule gehört zum familiären Alltag. Kinder müssen sich in eine neue soziale Umwelt einfügen, die sich von den „affektiv und partikularistisch getönten Interaktionsbeziehungen“ (Henecka 1999, S. 72) in der Familie unterscheidet (vgl. Kapitel 5.4). Eltern setzen sich mit jenen Aspekten und Themen auseinander, welche die Kinder nach Hause tragen. In der Regel nehmen sie die Schule so wahr, wie sie ihnen von ihren Kindern vermittelt wird. Sie bilden sich so ihr „Bild“ von der jeweiligen Schule, ergänzt mit indirekten Informationen aus direkten Kontakten mit anderen Familien und schulnahen Personen, und sind mit diesem mehr oder weniger zufrieden. Grundsätzlich sind die Eltern – wie dies auch andere Studien zeigen (vgl. z. B. Maag Merki 2000) – gemäss unserer Daten mit der Schule zufrieden (M=3.3; S=.5; N=978; 4-stufige Skala)<sup>8</sup>.

Diese allgemeine Zufriedenheit mit der Schule unterscheidet sich jedoch nach verschiedenen Aspekten:

- Sie korreliert signifikant mit der Note in den Hauptfächern. Je besser die Noten sind, desto zufriedener sind die Eltern (Pearson  $r = .13$ ;  $N = 921$ ;  $p < .001$ ). Sie korreliert jedoch nicht mit der Leistungsfähigkeit, gemessen an den Leistungstests (Pearson  $r = .03$ ;  $N = 925$ ).
- Eltern von Kindern in der 8. Klasse sind weniger zufrieden als Eltern der 6. Klässler (8. Klasse:  $M = 3.2$ ; 6. Klasse:  $M = 3.4$ ;  $T = 6.39$ ,  $df = 954$ ,  $p < .001$ ).
- Je höher der sozioökonomische Status<sup>9</sup>, desto weniger zufrieden sind die Eltern (Pearson  $r = -.09$ ;  $N = 959$ ;  $p < .01$ ).

---

<sup>8</sup> Faktor Schulzufriedenheit: Cronbachs Alpha .78, 4 Items zu Vertrauen in die Arbeit der Schule, ihrem Ruf, der Informationspolitik der Schule und der Einschätzung, ob das Kind gerne in diese Schule geht (vgl. Neuschwander et al.: Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Elternfragebogens. Bern: Stelle für Forschung und Entwicklung, LLB 2003).

- Eltern von Mädchen sind zufriedener als Eltern von Jungen (Mädchen:  $m=3.36$ ; Jungen:  $M=3.26$ ;  $T=-2.804$ ,  $df=956$ ,  $p<.01$ ).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Eltern zwar je nach Hauptfachnote des Kindes, seines Geschlechts, der Schulstufe und ihrer Schicht mit der Schule unterschiedlich zufrieden sind. Aber auch die weniger zufriedenen Gruppen sind noch zufrieden ( $M>3$ ). Lediglich 5.6% der Eltern sind eher oder sehr unzufrieden ( $M<2.5$ ).

Im Folgenden soll nun der Blick auf spezifische Bereiche schulischer Aufgaben geworfen werden, denn es kann durchaus angenommen werden, dass trotz allgemeiner Zufriedenheit mit der Schule einzelne Aufgabenbereiche oder Aspekte aus der Perspektive der Eltern nicht wie erwartet erfüllt werden. Zuerst soll dies am Beispiel der Qualifikationsfunktion der Schule, der Aufgabe, die Kinder durch Unterricht zu qualifizieren, untersucht werden.

### 5.2.3 Qualifikationsfunktion: Die Familie trägt mit

Die Schule erfüllt die Qualifikationsfunktion durch den Unterricht. Er stellt das schul-spezifische Instrument dar, die nachfolgende Generation zu befähigen, sich in der Welt zurechtzufinden, was vor allem die erfolgreiche Beteiligung am Berufs- und Beschäftigungssystem meint.

Es gibt viele empirische Hinweise darauf, dass die Schule nicht alleine dazu beiträgt, die Schülerinnen und Schülern in diesem Sinn zu qualifizieren. Kinder und Jugendliche lernen durch Medien, Peers und Familie auch ausserhalb der Schule. Sie bringen nicht nur genetisch bedingt unterschiedliche Dispositionen in die Schule mit, sondern auch Erfahrungen und Erkenntnisse aus individuell unterschiedlichen familiären Lernumgebungen. Auch unsere Daten weisen darauf hin, dass die ausserschulischen Sozialisationsbedingungen eine grosse Rolle spielen (vgl. Kapitel 6).

Die Familie trägt einerseits durch ihr Sozialisationsmilieu die Qualifikationsfunktion mit<sup>10</sup>. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass Eltern – gebunden an die Erwartungen an das Kind – auch Erwartungen an die Erfüllung der Qualifikationsaufgabe der Schule haben und eine mehr oder weniger bewusste Vorstellung davon haben, inwiefern die Schule des eigenen Kindes diese Aufgabe tatsächlich erfüllt. Daraus ergibt sich die je eigene Rollendefinition im Umgang mit Kind und Schule (Trudewind 1989). Das Thema soll mittels illustrierenden Interviewaussagen etwas abgesteckt werden. Vorausgeschickt muss werden, dass wir nicht explizit nach Erwartungen und Meinungen bezüglich der Qualifikationsfunktion der Schule gefragt haben. Im Vordergrund stand die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie, Lehrperson und Eltern. Es ist aber zu erwarten, dass in der Frage der Zusammenarbeit – explizit oder implizit – die Erwartungen an den jeweiligen anderen Akteur und damit die eigene Rollendefinition zum Ausdruck kommt.

<sup>9</sup> Die kontinuierliche Variable Sozioökonomischer Status basiert auf den Elternangaben zu Beruf, Ausbildung und Einkommen. Den Berufsangaben wurde erstens der ISCO-Code (vgl. Bundesamt für Statistik 1998) und zweitens auf dieser Basis der „Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (ISEI-Skala) zugewiesen. Die berufliche Tätigkeit wird in dieser Indexierung mit Informationen aus 31 Untersuchungen aus 16 verschiedenen Ländern zu Bildung und Einkommen kombiniert (Hoffmeyer 2003; Ganzeboom 1992). Zusätzlich wurden noch die Angaben der Eltern unserer Stichprobe zum Haushaltseinkommen mitberücksichtigt.

<sup>10</sup> Diese Tatsache ist im bildungspolitischen Diskurs die Begründung für die Forderung, dass es von gesamtgesellschaftlichem Interesse sein muss - wenn man erfolgreich qualifizierende Schulen will - durch *familienpolitische* Massnahmen Rahmenbedingungen zu schaffen, die positiv wirkende Sozialisationsmilieus ermöglichen.

In den Interviews der Eltern und Lehrpersonen (vgl. Kapitel 4.2) lassen sich im Blick auf Äusserungen zum Lernen in der Schule verschiedene Kategorien von Argumenten erkennen. Bei einigen Elternäusserungen wird deutlich, dass sie bereit sind, die Verantwortung für das Lernen und Arbeiten des Kindes mitzutragen: „E: Arbeiten mit meinem Kind muss ich zu Hause, ich will dies auch. Ich will es nicht abgeben. Ich gebe das Kind nicht zur Schule und bin froh, dass ich es los bin und ich nichts mehr mit der Erziehung oder anderem zu tun habe“ (P 3, 469:472)<sup>11</sup>. Hingegen wird auch dem Erstaunen über das Ausmass der Arbeit mit dem Kind, welches die Schule offenbar mit sich bringt, Ausdruck gegeben: „E: (...) ich war der Meinung, ich sei nur Eltern, aber dass ich auch noch gerade als Hilfslehrer einen Job fasse, wenn ich Kinder habe, das habe ich irgendwie unterschätzt“ (P 1, 64:66).

Auch diese Äusserung einer Mutter macht deutlich, dass sie die Qualifikationsfunktion der Schule mitträgt. Der in ihren Augen notwendige Aufwand überrascht sie: Sei es, weil sie der Meinung ist, dass die Schule ihren Anteil an der Qualifizierungsarbeit *nicht genügend* leistet, weil *ihr Kind* dieser Ergänzungsleistung ihrerseits bedarf oder weil schulpflichtige Kinder dieser Unterstützung – wenn offenbar auch in unerwartetem Ausmass – *grundsätzlich* bedürfen.

Eltern haben eigene Vorstellungen davon, was in der Schule wichtig und notwendig ist, damit ihre Kinder die ihren Leistungserwartungen entsprechenden Anforderungen erfüllen können. In den Interviews gibt es einige Hinweise auf solche Vorstellungen: E: „(...) in Häuschen hinein schreiben bei den Rechnungen. Die Zahlen müssen doch einfach in einem Häuschen sein und nicht irgendwo auf einem Strich, oberhalb oder unterhalb, das wird heute einfach, die schreiben wie sie wollen. Und wenn man doch rechnet, das kann ja nicht gut gehen, wenn eine Null hier ist und die andere da vorne und dann zählt man zusammen. Da hat man am Schluss Tausend anstatt Hundert. Das sind einfach wirklich wesentliche Sachen, von denen ich das Gefühl habe, da vernachlässigt man Sachen, die ..., es hat einfach nicht für alles Platz, scheint mir“ (P 1, 69:75).

Unabhängig vom pädagogischen, didaktischen und lernprozessbezogenen Wert des „Häuschens“ wirkt es aus der Sicht der Mutter geradezu als inhaltlicher Standard, den es zu erfüllen gilt. Vermutlich sind es solche, auch aus der eigenen Schulbiografie geprägte Vorstellungen von Standards, welche die Wahrnehmung der inhaltsbezogenen Arbeit der Schule prägen. Daneben sind auch durchaus differenzierte Vorstellungen über die notwendigen Kompetenzen der Lehrpersonenarbeit festzustellen. Das folgende Beispiel macht dies deutlich.

Schon in den ersten Klassen versuchte Frau Hofer die Lehrer/innen auf die Lernschwierigkeiten ihrer Tochter Madlen hinzuweisen, jedoch erfolglos. Trotz stundenlangen gemeinsamen Übens brachte Madlen häufig schlechte Noten nach Hause. Frau Hofer begann an sich selber zu zweifeln. Sie fühlte sich mit ihren Hinweisen auf die Schwierigkeiten von Madlen mit Zahlen durch die Lehrpersonen nicht ernst genommen. Ihr wurde mitgeteilt, „dass dies schon noch werde. Ich solle sie nur mit den Fingern zählen lassen, sie hätte den "Knopf" noch nicht geöffnet“ (P2, 336:338). Erst gegen Ende der diagnostizierte die von Frau Hofer einbezogene Erziehungsberatung eine Diskalkulie. Frau Hofer stellt sich die Frage, warum dies nicht früher festgestellt wurde: „Als ich einmal im Schulhaus P. abholen musste, fragte Frau A. - Madlens frühere Lehrerin - nach Madlens Befinden. Ich sagte, dass es gehe, dass sie aber schulisch riesige Probleme habe und erzählte von der Diagnose der EB-Tests, welche kurze Zeit zurück lagen.

---

<sup>11</sup> Die Angabe bezieht sich auf die Quelle des Interviewzitates: Primärtext (transkripiertes Interview) P 3; Zeilen 469 bis 472.

Ihre heftige Reaktion: „Ja, das können wir Lehrer nicht feststellen. Ich gebe seit über zwanzig Jahren Schule, so was hätte ich noch nie feststellen können. Da können wir nichts machen. So kompetent sind wir nicht.“ Ich wollte nicht diskutieren, doch ihre Reaktion liess mein Fragezeichen noch dicker werden. Muss ein Lehrer nicht mehr Kompetenz haben, um solche Mängel wie Legasthenie, Diskalkulie und ADS feststellen zu können? Da habe ich ein grosses Fragezeichen und ich weiss nicht, ob ich einmal eine Antwort erhalten werde“ (P 2, 339:348).

Mit diesem Anspruch an die diagnostische Kompetenz bezieht Frau Hofer. auf eine in der Professionalisierungsdiskussion und Unterrichtsforschung zentrale Kategorie des Handelns von Lehrpersonen (vgl. z.B. Helmke; Weinert 1997; Bromme 1997). Die beiden Beispiele weisen darauf hin, dass es auch subjektiv als relevant empfundene Standards der inhaltsbezogenen Schularbeit und des Lehrpersonenhandelns sind, woran die Leistung der Schule gemessen wird. Dass das ins Häuschen Schreiben als nicht erfüllter Standard wahrgenommen werden kann, ist mit ziemlicher Sicherheit den Hausaufgaben zuzuschreiben. Sie sind derjenige Bereich schulischer Lernarbeit, der am unmittelbarsten in die Familie hinein wirkt.

### 5.2.3.1 Hausaufgaben

Als didaktisches Mittel der Lehrperson sind Hausaufgaben geradezu in paradigmatischer Weise über die Schule hinaus wirkender Ausdruck der Qualifikationsfunktion der Schule. Je nach Konzeption der Lehrperson gilt es dabei, Inhalte zu vertiefen, zu ergänzen, zu üben, vorzubereiten oder nachzuholen. Unabhängig von ihrer Funktion im Rahmen der didaktischen Konzeption der Lehrperson scheinen Hausaufgaben als Institution zur Schule zu gehören (Nilshon 1995). Das folgende Beispiel mag dies illustrieren: Die Schulreform im Kanton Schwyz von 1993 umfasste u.a. mehrere Neuerungen in der Zeitgestaltung der Schule, so auch die Integration der Hausaufgaben in den Unterricht, was faktisch als ihre Abschaffung wahrgenommen wurde. Trotz dem Nachweis, dass die Befürchtungen betreffend Leistungsnivellierung und Leistungsabbau nicht zutrafen (Bischof 1995), wurden sie 1997 per Regierungsratsbeschluss wieder eingeführt (SLZ 1997, Nr. 12 S. 45).

Eltern scheinen Hausaufgaben tatsächlich eine wichtige Rolle zuzuschreiben und nehmen ihre Erledigung als Selbstverständlichkeit wahr. 94% der Eltern in unserer Stichprobe erwarten, dass ihr Kind seine Hausaufgaben sehr exakt bearbeitet ( $M=3.37$ ;  $N=971$ )<sup>12</sup>. Das läuft nicht ganz konfliktfrei ab, denn fast bei der Hälfte der Eltern sind sie zumindest manchmal ein unangenehmes Thema (Skalenpunkte 3-5: 45%;  $M=2.43$ ,  $N= 892$ )<sup>13</sup>, kommt es immerhin bei 30.2% wegen der Hausaufgaben zumindest manchmal zu Streit mit dem Kind und bei immerhin 8.4% sogar zum Streit zwischen den Eltern bzw. Lebenspartnern. Dabei ist ein Geschlechts- und Stufeneffekt festzustellen. Konflikte treten bei Schülern häufiger als bei Schülerinnen und in der 8. Klasse mit noch grösserem Unterschied zwischen den Geschlechtern auf (vgl. Kapitel 6.3.5.3).

Die Elternerwartung, Hausaufgaben exakt zu bearbeiten, kann als Ausdruck dafür gesehen werden, dass vermutet wird, dies trage etwas zum Schulerfolg der Kinder bei. Ist dem tatsächlich so? Die empirischen Befunde zu dieser Frage sind nicht eindeutig und die vorliegenden Studien sind nicht differenziert genug, weil entweder wichtige Hausaufgabenvariablen wie Häufigkeit und Menge sowie ihre Interaktion mit dem

<sup>12</sup> Skalenpunkte: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4=stimmt genau.

<sup>13</sup> Skalenpunkte: 1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft, 5=immer.

sozialen Hintergrund der Familie und Elternmerkmalen nicht explizit untersucht wurden (vgl. zusammenfassend Trautwein 2001). Wir beschränken uns an dieser Stelle auf eine Darstellung von einigen Ergebnissen auf Individualebene.

Hausaufgaben sind offenbar manchmal ein unangenehmes Thema zu Hause. Entgegen der Annahme, dass dies im Hinblick auf den Selektionsentscheid und der damit verbundenen vermutlichen Drucksituation in der 6. Klasse zu mehr Konflikten als in der 8. Klasse führt, gibt es zwischen den beiden Stufen keinen Unterschied (6.  $M=2.10$ , 8.  $M=2.07$ ,  $T=.671$ ,  $df=970$ ,  $p=.49$ ). Was kann aber das Auftreten von Konflikten bei den Hausaufgaben erklären? Es ist davon auszugehen, dass sowohl Eltern- als auch Schülermerkmale zum Entstehen von Konflikten beitragen. In das regressionsanalytische Modell fließen folgende Annahmen ein:

***Hypothesen bezüglich Elternmerkmalen:***

- Das Auftreten von Konflikten ist abhängig von Attributionen der Eltern im Falle von schulischem Misserfolg ihres Kindes.
- Eine direktiv-instruierende Elternreaktion führt im Gegensatz zu einer autonomieunterstützenden Elternreaktion eher zu Konflikten.
- Je zufriedener die Eltern mit der Schule sind, desto weniger wahrscheinlich sind auch Hausaufgabenkonflikte.
- Eine Ausrichtung der schulischen Leistungsnorm an der Klasse (Sozialnorm) erzeugt Druck und macht damit Konflikte wahrscheinlicher.

***Hypothesen bezüglich Schülermerkmalen:***

- Je höher der Notendurchschnitt in den Hauptfächern ist, desto weniger problematisch wird die Schulsituation des Kindes wahrgenommen, was sich auch in der geringeren Konflikthaftigkeit der Hausaufgaben-situation äussern sollte.
- Eine hohe intrinsische Motivation des Kindes äussert sich vermutlich in engagierter Schul- und Hausaufgabenarbeit, was zu weniger Konflikten führen sollte.
- Die Konflikthaftigkeit der Hausaufgaben-situation steigt mit der Zunahme der wöchentlichen Dauer der Hausaufgabenarbeit.

Das Modell, welches 19,1% der Varianz aufzuklären vermag, zeigt folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 1):

***Elternmerkmale:***

- Je eher Misserfolg des Kindes fehlenden Fähigkeiten und Interesse zugeschrieben wird, desto wahrscheinlicher sind Konflikte. Keinen signifikanten Beitrag zur Vorhersage von Konflikten leisten jedoch die Zuschreibungen „Fehlendes Glück“, „Zuwenig Fleiss und Elternunterstützung“ und „Zuwenig Lehrerunterstützung“.

Tabelle 5.1 Bedingungen des Zustandekommens von Hausaufgabenkonflikten.

	Beta
Misserfolgsattribution: Fehlende Fähigkeit und Interesse	.135***
Misserfolgsattribution: Fehlendes Glück	-.008
Misserfolgsattribution: Zu wenig Fleiss und Elternunterstützung	.038
Misserfolgsattribution: Zu wenig Lehrerunterstützung	.052
Ergebnisorientiert-direktiv instruierende Elternreaktion	.236***
Autonomieunterstützende Elternreaktion	-.105***
Elterneinschätzung der Schule	-.087**
Schulleistungserwartung: Sozialnorm	.121***
Notendurchschnitt Hauptfächer	-.086*
Intrinsische Motivation des Schülers	-.058
Wöchentliche Hausaufgabendauer	.025
F, df (Regression und Gesamt)	19.483***, 11, 859
R <sup>2</sup> korr.	19,1%

AV= Hausaufgabensituation: Konflikte

### ***Elternmerkmale***

- Es bestätigt sich, dass ergebnisorientiert-direktiv instruierende Elternreaktionen bei schlechten Noten des Kindes signifikant zur Erklärung von Konflikten bei Hausaufgaben beitragen, ebenso wie eine eher geringe autonomieunterstützende Reaktion.
- Je unzufriedener die Eltern mit der Schule sind, desto wahrscheinlicher sind Hausaufgabenkonflikte.
- Tatsächlich trägt eine an der Klasse orientierte Schulleistungserwartung zur Erklärung von Hausaufgabenkonflikte signifikant bei.

### ***Schülermerkmale***

- Es bestätigt sich: Je tiefer der Hauptfächernotendurchschnitt ist, desto wahrscheinlicher sind Konflikte.
- Hingegen trägt eine geringe intrinsische Motivation der Schüler in diesem Modell nicht signifikant zur Erklärung der Konflikthaftigkeit bei.
- Ebenfalls keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung von Konflikten leistet die wöchentliche Hausaufgabendauer.

Das Auftreten von Hausaufgabenkonflikten hängt stark mit dem Umgang der Eltern mit schulischem Misserfolg und der in Noten ausgedrückten Leistungsfähigkeit des Kindes zusammen. Sie treten eher in Familien auf, wo Eltern schulischen

Misserfolg den fehlenden Fähigkeiten und Interessen des Kindes zuschreiben, darauf mit Strafe oder Drohungen reagieren und das Kind einen eher tiefen Notendurchschnitt in den Hauptfächern aufweist.

Die Hausaufgabendauer trägt nicht signifikant zur Erklärung von Hausaufgabenkonflikten bei. Das hat vielleicht auch damit zu tun, dass es keinen Zusammenhang zwischen der wöchentlichen Zeit, die Schülerinnen und Schüler in die Hausaufgaben investieren, und ihrer Leistungsfähigkeit bzw. ihrem Notendurchschnitt gibt: Es ist also nicht so, dass schwächere Schülerinnen und Schüler längere durchschnittliche wöchentliche Hausaufgabenzeiten angeben (zu Testleistung: Pearson  $r=.04$ ;  $p=.20$ ; zu Notendurchschnitt in Hauptfächern: Pearson  $r=.05$ ;  $p=.08$ ).

Die Hausaufgabendauer unterscheidet sich jedoch abhängig vom Geschlecht und der Stufe (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 5.2: Hausaufgabendauer in Minuten nach Geschlecht und Stufe.

	M	S	T-Test, df
Mädchen	127.0	77.1	-4.743*** 1133
Jungen	103.5	89.6	
6. Klasse	106.2	73.9	-2.895*** 1131
8. Klasse	121.0	90.1	

Mädchen arbeiten wöchentlich deutlich länger an Hausaufgaben als Jungen; mit 24 Minuten sind das fast 25% mehr Zeit, die sie in die Hausaufgaben investieren. Der Stufeneffekt ist nicht ganz so gross wie der Geschlechtereffekt, aber statistisch ebenfalls signifikant. Mit 15 Minuten Mehrarbeit beschäftigen sich die 8. Klässler immerhin 14% länger mit Hausaufgaben als die 6. Klässler.

Hausaufgaben tragen schulische Inhalte und Anforderungen in die Familie. Eltern sind bereit, durch Mithilfe ihre Kinder zu unterstützen: Lediglich 4.7% der Eltern geben an, dass das Kind die Hausaufgaben ganz alleine macht. Die Hausaufgabensituation in den Familien ist jedoch nicht immer konfliktfrei, wie wir gesehen haben. Dies hängt von der sozialnormierten Schulleistungserwartung, der Schulzufriedenheit, der Elternreaktion und Ursachenzuschreibung im Misserfallsfall ab. Da wir keine hausaufgabenspezifischen schulischen Merkmale (wie z. B. Häufigkeit der Hausaufgabenvergabe, Kontrolle von Hausaufgaben, Individualisierungsgrad und Art der Hausaufgaben) erfasst haben, können wir nicht sagen, inwiefern die schulische Situation über den tiefen Hauptfächernotendurchschnitt hinaus zu Konflikten beiträgt. Als ein Indiz, dass es auch mit der Hausaufgabenpraxis in der Schule Zusammenhänge geben könnte, kann die Tatsache gelten, dass sich doch mehr als ein Drittel der Eltern eine Einflussnahme auf Art und Umfang der Hausaufgaben wünschen (36.2% mit Skalenwerten 3 oder 4 auf vierstufiger Skala;  $M=2.27$ ). Sie unterscheiden sich darin signifikant von den Lehrpersonen, die dies deutlich ablehnen (Lehrperson  $M=1.71$ ;  $T=-15.1$ ,  $df=939$ ,  $p<.001$ ).

### 5.2.3.2 Nachhilfe

Es können verschiedene Gründe angenommen werden, warum ein Kind Nachhilfeunterricht besucht: Eltern nehmen bei ihrem Kind einen erhöhten Qualifikationsbedarf an, weil die schulische Situation des Kindes darauf schliessen lässt



und oder weil die Eltern höhere Bildungsaspirationen haben. In unserer Stichprobe gibt ein Fünftel der Eltern an, dass ihre Kinder im laufenden Jahr Nachhilfestunden (18.2%; N=975) erhalten, zwei Drittel davon gegen Bezahlung (62.4%; N=202).

Im folgenden wollen wir die Nachhilfesituation verschiedener Teilgruppen betrachten: Neben der Stufe und dem Geschlecht interessiert auch, ob sich die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht nach Klassentyp in der 8. Klasse unterscheidet: Nach der Selektion im 6. Schuljahr treten die Schülerinnen und Schüler je nach Organisation der Sekundarstufe 1 in eine Real-, Sekundar- oder eine gemischte, die beiden Typen integrierende Klasse oder eine spezielle Sekundarklasse (progymnasiales Jahr) ein. Es kann vermutet werden, dass die unterschiedlichen Anforderungsniveaus und Ausrichtungen – eher berufliche Lehre in der Real-, eher höhere Schulen in der Sekundarklasse – auch erhöhten Qualifikationsdruck erzeugen und damit auch eher nach Nachhilfeunterricht verlangen. In die gleiche Richtung geht die Vermutung, dass es Unterschiede zwischen Stadt und Land gibt, da in der Stadt ein grösseres Angebot an institutionellen Nachhilfeangeboten vorhanden ist.

Die statistischen Auswertungen zeigen jedoch, dass es in diesen Teilgruppen keinen Unterschied in der Häufigkeit der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht gibt:

- 6. und 8. Klasse: Das überrascht auf den ersten Blick, denn in der 6. Klasse steht die Selektion im Hinblick auf die Sekundarstufe 1 an (6. Klasse 18.1% aller Schülerinnen und Schüler, N=387; 8. Klasse 18.5%, N=568;  $\chi^2=0.02$ ,  $df=1$ , ns).
- Geschlecht: Auch bezüglich des Geschlechtes stellen wir keinen Unterschied in der Häufigkeit von Nachhilfeunterricht fest: Mädchen und Jungen besuchen ihn gleich häufig (Jungen 17.2% aller Jungen, N= 79; Mädchen 19.3%, N=96;  $\chi^2=0.7$ ,  $df=1$ , ns).
- Klassentyp 8. Klasse: Dasselbe trifft für die verschiedenen Klassentypen in der 8. Klasse zu. Die ungleiche Häufigkeit des Nachhilfebezuges in Real-, Sekundar- und gemischten Real-/Sekundarklassen ist statistisch nicht signifikant (Realklasse 17.6% aller Realschülerinnen und -schüler, N=32; Sekundarklasse 17.8%, N=61; Real-/Sekundarklasse gemischt = 26.2%, N=11;  $\chi^2=1.9$ ,  $df=2$ , ns).
- Stadt-Land<sup>14</sup>: Das vermutlich in der Stadt grössere Angebot an institutionellen Nachhilfeangeboten generiert offenbar keine statistisch signifikant erhöhte Nachfrage (Stadt 21.0%, N= 51; Land 16.6%, N=54;  $\chi^2=1.8$ ,  $df=1$ , ns).

Wir haben untersucht, inwiefern sich die Nachhilfe beziehenden Schülerinnen und Schüler von den nicht Nachhilfe beziehenden in Bezug auf Eltern- und Schülermerkmale unterscheiden. Die logistische Regressionsanalyse erlaubt es, die Abhängigkeit einer dichotomen Variable von anderen unabhängigen Variablen, die Intervallskalenniveau aufweisen können, zu untersuchen (Bühl 2002). Dabei sollen nicht alle angenommenen UV in das Modell einbezogen werden. Mit der Methode der Vorwärtsselektion prüft SPSS aufgrund der Likelihood-Funktion sukzessive, welche Variablen einbezogen, welche wieder entfernt werden müssen. Zur Auswahl legen wir strukturelle und prozessuale Elternmerkmale und als u. E. zentrales Schülermerkmal im

<sup>14</sup> Die Zuordnung zu Stadt und Land wurde aufgrund der Wohngemeinde der Eltern und der Klassifikation städtisch-ländlich des Bundesamtes für Statistik (2000) vorgenommen.

Hinblick auf die Wahrnehmung eines Nachqualifikationsbedarfs die durchschnittliche Note in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Französisch vor (vgl. Fussnote ).

Die Analyse bezieht einzig die durchschnittliche Hauptfächernote in das Modell ein, das damit 11% der Varianz aufzuklären vermag (Beta=1.5, df=1,  $p < .001$ ). Die Elternmerkmale – Bildungsaspiration, sozioökonomischer Status, prozessuale Merkmale, aber auch die Einschätzungen der Schule<sup>15</sup> – verbessern die Vorhersagewahrscheinlichkeit von Nachhilfeunterricht nicht. Die Treffgenauigkeit aufgrund der durchschnittlichen Hauptfächernote beträgt 81.5%.

Warum wird Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen? Konsistent mit dem vorherigen Ergebnis, dass die durchschnittliche Hauptfächernote mit hoher Wahrscheinlichkeit die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht vorhersagen lässt, wird sowohl in der 6. und 8. Klasse (vgl. Tabelle 3 exemplarisch für alle Teilgruppen), bei Schülerinnen und Schülern, in den drei Klassentypen in der 8. Klasse und in der Stadt und auf dem Land die Verbesserung der Schulleistung als wichtigster Grund für Nachhilfeunterricht angegeben. In allen Teilgruppen rangiert zudem fehlende Unterstützung - in der Schule und zu Hause - als Nachhilfegrund am Schluss.

Tabelle 5.3: Gründe für die Nachhilfe nach Schuljahr

Item	6. Schuljahr			8. Schuljahr		
	N	M	S	N	M	S
Verbesserung der Schulleistung	64	3.64	.574	98	3.68	.585
Andere Gründe	18	3.44	1.149	17	2.71	1.359
Ausgleich eine Schwäche, Lernproblem	55	3.13	1.037	87	3.24	.952
Übertritt in anspruchsvollere Stufe, Klasse	53	2.40	1.182	81	2.09	1.196
Eltern können fachlich nicht helfen	55	2.15	1.239	88	2.78	1.189
Übertritt ins nächste Schuljahr sicherstellen	54	2.13	1.082	74	2.30	1.213
Lehrperson vermittelt Stoff nicht gut	52	1.58	.825	76	1.86	1.003
In Familie keine Zeit	52	1.42	.871	74	1.34	.625
Unterrichtsausfall	52	1.15	.500	75	1.13	.475

Die Teilgruppen unterscheiden sich nur in Bezug auf wenige Gründe signifikant voneinander:

- Stufe: Bei Eltern von Kindern in der 8. Klasse ist die fehlende Möglichkeit, fachlich zu helfen, ein signifikant stärkerer Grund für Nachhilfe als bei Eltern von 6. Klässlern (M vgl. Tabelle 3;  $T = -3.1$ ,  $df = 141$ ,  $p < .01$ ). Dieser Befund lässt

<sup>15</sup> Vorgelegte, aber durch SPSS nicht ins Modell aufgenommene Variablen: Der sozioökonomische Status, höchster erwarteter Schulabschluss, die erwartete soziale, kriteriale und individuelle Leistungsnorm, die ergebnisorientiert-direktiv instruierende Reaktion bei schlechten Schülerleistungen, die Schulzufriedenheit und Konflikthaftigkeit des Verhältnisses zur Schule, die Qualität des Gesprächs mit der Lehrperson zur Beurteilung des Kindes.

sich dahingehend interpretieren, dass der Schulstoff mit zunehmender Stufe anspruchsvoller wird und von Eltern zunehmend elaboriertere Kenntnisse schulischer Inhalte verlangt, wenn sie ihre Kinder fachlich unterstützen wollen.

- Klassentyp in der 8. Klasse: Derselbe Grund für Nachhilfe – Eltern können fachlich nicht helfen – variiert signifikant ( $F=4.213$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ ) nach Klassentyp. Gemäss Scheffé-Test ist dies ein signifikant stärker ausgeprägter Grund in Sekundarklassen als in gemischten Real-/ Sekundarklassen (Sekundarklassen  $M=3.00$ , gemischte Real-/ Sekundarklassen  $M=1.75$ ;  $p<.05$ ). Der Unterschied zwischen Realklassen ( $M=2.7$ ) und den beiden anderen Schultypen ist nicht signifikant. Sekundarklassen sind Schulen mit erhöhtem Anspruchsniveau – diese Ausrichtung spiegelt sich vermutlich in diesem Ergebnis, wenn auch erwartungswidrig nur gegenüber gemischten und nicht gegenüber Realklassen mit tieferem Anspruchsniveau.
- Stadt-Land: Eltern in der Stadt geben signifikant häufiger fehlende Zeit als Grund für Nachhilfeunterricht an als auf dem Land wohnende Eltern (Eltern in städtischen Gemeinden  $M=1.52$ , Eltern in ländlichen Gemeinden  $M=1.19$ ;  $T=2.6$ ,  $df=124$ ,  $p<.05$ ). Zu untersuchen bleibt, ob dieses Ergebnis etwa in einem Zusammenhang mit der Familienform oder dem Umfang und der Aufteilung der Erwerbstätigkeit der Elternteile steht.

Andere Gründe für Nachhilfeunterricht als die aufgeführten wurden von einigen Eltern ( $N=35$ ) ergänzt und insbesondere im 6. Schuljahr als gewichtig angegeben ( $M=3.44$ ). Von 21 Eltern wurden sie näher ausgeführt (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 5.4: Elternangaben zu weiteren Gründen für den Nachhilfeunterricht

Aussage	Anzahl Nennungen (N = 21)
Nimmt von Eltern keine Hilfe an	5
Erhebliche Probleme in Mathematik	3
Schul-/ Klassenwechsel aus anderem Kanton, Ausland mit Nachholbedarf	3
Zur Entlastung (alleinerziehend) und um die Beziehung zum Kind nicht zu strapazieren	2
Persönliche Sicherheit (Selbstvertrauen) des Kindes	1
Erzieherische Gründe	1
Motivationsprobleme	1
Weil es von der Schule angeboten wurde	1
Fachperson kann gezielt auf das Lernverhalten eingehen	1
Studentin vermittelt den Stoff besser	1
Wegen fehlender Fremdsprachenkenntnis	1
Erklärungen zur besseren Verständlichkeit	1

#### 5.2.4 Selektionsfunktion: Die Familie entscheidet mit

Die Entwicklung des Verhältnisses von Schule und Familie hat in den letzten Jahren insbesondere auch eine politisch begründete Beteiligung der Eltern an der Schule mit

sich gebracht (Krumm 1996; Hepp 1999; Hepp 1990). Im Kanton Bern hat dies u.a. zur Mitsprachemöglichkeit der Eltern im Rahmen der Semesterbeurteilungen Ende des ersten Semesters (sogenannte Elterngespräche) und des Selektionsentscheides anlässlich des Übertrittes in die Sekundarstufe 1 Ende des ersten Semesters in der 6. Klasse geführt. Eine Mitsprache oder sogar eine Mitbestimmung der Eltern in Bezug auf schulische Aufgaben generiert einen erhöhten Kommunikationsbedarf – es gilt, die jeweils andere Perspektive und Position anzuhören und je nach Entscheidungsprozess austarierend aufzunehmen. Dazu gehört auch die Klärung der Zuständigkeit, wer in welcher Form und Gewicht zur Entscheidung beitragen kann.

An dieser Frage anknüpfend haben wir den Akteuren drei Aussagen zur Stellungnahme vorgelegt, welche die Kompetenzabgrenzung zwischen Familie und Schule in selektionsfunktionalen Bereichen zum Thema haben und grundsätzlich den Status quo widerspiegeln.

Betrachten wir zuerst den Übertrittsentscheid. Funktional gesehen ist die Erteilung der Berechtigung, in der Sekundarstufe 1 die Real- oder Sekundarklasse zu besuchen, Ausdruck der Selektionsaufgabe der Schule. Sie erteilt die Berechtigung „Kraft ihres Amtes“ aufgrund der Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die sie zu beurteilen hat. Die Mitsprache der Eltern bedeutet, dass die Schule nicht die alleinige Verantwortung für diesen Entscheid zu tragen hat. Das kann für beide Seiten ent-, aber auch belastend sein. Wie stehen nun die Eltern und Lehrpersonen dazu? Die Meinungen gehen in dieser Frage sehr stark auseinander. Eltern sind ausgeprägt für eine Mitbestimmung, Lehrpersonen äussern sich – mit  $M=2.33$  knapp unter dem Skalenmittelpunkt – dagegen (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5.5: Eltern- und Lehrpersonenmeinung zur Mitbestimmung anlässlich des Übertritts in die Sekundarstufe 1, zur Beurteilungsbeeinflussung durch Eltern und zur Mitsprache bei schulischen Sondermassnahmen.

	$M_E$	$S_E$	$M_L$	$S_L$	T-Test, df	Korr.
Ich will mitbestimmen, ob mein Kind die Real- oder Sekundarklasse besucht <sup>16</sup> .	3.30	.817	2.33	.965	- 23.1*** 931	-.05
Ich darf die Beurteilung der Leistungen meines Kindes durch die Lehrpersonen nicht beeinflussen.	2.96	.976	3.59	.623	16.6*** 914	.01
Meine Mitsprache muss bei allen schulischen Sondermassnahmen gegenüber meinem Kind (z.B. Stützunterricht, Zuweisung in besondere Klassen) gewährleistet sein.	3.40	.691	3.68	.619	-9.3*** 931	.02

Die Meinung der Lehrpersonen streut jedoch beträchtlich ( $S=.97$ ): Mit 47% sind fast die Hälfte der Befragten der Meinung, dass Eltern mitbestimmen sollen, etwas mehr als die Hälfte sind dagegen (vgl. Abbildung 1). Es scheint so, dass damit in dieser Frage eine

<sup>16</sup> Die entsprechende Formulierung im Lehrerfragebogen lautet: „Eltern sollen mitbestimmen, ob ihr Kind die Real oder Sekundarklasse besucht“. Im Folgenden wird jeweils die Formulierung aus Elternsicht wiedergegeben. Im Lehrerfragebogen finden sich die jeweils analogen Formulierungen wieder. Sie können im Dokumentationsband nachgeschlagen werden.

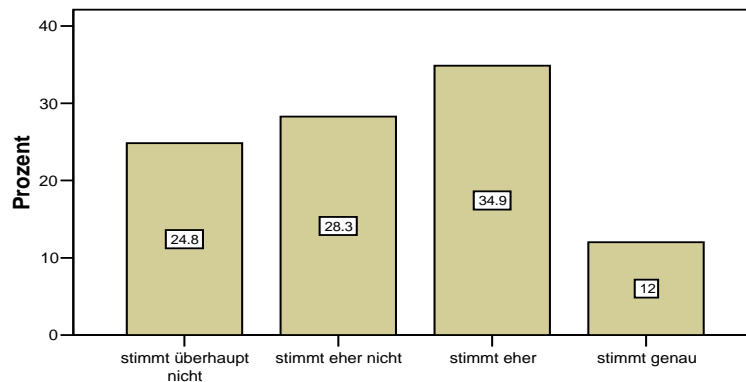


Abbildung 5.1: Meinung von Lehrpersonen zum Mitbestimmungsrecht der Eltern bei Übertrittsverfahren

doppelte Differenz besteht. Es herrscht nicht nur Uneinigkeit zwischen Lehrpersonen und Eltern, sondern auch zwischen den Lehrpersonen.

Die Beurteilungskompetenz kann als ein zentrales berufliches Instrument der Lehrpersonen im Hinblick auf die Qualifikationsfunktion angesehen werden. Beurteilungen und Leistungsmessungen sind unabdingbare Bestandteile des Lehr- und Lernprozesses und Grundlagen im Hinblick auf Selektionsentscheide. Wir haben die Akteure gefragt, wie sie zu einer Beeinflussung der Leistungsbeurteilung durch die Eltern stehen. Auch in dieser Frage besteht eine grosse, statistisch signifikante Differenz zwischen Eltern und Lehrpersonen. Eltern sind eher knapp der Meinung, dass sie die Leistungsbeurteilung nicht beeinflussen sollten ( $M=2.96$ ; vgl. Tabelle 5), während Lehrpersonen diese Beeinflussung deutlich ablehnen ( $M=3.59$ ).

Der Blick auf die Standardabweichung lässt hier eine grosse Streuung der Elternmeinung erkennen ( $S=.976$ ). Nahezu ein Drittel der Eltern lehnt die Aussage ab (vgl. Abbildung 2), ist also der Meinung, dass sie die Leistungsbeurteilung ihres Kindes

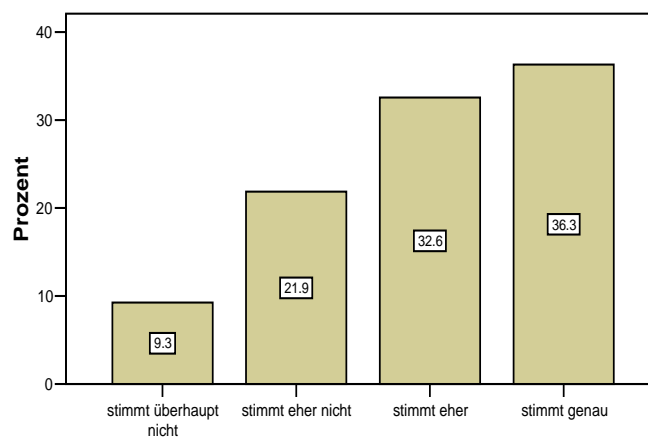


Abbildung 5.2: Elternmeinung zur Aussage, die Leistungsbeurteilung nicht beeinflussen zu dürfen

durchaus beeinflussen dürfen. Die dritte Aussage zu einer selektionsrelevanten Thematik, zu der Eltern und Lehrpersonen Stellung genommen haben, betrifft das schulische Instrument, durch Sondermassnahmen auf Besonderheiten im Lern- und Sozialverhalten zu reagieren. Als Beispiele sind der Stützunterricht und die Zuweisung in eine besondere Klasse aufgeführt. Diese zwei Möglichkeiten der Segregation werden insbesondere bei Leistungsabweichungen eingesetzt.

In der Antwortrichtung sind sich Eltern und Lehrpersonen in dieser Frage recht einig: Beide Gruppen befürworten im Durchschnitt die Mitsprache der Eltern bei schulischen Sondermassnahmen, wenn auch die Lehrpersonen signifikant stärker als die Eltern (vgl. Tabelle 5). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es zu allen drei selektionsrelevanten Themen eine signifikante Differenz zwischen Eltern und Lehrpersonen gibt: Eltern wollen in Selektionsfragen eher mitreden und mitentscheiden, Lehrpersonen lehnen diese Mitsprache eher ab.

### **5.2.5 Integrationsfunktion: Die Familie normiert auch**

Die Integrationsfunktion der Schule beinhaltet u. a. die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in die Normen des Schullebens einzuführen. Das beinhaltet auch die Einführung und Durchsetzung von Vorstellungen von Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Höflichkeit, wie sie es die Zusammenarbeit von vielen Personen in einer Schule erfordert. Individuelle Vorstellungen in Bezug auf diese Tugenden gilt es so weit an eine gemeinsame Praxis heranzuführen und anzupassen, dass Unterricht durchführbar ist oder bleibt.

Auf die Frage, inwiefern sie der Aussage, dass sie es akzeptieren müssen, wenn die Lehrpersonen andere Vorstellungen als sie von Pünktlichkeit, Ordnungssinn, Sauberkeit und Höflichkeit haben, zustimmen, antworten die Eltern grundsätzlich bejahend ( $M=3.18$ ,  $S=.888$ ). Wenn wir aber auf die Häufigkeitsverteilung der Meinungsäusserung schauen, zeigt sich, dass es einen namhaften Anteil von Eltern gibt, welcher der Meinung ist, dass dies nicht notwendig ist: 27% der Eltern meinen, dass sie es nicht akzeptieren müssen, wenn die Lehrperson andere Tugendvorstellungen hat (Antworten zu den Skalenpunkten „stimmt überhaupt nicht“ und „stimmt eher nicht“ auf der 4-stufigen Skala). Auch in dieser Frage gibt es eine statistisch hochsignifikante Differenz zur Meinung der Lehrpersonen: Diese sind klar der Meinung, dass Eltern dies zu akzeptieren haben (Lehrpersonen  $M=3.52$ ,  $S=.553$ ;  $T=10.1$ ,  $df=934$ ,  $p<.001$ ).

Die gesellschaftsbezogene Integrationsfunktion der Schule findet auch darin ihren Ausdruck, dass die Schule gesellschaftlich relevante Themen aufzugreifen und zu bearbeiten hat. Solche Themen haben es i. d. R. an sich, auch in der (politischen) Öffentlichkeit kontrovers diskutiert zu werden, treffen doch insbesondere in solchen Fragen individuelle und kulturspezifische Haltungen und Normen aufeinander. Im Umgang mit politischen Themen und Sexual- und Gesundheitserziehungsthemen wie AIDS, Rauchen und Drogen erleben Kinder im Rahmen ihres Sozialisationsmilieus unterschiedliche Modelle und Normen zwischen offener Kommunikation und Tabuisierung, Befürwortung und Ablehnung, differenzierter und vorurteilsbehafteter Argumentation. Die Bearbeitung einer solchen Thematik in der Schule kann einen grossen Eingriff in das Normengefüge einer Familie bedeuten, ist aber trotzdem – wir beziehen uns hier auf den Kanton Bern – eine verbindliche Aufgabe der Schule und im Lehrplan festgehalten. Ausdruck findet die Problematik des Normenspektrums im Lehrplan darin, dass sowohl in Bezug auf die Gesundheits- wie auch Sexualerziehung festgehalten ist, dass dies gemeinsame Aufgaben von Schule und Elternhaus sind und beide ihren Anteil an der Ver-

antwortung wahrnehmen müssen (Kanton Bern 1995). In Bezug auf die Sexualerziehung haben die Eltern sogar das Recht, ihr Kind dispensieren zu lassen (ebd., ZUS 5).

Wir haben die Eltern und Lehrpersonen gefragt, ob Eltern das Recht haben sollen, ihr Kind bei „heissen“ Unterrichtsthemen (z.B. Sexual- und Gesundheitserziehungsthemen wie AIDS, Rauchen, Drogen; politischen Themen wie Rassismus; etc.) nicht in die Schule zu schicken. Das Resultat erstaunt doch einigermassen: Beide Akteure lehnen dieses Recht ab, die Eltern erstaunlicherweise statistisch hochsignifikant stärker als die Lehrpersonen (Eltern  $M=1.65$ ,  $S=1.02$ ; Lehrpersonen  $M=2.4$ ,  $S=.987$ ;  $T=16.748$ ,  $df=919$ ,  $p<.001$ ). Die hohen Standardabweichungen können dabei mit der Tatsache zu tun haben, dass innerhalb der Gruppen grosse Meinungsunterschiede in Bezug auf dieses Dispensationsrecht bestehen. 20% der Eltern wollen für sich das Recht in Anspruch nehmen und 40% der Lehrpersonen wollen es den Eltern zugestehen. Andererseits kann ein Grund für die grosse Streuung auch in der pauschalen Fragestellung liegen, die keine differenzierte, themenspezifische Antwort ermöglicht. Es sind durchaus unterschiedliche Haltungen denkbar, ja die Schule ist von Gesetzes wegen sogar verpflichtet, themenabhängig eine Position einzunehmen: Eine antirassistische Position ist Pflicht, während in Gesundheits- und Sexualerziehungsfragen eine wissenschaftliche, Erkenntnis generierende Ausrichtung im Vordergrund steht und – wie oben erwähnt – gemäss Lehrplan z. T. tatsächlich ein Dispensationsrecht besteht.

### 5.2.6 Fazit

Die in diesem Kapitel diskutierten Ergebnisse zeigen, dass die Eltern grundsätzlich mit der Schule zufrieden sind. Der nähere Blick auf die einzelnen Aufgabenbereiche der Schule lässt jedoch vermuten, dass trotz allgemeiner Zufriedenheit einiger Klärungsbedarf zwischen den Akteuren besteht. Schule bzw. die in den Augen der Familie nicht genügende Aufgabenerfüllung durch die Schule oder die nicht erwartungsgemässen Möglichkeiten und Leistungen des Kindes können zum Problem einer Familie werden. Es bestehen bei Eltern Erwartungen an die Art und Weise der Qualifizierung durch Unterricht, die nicht kompatibel mit denjenigen von Schule und Kindern sein müssen und z. B. bei Hausaufgaben zu Konflikten führen können. Der doch recht hohe Anteil von 20% der Schülerinnen und Schüler, die zusätzlich zum Schulunterricht noch Nachhilfeunterricht beziehen, sind hingegen weder ein Indiz für enttäuschte Elternerwartungen gegenüber der Qualifikationsfunktion der Schule noch für überrissene Bildungsaspirationen. Nachhilfeunterricht scheint als Instrument der individuellen (Nach-) Qualifizierung bei schlechten Hauptfachnoten zur Verbesserung der Schulleistung eingesetzt zu werden, ohne dass dies dem Unvermögen der Schule zugeschrieben wird, sondern eher der Leistungsschwäche des Kindes bzw. der fehlenden Möglichkeit, selber zu helfen.

Die zunehmende Mitsprache in Bezug auf die Selektionsfunktion der Schule ist vermutlich Chance und Problem zugleich. Mitsprache generiert einen Kommunikationsbedarf zwischen den Akteuren. Dabei muss damit gerechnet werden, dass Eltern und Lehrpersonen in Bezug auf Mitsprache und Mitbestimmung gegenteiliger bzw. zumindest stark unterschiedlicher Meinung sind. Die Schule muss sich dabei die ambivalente Frage nach Machtverlust einerseits und nach Entlastung durch Verantwortungsteilung andererseits stellen. Auch die Bilanz der Eltern gilt es von zwei Seiten her zu sehen. Sie können ihre Wahrnehmung des Kindes zur breiten Abstützung eines Selektionsentscheides in die Waagschale werfen und für ihr Kind einstehen. In familienpsychologischer Sicht kann das aber auch zu einer Belastung der Intimitätsbeziehung führen. Oder umgekehrt: Dass die Familie die Selektion nicht mitverantwortet, kann durchaus auch als Entlastung empfunden werden. Gewiss bedeutet fehlende Mitsprache weniger

Macht, was auch zu Konflikten führen kann, wenn der Selektionsentscheid nicht mit den eigenen Bildungsaspirationen übereinstimmt. Die vollständige Delegation an die Schule hat aber auch Vorteile: Eine Ausseninstanz trägt die Verantwortung für zukunftsbestimmende Beschlüsse. Die Familie ist so von den Unwägbarkeiten solcher Festlegungen entlastet. „Der enorme Druck, unter den die Schüler durch die schulischen Verfahren der Berufsfindung gesetzt werden, befreit die Eltern von dem Zwang, selber einen analogen Druck auszuüben, der die familiären Beziehungen nachhaltig erschweren könnte“ (Prost 1999, S. 86) .

Etwas widersprüchlich scheinen die Ergebnisse in Bezug auf Aspekte der Integrationsfunktion. Ein Viertel der Eltern sind der Meinung, dass sie andere Pünktlichkeits-, Ordnungs- und Höflichkeitsvorstellungen der Lehrpersonen nicht zu akzeptieren haben, was als Indiz dafür gedeutet werden kann, dass die Pluralisierung und Individualisierung von Lebensverhältnissen und -normen auch mit sich bringt, dass die kollektiven Normen des Schullebens nicht zwingend auch eine allgemeine Akzeptanz geniessen. Andererseits sind Eltern bereit, auf ein – in Bezug auf Sexualunterricht sogar bestehendes – Dispensationsrecht vom Unterricht bei Themen, die stark das Normengefüge der Familie betreffen können, zu verzichten. Dieses uneindeutige Ergebnis deutet zumindest darauf hin, dass die Frage der Erfüllung der Integrationsfunktion durch die Schule bzw. die Beteiligung der Eltern nicht pauschal, sondern nur in Bezug auf konkrete Bereiche von Verhaltensweisen und Themen geklärt werden kann. Auch im Hinblick auf diese dritte Schulfunktion lässt sich deshalb ein grosser themen- und fallspezifischer Kommunikationsbedarf zwischen den Akteuren vermuten.

Die Beteiligung der Eltern als Sozialisationsinstanz und aktiv Mitsprechende und Mitarbeitende an Unterrichts- und Erziehungsaufgaben der Schule ist – wenn auch in Einzelfällen durchaus real – nicht zwingend ein Problem für die Familie, sondern vielmehr für das System Schule und Familie, das die widersprüchlichen Erwartungen auszutariieren und aufgrund je spezifischer funktionaler Stärken von Schule und Familie die Aufgabenteilung bei der Erfüllung der gesellschaftsbezogenen Funktionen eindeutiger zu verhandeln und vereinbaren hat. In der Beurteilung der Erfüllung der gesellschaftsbezogenen Funktionen von Schule und Familie ist zu berücksichtigen, dass die Effekte einer pädagogischen Institutionen aufs Engste mit denjenigen der anderen Institution zusammenhängen. Schule kann zur Erfüllung ihrer Aufgaben – um die in Kapitel 5.1 eingeführte Terminologie aufzunehmen – nur mit dem durch die Familie bereitgestellten Humanvermögen arbeiten. Die Familie ihrerseits kann das – individuell oder politisch – gewünschte Humanvermögen nur bereitstellen, wenn sie über die entsprechenden Ressourcen verfügt. Es ist eine sozial- und bildungspolitische Frage, inwieweit Familien –auch durch und mit Schulen – hier Unterstützung erhalten sollen.

## 5.3 Familie und Erziehung: ein Problem der Schule?

### 5.3.1 Geteilte Erziehungsverantwortung

Dass Eltern ihre Kinder erziehen, ist nicht nur eine allgemein verbreitete Norm, sondern gerade auch wegen ihrer gesellschaftlichen Funktion eine rechtliche Pflicht. Sie müssen die „Pflege und Erziehung“ ihrer Kinder „ihren Verhältnissen gemäss“ wahrnehmen (vgl. Kapitel 5.1).

Erziehen ist aber auch ein Auftrag der Schule. Im Rahmen ihrer Integrationsfunktion gilt es, Werte und Normen als Institution zu setzen. Auch zur Erfüllung der Qualifikations- und Selektionsfunktion handelt die Schule absichtsvoll und zielgerichtet, um



wünschenswerte Verhaltensmuster beim Kind zu erreichen. Der Blick in diesem Kapitel soll auf dieses zweite Instrument zur Erfüllung der Schulfunktionen gerichtet sein. Das pädagogische Verhältnis bringt sie mit sich, das Recht schreibt sie sogar fest: Beide Bezugsgruppen des Schulkindes – die Lehrpersonen und die Eltern – tragen Erziehungsverantwortung, beide tragen ihre Vorstellungen von moralischen Grundsätzen und damit verbundenen „guten“ Verhaltensweisen an das Kind heran. Kinder als „Wanderer zwischen zwei Welten“ (vgl. Kapitel 5.4) können vermutlich bis zu einem gewissen Grad oder themenabhängig gut damit leben. Wenn zwei die Verantwortung tragen, ist aber anzunehmen, dass es Bereiche gibt, bei denen sich eine Abstimmung in Bezug auf das Wahrnehmen dieser Verantwortung aufdrängt.

In modernen Gesellschaften scheint mit Blick auf gesetzliche Grundlagen der öffentlichen Schule Konsens darüber zu herrschen, dass die Schule die Familie in ihrem Erziehungsauftrag lediglich unterstützt. Ihre Erziehungsverantwortung ist rechtlich gesehen derjenigen der Eltern nachgeordnet. Beispielhaft zeigt sich dies im kantonalbernerischen Volksschulgesetz (VSG): „Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder“ (VSG, Art.2, Abs.1).

In ganz allgemeinem Sinn ist die Arbeitsteilung rechtlich geregelt. Die Schule hat ihrerseits einen Erziehungsauftrag, nämlich die elterliche Erziehung zu „unterstützen“. Dies lässt sich als Eingrenzung von Erziehung auf „schulische Belange“ verstehen. Einen begründeten Beitrag der Lehrpersonen zur Erziehung ergibt sich entweder aus dem Unterricht oder drängt sich in diesem Verständnis erst dann auf, wenn das Verhalten des Kindes in der Schule dazu Anlass gibt. Das dürften – wie die beiden häufigsten Gründe für Elternkontakte in unserer Untersuchung auch zeigen (vgl. Kapitel 7) – v. a. Leistungs- und / oder Disziplinprobleme sein.

Wir haben Eltern, Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler gefragt, inwiefern sie der Aussage zustimmen, dass Lehrpersonen zur Erziehung des Kindes nur dann etwas zu sagen haben, wenn es mit der Schule zu tun hat. Es zeigt sich, dass gemäss unseren Daten tatsächlich Einigkeit zwischen Eltern und Lehrpersonen herrscht. Beide Akteure stimmen in gleichem Masse der Aussage zu, dass Lehrpersonen nur dann zur Erziehung des Kindes etwas zu sagen haben, wenn es mit der Schule zu tun hat (Lehrpersonen  $M=3.00$ ,  $S=.8$ ; Eltern  $M=3.03$ ,  $S=.9$ ). Es lässt sich also festhalten, dass diese quasi subsidiäre Arbeitsteilung sowohl aus der Sicht der Eltern als auch der Lehrpersonen erwünscht ist. Hält dieser Konsens einem näheren Blick stand? Dieser Frage soll im Folgenden in diesem Kapitel nachgegangen werden.

### 5.3.2 Historisch und strukturell bedingte, rechtlich nicht ausgeräumte Konfliktlinien

Die Diskussion um die Arbeitsteilung zwischen Schule und Familie basiert letztlich auf historischen Konfliktlinien, die sich entlang der Abwägungen zwischen *individuellen Freiheitsrechten* und *staatlichem Auftrag* der Schule konstituierten. Systemtheoretisch liessen sich aufgrund ihrer je unterschiedlichen Systemfunktion ähnliche Problemlagen analysieren. Wir möchten auf eine sich auch in der Rechtsetzung wieder findende Konfliktlinie hinweisen, wie sie beispielsweise im Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Bern enthalten ist.

Im VSG lautet der zweite Absatz des Zweckartikels: „Die Volksschule trägt, ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung der Fähigkeiten des jungen Menschen bei.“ Das ist - in Umkehrung des Wortlautes – die Aufforderung an die Schule, *nicht* eine nicht-christliche, morgenländische und undemokratische Haltung zu vertreten und eine Positionierung der

Werte, die sie in Ausübung ihrer Integrationsfunktion zu verfolgen hat. Andererseits heisst es in Artikel 4: „Die öffentliche Volksschule ist *konfessionell neutral*. Sie darf die *Glaubens- und Gewissensfreiheit* sowie die im Zivilgesetzbuch geordneten Elternrechte nicht beeinträchtigen“ (Hervorhebung durch die Autoren). Artikel 4 des VSG postuliert aufgrund des Grundrechts der Religionsfreiheit die religiöse Neutralität der Schule, während im Zweckartikel 2, Abs. 2 die christlich-abendländische Überlieferung, also die religiöse Herkunft der Mehrheit, als Ausgangspunkt schulischer Tätigkeit festgeschrieben ist. Diese rechtliche Unklarheit wirft die Frage auf, wie denn in konkreten schulischen Situationen zwischen Religionsfreiheit und Neutralitätsgebot abgewogen werden soll.

Muss denn nun – um ein fiktives Beispiel zu nehmen – dem Schüler aus einer Familie von Zeugen Jehovas zugestanden werden, in einem Aufsatz die Evolutionstheorie abzulehnen? Was ist, wenn er bei einem allfälligen Test zur Evolutionstheorie mit Elternunterstützung hartnäckig andere als die Lehrerantworten als richtig postuliert? Oder: Wie soll die Schule mit regelmässigen Dispensgesuchen aus religiösen Gründen umgehen? Wie weit kann die Glaubensfreiheit in die Schule und ihre Abläufe wirken?

Hinter diesen Fragen steht letztlich die Problematik des Verhältnisses von Religionsfreiheit und öffentlich-staatlichem Schulauftrag, von individuellem Grundrecht und der Integrationsaufgabe der Schule. In Europa wird diese Frage unterschiedlich beantwortet, wie es sich am Beispiel der Kontroverse um das Kopftuchtragen von islamischen Lehrerinnen zeigen lässt. Ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts in Deutschland vom September 2003 weist die Entscheidung dieser Frage den Gesetzgebern der Bundesländer zu. Eine Vorlage in Baden-Württemberg sieht ein Verbot Kopftuch tragender Lehrerinnen vor (Die Tageszeitung 2003; Klingst 2003; Spiegel Online 2003a; Spiegel Online 2003b). Andererseits gibt es z.B. in Schweden und Dänemark im Moment keine derartige Debatte und auch kein Verbot (vgl. Kälin 2000). Das schweizerische Bundesgericht bestätigte 1997 das Urteil, das einer Genfer Lehrerin das Kopftuchtragen während des Unterrichts verbot, sprach sich also für eine Einschränkung des Grundrechts zugunsten des Neutralitätsgebots der Schule aus<sup>17</sup>. Anders fiel die Entscheidung in Bezug auf die Religionsfreiheit einer Schülerin aus: In BGE 119 Ia 178 bestätigt das Bundesgericht die Dispensation eines islamischen Mädchens vom Schwimmunterricht aus religiösen Gründen. Zwar haben sich alle in der Schweiz aufhaltenden Personen an die hiesige Rechtsordnung zu halten, stellt das Bundesgericht fest. „Es besteht aber keine Rechtspflicht, dass sie darüber hinaus allenfalls ihre Gebräuche und Lebensweisen anzupassen haben. Es lässt sich daher aus dem Integrationsprinzip nicht eine Rechtsregel ableiten, wonach sie sich in ihren religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen Einschränkungen auferlegen müssten, die als unverhältnismässig zu gelten haben“ (BGE 119 IA 178, S. 19)<sup>18</sup>. Die Religionsfreiheit von Lehrpersonen, die einen öffentlichen Auftrag ausüben, ist somit enger begrenzt als diejenige von Schülerinnen und Schülern (vgl. Kälin 2000).

Einen Hinweis darauf, dass die Frage der Auseinandersetzung mit weltanschaulichen Themen im weiteren, mit religiösen im engeren Sinn im Unterricht<sup>19</sup> durchaus ein Spannungsfeld unterschiedlicher Positionen sein kann, zeigt ein Ergebnis unserer Untersuchung. Wir haben die Eltern und Lehrpersonen gefragt, inwiefern Eltern es erlau-

---

<sup>17</sup> Bundesgerichtsentscheid (BGE) 123 I 296.

<sup>18</sup> Vgl. zur Frage der Dispensation aus religiösen Gründen auch BGE 117 Ia 311.

<sup>19</sup> Vgl. zu dieser Grundrechts- und Schulfunktionsfrage für Deutschland Langenfeld (2003), für die Schweiz Cattacin et al. (2003) und zur Frage des Religionsunterrichts z. B. Oelkers (2004).

ben sollen, dass sich ihr Kind im Unterricht intensiv mit Praktiken und Riten anderer Religionen auseinandersetzt.

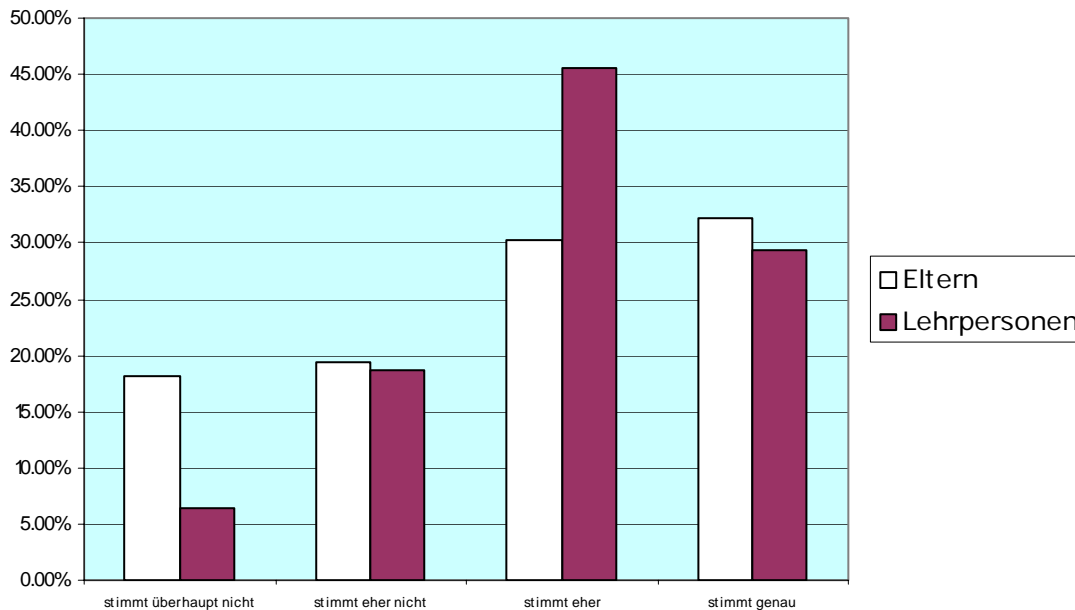


Abbildung 5.3 Elternerlaubnis zu intensivem Religionsunterricht<sup>20</sup>

Mehrheitlich sind sowohl Eltern als auch Lehrpersonen der Meinung, dass die Kinder in der Schule diese Möglichkeit haben sollen (vgl. Abbildung 5.3). Ein Drittel der Eltern findet jedoch, dass die Kinder sich eher oder überhaupt nicht intensiv mit anderen Religionen auseinandersetzen sollten. Der Mittelwertsunterschied zwischen Eltern und Lehrpersonen ist statistisch signifikant (Eltern  $M= 2.77$ ,  $S=1.09$ ; Lehrpersonen  $M= 2.97$ ;  $T=4.3$ ,  $df = 924$ ,  $p<.001$ ): d. h., dass sich die Meinungen der Eltern und Lehrpersonen, Schule solle die Möglichkeit haben, sich mit anderen Religionen intensiv auseinanderzusetzen, bedeutsam unterscheiden: Lehrpersonen wollen diese Möglichkeit für sich stärker in Anspruch nehmen, Eltern wollen sie der Schule weniger zu-, wenn nicht sogar tendenziell absprechen. Das ist u. E. als ein erstes Indiz, zu werten dass der Konsens bezüglich der Teilung der Erziehungsverantwortung bei näherem Hinsehen brüchig ist.

Im Folgenden sollen zwei Beispiele von Situationen aus dem Alltag ausgewählt werden, in denen sich die Frage stellt, wer denn nun die Erziehungsverantwortung trägt. Hat die *Schule* oder haben die *Eltern* das Recht zu erklären, was „gesollt“ ist, also anzuzeigen, was richtig oder falsch, was erlaubt oder nicht erlaubt ist und in der Folge entsprechend zu handeln? Der allgemeine Konsens über die Verantwortungsteilung sollte sich hier eigentlich bestätigen – tut es aber nicht. An den beiden Beispielen zeigen wir, dass sich mit Blick auf konkrete Situationen die Beteiligten nicht mehr einig darüber sind, wer nun die Erziehungsverantwortung zu tragen hat.

<sup>20</sup> Antworten auf das Item: „Ich erlaube es, dass sich mein Kind im Unterricht intensiv mit Praktiken und Riten anderer Religionen auseinandersetzt.“

### 5.3.3 Ungeklärte Erziehungsverantwortung

#### 5.3.3.1 Lehrpersonenverhalten auf dem Schulweg

Das erste Beispiel bezieht sich auf den Schulweg: Auf den ersten Blick scheint die Verantwortungssteilung klar. Die Schule und die Lehrpersonen nehmen ihre Obhutspflicht während der Schulzeit und auf dem Schulareal wahr. Der Schulweg – er wird in der Regel ja auch ausserhalb der Unterrichtszeit zurückgelegt – gehört nicht dazu. Die Verantwortung liegt hier bei den Eltern. Soweit die rechtlich eindeutige Ausgangssituation.

Erfahrungen zeigen aber, dass der Schulweg trotz der rechtlich eindeutigen Ausgangslage ein Thema sein kann: So sind z. B. in der Lehrerschaft unterschiedliche Haltungen darüber vorhanden, inwieweit ihre Verantwortung über das Schulareal und die Unterrichtszeit hinaus zu reichen hat (Künzi-Minder 1998) – vermutlich abhängig davon, wie sie die Anteile an der Erziehungsverantwortung auf Schule bzw. Lehrpersonen und Eltern verteilen. Wie sollen sich Lehrpersonen verhalten, die ihre Schülerinnen und Schüler ausserhalb des Schulareals z. B. beim Bierkonsum antreffen? Was erwarten Eltern von der Lehrperson in solchen Situationen, wo offensichtliches Fehlverhalten – in extremis ein Straftatbestand (z. B. sexuelle Belästigung, Drohung, Nötigung, Verstoß gegen das Betäubungsmittelgesetz) – vorliegt?

Wir haben die Eltern und Lehrpersonen gebeten, zu folgender Aussage Stellung zu nehmen: Wenn Lehrpersonen Schüler oder Schülerinnen auf dem Schulweg bei Fehlverhalten (z.B. beim Rauchen, Kiffen, Gewaltausübung) treffen, dann sollen sie einschreiten. Eltern scheinen sich bei hoher Zustimmung zur Aussage ( $M=3.73$ ) einig zu sein ( $S=.6$ ), dass Klassenlehrpersonen, wenn sie auf dem Schulweg Schülerinnen oder Schüler bei Fehlverhalten wie Rauchen, Kiffen oder Gewaltausübung antreffen, eingzugreifen haben. Die Lehrpersonen selber sehen das ganz anders: Ihre Zustimmung zu dieser Verantwortlichkeit ist signifikant geringer. Nahe dem Skalenmittelpunkt von 2.5 gelegen, lässt sich der Mittelwert von  $M=2.76$  ( $S=.854$ ) sogar so interpretieren, dass sie dieser Aussage überhaupt nur ganz knapp zustimmen. Der Meinungsunterschied ist statistisch hochsignifikant ( $T=-28.7$ ,  $df=939$ ,  $p<.001$ ).

In Bezug auf die Erziehungsverantwortung *ausserhalb* des Schulareals und der Unterrichtszeit – zumindest am vorgelegten Beispiel – scheiden sich die Geister. Worauf ist das zurückzuführen? Im Folgenden soll untersucht werden, was die jeweilige Einschätzung bei den Lehrpersonen und den Eltern erklären kann. Es kann angenommen werden, dass der Grad der Befürwortung eines Eingreifens von der Stufe abhängt, auf der die Lehrperson unterrichtet. Angesichts entwicklungsbedingter Unterschiede zwischen Kindern der Primarstufe und Sekundarstufe 1 scheint die Annahme plausibel, dass das Einschreiten Primarschullehrpersonen leichter fällt und von ihnen eher als Aufgabe angesehen wird. Zweitens wird die Stichprobe der Lehrpersonen auch nach dem Geschlecht gruppiert (vgl. Tabelle 5.6).

Der Blick auf die deskriptive Statistik zeigt, dass es v. a. einen Stufenefekt gibt. Die Mittelwerte der Primarlehrerinnen und –lehrer sind nahezu gleich deutlich über dem Skalenmittelpunkt (das Eingreifen eher befürwortend). Die Lehrerinnen und Lehrer auf der Sekundarstufe hingegen befürworten – ebenfalls bei nahe liegenden Mittelwerten – eher knapp ein Einschreiten ( $M=2.65$  bei den Frauen,  $M=2.75$  bei den Männern).

Mittels einer zweifaktoriellen Kovarianzanalyse soll die Abhängigkeit dieser Mittelwertsunterschiede geprüft werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Berufserfahrung und die empfundene Berufsbelastung durch Schülerinnen und Schüler<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Der mittels Faktorenanalyse gewonnene Faktor besteht aus drei Items ( $\text{Alpha} = .51$ ).

das Verhalten der Lehrpersonen gegenüber den Jugendlichen auch ausserhalb des Schulareals und der Schulzeit beeinflusst. Die Kovarianzanalyse erlaubt es, den Einfluss dieser beiden Variablen auf den Zustimmungsgrad zu „neutralisieren“ (Bortz 1993, S. 350). Die Null-Hypothese des Gesamtmodells lautet, dass sich die Einschätzung der Lehrpersonen bezüglich der Übernahme von Erziehungsverantwortung auf dem Schulweg (AV) unabhängig von Geschlecht und von der Stufe, auf der sie unterrichtet, verhält.

Tabelle 5.6: Einstellung der Lehrpersonen zum Einschreiten auf dem Schulweg (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Geschlecht	Stufe	M	S	N
Lehrerinnen	Primarstufe	3.03	.72	30
	Sekundarstufe 1	2.65	.92	31
	Gesamt	2.84	.84	61
Lehrer	Primarstufe	3.00	.85	15
	Sekundarstufe 1	2.75	1.03	52
	Gesamt	2.81	.99	67
Gesamt	Primarstufe	3.02	.75	45
	Sekundarstufe 1	2.71	.98	83
	Gesamt	2.82	.92	128

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt genau

Die Berechnung zeigt, dass die  $H_0$  verworfen werden kann, denn das Modell zeigt signifikante Unterschiede ( $F=2.39$ ,  $df=5$ ,  $128$ ,  $p<.05$ ). Wenn die Unterrichtserfahrung und die Belastung durch Schüler neutralisiert wird, zeigt sich weder ein signifikanter Einfluss des Geschlechts noch der Stufe: Zwar stimmen Primarlehrerinnen und -lehrer der Aussage „Wenn Lehrpersonen Schüler oder Schülerinnen auf dem Schulweg bei Fehlverhalten (z. B. beim Rauchen, Kiffen, Gewaltausübung) treffen, dann sollen sie einschreiten“ stärker zu, unterscheiden sich statistisch aber nicht signifikant von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1. Von den beiden Kovariaten zeigt die empfundene Belastung durch Schülerinnen und Schüler einen statistisch signifikanten Zusammenhang. Je stärker sich Lehrpersonen durch Schülerinnen und Schüler belastet fühlen (Disziplinprobleme, Desinteresse der Schülerinnen und Schüler), desto weniger sind sie bereit, bei Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern auf dem Schulweg einzuschreiten ( $F=5.11$ ;  $df=1$ ,  $128$ ,  $p<.05$ ).

Zwei Annahmen sollen in die Suche nach Unterschieden bei Gruppen von Eltern einfließen: Die Ansicht, dass Lehrpersonen auf dem Schulweg bei Fehlverhalten einschreiten sollen, kann geschlechtsspezifisch und kulturell geprägt sein. Die Null-Hypothese lautet deshalb, dass sich ihre Einschätzung bezüglich der Übernahme von Erziehungsverantwortung auf dem Schulweg (AV) unabhängig vom Geschlecht und von der Nationalität (dichotomisiert CH – Nicht-CH) verhält. Kontrolliert wird bei der Kovarianzanalyse der sozioökonomische Status der Eltern.

Der Blick auf die Mittelwerte der Teilgruppen lässt geringe Unterschiede erkennen (vgl. Tabelle 5.7). Die Signifikanztests bestätigen den Eindruck der deskriptiven Statistik: Das Gesamtmodell ist nicht signifikant ( $F=1.5$ ,  $df=4$ ,  $928$ ,  $p=.19$ ). In der Beurteilung, ob bei Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern auf dem Schulweg eingeschritten werden soll, unterscheiden sich Schweizer Eltern überhaupt nicht von Eltern

anderer Nationalität ( $F=.55$ ;  $df=1, 928$ ,  $p=.46$ ). Hingegen spielt das Geschlecht des Elternteils, der zur Aussage Stellung nahm, eine Rolle: Frauen befürworten das Einschreiten signifikant stärker als Männer ( $F=4.7$ ,  $df=1, 928$ ,  $p<.05$ ; vgl. Abbildung 5.4). Die Signifikanztests zeigen zudem, dass die Zustimmung, Lehrpersonen in dieser Situation Erziehungsverantwortung zuzuschreiben, nicht von der Schicht der Eltern abhängig ist ( $F=.52$ ;  $df=1, 928$ ,  $p=.47$ ).

Tabelle 5.7: Einstellung der Eltern zum Einschreiten auf dem Schulweg (Mittelwerte und Standardabweichungen)

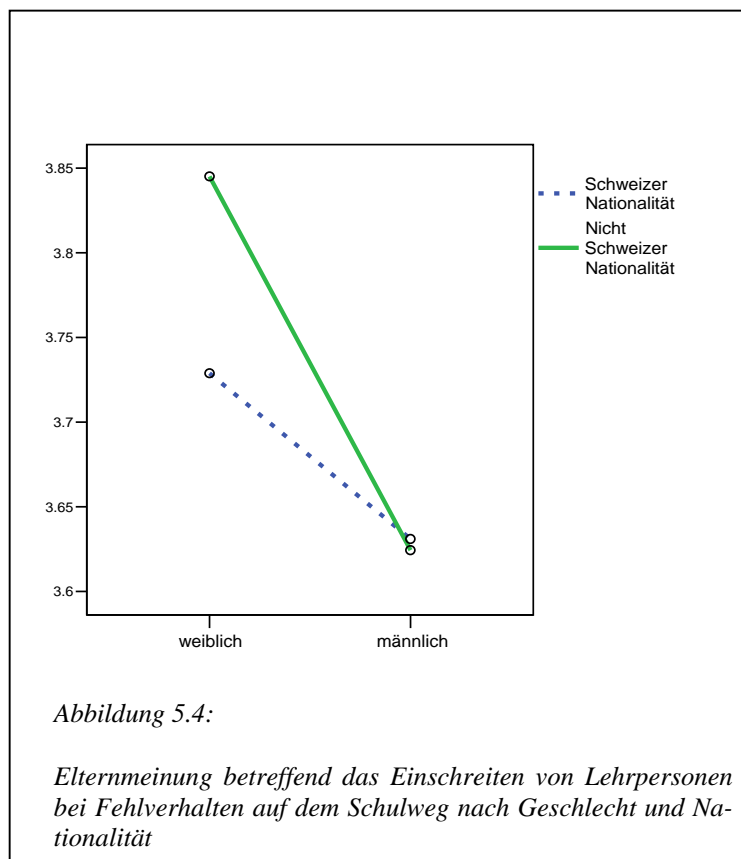
Geschlecht	Nationalität	M	S	N
weiblich	Schweiz	3.73	.59	741
	andere Nationalität	3.85	.36	52
	Gesamt	3.74	.58	793
männlich	Schweiz	3.63	.67	102
	andere Nationalität	3.64	.60	33
	Gesamt	3.63	.66	135
Gesamt	Schweiz	3.72	.60	843
	andere Nationalität	3.76	.48	85
	Gesamt	3.72	.59	928

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt genau

Der Befund dieses Kapitels weist auf eine wichtige Diskrepanz in der Zuschreibung von Erziehungsverantwortung der Eltern und der Lehrpersonen am Beispiel „Einschreiten von Lehrpersonen bei Fehlverhalten auf dem Schulweg“ hin. Lehrpersonen stimmen einem

Einschreitgebot deutlich weniger zu als die Eltern. Diese wiederum erwarten ein Eingreifen, obschon der Schulweg ausserhalb des rechtlichen Verantwortungsbereichs der Lehrpersonen liegt.

Die Fragestellung erlaubte kein Antworten, das nach den unterschiedlich gravierenden Fehlverhaltensweisen differenziert. So muss offen bleiben, ob die Eltern damit eine Rolle der Lehrperson definieren, die qua Aufgabe und Funktion als Lehrperson zum Eingreifen zwingt oder ob sie aufgrund der eingeschlossenen Gewaltmöglichkeit von Lehrpersonen eine Verhaltensweise erwarten, wie sie sie in solchen Situationen auch



von anderen Erwachsenen erwarten würden. Aus dem gleichen Grund ist es uns nicht möglich zu sagen, ob die Geschlechtsdifferenz damit zu tun hat, dass Frauen als häufigere Gewaltopfer sensibilisierter sind und deshalb dezidierter ein Einschreiten fordern.

Der Stufeneffekt bei den Lehrpersonen hat sicherlich einen entwicklungsbedingten Grund: Das Ringen um Identität im Jugendalter bringt mit sich, dass autonome Räume besetzt werden wollen und Autorität in Frage gestellt wird. Ein Eingreifen ausserhalb des rechtlichen Verantwortungsbereichs der Lehrperson kann da durchaus auf heftigen Widerstand stossen, dem man sich nicht aussetzen will. Dass Lehrpersonen, die sich durch Schülerinnen und Schüler belastet fühlen, signifikant weniger bereit zum Einschreiten sind, stützt diese Vermutung. Das Antwortverhalten kann aber auch davon abhängen, ob die Lehrperson eine eher expansive oder eher reduktionistische Aufgabe der Schule vertritt. Eine reduktionistische Sichtweise, die sich auf das „Kerngeschäft Unterricht“ konzentriert, bringt häufig auch eine strikte Grenzziehung zwischen den Verantwortungsbereichen von Familie und Schule mit sich.

### 5.3.3.2 Suchtmittelkonsum bei Schulanlässen

Wir wollen das zweite Beispiel anschauen, das eine kritische Situation darstellt, der immer wieder auch gebührende mediale Aufmerksamkeit geschenkt wird: der Suchtmittelkonsum von Jugendlichen in der Schule bzw. bei Schulanlässen, insbesondere Nikotin- und Alkoholkonsum.

Rechtlich gesehen – wiederum bezogen auf den Kanton Bern - lässt sich begründen, dass die Entscheidungsbefugnis bei Schulanlässen, ob ein Jugendlicher rauchen oder Alkohol konsumieren darf, *nicht* bei den Eltern liegt. Die Schulkommission übt gemäss Volksschulverordnung das Hausrecht aus (VSV, Art. 16). Sie bewilligt im Weiteren die Hausordnung, die von der Schulleitung umgesetzt werden muss (VSV Art. 21). Den umsetzenden Lehrpersonen ist von Gesetzes wegen eine Autoritätsrolle zugeschrieben. In Art. 28 VSG zu Disziplin und Massnahmen heisst es in Alinea 1: „Die Schule sorgt für einen geordneten Schulbetrieb und ein förderliches Lernklima. Die Schülerinnen und Schüler haben die Regeln der Schule für das Zusammenleben einzuhalten sowie die Anordnungen der Lehrerschaft und der Schulbehörde zu befolgen.“

Um die Akzeptanz dieses Gesetzestextes zu prüfen, haben wir Eltern und Lehrpersonen gebeten, zu folgender Aussage Stellung zu nehmen: „Eltern bestimmen, ob ihr Kind bei Schulanlässen (Pause, Lager, Schulfest etc.) rauchen und/ oder Alkohol konsumieren darf.“ Diese Entscheidungsbefugnis kann als Ausdruck des Rechtes zur Ausübung der Erziehungsverantwortung verstanden werden.

Im Gegensatz zum Schulweg-Item (vgl. Kapitel 5.3.3.1), welches explizit Beispiele von Verhaltensweisen enthält, die einen Straftatbestand darstellen können (Gewaltausübung) oder einer sind (Kiffen – Verstoss gegen das Betäubungsmittelgesetz), wird hier mit dem Konsum von Nikotin und Alkohol durch Schülerinnen und Schüler zwar kein Straftatbestand<sup>22</sup> angesprochen, jedoch eine Verhaltensweise, die kaum eine Schul- oder Hausordnung der öffentlichen Volksschule gestattet, wenn auch - zumindest in Bezug auf das Rauchen – die Praxis in Einzelfällen anders aussehen mag (Röthlisberger 2002).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Akteure auch in dieser Frage uneinig sind, wenn auch gerade die umgekehrte Zuschreibung als vorhin bei der Schulweg-Problematik festzustellen ist: Lehrpersonen sind sich recht einig (S= .60) und ganz stark der Meinung, dass in diesen schulischen Situationen die Schule allein über die Ent-

<sup>22</sup> Gemäss Eidgenössischem Strafgesetzbuch ist nicht der Konsum, sondern nur der *Verkauf* von Alkohol an Jugendliche unter 18 Jahren strafbar.

scheidungsgewalt zu verfügen hat: Sie lehnen die Aussage deutlich ab ( $M= 1.19$ ). Eltern hingegen sind ganz knapp unter dem Skalenmittelpunkt der Meinung, dass die Entscheidungsgewalt, über den Alkohol- und Nikotinkonsum bei Schulanlässen zu verfügen, eher bei den Lehrpersonen bzw. der Schule liegen soll (Eltern  $M = 2.28$ ,  $S= 1.41$ ). D. h., sie sind statistisch – und mit Blick auf Schulhausregelungen vermutlich auch praktisch – hoch signifikant weniger der Meinung, dass die Schule diesen Sachverhalt bestimmen darf ( $T=-22.4$ ,  $df=935$ ,  $p<.001$ ).

Wiederum soll kovarianzanalytisch nach möglichen Zusammenhängen gesucht werden. Die Null-Hypothese lautet, dass sich die Einschätzung der Lehrpersonen bezüglich der Suchtmittelentscheidungsgewalt (AV) unabhängig von Geschlecht und von der Stufe, auf der sie unterrichtet, verhält. Kontrolliert werden wie oben (vgl. Kapitel 5.3.3.1) Unterrichtserfahrung und Berufsbelastung.

*Tabelle 5.8: Einstellung der Lehrpersonen nach Geschlecht und Stufe zur Entscheidungsbefugnis über Alkohol- und Nikotinkonsum bei Schulanlässen (Mittelwerte und Standardabweichungen)*

Geschlecht	Stufe	M	S	N
Lehrerinnen	Primarstufe	1.25	.67	32
	Sekundarstufe I	1.10	.30	31
	Gesamt	1.17	.53	63
Lehrer	Primarstufe	1.40	1.06	15
	Sekundarstufe I	1.26	.74	53
	Gesamt	1.29	.811	68
Gesamt	Primarstufe	1.30	.81	47
	Sekundarstufe I	1.20	.62	84
	Gesamt	1.24	.69	131

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt genau

Das Modell erweist sich als nicht signifikant ( $F=.66$ ,  $df=5$ ,  $131$ ,  $p=ns$ ), womit die Nullhypothese angenommen werden kann. Zwar gibt es leichte Unterschiede zwischen Geschlecht und Stufe, die sich jedoch statistisch als nicht signifikant erweisen (Geschlecht:  $F=2.02$ ;  $df=1$ ,  $131$ ,  $P=.16$ ; Stufe:  $F=1.24$ ,  $df=1$ ,  $131$ ,  $p=.27$ ). Die Kovariaten stehen ebenfalls in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Zuweisung der Entscheidungsbefugnis. Lehrpersonen vertreten offenbar unabhängig von Geschlecht, unterrichteter Stufe, ihrer Unterrichtserfahrung und der durch Schülerinnen und Schüler empfundenen beruflichen Belastung die gesetzeskonforme Meinung, dass sie und nicht die Eltern über den Nikotin- und/ oder Alkoholkonsum anlässlich von Schulanlässen zu bestimmen haben.

Inwiefern unterscheiden sich Gruppen von Eltern in Bezug auf die Zuschreibung der Entscheidungsbefugnis? Wir haben die Stichprobe wiederum nach Geschlecht und Nationalität unter Kontrolle des sozioökonomischen Status gruppiert (vgl. Tabelle 5.9). Die deskriptive Statistik weist auf zwei Dinge hin. Die relativ hohen Standardabweichungen lassen vermuten, dass die Meinungen darüber sehr kontrovers sind. Zudem lässt die Mittelwertsdifferenz zwischen Schweizer Eltern und Eltern anderer Nationalität vermuten, dass erstere eher bereit sind, die Entscheidungsbefugnis abzugeben. Die zweifaktorielle Kovarianzanalyse erweist sich als signifikant ( $F=4.83$ ,  $df=4$ ,  $922$ ,  $p<.01$ ): Während die Eltern anderer Nationalität unabhängig vom sozioökonomischen Status eher selber entscheiden wollen, sind Schweizer Eltern der Meinung, dass die Be-



stimmung über Nikotin- und Alkoholkonsum bei Schulanlässen eher im Verantwortungsbereich der Schule liegen sollte ( $F=9.40$ ,  $df=1$ ,  $922$ ,  $p<.01$ ). Sowohl der Faktor Geschlecht wie auch die Interaktion Geschlecht und Nationalität hingegen erweisen sich als nicht signifikant (Faktor Geschlecht:  $F=3.15$ ,  $df=1$ ,  $922$ ,  $p=.08$ ; Interaktion Geschlecht und Nationalität:  $F=1.33$ ,  $df=1$ ,  $922$ ,  $p=.25$ ). Auch steht die Zuschreibung der Entscheidungsbefugnis in keinem Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status ( $F=3.65$ ,  $df=1$ ,  $922$ ,  $p=.06$ ).

Tabelle 5.9: Einstellung der Eltern nach Geschlecht und Nationalität zur Entscheidungsbefugnis über Alkohol- und Nikotinkonsum bei Schulanlässen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Geschlecht	Nationalität	M	S	N
weiblich	Schweiz	2.18	1.33	737
	andere Nationalität	2.51	1.38	51
	Gesamt	2.20	1.34	788
männlich	Schweiz	2.26	1.30	102
	andere Nationalität	3.06	1.37	32
	Gesamt	2.46	1.36	134
Gesamt	Schweiz	2.19	1.33	839
	andere Nationalität	2.72	1.39	83
	Gesamt	2.24	1.34	922

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt genau

Die Aussage, zu der die Akteure Stellung genommen haben, ist pointiert: Rechtlich gesehen haben Eltern kein Bestimmungsrecht darüber, ob ihre Kinder bei Schulanlässen Nikotin- oder Alkohol konsumieren dürfen. Dass insbesondere Eltern anderer Nationalitäten dieses Recht trotzdem für sich reklamieren, kann verschiedene Gründe haben. Eine Vermutung geht dahin, dass an diesem Beispiel eine grundsätzlich unterschiedliche Sichtweise der Zuweisung von Erziehungsverantwortung zwischen Schule und Familie, Öffentlichkeit und Privatheit zum Ausdruck kommt. Das kann auf eine Inkompatibilität der eigenen Wertvorstellungen – etwa über die Gefahr des Rauchens, den Umgang mit rauchenden Jugendlichen, Präventionsstrategien bei nichtrauchenden Jugendlichen, die Aufgabe von Schule und Familie grundsätzlich - mit denjenigen der Schule zurückzuführen sein. Im weiteren, und das wäre ein Problem für die Schule, könnte es auch als ein Misstrauensvotum gegenüber der Haltung bzw. Regeldurchsetzungskraft der Schule gedeutet werden. Als ein Indiz dafür kann folgende Elternaussage gelten: „E: Ich weiss, das Grundlegende sollte in der Familie passieren, das ist mir klar. Doch wie die Kinder manchmal nach Hause kommen, wie sie sprechen, wie sie miteinander umgehen. Vorgestern sagten meine Kinder: ‚Weißt du, Mutter, wir können mit der Zigarette herumgehen, auf der Treppe sitzen und einen Joint drehen...‘ Dort habe ich persönlich Mühe, dies gehört einfach nicht in die Schule“ (P6, 314-318).

Die Möglichkeiten bleiben aber spekulativ, da die Verantwortungszuschreibung der Eltern vermutlich auch abhängig vom eigenen bzw. dem Nikotin- und/ oder Alkoholkonsum des Jugendlichen ist und sowohl das Erlauben<sup>23</sup> wie auch das Verboten zum Ziel haben kann. Dazu haben wir jedoch keine Daten.

<sup>23</sup> Auch wenn z.B. die Raucherlaubnis für Jugendliche schwer nachvollziehbar und rechtlich zumindest fragwürdig ist - Eltern haben laut ZGB im Rahmen der elterlichen Sorge auch die körperliche Entfaltung

### 5.3.4 Erziehungsverantwortung und Konsequenzen für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern

Wir stellen fest: Der Auftrag – Schule unterstützt die Eltern in der Erziehung – widerspiegelt einen Konsens, der in seiner Allgemeinheit tatsächlich zwischen Eltern und Lehrpersonen besteht. Der nähere Blick bestätigt empirisch, dass strukturell und historisch bedingte und rechtlich nicht ausgeräumte - wenn überhaupt ausräumbare - Konfliktlinien oder Spannungsfelder bestehen.

Auf dem Schulweg, der in *elterlicher* Verantwortung liegt, wird gemäss unseren Daten von den Eltern erwartet, dass Lehrpersonen bei Fehlverhalten der Schülerinnen und Schüler erzieherisch einschreiten. *Rechtlich* besteht dazu für Lehrpersonen kein Anlass, solange dies im Einzelfall nicht im Zusammenhang mit einem Straftatbestand oder mit schulischen Ereignissen steht, die eine Gefährdung des Kindes erkennen lassen. In diesem Fall ist ein entsprechendes Handeln auch rechtlich geboten. Angesichts der Erwartungshaltung von Eltern stellt sich jedoch die Frage, ob - wenn Vertrauensbildung als Ziel der Zusammenarbeit anerkannt wird - die *Klärung* der eigenen Haltung in Bezug auf solche Situationen und ihre Kommunikation gegenüber den Eltern nicht grundsätzlich geboten wäre.

Pausen, Lager und andere Schulanlässe liegen rechtlich in der Verantwortung der Lehrpersonen und der Schule – nach Einschätzung der Eltern aber nicht in Bezug auf den Suchtmittelkonsum, wo sie, und aufgrund der Distanz zum elterlichen Kontrollraum nicht erstaunlich, die Schüler noch stärker (vgl. Kapitel 5.4), durch die Befürwortung der elterlichen Entscheidungsgewalt den Lehrpersonen das Recht absprechen, an Schulanlässen ein Suchtmittelverbot auszusprechen.

Die referierten Beispiele scheinen u. E. aufgrund der Diskrepanz in der Verantwortungszuschreibung zwischen Eltern und Lehrpersonen eines zu zeigen: Eltern fällen partikularistische Entscheide aufgrund der Intimitätsbeziehung zum eigenen Kind und im Rahmen der familiären Beziehungsarbeit (vgl. Kapitel 5.1). Beim Schulwegbeispiel lässt sich ihre Zuschreibung der Verantwortung an die Lehrpersonen als Entscheid zum Schutz des Kindes deuten, das Beispiel zum Suchtmittelkonsum weist tendenziell auf ein Bedürfnis nach Entscheidungsautonomie in Bezug auf das eigene Kind hin, auch wenn die notwendigerweise universalistische Sichtweise der Schule und die rechtliche Situation für eine Einschränkung der elterlichen Entscheidungsautonomie sprechen. Die Schule muss zur Kenntnis nehmen: Der allgemeine Konsens zwischen Eltern und Lehrpersonen ist im Einzelfall keiner, die Teilung der Erziehungsverantwortung unklar. Unabhängig davon, ob die Schule und Lehrpersonen eher dem Expansions- oder eher dem Reduktionsmodell in Bezug auf ihren Erziehungsauftrag folgen, stehen sie vor der Herausforderung, präventiv und gelassen diese Spannungsfelder wahrzunehmen und die widersprüchlichen Erwartungen proaktiv abzustimmen.

## 5.4 Schüler als Grenzgänger zwischen Schule und Familie

Schülerinnen und Schüler sind Grenzgänger zwischen den Systemen Schule und Familie. Tagtäglich – oft mehrmals am Tage – überschreiten sie die Grenze des Systems Familie und treten ins System Schule ein und umgekehrt. Die parallele, aber zeitlich verschobene Partizipation an beiden Systemen ist der Hauptgegenstand des Kapitels. Im

---

zu fördern und zu schützen, und beim Rauchen kann ja davon kaum die Rede sein – ist eine permissive Haltung von Eltern als Versuch der Aufrechterhaltung der Familie als soziales System durchaus erklärbar.

Zentrum steht die Frage, wie Schülerinnen und Schüler die mehrfache Partizipation und die Übergänge wahrnehmen und repräsentieren. Zur Klärung der Frage wurden Interviews mit je drei Schülerinnen und drei Schülern der Oberstufe gemacht. Man wählte Jugendliche, die im Vorjahr Probleme mit ihren Leistungen hatten und bei denen es deswegen zu Gesprächen mit der Lehrperson gekommen ist. In vier der sechs Fälle wurden diese Gespräche zu dritt geführt (Schülerin / Schüler zusammen mit Eltern und Lehrperson). In zwei Fällen gab es mehrere Gespräche, wobei die Jugendlichen einmal dabei und einmal ausgeschlossen waren.

Das Kapitel wird wie folgt gestaltet: Dort, wo es sinnvoll und illustrativ ist, werden Ausschnitte aus den Interviews im Wortlaut wiedergegeben und Fragestellungen mit statistischen Ergebnissen aus den Fragebogen ergänzt. Zur Interpretation der Interviewaussagen wird die Systemtheorie von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1981) beigezogen. Sie ist geeignet, die Sicht der Schülerinnen und Schüler zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen in den grösseren Zusammenhang der subjektiven Entwicklung zu stellen. Im Zentrum steht der Aufbau eines *Mesosystems* ‚Schule-Familie‘. Es handelt sich dabei um subjektive Repräsentationen von Systemen bei den Jugendlichen. Sie ergänzen die Aussensicht der beschreibenden Systemtheorie.

#### 5.4.1 Grenzgänger in der Systemtheorie Bronfenbrenners

Nach Bronfenbrenner (ebd.) sind Übergänge von einem System in ein anderes anregend und herausfordernd. Menschen lernen dabei, mit den damit einher gehenden Veränderungen fertig zu werden. Unter systematischem Gesichtspunkt ist seine Theorie eine Entwicklungstheorie. Im Zentrum steht der erlebende und handelnde Mensch, der sich im Zuge der neuen Aufgabe *subjektive Systeme schafft*. Systeme haben bei Bronfenbrenner den Status von psychologischen Repräsentationen. Sie sind individuell gefärbt, so wie es Erfahrungen und Wahrnehmungen immer sind.

Bronfenbrenner erklärt menschliche Entwicklung ökologisch als Wechselwirkung zwischen Individuum und Kontext. Ändert sich der Kontext, so ändern sich die Bedingungen der Entwicklung. Neben direkten menschlichen Einflüssen sind *indirekte* ebenso von Bedeutung. „Aus ökologischer Perspektive umfasst die Umwelt mehr als die augenblickliche, direkt auf die sich entwickelnde Person einwirkende Situation mit Objekten, auf die sie reagiert, und Leuten, mit denen sie interagiert. Ebenso wichtig erscheinen uns die Verbindungen zwischen anderen im Lebensbereich anwesenden Personen, die Art dieser Verbindungen und der Einfluss, den sie über direkte Kontaktpersonen auf die sich entwickelnde Person ausüben. Die Gesamtheit aller dieser Wechselbeziehungen nennen wir das Mikrosystem“ (ebd., p. 23).

Aus der Beobachtungsperspektive ist der Lebensbereich Familie ein Mikrosystem. Kinder stehen darin in engem und dauerhaften Austausch mit Erziehungsberechtigten, Geschwistern, möglicherweise mit Verwandten und Objekten und partizipieren an Tätigkeiten und Rollen. Bronfenbrenner definiert Mikrosysteme aus der psychologischen Perspektive (Innensicht) als „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Personen in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen *erlebt*“ (ebd., p. 38; [kursiv H.W.]). Als Lebensbereich gilt ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit andern aufnehmen können. Tätigkeit oder Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehung sind die Elemente oder Bausteine eines Mikrosystems (vgl. ebd., p. 38).

Von grosser Bedeutung für die menschliche Entwicklung sind die Dyaden oder Zweierbeziehungen in Mikrosystemen. Sie kommen in der Familie als Mutter-Kind-

Dyade, in der Schule als Dyade zwischen einer Lehrperson und einzelnen Schülerinnen und Schülern vor. Dyaden sind die analytische *Grundeinheit* der Analyse auf innerster Ebene des Mikrosystems. Partner in Dyaden entwickeln sich unter wechselseitigem Einfluss und in Abhängigkeit ihrer psychischen und physischen Struktur. Dyaden können zu eigentlichen Entwicklungsdyaden werden,

- wenn es zur Wechselseitigkeit des Verhältnisses kommt (z. B. zwischen einem Lehrer und einem Schüler),
- wenn die Komplexität der Handlungen zunimmt,
- wenn positive Gefühle füreinander auftreten,
- wenn sich das Kräfteverhältnis zugunsten der zu sich zu entwickelnden Person verändert (vgl. ebd., p. 71ff.).

Kinder weiten im Laufe der Entwicklung ihre Dyaden aus; sie erobern in dynamischer Einheit mit dem Kontext und in gegenseitiger Anpassung die Umwelt und beziehen immer mehr Menschen mit ein. Ihr subjektives Mikrosystem wird über die Zeit hinweg komplexer. Bronfenbrenner schreibt: "Kinder (...) verbringen viel Zeit in gemeinsamer Tätigkeit mit Erwachsenen und Altersgenossen. Anfangs sind diese Tätigkeiten meist dyadisch, das heisst, es ist nur eine andere Person beteiligt. Aber bald verteilt das Kind seine Aufmerksamkeit auf mehrere Personen und wird fähig, mit ihnen gleichzeitig zu interagieren (...)" (vgl. ebd., p. 62). Im Laufe der Entwicklung lernt das Kind neben der Ausweitung der Anzahl Menschen auch mehr als einer Tätigkeit gleichzeitig nachzugehen (vgl. ebd., p. 63).

Mit dem Übertritt in die Schule potenziert sich die Entwicklungsaufgabe in *quantitativer und qualitativer* Hinsicht. Nicht nur sind die Kinder vorübergehend der Obhut der Mütter entnommen; es nimmt auch die Anzahl der möglichen Interaktionen zu und damit die Aufgabe, neue Ziele und Rollenansprüche mit alten verträglich zu machen (vgl. ebd., p. 202; Hypothese 28). Im Zuge dieser Aufgabe bauen sich die Kinder ein neues mentales System auf, in dem Altes und Neues miteinander verbunden ist. Bronfenbrenner nennt diese neue Repräsentation ein *Mesosystem*. Es verbindet Erfahrungen von zwei verschiedenen Lebensbereichen. In einem Mesosystem überbrücken Prozesse die Grenzen der Lebensbereiche (vgl. ebd., p. 199).

Die subjektiven Mesosysteme ‚Schule - Familie‘ von Schülerinnen und Schülern können unterschiedlich strukturiert sein und Eltern und Geschwistern unterschiedliche Plätze einräumen. Die Beschaffenheit ist unter anderem von wahrgenommenen Ereignissen abhängig. „Wenn ein Kind an seinem ersten Schultag ohne Begleitung zur Schule geht, also niemand aus seiner häuslichen Umgebung in den Schulbereich eintritt, besteht nur eine einzige direkte Verbindung zwischen den beiden Mikrosystemen. Unter diesen Umständen sprechen wir von einem *Einzelübergang* und einer *Einzelverbindung*. Wird das Kind von seiner Mutter oder einer älteren Schwester begleitet, die mit ihm in die Schule geht und es mit der Lehrerin und den andern Kindern bekannt macht, bezeichnen wir den Übergang und die resultierende Verbindung als *doppelt*. Kommt erst später einmal die Mutter in die Schule oder die Lehrerin ins Elternhaus zu Besuch, wird die Verbindung zu diesem Zeitpunkt *doppelt*. Ein Mesosystem, in dem mehr als eine Person in beiden Lebensbereichen beteiligt ist, bezeichnen wir als *mehrfach verbunden*“ (vgl. ebd., p. 201). Die Analyse der Interviews geht u. a. der Frage nach, unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler doppelte Verbindungen wünschen. Die Güte eines Mesosystems misst Bronfenbrenner am Kriterium Entwicklung. Der Nachweis von Entwicklung ist dann erbracht, „wenn eine in Vorstellungen oder Aktivitäten und Tätigkeiten der Person (oder beidem) bewirkte Veränderung erwiesenermassen auf an-

dere Lebensbereiche und andere Zeiten übergreift“ (ebd., p. 52). Das bedeutet, dass Verstehens- und Wissens Elemente über zwischenmenschliche Beziehungen, über Rollen und Aktivitäten sowohl innerhalb des Mesosystems als auch in zukünftigen Bereichen angepasst zur Anwendung kommen.

## 5.4.2 Facetten des Grenzgängertums in der Wahrnehmung der Schüler

### 5.4.2.1 Der Übergang vom Lebensbereich Familie in den Lebensbereich Schule und der Aufbau eines Mesosystems

Wie sich Schülerinnen und Schüler im Zuge des Pendelns zwischen den Lebensbereichen Familie und Schule ein Mesosystem aufbauen, ist nicht einfach zu verstehen. In der Tat muss nämlich gezeigt werden, was die Ausdrücke Übersteigen der Grenze von Lebensbereichen und Verbindung von Lebensbereichen psychologisch bedeuten.

Kinder werden beim Übergang in die Schule Mitglieder zweier Lebensbereiche. Sie haben mit dem Übergang von einem Mikrosystem ins andere unterschiedliche Rollen auszufüllen, jene des Schülers, der Schülerin und die des Familienmitgliedes. Mit der Veränderung der Rolle ändert sich auch der Status; ein Kind, das sich zu Hause leicht durchsetzen konnte, wird in der Schule in seiner Macht beschnitten. Geht man davon aus, dass ein Mesosystem die synthetisierte Erfahrung eines Menschen aus beiden Lebensbereichen ist, so müssen Status und mitgebrachte Kind-Rolle aus der Familie in irgend einer Form überarbeitet, neu bewertet und zum neuen Status und zur neuen Rolle in Beziehung gesetzt werden. Ein solcher Weg ist keinesfalls trivial.

Hofer, Wild & Noack haben in Anlehnung an Hansen die Unterschiede zwischen Schule und Familie bezüglich der sozialen Beziehungen und Interaktionen herausgearbeitet und typisiert. Sie schreiben: „Betrachtet man die Art der Beziehungen, die Kinder zu ihren Lehrern und Eltern unterhalten, dann weisen diese markante Unterschiede auf. Die Beziehungen in der Familie können typisierend als *partikularistisch* bezeichnet werden, da sie durch Nähe, Dauerhaftigkeit und Emotionalität gekennzeichnet sind (...), das Besondere und Einzigartige der Person betonen und sich dadurch von vielen Beziehungen abheben. Die Interaktionsregeln sind implizit und beruhen auf Liebe und Verständnis, eine Bewertung des Verhaltens erfolgt auf der Basis persönlicher Beziehungen und Einstellungen.

In der Schule dominiert dagegen der Typus einer *universalistischen* Beziehung, in der individuelle Besonderheiten der Beteiligten nur eine untergeordnete Rolle spielen, ja störend sein können. Die Beziehungen beruhen auf expliziten Regeln, werden schnell etabliert und können jederzeit wieder gelöst werden. (...) Die Bekräftigung von Verhalten orientiert sich nicht an gegenseitiger Liebe, sondern primär an geltenden Regeln und gegenseitigen Pflichten“ (Hofer, Wild & Noack 2002, p. 217).

Der Aufbau des Mesosystems ‚Schule-Familie‘ verlangt von Schülerinnen und Schülern in vielen Fällen, mit divergierenden Ansprüchen zurechtzukommen, sie auszuöhnen oder zu relativieren. Sind die Unterschiede zwischen Herkunft und Schule in Bezug auf Rollen, Rollenansprüche, Umgangsformen und Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen und Tätigkeiten sehr gross, ist der Übergang erschwert (vgl. Ulich 1993 und Hofer et al. 2002). Ein Übergang gelingt dann besonders gut, wenn die Rollenansforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen miteinander vereinbar sind und wenn die Rollen, Tätigkeiten und Dyaden, der sich entwickelnde Person aufnimmt, gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung in den Le-

bensbereichen fördern und Kräfteverhältnisse entstehen lassen, die sich allmählich zu ihren Gunsten verändern (vgl. Bronfenbrenner 1981, p. 202). Die Auseinandersetzung zum Aufbau eines Mesosystems ist damit sehr vielfältig. Sie umfasst *zwischenmenschliche Beziehungen* (die Sicht und Einschätzung anderer Menschen, insbesondere auch ihrer Vertrauenswürdigkeit, die Bewertung ihrer Meinung), sodann *Probleme der Abgrenzung* der eigenen Rolle mitsamt den Ansprüchen, die zum Teil von aussen gesetzt und zugeschrieben werden, *Probleme der Orientierung* (geltende Ziele und Normen) und all dies als Synthese aus Erfahrungen von Schule und Familie. Ein Mesosystem ‚Schule – Familie‘ konstruieren heisst, dies alles unter ‚einen Hut‘ bringen, von den Unterschieden zu lernen, ohne sich selbst zu verlieren.

#### 5.4.2.2 Lehrer-Eltern-Kommunikation aus der Sicht der Jugendlichen

Im nächsten Kapitel werden die oben erwähnten Aspekte der ‚Orientierung‘, der ‚zwischenmenschliche Beziehungen‘ und der ‚Abgrenzung‘ aufgenommen und das Verhältnis der Jugendlichen dazu wiedergegeben. Es handelt sich um Aspekte, die beim Aufbau eines Mesosystems bedeutungsvoll sind. Mit der verbalen Stellungnahme durch die Jugendlichen werden Linien ihres Mesosystems erschliessbar.

##### 5.4.2.2.1 Die Orientierungsfunktion von Gesprächen

Aus Sicht der Jugendlichen braucht es Kommunikation zwischen Schule und Familie sowie den Informationsaustausch, damit Eltern „im Bild sind, was in der Schule so läuft“. Das ermöglicht Eltern Mithilfe, „wenn etwas passiert“ (P 9: 235-238 und P 10: 236-238). Die Anzahl der von Schülerinnen und Schülern erwähnten Bereiche und Themen ist klein. Neben Übertritten und Leistungen erwähnen sie Schwierigkeiten im Schulhaus, Inhalt und Durchführung von Projektwochen, Schulreisen, Hausaufgaben, Lernzielkontrollen („Proben“) und ernsthafte Verstösse gegen Schulregeln.

Eltern sollen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler nur über gravierende Vorkommnisse unterrichtet werden. Dazu gehören grössere Sachbeschädigungen, Respektlosigkeit gegenüber der Lehrperson, Anzetteln von ernsthaften Schlägereien und Trunkenheit. Schüler W. begründet die Informationspflicht der Schule bei diesen Ereignissen damit, dass in solchen Fällen Sanktionen zu ergreifen sind, die weit über die Möglichkeiten der Schule hinaus gehen. Bei Bagatellen hingegen kann die Schule selber Sanktionen ergreifen. Zu den Bagatellen zählen einmalige kleine Streiche und interne Streitigkeiten. Umgekehrt ist Information vom Elternhaus in Richtung Schule gemäss Schüler H. dann angebracht, wenn der Gesundheitszustand von Kindern von der Norm abweicht (P 11: 172-180).

#### *Informationen zu Leistungen und zum Übertritt in eine nächste Schule*

Aus der Sicht der interviewten Schülerinnen und Schüler ist es unproblematisch, dass Schule die Eltern über Leistungen informiert. Schülerin Madlen: „Man ist ja eigentlich die Tochter der Eltern, und dann haben sie auch ein Recht, das zu wissen“ (...) (P 8: 157-158). Ähnlich argumentiert der Schüler Sandro: „Das dünkt mich etwas ganz Normales. Man bringt dort eine Leistung und die Eltern sollten diese auch sehen, sonst können sie uns ja nicht einschätzen und nicht helfen“ (...) (P 12: 200-202). Der hohe Stellenwert der Information zu den Themenkreisen Übertritt und Leistung wird auch statistisch bestätigt. Fast sieben Achtel der Schülerinnen und Schüler belegen auf einer vierstufigen Skala die Information an die Eltern mit den beiden höchsten Werten sehr wichtig bis eher wichtig. Bei Rangreihen ergibt sich das gleiche Bild: Auf einer drei-

zehnstufigen Rangreihe zur Wichtigkeit von Informationen rangiert Information zum Übertritt auf Rang eins, jene zu den Leistungen auf Rang zwei. (Dieselben Ränge haben die Items bei Eltern und Lehrpersonen.) Tabelle 5.10 zeigt einen Mittelwertvergleich (T-Test) zwischen Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen zu den Items Information zur Beurteilung (Item 2) und zum Übertritt (Item 3).

Tabelle 5.10 Wichtigkeit der Informationen: Übertritt und Leistungen; Vergleich der Mittelwerte

Wichtigkeit der Information (winfo)	M <sub>S</sub>	M <sub>E</sub>	M <sub>L</sub>	M: <sub>S-E</sub>	M: <sub>S-L</sub>	M: <sub>E-L</sub>
2, Meine Eltern sollten von meinem Klassenlehrer Informationen erhalten über die Beurteilung, Noten, Prüfungen.	3.47	3.73	3.68	p<.000 t:-10.047 df: 963	p<.000 t:-9.218 df:1089	p: ns. t: 1.811 df:959
3: Meine Eltern sollten von meinem Klassenlehrer Informationen erhalten über das Übertrittsverfahren in die 7. Klasse (Formulierung Fragebogen der Schülerinnen und Schüler)	3.66	3.78	3.75	p<.000 t:-4.612 df: 903	p<.000 t:-4.379 df:933	p: ns. t: -.577 df:811

Legende: \*\*\*: p<.001, \*\*: p<.01, \*: p<.05, ns: nicht signifikant

Skalenpunkte: 4 sehr wichtig, 3 eher wichtig, 2 eher unwichtig, 1 sehr unwichtig

M<sub>S</sub> = Mittelwert der Schülerinnen und Schüler, M<sub>E</sub> = Mittelwert der Eltern,

M<sub>L</sub> = Mittelwert der Lehrpersonen; M<sub>S-L</sub> = Vergleich der Mittelwerte Schüler – Lehrer etc.

Der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass sich Lehrpersonen und Eltern auf hohem Niveau über die Wichtigkeit der Information zum Übertritt in die 7. Klasse und zu den Leistungen einig sind. Ihre Mittelwerte unterscheiden sich nicht signifikant bzw. die Differenz ist nur zufällig. Hingegen unterscheiden sich die Werte der Jugendlichen von jenen der Eltern und Lehrpersonen signifikant. Gleichwohl gibt es – insgesamt gesehen – hohe Übereinkunft auch der Jugendlichen mit ihren Eltern und Lehrpersonen (M<sub>S</sub>: 3.66; M<sub>E</sub>: 3.78, M<sub>L</sub>:3.75).

Auf die Frage, ob Eltern oder Lehrpersonen bei der Entscheidung zum Übertritt in eine nächste Schule das letzte Wort haben sollten, verweisen die Jugendlichen auf situative Aspekte. Die Schülerin Madlen ist der Meinung, dass eigentlich sowohl Eltern wie Lehrpersonen zu Wort kommen müssten. Geht es um die Leistung, so müsste die Lehrperson das gewichtigere Wort haben, weil sie die Leistung besser einschätzen könne. Aber die Eltern dürfen nicht zum Schweigen verurteilt sein (P 8: 157-158). Treten Leistungsdefizite auf, so hat die Lehrperson das letzte Wort (P 10: 268-276). Der Schüler Nick differenziert diesbezüglich: Es gibt Fälle, da braucht es eine Aushandlung, z. B. „wenn es um einen Hundertstel geht“ . In andern Fällen „wenn es eine Vier ist und man braucht eine Sechs, ist es offensichtlich“ (P 7: 269-271). Bei freier Option sollten eher die Lehrpersonen entscheiden, „sie wissen ja wegen der Schule am besten, wohin man gehen sollte“ (P 9: 173-174). Insgesamt trauen die Jugendlichen ihren Lehrerinnen und Lehrern ein zuverlässiges Leistungsurteil zu.

#### 5.4.2.2 Die zwischenmenschliche Dimension der ‚Elterngespräche‘

Jugendliche sind neben der inhaltlichen Seite auch an der *Form* der Gespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen interessiert. Das ist insofern verständlich, als die Art und Weise, wie solche Gespräche geführt werden, grossen Einfluss auf die subjektive Befindlichkeit der direkt Betroffenen ausüben dürfte. Gespräche haben eine tiefe zwischenmenschliche Dimension. Es sind die Jugendlichen, die darauf aufmerksam gemacht haben, indem sie an verschiedenen Stellen der Interviews spontan Empfindlichkeiten ausdrückten und Voten des Misstrauens formulierten. So begegnet der Schüler Peter der Zusammenarbeit nur dann positiv, wenn klar ist, dass die Lehrperson nicht von Ressentiments geleitet wird (P 10: 254-255). Für den Schüler Nick muss der Rahmen des Gesprächs geklärt sein. Er empfindet es als unfair, wenn Eltern und Lehrpersonen beim geladenen Apéro im Schulhaus über seine Leistungen zu debattieren beginnen (P 7: 246-249). Beim Schüler Sandro löst die Frage nach Absprachen zwischen Eltern und der Lehrperson spontan die Frage nach dem Entstehen solcher Vereinbarungen aus: „Also Abmachungen, eigentlich so hinterrücks [hinter dem Rücken?]“ (P 12: 207). Er verwahrt sich gegen Heimlichtuerei und Intransparenz. Das Telephon seiner Mutter zum Übertritt in die Sekundarschule löst bei ihm unguete Gefühle aus: „Ja ich habe gedacht, für was hat sie nun telephonierte“ (P 12: 110). Dabei ist Sandro realistisch und nicht der Meinung, dass Jugendliche alles zu erfahren bräuchten. „Es gibt Wünsche oder Äusserungen der Lehrer und von Eltern, welche Kinder nichts angehen. Aber es gibt auch viele Dinge, bei denen aus meiner Sicht die Schüler dabei sein sollten“ (P 12: 310-312). Für ihn ist es entmündigend, wenn Lehrer und Eltern die Dinge „*untereinander ausmachen*“. Das, was er als Jugendlicher selber tun kann, das will er selber tun. In seinen Worten: „Ich denke, das kann ich doch alleine, das müssen doch nicht die tun (...)“. Zu den möglichen Folgen der Entmündigung zählt er Widerstand (Ich habe zwar versprochen, mich zu ändern, aber jetzt komme ich auf mein Versprechen zurück; sinngemässe Wiedergabe) und die bewusste Entscheidung, die Dinge „selber in die Hand zu nehmen“ und zu zeigen „ich kann auch ohne dich“ [Entscheidungen fällen und zurecht kommen] (P 12: 293 – 298).

Ob Jugendliche an Gesprächen zu Leistungsproblemen (Lernbericht) anwesend waren, ist für Erinnerungsvermögen und Verständnis der Gesprächsabsicht von grosser Bedeutung. Die Interviews der sechs Schülerinnen und Schüler zeigen übereinstimmend die gleiche Tendenz: Werden Jugendliche von den Gesprächen ausgeschlossen und *indirekt* informiert, so verblasst ihre Erinnerung ans Ereignis nahezu. Dies, obwohl sie vom Thema betroffen sind und der Inhalt von subjektiver Bedeutung sein dürfte. Als ein eindrückliches Beispiel kommt der Schüler Nick zu Wort, der beim Gespräch zum Notendurchschnitt nicht dabei war.

*Interview 1: Schülerin T., Gespräch zu Leistungen (Notendurchschnitt); Ausschluss des Schülers Nick vom Gespräch (I = Interviewer) (P 7: 158 – 172)*

- I: Vom vorherigen Gespräch (...) bei dem du offenbar nicht dabei warst, weißt du da noch irgendetwas darüber?
- T: Nein.
- I: Nichts, was dir die Eltern darüber erzählt haben?
- T: Nein, das weiss ich nicht mehr.
- (...)



- I Hast du das Gefühl, dass dieses Gespräch etwas verändert hat danach?*
- T (...) Das weiss ich auch nicht mehr. Ich glaube schon, doch ich weiss es nicht mehr.*

Der Ausschnitt dokumentiert die Bedeutungslosigkeit von ausschliessenden Gesprächen für Nick. Die Gründe dafür wurden nicht erfragt. Möglicherweise ist die nachfolgende indirekte Information für ihn wenig hilfreich, Klarheit in Bezug auf den Standort, neue Ziele und mögliche Mittel und Wege zu gewinnen. Der Ausschluss von Gesprächen droht Jugendliche zu blossen Informationsempfängern zu machen.

Anders ist es bei der direkten Beteiligung. Im Gespräch zu dritt haben Schülerinnen und Schüler die Chance, sich als Subjekte wahrzunehmen. In der Gesamtheit der Stimmen hat auch ihre Stimme Bedeutung. Jugendliche sind Teil des Austausches und Ursache von Wechselwirkungen. Das kann ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung steigern. Im Gespräch zu dritt entsteht eine zeitlich begrenzte *doppelte Verbindung* im Mesosystem der Jugendlichen. Anzahl und Intensität der Interaktionen werden erhöht. Anregungen und Ansprüche erhalten in der erlebten Situation eine neue Qualität. Das Beispiel der Schülerin T. illustriert den Zusammenhang. Erst im Zuge des direkten Gesprächs anerkennt sie das Aufgabenheft als ein taugliches Angebot zur Unterstützung von Lernprozessen. Es wird nachher regelmässig eingesetzt.

*Interview 2: Schüler Nick, Gespräch zum Lernbericht; Beteiligung des Schülers am Gespräch (I = Interviewerin) (P 7: 193-202)*

- T Es nützte mir. Viel. Es gingen mir „Lichter“ auf. Sie machten mir auch alle Mut. Sie waren sich alle einig, dass ich es eigentlich könnte. (...)*
- I Dir tat das Gespräch also gut?*
- T Ich nahm es mir zu Herzen. Ein paar Mal vergass ich die Aufgaben in der Schule und musste sie dann holen gehen. Danach schaute ich vor dem Heimgehen immer ins Aufgabenbuch.*
- I Du hast dir dies dann vorgenommen. Dies ist also etwas ganz Konkretes, was aus dem Gespräch herauskam?*
- T Dies blieb mir im Kopf haften.*

Für den Erfolg direkter Gespräche zwischen Lehrkraft - Eltern – Jugendlichen gibt es gemäss Nick wichtige Bedingungen: „Sie machten mir alle Mut. Sie waren sich alle einig, dass ich es eigentlich könne.“ Nick erwartet Unterstützung und Klärung der persönlichen Möglichkeiten für die Zukunft. Für ihn sind Gespräche mit *doppelten Verbindungen* fruchtbar, wenn sie unter dem Vorzeichen des Wohlwollens stattfinden. Die damit einher gehende Sicherheit befähigt ihn, sich dem Austausch unterschiedlicher Stellungnahmen und Wahrnehmungen zu stellen. Er lässt sich unter diesen Bedingungen vom Vorschlag des Aufgabenheftes als taugliches Mittel überzeugen.

Dass sich für die Schülerinnen und Schüler zwischenmenschliche Erwartungen und Wohlwollen u. a. in der Sachorientierung der Lehrpersonen erfüllen, belegen auch statistische Befunde auf indirekte Weise. In der Untersuchung wurden die Jugendlichen angehalten, die Aussenperspektive in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen einzunehmen. Dazu mussten sie auf einer vierstufigen Skala die Wichtigkeit von Zielen bei Elterngesprächen ankreuzen (4 sehr wichtig, 1 sehr unwichtig). Unter den Items war

auch Frage, ob ‚eine gute Beziehung zur Lehrperson aufbauen‘ ein wichtiges Gesprächsziel sei. Als Ergebnis hat sich der folgende Zusammenhang ergeben: Jugendliche stimmen mit einem hohen Mittelwert zu ( $M=3.08$ ), dass der Aufbau einer guten Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen ein wichtiges Ziel ist, aber sie relativieren die Wichtigkeit zugleich. Denn in der Rangreihe mit sieben Items nimmt das Ziel ‚eine gute Beziehung aufbauen‘ nur den vierten Rang ein. Wichtiger noch sind Jugendlichen die Ziele ‚Informationen über schulische Angelegenheiten‘ (Rang 1), ‚Kennenlernen der Lehrperson‘ (Rang 2) und das Klären von Meinungen und Massnahmen zu aktuellen Themen (Rang 3). Die Antworten der Jugendlichen mögen auf den ersten Blick überraschen. Sie sind bei genauer Betrachtung jedoch eine stringente Fortsetzung des bereits dargestellten Befundes, wonach Jugendliche in Elterngesprächen eine hohe Sachlichkeit wünschen (vgl. Interview 2 sowie Kapitel 7.2).

#### **5.4.2.2.3 Kompetenzabgrenzungen im Mesosystem der Schülerinnen und Schüler (Spannungsfelder)**

Probleme der Kompetenzabgrenzung zwischen Schule und Familie machen auch vor Schülerinnen und Schülern nicht Halt (vgl. Kap. 5.2 und 5.3). Insgesamt zeigen die Interviews die folgenden Tendenzen: Jugendlichen differenzieren bei Fragen der Zusammenarbeit nach Inhalt, Ort und Zeit und leiten davon Zuständigkeiten ab. Sie vermeiden die Vermischung der Lebensbereiche Familie und Schule. Bezogen auf erzieherische Aspekte lassen die Interviews die folgende Verallgemeinerung zu: Die sechs Jugendlichen begegnen der Zusammenarbeit im erzieherischen Bereich mit Vorsicht oder gar Misstrauen, insbesondere wenn es um *Absprachen* zwischen Eltern und Lehrperson geht. Auf die Frage: „Möchtest du, dass sich Eltern und Lehrer in Erziehungssachen oder wie man miteinander umgehen soll, absprechen?“, antwortet die Schülerin Odette zunächst unsicher: „Es kommt darauf an, wie genau sie es nehmen. So ein wenig ist nicht tragisch, aber sonst... (P 9: 161-162). Von der Interviewerin auf ein Beispiel angesprochen, nimmt sie eindeutig gegen die Zuständigkeit der Lehrpersonen in Erziehungsfragen Stellung: „Wenn die Lehrer den Eltern sagen, ihr müsst euer Kind so und so erziehen, finde ich dies nicht so gut. Aber so ein wenig, wenn zum Beispiel das Kind in der Schule die ganze Zeit „doof“ tut, dass dies die Eltern wissen, und dass sie dann auch ein wenig darauf achten, das ist sicher gut“ (P 9:164-167). Der Schüler Peter betont die ‚Bereichsspezifität‘ von Erziehungsproblemen und leitet davon die Zuständigkeit ab: „Die Lehrer sollten nicht etwa dreinreden bei erzieherischen Sachen, die die Eltern haben“ (P 10: 255-256). Ähnliches tut der Schüler Nick. Er zieht eine scharfe Grenze zwischen Ort und Zeit von Ereignissen: Freizeitbeschäftigung und die Art der Erledigung von Hausaufgaben sind kein Thema für die Lehrkräfte: „Wie ich es zu Hause mache ist Sache der Eltern und nicht der Job des Lehrers“ (P 7: 257-258). Am klarsten (jedoch etwas umständlich) drückt sich der Schüler Sandro aus: „Ein Beispiel, das ich weiss, geht davon aus, dass Eltern und Lehrer nicht zusammenarbeiten sollten, das ist das Erziehen. Es gibt viele Lehrer, die sagen, wir sind dafür da, um euch zu erziehen. Ich aber finde, das müsste man immer noch den Eltern überlassen und das sollte nicht ein Lehrer übernehmen. Wenn es wirklich jemand ist, zu dem die Eltern nicht schauen, dann sollte dies jemand anders übernehmen, aber nicht der Lehrer. Weil Lehrer, so dünkt es mich, sind da, bös gesagt, um uns etwas beizubringen, um uns so etwas wie eine Ausbildung zu geben, als wäre man in einem Lehrjahr, einfach in der Schule, wo man Dinge lernt fürs spätere Leben und nicht Erziehung“ (P 12: 175-183).

Es gibt eine Stimme, welche die Absprache unter gewissen Bedingungen bejaht. So der Schüler Rolf, der auf krankheitsbedingte Ausnahmen oder auf Abweichungen von

der Normalität hinweist. In einem solchen Fall dienen Absprachen zwischen Lehrpersonen und Eltern dem Kinde, denn ohne Information sind Lehrpersonen nicht in der Lage, ein Kind angepasst zu stützen (P 11: 202-210).

Die Ergebnisse des Fragebogens stützen die festgestellten Tendenzen der Interviews. Tabelle 5.11 zeigt auf, wie Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern zu den schwierigen Abgrenzungsproblemen der Erziehung Stellung beziehen. In diesem Kapitel interessiert primär die Stellungnahme der Jugendlichen. Es ist zu beachten, dass die Texte unter den Nummern 11 und 8 umgepolt wurden; siehe das Zeichen (-)

Tabelle 5.11: Mitbestimmung der Eltern in der Schule; Vergleich der Mittelwerte (T-Test)

Kompetenzabgrenzung (komp)	M <sub>S</sub>	M <sub>E</sub>	M <sub>L</sub>	M: <sub>S-E</sub>	M: <sub>S-L</sub>	M: <sub>E-L</sub>
11. Die Lehrpersonen haben zur Erziehung meines Kindes nur dann etwas zu sagen, wenn es mit der Schule zu tun hat (-).	1.62	1.98	2.03	p<.000 t:-8.945 df: 934	p<.000 t:-11.002 df:1079	p: ns. t: -.771 df:939
9: Wenn Lehrpersonen Schülerinnen oder Schüler auf dem Schulweg bei Fehlverhalten (z.B. beim Rauchen, Kiffen, Gewaltausübung) treffen, dann sollen sie einschreiten.	3.03	3.73	2.76	p<.000 t:-19.049 df: 932	p<.000 t: 6.6.12 df: 1080	p<.000 t: 28.692 df: 940
8. Die Eltern bestimmen ob ihr Kind bei Schulanlässen (Pause, Lager, Schulfest etc.) rauchen und/oder Alkohol konsumieren darf. (-)	1.93	2.75	3.81	p<.000 t:-15.298 df 930	p<.000 t: - 47.464 df: 1080	p<.000 t: -22.209 df: 936

Legende: \*\*\*: p<.001, \*\*: p<.01, \*: p<.05, ns: nicht signifikant

Skalenpunkte 4: stimmt genau / 3 stimmt eher / 2stimmt eher nicht / 1 stimmt überhaupt nicht

M<sub>S</sub> = Mittelwert der Schülerinnen und Schüler, M<sub>E</sub> = Mittelwert der Eltern,

M<sub>L</sub> = Mittelwert der Lehrpersonen; M<sub>SL</sub>: Vergleich der Mittelwerte Schüler – Lehrer etc.

(-) Umpolung des Textes im Fragebogen

### Item 11: Lehrpersonen und Erziehung

Von den befragten Personen (Eltern / Lehrer / Schüler) haben die Schülerinnen und Schüler den tiefsten Mittelwert (1.62 auf einer vierstufigen Skala). Das heisst, die Jugendlichen lehnen die Verantwortung der Lehrpersonen für die Erziehung ausserhalb der Grenze des Schulareals deutlich ab [zwischen stimmt eher nicht und stimmt überhaupt nicht; umgepolte Aussage, siehe das Minuszeichen: (-)]. Der Mittelwert der Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich deutlich von jenem der Eltern *und* Lehrpersonen. Diese stimmen der Aussage weniger eindeutig zu. Die Unterschiede zwischen Jugendlichen und ihren Eltern und Lehrpersonen ist signifikant. Die Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass die Jugendlichen in Fragen der Erziehung eine klare Unterscheidung zwischen schulischem und familiärem Bereich wünschen. Sie akzeptieren pädagogische Massnahmen im Umfeld der Schule, soweit sie sich auf Schulisches beziehen. Zum schulischen Bereich gehören beispielsweise Normen und Werte zum sozialen Umgang im Klassenzimmer und auf dem Pausenplatz, aber auch Bedingungen des Lernens.

**Item 9: Fehlverhalten auf dem Schulweg und das Eingreifen der Lehrperson**

Item 9 weist auf Divergenzen zwischen Eltern und Lehrpersonen hin: Eltern haben die Tendenz, die Verantwortung für Geschehen auf dem Schulweg an die Lehrpersonen abzutreten, während Lehrpersonen angeben, dafür nicht mehr verantwortlich zu sein. Der Mittelwert der Schülerinnen und Schüler liegt zwischen beiden Werten, aber deutlich näher bei jenem der Lehrkräfte, welche die Verantwortung ausserhalb der Schule ablehnen. Schülerinnen und Schüler wiederholen damit die Tendenz, erzieherische Massnahmen der Schule streng auf den örtlichen und zeitlichen Bereich von Unterricht und Schulareal einzudämmen (vgl. oben, Item 11). Beobachtungen aus dem Alltag stützen diese Tendenz von Jugendlichen. Vielerorts greifen sie mit Selbstverständlichkeit zur Zigarette, sobald sie das Schulareal verlassen haben, und zwar auch in Gegenwart ihrer Lehrerinnen und Lehrer.

**Item 8: Erzieherische Massnahmen bei Suchtmitteln und Erziehung allgemein**

In Item 8 geht es um den Konsum von Nikotin und Alkohol an Schulanlässen und die Bestimmungsmacht zur Freigabe und der damit verbundenen Verantwortung. Schülerinnen und Schüler geben den tiefsten Wert an (1.93). Er bedeutet, dass die Schule aus der Sicht der Jugendlichen mehr oder weniger dafür zuständig ist, was an Schulanlässen konsumiert werden darf [umgepolte Aussage; siehe Zeichen (-)]. Schülerinnen und Schüler bleiben damit der Idee der Aufteilung von Erziehungsbereichen auch in diesem Item treu. Lehrpersonen hingegen delegieren Verantwortung und Bestimmungsmacht an die Eltern (hoher Mittelwert). Die Stellungnahme der Eltern dazu ist weniger klar. Eltern stimmen der Aussage mit einem mittleren Wert zu (2.75), allerdings bei einer grossen Streuung. Die Standardabweichung beträgt 1.34 Punkte, was auf ein grosse Uneinigkeit der Eltern in dieser Frage hinweist.

Die Aussensicht der Jugendlichen in Bezug auf Aspekte der Erziehung ergibt folgende Ergebnisse: Jugendlichen stufen auf einer vierstufigen Skala das Ziel 'Austausch über Erziehung der Kinder' in Lehrer – Elterngesprächen als nicht besonders wichtig ein ( $M_S = 2.65$ ;  $M_E = 2.77$ ,  $M_L = 2.54$ ; 4 = sehr wichtig 3 = eher wichtig 2 = eher unwichtig 1 = sehr unwichtig). In der Rangreihe der sieben Items hat das Ziel 'Austausch über Erziehung der Kinder' bei den Schülerinnen und Schülern den *letzten* (!), bei Eltern und Lehrpersonen je den drittletzten Rang. Aus der Kombination von Rangreihe und Mittelwert lässt sich folgern: In der Wahrnehmung aller Beteiligten muss der Austausch über Erziehung der Kinder eine untergeordnete Bedeutung einnehmen. Er wird zwar nicht als unwichtig betrachtet, aber es gibt insgesamt wichtigere Ziele. Erwähnenswert ist der letzte Platz in der Rangreihe bei den Jugendlichen. Er deckt sich direkt mit der kritischen Haltung gegenüber dem Aspekt der Erziehung in den Interviews.

**5.4.3 Zusammenfassung und Interpretation**

Schülerinnen und Schüler zeigen eine pragmatische Einstellung zum Problemkreis der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen bei Fragen des Übertritts in eine nächste Schule und bei Fragen der Leistung. Für sie entsteht mit der Trennung der Systeme ein Informationsdefizit, das nur über den Informationsaustausch zu überwinden ist. In diesen beiden Bereichen sehen sie eine Bring-Schuld der Schule. Auf der andern Seite steht die Bring-Schuld der Eltern. Sie wird bei Abweichungen der Kinder von der Norm, z. B. bei einer physischen und psychischen Krankheiten erwähnt (eine Stimme). Komplizierter wird der Sachverhalt im Umkreis des Begriffs Kommunikation. Alle interviewten Jugendlichen misstrauen dem Begriff, sofern darunter *Absprachen*

zwischen Eltern und Lehrpersonen gemeint sind. Sie heben die dienende Funktion von Absprachen hervor und schränken sie streng auf Schulisches ein. Gesprächen zu dritt (zwischen Lehrperson Eltern und Schülerinnen und Schülern) stimmen einzelne Schülerinnen und Schüler klar zu; dabei scheint der Aspekt des Wohlwollens und der Unterstützung zentral zu sein. Nachträgliche Informationen an Jugendliche über Gespräche sind wenig ergiebig; die meisten Schülerinnen und Schüler erinnern sich nicht mehr an den Inhalt, obwohl er für sie wahrscheinlich relevant war.

Die befragten Schülerinnen und Schüler haben eine Tendenz zur Sachlichkeit, aber auch zur Vereinfachung. Das wichtigste Ziel der Gespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen ist die Informiertheit der Eltern und nicht etwa die gute Beziehung zwischen Lehrperson und Eltern. Die Sachlichkeit setzt sich fort in der Frage nach der Abgrenzung und Zuständigkeit in Fragen der Erziehung. Zur Lösung des Problems werden von einigen Jugendlichen die Kriterien Zeit und Ort genommen. Für schulische Bereiche ist die Schule, zu Hause sind die Eltern für die auftretenden Probleme zuständig. Die Jugendlichen reduzieren damit die Komplexität des Problems.

Unter dem Aspekt Aufbau eines Mesosystems *Familie – Schule* ist folgende Interpretation zulässig: Mit der zeitlichen und örtlichen Zuordnung von Erziehungsproblemen zu Lebensbereichen gelingt es Schülerinnen und Schülern, Rollenanforderungen in den beiden Lebensbereichen zu trennen. Die Trennung kann eine drohende Rollenkonfusion und Orientierungslosigkeit verhindern, verhindert aber zugleich den Aufbau eines Mesosystems. Betont man diesen Aspekt, so lautet die Schlussfolgerung: Schülerinnen und Schüler leben in verschiedenen Welten und vermeiden die Auseinandersetzung zwischen den beiden Welten. Sie bauen kein Mesosystem auf. Gegen diese These sprechen Beobachtungen zu den Leistungsgesprächen. Diese weisen eher darauf hin, dass sich Schülerinnen und Schüler über das Grenzgängertum in einer ambivalenten Situation befinden. Jugendliche besitzen einen Lern- und Entwicklungsstand, der im Vergleich zur älteren Generation eher tiefer ist. Sie wissen, dass sie die Förderung durch die Erwachsenen und die Schule brauchen, streben aber in beiden Bereichen – in Schule und Familie - nach Eigenständigkeit und Autonomie. Diese Ambivalenz zeigt sich in den Leistungsgesprächen des Schülers Nick als Tendenz zur Sachlichkeit (Distanz) und an der mit der Sachlichkeit verbundenen Hoffnung auf Wohlwollen und Ermutigung durch die Erwachsenen (Abhängigkeit), und sie zeigt sich im Misstrauen der Jugendlichen gegenüber der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen (Schülerin S.: So ein wenig ist nicht tragisch, aber sonst..). (vgl. Kapitel 5.4.2.2.3).

Gespräche zu dritt bringen Jugendlichen neben Informationen möglicherweise auch persönlichen Gewinn. Sie tragen nämlich die Chance in sich, dass sie von Eltern und Lehrpersonen neu wahrgenommen und verstanden werden. Dies darum, weil Eltern in der Gesprächssituation zu dritt gehalten sind, in ihrem Kind den Schüler / die Schülerin und die Lehrpersonen im Jugendlichen das zu den Eltern gehörende Kind mit seiner besonderen Biografie zu sehen. Das Gespräch zu dritt hat auch Folgen für das Mesosystem der Jugendlichen: Es bringt ‚Doppelrollen‘. Der Jugendliche ist in der Gesprächssituation vor den Eltern zugleich ein Schüler (und darum ein Schüler-Kind) und vor der Lehrperson zugleich ein Kind (ein Kind-Schüler). Als Folge der veränderten Aussensicht kann sich möglicherweise auch der Jugendliche neu sehen lernen, als jemand, der in beiden Welten erfolgreich verwurzelt ist und mit beiden Umgang haben kann. Das kann eine wichtige Bestätigung sein. Auf der andern Seite können Doppelrollen auch belasten, weil sie zu Missverständlich führen und vom Jugendlichen eine flexible Definition seiner selbst verlangen. Er muss etwa klar kommen mit der Frage, als was werde ich wahrgenommen und angesprochen und als was agiere ich? Aus den erwähnten Gründen – so hat man den Eindruck – wünschen sich Jugendliche nur zeitlich

beschränkte doppelte Verbindungen im Mesosystem. Eine weitreichende und/oder wenig definierte Partizipation von Eltern an der Schule kann zu einer Belastung der Jugendlichen werden und für den Aufbau eines Mesosystems hinderlich sein. Sie läuft dem Streben der Jugendlichen nach Emanzipation von den Eltern und nach Autonomie entgegen. Die klare Definition der elterlichen Partizipation ist auch aus einem andern Grund nötig: Versteht man unter Aufbau eines Mesosystems die Synthese von Erfahrungen aus unterschiedlichen Lebensbereichen, brauchen Jugendliche Klarheit in Bezug auf Rollen, Positionen und Ansprüche im jeweiligen Kontext. Denn die Synthese der Erfahrungen zu einem Mesosystem basiert auf der Wahrnehmung von unterscheidbaren Elementen aus *zwei* Lebensbereichen. Fehlt die klare Definition der elterlichen Partizipation, so verwischen sich die Grenzen für die Jugendlichen. Das kann zur Ambivalenz der Gefühle führen oder bestehende Ambivalenzen verstärken. Die positive Entwicklung aber ist angewiesen auf gute Gefühle und zunehmende Verschiebung der Kräfteverhältnisse zu Gunsten der Jugendlichen (vgl. Kapitel 5.4.1).

## 5.5 Fazit

Differenzen zwischen Schule und Familie bestehen und sind, wie die Diskussion in Kapitel 5 zeigt, strukturell und funktional gegeben. Die Schule hat eine universalistische, affektiv neutrale Position, denn sie hat ihre Aufgaben mit einer grossen Zahl von Schülerinnen und Schülern als öffentliche Institution in staatlichem Auftrag nach dem Rechtsgleichheitsgebot zu erfüllen. Die Familie dagegen ist eher partikularistisch orientiert, geprägt von der intimen und emotionalen Beziehung zum Kind und der einmaligen Chance, verlässliche soziale Beziehungen zu erfahren und zu verwirklichen. In der Schülerbiographie entsteht eine komplexe Vernetzung der beiden Sozialisationsinstanzen.

Aufgabenteilung und Verantwortlichkeiten haben sich im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse ausdifferenziert. Das ist aber nicht nur als Funktionsverlust der Familie gegenüber der Schule zu sehen. Es kann auch als Entlastung der Familie durch die Schule verstanden werden. Umgekehrt kann auch die Familie die Schule von dem entlasten, was sie aufgrund ihrer rollenbezogenen, organisatorischen Struktur nicht zu leisten vermag. „Die Familie wird zum Stützsystem der Schule und umgekehrt kann sich die Familie auf schulische Leistungen stützen“ (Kramer 2003, p. 338). Diese idealtypische Situation der sich gegenseitig ergänzenden Sozialisationsinstanzen würde jedoch bedingen, dass beide Institutionen ihre Aufgaben und auch die jeweiligen Erwartungen tatsächlich ideal erfüllen bzw. erfüllen können. Das Verhältnis von Schule und Familie ist jedoch, vermutlich gerade aufgrund ihrer konstitutiven Differenz, spannungsreicher geworden. Dazu tragen aus der Sicht der Familie Entwicklungen bei wie die gesteigerten Ansprüche an und die Riskanz von Bildungsverläufen, die hohen Ansprüche an Glück und individualisierte Lebenswerte und die Kindzentrierung (vgl. ebd.). Sie können das Familienleben auch jenseits ökonomischer Probleme im Wohlfahrtsstaat anstrengend und aufreibend machen. Auch die Schule unterliegt Entwicklungen, die es ihr ihrerseits schwieriger machen, ihre Aufgaben idealtypisch wahrzunehmen. So tragen z. B. die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen und der Verlust des Bildungsmonopols dazu bei, dass die schulische Aufgabenerfüllung unter vermehrten Rechtfertigungsdruck gerät.

Für beide Sozialisationsinstanzen resultiert aus diesen Entwicklungen eine Anspruchssteigerung. Dazu gehört auch die Ausdifferenzierung von Erwartungen an die jeweils andere Instanz. Die hier dargestellten Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Akteure Eltern, Lehrpersonen und Schüler die Aufgabenverteilung und Verantwor-

tungszuschreibung tatsächlich unterschiedlich sehen. Dies macht u. E. Klärungsbedarf deutlich, zumindest dort, wo sich im schulischen Alltag Schwierigkeiten manifestieren.

Neben der Anspruchssteigerung gegenüber beiden pädagogischen Instanzen ist auch damit zu rechnen, dass es einerseits Familien, andererseits Schulen bzw. Lehrpersonen gibt, die ihre Aufgaben defizitär wahrnehmen. Sowohl Anspruchssteigerung wie auch mögliche defizitäre Aufgabenerfüllung tragen zu einem spannungsreichen Verhältnis von Schule und Familie bei.

Gesellschafts- und familienpolitisch stellt sich die Frage nach Unterstützung der Familie, damit sie über diejenigen Ressourcen verfügt, die das gewünschte Ausmass an Humanvermögen bereitzustellen erlauben. Dies kann – ökonomisch gesprochen – durchaus als Investition zur Minimierung externer Kosten durch unvorteilhafte Sozialisationsmilieus gelesen werden.

Die pädagogische Diskussion scheint angesichts dieser Herausforderung für die Schule zwischen den Alternativen Expansions- und Reduktionsmodell zu oszillieren und fordert in reformpädagogischer Tradition die erziehende Quartierschule oder die Reduktion auf Unterricht. Studien zu Arbeitszeit und Belastung von Lehrpersonen weisen darauf hin, dass es nicht ratsam ist, den Lehrpersonen alleine die Bewältigung der Herausforderung zu überlassen. Aber: „Man kann sich aber eine Schule denken, in der Pädagogen arbeiten und nicht ‚nur‘ Lehrer“ (Kraft 1999) : Als Ausweg könnte sich ein Differenzmodell erweisen, das die Ausdifferenzierung der Aufgaben unter neuen gesellschaftlichen Bedingungen neu denkt und Schule zu einem Ort werden lässt, an dem unterschiedliche Professionen bei Bedarf in Kooperation mit den Eltern zusammen wirken.

Die Differenzen können und müssen nicht negiert werden. Die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit kann aber durch Klärung von Rollen und Erwartungen und durch die Vereinbarung von Kompetenzbereichen dazu beitragen, dass sich die beiden Institutionen zumindest nicht gegenseitig belasten und im Idealfall gegenseitig unterstützen. Das scheint auch im Sinne der Schülerinnen und Schüler zu sein. Sie wünschen sich Klarheit der Funktionen, damit die ambivalente Situation des Grenzgängertums erleichtert wird. Für sie steht mit der Transparenz der Ansprüche, Rollen und Funktionen die gesunde Entwicklung auf dem Spiel.

## 6 Eltern und Schülerverhalten im Unterricht

### 6.1 Ausgangslage

In der Schulwirkungsforschung wird nach den Bedingungen gefragt, unter denen Schüler und Schülerinnen im Unterricht Wissen aufbauen und anspruchsvolle Kompetenzen entwickeln. Dabei interessiert insbesondere die Frage, wie Unterschiede in der Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern erklärt werden können. Die Forschungsliteratur zur Frage nach den Bedingungsfaktoren oder Determinanten von Schulleistungen ist ausserordentlich breit, weshalb eine vollständige Aufarbeitung im Rahmen dieses Kapitels nicht geleistet werden kann. Die Ergebnisse einzelner Studien sind zudem oft instabil und widersprüchlich. Helmke & Weinert (1997) weisen auf die komplexen methodischen und theoretischen Probleme hin, mit denen die Schulwirkungsforschung konfrontiert ist. Einfache, lineare und kontextunabhängige Effektbeziehungen zwischen einem Bedingungsfaktor (z. B. der Klassenführung durch die Lehrperson) und einem Kriterium (z. B. der Schulleistung) sind eher eine Ausnahme. Vielmehr sind komplexe funktionale Variablenzusammenhänge und multiple Interaktionen zwischen einzelnen Einflussfaktoren der Regelfall. Empirische Befunde bedürfen einer sorgfältigen theoretischen Fundierung, um aussagekräftig zu sein (Helmke & Weinert

SCHULE: 1. Quantität des Unterrichts (Anzahl Unterrichtslektionen pro Woche) 2. Qualität des Unterrichts
SCHÜLER / SCHÜLERIN: 3. Begabung 4. Entwicklungsstand 5. Motivation
LERNUMWELT: 6. Häusliche Erziehungssituation 7. Zusammensetzung der Schulklasse 8. Gleichaltrigengruppe in der Freizeit 9. Fernsehen

Abbildung 6.1: Neun Bedingungsfaktoren der Schülerleistung

1997).

Wenn von Schulleistungen gesprochen wird, kann sehr Unterschiedliches gemeint sein. Selbst wenn man nur die kognitiven Aspekte berücksichtigt, kann es sich z. B. um fachspezifisches Wissen, prozedurale Fertigkeiten (Strategien zur Lösung neuer oder ver-



trauter Aufgaben) oder metakognitive Kompetenzen (Wissen über die Nutzung des eigenen Wissens zur Lösung von Problemen) handeln. In Studien aus dem englischsprachigen Raum werden zudem vielfach nicht nur Wirkungsbedingungen von Schülerleistungen untersucht, sondern ergänzend auch das leistungsbezogene Sozialverhalten, das unter dem Begriff „Child Outcomes“ subsumiert wird (Ryan 1995; Eccles & Harold 1996).<sup>24</sup> Krumm (1996, p. 257) definiert Schülerleistungen noch breiter als „all das, was Schüler im Unterricht tun und können und was nicht, was sie wollen und nicht wollen, schätzen und ablehnen.“

Die Frage, welche Determinanten Schülerleistungen erklären, ist trotz einer breiten empirischen Basis mit Tausenden von Studien schwierig zu beantworten. Walberg (1986) nennt in seinem Modell, das er mittels der Auswertung von Metaanalysen zur Schulwirkungsforschung entwickelt hat, neun Bedingungsfaktoren der Schülerleistung (vgl. Abb. 6.1). Fraser et al. (1987) fassten 137 Metaanalysen zu Determinanten der Schulleistung zusammen, in denen nicht weniger als 7827 Untersuchungen berücksichtigt waren. Sie berechneten die Mediane der Korrelationen, die in den einzelnen Studien für eine bestimmte Determinante berichtet worden waren.

Nicht nur der Einfluss der Schule, des Unterrichts und der Lehrperson wurden in zahlreichen Studien untersucht, sondern auch derjenige des Schülers und seines sozialen Umfeldes (Elternhaus, Gleichaltrige, Klasse). In der Gewichtung der Forschungsschwerpunkte, welche sich in der Anzahl Studien zeigt, widerspiegelt sich die Annahme, dass für den Lernerfolg in erster Linie die Schule, die Lehrpersonen und die von ihnen eingesetzten Unterrichtsmethoden verantwortlich seien. Auch Walberg nennt als erste zwei Bedingungsfaktoren der Schülerleistung die Quantität und Qualität des Unterrichts (wobei unklar bleibt, was unter „Qualität“ genau zu verstehen ist). Diese scheinen tatsächlich in beträchtlichem Ausmass mit der Schülerleistung zusammenzuhängen. Die Korrelationen zwischen Schülerleistungen und spezifischen Schul-, Methoden- und Unterrichtsmerkmalen sind aber insgesamt enttäuschend niedrig. Diese Bedingungsfaktoren haben durchwegs schwache Einflüsse auf die Schülerleistung. Wichtig für die Schülerleistungen scheinen neben der Quantität und Qualität des Unterrichts in erster Linie kognitive Schülermerkmale, die Lernstrategie des Bekräftigungslernens sowie die häusliche Umwelt zu sein.

*Tabelle 6.1: Zusammenstellung von Metaanalysen über Determinanten der Schulleistung*

Determinanten	Anzahl Studien	Effektstärke
Soziale Kontextbedingungen	153	.18
Beziehung zu Gleichaltrigen	12	.19
Häusliche Umwelt	118	.31
Konsum von Massenmedien	23	-.06
Schule	781	.12
Ziele und Politik	307	.12
Organisation (z. B. Klassengrösse, traditionelles oder offenes Klassenzimmer)	372	-.02
Lernumwelt (z. B. Zusammenhalt in der Klasse,	201	.26

<sup>24</sup> Eccles & Harold (1996) fassen unter dem Begriff „Child Outcomes“ folgende Variablen zusammen: Self-Perception, Values / Goals, Interests, Efficacy, Motivational Orientation, Performance, Achievement-Related Choices.

curriculares Schwierigkeitsniveau)		
Lehrperson	329	.21
Lehre (Instruktion)	1854	.22
Quantität	110	.38
Qualität	41	.47
Lehrmethoden	1763	.17
Spezielle Instruktionsmethoden	2541	.14
Individualisierung	467	.07
Computerunterstützung	557	.15
Tutorensysteme	218	.25
Zielerreichendes Lernen	106	.25
Hausaufgaben	44	.21
Instruktionsmedien	657	.14
Schülermerkmale	1455	.24
kognitive	484	.44
affektive	355	.12
Lernstrategien	714	.28
Bekräftigungslernen	76	.49
remediales Lernen	97	.30

Krumm (1996) streicht die Bedeutung des familiären Umfeldes für den Schulerfolg heraus. Ausgehend von Frasers Zusammenstellung von Metaanalysen (Tabelle 6.1) weist er darauf hin, dass die Effektstärken der Lernbedingungen im Elternhaus insgesamt grösser seien als diejenigen von Schulmerkmalen, Lehrermerkmalen, Unterrichtsmerkmalen, Methodenmerkmalen, Lernstrategien und Kindmerkmalen. Er berichtet, sich beziehend auf Dave, Coleman und Plowden, von einer Korrelation von .80 zwischen dem „home educational environment“ und der Schulleistung (Krumm 1996). Sein Fazit lautet, dass die Bedeutung der häuslichen Lernbedingungen für die Schulleistung kaum überschätzt werden könne und oft deutlich unterschätzt werde. Wie Elternmerkmale im Vergleich zu Schüler-, Lehrer- und Schulmerkmalen die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, soll im folgenden genauer untersucht werden.

## 6.2 Ein Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten

In Kapitel 6.2 wird ein Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten theoretisch hergeleitet, dargestellt und erläutert. Die schrittweise empirische Überprüfung des Modells folgt in den Kapiteln 6.3 und 6.4.

### 6.2.1 Theoretische Einbettung und Darstellung des Prozessmodells

Schon bei der Einschulung differieren das schulische Wissen und Können der Kinder erheblich. Diese Unterschiede vergrössern sich im Verlauf der Schulzeit. Obwohl die Lehrperson ihren Unterricht in der Klasse erteilt und somit alle Schülerinnen und Schüler grundsätzlich gleiche Lernbedingungen haben, profitieren nicht alle im gleichen Ausmass vom Unterricht. Sofern für die Leistungsunterschiede innerhalb von Klassen nicht einfach Merkmale der Schülerinnen und Schüler verantwortlich gemacht werden

sollen, liegt die Annahme nahe, dass die Lerngegebenheiten in der Familie mitbestimmen, was die Kinder in der Schule lernen (Krumm 1996).

Dass die Eltern einen grossen Einfluss auf die Schulleistungen ihrer Kinder haben, ist eine Erkenntnis, welche die Forschung seit den sechziger Jahren beschäftigt. Damals wurde versucht, die Defizite von Unterschichtsfamilien mittels kompensatorischer Erziehung auszugleichen. Längerfristige Evaluationsstudien kompensatorischer Vorschulprogramme konnten in den USA die Bedeutung des Einbezugs der Eltern und ihres sozialen Umfeldes belegen (Fauser, Marbach, Pettinger & Schreiber 1985).

Die PISA-Studie, die 2000 weltweit durchgeführt wurde, ermöglichte einen internationalen Vergleich der Kompetenzen von 15-jährigen Jugendlichen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesefähigkeit. Das mittelmässige Abschneiden der Schweiz in den Naturwissenschaften und bei den Leseleistungen hängt auch damit zusammen, dass es der Schule nur ungenügend gelingt, die ungünstigen Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern zu kompensieren. Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und den Testleistungen ist in der Schweiz im internationalen Vergleich besonders hoch (PISA-Bericht 2001).

Nach wie vor ist also der sozioökonomische Status ein wichtiger Prädiktor für die Schülerleistung; es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass zwischen den beiden Variablen eine erhebliche kausale Distanz besteht (Helmke & Weinert 1997). Das Forschungsinteresse hat sich vom sozialen und kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler verschoben hin zur Frage, wie Eltern und Kinder im Hinblick auf die Schule miteinander interagieren und welche Prozesse dabei ablaufen: Wie unterstützen und ermutigen Eltern ihre Kinder beim Lernen? Wie reagieren sie auf schlechte Leistungen? Bekommt das Kind Hilfe bei den Hausaufgaben? Welche Leistungen erwarten die Eltern von ihren Kindern? Diese psychologischen Prozesse sind wichtig für die Leistungen des Kindes – und sie sind schichtabhängig: So beeinflusst der sozioökonomische Status beispielsweise die Leistungserwartungen der Eltern an ihre Kinder, die Art und Weise, wie sie mit der Schule zusammenarbeiten, sowie ihre Ressourcen, um die Kinder in schulischen Angelegenheiten zu unterstützen (Lareau 1989).

Im Folgenden werden zwei theoretische Modelle dargestellt, welche den Zusammenhang zwischen Elternmerkmalen, Schülermerkmalen und Schülerleistungen erklären. Unser eigenes Modell wird im Anschluss daran präsentiert und erläutert. Ryan (1995) postuliert ein Erklärungsmodell, in dem zwischen „exogenen sozialen, kulturellen und biologischen Variablen“, zu denen er auch den sozioökonomischen Status zählt, und den Leistungen des Kindes fünf Ebenen liegen, die eine vermittelnde Funktion besitzen:

- Ebene 0: *Leistungen und schulbezogenes Verhalten*: Mit Leistungen sind sowohl von der Lehrperson gesetzte Beurteilungen (Noten) als auch Testleistungen gemeint. Unter schulbezogenem Verhalten versteht Ryan das Sozialverhalten im Unterricht. Dieses lässt sich einerseits über Schulfächer erfassen, in denen festgehalten wird, ob ein Kind schwänzt, nachsitzen muss oder vom Unterricht ausgeschlossen wird. Eine weitere Datengrundlage besteht in von den Lehrpersonen erhobenen Beobachtungen über die Fähigkeit des Kindes, sich an die Regeln der Schule zu halten und über seine Beziehungen zu Lehrpersonen und Mitschülern und Mitschülerinnen.
- Ebene 1: *Persönlichkeitseigenschaften des Kindes*: Psychosoziale Charakteristika wie Selbstvertrauen, Sozialkompetenz, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Motivation beeinflussen die Art und Weise, wie das Kind die häuslichen

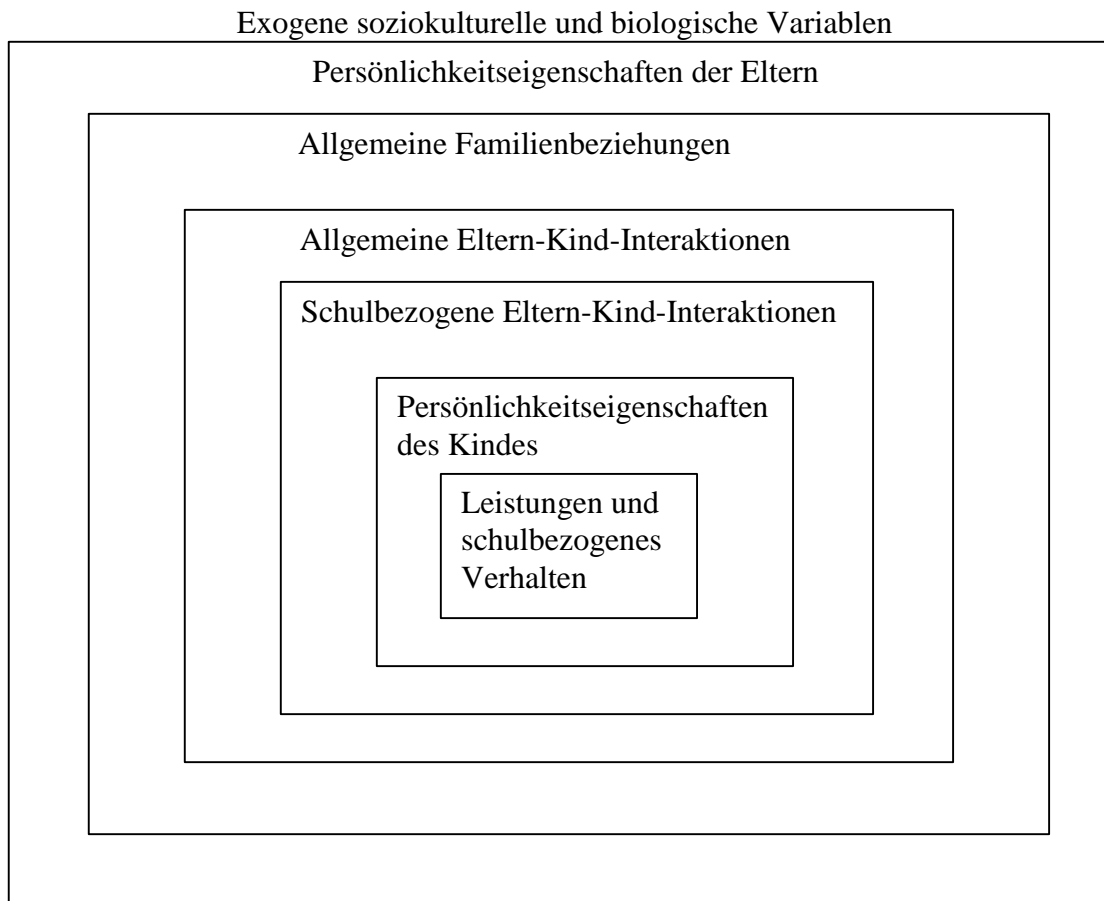


Abbildung 6.2: Modell der Beziehungen zwischen Schule und Familie nach Ryan (1995)

Rahmenbedingungen verarbeitet und wie sie sich auf die Leistungen und das schulbezogene Verhalten auswirken.

- Ebene 2: *Schulbezogene Eltern-Kind-Interaktionen*: Unterstützung und Ermutigung beim Lernen, Überwachung der Hausaufgaben und des Schulbesuchs oder Motivierungsstrategien sind Variablen, welche die schulbezogene Interaktion zwischen Eltern und Kindern charakterisieren.
- Ebene 3: *Allgemeine Eltern-Kind-Interaktionen*: Variablen wie der Erziehungsstil (autoritär, autoritativ oder permissiv), emotionale Wärme vs. Kälte oder Autonomieunterstützung vs. Kontrolle beschreiben die Beziehung zwischen Eltern und Kindern.
- Ebene 4: *Allgemeine Familienbeziehungen*: Der nächste Schritt führt von den Interaktionen zwischen Eltern und Kindern zu Variablen, welche die Familie als Ganzes beschreibt und charakterisiert. Dazu gehören etwa der Zusammenhalt unter den Familienmitgliedern, der Umgang mit Konflikten oder die eheliche Beziehung.
- Ebene 5: *Persönlichkeitseigenschaften der Eltern*: Charaktereigenschaften der Eltern wie Dominanz, Introvertiertheit, Flexibilität oder Ängstlichkeit, aber auch persönliche Einstellungen zu Schule und Lernen oder leistungsbezogene Erwartungen sind dieser Ebene zugeordnet. Ihr direkter Einfluss auf die Leistungen und das schulbezogene Verhalten des Kindes ist zwar gering, nicht aber auf die

Art und Weise, wie die Eltern mit ihren Kindern (im Hinblick auf die Schule, aber auch allgemein) umgehen.

- Ebene 6: *Exogene soziokulturelle und biologische Variablen*: Auf der letzten Ebene sind Variablen wie der sozioökonomische Status, der Zivilstand der Eltern oder die ethnische Zugehörigkeit der Familie angesiedelt. Hinzu kommen biologische Merkmale des Kindes wie das Geschlecht des Kindes und allfällige Erbdefekte.

Um die Validität seines Modells zu überprüfen, vergleicht es Ryan mit 17 empirischen Studien, die den Zusammenhang zwischen Elternmerkmalen und Schülerleistungen untersuchen. Er kommt zum Schluss, dass die Ergebnisse dieser Studien mit der Struktur des Modells grösstenteils übereinstimmen und das Modell daher eine hilfreiche Grundlage biete für das Design künftiger Studien. Forschungsbedarf sieht Ryan bei der Frage nach den Zusammenhängen zwischen Variablen auf verschiedenen Ebenen. Es ist anzunehmen, dass nicht nur Variablen auf benachbarten Ebenen miteinander verknüpft sind, sondern auch weiter auseinanderliegende. So ist beispielsweise vielfach nachgewiesen worden, dass das Geschlecht des Kindes, das Ryan auf Ebene 6 ansiedelt, mit der Schülerleistung direkt zusammenhängt (Helmke & Weinert 1997). Schon die bildliche Darstellung von Ryans Modell, welche die Zusammenhänge zwischen den sechs Ebenen nur vage andeutet, lässt erkennen, dass es sich um ein theoretisches Modell im Sinne einer Arbeitsgrundlage und nicht um ein empirisch geprüftes Modell handelt.

Die US-amerikanische Psychologin J. Eccles (2003) dagegen hat ihr theoretisches Modell des Zusammenhanges zwischen dem Schulabschluss der Eltern, Familienmerkmalen (häusliches emotionales Klima, Anregungsgehalt und Elternerwartungen bezüglich der Schule) und dem Schülerverhalten (Leistungen, Fähigkeitsselbstkonzept und Verhaltensschwierigkeiten) mittels Strukturgleichungsmodellen empirisch überprüft. Die Datengrundlage bildete eine nationale Studie mit über 3000 Familien mit Kindern zwischen 5 und 12 Jahren.

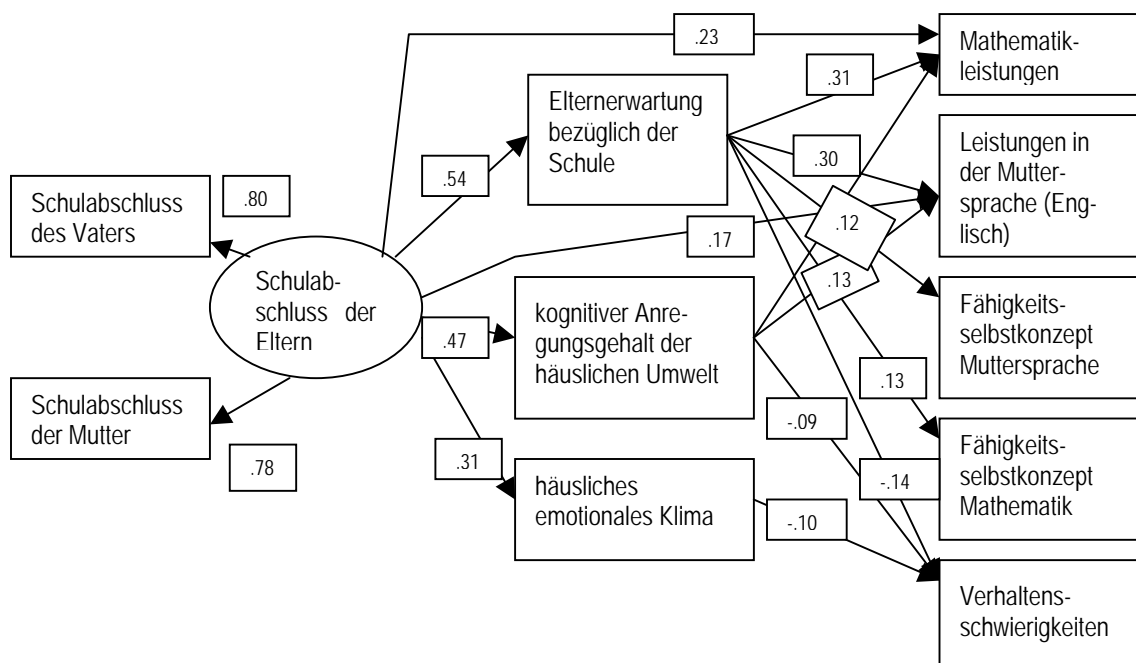


Abbildung 6.3: Modell des Zusammenhangs zwischen elterlichem Schulabschluss und Schülerverhalten

Eccles et al. (2003) konnten zeigen, dass die Leistungen der Kinder in den Fächern Mathematik und Muttersprache umso besser sind, je höher der Schulabschluss der Eltern ist. Neben diesem direkten Zusammenhang gibt es einen indirekten: Ein höherer Schulabschluss hängt mit verschiedenen Merkmalen einer anregenden häuslichen Lernumgebung zusammen. Wenn das häusliche Umfeld hinsichtlich des kognitiven Anreigungsgehaltes, des emotionalen Klimas und der Erwartungen der Eltern in Bezug auf die Schule günstig ist, sind nicht nur die Leistungen der Kinder in Mathematik und Muttersprache besser. Sie trauen sich in diesen Fächern auch mehr zu (haben also ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept) und zeigen weniger störendes Verhalten.

Ebenso wie Eccles und Ryan postulieren wir, dass zwischen der häuslichen Lernumgebung, die entscheidend von den Eltern geprägt wird, und dem schulbezogenen Verhalten der Kinder Zusammenhänge bestehen. Eltern mit einem höheren sozioökonomischen Status (dessen Ausprägung unter anderem vom Bildungsabschluss abhängt)<sup>25</sup> zeigen ein tendenziell leistungsfördernderes Verhalten gegenüber ihren Kindern in Bezug auf die Schule. Sie trauen ihren Kindern zu, die schulischen Anforderungen zu erfüllen und erwarten entsprechende Leistungen und ein den Normen entsprechendes Verhalten von ihnen. Diese elterlichen Einstellungen und Verhaltensweisen widerspiegeln sich nicht nur im sichtbaren leistungsbezogenen Schülerverhalten (den Testleistungen und der Neigung, den Unterricht zu stören), sondern auch in der Einstellung der Kinder gegenüber den schulischen Ansprüchen (Motivation, Volition, Fähigkeitsselbstkonzept). Sowohl auf Eltern- als auch auf Schülerebene unterscheiden wir also zwischen schul- und leistungsbezogenen Einstellungen auf der einen und Verhaltensweisen auf der anderen Seite: Die schul- und leistungsbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern interagieren mit den schul- und leistungsbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen ihrer Kinder.

Das Geschehen im Klassenzimmer wird aber nicht allein durch diese wechselseitige Beeinflussung zwischen Eltern und ihren Kindern bestimmt. Die Schule bildet ein eigenes System, und was im Klassenzimmer und zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern abläuft, hat ebenfalls einen wichtigen Einfluss auf das leistungsbezogene Schülerverhalten. Aus diesem Grund haben wir im Gegensatz zu Ryan und Eccles zwei weitere Ebenen zur Erklärung von Schülerverhalten mitberücksichtigt: die Lehrperson und die Klasse. Auch die Lehrperson hat leistungsbezogene Einstellungen und zeigt Verhaltensweisen, welche für die Leistungen der Schüler/innen eher förderlich oder eher hemmend sein können. Schliesslich haben wir auf der Ebene der Schulklasse leistungsrelevante Strukturmerkmale berücksichtigt. Wir haben einige Variablen ausgewählt, deren Bedeutsamkeit für die Erklärung von Schülerleistungen theoretisch breit abgestützt ist, ohne aber einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Wie Kapitel 6.1 zeigt, wäre dies nicht leistbar. Das Ziel dieser Untersuchung besteht nicht in einer möglichst hohen Varianzaufklärung der Schülerleistung, sondern im Vergleich zwischen der Einflussstärke der häuslichen und der schulischen Lernumgebung auf das Schülerverhalten. Wir wollen prüfen, ob sich die von Krumm et al. (1996) berichtete hohe Übereinstimmung zwischen familiärer Lernumgebung und Schülerverhalten empirisch untermauern lässt. In der folgenden Abbildung ist unser Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten dargestellt: In den Kapiteln 6.2.2 bis 6.2.4 werden

---

<sup>25</sup> Der sozioökonomische Status wurde in unserer Studie mit der sogenannten ISEI-Skala von Ganzeboom, De Graaf, Treiman und de Leeuw (1992) gemessen. ISEI heisst „International Socio-Economic Index of Occupational Status“ und umfasst Informationen über die berufliche Tätigkeit, das Einkommen und den Bildungsabschluss.

die einzelnen Variablen präzisiert und operationalisiert, so dass das Modell empirisch überprüft werden kann.<sup>26</sup>

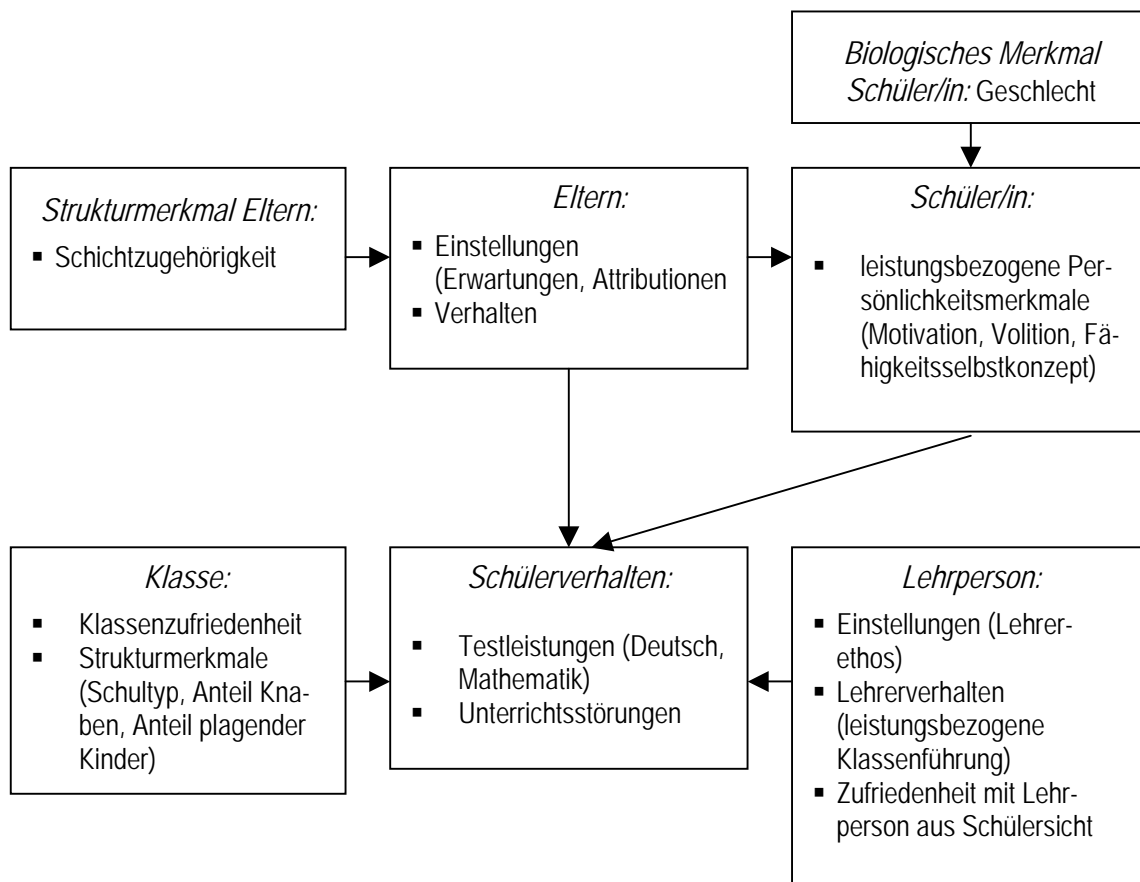


Abbildung 6.4: Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten

## 6.2.2 Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und Schülerverhalten

Zwischen Eltern und ihren Kindern laufen im Hinblick auf die Schule vielfältige Interaktionsprozesse ab. Hausaufgaben oder Noten, die das Kind nach Hause bringt, sind Beispiele für Anlässe, welche einen Austausch in der Familie über die Schule mit sich bringen. Eltern haben erstens bestimmte Einstellungen zur Schule und zum Lernen ihrer Kinder. Diese äussern sich unter anderem in den Erwartungen, die sie an die Schulleistungen ihrer Kinder haben. Sie manifestieren sich auch in der Art und Weise, wie sie sich gute und schlechte Leistungen ihrer Kinder erklären. Zweitens zeigen die Eltern gewisse Verhaltensweisen, beispielsweise wenn das Kind eine schlechte Note nach Hause bringt oder seine Hausaufgaben in den Augen der Eltern zu wenig gewissenhaft erledigt. Sowohl die Einstellungen als auch die Verhaltensweisen der Eltern sind geprägt von ihren eigenen Lernerfahrungen, vom Stellenwert, den sie schulischer

<sup>26</sup> Die Skalen sind im Dokumentationsband zum Elternfragen zu finden.

Bildung einräumen, ihren Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, usw. Der eigene Bildungsabschluss und die eigene berufliche Tätigkeit, die im sozioökonomischen Status zum Ausdruck kommen, sind dabei ein prägendes Element dieser persönlichen Haltung zur Schule und zum schulischen Lernen des Kindes.

Die Kinder erhalten von ihren Eltern Aufschluss darüber, was diese ihnen zutrauen und welche Arbeitseinstellung, welches Verhalten und welche Leistungen sie von ihnen im Hinblick auf die Schule erwarten. Auch wenn diese Prozesse oft subtil und unbewusst ablaufen, entfalten sie im Hinblick auf das leistungsbezogene Verhalten und leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale der Kinder eine Wirkung.

Abbildung 6.5 zeigt diese Zusammenhänge auf. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus Abbildung 6.4, wobei nun die elterlichen Einstellungen und Verhaltensweisen aufgelistet sind, die gemäss unserem Prozessmodell den Zusammenhang zwischen Elternmerkmalen und Schülerverhalten erklären.

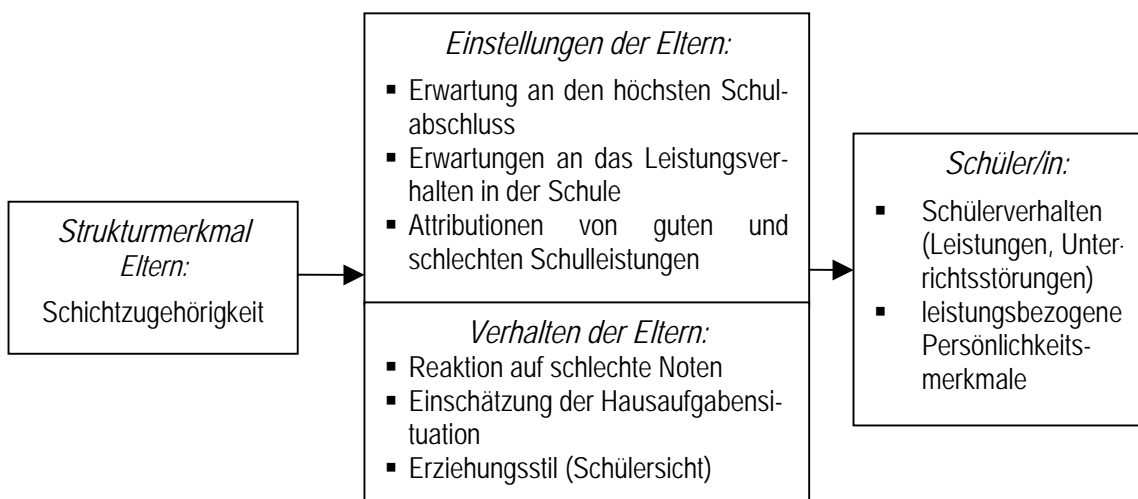


Abbildung 6.5: Zusammenhang zwischen Elternmerkmalen und Schülerverhalten

Im folgenden Abschnitt werden die theoretischen Konzepte und unsere Operationalisierungen der einzelnen Elternmerkmale eingeführt und erläutert. Dabei wird jeweils auch auf den Zusammenhang mit dem Strukturmerkmal „Schichtzugehörigkeit“ eingegangen. Die von uns verwendeten Skalen sind in den Dokumentationsbänden zu den drei Erhebungsinstrumenten (Schüler-, Eltern- und Lehrerfragebogen) beschrieben.<sup>27</sup> Mit einer Ausnahme wurden die Konzepte aus Elternsicht gemessen, es handelt sich also um Selbsteinschätzungen.<sup>28</sup>

- *Erwartungen an den Ausbildungsabschluss des Kindes:* Eltern sind prinzipiell daran interessiert, ihren Kindern mit einem möglichst hohen Niveau schulischer Bildung im gesellschaftlichen Konkurrenzkampf eine gute Ausgangslage zu verschaffen. Der gesellschaftliche Stuserhalt ist dabei ein vorrangiges Ziel. Daher

<sup>27</sup> In den Dokumentationsbänden sind ebenfalls die Faktorenbildung und die Reliabilitäten zu finden.

<sup>28</sup> zum Begriff „Eltern“ vgl. Einleitung zu Kapitel 6.3.1.



wählen Eltern aus höheren Bildungsschichten ein höheres Bildungsziel für ihre Kinder als Eltern aus tieferen Schichten, und zwar auch dann, wenn die Leistungen des Kindes und die Empfehlungen der Lehrperson die Wahl des angestrebten Bildungsziels eigentlich nicht rechtfertigen (Ditton 1989). Das Konzept wurde mit der Frage operationalisiert, welchen Ausbildungsabschluss das Kind vermutlich erreichen werde (neunstufige Skala von Volksschul- bis Hochschulabschluss).

- *Erwartungen an das Leistungsverhalten des Kindes in der Schule:* Dass hohe Leistungserwartungen einen positiven Effekt auf Schülerleistungen haben, ist im schulischen Kontext seit den Experimenten von Rosenthal und Jacobson (1968) bekannt. Ihre Experimente sowie die umfangreichen weiteren Forschungsarbeiten zur Thematik der „self-fulfilling-prophecy“ (u. a. Eccles & Jussim 1997) untersuchten zwar die Wirkung von Lehrererwartungen auf die Schülerleistungen und nicht diejenigen der Eltern. Die psychologischen Prozesse sind aber bei Lehrpersonen wie bei Eltern dieselben: Wenn Eltern hohe, aber realistische und erfüllbare Leistungserwartungen an ihre Kinder stellen, so wirkt sich dies positiv auf deren Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus. Dies wiederum hat einen positiven Einfluss auf ihre Leistungen und auf das Verhalten im Unterricht. Auch Helmke & Weinert (1997) nennen in einer umfassenden Meta-studie die elterlichen Erwartungen und Aspirationen als Determinanten der Schulleistung. In unserer Studie wurden die Eltern gefragt, welches Leistungsverhalten sie sich von ihrem Kind wünschten, und zwar bezogen auf die Sozialnorm (gemessen an den Klassenkameraden und -kameradinnen), auf die Individualnorm (gemessen am persönlichen Leistungsvermögen) und die Kriteriumsnorm (gemessen an den gestellten Lernzielen).
- *Attribution von Erfolg und Misserfolg:* Die Eltern sollten ankreuzen, wie sie sich eine gute resp. eine schlechte Note ihres Kindes erklären würden. Die zur Auswahl stehenden Antworten lehnten sich an das Attributionsmodell nach Weiner an, indem zwischen external stabilen, internal stabilen, external variablen und internal variablen Erklärungen unterschieden wurde (Weiner 1985). Wenn Eltern internal stabil attribuieren, erklären sie sich den Erfolg des Kindes bei einer Prüfung mit seiner Intelligenz, mit dem Interesse des Kindes am Fach und seiner Fähigkeit, die Anforderungen in diesem Fach zu erfüllen. Internal variabel ist der Aufwand, den das Kind und seine Eltern geleistet haben, um die gute Note zu erreichen („hat sich gewissenhaft auf die Prüfung vorbereitet“, „hat sich besonders Mühe gegeben“, „ich als Elternteil habe dem Kind beim Lernen geholfen“, „ich habe das Kind unterstützt und ermutigt“). Eine external stabile Attribuierung bedeutet, dass die Lehrperson den Stoff gut vermittelt und die nötige Unterstützung gegeben hat. External variabel sind Aussagen wie „Es hatte Glück“ oder „Die gute Note ist ein glücklicher Zufall“. Für die Attribution von schlechten Schulleistungen wurden die Items umformuliert (z. B. „Mein Kind ist zu wenig intelligent“ oder „Es hatte Pech“)<sup>29</sup>. Wenn eine Person Misserfolg hauptsächlich internal stabil („ich bin zu einer besseren Leistung nicht fähig“) und Erfolg external instabil („ich hatte Glück“) attribuieren, bedeutet dies, dass sie die Leistungssituationen, z. B. die Schulprüfungen, als unkontrollierbar erlebt. Ein solches Erklärungsmuster wirkt sich auf die psychische Gesundheit, das Wohlbefinden und das Selbstvertrauen ungünstig aus und kann Ausdruck der „gelernten Hilflosigkeit“ sein, die mit depressiven Symptomen einhergehen und

<sup>29</sup> Zur Faktorenanalyse vgl. Dokumentation des Elternfragebogens, S. 50

zu Störungen des Unterrichts führen kann (Abramson, Seligman & Teasdale 1978). Da Eltern als Modelle für ihre Kinder fungieren, beeinflussen sie mit ihren Erklärungsvorstellungen auch diejenigen ihrer Kinder. Daher sind ihre Attributionsmuster für die Leistungen der Kinder einerseits direkt relevant, andererseits indirekt, indem sie sich auf ihr Fähigkeitsselfkonzept und ihre Motivation auswirken (Helmke & Weinert 1997).

- *Hausaufgabensituation:* Hausaufgaben verbinden Familie und Schule am augenfälligsten miteinander. Eltern sind in der Regel, insbesondere bei jüngeren Kindern, daran interessiert, ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen (Epstein & Van Voorhis 2001). Nicht alle Formen der Unterstützung sind aber gleich günstig: Wenn Eltern lediglich darauf achten, dass die Hausaufgaben erledigt sind (oder sie gar für ihre Kinder erledigen), so ist dies im Hinblick auf die Schulleistungen wirkungslos oder gar kontraproduktiv. Effizient sind lediglich prozessorientierte Formen der Hausaufgabenunterstützung wie die Förderung von Lernstrategien oder Hilfestellungen zum Selbstlernen (Helmke & Weinert 1997). Im Fragebogen wurden die Eltern auf einer fünfstufigen Skala, die von ‚immer‘ bis ‚nie‘ reichte, sowohl nach der erlebten Selbstständigkeit als auch nach Konflikten in Hausaufgabensituationen befragt. Kommt es häufig zu Konflikten, so werden Hausaufgaben als Belastung für das Kind und das familiäre Zusammenleben erlebt. Eine hohe Zustimmung zu dieser Sichtweise impliziert, dass die Schulleistungen, das Arbeitsverhalten und die Anstrengungsbereitschaft des Kindes nicht den Erwartungen der Eltern entsprechen. Sie sollen zweitens angeben, wie selbständig die Kinder ihre Aufgaben lösten resp. ob die Eltern eine Kontrollfunktion ausübten.
- *Elternreaktionen auf Schulleistungen:* Eine weitere Möglichkeit elterlicher Einflussnahme besteht in der Reaktion auf Schulnoten, die das Kind nach Hause bringt. Autonomieunterstützende Eltern versuchen, mit dem Kind bei Lernschwierigkeiten nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen und ihm die Konsequenzen von mangelnder schulischer Leistungsbereitschaft einsichtig zu machen. Ergebnisorientierte Eltern drohen bei schlechten Noten Strafen an und versprechen bei guten Leistungen Belohnungen. Eine autonomieunterstützende Haltung der Eltern geht von der Grundannahme aus, dass selbstgesteuertes Lernen der Kinder erstrebenswert ist. Eine solche Haltung fördert die intrinsische Motivation der Kinder, während die ergebnisorientierte Elternreaktion für die Autonomieentwicklung eher hinderlich ist (Zimmermann & Spangler 2001).
- *Erziehungsstil:* Das elterliche Erziehungsverhalten spielt bereits lange vor Schuleintritt eine wichtige Rolle für die Art und Weise, wie Kinder ihre Umgebung erkunden und sich an neue Herausforderungen wagen. Wenn Kinder in ihren Autonomiebestrebungen unterstützt werden und emotionale Zuwendung erhalten, gehen sie mit unvertrauten Situationen selbstbewusst um und werden beim Entdecken der Welt von Neugier und Entdeckungslust angetrieben. Diese Grundhaltung zeigt sich später auch beim schulischen Lernen. Wo hingegen das Kompetenzerleben des Kindes durch eine unverhältnismäßige Kontrolle im Alltag eingeschränkt wird, handelt das Kind in erster Linie so, dass es die von außen gestellten Anforderungen möglichst erfüllen kann. Auch in der Schule lernt das Kind weniger aus innerem Antrieb und Interesse heraus als im Bestreben, seine Umgebung (Lehrperson, Eltern) zufrieden zu stellen. Eine solche Grundhaltung wirkt sich hinderlich auf das schulische Verhalten und den Lernerfolg aus (Wild 1999). Den Erziehungsstil haben wir aus Schülersicht gemessen, weil uns in erster Linie interessierte, wie die Kinder und Jugendlichen selber ihre El-

tern einschätzen. Dabei unterschieden wir zwischen vier Ausprägungen elterlichen Verhaltens. Mit „Struktur“ sind elterliche Erziehungsmassnahmen gemeint, die dem Kind Orientierungshilfen anbieten und Klarheit über geltende Regeln geben. So beurteilten die Kinder und Jugendlichen beispielsweise die Vorhersehbarkeit elterlicher Reaktionen, wenn sie zu spät nach Hause kämen oder etwas täten, was ihre Eltern missbilligten. Eine rigide Kontrolle des kindlichen Verhaltens massen Items, die zum Ausdruck brachten, dass die Eltern von ihren Kindern in jedem Fall Gehorsam verlangten. „Autonomieunterstützung“ bedeutet auf der anderen Seite, dass Kinder und Jugendliche von ihren Eltern unterstützt werden, wenn sie Eigeninitiative zeigen, z. B. indem die Eltern sie nach ihrer Meinung fragen oder sie bei der Freizeitgestaltung mitreden dürfen. Mit „Zuwendung“ schliesslich sind Verhaltensweisen umschrieben, mit denen die Eltern ihre Zuneigung gegenüber dem Kind zum Ausdruck bringen. Eltern, die ihren Kindern viel Zuneigung entgegenbringen, sind für sie da und nehmen an ihrem Leben in jeder Hinsicht Anteil.

### 6.2.3 Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen und leistungsbezogenem Schülerverhalten

In diesem Abschnitt werden Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern beschrieben und operationalisiert, die für die Vorhersage von leistungsbezogenem Verhalten von Bedeutung sind<sup>30</sup>. Dabei wird jeweils auch aufgezeigt, welchen Einfluss die Eltern auf die Ausprägung dieser Persönlichkeitsmerkmale haben.

Zu Beginn ihrer Schulzeit haben Kinder noch kaum eine klare Vorstellung davon, wie sie ihre Fähigkeiten im Klassenvergleich einzuschätzen haben. Im Laufe der Schulzeit wird „Fähigkeit“ immer deutlicher als ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal gesehen, das sich auf Grund der jeweils erbrachten Anstrengungen und der Leistungsergebnisse erschliessen lässt. Die Erfahrung des Scheiterns ist dann besonders schmerzlich, wenn ein angestrebtes Leistungsziel trotz hoher Anstrengung nicht erreicht wurde; in einem solchen Fall bleiben nur mangelnde Begabung oder Pech als Erklärung. Eltern haben einen entscheidenden Einfluss darauf, wie ihre Kinder sich in solchen Situationen verhalten: Wenn es ihnen gelingt, das Selbstvertrauen ihres Kindes zu stärken und es zu ermutigen, wird es sich eher anstrengen und das Risiko des Scheiterns in Kauf nehmen. Kinder mit einem mangelnden Selbstvertrauen dagegen neigen dazu, ein Vermeidungsverhalten zu zeigen und auf Leistungsanforderungen ängstlich und abwehrend zu reagieren, was Lernfortschritte deutlich erschwert.

Im Schülerfragebogen wurden die Motivation und Volition der Schüler/innen sowie ihr Fähigkeitsselbstkonzept in den Fächern Deutsch und Mathematik erfasst. Es handelt sich also wiederum um Selbsteinschätzungen. Als viertes (biologisches) Merkmal wurde das Geschlecht erhoben, das für die Erklärung von Schülerleistungen ebenfalls eine wichtige Rolle spielt.

- Fähigkeitsselbstkonzept: Die Einschätzung der eigenen leistungsbezogenen Kompetenzen sowie das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gehören zu den stärksten und eindeutigsten Prädiktoren der Schulleistung. Ein hohes Fähigkeitsselbstbild ist eine wichtige Bedingung für die Anstrengungsbereitschaft und trägt dazu bei, dass diese auch bei auftretenden Schwierigkeiten aufrechterhalten

<sup>30</sup> Die Skalen sind im Dokumentationsband zum Schülerfragebogen zu finden.

wird (Persistenz). Umgekehrt kann ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept bewirken, dass kritische Lernsituationen, die das Selbstwertgefühl bedrohen könnten, vermieden werden (Helmke & Weinert 1997). Kinder schätzen ihre Fähigkeiten aufgrund der eigenen Erfahrungen im Unterricht und der Rückmeldungen der Lehrpersonen z. B. in Form von Schulnoten ein. Doch auch der Einfluss der Eltern spielt eine wichtige Rolle: Wenn sie Vertrauen in die Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft ihrer Kinder zeigen, indem sie beispielsweise schlechte Schulleistungen eher mit ungünstigen Umständen und gute eher mit der Begabung und dem Interesse des Kindes erklären, beeinflussen sie das Fähigkeitsselbstkonzept ihrer Kinder positiv. Im Fragebogen schätzten die Schüler/innen für die Fächer Deutsch und Mathematik auf einer vierstufigen Skala ihre Fähigkeit ein, die Aufgaben zu machen, Prüfungen zu schreiben, Fragen zu beantworten, im Unterricht mitzumachen, die Inhalte zu verstehen und zu behalten. Schliesslich sollten sie einschätzen, ob sie im entsprechenden Fach „ein guter Schüler / eine gute Schülerin“ seien.

- **Intrinsische und extrinsische Motivation:** Als „intrinsisch motiviert“ wird eine Verhaltensweise bezeichnet, die kein offensichtliches Ziel ausserhalb der Handlung selbst hat. Spielerische Aktivitäten von Kindern oder künstlerische Betätigungen von Erwachsenen sind Beispiele für intrinsisch motivierte Tätigkeiten. Wird eine Handlung im Hinblick auf ihre Ergebnisse und bestimmte anzustrebende Ziele ausgeführt, so ist sie extrinsisch motiviert. Intrinsische Motivation setzt Lust an der Tätigkeit voraus: Kinder spielen, weil es ihnen Spass macht; darüber hinaus erwerben sie im Spiel Kompetenzen, die ihnen in der Zukunft von Nutzen sind (Schneider 1996). Deci und Ryan (1993) nennen zwei Bedingungsfaktoren für den Aufbau von intrinsischer Motivation: Förderung von Autonomie und Förderung von Kompetenzaufbau. Die Förderung von Autonomie meint, dass Kinder gewisse Handlungsfreiheiten besitzen und nicht durch externe Kontrolle allzu stark eingeschränkt werden. Die Förderung von Kompetenzen setzt voraus, dass das Kind Gelegenheit hat, herausfordernde, seinem Fähigkeitsniveau angepasste Aufgaben zu meistern, was positive Emotionen hervorruft. Diese positiven Emotionen sind eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Kinder in schwierigen Leistungssituationen Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft zeigen und sich von Misserfolgen nicht allzu rasch entmutigen lassen. Wir erfassten die Motivation im Unterricht und bei der Erledigung der Hausaufgaben. Intrinsisch motivierte Schüler/innen machen ihre Hausaufgaben, weil sie sie gerne machen, weil sie wissen wollen, ob ihre Antwort richtig ist und weil sie den Stoff verstehen möchten. Extrinsisch motivierte Schüler/innen möchten keinen Ärger bekommen; sie wissen, dass das Erledigen der Hausaufgaben von ihnen verlangt wird und möchten, dass ihr Lehrer / ihre Lehrerin sie für einen guten Schüler resp. eine gute Schülerin hält. Die Antwortmöglichkeiten zu den Gründen, sich im Unterricht Mühe zu geben, waren sehr ähnlich (Extrinsisch: damit die Lehrperson zufrieden ist; weil man nicht beim „Schlafen“ ertappt werden möchte; weil es erwartet wird. Intrinsisch: um zu erfahren, ob die Antwort stimmt; aus Interesse; weil man den Stoff verstehen möchte).
- **Volition:** Der Begriff der Volition bezieht sich auf die gewollte Umsetzung einer Intention in eine Handlung. Er stammt aus der Forschungstradition der Willenspsychologie, die sich mit der Frage auseinandersetzt, welche Prozesse sich bei der Zielsetzung und Zielerreichung abspielen. Gollwitzer (1996) postuliert in seinem Rubikonmodell der Handlungsphasen, dass ein Individuum in einer zeitlichen Abfolge verschiedene Phasen durchläuft, wenn es ein Ziel anstrebt. An

erster Stelle stehen das Wünschen und Abwägen (prädeziionale Phase), wobei entschieden werden muss, ob der Wunsch realisierbar ist. Wenn der Wunsch in eine Intention transformiert wird (präaktionale Phase), bedeutet dies, dass sich die Person jetzt der Zielerreichung verpflichtet fühlt. Sie hat den „Rubikon überschritten“ (daher der Name des Modells), d. h. aus dem relativ unverbindlichen Wunsch ist der Entschluss gewachsen, das angestrebte Ziel zu erreichen. Zu diesem Zeitpunkt kommt die Volition ins Spiel: Wenn die Person sich dem Erreichen des gesetzten Ziels stark verpflichtet fühlt, so ist ihre Volition hoch. Das ist eine günstige Voraussetzung, damit das angestrebte Ziel erreicht werden kann. Nun müssen zielgerichtete Handlungen vorgenommen werden (aktionale Phase), wobei der Erfolg, d. h. die Zielerreichung, nicht nur von der Volitionsstärke abhängig ist, sondern auch von allfällig auftretenden Hindernissen, die überwunden werden müssen. Im Rückblick (postaktionale Phase) wird sich die Person Rechenschaft darüber ablegen müssen, ob sich ihre Anstrengung gelohnt hat. Das Ergebnis dieser Überlegungen wird die Volitionsstärke in zukünftigen ähnlichen Situationen vermutlich beeinflussen (Gollwitzer 1996). Schüler/innen, die sich auf eine Prüfung vorbereiten, haben bezüglich des Aufwandes, den sie zu leisten bereit sind, gewisse Entscheidungen zu treffen. Eine hohe Volition führt dazu, dass das einmal gesetzte Ziel (z. B. mindestens eine Fünf zu schreiben) eine hohe Verbindlichkeit besitzt und mit entsprechend grosser Entschlossenheit zu erreichen versucht wird. Schüler aus einem Elternhaus mit höheren Bildungserwartungen werden sich im Schulleistungsbereich vermutlich tendenziell höhere Ziele stecken. Sie erkennen, dass ihre Eltern einen höheren Bildungsabschluss als wünschbar einstufen. Zudem sind sie bezüglich der Realisierbarkeit des Ziels zuversichtlich, weil sich ihre Eltern gute Leistungen eher mit Fähigkeit und Interesse als mit Glück erklären. Somit ist von Schülerinnen und Schülern mit einer hohen Volition zu erwarten, dass sie bessere Leistungen zeigen und den Unterricht weniger stören. Allerdings gibt es nur wenige Befunde zu den Zusammenhängen zwischen Volition und Schulleistungen, und in den meisten Fällen erwiesen sie sich als schwach oder inkonsistent (Helmke & Weinert 1997). Wir haben die Volition unabhängig von bestimmten Schulfächern im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals erfasst. Die Schüler/innen sollten auf einer vierstufigen Skala Aussagen einschätzen wie z. B. „Ich fange oft Sachen an und schaffe es nicht, sie zu Ende zu bringen“ oder „Ich habe das Gefühl, dass ich einen ziemlich schwachen Willen habe“.

- *Geschlecht*: Das biologische Geschlecht ist für die Vorhersage von Schülerverhalten bedeutsam, wie zahlreiche Untersuchungen zeigen. So erbringen die Jungen in den mathematischen Fächern nach wie vor tendenziell bessere Leistungen, die Mädchen dagegen in den Sprachfächern (Helmke & Weinert 1997). Die Frage, wie diese Leistungsunterschiede zu erklären sind, lässt sich zwar nicht zweifelsfrei beantworten. Aber es gibt Befunde, dass sowohl die Jungen und Mädchen selber als auch Eltern und Lehrpersonen Leistungsunterschiede über Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Ursachenzuschreibungen für Erfolg und Misserfolg geschlechtsstereotypisch interpretieren (Eccles 2003). Dies würde erklären, weshalb sich in der Grundschule im allgemeinen keine geschlechtstypischen Leistungsunterschiede finden, sondern erst im sekundären und tertiären Bildungsbereich. In Kapitel 6.4.2 wird der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich solche geschlechtsspezifischen Erklärungen für (tatsächlich vorhandene oder vermeintliche) Leistungsunterschiede auch in unserer Untersuchung finden lassen.

## 6.2.4 Weitere Einflussgrößen für das Schülerverhalten: Lehrermerkmale, Klassenzufriedenheit und Strukturmerkmale

Welches Verhalten Kinder und Jugendliche in der Schule zeigen, hängt nicht nur vom Elternhaus und der Schülerpersönlichkeit ab, sondern auch von der Lernumwelt im Klassenzimmer und vom Lehrerverhalten. Im Rahmen dieses Teilkapitels stellen wir einige dieser Kontextfaktoren für das schulische Lernen dar, für deren Wirksamkeit es in der Forschungsliteratur theoretisch und empirisch bedeutsame Hinweise gibt. Wie in Kapitel 6.2.1 erwähnt, soll bei der empirischen Überprüfung des Prozessmodells die Einflussstärke dieser schulischen Kontextfaktoren mit derjenigen der elterlichen verglichen werden. Zur Erinnerung wird in Abbildung 6.5 nochmals der entsprechende Ausschnitt aus dem Prozessmodell dargestellt.

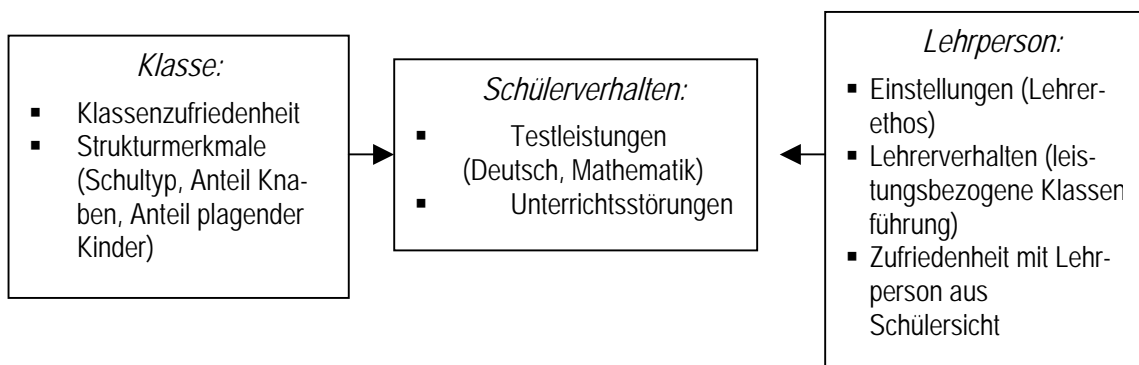


Abbildung 6.6: Zusammenhang zwischen Lehrer- und Klassenmerkmalen und Schülerverhalten

Im folgenden werden zuerst die theoretischen Konzepte und Operationalisierungen der Lehrermerkmale dargestellt. Das Lehrerethos und die leistungsbezogene Klassenführung wurden aus Lehrersicht erhoben, die Zufriedenheit mit der Lehrperson aus Schülersicht.<sup>31</sup>

Die Frage, wie bedeutsam Lehrpersonen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler sind, wird in der Wissenschaft kontrovers diskutiert. In empirischen Untersuchungen konnten keine Lehrermerkmale gefunden werden, die stärker als .29 mit der Schulleistung korrelierten. Dies bedeutet, dass Unterschiede zwischen den Lehrpersonen für die Erklärung von Leistungsunterschieden relativ wenig bedeutsam sind. Lehrpersonen können sowohl guten als auch schlechten Unterricht auf sehr unterschiedliche Arten halten. Zudem kann ein und dieselbe Verhaltensweise einer Lehrperson je nach Bedingungskonstellation völlig unterschiedliche Wirkungen haben (Helmke & Weinert 1997).

- *Lehrerethos:* Da im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung die Rolle der Lehrpersonen immer breiter definiert wird, hat sich die Kontroverse um den Auftrag der Lehrpersonen in den letzten Jahren intensiviert. Während die Kernaufgabe der Lehrpersonen traditionellerweise in der Vermittlung von Wissen im

<sup>31</sup> Die Skalen zum Lehrerethos und zur leistungsbezogenen Klassenführung sind im Dokumentationsband zum Lehrerfragebogen zu finden, die Skala zur Zufriedenheit mit der Lehrperson befindet sich im Dokumentationsband zum Schülerfragebogen.

Unterricht gesehen wurde, sollen Lehrpersonen heute Erzieher, Berater, Kulturvermittler, Schulentwickler und vieles mehr sein (Neuenschwander 2004 - im Druck). Ein solch breiter Leistungsauftrag birgt die Gefahr der Überforderung und des Ausbrennens bei den Lehrkräften mit sich. Unter dem Stichwort „Lehrerethos“ wird für eine Beschränkung des Lehrerauftrags plädiert. Nicht nur die Sorge um die Gesundheit der Lehrperson legt eine solche Beschränkung nahe, sondern es gibt bisher auch keine Hinweise dafür, dass die Wirksamkeit der Lehrkräfte steigt, wenn sie sich einen breiten Leistungsauftrag geben und auf die Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern Einfluss nehmen wollen (Neuenschwander 2004 - im Druck). Die Lehrpersonen wurden befragt, welchen Stellenwert für sie der Auftrag der Wissensvermittlung (Bildungsorientierung) einerseits und die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern (Beziehungsorientierung) andererseits haben. Lehrpersonen mit einer hohen Bildungsorientierung finden eine geschickte Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung, eine gründliche Vorbereitung und Auswertung des Unterrichts und die Förderung der Lernmotivation besonders wichtig. Beziehungsorientierte Lehrpersonen betonen, dass sie auf eine persönliche Atmosphäre im Unterricht besonders Wert legen, sich für die einzelnen Schülerinnen und Schüler persönlich engagieren und über deren familiäre Situation und persönlichen Probleme Bescheid wissen wollen.

- *Leistungsbezogene Klassenführung:* Eine der wenigen Variablen, deren Wirksamkeit für die Schülerleistungen eine gewisse Absicherung erfahren hat, ist die aktive Lernzeit (time on task) der Schülerinnen und Schüler (Helmke & Weinert 1997). Eine leistungsbezogene Klassenführung ist dadurch gekennzeichnet, dass der Anteil der effektiven Lernzeit hoch ist und Unterbrechungen, die Disziplinprobleme begünstigen, vermieden werden (Nolting 2002). Die Schülerinnen und Schüler sollten angeben, ob es während des Unterrichts Wartezeiten und Unterbrechungen gebe, ob die Lektionen pünktlich begännen und ob alle Schüler/innen bis zum Schluss mit einer Lernaufgabe beschäftigt seien.
- *Zufriedenheit mit der Lehrperson:* Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung hat einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden beider Beziehungspartner. Insbesondere ist zu erwarten, dass die Störneigungen der Schülerinnen und Schüler geringer sind, wenn sie mit ihrer Lehrperson zufrieden sind. Unterrichtsstörungen entstehen vor allem dann, wenn die Lehrperson in der Klasse geringe Akzeptanz erfährt (Neuenschwander 2004 - im Druck). Die Schülerinnen und Schüler gaben an, wie sehr sie mit der Klassenlehrperson zufrieden seien, ob sie für sie ein Vorbild sei und sie eine gute Beziehung zu ihr hätten. Zudem beurteilten sie ihre Fachkompetenz und machten Aussagen darüber, ob sie bei Problemen mit ihrer Unterstützung rechnen könnten.

Die Schulklasse bildet neben den Eltern, den Schülern / Schülerinnen und den Lehrpersonen die vierte Einflussgrösse in unserem Prozessmodell. Als Lebens- und Erfahrungsraum ist die Schulklasse gerade für Schülerinnen und Schüler im frühen Jugendalter von zentraler Bedeutung. Sie bildet den Kontext, in dem Schülerinnen und Schüler soziale Erfahrungen machen, ihre Identität weiterentwickeln und nicht zuletzt Sachwissen und Sachkompetenz aufbauen (Neuenschwander 2004 - im Druck). Die Zusammensetzung der Klasse und die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Klasse beeinflussen ihre Leistungen und ihre Störneigungen. Während das Konzept der Klassenzufriedenheit Aussagen über die Qualität des Zusammenlebens zwischen Schülerinnen und Schülern einer Klasse erlaubt, handelt es sich bei den drei weiteren in das

Prozessmodell aufgenommenen Konzepte um Strukturmerkmale, welche die Zusammensetzung der Klasse beschreiben.

- *Klassenzufriedenheit:* Die Klassenkultur als individuell erlebte Qualität der Schulklasse besitzt einen erheblichen Erklärungswert für das Schülerverhalten. Wenn Jugendliche mit ihrer Klasse zufrieden sind, gefällt es ihnen in der Schule besser (Neuenschwander 2004 - im Druck). Sie können sich besser auf das Lernen konzentrieren und neigen weniger dazu, den Unterricht zu stören. Allerdings gibt es für die Begriffe „Schulklima“ und „Klassenklima“ keine einheitliche Definition. Daher wird im folgenden von der „Klassenzufriedenheit“ gesprochen. Sie wurde mit einer Skala, bestehend aus fünf Items, erhoben. Die Schülerinnen und Schüler äusserten sich unter anderem dazu, ob ihre Klasse ihren Wünschen entspreche, ob ihnen der Umgang untereinander gefalle und ob sie gerne noch lange mit ihren Klassenkameradinnen und -Kameraden zur Schule gehen möchten.
- *Prozentualer Anteil Knaben:* Auf die Zusammenhänge zwischen Schülerleistungen und Geschlecht wurde bereits in Kapitel 6.2.3 eingegangen. Dort wurde das Geschlecht als individuelles Schülermerkmal beschrieben, hier geht es um das Geschlechterverhältnis innerhalb der Klasse. Knaben neigen häufiger dazu, den Unterricht zu stören (Neuenschwander 2004 - im Druck). Da Mädchen in den sprachlichen Fächern tendenziell bessere und in den mathematischen Fächern tendenziell etwas schlechtere Leistungen zeigen, ist die Vermutung naheliegend, dass das Geschlechterverhältnis in der Klasse mit dem Schülerverhalten (Leistungen und Störverhalten) zusammenhängt.
- *Prozentualer Anteil von häufig plagenden Kindern:* Wenn Jugendliche nach ihren Vorstellungen von einer idealen Schulklasse befragt werden, betonen sie, dass der Zusammenhalt und die gegenseitige Akzeptanz sehr wichtig seien. Zudem dürfe es nicht vorkommen, dass Kolleginnen und Kollegen fertig gemacht oder ausgeschlossen würden (Neuenschwander 2004 - im Druck). Wenn also ein hoher Anteil von Kindern einer Klasse angibt, sie würden mindestens einmal monatlich mithelfen, andere Kinder zu ärgern oder zu schlagen oder sie würden wegschauen, wenn dies geschehe, so kann davon ausgegangen werden, dass der Umgang untereinander in dieser Klasse problematisch ist. Dies wirkt sich vermutlich negativ auf die Schülerleistungen aus. Es ist ausserdem zu erwarten, dass in einer solchen Klasse mehr Unterrichtsstörungen vorkommen (vgl. Kapitel 6.4).
- *Schultyp:* Als viertes Strukturmerkmal wurde auf der 8. Klassenstufe der Schultyp einbezogen. Dass zwischen Real- und Sekundarklassen Leistungsunterschiede bestehen, liegt auf der Hand. Aber auch das Ausmass von Unterrichtsstörungen könnte schultypenspezifisch variieren. Neuenschwander (2003) berichtet von Befunden, wonach in Schulen mit Grundansprüchen der Unterricht häufiger gestört wird als in Schulen mit erweiterten Ansprüchen.

### 6.3 Empirische Überprüfung des Prozessmodells im Hinblick auf Schülerleistungen

Das in Kapitel 6.2 dargestellte und erläuterte Prozessmodell zur Erklärung von Schülerleistungen wird im folgenden empirisch überprüft werden. Zuerst folgt eine Darstellung der Korrelationen, wobei dieser Teil knapp gehalten wird. In den Teilkapiteln



6.3.2 – 6.3.4 werden mittels Mehrebenenanalysen die einzelnen Komponenten unseres Modells geprüft. Kapitel 6.3.5 enthält einige vertiefte Analysen zu den Zusammenhängen zwischen Elterneinstellungen und Schülermerkmalen (EQS-Analysen und Varianzanalysen).

Im Kapitel 6.4 prüfen wir wiederum schrittweise unser Prozessmodell, diesmal aber für Unterrichtsstörungen statt für Schülerleistungen. Wir bevorzugten Mehrebenenanalysen gegenüber Regressionsanalysen, weil wir davon ausgehen, dass die Ausprägungen sowohl von Schülerleistungen als auch von Unterrichtsstörungen klassenspezifisch sind.

### 6.3.1 Korrelationen zwischen Eltern- und Schülermerkmalen

Wenn in den nächsten beiden Teilkapiteln von Elternmerkmalen und ihrem Zusammenhang mit leistungsrelevanten Schülermerkmalen die Rede ist, muss dazu vorläufig eine Präzisierung angebracht werden: Der Elternfragebogen sollte gemäss unseren Hinweisen in der Einleitung von derjenigen Bezugsperson des Kindes ausgefüllt werden, welche im Alltag am meisten Zeit mit dem Kind verbringt. Bei gesamt 1016 ausgefüllten Fragebogen waren dies in 859 Fällen die leibliche Mutter und in 147 Fällen der leibliche Vater. Lediglich in 10 Fällen füllte eine andere Bezugsperson den Fragebogen aus (2 Stiefväter, 1 Grossmutter, 1 Pflegemutter, 2 Pflegeväter, 4 weitere Personen). Unsere Elternstichprobe umfasst also überwiegend Mütter, da jeweils nur ein Elternteil den Fragebogen ausfüllte. Der Einfachheit halber wird bei der Diskussion der Ergebnisse trotzdem die Bezeichnung „Eltern“ statt „Elternteile“ oder „Mütter“ verwendet.

Bei der Darstellung der Korrelationen gehen wir theoriegeleitet vor, indem wir die im Prozessmodell postulierten Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit, Eltern- und Schülermerkmalen empirisch überprüfen. Die vollständigen Korrelationstabellen befinden sich im Anhang.

#### *Korrelationen zwischen Elternmerkmalen und Schichtzugehörigkeit:*

Es finden sich signifikante Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und folgenden Elternmerkmalen:

- Erwartung an den höchsten Schulabschluss: Eltern mit einer höheren Schichtzugehörigkeit erwarten von ihren Kindern höhere Bildungsabschlüsse ( $r=.31$ ,  $p<.01$ ).
- Erwartete Schulleistung: Gemessen an den Lernzielen (kriteriale Norm:  $r=.18$ ,  $p<.01$ ) und an den anderen Schülern und Schülerinnen der Klasse (Sozialnorm:  $r=.09$ ,  $p<.01$ ) haben Eltern mit einer höheren Schichtzugehörigkeit höhere Erwartungen an die Schulleistungen ihrer Kinder.
- Attributionen: Eltern mit einer höheren Schichtzugehörigkeit erklären sich die schlechten Noten ihrer Kinder seltener mit Pech ( $r=-.10$ ,  $p<.01$ ) und die guten seltener mit Glück ( $r=.20$ ,  $p<.01$ ).
- Ergebnisorientierte Reaktion auf schlechte Noten: Eltern mit einer niedrigeren Schichtzugehörigkeit reagieren häufiger ergebnisorientiert auf schlechte Noten ( $r=-.17$ ,  $p<.01$ ).

Sowohl die Elterneinstellungen als auch gewisse Verhaltensweisen besitzen also erwartungsgemäss eine schichtspezifische Ausprägung.

**Korrelationen zwischen Eltern- und Schülermerkmalen:**

Die Korrelationen zwischen Eltern- und Schülermerkmalen wurden für die 6. und 8. Klasse gesondert berechnet.<sup>32</sup>

- Die Schichtzugehörigkeit korreliert positiv mit der Volition ( $r=.25$ ,  $p<.01$ ;  $r=.18$ ,  $p<.01$ ) und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ;  $r=.10$ ,  $p<.05$ ) und Mathematik ( $r=.10$ ,  $p<.05$ ;  $r=.14$ ,  $p<.01$ ). Kinder aus höheren sozialen Schichten haben also eine ausgeprägtere Volition und ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept.
- Die Erwartungen der Eltern an den höchsten Schulabschluss wirken sich bei allen vier Schülermerkmalen beider Klassenstufen aus. Am ausgeprägtesten sind die Zusammenhänge bei den Sechstklässlern: Volition ( $r=.35$ ,  $p<.01$ ;  $r=.11$ ,  $p<.01$ ) und Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch ( $r=.36$ ,  $p<.01$ ;  $r=.11$ ,  $p<.05$ ) und Mathematik ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ;  $r=.17$ ,  $p<.01$ ) korrelieren hoch signifikant mit der Erwartung an den höchsten Schulabschluss.
- Kein so einheitliches Bild ergibt sich bei den übrigen Leistungserwartungen. Die erwartete kriteriale Norm (gemessen an den Lernzielen) und die erwartete Sozialnorm (gemessen an den Schulkameradinnen und -kameraden) korrelieren hoch signifikant mit dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und Mathematik<sup>33</sup>. Zudem besteht ein Zusammenhang mit der intrinsischen ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) und der extrinsischen Motivation ( $r=.21$ ,  $p<.01$ ), interessanterweise aber nur bei den Achtklässlern.
- Während es zwischen autonomieunterstützender Elternreaktion und Schülermerkmalen keine Zusammenhänge gibt, korreliert die ergebnisorientierte Elternreaktion hoch signifikant negativ mit der Volition ( $r=-.19$ ,  $p<.01$ ;  $r=-.15$ ,  $p<.01$ ) und positiv mit extrinsischer Motivation ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ;  $r=.15$ ,  $p<.01$ ). Schüler/innen, deren Eltern ihnen bei schlechten Noten mit Strafen drohen oder Belohnungen versprechen, erbringen Leistungen vermehrt aufgrund äusseren Drucks und haben eine schwächer ausgeprägte Volition.
- Konflikte bei den Hausaufgaben gibt es bei Schülerinnen und Schülern, die von einer niedrigeren intrinsischen Motivation ( $r=-.17$ ,  $p<.01$ ;  $r=.15$ ,  $p<.01$ ) und Volition ( $r=-.19$ ,  $p<.01$ ;  $r=-.18$ ,  $p<.01$ ) berichten und eher schlechte Fähigkeitsselbstkonzepte haben.<sup>34</sup>
- Kinder, deren Eltern sich gute Leistungen mit Glück und schlechte mit mangelnden Fähigkeiten und fehlendem Interesse erklären, haben erwartungsgemäss ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept als solche, deren Eltern sich gute Leistungen

<sup>32</sup> Die erste Korrelation bezieht sich immer auf die Sechstklässler, die zweite auf die Achtklässler.

<sup>33</sup> Korrelation zwischen kriterialer Norm und Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch:  $r=.11$ ,  $p<.05$ ;  $r=.14$ ,  $p<.01$   
Korrelation zwischen kriterialer Norm und Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik:  $r=.25$ ,  $p<.01$ ;  $r=.19$ ,  $p<.01$

Korrelation zwischen Sozialnorm und Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch:  $r=.25$ ,  $p<.01$ ;  $r=.15$ ,  $p<.01$

Korrelation zwischen Sozialnorm und Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik:  $r=.27$ ,  $p<.01$ ;  $r=.21$ ,  $p<.01$

<sup>34</sup> Korrelation zwischen Konflikten bei Hausaufgaben und Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch:  $r=-.20$ ,  $p<.01$ ;  $r=-.10$ ,  $p<.05$

Korrelation zwischen Konflikten bei Hausaufgaben und Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik:  $r=-.17$ ,  $p<.01$ ;  $r=-.18$ ,  $p<.01$

mit Fähigkeit und Interesse erklären.<sup>35</sup> Auf die Volition hat die Attribution von guten Leistungen mit Fähigkeit und Interesse ebenfalls einen positiven Einfluss ( $r=.20$ ,  $p<.01$ ;  $r=.16$ ,  $p<.01$ ). Die intrinsische Motivation ist bei den Achtklässlern dann hoch, wenn gute Leistungen mit Anstrengung ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) und dem Verhalten der Lehrperson ( $r=.12$ ,  $p<.01$ ), schlechte mit Pech erklärt werden ( $r=.11$ ,  $p<.01$ ). Bei den Sechstklässlern sieht es etwas anders aus: Wichtig für eine hohe intrinsische Motivation ist die Attribution von guten Leistungen mit Fähigkeit und Interesse ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ), ungünstig wirkt sich hingegen die Attribution von schlechten Leistungen mit mangelnden Fähigkeiten und fehlendem Interesse aus ( $r=-.12$ ,  $p<.01$ ).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwischen den Erwartungen und dem Verhalten der Eltern auf der einen und leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite vielfältige Zusammenhänge bestehen. Je mehr Vertrauen die Eltern in die Leistungsfähigkeit und das Arbeitsverhalten ihrer Kinder haben, desto höher ist ihre Motivation und desto bessere Leistungen trauen sie sich selber zu. Dieser Zusammenhang ist allerdings nicht kausal, sondern im Sinne einer wechselseitigen Beeinflussung zu verstehen. Im nächsten Schritt geht es nun darum, den direkten Zusammenhang zwischen Elternmerkmalen und Schülerleistungen zu untersuchen.

### 6.3.2 Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und Schülerleistungen

In diesem Teilkapitel werden mittels Mehrebenenanalysen<sup>36</sup> die in unserem Prozessmodell postulierten Zusammenhang zwischen Elternmerkmalen (Einstellungen, Attributionen und Verhalten) und Schülerleistungen empirisch überprüft. Die Schülerleistungen wurden mit Hilfe von selber entwickelten Leistungstests gemessen.<sup>37</sup> Sie werden in allen Analysen aufgeschlüsselt nach Schulstufe (6. und 8. Klasse) und Unterrichtsfach (Deutsch und Mathematik) dargestellt. Die Schichtzugehörigkeit haben wir als Kontrollvariable in die Analysen einbezogen. In Tabelle 6.2 sind die im ersten Schritt untersuchten Zusammenhänge zwischen Elternerwartungen und Schülerleistungen dargestellt.

<sup>35</sup> Korrelation zwischen Attribution gute Prüfungsleistung mit Glück und Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch:  $r=-.12$ ,  $p<.05$ ;  $r=-.03$ , nicht signifikant

Korrelation zwischen Attribution gute Prüfungsleistung mit Glück und Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik:  $r=-.12$ ,  $p<.05$ ;  $r=-.16$ ,  $p<.01$

Korrelation zwischen Attribution schlechte Prüfungsleistung mit Fähigkeit / Interesse und Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch:  $r=-.19$ ,  $p<.01$ ;  $r=-.07$ , nicht signifikant

Korrelation zwischen Attribution schlechte Prüfungsleistung mit Fähigkeit / Interesse und Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik:  $r=-.22$ ,  $p<.01$ ;  $r=-.13$ ,  $p<.01$

Korrelation zwischen Attribution gute Prüfungsleistung mit Fähigkeit / Interesse und Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch:  $r=.24$ ,  $p<.01$ ;  $r=.23$ ,  $p<.01$

Korrelation zwischen Attribution gute Prüfungsleistung mit Fähigkeit / Interesse und Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik:  $r=.28$ ,  $p<.01$ ;  $r=.14$ ,  $p<.01$

<sup>36</sup> Alle in den Mehrebenenanalysen untersuchten, intervallskalierten Prädiktoren wurden z-standardisiert, was eine direkte Vergleichbarkeit ermöglichte.

<sup>37</sup> vgl. Dokumentationsbände zu Leistungstests in Deutsch und Mathematik

Tabelle 6.2: Erklärung von Schülerleistungen durch Elternerwartungen

	Deutsch 6. Klasse	Deutsch 8. Klasse	Math 6. Klasse	Math 8. Klasse
Intercept	.03	.00	-.03	-.04
Schichtzugehörigkeit	.14*	.06	.10	.10*
Erwartung höchster Schulabschluss	.23***	.07*	.24***	.12**
Schulleistung: erwartete Individualnorm	.02	-.05	-.06	-.07
Schulleistung: erwartete kriteriale Norm	-.02	-.04	.08	.16***
Schulleistung: erwartete Sozialnorm	.21***	.07*	.29***	.03
Level 1-Varianz	.67***	.41***	.76***	.62***
Level 2-Varianz	.09*	.41***	.01	.23***
-2*log (likelihood)	840.7	1103.2	867.1	1298.5
erklärte Varianz level 1 <sup>38</sup>	25.0%	20.0%	23.9%	14.1%

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

Die erklärte Varianz auf level 1 (zwischen den Schülern und Schülerinnen) liegt zwischen 14% und 25%. Sie ist für die 6. Klasse höher als für die 8. Klasse und für Deutsch höher als für Mathematik. Die Elternerwartungen hängen mit den Leistungen der jüngeren Kinder stärker zusammen. Dieser Befund ist aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht unerwartet, da der Einfluss der Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder tendenziell abnimmt. Dass die Leistungen im Fach Deutsch stärker mit den Elternerwartungen zusammenhängen, könnte damit zu tun haben, dass sprachliche Fähigkeiten vom Elternhaus stärker mitgeprägt werden als mathematische. Allerdings ist zu beachten, dass die Schichtzugehörigkeit nur für Deutsch 6. Klasse und Mathematik 8. Klasse auf dem 5%-Niveau signifikant ist. Ihr direkter Einfluss ist weniger stark als derjenige der Erwartungen der Eltern an den höchsten Schulabschluss oder an die Sozialnorm (Leistungen im Klassenvergleich). Keinen Zusammenhang gibt es zwischen den Schülerleistungen und der Individualnorm (Leistungen gemessen am persönlichen Leistungsvermögen des Kindes), während die Kriteriumsnorm (Leistungen gemessen an den Lernzielen) nur einen signifikanten Zusammenhang mit den Mathematikleistungen in der 8. Klasse aufweist.

In einem nächsten Schritt haben wir die Zusammenhänge zwischen Elternattributonen und Schülerleistungen empirisch überprüft (vgl. Tabelle 6.3): Für die Leistungen in der 6. Klasse sind die Attributionen der Eltern von guten und schlechten Leistungen ausserordentlich bedeutend: Sie klären in beiden Fächern über 26% der Varianz auf. Auch für die Deutschleistungen in der 8. Klasse beträgt die Varianzaufklärung noch über 20% für die Mathematikleistungen liegt sie mit knapp 14% etwas tiefer.

<sup>38</sup> Zur Berechnung der erklärten Varianz vgl. Snijders & Bosker (2002), p. 102

Welche Attributionsmuster sind besonders leistungsrelevant? Wenn sich Eltern die guten Leistungen ihrer Kinder mit deren Fähigkeiten und Interessen erklären, hat dies einen hoch signifikanten positiven Einfluss auf die Leistungen. Ungünstig wirkt sich aus, wenn gute Leistungen durch Anstrengung oder Glück und schlechte durch fehlende Fähigkeiten und Interessen erklärt werden.

Tabelle 6.3: Erklärung von Schülerleistungen durch Elternattributionen

		Deutsch 6. Klasse	Deutsch 8. Klasse	Math 6. Klasse	Math 8. Klasse
Attribution gute Schulleistungen	Intercept	.11	.00	.07	-.03
	Schichtzugehörigkeit	.10	.10*	.11*	.11*
	Fähigkeit und Interesse (in- ternal stabil)	.19***	.11**	.21***	.11**
	Anstrengung (internal varia- bel)	-.16**	-.03	-.22***	-.15***
	Verhalten der Lehrperson (external stabil)	-.02	.01	.19*	.12**
	Glück (external variabel)	-.18***	-.04	-.15**	-.04
	Fähigkeit und Interesse (in- ternal stabil)	-.13**	-.02	-.15**	-.12**
Attribution schlechte Schul- leistungen	Anstrengung (internal varia- bel)	.03	.04	.12*	.07
	Verhalten der Lehrperson (external stabil)	.03	.02	-.00	.06
	Glück (external variabel)	.08	.06	.16**	-.04
	Level 1-Varianz	.64***	.40***	.72***	.61***
	Level 2-Varianz	.11*	.42***	.02	.25***
-2*log (likelihood)		835.4	1011.5	860.9	1194.0
erklärte Varianz level 1		26.3%	20.2%	26.8%	13.8%

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

In einem dritten Schritt haben wir die Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und Schülerleistungen untersucht (vgl. Tabelle 6.4): Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Analysen ist die Varianzaufklärung für die 6. Klasse nicht durchwegs höher als für die 8. Klasse. Sie beträgt für die Leistungen in den Deutschttests in der 8. Klasse 22.7% und in der 6. Klasse 19.8%. Für die Mathematikleistungen bestätigt sich hingegen der vorherige Trend. Ins Auge stechen die grossen Unterschiede zwischen den beiden Fächern; bei den Mathematikleistungen ist die Varianzaufklärung deutlich niedriger als bei den Deutschleistungen. Die Hausaufgabensituation ist für die Erklärung der Deutschleistungen besonders bedeutsam: Weniger Konflikte und eine höhere Selbständigkeit gehen mit besseren Leistungen einher. Bei den Mathematikleistungen ist dieser Zusammenhang in der 6. Klasse schwächer, aber ebenfalls erkennbar, nicht aber in der 8. Klasse.

Tabelle 6.4: Erklärung von Schülerleistungen durch Elternverhalten

	Deutsch 6. Klasse	Deutsch 8. Klasse	Math 6. Klasse	Math 8. Klasse
Intercept	.19*	.02	.09	-.05
Schichtzugehörigkeit	.18**	.08*	.16**	.13**
Reaktion auf schlechte Noten: auto- nomieunterstützend	.01	.03	.06	-.02
Reaktion auf schlechte Noten: ergeb- nisorientiert	-.16**	-.06	-.09	.01
Hausaufgabensituation: Selbständig- keit	.05	.17***	.10*	.04
Hausaufgabensituation: Konflikte	-.21***	-.02	-.14*	.02
Erziehungsstil (Schülersicht): Auto- nomieunterstützung - Zuwendung	-.06	.03	-.06	-.05
Erziehungsstil (Schülersicht): Struk- tur - Kontrolle	.10	-.04	.08	-.05
Level 1-Varianz	.73***	.40***	.88***	.65***
Level 2-Varianz	.07*	.39***	.00	.26***
-2*log (likelihood)	929.6	1105.5	980.1	1353.6
erklärte Varianz level 1	19.8%	22.7%	12.4%	8.3%

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

Nicht alle ins Modell aufgenommenen Prädiktoren haben einen signifikanten Vorhersagewert: So spielt der Erziehungsstil für die Leistungen offenbar keine bedeutende Rolle. Auch eine autonomieunterstützende Reaktion auf schlechte Noten wirkt sich nicht messbar auf die Leistungen aus. Wohl aber hat eine ergebnisorientierte Reaktion einen negativen Einfluss auf die Deutschleistungen in der 6. Klasse. Wichtig für die Leistungen ist ebenfalls, dass die Eltern ihre Kinder bei der Erledigung der Hausaufgaben als selbständig wahrnehmen. Wenn die Eltern von Konflikten wegen der Hausaufgaben berichten, hat dies einen negativen Einfluss auf die Deutsch- und Mathematikleistungen in der 6. Klasse. Signifikant ist ebenfalls die Schichtzugehörigkeit. Sie wirkt nicht nur indirekt über die Ausprägung des Elternverhaltens, sondern auch direkt auf die Leistungen, und zwar in der 6. Klasse stärker als in der 8.

In allen drei Analysen zeigt sich, dass die Klassenzugehörigkeit für die Schülerleistung in der 8. Klasse eine wichtige Rolle spielt; darauf weist die durchwegs auf dem 1%-Niveau signifikante level-2-Varianz hin. Vor der Selektion, in der 6. Klasse, lassen sich noch keine Klasseneffekte ausmachen, aber in der 8. Klasse ist die Zugehörigkeit zur Real- oder Sekundarstufe für die Erklärung der Schülerleistungen bedeutsam.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Elterneinstellungen (Erwartungen und Attributionen) und Elternverhalten Schülerleistungen in wesentlichem Ausmass erklären. Die Varianzaufklärung beträgt für die Deutschleistungen in der 6. Klasse zwischen 19.8% und 26.3% und in der 8. Klasse zwischen 20% und 22.7%. Für die Mathematikleistungen der 6. Klasse haben Elternerwartungen und -attributionen ebenfalls einen erheblichen Einfluss (23.9% resp. 26.8% Varianzaufklärung), etwas weniger wichtig ist

das Elternverhalten (12.4%). Bei den Mathematikleistungen in der 8. Klasse spielt der Einfluss der Eltern keine so wesentliche Rolle mehr (zwischen 8.3% und 14.1% Varianzaufklärung). Besonders bedeutsam sind die Erwartung der Eltern an den höchsten Schulabschluss, ihre Einschätzung der Hausaufgabensituation und Attributionsmuster, die gute Leistungen mit den Fähigkeiten des Kindes erklären. Diese Zusammenhänge dürfen allerdings nicht kausal interpretiert werden; es handelt sich vielmehr um wechselseitige Beeinflussungen zwischen Schülerleistungen und Elternmerkmalen.

### 6.3.3 Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen und Schülerleistungen

In unserem Prozessmodell gehen wir davon aus, dass nicht nur Elternmerkmale, sondern auch Schülermerkmale Leistungen erklären. Dies soll im folgenden Teilkapitel gezeigt werden. Einbezogen werden einerseits leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler (Motivation, Volition und Fähigkeitsselbstkonzept), andererseits das Geschlecht als biologisches Merkmal. Tabelle 6.5 zeigt die Ergebnisse der vier Mehrebenenanalysen.

Die Varianzaufklärung ist je nach Fach und Altersstufe sehr unterschiedlich. In der 6. Klasse beträgt sie zwischen 26.3% für die Deutschleistungen und 32.3% für die Mathematikleistungen. Die ausgewählten Schülermerkmale haben für die Leistungen in der 6. Klasse also einen hohen Erklärungswert. In der 8. Klasse dagegen liegt die Varianzaufklärung lediglich zwischen 13.3% (Deutschleistungen) und 8.4% (Mathematikleistungen). Im Vergleich zu den Schülermerkmalen scheinen also gemessen an den Varianzaufklärungen Elternmerkmale eine mindestens ebenso wichtige Rolle zu spielen (vgl. Tab. 6.4 – 6.6). Dies ist umso bemerkenswerter, als die Ausprägung der Schülermerkmale ja ebenfalls von gewissen Elternmerkmalen abhängig ist, wie die Darstellung und Analyse der Korrelationen zwischen Eltern- und Schülermerkmalen gezeigt hat (vgl. Kapitel 6.3.1).

Tabelle 6.5: Erklärung von Schülerleistungen durch Schülermerkmale

	Deutsch 6. Klasse	Deutsch 8. Klasse	Math 6. Klasse	Math 8. Klasse
Intercept	-.26*	-.28*	-.04	.04
Intrinsische Motivation	-.11*	-.07*	-.18***	-.04
Extrinsische Motivation	-.10*	-.03	-.06	.02
Volition	.02	.02	.09*	-.04
Fähigkeitsselbstkonzept	.33***	.20***	.20***	.04
Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch				
Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik	Ma- .25***	.03	.51***	.25***
Geschlecht: weiblich	.52***	.48***	.17*	-.20**
Level 1-Varianz	.66***	.40***	.64***	.58***
Level 2-Varianz	.08*	.49***	.05	.33***
-2*log (likelihood)	1069.8	1380.7	1051.5	1624.4
Erklärte Varianz level 1	26.3%	13.3%	32.3%	8.4%

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

Besonders erklärungsstark für die Leistungen sind die Fähigkeitsselbstkonzepte im jeweiligen (und teilweise auch im anderen) Fach. Für die Deutschleistungen ist zudem das Geschlecht ein hoch signifikanter Prädiktor: Mädchen haben in diesem Fach sowohl in der 6. als auch in der 8. Klasse deutlich bessere Leistungen. Während sie in der 6. Klasse den Knaben in der Mathematik ebenfalls noch überlegen sind, zeigen sie in der 8. Klasse schlechtere Leistungen. Auf diesen Befund wird noch genauer eingegangen werden.

Die Motivation und die Volition sind für die Leistungen nicht im gleichen Masse wichtig wie das Geschlecht und das Fähigkeitsselbstkonzept. Erstaunlich ist der Befund, dass eine hohe intrinsische Motivation negativ mit den Deutschleistungen und den Mathematikleistungen in der 6. Klasse zusammenhängt. Die Volition hat nur auf die Mathematikleistungen der 8. Klasse einen signifikanten Einfluss, während eine hohe extrinsische Motivation mit schlechteren Leistungen im Fach Deutsch einhergeht.

### 6.3.4 Zusammenhänge zwischen Lehrer-bzw. Klassenmerkmalen und Schülerleistungen

Im nächsten Schritt wird nun geprüft, wie gross der Einfluss der in Kapitel 6.2.4 eingeführten und dargestellten Lehrer- und Klassenmerkmale im Vergleich zu den Eltern- und Schülermerkmalen ist. Die folgende Tabelle enthält die vier Mehrebenenanalysen für die Erklärung von Schülerleistungen durch Lehrervariablen (Einstellungen, Verhalten und Schülerzufriedenheit).

Tabelle 6.6: Erklärung von Schülerleistungen durch Lehrervariablen

	Deutsch 6. Klasse	Deutsch 8. Klasse	Math 6. Klasse	Math 8. Klasse
Intercept	.14	-.04	.13*	-.06
Zufriedenheit mit der Lehrperson (Schülersicht)	-.06	.01	-.01	-.02
Leistungsbezogene Klassenführung (Schülersicht)	-.12*	-.04	-.14*	-.07*
Lehrerethos: Beziehungsorientierung	-.23***	-.09**	-.20***	-.05
Lehrerethos: Bildungsorientierung	.33***	.09**	.26***	.08*
Level 1-Varianz	.79***	.45***	.94***	.66***
Level 2-Varianz	.07*	.48***	.00	.31***
-2*log (likelihood)	1123.2	1430.8	1178.5	1676.0
Erklärte Varianz level 1	14%	9.9%	6.4%	2.7%

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

Die Varianzaufklärung ist für die 6. Klasse mit 14% (Deutschleistungen) und 9.9% (Mathematikleistungen) etwas höher als für die 8. Klasse (2.7 resp. 6.4%). Obwohl die Wirksamkeit der von uns ausgewählten Lehrervariablen theoretisch gut fundiert ist,



zeigt sich, dass ihr Einfluss trotzdem vergleichsweise gering ist. Mit diesem Befund stehen wir allerdings nicht alleine da: In Kapitel 6.2.4 wurde darauf hingewiesen, dass die Bedeutung der Unterschiede zwischen Lehrpersonen für die Leistung der Schülerinnen und Schüler umstritten sind. Das Unterrichtsgeschehen ist zu komplex, als dass sich die Effekte einzelner Merkmale der Lehrerpersönlichkeit oder des Lehrerverhaltens auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler messen lassen (Helmke & Weinert 1997).

Keine Rolle spielt es, um auf unsere Ergebnisse zurückzukommen, ob die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrperson zufrieden sind.<sup>39</sup> Die leistungsbezogene Klassenführung („time on task“) hängt gar negativ mit der Leistung zusammen. Dieser Befund ist erstaunlich. Möglicherweise wurde die Operationalisierung des Konzepts von den Schülerinnen und Schülern so interpretiert, dass eine hohe Zustimmung eine hohe Lenkung und wenig Platz für Eigeninitiative bedeutet. Helmke & Weinert (1997) weisen zudem darauf hin, dass die Maximierung der Lernzeit dazu führen könne, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler absinke. Optimum und Maximum könnten daher nicht gleichgesetzt werden.

Die einzige leistungsrelevante Variable ist das Lehrerethos: Wenn Schülerinnen und Schüler ihre Lehrpersonen als ausgeprägt beziehungsorientiert wahrnehmen, sind ihre Testleistungen schlechter, und zwar in Deutsch auf beiden Altersstufen, in Mathematik nur in der 6. Klasse. Die Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen, die als bildungsorientiert erlebt werden, erzielen dagegen in beiden Fächern bessere Leistungen, wobei der Zusammenhang im Fach Deutsch besonders ausgeprägt ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Varianzaufklärung deutlich niedriger liegt als in den vorherigen Analysen, in denen Eltern- und Schülermerkmale einbezogen wurden. Der Einfluss der Lehrperson auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler scheint weniger hoch zu sein, als dies gemeinhin angenommen wird. Dieser Befund ist brisant, deckt sich aber mit den Ergebnissen zahlreicher Metaanalysen aus der Unterrichtsforschung. Möglicherweise sind die Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen bezüglich ihres Verhaltens so weit standardisiert, dass sich Unterschiede und Zusammenhänge mit Schülerleistungen kaum erfassen lassen.

Als letztes haben wir den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und klassenbezogenen Strukturvariablen untersucht. Es zeigt sich insofern ein ähnliches Bild, als dass auch die Klassenzufriedenheit und die Zusammensetzung der Klasse (Anzahl Knaben, Anzahl plagende Kinder) keinen Vorhersagewert für die Schülerleistungen hat. Dass die Varianzaufklärung für die 8. Klasse mit 35.4% (Deutsch) resp. 24.7% (Mathematik) trotzdem relativ hoch ist, liegt daran, dass der Schultyp in die Analyse einbezogen wurde. Für die 6. Klasse liegt die Varianzaufklärung lediglich bei 3% (Deutsch) resp. 0.5% (Mathematik), ist also vernachlässigbar klein.

### **6.3.5 Vertiefende Analysen ausgewählter Zusammenhänge zwischen Elterneinstellungen und Schülermerkmalen**

Das folgende Teilkapitel enthält einige vertiefende Analysen zum Zusammenhang zwischen Elterneinstellungen und Schülermerkmalen im Hinblick auf die Leistungen.

---

<sup>39</sup> Die Zufriedenheit mit der Lehrperson korreliert mit .62 ( $p < .01$ ) mit der Erklärungskompetenz und mit .54 ( $p < .01$ ) mit der Kommunikationskompetenz. Aus statistischen Gründen (Multikollinearität) konnten diese beiden Lehrermerkmale daher nicht in die Analyse aufgenommen werden. Die hohen Korrelationen zeigen, dass diese beiden Lehrermerkmale für die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrperson ausserordentlich bedeutsam sind.

Mittels statistischer Methoden (EQS-Analysen und Varianzanalysen) wollen wir Aspekte dieses Zusammenhangs genauer beleuchten. In Kapitel 6.3.5.1 gehen wir der Frage nach, wie die Erwartungen der Eltern von ihren Kindern wahrgenommen werden und wie Schülerleistungen, Elternerwartungen und von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Elternerwartungen zusammenspielen. Kapitel 6.3.5.2 befasst sich mit der Frage, inwiefern Eltern und Schülerinnen / Schüler geschlechts- und schultypenspezifische Unterschiede bei der Einschätzung von leistungsrelevanten Variablen wie Attributionen, Motivation oder Fähigkeitsselbstkonzept machen.

### 6.3.5.1 Wirkungszusammenhang zwischen Elternerwartung, Schülererwartung und Leistungen am Beispiel der erwarteten Sozialnorm

Im Kapitel 6.3.2 haben wir gesehen, dass eine hohe elterliche Erwartung an das Leistungsverhalten der Kinder im Klassenvergleich positiv mit den Leistungen zusammenhängt, d.h. Kinder von Eltern, die im Vergleich zur Klasse leistungsmässig von ihrem Kind viel erwarten, schnitten auch in den Tests besser ab. Im Fragebogen haben wir nicht nur die Eltern ihre Erwartungen einschätzen lassen, vielmehr wurden auch die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie sie die Erwartungen der Eltern einschätzen.

Wir gehen davon aus, dass elterliche Erwartungen sowohl direkt als auch indirekt über die wahrgenommenen Erwartungen der Schülerinnen und Schüler wirken. Abbildung 6.7 zeigt das von uns postulierte Arbeitsmodell. Alternative Hypothesen wären, dass die elterlichen Erwartungen nur direkt resp. nur indirekt über die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler einen Zusammenhang mit den Leistungen haben. Um diese Hypothese und das postulierte Arbeitsmodell zu überprüfen, haben wir getrennt für die sechste und achte Klasse für alle Modellannahmen Strukturgleichungsmodelle gerechnet und deren Fit Indices (Gütekriterien der Modelle) verglichen. Die Messmodelle der Testleistungen wurden mittels drei Indikatoren gebildet, indem die Items zur Steigerung der Reliabilität gruppiert wurden. Die Modelle wurden aufgrund der Rohdaten mittels EQS und unter Beizug der Maximum Likelihood Schätzmethode geschätzt.

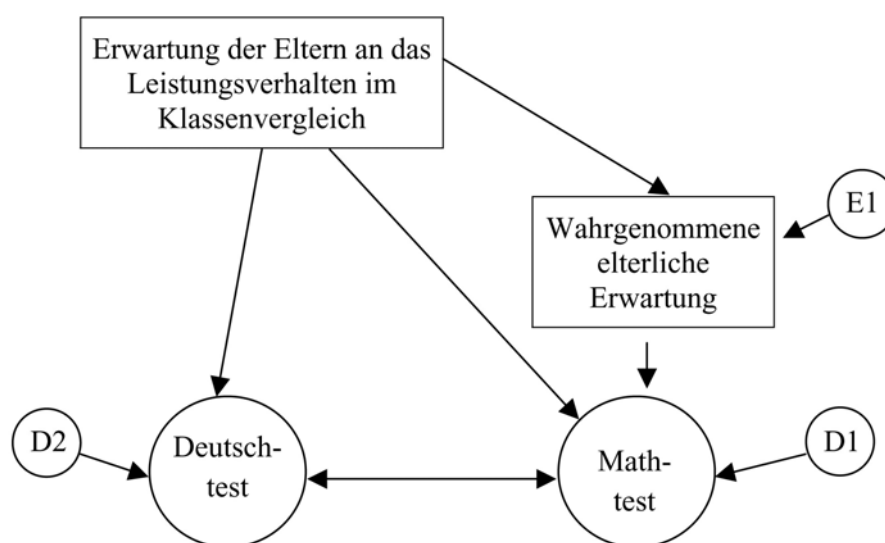


Abbildung 6.7: Postuliertes Modell zum Zusammenhang zwischen der elterlichen und der durch das Kind wahrgenommenen elterlichen Erwartung an das Leistungsverhalten im Klassenvergleich und den Testleistungen in Mathematik und Deutsch

Abbildung 6.7 gibt einen Überblick über die berechneten Modelle. Im ersten Modell wird nur der direkte Einfluss elterlicher Erwartungen berechnet. Das zweite Modell berücksichtigt nur den indirekten, über die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler vermittelten Einfluss, während das dritte Modell unserem postulierten entspricht und sowohl den direkten als auch den indirekten Einfluss einbezieht. Im vierten Modell wurde abschliessend der im Modell postulierte, jedoch nicht signifikante Pfad zwischen der wahrgenommenen elterlichen Erwartung und der Deutschtestleistung weggelassen. Anschließend an die Tabelle ist ausserdem das angepasste postulierte Modell (Modell 4) sowohl für die sechste als auch für die achte Klasse dargestellt.

Tabelle 6.7: Modelle zum Zusammenhang von elterlichen Erwartungen und Schülerleistungen

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Direkter Einfluss		Indirekter Einfluss		Postuliertes Modell		Angepasstes Modell	
	6. Kl.	8. Kl.	6. Kl.	8. Kl.	6. Kl.	8. Kl.	6. Kl.	8. Kl.
n	426	640	426	640	426	640	426	640
CFI (Comparative Fit Index)	.94	.92	.96	.99	.999	.999	.995	.995
Normed Fit Index	.92	.91	.95	.98	.99	.99	.99	.98
Nonnormed Fit Index	.90	.88	.94	.98	.99	.99	.99	.99
Chi-Quadrat (df)	96.18 (19)	132.27 (19)	61.50 (18)	31.02 (18)	17.67 (16)	22.79 (16)	18.19 (17)	24.56 (17)

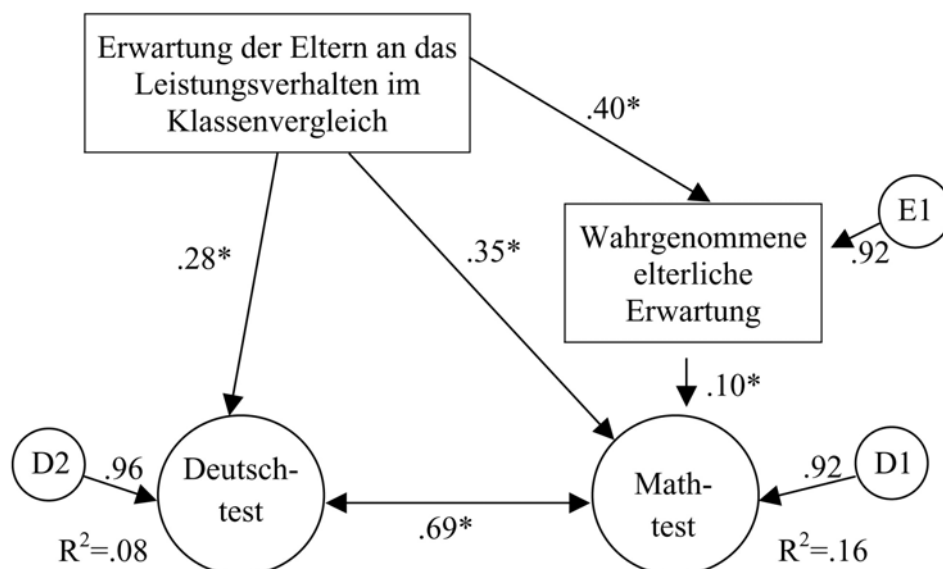


Abbildung 6.8: Angepasstes postuliertes Modell für die sechste Klasse

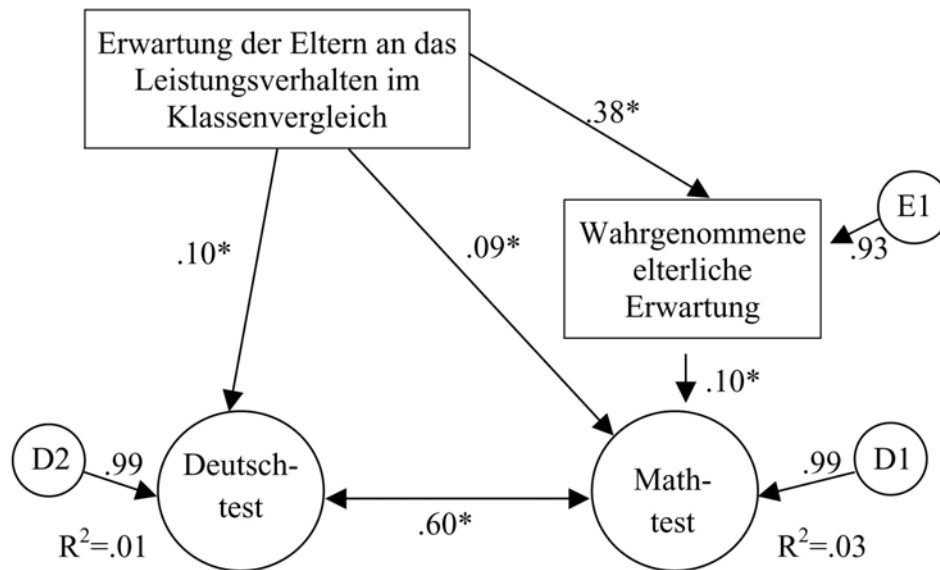


Abbildung 6.9: Angepasstes postuliertes Modell für die achte Klasse

Wie aus der oben stehenden Tabelle 6.7 und den Abbildungen 6.8 sowie 6.9 zu entnehmen ist, konnte das postulierte Modell sowohl für die sechste als auch für die achte Klassenstufe weitgehend empirisch bestätigt werden. Dabei sind die Gütekriterien für das postulierte Modell deutlich besser als für die beiden alternativen Modelle, die nur den direkten resp. indirekten Einfluss der elterlichen Erwartung bezüglich des Leistungsverhaltens im Klassenvergleich berücksichtigen<sup>40</sup>. Es finden sich sowohl direkte als auch über die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler vermittelte indirekte Zusammenhänge zwischen der elterlichen Erwartung an das Leistungsverhalten bezüglich der Klasse und den Schülerleistungen. Allerdings fand sich kein direkter Zusammenhang zwischen der durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommenen elterlichen Erwartung und der Deutschleistung.<sup>41</sup>

Sowohl in der sechsten als auch in der achten Klasse gibt es einen starken Zusammenhang zwischen der elterlichen Erwartung und der Wahrnehmung durch das Kind. Ansonsten sind die Zusammenhänge in der sechsten Klasse beträchtlich höher als in der achten Klasse. In der sechsten Klasse kann mehr Varianz der Schülerleistungen aufgeklärt werden, für den Mathematiktest sind es immerhin 16 Prozent und für den Deutschtest 8 Prozent. Während der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung durch die Schülerin bzw. den Schüler gleich bleibt, verringert sich der direkte Einfluss der elterlichen Erwartung auf die Leistungen in der achten Klasse drastisch. Während also der indirekte, über die Wahrnehmung der Jugendlichen moderierte Einfluss gleich bleibt, sinkt – wie bereits in den Mehrebenenanalysen dokumentiert – die direkte Wichtigkeit der elterlichen Erwartungen mit zunehmendem Alter der Jugendlichen. Sowohl die

<sup>40</sup> Von Modell 1 zu Modell 3 verbessert sich bei einem Verlust von 3 Freiheitsgraden der Delta-Chi-Quadrat-Wert und beträgt für die 6. Klasse:  $\Delta\text{-Chi}^2=78.5$ ,  $df=3$ ,  $p<.001$ ; für die achte Klasse:  $\Delta\text{-Chi}^2=109.5$ ,  $p<.001$ ,  $df=3$ . Von Modell 2 zu Modell 3 verbessert sich bei einem Verlust von 2 Freiheitsgraden der Delta-Chi-Quadrat-Wert ebenfalls und beträgt für die 6. Klasse  $\Delta\text{-Chi}^2=43.8$ ,  $df=2$ ,  $p<.001$ , für die achte Klasse  $\Delta\text{-Chi}^2=8.2$ ,  $df=2$ ,  $p<.01$ .

<sup>41</sup> Deshalb wurde ergänzend zum postulierten Modell (Nr. 3), das Modell 4 gerechnet. Das Delta-Chi-Quadrat ist nicht signifikant).

Sechst- also auch die Achtklässler wissen recht genau, wie die Erwartungen ihrer Eltern aussehen. Eine Erklärung für den sinkenden direkten Einfluss der Elternerwartungen könnte darin gesehen werden, dass die Achtklässler die Erwartungen ihrer Eltern zwar recht genau kennen, die Elternablösung jedoch soweit fortgeschritten ist, so dass sie autonomer bestimmen, inwiefern sie diese erfüllen wollen.

### 6.3.5.2 Schülermerkmale: Geschlechts- und schultypenspezifische Unterschiede aus Elternsicht

Die in Tabelle 6.5 präsentierten Ergebnisse weisen auf die hohe Bedeutung von Geschlecht und Schultyp für die Leistungen in Deutsch und Mathematik hin. Im folgenden Teilkapitel wird der Frage nachgegangen, inwiefern Eltern und Schüler/innen geschlechts- und schultypenspezifische Unterschiede bei der Einschätzung von leistungsrelevanten Variablen wie Attributionen, Motivation oder Fähigkeitsselbstkonzept machen. Befunde über geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede finden sich in zahlreichen empirischen Studien. Während diese Unterschiede in der Grundschule eher zugunsten der Mädchen ausfallen, zeigen die Jungen in den höheren Bildungsstufen im Fach Mathematik bessere Leistungen. Es gibt empirische Belege, dass sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrpersonen und die Eltern Leistungs- und Interessensunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Sinne von Geschlechtsstereotypen interpretieren. Diese Stereotypen beeinflussen die Verhaltens- und Leistungserwartungen und die Ursachenzuschreibungen für Erfolg und Misserfolg (Helmke & Weinert 1997). Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass Mädchen weniger an Mathematik interessiert sind und eher dazu neigen, Misserfolg mit mangelnden Fähigkeiten zu erklären, während Jungen mangelnde Anstrengung als Ursache sehen (Stern 1997). Schultypenspezifische Unterschiede bei der Einschätzung von leistungsrelevanten Variablen lassen sich auf den ersten Blick durch die Selektion nach der 6. Klasse und die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Real-, Sekundar- und Gymnasialvorbereitungsklassen („Spez-Sek“) erklären, wobei die Durchlässigkeit zwischen den drei Stufen je nach Schulmodell unterschiedlich gross ist. Allerdings hat die Auswertung der Deutsch- und Mathematiktests gezeigt, dass die Zuteilung in diese drei Niveaustufen nicht nur von den Schulleistungen abhängt. Zwischen den drei Niveaus gibt es relativ grosse leistungsmässige Überschneidungsbereiche. So liegen die Leistungen von 21.5% der Realschüler/innen im Deutsch über dem Durchschnitt der Sekundarschüler/innen (Mathematik: 7.1%). Umgekehrt erbrachten 14.3% (Deutsch- und Mathematiktest) der Sekundarschüler/innen Leistungen, die unter dem Durchschnitt der Realschüler/innen lagen. Vereinzelt erzielten Realschüler/innen sogar bessere Leistungen als der Durchschnitt der Spez-Sek-Schüler/innen (2.4% im Mathematiktest, 4.4% im Deutschtest).<sup>42</sup> Wenn sowohl die Eltern als auch die Jugendlichen selber Sekundar- und Realschüler/innen für unterschiedlich fleissig und begabt halten, handelt es sich also ebenso wie bei den Geschlechtsstereotypen um vereinfachende Sichtweisen. Mittels zweifaktorieller Varianzanalysen haben wir geschlechts- und schultypenspezifische Unterschiede bei Eltern- und Schülermerkmalen berechnet.<sup>43</sup> Dabei zeigt es sich, dass die Eltern vor allem die Arbeitshaltung von Mädchen und Knaben resp. von Real- und Sekundarschülern unterschiedlich einschätzen. So wird eine gute Schulleistung bei Realschülerinnen deutlich häufiger mit Anstrengung erklärt als bei Realschülern, wie die Abbildung 6.10 zeigt:

<sup>42</sup> Weitere Angaben vgl. Dokumentationsbände zu den Deutsch- und Mathematiktests.

<sup>43</sup> Die Schultypenzugehörigkeit wurde hier (im Gegensatz zu den Mehrebenenanalysen) als individuelles Merkmal einbezogen.

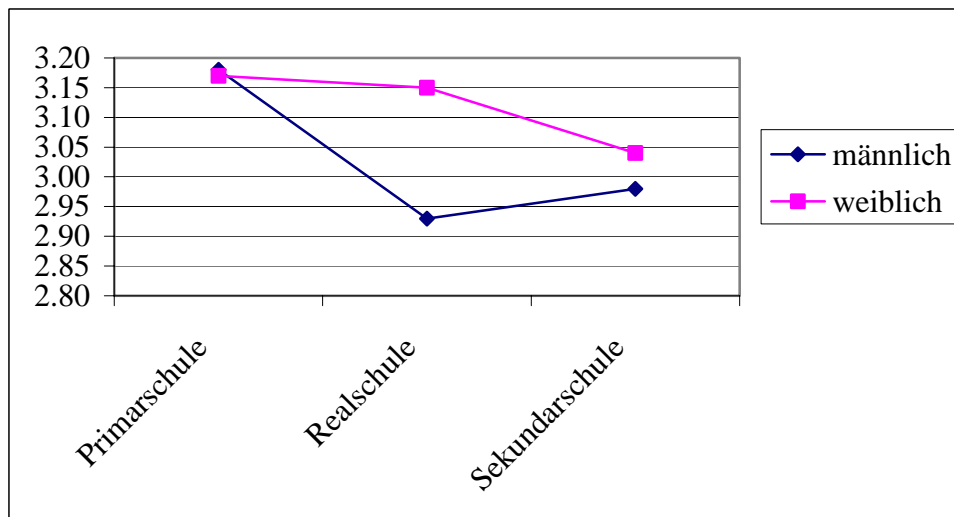


Abbildung 6.10: Attribution einer guten Schulleistung mit Anstrengung in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht (Effekte: Geschlecht:  $F(1, 878) = 6.5, p < .05$ ; Schultyp:  $F(2, 878) = 10.89, p < .001$ , Interaktion:  $F(2, 878) = 3.2, p < .05$ )

In der Primarschule attribuieren die Eltern eine gute Leistung bei Mädchen und Knaben noch etwa gleich häufig mit Anstrengung, und auch in der Sekundarschule sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede gering. Anders in der Realschule: Dort wird der Grund für eine gute Leistung bei Mädchen häufiger bei der Anstrengung gesucht. Bezüglich Schulstufe sind die Unterschiede zwischen Primar- und Realschule sowie zwischen Primar- und Sekundarschule signifikant. Eine schlechte Leistung wird bei Knaben ebenfalls signifikant häufiger mit mangelnder Anstrengung erklärt ( $p < .01$ ). Die schultypenspezifischen Unterschiede sind zwischen Real- und Primarschülern am grössten. Auch mangelnde Fähigkeiten und fehlendes Interesse wird bei Realschülern signifikant häufiger als Erklärung für schlechte Leistungen angegeben als bei Primar- und Sekundarschülern ( $p < .001$ ; keine geschlechtsspezifischen Unterschiede). Kurz zusammengefasst nehmen Eltern von Realschülerinnen und Realschülern ihre Kinder als weniger begabt und weniger fleissig wahr als Eltern von Primar- und Sekundarschülern. Diese Einschätzung steht in einem negativen Zusammenhang mit der Leistung (vgl. Tabelle 6.3), wobei dieser Zusammenhang im Sinne einer Wechselwirkung zu interpretieren ist: Die Attributionsmuster der Eltern sind tendenziell leistungshemmend, beruhen aber auf konkreten Erfahrungen: Die Eltern erleben das Arbeitsverhalten ihrer Kinder zu Hause und schätzen ihre Leistungen unter anderem am Kriterium der Schultypenzuteilung ein.

Bei der Hausaufgabensituation ergibt sich insofern ein ähnliches Bild, als dass Mädchen als fleissiger und selbständiger wahrgenommen werden als Knaben ( $p < .01$ ), und zwar sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Sekundarschule am grössten. Auch zwischen den Schulstufen gibt es signifikante Unterschiede ( $p < .05$ ). Sekundarschüler werden bei der Hausaufgabenerledigung signifikant selbständiger wahrgenommen als Primar- und Realschüler. Entsprechend kommt es bei Knaben häufiger zu Konflikten wegen der Hausaufgaben als bei Mädchen, wie die folgende Abbildung zeigt:

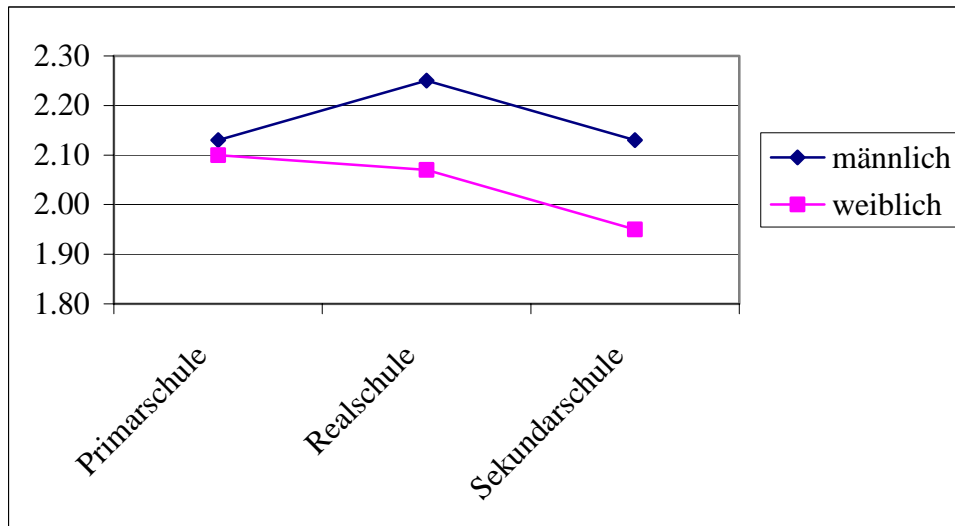


Abbildung 6.11: Hausaufgaben: Konflikte in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht (Effekte:  $F(1, 925) = 10.5, p < .001$ ; Schultyp:  $F(2, 925) = 3.2, p < .01$ ; Interaktion:  $F(2, 925) = 1.7, p < .05$ )

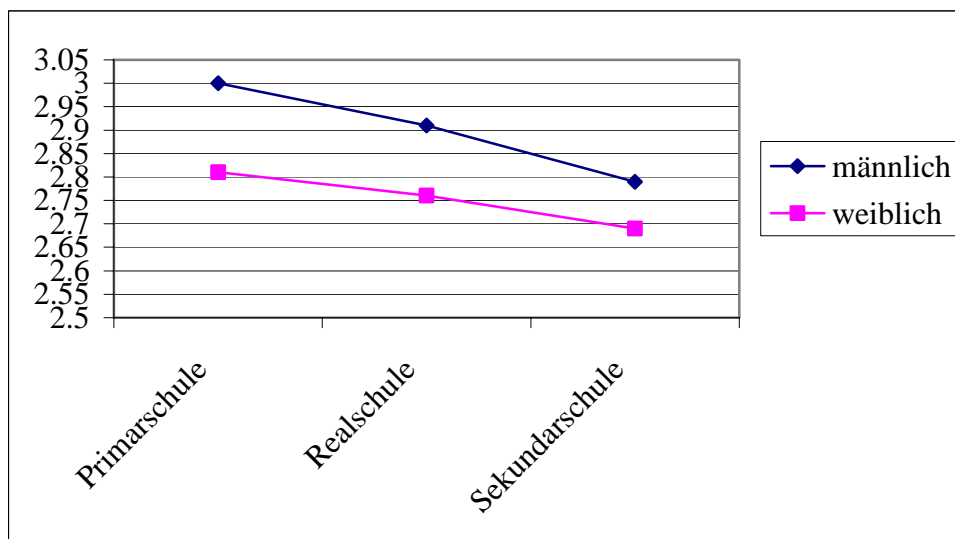
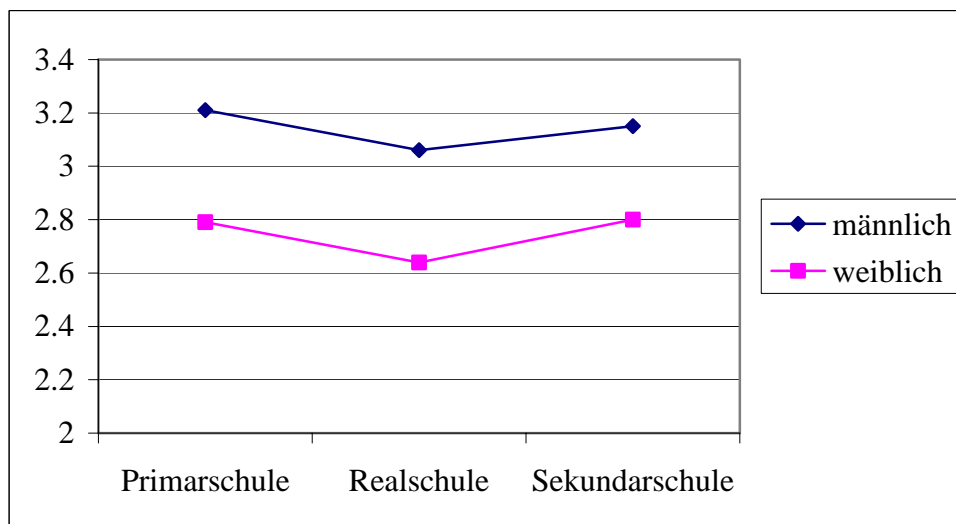


Abbildung 6.12: Extrinsische Motivation in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht (Effekte: Geschlecht:  $F(1, 1085) = 17.2, p < .001$ ; Schultyp:  $F(2, 1085) = 9.7, p < .001$ ; Interaktion:  $F(2, 1085) = 0.70$ , nicht signifikant)

In der Primarschule sind die Unterschiede noch sehr gering, aber dann öffnet sich zwischen Knaben und Mädchen eine Schere. In der 8. Klasse kommt es bei Mädchen aus Sicht der Eltern deutlich seltener zu Konflikten mit den Eltern wegen der Hausaufgaben, und zwar unabhängig davon, ob sie die Real- oder die Sekundarschule besuchen. Entsprechend häufiger kommt es bei Knaben vor, dass Eltern auf eine schlechte Leistung ergebnisorientiert reagieren, d. h. sie drohen Strafen an und / oder versprechen Belohnungen ( $p < .001$ ). Auf der Realstufe sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede am kleinsten; bei Realschülerinnen versuchen die Eltern ebenfalls vermehrt, mit diesen Mitteln bessere Leistungen zu erzwingen. Bei den Schülerinnen und Schülern findet die

Sicht der Eltern – Realschüler strengen sich weniger an als Primar- und Sekundarschüler, Mädchen sind zuverlässiger als Knaben – gewisse Entsprechungen. So schätzen Mädchen ihre intrinsische Motivation höher ein als Knaben ( $p < .05$ ). In der 6. Klasse geben Knaben und Mädchen noch deutlich häufiger an, intrinsisch motiviert zu sein. Die Geschlechtsunterschiede bleiben aber auch in der 8. Klasse bestehen, wo es insgesamt zu einem Abfall der intrinsischen Motivation kommt. Auch die schultypen- und geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der extrinsischen Motivation sind hoch signifikant (vgl. Abbildung 6.12)

Besonders interessant sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Fähigkeitsselbstkonzepte für die Fächer Deutsch und Mathematik. Im Fach Deutsch erbringen die Mädchen hochsignifikant bessere Leistungen als die Knaben (F-Werte). Ihr Fähigkeitsselbstkonzept dagegen ist identisch; Knaben schätzen ihre Fähigkeiten in Deutsch gleich hoch ein wie Mädchen. Unterschiede gibt es zwischen den Schulstufen: Realschüler/innen haben ein signifikant tieferes Fähigkeitsselbstkonzept als Primar- und Sekundarschüler/innen. Im Fach Mathematik dagegen schätzen Mädchen ihre Fähigkeiten deutlich tiefer ein als Knaben (vgl. Abb. 6.13):



Modell:  $F(1, 1086) = 27.42, p < .001$

Abbildung 6.13: Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht (Effekte: Geschlecht:  $F(1, 1086) = 121.2, p < .001$ ; Schultyp:  $F(2, 1086) = 5.8, p < .01$ ; Interaktion:  $F(2, 1086) = .46, \text{nicht signifikant}$ )

Der Unterschied in der Einschätzung der eigenen mathematischen Fähigkeiten besteht bereits in der 6. Klasse, obwohl sich zu diesem Zeitpunkt die Leistungen von Knaben und Mädchen in der Mathematik noch nicht voneinander unterscheiden. Erst in der 8. Klasse schneiden Knaben im Test signifikant besser ab. Nicht nur Lehrpersonen und Eltern, sondern auch die Mädchen trauen sich in der Mathematik weniger zu als den Jungen zugetraut wird. In der 8. Klasse sind ihre Leistungen dementsprechend niedriger als die der Knaben.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> Gesamtleistung Mädchen (alle Schultypen):  $M=48.7$  P., Gesamtleistung Knaben (alle Schultypen):  $51.3$  P.;  $p < .001$



## 6.4 Empirische Überprüfung des Prozessmodells im Hinblick auf Unterrichtsstörungen

Im vorhergehenden Kapitel wurde das im Kapitel 6.2 erläuterte Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten hinsichtlich der Schülerleistungen empirisch überprüft. Im nachfolgenden Kapitel folgt nun die Analyse bezüglich der Erklärung von Unterrichtsstörungen.

Im Kapitel 6.4.1 wird kurz das Prozessmodell in die aktuelle Forschung zum Thema Unterrichtsstörungen eingebettet. Kapitel 6.4.2 gibt einen Überblick über die Auftrenshäufigkeit von Unterrichtsstörungen. Nachfolgend werden in den Kapiteln 6.4.3 – 6.4.5 mittels Mehrebenenanalysen die Zusammenhänge zwischen Eltern-, Schüler-, Klassen- und Lehrermerkmalen sowie Unterrichtsstörungen dargestellt.

### 6.4.1 Unterrichtsstörungen als individualisierte (familienbezogene) Phänomene oder als Zeichen fehlender Systemqualität

Neben den Schulleistungen sind Unterrichtsstörungen immer wieder Thema in Elterngesprächen. In der vorliegenden Studie ist das Verhalten im Unterricht nach Aussage der Eltern neben einem Informationsaustausch und der Besprechung von Lernschwierigkeiten resp. schlechten Noten das dritt wichtigste Thema in den regulär stattfindenden Gesprächen mit der Lehrperson. 19.8% der befragten Eltern gaben an, dass das Unterrichtsverhalten zum Thema wurde.

Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, verstehen wir unter Unterrichtsstörungen „Blockaden und Widerstände, die ein effizientes Funktionieren des Unterrichtssystems je nach Schweregrad erschweren oder gar verhindern“ (Neuenschwander, 2004 – im Druck). Somit werden Unterrichtsstörungen als soziale Dimension von Unterricht verstanden. Sie sind in der Regel unerwünscht und werden negativ bewertet, können jedoch allenfalls den positiven Nebeneffekt haben, dass sie zur Umstrukturierung des Unterrichtssystems führen und damit zu einem Entwicklungsanlass werden.

Vielfach werden Unterrichtsstörungen auf das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler, also auf problematische Verhaltensweisen wie Hyperaktivität, Unaufmerksamkeit und störendes Verhalten etc. (Burden 1995) zurückgeführt, die sich in ihrem Schweregrad unterscheiden können (vgl. Charles 1999). Die Ursachen von Unterrichtsstörungen können jedoch auch in sachbezogenen Störungen, bei denen sich die Lernenden nicht mit dem zu bearbeitenden Unterrichtsinhalt auseinandersetzen, oder in Störungen auf der Ebene des Unterrichtssystems gesehen werden (Neuenschwander 2004 – im Druck). Hierzu gehören beispielsweise die herrschende Stimmung während des Unterrichts, Konflikte sowie dysfunktionale Kommunikationsmuster. So oder so gilt, dass es individuelle Unterschiede im subjektiven Empfinden über das Vorliegen und Ausmass einer Unterrichtsstörung gibt.

In unserem Projekt wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, die Häufigkeit anzugeben, mit der sie im Unterricht aktiv resp. passiv störende Verhaltensweisen zeigen. So wurden die Schülerinnen und Schüler beispielsweise gefragt, ob sie sich im Unterricht häufig mit anderen Dingen beschäftigen, vom Nachbarn abschreiben, in Gruppenarbeiten über andere Dinge sprechen, ungefragt dreinreden oder aufstehen. Es wird angenommen, dass solche Verhaltensweisen auch vermehrt dann auftreten, wenn Systemprozesse gestört werden.

So vielschichtig Unterrichtsstörungen in ihrem Auftreten sind, so komplex gestaltet sich auch die Frage nach den zu Grunde liegenden **Erklärungsmodellen**.<sup>45</sup> Neuenschwander (2004 – im Druck) schlägt vor, die Gründe nicht auf eine Einflussquelle wie Problemschüler, problematische Klassendynamik, dysfunktionales Handeln von Lehrpersonen im Unterricht oder problematische Schulen zu reduzieren, vielmehr ortet er in all diesen Bereichen mögliche Gründe für Unterrichtsstörungen. Ähnlich berücksichtigt auch unser in Kapitel 6.2 beschriebenes Prozessmodell diese verschiedenen Aspekte. Bisher wenig berücksichtigt wurde dabei der Einfluss der Eltern auf berichtete Unterrichtsstörungen. Mit dem vorliegenden Modell wird versucht, diese Lücke zu schliessen. Wie im Prozessmodell in Kapitel 6.2 dargestellt, gehen wir von verschiedenen Bedingungsfaktoren für die Entstehung von Unterrichtsstörungen aus. Dazu zählen wir elterliches Verhalten und elterliche Erwartungen, Lehrer- und Klassenmerkmale sowie Schülermerkmale.

Werden die Ursachen für Unterrichtsstörungen individuell, bei den Schülerinnen und Schülern gesucht, kann dieses Problemverhalten ein Ausdruck mangelnder Regulationsprozesse oder auch bewussten Störverhaltens sein. Gerade Schülerinnen und Schüler, die in Leistungssituationen zu versagen drohen, werden häufig als Störenfriede ausgemacht. Burden (1995, p. 222) führt dazu aus, dass “students who feel that they can master the required learning tasks and succeed often stay on tasks and succeed. Students who feel capable are less likely to get off-task and misbehave”. Wir nehmen an, dass dieser Wirkungszusammenhang auch bezüglich sozialer Prozesse spielt, in welche die Leistungssituationen eingebettet sind. Dementsprechend werden wir in Ergänzung zum bereits dargestellten Prozessmodell Prädiktoren des sozialen Verhaltens, die Sozialkompetenz und die Selbsteinschätzung, wie häufig ein Schüler bzw. eine Schülerin andere plagt, in die Analyse mit einbeziehen: Schülerinnen und Schüler, die Meinungsverschiedenheiten akzeptieren und Konflikte mit ihren Mitschülern ohne Gewalt lösen können, verfügen über wichtige Fähigkeiten, um mit schwierigen Situationen umzugehen. Störungen des Unterrichts sind von ihnen insofern weniger zu erwarten, als dass sie über andere Mittel verfügen, um sich in der Klasse Respekt und Gehör zu verschaffen als über auffälliges Verhalten. Allerdings kann ein sehr extrovertiertes Verhalten und ein ausgeprägtes Durchsetzungsvermögen dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Bedürfnisse im Unterricht schlecht kontrollieren können und erwarten, dass die Lehrperson auf ihre Vorstellungen und Forderungen eingeht. Entsprechend nehmen wir auch an, dass Schülerinnen und Schüler, die im sozialen Kontakt mit Gleichaltrigen aggressive Verhaltensweisen zeigen, über wenig adäquate Problemlösestrategien verfügen und somit auch den Unterricht gehäuft stören (Neuenschwander 2004 - im Druck).

Nach Neuenschwander (2004 – im Druck) kann **Sozialkompetenz** als spezifischer Teilbereich von sozialem Wissen umschrieben werden. Sozialkompetenz setzt das Wissen über vielfältige soziale Situationen voraus, auf dessen Basis sozial angemessenes Handeln erfolgen kann. Die Sozialkompetenz schafft die Verbindung vom Wissen zum Handeln. Sozialkompetenz „bedingt demnach die Wahrnehmung und Interpretation sozialer Situationen und Probleme, das Bereitstellen von Verhaltensweisen, welche einerseits der eigenen Zielverfolgung dienen und zugleich sozial angemessen sind sowie die Fähigkeit diese sozialen Verhaltensweisen durchzuführen“ (Neuenschwander 2004 - im Druck). In Übereinstimmung mit dieser Definition unterscheiden Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis (1988) fünf Typen von Sozialkompetenz: Beziehungen initiieren und aufrecht erhalten, Durchsetzungsfähigkeit, Offenheit, emotionale Unterstützung

<sup>45</sup> vgl. beispielsweise Burden (1995); Evans, Evans & Schmid 1989).

und Konfliktfähigkeit. Diese Konzepte wurden von ihnen über einen Fragebogen mit 40 Items für Erwachsene operationalisiert. Diese Konzeptualisierung konnte aufgrund ihrer Länge und den für Erwachsene formulierten Items nicht für den Fragebogen übernommen werden. Auch erschienen uns die Aspekte der sozialen Perspektivenübernahme, des Einfühlungsvermögens und der Fähigkeit, Kritik anzunehmen, zu wenig explizit formuliert. Sozialkompetenz wurde in der vorliegenden Studie mit den Konzepten Konfliktmanagement / Kritikfähigkeit, persönliche Information / Einfühlungsvermögen / Perspektivenübernahme und Durchsetzungsvermögen / Eigenständigkeit / Offenheit operationalisiert. Die einzelnen Konzepte setzen sich aus verschiedenen Items zusammen, welche faktoranalytisch zu reliablen Faktoren gruppiert worden sind. Die Items wurden zu einem kleinen Teil von Buhrmester et al. (1988) übernommen resp. in den Formulierungen an die Altersgruppe der untersuchten Jugendlichen angepasst und zu einem grösseren Teil neu formuliert.<sup>46</sup>

- *Konfliktmanagement / Kritikfähigkeit:* Jugendliche, die sich als konfliktfähig einschätzen, können Meinungsverschiedenheiten gut akzeptieren, auch mal einen Fehler zugeben und mit Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten, die sie nicht so gut mögen. Sie versuchen die Argumente des anderen nachzuvollziehen und Streitereien gewaltlos zu lösen oder auch mal schlichtend einzugreifen.
- *Persönliche Information / Einfühlungsvermögen / Perspektivenübernahme:* Darunter wird verstanden, dass eine Jugendliche / ein Jugendlicher sich einem guten Freund / einer guten Freundin anvertrauen kann, mit ihm / ihr über alles, auch Unangenehmes, reden kann, sich aber auch gut in den anderen einfühlen und ihn unterstützen kann.
- *Durchsetzungsvermögen / Eigenständigkeit / Offenheit:* Eine hohe Ausprägung auf dieser Skala bedeutet, dass eine Jugendliche / ein Jugendlicher angibt, immer seine Meinung zu sagen, dass andere auf ihn hören, er schnell neue Freunde findet, nein sagen und sich selber sein kann.

Für die Selbsteinschätzung zum **Mobbingverhalten** mussten die Jugendlichen ankreuzen, wie häufig sie andere Kinder plagen, mithelfen andere Kinder zu ärgern, andere Kinder schlagen oder wegschauen, wenn ein Kind ausgelacht oder geplatzt wurde<sup>47</sup>.

## 6.4.2 Auftretenshäufigkeit von Unterrichtsstörungen

Wie aus der untenstehenden Tabelle entnommen werden kann, geben Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt an, den Unterricht eher nicht zu stören ( $M = 2.05$ ,  $SD = .49$ ). Dabei finden sich grosse individuelle Unterschiede, wobei sich sowohl Schülerinnen und Schüler fanden, die angaben, den Unterricht nie zu stören als auch solche, die ankreuzten, sehr häufig zu stören. Neben der Häufigkeit von Unterrichtsstörungen auf Schülerebene ist es nun von Interesse, ob sich die Klassen in der durchschnittlichen Häufigkeit der berichteten Unterrichtsstörungen unterscheiden. Wie ebenfalls in der Tabelle 6.8 dargestellt ist, unterscheiden sich Klassen im Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen. Darüber hinaus finden sich stufen- und geschlechtsspezifische Unterschiede, welche in der Abbildung 6.14 dargestellt sind.

<sup>46</sup> Die Items wurden im Rahmen einer kleinen Vorstudie auf ihre Verständlichkeit hin überprüft (vgl. Kapitel 4.1).

<sup>47</sup> Ausführlichere Informationen zum Thema Mobbing finden sich beispielsweise bei Alsaker (2003).

Tabelle 6.8: Häufigkeiten von Unterrichtsstörungen

	N	Mean	SD	Min	Max
Unterrichtsstörungen: <b>Schüler/innen</b> ( $\alpha = .82$ )	1147	2.05	.49	1	4
Unterrichtsstörungen: <b>Klassenmittelwerte</b>	64	2.04	.23	1.57	2.51

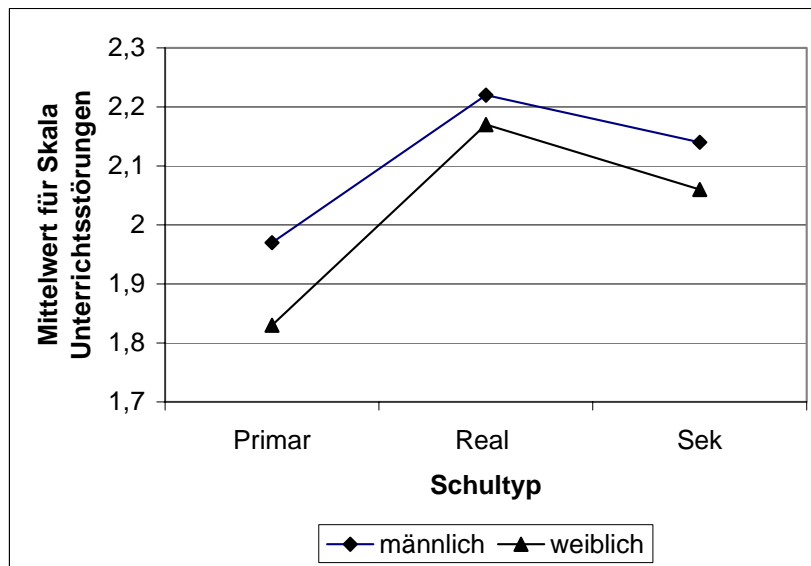


Abbildung 6.14: Unterrichtsstörungen in Abhängigkeit von Geschlecht und Schultyp (Effekte: Modell:  $F(5, 1085) = 18.4, p < .001$ , Geschlecht:  $F(1, 1085) = 10.2, p < .01$ ; Schultyp:  $F(2, 1085) = 37.6, p < .001, p < .01$ ; Interaktion:  $F(2, 1085) = 1, p > .05$ )

In der Oberstufe wird von signifikant mehr Unterrichtsstörungen berichtet, wobei Realschülerinnen und -schüler nochmals von signifikant mehr Unterrichtsstörungen berichten als Sekundarschülerinnen und -schüler<sup>48</sup>. Gleichzeitig berichten Mädchen von signifikant weniger Unterrichtsstörungen als Knaben sowohl in der 6. als auch der 8. Klasse, die Interaktion ist nicht signifikant. In den nachfolgenden Teilkapiteln wird nun das in Kapitel 6.2 beschriebene Prozessmodell mittels Mehrebenenanalysen im Hinblick auf das Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen empirisch überprüft.

### 6.4.3 Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und Unterrichtsstörungen

In diesem Teilkapitel werden mittels Mehrebenenanalysen die in unserem Prozessmodell postulierten Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen (Einstellungen, Attributionen und Verhalten) und den Unterrichtsstörungen empirisch überprüft. Ziel

<sup>48</sup> In der vorliegenden Analyse wurde die Zuordnung des Oberstufentyps individuell vorgenommen, d.h. wer in der Mehrzahl der Hauptfächer das Realniveau besucht, gilt als Realschülerin resp. Realschüler, wer in der Mehrzahl der Fächer das Sekniveau besucht als Sekschülerin resp. Sekschüler

unserer Analysen ist nicht in erster Linie eine möglichst hohe Varianzaufklärung, sondern die schrittweise Überprüfung unseres Prozessmodells.<sup>49</sup>

Tabelle 6.9: Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Elternerwartungen (Mehrebenenanalyse)

	6. Klasse	8. Klasse
Intercept	.06	.04
Schichtzugehörigkeit	-.12	.04
Erwartung höchster Schulabschluss	-.07	-.12
Schulleistung: erwartete Individualnorm	-.02	-.03
Schulleistung: erwartete kriteriale Norm	-.02	.06
Schulleistung: erwartete Sozialnorm	-.17**	-.16***
level-2-Varianz	.11*	.13**
level-1-Varianz	.90***	.88***
-2*log (likelihood)	949.5	1498.3
erklärte Varianz level 1	1.3%	-

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$   $n = 339 / 538$

Anders als bei den Testleistungen haben elterliche Erwartungen einen sehr geringen Erklärungswert für die Vorhersage von Unterrichtsstörungen. Einzig die erwartete Sozialnorm erweist sich als signifikanter Prädiktor (vgl. Tab. 6.9). Kinder von Eltern, die im Vergleich zur Klasse leistungsmässig von ihrem Kind viel erwarten, geben an, den Unterricht seltener zu stören. Zusätzlich weist die signifikante level-2-Varianz auf Unterschiede in der Auftretenshäufigkeit von Unterrichtsstörungen zwischen den Klassen hin.

In einem nächsten Schritt haben wir die Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und Unterrichtsstörungen untersucht.

Tabelle 6.10: Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Elternverhalten (Mehrebenenanalyse)

	6. Klasse	8. Klasse
Intercept	-.02	-.10
Schichtzugehörigkeit	-.10	.03
Elternreaktionen auf schlechte Noten	0.0	-.03
Autonomieunterstützend		
Ergebnisorientiert	.09	0.0
Hausaufgabensituation		
Selbständigkeit	-.24***	-.16***
Konflikte	0	.13**
Struktur-Kontrolle	-.01	.14***
Erziehungsstil (Schülersicht)		
Autonomieunterstützend - Zuwendung	-.30***	-.18***
level-2-Varianz	.07	.13**
level-1-Varianz	.76***	.77***
-2*log (likelihood)	953.8	1464.3
erklärte Varianz level 1	16.8%	9.5%

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$   $n = 364 / 550$

<sup>49</sup> Dabei sei nochmals darauf hingewiesen, dass alle in den Mehrebenenanalysen untersuchten intervallskalierten Prädiktoren zuvor z-standardisiert wurden, womit eine direkte Vergleichbarkeit ermöglicht wurde.

Analog zur Analyse bezüglich der Schülerleistungen ist die Varianzaufklärung für Sechstklässler höher als die für Achtklässler, doch finden sich in der Wichtigkeit der analysierten Prädiktoren Unterschiede. Während der Erziehungsstil keinen signifikanten Erklärungswert für die Testleistungen hatte, ist er hier von hoher Wichtigkeit. Jugendliche, die den Erziehungsstil ihrer Eltern als warm und autonomieunterstützend erleben und von einer hohen Selbständigkeit bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben berichten, geben an, den Unterricht seltener zu stören. In der achten Klasse stören ausserdem Jugendliche häufiger, die angeben, in Hausaufgabensituationen viele Konflikte zu erleben und die ihre Eltern als sehr strukturierend und kontrollierend erleben<sup>50</sup>.

In einem dritten Schritt haben wir die Zusammenhänge zwischen Elternattributionen und Unterrichtsstörungen empirisch überprüft.

Tabelle 6.11: Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Elternattributionen (Mehrebenenanalyse)

		6. Klasse	8. Klasse
Intercept		.05	-.06
Schichtzugehörigkeit		-.09	.02
Attribution gute Schulleistung	Fähigkeit und Interesse (internal stabil)	.09	-.06
	Anstrengung (internal variabel)	.06	-.10*
	Verhalten der Lehrperson (external stabil)	-.11	-.03
	Glück (external variabel)	.08	.05
Attribution schlechte Schul- leistung	Fähigkeit und Interesse (internal stabil)	.17***	.14**
	Anstrengung (internal variabel)	.01	.05
	Verhalten der Lehrperson (external stabil)	.02	-.06
	Glück (external variabel)	-.04	-.07
level-2-Varianz		.09*	.12**
level-1-Varianz		.83***	.85***
-2*log (likelihood)		934.9	1370.5
erklärte Varianz level 1		7.4%	12.8%

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$        $n = 344 / 498$

In der sechsten Klasse erklären Elternattributionen 7.4%, in der achten Klasse 12.8% der Varianz auf level 1. Ähnlich wie bei den Leistungen scheint die Attribution von Misserfolg auf Fähigkeit und Interesse besonders ungünstig zu sein. Jugendliche von Eltern, die den Misserfolg ihrer Kinder häufig mangelnder Fähigkeit und fehlendem Interesse zuschreiben, geben an, den Unterricht häufiger zu stören. In der achten Klasse berichten Jugendliche, deren Eltern angeben, Erfolg häufig auf Anstrengung zurückzuführen, dass sie den Unterricht weniger häufig stören. Insgesamt können mit der Be-

<sup>50</sup> Während im Nullmodell (d.h. in der Analyse werden keine Prädiktoren berücksichtigt) die Klassenvarianz für die sechste Klasse auf dem 0.1- Niveau signifikant ist, ist dies bei der Berücksichtigung von Prädiktoren für die sechste Klasse nicht mehr der Fall. In der 8. Klasse bleibt die Level-2-Varianz auch unter Einbezug von Prädiktorvariablen signifikant.



ren Jugendliche, die von sich sagen, dass sie häufig andere Kinder plagen und sich sehr gut durchsetzen können, den Unterricht eher. Dies müssen aber nicht unbedingt Jugendliche sein, die schlechte Schulleistungen erbringen. In einer weiterführenden Analyse haben wir die Gesamtestleistung als zusätzlichen Prädiktor ins Modell einbezogen, diese wies aber weder in der sechsten noch in der achten Klasse einen signifikanten Erklärungswert auf. Werden motivationale, soziale und kognitive Schülermerkmale in die Analyse einbezogen, stellt das Geschlecht (im Gegensatz zur dargestellten Varianzanalyse) im Modell keinen signifikanten Prädiktor mehr dar.

Somit berichten konfliktfähige Jugendliche, die Ziele auch erreichen, die sie sich gesetzt haben, eine hohe intrinsische Motivation aufweisen und gute Fähigkeitsselbstkonzepte haben – unabhängig von ihrem Geschlecht und den erbrachten Schulleistungen – von weniger Unterrichtsstörungen.

#### 6.4.5 Mehrebenenanalyse: Zusammenhänge zwischen Lehrer- und Klassenmerkmalen und Unterrichtsstörungen

Neben elterlichen Einstellungen, Attributionsmustern und Verhaltensweisen sowie Schülermerkmalen geht unser Modell davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrperson durch den Jugendlichen sowie Klassenmerkmalen und dem Ausmass von Unterrichtsstörungen besteht. Im Folgenden wird zuerst auf den Einfluss von Lehrermerkmalen und in einem zweiten Schritt auf die Vorhersagekraft von Klassenmerkmalen eingegangen. Die Tabelle 6.13 gibt einen Überblick über die Analyse von Unterrichtsstörungen durch Lehrermerkmale.

Tabelle 6.13: Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Lehrermerkmale (Mehrebenenanalyse, Schülersicht)

	6. Klasse	8. Klasse
Intercept	.10	-.07
Zufriedenheit mit Lehrperson	-.32***	-.28***
Leistungsbezogene Klassenführung	-.02	0
Lehrerethos		
Beziehungsorientierung	.06	.09
Bildungsorientierung	-.16**	-.15***
level-2-Varianz	.05	.12**
level-1-Varianz	.78***	.79***
-2*log (likelihood)	1138.9	1821.8
erklärte Varianz level 1	16.1%	9%

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$   $n = 432 / 682$

Schülerinnen und Schüler, die mit ihrem Lehrer / ihrer Lehrerin zufrieden sind und die ihren Lehrer / ihre Lehrerin als bildungsorientiert beschreiben, haben nicht nur bessere Schulleistungen (vgl. Kapitel 6.3.4), sondern stören auch weniger im Unterricht. Noch wichtiger für das Ausmass der Störungen ist jedoch die Zufriedenheit mit der Lehrperson. Jugendliche, die mit ihrer Lehrperson zufrieden sind, erbringen zwar keine besseren Leistungen, stören jedoch signifikant weniger häufig den Unterricht.

Als nächstes ist nun von Interesse, ob sich - wie theoretisch angenommen - auch Klassenmerkmale auf das Ausmass von individuell berichteten Unterrichtsstörungen auswirken. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über den Zusammenhang



von Klassenmerkmalen und das Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen. Dabei wurden alle Prädiktoren als level-2-Prädiktoren in die Analyse einbezogen.

Tabelle 6.14: Erklärung von Unterrichtsstörungen durch Klassenmerkmale (Mehrebenenanalyse)

	6. Klasse	8. Klasse
Intercept	.76***	.27**
Prozentualer Anteil von Knaben	.03	.02
Prozentualer Anteil von Kinder, die angeben häufig zu plagen	.16*	.23***
Klassenklima / Klassenzufriedenheit	-1.4***	-.50*
Schultyp		
Sekundarschule	-	-.10
Gemischt	-	-.38
level-2-Varianz	0	.03
level-1-Varianz	.87***	.88***
-2*log (likelihood)	1217.8	1899.4
erklärte Varianz level 1	12.5%	8.3%

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$   $n = 451 / 694$

Wie aus der obenstehenden Tabelle ersichtlich wird, haben das Klassenklima und der prozentuale Anteil von Kindern je Klasse, die angeben, häufig zu plagen, einen substantiellen Zusammenhang mit dem Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen. Keinen Einfluss hat die Zusammensetzung der Klasse hinsichtlich des Geschlechts.

In der achten Klasse führt der Einbezug der oben aufgeführten Prädiktorvariablen dazu, dass die sonst auf dem 0.01 Niveau signifikante level-2-Varianz verschwindend klein wird, d.h. die klassenspezifischen Unterschiede im Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen sind nicht mehr signifikant. Auch die Zugehörigkeit zu einer Sek-, Real- oder Mischklasse kann Unterschiede im Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen nicht erklären. Vielmehr stellen das in einer Klasse herrschende Klassenklima sowie der prozentuale Anteil je Klasse von Kindern, die angeben, häufig zu plagen, wichtige Prädiktoren für das Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen dar.

Während für die erbrachten Leistungen weder das Klassenklima noch der prozentuale Anteil je Klasse von Kindern, die angeben, häufig zu plagen, eine Rolle spielen, sind diese für das Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen von entscheidender Bedeutung.

## 6.5 Fazit

Der Befund von Krumm (1996), dass Eltern für die Erklärung von Schülerverhalten wichtig sind, konnte in unserer Untersuchung bestätigt werden. Unser Kapitel beschäftigte sich jedoch nicht nur mit der Frage, welchen Erklärungswert die Eltern für das Schülerverhalten haben, vielmehr haben wir in diesem Kapitel ein Prozessmodell dargestellt, theoretisch fundiert und empirisch überprüft, das die Leistungen der Schüler/innen und ihre Bereitschaft, den Unterricht zu stören, mehrperspektivisch erklärt. Einerseits spielen die Erwartungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern eine Rolle, andererseits haben wir schulspezifische Variablen wie Lehrer- und Klassenmerkmale in dieses Modell einbezogen. Schliesslich wurden Schülermerkmale wie Motivation, Volition und Fähigkeitsselbstkonzept berücksichtigt, welche die Bereitschaft beeinflussen, gute Leistungen zu erbringen und den Unterricht zu stören.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass der Einfluss der Eltern auch in der Schweiz in seinem Ausmass nicht zu unterschätzen ist. So liegt bei den Sechstklässlern die Varianzaufklärung durch Elternmerkmale im Deutschttest zwischen 19.8% (elterliches Verhalten) und 26.3% (Attributionen), im Mathematiktest zwischen 12.4% (Verhalten) und 26.8 % (Attributionen). Bei den Achtklässlern ist die Varianzaufklärung etwas weniger hoch, beträgt aber immer noch zwischen 20.2% (Attributionen) und 22.7% (Verhalten) bei den Deutschttests und zwischen 8.3% (elterliches Verhalten) und 14.1% (Erwartungen) bei den Mathematiktests. Die Wichtigkeit von Elternmerkmalen nimmt also mit zunehmenden Alter etwas ab, ihr Einfluss bleibt aber bestehen. So konnte in einer weiterführenden Analyse mittels Strukturgleichungsmodellen gezeigt werden, dass die elterliche Erwartung an das Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler im Klassenvergleich einerseits direkt mit den Testleistungen zusammenhängt, jedoch auch über die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler moderiert wird. Während bei den Sechstklässlern der direkte Pfad zwischen den elterlichen Erwartungen und den Schülerleistungen deutlich ausgeprägter war als der indirekte Pfad über die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, bleibt bei den Achtklässlern der direkte Zusammenhang zwischen der elterlichen Erwartung und den Testleistungen zwar bestehen, nimmt aber in seiner Wichtigkeit deutlich ab.

Für die Erklärung von Unterrichtsstörungen kann ebenfalls nicht allein auf Schülermerkmale zurückgegriffen werden, obwohl Unterrichtsstörungen in Eltern-Lehrpersonen-Gesprächen meist individualisiert auf Schülerebene angegangen werden. Schülerinnen und Schüler neigen weniger dazu, den Unterricht zu stören, wenn Eltern hohe Erwartungen bezüglich des Leistungsverhaltens im Klassenvergleich haben, die Kinder als selbständig bei der Erledigung der Hausaufgaben wahrnehmen sowie einen autonomieunterstützenden, durch hohe Zuwendung geprägten Erziehungsstil praktizieren. Ungünstig wirken sich dagegen ein stark strukturierender und kontrollierender Erziehungsstil, viele Konflikte wegen der Hausaufgaben sowie bei den Achtklässlern die elterliche Zuschreibung von schlechten Leistungen auf Fähigkeit und Interesse aus.

Die Schichtzugehörigkeit spielt zwar für die Ausprägung gewisser Elternmerkmale eine Rolle (z. B. Erwartungen an den höchsten Schulabschluss), ihr direkter Einfluss auf die Schülerleistungen ist jedoch gering und auf die Unterrichtsstörungen vernachlässigbar.

Die zahlreichen signifikanten Korrelationen zwischen Eltern- und Schülermerkmalen weisen – neben den bereits erwähnten Befunden der Strukturanalysen - darauf hin, dass es Zusammenhänge zwischen Elternerwartungen, -einstellungen und – verhaltensweisen und den Schülermerkmalen gibt. Dieser Befund ist zwar erwartet worden, aber nicht ganz unproblematisch, denn die Wahrnehmung der Eltern und die Selbsteinschätzung der Kinder unterliegt gewissen Stereotypisierungen. So erklären sich die Eltern bei Mädchen eine gute Note häufiger mit Fleiss als bei Knaben, und sie berichten von weniger Konflikten mit Hausaufgaben. Bei Realschülerinnen und Realschülern kommt es signifikant häufiger vor als bei Primar- und Sekundarschülern, dass sich die Eltern schlechte Leistungen mit mangelnden Fähigkeiten und fehlendem Interesse erklären. Auch die Schülerinnen und Schüler selber schätzen sich je nach Geschlecht und Schultyp unterschiedlich ein. So haben Mädchen ein signifikant niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik, und zwar auf allen drei Schulstufen, obwohl sich ihre Leistungen erst in der 8. Klasse von denjenigen der Knaben unterscheiden.

Dieser Befund ist insofern brisant, als das Fähigkeitsselbstkonzept für die Erklärung von Schülerleistungen eine wichtige Rolle spielt. Einen geringeren Erklärungswert für die Schülerleistungen haben dagegen die Motivation und die Volition. Allerdings stören diejenigen Schülerinnen und Schüler häufiger, welche von einer niedrigen Voli-

tion und intrinsischen Motivation berichten. Weniger häufig stören Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept und einer guten Konfliktlöse- und Kritikfähigkeit. Kognitive, soziale und motivationale Schülermerkmale sind demnach nicht nur für das Leistungsverhalten relevant, vielmehr sind sie auch für das Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen wichtig. In der achten Klasse können die Schülermerkmale sogar bedeutend mehr Varianz im Hinblick auf die Unterrichtsstörungen als auf die Testleistungen erklären.

Schülerverhalten hängt also sowohl mit Eltern- als auch Schülermerkmalen zusammen. Dabei können Elternmerkmale Schülerleistungen besser erklären als Unterrichtsstörungen. Bei den Schülermerkmalen ist es – insbesondere für die Achtklässler – genau umgekehrt. Für die Erklärung von Unterrichtsstörungen haben die Schülermerkmale eine bedeutendere Aussagekraft als die Elternmerkmale.

Die in unserem Modell einbezogenen Variablen auf Klassenebene (Lehrer- und Klassenmerkmale) tragen (mit Ausnahme der Strukturvariable „Schultyp“) zur Erklärung von Schülerleistungen wenig bei. Am wichtigsten ist das Lehrerethos: Schülerinnen und Schüler, die ihre Lehrperson als eher bildungsorientiert wahrnehmen, erbringen bessere Leistungen als solche, die sie als eher beziehungsorientiert beschreiben. Die leistungsbezogene Klassenführung dagegen wirkt sich nicht leistungsfördernd aus, und es spielt auch keine Rolle, ob die Schüler/innen mit ihrer Lehrperson zufrieden sind. Allerdings hat die Zufriedenheit mit der Lehrperson einen Erklärungswert für die Ausprägung von Unterrichtsstörungen. Auch berichten Jugendliche aus Klassen mit gutem Klassenklima – unabhängig von der besuchten Klassenstufe resp. vom Schultyp - von deutlich weniger Unterrichtsstörungen. Auch wird in Klassen, in denen es prozentual wenig Kinder gibt, die angeben, häufig zu plagen, weniger gestört.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich unser Prozessmodell bei der empirischen Überprüfung bewährt hat. Schülerverhalten lässt sich nur unter Berücksichtigung des komplexen Wechselspiels zwischen schulischen und häuslichen Einflussfaktoren angemessen erfassen und erklären, wobei die Eltern mit ihren Einstellungen und ihrem Verhalten in diesem Wechselspiel eine Schlüsselrolle spielen.

## 7 Zusammenarbeit: Konzepte und Wirkungen

Nachdem in Kapitel 5 das Verhältnis von Schule und Familie und in Kapitel 6 familiäre Bedingungen von Schülerleistungen untersucht worden sind, steht nun die Analyse der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen im Zentrum. Insbesondere wollen wir die postulierten Funktionen der Zusammenarbeit testen, die in Kapitel 3 eingeführt worden sind. Um Probleme und Chancen der Zusammenarbeit zu illustrieren, werden aber eingangs Fallbeispiele vorgestellt und heuristische Thesen daraus abgeleitet. Danach werden Kriterien entwickelt, von denen wir annehmen, dass sie auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit hinweisen. Mit Erfolg meinen wir, dass sowohl die Eltern, die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler beim Erreichen dieser Kriterien besonders profitieren können. Es wird dann untersucht, in welchem Ausmass und unter welchen Bedingungen diese Kriterien erreicht werden und ob Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler tatsächlich bei der Erfüllung dieser Kriterien profitieren können. In Kapitel 8 werden sodann gesellschaftliche und politische Grundlagen der Zusammenarbeit vertieft bearbeitet.

### 7.1 Zusammenarbeit aus der Sicht der Beteiligten: Sechs Fallgeschichten

Die folgenden sechs Fallgeschichten zeigen sechs verschiedene Verläufe der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schülern / Schülerinnen. Anlass der vertieften Zusammenarbeit sind in allen sechs Fallbeispielen die Schulleistungen der Jugendlichen. Daneben kommen aber eine Reihe weiterer Themen zur Sprache. Die befragten Eltern, Lehrperson und Schüler / Schülerinnen äusserten sich einerseits zu ihrem eigenen Fall (deskriptive Ebene), sie wurden aber auch darüber befragt, wie sie sich die Zusammenarbeit vorstellten, welche Wünsche sie diesbezüglich an die andere Seite hätten und welchen Nutzen sie in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sehen würden (normative Ebene). Bei der Darstellung der Fallgeschichten achteten wir besonders darauf, die teils sehr unterschiedlichen Perspektiven aller drei Seiten herauszuarbeiten und miteinander zu vergleichen. Jede Fallgeschichte ist mit einem kurzen Kommentar versehen, der ein Fazit zieht und auf besonders interessante Sachverhalte hinweist. Abgerundet wird das Kapitel von einigen Schlussfolgerungen, die in Form von Thesen bewusst zugespitzt formuliert sind und einen Beitrag zur Diskussion über sinnvolle Formen und mögliche Wirkungen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus leisten sollen.

#### 7.1.1 Falldarstellung 1: Schulschwierigkeiten während des Übertrittsverfahrens in der 6. Klasse

##### *Das Kind in der Schule und zu Hause:*

Nick Gurtner<sup>51</sup> besucht die sechste Primarklasse. Weil seine Leistungen während des Übertrittsverfahrens plötzlich schlechter wurden, wird er die Realschule besuchen. Möglicherweise haben die Hinweise seiner Eltern, dass seine Leistungen während des Winterquartals noch etwas besser werden sollten, auf ihn einen Druck ausgeübt, mit

<sup>51</sup> Alle Namen wurden zufällig gewählt.

dem er nicht umgehen konnte. Jedenfalls zeigte er plötzlich neue, unangenehme Verhaltensweisen gegenüber den Eltern. Er informierte sie nicht korrekt über seine Noten und verweigerte die Erledigung der Hausaufgaben. Die Eltern suchten daraufhin den Kontakt mit Herrn Affolter, Nicks Lehrer. Gemeinsam wurden verschiedene Massnahmen vereinbart. So musste Nick ein Hausaufgabenbüchlein führen, das von den Eltern kontrolliert wurde. Der gewünschte Erfolg blieb aber aus. Nick zeigte zwar vordergründig Einsicht, änderte sein Verhalten aber kaum. Die Eltern kamen zum Schluss, dass sie mit vermehrtem Druck (unter anderem schränkten sie seine sportlichen Freizeitaktivitäten ein) nicht zum Erfolg kommen würden. Die Kontrollmassnahmen wurden aufgehoben, und seither erbringt Nick wieder bessere Leistungen. Der Tatsache, dass er nun die Realschule besuchen wird, steht Nick zwiespältig gegenüber. Einerseits möchte er lieber in der Realschule gute Noten haben als in der Sekundarschule schlechte. Andererseits spricht er davon, dass er vielleicht nochmals eine Chance bekommen werde. Die Eltern glauben allerdings, dass es dafür vorläufig zu spät sei.

Frau Gurtner investiert jeden Tag sehr viel Zeit, um mit ihren beiden Kindern die Hausaufgaben zu erledigen. Sie ist der Meinung, dass in der Schule gewisse Dinge vernachlässigt würden, auf die sie Wert lege (z. B. Einmaleins, genau in die Häuschen schreiben beim Rechnen). Das führe bei der Erledigung der Hausaufgaben zuweilen zu Spannungen mit den Kindern. Nick seinerseits ist der Meinung, dass ihm die Mutter bei den Hausaufgaben zu sehr hilft. Er bemüht sich, seine Hausaufgaben soweit möglich selbständig zu erledigen und nur bei Schwierigkeiten um Hilfe zu bitten. Das Verhältnis zu seinen Eltern beschreibt er als gut. Es ist ihm wichtig, dass sie Verständnis für schlechte Noten zeigen, wenn sie sehen, dass er sich angestrengt hat. Andernfalls reagieren sie auch einmal verärgert.

### ***Zusammenarbeit zwischen Herrn Affolter und der Familie Gurtner***

Das Ehepaar Gurtner hat die Zusammenarbeit mit Herrn Affolter als sehr konstruktiv erlebt, obwohl das gemeinsame Ziel, der Übertritt von Nick in die Sekundarschule, letztlich nicht erreicht wurde. Sie hatten das Gefühl, Rückendeckung zu bekommen und für ihre Anliegen Verständnis zu finden. Zudem ist Frau Gurtner überzeugt, dass sich auch das Kind sicherer und wohler fühle, wenn es spüre, dass Eltern und Lehrpersonen am gleichen Strick zögen. Für sie sind Elterngespräche ganz wichtig, weil hier Gelegenheit besteht, auf die individuelle Situation ihres Kindes einzugehen. Zudem besuchen sie gemeinsam die Elternabende. Weitere Anlässe wie z. B. ein Konzert des Schulchores besucht Frau Gurtner in der Regel allein. Auch in den Augen von Herrn Affolter waren die Gespräche mit dem Ehepaar Gurtner von einer Atmosphäre der Offenheit geprägt. Die vereinbarten Massnahmen führten leider nicht zum Erfolg, und Herr Affolter stellt sich im Nachhinein die Frage, ob ein schriftliches Festhalten der Abmachungen und eine rigorosere Kontrolle von Nick sinnvoll gewesen wären. Nick selber kann sich an die Zusammenarbeit zwischen seinen Eltern und Herrn Affolter nur bruchstückhaft erinnern. Er sieht den Grund für seinen vorübergehenden Leistungseinbruch klar bei sich selber und nicht bei den Eltern oder beim Lehrer. Ein Schlüsselerlebnis war für ihn ein Lernberichtsgespräch, bei dem ihm beide Seiten Mut machten und er Tipps bekam, wie er besser und schneller lernen könne. Seither gibt er sich mehr Mühe.

### ***Gestaltung der Zusammenarbeit und Wirksamkeitsannahmen***

Frau Gurtner äussert sich sehr positiv über die Unterstützung, welche die Familie von Herrn Affolter erhalten hat. Sie findet es sehr sinnvoll, dass er anstelle eines Eltern-

abends ein weiteres individuelles Elterngespräch anbietet. Der Austausch über allfällige Schwierigkeiten führt dazu, dass Eltern und Lehrperson auf das gleiche Ziel hin arbeiten können und das Kind spürt, dass sich beide Seiten in ihrer erzieherischen Grundhaltung einig sind. Sie ist überzeugt, dass dies dem Kind Sicherheit gibt, auch wenn daraus nicht zwingend eine Leistungssteigerung folgt. Offene Wünsche hat Frau Gurtner im Bereich von lernstoffbezogenen Informationen. Diese könnten ihr helfen, mit dem Kind zu lernen. Eine Art „Anlaufstelle“, wo bei Schwierigkeiten mit Hausaufgaben nachgefragt werden könnte, würde sie ebenfalls sehr begrüßen.

Herr Affolter hebt vor allem die gegenseitige Information als sein wichtigstes Anliegen der Elternzusammenarbeit hervor. Er will, dass die Eltern über die Leistungen und das Lernverhalten ihres Kindes informiert sind, damit auch der Übertrittsentscheid möglichst in gegenseitigem Einvernehmen gefällt werden kann. Daher bietet er neben dem Übertrittsgespräch in der 6. Klasse ein weiteres freiwilliges Gespräch in der 5. Klasse an. Trotz dieses grossen Aufwandes, der auch von Frau Gurtner hervorgehoben wird, ist Herr Affolter der Meinung, die Elternzusammenarbeit eher „auf Sparflamme“ zu betreiben. So sieht er es beispielsweise nicht als seine Aufgabe an, Kontakte zwischen Eltern zu ermöglichen, weshalb er keine geselligen Veranstaltungen organisiert. Lerntipps und Materialien gibt er nur an interessierte Eltern weiter, wobei diese oft eher übermotiviert seien und eher „gebremst“ werden müssten. Den Anliegen von Frau Gurtner bezüglich Hausaufgabenunterstützung steht er also grundsätzlich zurückhaltend gegenüber. Er betont aber ebenfalls, dass eine übereinstimmende Grundeinstellung gegenüber dem Kind wertvoll ist. Gleichzeitig betont er, dass das Kind einbezogen werden und begreifen muss, welche Verhaltensänderungen von ihm erwartet werden.

Auch Nick betont, dass der Austausch von Informationen zwischen Eltern und Lehrpersonen wichtig sei, einerseits über das Kind, aber auch über den Schulbetrieb. Eine zu engmaschige Absprache, welche eine Kontrolle bedeuten würde, lehnt er allerdings ab. So findet er es sinnvoll, dass die Eltern durch die Schulzeugnisse über die Leistungen der Kinder informiert werden, so dass diese die Möglichkeit haben, eine schlechte Note mit einer besseren Leistung in der nächsten Prüfung zu korrigieren. Die Erziehung sollte seiner Meinung nach nur bei schulischen Belangen (z. B. Hausaufgaben) oder bei grösseren Vergehen der Schüler/innen ein Thema sein. Auch findet er es nicht unbedingt hilfreich, wenn Lehrpersonen Eltern Anweisungen geben, wie sie mit ihrem Kind lernen sollen. Der Schulerfolg hänge insbesondere vom Kind ab, insofern ist für ihn die Frage nicht geklärt, ob eine intensive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen leistungsfördernd sei.

### ***Kommentar***

Obwohl das Ziel der Zusammenarbeit zwischen der Familie Gurtner und Herrn Affolter, Nick den Übertritt in die Sekundarschule zu ermöglichen, nicht erreicht wurde, beurteilen die beteiligten Personen die Zusammenarbeit positiv. Dafür ist das Engagement von Herrn Affolter ausschlaggebend. Frau Gurtner betont, dass sie den damals nötigen Rückhalt von ihm bekommen und sich mit ihren Anliegen ernst genommen gefühlt habe. Das Fallbeispiel zeigt, dass Zusammenarbeit nicht nur dann als erfolgreich erlebt wird, wenn die gemeinsam festgelegten Ziele erreicht werden. Nick selber, der sich nur noch bruchstückhaft an die Zusammenarbeit zwischen seinen Eltern und dem Lehrer erinnert, streicht seine eigene Verantwortung für sein Lernen heraus. Für ihn war entscheidend, dass ihm beide Seiten Mut gemacht und Unterstützung zugesichert haben.

Bei den Zielen der Zusammenarbeit setzen Herr Affolter und Frau Gurtner unterschiedliche Schwerpunkte: Er betont die Wichtigkeit des gemeinsamen Informationsaustausches, die übereinstimmende Grundhaltung gegenüber dem Kind, die ihm Sicher-

heit und Rückhalt verleihen soll. Auch über den Sinn und Zweck von stofflich-inhaltlichen Hilfestellungen für die Eltern gehen ihre Meinungen auseinander. Aber diese Differenzen sind unwesentlich. Entscheidend sind die gemeinsamen Bemühungen im Interesse des Kindes und die gute Beziehung zwischen den Gesprächspartnern.

### **7.1.2 Falldarstellung 2: Lernstörung und Aussenseiterrolle**

#### ***Das Kind in der Schule und zu Hause:***

Madlen Hofer geht in die 6. Klasse und wird später die Realschule besuchen, da ihre Schulleistungen mehrheitlich ungenügend sind. Vor allem in der Mathematik und in Französisch hat sie grosse Schwierigkeiten. Weil bei ihr in der 5. Klasse eine Dyskalkulie und ein ADS (Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom) diagnostiziert wurden, bekommt sie seit einiger Zeit von einer schulischen Heilpädagogin Zusatzunterricht. In der Klasse ist sie inzwischen gut integriert. Madlen lebt mit ihren Eltern und zwei Geschwistern zusammen. Sie hat zu ihren Eltern ein gutes Verhältnis und ist der Meinung, dass diese sich genügend Zeit für sie nehmen. Ihre schlechten Schulleistungen nehmen die Eltern mehr oder weniger stillschweigend zur Kenntnis. Die Hausaufgaben erledigt Madlen inzwischen weitgehend selbständig, nachdem die Mutter früher oft ganze Nachmittage mit ihr gelernt hatte. Sie kann sich aber jederzeit Hilfe holen, entweder bei ihren Eltern oder bei ihrer jüngeren Schwester.

#### ***Zusammenarbeit zwischen Frau Balsiger und der Familie Hofer***

Die schlechten Mathematikleistungen von Madlen waren für die Familie, insbesondere für Frau Hofer, lange Zeit eine grosse Belastung. Sie meldete sich deswegen bereits in der 3. und 4. Klasse bei den Lehrkräften von Madlen, aber es geschah nichts. Die Lehrpersonen wiesen Frau Hofer lediglich an, mehr mit Madlen zu üben, was bei der Hausaufgabenerledigung regelmässig zu Tränen führte. Frau Hofer glaubt, dass den Lehrkräften das nötige Wissen fehlte, um die Schwierigkeiten von Madlen richtig einzuschätzen und die notwendigen Schritte einzuleiten. Als Madlen in die 5. Klasse kam, fiel ihrer neuen Klassenlehrerin, Frau Balsiger, auf, dass Madlen in der Klasse gemobbt wurde. In gegenseitigem Einvernehmen wurde die Erziehungsberatungsstelle eingeschaltet. Obwohl Madlen inzwischen besser in der Klasse integriert ist, wird sie auf ihren eigenen Wunsch und mit der Unterstützung von Frau Balsiger die 7. Klasse ohne ihre alten Schulkameradinnen und -kameraden besuchen. Damit soll ihr ein Neuanfang ermöglicht werden.

Obwohl sich die Eltern immer noch Sorgen um die schulischen Leistungen ihrer Tochter machen, stellen sie eine enorme Verbesserung der Situation fest. Madlen geht inzwischen trotz ihrer vielen Misserfolgserebnisse gerne zur Schule. Beim letzten Übertrittsgespräch konnten Frau Balsiger und der ebenfalls anwesende Mathematiklehrer die Befürchtungen der Eltern zerstreuen, Madlen müsse die Klasse wiederholen oder eine Kleinklasse besuchen. Stattdessen machten sie ihr Mut und wiesen auf die Fortschritte hin, die sie bereits gemacht habe. Frau Hofer ist sehr froh, dass Frau Balsiger ihre Ängste und Sorgen von Anfang an ernst nahm und sowohl wegen des Mobbing als auch wegen der Lernstörung die notwendigen Schritte einleitete. Sie fühlt sich von ihr ernst genommen und schätzt ihre Kompetenz und ihr Engagement ausserordentlich.

Madlen selber erinnert sich nur bruchstückhaft an die Zusammenarbeit zwischen Frau Balsiger und ihren Eltern. Sie geht aber ebenfalls kurz auf das erwähnte Übertrittsgespräch ein, an dem ihr Mut gemacht und ihre Fortschritte gelobt worden seien.

### ***Gestaltung der Zusammenarbeit und Wirksamkeitsannahmen***

Frau Balsiger führt jedes Jahr einen bis zwei Elternabende durch, bei denen es um schulische Themen geht. Zudem finden einmal jährlich Elterngespräche sowie ein geselliger Anlass statt, der den Eltern Gelegenheit bietet, einander besser kennen zu lernen. Diese Anlässe werden von fast allen Eltern besucht (Ausnahmen sind Eltern mit schlechten Sprachkenntnissen). Frau Balsiger fragt zuweilen Eltern für die Mitarbeit bei einem Klassenprojekt an. Wegen der zeitlichen Belastung bezieht sie die Eltern aber nur dann in den Unterricht ein, wenn diese ihr als Fachpersonen von Nutzen sind. Auf Anfrage berät sie die Eltern von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, betont aber, dass sie nicht entscheiden könne, was für das Kind das Sinnvollste sei. Wichtigstes Ziel der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist für Frau Balsiger ganz klar das Wohlbefinden des Kindes. Wenn Kinder und Jugendliche wüssten, dass sie von beiden Seiten ernst genommen würden und man sich um sie bemühe, gehe es ihnen besser. Zudem kann im erzieherischen Bereich und bei der Schulleistung mehr von den Kindern gefordert werden, wenn eine Zusammenarbeit stattfindet. Frau Balsiger überträgt den Eltern ganz bewusst eine Mitverantwortung für das Verhalten ihres Kindes, indem sie diese wöchentlich darüber informiert. Gerade in dieser schwierig zu führenden Klasse, in der es einige Disziplinprobleme gibt, findet sie es ganz wichtig, dass die Eltern Mitverantwortung übernehmen. Da die Kinder meist nicht wollen, dass die Eltern von ihrem Fehlverhalten erfahren, hat sie mit diesem System gute Erfahrungen gemacht, auch wenn sich damit nicht alle Probleme lösen lassen. Frau Balsiger hat kaum je Auseinandersetzungen mit Eltern gehabt, und Grenzen der Zusammenarbeit sieht sie nur wegen der zeitlichen Belastung. Sie würde die Einführung einer bezahlten Sprechstunde für Eltern sehr begrüßen.

Bei der Familie Hofer hat Frau Balsiger ihr Ziel, das Wohlbefinden des Kindes (und damit der ganzen Familie) zu steigern, klar erreicht. Frau Hofer schildert ausführlich ihre Erleichterung darüber, dass sie nach vielen enttäuschenden Erfahrungen ein offenes Ohr für ihre Sorgen und Anliegen gefunden hat. Die Kommunikation mit den früheren Lehrkräften von Madlen war durch Missverständnisse und mangelndes Problembewusstsein geprägt gewesen. Frau Hofer sieht das Ziel der Zusammenarbeit vor allem darin, einander besser kennen zu lernen, Missverständnisse frühzeitig zu klären und ein Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und den Lehrpersonen aufzubauen. Dies könne auch positive Auswirkungen auf die Leistungen haben und eine Annäherung der Erziehungsvorstellungen mit sich bringen. Für das Ehepaar Hofer ist es selbstverständlich, allein oder zu zweit alle Schulanlässe ihrer drei Kinder zu besuchen. Neben den Anlässen der gesamten Schule schätzt Frau Hofer vor allem die Elternabende auf Klassenebene, bei denen es auch Raum für Gespräche gibt. Allerdings findet sie es nicht nötig, dass noch mehr Elternanlässe organisiert werden. Es kämen ja doch immer wieder die gleichen interessierten Eltern, und die anderen würden unerreichbar bleiben.

Madlen äussert sich zur Frage nach den Zielen und Aufgaben der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zurückhaltend, meint aber, dass Eltern sowohl über die Leistungen als auch über das Verhalten ihrer Kinder informiert werden sollten. Der Übertrittsentscheid nach der 6. Klasse sollte ihrer Ansicht nach gemeinsam gefällt werden.

### ***Kommentar***

Das Fallbeispiel ist besonders interessant, weil sowohl über gelungene als auch über nicht gelungene Zusammenarbeit berichtet wird. Die Lernschwächen von Madlen wurden von ihrer Mutter als dramatisch erlebt. Sie fand aber für ihre Sorgen bei den



Lehrpersonen allzu lange kein offenes Ohr, so dass erst in der 5. Klasse eine Abklärung in die Wege geleitet und die Diagnose „ADS“ und „Dyskalkulie“ gestellt wurde. Fehlendes Wissen bei den Lehrpersonen über Lernstörungen war dafür mitverantwortlich. Allerdings betonte Frau Balsiger ebenfalls, keine Expertin für Lernstörungen zu sein. Sie nahm aber die Sorgen der Mutter ernst, beobachtete Madlen aufmerksam und merkte daher auch, dass sie in der Klasse gemobbt wurde. Seit beide Probleme gezielt und professionell angegangen wurden, hat sich die Lebensqualität von Madlen und ihrer Mutter enorm verbessert. Frau Hofer gelingt es nun, die Schulleistungen ihrer Tochter zu akzeptieren und ihr die Verantwortung für die Erledigung der Hausaufgaben zu übertragen. Madlen ihrerseits geht wieder gerne zur Schule und hat an Selbstvertrauen gewonnen, obwohl sie nach wie vor keine gute Schülerin ist und bezüglich ihrer Leistungen viele Enttäuschungen hinnehmen muss.

### **7.1.3 Falldarstellung 3: Schulschwierigkeiten nach dem Umzug der Familie**

#### ***Das Kind in der Schule und zu Hause:***

Odette Indermühle ist das älteste von sechs Kindern in einer „Patchwork-Familie“. Da die Familie innerhalb eines Jahres zweimal umgezogen ist, musste sie zweimal die Schule wechseln. In der Folge hatte sie Stofflücken, und ihre Noten waren in der Sekundarschule zu Beginn sehr schlecht, und zwar vor allem im Fach Französisch. Sie strengte sich zu wenig an und steckte in einem Motivationstief, bis ihr von der Schule bezahlte Nachhilfestunden ermöglichten, ihren Rückstand aufzuholen. Inzwischen sind ihre schulischen Leistungen deutlich besser geworden, und seit sie in der Klasse eine Freundin gefunden hat, fühlt sie sich dort sehr wohl. Allerdings gibt es einige Knaben, die den Unterricht massiv stören, was sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Klasse zermürend ist. Das führt auch dazu, dass die Klassenlehrerin, Frau Christen, zuweilen auch mit denjenigen sehr streng sei, die nichts getan hätten. Davon abgesehen geht Odette gern zu ihr in die Schule.

Obwohl sechs Kinder in der Familie leben, nimmt sich die Mutter, Frau Indermühle, für jedes die nötige Zeit. Odette erledigt ihre Hausaufgaben selbständig, aber Frau Indermühle ist es sehr wichtig, dass sie ihren Kindern helfen kann, unangenehme Erlebnisse aus der Schule zu verarbeiten, indem sie ihnen zuhört und sich nötigenfalls mit einer Lehrperson in Verbindung setzt, wenn Klärungsbedarf besteht.

#### ***Zusammenarbeit zwischen Frau Christen und der Familie Indermühle***

Frau Indermühle äussert sich zur Zusammenarbeit mit Frau Christen kritisch. Zum einen störte sie sich daran, dass sich Frau Christen beim ersten Elterngespräch fast nur an ihre Tochter gewandt und die Eltern „links liegen gelassen“ habe. Auch Odette erwähnt, dass sie dies sehr befremdet habe. Zum anderen dauerte es ihrer Meinung nach zu lange, bis Frau Christen etwas unternommen und Französisch-Nachhilfeunterricht bei einer pensionierten Lehrerin organisiert habe. Sie hätten sich als Eltern zu wenig ernst genommen gefühlt und das Gefühl gehabt, Frau Christen habe kein offenes Ohr für ihre Anliegen. Zudem beschreibt sie Frau Christen als strenge, zuweilen ungerechte Lehrerin, obwohl sich Odette deutlich positiver über sie äussert.

Von diesen Spannungen ist auf der Seite von Frau Christen viel weniger zu spüren. Sie beschreibt die Atmosphäre des ersten Elterngesprächs als angenehm und berichtet, wie sie den Eltern geholfen habe, bezahlte Nachhilfestunden für ihre Tochter zu organisieren. Allerdings erwähnt sie zwei Vorkommnisse, in denen der Vater auf eine sehr

fordernde Art Ansprüche gestellt habe (einmal ging es um einen Busbetrieb zwischen dem Wohnort der Familie und dem Schulort, das zweite Mal musste ein Snowboard für Odette aufgetrieben werden, damit sie am Skilager teilnehmen konnte). Daran habe sie sich sehr gestört.

### ***Gestaltung der Zusammenarbeit und Wirksamkeitsannahmen***

Frau Indermühle schildert anhand verschiedener Episoden, die sie mit ihren anderen Kindern und ihren Lehrpersonen erlebt hat, worauf es ihr bei der Zusammenarbeit ankommt: Es braucht eine offene Gesprächsatmosphäre, in der beide Gesprächspartner einander zuhören und aufeinander eingehen. Nur wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, fühlt sich Frau Indermühle ernst genommen und kann ihre Anliegen äussern. Wenn die Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson nicht stimmt, wird das Kind unter Umständen in der Schule schikaniert, statt dass ihm geholfen wird. Dieser offene Dialog, in dem auch über die Entwicklung des Kindes ausgetauscht wird, ist Frau Indermühles wichtigstes Anliegen. Sie möchte nicht stärker in das Schulgeschehen einbezogen werden, und sie betont, dass die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder bei ihr liege und sie diese nicht an die Schule delegieren wolle. Trotz dieser eher distanzierten Haltung hat das Ehepaar Indermühle aber verschiedene von der Schule organisierte Anlässe wie ein Schülerkonzert, einen Informationsabend im Berufsbildungszentrum sowie einen Elternabend gemeinsam besucht.

Frau Christen führt in der siebten Klasse mit allen Eltern Gespräche, in der achten nur noch mit denjenigen, die dies wünschen. Wenn es schulische oder disziplinarische Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern gibt, sucht sie den Kontakt mit den Eltern. Ihr Ziel ist es, mit ihnen über die Probleme des Kindes auszutauschen und in seinem Interesse die beste Lösung zu suchen. Wenn sie mehr über den Hintergrund eines Kindes weiss, kann sie auch mehr Verständnis aufbringen. Die Eltern ihrerseits seien bei Leistungsschwierigkeiten sehr interessiert daran, die Probleme anzugehen und ihre Kinder zu unterstützen. Auch bei Disziplinproblemen würden sie ihre Kinder häufig in die Pflicht nehmen, wobei sie als Lehrerin zuweilen darauf achten müsse, dass die Eltern nicht allzu drastische Massnahmen ergriffen.

Odette findet es richtig, dass die Eltern über die Schulleistungen ihrer Kinder informiert sind. Allerdings glaubt sie nicht, dass eine engere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen zwangsläufig zu besseren Leistungen führt. Die Eltern sollen ihrer Ansicht nach auch wissen, wenn sich die Kinder in der Schule schlecht benehmen, aber nur, wenn es sich nicht um Kleinigkeiten wie etwa Streitereien unter Schülern handelt. Der Übertrittsentscheid nach der 6. Klasse sollte ihrer Meinung nach in erster Linie von den Lehrpersonen gefällt werden, da diese am besten beurteilen könnten, welche weiterführende Schule für das Kind am sinnvollsten sei.

### ***Kommentar***

Das Problem von Odette, die schlechten Leistungen im Fach Französisch als Folge des Umzugs, konnte mit Hilfe der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Klassenlehrerin erfolgreich gelöst werden. Trotzdem wurde die Zusammenarbeit nicht vorbehaltlos als positiv erlebt. Die Erwartungen der Eltern, mit ihrem Anliegen Gehör zu finden und die Lehrerin zum Handeln zu bewegen, wurden ihrer Ansicht nach zu lange nicht erfüllt. Frau Christen hingegen beschreibt die Zusammenarbeit als erfolgreich und die Gesprächsatmosphäre als überwiegend konstruktiv. Diese unterschiedliche Wahrnehmung der Zusammenarbeit ist einigermassen überraschend und nicht leicht zu erklären. Möglicherweise ist Frau Indermühle wegen negativer Erfahrungen mit den Lehrpersonen

ihrer jüngeren Kinder besonders sensibel auf die Art und Weise, wie ihre Anliegen entgegenommen werden. Wie wichtig es für die Eltern ist, für ihre Anliegen ein offenes Ohr zu finden und sich ernst genommen zu fühlen, kommt in diesen Fallbeispiel besonders deutlich zum Ausdruck. Über Sinn und Zweck der Zusammenarbeit herrscht zwischen Eltern und Lehrerin weitgehende Übereinstimmung. Es geht darum, Informationen über das Kind auszutauschen, damit seinen Bedürfnissen entsprechende Massnahmen getroffen werden können.

#### **7.1.4 Falldarstellung 4: Vertiefte Zusammenarbeit im Hinblick auf den Übertritt in die gymnasiale 9. Klasse**

##### ***Das Kind in der Schule und zu Hause:***

Peter besucht die achte Sekundarklasse. Im Sommer wird er in die Quarta des Gymnasiums eintreten. Er ist ein guter Schüler, der sich während der Primarschulzeit oft unterfordert fühlte. Von der Schule her war der Familie Kilchenmann empfohlen worden, Peter im Hinblick auf eine Hochbegabtenförderung abzuklären, was die Eltern aber ablehnten. Trotz seiner Begabung erbrachte Peter zeitweise nur durchschnittliche Schulleistungen. Er wollte nicht als „Streber“ auffallen und hielt sich daher bei der mündlichen Mitarbeit zurück. Herr Kilchenmann suchte daraufhin mit dem Klassenlehrer, Herrn Dahinden, das Gespräch. Nachdem schon im ersten Elternkontakt in der 7. Klasse der Übertritt in die Quarta als anzustrebendes Ziel besprochen worden war, wollte Herr Kilchenmann wissen, ob die Noten seines Sohnes dafür genügten und sich über seine Leistungen genauer informieren. Auch zu Hause kümmert sich Herr Kilchenmann intensiv um die schulischen Belange von Peter, der ein Einzelkind ist. Wenn Peter bei der Erledigung der Hausaufgaben etwas nicht versteht, wendet er sich an seinen Vater. Peter hat ein gutes Verhältnis zu seinen Eltern, auch wenn er sie als streng bezeichnet.

##### ***Zusammenarbeit zwischen Herrn Dahinden und der Familie Kilchenmann***

Auslöser für die verstärkte Zusammenarbeit war ein Leistungseinbruch von Peter zu Beginn der 8. Klasse. Im November fand eine Standortbestimmung statt, an der neben der Familie Kilchenmann und Herrn Dahinden auch die Mathematiklehrerin teilnahm. Die Leistungen von Peter wurden eingehend analysiert. Die Lehrkräfte forderten von Peter in einzelnen Bereichen Leistungssteigerungen und eine bessere mündliche Mitarbeit. Im Januar erhielt die Familie den Bescheid, Peters Noten reichten für den Vorschlag für den Übertritt ins Gymnasium. Die Kontakte gingen aber weiter, weil die Leistungen von Peter nach wie vor schwankten. So musste er im Mai ermahnt werden, sich wieder mehr für die Schule einzusetzen. Sowohl die Eltern als auch Herr Dahinden bemühten sich um eine ausführliche gegenseitige Information. Herr Dahinden hält dies für unabdingbar, wenn einem Kind der Übertritt in eine höhere Schule ermöglicht werden soll. Aufgrund der engen Zusammenarbeit beobachtete er Peter im Unterricht viel genauer. In seinen Augen wäre es sinnvoll gewesen, die gegenseitigen Vereinbarungen schriftlich festzuhalten, damit ein Bezug darauf für alle Seiten jederzeit möglich gewesen wäre.

##### ***Gestaltung der Zusammenarbeit und Wirksamkeitsannahmen***

Herr Kilchenmann erinnert sich an einige Informationsanlässe der Schule, die er zusammen mit seiner Frau besucht hat (Anlass im Berufsbildungszentrum, Information über die gymnasiale Ausbildung). Von zentraler Bedeutung waren für ihn aber vor allem die Kontakte mit Herrn Dahinden, dem Klassenlehrer. Er ist der Meinung, dass eine

enge Zusammenarbeit vor allem dann wichtig ist, wenn es Schwierigkeiten gibt, sei dies bei den Leistungen oder beim Verhalten des Kindes in der Schule. Den Lehrpersonen ermöglichen die Informationen der Eltern, das Kind von einer anderen Seite und somit besser kennen zu lernen. Für die Eltern sieht er nur dann einen Nutzen, wenn die Eltern auch tatsächlich die Möglichkeit haben, ihrem Kind zu helfen, d. h. wenn sie ihnen beispielsweise bei Leistungsschwierigkeiten Nachhilfestunden bezahlen oder mit ihnen lernen können. Auch Herr Dahinden hat die Erfahrung gemacht, dass die Lehrkraft umso besser auf ein Kind eingehen und ihm Verständnis entgegenbringen kann, je mehr sie über seine Lebensumstände weiss. Er betont zudem, dass es wichtig sei, dass die Eltern die Regeln kennen würden, die an der Schule gälten. Das ermögliche den Lehrpersonen, die Eltern in ihren Erziehungsbemühungen zu unterstützen. Wenn die Jugendlichen merken, dass beide Seiten am gleichen Strick ziehen, halten sie die Regeln eher ein, was sich auch positiv auf die Leistungen auswirke. Herr Dahinden ist selber Schulleiter und bemüht sich intensiv um eine gute Kommunikation mit den Eltern. Mit einer Informationsschrift und mit Briefen werden die Eltern auf Termine, Veranstaltungen etc. aufmerksam gemacht, was sie sehr schätzen. Wenn er eine Kontaktaufnahme mit Eltern für nötig hält, macht er eine entsprechende Notiz auf Lernkontrollen oder Arbeitsblätter. Mit interessierten Eltern pflegt er wie im Fall der Familie Kilchenmann direkt und telefonisch einen intensiven Kontakt. Mittlerweile kommt es recht häufig vor, dass er um Tipps und Unterstützung beim Lernen gebeten wird, auch wenn bei gewissen Eltern immer noch Hemmschwellen vorhanden sind. Auch wenn die Elternzusammenarbeit viel Zeit braucht, ist Herr Dahinden überzeugt, dass sich der Einsatz lohnt. Besser informierte Eltern zeigen mehr Interesse und Engagement gegenüber der Schule. Zudem lassen sich viele Missverständnisse klären, wenn bei Unstimmigkeiten sofort das Gespräch gesucht wird. Dementsprechend hat Herr Dahinden kaum je Auseinandersetzungen mit Eltern erlebt.

Peter selber anerkennt, dass die enge Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem Klassenlehrer auf seine Leistungen einen positiven Einfluss gehabt habe, möchte dies aber nicht verallgemeinern. Es könne durchaus auch geschehen, dass der Schüler / die Schülerin sich aus Trotz nicht mehr anstrengt, wenn er zu stark unter Druck gesetzt werde. Wichtig ist ihm eine grundsätzlich wohlwollende Haltung der Eltern und der Lehrperson. Eine Zusammenarbeit im Bereich des Verhaltens lehnt er ab; die Erziehung liegt seiner Meinung nach klar in der Verantwortung der Eltern. Übertrittsentscheide sollten in der Kompetenz der Lehrperson liegen, wobei er betont, dass der / die Jugendliche mitentscheiden können müsse.

### ***Kommentar***

Sowohl der Vater als auch der Klassenlehrer haben sich im vorliegenden Fall intensiv um einen Schüler bemüht, der sowohl im Bereich der Leistungen als auch im Verhalten ein unproblematisches Verhalten zeigt. Nur Peter selber merkt kritisch an, die Zusammenarbeit sei allzu intensiv gewesen. Er hat aber die Ermahnungen der Eltern und von Herrn Dahinden, in denen sie sich auf die gemeinsamen Abmachungen und Gespräche bezogen, jeweils beherzigt und seine Leistungen zwischenzeitlich gesteigert. Die Motivation des Vaters ist leicht nachvollziehbar: Er will seinem einzigen Kind unbedingt eine weiterführende Ausbildung ermöglichen. Daher investiert er auch sehr viel Zeit in die Unterstützung von Peter, während die Mutter im Gespräch kaum Erwähnung findet. Der Klassenlehrer, Herr Dahinden, sieht sich als Schulvorsteher in einer Rolle als Vorbild. Es ist sein erklärtes Ziel, dass die Eltern der Schülerinnen und Schüler seiner Schule gut informiert und dadurch zufrieden sind. Um dieses Ziel zu erreichen, in-

vestiert er sehr viel Zeit und Engagement. Im vorliegenden Fall scheint sich dieser Einsatz gelohnt zu haben.

### **7.1.5 Falldarstellung 5: Verhaltensauffälligkeit und Disziplinschwierigkeiten**

#### *Das Kind in der Schule und zu Hause:*

Rolf besucht die 6. Klasse. Er hat ein Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) und nimmt Ritalin. Wegen seiner eingeschränkten Konzentrationsfähigkeit sind seine Leistungen nur mittelmässig. Er ist damit auch nicht zufrieden, aber wegen häufig fehlender Erfolgserlebnisse fällt es ihm zuweilen schwer, sich zu motivieren. Trotzdem geht er zur Zeit gerne zur Schule. Die Hausaufgaben erledigt Rolf seit drei Jahren bei einer Aufgabenhilfe, einer älteren Frau, was gut funktioniert. Frau Jeker ist um diese Entlastung froh. Sie würde allerdings gerne noch vermehrt mit ihrem Sohn lernen und wünscht sich von der Schule mehr Informationen über Lernstrategien und zusätzliches Übungsmaterial.

Zu seinen Eltern hat Rolf ein gutes Verhältnis, auch wenn er sie als streng bezeichnet. Er ist der Meinung, dass sie sich genügend Zeit für ihn nehmen und er sich mit ihnen aussprechen kann. Auch bei seiner Klassenlehrerin, Frau Etter, fühlt sich Rolf wohl. Sie bemüht sich um ihn und hat Verständnis für seine Schwierigkeiten. Das war nicht immer so; in der 3. und 4. Klasse wurde Rolf wegen seines ADS von der Lehrperson immer wieder zurechtgewiesen und vor die Tür geschickt, was zur Folge hatte, dass er den verpassten Lernstoff zu Hause nachholen musste.

#### *Zusammenarbeit zwischen Frau Etter und der Familie Jeker*

Seit Rolf bei Frau Etter in die Schule geht, telefoniert Frau Jeker jeden Freitag mit ihr, um sich mit ihr über Rolfs Verhalten auszutauschen. Im Verlauf der 5. Klasse fiel Rolf zunehmend durch aggressives Verhalten auf. Frau Etter suchte das Gespräch mit seinen Eltern, und über längere Zeit arbeiteten beide Parteien zusammen mit einem Belohnungssystem und Wochenzielen. Die positive Wirkung liess aber nach einiger Zeit nach. Weil sich die Situation in der Klasse zuspitzte (insgesamt befinden sich in der Klasse fünf Kinder mit einem ADS), schickte Frau Etter an alle fünf Elternpaare einen Brief, in dem stand, dass die Situation untragbar sei und ein Schulausschluss dieser Kinder erwogen werden müsse. Gleichzeitig lud sie die Eltern zu einem Gespräch ein.

Das Ehepaar Jeker war über diesen unerwarteten Brief sehr enttäuscht und äusserte an der Aussprache seinen Unmut über das Vorgehen von Frau Etter. Gleichzeitig wurden Wege gesucht, um die Situation zu verbessern. Einige Wochen lang gingen jeden Tag Rückmeldungen über das Verhalten des Kindes zwischen der Schule und den Eltern hin und her. Dieses Bewertungssystem wurde später aufgehoben, aber das Ehepaar Jeker machte es sich zur Gewohnheit, Rolf jeden Tag anhand vorgegebener Fragen von seinen schulischen Erlebnissen berichten zu lassen. Frau Etter zieht ebenfalls eine vorbehaltlos positive Bilanz. Das Arbeitsverhalten der Klasse habe sich verbessert und die Eltern der fünf betroffenen Schülerinnen und Schüler seien sensibilisierter für schulische Belange. Trotz der in ihren Augen enttäuschenden Erfahrung mit dem Brief hat Frau Jeker eine sehr hohe Meinung von Frau Etter. Sie unterstütze Rolf jederzeit und könne ihn motivieren. Frau Jeker ist sich bewusst, dass Rolf auch dank ihrem Engagement weiterhin die Regelschule besuchen kann. Während der 3. / 4. Klasse gab es von der Lehrerschaft her Versuche, Rolf in eine Sonderschule zu überweisen. Dagegen wehrte sich die Familie vehement.

Rolf ist über die intensive Zusammenarbeit zwischen Frau Etter und seiner Mutter bestens informiert. Eine konkrete Auswirkung war für ihn, dass er gelernt habe, dass er zur Lehrerin nicht so frech sein dürfe. Obwohl die enge Kontrolle seines Verhaltens für ihn nicht nur einfach war, anerkennt er deren Nutzen.

### ***Gestaltung der Zusammenarbeit und Wirksamkeitsannahmen***

Frau Etter organisiert sowohl gesellige Anlässe als auch Elternabende mit informativem Charakter. Zudem versucht sie die Eltern einzubeziehen, indem sie um Mithilfe z. B. für einen Ausflug anfragt. Dazu sind die Eltern ihrer Erfahrung nach gern bereit. Sie ist aber der Meinung, dass viele Kinder in Bezug auf die Erledigung der Hausaufgaben zu sehr auf sich allein gestellt sind. Sie fände es zwar positiv, die Eltern vermehrt in den Unterricht einzubinden, aber da kaum je ein Elternteil einen Schulbesuch macht, hat sie bisher darauf verzichtet. Auf Anfrage gibt sie den Eltern gerne Ratschläge, wie sie mit ihrem Kind lernen können oder hilft ihnen, eine Aufgabenhilfe zu finden. Wenn es mit einzelnen Kindern Schwierigkeiten gibt, arbeitet Frau Etter mit den betroffenen Eltern intensiv zusammen.

Trotz des zeitlichen Aufwandes empfindet sie diese Zusammenarbeit als eine Entlastung. Die Konzentration auf das Kind bewirkt eine bessere Wahrnehmung und hilft, Lösungen für Probleme zu finden. Das Ziel der Zusammenarbeit besteht ihrer Ansicht nach darin, dass jede Seite versucht, die andere zu verstehen. Sie ist überzeugt, dass sie sich auch positiv auf die Leistungen und das Wohlbefinden des Kindes auswirkt, denn gerade diejenigen Kinder erbringen gute Leistungen, deren Eltern sich um schulische Belange kümmern und beispielsweise auch dafür sorgen, dass die Hausaufgaben erledigt werden. Rolf ist für sie ein gutes Beispiel: Als er in der 5. Klasse grosse Motivationschwierigkeiten hatte, trug ein gemeinsames Gespräch wesentlich zur Verbesserung seiner Schulleistungen bei.

Frau Jeker fühlt sich durch die intensive Zusammenarbeit mit Frau Etter immer wieder neu motiviert, ihr Kind zu unterstützen. Sie besucht mit ihrem Mann jeden der vierteljährlich stattfindenden Elternabende. Die Möglichkeit, mit Frau Etter über das Verhalten ihres Sohnes auszutauschen, schätzt sie sehr. Im Informationsaustausch liegt ihrer Meinung nach auch die wichtigste Funktion der Zusammenarbeit. Frau Etter hat aber auch gewisse Anliegen: So möchte sie gerne mehr Informationen über Lernstrategien und zusätzliches Übungsmaterial, um ihrem Kind bei den Schulaufgaben besser helfen zu können. Sie glaubt, dass damit auch eine Leistungssteigerung vom Kind her möglich sei, sofern es sich anstrengt und lernen wolle. Wenn dies nicht der Fall sei, nütze auch die beste Zusammenarbeit nichts. Mehr Transparenz wünscht sich Frau Etter nicht nur bezüglich des Schulstoffs, sondern auch im Hinblick auf die Lehrpersonen. In der Oberstufe, wo ein anderes Kind von ihr zur Schule geht, kennt sie nicht einmal alle Lehrpersonen, was sie sehr bedauert.

Auch Rolf befürwortet die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen. Er findet es wichtig, dass die Eltern wissen, was in der Schule läuft und wo das Kind mit seinen Leistungen steht. Wenn die Eltern darüber informiert würden, wie sie mit ihren Kindern lernen sollten, dann könnte vermieden werden, dass die Eltern andere Dinge erwarteten als die Lehrpersonen oder selber „nicht draus kämen“. Eine Zusammenarbeit im erzieherischen Bereich befürwortet er nur in bei Kindern, die wie er unter Konzentrationsstörungen leiden. Es ist für ihn sehr wichtig, jeweils eine Rückmeldung zu seinem Verhalten zu bekommen.

***Kommentar:***

Der engen Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrerin und der Mutter ist es massgeblich zu verdanken, dass Rolf mit seinem ADS überhaupt in der Regelklasse verbleiben konnte. Die wöchentlichen, zeitweise sogar täglichen Telefonate zwischen den beiden ermöglichten einen Austausch über das Verhalten von Rolf und eine Abstimmung der pädagogischen Massnahmen. Auch Rolf selber anerkennt, dass ihn der Informationsaustausch zwischen Mutter und Klassenlehrerin zur Einsicht gebracht habe, wie er sein Verhalten ändern müsse. Der Brief von Frau Etter, in dem der Familie mit dem Schulausschluss von Rolf gedroht wurde, belastete das Verhältnis zeitweilig. In einer offenen Aussprache konnten aber die Differenzen beigelegt und die Zusammenarbeit im Interesse des Kinds weitergeführt werden. Daraus lässt sich schliessen, dass nicht in allen Belangen und zu jedem Zeitpunkt Übereinstimmung und Harmonie zwischen Eltern und Lehrperson herrschen muss, damit eine Zusammenarbeit möglich ist. Der Zeitaufwand und das Engagement, das von beiden Seiten, insbesondere aber von der Klassenlehrerin in diesem Fall gezeigt wird, ist absolut aussergewöhnlich, insbesondere angesichts der Tatsache, dass sie nicht nur einen so schwierigen Schüler wie Rolf in ihrer Klasse hat, sondern deren fünf.

**7.1.6 Falldarstellung 6: Angestrebter Wechsel von der Real- in die Sekundarschule*****Das Kind in der Schule und zu Hause:***

Sandro ist das jüngere von zwei Kindern. Er besucht die achte Realklasse. Von seiner intellektuellen Leistungsfähigkeit her könnte er die Sekundarschule besuchen, aber er hat den Übertritt nicht geschafft. Die Mutter möchte, dass er sich aufs Sekundarschulniveau umstufen lässt und hat deswegen mit dem Klassenlehrer, Herrn Furrer, Kontakt aufgenommen. Allerdings sind seine Leistungen zur Zeit nicht besonders gut. Ein Grund dafür ist die kürzlich erfolgte Trennung der Eltern. Sandro möchte eigentlich in seiner jetzigen Klasse bleiben. Er versteht sich sehr gut mit dem Lehrer, der für ein Jahr abwesend ist und anschliessend die Klasse wieder übernehmen wird. In der Klasse ist er gut integriert. Früher gab es oft Streit, auch mit den Lehrpersonen. Sandro ist sehr impulsiv und kann sich schlecht zurückhalten. Immer wieder fühlt er sich ungerecht behandelt. Trotz der zur Zeit schwierigen Familienkonstellation beschreibt Sandro das Verhältnis zu seinen Eltern als gut. Er hat das Gefühl, dass sie sich genügend Zeit für ihn nehmen und viel mit ihm reden. Allerdings findet er sie streng, manchmal auch zu streng. Wenn er bei den Hausaufgaben Hilfe braucht, kann er sich jederzeit an seine Eltern wenden. Bei Bedarf hat er auch die Möglichkeit, bei einer Kollegin seiner Mutter Nachhilfestunden zu nehmen.

***Zusammenarbeit zwischen Herrn Furrer und der Familie Locher***

Anlass der Zusammenarbeit war der bereits erwähnte Wunsch von Frau Locher, dass Sandro in die Sekundarschule wechseln und somit das Schuljahr repetieren solle. Herr Furrer, der die Klasse für eine einjährige Stellvertretung übernommen hat, beobachtete Sandro daraufhin genauer und kam zum Schluss, dass er wegen seines unkonzentrierten und häufig störenden Verhaltens die geforderten Leistungen nicht erbringen könne. Noch bevor er diesen Entscheid der Mutter mitteilen konnte, rief sie ihn an, um ihn über die Trennung von ihrem Ehemann zu informieren, die Sandro ihrer Meinung nach erheblich belaste. In gegenseitigem Einvernehmen wurde darauf verzichtet, eine

Umstufung von Sandro vorzunehmen. Während Frau Locher aussagt, die Zusammenarbeit laufe wegen des allfälligen späteren Übertritts von Sandro in die Sekundarschule weiter, meint Herr Furrer, dass alle Beteiligten mit dem Entscheid, keine Umstufung vorzunehmen, zufrieden seien. Sandro selber möchte in seiner jetzigen Klasse bleiben. Er erinnert sich zunächst nicht an das Gespräch zwischen seiner Mutter und dem Klassenlehrer, bei dem er auch nicht anwesend war. Für ihn hat das Gespräch keine Veränderung gebracht.

### ***Gestaltung der Zusammenarbeit und Wirksamkeitsannahmen***

Herr Furrer möchte den zeitlichen Aufwand für die Elternzusammenarbeit möglichst tief halten. Er hält sie nur dann für nötig und sinnvoll, wenn es mit einem Kind Schwierigkeiten gibt. In einem solchen Fall braucht es ein Elterngespräch, in dem die Eltern informiert werden. Er erwartet von den Eltern, dass sie seine Arbeit unterstützen und ihm vertrauen. Wenn Schule und Elternhaus zusammenarbeiten, erzeugt dies einen gewissen Druck auf das Kind. Im positiven Fall führt dies dazu, dass beide Seiten „am gleichen Strick ziehen“ und die Effizienz gesteigert wird, indem die Eltern mit dem Kind zu Hause auf die gleiche Art arbeiten, wie es dies von der Schule her gewöhnt ist. Es kann aber auch sein, dass sich durch die engere Zusammenarbeit Meinungsverschiedenheiten zeigen, was das Kind verwirrt. Unter Umständen reagiert es auch mit Widerstand auf den erhöhten Druck. Herr Furrer hält es daher für entscheidend, dass das Kind in die Zusammenarbeit einbezogen wird, dass es die getroffenen Abmachungen kennt und die angestrebten Ziele mitträgt.

Dieses Mitspracherecht betont auch Sandro, der sich sehr pointiert und differenziert zum Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus äussert. Die betroffenen Schülerinnen / Schüler sollen an Gesprächen zwischen Eltern und Lehrpersonen teilnehmen können. Sandro ist strikt gegen Abmachungen zwischen Eltern und Lehrpersonen, welche über einfache Kontrollen und Informationen über die Schulleistungen hinausgehen. Die Schule ist für das Lernen zuständig. Die Erziehung dagegen gehört seiner Meinung nach in den Aufgabenbereich der Eltern. Diese können nötigenfalls auch Sanktionen ergreifen, wohingegen den Lehrpersonen diesbezüglich weitgehend die Hände gebunden sind. Bagatellen über das Verhalten des Kindes in der Schule sollen nicht an die Eltern weitergegeben werden. Informationen über die Hausaufgaben hingegen können zu einer Verbesserung der elterlichen Kontrolle führen, was für die Schulleistungen hilfreich ist.

Was die Aufgabe der Schule betrifft, argumentiert Frau Locher anders als ihr Sohn. Sie ist der Meinung, dass sich die Schule zu stark auf die Leistung und zu wenig auf die erzieherische Arbeit und die Vermittlung von Werten konzentriere. Anlässe wie Handarbeits- und Werksausstellungen, Theater und Konzerte besucht Frau Locher gern, weil sie ihr die Möglichkeit bieten, die Lehrpersonen besser und von neuen Seiten kennen zu lernen. Auch die Gespräche mit Herrn Furrer bezüglich des Schulwechsels ihres Sohnes fanden mehrheitlich an solchen informellen Anlässen statt. Obwohl sie mit der Zusammenarbeit mit Herrn Furrer zufrieden ist, der als Stellvertreter eines überaus beliebten Lehrers ihrer Meinung nach einen sehr schwierigen Stand hat, äussert Frau Locher auch einige Wünsche. So möchte sie zum einen besser über die Leistungen ihres Sohnes informiert werden, weil auf ihn diesbezüglich kein Verlass sei. Sie würde es auch begrüßen, zusätzliches Übungsmaterial zu erhalten. Allerdings glaubt sie, dass sie sich auch selber mehr darum kümmern müsste. Schliesslich fände sie es auch positiv, wenn mehr Informationsabende für alle Eltern der Klasse angeboten würden. Am wichtigsten ist es für sie, mit ihren Anliegen von der Schule ernst genommen zu werden. Sie sieht eine offene, auf Vertrauen basierende Kommunikation als Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit.



### **Kommentar**

Herr Furrer, ein junger Lehrer, der als Stellvertreter an der Klasse unterrichtet, nimmt zur Elternzusammenarbeit eine pointierte Haltung ein: Er erwartet, dass ihn die Eltern unterstützen und ihm vertrauen. Auch möchte er nicht zu viel Zeit in die Elternzusammenarbeit investieren und hält sie daher nur für sinnvoll, wenn es mit einem Kind Schwierigkeiten gibt. Trotzdem äussert sich Sandros Mutter sehr positiv über die Zusammenarbeit, die überwiegend im informellen Rahmen, also bei gelegentlichen Begegnungen, vor allem an Schulanlässen, stattfand. Zwischen den drei Parteien gibt es allerdings einige unausgesprochene Differenzen. Während für den Sohn und den Klassenlehrer das Thema eines Übertritts in die Sekundarschule erledigt ist – Herr Furrer hebt hervor, dieser Entschluss sei in gegenseitigem Einverständnis und zur allseitigen Zufriedenheit gefällt worden – sagt die Mutter, die Zusammenarbeit deswegen gehe weiter. Das Thema ist offenbar nicht in aller Deutlichkeit zu Ende diskutiert worden. Es ist anzunehmen, dass diese Differenzen zu einem späteren Zeitpunkt aufbrechen werden.

### **7.1.7 Fazit der sechs Fallgeschichten: Vier Thesen**

Die sechs Fallgeschichten zeigen exemplarisch das riesige Spektrum möglicher Anlässe für eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus auf. In allen sechs Fällen geht es vordergründig um die Leistungen des Kindes. Dies war das Kriterium für die Auswahl der Fallgeschichten. Daneben tauchen aber auch Themen wie Leistungsverweigerung, Ausgrenzung in der Klasse, Motivationsschwierigkeiten, Verhaltensschwierigkeiten oder familiäre Probleme auf. Nicht jedes Problem liess sich mit Hilfe der engeren Zusammenarbeit lösen. Auf der anderen Seite fanden Eltern und Lehrpersonen in ungemein schwierigen und komplexen Fällen Lösungsansätze und für alle drei Seiten neue, gangbare Wege. Interessanterweise hing die Beurteilung der Zusammenarbeit insbesondere durch die Eltern gar nicht in erster Linie davon ab, ob für das Problem eine Lösung gefunden wurde. Im Fallbeispiel 3 konnte das Problem der Tochter, die wegen zweier Umzüge der Familie innerhalb eines Jahres Stofflücken hatte, unkompliziert und nachhaltig gelöst werden. Dennoch äusserte sich die Mutter sehr kritisch über die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin. Im Fallbeispiel 1 wurde das angestrebte Ziel, dem Sohn den Übertritt in die Sekundarschule zu ermöglichen, wo er aufgrund seiner bisherigen Schulleistungen hingehörte, nicht erreicht. Dennoch hob die Mutter das Engagement des Klassenlehrers und die gute Zusammenarbeit mit ihm hervor. Im Fallbeispiel 5 waren die Eltern eines ADS-Schülers äusserst verärgert, als sie von der Klassenlehrerin einen Brief erhielten, in dem ihnen mit dem Schulausschluss ihres Sohnes gedroht wurde. Dennoch lief die Zusammenarbeit anschliessend zur beidseitigen Zufriedenheit weiter. Ob das Problem gelöst wird, das Anlass für die verstärkte Zusammenarbeit ist, kann also nicht das wichtigste Kriterium für ihre Einschätzung sein.

- *These 1: Wie Eltern die Zusammenarbeit mit der Schule beurteilen, hängt in erster Linie von ihrer Beurteilung der Gesprächs- und Beziehungsqualität zwischen ihnen und der Lehrperson ab und weniger von der Qualität der Problemlösung.*

Immer wieder betonen Eltern im Gespräch, wie wichtig es für sie sei, sich von der Lehrperson ernst genommen und verstanden zu fühlen. Dazu gehört auch, dass die Lehrperson nicht nur und nicht zu rasch Vorschläge zur Lösung des Problems macht, sondern den Eltern zuhört, sich in ihre Situation versetzt und ihren Standpunkt versteht.

Wie vor allem das Fallbeispiel 3 zeigt, reagieren Eltern unter Umständen äusserst sensibel, wenn sie das Gefühl haben, sich gegenüber der Lehrperson nicht verständlich machen zu können. Dass die Lehrerin anschliessend die nötigen Schritte zur Lösung des Problems einleitet, tritt in den Hintergrund.

Lehrpersonen gehen mit etwas anderen Erwartungen an die Zusammenarbeit heran. Für sie steht ein Problem im Vordergrund, das gelöst werden muss. Gelingt dies, so führt das zu einer Entlastung in der Arbeit mit der Klasse. Daher wird Zusammenarbeit, so zeitintensiv sie unter Umständen auch sein mag, in der Regel auch nicht als Belastung empfunden. Die Eltern verfügen über die Informationen, welche die Lehrpersonen brauchen, um mit ihnen gemeinsam einen Lösungsweg zu suchen. Die Lehrpersonen verstehen sich von ihrem Auftrag her sinnvollerweise als Fachpersonen, welche möglichst allen Kindern das Lernen ermöglichen. Offenbar haben aber Eltern von Kindern, deren Leistungen und / oder deren Verhalten nicht ihren Erwartungen entspricht, auch Bedürfnisse, die in Richtung Seelsorge gehen. Diese Bedürfnisse können nicht ignoriert werden, wenn es um die Schaffung einer tragfähigen Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen geht.

Dass die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson für eine als hilfreich erlebte Zusammenarbeit entscheidend ist, bedeutet auch, dass die Eltern vor allem an persönlichen Gesprächen mit der Lehrkraft interessiert sind.

- *These 2: Eltern sind an Zusammenarbeit interessiert, soweit es dabei um ihre eigenen Kinder geht.*

Auch wenn sich Eltern (d. h. vor allem Mütter) gerne dazu bereit erklären, kleine Hilfsdienste (Transport, Kuchen backen, etc.) für die Schule zu übernehmen, möchten sie sich in der Regel nicht stärker in den Schulbetrieb einbinden lassen. Die Lehrerin im Fallbeispiel 5 bringt es auf den Punkt: Da kaum je ein Elternteil einen Schulbesuch macht, was jederzeit möglich wäre, hat sie bisher darauf verzichtet, die Eltern vermehrt in den Schulbetrieb einbeziehen zu wollen. Auch eine Mutter (Fallbeispiel 2) meint, dass es keinen Sinn hätte, wenn die Schule mehr Anlässe für die Eltern organisieren würde, denn es kämen ja doch immer die gleichen, die sowieso interessiert seien. Die anderen blieben für die Schule unerreichbar.

Für die Lehrpersonen bedeutet die Tatsache, dass die Eltern vor allem an kindzentrierter Zusammenarbeit interessiert sind, eine gewisse Entlastung. Um eine gute, für sie selber nützliche, weil entlastende Zusammenarbeit zu pflegen, müssen nicht massenhaft Feste und gesellige Anlässe organisiert werden. Was es aber braucht, sind ein oder mehrere Anlässe, an denen die Eltern die Lehrpersonen kennen lernen können, zu denen ihr Kind in die Schule geht, und zwar alle, nicht nur die Klassenlehrperson. Die Eltern wollen wissen, welche weiteren Bezugspersonen ihr Kind hat. Wenn sie sich von den Lehrpersonen ein Bild machen können, ist auch die Voraussetzung dafür gegeben, dass sie bei Schwierigkeiten genügend Vertrauen haben, um sich an sie zu wenden.

Dass es den Lehrkräften gelingt, Vertrauen aufzubauen, ist für die Zusammenarbeit mit den Eltern ganz zentral. Vor allem in Bezug auf das Lernen des Kindes können Kompetenzüberschneidungen, Missverständnisse und falsche Erwartungen ausgeräumt werden, wenn Schule und Lehrpersonen die Eltern davon überzeugen können, dass sie ihren Grundauftrag wahrnehmen, Lernprozesse in Gang zu setzen und zu begleiten.

- *These 3: Eltern sind in Bezug auf ihre Verantwortung für das Lernen des Kindes ambivalent: Häufig möchten sie die Verantwortung am liebsten abgeben, trauen der Schule aber nicht immer zu, ihre Kernaufgabe richtig wahrzunehmen.*

Die meisten befragten Elternteile wünschen sich mehr lernstoffbezogene Informationen, zusätzliche Übungsblätter, Zugriff zu allen verwendeten Lehrmitteln oder gar eine „Aufgabenhilfe-Hotline“, die Fragen zum Lernstoff jederzeit kompetent beantwortet. Auf der anderen Seite empfinden die Eltern ihre (tatsächliche oder vermeintliche) Verantwortung für die Hausaufgaben ihrer Kinder als eine grosse Belastung. Im Fallbeispiel 1 meint eine Mutter, sie verbringe täglich mindestens anderthalb Stunden, um mit ihren beiden Kindern die Hausaufgaben zu erledigen. Als sie sich entschlossen habe, Kinder zu bekommen, sei ihr nicht bewusst gewesen, dass sie damit auch einen „Hilfslehrer-Job“ antreten werde. Im Verlauf des Gesprächs stellt sich heraus, dass diese intensive Betreuung der Mutter nicht selten zu Tränen bei ihrem Sohn führt, weil die Mutter von ihm Dinge verlangt, auf welche der Klassenlehrer viel weniger Wert legt. Offenbar hat die Mutter nicht genügend Vertrauen, dass ihr Sohn in der Schule das Richtige und tatsächlich Wichtige lernt. Wie das Beispiel der „Aufgabenhilfe-Hotline“ zeigt, ist es für die Lehrpersonen und die Schule unmöglich, alle diesbezüglichen Wünsche der Eltern zu erfüllen. Die Hausaufgaben sind auch dazu da, den Lernfortschritt der Kinder zu überprüfen und sie zu selbständigem Arbeiten zu erziehen. In der 6. und 8. Klasse sollte die Verantwortung für die Hausaufgaben klar bei den Schülerinnen und Schülern liegen. Die Lehrpersonen sollten stattdessen den Eltern die Botschaft vermitteln, dass die Schule ihre Kernaufgabe, bei den Schülerinnen und Schülern Lernprozesse in Gang zu setzen, kompetent wahrnimmt. So wäre es sinnvoll, den Eltern beispielsweise anhand eines neuen Lehrmittels zu zeigen, wie sich das Lernen seit ihrer eigenen Schulzeit verändert hat und welche methodisch-didaktischen Zugänge zur Vermittlung des Lernstoffs eingesetzt werden. Wenn die Schule Kompetenz signalisiert, sind die Eltern, die ja ansonsten ihre grosse zeitliche Belastung hervorheben, vermutlich gerne bereit, Verantwortung abzugeben. In bestimmten Fällen kann ein Einbezug der Eltern in das Lernen des Kindes sicher sinnvoll sein, z. B. wenn ein Kind Lernlücken schliessen oder Rückstände aufholen muss. Grundsätzlich aber liegt es im Interesse aller drei Parteien, wenn die Verantwortung für das Lernen bei der Schule und beim Kind gesehen wird.

Schliesslich soll noch kurz auf die Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. Sie haben die Zusammenarbeit zwischen ihren Klassenlehrpersonen und ihren Eltern unterschiedlich miterlebt. Einige konnten sich nur bruchstückhaft erinnern, andere wussten über die geführten Gespräche besser Bescheid. Zu welchem Zweck und auf welche Weise Eltern und Lehrpersonen zusammenarbeiten sollten, darüber waren ihre Ansichten aber ähnlich.

- *These 4: Die Jugendlichen befürworten eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen, sofern sie einbezogen werden und ihre Unterstützung, nicht ihre Überwachung, im Zentrum steht.*

Alle Jugendlichen sind der Ansicht, dass die Eltern über ihre Leistungen informiert werden sollten (die Frage, in welchen Zeitabständen, wird allerdings unterschiedlich beantwortet). Auch sollen die Eltern wissen, wenn es wegen ihres Verhaltens in der Schule Schwierigkeiten gibt. Aber Kleinigkeiten sollen nicht nach Hause gemeldet werden. Es ist den Jugendlichen wichtig, in der Schule gewisse Freiheiten zu haben und sich von anderen Seiten zeigen zu können als zu Hause bei den Eltern. Der Jugendliche aus dem Fallbeispiel 4, dessen Vater im Hinblick auf den Übertritt ins Gymnasium mit dem Klassenlehrer eng zusammenarbeitete, stand von beiden Seiten unter Druck. Er sagt aus, dass dies bei ihm zwar genützt habe, bei anderen aber auch zu einer Trotzreaktion hätte führen können. Mit dieser Einschätzung ist er nicht allein. Die Jugendlichen

spüren sehr genau, ob die Zusammenarbeit und gegenseitige Information dazu dient, sie zu ermutigen und zu unterstützen oder ihr Lernen und ihr Verhalten besser zu kontrollieren. Sie beharren zu Recht darauf, dass ihre Interessen und nicht die Ambitionen der Eltern und Lehrpersonen im Zentrum der Zusammenarbeit zu stehen haben. Das bedeutet, dass sie einbezogen werden müssen, wenn es darum geht, die Ziele der Zusammenarbeit zu definieren. Wenn der / die Jugendliche dieses Ziel nicht mitträgt oder ihm ambivalent gegenübersteht (wie in den Fallbeispielen 1 und 6, wo es um den Übertritt in die Sekundarschule ging), sind die Bemühungen der Eltern und Lehrpersonen auch bei einer guten Zusammenarbeit zum Scheitern verurteilt.

## 7.2 Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern: Information, Vertrauen, Koordination

Beide, Schule und Familie, sind am Schulerfolg der Kinder beteiligt. Das zeigt die breite Forschungsliteratur zu Schulqualität und Schulentwicklung, die eine Vielzahl von Eigenschaften guter Schulen indentifizieren konnte (Fend 1981; Tillmann 1989; Haenisch 1989; Aurin 1990; Steffens & Bargel 1993; Rolff 1994; Ditton & Krecker 1995; 1996; Apel 1995; Caldas & Bankston 1999). Der Wirksamkeit der Lehrperson jedoch scheinen klare Grenzen gesetzt. In verschiedenen Studien konnten keine 10% der Leistungsvarianz von Schülerinnen und Schülern auf das Lehrerverhalten zurückgeführt werden (Helmke & Weinert 1997a/b, vgl. Metaanalyse von Fraser, Walberg, Welche & Hattie 19987). Viele Studien weisen den Eltern einen hohen Stellenwert bei der Vorhersage des Schulerfolgs der Kinder zu. Auch unsere Untersuchungen zeigt die grosse Bedeutung der Eltern für den Schulerfolg der Kinder (vgl. Kapitel 6). Krumm (1996) referiert verschiedene Untersuchungen über den Beitrag von Eltern und Lehrer zur Schülerleistung. Dabei kommt er zum Schluss, dass „die Erziehungsstärke der Eltern unterschätzt, die der Schule überschätzt wird“ (p. 264). Schliesslich erklären Merkmale der Schülerinnen und Schüler wie Motivation und Fähigkeitsselbstkonzept, aber auch Temperament und vor allem kognitive Merkmale (Vorwissen und Intelligenz) Schülerleistungen in hohem Ausmass (Walberg 1986; Fraser & Walberg 1991; Guerin, Gottfried, Oliver, Thomas 1994; Helmke 1992).

Weder die Eltern noch die Schule allein können die Kinder erziehen und schulen. Beide haben die Funktion, die Entwicklung der Heranwachsenden zu ermöglichen und zu fördern (Epstein 1996; Ludwig-Tauber, Wild-Naef & Vouets 2000). „Schulleistung ist eine gemeinsame Leistung der Eltern und Lehrer“ (Krumm 1996, p. 265). All diese Befunde, aber auch die Lockerung der strukturellen Trennung von Schule und Familie durch die Mitbestimmung der Eltern bei Schullaufbahnentscheiden ihrer Kinder einerseits und durch die verstärkte Delegierung der Erziehungsverantwortung von den Eltern an die Schule andererseits, fordern eine Konzeption der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern. Trotz umfangreicher Ratgeberliteratur und der Vielfalt von Praxisberichten (Bartnitzky, Burk & Saszovix 2000) besteht über die Funktion der Zusammenarbeit aber erstaunlich wenig Klarheit.

In diesem Kapitel werden drei Funktionen der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern eingeführt und begründet. Davon ausgehend wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern beschrieben. Mit einem Modell untersuchen wir die Bedingungen für deren Zustandekommen. Im anschliessenden Kapitel 7.3 werden Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Zusammenarbeit und den Leistungen bzw. dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler dargestellt.

### 7.2.1 Beschreibung der drei Qualitätsmerkmale

Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern verstehen wir als Kommunikation zwischen Personen mit gemeinsamen Anliegen. Dabei sind sowohl kognitive Aspekte als auch Gefühle, Einstellungen und Einschätzungen des Gegenüber beteiligt. Auch im Rahmen der Zusammenarbeit ist das wesentliche Anliegen sowohl der Eltern als auch der Lehrpersonen die möglichst optimale Förderung der Heranwachsenden. Diese Aufgabe übernehmen Eltern und Lehrpersonen teilweise unabhängig voneinander, teils wirken sie zusammen. Dafür und im Hinblick auf die Koordination allfälliger Massnahmen in Bezug auf das Kind sind gegenseitige Informationen und der Aufbau von Vertrauen notwendig. So gesehen hat die Zusammenarbeit die Funktion der gegenseitigen Information und des Aufbaus von gegenseitigem Vertrauen. Werden diese Funktionen in hohem Masse eingelöst, erreicht die Zusammenarbeit eine hohe Qualität, d.h. wenn in der Zusammenarbeit eine gegenseitige Informiertheit erreicht wird und gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden kann, wenn Massnahmen bei Bedarf ergriffen und koordiniert durchgeführt werden können, ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern gut. Demnach zeichnet sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern durch drei Qualitätsmerkmale aus.

- Gegenseitige Information (kognitives Merkmal)
- Aufbau von gegenseitigem Vertrauen (emotionales Merkmal)
- Abstimmung der Erwartungen und Wahrnehmungen an das Kind bzw. die Koordination von pädagogischen Massnahmen (handlungsorientiertes Merkmal)

Informationen können von Lehrpersonen und Eltern grundsätzlich unabhängig voneinander genutzt werden: Während Eltern beispielsweise ihr Kind zu Hause aufgrund der Informationen von der Lehrperson zielgerichteter unterstützen können, ist die Lehrperson beispielsweise aufgrund von Informationen über familiäre Bedingungen besser in der Lage, ein Kind in seinem momentanen Verhalten zu verstehen und angemessen zu fördern. Gegenseitige Informationen können aber auch vertrauensfördernd wirken. Wie auch der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen haben Informationen den Zweck, eine Grundlage für das gemeinsame Handeln zu schaffen, das sich im Rahmen der Bearbeitung von Problemen mit einem Kind oder im Hinblick auf die Bestimmung und Durchführung von Massnahmen als notwendig erweist.

#### *Gegenseitige Information*

Die Lehrpersonen informieren die Eltern über den Leistungsstand des Kindes, über seine allfälligen Defizite und Fördermöglichkeiten, aber auch über schulische Angelegenheiten. Die Eltern informieren die Lehrpersonen über das Lernverhalten des Kindes zu Hause, zum Beispiel im Rahmen der Hausaufgabenbearbeitung, über Erziehungsprobleme, Besonderheiten im Verhalten des Kindes und seines Umfeldes. Es ist allerdings zu bedenken, dass das Qualitätskriterium „gegenseitige Information“ nicht auf allen Stufen die gleiche Bedeutung hat. Mit zunehmendem Alter bauen Kinder und Jugendliche ihre eigene Identität auf und erhalten eine gewisse Autonomie. Sie wollen ihr Leben selber in die Hand nehmen und sich nicht mehr von Eltern und Lehrpersonen bestimmen lassen. Überdies schätzen sie den Freiraum, der sich aus der Trennung von Schule und Familie ergibt. Einige der im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Tiefeninterviews zeigten, dass Jugendliche (Klassenstufe 8) der gegenseitigen Information von Eltern und Lehrpersonen in Bezug auf schulleistungsrelevante Inhalte

zustimmen (Jugendliche wünschen beispielsweise in Elterngesprächen hohe Sachlichkeit), dem Informationsaustausch bezüglich des Verhaltens jedoch ablehnend gegenüber stehen. In Fragen der Erziehung wünschen Jugendliche eine klare Unterscheidung zwischen schulischem und familiärem Bereich (vgl. Kapitel 5.4 und 7.1).

### ***Aufbau von gegenseitigem Vertrauen***

Gegenseitiges Vertrauen ist wesentlich, wenn in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern in Bezug auf das Kind Massnahmen ergriffen und koordiniert durchgeführt werden müssen. Selbst wenn die Beziehungsdauer zwischen Lehrpersonen und Eltern begrenzt und ihre Beziehung nicht auf Freiwilligkeit angelegt ist, schafft Vertrauen die emotionale Basis für eine produktive Zusammenarbeit. Der differentiellen Vertrauens- theorie von Schweer (1997) folgend, kann sich Vertrauen durch eine weitestgehende Erfüllung von vertrauensrelevanten Erwartungen und durch die Wahrnehmung von Möglichkeiten der informellen Kommunikation bilden. Davon ausgehend postuliert Thies (2002, p. 62): „Vertrauen bedarf der (informellen) Kommunikation, gerade diese ist aber in der Schule vergleichsweise streng reglementiert. Das heisst, dass zusätzliche Kommunikationswege geschaffen werden müssen, um einen kontinuierlichen Diskurs zwischen Lehrern und Schüler zu gewährleisten.“ Was Thies auf den Aufbau von Vertrauen in der Lehrer-Schüler- Beziehung bezieht, lässt sich übertragen auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern. Für den Aufbau von Vertrauen in deren Zusammenarbeit bedarf es der Schaffung zusätzlicher Kommunikationswege durch informelle Kommunikation.

### ***Abstimmung der Erwartungen an das Kind bzw. Koordination von pädagogischen Massnahmen***

Eltern und Lehrpersonen tauschen ihre je eigenen Erwartungen in Bezug auf Leistungsstandards, aber auch in Bezug auf Arbeitshaltungen, Lernstrategien und Förderbedarf des Kindes aus. Beim Auftreten von Schwierigkeiten, sowohl beim Lernen wie auch im Verhalten des Kindes, sprechen sich Lehrpersonen und Eltern ab und koordinieren ihre Massnahmen. Gegenseitige Absprachen und Koordination der Massnahmen erhöhen die Verbindlichkeit gegenüber den Jugendlichen, ermöglichen eine Kontrolle der vereinbarten Massnahmen und im Rahmen der Massnahmeplanung den allfälligen Einbezug von Dritten (Fachinstanz).

## **7.2.2 Begründung der drei Qualitätsmerkmale**

### **7.2.2.1 Gegenseitige Information**

#### ***Unterstützung der Kinder durch die Eltern und die dafür notwendigen Informationen der Schule***

Eltern müssen über Informationen verfügen, wenn sie ihre Kinder schulisch unterstützen wollen. Das wollen sie, und sie haben offensichtlich eine hohe Bedeutung für den Schulerfolg der Kinder (vgl. Kapitel 6.1). Der Beitrag der Eltern zum Lernerfolg der Kinder in der Schule wird unter anderem auch durch eine Untersuchung von Bloom (1982) illustriert. Dieser folgend fragt Krumm (1996, p. 260) „ob die Schulleistungen der Kinder mehr von den emotionalen, insbesondere den motivationsbezogenen Variab-

len abhängen oder mehr von der tatsächlichen direkten Anregung und Lernhilfe“. Die Antwort zitiert er nach einer Untersuchung von Watson (1983), in der die Autoren den Zusammenhang der Qualität der Lernwelt Familie mit der Schulleistung untersucht haben. Die Ergebnisse (nach Krumm 1996, p. 261) zeigen, dass

- eine bedeutsame Beziehung besteht zwischen der Menge der Unterstützung, die ein Kind daheim erhält, und der Leistung des Kindes in den ersten Klassen
- die häuslichen Bedingungen und die elterliche Unterstützung insbesondere auf die Sprachentwicklung einen positiven Einfluss haben
- Kinder von aktiv unterstützenden Eltern (direkte Hilfe wie vormachen oder vorzeigen) bessere Schulleistungen haben als Kinder von passiv unterstützenden Eltern (indirekte Hilfe wie auffordern, vorschlagen, Mut machen).

Die Elternunterstützung hat einen günstigen Einfluss auf die Leistungen der Kinder, aufgrund der vorliegenden Untersuchung nachweislich für Kinder der ersten Schuljahre. Und wenn Eltern ihre Kinder schulisch unterstützen wollen, sind sie auf Informationen der Lehrerinnen und Lehrer angewiesen.

Die Befunde von Krumm verdeutlichen zudem, dass Eltern in der Regel am Schulerfolg ihrer Kinder in höchstem Masse interessiert sind, was sich wegen der zunehmenden Bedeutung des Schulerfolgs für berufliche Entwicklungen und Lebenschancen künftig weiter akzentuieren wird. Wer die Möglichkeiten und die entsprechenden Voraussetzungen zur Unterstützung hat, leistet Unterstützung – sofern es die Jugendlichen zulassen. Die Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder zu unterstützen, ist nachweislich hoch. Aufgrund unserer Untersuchungen ermöglichen 25% der Eltern ihren Kindern Nachhilfeunterricht (vgl. Kapitel 5.2.3.2). Wirkungsvolle Elternunterstützung und wirkungsvoller Nachhilfeunterricht bezieht sich einerseits darauf, was im Unterricht an Zielen angestrebt und an Inhalten aufgenommen wird. Andererseits berücksichtigen sie künftige schulische Anforderungen an die Jugendlichen auch im Hinblick auf weiterführende Schulen. Wenn Eltern ihre Kinder in diesem Sinne aktiv unterstützen wollen, müssen sie insbesondere über Ziele und Inhalte, teils sogar über methodische Vorgehensweisen der Lehrpersonen informiert sein.

### ***Informationen als Grundlage zur Koordination von Massnahmen***

Wenn Schwierigkeiten mit einem Kind auftreten, müssen möglicherweise Massnahmen ergriffen werden. Das erfordert Koordination zwischen Lehrpersonen und Eltern. Im Hinblick darauf, insbesondere aber auch zur Erhöhung der Verbindlichkeit, sind gegenseitige Informationen wesentlich. Sie bilden die Grundlage für Gespräch und Rahmen, innerhalb dessen gemeinsam nach Lösungen gesucht wird.

### ***Information als Quelle zur Reduktion von Missverständnissen***

In jeder Kommunikation treten Missverständnisse auf. Diese können sich erschwerend auf die Zusammenarbeit auswirken und Vertrauen beeinträchtigen. Wer das Gegenüber informiert, schafft Klarheit, Vertrauen und reduziert Missverständnisse.

### ***Institutionelle Trennung von Schule und Familie***

Schule und Familie sind institutionell getrennt. Tyrell (1985, p. 82) betont, dass sich das „lebhafteste pädagogische Plädoyer für die Kooperation von Elternhaus und Schule“ darauf bezieht. Systemtheoretisch betrachtet, macht die institutionelle Trennung deutlich, dass Familie und Schule füreinander Umwelt und somit „Aussenstehende“

sind, „für die das interne Geschehen des anderen Systems mehr oder weniger intransparent ist“ (Tyrell 1985, p. 89). In diesem Sinne weisen beide im Bezug aufeinander ein „strukturelles Informationsdefizit“ auf. Wenn aber Lehrpersonen *und* Eltern die Funktion haben, die Entwicklung der Heranwachsenden zu ermöglichen und zu fördern, muss im Dienste dieses Anliegens eine Zusammenarbeit erfolgen, was den Austausch von Informationen bedingt. Das Vorliegen von Informationen deckt Lücken im gegenseitigen Verständnis auf, vermindert Missverständnisse und kann vertrauensbildend wirken – auch im Hinblick auf allfällige Massnahmen in Bezug auf das Kind.

### ***Begrenzter Informationsaustausch aufgrund des strukturell bedingten Informationsdefizits***

Systemtheoretisch betrachtet sind Schule und Familie zwei getrennte Systeme, die sich zum Zweck der Zusammenarbeit vorübergehend koppeln (vgl. Kapitel 3.2). Informationen können zwischen den beiden Systemen aber nicht übertragen werden. Vielmehr werden sie vom Gegenüber immer neu konstruiert. Was konstruiert wird, stimmt mit dem Gesendeten nie vollständig überein. Deshalb kann das von Tyrell erwähnte strukturell bedingte Informationsdefizit nicht beseitigt werden.

Getrennte Systeme oder Differenzen zwischen System und Umwelt regen sich an, sind füreinander Innovationsquelle. Eine Differenz zwischen System und Umwelt bzw. zwischen Lehrpersonen und Eltern kann zur gegenseitigen Anregung führen, was deren Zusammenarbeit durchaus positiv beleben kann. Auch deshalb ist es angemessen, ein strukturell bedingtes Informationsdefizit zu belassen .

Schliesslich soll sich die Information der Eltern lediglich auf bestimmte Aspekte beziehen, weil Familien autonom sind, eine Privatsphäre und somit ein Recht auf Intransparenz besitzen und weil Familien die Schule grundsätzlich nicht steuern können.

#### **7.2.2.2 Aufbau von gegenseitigem Vertrauen**

In der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern werden Einstellungen, Interessen, Massnahmen, Prioritäten und Verantwortung auf ein gemeinsames Ziel hin – die Förderung des Kindes – entwickelt. Sich auf gleiche Ziele einstellen, an einem Strang ziehen und zusammenarbeiten erfordert gegenseitiges Vertrauen. Misstrauen ist dem gemeinsamen Ziel hinderlich. Gegenseitiges Vertrauen macht sich nicht nur günstig bemerkbar, wenn sich Lehrpersonen und Eltern über allfällige Massnahmen in Bezug auf das Kind verständigen und diese realisieren müssen, sondern auch, wenn Lehrpersonen und Eltern ihre Einstellungen gegenüber dem Kind zum Ausdruck bringen.

Vertrauen zwischen Eltern und Lehrpersonen kann durch Bildung von Konsens aufgebaut werden. Nach Aurin (1994, p. 25) wird in der Politikwissenschaft und Soziologie „unter Konsens Grad und Umfang gemeinsamer Vorstellungen und Auffassungen verstanden, in deren Wahrnehmungen, Beurteilungen und Entscheidungen einer Gruppe von Menschen übereinstimmt. Ebenso wird von Konsens im Sinne ‚übereinstimmender Wertorientierung‘ gesprochen. Die Übereinstimmung hinsichtlich der Ziele, die erreicht, und der Mittel, mit deren Hilfe sie umgesetzt werden sollen, ist dabei mitgedacht.“ Auf die Schule übertragen wird Konsens aufgebaut, wenn sich Eltern und Lehrpersonen über ihre Vorstellungen von Unterrichten und Erziehen, über Wahrnehmungen des Kindes, über Beurteilungen und Entscheidungen verständigen und so ihre Erwartungen, Verantwortungsbereiche, allfällige Massnahmen und Ziele aufeinander abstimmen, was insbesondere durch Information, Kommunikation und Kooperation erfolgt. „Kooperation ist Voraussetzung und Weg für Konsensbildung, -förderung und -erhaltung, wie umgekehrt Konsens Kooperation erleichtert und fördert.“ (Aurin 1994, p.



30). In diesem Sinne sind nicht nur Kooperationsformen von Lehrperson mit einzelnen Eltern für die Konsensbildung und somit für den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen förderlich, sondern auch verschiedene, sogar unverbindliche Schulanlässe mit Elternbeteiligung wie beispielsweise ein Lesefest, ein Elternfrühstück mit Einblick in Schularbeiten oder eine Weihnachtsfeier. Zu bedenken ist, dass „Konsens schwächer wird und mit der Zeit dahinschwinden kann, wenn er nicht gepflegt wird“ (Aurin 1994, p. 29).

In Bezug auf die Bildung von Konsens sei eine Einschränkung angefügt: Aus systemtheoretischer Sicht der Familie ist Schule Umwelt und umgekehrt. Ein System entwickelt sich insbesondere dann, wenn es Anregungen aus der Umwelt erhält, auf die es sich anpassen muss – wenn also eine Differenz besteht zwischen dem System und seiner Umwelt. Familie und Schule regen durch ihre Differenz gegenseitig Entwicklungsprozesse an und bieten gegenseitige Innovationsquellen. Deshalb ist eine Harmonisierung der Beziehung nicht grundsätzlich wünschbar, vorhandene Differenzen zwischen dem System und seiner Umwelt würden nivelliert und es wäre somit weniger Entwicklungspotenzial vorhanden. Die Differenz zwischen Familie und Schule birgt aber immer auch Konfliktpotenzial in sich, was als Problem und Schwierigkeit, nicht nur als Entwicklungsanlass gesehen werden kann. Es ist zu bedenken, dass Eltern durchaus Vertrauen in die Schule und in die Lehrperson haben können, selbst wenn sie über andere Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen verfügen als die Lehrperson. Ein minimaler Konsens in Bezug auf den Grundauftrag und in Bezug auf die grundlegende Einstellung zum Kind jedoch ist erforderlich. Entscheidend für den Aufbau von Vertrauen der Eltern in die Schule ist die wertschätzende Begegnung der Lehrpersonen dem Kinde gegenüber und die Bereitschaft, das in ihren Möglichkeiten Stehende zur Förderung des Kindes zu tun.

Wesentlich für den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen sind Kontaktaufnahmen zwischen Lehrpersonen und Eltern unter unbeschwerten Bedingungen. Nicht nur die Lehrpersonen sollen dabei initiativ werden, sondern auch die Eltern. So empfiehlt beispielsweise die American Federation of Teachers (AFT), der über 1 Mio. Mitglieder starken US-amerikanischen Bildungsgewerkschaft, den Eltern, rechtzeitig Kontakt zu pflegen: „Der Schlüssel zum Erfolg liegt darin, mit den Lehrern Ihres Kindes so früh wie möglich eine positive Beziehung aufzubauen. Gespräche mit dem Lehrer bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Schuljahr macht es Ihnen leichter, mit Lehrern dann zu reden und ihre Sicht zu verstehen, wenn sich Probleme ergeben“ (nach Böttcher, 2002 p. 6). Es liegt in der Hand der Lehrpersonen, den Eltern frühzeitig Kontakt zu ermöglichen. Bereits eine minimale Information über die zentralen Themen und Inhalte des Unterrichts oder über bevorstehende Schulanlässe öffnen Eltern einen Zugang zu den Lehrpersonen und zur Schule. Informelle Schulanlässe wie auch Informationsanlässe können vertrauensfördernd wirken.

### 7.2.2.3 Abstimmung der Erwartungen an das Kind bzw. Koordination von pädagogischen Massnahmen

Es versteht sich von selbst: Wenn sich Lehrpersonen und Eltern nicht einig sind in ihren Erwartungen und Wahrnehmungen an das Kind, sind Differenzen vorhanden, die zu Konflikten oder aber im günstigen Fall zu grösserer Verständigung führen können. Werden von der einen Seite sogar Massnahmen ergriffen, welche die andere Partei nicht unterstützt oder ablehnt und das dem Kind gegenüber auch zum Ausdruck bringt, dann wird die Massnahme höchstens in jener Situation wirksam, in der sie ausgesprochen worden ist. Die Wirksamkeit der Massnahme ist sodann nur situationspezifisch. Wenn andererseits Eltern und Lehrpersonen sich über ihre Erwartungen und Wahrnehmungen

abstimmen, diese dem Kind zum Ausdruck bringen und es erfahren lassen, dass die Erwartungen und Wahrnehmungen übereinstimmend sind, dann wird sie das Kind nachhaltiger aufnehmen und das Verhalten ändern. Wenn Eltern und Lehrpersonen Massnahmen koordiniert ergreifen und das Kind von beiden Seiten die gleichen Reaktionen erfährt, steigt die Verbindlichkeit. Die Effektivität erzieherischen Verhaltens kann erhöht werden durch die Koordination von Massnahmen zwischen Lehrpersonen und Eltern. In der Schule gibt es allerdings Problemfelder, die eine Koordination der Massnahmen nicht nur rechtfertigen, sondern diese geradezu bedingen. Solche Problemfelder sind beispielsweise Gewalt oder erhebliche Unterrichtsstörungen.

### **7.2.3 Ein Modell zur Erklärung der drei Qualitätsmerkmale in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern**

Nachdem Merkmale für die Qualität in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern postuliert worden sind, wird nachfolgend untersucht, wie die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern im Kanton Bern gestaltet wird und unter welchen Bedingungen die drei Qualitätskriterien eine hohe Ausprägung bekommen. Im anschliessenden Kapitel 7.3 wird überprüft, inwiefern ein Zusammenhang besteht zwischen dem Erreichen der Qualitätsmerkmale und den Leistungen bzw. dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler und allenfalls der Einstellung der Eltern gegenüber der Schule oder gegenüber dem Kind. Kann durch eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern bzw. durch das Erreichen der drei Qualitätskriterien das Verhalten und die Leistung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst werden?

Zur Klärung der Frage nach den Bedingungen für das Zustandekommen der drei Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern haben wir ein Modell entwickelt. Uns interessiert, in welcher Ausprägung die drei Qualitätsmerkmale *in Eltern- und Lehrersicht in den drei Bereichen Motive/ Handlungsauslöser, Prozessmerkmale und Strukturmerkmale* vorhergesagt werden können (vgl. Abbildung 7.1). Wir gehen davon aus, dass grundsätzlich beide, Eltern und Lehrpersonen zum Zustandekommen einer guten Zusammenarbeit beitragen. Deshalb nehmen wir im Modell sowohl die Eltern- als auch die Lehrersicht auf. Die möglichen Prädiktoren für das Zustandekommen der Qualitätskriterien können wir ordnen nach Motiven bzw. Handlungsmustern, Prozess- oder Strukturmerkmalen. Nebst Motiven bzw. Handlungsmustern kann es für die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern eine Rolle spielen, wie Eltern und Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit und somit den Prozess des gemeinsamen Handelns gestalten (Prozessmerkmale). Die Zusammenarbeit wird aber möglicherweise auch durch spezifische Strukturmerkmale wie die Schichtzugehörigkeit der Eltern oder die Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen bestimmt.

Motive bzw. Handlungsmuster sind beispielsweise Einschätzungen der Wichtigkeit der Elterninformation, der Ziele zur Zusammenarbeit, erwünschte Mitarbeit oder Erziehungswerte auf Seiten der Eltern. Auf Seiten der Lehrpersonen sind es ebenso Einschätzungen der Wichtigkeit oder Gründe für Gespräche mit Eltern. Prozessmerkmale sind die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern oder durch die Eltern mit der Lehrperson, aber auch die Qualität in den Beurteilungsgesprächen oder durchgeführte Anlässe im Rahmen der Zusammenarbeit. Als Strukturmerkmale sehen wir unveränderbare Merkmale wie das Geschlecht oder die Unterrichtserfahrung der Lehrperson. Zusammenfassend halten wir die folgenden *Hypothesen* fest:

	<b>Elternsicht</b>	<b>Lehrersicht</b>
<b>Motive / Handlungsauslöser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einschätzung der Wichtigkeit der Elterninformation -Informationsanlässe -ausserschulische und sportliche Anlässe</li> <li>▪ Einschätzung der Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit</li> <li>▪ von den Eltern erwünschte Mitarbeit</li> <li>▪ pluralistische und individualistische Erziehungswerte der Eltern („Postmodern“)</li> <li>▪ traditionelle und fundamentalistische Erziehungswerte der Eltern („Traditionalistisch“)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Erreichung der Elterninformiertheit in der Einschätzung der Lehrpersonen (Informiertheit über Beurteilung, Übertritt, Schule)</li> <li>▪ Einschätzung der Wichtigkeit von Informationsanlässen</li> <li>▪ Einschätzung der Wichtigkeit von ausserschulischen und sportlichen Anlässen</li> <li>▪ Gründe für Elterngespräche <ul style="list-style-type: none"> <li>- Probleme mit Schülerinnen und Schülern</li> <li>- Karriereplanung Kind</li> <li>- Schülerschwierigkeiten im Unterricht</li> </ul> </li> </ul>
<b>Prozessmerkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern in der Einschätzung der Eltern</li> <li>▪ Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Eltern mit der Lehrperson in der Einschätzung der Eltern</li> <li>▪ Teilnahme der Eltern an Schulanlässen</li> <li>▪ von der Lehrperson angefragte Eltern zur Mitarbeit aus Elternsicht</li> <li>▪ Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern in der Einschätzung der Lehrperson</li> <li>▪ durchgeführte Anlässe im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Eltern</li> </ul>
<b>Strukturmerkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sozioökonomischer Status</li> <li>▪ Staatsangehörigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Geschlecht</li> <li>▪ Unterrichtserfahrung</li> </ul>

Abbildung 7.1: Modell zur Erklärung der drei Qualitätsmerkmale in der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit

- Sowohl Eltern als auch Lehrpersonen tragen zum Zustandekommen der drei Qualitätsmerkmale bei.
- Die drei Qualitätsmerkmale erreichen eine hohe Ausprägung
  - wenn Motive und Handlungsmuster sowohl auf Eltern- wie auch auf Lehrerseite hoch sind (vgl. die entsprechenden Prädiktoren in Abbildung 7.1).
  - wenn Eltern und Lehrpersonen die Zusammenarbeit in der Weise gestalten, dass
    - sie häufig miteinander Kontakt aufnehmen,
    - sie gemeinsam Anlässe durchführen,
    - sie einander unterstützen (Lehrpersonen fragen die Eltern zur Mitarbeit an und die Eltern sind bereit zur Unterstützung der Schule und der Lehrpersonen) und die Lehrpersonen die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler den Eltern gut erklären und begründen.
    - durch bestimmte Strukturmerkmale wie sozio-ökonomischer Status<sup>52</sup> und Staatsangehörigkeiten der Eltern bzw. Geschlecht und Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen.

Generell vermuten wir, dass die drei Qualitätskriterien dann zustande kommen, wenn die Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit den Eltern verstärkt *individuell*, d.h. im direkten Bezug mit einzelnen Eltern gestalten. Sobald die Eltern von den Lehrpersonen als Gruppe und somit pauschal angesprochen sind, vermindert sich die Qualität der Zusammenarbeit in der Einschätzung der Eltern.

## 7.2.4 Informiertheit der Eltern

### 7.2.4.1 Wichtigkeit der Information der Eltern – aus Lehrer- und aus Elternsicht

Aufgrund unserer Überlegungen und den in Kapitel 1.2 dargestellten Begründungen zeichnet sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern unter anderem dadurch aus, dass die Eltern den Eindruck haben, sie seien insgesamt über die Schule gut informiert. In unserer Untersuchung haben wir Eltern und Lehrpersonen einerseits danach gefragt, wie wichtig ihnen Informationen zu verschiedenen Themen sind. Andererseits haben wir erhoben, inwiefern die Eltern den Eindruck haben, von der Schule über die verschiedenen Themen informiert worden zu sein bzw. inwiefern die Lehrpersonen meinen erreicht zu haben, dass die Eltern über die verschiedenen Angelegenheiten informiert sind. In Bezug auf die Einschätzung der Wichtigkeit der Informationen konnten faktoranalytisch zwei Faktoren gebildet werden.

- Faktor 1: Wichtigkeit der Informationen über Rahmenbedingungen des Unterrichts

---

<sup>52</sup> Der sozio-ökonomische Status basiert in unserer Untersuchung als kontinuierliche Variable auf den Angaben zu Beruf, Ausbildung und Einkommen der Eltern. Den Berufsangaben wurde erstens der ISCO-Code und zweitens auf dieser Basis der „Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (ISEI-Skala) zugewiesen. Die berufliche Tätigkeit wird in dieser Indexierung mit Informationen aus 31 Untersuchungen aus 16 verschiedenen Ländern zu Bildung und Einkommen kombiniert (Hoffmeyer 2003; Ganzeboom 1992). Zusätzlich wurden noch die Angaben der Eltern unserer Stichprobe zum Haushaltseinkommen mit berücksichtigt.

- Faktor 2: Wichtigkeit der Informationen über das Verhalten der Lehrperson

Tabelle: 7.1: Einschätzung der Wichtigkeit der Informationen über Rahmenbedingungen des Unterrichts

	Elternsicht		Lehrersicht		T-Wert	df
	M	S	M	S		
Wichtigkeit der Informationen über Rahmenbedingungen des Unterrichts	3.62	.41	3.36	0.47	12.5***	950
Informiertheit über ...						
...das Übertrittsverfahren in die 7. Klasse	3.78	.49	3.79	0.64	-.5	810
...die Beurteilung, Noten, Prüfungen	3.72	.48	3.68	0.50	1.8*	958
...Hausaufgaben	3.59	.61	3.46	0.63	4.7***	950
...Inhalte und Themen in den Fächern (Deutsch, Mathematik, Französisch etc.)	3.41	.65	2.64	0.76	22.7***	947

Skalenpunkte: 1: sehr unwichtig; 2: eher unwichtig; 3: eher wichtig; 4: sehr wichtig

Tabelle: 7.2: Einschätzung der Wichtigkeit der Informationen über das Verhalten der Lehrperson

	Elternsicht		Lehrersicht		T-Wert	df
	M	S	M	S		
Wichtigkeit der Informationen über das Verhalten der Lehrperson	3.22	.46	3.05	0.38	8.3***	941
Informiertheit über ...						
...die erzieherische Grundhaltung der Lehrperson(en)	3.50	.65	3.17	0.77	10.2***	950
...die Schule allgemein (Stundenplan, Organisatorisches, Speziallehrkräfte, Angebote der Schule etc.)	3.42	.62	3.32	0.58	3.6***	945
...die Situation der Klasse im Allgemeinen	3.41	.65	3.23	0.57	6.5***	954
...Regeln und Massnahmen bei Regelverstössen	3.41	.67	3.19	0.65	7.0***	948
...die Unterrichtsgestaltung und die Arbeitsweise der Klassenlehrperson	3.38	.69	2.97	0.70	12.9***	944
...ausserschulische Anlässe (Exkursionen, Schulreisen, Landschulwochen etc.)	3.30	.68	3.55	0.59	-8.7***	951
...Ansprechzeiten, Sprechstunde der Klassenlehrperson	3.20	.74	3.06	0.84	3.8***	903
...das Leitbild der Schule	3.13	.70	2.86	0.74	7.8***	922
...Mitarbeitsmöglichkeiten im Unterricht zur Unterstützung der Lehrperson	2.71	.80	2.40	0.78	8.9***	931

Skalenpunkte: 1: sehr unwichtig; 2: eher unwichtig; 3: eher wichtig; 4: sehr wichtig

Die in den Tabellen 7.1 und 7.2 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass es beiden, Eltern und Lehrpersonen, eher wichtig bis sehr wichtig ist, Eltern darüber zu informieren, was in der Schule läuft, damit die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule klappt. Eltern und Lehrpersonen legen einen stärkeren Akzent auf die Wichtigkeit der unterrichtsbezogenen Themen (Übertrittsverfahren, Beurteilung, Hausaufgaben, Inhalte und Themen in den Fächern) gegenüber den Informationen zum Lehrerverhalten bzw. zum erzieherischen Verhalten der Lehrperson. Den Eltern sind Informationen zu unterrichts-

bezogenen Themen, zum Lehrerverhalten und zu deren erzieherischen Verhalten wichtiger als den Lehrpersonen (vgl. die signifikant höheren Mittelwerte der Elternsicht gegenüber der Lehrersicht). Auffallend ist eine grosse Differenz in der Einschätzung der Wichtigkeit der Information zu Inhalten und Themen in den Fächern. Während den Eltern Informationen darüber sehr wichtig sind ( $M=3.41$ ), schätzen die Lehrpersonen die diesbezügliche Wichtigkeit als eher gering ein (tiefster Mittelwert  $M=2.64$ ).

#### 7.2.4.2 Informiertheit der Eltern – aus Lehrer- und aus Elternsicht

Die Informiertheit der Eltern über die verschiedenen Angelegenheiten ist ein Qualitätskriterium für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern. Inwieweit meinen die Eltern und die Lehrpersonen, dass die Eltern sich informiert fühlen? Analog der Einschätzung der Wichtigkeit der Elterninformation konnten faktoranalytisch auch in Bezug auf die effektive Elterninformiertheit zwei Faktoren gebildet werden.

- Faktor 1: Informiertheit in Bezug auf Beurteilung, Übertritt und Schule
- Faktor 2: Informiertheit in Bezug auf das Verhalten der Lehrperson sowie die Situation im Unterricht

Tabelle 7.3: Grad der Erreichung der Informiertheit der Eltern

	Elternsicht		Lehrersicht		T-Wert	df
	M	S	M	S		
Informiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule	2.58	.63	3.36	.37	-34.5***	944
Informiertheit über ...						
... das Übertrittsverfahren in die 7. Klasse	3.39	.66	3.64	.7	-7.3***	761
... ausserschulische Anlässe (Exkursionen, Schulreisen etc.)	3.18	.64	3.61	.51	-16.7***	948
... Beurteilung, Noten, Prüfungen	3.12	.73	3.53	.56	-15.0***	944
... die Schule allgemein (Stundenplan, Organisatorisches, Angebot der Schule)	3.01	.68	3.34	.62	-11.2***	937
... das Leitbild der Schule	2.81	.76	2.74	.77	2.0***	912
Informiertheit über das Verhalten der Lehrperson und die Situation im Unterricht	3.10	.49	2.68	.45	19.6***	935
Informiertheit über ...						
... Hausaufgaben	2.81	.81	3.09	.67	-9.4***	955
... Inhalte und Themen in den Fächern	2.71	.79	2.45	.70	7.8***	943
... Regeln und Massnahmen bei Regelverstössen	2.64	.79	2.92	.66	-9.2***	942
... Ansprechzeiten, Sprechstunde der Klassenlehrperson	2.61	.89	3.09	.62	-14.2***	914
... die erzieherische Grundhaltung der Lehrperson	2.59	.84	2.83	.88	-6.2***	939
... die Situation der Klasse im Allgemeinen	2.58	.79	2.88	.66	-10.2***	947
... die Unterrichtsgestaltung und die Arbeitsweise der Klassenlehrperson	2.52	.80	2.53	.66	-.2	936
... Mitarbeitsmöglichkeiten im Unterricht zur Unterstützung der Lehrperson	2.21	.84	2.05	.74	4.2***	904

Skalenpunkte: 1= sehr unwichtig; 2= eher unwichtig; 3= eher wichtig; 4= sehr wichtig

Wie die Daten in Tabelle 7.3. zeigen, haben die Eltern den Eindruck, über das Verhalten der Lehrperson und über die Situation im Unterricht besser informiert zu sein als über Beurteilungsangelegenheiten, Noten und Prüfungen sowie über Organisatorisches (Exkursionen, Schulreisen, Stundenplan, Ansprechzeiten/Sprechstunde). Die Lehrpersonen ihrerseits haben in Bezug auf die Informiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule den Eindruck, die Eltern seien besser informiert als die Eltern es gemäss deren Selbsteinschätzung sind. Offensichtlich unterschätzen sie den Informationsbedarf der Eltern. Bei der Betrachtung der einzelnen Items fällt auf, dass die Eltern sich in fast allen Angelegenheiten weniger gut informiert fühlen als die Lehrpersonen meinen, die Eltern informiert zu haben (Ausnahme Information über Inhalte und Themen in den Fächern). Setzt man nun den Grad der Erreichung der Elterninformiertheit in Beziehung zur Einschätzung der Wichtigkeit, so stellt man fest, dass die Eltern die Wichtigkeit der Informationen höher einschätzen als die Lehrpersonen, jedoch den Eindruck haben, sie seien weniger gut informiert als die Lehrpersonen meinen.

Tabelle 7.4: Bedingungen für das Zustandekommen der Elterninformiertheit (in Elternsicht)

		Elterninformiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule	Elterninformiertheit über das Verhalten der Lehrperson und die Situation im Unterricht
<b>Motive / Handlungsauslöser</b>	▪ Einschätzung der Wichtigkeit der Elterninformation	.10**	.24***
	- über Anlässe in der Schule, Gespräche mit der Klassenlehrperson	.03	-.10**
	- über ausserschulische und sportliche Anlässe		
	▪ Einschätzung der Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit	.15***	.07
	▪ Von den Eltern erwünschte Mitarbeit	-.04	-.00
	▪ Pluralistische und individualistische Erziehungswerte der Eltern („Postmodern“)	-.04	-.10*
▪ Traditionelle und fundamentalistische Erziehungswerte der Eltern („Traditionalistisch“)	-.02	.01	
<b>Prozessmerkmale</b>	▪ Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern in der Einschätzung der Eltern	.28***	.18***
	▪ Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Eltern mit der Lehrperson in der Einschätzung der Eltern	-.04	-.06
	▪ Teilnahme der Eltern an Anlässen	.10***	.09**
	▪ Von der Lehrperson angefragte Eltern zur Mitarbeit aus Elternsicht	-.05	-.01
	▪ Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes	.35***	.35***
<b>Strukturmerkmale</b>	▪ Sozio-ökonomischer Status der Eltern	-.07*	.03*
	▪ Staatsangehörigkeit (1: CH, 2: Nicht CH)	.01	-.04
F, df		13, 497	21.7*** 13, 497
R <sup>2</sup> korr		37%	25%

Legende: \*\*\*: p<.001, \*\*: p<.01, \*: p<.05

### ***Bedingungen für das Zustandekommen der Elterninformiertheit***

Dem dargestellten Modell zur Erklärung der drei Qualitätsmerkmale in der Lehrperson-Eltern-Zusammenarbeit folgend ist das Zustandekommen der Elterninformiertheit abhängig von *Motiven und Handlungsmustern*, von *Prozessmerkmalen* - dadurch also was sie in ihrer Zusammenarbeit tun - und von *Strukturmerkmalen* und zwar sowohl je auf Seite der Eltern wie auch auf Seite der Lehrpersonen.

In unserer Untersuchung zeigte sich (vgl. Tabelle 7.4), dass regressionsanalytisch in Bezug auf die Elterninformiertheit in den Bereichen Beurteilung, Übertritt und Schule (Beurteilung, Noten, Prüfungen, Übertrittsverfahren in die 7. Klasse, ausserschulische Anlässe, die Schule allgemein wie Unterrichtsorganisation und das Leitbild der Schule) 37% der Varianz durch die einbezogenen Prädiktoren in Elternsicht aufgeklärt werden. Als bedeutsamste Prädiktoren zur Erklärung der Elterninformiertheit erwiesen sich die Qualität der Begründungen bei der Beurteilung der Kinder durch die Lehrpersonen und die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen der Klassenlehrkräfte mit den Eltern zur Information über schulische Angelegenheiten. Bedeutsam erscheint auch die Einschätzung der Eltern in Bezug auf die Wichtigkeit der Ziele. Etwas weniger bedeutsam sind die Häufigkeit der Teilnahme von Eltern an Schulanlässen, die Einschätzung der Wichtigkeit von Informationsanlässen in der Schule bzw. von Schulanlässen und der sozioökonomische Status der Eltern, die einen negativen Wert aufweist. Das heisst, dass sich jene Eltern eher informiert fühlen, die einer tieferen Schicht zugehörig sind (vgl. Kapitel 8.3). Das kann so erklärt werden, dass Eltern mit tieferem sozioökonomischen Status entweder der Information geringere Bedeutung zuweisen oder mit der erfolgten Information eher zufrieden sind, während Eltern mit höherer Schichtzugehörigkeit sich differenziertere Informationen wünschen und entsprechend höhere Ansprüche stellen.

Bei der Elterninformiertheit im Bereich „Verhalten der Lehrperson und die Situation im Unterricht“ (Hausaufgaben, Inhalte und Themen in den Fächern, Situation in der Klasse, Regeln und Massnahmen bei Regelverstössen, erzieherische Grundhaltung und die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson sowie die Mitarbeitsmöglichkeiten im Unterricht zur Unterstützung der Lehrperson) kann 25% der Varianz durch Merkmale, die von Eltern eingeschätzt werden, aufgeklärt werden. Hier sind wiederum die Qualität der Begründungen bei der Beurteilung der Kinder durch die Lehrpersonen, Informationsanlässe in der Schule und die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen der Klassenlehrkräfte mit den Eltern zur Information über schulische Angelegenheiten am bedeutsamsten. Die ausserschulischen Anlässe vermögen auch einen Teil zur Aufklärung der Varianz zu leisten, jedoch im negativen Sinne: je weniger ausserschulische Anlässe durchgeführt werden, desto besser fühlen sich Eltern informiert. Ausserschulische Anlässe bedingen offensichtlich eine gute Elterninformation, die trotz des Engagements für die Durchführung durch die Lehrpersonen scheinbar zu wenig gut erfolgt. Bei den Erziehungswerten liegt ebenso ein negativer Koeffizient vor: Je weniger postmodern die Erziehungswerte der Eltern sind, desto besser fühlen sie sich informiert. Eine Erklärung dafür könnte das stärkere Bedürfnis nach Information und Mitbestimmung postmodern eingestellter Eltern sein. Eltern mit traditionellen Erziehungswerten sind möglicherweise eher zufrieden mit den erfolgten Informationen. Für die Erklärung der Varianz scheint schliesslich die Elterneinschätzung der Eltern in Bezug auf die Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit wesentlich zu sein.

Die Eltern hatten insbesondere dann den Eindruck informiert zu sein, wenn sie in einem direkten Kontakt mit der Lehrperson standen. Die Häufigkeit von Elternkontakten aus der Lehrersicht allerdings vermag die Elterninformiertheit nicht zu erklären. In Lehrersicht tragen die ausgewählten Prädiktoren im Bereich Beurteilung, Übertritt und Schule lediglich 7% zur Aufklärung der Varianz bei und im Bereich „Verhalten der



Lehrperson und die Situation im Unterricht“ sind es sogar nur 3%. Dabei waren die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen mit den Eltern durch die Lehrperson und die Einschätzung der Wichtigkeit von Informationsanlässen die stärksten Prädiktoren.

#### 7.2.4.3 Fazit

Eltern und Lehrpersonen ist die Information sowohl über Rahmenbedingungen des Unterrichts als auch über das Verhalten der Lehrperson wichtig, den Eltern ist sie wichtiger als den Lehrpersonen. Allerdings haben Lehrpersonen eher den Eindruck, die Eltern über die verschiedenen Angelegenheiten informiert zu haben als die Eltern dies meinen. Eltern vertrauen ihre Kinder der Schule an. Deshalb wollen sie wissen, was in der Schule geschieht. Zudem sind ihnen Bildungserfolg und Unterstützung der Kinder starke Anliegen. Beide Gegebenheiten könnten den höheren Anspruch der Eltern an die Informiertheit erklären. Die Diskrepanz zwischen der Lehrerinformation und dem Eindruck der Eltern, informiert worden zu sein, lässt sich auch dadurch erklären, dass Lehrpersonen die Eltern nicht nur als Einzelperson, sondern auch als Gruppe ansprechen, während die Eltern einen individuellen Kontakt zur Lehrperson haben. Es ist anspruchsvoller eine Gruppe zu informieren als eine Einzelperson.

Für das Zustandekommen der Elterninformiertheit über das Verhalten der Lehrperson und die Situation im Unterricht (Varianzaufklärung der Regressionsanalyse von 25%) erweisen sich die Einschätzung der Eltern im Bereich der Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes, der Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern und der Wichtigkeit der Elterninformation über Anlässe in der Schule bzw. Gespräche mit der Klassenlehrperson als die stärksten Prädiktoren. Beim Zustandekommen der Elterninformiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule (Varianzaufklärung der Regressionsanalyse von 37%), sind ebenso die Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes und die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern, zudem die Einschätzung der Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit die stärksten Prädiktoren. In der Lehrersicht vermögen die analogen Prädiktoren lediglich 3% bzw. 7% der Varianz am Zustandekommen der Elterninformiertheit aufzuklären. Für das Zustandekommen der Elterninformiertheit ist einerseits das Verhalten der Lehrpersonen entscheidend (häufig mit den Eltern Kontakt aufnehmen sowie die Beurteilung des Kindes erklären und begründen) und andererseits die Einschätzung der Wichtigkeit der Ziele durch die Eltern. Eltern haben scheinbar dann den Eindruck, informiert zu sein, wenn Lehrpersonen mit ihnen individuell im Austausch sind (unter anderem im Rahmen der Beurteilungsgespräche oder wenn Lehrpersonen mit den Eltern aus welchen Gründen auch immer Kontakt aufnehmen).

#### 7.2.5 Vertrauen der Eltern

Vertrauen der Eltern in die Lehrpersonen ist aufgrund unserer Überlegungen ein zweites Merkmal, das die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern auszeichnet. Vertrauen zeigt sich in unserer Untersuchung in der Einschätzung der Akzeptanz in den Gesprächen mit der Klassenlehrperson. Diesen Bereich haben wir unter anderen mit den folgenden Items operationalisiert:

- Ich fühle mich von der Klassenlehrperson ernst genommen.
- Bei Gesprächen mit der Klassenlehrperson fühle ich mich wohl.
- Ich kann der Klassenlehrperson offen sagen, was ich denke.

- Ich habe das Gefühl, dass die Klassenlehrperson meinen Standpunkt anerkennt.
- Die Klassenlehrperson nimmt sich Zeit, auf meine Fragen einzugehen.
- Die Klassenlehrperson ist an mir und meinem Kind interessiert.
- Die Klassenlehrperson begründet jeweils ihren Standpunkt.

Vertrauen kann sich schliesslich auch darin zeigen, dass Lehrpersonen die Eltern zur Mitarbeit an Schulveranstaltungen und –anlässen, aber auch zur Mitarbeit im Unterricht anfragen. Denn wer nicht vertrauensvoll ist, wird kaum zur Mitarbeit angefragt. Das Beachten der Lehreranfragen und das sich in den Dienst der Schule Stellen durch die Eltern könnten in diesem Sinne ein weiterer Hinweis für die Stärke des Vertrauens sein.

### 7.2.5.1 Deskriptive Befunde zum Vertrauen der Eltern in die Schule

Die Eltern haben recht grosses Vertrauen in die Schule. Das zeigt sich einerseits am hohen Faktormittelwert über die oben auszugsweise dargestellten Items von 3.46 ( $S=0.55$ ) innerhalb der Skalenpunkte 4= stimmt genau bzw. 3= stimmt eher. Andererseits können wir auf das Vertrauen der Eltern in die Lehrpersonen schliessen, wenn Lehrpersonen die Eltern zur Mitarbeit anfragen, denn diese würden kaum jemanden zur Mitarbeit anfragen, der ihnen nicht vertrauensvoll erscheint. In diesem Sinne macht die Häufigkeit der Anfragen von Lehrpersonen an die Eltern zu deren Mitarbeit bei Schulveranstaltungen und –anlässen, aber auch im Unterricht deutlich, dass die Eltern vertrauensvoll sind.

Tabelle 7.5 zeigt, dass 65-75% der Eltern angeben, sie seien von Lehrpersonen zur Mitarbeit angefragt worden. Am häufigsten beziehen sich die Kontaktaufnahmen der Lehrpersonen auf die Unterstützung im Unterricht. Aber auch für Begleitungen bei externen Schulveranstaltungen wie auch für die Mithilfe bei der Organisation von geselligen Schulanlässen werden Eltern kontaktiert. Von den Eltern allerdings ist die Mitarbeit bei Schulanlässen nicht sehr erwünscht. Während 37% der Eltern bereit sind, bei der Organisation von geselligen Schulanlässen mitzuhelfen, sind es für eintägige Begleitungen noch 26%, zur Unterstützung im Unterricht 21% und für mehrtägige Begleitungen nur noch 12%. Im Elternrat mitzuhelfen sind lediglich 12% der Eltern bereit. Dafür angefragt wurden jedoch 64%. Die eher geringe Bereitschaft, bei Schulanlässen mitzuarbeiten oder die Lehrpersonen im Unterricht zu unterstützen, stimmt überein mit Befunden, die auch Krumm (1996 p. 269) in Österreich festgestellt hat: „Die tatkräftige Mitwirkung der Eltern in Schule und Unterricht bezieht sich auf Hilfsfunktionen (organisatorische Hilfen, Aufbringen von Geld für die Schule...). Am häufigsten sind Eltern als Helfer bei ausserschulischen Klassenunternehmen zu finden. Lehrer und Eltern bekunden, ‚Elternarbeit‘ oder ‚Schulpartnerschaft‘ sei wichtig, und sie bekunden im Durchschnitt gute Einstellungen zueinander. Die Begeisterung an gemeinsamen Treffen oder Aktionen (Elternabenden, Hilfe bei Klassenausflügen) hält sich allerdings in Grenzen, vor allem auf Seiten der Lehrer.“ Die letzte Aussage stimmt jedoch mit unseren Ergebnissen nicht überein. In unserer Untersuchung haben die Lehrpersonen die Eltern sehr häufig zur Mitarbeit angefragt.

### 7.2.5.2 Bedingungen für das Zustandekommen von Vertrauen

Was sich bereits bei der Untersuchung der Bedingungen für das Zustandekommen der Informiertheit zeigte, trifft auch für das Zustandekommen von Vertrauen zu (vgl. Tabel-

le 7.6): Die Einschätzungen der Lehrpersonen enthalten regressionsanalytisch keine Erklärungskraft, während die Einschätzungen der Eltern bezüglich der Qualität in den Gesprächen mit der Klassenlehrperson 45% der Varianz am Zustandekommen von Vertrauen aufzuklären vermag. Als wesentlichste Prädiktoren erwiesen sich die Qualität in der Begründung der Beurteilung im Rahmen des Beurteilungsgesprächs und die Einschätzung der Wichtigkeit der Elterninformation in Bezug auf Anlässe in der Schule mit Informations- und Präsentationscharakter. Auch hier zeigt sich, dass der individuelle Bezug (bei den Beurteilungsgesprächen) entscheidend das Zustandekommen der Qualität in der Zusammenarbeit (hier auf das Merkmal „Vertrauen“) bedingen.

Tabelle 7.5: Anfragen der Klassenlehrpersonen zur Mitarbeit der Eltern und Erwünschtheit der Eltern zur Mitarbeit

	für Mitarbeit angefragt		von Ihnen...	
	ja	nein	erwünscht	nicht erwünscht
	%	%	%	%
maximal eintägige Begleitung der Klasse (Schwimmen, Maibummel, Schulreise etc.)	66.3	15.2	25.9	49.8
mehrtägige Begleitung (Schulreise, Lager, Landschulwoche etc.)	71.2	9.5	12.0	63.8
Mithilfe bei der Organisation eines geselligen Anlasses, z.B. eines Festes, Apéros	64.5	16.0	36.9	38.1
zur Unterstützung der Lehrperson im Unterricht mitmachen (Handwerksarbeit, Vorstellen eigener Tätigkeit etc.)	73.7	6.3	20.8	53.5
Klassenvertretung im Elternrat	63.5	15.8	12.4	62.3
andere Anfrage für aktive Mitarbeit	19.6	2.4	2.9	16.6

### 7.2.6 Koordination von Massnahmen

Die Abstimmung der Erwartungen und Wahrnehmungen an das Kind zwischen Eltern und Lehrpersonen und die Koordination der pädagogischen Massnahmen erachten wir als ein drittes Qualitätsmerkmal in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen. In unserer Untersuchung haben wir erhoben, ob aufgrund eines Gesprächs im Zusammenhang mit der Schule schulische Massnahmen beschlossen worden sind und welche das waren. Aufgrund der Faktorenanalyse lassen sich die verschiedenen Massnahmen (Items) zu drei Massnahmebereichen (Faktoren) zusammenfassen:

- Organisatorische und rechtliche Massnahmen in Bezug auf das Kind
- Lern- und erziehungsrelevante Instruktion der Eltern durch die Lehrperson
- Umgangsänderungen der Eltern oder der Lehrperson mit dem Kind, Bezug einer Fachstelle oder Veranlassung von besonderem Unterricht

Tabelle 7.6: Bedingungen für das Zustandekommen von Vertrauen (in Elternsicht)

		Einschätzung der Qualität in den Gesprächen mit der Klassenlehrperson
<b>Motive / Handlungsauslöser</b>	▪ Einschätzung der Wichtigkeit der Elterninformation	
	- Anlässe in der Schule, Gespräche mit der Klassenlehrperson	0.10**
	- außerschulische und sportliche Anlässe	0.04
	▪ Einschätzung der Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit	0.01
	▪ Von den Eltern erwünschte Mitarbeit	0.01
	▪ Pluralistische und individualistische Erziehungswerte der Eltern („Postmodern“)	-0.04
▪ Traditionelle und fundamentalistische Erziehungswerte der Eltern („Traditionalistisch“)	-0.01	
<b>Prozessmerkmale</b>	▪ Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern in der Einschätzung der Eltern	0.04
	▪ Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Eltern mit der Lehrperson in der Einschätzung der Eltern	0.00
	▪ Teilnahme der Eltern an Anlässen	0.02
	▪ Von der Lehrperson angefragte Eltern zur Mitarbeit aus Elternsicht	-0.04
	▪ Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes	0.63***
<b>Strukturmerkmale</b>	▪ Sozio-ökonomischer Status der Eltern	0.03*
	▪ Staatsangehörigkeit (1: CH, 2: Nicht CH)	-0.04
F, df		31.4*** 13, 487
R <sup>2</sup> korr		45%

### 7.2.6.1 Deskriptive Befunde zur Koordination von Massnahmen

Aufgrund des Gesprächs zwischen Eltern und Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Schule wurden bei 21.6% der Kinder Massnahmen beschlossen. Die nachfolgende Tabelle 7.7 zeigt die Häufigkeiten der einzelnen beschlossenen Massnahmen geordnet nach den drei Massnahmebereichen: Organisatorische und rechtliche Massnahmen in Bezug auf das Kind, Lern- und erziehungsrelevante Instruktion der Eltern durch die Lehrperson und Umgangsänderungen der Eltern oder der Lehrperson mit dem Kind, Beizug einer Fachstelle oder Veranlassung von besonderem Unterricht. Wir heben einige Ergebnisse hervor: Bei 62.7% der Fälle, bei denen Massnahmen beschlossen worden sind (also von den 21.6%), wurde mit der Klassenlehrperson bei besonderen Vorkommnissen eine gegenseitige Information vereinbart (was 14% der gesamten Stichprobe entspricht), bei 42.7% (vgl. Kapitel 5.2.3.2) wurden Nachhilfeunterricht oder Aufgabenhilfe organisiert (9.4% über die gesamte Stichprobe) und 30% der Eltern haben sich vorgenommen, den Umgang mit dem Kind zu verändern (9% über die gesamte Stichprobe). Im Bereiche der lern- und erziehungsrelevanten Instruktion der Eltern durch die Lehrperson wurde am häufigsten den Eltern von der Klassenlehrperson gesagt, ob und

wie sie dem Kind bei den Hausaufgaben helfen könnten (in 38% der Fälle, was 8% der gesamten Stichprobe entspricht). In ungefähr 20% der Fälle hat die Klassenlehrperson den Eltern Materialien zum Üben ausgeliehen oder empfohlen, den Eltern Tipps zur Motivierung der Kinder gegeben, den Eltern Anregungen gegeben, wie das Umfeld zu Hause genutzt werden kann, um das Interesse des Kindes am Fach zu verbessern oder die Eltern angeregt, gemeinsam mit dem Kind über Aufgaben nachzudenken (diese entspricht ungefähr in 5% der Fälle über die gesamte Stichprobe). In 10% und weniger der Fälle wurden organisatorisch-rechtliche Massnahmen beschlossen (dies entspricht weniger als 1% der gesamten Stichprobe).

Tabelle 7.7: Häufigkeit der verschiedenen beschlossenen Massnahmen (in Prozent)

Massnahme-bereich	Massnahmeart	Häufigkeit in Bezug auf jene Gruppe, bei denen Massnahmen beschlossen worden sind	Häufigkeit über die gesamte Stichprobe
Organisatorisch-rechtliche Massnahmen	Die Schule veranlasst Massnahmen gegen andere Kinder.	10.6	2.2
	Ein Wechsel in eine andere Schule ist geplant.	4.0	0.8
	Die Schulkommission erteilte meinem Kind einen schriftlichen Verweis.	2.4	0.5
	Ein Schulausschluss wurde verfügt.	2.8	0.6
Lern- und erziehungsmassnahmen Instruktion der Eltern durch die Lehrperson	Die Klassenlehrperson hat mir gesagt, ob und wie ich meinem Kind bei den Hausaufgaben helfen soll oder kann.	38.0	8.0
	Die Klassenlehrperson hat mich angeregt, gemeinsam mit meinem Kind über Aufgaben nachzudenken.	24.6	4.9
	Die Klassenlehrperson hat mir Materialien zum Üben ausgeliehen oder empfohlen.	23.0	4.7
	Die Klassenlehrperson hat mir Tipps gegeben, wie ich mein Kind motivieren kann.	29.5	5.9
	Die Klassenlehrperson hat mir Anregungen gegeben, wie das Umfeld zu Hause genutzt werden kann, um das Interesse an einem Fach zu verbessern.	20.0	4.0
	Die Klassenlehrperson hat mir Tipps gegeben, wie ich mit schwierigen Verhaltensweisen meines Kindes umgehen kann.	11.5	2.3
	Die Klassenlehrperson hat mich aufgefordert, das Kind zu Gehorsam anzuhalten.	13.6	2.7
Massnahme Um-gangsänderungen/Beizug einer Fachstelle/Veranlassung von besonderem Unterricht	Ich organisierte Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe.	42.7	9.4
	Ich vereinbarte mit der Klassenlehrperson bei besonderen Vorkommnissen eine genaue gegenseitige Information.	62.7	13.9
	Ich habe mir vorgenommen, den Umgang mit meinem Kind zu verändern.	29.9	9.1
	Ich bin an eine Fachstelle gelangt (z.B. Erziehungsberatung, Berufsberatung, Gesundheitsdienst etc.).	26.0	5.4
	Die Lehrperson hat sich vorgenommen, den Umgang mit meinem Kind zu verändern.	18.2	3.6
	Die Lehrperson beachtet die Besonderheiten meines Kindes nun vermehrt.	37.3	7.4
	Die Lehrperson hat mir empfohlen, in der Erziehung die Unterstützung von Fachpersonen beizuziehen.	15.6	3.1
	Mein Kind besucht nun besonderen Unterricht zur individuellen Förderung (heilpädagogisches Ambulatorium, Stützunterricht, individuelle Lernförderung etc.).	21.4	4.7

### 7.2.6.2 Bedingungen für das Zustandekommen von Massnahmen

Im Rahmen der regressionsanalytisch erfolgten Untersuchung der Bedingungen für das Zustandekommen von Massnahmen zeigt sich, dass Elternmerkmale 16% der Varianz am Zustandekommen von Massnahmen aufzuklären vermögen (vgl. Tabelle 7.8). In Bezug auf lern- und erziehungsrelevante Instruktion der Eltern durch die Lehrperson können Elternmerkmale 8% der Varianz aufklären. Keine signifikante Varianzaufklärung ergeben Elternmerkmale in Bezug auf die Massnahmebereiche „Umgangsänderungen der Eltern oder der Lehrperson mit dem Kind“, „Bezug einer Fachstelle“ und „Veranlassung von besonderem Unterricht und in Bezug auf organisatorisch-rechtliche Massnahmen das Kind betreffend“. Wie auch bei den anderen beiden Qualitätsmerkmalen trägt das Verhalten oder die Einstellung der Lehrpersonen nicht zur Varianzaufklärung bei.

Tabelle 7.8: Bedingungen für das Zustandekommen koordinierter Massnahmen (in Elternsicht)

		Werte in Bezug auf lern- und erziehungsrelevante Instruktion der Eltern durch die Lehrperson	
<b>Motive / Handlungsauslöser</b>	▪ Einschätzung der Wichtigkeit der Elterninformation		0.21*
	- Anlässe in der Schule, Gespräche mit der Klassenlehrperson		-0.19
	- ausserschulische und sportliche Anlässe		
	▪ Einschätzung der Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit		0.02
	▪ von den Eltern erwünschte Mitarbeit		-0.21*
	▪ pluralistische und individualistische Erziehungswerte der Eltern („Postmodern“)		-0.09
	▪ traditionelle und fundamentalistische Erziehungswerte der Eltern („Traditionalistisch“)		0.07
<b>Prozessmerkmale</b>	▪ Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern in der Einschätzung der Eltern		-0.02
	▪ Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Eltern mit der Lehrperson in der Einschätzung der Eltern		-0.08
	▪ Teilnahme der Eltern an Anlässen		-0.19*
	▪ von der Lehrperson angefragte Eltern zur Mitarbeit aus Elternsicht		-0.05
	▪ Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes		-0.17*
<b>Strukturmerkmale</b>	▪ sozio-ökonomischer Status der Eltern		0.08**
	▪ Staatsangehörigkeit (1: CH, 2: Nicht CH)		-0.22
F, df		2.6***	13, 109
R <sup>2</sup> korr		16%	

Als wesentlichster Prädiktor zur Erklärung für das Zustandekommen der beschlossenen Massnahmen erweist sich die Einschätzung der Wichtigkeit der Information durch die Eltern in Bezug auf Anlässe in der Schule und Gespräche mit der Klassenlehrperson. Die von den Eltern erwünschte Mitarbeit ist ein negativer Prädiktor für das Zustandekommen der beschlossenen Massnahmen, ebenso wie die Teilnahme der Eltern an Anlässen und die Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes. Das heisst, dass jene Eltern, mit denen Lehrpersonen Massnahmen beschlossen haben, weniger eine Mitarbeit in der Schule wünschen, weniger häufig an Anlässen teilnehmen und die Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes eher negativ einschätzen. Offensichtlich werden Massnahmen bei Kindern jener Eltern beschlossen, die weniger in der Schule und bei Schulanlässen mitarbeiten möchten und die mit der Qualität der Erklärung und Begründung der Beurteilung weniger zufrieden sind.

### 7.2.7 Fazit

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern wird bestimmt durch drei Qualitätsmerkmale: Information, Vertrauen und Koordination. Die ausgeführten Begründungen machen deutlich, dass in der Zusammenarbeit das Anliegen der Eltern am Schulerfolg ihrer Kinder im Vordergrund steht, und weniger die Erfüllung eines der Schule übertragenen Auftrags, obschon sich dieser im Anliegen der Eltern widerspiegelt. Für die Eltern steht somit die individuelle kindbezogene Perspektive im Zentrum, während die Lehrpersonen ihre Aktivitäten im Rahmen der Zusammenarbeit gleichzeitig auf alle Eltern der Klasse ausrichten, was sowohl Vertrauensaufbau als auch gute Informationen bei möglichst allen Eltern bedingt. Das Merkmal der Koordination jedoch ist auch in der Perspektive der Lehrpersonen individuell ausgerichtet – auf ein einzelnes Kind in Zusammenarbeit mit einem Elternpaar.

Die in diesem Kapitel dargestellten deskriptiven Befunde zeigen, dass Eltern der Wichtigkeit von Informationen eine grössere Bedeutung zuweisen als die Lehrpersonen. Diese aber haben eher den Eindruck, die Eltern seien informiert. Die Eltern fühlen sich weniger gut informiert als die Lehrpersonen meinen, die Elterninformiertheit erreicht zu haben. Das Vertrauen der Eltern in die Schule ist dennoch hoch. Schliesslich fällt auf, dass nicht so viele Eltern in der Schule mitarbeiten möchten, wie sich dies die Lehrpersonen wünschen. Es werden häufiger Eltern für die Mitarbeit angefragt als diese in der Schule mitarbeiten möchten (Elternsicht). Im Bereiche der Koordination von Massnahmen scheinen Eltern und Lehrpersonen gut zusammen zu arbeiten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Eltern in der Schule mitreden, weniger aber mitarbeiten möchten. Sie sind sehr interessiert und engagiert an der Zusammenarbeit solange es um das eigene Kind geht. Ihre individuelle Perspektive, bei der die kindbezogenen Interessen und Anliegen im Vordergrund stehen, führt zu hoher Bereitschaft an der Zusammenarbeit, die für Eltern dann ihre Grenzen erreicht, wenn weiter führende und somit allgemeine Anliegen erfüllt werden sollten.

Im Anschluss an die Darstellung der deskriptiven Befunde zu Formen und Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern haben wir ein Modell entwickelt, mit dem das Zustandekommen der Qualitätsmerkmale erklärt werden kann, dies im Hinblick auf die im nächsten Kapitel 7.3 dargestellte Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Qualitätsmerkmalen und der Leistung bzw. dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Dabei wird deutlich, dass nur die Aussagen der Eltern das Zustandekommen der Qualitätsmerkmale erklären. Die Einschätzung der Lehrpersonen hat dafür keine Erklärungskraft. Dennoch tragen Lehrpersonen mehr zum Zustandekommen der drei Qualitätsmerkmale bei als die Eltern. Was die Lehrpersonen tun,

nehmen die Eltern wahr. Und das kommt in *ihren* Einschätzungen zum Ausdruck. In unserer Untersuchung wurde das insbesondere an der Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung der Kinder, teils aber auch an der Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson sichtbar.

Die auf der Seite der Eltern im Modell aufgenommenen Prädiktoren erklären das Zustandekommen der Qualitätsmerkmale in unterschiedlicher Ausprägung. Am stärksten erklären sie den Aufbau von Vertrauen. Wenn Vertrauen mittels Einschätzung der Qualität in den Gesprächen mit der Klassenlehrperson operationalisiert wird, können mit dem dargestellten Modell 45% der Varianz aufgeklärt werden und im Falle der Operationalisierung mittels Einschätzung der Schule sind es 32%. An der Informiertheit der Eltern über Beurteilung, Übertritt und Schule erklärt das Modell 37% der Varianz auf und an der Informiertheit über das Verhalten der Lehrperson und die Situation in der Klasse 25%. In Bezug auf das Qualitätsmerkmal „Koordination von Massnahmen“ schliesslich klärt das Modell 16% der Varianz auf. Welche Prädiktoren erklären nun das Zustandekommen der Qualitätsmerkmale am stärksten? Diese Frage lässt sich nicht einheitlich beantworten.

Das Qualitätsmerkmal *Elterninformiertheit* kann am stärksten erklärt werden durch zwei von der Lehrperson verantwortete Prozessmerkmale, nämlich durch die Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung der Kinder und Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson. Ein nicht ganz so starker, aber dennoch entscheidender Prädiktor sind zwei Motive bzw. Handlungsmuster der Eltern, nämlich eine hohe Einschätzung der Wichtigkeit der Information in Bezug auf Anlässe in der Schule bzw. Gespräche mit der Klassenlehrperson und eine hohe Einschätzung der Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit. Beim Qualitätsmerkmal *Vertrauen* sind die Einschätzung der Wichtigkeit der Information in Bezug auf Anlässe in der Schule durch die Eltern (Motiv) und die Qualität in den Beurteilungsgesprächen mit der Klassenlehrperson (Prozessmerkmal) signifikante Prädiktoren

Das Qualitätsmerkmal *koordinierte Massnahmen* schliesslich kann vorhergesagt werden durch die Einschätzung der Wichtigkeit der Information in Bezug auf Anlässe in der Schule. Die erwünschte Mitarbeit der Eltern, die Teilnahme der Eltern an Anlässen und die Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes sagen die Koordination von Massnahmen negativ vorher. Das heisst, dass mit jenen Eltern, die sich weniger eine Mitarbeit an der Schule wünschen, die weniger an Anlässen teilnehmen und die die Qualität der Beurteilungsgespräche geringer einschätzen, weniger koordinierte Massnahmen zustande kommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Wenn Lehrpersonen wollen, dass Eltern gut informiert sind, Vertrauen aufbauen und bereit sind zur Koordination von Massnahmen, so scheint es wesentlich zu sein, viel Wert auf die Qualität der Erklärung und Begründung der Beurteilung der Kinder zu legen. Im Hinblick auf die Erreichung des Qualitätsmerkmals „Informiertheit der Eltern“ scheint es wesentlich, mit den Eltern häufig Kontakt aufzunehmen. Eine hohe Ausprägung der Qualitätsmerkmale in der Einschätzung der Eltern wird also erreicht, wenn Lehrpersonen in einem möglichst direkten Bezug mit einzelnen Eltern stehen. Die Qualität der Zusammenarbeit bestimmen aber doch letztlich beide, die Eltern und die Lehrpersonen. Die Lehrpersonen tun es mit ihrem Handeln, und die Eltern insbesondere mit ihren Einstellungen. Im Bereich des Handelns der Lehrpersonen sind die Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung der Kinder und die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen mit den Eltern für die Qualität der Zusammenarbeit entscheidend und im Bereich der Einstellung der Eltern ist es das Wichtignehmen der Informationen und der Ziele in der Zusammenarbeit. Strukturmerkmale sind für die Qualität der Zusammenarbeit nicht entscheidend. Inwiefern ein



Zusammenhang besteht zwischen den Qualitätsmerkmalen und der Leistung bzw. dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler einerseits und der Einschätzung der Schule durch die Eltern andererseits zeigen die Ausführungen im nächsten Kapitel. Damit wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern die Leistungen und das Verhalten der Kinder verbessert bzw. die Qualität von Schule und Unterricht erhöht.

## 7.3 Zusammenarbeit und Schülerverhalten

### 7.3.1 Was leistet die Zusammenarbeit?

Immer wieder werden Kontroversen zur Frage geführt, was die Zusammenarbeit den Eltern, den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern bringt. Dazu wurden in Kapitel 3.5.2 die Hypothesen formuliert, dass durch Zusammenarbeit die Akzeptanz der Schule in der Elternschaft verstärkt werden kann, dass aber ihr unmittelbarer Nutzen auf die Leistung und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler nicht belegt ist. Noch unklarer ist der Nutzen für die Lehrpersonen. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Elternzusammenarbeit als belastend erlebt wird (Seeelig & Wendt 1993, Terhart et al. 1994). Wir vermuten, dass sich manche Lehrpersonen durch Elternmitwirkung in der Unterrichtsführung unterstützt fühlen und dass die Zusammenarbeit mit den Eltern bei hoher Qualität sogar zu einer Ressource werden kann.

In diesem Kapitel sollen die Leistungen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit gegenüber den Eltern, den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrpersonen diskutiert werden. Das Kapitel führt damit die Diskussion zum Zusammenhang von Eltern bzw. Lehrpersonen und Schülerleistungen bzw. Unterrichtsstörungen aus Kapitel 6 weiter und baut auf dem Konzept der Zusammenarbeit auf, das in Kapitel 7.2 dargestellt ist. Im Zentrum steht die Überprüfung der beiden Hypothesen, inwiefern die Akzeptanz der Schule in der Elternschaft durch Zusammenarbeit beeinflusst werden kann und inwiefern die Zusammenarbeit mit Indikatoren der Schulqualität korrespondiert (vgl. Kapitel 3.5.2). Zuerst sollen Konsequenzen der Zusammenarbeit für die Eltern und Schülerinnen und Schüler (Kapitel 7.3.1), danach für die Lehrpersonen und deren Belastungen bzw. Ressourcen (Kapitel 7.3.2) diskutiert werden. In Kapitel 8 werden schliesslich Fragen zur Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit im Hinblick auf politische Debatten und Chancengleichheit vertieft.

### 7.3.2 Zusammenarbeit, Elternakzeptanz und Schülerverhalten

Im Rahmen der Postulierung der Qualitätskriterien der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit sprechen wir nicht dann von einer guten Qualität, wenn gewisse normativ festgelegte Kriterien erfüllt sind, sondern wenn die Funktionen der Zusammenarbeit erfüllt sind. Es wird also postuliert, dass die Zusammenarbeit dann eine hohe Qualität aufweist, wenn (a) die Eltern gegenüber der Schule eine positive Einstellung besitzen (kurz: Elternzufriedenheit) und wenn die Schülerinnen und Schüler von der Zusammenarbeit (b) in ihren Leistungen und (c) in ihrem Sozialverhalten profitieren können. Weil der Forschungsstand zu dieser Frage wenig entwickelt ist, und weil wir bisher nur querschnittliche Daten zur Verfügung haben, geht es nicht um eine Kausalanalyse. Vielmehr geht es um die Prüfung der in Kapitel 7.2 postulierten Qualitätskriterien: Die Zusammenarbeit weist eine hohe Qualität auf, wenn die Entwicklung des Kindes gefördert wird, d.h.

- wenn Lehrpersonen das Verständnis der Eltern für die Schule erhöhen, indem sie geeignete Hintergrundinformationen über die Ziele, Regeln und Abläufe der Schule vermitteln,
- wenn Eltern und Lehrpersonen einen gemeinsamen Referenzrahmen und eine gemeinsame *Vertrauensbasis* aufbauen können,
- wenn Eltern und Lehrpersonen, evtl. unter Beizug einer Fachinstanz, aufgrund gegenseitiger Absprachen pädagogische *Massnahmen koordinieren* und ihren Umgang mit dem Kind ändern.

Sind diese drei Qualitätskriterien für den Aufbau von Elternakzeptanz, für Schülerleistungen und das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern relevant? Nur wenn es entsprechende Korrelationen gibt, können kausale Effekte überhaupt erwartet werden. Die Effektivität dieser Kriterien wird unter Beizug eines Prozessmodells erklärt, welches mit den vorliegenden Daten mit Strukturgleichungen überprüft wird. Zuerst wird eine Reihe von deskriptiven Analysen zum Zusammenhang zwischen diesen Qualitätskriterien und der Zusammenarbeit präsentiert.

### 7.3.2.1 Zusammenhänge zwischen Qualitätsindikatoren und der Zusammenarbeit (deskriptive Befunde)

Die unterschiedlichen Rollen von Lehrpersonen und Eltern führten uns zur Vermutung, dass sich deren Wahrnehmungsperspektiven deutlich unterscheiden und dadurch auch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen unterschiedlich wahrgenommen wird. Entsprechend erfassten wir die Zusammenarbeit sowohl aus der Sicht der Eltern als auch aus der Sicht der Lehrpersonen. In einer deskriptiven Analyse wurden Aspekte der Zusammenarbeit mit Elternzufriedenheit mit der Schule, mit Leistungen in Mathematik und Deutsch (Leistungstest) sowie mit Unterrichtsstörungen in Schülersicht (wie häufig ein Schüler oder eine Schülerin nach eigenen Angaben den Unterricht stört) korreliert. Die Zusammenarbeit wurde in vier Aspekte strukturiert und operationalisiert:

- informelle Zusammenarbeit bei Schulanlässen, unterschieden nach Anlässen innerhalb und ausserhalb der Schule
- Häufigkeit von Kontakten zwischen Eltern und Lehrpersonen, differenziert nach der Person, wer den Kontakt initiiert hat.
- Wichtigkeit von Informationen über die Schule
- Informiertheit über die Schule und den Unterricht

Die einzelnen Konzepte setzen sich je aus verschiedenen Items zusammen, welche faktorenanalytische zu reliablen Faktoren gruppiert worden sind. Die Skalen sind in den Dokumentationsbänden zu den fünf Instrumenten beschrieben. In Tabelle 7.9 sind die entsprechenden Pearson-Korrelationen dargestellt. Generell sind die Korrelationen in Elternsicht eher höher als diejenigen in der Lehrersicht. Alle Aspekte der Zusammenarbeit korrelieren positiv mit der Elternzufriedenheit, in der Elternsicht erreichen die meisten Korrelationen Signifikanz. Die Informiertheit über die Schule und den Unterricht korreliert mit  $r=.50/51$  mit der Elternzufriedenheit. Die Korrelationen mit den Leistungstests sind meist klein und – wenn signifikant – negativ. Je mehr Eltern und Lehrpersonen miteinander in Kontakt stehen, desto schlechter sind die Leistungen. Je wichtiger die Informationen über die Schule bewertet werden, desto schlechter fallen die Leistungen aus. Die Korrelationen zwischen den ausgewählten Aspekten der Zu-

sammenarbeit und den Unterrichtsstörungen sind noch kleiner und nur bei der Informiertheit über Unterricht und Schule signifikant. Die Korrelationen in der Sicht der Eltern und Lehrpersonen fallen vergleichbar aus. Allerdings werden Informationsrelevanz und Informiertheit von Eltern und Lehrpersonen unterschiedlich beurteilt.

Tabelle 7.9: Korrelationen zwischen Aspekten der Zusammenarbeit in Eltern- bzw. Lehrersicht und Qualitätsindikatoren

<i>Elternsicht</i>	Elternzu- friedenheit	Mathtest	Deutshtest	Unterrichtstörung (Schülersicht)
Häufigkeit Anlässe in Schule	.23***	-.04	-.03	-.04
Häufigkeit Anlässe ausserhalb S.	.14***	-.03	-.08*	-.02
Häufigk. Lehrerinit E-Kontakte (r=.31***)	.15***	-.11**	-.18***	.08*
Häufigk. Elterninit. E-Kontakte	.01	-.17**	-.19***	.03
Informationsrelevanz Unterricht (r=.00)	.16**	-.04	-.08*	-.06*
Informationsrelevanz Lp-Verhalten (r=.04)	.12***	-.06	-.04	.00
Informiertheit Schule (r=.08*)	.51***	-.10**	-.14***	-.13***
Informiertheit Unterricht (r=.17***)	.50***	.08*	.08*	-.14***
<b>Lehrersicht</b>				
Wichtigkeit Schulanlässe	.16***	-.07*	-.14***	-.03
Wichtigkeit ausserschul. Anlässe	.07*	-.04	-.13***	-.01
Häufigkeit von Elternkontakten	.04	-.17***	-.22***	-.06*
Informationsrelevanz Unterricht	.15***	.02	.02	-.12***
Informationsrelevanz Lp-Verhalten	.03	-.06*	-.08*	-.01
Informiertheit der Eltern über Schule	.08*	-.08*	-.09**	-.11***
Informiertheit der Eltern über Unterricht	.08*	-.09**	-.09**	-.08***

Legende: Korrelationen r bei den Konzepten in Elternsicht zeigen den Grad der Übereinstimmung mit den jeweils gleichen Konzepten in Lehrersicht (nur bei den Konzepten, welche identisch Eltern und Lehrpersonen vorgelegt worden sind).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die untersuchten Aspekte der Zusammenarbeit mit hoher Elternzufriedenheit korrespondieren. Die Korrelationen mit den Schülerleistungen und der Neigung zu Unterrichtsstörungen von Schülerinnen und

Schülern sind aber sehr klein und in der Regel nicht signifikant. Damit wird die Funktion der Zusammenarbeit gestützt, Akzeptanz in der Elternschaft und evtl. in der weiteren Öffentlichkeit aufbauen zu können. Mit diesen querschnittlichen Korrelationen kann aber die Kausalitätsrichtung nicht belegt werden. Denn möglicherweise finden schulfriedene Eltern Informationen über die Schule wichtiger, haben häufiger Kontakt und sind besser informiert.

Ergänzend zur differenzierten Operationalisierung der Qualitätskriterien in Kapitel 7.2 wurde eine Kurzversion mit sieben Items entwickelt. In Tabelle 7.10 sind die Wichtigkeitsurteile dieser Items in Eltern- und Lehrersicht nach der Wichtigkeit geordnet dargestellt. Die meisten Wichtigkeitsurteile differierten zwischen den beiden Personengruppen signifikant, die Korrelationen waren sehr gering und meist nicht signifikant. Immerhin stimmen Eltern und Lehrpersonen im Durchschnitt darin überein, dass am wichtigsten ist, sich gegenseitig kennenzulernen und über schulische Angelegenheiten zu informieren. Als eher unwichtig wird der Kontakt der Eltern untereinander bewertet.

Tabelle 7.10: Wichtigkeit der postulierten Qualitätskriterien in Eltern- und Lehrersicht

		Lehrersicht		Elternsicht		T-Test	r
		M	Std	M	Std		
gegenseitiges	Kennnenlernen	3.55	0.59	3.68	.49	-3.6***	-.01
der Lehrpersonen des Kindes							
und der Eltern							
Information über	schulische	3.48	0.53	3.58	.54	-2.4*	-.03
Angelegenheiten							
Aufbau einer guten	Beziehung	3.47	0.57	3.47	.63	-.31	.06
zu den Eltern							
Klären von Meinungen und	Massnahmen zu aktuellen	3.04	0.66	3.54	.60	-16.0	.00
Themen (z.B. Sexualerziehung,						***	
Berufswahl, Drogen etc.)							
Aufbau von Elternmitarbeit im	Unterricht	2.59	0.70	2.45	.77	-12.0	.01
						***	
Austausch über die Erziehung	der Kinder im Allgemeinen	2.40	0.65	2.78	.82	-6.5***	-.02
Kontakt der Eltern untereinan-	der	2.12	0.65	2.66	.75	-9.1***	-.01

In Tabelle 7.11 sind die Prozentwerte in Eltern- und Lehrersicht dargestellt. Sie zeigen, zu welchen Anteilen diese Qualitätskriterien erreicht worden sind. Übereinstimmend wird von Eltern und Lehrpersonen zugestanden, dass über schulische Angelegenheiten umfassend informiert worden ist und sich Eltern und Lehrperson persönlich kennen gelernt haben. Der Aufbau von Elternmitarbeit wurde am seltensten erreicht. Zusammenfassend wird festgestellt, dass die postulierten Qualitätskriterien von Eltern und Lehrpersonen mehrheitlich als sehr wichtig beurteilt werden, auch wenn die Wichtigkeitsurteile zwischen den beiden Personengruppen sich unterscheiden. Nicht alle Qualitätskriterien wurden in gleichem Ausmass erreicht. Es muss allerdings auf den re-

lativ hohen Anteil von fehlenden Angaben hingewiesen werden. Einige Eltern und Lehrpersonen haben möglicherweise das jeweilige Item nicht ausgefüllt statt anzugeben, das Ziel nicht erreicht zu haben. Für die weitere Analyse beschränkten wir uns daher auf die Items 3 (Vertrauen), 4 und 7 (Verhalten, Massnahmen koordinieren) sowie 1 und 6 (gegenseitige Information), aus welchen gewichtet nach der Wichtigkeit ein Summenwert für die Zielerreichung berechnet wurde.

Tabelle 7.11: Erreichung der Qualitätskriterien in Eltern- und Lehrersicht

	Lehrersicht % / N=100%	Elternsicht % / N=100%
1. Information über schulische Angelegenheiten.	95% / 171	85% / 870
2. Gegenseitiges Kennenlernen der Lehrpersonen des Kindes und der Eltern.	85% / 175	85% / 893
3. Aufbau einer guten Beziehung zu den Eltern.	85% / 166	78% / 874
4. Klären von Meinungen und Massnahmen zu aktuellen Themen (z.B. Sexualerziehung, Berufswahl, Gewalt, Drogen etc.)	62% / 147	66% / 837
5. Kontakt der Eltern untereinander	43% / 131	65% / 822
6. Austausch über die Erziehung der Kinder im Allgemeinen.	32% / 139	53% / 795
7. Aufbau von Elternmitarbeit im Unterricht.	17% / 143	48% / 789

### 7.3.2.2 Zusammenarbeit und Schülerverhalten: ein Prozessmodell

Im nächsten Schritt soll ein Prozessmodell entwickelt werden, mit dem die Zusammenhänge zwischen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und dem Schülerverhalten erklärt werden können. Dabei setzen wir die Interpunktionen so, dass wir bei der Zusammenarbeit einsetzen und den Prozess zum Schülerverhalten beschreiben. weil diese Prozesse bei hoher Qualität der Zusammenarbeit am ehesten durchlaufen werden, starten wir bei den postulierten Qualitätskriterien der Zusammenarbeit. Dabei werden vier verschiedene Instanzen unterschieden. Der Prozess schreitet nur dann voran, wenn die einzelne Instanz das entsprechende Verhalten zeigt (Erfolgsbedingung).

1. Eltern und Lehrpersonen sind bereit und interessiert an der Zusammenarbeit.
2. In der Zusammenarbeit Lehrperson-Eltern werden die formulierten Ziele (Information, Vertrauen, Koordination) erreicht.
3. Die Zusammenarbeit beeinflusst das Schülerverhalten auf zwei Wegen: über die Lehrperson und über die Eltern. Vorwissen und Vor-Einstellungen von Eltern und Lehrpersonen bilden Mediatoren dieses Prozesses. Durch die Zusammenar-

beit werden die leistungs- bzw. entwicklungsrelevanten Erwartungen und Einstellungen von Eltern und Lehrperson gegenüber dem Kind in eine günstige Richtung verändert und in förderndes Verhalten umgesetzt. Konkret könnten die Einstellung der Eltern zur Schule und die Erwartungen der Eltern an ihr Kind durch die Zusammenarbeit günstig beeinflusst werden.

4. Die fördernde Einstellung der Eltern wird von den Kindern wahrgenommen und im Hinblick auf das eigene Leistungs- und Sozialverhalten umgesetzt. Dieser Prozess könnte direkt oder vermittelt über das Fähigkeitsselbstkonzept und die Schulzufriedenheit der Kinder ablaufen.

Es wird vermutet, dass je weitgehender die formulierten Qualitätskriterien der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit erfüllt werden, desto eher Effekte auf das Schülerverhalten auftreten. Die Eltern-Lehrperson-Kommunikation beeinflusst Schülerverhalten nur indirekt, wenn Lehrpersonen und Eltern aufgrund der Kommunikation ihre Einstellung und ihr Verhalten gegenüber dem Kind verändern mit Konsequenzen auf dessen Verhalten. In Abbildung 7.1 ist das Arbeitsmodell dargestellt, welches die Grundlage zur Definition von Strukturgleichungen bildet. Die Modellprüfung erfolgt allerdings getrennt für die beiden Klassenstufen. Bereits in Kapitel 6 wurde gezeigt, wie die Bedeutung der Eltern zur Vorhersage der Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen zwischen der 6. und 8. Klassenstufe deutlich abnimmt. Um diese Hypothesen prüfen zu können, werden die Modelle in beiden Gruppen getrennt getestet.

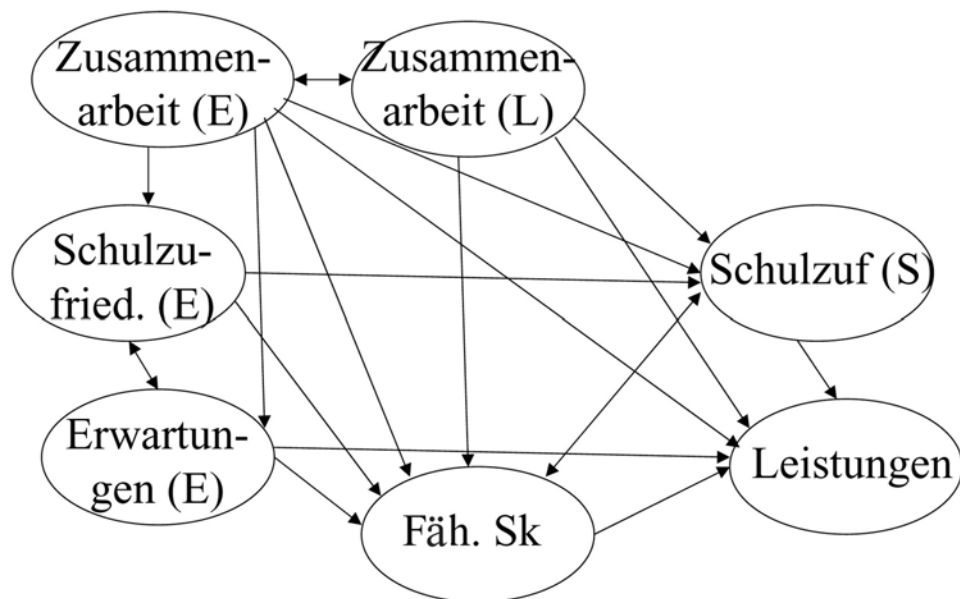


Abbildung 7.2: Arbeitsmodell zur Erklärung von Testleistungen

Gemäss Abbildung 7.2 gehen wir davon aus, dass das Erreichen der Qualitätskriterien der Zusammenarbeit in der Wahrnehmung der Eltern und der Lehrpersonen miteinander zusammenhängt. Das Erreichen der Kriterien erklärt, ob die Eltern gegenüber der Schule eine positive Einstellung aufweisen („Schulzufriedenheit“). Durch die Zusammenarbeit können die leistungsbezogenen Elternerwartungen an das Kind realistischer werden, d.h. es könnte zu einer Abkühlung der Erwartungen durch Zusammenarbeit kommen. Schliesslich werden direkte Pfade von der Zusammenarbeit zu den Leistungen

postuliert, um allfällige direkte Effekte der Zusammenarbeit auf die Leistungen zu testen. Die positive Elterneinstellung zur Schule erklärt die Schulfriedenheit des Kindes, aber auch das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept des Kindes. Gemäss den Befunden in Kapitel 6 wird vermutet, dass leistungsbezogene Elternerwartungen sowohl die Leistungen direkt wie auch indirekt über das Fähigkeitsselbstkonzept erklären.

### 7.3.2.3 Kapitel 7.3.1.3 Modellprüfung: Schülerleistungen

Das eingeführte Modell wurde unter Beizug von Strukturgleichungen getestet. Dabei wurden die beiden Variablen zur Zusammenarbeit wie auch die leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern an das Kind als Indikatoren einbezogen. Zu den übrigen Konzepten wurden Messmodelle mit jeweils drei Indikatoren gebildet, indem die Items zur Steigerung der Reliabilität gruppiert wurden. Aufgrund der Rohdaten wurden mit AMOS und unter Beizug der Maximum Likelihood Schätzmethode das Modell geschätzt. Es erreichte akzeptable Fit-Indices (6. Schuljahr:  $\chi^2=226.4$ ,  $df=159$ ,  $NFI=.95$ ,  $CFI=.98$ ,  $RMSEQ=.03$ ; 8. Schuljahr:  $\chi^2=266.5$ ,  $df=159$ ,  $NFI=.95$ ,  $CFI=.98$ ,  $RMSEQ=.03$ ). Allerdings wurden dreizehn Pfade nicht signifikant. Sie wurden im zweiten Schritt auf null fixiert. In Abbildung 7.2 ist das Ergebnismodell für das 6. Schuljahr dargestellt. Der  $\chi^2$ -Wert verschlechterte sich unwesentlich bei einem Gewinn von 15 Freiheitsgraden ( $\Delta\chi^2=43$ ,  $df=15$ , ns). Primär fällt auf, dass die Qualität der Zusammenarbeit in Eltern- und Lehrersicht sehr unterschiedlich eingeschätzt wird (keine signifikante Korrelation). Werden die Qualitätskriterien aus Elternsicht erreicht, ist die Schuleinstellung der Eltern sehr positiv. Werden die Qualitätskriterien in Lehrersicht erreicht, erklärt dies direkt die Schülerzufriedenheit. Es gibt aber keine direkten Pfade von der Zusammenarbeit zum Fähigkeitsselbstkonzept oder zu den Leistungen in Mathematik oder Deutsch.

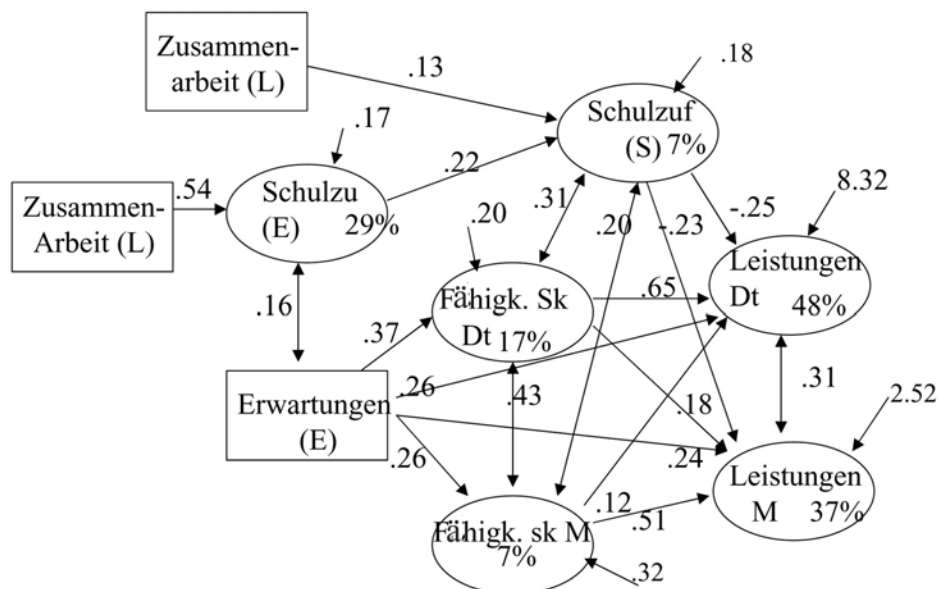
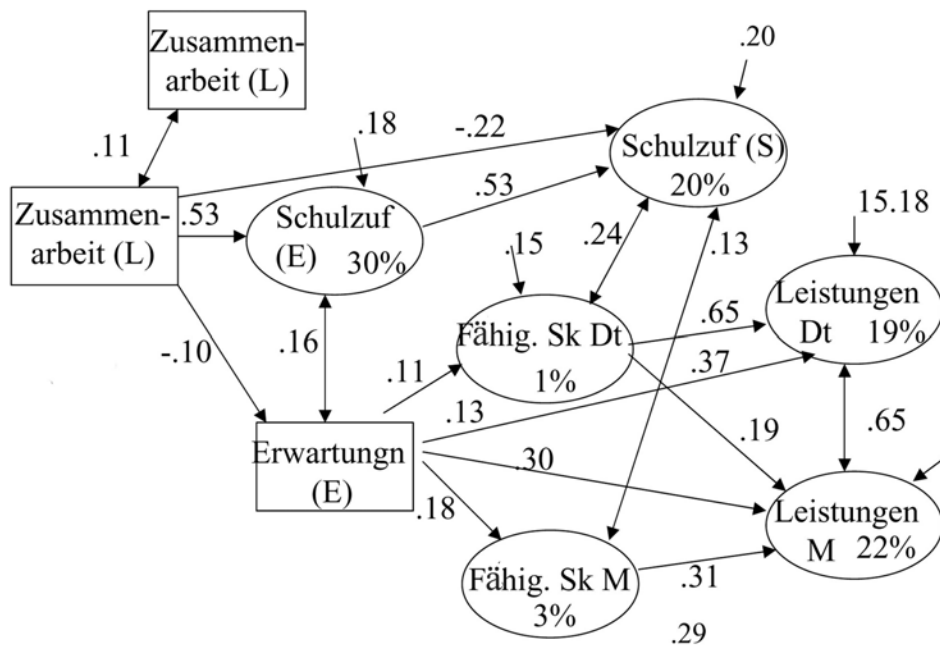


Abbildung 7.3: Ergebnismodell Leistungen (6. Klasse, alle Pfade  $p < .05$ ,  $\chi^2=243.0$ ,  $df=172$ ,  $NFI=.94$ ,  $CFI=.98$ ,  $RMSEA=.03$ )

Die Schulzufriedenheit der Eltern erklärt die Schulzufriedenheit des Kindes signifikant und diese erlaubt Vorhersagen der Leistungen, allerdings negative. Kinder mit hoher Schulzufriedenheit erbringen im Leistungstest eher schlechte Leistungen. Möglicherweise ist die Schulzufriedenheit der Kinder in denjenigen Schulen hoch, in denen Wert auf positive Beziehungen gelegt wird. Das geht aber auf Kosten der Leistungen. Immer wieder ist darauf hingewiesen worden, dass Schulen nicht gleichzeitig hohe Leistungen fordern und ein angenehmes Klima bereitstellen können (vgl. dazu Neuenschwander 2004). Zwischen der Schulzufriedenheit der Eltern und den leistungsbezogenen Elternerwartungen an das Kind gibt es wechselseitige Beziehungen. Ebenfalls korrelieren Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und Mathematik sowie die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler miteinander. Erwartungsgemäss erklären die Elternerwartungen das Fähigkeitsselbstkonzept und die Leistungen in hohem Ausmass (Varianzaufklärung Leistungstest Deutsch 48%, Leistungstest Mathematik: 37%). Zwischen den Elternerwartungen und den Tests gibt es nicht nur direkte Pfade, sondern auch die Vermittlung über das Fähigkeitsselbstkonzept.



( $\chi^2=284.5$ ,  $df=175$ ,  $NFI=.95$ ,  $CFI=.98$ ,  $RMSEA=.03$ )

Abbildung 7.4: Ergebnismodell Leistungen (8. Klasse)

Im nächsten Schritt wird die Modellprüfung anhand des 8. Schuljahres dargestellt. In Abbildung 7.3 wird das resultierende Modell präsentiert. Bei einem Gewinn von  $df=16$  verschlechterte sich der  $\chi^2$ -Wert unwesentlich ( $\Delta \chi^2=18$ ,  $df=16$ , ns). Im Unterschied zum Ergebnis der 6. Schuljahre korreliert die Einschätzung der Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Perspektiven von Eltern und Lehrpersonen, wenn auch nur schwach (.11). Zwischen dem Erreichen der Qualitätskriterien in Elternsicht ergeben sich Korrelationen zur Schulzufriedenheit, zur Schülerzufriedenheit mit der Schule (negativ!) und zu Erwartungen. Es könnte sein, dass die Eltern aufgrund von Rückmeldungen der Lehrpersonen ihre Erwartungen senken und damit realistischer machen. Die



negative Korrelation zur Schülerzufriedenheit könnte darauf hinweisen, dass die Schülerinnen und Schüler in der 8. Klasse aufgrund der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit negative Konsequenzen vergegenwärtigen müssen (mehr soziale Kontrolle, mehr Leistungsdruck).

Die Schulzufriedenheit korreliert mit den beiden fachlichen Fähigkeitsselbstkonzepten. Interessanterweise sind aber die fachlichen Fähigkeitsselbstkonzepte untereinander unkorreliert, was auf die gestiegene Fächersozialisation im 8. im Vergleich zum 6. Schuljahr hinweist. Wie im 6. Schuljahr können die Leistungen und Fähigkeitsselbstkonzepte durch die Elternerwartungen erklärt werden, die Varianzaufklärungen sind aber nicht ganz so hoch wie im 6. Schuljahr (vgl. die analogen stufenspezifischen Befunde im 6. Kapitel).

*Zusammenfassend* kann festgehalten werden, dass die Grundzüge der Ergebnisse im 6. und 8. Schuljahr gleich ausgefallen sind obschon es aber auch einige Unterschiede gibt. Die Analysen stützen die Hypothese, dass das Erreichen der Qualitätskriterien in Elternsicht mit einer hohen Schulzufriedenheit einhergeht. Es wird daher die Vermutung gestützt, dass durch Zusammenarbeit die Akzeptanz der Schule in der Elternschaft gesteigert werden kann. Allerdings finden sich in beiden Klassenstufen keine direkten Pfade zwischen der Zusammenarbeit und den Leistungen. Die Zusammenarbeit fördert – in der vorliegenden Operationalisierung – die Schülerleistungen nur indirekt und damit sehr schwach, nämlich über die Schuleinstellung der Eltern, welche mit höheren Leistungserwartungen korrespondieren, welche wiederum Leistungen erklären. Insgesamt erwecken die Ergebnisse den Eindruck, dass die Zusammenarbeit in erster Linie die Befindlichkeit der Elternschaft und zum Teil der Schülerschaft beeinflusst. Die kognitiven und Leistungskomponenten werden aber von der Zusammenarbeit nur schwach berührt.

#### 7.3.2.4 Unterrichtsstörungen

Im nächsten Schritt wurde analog zur Erklärung der Schülerleistungen ein Modell zur Erklärung von Unterrichtsstörungen entwickelt und getestet.

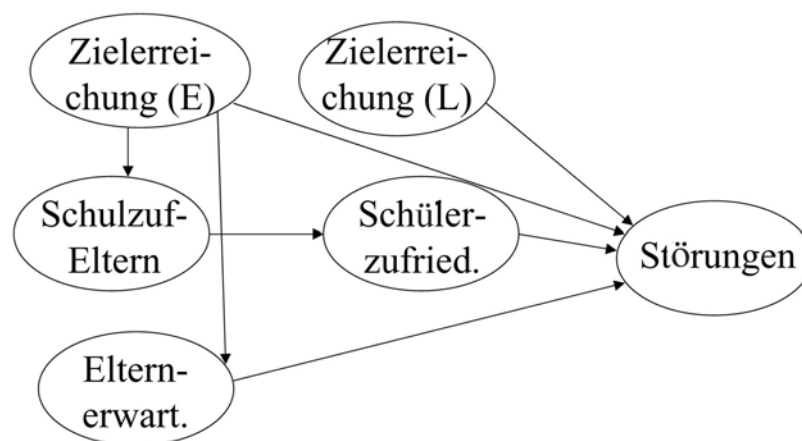


Abbildung 7.5: Postuliertes Erklärungsmodell Unterrichtsstörungen

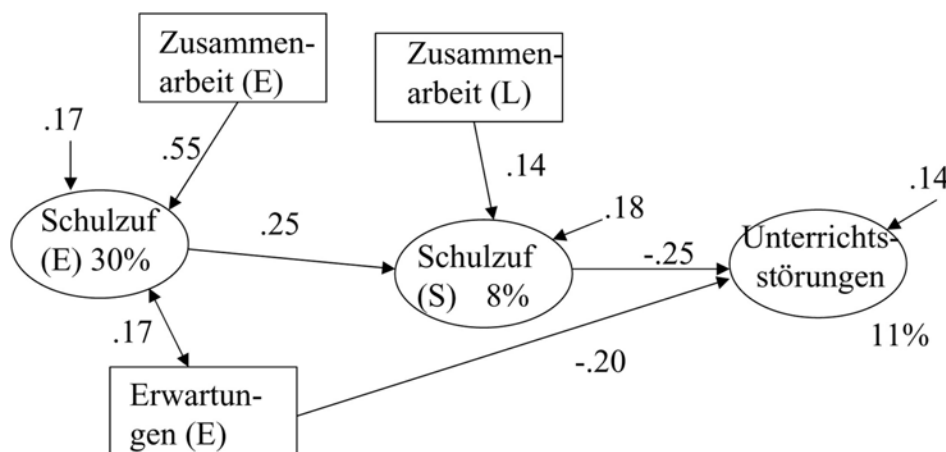
Dafür wurden die gleichen theoretischen Grundlagen und Konzepte verwendet wie bei der Erklärung von Schülerleistungen, wobei die Fähigkeitsselbstkonzepte und die

Leistungen durch das Konzept der Störungen ersetzt wurden. Wiederum wurde vermutet, dass das Erreichen einer hohen Qualität in der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Schuleinstellung der Eltern beeinflusst, was sich auf die Schülerzufriedenheit positiv auswirkt und das Entstehen von Störneigungen (i.S. eines aktiven Störens des Unterrichtsablaufs) verhindert. Das Arbeitsmodell ist in Abbildung 7.4 dargestellt.

### 7.3.2.5 Modellprüfung

Wiederum wurden Stufeneffekte erwartet, wonach die Zusammenarbeit sich im 6. und 8. Schuljahr verschieden auf das Entstehen von Unterrichtsstörungen auswirkt. Daher wurde das Modell für beide Stufen getrennt getestet. Es erreichte gute Fit-Indizes (6. Schuljahr:  $\chi^2=69.8$ ,  $df=44$ ,  $NFI=.95$ ,  $CFI=.98$ ,  $RMSEQ=.04$ ; 8. Schuljahr:  $\chi^2=124.3$ ,  $df=44$ ,  $NFI=.95$ ,  $CFI=.97$ ,  $RMSEQ=.05$ ). Die nicht signifikanten Pfade wurden null fixiert.

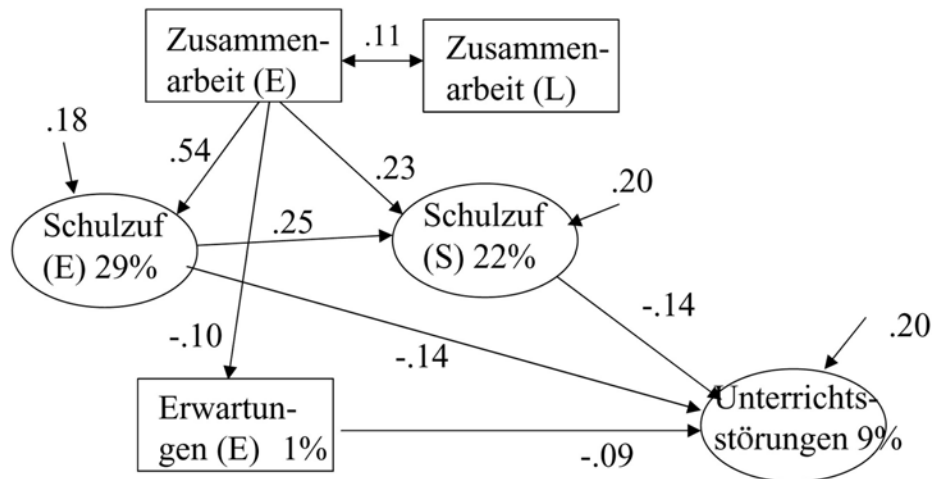
In Abbildung 7.5 ist das resultierende Modell für das 6. Schuljahr dargestellt (Delta  $\chi^2=12$ ,  $df=6$ , ns.). Unterrichtsstörungen werden nicht durch die Qualität der Zusammenarbeit erklärt, sondern negativ durch die Elternerwartungen und die Schulzufriedenheit der Kinder (Varianzaufklärung 11%).



( $\chi^2=81.6$ ,  $df=50$ ,  $NFI=.94$ ,  $CFI=.97$ ,  $RMSEA=.04$ )

Abbildung 7.6: Ergebnismodell Unterrichtsstörungen (6. Klasse)

In Abbildung 7.6 ist das resultierende Modell für die 8. Klasse dargestellt (Delta  $\chi^2=3$ ,  $df=4$ , ns.). Im achten Schuljahr werden Unterrichtsstörungen negativ durch die Schulzufriedenheit der Eltern und der Kinder sowie durch die Elternerwartungen erklärt (Varianzaufklärung 9%). Auch in dieser Klassenstufe gibt es keine signifikanten Pfade von der Zusammenarbeit zu den Störungen. Immerhin kann man nachweisen, dass Eltern, die der Lehrerarbeit eine hohe Qualität zubilligen, zufriedener sind und dass deren Kinder weniger den Unterricht stören. Damit scheint die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit in der 8. Klassenstufe für die Prävention von Unterrichtsstörungen eine gewisse Bedeutung zu besitzen, obgleich nur eine geringe Varianzaufklärung erreicht werden konnte. Das heisst, dass die Unterrichtsstörungen durch andere Faktoren erklärt werden müssen, die in diesem Modell nicht erfasst worden sind (vgl. die Diskussion in Kapitel 6.4).



( $\chi^2=127.6$ ,  $df=48$ ,  $NFI=.95$ ,  $CFI=.97$ ,  $RMSEA=.05$ )

Abbildung 7.7: Ergebnismodell Unterrichtsstörungen (8. Klasse)

Es kann zusammengefasst werden, dass weder die Leistungen noch die Störneigungen der Schülerinnen und Schüler in hohem Mass durch die Qualität von Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit direkt erklärt werden können. Obwohl auch bei den Unterrichtsstörungen einige Effekte klassenstufenspezifisch sind, konnte das Grundmuster repliziert werden: Die Zusammenarbeit verbessert die Schuleinstellung der Eltern, was die Schulzufriedenheit des Kindes fördert und die Störneigungen reduziert.

### 7.3.2.6 Fazit

In diesem Teilkapitel sollten die Hypothesen untersucht werden, wie sich die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit auf die Schulakzeptanz in der Elternschaft auswirkt (Modernisierungsthese) und inwiefern die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Schülerleistungen und das Schülerverhalten in Bezug auf Unterrichtsstörungen positiv beeinflusst. Die Analysen mit Strukturgleichungen zur 6. und 8. Klassenstufe lassen keine kausalen Schlüsse zu. Sie bestätigen immerhin, dass die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit tatsächlich mit hoher Schulakzeptanz in der Elternschaft korrespondiert. Die Effekte auf das Schülerverhalten (Leistungen, Unterrichtsstörungen) sind aber sehr schwach und treten nur indirekt auf. Damit wird die Eingangsthese gestützt, wonach die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die politische Funktion der Akzeptanzsicherung einlösen kann. Die Funktion der Qualitätssicherung jedoch kann mit den uns vorliegenden Daten nicht nachgewiesen werden. Im nachfolgenden Abschnitt geht es nun um die Frage nach, ob die Zusammenarbeit von den Lehrpersonen als Belastung erfahren wird oder ob sie bei hoher Qualität sogar zu einer Ressource werden kann.

## 7.3.3 Zusammenarbeit und Lehrerbelastungen

### 7.3.3.1 Belastungen der Lehrpersonen in der Zusammenarbeit

Die Belastungen im Lehrberuf sind hoch, so hoch, dass viele Lehrerinnen und Lehrer den Beruf vor der Pensionierung aufgeben. Nach Daschner (2002) waren 1997 in

den alten Bundesländern 53 Prozent aller Pensionierungen vorzeitige Auflösungen des Dienstverhältnisses. Im Jahr 2000 waren es bereits 64 Prozent. Überbelastet sind jedoch weit mehr Lehrpersonen als die frühzeitig Ausscheidenden. In einer Studie von Ulich, Inversini & Wülser (2001) mit Bezug auf den Kanton Basel-Stadt wiesen zwischen 20 und 30% der Lehrpersonen kritische Werte, d.h. Werte im Bereich des Burnouts auf den verschiedenen Unterskalen auf.

Gesellschaftliche Veränderungen führen einerseits zu zunehmenden Anforderungen im Lehrberuf und zu erhöhten Qualitätserwartungen. Lehrpersonen müssen nicht nur im Bereich der Wissensvermittlung immer mehr leisten, sondern es werden ihnen bzw. der Schule auch zusätzliche Aufgaben übertragen. Durch die Zunahme der Anzahl Kinder mit Besonderheiten wie Leistungsschwäche, Unkonzentriertheit, Verhaltensauffälligkeiten, disziplinarischen Schwierigkeiten und Fremdsprachigkeit müssen die Lehrpersonen gleichzeitig erweiterte sozialpädagogische Aufgaben erfüllen. Diese zunehmenden Ansprüche gehen einher mit ungünstigeren Rahmenbedingungen aufgrund der Sparmassnahmen im Bildungswesen und problematisch eingeführten und umgesetzten Reformen. Die von Lehrpersonen am häufigsten wahrgenommenen Berufsbelastungen sind (1) problematische Rahmenbedingungen, (2) Probleme mit Schülerinnen und Schülern sowie (3) wenig Zeit widerspiegeln die Situation im Lehrberuf (vgl. die nachfolgend dargestellten Untersuchungen).

In einer Untersuchung von Terhart et al. (1994, p. 181) wurden Lehrpersonen gefragt, was sie als besonders belastend erleben. Ihre Kategorisierung der erhaltenen Antworten und deren prozentuale Verteilung ergab die folgende Rangreihe:

- Rang 1: Organisationsstruktur (50,3%) (Damit sind Arbeitbelastungen durch Lärm, Hetzen von Stunde zu Stunde, Aufgabenvielfalt, schlechte räumliche Ausstattung oder viele Konferenzen gemeint.)
- Rang 2: Probleme mit Schülern (47,9%)
- Rang 3: methodisch-pädagogische Probleme (43,8%)
- Rang 4: Probleme mit Schulaufsicht und Schulbehörde (31,6%)
- Rang 5: Probleme mit Kollegen (28,5%)
- Rang 6: Probleme mit Eltern (22,7%)
- Rang 7: eigene Überforderung (8,1%)

Zu einer ähnlichen Rangreihe kommen Seelig & Wendt (1993), die bei einer Faktorenanalyse 10 unterschiedliche Belastungsdimensionen fanden: (1) mangelnde Unterstützung im Umfeld, (2) schlechte strukturelle Rahmenbedingungen, (3) Dauerstress und wenig Zeit, (4) Schüler stören den Unterricht, (5) Überforderung durch Curriculum, (6) fehlende Unterstützung durch die Eltern, (7) Schüler fehlen, (8) schlechte akute Rahmenbedingungen, (9) Notwendigkeit, sich mit Kollegen abzustimmen, (10) persönliche Probleme von Eltern und Schüler.

Forneck und Schriever (2001) gingen im Kanton Zürich in einer repräsentativen Studie der Frage nach der Arbeitszeit und den subjektiven Formen der Belastung nach. Es zeigte sich, dass die aufgrund eines Arbeitszeitprotokolls, das die Lehrpersonen für 2 mal 4 Wochen erstellt haben, hochgerechneten Arbeitszeiten mehr als die vom Kanton vorgeschriebene Jahresarbeitsleistung erbrachten. Auch eine Untersuchung von Landert (1999), in der Lehrpersonen ihre geleistete Arbeitszeit jeweils über 2 Wochen protokollierten, verdeutlicht, dass die hochgerechnete Jahresarbeitszeit von Lehrpersonen über der gesetzlich vorgegebenen Jahresarbeitszeit liegt, selbst wenn die Werte in dieser Untersuchung insgesamt etwas tiefer lagen als in der Studie von Forneck.

Nebst der Erhebung der Arbeitszeit haben Forneck und Schriever (2001) objektive und subjektive Formen der Belastung erhoben. Die von Goltz und Straumann (2002, p.13) vorgenommene Zusammenfassung der Ergebnisse zur subjektiven Belastungseinschätzung zeigt, dass

- Selektionsaufgaben (Korrektur von Prüfungen, Beurteilung von Schülerinnen und Schülern) mehr belasten als der eigentliche Unterricht. 75% schätzen die Belastung durch Beurteilungen als hoch bis sehr hoch ein.
- Lehrpersonen durch Beratungstätigkeiten im Sinne einer Zusammenarbeit mit Eltern, Spezialdiensten, neuen Lehrpersonen hohe Belastungen erleben.
- eine grosse Belastung von Sozialisationsaufgaben (disziplinarischen Aufgaben, Sozialverhalten, problembelastete Schülerinnen und Schüler) und von grossen Klassen ausgeht.
- Schulentwicklungsaufgaben einen hohen Belastungsfaktor bedeuten.
- Verwaltungs- und Organisationstätigkeiten als wenig belastend empfunden werden.

In unserer Untersuchung haben wir die Lehrpersonen nach den aktuellen Hauptschwierigkeiten in der Schule befragt. Die Auswertung, in deren Rahmen wir zwei Faktoren bilden konnten, zeigen deutlich höhere Belastungen für Lehrpersonen durch die Schülerinnen und Schüler ( $M=2.34$ ) gegenüber Belastungen im Schulalltag ( $M=1.83$ ). Die Ergebnisse nach den einzelnen Belastungsbereichen verdeutlichen auch in unserer Untersuchung, dass die Belastungen durch Schülerinnen und Schülern (ihren Unterschiedlichkeiten gerecht werden, ihre persönliche Probleme und das Desinteresse am Unterricht) am grössten sind (vgl. Tabelle 7.2).

Tabelle 7.12: Einschätzung der aktuellen Hauptschwierigkeiten in der Schule (Belastungen)

	M	S
Den Unterschiedlichkeiten der Schülerinnen und Schüler gerecht werden	2.59	0.79
Die Fülle der organisatorischen Aufgaben	2.55	0.79
Persönliche Probleme der Schülerinnen und Schüler	2.42	0.65
Belastungen durch Schülerinnen und Schüler	2.34	0.59
Desinteresse gewisser Schülerinnen und Schüler am Unterricht	2.34	0.87
Unzureichende materielle Ausstattung der Schule	2.17	0.92
Zwang zur Schülerinnen- und Schülerbeurteilung bzw. zur Selektion	2.14	0.82
Disziplinprobleme im Unterricht	2.09	0.84
Die Eltern der Schülerinnen und Schüler und ihre Anforderungen	2.03	0.68
Berufsbelastungen insgesamt	1.97	0.36
Belastungen im Schulalltag	1.83	0.40
Die Beurteilung der Arbeit durch Vorgesetzte oder Schülerinnen und Schüler (falls sie vorgenommen wird)	1.73	0.70
Der Druck durch Vorgesetzte	1.46	0.60
Die Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen	1.46	0.61
Mangelndes Fachwissen, um den Unterricht kompetent durchführen zu können	1.41	0.56
Andere Faktoren	1.35	0.75

Skalenpunkte: 1:stimmt überhaupt nicht; 2:stimmt eher nicht; 3:stimmt eher; 4:stimmt genau

Die Belastung durch Eltern fällt in all diesen Untersuchungen im Vergleich zu den höchsten Belastungswerten nicht so hoch aus. Bei Terhart (1994) fühlen sich 22,7% der Lehrpersonen durch Probleme mit Eltern belastet (Rang 6). Während die Belastung durch Eltern in der Grundschule relativ hoch ist (39,5%), sind Gymnasiallehrkräfte nachvollziehbar von diesem Problem quasi überhaupt nicht tangiert. Bei Selig und Wendt (1993) rangieren die fehlende Unterstützung durch die Eltern ebenso an 6. Stelle und persönliche Probleme von Eltern und Schülern an 10. Stelle. Nach Forneck und Schriever (2001) erleben Lehrpersonen hohe Belastungen durch Beratungstätigkeiten im Sinne einer Zusammenarbeit mit Eltern, Spezialdiensten, neuen Lehrpersonen. Nach unserer eigenen Untersuchung mit Volksschullehrkräften fühlen sich Lehrpersonen durch die Eltern der Schülerinnen und Schüler und ihren Anforderungen eher wenig belastet. Schulleitung sowie Kolleginnen und Kollegen sind für Lehrpersonen wenig belastend.

### 7.3.3.2 Ressourcen der Lehrpersonen in der Zusammenarbeit

Belastungen sind das Eine. Ressourcen, d.h. unterstützende und entlastende Einflüsse im Lehrberuf sind das Andere. Weil Überbelastung und Burnout letztlich aus einer ungünstigen Belastungs-Ressourcen-Bilanz entsteht (Neuenschwander 2003; Antonovsky 1987), müssen die Ressourcen ebenso in die Diskussion einbezogen werden.

Ressourcen basieren insbesondere auf sozialer Unterstützung. Die Studien zur Wirksamkeit sozialer Unterstützung im Lehrberuf kann man nach Rudow (1994) „dahingehend zusammenfassen, dass soziale Unterstützung insgesamt einen positiven Einfluss auf die Gesundheit hat und im Lehrberuf insbesondere die Pufferhypothese bestätigt wurde, d.h. soziale Unterstützung kann die Auswirkungen von Belastungen auf körperliche Beschwerden reduzieren“ (zit. nach Van Dick, Wagner & Petzel 1999a, p. 271). Van Dick, Wagner, Petzel, Lenke & Sommer (1999) konnten in einer Untersuchung, in der sie soziale Unterstützung operationalisiert haben als Unterstützung durch Schulleitung, Kollegium, Schüler und Privatbereich, sowohl direkte Effekte finden (d.h. höhere Unterstützung geht einher mit geringeren Beschwerden) als auch Puffereffekte (d.h. bei hoher Belastung sind die Zusammenhänge zwischen Unterstützung und Beschwerden besonders eng). Im Einzelnen stellen sie fest, dass bei hohen Belastungen und niedriger Unterstützung in den Bereichen Kollegium, Schulleitung und im Privatbereich besonders starke Beschwerden geäußert werden und dass insbesondere die Unterstützung durch die Schulleitung eine hilfreiche Unterstützungsquelle darzustellen scheint.

In der Untersuchung von Neuenschwander (2003) mit Lehrkräften der Sekundarstufe konnten regressionsanalytisch die Faktoren schulische Belastung sowie Einstellung gegenüber der Schule Burnout erklären, außerschulische Ressourcen und das Alter tendenziell. Die Wahrnehmung von Schulleitung und Lehrerkollegium können Belastungen vorhersagen.

### 7.3.3.3 Bedingungen für die Belastungen und Ressourcen der Lehrerinnen und Lehrer in der Zusammenarbeit

Es stellt sich die Frage, ob die Qualität der von den Lehrpersonen praktizierten Zusammenarbeit einerseits und die von ihnen erfahrene Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium andererseits Belastungen und Ressourcen zu erklären vermögen. Zur Beantwortung dieser Frage haben wir ein Modell entwickelt, mit dem die

Bedingungen für die Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer erklärt werden können. In unser Modell haben wir die folgenden Prädiktoren einbezogen:

- Wie sehr meinen die Lehrpersonen, dass sie die Ziele in der Zusammenarbeit mit den Eltern erreicht haben.  
Im Einzelnen: Aufbau einer guten Beziehung mit den Eltern (Vertrauen), Information über schulische Angelegenheiten und Austausch über die Erziehung der Kinder im Allgemeinen (Information) sowie Aufbau von Elternmitarbeit im Unterricht und Klären von Meinungen und Massnahmen zu aktuellen Themen (Verhalten und Massnahmen koordinieren)
- Konfliktpotenzial der Eltern-Lehrerzusammenarbeit
- Berufszufriedenheit
- Stellenwert der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit bei der Schulleitung
- Engagement der Schulleitung für die Lehrpersonen
- Unterstützung durch das Kollegium
- Häufigkeit von Elternkontakten

Tabelle 7.13: *Bedingungen für die Belastungen und Ressourcen der Lehrpersonen aus der Zusammenarbeit*

	Belastungen durch Schülerinnen und Schüler	Belastungen im Schulalltag
- Zielerreichung der Lehrpersonen in der Zusammenarbeit mit den Eltern	-.27***	-.09
- Konfliktpotenzial der Eltern-Lehrerzusammenarbeit	.21***	.25***
- Berufszufriedenheit	-.29***	-.25***
- Stellenwert der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit bei der Schulleitung	.04	.02
- Engagement der Schulleitung für die Lehrpersonen	.00	-.12
- Unterstützung durch das Kollegium	.05	-.09
- Häufigkeit von Elternkontakten	.02	-.06
F, df	6.4*** 7, 147	5.7*** 7, 147
R <sup>2</sup> korr	21%	18%

Es zeigte sich (vgl. Tabelle 7.13), dass regressionsanalytisch 21% der Varianz der Belastungen durch die Schülerinnen und Schüler und 18% der Varianz der Belastungen im Schulalltag durch die einbezogenen Prädiktoren aufgeklärt werden. Die Berufszufriedenheit und das Konfliktpotenzial der Eltern-Lehrerzusammenarbeit erwiesen sich als bedeutsame Prädiktoren zur Erklärung der Bedingungen sowohl für die Belastung durch Schülerinnen und Schüler als auch für Belastungen im Schulalltag. Je geringer das Konfliktpotenzial und je grösser die Berufszufriedenheit, desto weniger fühlen sich die Lehrpersonen belastet. Ebenso bedeutsam ist das Erreichen der Ziele in der Zusammen-

arbeit mit den Eltern, allerdings nur in Bezug auf die Belastungen durch die Schülerinnen und Schüler. Diese Art von Belastungen ist umso geringer, je eher die Lehrpersonen meint, die Ziele in der Zusammenarbeit mit den Eltern erreicht zu haben. Es bleibt hervorzuheben, dass weder die Häufigkeit von Elternkontakten, noch die Unterstützung durch das Kollegium oder die Schulleitung, noch der Stellenwert der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit bei der Schulleitung für die Erklärung der Bedingungen für die Belastungen bedeutsam sind.

#### 7.3.3.4 Fazit

Heterogenität der Klasse erleben die Lehrpersonen als am belastendsten. Aber auch das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler im Unterricht, insbesondere disziplinarische Probleme und das Desinteresse machen den Lehrpersonen zu schaffen. Während die Unterstützung durch die Schulleitung und die Zusammenarbeit mit dem Kollegium in unserer Untersuchung keinen mildernden Einfluss auf die Belastungen ausübt, d.h. die Funktion einer Ressource nicht übernehmen, zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr wohl Belastungen und Entlastungen zu erklären vermögen: Wenn die Zusammenarbeit mit den Eltern konfliktbeladen ist, fühlen sich die Lehrpersonen eher belastet. Umgekehrt ist es für die Lehrpersonen entlastend, wenn sie den Eindruck haben, die Ziele in der Zusammenarbeit mit den Eltern zu erreichen. Das heißt, eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern vermag die Belastungen der Lehrpersonen zu vermindern. Die Zusammenarbeit mit den Eltern kann also sehr wohl zur einer Ressource werden. Besonders bedeutsam ist es, wenn die Zusammenarbeit mit den Eltern Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler hat: Wenn sich das Schülerverhalten durch die Zusammenarbeit verbessert, können wesentlich Belastungswerte für die Lehrpersonen vermindert werden.





## 8 Zusammenarbeit: Ausgewählte Aspekte

In diesem Kapitel wird zuerst der Frage nachgegangen, wie politische Entscheidungsinstanzen die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit konzipieren. Damit wird der Modernisierungsthese aus Kapitel 3.1 nachgegangen, wonach politische Instanzen aufgrund wachsenden Drucks und Schulkritik Massnahmen zur Akzeptanzsteigerung der Schule ergreifen wollten. Wir bearbeiteten das Thema aber nicht historisch, sondern durch einen Vergleich von verschiedenen politischen Systemen, wie sie von Schweizer Kantonen repräsentiert werden, indem juristische Texte analysiert werden. Im nächsten Schritt wird auf eine zentrale Modernisierungserscheinung vertieft eingegangen, die Heterogenität der Lebensverhältnisse, und im Hinblick auf die Thematik der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit betrachtet. Im dritten Teil schliesslich wird auf die Chancengleichheitsdebatte eingegangen. Es wird untersucht, ob die Benachteiligung gewisser Gruppen wie Migranten und Familien aus unteren Schichten durch die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit verstärkt oder kompensiert wird.

### 8.1 Politische und institutionelle Grundlagen

Für Eltern steht gewöhnlich das ‚Wohl‘ des eigenen Kindes an vorderster Stelle. Im schulischen Kontext hat dieses Wohl die Dimension der Zukunft: Schule verteilt über Bildung oder Ausbildung Lebenschancen. Die Schulkritik von Eltern, wonach Kinder in der Schule zu wenig oder das Falsche lernen, ist u. a. Ausdruck elterlicher Angst um die zukünftigen Chancen ihrer Kinder und in Verbindung damit Kritik an der Effektivität der Schule. Die Kritik trifft - weil sie grundsätzlich ist - das Image der Schule besonders hart und untergräbt ihre Akzeptanz. In dieser Situation haben Politiker versucht, die Schulakzeptanz zu erhöhen, indem sie die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit per Gesetz forderten. Sie erheben damit etwas zur Norm, was im ursprünglichen Verhältnis von Schule und Familie nicht vorgesehen war und das gesellschaftliche Normengefüge als Ganzes tangiert. Aus diesem Grund wird im nachfolgenden Kapitel die Zusammenarbeit von Schule und Familie zuerst in das umfassende gesellschaftliche Gefüge von impliziten und expliziten Normen und Ansprüchen hineingestellt. Darauf aufbauend wird die Sicht des Gesetzgebers dargestellt.

#### 8.1.1 Normative Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern vollzieht sich in einem sozialen Gefüge, zu dem neben Eltern und Lehrpersonen auch die Kinder und Jugendlichen, sowie die Gesellschaft gehören. Zwischen diesen vier Akteuren gibt es gesellschaftlich anerkannte Ansprüche. Sie haben (in vielen Fällen) den Status von Normen und beschreiben, was unter gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sein soll. Die nachfolgende Abbildung 8.1 gibt die Akteure und die zwischen ihnen geltenden Beziehungen wieder.

Folgende Zusammenhänge sind herauszulesen: Schule und Unterricht sind nicht nur in ein gesellschaftliches Umfeld eingebettet und empfangen deren Auftrag, sondern sollen die Schülerinnen und Schüler auf ein unabhängiges und eigenverantwortliches Leben in der Gesellschaft vorbereiten. Schule ist an die Seite der Eltern gestellt und bildet eine Institution, welche für besondere Sozialisationszwecke eingesetzt worden ist,

die von der Familie oder andern Bildungs- bzw. Sozialisationsinstitutionen nicht erfüllt werden können.

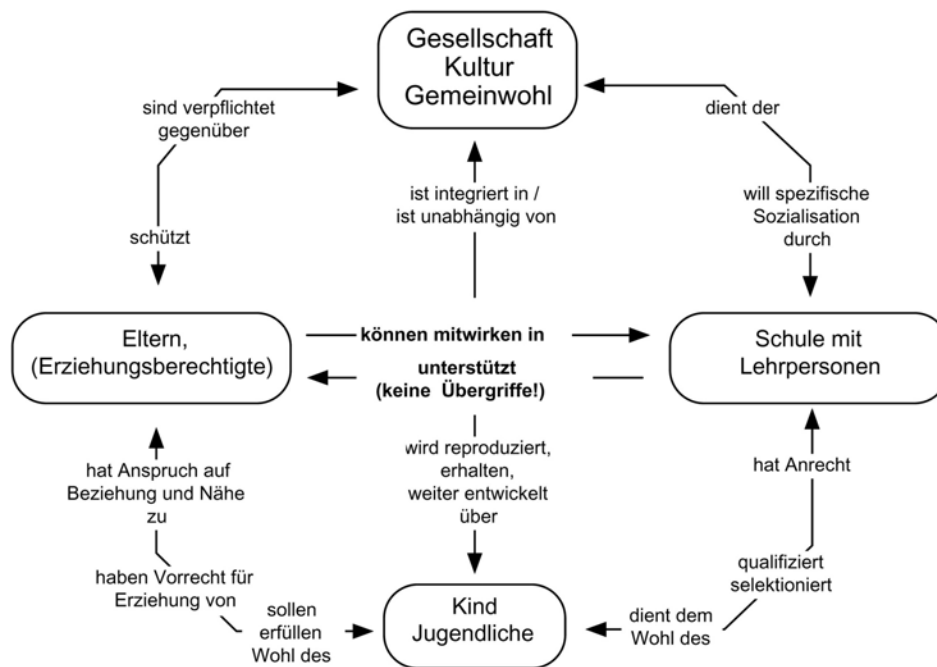


Abbildung 8.1: Soziales Gefüge und normative Ansprüche zwischen den Akteuren

In der Schule sollen Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die eines besonderen Umfeldes bedürfen und die für Reproduktion, Erhaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft wichtig sind (Neuenschwander 2004), Ansprüche zwischen den Akteuren Eltern, Schule, Kind und Gesellschaft sind mit Pfeilen und Gegenpfeilen angedeutet<sup>53</sup>. Die Ansprüche können *reziprok* oder aber *nicht gleichwertig umkehrbar* sein. Ein Beispiel einer reziproken Beziehung ist: Kinder haben den Anspruch auf Beziehung und Nähe zu ihren Eltern; die Eltern haben (darum) das Vorrecht der Erziehung. Die Beziehung zwischen Schule und Familie ist je nach Aspekt nicht gleichwertig umkehrbar. Eine Illustration: Erziehung ist das Vorrecht der Eltern. Schule darf dieses Vorrecht der Eltern auf keinen Fall verletzen. Übergriffe sind nicht erlaubt. Daher wird die Beziehung in der Umkehrung eingeschränkt: Schule unterstützt den Erziehungsauftrag der Eltern lediglich, was einschliesst, dass sie ihn nicht selbst erfüllt. Umgekehrt ist die Struktur beim Unterrichten. Hier liegt die Kompetenz bei den Lehrpersonen. Eltern soll dennoch Mitwirkung möglich sein. Das wird dadurch erreicht, dass Bereiche ausgesondert werden: Die Entscheidungsbefugnis zur Gestaltung des Unterrichts ist bei der Lehrperson; sie ist nicht verhandelbar.

<sup>53</sup> Es gilt die folgende Lesart: Die Relation am Pfeilende verweist auf die Richtung des Lesens. Als Beispiel: Eltern *sind verpflichtet gegenüber* dem Gemeinwohl der Gesellschaft. ‚Gemeinwohl der Gesellschaft‘ steht bei Pfeilende und repräsentiert das Ende der Aussage; das Wort ‚Eltern‘ steht daher am andern Ende des Pfeils; es repräsentiert den Anfang der Aussage. Man muss daher beim Lesen der Aussage vom Wort ‚Eltern‘ ausgehen.

Um den Gehalt des sozialen Geflechts weiter auszuschöpfen, ist es nötig, den Ursprung von Normen auszuleuchten, sie aufeinander zu beziehen, zu gewichten und zu begründen. In der Norm ‚Wohl des Kindes‘ treffen sich die Erziehungsverantwortung von Eltern und Schule. Eltern und Schule stehen als gleichgestellte Partner einer Aufgabe, die sie soweit als möglich in Zusammenarbeit lösen sollen, gegenüber. Dennoch haben die Eltern insofern Vorrang, als ihre Pflicht die ganze Erziehung erfasst (vgl. Plotke 2003, p.473). Das Vorrecht der Eltern zur Erziehung basiert auf der natürlichen Beziehung zum Kinde und ist vorrechtlicher Natur (ebd., p. 8). Es wird – wie wir später sehen – vom Zivilgesetzbuch anerkannt und geschützt. Dem Vorrecht der Eltern auf Erziehung steht das übergreifende Interesse der Gesellschaft auf Gemeinwohl gegenüber. Die Gemeinschaft macht zur Erfüllung dieser Norm ebenfalls einen Anspruch auf Erziehung geltend. Auch er ist vorrechtlicher Natur, weil die Entwicklung des Gemeinwesens und jene des Einzelnen unlösbar miteinander verknüpft sind (vgl. ebd., 10.). Aus dem Anspruch auf Gemeinwohl leitet sich die Pflicht ab, das Schulwesen umfassend zu regeln und zu organisieren (vgl. ebd., p. 10). Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist damit in zwei unterschiedliche Ansprüchen eingebettet: Im umfassenden elterlichen Anspruch auf Erziehung und dem gesellschaftlichen Anspruch auf organisierte Sozialisation. Dabei leistet Schule ihren inhaltlich begrenzten Teil selbständig und nicht im Auftrag der Eltern. Eltern müssen sich daher gefallen lassen, dass die Schule, als Institution der Gesellschaft, Stundenpläne, Ausbildungsgänge, Einschulung der Kinder und Übertritte in weiterführende Schulen prinzipiell selbständig und ohne Rücksichtnahme auf Eltern regeln kann. Erlässt die Schule ihre Verordnungen jedoch allein aufgrund ihrer Zuständigkeit, greift sie möglicherweise empfindlich in persönliche Freiheiten von Familien ein. Das ist etwa beobachtbar bei der Setzung von Stundenplänen. Sie bürdet Müttern von Grundschulkindern oft unzumutbare zeitliche Einschränkungen auf. Aber auch in umgekehrter Richtung gibt es bedenkenswerte Strömungen: Seit Jahren nimmt die Tendenz zu, Schule mit erzieherischen Aufgaben zu befrachten, die nicht notwendig zum definierten Auftrag der spezifischen Sozialisation gehören. Die vielfältigen Anforderungen an die Schule ruft daher den Widerstand von Lehrpersonen und Lehrerorganisationen hervor.

Diese wenigen Hinweise zeigen: Mit verschiedenen Sozialisationsaufgaben entstehen konflikthafte Schnittstellen zwischen Schule und Familie. „Auch wenn Zusammenarbeit, ja Partnerschaft zum Wohl des Kindes oberstes Ziel sein sollte, lässt sich (...) eine genaue Abgrenzung, insbesondere des staatlichen Tätigkeitsfeldes, nicht umgehen, bieten doch gerade die Nahtstellen, wie die Praxis zeigt, die meisten Schwierigkeiten“ (ebd., p. 17).

### **8.1.2 Die Sicht des Gesetzgebers in der Schweiz und in Deutschland**

Sowohl die Schweiz wie Deutschland haben das Schulwesen nach föderalistischen Grundsätzen aufgebaut und die Schulhoheit an die Kantone bzw. Länder abgetreten. Darum gibt es sowohl in der Schweiz wie in Deutschland so viele Schulrechte, wie es Kantone oder Länder gibt. Die Frage ist berechtigt, ob nicht der Bund wenigstens einige Grundsätze regelt, um der konkreten Ausgestaltung des Schulrechts in Kantonen und Ländern Leitplanken zu setzen. Im Anschluss an das vorangestellte Teilkapitel zu Normen ist zu fragen: Wird in der Verfassung der beiden Länder eine verbindliche Grundlage für die Zusammenarbeit von Schule und Eltern geschaffen? Wird das Vorrecht der Eltern in der Erziehung anerkannt und den Eltern ein Recht auf Mitwirkung in der Schule zugestanden?

Untersucht man die Schweizerische Bundesverfassung, erlebt man eine Überraschung: Das elterliche Vorrecht auf Erziehung ist darin nicht verankert, obwohl kein Zweifel besteht, dass dieses Recht Verfassungsrang besitzt und ein elementares Menschenrecht ausmacht (Plotke 2003, p. 9). Hingegen wird es vom Zivilgesetzbuch der Schweiz anerkannt. „Das Zivilgesetzbuch lässt die Frage, wem in der Erziehung die erste Verantwortung zukommt, nicht offen; es anerkennt klar das natürliche und primäre Recht der Eltern, offensichtlich im Einklang mit der Wertordnung, die sich auch in der Bundesverfassung niederschlägt, und umschreibt ihre Pflichten (unter anderem Sorge für eine angemessene Ausbildung)“ (ebd., p. 475). Im deutschen Grundgesetz wird das Vorrecht der Eltern auf Erziehung sogar negiert. Es heisst dort lakonisch: „Der staatliche Erziehungsauftrag ist dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Er bedeutet nicht nur Vermitteln von Wissensstoff, sondern hat auch zum Ziel, den einzelnen Schüler zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden“ (Avenarius, Heckel 2000). Die Gleichwertigkeit der Erziehung ergibt sich aus der Gleichwertigkeit der Ziele: Sowohl die häusliche wie schulische Sozialisation haben den selbstverantwortlichen Menschen zum Ziel.

Auch die rechtlichen Grundlagen der Mitwirkung der Eltern an der Schule sind überraschend: Im Falle von Deutschland herrscht Rechtsunsicherheit: „Ob und in welchem Umfang die institutionelle Partizipation verfassungsrechtlich geboten ist, ist umstritten. Das Demokratieprinzip des Grundgesetzes verlangt jedenfalls nicht, die Schule zu „demokratisieren“. Im Gegenteil: Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts muss bei der Ausübung relevanter Staatsaufgaben – also auch schulischer Massnahmen – die Letztentscheidung eines dem Parlament verantwortlichen Verwaltungsträgers gesichert sein. Auch das Elternrecht und das Entfaltungsrecht des Schülers bilden keine verfassungsrechtliche Grundlage für eine kollektive Mitwirkung der Eltern und Schüler, schliessen sie aber auch nicht aus“ (ebd., p. 117). Ähnliches gilt für die Schweiz. Auch hier existiert das Recht der Mitwirkung weder auf Verfassungsebene noch im Zivilgesetzbuch. Die Eltern sind auf die kantonalen Schulgesetze verwiesen (vgl. (Plotke 2003), p. 482).

Warum wird die Mitwirkung der Eltern an der Schule auf Verfassungsebene nicht geregelt? Für Deutschland schreiben Avenarius, Heckel: „Wie auch immer die Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern ausgestaltet ist: die Funktionsfähigkeit der Schule und die Letztverantwortung der demokratisch legitimierten Amtsträger darf dadurch nicht gefährdet sein. So hoch die Interessen und Bedürfnisse zu veranschlagen sind, die Schüler und Eltern in den schulischen Gremien zur Geltung bringen, so müssen doch die Lehrer aufgrund ihrer Fachkompetenz, ihres Berufs- und Amtsethos in pädagogisch wichtigen Fragen den Ausschlag geben. Im übrigen ist zu bedenken, dass Kollektivorgane – gerade auch, wenn Schüler und Eltern mitwirken – kaum zur Rechenschaft gezogen werden können“ (Avenarius, Heckel 2000). Entsprechendes gilt für die Schweiz: Mitwirkung in personalen Angelegenheiten ist ausgeschlossen und auch methodisch - didaktische Fragen bleiben einer Mitwirkung der Eltern entzogen (vgl. Plotke 2003, p. 483/4).

Bedeutet Mangel an Regelung auf Stufe Verfassung das Ende einer sinnvollen Kooperation von Eltern und Lehrpersonen? Nein. Erstens erfahren Regelungen auf kantonalen Ebene (bzw. in Deutschland auf der Ebene der Länder) eine Konkretisierung. Aber auch auf dieser Ebene bleibt eine klare positive Beantwortung des Problems schwierig, weil verschiedene Randbedingungen die Ausgestaltung in starkem Mass beeinflussen und Elternmitverantwortung zu höherrangigen Normen, wie Entscheidungsbefugnissen der Behörden und der Steuerzahler in Konkurrenz stehen (ebd., 482/3). Für die Frage besonders bedeutsam ist die Relativierung der juristischen Perspektive. Ave-

narius und Heckel bringen es auf den Punkt, wenn sie vor einem einseitigen juristischen Blick warnen: „Doch sollte man sich nicht der Illusion hingeben, der tatsächliche Einfluss auf das Schulgeschehen hänge stets von den rechtlich gewährten Partizipationsbefugnissen ab. Einer Eltern- oder Schülerversammlung, deren Mitglieder sich aus Trägheit passiv verhalten, bringt eine von Rechts wegen noch so starke Stellung nichts ein. Andererseits kann das beratende Mitglied ohne Stimmrecht mehr zur Entscheidungsfindung einer Konferenz beitragen als eine Mehrzahl an Stimmberechtigten“ (Avenarius, Heckel 2000, p. 118).

### 8.1.3 Vier kantonale Profile im Vergleich (Schweiz)

#### 8.1.3.1 Hinweise zum methodischen Vorgehen

Da die Schulhoheit bei den Kantonen liegt, werden vier kantonale Gesetzgebung untersucht. Es sind die Kantone Basel-Stadt, Zürich, Bern und Appenzell Innerrhoden. Die Wahl basiert auf den Kriterien *städtisch – ländlich*. Basel-Stadt gilt als städtischer, Appenzell Innerrhoden als ländlicher Kanton, während die Kantone Bern und Zürich ‚gemischt‘ sind.

Ziel ist es zu zeigen, wie die verschiedenen Kantone die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule konzipieren. Im Zentrum der Analyse stehen kantonale Profile. Es wird versucht, diese über die Beschreibung von gemeinsamen und unterschiedlichen Elementen zu bestimmen. Um Wiederholungen in der Darstellung zu minimieren, erfolgt die Analyse vergleichend über einen Referenzkanton. Dazu wurde der Kanton Bern gewählt, weil er ein ausgewogenes (‚mittleres‘) Profil hat und Abweichungen in die eine oder andere Richtung gut sichtbar werden. Die Analyse strebt nicht Vollständigkeit, sondern Profilbildung an. Darum werden auch juristisch untergeordnete Dokumente, z.B. Lehrpläne, einbezogen. Lehrpläne sind Schnittstellen zwischen gesetzlichen Grundlagen und pädagogischer Praxis und machen etwas vom ‚kantonalen Geist‘ und dem lokalen Kolorit sichtbar. Das ist mit ein Grund, warum an verschiedenen Stellen auch Dokumente aufgenommen werden, die sich direkt an Eltern wenden und keinen juristischen Charakter haben. Der Einbezug von nicht juristischen Dokumenten ist auch gerechtfertigt, weil die juristische Perspektive für Gestaltung und Beurteilung der Zusammenarbeit nicht hinreichend ist (vgl. Kapitel 8.1.2.1). Spezielle Probleme der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen wie Klassenwiederholung oder pädagogische Abklärungen bleiben unberücksichtigt.

#### 8.1.3.2 Das Schweizerische Zivilgesetzbuch als Grundlage für kantonales Recht

Der kantonalen Gesetzgebung zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule übergeordnet ist das Schweizerische Zivilgesetzbuch (ZGB). Die Artikel 301 und 302 (Abs. 1 und 2) liefern Hintergründe und Begründungen für die Zusammenarbeit: Sie wird gefordert aufgrund der umfassenden Aufgabe, Kindern zum eigenen Wohle eine angemessene Entwicklung und Ausbildung zu ermöglichen. Es handelt sich um Zielkategorien, deren Einlösung auf gute Bedingungen oder Umstände angewiesen ist. Im Artikel 302 (Abs. 3) werden Folgerungen gezogen. „Zu diesem Zweck sollen sie [die Eltern] in geeigneter Weise mit der Schule und, wo es die Umstände erfordern, mit der öffentlichen und gemeinnützigen Jugendhilfe zusammenarbeiten.“ Interessant ist, dass sich die Forderungen im Schweizerischen Zivilgesetzbuch nur an die Eltern, nicht aber an die Lehrer richten!

Tabelle 8.1: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen; Bestimmungen auf der Ebene des Bundes (Zivilgesetzbuch der Schweiz)

CH	<p><b>Zivilgesetzbuch der Schweiz</b></p> <p><b>§ 301</b></p> <p>1 Die Eltern leiten im Blick auf das Wohl des Kindes seine Pflege und Erziehung und treffen unter Vorbehalt seiner eigenen Handlungsfähigkeit die nötigen Entscheidungen.</p> <p><b>§ 302</b></p> <p>1 Die Eltern haben das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen.</p> <p>2 Sie haben dem Kind, insbesondere auch dem körperlich oder geistig gebrechlichen, eine angemessene, seinen Fähigkeiten und Neigungen soweit als möglich entsprechende allgemeine und berufliche Ausbildung zu verschaffen.</p> <p>3 Zu diesem Zweck sollen sie in geeigneter Weise mit der Schule und, wo es die Umstände erfordern, mit der öffentlichen und gemeinnützigen Jugendhilfe zusammenarbeiten.</p>
----	--

Die Forderungen des Zivilgesetzbuches sind unterbestimmt. Sie sagen nichts aus über die Art der Zusammenarbeit und konkretisieren keine Ziele. Der Grund dafür liegt möglicherweise darin, dass der Gesetzgeber Zusammenarbeit nicht verordnen will, sondern an die Freiheit und Verantwortung der Eltern appelliert, sie zum Wohle der eigenen Kinder zu suchen. Damit fordert das Zivilgesetzbuch zwar auf rechtlicher Ebene die Zusammenarbeit, macht aber zugleich klar, dass die Forderung moralisch fundiert ist: Eltern sollen freiwillig tun, wozu sie verpflichtet sind. Wer wofür zuständig, bzw. kompetent ist, lässt das Zivilgesetzbuch, vielleicht aus Respekt vor der Persönlichkeit der Eltern, offen. Wir erfahren auch nichts über die Grenzen der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Jugendhilfe auf der einen und Eltern, Kindern und Jugendlichen auf der andern Seite.

### 8.1.3.3 Das Profil des Kantons Bern

Das Volksschulgesetz des Kantons Bern (Bern 1992) übernimmt unter den Allgemeinen Bestimmungen der *Zusammenarbeit und Elternmitsprache* die Forderungen des Schweizerischen Zivilgesetzbuches mehr oder weniger unverändert (siehe Tabelle 8.2). „Schulkommission, Lehrerschaft und Eltern sind gegenseitig zur Zusammenarbeit verpflichtet“ (siehe Artikel 31 Abs. 2). Mit der Nennung der Behörden als Partner bekommt Zusammenarbeit eine öffentliche Dimension. Der Grundsatz der Zusammenarbeit wird differenziert mit den Aspekten Pflichten von Lehrerinnen und Lehrern und Rechte der Eltern: Lehrpersonen unterstehen der Informationspflicht an die Eltern (Artikel 31 Abs. 2), Eltern haben ein Anhörungs- und Besuchsrecht des Unterrichts (Artikel 31 Abs.4). Auffallend ist die Asymmetrie der Rechte: Obwohl der Artikel 31 gemäss Überschrift die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen zum Gegenstand hat, thematisiert er lediglich die Elternrechte bzw. stellt nur Forderungen an die Lehrpersonen. Auch im Lehreranstellungsgesetz vom 20. Januar 1993 (Artikel 17, Abs. 2) wird die Forderung nach Zusammenarbeit bekräftigt, indem sie zum integralen Bestandteil des Lehrerauftrages wird.

Tabelle 8.2: Allgemeine Bestimmungen zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule; Kanton Bern (Volksschulgesetz vom 19. März 1992)

BE	<p><b>Volksschulgesetz des Kantons Bern vom 19. März 1992</b></p> <p><b>§ 31.</b> <b>Zusammenarbeit, Elternmitsprache</b></p> <p><b>1.</b> Die in diesem Gesetz den Eltern übertragenen Rechte und Pflichten werden durch die im Zivilgesetzbuch (SR 210) bezeichneten Personen und nach dessen Bestimmungen ausgeübt</p> <p><b>2.</b> Schulkommission, Lehrerschaft und Eltern sind gegenseitig zur Zusammenarbeit verpflichtet.</p> <p><b>3.</b> Die Eltern sind von der Schule regelmässig und in angemessener Weise über die schulische Entwicklung und das Verhalten ihrer Kinder sowie über wichtige Geschehnisse und Vorhaben im Zusammenhang mit dem Unterricht und dem Schulbetrieb zu informieren.</p> <p><b>4.</b> Die Eltern werden einzeln oder als Gesamtheit auf ihr Verlangen durch die betreffenden Lehrkräfte, die Schulleitung oder die Schulkommission angehört und beraten. Sie haben das Recht, den Unterricht ihrer Kinder gelegentlich zu besuchen. Im besonderen besteht die Informations- und Anhörungspflicht der Schule gegenüber den Eltern während des Vorbereitungsverfahrens zu Übertritten und bei Übertrittsentscheiden innerhalb der Volksschule.</p> <p><b>5.</b> Das Gemeindereglement kann weitere Formen der Mitsprache und Mitwirkung der Eltern vorsehen.</p>
----	--

Tabelle 8.3: Formen der Zusammenarbeit; Kanton Bern, (Ausschnitt aus dem Lehrplan)

BE	<p><b>Lehrplan Kanton Bern (1995)</b></p> <p><b>Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern (AHV 5)</b></p> <p>Elternveranstaltungen gemeinsam mit Eltern planen und vorbereiten: Der Einbezug der Eltern in die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Elternveranstaltungen ermöglicht es, Ansichten, Ideen und Vorstellungen der Eltern ernst zu nehmen und die Elternarbeit breiter abzustützen.</p> <p>Unterschiedliche Formen von Veranstaltungen durchführen: Neben Veranstaltungen zu erzieherischen oder unterrichtlichen Fragen sind auch Schulfeste, Feiern, Theater, Ausstellungen usw. wichtig. Hier sind es oft die Kinder, die helfen, Brücken zwischen den Erwachsenen zu schlagen (...).</p>
----	--



### 8.1.3.3.1 Wie weit soll die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen im Kanton Bern gehen?

Die wichtigste Quelle zur Klärung dieser Frage ist der Lehrplan aus dem Jahre 1995 (Bern 1995). Gemäss Lehrplan will der Kanton Bern eine erweiterte Zusammenarbeit. Sie geht über die blosser Einhaltung von Grundrechten (z. B. das Anhörungs- und Besuchsrecht der Eltern) und Pflichten (z. B. die Informationspflicht der Schule) hinaus. So sehen die *Allgemeinen Hinweise und Bestimmungen* des Lehrplanes von Lehrpersonen und Eltern gemeinsam gestaltete Elternabende, Schulfeiern und Ausstellungen vor (siehe Tabelle 8.3). Als Begründung für die erweiterte Zusammenarbeit dient die Charakterisierung der Schule: Schule ist Ort umfassenden Lernens. Sie hat Teilautonomie und soll von den jeweils amtierenden Lehrpersonen – in Zusammenarbeit und unter Einbezug von Behörden und Eltern – gestaltet werden (siehe Tabelle 8.4).

Tabelle 8.4: Deutung der Schule; Kanton Bern (Ausschnitt aus dem Lehrplan)

BE	<p><b>Lehrplan Kanton Bern (1995)</b></p> <p><b>1. Schule gemeinsam gestalten (AHB 1)</b>          In Zusammenarbeit mit den Schulbehörden und unter Einbezug der Eltern gestalten die Lehrerinnen und Lehrer ihre Schule als Ort,</p> <p>5      wo der verantwortungsbewusste Umgang mit sich selbst, mit andern Menschen und mit der Mitwelt erfahren und geübt wird,</p> <p>6      wo auf die Ziele des Lehrplans hingearbeitet wird,</p> <p>7      wo Lernen gelernt wird und elementare Kulturtechniken erworben werden,</p> <p>8      wo es Raum für Musse und Spontaneität sowie Gestaltungsmöglichkeiten für die Beteiligten gibt.</p>
----	--

Tabelle 8.5: Zuständigkeit von Erziehung und Bildung; Kt. Bern, (Ausschnitt aus dem Lehrplan 1995)

BE	<p><b>Lehrplan Kanton Bern (1995)</b></p> <p><b>Zusammenarbeit Schule – Eltern (Allgemeine Hinweise und Bestimmungen 5; AHB 5)</b>          Die Schule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder. Während die Erziehungsverantwortung im engeren Sinn bei den Eltern liegt, übernehmen Lehrerinnen und Lehrer die Verantwortung für die schulische Bildung. Aus der gemeinsamen Verantwortung ergibt sich die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern.</p>
----	--

### 8.1.3.3.2 Die Abgrenzung von Erziehung und Bildung zwischen Eltern und Schule im Kanton Bern

Mit der Verschiedenheit der Sozialisationsaufgaben von Familie und Schule entstehen konflikthafte Schnittstellen. Inwieweit schaffen die Dokumente des Kantons Bern Klarheit in Bezug auf Probleme der Abgrenzung der dafür verantwortlichen Ursache? Als generelles Urteil kann gezogen werden: Die Argumentation zur Abgrenzung von Erziehung und Bildung in den Dokumenten des Kantons Bern ist schillernd. Auf den ersten Blick und bei globaler Analyse sind die Verhältnisse klar: Schule unterstützt

die Familie in der Erziehung der Kinder. Die Erziehungsverantwortung im engeren Sinne liegt bei den Eltern, während die Verantwortung für die Bildung durch Lehrpersonen wahrzunehmen ist (siehe Tabelle 5; AHB 5). Bedenkt man die Implikationen der Formulierung ‚*im engen Sinn*‘, verwischen sich die Grenzen der Zuständigkeit. Aus der Formulierung ‚*im engen Sinn*‘ folgt nämlich, dass Lehrpersonen für erzieherische Belange ebenso zuständig sind, jedoch *im weiten Sinne*. Konkretisierungen zu ‚*eng*‘ oder ‚*weit*‘ existieren nicht.

Tabelle 8.6: Vertrauen als Bedingung der Zusammenarbeit; Kanton Bern (Lehrplan 1995)

BE	<p><b>Lehrplan Kanton Bern (1995)</b>  <b>Zusammenarbeit Schule – Eltern (Allgemeine Hinweise und Bestimmungen 5; AHB 5)</b></p> <p>Gemeinsame Arbeit der Erziehungsverantwortlichen setzt gegenseitiges Vertrauen voraus. Dieses entsteht, wenn Kontakte rechtzeitig gesucht werden und die Zusammenarbeit mit Eltern regelmässig und in gegenseitiger Offenheit erfolgt.</p>
----	--

Auf der andern Seite gibt es im Lehrplan klare Anzeichen, die Systeme Familie und Schule als getrennte Entitäten zu denken. Unter den *Allgemeinen Hinweisen und Bestimmungen* (Tabelle 6, AHB 5) findet sich die Aufforderung, Kontakte *rechtzeitig* zu suchen und *regelmässig* zu pflegen, weil nur dann *Vertrauen* zwischen den Partnern entstehen kann. Dieser Hinweis ist auf den ersten Blick banal, nicht aber auf den zweiten. Offensichtlich wird hier von einem gegenseitigen Misstrauen ausgegangen. Eltern und Lehrpersonen grenzen sich voneinander ab. Sie gehören verschiedenen Systemen an. Zusammenarbeit aber bedingt Vertrauen, das erst im Zuge von ‚legalen Grenzüberschreitungen‘ wächst. Darum ist die Forderung des rechtzeitigen und wiederholten Kontaktes nötig.

Schliesslich findet man in den Dokumenten des Kantons Berns auch explizite Hinweis zur Abgrenzung der Verantwortung aufgrund verschiedener Funktionen, und zwar nicht etwa in den Gesetzestexten, sondern wiederum im Lehrplan: Unter den Leitideen findet sich die unmissverständliche Aussage, dass Schule und Familie sich in der Verantwortung klar abgrenzen, wo sie unterschiedliche Funktionen haben (Tabelle 7).

Tabelle 8.7: Abgrenzung von Erziehung und Bildung zwischen Schule und Eltern; Kanton. Bern (Lehrplan 1995)

BE	<p><b>Lehrplan Kanton Bern (1995)</b>  <b>Zusammenarbeit Schule – Eltern</b></p> <p><b>Leitidee 1 (Abschnitt 4)</b></p> <p>Die Schule hat in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Aufgaben ganz oder teilweise übernommen, die vorher der Familie zugewiesen waren. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wird deshalb immer wichtiger. Zusammenarbeit bedeutet einerseits, gemeinsam Verantwortung wahrzunehmen, andererseits aber auch, dort klare Abgrenzungen vorzunehmen, wo Eltern und Schule unterschiedliche Aufgaben haben.</p>
----	--

### 8.1.3.3 Zusammenfassung und Interpretation

Das Berner Modell der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gewinnt sein Profil von deren Unterstellung unter die Gemeindeautonomie und dem Status der Teilautonomie der Schulen. Das Volksschulgesetz regelt lediglich den Grundsatz der Zusammenarbeit und setzt für differenzierte Ausführungen das Gemeindereglement ein (vgl. Tabelle 2, Abs. 5). Die Verantwortung zur Zusammenarbeit wird bei diesem Modell an die Basis abgegeben. Auf diese Weise kann sie problemorientiert, flexibel und an die jeweiligen Umstände angepasst werden. Der Gedanke der Weitergabe von Verantwortung an die Basis ist auch in den Allgemeinen Hinweisen und Bestimmungen des Lehrplans zu finden. Zusätzlich rückt der Lehrplan Bedingungen der Zusammenarbeit, wie jene des Vertrauens, in den Blick (siehe Tabelle 6). Der Gesetzgeber recurriert an dieser Stelle auf eine sozialpsychologische Kategorie. Sie ergänzt die rechtliche Seite und scheint Ausdruck des Wissens zu sein, dass die durch das Gesetz verordnete Zusammenarbeit brüchig ist, solange sie nicht von den Partnern der Zusammenarbeit mitgetragen wird. Das gleiche Bemühen um Vertrauen finden wir auch in von der Erziehungsdirektion verfassten (nicht juristischen) Broschüren für Eltern zu den konflikthaften Themen des Übertritts in höhere Schulen und zur Beurteilung der Schülerinnen und Schüler (Mayer 1999).

### 8.1.3.4 Das Profil des Kantons Zürich

Das Profil der Zusammenarbeit zwischen Behörden, Lehrerinnen, Lehrern und Eltern des Kantons Zürich unterscheidet sich materiell kaum von jenem des Kantons Bern. Die Analyse beschränkt sich daher weitgehend auf Abweichungen zum Kanton Bern. Zur Illustration der Ähnlichkeit wird stellvertretend ein Ausschnitt aus dem Lehrplan 1991 (Zürich 1991) wiedergegeben (Tabelle 8). Er zeigt die Identität der Berner und Zürcher Dokumente bezüglich des Grundrechts der Eltern auf Kontakt und Schulbesuche (Abs. 4) sowie die Informationspflicht der Schule (Abs. 2). Daneben verweist der Text auf ähnliche Ziele und Bedingungen der Zusammenarbeit (gesunde Entwicklung, Wohl des Kindes, Vertrauen zwischen den Partnern).

#### 8.1.3.4.1 Unterschiede zwischen den Dokumenten der Kantone Zürich und Bern

Das Lehrpersonalgesetz des Kantons Zürich erweitert die Anzahl der potentiellen Personen der Zusammenarbeit: Neben Behörden, Eltern, Lehrpersonen werden ‚*weitere Personen aus dem Umfeld der Schule*‘ genannt (Zürich 1999, Artikel 5. Abs.2). Die Schule wird damit geöffnet. Materiell verschieden sind die Dokumente der Kantone Bern und Zürich auch hinsichtlich der Pflicht zur Kontaktnahme: Während im Kanton Bern die Pflicht einseitig bei den Lehrkräften liegt, wird sie im Kanton Zürich auch den Eltern auferlegt. Der entsprechende Text lautet: *Die Eltern haben das Recht und die Pflicht, den Kontakt mit der Schule und vor allem mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer ihres Kindes zu pflegen* (siehe Tabelle 8, Abs. 4).

Auch in Bezug auf die Einschätzung der gesellschaftlichen Funktion der Schule bestehen Unterschiede. Der Lehrplan des Kantons Bern beschreibt Schule als Ort umfassenden Lernens, der gemeinsam von Lehrpersonen, Eltern und Behörden gestaltet wird (siehe Tabelle 4). Eine solche Deutung der Schule fehlt im Kanton Zürich. Die Zürcher Dokumente schätzen gesellschaftliche Möglichkeiten der Schule und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen zurückhaltender ein. Auch im neuen Schulgesetz, das vom Zürcher Stimmvolk am 24. November 02 abgelehnt wurde, ist

die Zurückhaltung nachweisbar. Die darin enthaltenen Artikel zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen waren laut Rechtsdienst des Kantons Zürich, in der Bevölkerung nie bestritten. Sie werden deshalb – um den ‚Zürcher Geist‘ aufzuspüren - nachfolgend zitiert.

Tabelle 8.8: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen; Kanton Zürich (Lehrplan 1991)

ZH	<p><b>Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, 1991; (p. 11)</b></p> <p><b>Zusammenarbeit Schule-Eltern</b>          Lehrkräfte, Eltern und Behörden haben sich für eine gesunde Entwicklung und eine angemessene Erziehung und Bildung der Kinder einzusetzen. Dies macht eine Zusammenarbeit notwendig. (1)</p> <p>Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Pflicht, die Eltern über wesentliche schulische Angelegenheiten ihrer Klasse und über Probleme in der Entwicklung der einzelnen Kinder zu informieren und sie allenfalls zu beraten. Sie orientieren die Schulpflege über allgemeine Anlässe mit den Eltern. (2)</p> <p>Eine sinnvolle Zusammenarbeit setzt ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern voraus. Elternabende, gemeinsame Anlässe, Einzel- oder Gruppengespräche helfen mit, dieses Verhältnis aufzubauen. Die Lehrerinnen und Lehrer wählen die ihnen geeignet erscheinende Form der Zusammenarbeit mit den Eltern; sie berücksichtigen nach Möglichkeit deren Bedürfnisse. (3)</p> <p>Die Eltern haben das Recht und die Pflicht, den Kontakt mit der Schule und vor allem mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer ihres Kindes zu pflegen. Gegebenheiten und Vorkommnisse, die für die Entwicklung des Kindes von Bedeutung sind, teilen sie den Lehrkräften nach Möglichkeit mit. Gespräche zur gegenseitigen Information sowie Schulbesuche sollen in der Regel im voraus vereinbart werden. (4)</p> <p>Die Schulpflege ergänzt und unterstützt die Bestrebungen der Lehrkräfte und Eltern. Sie leistet vor allem Öffentlichkeitsarbeit über allgemeine Schulfragen. Wenn bei der Zusammenarbeit Schwierigkeiten entstehen, hat sie als Mittlerin zu walten und dafür zu sorgen, dass im gemeinsamen Gespräch Lösungen gefunden werden. (5)</p>
----	---

Tabelle 8.9: Einschränkungen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern; Kanton Zürich (Ausschnitt aus dem vom Zürcher Stimmvolk im November 02 abgelehnten Schulgesetz und dem Kommentar an den Regierungsrat)

ZH	<p><b>ABGELEHNTE GESETZ; KANTON ZÜRICH (2002)</b>          Art. 54: „Das Organisationsstatut gewährleistet die Mitwirkung der Eltern. Ausgeschlossen davon sind personelle und methodisch-didaktische Entscheidungen.“</p>
ZH	<p><b>ABGELEHNTE GESETZ, KOMMENTAR AN DEN REGIERUNGSRAT; KANTON ZÜRICH (9. MAI 2002)</b>          „Die Schule ist für die Öffentlichkeit nur beschränkt zugänglich. Das Recht, den Unterricht zu besuchen, ist auf die Klassen der eigenen Kinder beschränkt und darf den Schulbetrieb nicht beeinträchtigen. Insbesondere sind organisierte Dauerbesuche einer Lehrperson durch Eltern unzulässig. Die Schulpflegen regeln die Einzelheiten im Organisationsstatut.“</p>

Sowohl der Gesetzestext (Zürich 2002) als auch der ausgewählte Kommentar an den Regierungsrat zeigen einen ‚Schutz‘ zugunsten der Schule und der darin wirkenden

Lehrpersonen. Obwohl Schule ein öffentlicher Raum ist, ist sie für die Öffentlichkeit nur beschränkt zugänglich und auf jenen Unterricht beschränkt, zu dem ein vitales Interesse besteht. Interessant ist weiter der Hinweis betreffend organisierter Dauerbesuche durch die Eltern. Mit grosser Wahrscheinlichkeit sollte hier das neue Gesetz eine Lücke schliessen und dem oft beobachteten Phänomen der unzumutbaren Grenzüberschreitung in Richtung Schule entgegen treten. Mit der Aufzählung von erwünschten und unerwünschten Möglichkeiten wird ein Trend zur möglichst grossen Klarheit der Zusammenarbeit sichtbar.

### 8.1.3.5 Das Profil des Kantons Appenzell Innerrhoden

Der Kanton Appenzell Innerrhoden – ein Halbkanton – ist der ländliche Vertreter unter den vier Kantonen. Er ist der kleinste unter den schweizerischen Kantonen. Die Bevölkerung ist überwiegend katholisch.

#### 8.1.3.5.1 Gleiche Elemente in den Dokumenten der Kantone Appenzell Innerrhoden, Zürich und Bern

Vergleicht man die Dokumente des Kantons Appenzell Innerrhoden mit jenen des Kantons Zürich, erlebt man eine Überraschung. Der Wortlaut der Rahmenbedingungen des Lehrplans 97 (Innerrhoden 1997) des Kantons Appenzell Innerrhoden ist identisch mit jenem im Lehrplan 91 des Kantons Zürich (Wortlaut siehe Tabelle 8). Weiter finden wir in den Dokumenten des Kantons Appenzell Innerrhoden die folgenden zu den Kantonen Bern und Zürich entsprechenden Elemente:

- Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie hat die Funktion, die Erziehung in der Familie zu ‚unterstützen‘ (Schulgesetz 1984, Art. 2, Abs. 1).
- Die Erziehung der Kinder obliegt grundsätzlich den Eltern (Schulgesetz 84, zitiert in Lehrplan 97 unter Leitideen, p.1)
- Die Informationspflicht der Schule betrifft Lernziele und Schulfragen (Schulverordnung 1984, Abs. 2).

#### 8.1.3.5.2 Unterschiede der Dokumente des Kantons Appenzell Innerrhoden zu den Dokumenten der Kantone Zürich und Bern

Vom Kanton Zürich abweichend, jedoch identisch mit dem Kanton Bern, ist die Aufzählung der für die Zusammenarbeit mit der Schule vorgesehenen Partner. Appenzell Innerrhoden schränkt die Aufzählung auf Behörden, Lehrkräfte, Eltern oder Erziehungsberechtigte ein. Weiter unterstehen Eltern nicht einer eigentlichen Pflicht zur Kontaktpflege zu Lehrpersonen, wie dies im Kanton Zürich der Fall ist, sondern lediglich der Informationspflicht betreffend Vorgängen, die für die körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Schülers wichtig sind (siehe Tabelle 10). Klar abweichend von den Kantonen Bern und Zürich (und auch Basel) ist die explizite Erwähnung von christlichen Erziehungsgrundsätzen im relativ neuen Schulgesetz aus dem Jahre 1984 (Innerrhoden 1984) (siehe Tabelle 11). Auch die explizite Auseinandersetzung mit Tradition und Moderne, Abgrenzung und Öffnung unter dem Leitbild des Lehrplanes 97 ist einzigartig (siehe Tabelle 12).

Tabelle 8.10: Traditionsbewusstsein und Offenheit; Kanton Appenzell Innerrhoden (Lehrplan 97)

AI	<p><b>Lehrplan 97; Kanton Appenzell Innerrhoden (1984)</b></p> <p><b>Leitbild der Volksschule</b> Traditionsbewusstsein und Offenheit „Ein Volk lebt in der Weitergabe seines kulturellen, politischen und religiösen Erbes von Generation zu Generation. Jeder Generation ist aufgegeben, ihr geistiges Erbe zu bewahren und zu erneuern.“</p> <p>(...) „Der Unterricht zeigt, dass es kein Wissen über Gegenwart gibt, das nicht auf Wissen über die Vergangenheit beruht (...).“</p> <p>„Tradition wird gelebt, indem Lernende und Lehrende sich gemeinsam bewusst werden, was in jeder gemäss seinem Herkommen in die Schule hineinträgt.“</p> <p>Der Tradition wird die ‚Offenheit‘ gegenübergestellt: „Die Schule ist offen. Sie sucht die Zusammenarbeit mit den Eltern und nimmt am Leben der Gemeinschaft teil. In der Klassengemeinschaft, in der oft Kinder unterschiedlicher Herkunft leben, öffnen gemeinsame Lernerfahrungen die Augen für die eigene wie auch für andere Kulturen.“</p>
----	--

### 8.1.3.5.3 Zusammenfassung und Interpretation

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen im Kanton Appenzell Innerrhoden folgt unter rechtlichen Aspekten mehr oder weniger den Kantonen Zürich und Bern. Die Rahmenbedingungen des Lehrplans 97 wurden vom Kanton Zürich übernommen. Abweichungen zum Kanton Zürich gibt es in Bezug auf die Pflicht der Eltern zur Kontaktnahme mit Lehrpersonen und in Bezug auf den Kreis der Partner der Zusammenarbeit: Der Kanton Appenzell Innerrhoden folgt in beiden Aspekten dem Kanton Bern und sieht weder die Pflicht der Eltern zur Kontaktnahme noch eine Ausweitung der Partner der Zusammenarbeit *auf weitere Personen im Umkreis der Schule* vor.

Einzigartig im Vergleich zu den Kantonen Bern und Zürich (und auch Basel) ist die explizite Deklaration der normativen Grundlagen im Lehrplan 97: das Bekenntnis zu christlichen Grundsätzen und den humanen Prinzipien der *Dialogfähigkeit* und *Solidarität* als Zentrum des Umgangs zwischen Lehrpersonen und Schülern (vgl. Leitbild im Lehrplan 97, p. 3). Da Prinzipien allgemein sind, sind die humanen Grundsätze *Dialogfähigkeit* und *Solidarität* zwingend auch auf die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen zu übertragen. Die rechtlichen Grundlagen der Zusammenarbeit werden dadurch über humane Kategorien ergänzt und erweitert.

### 8.1.3.6 Das Profil des Kantons Basel-Stadt

Das Konzept der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen im Kanton Basel-Stadt weicht in vielen Bereichen von jenem der Kantone Bern, Zürich und Appenzell Innerrhoden ab. Gleichwohl stellen wir Gemeinsamkeiten fest.

### 8.1.3.6.1 Gleiche Elemente in den Dokumenten der Kantone Basel-Stadt, Appenzell Innerrhoden, Zürich und Bern

1. Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern nimmt im Schulgesetz (Basel-Stadt 1988) und in den Schulordnungen<sup>54</sup> breiten Raum ein und wird als notwendig (und im Falle der Orientierungsschule, 5. – 7. Schuljahr), als unerlässlich eingestuft (Basel-Stadt 1992).
2. Schulleitungen haben für Elternkontakte zu sorgen. Dazu dienen unter anderem Elternabende.
3. Die Schule untersteht (in definierten Bereichen) der Informationspflicht; andererseits haben Eltern das Recht, über Ziele orientiert zu werden (Schulgesetz 1988, Art. 91.60).
4. Eltern haben das Recht auf Anhörung (Schulgesetz 1988, Art. 91.60)
5. Eltern haben das Recht, Unterricht zu besuchen (Schulordnung zur Orientierungsstufe Art.5).
6. Der nachfolgende Ausschnitt aus dem Schulgesetz illustriert einige der oben aufgeführten Aspekte. Zugleich tritt der Hauptunterschied zu den Kantonen Bern, Zürich und Appenzell Innerrhoden hervor: Im Kanton Basel-Stadt werden Elternbeiräte auf Gesetzesebene institutionalisiert (siehe Tabelle 13, Abs. 2-4).

Tabelle 8.11: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule; Kanton Basel-Stadt (Schulgesetz 1988)

<b>BS</b>	<p><b>Schulgesetz in der Fassung vom 18.2.1988; (wirksam seit 11. 8. 1991)</b></p> <p><i><b>Eltern, Angehörige der Schüler</b></i></p> <p><b>§ 91.60</b></p> <p><b>1</b> Die Schulleitungen sorgen für Kontakte zu den Eltern der Kinder, insbesondere durch folgende Mittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veranstaltungen von Elternabenden;</li> <li>- Organisation von Schulbesuchstagen;</li> <li>- Orientierung der Eltern über die Ziele der Schule und die Rechte der Eltern.</li> </ul> <p><b>2</b> Die Eltern haben folgende Rechte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recht auf Gründung eines Elternbeirates, bezogen auf eine Schulklasse, ein Schulhaus oder eine Schule;</li> <li>- Recht auf Veranlassung von Elternabenden.</li> </ul> <p><b>3</b> Wird ein Elternbeirat für ein Schulhaus gewählt, so hat dieser das Recht, einen Vertreter oder eine Vertreterin an die Schulhauskonferenz zu entsenden.</p> <p><b>4</b> Den Schülern und Schülerinnen sowie deren Eltern steht das Recht zu, von der Lehrerschaft und den Schulleitungen im Hinblick auf sie betreffenden Schulangelegenheiten angehört zu werden.</p> <p><b>5</b> Die Schulordnung regelt die Ausführungsbestimmungen.</p>
-----------	---

<sup>54</sup> Schulordnungen sind im Kanton Basel-Stadt auf hoher juristischen Stufe. Sie werden vom Regierungsrat genehmigt. In der Analyse wird nur die Schulordnung der Orientierungsstufe berücksichtigt, da sie die Stossrichtung der Schulen insgesamt gut repräsentiert.

### 8.1.3.6.2 Unterschiede der Dokumente des Kantons Basel-Stadt zu den Dokumenten der Kantone Bern, Zürich und Appenzell Innerrhoden

Die Mitwirkung der Eltern ist im Kanton Basel-Stadt auf kantonaler Ebene in der Form der Elternbeiräte institutionalisiert, während sie im Kanton Bern freiwillig und Angelegenheit der Gemeinden ist. Die Elternbeiräte stehen je nach Regelung beratend, mit Antragsrecht oder mit der Befugnis, verbindliche Anordnungen zu erlassen, der einzelnen Klasse, einem Schulhaus oder einem Schultyp zur Seite, können aber auch für die Schulprobleme einer Ortschaft, eines Verwaltungsbezirkes oder einer grösseren Körperschaft eingesetzt sein. In diesen Gremien, die jedenfalls auf lokaler Stufe oft als Ausschuss der beteiligten Eltern konzipiert sind, wirken gegebenenfalls auch Lehrer, Vertreter der Schulbehörden wie auch der Schüler mit (Plotke 1979, p. 335). Daneben erlaubt die Gesetzgebung des Kantons Basel-Stadt auch eine Mitwirkung in der Aufsichtsbehörde. Danach sind - von einigen Ausnahmen abgesehen - in die Inspektionen in der Mehrheit Väter und Mütter zu wählen, deren Kinder die betreffenden Schulen besuchen oder besucht haben (ebd. 336).

Die kantonale Gesetzgebung des Kanton Basel-Stadt sieht eine extensive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen vor. Die nachfolgenden Ausschnitte aus der Schulordnung der Orientierungsschule, (5. – 7. Schuljahr), ist eine Illustration dafür (siehe Tabelle 14).

Tabelle 8.12: *Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule auf der Klassenebene; Kanton Basel-Stadt, Orientierungsschule: 5. bis 7. Schuljahr (Kantonale Schulordnung 1992)*

BS	<p><b><i>Kantonale Schulordnung der Orientierungsschule (19. Oktober 1992)</i></b></p> <p><b>Grundsatz</b></p> <p>§ 1. An der Orientierungsschule ist eine enge Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften unerlässlich</p> <p><b>II Zusammenarbeit auf Klassenebene</b></p> <p>§ 2. Alle Eltern und Lehrkräfte einer Klasse treffen sich mindestens zweimal pro Jahr, um sich gegenseitig kennenzulernen, Informationen auszutauschen und gemeinsame Anliegen zu besprechen.</p> <p>2 Zu den Zusammenkünften sind die Eltern schriftlich einzuladen fremdsprachige Eltern soweit wie möglich in ihrer Sprache. Mindestens einmal jährlich sollen auch die Schülerinnen und Schüler miteingeladen werden.</p> <p>3 Die Einladung zu den Zusammenkünften obliegt der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer, in Absprache mit ihr bzw. mit ihm auch der Elternsprecherin oder dem Elternsprecher.</p> <p>4 Eltern können zusätzliche Zusammenkünfte beantragen.</p>
----	---

Der Gesetzgeber will, dass Eltern einander kennen lernen und zum sachbezogenen Austausch zusammenfinden. Darum regelt er auch Bedingungen der Zusammenkünfte. Auffallend ist die Sorgfalt, mit welcher der ausländischen Bevölkerung begegnet wird und die Stellung der Schülerinnen und Schüler: Sie sind mindestens einmal pro Jahr bei Elternabenden dabei. Lehrpersonen agieren im Team: Die Zusammenkünfte werden in



Absprache mit der Elternsprecherin, dem Elternsprecher gemacht. Sie sind die gewählten Vertreter der Eltern auf Klassenebene. Eltern können selbst aktiv werden und Zusammenkünfte beantragen.

Die Intensität des Kontaktes zwischen Eltern und Lehrpersonen setzt sich in der Regelung der Besuchstage des Unterrichts an Orientierungsschulen fort. Lehrpersonen sind gehalten, an zehn Tagen pro Schuljahr die Schule dafür zu öffnen. Es sind alle Werktage und auch Samstag zu berücksichtigen (§ 5 der Kantonale Schulordnung der Orientierungsschule).

### 8.1.3.6.3 Zusammenfassung und Interpretation

Im Kanton Basel-Stadt sind Klassensprecher und Elternräte auf kantonaler Ebene institutionalisiert. Sie sind Ansprechpartnerinnen und Vertrauenspersonen der Lehrkräfte und Eltern. Die Broschüre „Die Schulen von Basel-Stadt“ (Basel-Stadt 2001) nennt sie *Dialogpartner, die sich gemeinsam mit den Lehrkräften und der Schule für das Wohl der Kinder einsetzen*. An Schulen gilt das *Prinzip der Kommunikation*, d. h. der Austausch von Informationen und Fragen, das Erläutern von Problemen wird von den beteiligten Partnern möglichst in direktem Kontakt (und nicht über schriftliche Dokumente) angegangen. Dort, wo Probleme nicht direkt gelöst werden können, geht der Weg über das Rektorat (Teilautonomie der Schule).

Das ‚*Vademecum Elternarbeit*‘ (Basel-Stadt 2003) stellt als wichtigstes Ziel die *Integration* der Kinder ins Zentrum und bringt Elternarbeit und direkte Kommunikation miteinander in Verbindung: Eltern müssen sich vertraut machen können mit den schulischen, sozialen und ethischen Werten und Ansprüchen. Das muss möglichst im direkten Kontakt geschehen. Der Grund dafür ist die Kulturenvielfalt der Bevölkerung. Bei vielen Eltern aus andern Kulturkreisen ist die mündliche Kommunikation vorherrschend. Sie hat einen hohen und verbindlichen Stellenwert. Unter dem Titel *Kulturbegegnung* greift das *Vademecum Regeln im Umgang mit Migrantinnen und Migranten* umfassend, transparent und im Prinzip für alle zugänglich auf. Es skizziert Aufbauwege und Formen der Elternarbeit. Ähnliche Regeln zum Umgang mit Migranten findet man im Kanton Zürich im ‚Handbuch für Zürcher Schulbehörden‘ (Eckhardt-Steffen 2002), im Kanton Bern im Lehrplan.

### 8.1.3.7 Fazit zu den kantonalen Bestimmungen

Die kantonalen gesetzlichen Bestimmungen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie folgen ideell dem Text des Zivilgesetzbuches, definieren und konkretisieren jedoch Bereiche der Mitwirkung sowie Rechte und Pflichten der Akteure. Die konkrete Ausgestaltung ist von den folgenden Umständen beeinflusst:

- von der Deutung der Schule im Rahmen von Kanton und Gemeinde
- von der Demografie, insbesondere von der kulturellen Vielfalt

#### 8.1.3.7.1 Die Deutung der Schule und ihr Einfluss auf kantonale Bestimmungen

Die kantonalen Bestimmungen variieren mit dem Status, der den Schulen im Rahmen von Staat und Gemeinden zuerkannt wird. Im Kanton Basel-Stadt ist Schule – von Ausnahmen abgesehen – allein Sache des Kantons und nicht etwa der Gemeinden. „Die Gemeinden führen keine Schulen mit Ausnahmen der Kindergärten in Riehen und Bet-

tingen, vielmehr ist die Aufgabe ausschliesslich Sache des Kantons“ (vgl. Plotke 2003, Fussnote 14, p. 123). Detaillierte Regelungen der Zusammenarbeit von Schule und Eltern erfolgen im Kanton Basel-Stadt daher auf hoher juristischer Stufe. Darunter fällt auch die Institutionalisierung der Zusammenarbeit in der Form der Elternbeiräte. Sie wird im Kanton Basel-Stadt in der vom Regierungsrat genehmigten Schulordnung geregelt, während sie im Kanton Bern unter die Gemeindeautonomie fällt. Die Tatsache, dass der Kanton Basel-Stadt dem Staat hohe Bedeutung einräumt und die institutionalisierte Form der Zusammenarbeit bereits auf kantonaler Ebene regelt, lässt einen politisch linken Einfluss vermuten.

Die Regelung auf kantonaler Ebene nimmt mit der Betonung der Gemeindeautonomie ab. Dafür ist der Kanton Bern ein Beispiel. Die konkrete Ausgestaltung der Schule ist Sache der Gemeinden. Daher – so werden wir im nachfolgenden Kapitel sehen – gibt es im Kanton Bern detaillierte Gemeindefestlegungen und von Schule zu Schule unterschiedliche *Weisungen* zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Die Weisungen variieren selbst innerhalb von Gemeinden, um Ansprüchen von Quartieren gerecht zu werden.

#### **8.1.3.7.2 Zum Einfluss der Demografie auf kantonale Bestimmungen**

Der grösste Unterschied zwischen den Kantonen betreffend Regelung der Zusammenarbeit entsteht mit der städtischen bzw. ländlichen Struktur eines Kantons und der damit verbundenen Zusammensetzung der Bevölkerung. Als städtisches Beispiel dient der Kanton Basel-Stadt. Seine Bevölkerung ist kulturell heterogen. Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie ist daher primär Arbeit an der Verständigung für Anliegen und Funktion der Schule und Arbeit an der Integration von Kindern und Jugendlichen. Dieses Ziel kann in einer kulturell heterogenen Bevölkerung wahrscheinlich am besten im direkten Kontakt aufgebaut werden. Es ist daher folgerichtig, Kontakte zwischen Schule und Familie und Formen der Kommunikation (direkte Kommunikation) zu institutionalisieren und gesetzlich zu regeln. Wir haben es hier mit einer nachvollziehbaren Anpassung an veränderte politische und gesellschaftliche Bedingungen zu tun.

Gleichsam am andern Ende der Demografie steht der Kanton Appenzell Innerrhoden. Er hatte im Jahre 2001 einen Ausländeranteil von 10,1%, während er im Kanton Basel-Stadt zum gleichen Zeitpunkt 27,8% betrug (Angaben aus dem Internet: Google: Suchbegriffe: Kantone und Ausländeranteil). Appenzell Innerrhoden unterliegt nicht im gleichen Masse der Migration und dem Wertewandel wie die Kantone Basel-Stadt, Zürich oder Bern. Es gibt einen hohen Anteil an einheimischer Bevölkerung, welche in der Tradition verwurzelt ist. Die insgesamt homogenere und stabilere Bevölkerungsstruktur dürfte mit ein Grund sein, warum im Artikel zwei des Schulgesetzes aus dem Jahre 1984 der explizite Bezug zu christlichen Normen nicht gescheut wird („Die Schulen werden nach christlichen Grundsätzen geführt“). Offenbar kann der Gesetzgeber damit rechnen, dass der normative Bezug zur christlichen Tradition weder zu Missverständnissen zwischen Schule und Familie noch zum Ausschluss und zur Degradierung von Teilen der Bevölkerung führt. (Zur Zurückhaltung der Schule in Bezug auf religiöse Wertsetzungen siehe Plotke 2003, p. 31.).

#### **8.1.4 Regelung der Zusammenarbeit in ausgewählten Gemeinden des Kantons Bern**

Im nachfolgenden Kapitel wird anhand der Gemeinde Köniz bei Bern (und unter teilweise Einbezug der Gemeinden Belp und Zollikofen) die Regelung der Zusam-

menarbeit von Schule und Familie auf Gemeindeebene aufgezeigt. Köniz ist die flächenmässig zweitgrösste Gemeinde im Kanton Bern und ist stellenweise mit der Stadt Bern verwachsen. Die Gemeindestruktur ist komplex und umfasst mehrere Teilgemeinden mit je eigenen Schulen. Belp und Zollikofen werden der Agglomeration Bern zugeordnet. Gemäss den zur Zeit zugänglichen Gemeindeunterlagen haben beide je zwischen 9000 und 10000 Einwohner. Die Gemeinde Köniz hat die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie in einem umfangreichen Dossier mit dem Titel ‚Handbuch für Elternmitwirkung‘ (Häberli 2002) geregelt. Es ist die Grundlage der nachfolgenden Ausführungen. Das Ziel der Darstellung besteht darin, Ebenen der Zusammenarbeit mitsamt ausgewählten Funktionen zu zeigen, die rechtliche Position von Elternvertretern auszumachen und Grenzen der Mitwirkung der Eltern an der Schule aufzuzeigen.

#### 8.1.4.1 Der Grundsatz des Föderalismus bei der Umsetzung der Mitwirkung

Die Gemeinden des Kantons Bern sind frei, Elternmitwirkung in ihren Gemeinden einzurichten und die kantonal vorgegebenen Ansprüche an die Zusammenarbeit zu übersteigen. Die Freiheit basiert auf der Kann-Formulierung im Artikels 31 des Volksschulgesetzes. Im Absatz fünf heisst es: „Das Gemeindereglement kann weitere [zu den im Gesetzestext erwähnten] Formen der Mitsprache und Mitwirkung der Eltern vorsehen“. Gestützt auf diesen Artikel, hat Köniz die Mitwirkung von Eltern und Schülerinnen und Schüler im „Reglement über die Organisation des Schulwesens in der Gemeinde Köniz“ (...) und durch „Richtlinien und Weisungen“ festgeschrieben (Häberli und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, 2002, Kapitel E, p. 1 und Kapitel G, p.1). Das Könizer Reglement ist den Ideen des Föderalismus verpflichtet und achtet regionale und örtliche Unterschiede der Teilgemeinden. Diese haben das Recht, in eigenen Weisungen die Elternmitarbeit zu regeln. Wörtlich heisst es: „Jede Könizer Schule regelt die interne Organisation der Elternmitwirkung entsprechend ihren Verhältnissen in *Weisungen*“ (ebd., Kapitel E, p. 2). In der Gemeinde Köniz existieren daher so viele Weisungen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie wie es Teilgemeinden gibt. Die Weisungen sind jedoch von einer Koordinationskommission zu genehmigen (vgl. ebd., Kapitel G, p. 2).

#### 8.1.4.2 Ebenen der Zusammenarbeit

Das „Reglement über die Organisation des Schulwesens in der Gemeinde Köniz“ aus dem Jahre 1993 sieht Zusammenarbeit auf vier Ebenen vor:

1. auf der individuellen Ebene (einzelne Eltern, Kind und Lehrperson)
2. auf der Klassenebene (Elterngesprächsgruppe mit Elternvertretern und –vertreterinnen)
3. auf der Schulebene (Elternrat)
4. auf der Ebene der Kommissionen (Gemeinde)
5. Diese vier Ebenen findet man auch in den erwähnten Gemeinden Belp (Belp 1997) und Zollikofen (b.B.) (Zollikofen 2002).

#### **8.1.4.2.1 Die individuelle Ebene – als nicht institutionalisierte Zusammenarbeit**

Auf der individuellen Ebene steht das Wohl des einzelnen Kindes im Vordergrund. Sie ist für die Eltern die erste und wichtigste Ebene (vgl. Häberli 2002, Kapitel M, p. 1). Die individuelle Zusammenarbeit ist nicht institutionalisiert. Die ‚*Weisungen über die Elternmitwirkung*‘ an Könizer Schulen halten lediglich fest: „Kontakte und Gespräche, die die schulische Entwicklung und das Verhalten des einzelnen Kindes betreffen, finden individuell und nach Bedarf zwischen betroffenen Eltern, den Lehrpersonen und allenfalls der Schulkommission statt“ (ebd., Kapitel M, p. 1). In ganz besonderen Situationen, wie etwa bei Fragen der Klassenwiederholung, gilt jedoch das übergeordnete Recht, das die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule vorschreibt. Zusammenarbeit auf individueller Ebene bedeutet gemäss Weisungen regelmässigen Informations- und Gedankenaustausch, Nutzung von Ressourcen von Eltern, gemeinsames Erkennen von Entwicklungsverzögerungen, gemeinsame Unterstützung eines Kindes bei Lernstörungen u. a. (ebd., Kapitel M, p. 4/5).

#### **8.1.4.2.2 Die Elterngesprächsgruppe – eine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit innerhalb von Schulklassen**

Alle Eltern einer Schulklasse bilden die Elterngesprächsgruppe. Diese wählt aus ihrem Kreis zwei Elternvertreterinnen oder –vertreter. Elternvertreterinnen oder –vertreter sind bei Problemen innerhalb der Schulklasse die Ansprechpartner der übrigen Klasseneltern. Die wichtigste Funktion der Elternvertreter im Rahmen der Klasse sind:

- Bedürfnisse wahrnehmen und entgegennehmen
- Zusammenarbeit koordinieren
- Zusammenarbeit moderieren
- Eltern der Klasse vertreten (vgl. ebd., Kapitel N, p. 24/5).

Das Reglement begründet Sinn und Aufgabe von Elterngesprächsgruppen u. a. mit Argumenten der Prävention. Mit regelmässigem Austausch will man Missverständnissen und der ‚*Gerüchteküche*‘ vorbeugen, Sicherheit und Vertrauen schaffen und Schwierigkeiten wahrnehmen, bevor unlösbare Probleme entstehen (vgl. ebd., Kapitel N, p. 11). Die Weisungen sehen auch vor, das Potenzial der Eltern besser zu nutzen und sie für Fahrdienste, kurzfristige Betreuungsaufgaben, Sporttage, Übersetzungshilfen, handwerkliche Aufgaben, Kochanlässe, Auskünfte im Rahmen von Berufswahlfragen, Unterhaltung an Festen (Musik und Theater) anzufragen (vgl. ebd., Kapitel N, p. 18/9).

#### **8.1.4.2.3 Der Elternrat – eine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit innerhalb eines Schulhauses**

Die Elternvertreter aller Klassen bilden den *Elternrat*. In der Gemeinde Belp wird dafür der Name ‚Elterngruppe‘ verwendet. Die operative Ebene des Elternrates ist die Gesamtheit der Klassen eines Schulhauses. Es geht also um die Zusammenarbeit innerhalb eines Schulhauses mit den verschiedensten Vertretern und ihren unterschiedlichen Interessen. „Der Elternrat ist sozusagen die ‚Zentrale‘ der Elternmitwirkung. Im Elternrat sind alle Elternvertreterinnen und -vertreter, die Schul- und Kindergartenleitung, die Lehrpersonen und die Schulkommission vertreten. Der Elternrat ist somit das geeignete Gremium, um *grundsätzliche* Fragen (Hervorhebung durch den Autor) zu diskutieren,

der Elternmitwirkung des Schulkreises ein „Gesicht zu geben“ und untereinander Absprachen zu treffen“ (ebd., Kapitel O, p. 8). Dabei geht es um:

1. Richtlinien, die zu einem geeigneten Funktionieren der Zusammenarbeit führen (z. B. Fragen der Abgrenzung von Verantwortung in Kindergarten und Schule, Klären der Bereiche der Zusammenarbeit)
2. Fairnessregeln, die zum Aufbau eines Vertrauensverhältnisses untereinander beitragen
3. Normen im erzieherischen Bereich, die von allen gleich gehandhabt werden müssen, damit Verbesserungen erreicht werden (Erziehungsfragen wie Probleme der Gewalt, Vandalismus, Rauchen auf dem Schulweg, Gesundheit u. a.) (vgl. ebd., Kapitel O, p. 8).

Damit der Informationsfluss gelingen kann, unterhält der Elternrat seinerseits Beziehungen über Delegierte

1. zur übergeordneten Schulkommission
2. zur nebengeordneten Schulleitung und Lehrerkonferenz
3. zum untergeordneten Schülerrat (auf Wunsch).

Die Elterndelegierten im Elternrat haben gleiche Rechte und Pflichten wie Mitglieder der Schulkommission. Zum Recht gehört etwa das Antragsrecht. Sie unterstehen ebenfalls dem Amtsgeheimnis gemäss Art. 23 der Volksschulverordnung vom 4. August 1993 (vgl. ebd., Kapitel G, p. 1).

#### **8.1.4.2.4 Zusammenfassung – in Form eines Briefes an Eltern**

Der nachfolgende Brief entstammt dem ‚Könizer Handbuch für Elternmitwirkung‘ und fasst die Elemente der Zusammenarbeit zusammen (vgl. ebd., Kapitel I, p. 5/6)

*Liebe Eltern*

*Wir suchen eine Elternvertreterin oder einen Elternvertreter. Wenn Sie sich für diese Aufgabe interessieren, kann Ihnen diese Aufstellung vielleicht Anregungen geben. Lassen Sie sich durch die Anzahl der möglichen Aufgaben nicht abschrecken. Die Aufzählung ist weder vollständig, noch wird alles, was hier steht, in jedem Fall drankommen. Zudem sind Sie nicht allein und können auf die Mithilfe von Kindergärtnerinnen und Kindergärtnern oder Lehrerinnen und Lehren, Schulkommissionsmitgliedern und andern Elternvertreterinnen und – vertretern zählen.*

#### **Aufgaben einer Elternvertreterin, eines Elternvertreters: Die Pflege der Kontakte**

*Sie haben ein offenes Ohr für die Anliegen der Eltern an den Kindergarten und die Schule.*

1. *Sie „schlagen Brücken“ in Problemsituationen: Sie bringen die Betroffenen zusammen, damit sie im direkten Gespräch Probleme bereinigen.*
2. *Sie orientieren die Klassenlehrperson über die Anliegen der Eltern und die Eltern über die Anliegen der Lehrerschaft.*

3. Sie fördern das Kennenlernen der Eltern unter sich sowie der Eltern und der Lehrperson der Klasse, indem Sie mithelfen, gemeinsame Anlässe zu organisieren (z. B. Bräteln, Ausflüge u. a.)
4. Sie schaffen Kontakte zur Klasse, indem Sie diese mindestens einmal pro Semester besuchen.

### **Aktivitäten mit den Eltern und mit dem Kindergarten, mit der Schule**

- Sie helfen die Zusammenkünfte der Elterngesprächsgruppe leiten.
- Sie sichten gemeinsam mit der Klassenlehrperson, welche Kindergarten-, Schul- und Erziehungsfragen besprochen werden sollen.

*Beispiele von Kindergarten und Schulfragen:*

*Information über Lernziele  
Information über besondere Unterrichtsmethoden  
Hausaufgaben  
Besondere Anlässe, besondere Schulwochen usw.*

*Beispiele von Erziehungsfragen:*

*Erwartungen an den Kindergarten/die Schule  
Erwartungen an die Eltern  
Gesundheitsförderung  
Prävention  
Integration, Ausgrenzung, Aggression, Gewalt usw.*

- Sie sammeln und prüfen Ideen, in welcher Form Anlässe, Projekte oder Initiativen durchgeführt werden können und suchen sich Helferinnen und Helfer zur Vorbereitung und Durchführung

*Beispiele:*

*Gemütliches Beisammensein  
Informationen durch Lehrkräfte  
Beizug von Referentinnen oder Referenten, Diskussionsrunden im Plenum, in Gruppen, Aktionen usw.*

*Gemeinsam mit der Klassenlehrperson erwägen Sie, bei welchen Anlässen und in welcher Art die Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler einbezogen werden können.*

### **Die Mitarbeit im Elternrat**

*Im Elternrat vertreten Sie jene Anliegen der Elterngesprächsgruppe, die für die gesamte Schule oder den gesamten Kindergartenbereich von Bedeutung sind. Sie legen dem Elternrat Anträge vor, welche die Elterngesprächsgruppe bei der Schulkommission oder der Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz einbringen möchte. Sie befassen sich im Elternrat mit Fragen und Aktivitäten, die die gesamte Schule bzw. den gesamten Kindergartenbereich betreffen.*

Sie informieren die Eltern und wenn nötig die Klassenlehrperson über die Beschlüsse und Aktivitäten des Elternrates.

### **Der zeitliche Aufwand einer Elternvertreterin bzw. eines Elternvertreters**

Die folgenden Angaben sind als grobe Richtzahl zu verstehen.

- Elternanlässe: mind. 1 Veranstaltung pro Semester
- Elternrat: 2-3 Sitzungen pro Semester, evt. Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe im Elternrat
- Mit Lehrerschaft: 1-2 Gespräche pro Semester

Die weitere Beanspruchung richtet sich nach Aktivität der Klasseneltern, des Elternrates und nach Ihrem eigenen Ermessen. Sie kann in Problemsituationen die genannten Richtzahlen wesentlich überschreiten. Wenn Sie als Elternvertreterin oder Elternvertreter zugleich Elterndelegierte oder Elterndelegierter sind, müssen Sie pro Jahr mit 6 – 10 Schulkommisionssitzungen rechnen.

Wie Sie sehen, ist die Arbeit anspruchsvoll und vielseitig, aber auch abwechslungsreich und interessant, denn sie wird dazu beitragen, das Vertrauen zwischen Eltern und Lehrpersonen sowie zwischen Eltern und Schulkommisionmitgliedern zu vertiefen und ein für die Kinder günstiges Klima schaffen.

Wir wünschen Ihnen guten Erfolg!

Für den Elternrat:

Für die Schulkommision:

Für Kindergarten/Schule:

#### 8.1.4.3 Grenzen der Zusammenarbeit

Der Elternmitwirkung sind klare rechtliche Grenzen gesetzt (siehe auch Einleitung). „Eltern und Elternvertreterinnen, -vertreter müssen den Vorrang der Lehrperson in den Bereichen Unterrichtsgestaltung, Lehr- und Methodenfreiheit im Rahmen des Lehrplanes akzeptieren und respektieren“ (ebd., Kapitel N, p. 33). In den Unterlagen der Zentralschulkommision der Einwohnergemeinde Belp heisst es dazu:

Für die Elternmitwirkung gelten unter anderem folgende Einschränkungen:

- Die Organe der Elternmitwirkung haben keinen Leistungsauftrag und üben keine Schiedsrichterfunktion aus.
- Die Bereiche Lehrplan, Lehrmittel, Didaktik, Notengebung sind Angelegenheit der Schulleitung und des Schulinspektors.
- Schulhausorganisatorische Probleme sind Angelegenheit der Schulleitung und der zuständigen Schulkommision.
- Anliegen und Probleme einzelner Kinder bleiben private Angelegenheit der betroffenen Eltern und werden direkt mit den verantwortlichen Lehrkräften geregelt“ (Belp 1997), p. 2)

Die Einschränkungen regeln die Zuständigkeiten dort, wo es um Vorrang geht. Professions-bezogene Bereiche (Leistungsauftrag, Didaktik, Notengebung) können nicht an Eltern abgetreten werden. Weiter dürfen private Anliegen nicht mit Interessen der Gemeinschaft vermischt werden. Die Zentralschulkommision der Gemeinde Belp ermun-

tert Eltern zur Mitwirkung und belässt das ‚Kerngeschäft der Schule‘ seinen dafür gewählten Lehrpersonen.

#### 8.1.4.4 Abschliessende Gedanken

Aus dem Brief an die Eltern der Gemeinde Köniz (vgl. Kapitel 8.1.4.2.4) und den Unterlagen aus der Gemeinde Belp (vgl. Kapitel 8.1.4.3) werden zwei Dinge deutlich: Erstens: Mitwirkung der Eltern will Vertrauen in die Institution Schule und ihre Vertreter schaffen und zweitens: Mitwirkung steht auf dem Boden des Vertrauens. Die entsprechende Textstelle im Brief an die Könizer Eltern lautet: „Wie Sie sehen, ist die Arbeit anspruchsvoll und vielseitig, aber auch abwechslungsreich und interessant, denn sie wird dazu beitragen, das *Vertrauen* [Hervorhebung durch Autor] zwischen Eltern und Lehrpersonen sowie zwischen Eltern und Schulkommissionsmitgliedern zu vertiefen und ein für die Kinder günstiges Klima schaffen“ (Häberli 2002). Jene in den Dokumenten der Gemeinde Belp heisst: „Die Organe der Elternmitwirkung haben keinen Leistungsauftrag“ (...) (Belp 1977).

Beachtenswert ist, dass der Werbetext der Gemeinde Köniz nicht das Wohl des Kindes an erster Stelle erwähnt, sondern das Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Behörden. Geht man davon aus, dass diese Reihenfolge nicht zufällig ist, wird damit die Verbesserung der Schulakzeptanz anvisiert, denn diese ist mit Vertrauen in Behörden und Lehrpersonen unlösbar verwoben. Sie wird verbessert über glaubwürdige Elternvertreter. In der gleichen Richtung, nämlich auf Vertrauen hin, weist der zweite Text. Mit der Negierung des Leistungsauftrages wird gesagt, dass das Amt des Elternrates nicht rechenschaftspflichtig ist. Das aber bedeutet, dass es nicht mit rechtlichen Befugnissen ausgestattet ist, das Elternräten die Macht verleihen könnte, etwas durchsetzen. Die Arbeit der Elternräte ist vielmehr auf Wohlwollen und Vertrauen aller Beteiligten gegründet. Die demokratische Verankerung der Schule über den Weg der Elternmitwirkung vollzieht sich damit – nach dem Willen des Gesetzgebers – nicht über die Zuteilung von Macht an Eltern, sondern über den Weg des Vertrauens. Vertrauenswürdige Elternräte sollen helfen, bei der übrigen Bevölkerung Vertrauen in Lehrpersonen und Behörden aufzubauen. Elternräte und Elternvertreter sind damit legal gewählte Katalysatoren zur Bildung von Schulakzeptanz.

## 8.2 Modernisierung: Zusammenarbeit im Einflussbereich der Schule: Klassenheterogenität und Lehrerverhalten

Ein adäquates Mittel, um mit der zunehmenden Heterogenität von Schulklassen umzugehen, sei – so wird häufig gefordert (Rosenmund 1999, Lanfranchi 2000) – eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern. Schulklassen können in verschiedener Hinsicht heterogen zusammengesetzt sein: Es lassen sich kulturelle, sprachliche, sozioökonomische sowie Leistungs- und Altersheterogenität unterscheiden. Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern repräsentieren die angesprochene Heterogenität, Lehrpersonen sind mit diesen Differenzen konfrontiert. In diesem Kapitel sollen Fragen zur Zusammenarbeit und zu Lernbedingungen in unterschiedlich zusammengesetzten Schulklassen geklärt werden.



### 8.2.1 Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und Lernbedingungen in heterogen zusammengesetzten Schulklassen

In den letzten Jahren wird vermehrt eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1995) gefordert oder von einer „Pädagogik für die Heterogenität“ (Kronig 2000) geschrieben, welche die Homogenisierungstendenzen des Bildungssystems mit Jahrgangsklassen, Aussonderung etc. überwinden sollen. Heterogenität wird als Chance verstanden, welche das Lernen von- und miteinander erweitert und gerechter gestaltet. Auf die Vorteile von Heterogenität für die menschliche Entwicklung weist beispielsweise auch Bronfenbrenner hin, wenn er im Zusammenhang mit der Flexibilität, der kognitiven Leistungsfähigkeit und den sozialen Fertigkeiten folgende Hypothese aufstellt: „Die positiven Entwicklungseffekte der Beteiligung an mehreren Lebensbereichen werden verstärkt, wenn die kulturellen oder subkulturellen Kontexte um diese Lebensbereiche sich in ethnischer, sozialer, oder religiöser Hinsicht oder nach Altersgruppen oder anderen Hintergrundfaktoren unterscheiden“ (1981, p. 203). Die grössere Heterogenität von Schulklassen ist auch eine Gegebenheit, welche im Zuge der Modernisierung bzw. Pluralisierung unserer Gesellschaft entstanden ist und die unser Bildungssystem weiterhin herausfordern wird (vgl. Herzog et al. 1997). Von Seiten der pädagogischen Praxis wird die zunehmende Heterogenität teilweise weniger euphorisch aufgenommen, was sich beispielsweise in der zunehmenden Überrepräsentation von Immigrantenkinder in Sonderklassen zeigt (Kronig 2000, p. 11).

Die kulturelle Heterogenität von Schulklassen hat in der Schweiz in den letzten zwanzig Jahren markant zugenommen. Zählte man 1980 in der obligatorischen Schule 20 Prozent sehr heterogene Schulabteilungen, waren es 1999 bereits 36 Prozent. Das Bundesamt für Statistik unterscheidet drei Kategorien unterschiedlich zusammengesetzter Abteilungen: „Homogene Schulabteilungen haben keine Schülerinnen und Schüler aus fremden Kulturen. In heterogenen Abteilungen sind nur wenige kulturell fremde Schulkinder (unter 30%), während sehr heterogene Abteilungen viele Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturen haben (mindestens 30%)“ (BFS 2003, p. 1). Wie oben erwähnt, wird im Zusammenhang mit der Bewältigung kultureller Heterogenität in Schulklassen reflexartig eine intensivere Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit gefordert. So betrachten in einer Befragung von Rosenmund 75% der Schulbehördenmitglieder die „Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern“ als vielversprechend (vgl. 1999, p. 48). Sie ist diejenige von acht kommunalen Massnahmen, welche als am „griffigsten“ taxiert wird. Lanfranchi betrachtet die Zusammenarbeit mit Eltern als „zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkinder“ (2000, p. 183). Auch in zahlreichen Ratgebern zu Erziehungs- und Bildungsfragen (Stübing & Lutz 2004) wird die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern hervorgehoben.

Hinführend zur Fragestellung dieses Kapitels möchten wir auch noch auf die leistungsmässige und sozioökonomische Zusammensetzung von Schulklassen eingehen. Die Frage, ob die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern in homogen oder heterogen zusammengesetzten Schülergruppen besser sei, wird in der Schulpolitik und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung seit langem diskutiert. Rüesch (1998, p. 82) konstatiert, dass mehrere Forschungsübersichten eher „die pädagogische Förderlichkeit von heterogen zusammengesetzten Lerngruppen und Schulklassen“ belegen. Zu einer ähnlichen Einschätzung kam bereits Jerusalem in einer Übersicht über Schulklasseneffekte (vgl. 1997, p. 257). In unserem Zusammenhang interessiert nun die Frage, ob die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern sowie verschiedene Lernbedingungen etwas zur „pädagogischen Förderlichkeit“ beitragen.

Die PISA-Studie hat gezeigt, dass in der Schweiz das Merkmal „soziale Herkunft“ zwischen 8.9 % und 13.2 % der Leistungsunterschiede in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften erklärt (vgl. Moser 2002, p. 133). Ähnlich hoch erklärt die kulturelle Herkunft zusammen mit Immigration, Zweisprachigkeit und Verweildauer im Sprachgebiet die Unterschiede in den geprüften Kompetenzen (ebd.). Zusammenfassend kommen die Autoren in der Einschätzung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und fachlicher Kompetenz zu folgendem Schluss: „Die soziale Herkunft muss als Einflussgrösse erkannt werden, die trotz jahrzehntelangen Bemühungen um schulische Chancengleichheit ihre Bedeutung nicht verloren hat“ (Coradi Vellacot & Wolter 2002, p. 112). Angesichts dieser Befunde scheint es uns wichtig, die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit im Hinblick auf die sozioökonomische Heterogenität zu diskutieren.

Hauptfragestellung dieses Kapitels ist, ob sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern in kulturell, leistungsmässig oder sozioökonomisch heterogen zusammengesetzten Schulklassen von homogenen Abteilungen unterscheidet. Im Weiteren sollen auch Lernbedingungen in den drei verschiedenen Zusammensetzungen analysiert werden. Aufgrund der vorangegangenen Überlegungen möchten wir folgende Hypothese prüfen:

Die Lehrpersonen-Eltern-Zusammenarbeit ist in kulturell, leistungsmässig oder sozioökonomisch heterogen zusammengesetzten Schulklassen intensiver und verschiedene Lernbedingungen sind förderlicher als in homogenen Klassen.

Um diese Hypothese zu prüfen, wählten wir Skalen, welche die Anzahl der Kontakte zwischen Schule und Elternhaus sowie die schulische Information betreffen, da diese für Lehrpersonen in einem heterogenen Setting besonders anspruchsvoll sind. Lehrkräfte in heterogen zusammengesetzten Schulklassen müssen beispielsweise in verschiedenen Sprachen informieren und den Zugang zu Eltern aus sehr unterschiedlichen Milieus und ihnen fremden Kulturen finden. Die unterschiedlicheren Lernniveaus in heterogenen Klassen erfordern zudem zusätzliche Absprachen mit den Eltern. Die Skalen können somit einen Gradmesser für den Umgang mit Heterogenität darstellen. Im Einzelnen sind es folgende Faktoren, die wir faktorenanalytisch gewonnen haben: Die „Häufigkeit von Kontakten zwischen Eltern und Lehrpersonen“ gibt an, wie oft Lehrpersonen und Eltern im Laufe eines Schuljahres mündlich oder schriftlich mittels Brief, Rundschreiben, Aufgabenheft, etc. miteinander in Kontakt treten. Die Faktoren zur „Wichtigkeit von Informationen“ weisen einerseits auf die Relevanz von Informationen über die Rahmenbedingungen des Unterrichts wie Hausaufgaben, Beurteilungen sowie Übertrittsverfahren hin und andererseits auf Informationen über das Lehrpersonenverhalten wie Mitarbeitsmöglichkeiten im Unterricht, Unterrichtsgestaltung und Ansprechzeiten. Die Faktoren zur „Informiertheit der Eltern“ geben an, wie gut sich Eltern über die Schule (Leitbild, Übertrittsverfahren, etc.) bzw. über den Unterricht (Arbeitsweisen, Fachinhalte, Regeln, Klassensituation, ...) informiert fühlen.

Im Bereich der Lernbedingungen sollen Faktoren getestet werden, welche unseres Erachtens in unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen Differenzen im Lehren und Lernen aufdecken können. So wird zum Beispiel immer wieder erwähnt, dass heterogen zusammengesetzte Klassen die Lehrpersonen belasten. Der LCH berichtet in der Zusammenfassung zu seiner Arbeitszeitstudie von 1999: „Zu den Belastungsfaktoren des Lehrerberufs zählen die hohe Intensität des Arbeitens mit sehr bunt zusammengesetzten Schulklassen, ...“ (LCH 1999, p. 2). Im Zusammenhang mit dem unterrichtlichen Spannungsfeld in heterogenen Schulklassen schreibt Eckhart, dass individualisierender, adaptiver Unterricht „... im Zuge der Heterogenitätsdiskussion wahrscheinlich das meist genannte didaktische Prinzip...“ darstellt (2002, p.156). Im Einzelnen werden folgende Faktoren in die Untersuchung einbezogen:

Die Fähigkeit zu erklären und zu kommunizieren wird mit den Faktoren „Erklärungskompetenz“ (Beispielitem: „Ich kann auch schwierige Aufgaben sehr gut erklären“) und „Kommunikationskompetenz“ (Beispielitem: „Ich bleibe auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern im Gespräch“) gemessen. Weitere proximale Lernbedingungen stellen die Faktoren „Individuelle Lernbegleitung“ (Beispielitem: „Auch wenn die Schülerinnen und Schüler konzentriert und selbständig arbeiten, gebe ich ihnen individuell Lernhinweise“) sowie „Leistungsbezogene Klassenführung“ (Beispielitem: „In meinem Unterricht gibt es für die Schülerinnen und Schüler keine Wartezeiten“) dar. Eher distale Lernbedingungen stellen die Faktoren „Bildungsorientierung“ (Beispielitem: „Interesse an den Unterrichtsinhalten wecken“), „Beziehungsorientierung“ (Beispielitem: Informiertheit über persönliche Probleme von Schülerinnen und Schülern“), „Belastungen im Schulalltag“ (Beispielitem: Die Eltern der Schülerinnen und Schüler und ihre Anforderungen belasten mich stark“), sowie die „Berufszufriedenheit“ (Beispielitem: Ich bin überzeugt, dass der Lehrerberuf für mich das Beste ist“).

### 8.2.2 Methode

Mit Hilfe von einfaktoriellen univariaten Varianzanalysen sollen die gestellten Fragen beantwortet werden. Zielvariablen (abhängige Variablen) bilden die verschiedenen Aspekte der Zusammenarbeit bzw. der Lernbedingungen; Einflussvariablen (unabhängige Variablen) bilden die verschiedenen Zusammensetzungen von Schulklassen. Für die Berechnungen werden Daten auf Klassenebene verwendet. Die drei Heterogenitätstypen sind folgendermassen operationalisiert:

Kulturell heterogen zusammengesetzt sind Schulklassen mit mehr als 20 Prozent Schülerinnen und Schüler nicht schweizerischer Nationalität, kulturell homogen sind Schulklassen, welche ausschliesslich aus Schweizer Kindern und Jugendlichen bestehen. Diese Definition weicht von derjenigen des Bundesamtes für Statistik ab, weil unsere Stichprobe nur gerade vier „sehr heterogene“ Klassen enthält.

Leistungsheterogen zusammengesetzt sind Schulklassen, die in den Leistungstests in Deutsch und Mathematik eine überdurchschnittliche Standardabweichung aufweisen, leistungshomogen sind Schulklassen mit unterdurchschnittlicher Standardabweichung in den Leistungstests.

Sozioökonomisch heterogen zusammengesetzt sind Schulklassen, welche im ISEI – Code eine überdurchschnittliche Standardabweichung aufweisen. Bei einer unterdurchschnittlichen Standardabweichung zählen sie zu den sozioökonomisch homogen zusammengesetzten Klassen.

### 8.2.3 Ergebnisse und Interpretationen zur kulturellen Heterogenität

In der ersten Analyse werden Unterschiede zwischen kulturell heterogen und kulturell homogen zusammengesetzten Schulklassen dargestellt. Eltern und Lehrkräfte in kulturell heterogen zusammengesetzten Schulklassen kommunizieren aus Lehrersicht tendenziell weniger häufig miteinander als in kulturell homogenen Klassen (vgl. Tabelle 8.13). Die Faktoren zur Informiertheit der Eltern und zur Informationsrelevanz unterscheiden sich zwar nicht signifikant, die Mittelwerte liegen aber allesamt höher bei den kulturell homogen zusammengesetzten Abteilungen. Eher erwartungswidrig präsentieren sich die Ergebnisse zur Belastung. Die Belastungen durch Schülerinnen und Schüler sind in homogenen Schulklassen signifikant höher. Auch der Faktor ‚Belastungen im Schulalltag‘ unterscheidet sich tendenziell, und zwar in der selben Richtung.

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist die Relevanz von Informationen, welche die Eltern über den Unterricht erhalten sollen, in heterogen zusammengesetzten Schulklassen klar grösser.

Tabelle 8.13: Unterschiede zwischen kulturell heterogen und kulturell homogen zusammengesetzten Schulklassen

	Sicht	M kulturell heterogene Klassen (N = 13 Klassen)	M kulturell homogene Klassen (N = 10 Klassen)	R <sup>2</sup> korr.	F	df	p
Häufigkeit von Elternkontakten	KL	2.79	3.18	.07	2.7	2, 21	.11
Individuelle Lernbegleitung	KL	3.71	4.10	.24	8.0	2, 21	< .01
Belastungen durch Schülerinnen und Schüler	KL	2.03	2.53	.17	5.4	2, 21	< .05
Belastungen im Schulalltag	KL	1.74	2.04	.09	3.2	2, 21	.09
Relevanz von Informationen über den Unterricht	S	3.40	3.21	.16	5.3	2, 22	< .05

Legende: KL: Klassenlehrpersonensicht, S: Schülerinnen- und Schülersicht, M: Mittelwert, R<sup>2</sup> korr. : korrigierte Varianzaufklärung, F: F-Wert, df: Freiheitsgrad, p: Irrtumswahrscheinlichkeit

Die Hypothese, wonach die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit und verschiedene Lernbedingungen in heterogen zusammengesetzten Schulklassen intensiver bzw. förderlicher seien, lässt sich im Bereich der kulturellen Heterogenität durch den zuletzt beschriebenen Faktor sowie durch die zwei Belastungsfaktoren belegen, wenn man davon ausgeht, dass weniger belastete Lehrerinnen und Lehrer besser unterrichten. Erwähnenswert scheint uns, dass kulturell heterogen zusammengesetzte Schulklassen für Lehrpersonen keinen Belastungsfaktor darstellen.

Gegen die Hypothese spricht, dass die individuelle Lernbegleitung in homogenen Klassen intensiver ist und dass es in diesen Klassen tendenziell häufiger zu Kontakten zwischen Eltern und Lehrkräften kommt. Für beide Befunde liegen die Ursachen möglicherweise im Bereich der Kommunikation oder bei unterschiedlichen Werthaltungen. Das Resultat zu der Kontakthäufigkeit stützt ein Untersuchungsergebnis von Hagmann aus dem Jahre 1995, welche feststellte, dass gerade in den Klassen der Stadt Zürich mit den höchsten Ausländeranteilen die Besuchsrate von Elternveranstaltungen am niedrigsten ist (vgl. Lanfranchi 2000, p. 185).

## 8.2.4 Ergebnisse und Interpretationen zur Leistungsheterogenität

Die zweite Frage untersucht Differenzen zwischen leistungsmässig homogen und leistungsmässig heterogen zusammengesetzten Schulklassen. Die Häufigkeit von Kontakten zwischen Lehrpersonen und Eltern ist in leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen aus Sicht der Lehrpersonen tendenziell grösser (vgl. Tabelle 8.14). Bei den Zu-

sammenarbeitsfaktoren zur Informiertheit der Eltern sind die Mittelwerte bei der heterogenen Gruppe höher, der Unterschied ist aber statistisch nicht signifikant. Hingegen ergibt es bei der Relevanz von Informationen über das Lehrpersonenverhalten (wie beispielsweise Informationen über die Unterrichtsgestaltung) einen signifikanten Unterschied zugunsten der leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen.

Bei den geprüften Lernbedingungen finden sich signifikante Unterschiede bei der Beziehungsorientierung und bei der Berufszufriedenheit. Mit anderen Worten, in leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen ist es den Lehrpersonen wichtiger, ein gutes Verhältnis zu den Lernenden zu pflegen und sie arbeiten motivierter als in leistungshomogenen Schulklassen. Im Weiteren besteht eine Tendenz zu einer besseren Erklärungskompetenz der Lehrkräfte in heterogenen Abteilungen. Interessant sind die gegenläufigen Tendenzen, wonach in homogenen Klassen die individuelle Lernbegleitung grösser ist und sich die Lehrkräfte mehr durch Schülerinnen und Schüler belastet fühlen.

Wie bereits erwähnt, war das die Sicht der Klassenlehrkräfte. Wir gehen nun zur Perspektive der Eltern über. Schätzen zwei oder drei Parteien die vorgelegten Skalen gleich ein, so erhöht das die Plausibilität des Befundes. In leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen fühlen sich die Eltern signifikant besser über den Unterricht informiert, und sie messen den Informationen über den Unterricht eine grössere Wichtigkeit zu. Eventuell bietet eine Leistungsvielfalt in Schulklassen den Eltern ein gewisses Anregungspotential und sie löst bei ihnen eine grössere Informationsnachfrage aus.

Auch aus der Schülerperspektive wird der zuletzt genannte Faktor gleich eingeschätzt, bei ihnen ist der Unterschied sogar sehr signifikant, d. h. in leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen finden es die Schülerinnen und Schüler äusserst wichtig, dass ihre Eltern von Seiten der Lehrpersonen Informationen über den Unterricht erhalten. In Bezug auf die Lernbedingungen ergaben sich gleich drei signifikante Unterschiede zugunsten der leistungsheterogen zusammengesetzten Schulklassen. In diesen Klassen können die Klassenlehrpersonen – nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler – besser erklären, besser kommunizieren und sie führen leistungsbezogener. Tendenziell scheint auch die Bildungsorientierung in heterogenen Abteilungen grösser zu sein. Die Tatsache, dass in einer Schulklasse sehr unterschiedliche Leistungsniveaus vorhanden sind, scheint Lehrpersonen zu veranlassen, Sachverhalte gut zu erklären und die Klassenführung leistungsbezogen zu gestalten.

Tabelle 8.14: Unterschiede zwischen leistungsheterogen und leistungshomogen zusammengesetzten Schulklassen

	Sicht	M leistungsheterogene Klassen (N = 27 Klassen)	M leistungshomogene Klassen (N = 30 Klassen)	R <sup>2</sup> korr.	F	df	p
Häufigkeit von Elternkontakten	KL	2.98	2.66	.04	3.5	2, 55	.06
Relevanz von Informationen über das Lehrpersonenverhalten	KL	3.45	3.21	.05	3.8	2, 55	< .05

Erklärungskompetenz	KL	3.39	3.22	.03	2.9	2, 55	.09
Individuelle Lernbegleitung	KL	3.83	3.99	.05	3.7	2, 55	.06
Beziehungsorientierung	KL	4.89	4.61	.06	4.2	2, 53	< .05
Belastungen durch Schülerinnen und Schüler	KL	2.19	2.43	.03	2.6	2, 55	.11
Berufszufriedenheit	KL	3.17	2.91	.08	5.9	2, 55	< .05
Informiertheit der Eltern über allgemein Schulisches	E	3.15	3.04	.08	5.2	2, 50	< .05
Relevanz von Informationen über den Unterricht	E	3.67	3.60	.05	3.4	2, 50	.07
Relevanz von Informationen über den Unterricht	S	3.36	3.10	.29	24.6	2, 56	<.001
Erklärungskompetenz	S	3.29	3.06	.07	5.7	2, 56	< .05
Kommunikationskompetenz	S	3.96	3.73	.05	4.3	2, 56	< .05
Bildungsorientierung	S	5.25	5.14	.04	3.5	2, 56	.06
Leistungsbezogene Klassenführung	S	3.12	2.97	.07	5.5	2, 56	< .05

Legende: KL: Klassenlehrpersonensicht, E: Elternsicht, S: Schülerinnen- und Schülersicht, M: Mittelwert,  $R^2$  korr.: korrigierte Varianzaufklärung, F: F-Wert, df: Freiheitsgrad, p: Irrtumswahrscheinlichkeit

Im Bereich der Leistungsheterogenität lässt sich die Ausgangshypothese bei zahlreichen Faktoren bestätigen. So gibt es in leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen tendenziell häufiger Kontakte zwischen der Lehrkraft und den Eltern. Vor allem bei der schulischen Information ergeben sich aus den verschiedenen Perspektiven Vorteile für heterogene Klassen. Die grossen Leistungsunterschiede der einzelnen Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen scheinen ein Anregungspotenzial sowohl für die Informationsabgabe wie auch für die Nachfrage nach Informationen zu sein. Auch bei den Lernbedingungen in leistungsheterogen zusammengesetzten Schulklassen deuten zahlreiche Faktoren – v.a. aus Sicht der Schülerinnen und Schüler – auf eine pädagogische Förderlichkeit hin. Wenn Lehrpersonen in solchen Klassenzusammensetzungen bildungsorientierter und kommunikativer sind, könnte sich dies auch positiv auf die Schülerleistungen auswirken.

### 8.2.5 Ergebnisse und Interpretationen zur sozioökonomischen Heterogenität

Mögliche Unterschiede in der Zusammenarbeit und bei Lernbedingungen zwischen sozioökonomisch homogen und sozioökonomisch heterogen zusammengesetzten Klassen sind Inhalte der dritten Analyse. In der Perspektive der Klassenlehrkräfte (vgl. Tabelle 8.15) zeigen sich signifikante Unterschiede bei der Erklärungskompetenz und bei der individuellen Lernbegleitung: In sozioökonomisch homogen zusammengesetzten Klassen erklären die Klassenlehrkräfte besser und die Lernbetreuung der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist intensiver. Bei der Häufigkeit von Elternkontakten zeigen sich keine klaren Unterschiede bzw. Tendenzen, der Mittelwert liegt bei den homogenen Schulklassen höher.

Die Eltern fühlen sich – aus ihrer Sicht – in sozioökonomisch heterogen zusammengesetzten Schulklassen besser über allgemein Schulisches wie Beurteilungs- und

Übertrittsfragen informiert. Vielleicht trägt die soziale Durchmischung in solchen Klassen dazu bei, dass die Lehrpersonen eingehender über solche Themen informieren.

Aus Schülerinnen- und Schülersicht legen Klassenlehrpersonen in sozioökonomisch homogen zusammengesetzten Klassen signifikant mehr Wert auf gute Beziehungen zu den Lernenden und sie interessieren sich mehr für deren persönliche Situation. Eventuell vereinfacht eine ähnliche Schichtzugehörigkeit der Kinder einer Schulklasse den Aufbau von Beziehungen der Lehrkraft zu den einzelnen Lernenden.

Tabelle 8.15: Unterschiede zwischen sozioökonomisch heterogen und sozioökonomisch homogen zusammengesetzten Schulklassen

	Sicht	M sozio- ökonomisch heterogene Klassen (N = 33 Klassen)	M sozio- ökonomisch homogene Klassen (N = 19 Klassen)	R <sup>2</sup> korr.	F	df	p
Erklärungskompetenz	KL	3.24	3.46	.07	4.05	2, 51	< .05
Individuelle Lernbegleitung	KL	3.84	4.06	.08	4.96	2, 51	< .05
Informiertheit der Eltern über Beurteilung, Übertritt und Schule	E	3.13	3.03	.07	4.96	2, 51	< .05
Beziehungsorientierung	S	4.45	4.59	.03	2.90	2, 51	.09

Legende: KL: Klassenlehrpersonensicht, E: Elternsicht, S: Schülerinnen- und Schülersicht, M: Mittelwert, R<sup>2</sup> korr.: korrigierte Varianzaufklärung, F: F-Wert, df: Freiheitsgrad, p: Irrtumswahrscheinlichkeit

Die Hypothese einer intensiveren Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit und besseren Lernbedingungen in heterogen zusammengesetzten Schulklassen wird im Bereich der sozioökonomischen Heterogenität nur gerade beim Faktor „Informiertheit der Eltern über Beurteilung, Übertritt und Schule“ aus Elternsicht gestützt. Die beiden anderen signifikanten Unterschiede bei den Lernbedingungen deuten eher auf das Gegenteil hin.

### 8.2.6 Diskussion

Betrachtet man die Ausgangshypothese – wonach in heterogen zusammengesetzten Schulklassen die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit intensiver und verschiedene Lernbedingungen förderlicher seien – über alle drei Heterogenitätsbereiche, zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Während bei der Leistung zahlreiche Signifikanzen und Tendenzen für eine Unterstützung der Hypothese sprechen, zeigen bei der Kultur und dem sozioökonomischen Status einige Faktoren in die Gegenrichtung.

Der Vergleich der drei Heterogenitäten erlaubt spezifische Aussagen zu den drei Themenbereichen (1.) Kontakthäufigkeit, (2.) Information und (3.) Lernbedingungen.

- zu 1.): Die Häufigkeit von Kontakten zwischen Lehrpersonen und Eltern ist tendenziell grösser in leistungsheterogen zusammengesetzten Schulklassen im Vergleich zu leistungshomogenen Klassenzusammensetzungen und kleiner in kultu-

rell oder sozioökonomisch heterogenen Klassen. Eine mögliche Interpretation dieses Befundes ist, dass in leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen, beispielsweise bei Leistungsproblemen, relativ rasch Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften aufgenommen wird und dass es bei kulturell oder sozioökonomisch heterogen zusammengesetzten Klassen zu einem Kontaktvermeidungsverhalten kommt. Dieses Vermeidungsverhalten wäre nicht einseitig den Lehrerinnen und Lehrern oder den Eltern anzulasten, sondern es könnte durch beide Seiten bedingt sein. Eventuell liegen die Probleme und Schwierigkeiten in der Sprache oder die Ursachen liegen in einem gewissen Sozio- bzw. Ethnozentrismus.

- zu 2.): In leistungsmässig, kulturell sowie auch in sozioökonomisch heterogen zusammengesetzten Schulklassen zeigen verschiedene Faktoren zur schulischen Information in den Perspektiven von Eltern, Lehrpersonen und Schüler/innen höhere Werte als in homogenen Zusammensetzungen. Die Heterogenität, mit ihrem Anregungspotenzial, scheint demnach eine Intensivierung der Informationsbedürfnisse, der Informationsflüsse und der Informiertheit der Beteiligten zu bewirken.
- zu 3.): Bei den untersuchten Lernbedingungen zeigt sich - insbesondere aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler - in leistungsheterogenen Schulklassen, dass die Kompetenzen der Klassenlehrer im Erklären, Kommunizieren und in der leistungsbezogenen Führung besser beurteilt werden. Eventuell tragen die unterschiedlichen Leistungsniveaus in solchen Klassen dazu bei, dass Lehrpersonen der Kommunikation und dem Klassenmanagement grössere Beachtung schenken. Dieser Befund ist möglicherweise eine Erklärung für das erwähnte – durch verschiedene Studien belegte (vgl. Kap. 8.2.1) – förderlichere Lernklima in leistungsheterogenen Gruppenzusammensetzungen. In allen drei Zusammensetzungsformen ist die individuelle Lernbegleitung in heterogenen Klassen schlechter als in homogenen. Dieses Resultat wirft Fragen auf. Eigentlich scheint ja in heterogenen Zusammensetzungen das Bedürfnis nach individuellen Rückmeldungen und individuellen Lernhinweisen grösser als in homogenen Gruppen. Das Resultat deutet darauf hin, dass in heterogenen Klassen das Lernen möglicherweise in Form von Frontalunterricht stattfindet und eher weniger individualisiert. Eventuell ist es für Lehrkräfte einfacher, innerhalb eines begrenzten Spektrums zu individualisieren, als wenn die Voraussetzungen und die Niveaus weit auseinander liegen.

### 8.2.7 Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern, wie beispielsweise die gegenseitige Information, sowie verschiedene Lernbedingungen in heterogen zusammengesetzten Schulklassen intensiver bzw. förderlicher ausfallen. Aber auch in homogen zusammengesetzten Klassen konnten Vorteile von relevanten Aspekten der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und von Lernbedingungen, wie der individuellen Lernbegleitung, ausgemacht werden, und zwar vor allem in kulturell- und sozioökonomisch homogenen Zusammensetzungen. Heterogenität ist demzufolge nicht gleich Heterogenität, die verschiedenen Heterogenitäten überlagern sich, es entstehen Wechselwirkungen, so dass Auswirkungen der verschiedenen Zusammensetzungen sich verstärken oder aufheben. Gleichwohl ist die einzelne Lehrperson einer „Gesamtheterogenität“ gegenübergestellt,



die sie möglichst erfolgreich nutzen und/oder bewältigen muss. Für weitere Forschung aufschlussreich wäre auch noch die Frage, inwieweit das Agieren der Lehrpersonen von ihnen selbst oder von der Klassenzusammensetzung abhängt.

Besonders wichtig scheint uns, dass Lehrerinnen und Lehrer bei der Planung der Zusammenarbeit mit Eltern auch die Zusammensetzung der Klasse punkto Kultur, Schicht und Leistung bewusst beachten. Durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse, liesse sich vielleicht das Lernen für verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern optimieren.

## 8.3 Chancengleichheit: Zusammenarbeit im Einflussbereich der Familie

Als dritter ausgewählter Aspekt wird in diesem Kapitel die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit im Zusammenhang mit der Chancengleichheitsdebatte diskutiert. Zuerst werden Facetten von Chancengleichheit thematisiert, dann folgen Analysen in Bezug auf Schichtzugehörigkeit, Staatsangehörigkeit und Beurteilung.

### 8.3.1 Facetten von Chancengleichheit

Die ersten PISA-Daten zeigen – wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt – dass trotz jahrzehntelangen Bemühungen um Chancengleichheit die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz besonders abhängig sind von der sozialen Herkunft (vgl. Coradi Vellacot & Wolter 2002). D. h. die Schule ist kein Rüttelsieb, in dem Lebenschancen von Generation zu Generation neu verteilt werden, was man mit Lamprecht (1991) als wandlungstheoretischen Ansatz bezeichnen kann. Im Gegenteil, Lebenschancen werden durch die Familien und Schulen reproduziert, was dem sogenannten reproduktionstheoretischen Ansatz entspricht. Bereits in der Grundkonzeption von Chancengleichheit steckt folgendes Dilemma: „Die Forderung nach Chancengleichheit beinhaltet wohl eine Kritik an bestehenden Ungleichheiten und ihre Durchsetzung garantiert eine nicht zu unterschätzende formale Gleichheit, nach der niemand von vornherein ausgeschlossen werden darf, gleichzeitig hat Chancengleichheit als Wettbewerbsformel Ungleichheit als Voraussetzung und Ergebnis.“ (Lamprecht 1991, p. 152). Den letztgenannten Punkt hat Heid (1988) als erster herausgearbeitet. Im Weiteren stellt er Gleichheit und Ungleichheit auf den drei Ebenen Lernvoraussetzungen, Lerngelegenheiten und Lernresultate dar. Dies hilft zu klären, was mit Gleichheit bzw. Ungleichheit bezogen auf Bildungschancen gemeint sein könnte. Abbildung 8.2 zeigt, dass ungleiche Lerngelegenheiten (mittlere Ebene) bei ungleichen individuellen Lernvoraussetzungen die Ungleichheit der Lernresultate verstärken oder kompensieren kann.

Die im Schema von Heid dargestellten „Verstärkungen“ bzw. „Kompensationen“ sind auch Kernfragen der Schulqualitätsforschung. Unter dem Stichwort „Qualifizierung“ wird hier nach dem Leistungsniveau gefragt und unter dem Stichwort „Egalisierung“ soll der Leistungsausgleich zwischen den sozialen Gruppen erhoben werden. Ein Chancenausgleich käme zustande, wenn die Egalisierung möglichst gross wäre. Ditton fasst die Resultate deutscher Schulwirkungsforschungen wie folgt zusammen: „Das weitgehend übereinstimmende Resultat dieser Studien ist, dass leistungsegalisierender Unterricht in der Regel die leistungsstärkeren und begabteren Schüler in ihrer Leistungsentwicklung hemmt, ohne dass die schwächeren Schüler entscheidend davon profitieren, bzw. dass sich Egalisierung und Leistungszuwachs gegenläufig verhalten. Al-

lerdings kann Helmke (1988) Optimalklassen identifizieren, in denen beide Zielsetzungen (Leistungszuwachs und Leistungsausgleich) vereinbar erscheinen. Es handelt sich um Schulklassen, die einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs zeigen, in denen aber zugleich die Leistungsdivergenz unterdurchschnittlich ist“ (1992, p. 105). Es scheint demzufolge möglich zu sein, durch Unterricht beide Zielkriterien erreichen zu können.

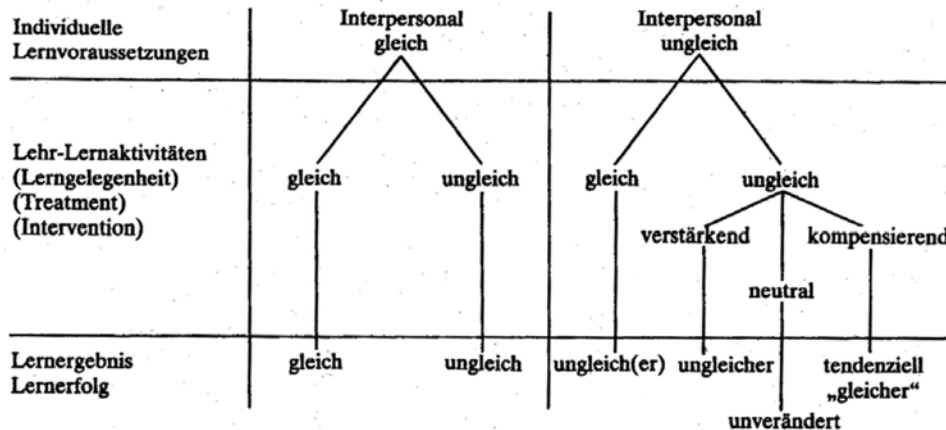


Abbildung 8.2: Gleichheit versus Ungleichheit auf verschiedenen Ebenen nach Heid 1988

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern lässt sich der zweiten Ebene des Schemas von Heid zuordnen, da diese sowohl Lehr- als auch Lernaktivitäten auslösen kann. In den folgenden Unterkapiteln sollen einige Aspekte der Zusammenarbeit aufgegriffen werden, welche möglicherweise Ungleichheiten kompensieren oder verstärken können.

### 8.3.2 Zusammenarbeit und Bildungschancen

Die Integration der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit in die Drei-Ebenen-Darstellung (vgl. Abbildung 8.2) führt uns zu folgender These: Auf der Ebene der schulischen Lerngelegenheiten befördert der Einbezug der Eltern die Ungleichheit, da die Elternhäuser mit sehr unterschiedlichen Ressourcen ausgestattet sind, die sozialen Milieus differierende Anregungen bieten und die Eltern ihre Kinder sehr verschieden fördern. Bemüht sich die Lehrkraft um Gleichheit in der Elternarbeit, werden die Lerngelegenheiten demzufolge ungleicher. Gestaltet die Lehrperson die Elternarbeit ungleich, wird die Ungleichheit der Lernergebnisse vergrößert, d. h. Kompensation oder Verstärkung nehmen zu.

Die Familie spielt - wenn die Verbindungen zur Schule stärker gewichtet werden (vgl. Kap. 3.1; 6) - eine neue, noch wichtigere Rolle für die schulische Entwicklung der Kinder. Diese Rolle wirft verschiedene Fragen auf: Welche Eltern haben häufig Kontakt zur Lehrperson? Welche Einflüsse haben diese Kontakte auf das Geschehen in der Schule? Beeinflussen sie beispielsweise die Benotung der Schülerinnen und Schüler? Führt – bezogen auf die Chancengleichheitsproblematik - eine intensive Zusammenarbeit zwischen den beiden Systemen zu größeren Ungleichheiten oder lassen sich solche kompensieren? Die Befürchtung, dass durch den Einbezug der Eltern in die Schule Un-

gleichheiten entstehen, wird durch eine australische Untersuchung von Toomey (1989) bestätigt. Er stellte fest, dass Eltern mit vielen Kontakten zur Schule ihre Kinder beim Lesen besser unterstützen und dass die Lesekompetenz dieser Kinder signifikant besser ist, als diejenige von Kindern mit Eltern, welche wenig Kontakt mit der Schule pflegen. Der Autor kommt zu folgender Schlussfolgerung: „The results of the two studies show, that children of high contact parents are advantaged in their education by the support for school learning they receive at home. ... The high contact parents seem to learn things from the school which help their children“ (ebd. p. 294).

### **8.3.3 Ergebnisse zu Zusammenarbeit, Schichtzugehörigkeit und Staatsangehörigkeit**

Ein wichtiges Merkmal von Elternhäusern ist die Schichtzugehörigkeit. Auf Grund der oben dargestellten These vermuten wir, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen beeinflussen kann. Könnte es sein, dass für Eltern je nach Schichtzugehörigkeit die Informiertheit über Schulisches, die Wichtigkeit von Schulanlässen, die Kontakthäufigkeit mit der Lehrkraft sowie die Zielrelevanz der Zusammenarbeit unterschiedlich sind? Um diese Frage zu prüfen haben wir faktorenanalytisch gewonnene Zusammenarbeitsfaktoren einbezogen, welche im Folgenden detailliert vorgestellt werden. Jeder Themenbereich wird mit einer Hypothese abgeschlossen.

Der Faktor „Informiertheit über den Unterricht“ besteht aus Items zu Informationen über Hausaufgaben, Beurteilungen, Übertrittsverfahren und Fachinhalte. Der Faktor „Informiertheit über allgemein Schulisches“ fasst Informationen über die Klassensituation, die Arbeitsweise und die Ansprechzeiten der Lehrperson und die Schulorganisation im Allgemeinen zusammen. Die beiden Faktoren zur Informationsrelevanz (vgl. Tabelle 8.16) bestehen aus den gleichen Items, hier wurde aber die Wichtigkeit eingeschätzt. Da Eltern tieferer Schichten über weniger Ressourcen verfügen, ergeben sich für sie eventuell Informationsdefizite.

Der Faktor „Relevanz Informationsanlässe“ repräsentiert die Wichtigkeit von Elternabenden, Lernberichtsgesprächen, Tagen der offenen Tür sowie Ausstellungen und Vorführungen für die Zusammenarbeit. Die Einschätzungen zur Wichtigkeit von Sporttagen, Schulreisen und Landschulwochen mit Elternbeteiligung liegen dem Faktor „Relevanz außerschulische und sportliche Anlässe“ zu Grunde. Diese Anlässe könnten von Eltern tieferer Sozialschichten wegen eventuellen problematischen eigenen Schulerfahrungen als wenig wichtig für die Zusammenarbeit eingestuft werden.

Die Häufigkeit mündlicher Kontakte an Elternabenden, bei Schulbesuchen, bei Zufallsbegegnungen oder per Telefon sowie schriftlicher Kontakte durch Briefe, Kontakthefte und Wochenpläne bilden den Faktor „Von Eltern benutzte Informationskanäle“. Es könnte sein, dass Schwellen- und Kommunikationsängste bei Eltern tieferer Schichten zu weniger Kontakten mit der Klassenlehrperson führen.

Der Faktor „Zielrelevanz Eltern-Lehrerzusammenarbeit“ vereint Items zum Beziehungsaufbau mit der Klassenlehrperson, zur Elternmitwirkung im Unterricht, zum Austausch über die Erziehung der Kinder, etc. Auch in diesem Punkt kann vermutet werden, dass Eltern mit einem tieferen sozioökonomischen Status diese Ziele als weniger wichtig erachten, da die Verwirklichung dieser Ziele Zeitgefässe und Kompetenzen erfordern würde, über die diese Eltern eventuell nicht verfügen.

Zur Prüfung dieser Hypothesen berechneten wir Korrelationen zwischen den genannten Faktoren und der Schichtzugehörigkeit. Wie Tabelle 8.16 zeigt, sind sämtliche Zusammenhänge negativ und Signifikanzen ergeben sich bei der Informiertheit über

den Unterricht, bei der Relevanz von ausserschulischen Anlässen bzw. von Zielen für die Zusammenarbeit sowie bei der Kontakthäufigkeit mit der Klassenlehrperson. Mit anderen Worten, je tiefer die Schicht, desto besser fühlen sich Eltern über den Unterricht informiert und desto wichtiger für die Zusammenarbeit finden sie ausserschulische Anlässe und Ziele. Im Weiteren kontaktieren Eltern aus tieferen Schichten die Klassenlehrperson häufiger.

*Tabelle 8.16: Zusammenhänge zwischen Zusammenarbeit und Schichtzugehörigkeit*

Faktoren Zusammenarbeit	Schichtzugehörigkeit
Informiertheit über den Unterricht	-.17**
Informiertheit über allgemein Schulisches	-.04
Informationsrelevanz Unterricht	-.01
Informationsrelevanz von Erzieherischem	-.06
Relevanz Informationsanlässe	-.02
Relevanz ausserschulische und sportliche Anlässe	-.14**
Von Eltern benutzte Informationskanäle	-.09*
Zielrelevanz der Zusammenarbeit	-.12**

Legende: \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

Die Ergebnisse sind erstaunlich, widersprechen sie doch den aufgestellten Hypothesen. Eine mögliche Interpretation der Befunde ist die Folgende: Eltern tieferer Schichten sind deshalb sehr an der Zusammenarbeit mit der Schule interessiert, weil diese für sie die wichtigste Partnerin in Sachen Erziehung und Bildung für ihre Kinder darstellt, während Eltern aus höheren Schichten problemloser alternative Angebote oder private Netzwerke nutzen können. Eltern aus tiefer Schicht sind auf eine enge und funktionierende Zusammenarbeit angewiesen. Dass sich die Eltern tieferer Schichten besser informiert fühlen, könnte evtl. auch auf weniger hohe Ansprüche an die Informationspolitik der Schule zurückzuführen sein. Dieser Punkt müsste aber weiter erforscht werden. Für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern sind diese Befunde durchaus positiv, zeigen sie doch, dass Eltern tieferer Schichten die Zusammenarbeit schätzen und wünschen.

Neben der Schichtzugehörigkeit ist auch die Staatsangehörigkeit<sup>55</sup> ein entscheidendes Merkmal von Elternhäusern, welches Ungleichheiten und Benachteiligungen in der Schule auslösen könnte. Deshalb wurden in einem zweiten Schritt mit Hilfe einer Varianzanalyse Schweizer Eltern mit Eltern nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit bezüglich der oben genannten Faktoren verglichen. Folgende Hypothesen sollen geprüft werden:

- Migranteltern haben, da sie keine eigenen Schulerfahrungen mit dem schweizerischen Schulsystem machen konnten, ein Informationsdefizit.
- Die Kontakthäufigkeit von Migranteltern mit der Schule ist geringer als diejenige von Schweizer Eltern, weil Sprachprobleme und kulturelle Barrieren die Kommunikation erschweren könnten.

<sup>55</sup> Schichtzugehörigkeit und Staatsangehörigkeit sind allerdings keine unabhängigen Merkmale, weil Migranten oft der unteren Schicht angehören.

- Auf Grund kultureller Unterschiede schätzen die Eltern nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit die Wichtigkeit von Schulanlässen und von Zielen für die Zusammenarbeit tief ein.

Tabelle 8.17 zeigt die Ergebnisse der Analyse. Sämtliche Mittelwerte liegen bei den ausländischen Eltern höher und signifikante Unterschiede ergeben sich – ähnlich wie bei der vorangegangenen Analyse – bei der Informiertheit über den Unterricht, bei der Informationsrelevanz von Unterricht, bei der Wichtigkeit von sportlichen und ausserschulischen Anlässen für die Zusammenarbeit sowie bei der Zielrelevanz der Zusammenarbeit. Eltern nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit geben an, besser über den Unterricht informiert zu sein und sie schätzen die Wichtigkeit von Informationen über den Unterricht höher ein. Wichtiger sind ihnen auch Zusammenarbeitsziele sowie sportliche und ausserschulische Anlässe.

*Tabelle 8.17: Unterschiede in der Zusammenarbeit zwischen Eltern schweizerischer und nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit*

	M Schwei- zer Eltern (N=862)	M nicht Schweizer Eltern (N=83)	F	df	p
Informiertheit über den Unterricht	2.55	2.80	12.0	1, 952	<.001
Informiertheit über allgemein Schulisches	3.08	3.15	1.1	1, 943	.29
Informationsrelevanz Unterricht	3.61	3.74	8.5	1, 959	< .01
Informationsrelevanz von Erzieherischem	3.21	3.28	1.8	1, 950	.18
Relevanz Informationsanlässe	3.24	3.28	0.9	1, 960	.34
Relevanz ausserschulische und sportliche Anlässe	2.36	2.61	9.1	1, 939	< .01
Von Eltern benutzte Informationskanäle	1.57	1.67	1.9	1, 739	.17
Zielrelevanz der Zusammenarbeit	3.15	3.29	8.2	1, 941	<.01

Legende: M: Mittelwert, F: F-Wert, df: Freiheitsgrade, p: Irrtumswahrscheinlichkeit

Auch diese Ergebnisse widersprechen den aufgestellten Hypothesen. Für Migranteltern scheint die Zusammenarbeit mit der Schule einen hohen Stellenwert zu haben und es gibt keine Indizien für Benachteiligungen wegen der Sprache oder der Kultur. Offensichtlich wünschen sie gar mehr Zusammenarbeit als Schweizer Eltern um ihr Informationsdefizit kompensieren zu können. Erstaunlich ist wiederum die hohe berichtete Informiertheit. Die Resultate zur Schichtzugehörigkeit und zur Staatsangehörigkeit werden von amerikanischen Studien gestützt. Moles (1993) konstatiert, dass der aus Lehrersicht geringe Kontakt von benachteiligten Eltern mit der Schule oft zum Fehlschluss führe, dass diese wenig Interesse an der Erziehung ihrer Kinder sowie an der Zusammenarbeit mit der Schule hätten. Die Eltern selber sähen die Sache aber anders, wie die folgenden Aussagen zeigen: „An Appalachian regional parent survey, while showing less contact with teachers among lower-SES families, found, that these families had positive attitudes toward talks with teachers comparable to those of higher-SES families“ ... „These studies indicate strong interest in their children’s education among low-income and minority parents“ (Moles 1993, p. 29).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sowie nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit die Zusammenarbeit mit der Schule sehr wichtig ist. Möglicherweise reagiert die Schule auf diesen Wunsch noch wenig, weil kommunikative Barrieren und ein hoher Zeitaufwand befürchtet werden.

### 8.3.4 Ergebnisse zur Schülerbeurteilung

Noten bilden die Grundlage für die Selektion und sie haben somit für die Schulkarriere sowie für die Berufswahl von Schülerinnen und Schülern eine entscheidende Bedeutung. Die Zeugnisnoten resultieren nicht nur aus erbrachten Leistungen, sie werden durch zahlreiche andere Einflüsse wie soziales Verhalten, Geschlecht etc. beeinflusst. Eine ausführliche Darstellung der Notenproblematik findet sich beispielsweise bei Moser und Rhyn (1997). Im Zusammenhang mit der Chancengleichheitsfrage – wie oben dargestellt – interessierte uns, ob (un)erwünschtes Schülerverhalten, Elternzusammenarbeit und Elternmerkmale die Benotung beeinflussen und ob so Ungleichheiten entstehen. Mit Hilfe von Mehrebenenanalysen wurden diese Fragen in drei Modellen untersucht.

#### 8.3.4.1 Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Schülerverhalten

Die Idee zur ersten Analyse bildet das Konzept des „heimlichen Lehrplans“. Damit ist ein inoffizieller Lehrplan gemeint, der eher gelebt als gelehrt wird, der aber für die Sozialisation sehr bedeutsam ist (vgl. Herzog 2002). Die Fragestellung dieses Unterkapitels lautet, ob sich erwünschtes oder unerwünschtes Schülerverhalten auf die Notengebung der Lehrkräfte auswirkt. Aus der Schülerbefragung wählten wir die Faktoren Unterrichtsstörungen, Plagen und Volition aus, weil diese das Ausmass unerwünschten bzw. erwünschten Verhaltens anzeigen, welches für das Gelingen von Unterricht bedeutsam ist und welches die Lehrperson auch emotional berühren kann.

Table 8.18: Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Schülerverhalten (nicht standardisierte Prädiktoren der Mehrebenenanalyse)

	Deutschnote	Mathematiknote
Interzept	.13	.72*
Deutschttest	.57*	-
Mathematiktest	-	.05*
Unterrichtsstörungen	-.15*	-.05*
Volition	-.10*	.06*
Plagen	-.09*	.00
level-2-Varianz	.23*	.03*
level-1-Varianz	.58*	.40*
-2*log (likelihood)	2517	2076
erklärte Varianz level 1	20%	10%

Legende: \*:  $p < .05$

Das erste Modell erklärt 20% der Deutschnote sowie 10% der Mathematiknote auf der Individualebene (vgl. Tabelle 8.18). Erwartungsgemäss wird die Deutschnote durch die

Leistungen im Deutshtest in hohem Masse erklärt. Punkto Schülerverhalten besteht ein hoher signifikanter Zusammenhang zwischen der Deutschnote und den Unterrichtsstörungen. Da der Wert negativ ist, bedeutet dies: Je mehr ein Schüler den Unterricht aus seiner Sicht stört, desto schlechter ist die Note bei gleicher Testleistung. Weitere signifikante Prädiktoren für die Deutschnote sind die Volition und das Plagen. Auch diese Zusammenhänge sind negativ. Das heisst, je mehr Schülerinnen und Schüler andere Kinder plagen (Schülersicht), desto schlechter ist ihre Deutschnote bei gleicher Testleistung. Bei grosser Volition ist die Deutschnote bei gleicher Testleistung besser, d.h. ausdauernde Schüler bekommen bei gleicher Leistung bessere Noten.

Die Mathematiknote wird durch das Modell in ähnlicher Weise erklärt, wobei die einzelnen Werte tiefer liegen. Die schwache Erklärung der Mathematiknote durch den Mathematiktest hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass gleiche Leistungen in den verschiedenen Schultypen (Real/Sek) sehr unterschiedlich benotet werden (vgl. auch 8.19 und Tabelle 8.20). Die Befunde können so interpretiert werden, dass bei statistisch gleicher Leistung Lernende, die den Unterricht stören und andere Kinder plagen, von ihren Lehrpersonen schlechter und Lernende mit Durchhaltewillen besser benotet werden. D. h. die Leistungsbeurteilung wird durch erwünschtes oder unerwünschtes Schülerverhalten verzerrt. Diese Verzerrungen kommen wahrscheinlich ähnlich zu Stande wie Beurteilungsfehler. Der Haloeffekt beispielsweise „... bezeichnet die Tendenz, Teilurteile über eine Person auf Grund des allgemeinen Gesamteindrucks oder anderer Teileindrücke, die man von ihr hat, abzugeben“ (Kleber 1976, p. 39). Es wäre aber - bezogen auf den „heimlichen Lehrplan“ - auch denkbar, dass Lehrpersonen die Notengebung bewusst als Disziplinierungsmassnahme einsetzen.

#### 8.3.4.2 Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Zusammenarbeit

Tabelle 8.19: Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Zusammenarbeit (nicht standardisierte Prädiktoren der Mehrebenenanalyse)

	Deutschnote	Mathematiknote
Interzept	.04	.78*
Deutshtest	.58*	-
Mathematiktest	-	.01
Von Eltern genutzte Informationskanäle	-.15*	-.09*
Informationsrelevanz: Rahmenbedingungen des Unterrichts	.08*	-.02
Informationsrelevanz: Lehrpersonenverhalten	.02	.03
level-2-Varianz	.24*	.03*
level-1-Varianz	.55*	.40*
-2*log (likelihood)	1646	1367
erklärte Varianz level 1	21%	9%

Legende: \*:  $p < .05$

In Kapitel 8.3.2 wurde aufgezeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule eine Quelle von Ungleichheiten sein kann. Im folgenden Schritt wird analysiert, ob Faktoren der Zusammenarbeit die Benotung der Schülerinnen und Schüler be-

einflussen. Da die gegenseitige Information von Lehrpersonen und Eltern ein Qualitätsmerkmal der Zusammenarbeit darstellt (Kap. 7), wählten wir für dieses Modell den Faktor „Von Eltern genutzte Informationskanäle“, welcher die Häufigkeit der elterninitiierten Kontakte mit der Lehrperson angibt sowie die zwei Faktoren zur Informationsrelevanz. Wir vermuteten, dass die Anzahl Kontakte mit der Schule und die Relevanz von Schulinformationen für die Eltern die Notengebung beeinflussen könnten, weil diese Faktoren die Arbeit der Lehrkräfte be- oder entlasten können. Dieses Modell (vgl. Tabelle 1.19) erklärt 21% der Deutschnote auf der Individualebene. Analog wird die Mathematiknote zu 9% erklärt.

Die Erklärung der Deutschnote durch den Test ist mit einem Wert von .58 hoch. Von den Zusammenarbeitsfaktoren erreichen die „von Eltern genutzten Informationskanäle“ den höchsten und einen signifikanten Erklärungsanteil. Eingeschätzt wurden direkte Gespräche beispielsweise am Elternabend, anlässlich eines Schulbesuchs etc., Kontakte per Telefon und schriftliche Kommunikation mittels Brief, Kontaktheft oder Wochenplan. Da der Zusammenhang negativ ist, ergibt sich folgendes Resultat: Je mehr die Eltern von sich aus mit der Schule in Kontakt treten, desto tiefer ist die Deutschnote bei gleicher Testleistung. Einen weiteren signifikanten Erklärungsanteil stellt die Wichtigkeit von Informationen (für die Zusammenarbeit) über die Rahmenbedingungen des Unterrichts dar. Items dieses Faktors sind Informationen über Hausaufgaben, Beurteilungen, Übertrittsverfahren und Inhalte der einzelnen Fächer. Je wichtiger den Eltern die aufgelisteten Informationen für die Zusammenarbeit erscheinen, desto besser wird ihr Kind in der Schule benotet.

Wie im ersten Modell sind auch hier die Ergebnisse zur Mathematiknote ähnlich. Der oben beschriebene Befund könnte so interpretiert werden: Die Eltern beeinflussen durch ihr Verhalten die Einstellung der Lehrperson zum Kind, was sich auf die Beurteilung auswirkt. Wenn Eltern gegenüber der Lehrkraft aufdringlich sind oder sie mit übermässig vielen Anrufen etc. gar belästigen, verschlechtert dies die Einstellung der Lehrperson zum Kind und dies schlägt sich in einer tieferen Benotung nieder. Es ist aber auch möglich, dass Eltern von Kindern mit tiefen Noten vermehrt mit der Schule Kontakt aufnehmen, um etwas gegen unfaire Beurteilungen ihres Kindes zu unternehmen. Die Interpretationsrichtung bleibt offen, da es sich bei unserer Untersuchung um eine Querschnittstudie handelt. Auch der zweite Befund ist äusserst interessant und diffizil zu interpretieren. Eventuell wird die Relevanz, welche die Eltern den Informationen über die Rahmenbedingungen des Unterrichts beimessen ‚direkt – oder indirekt über die Kinder – der Lehrperson übermittelt. Dieses Wissen verleitet dann die Lehrerin oder den Lehrer zu einer besseren Benotung.

### 8.3.4.3 Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Elternmerkmale

Nachgewiesenermassen hat das Elternhaus einen grossen Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Kap. 6). In diesem dritten Schritt möchten wir untersuchen, ob auch Elternmerkmale einen Einfluss auf die Benotung haben. Für die Analyse wählten wir den Faktor „Erwartung höchster Schulabschluss“ sowie die Faktoren zur Attribution guter Schulleistungen. Da diese Faktoren für die Schülerleistungen bedeutsam sind, nehmen wir an, dass sie auch die Benotung beeinflussen könnten. Die Erwartungen an den Ausbildungsabschluss des Kindes sowie die Attribution von Erfolg wurden bereits in Kapitel 6.2 eingeführt. Wir vermuten, dass Eltern, welche einen hohen Ausbildungsabschluss erwarten und Erfolge mit den Fähigkeiten des Kindes erklären, die Beurteilung ihres Kindes positiv beeinflussen können.



Die Varianzaufklärung auf Level 1 (zwischen den Schülerinnen und Schülern) beträgt 18% für die Deutschnote und 11% für die Mathematiknote (vgl. Tabelle 8.20). Die Note wird im Fach Deutsch – wie in den vorangegangenen Modellen – wieder signifikant durch den durchgeführten Test erklärt. Weitere signifikante Prädiktoren sind der höchste von den Eltern erwartete Schul- und Ausbildungsabschluss sowie die Attribution guter Schulleistungen von Eltern durch Fähigkeit und Interesse bzw. durch die Aufgabenschwierigkeit (dieser Zusammenhang ist negativ). Diese Ergebnisse bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler bei gleicher Testleistung besser benotet werden, wenn ihre Eltern einen hohen Schulabschluss erwarten und wenn sie die guten Leistungen ihrer Kinder den Fähigkeiten und Interessen zuschreiben. Eine schlechtere Bewertung bei gleichen Testergebnissen resultiert, wenn die Eltern für gute Noten die Aufgabenschwierigkeit verantwortlich machen, bzw. external stabil attribuieren.

Tabelle 8.20: Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Elternmerkmale (nicht standardisierte Prädiktoren der Mehrebenenanalyse)

	Deutschnote	Mathematiknote
Interzept	.03	.70*
Deutschttest	.58*	-
Mathematiktest	-	.03
Erwartung höchster Schulabschluss	.09*	.11*
Attribution gute Schulleistung:	.08*	.02
Fähigkeit und Interesse (internal stabil)		
Attribution gute Schulleistung:	-.01	.03
Glück (external variabel)		
Attribution gute Schulleistung:	-.15*	-.01
Aufgabenschwierigkeit (external stabil)		
Attribution gute Schulleistung:	.02	.04
Fleiss und Elternunterstützung (internal variabel)		
level-2-Varianz	.25*	.04*
level-1-Varianz	.57*	.39*
-2*log (likelihood)	1926	1565
erklärte Varianz level 1	18%	11%

Legende: \*:  $p < .05$

Auch im dritten Modell wird die Mathematiknote tendenziell ähnlich wie die Deutschnote erklärt, allerdings ist einzig der Prädiktor „Erwartung höchster Schulabschluss“ signifikant.

Über die Wirkmechanismen der signifikanten Elternmerkmale kann nur spekuliert werden. Vielleicht werden auch diese Erwartungen und Ursachenzuschreibungen von den Eltern direkt oder indirekt über das Kind kommuniziert und von der Lehrperson bei der Benotung berücksichtigt. Erfolgsorientierten Eltern scheint es möglicherweise zu gelingen, ihre Überzeugungen wirksam werden zu lassen. Elternerwartungen wirken sich doppelt auf die Noten aus, erstens über die Leistung und zweites über die Benotung.

### 8.3.5 Schlussfolgerungen

Wie internationale Schulleistungsvergleiche der letzten Jahre aufzeigen, ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung in der Schweiz nach wie vor gross. Aus diesem Grund bleiben auch Fragen zur Chancengleichheit aktuell. Aber auch die Hauptthematik unseres Forschungsprojekts, die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern, kann Ungleichheiten auf der Ebene der Lerngelegenheiten und der Ebene der Lernergebnisse generieren. Es konnte nachgewiesen werden, dass Eltern tieferer Schichten und solche nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit an einer Zusammenarbeit mit der Schule interessiert sind; kompensatorische Angebote von Seiten der Schule würden demzufolge auf fruchtbaren Boden stossen. Die Mehrebenenanalysen zur Beurteilung zeigten folgende Ergebnisse: Die Benotung der Schülerinnen und Schüler in Deutsch wird durch ihr Stören des Unterrichts, durch ihr Plagen anderer Kinder, durch die häufige Aufnahme von Kontakten ihrer Eltern mit der Klassenlehrperson sowie durch eine external stabile Attribution guter Leistungen seitens der Eltern negativ beeinflusst. Positive Effekte auf die Benotung in Deutsch haben demgegenüber eine ausgeprägte Volition der Schüler/innen, eine hohe Wichtigkeit von Informationen über die Rahmenbedingungen des Unterrichts bei den Eltern, ein möglichst hoher erwarteter Schulabschluss durch die Eltern sowie eine elterliche Zuschreibung von guten Leistungen auf die Fähigkeit des Kindes.

Die Grundfrage, ob Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zu grösserer Chancengleichheit führt, muss aufgrund der Ergebnisse mit ja und nein beantwortet werden. Da Migranteltern mehr Zusammenarbeit wünschen als Schweizer Eltern, läge hier ein Potenzial für den Ausgleich von Chancen. Auf der anderen Seite verstärkt ein hohes Engagement der Eltern Beurteilungsverzerrungen.

## 8.4 Fazit

In diesem achten Kapitel sind im Zusammenhang mit der Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit die Aspekte politische und institutionelle Grundlagen, Klassenheterogenität und Chancengleichheit näher betrachtet worden. Obwohl die ausgewählten Aspekte recht unterschiedlich sind, zeigen doch alle drei Themen Problemzonen und Chancen dieser Zusammenarbeit.

Werden die Elternmitwirkungsrechte – wie im Kanton Bern – auf Gemeindeebene geregelt, können sich neue Ungleichheiten ergeben. Gemeinden können dann die Elternmitwirkung umfassend aufbauen und regeln – wie zum Beispiel die Gemeinde Köniz – oder sie können in dieser Angelegenheit gar nichts unternehmen. Geht man davon aus, dass Elternmitwirkung Wirkungen hat, ergeben sich auf Grund dieser Sachlage Ungleichheiten auf der Ebene der Lerngelegenheiten und der Ebene der Lernergebnisse, deren Erwünschtheit zu diskutieren wäre. Einige Fragen wirft die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern auch in kulturell- und sozioökonomisch heterogen zusammengesetzten Schulklassen auf. Sowohl die gegenseitige Kontaktaufnahme als auch die gegenseitige Information sind in solchen Zusammensetzungen geringer als in homogenen Schulklassen. Für die einzelne Lehrperson besteht – ähnlich wie auf gesetzlicher Ebene zwischen den einzelnen Kantonen – ein erheblicher Spielraum in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern. Auch diese Unterschiede können zu neuen Ungleichheiten in den Lerngelegenheiten und Lernergebnissen der einzelnen Lernenden führen. Im Weiteren konnten nicht unproblematische Einflüsse der Zusammenarbeit auf die Benotung der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden.

Die Analyse der kantonalen Gesetzgebungen zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule hat ergeben, dass die Regelungen sehr unterschiedlich sind. Diese Vielfalt lässt aber gerade die Möglichkeit zu, auf die demographisch differente Gegebenheit in den Kantonen Rücksicht zu nehmen. Leistungsheterogenität in Schulklassen wirkt sich auf die Kontaktaufnahme wie auch auf den Informationsaustausch zwischen Eltern und Lehrpersonen positiv aus. Da sowohl Eltern mit einem tiefen sozioökonomischen Status wie auch solche nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit an einer Zusammenarbeit mit der Schule interessiert sind, bietet diese Zusammenarbeit gute Möglichkeiten zur Kompensation von Lerngelegenheiten, da solche Haushalte für Kinder oft ungünstige Lernvoraussetzungen bieten.

Die Erwartungen an die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit sind sowohl bei den Gesetzgebern wie auch im Hinblick auf die Heterogenität in Schulklassen hoch, wenn nicht gar überhöht. Die Untersuchung der ausgewählten Aspekte der Zusammenarbeit hat gezeigt, dass diese ein grosses Potenzial aufweisen, beispielsweise für den Chancenausgleich bei Migrantenkindern. Realistischerweise müssen aber auch die aufgezeigten Problemzonen der Zusammenarbeit beachtet werden, die gar zu Chancenungleichheit führen können.

Ein Lösungsansatz könnte sein, klarer zwischen *Elternmitwirkung* (zur Terminologie vgl. Ingrisani 2004, p. 22) und *Elterninformation* zu unterscheiden. Von der Elternmitwirkung können vor allem bildungsnahe Eltern profitieren, da sie ihre Anliegen und Erwartungen besser einbringen können als bildungsferne Eltern, v.a. auch in Beurteilungssituationen. Damit ist die Grundlage für Chancenungleichheit gelegt. Von einer guten Elterninformation profitieren eher Eltern tieferer Schichten und Migranteltern, was eher zu einem Ausgleich der Bildungschancen führen könnte. Das Gesetz lässt es aber offen, ob die Zusammenarbeit eine Information oder eine Mitwirkung sein soll und es wird nicht in allen Kantonen bzw. Gemeinden gleich geregelt.

## 9 Schlussfolgerungen

In diesem Schlusskapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und erste vorläufige Schlussfolgerungen für die Praxis, die Forschung und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung präsentiert, die in naher Zukunft weiter ausgearbeitet und konkretisiert werden sollen. Dabei bilden Konzepte und Ergebnisse der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit einen Schwerpunkt, weil sie in der pädagogischen Praxis besonders bedeutsam sein dürften.

### 9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt bewährte sich unser Ansatz, das Verhältnis von Schule und Familie in den Diskussionsrahmen der Systemtheorie, der gesellschaftliche Modernisierung, der Schulqualität und der Chancengleichheit zu stellen und unter Beizug von empirischen Daten zu analysieren. Mit diesem Ansatz konnten wir einen konzeptuellen Rahmen schaffen, in welchem die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit wie das Verhältnis von Eltern und Schüler/-innen verstanden und die Ergebnisse interpretiert werden können:

Unter Beizug von quantitativen und qualitativen Daten wurden drei Fragen bearbeitet:

- a. Bedingungen von Schülerleistungen und von Unterrichtsstörungen: Welches ist die Bedeutung der Eltern für Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen und wie können die Prozesse dieser Wechselbeziehung erklärt werden?
- b. Zusammenarbeit: Wie kann die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit konzipiert und beschrieben werden? Welche Bedingungen und Funktionen besitzt sie (Fokus: kindbezogene Zusammenarbeit)?
- c. Mehrperspektivität: Inwiefern ist es für die Analyse des Verhältnisses von Familie und Schule bedeutsam, die Betrachtungsperspektive von Eltern, Lehrpersonen und Schüler/-innen zu unterscheiden?

Die Fragen wurden so angegangen, dass nach der Beschreibung der empirischen Daten zuerst das Verhältnis von Schule und Familie untersucht und danach ein Erklärungsmodell entwickelt und bestätigt wurde, wie Eltern Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen beeinflussen. Im nächsten Schritt wurden Qualitätskriterien der Zusammenarbeit entwickelt und es wurde gezeigt, unter welchen Bedingungen sie erreicht werden und was die Zusammenarbeit gegenüber Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu leisten vermag. Schliesslich wurden drei ausgewählte Aspekte der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit mit hoher gesellschaftlicher und politischer Aktualität untersucht: Wie wird die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit in verschiedenen Kantonen konzipiert, wie vollzieht sie sich unter Bedingungen der Heterogenität, welche Zusammenhänge gibt es zwischen der Zusammenarbeit und der Chancengleichheit?

Ausgehend von unseren vier Diskursfeldern wurden im Sinne von Hypothesen vier Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit abgeleitet (vgl. unten), wobei eine Hypothese nicht weiter verfolgt werden konnte, weil das empirische Material dafür fehlte. Nach dieser letzten Hypothese wurde vermutet, dass durch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen die Systeme Familie und Schule gegenseitig irritiert und dadurch zur Evolution angeregt werden. So überzeugend die theoretische Begründung

klingen mag, ist ihre empirische Prüfung unabdingbar, was nur mit einer Längsschnittuntersuchung möglich wäre und mit unseren querschnittlichen Daten nicht zu leisten ist.

Aus der Analyse des Verhältnisses von Schule und Familie und der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen wurden drei Kriterien hergeleitet, von denen angenommen wurde, dass ihre Umsetzung die Qualität der Zusammenarbeit erhöht. Die Kriterien waren gegenseitige Information, Aufbau von gegenseitigem Vertrauen und Koordination allfälliger pädagogischer Massnahmen. Es sollte geprüft werden, ob die Zusammenarbeit die postulierten Funktionen erfüllt, wenn diese drei Kriterien erreicht werden.

Es wurde zweitens vermutet, dass die Schulakzeptanz durch die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit in der Elternschaft gesteigert werden könne. Die Funktion der Akzeptanzsicherung wird insbesondere Elternräten und Elternvereinen zugewiesen, die in den letzten Jahren in der Schweiz aufgekommen sind. Mit den Daten unserer Untersuchung können wir zeigen, dass Lehrpersonen die Akzeptanz der Schule durch Elternarbeit dann erhöhen können, wenn sie die postulierten Qualitätskriterien der Zusammenarbeit erreichen.

Deskriptive Analysen zeigten, dass die Elternarbeit für Lehrpersonen eine Belastung darstellt. Lehrpersonen, die sich stärker belastet fühlen, nehmen in der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit ein hohes Konfliktpotenzial wahr. Allerdings konnten wir auch zeigen, dass die Elternarbeit für Lehrpersonen zu einer Ressource wird und sich Lehrpersonen in Schule und Unterricht weniger belastet fühlen, wenn die drei postulierten Qualitätskriterien erfüllt werden. Offenbar erlauben die formulierten Qualitätskriterien die Bedingungen zu präzisieren, wann die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zu einer Ressource wird und wann sie eine Belastung darstellt.

Einer dritten Hypothese zufolge sollte die Schulqualität durch die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit gesteigert werden. Insbesondere sollten Kinder bessere Leistungen erbringen und weniger den Unterricht stören, wenn Eltern und Lehrpersonen gut miteinander zusammenarbeiten. Diese These fand keine empirische Bestätigung. Schulqualität (gemessen mit den Merkmalen Schulleistung und fehlender Unterrichtsstörungen) wird nur peripher durch die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit beeinflusst.

Nichtsdestotrotz: Die Werte und Erwartungen von Eltern erklären die Schülerleistungen substantziell, wobei sich diese Erwartungen auch an die Schülerleistungen anpassen (gegenseitige Austarierung). Es kann gezeigt werden, dass in Übereinstimmung mit zahlreichen US-amerikanischen Studien Eltern ihre Erwartungen zwar auf den Schülerleistungen und vor allem den Schülernoten aufbauen, dass sie darüber hinaus im Sinne von selbst erfüllenden Prophezeiungen Schülerleistungen deutlich beeinflussen. Überdies zeigten wir in Übereinstimmung mit vielen anderen Untersuchungen, dass die Art, wie Eltern Schulerfolg und Misserfolg ihrer Kinder erklären, für zukünftige Leistungen von hoher Bedeutung ist. Günstig ist, wenn Eltern den Schulerfolg mit Fähigkeit und den Misserfolg external mit schwierigen Rahmenbedingungen erklären.

Auch die Hausaufgabensituation zeigt gewisse Effekte: Häufige Konflikte bei den Hausaufgaben korrespondieren mit eher schlechten Leistungen, autonomieförderliche Unterstützung bei Hausaufgaben mit guten Leistungen, wobei die Kausalitätsrichtung unklar ist. Denn Konflikte dürften vor allem aufgrund von unbefriedigenden Leistungen entstehen, wohingegen Eltern ihren Kindern dann Autonomie lassen, wenn sie in deren Leistungen Vertrauen haben und wenn diese gute Leistungen erbringen.

Schliesslich sind die elterlichen Reaktionen bei Erfolg und Misserfolg ihres Kindes schulleistungsrelevant. Grundsätzlich können zwei Prozesse unterschieden werden, wie Eltern auf die Schülerleistungen wirken: (a) Eltern beeinflussen ihre Kinder in der Familie. Kinder wenden das Gelernte im System Schule an (vgl. Kapitel 5.4, Kinder als

Grenzgänger zwischen Schule und Familie). (b) Eltern arbeiten mit Lehrpersonen zusammen und beeinflussen das Schülerverhalten im Unterricht über die Lehrpersonen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass der erste Prozess – nicht aber der zweite Prozess – sehr wirksam ist.

Henderson & Berla (2004) stellen in ihrer Übersicht über die aktuelle Forschungslage fest, dass drei Hauptfaktoren der Familie für hohe Schülerleistungen verantwortlich sind:

1. Eltern schaffen eine Heimumwelt, welche das Lernen ermutigt und unterstützt.
2. Eltern drücken hohe Erwartungen im Hinblick auf gute Leistungen und die zukünftige berufliche Karriere aus, ohne dabei die Kinder zu überfordern.
3. Eltern engagieren sich für die Schulung der Kinder in der Schule und in der Gemeinde.

Unsere Schweizer Daten bestätigen die beiden ersten Hauptfaktoren, während der letzte Punkt nur teilweise Unterstützung fand. Wir fanden negative Korrelationen zwischen den Schülerleistungen und dem Engagement der Eltern für die Schule. Wenn Kinder schlechte Leistungen erbringen, steigt das Schulengagement der Eltern. Wir konnten aber keine Hinweise finden, dass dieses Elternengagement die Schulleistungen erhöht. Allerdings konnten wir mit unserem querschnittlichen Forschungsdesign diese These nicht prüfen. Möglicherweise gibt es zwischen den USA, wo die meisten empirischen Studien durchgeführt wurden, und der Schweiz diesbezüglich kulturelle Unterschiede: In der Schweiz ist man vergleichsweise zurückhaltender, sich in schulische Angelegenheiten einzumischen. Vielmehr drückt möglicherweise ein sehr hohes Schulengagement der Eltern weniger ein Interesse an der Schule als einen Konflikt oder eine Unzufriedenheit mit der Schule aus.

Einer vierten These zufolge wird durch die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die *Chancengleichheit* tangiert. Elternerwartungen und Elterneinstellungen verstärken die Beurteilungsverzerrungen (Notengebung). Eltern mit hohen leistungsbezogenen Erwartungen, die diese Erwartungen in das Lehrergespräch einbringen, beeinflussen die Notengebung und verstärken damit die Chancenungleichheit. Dabei kommen beide Typen von Erwartungseffekten zum Tragen: (a) Selbsterfüllende Prophezeiungen von Eltern, welche von ihren Kindern hohe Leistungen erwarten, die sich in guten Noten niederschlagen, sowie (b) die Modifikation der Wahrnehmungsreferenzen von Lehrpersonen: Aufgrund der Elternerwartungen verändern Lehrpersonen ihre Beurteilungsbasis, so dass sie das Kind besser benoten (vgl. Jussim & Eccles 1992).

Umgekehrt konnte gezeigt werden, dass Migranteneltern und Eltern aus tieferen sozialen Schichten ein hohes Interesse an der Lehrerzusammenarbeit haben und dass sie meinen, davon profitieren zu können. Offenbar haben vor allem Eltern mit geringem Vorwissen über die Schweizer Schule oder mit geringer schulischer Bildung ein Interesse an der Elternarbeit. Die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit scheint also insofern ambivalente Wirkungen zu besitzen, als sie einem Interesse von bildungsfernen Eltern entspricht, gleichzeitig aber bildungsnahen Eltern die Möglichkeit gibt, ihre Anliegen verstärkt einzubringen. Die Beantwortung der Frage nach der Chancengleichheit muss also differenziert erfolgen: Die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit verstärkt die Chancenungleichheit, erfüllt aber einen nachvollziehbaren Wunsch von bildungsbenachteiligten Eltern.

## 9.2 Ausblick auf die Praxis der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit

Um praktische Umsetzungsvorschläge der präsentierten Konzepte und Befunde zu formulieren, gibt es eine Reihe von Schwierigkeiten: Die erhobenen Daten repräsentieren die Zusammenarbeit auf einem hohen Abstraktionsniveau. Die Ergebnisse weisen zudem in die Richtung, dass die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit in hohem Masse situationsspezifisch ist, d.h. der Verlauf der Zusammenarbeit hängt in hohem Ausmass von den beteiligten Personen und dem Thema der Zusammenarbeit ab. Entsprechend muss ein Konzept der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit recht allgemein sein und von den Akteuren auf die jeweilige Situation konkretisiert werden. Wir vermuten, dass die Praxis der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zuerst systematische Analysen und empirische Befunde benötigt, wozu unsere Studie einen Beitrag leistet. Unser analytischer Zugang ist grundsätzlich gegenüber der Formulierung von Normen zurückhaltend, entsprechend können auch keine Ratschläge formuliert werden. Empfehlungen sollen nur formuliert werden, wenn sie durch die Datenanalysen begründet werden können. Andernfalls müsste der wissenschaftliche Anspruch aufgegeben werden. Entsprechend enthält dieser Ausblick eher Grundlagen zur Reflexion der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit sowie Ansätze eines Konzepts als konkrete Handlungsempfehlungen.

### 9.2.1 Pädagogische Funktionen

Eltern besitzen eine erstaunlich grosse Mitverantwortung für die kognitive Entwicklung und die schulischen Leistungen ihrer Kinder. Das implizite Lernen in der familiären Umwelt ist dafür sehr wichtig. Kinder machen im alltäglichen Umgang mit Eltern und Geschwistern neue Erfahrungen, wenden Gelerntes auf neue Situationen an, setzen sich mit kognitiven Problemen auseinander usw., ohne dass sie intensional unterrichtet, instruiert werden (vgl. auch Diskussion zum situierten Lernen bei Rogoff 1990). Dies sollten Eltern, aber auch Lehrpersonen, explizit wissen. Aus der hohen Bedeutung der Eltern und des familiären Lernumfelds kann aber die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit nicht abgeleitet und begründet werden, weil sie in erster Linie eine gesellschaftliche und schulpolitische Funktion trägt.

In unseren Analysen hat sich der Ansatz bewährt, Familie und Schule als getrennte Systeme zu denken (in Abgrenzung etwa zu Wild 2001). Entsprechend treffen in der kindbezogenen Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit Personen mit unterschiedlichen Rollen, Funktionen und Erfahrungen zusammen (vgl. Kapitel 5). Eltern gehören grundsätzlich nicht zur Schule, interessieren sich in erster Linie für die optimale Entwicklung ihres Kindes, kennen ihr Kind seit Geburt und wissen, wie es sich in der Familie verhält. Lehrpersonen fokussieren primär auf die Klasse und müssen neben der individuellen Förderung auch beurteilen und selektieren, und dabei einerseits einen gesellschaftlichen Auftrag ausführen, andererseits den Ansprüchen des einzelnen Kindes gerecht werden. Die unterschiedlichen Erfahrungen und Interessen von Eltern und Lehrpersonen erhöhen die Gefahr von Missverständnissen. *In kritischen Situationen muss zuerst eine minimale gemeinsame Sprache und eine übereinstimmende Problemsicht erarbeitet werden, 'Kreise des Konsens' müssen entstehen.* Dabei können unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen darüber, wie die jeweils andere Institution ihre Aufgabe erfüllt bzw. erfüllen sollte, Ursache von Missverständnissen und Konflikten sein. Das Problem wird komplexer, weil das gegenseitige Informationsdefizit struktureller Art ist (Tyrell 1986). Auch bei intensiver gegenseitiger Information kann das Informationsdefizit nicht kompensiert werden. Weil Familie und Schule/Unterricht getrennte Systeme

sind, baut sich in den beiden Systemen unterschiedliches Wissen auf. Die Informationsbasis von Eltern und Lehrpersonen ist prinzipiell verschieden.

Das Problem spitzt sich zu, weil nicht nur die Schule, sondern auch die Familie substanziell zur Schulung und Erziehung der Kinder beiträgt. Familie und Schule haben Funktionen, die einander ergänzen. In verschiedenen Kontexten aufzuwachsen ist für die Kinder ein Vorteil, weil ihre Erfahrungswelt damit reicher wird. Aus Sicht der Erziehenden ergeben sich damit aber Probleme, weil sich die pädagogischen Ziele von Eltern und Lehrpersonen unterscheiden können. Es ist gerade ein Kennzeichen der (Post-)Moderne, dass vielfältige Werte nebeneinander bestehen und dass Kinder in verschiedenen Kontexten aufwachsen, deren Ziele sich unterscheiden. Für den Fall der Familie und Schule soll das Problem durch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen entschärft werden. Unsere Daten zeigen allerdings, dass die Jugendlichen in der Regel recht gut damit umgehen können, wenn in Familie und Schule unterschiedliche Werte und Regeln gelten und verschiedene pädagogische Ziele verfolgt werden. Jugendliche schätzen umgekehrt die damit verbundene Freiheit, die ihnen eine gewisse Autonomie gewährt und vielleicht gar eine Grundlage und Voraussetzung für ihre Individualisierung darstellt.

Überdies sind mit der Pluralisierung der Gesellschaft Eltern und Lehrpersonen in ihrer Zusammenarbeit mit dem Problem konfrontiert, einen Konsens zwischen manchmal inkompatiblen Zielen und Auffassungen herzustellen. Eltern sind beispielsweise der Meinung, in der Schule werde zuviel gespielt und sie solle sich eher auf die Entwicklung der Sach- denn der Sozialkompetenz konzentrieren. Lehrpersonen sind möglicherweise der Meinung, dass Eltern ihre Kinder verwöhnen und ihnen zu wenig Grenzen setzen. Lehrpersonen und Eltern vertreten sehr vielfältige Werte. Je mehr Pluralität zu einem gesellschaftlichen Wert wird, desto weniger erreichbar wird das Ziel, einen Konsens über Erziehungswerte und Methoden zwischen Eltern untereinander und mit Lehrpersonen herzustellen. Allerdings scheint diese Differenz für ein Kind erst dann zum Problem zu werden, wenn sie explizit wird, wenn die Parteien eine gegenseitige negative Einstellung aufbauen oder handlungsunfähig werden. Je älter ein Kind wird, desto eher hat es eigene Standpunkte erarbeitet, womit diese Konflikte für das Kind an Bedeutung verlieren. Konsens ist insbesondere beim Bedarf von Unterstützung, im Hinblick auf Verhaltensänderungen des Kindes (Gewalt, Suchtmittelkonsum, Krankheit usw.) und im Hinblick auf die Koordination allfälliger Massnahmen anzustreben.

Von der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit wird aber eine Reihe von weiteren pädagogischen Funktionen erwartet, ohne dass geklärt ist, ob sie diese auch erfüllen kann. Aus den Fallbeispielen in Kapitel 7.1 wurde die These abgeleitet, dass Eltern ihre Verantwortung für das Lernen des Kindes ambivalent beurteilen: Sie möchten ihre Verantwortung am liebsten abgeben, trauen der Schule aber nicht immer zu, ihre Kernaufgabe richtig wahrzunehmen (These 3). Entsprechend wünschen Eltern, ihr Kind zusätzlich zum Schulunterricht privat zu unterrichten („home schooling“). Damit ist nicht nur die Hilfe bei Hausaufgaben gemeint, sondern zusätzlicher privater komplementärer Schulunterricht. Eltern wünschen daher gezielte Informationen von Lehrpersonen über den Unterrichtsprozess. Überdies geben 23% der befragten Kinder an, privaten Zusatzunterricht zu erhalten. Eine solche Selbstverantwortung ist einerseits nachvollziehbar, andererseits wird damit die Schule entwertet und soziale Ungleichheit verstärkt. Der Kernauftrag der Schule verliert an Prägnanz, nicht zuletzt wird der Schulauftrag in Abgrenzung zur Familie unklar. Dies ist vielleicht auch eine Liberalisierungserscheinung, vielleicht eine Modernisierungserscheinung. Die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit soll die Grundlage liefern, dass die interessierten Eltern ihre Kinder komplementär zum



Unterricht schulen bzw. die Schulung ihrer Kinder vermitteln können, indem sie über die laufenden Schulprogramme informiert werden.

Damit verbunden ist eine Art Elternbildung. Manche Eltern möchten ihre Kinder beim schulischen Lernen unterstützen und erwarten von ihren Lehrpersonen dazu Hinweise und Anleitungen. In den USA ist diese Erwartungshaltung häufiger zu finden als in der Schweiz und entsprechend führen viele Schulen in den USA vom Kindergarten bis zur Mittelschule regelmässig Elterninformationsveranstaltungen durch. In der Schweiz wird gegenwärtig kontrovers diskutiert, wie weit Lehrpersonen diese Elternbildungsfunktion übernehmen sollen. Günstig könnte sein, dass Lehrpersonen nicht mit Aufgaben der Elternbildung generell beauftragt werden, um ihren Auftrag nicht noch mehr zu erweitern und gegenüber den Eltern in eine diffuse Rolle (Elternbildner, Gesprächspartner über das Kind, Beurteiler der Kinderleistungen) zu geraten. In grossen US-Schulen wird das Problem der Rollendiffusion durch funktionale Differenzierungen gelöst: In der Schule arbeiten nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Schulpsychologinnen, Sozialarbeiter, Administratorinnen, Heilpädagoginnen usw. Die verschiedenen schulischen Aufgabenbereiche können durch die jeweiligen Spezialisten und Spezialistinnen bearbeitet werden.

Während die Elternbildungsfunktion eher auf der Klassen- oder Schulebene anzusiedeln ist, dürften auf der Ebene des einzelnen Kindes die Problemlösung bzw. die kindbezogene Optimierung von pädagogischen Massnahmen im Zentrum stehen. Gemäss These 2 in Kapitel 7.1 wird vermutet, dass sich Eltern am meisten für diese kindbezogene Ebene interessieren. Von äusseren Anlässen wie die gesetzlich vorgeschriebenen Eltern-Lehrer-Kontakte bei der Besprechung von Lernberichten oder Schulübertritten abgesehen, veranlassen Schwierigkeiten beim oder mit dem Kind die meisten Kontakte: Die Leistungen entsprechen nicht den Erwartungen von Eltern oder Lehrpersonen, das soziale Verhalten verstösst gegen soziale Regeln oder die Unterrichtsordnung, das Kind entwickelt Probleme, die sowohl die Schule als auch die Familie betreffen (z.B. Krankheiten, Suchtmittelkonsum u.a.). Das Motiv für die Kontaktaufnahme liegt typischerweise im Wunsch, vom Gesprächspartner Unterstützung bei der Lösung dieser Schwierigkeiten zu erhalten. So kontaktieren Lehrpersonen beispielsweise die Eltern, weil sie die Disziplinprobleme des Kindes nicht lösen können (vgl. Fallbeispiele in Kapitel 7.1). Sie erhoffen sich Unterstützung, indem die Eltern Mitverantwortung über das Unterrichtsverhalten des Kindes übernehmen. Oder Eltern kontaktieren Lehrpersonen, weil ihr Kind im Unterricht geplagt wird, oder weil sie Hinweise wünschen, wie sie ihr Kind beim Lernen unterstützen können. Wie weit diese Schwierigkeiten durch die Zusammenarbeit vermindert werden, kann nicht schlüssig beantwortet werden. In den meisten Fallbeispielen wurde die gewünschte pädagogische Wirkung zwar erreicht, es kann aber nicht schlüssig entschieden, welches die kritischen Faktoren gewesen waren. Unsere quantitativen Analysen weisen eher in die Richtung, dass primär Eltern und Lehrpersonen von ihrer Zusammenarbeit profitieren. Die Kinder scheinen aber indirekten Nutzen in dem Sinne zu haben, dass die Eltern durch die Zusammenarbeit eine höhere Schulzufriedenheit aufbauen und die Lehrpersonen verminderte Belastung erfahren, was sich günstig auf Leistungen und Unterrichtsstörungen auswirkt. Allerdings muss vor einer abschliessenden Beurteilung die Frage in weiteren Untersuchungen vertieft bearbeitet werden bzw. müssen die Ergebnisse repliziert werden.

## 9.2.2 Qualitätskriterien

Es wurde auf die hohe Bedeutung hingewiesen, eine gemeinsame Sprache zwischen Eltern und Lehrpersonen zu erarbeiten, um Missverständnisse zu minimieren. Zugleich wurde die Bedeutung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit für die Schülerleistungen deutlich relativiert. Aus der Analyse des Verhältnisses von Lehrpersonen und Eltern wurden drei Kriterien abgeleitet, die sich empirisch recht gut bewährt haben: gegenseitige Information, Aufbau von gegenseitigem Vertrauen, Koordination von Massnahmen. Wenn diese Kriterien in hohem Ausmass erfüllt werden, ist die Schuleinstellung der Eltern gut und die Eltern werden für Lehrpersonen zu einer sozialen Ressource, welche ihre Belastungen in Schule und Unterricht reduzieren. Damit werden diese Kriterien in der Praxis der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zu einer Orientierungshilfe: Lehrpersonen haben auf eine umfassende Information zu achten, sollten einen Schwerpunkt auf den Aufbau von Vertrauen legen und bei Schwierigkeiten konkrete Massnahmen mit Eltern koordinieren und bei Bedarf (schriftlich) verabreden und kontrollieren. Wie können diese Kriterien erfüllt werden? Unsere Ergebnisse geben Antworten auf diese Fragen, wobei erneut auf die Grenzen des querschnittlichen Designs hingewiesen werden muss.

*Gegenseitige Information:* Lehrerseitig muss zwischen der Information über die Schule, den Lehrplan, die Lehrmittel (Schul- bzw. Klassenebene) und der Information über das Kind im Unterricht unterschieden werden. Der Elterninformation über das Kind muss eine Verhaltensanalyse vorausgehen, so dass möglichst präzise und neutral das Schülerverhalten im Unterrichtskontext beschrieben und eine Problemstellung sachlich dargestellt werden kann. Die Dokumentation des Schülerverhaltens in der Schule dürfte eine unverzichtbare Grundlage für diese kindbezogene Zusammenarbeit darstellen. Darüber hinaus können sich Informationen von Eltern und Lehrpersonen auf ihre eigenen Werte und Einstellungen beziehen, soweit sie als Hintergrund für die Bearbeitung der anstehenden Frage erforderlich sind. Die ausführliche und sachliche gegenseitige Information bildet einerseits die Voraussetzung, gegenseitige Missverständnisse zu reduzieren und damit Konflikten vorzubeugen, andererseits ist sie eine Grundlage für allfällige weitere Massnahmen, die koordiniert ergriffen werden sollten. Schliesslich soll in Erinnerung gerufen werden, dass die Elterninformiertheit über die Schule mit der Schulakzeptanz hoch korreliert ( $r > .5$ ). In differenzieller Hinsicht muss mitbedacht werden, dass das Vorwissen der Eltern über die Schule je nach deren sozio-ökonomischem Status und deren Migrationshintergrund unterschiedlich ist, wobei Migranteltern und Eltern aus tieferen sozialen Schichten eher besser über die Schule informiert sind. Vermutlich haben Eltern aus höheren sozialen Schichten und aus der Schweiz einen höheren Informationsanspruch und beanspruchen grössere Mitwirkung, ihr schulisches Wissen dürfte hingegen differenzierter und umfassender sein.

*Gegenseitiges Vertrauen:* Die Fallbeispiele in Kapitel 7.1 führten zur These 1, dass die Beurteilung der Zusammenarbeit mit der Schule durch die Eltern in erster Linie von ihrer Beurteilung der Gesprächs- und Beziehungsqualität abhängt. Entscheidend scheint zu sein, dass sowohl Eltern wie auch Lehrpersonen Verständnis füreinander aufbringen und dass sie sich auf einer wohlwollenden Basis gegenseitig darum bemühen, den jeweils anderen Standpunkt nachzuvollziehen im Wissen darum, dass sie unterschiedliche Interessen vertreten. Die Eltern lobten in unseren Fallgeschichten die Zusammenarbeit dann, wenn ihnen Lehrpersonen verständnisvoll zugehört haben und sie das Gefühl hatten, ernst genommen worden zu sein. Vertrauen entsteht dann, wenn die Gesprächspartner ihre Anliegen präsentieren können, ohne unmittelbar dafür kritisiert zu werden.

Unsere Datenanalysen haben überdies gezeigt, dass sich Schulanlässe mit Elternbezug auf den Vertrauensaufbau günstig auswirken. Solche Schulanlässe bilden Gelegenheiten zum informellen Gespräch, in dem sich Eltern und Lehrpersonen kennen lernen können, bevor ein allfälliges Problem oder ein allfälliger Konflikt vorliegt. Möglicherweise ist es hilfreich, an Schul- bzw. Klassenanlässen über die Notwendigkeit des Vertrauens zum Vorteil aller hinzuweisen. Daneben ist vermutlich der „Tatbeweis“ wichtig, dass Lehrpersonen transparent informieren und kompetent sowie wertschätzend den Eltern begegnen.

Koordination von Massnahmen: Das dritte Kriterium erhält nur dann Bedeutung, wenn ein Problem vorliegt, zu dessen Bearbeitung Massnahmen nötig sind. In vielen Eltern-Lehrer-Kontakten müssen hingegen keine Massnahmen beschlossen werden, es besteht kein Handlungsbedarf. Der Vorteil von koordinierten Massnahmen liegt darin, dass die Kinder in Schule und Familie mit den gleichen Reaktionen auf ihr Verhalten rechnen müssen, so dass der Druck erhöht wird, ihr Verhalten zu verändern. Vor allem mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler ist die Präsenz der Kinder im Gespräch günstig, weil sie das Aushandeln und Vereinbaren von Massnahmen miterleben und sogar selber mitbestimmen können, was zu höherer Akzeptanz und Verbindlichkeit beim Kind führt. Unsere Fallbeispiele zeigen, dass diejenigen Kinder, welche selber nicht am Gespräch teilgenommen haben keine Konsequenzen der Eltern-Lehrer-Gespräche wahrgenommen haben (Kapitel 7.1 und 5.4). Bei Abwesenheit des Kindes dürfte es günstig sein abzumachen, wie und von wem das Kind über das Gesprächsergebnis informiert wird.

Die Befunde in Kapitel 7.2 zeigen, dass Eltern, die Elternanlässe eher unwichtig finden und daran seltener teilnehmen, häufiger Massnahmen ergreifen möchten. Möglicherweise erlebt das Kind seine Situation in der Schule als negativ, woraus die Eltern einerseits eine kritische Einstellung gegenüber der Schule generell ableiten und andererseits die Situation ihres Kindes verbessern möchten. Hingegen korreliert die Schichtzugehörigkeit mit den Massnahmen positiv. Eine grosse Herausforderung bei der Verabredung von Massnahmen besteht darin, dass sie häufig in zwei unterschiedlichen Kontexten sowohl in der Familie wie auch in der Schule umgesetzt werden. Eltern und Lehrpersonen müssen sich also nicht nur über die zu treffenden Massnahmen einig sein, sondern auch motiviert und in der Lage sein, diese in „ihrem“ Lebenskontext umzusetzen. Solche Massnahmen können allerdings nicht isoliert umgesetzt werden, sondern bedingen Restrukturierungen des jeweiligen Systems. Wenn ein Kind beispielsweise übermässig den Unterricht stört und Eltern und Lehrpersonen ihre Reaktionen darauf miteinander absprechen, dann unterscheiden sich die Rückkoppelungen auf diese Reaktionen in Schule und Unterricht. Lehrpersonen reagieren zum Beispiel auf das Schülerverhalten mit einer Strafe, worüber die Mitschüler erschrecken, sich zum Bestraften solidarisch zeigen und sich gegen die Lehrperson wenden. Vielleicht löst hingegen die Bestrafung des Kindes durch die Lehrperson in der Familie zahlreiche fruchtbare Diskussionen aus. Die Koordination von Massnahmen setzt nicht nur einen Konsens zwischen Eltern und Lehrpersonen voraus, sondern bedingt ihre Umsetzbarkeit unter sehr verschiedenen Rahmenbedingungen. Sie ist zweifellos eine Leistung, die einen grossen Aufwand mit sich bringt.

Mit diesen Andeutungen wurde noch nicht gesagt, wie die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit konkret aussehen soll. Dies ist letztlich auch nicht möglich, weil die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit nur situativ durch die Akteure bestimmt werden kann. Generell kann höchstens auf die Bedeutung der Ebene hingewiesen werden, auf welcher die Zusammenarbeit initiiert wird: Kind-Klasse-Schule. Es ist kaum angemessen, ein Klassenproblem zu individualisieren, indem einzelne Eltern kontaktiert

werden. Hingegen sind beispielsweise Fragen zu Lehrplan und Lehrmittel nicht individuell, sondern auf der Klassen- oder Schulebene anzugehen.

### 9.2.3 Akzeptanzsicherung der Schule durch Zusammenarbeit

Es sind nun einige pädagogische Funktionen diskutiert und punktuell konkretisiert worden, die von praktischer Bedeutung sein dürften. Allerdings zeigen unsere Ergebnisse, dass die Kinder und Jugendlichen nur indirekt von der Zusammenarbeit profitieren. Vielmehr stehen die Ergebnisse im Vordergrund, wonach die Eltern für Lehrpersonen zu einer Ressource werden und dass vor allem die Schuleinstellung der Eltern verbessert wird, wenn in der Zusammenarbeit die drei postulierten Kriterien in hohem Ausmass erfüllt werden. Lehrpersonen sollten darum diesen letzten Aspekt der Elternzusammenarbeit auf allen drei Ebenen ins Zentrum rücken. Er hat im Zuge der Liberalisierung wachsende Bedeutung erhalten.

Aufgrund der durchgeführten Interviews wird vermutet, dass staatliche Schweizer Schulen bisher noch wenig für das Problem sensibilisiert sind, ihre Angebote und ihre Qualität zu präsentieren oder gar zu „verkaufen“. Anlässe mit Elternbeteiligung könnten daher aufzeigen, wie die Schule die Interessen und Erwartungen der Elternschaft ernst nimmt und wie sie ihre hohe Qualität sichert. In der kindbezogenen Zusammenarbeit geht es entsprechend darum, dass Lehrpersonen den Eltern Verständnis entgegenbringen und ihr Vertrauen gewinnen.

Der Schule obliegt es, jene Bereiche explizit zu definieren, über welche sie die Verantwortung übernehmen will und in welchen sie Elternmitwirkung zulässt bzw. in welchen sie in die Familie Einfluss nehmen möchte. Sie braucht dafür ein Profil, das die Elternschaft akzeptiert. Die Lehrpersonen sind also einerseits gefordert, die Schulakzeptanz durch Elterneinbezug zu sichern bzw. zu steigern und andererseits Klarheit in Bezug auf die Grenzen zwischen Schule und Familie zu schaffen, um Kompetenzübergriffe und unklare Verantwortlichkeiten zu verhindern. Damit werden Nutzen und Gefahren der Zusammenarbeit für alle Beteiligten transparent.

In der Elternsicht steht das Kind im Zentrum, welches eine optimale schulische Förderung erhalten soll. Insgesamt ist nach unseren Daten die Schuleinstellung der Schweizer Eltern zwar sehr positiv, gleichwohl gibt es einige indirekte Hinweise, dass Eltern mit der schulischen Förderung ihrer Kinder unzufrieden sind (grosse Verbreitung von Nachhilfestunden, wachsender Wunsch nach Elternmitwirkung, Interesse an mehr lehrplanbezogener Information, Zunahme von elterninitiierten Lehrerkontakten u. a.). Eltern sollen einerseits ihre Anliegen einbringen, andererseits sollen sie auch den Schulauftrag im Auge behalten, wonach der Unterricht in Gruppen stattfindet, Individualisierung nur bedingt möglich ist und selektioniert werden muss. Eine weitere Aufgabe der Eltern dürfte sein, die Lehrpersonen bei der Klassenführung zu unterstützen. Damit können sie nicht nur beitragen, Belastungen von Lehrpersonen zu vermindern, sondern sie fördern damit indirekt auch das eigene Kind.

## 9.3 Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen

Studien zum Verhältnis von Familie und Schule, zu familiären Bedingungen von Schülerverhalten im Unterricht bzw. zu schulischen Bedingungen von Kinderverhalten in der Familie sind nach wie vor selten, vor allem in Europa. Wir stellen in diesem Bereich der pädagogisch-psychologisch-soziologischen Forschung einen Bedarf nach weiteren Untersuchungen, Analysen und Konzeptualisierungen fest. Es entstand der Ein-

druck, dass das Verständnis von Familie und Schule durch einen vergleichenden Zugang pointierter wird.

Das bedeutet gleichzeitig, dass in Zukunft der Betrachtungsperspektive höhere Bedeutung beizumessen ist. Die Ergebnisse zeigen in Übereinstimmung mit anderen Studien, dass sich die Beschreibung und Erklärung von Unterrichts- und Familienprozessen deutlich unterscheidet, je nachdem ob die Perspektive der Eltern, der Lehrpersonen oder der Schülerinnen und Schüler eingenommen wird. Diese Personengruppen weisen genügend gemeinsame Merkmale auf, so dass sie sich als Gruppen voneinander deutlich unterscheiden, obwohl es zwischen Lehrpersonen und Eltern insofern natürlich auch Überschneidungen gibt, als manche Lehrpersonen Vater bzw. Mutter sind. Die Analyseperspektive spielt für die Beschreibung von Phänomenen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung.

Dieser Befund kann mit dem gewählten systemtheoretischen Ansatz gut erklärt werden. Systeme sind autonom und besitzen eine je eigene Subjektivität. Systeme bauen aufgrund ihrer Erfahrungen ihre eigene Wirklichkeit auf, die ständig in Auseinandersetzung mit Irritationen aus der Umwelt überprüft wird. Typen von Systemen, worunter auch die Personengruppen Eltern, Lehrpersonen und Schüler/-innen subsummiert werden, haben entsprechende eigene oder individuelle Qualität. Sie haben wegen der sie auszeichnenden Funktionen charakteristische Interessen und Erfahrungen. Die Subjektivität von Erfahrungen und Wissen ist bekanntlich auch in Debatten zum Konstruktivismus immer wieder betont worden. Unsere Ergebnisse stützen diesen Ansatz, in der Schul- und Familienforschung die Betrachtungsperspektive vermehrt zu berücksichtigen.

Eine empfindliche Schwäche des Projekts liegt im Fehlen von Längsschnittdaten. Es wird daher erwogen, die befragten Personen ein weiteres Mal zu kontaktieren um zu prüfen, ob die gefundenen Zusammenhänge auch über die Zeit hinweg gelten. Dadurch würde die Aussagekraft der Ergebnisse gesteigert.

Neben der Betonung der Betrachtungsperspektive und dem fehlenden Längsschnittdesign erachten wir kulturvergleichende Studien als nötig. Es ist gegenwärtig unklar, in welchem Umfang Forschungsergebnisse aus Kulturen mit anderen Familien- und Schulstrukturen auf die Schweiz übertragen werden können. Solche kulturvergleichende Studien zeigten, wie sich das Makrosystem bzw. das Bildungswesen auf die Gestaltung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit auswirkt. Es ist für die Schweiz sehr bedeutsam und effizient zu wissen, inwiefern Befunde von US-amerikanischen Studien auf die Schweizer Situation angewendet werden können. Die hohe Konsistenz unserer Ergebnisse mit solchen aus US-amerikanischen Studien weist darauf hin, dass die hohe Elternbedeutung von der Ausgestaltung des Bildungswesens nicht prinzipiell berührt wird, obwohl sich das Schulsystem wie auch die Familienstruktur zwischen USA und der Schweiz grundsätzlich unterscheiden. Allerdings müsste diese Frage systematisch untersucht werden.

## 9.4 Ausblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Grundausbildung führt in den Lehrberuf ein. Dazu gehört das Ziel, die zukünftige Berufsrolle in ihren gesellschafts- und kindbezogenen Aufgaben auszuformen. Die Weiterbildung ist der Ort, der Lehrpersonen – und in Einzelfällen allen Akteuren – ein Angebot macht, die berufliche Kompetenz weiterzuentwickeln bzw. der in Partnerschaft mit den Schulen bedarfsorientierte Weiterbildungsangebote generiert.

Für die Lehrerbildung ist sowohl die Frage nach den Bedingungen von Schülerleistungen wie auch die Konzeption der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit von hoher Be-

deutung. Die präsentierten Konzepte und Ergebnisse vermitteln Hinweise zur inhaltlichen Ausgestaltung der Thematik sowohl in der Grundausbildung wie auch in der Weiterbildung, denn Konzepte zu deren Gestaltung sind immer noch wenig kohärent. Die vorliegenden Konzepte und Befunde liefern schweizerische (bernische) Grundlagen, um Studierenden und Lehrpersonen in der Weiterbildung spezifisches und wissenschaftlich gestütztes Orientierungswissen zu geben. Insbesondere dürfte eine vertiefte Reflexion über die Funktionen, aber auch über die strukturellen Probleme der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit nötig sein. Studierende sollten noch vor Berufseintritt erfahren, was die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit leistet und was nicht, wo besondere Risiken und Ressourcen liegen. Denn die Elternarbeit ist gerade für Berufseinsteigende eine besonders grosse Herausforderung. Nicht zuletzt dürften deskriptive Daten ein präzises Bild über die aktuellen Einstellungen und Interessen der Exponenten geben, welche frei von individuellen Wahrnehmungsverzerrungen erfasst worden sind.



# Anhang

## Literaturverzeichnis

- Abramson, L. Y. / Seligman, M. E. / Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformation. *Journal of abnormal Psychology*, 49 – 74.
- Avenarius, H. & Heckel, H. (2000). *Schulrechtskunde: ein Handbuch für Praxis, Rechtssprechung und Wissenschaft*. Neuwied: Luchterhand.
- Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1996). Schools and children at risk. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* (pp. 67-88). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Alsaker, F.D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kinder – und wie man damit umgeht*. Bern: Huber.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass.
- Apel, H.J. (1995). *Theorie der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Appenzell Innerrhoden, Kanton (1984). *Schulgesetz des Kantons Appenzell Innerrhoden*. Kanton Appenzell Innerrhoden.
- Appenzell Innerrhoden, Kanton (1984). *Schulverordnung des Kantons Appenzell Innerrhoden*. Kanton Appenzell Innerrhoden.
- Appenzell Innerrhoden, Kanton (1997). *Lehrplan des Kantons Appenzell Innerrhoden*. Erziehungsdepartement des Kantons Appenzell Innerrhoden.
- Aurin, K. (1990). Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule - Legitimation und Begründung. In G. Hepp (Ed.). *Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation* (pp. 8-19). Stuttgart: Metzler.
- Aurin, K. (1990) Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Ed.) (1999). *Gute Schule – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (pp. 64-87). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aurin, K. (1994). *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Avenarius, H., Heckel Hans (2000). *Schulrechtskunde*. Handbuch. Luchterhand, Heckel Neuwied.
- Bartnitzky, H., Burk, K. & Jaszovics, S. (Eds.). (2000). *Mit Eltern die Grundschule kindgerecht entwickeln*. Frankfurt: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Basel-Stadt, Kanton (1988). *Schulgesetz des Kantons Basel-Stadt*. Kanton Basel-Stadt.
- Basel-Stadt, Kanton (1992). *Schulordnung der Orientierungsschule*. Kanton Basel-Stadt.
- Basel-Stadt, Kanton (2001). *Die Schulen von Basel-Stadt*. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- Basel-Stadt, Kanton (2003). *Vademecum Ressort Schule: Elternarbeit* [On-line] Konzepte. Verfügbar unter: <http://www.vademecum.bs.ch/vm/konzepte/1.3>. [Juni 2004]
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-101.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Belp, Gemeinde (1997). *Einwohnergemeinde Belp, Ressort Schule. Pflichtenheft Elternvertretung an den Schul- und Kindergartenklassen der Volksschule Belp, Einwohnergemeinde Belp*. [On-line]. Schulsekretariat Belp. Verfügbar unter: <http://www.schulsekretariat.ch/Download/Pflichtenheft/20Elternvertretung.pdf> [Juni 2004]



- Bempechat, J. (1990). *The role of parent involvement in children's academic achievement: A review of the literatur*. Trends and Issues Nr. 14. New York: Columbia University, Teacher's College, Institute for Urban and Minority Education.
- Bern, Kanton (1992). *Volksschulgesetz des Kantons Bern*. Kanton Bern.
- Bern, Kanton (1995). *Lehrplan 1995 Primarstufe und Sekundarstufe*. Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- Bern, Kanton (1995). *Lehrplan 1995 Primarstufe und Sekundarstufe*. Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Bern, Kanton (2003). *Informationen für Eltern. Zur Beurteilung in der Volksschule und zum Übertritt in die Sekundarstufe I*. Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Bernfeld, S. (1981). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (4). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bischof, F. (1995). *"Wenn Hausaufgaben in die Schule gehen..."*. Lizentiatsarbeit. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Bloom, B.S. (1982). *All our Children Learning*. New York.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Böttcher, W. (2002). *Die Kooperation von Familie und Schule – Praxis und Forschung. Impressionen aus den USA*. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://www.uni-siegen.de/~agprim/gsf/a1boettcher.pdf>> [21.6.2004].
- Brockhaus (1984). *dtv-Brockhaus-Lexikon in zwanzig Bänden*. München: dtv.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Weinert, Franz E. (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (pp. 177-214). Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Bronfenbrenner, U.; Lüscher, K. (1981). *Die Oekologie der menschlichen Entwicklung natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bühl, A.; Zöfel, P. (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (8). München: Addison-Wesley.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Bundesamt für Statistik (1998). *Berufsdatenbank*. Neuenburg: BFS.
- Bundesamt für Statistik (2000). *Gemeindestand 1.12.2000*. [Excel-File, aktualisiert 23.4.2002]. Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik (2004). *Kanton Appenzell Innerrhoden*. [[On-line] Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: [http://www.statistics.admin.ch/stat\\_ch/ber00/indikato/dkan\\_ai.htm](http://www.statistics.admin.ch/stat_ch/ber00/indikato/dkan_ai.htm)> [28. 6. 2004].
- Bundesamt für Statistik (2004). *Kanton Basel Stadt*. [[On-line] Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: [http://www.statistics.admin.ch/stat\\_ch/ber00/indikato/dkan\\_bs.htm](http://www.statistics.admin.ch/stat_ch/ber00/indikato/dkan_bs.htm)> [28. 6. 2004].
- Bundesamt für Statistik (2003). *Bildungsindikatoren. Kulturelle Vielfalt in den Schulabteilungen*. [On-line] Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: [http://www.statistics.admin.ch/stat\\_ch/ber15/indikato/dind1504.htm](http://www.statistics.admin.ch/stat_ch/ber15/indikato/dind1504.htm)> [Juli 2003].
- Burden, P.R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. White Plains, NY: Longman Publishers USA, 10 Bank Street.
- Caldas, J.S. & Bankston, C.L.I. (1999). Multilevel examination of student, school and district-level effects on academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 93, 91-100.
- Cattacin, Sandro; Famos, Cla Reto; Duttwiller, Michael; Mahnig, Hans (2003). *Staat und Religion in der Schweiz. Anerkennungskämpfe, Anerkennungsformen. Eine Studie des Schweizerischen Forums für Migrations- und Bevölkerungsstudien im Auftrag der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus*. Bern: EKR.
- Charles, C.M. (1999). *Building classroom discipline*. White Plains, NJ: Longman.

- Coleman, J. S., Campbell, H. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Office of Education.
- Corradi V., M.; Wolter, S. C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In Zahner, Claudia, *Für das Leben gerüstet? die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. (pp. 90 – 112). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, LCH (1999). *Die Arbeitszeit der Schweizer Lehrpersonen. Zusammenfassung der Ergebnisse der einjährigen LCH-Erhebung*. [On-line] Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Verfügbar unter <[http://www.lch.ch/Medien/LCH\\_Stell\\_Reso./arbeitszeit.htm](http://www.lch.ch/Medien/LCH_Stell_Reso./arbeitszeit.htm)> [April 2004]
- Daschner, P. (2002). Ein schön-schwerer Beruf. In: *Pädagogik* 2002, 7-8, pp. 6-7.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223 – 238.
- Die Tageszeitung (2003). *Kreuzzug gegen das Kopftuch*. [Internet]. Rath, Christian. Verfügbar unter: <<http://www.taz.de/pt/2003/11/11/a0137.nf/textdruck>> [15. Dezember, 2003].
- Ditton, H. (1989). Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 3, 215 – 231.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (1993). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte*. München: Juventa.
- Ditton, H. & Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 507-530.
- Ditton, H. & Kreckler, L. (1996). Gute Schule aus der Sicht der Betroffenen – Eltern benoten die Schule. *Empirische Pädagogik*, 10, 27-48.
- Dornbusch, S. N., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Downey, D. B. (2002). Parental and family involvement in education. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: the research evidence* (pp. 6.1-6.27). Tempe, AZ: Education Policy Unit, College of Education. Arizona State University.
- Dryfoos, J. G. (2000). *Evaluations of community schools: findings to date*. Washington, DC: Coalition for Community schools.
- Dusolt, H. (1993). *Elternarbeit für Erzieher, Lehrer, Sozial- und Heilpädagogen*. München: Quintessenz.
- Eccles Parsons, J., Adler, T. F. & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Eccles, J. (1993). Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Eccles, J.; Adler, T. F.; Futterman, R.; Goff, S. B.; Kaczala, C. M.; Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviours. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S.; Davis-Kean, P.; Fredricks, J.; Malanchuk, O.; Peck, S.; Simpkins, S.; Yee, D. (2003). *The Role of Parents in Socializing School Achievement*. Paper presented at 2003 Swiss Educational Conference, Berne.
- Eckhardt-Steffen, R. et. al. (2002). *Handbuch für Zürcher Schulbehörde*. Zürich, Verlag Pestalozzianum.
- Eckhart, M. (2002). Unterricht in heterogenen Schulklassen. Theoretische Überlegungen und explorative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Schulleistungsschwächen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 71 (pp. 152-172).

- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community, and school interaction*. (Vol. 6, pp. 261-276). Greenwich: JAI.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnerships. In: A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass.
- Epstein, J. L.; Coates, L.; Salinas, K.C.; Sanders, M.G. & Simon, B.S. (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L.; Van Voorhis, F. L. (2001). More Than Minutes Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36, 181 – 193.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., et al. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Evans, W.H., Evans, S. S. & Schmid, R.E. (1989). *Behavior and Instructional Management: An Ecological Approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fausser, R.; Marbach, J.; Pettinger, R.; Schreiber, N. (1985). Schulbildung, Familie und Arbeitswelt. In *Beiträge zu schulischen und außerschulischen Ausbildungsentscheidungen* (pp.114 – 139) München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München, Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Foerster, H. von (1985). *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig: Vieweg.
- Forneck, H.J. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession: Belastungen im Lehrberuf*. Bern: hep.
- Fraser, B. J.; Walberg, H. J.; Welch, W. W.; Hattie, J. A.(1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145 – 252.
- Fraser, G.J., Walberg, H.J. (1991). *Educational environments*. Oxford: Pergamon Press.
- Ganzeboom, Harry B.G.; De Graaf, P; Treimann, D.J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21 (1), 1-56.
- Giesecke, Hermann (1996a). *Das Ende der Erziehung: neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, Hermann (1996b). *Pädagogik als Beruf (5)*. Weinheim, München: Juventa.
- Gillis, John R. (1997). *Mythos Familie. Auf der Suche nach der eigenen Lebensform*. Weinheim, Berlin: Beltz Quadriga.
- Gollwitzer, Peter M.(1996). Rubikonmodell der Handlungsphasen. Enzyklopädie der Psychologie. Band 4: Motivation, Volition und Handlung. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag für Psychologie, 531 – 575.
- Goltz, S. & Straumann, M. (2002). *Problemanalyse der Lehrberufs. Eine qualitative Untersuchung der Belastungen und Ausbildungsdefizite von Kindergärtnerinnen und Primarlehrer/innen im Kanton Solothurn*. Solothurn: Lehrerinnen- und Lehrerseminar des Kantons Solothurn.
- Griffith, J. (1996). Relation of Parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90, 33-41.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gruntz-Stoll, Johannes (1999). *Erziehung, Unterricht, Widerspruch. Pädagogische Antinomien und Paradoxe Anthropologie*. Frankfurt, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

- Guerin, D.W., Gottfried, A.W., Oliver, P.H. & Thomas, C.W. (1994). Temperament and school functioning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 14, 200-225.
- Häberli, M.(2002). *Handbuch für Elternmitwirkung*. Gemeinde Köniz. Bern, Edition Soziothek, Sozialwissenschaftlicher Fachverlag.
- Haenisch, H. (1989). Gute und schlechte Schule im Spiegel der empirischen Forschung. In K.-J. Tillmann. *Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Hascher, T. & Bischof, F. (2000). Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule - ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 252-265.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1-17.
- Helmke, A. & Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule, pp. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997b). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung – Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F.E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 241-252). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community. Connections on student achievement* [On-line]: National Center for family & community connections with schools. Verfügbar unter: ><http://www.sedl.org/connections/research-syntheses.html>> [21.6.2004].
- Henecka, Hans Peter (1999). Schule als Institution und Lebenswelt. In Hepp, Gerd; Schneider, Herbert (Ed.), *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule* (pp. 64-87). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (1999). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer.
- Hepp, Gerd (1999). Neue Partizipationsentwicklungen in der Schule und ihr Beitrag zur demokratischen Kultur. In Hepp, Gerd; Schneider, Herbert (Ed.), *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule* (pp. 141-159). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hepp, Gerd (Ed.). (1990). *Eltern als Partner und Mit-Erzieher. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation*. Stuttgart: Metzler.
- Herzog, W. (2002). *Basistext: Sozialpsychologie des Unterrichts*. (Modul Virtueller Campus Pädagogik) Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern.
- Herzog, W., Böni, E., Guldemann, J. (1996). *Partnerschaft und Elternschaft*. Zürich: Seismo.
- Herzog, W.; Böni, E.; Guldemann, J. M. P. (1997). *Partnerschaft und Elternschaft: Die Modernisierung der Familie*. Bern [etc.]: Verl. Paul Haupt.
- Hofer, Manfred; Wild, Elke; Noack, Peter (2002). *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmeyer, J. & Geis, A.J. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/ Prestige. *ZUMA-Nachrichten*, 27 (52).  
[http://www.statistics.admin.ch/stat\\_ch/ber15/indikato/dind1504.htm](http://www.statistics.admin.ch/stat_ch/ber15/indikato/dind1504.htm)> [Juli 2003].
- Hughes, M., Wikeley, F. & Nash, T. (1994). *Parents and their children's schools*. London: Blackwell.
- Ingrisani, D. (2004). *Elternräte im Kanton Bern. Einstellungen, Motive und Erwartungen*. Forschungsbericht Nr. 27. Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern, Bern.
- Innerrhoden, A. (1984). *Schulgesetz des Kantons Appenzell Innerrhoden*. Kanton Appenzell Innerrhoden.
- Innerrhoden, A. (1984). *Schulverordnung des Kantons Appenzell Innerrhoden*. Kanton Appenzell Innerrhoden.

- Innerrhoden, A. (1997). *Lehrplan des Kantons Appenzell Innerrhoden*. Erziehungsdepartement des Kantons Appenzell Innerrhoden.
- Ipfliing, Heinz Jürgen (1997). Über Grenzen schulischer Erziehung. *VBE-Forum Erziehung*, 50 (4), 9-11.
- Jenzer, C. (1991). *Die Schulklasse*. Bern: Lang.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In Weinert, Franz Emanuel, *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3), (pp. 253 – 278). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Kälin, Walter (2000). *Grundrechte im Kulturkonflikt. Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Kanton Bern (1995). *Lehrplan Primarstufe und Sekundarstufe I*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1995). *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen*. München: C.H. Beck.
- Keith, T. A., Reimers, T. M., Fehrmann, P., Pottebaum, S., & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.
- Kleber, E. W. (1976). *Beurteilung und Beurteilungsprobleme eine Einführung in Beurteilungs- und Bewertungsfragen in der Schule*. Weinheim Basel: Beltz.
- Klingst, Martin (2003, 25.9.). Das Kopftuchurteil: Feige Richter. [On-line] Die Zeit. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2003/40/Kopftuch> [28. November 2003]
- König, E. (1982). *Mit Eltern arbeiten*. Weinheim: Beltz. Kraft, Volker (1999). Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (4), 531-548.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2003 ). Schülerinnen zwischen Familie und Schule - systematische Bestimmung In Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter (Ed.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick* (p. 335-343 ). Bielefeld transcript Verlag
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrant\*innenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich.
- Krumm, V. (1996). Schulleistung - auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Eds.), *Schulqualität* (pp. 256-290). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Krumm, V. (1996). Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In Leschinsky, A. (Ed.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (pp. 119-137). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Künzi-Minder, Regula (1998). *Zusammenarbeit auf der Oberstufe. Mehr als Worte?* Lizentiatsarbeit. Universität Bern, Bern.
- Lamprecht, M. (1991). Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften. In Bornschier, V. (Ed.), *Das Ende der sozialen Schichtung?* (pp. 126-153) Zürich: Seismo.
- Landert, C. (1999). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz: Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone*. Zürich: LCH.
- Lanfranchi, A. (2000). Zusammenarbeit mit Eltern: zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern. In Ochsner, P. E.; Kenny U.; Sieber, P. (Eds.), *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule* (pp. 183 – 192). Chur: Ruedger.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske & Budrich.

- Langenfeld, C.; Leschinsky, A. (2003). Religion - Recht - Schule. In Füssel, H-P.; Roeder, P. M. (Ed.), *Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (pp. 49-69). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. London: Falmer Press.
- Leffers, Jochen (2003). *Lehrerin darf vorerst mit Kopftuch unterrichten*. [On-line]. Spiegel-Online. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,266920,00.html> > [15. März, 2004].
- Leist, M. (1986). *Eltern und Lehrer*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Ludwig-Tauber, M., M. Wild-Naef & Vouets, V. (2000). *Merkmale des Berufsfeldes von Lehrerinnen und Lehrern der 7. bis 9. Klasse*. Eine Studie im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Universität Bern.
- Ludwig-Tauber, M., Wild-Naef, M. & Vouets, V. (2000). *Merkmale des Berufsfeldes von Lehrerinnen und Lehrern der 7. bis 9. Klasse*. Eine Studie im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Universität Bern.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1999). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* ( ). Frankfurt am Main Suhrkamp.
- Lüscher, K. (2001). *Soziologische Annäherungen an die Familie*. Konstanz: . Universitäts-Verlag Konstanz.
- Maag Merki, K. (2000). *Teilautonome Volksschulen aus der Sicht der Eltern. Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich.
- Madon, S.; Jussim, L.; Eccles, J. (1997). In Search of the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 791-809.
- Malti, T. (2002). Bildung für Mädchen und Knaben. In Bundesamt für Statistik BFS & Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren EDK (Eds.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (pp. 136-155). Neuenburg: BFS/EDK.
- Martin, J. P. & Owen, E. (2001). *Lernen für das Leben. PISA 2000: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD*.
- Maturana, H. R. (1985). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit* (2 ed.). Braunschweig/Wiesbaden: Friedrich Vieweg & Sohn.
- Mayer, B., Barandun, U. (1999). *Das Bildungswesen im Kanton Bern*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Melzer, W. (1985). Prolegomena: Methodische und inhaltliche Reflexionen zum Problembereich Elternpartizipation an Schule. In W. Melzer (Ed.), *Eltern, Schüler, Lehrer* (pp. 9-24). Weinheim: Juventa.
- Mietzel, G. (1997). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Band I: Kindheit und Jugend*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Miller, A. (1983). *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Minuchin, S. & Nichols, M. (1994). *Familie - Die Kraft der positiven Bindung*. Bern, Huber.
- Mitterauer, Michael; Sieder, Reinhard (1991). *Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie*. München: C.H. Beck.
- Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: obstacles and openings. In Chavkin, N. F. (Ed.) *Families and schools in a pluralistic society*. (pp. 21-52) Albany: State University of New York Press.

- Moser, U. (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In Zahner, C., *Für das Leben gerüstet? die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. (pp. 113 – 135). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U.; Rhy, H. (1997). Bedingungen des Lernerfolgs. Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Neuenschwander, Markus (2003). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Eine Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P. (2003) Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht 50*: 210-219.
- Neuenschwander, M. P. (2003b). Individuelle und soziale Bedingungen von Unterrichtsstörungen - Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In M. Behrens (Ed.), *Akten des Jahreskongress der SGBF und 15. internationale Tagung der ADMEE-EUROPE* (pp. 1-6). Lausanne: ADMEE-Europe.
- Neuenschwander, M. P. (2004, im Druck). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Eine Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M.; Balmer, T.; Gasser, A.; Goltz, S; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H. (2003a). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Elternfragebogens*. Bern, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M.; Balmer, T.; Gasser, A.; Goltz, S; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H. (2003b). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Schülerfragebogens*. Bern, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M.; Balmer, T.; Gasser, A.; Goltz, S; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H. (2003c). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Lehrerfragebogens*. Bern, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M.; Balmer, T.; Gasser, A.; Goltz, S; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H. (2003d). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Leistungstest Deutsch*. Bern, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M.; Balmer, T.; Gasser, A.; Goltz, S; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H. (2003e). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Leistungstest Mathematik*. Bern, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 37*, 217-227.
- Nilshon, I. (1995). *Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztageschule*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Nolting, H-P. (2002). *Störungen in der Schulklasse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2001). Theorien der Erziehung - Erziehung als historisches und aktuelles Problem. In Roth, Leo (Ed.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (pp. 266-276). München: Oldenbourg.
- Oelkers, Jürgen (2004, 31. Januar). *Religion und Kultur: Eine Standortbestimmung*. Paper präsentiert an der Tagung Der religiöse Bildungsauftrag der Schule, Pädagogische Hochschule, Zürich.
- Parsons, T. & Bales, R. (1956). *Family, Socialization, and interaction process*. Glencoe, The Free Press.
- Plotke, H. (1979). *Schweizerisches Schulrecht*. Bern: Haupt.
- Plotke, H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht*. Bern: Haupt.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (Bd. 2). Opladen: Leske und Budrich.
- Prenzel, Manfred; Schiefele, Hans (1986 ). Konzepte der Veränderung und Erziehung In Weidenmann, Bernd; Krapp, Andreas (Ed.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 105-142 ). München Urban & Schwarzenberg.

- Prost, Antoine (1999). Grenzen und Zonen des Privaten. In Ariès, Philippe; Duby, Georges (Ed.), *Geschichte des privaten Lebens. Band V: Vom Ersten Weltkrieg zur Gegenwart* (pp. 15-152). Augsburg: Weltbild Verlag.
- Prost, Antoine (1999). Grenzen und Zonen des Privaten. In Ariès, Philippe; Duby, Georges (Ed.), *Geschichte des privaten Lebens. Band V: Vom Ersten Weltkrieg zur Gegenwart* (pp. 15-152). Augsburg: Weltbild Verlag.
- Randoll, D. (1997). *Schulwirklichkeiten*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Reichgeld, M. (1994). *Elternabend - gemeinsam geht es besser*. München: Oldenburg.
- Reynolds, A. J. & Gill, S. (1994). The role of parental perspectives in the school adjustment of inner-city black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 671-694.
- Rolff, G. (Ed.), (1994). *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Vol. 8: Daten, Beispiele und Perspektiven). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbst-Organisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim, Juventa.
- Rosenmund, M. (1999). *Volksschule und kulturelle Pluralisierung. Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1974). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Röthlisberger, Daniel (2002). Lizenz zum Rauchen. *Facts. Das Schweizer Nachrichtenmagazin*, 14, 20-27.
- Rudow, B. (1994) *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Rüegg, S. (Ed.). (2001). *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme und Chancen*. Bern: Haupt.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrant\*innenkindern - eine Mehrebenenanalyse* (Bd. 18). Bern: Peter Lang.
- Ryan, B. (1995). The Family-School Relationships Model. In Ryan, B.; Adams, G.; Gullotta, T.; Weissberg, R.; Hampton, R. (Eds.), *The Family-School Connection* (pp. 3-28). London: Sage Publications.
- Sandfuchs, U. (2000). Funktionen und Aufgaben der Schule. Historische und aktuelle Betrachtungen zur Schule zwischen Kritik und Programmatik. In Kirk, S.; Köhler, J.; Lohrenz, H. et al. (Ed.), *Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart* (pp. 9-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schneewind, K. A. (1991). *Familienpsychologie*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Schneewind, Klaus (1998). Familienentwicklung. In Oerter, R.; Montada, L. (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 128-166). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schneider, K. (1996). Intrinsisch motiviertes Verhalten. *Enzyklopädie der Psychologie: Band 4: Motivation, Volition und Handlung*. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag für Psychologie, 121 – 178.
- Schratz, M.; Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schweer, M.K.W (1997). Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbildung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Psychologie, Erziehung und Unterricht*, 44, 2-12.
- Scott-Jones, D. (1993). Families as educators in a pluralistic society. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 245-254). Albany: State University of New York Press.
- Seelig, G.F., Wendt, W. (1993). Lehrerbelastung. Eine Pilotstudie zu den erlebten Berufsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Pädagogik*, 1, 30-32.
- Sennett, Richard (1983). *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*. Frankfurt am Main: Fischer



- Shumow, L., Vandell, D.-L. & Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributors to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.
- Sieder, R. (1991). Der Jugendliche in der Familie In Mitterauer, Michael; Sieder, Reinhard (Ed.), *Vom Patriarchat zur Partnerschaft: zum Strukturwandel der Familie* (pp. 126-145). München C.H. Beck
- Snijders, T. A. B.; Bosker, R. J.(2002): *Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multi-level modeling*. London: Sage Publications.
- Spiegel Online (2003b). *Nichts oder alles*. [Internet]. Verfügbar unter: <<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,270415,00.html>> [15. März, 2004].
- Stacey, J. (1993). Good Riddance to The Family': A Response to David Popenoe. *Journal of Marriage and the Family*, 3, 545.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Berlin: Luchterhand.
- Stern, E. (1997). Mathematik. In: *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag für Psychologie, 409 – 457.
- Stübing, A.-D.; Lutz, B. (2004). Mehrsprachigkeit im Unterricht am Beispiel der Gebeschusschule in Hanau. In Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf (Ed.), *Vielfalt ist unser Reichtum: Warum Heterogenität eine Chance für die Bildung unserer Kinder ist*. *Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel*.
- Tatar, M. (1998). Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 217-227.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Bern: Lang.
- Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Tillmann, K.-J. (1989). *Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Tomecek, S. (1993). *Elternarbeit in der Grundschule*. Wien
- Toomey, D. (1989). How home-schoolrelations policies can increase educational inequality. *Australian Journal of Education*, 33, 284-298.
- Trautwein, U.; Köller, O.; Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 703-747.
- Trudewind, C.; Wegge, J. (1989). Anregung - Instruktion - Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer *Unterrichtswissenschaft* 17 133-155
- Tyrell, H. (1985). Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In W. Melzer (Ed.), *Eltern, Schüler, Lehrer* (pp. 81-99). Weinheim: Juventa.
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt: Ergebnisse der Analyse*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsentwicklung (iafob).
- Ulich, Klaus (1993). *Schule als Familienproblem?* Frankfurt a. M. : Fischer Taschenbuch Verlag
- Van Dick, R., U. Wagner, et al. (1999). Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46, 55-64.
- Van Dick, R., U. Wagner, et al. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46, 269-280.

- Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers." *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Walberg, H.J. (1986). Synthesis of research on teaching. In: M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 241-229). Washington: American Educational Research Association.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *Journal of Educational Research*, 91, 3-14.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1990). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. In *Psychological Review*, 92, 548 – 573.
- Weinert, F. E. (1990). Entwicklungsgenetik und Sozialisationsforschung: Widersprüche, Probleme und Perspektiven. In: *Entwicklung und Lernen – Beiträge zum Symposium anlässlich des 60. Geburtstages von Wolfgang Edelstein* (pp. 13-36). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Welsch, W. (1988). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim, VCH Verlagsgesellschaft.
- Wentzel, K. R., Feldman, S. S. & Weinberger, D. A. (1991). Parental child rearing and academic achievement in boys: The mediational role of social-emotional adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 11, 321-339.
- Wicki, Werner (1997). *Übergänge im Leben der Familie. Veränderungen bewältigen*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 55-78.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unveröffentlichte Habilitation, Fakultät für Sozialwissenschaften Universität Mannheim, Mannheim.
- Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 323-334.
- Witjes, W. & Zimmermann, P. (2000). Elternmitwirkung in der Schule - eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In H. G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Eds.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Vol. 11, pp. 221-256). Weinheim: Juventa.
- Witte, E. H. (1989). *Sozialpsychologie*. München: Psychologie Verlags-Union.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 461 – 479.
- Zollikofen, Gemeinde (2002). *Gemeinde Zollikofen, Schulreglement*. Gemeinde Zollikofen bei Bern.
- Zürich, Kanton (1991). *Lehrplan des Kantons Zürich*.
- Zürich, Kanton (1999). *Gesetz über das Arbeitsverhältnis der Lehrpersonen an der Volksschule (Lehrpersonalgesetz)*. Kanton Zürich.
- Zürich, Kanton (2002). *Volksschulgesetz. Antrag an den Regierungsrat vom 9. Mai 2001*. Papier Nr. 3858. Kanton Zürich.

## Anhang zu Kap. 6: Korrelationen zwischen Eltern- Schüler- und Lehrermerkmalen

**Korrelationen zwischen Elternmerkmalen**

	Schichtzugehörigkeit	Erwartung höchster Schulabschluss	Schulleistung: erwartete Individualnorm	Schulleistung: erwartete kriteriale Norm	Schulleistung: erwartete Sozialnorm	Reaktion auf schlechte Noten: autonome-unterstützend	Reaktion auf schlechte Noten: ergebnisorientiert	Hausaufgabensituation: Selbständigkeit	Hausaufgabensituation: Konflikte	Erziehungsstil: Struktur / Kontrolle	Erziehungsstil: Autonomieunterstützung / Zuwendung
Schichtzugehörigkeit											
Erwartung höchster Schulabschluss	.310***										
Schulleistung: erwartete Individualnorm	.063	-.077*									
Schulleistung: erwartete kriteriale Norm	.157***	.178***	.247***								
Schulleistung: erwartete Sozialnorm	.087**	.200***	.200***	.391***							
Reaktion auf schlechte Noten: autonome-unterstützend	.025	.027	-.144***	.021	-.026						
Reaktion auf schlechte Noten: ergebnisorientiert	-.169***	-.128***	-.064	-.075*	-.044	-.037					
Hausaufgabensituation: Selbständigkeit	.057	.219***	.036	-.027	-.151***	-.015	-.272***				
Hausaufgabensituation: Konflikte	-.029	-.158***	.048	.103**	.186***	-.131***	.292***	-.457***			
Erziehungsstil: Struktur / Kontrolle	-.063*	-.068*	.031	.033	.013	-.020	.155***	-.100**	.066*		
Erziehungsstil: Autonomieunterstützung / Zuwendung	.078*	.141***	.009	.034	.110**	.132***	-.134***	.060	.092**	-.072*	

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

	Attribution gute Prüfungsleistung				Attribution schlechte Prüfungsleistung				
	Fähigkeit und Interesse (internal stabil)	Anstrengung (internal variabel)	Verhalten der Lehrperson (external stabil)	Glück (external variabel)	Fähigkeit und Interesse (internal stabil)	Anstrengung (internal variabel)	Verhalten der Lehrperson (external variabel)	Pech (external variabel)	
	.058	-.069*	-.082*	-.200***	-.057	.052	.066*	-.095**	
Schlichzugehörigkeit	.124***	-.109**	-.045	-.215***	-.196***	-.006	.036	-.043	
Erwartung höchster Schulabschluss	.102***	.096**	.019	-.112**	-.030	-.017	-.011	-.049	
Schulleistung: erwartete Individualnorm	.132***	.000	.048	-.085*	-.169***	.046	-.044	.006	
Schulleistung: erwartete Kriteriale Norm	.272***	.035	.046	-.128***	-.208***	.036	-.031	-.009	
Reaktion auf schlechte Noten: autonomeunterstützend	.186***	.331***	.221***	-.041	.005	-.089**	-.029	-.009	
Reaktion auf schlechte Noten: ergebnisorientiert	-.133***	-.011	-.006	.172***	.105**	.211***	.091**	.076*	
Hausaufgabensituation: Selbständigkeit	.203***	-.067*	.035	-.130***	-.150***	-.081*	.033	.030	
Hausaufgabensituation: Konflikte	-.229***	-.017	-.067*	.176***	.260***	.164***	.152***	.035	
Erziehungsstil: Struktur / Kontrolle	-.013	.043	-.016	.009	-.018	-.026	-.034	-.036	
Erziehungsstil: Autonomieunterstützung / Zuwendung	.128***	.159***	.086**	-.034	-.151***	-.150***	-.061	.006	
Fähigkeit und Interesse (internal stabil)		.170***	.269***	-.077*	-.096**	-.094**	-.066*	-.038	
Anstrengung (internal variabel)			.325***	.107**	.004	-.191***	.017	.110**	
Verhalten der Lehrperson (external stabil)				.145***	-.027	-.054	-.227***	.149***	
Glück (external variabel)					.191***	.180***	.175***	.413***	
Fähigkeit und Interesse (internal stabil)						.279***	.216***	.088**	
Anstrengung (internal variabel)							.208***	.139***	
Verhalten der Lehrperson (external stabil)								.257***	

Legende: \*\*\*: p<.001, \*\*: p<.01, \*: p<.05

### Korrelationen zwischen Schülermerkmalen

	Extrinsische Motivation	Intrinsische Motivation	Volition	Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch
Extrinsische Motivation				
Intrinsische Motivation	.350*** / .366*** / .319***			
Volition	-.141*** / -.196*** / -.087*	.187*** / .182*** / .233***		
Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch	.027 / -.011 / .038	.311*** / .319*** / .269***	.300*** / .398*** / .241***	
Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik	0.60* / .062 / .049	.187*** / .205*** / .155***	.271*** / .339*** / .232***	.135** / .233** / .045

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

Wert 1: Korrelation für 6. und 8. Klasse

Wert 2: Korrelation für 6. Klasse

Wert 3: Korrelation für 8. Klasse

## Korrelationen zwischen Eltern- und Schülermerkmalen

	Schülermerkmale																			
	Extrinsische Motivation				Intrinsische Motivation				Voition				Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch				Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik			
	6. Klasse	8. Klasse	6. Klasse	8. Klasse	6. Klasse	8. Klasse	6. Klasse	8. Klasse	6. Klasse	8. Klasse	6. Klasse	8. Klasse	6. Klasse	8. Klasse	6. Klasse	8. Klasse				
Schichtzugehörigkeit																				
Erwartung höchster Schulabschluss	-.092	-.087*	.024	-.033	.245***	.102*	.167***	.102*	.107*	.107*	.107*	.107*	.107*	.107*	.107*	.107*				
Schulleistung: erwartete Individualnorm	-.020	.005	-.010	.001	-.024	.071	.061	.114**	.045	.045	.045	.045	.045	.045	.045	.045				
Schulleistung: erwartete kriteriale Norm	.009	.108**	-.044	.148**	.074	.064	.105*	.138**	.248**	.248**	.248**	.248**	.248**	.248**	.248**	.248**				
Schulleistung: erwartete Sozialnorm	-.057	.121**	.045	.206**	.229**	.135**	.254***	.150***	.268**	.268**	.268**	.268**	.268**	.268**	.268**	.268**				
Reaktion auf schlechte Noten: autonomieunterstützend	-.030	.000	.044	.047	-.013	.059	-.019	.095*	-.013	-.013	-.013	-.013	-.013	-.013	-.013	-.013				
Reaktion auf schlechte Noten: ergebnisorientiert	.272***	.154***	-.027	-.021	-.194***	-.146***	-.076	-.021	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001				
Hausaufgabensituation: Selbständigkeit	-.109*	-.037	.219***	.107*	.239**	.133**	.199***	.070	.088	.088	.088	.088	.088	.088	.088	.088				
Hausaufgabensituation: Konflikte	.075	.046	-.165**	-.146**	-.187***	-.179**	-.196***	-.101*	-.174**	-.174**	-.174**	-.174**	-.174**	-.174**	-.174**	-.174**				
Erziehungsstil: Struktur / Kontrolle	.201***	.145**	.016	-.003	-.215***	-.169**	.054	-.039	-.081	-.081	-.081	-.081	-.081	-.081	-.081	-.081				
Erziehungsstil: Autonomieunterstützung / Zuwendung	.054	.070	.324***	.311**	.259***	.196	.274**	.183***	.161**	.161**	.161**	.161**	.161**	.161**	.161**	.161**				
Fähigkeit und Interesse (internal stabil)	-.015	.031	.165**	.074	.204***	.161***	.242***	.226***	.277***	.277***	.277***	.277***	.277***	.277***	.277***	.277***				
Anstrengung (internal variabel)	-.023	.075	.021	.149**	-.031	.069	-.118*	.072	-.108	-.108	-.108	-.108	-.108	-.108	-.108	-.108				
Verhalten der Lehrperson (external stabil)	-.045	.124**	.044	.120**	.047	-.010	.009	.016	.128*	.128*	.128*	.128*	.128*	.128*	.128*	.128*				
Glück (external variabel)	.146**	.056	.049	-.037	-.120*	-.108*	-.118*	-.027	-.116*	-.116*	-.116*	-.116*	-.116*	-.116*	-.116*	-.116*				
Fähigkeit und Interesse (internal stabil)	.050	.001	-.124**	-.207**	-.210***	-.060	-.186**	-.066	-.215***	-.215***	-.215***	-.215***	-.215***	-.215***	-.215***	-.215***				
Anstrengung (internal variabel)	.100	-.010	-.002	-.116**	-.075	-.073	-.026	.058	.030	.030	.030	.030	.030	.030	.030	.030				
Verhalten der Lehrperson (external stabil)	-.004	-.065	-.077	-.010	-.085	.006	-.095	.034	-.108*	-.108*	-.108*	-.108*	-.108*	-.108*	-.108*	-.108*				
Pech (external variabel)	.031	.085*	.104*	.114**	.032	-.051	.022	.046	.031	.031	.031	.031	.031	.031	.031	.031				

Legende: \*\*\*, p&lt;.001, \*\*, p&lt;.01, \*, p&lt;.05

### Korrelationen zwischen Lehrermerkmalen (Schülersicht)

	Time on task	Erklärungs-kompetenz	Kommunikations-kompetenz	Lehrerethos: Beziehungs-orientierung	Lehrerethos: Bildungs-orientierung
Time on task					
Erklärungskompetenz	.348***				
Kommunikationskompetenz	.382***	.660***			
Lehrerethos: Beziehungsorientierung	.239***	.231***	.348***		
Lehrerethos: Bildungsorientierung	.288***	.246***	.253***	.417***	
Zufriedenheit mit Lehrperson	.241***	.740***	.717***	.313***	.274***

Legende: \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

# Interviewleitfaden

## Interviewleitfaden Eltern

### **Briefing**

- Hinweis auf / Erlaubnis um Tonbandaufnahme
- Bedanken für die Bereitschaft zum Interview
- Zusicherung der Anonymität
- Festlegung des Zeitrahmens, ca. 60 Min.

### **Unser Forschungsinteresse**

Es geht uns darum herauszufinden, wie Schule und Elternhaus zusammenarbeiten, was sich dabei bewährt und wo Probleme liegen. Besonders interessiert uns, wie sich diese Zusammenarbeit auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Sie sind für uns also Expertin / Experte für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

### **Themen des Interviews**

Hier sehen Sie eine Liste der Themen, über die ich gerne mit Ihnen sprechen möchte

- Das Kind in der Schule
- Elternunterstützung
- Anlässe der Zusammenarbeit mit der Schule
- Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der Lehrerin / dem Lehrer
- Elternerwartungen
- Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen / Schule und Eltern allgemein

### **Gesprächseinstieg**

Wie wir Ihnen ja bereits am Telefon sagten, werden wir auch mit der Klassenlehrperson Ihres Sohnes / Ihrer Tochter, Herrn / Frau X und mit Ihrem Kind ein Gespräch führen. Er / sie ist ebenfalls darüber informiert, dass wir ein Gespräch mit Ihnen führen. Wir sind ja daran interessiert, wie Ihre Zusammenarbeit verlaufen ist und möchten dabei die Erfahrungen aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten kennen lernen. Weder die Klassenlehrperson noch eine andere Person wird etwas darüber erfahren, was Sie gesagt haben und umgekehrt kann ich Ihnen keine Auskünfte über deren Bericht geben. Der Datenschutz ist voll garantiert. Es ist mir ganz wichtig, das zu betonen. Sie sollen die Sachlage so darstellen können, wie Sie sie erlebt haben. Es geht uns nicht darum herauszufinden, „wie es wirklich war“ oder gar „wer recht hatte“. Wir möchten möglichst gut verstehen, wie die Zusammenarbeit verlaufen ist.

### **Teil 1: Das Kind in der Schule**

*(als warming-up gedacht, eher kurz halten)*

- **Wie läuft es Ihrem Sohn / Ihrer Tochter zur Zeit in der Schule?**
- Wie erleben Sie Ihr Kind, wenn es am Morgen in die Schule geht?
- Wie erleben sie ihn / sie, wenn er / sie jeweils nach Hause kommt?
- **Fühlt er / sie sich wohl in der Klasse?**
- Wie kommt er / sie mit den anderen Schülerinnen und Schülern zurecht?
- **Ist er / sie mit den eigenen schulischen Leistungen zufrieden?**
- Wenn nein: Was denken Sie, warum erbringt ihr Sohn / ihre Tochter nicht die Leistungen, die er / sie von sich selber erwartet?
- **Sind Sie mit seinen / ihren Schulleistungen zufrieden?**



- Falls nein: Glauben Sie, dass Ihr Kind mehr leisten könnte, als dies im Moment der Fall ist? Wo liegt das Problem?
- Falls ja: Wie erklären Sie sich die guten Leistungen Ihres Kindes?

## **Teil 2: Elternunterstützung**

(08:00)

- **Wie unterstützen Sie Ihr Kind im Hinblick auf die Schule?**
- **Wie sieht es mit dem Hausaufgaben machen und dem Proben lernen aus: Helfen Sie Ihrem Sohn / Ihrer Tochter dabei?**
  - Wenn ja: Wer genau hilft und in welcher Form?
  - Wenn nein, warum nicht?
- **Hat Ihnen die Lehrperson schon mal Ratschläge gegeben, wie Sie mit Ihrem Kind lernen könnten (Material, didaktische Tipps, etc.)?**
- Falls nein: Würden Sie eine solche Form der Unterstützung schätzen? Was möchten Sie von der Lehrperson genau wissen?
- Falls ja: Was für Ratschläge waren das genau? In welchem Fach? Haben sie Wirkung gezeigt?

## **Teil 3: Anlässe der Zusammenarbeit mit der Schule**

(15:00)

*Gehen wir mal zu der Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der Schule.*

- **An was für Anlässen der Schule haben Sie zusammen mit anderen Eltern teilgenommen?**
- Was war der Nutzen dieses Anlasses / dieser Anlässe?
- Gab es Anlässe, die angeboten wurden, an denen Sie nicht teilgenommen haben?
- Was war der Grund dafür, dass Sie nicht teilnahmen?
- Haben Sie im vergangenen Jahr aus irgend einem Anlass mit der Lehrperson Kontakt aufgenommen?
- Wenn ja: Was war der Grund?
- Hat die Lehrperson mit Ihnen Kontakt aufgenommen? Aus welchem Grund?

## **Teil 4: Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und den Eltern**

(Hauptteil) (25:00)

*(Achtung: Den Leitfaden im Teil 4.1 frei handhaben. Die fett gedruckten Fragen sind „Eckpfeiler“, zentrale Elemente der Zusammenarbeit. Vielleicht hat sich die Zusammenarbeit aber nicht auf ein Gespräch beschränkt, sondern sich über eine längere Zeit hingezogen. In diesem Falle narrativ vorgehen: Die Eltern erzählen lassen, nachfragen falls nötig).*

*Ein zentrales Thema unseres Gesprächs ist die Zusammenarbeit, die zwischen Ihnen und dem Lehrer / der Lehrerin stattgefunden hat. Ich möchte gerne genau wissen, wie das gelaufen ist. Erzählen Sie doch bitte, wie das Ganze angefangen hat.*

- **I. Kontaktaufnahme: Wie ist der Kontakt zustande gekommen?**
- Wer hat die Initiative für das Gespräch ergriffen (sie selber, die Lehrperson, jemand anderes)?
- Wie wurde der Kontakt hergestellt (schriftlich, mündlich, telephonisch, etc.)
- **II. Gesprächsverlauf: Wie verlief das Gespräch?**
- Wer hat am Gespräch teilgenommen? War diese Zusammensetzung günstig?
- Wie würden Sie die Atmosphäre beschreiben, in der das Gespräch stattfand?

- **III. Folgen des Gesprächs: Gab es konkrete Ergebnisse des Gesprächs, z. B. Abmachungen, eine Vereinbarung über die nächsten Schritte, die zu unternehmen seien, o. Ä.?**
- Hat das Gespräch eine Wirkung gezeigt? Welche? Hat sich bei Ihnen oder in Ihrer Familie aufgrund des Gesprächs etwas verändert?
- Wenn nein: Was könnten die Gründe sein?
- Hat das Gespräch bei Ihnen und Ihrem Verhalten gegenüber dem Kind etwas ausgelöst?
- Gab es Differenzen zwischen Ihnen und der Lehrperson, welche Massnahmen zu ergreifen seien?
- Was hat Ihr Kind dazu gesagt? Was Ihr Ehemann, Ihre Ehefrau dazu gesagt?
- **Welches waren im Vorfeld Ihre Erwartungen an das Gespräch? Wurden diese erfüllt?**
- Wenn nein: Was könnte der Grund dafür gewesen sein?
- Wenn Sie die Möglichkeit hätten, der Lehrperson eine Rückmeldung zu diesem Gespräch zu geben: Was würden Sie ihr sagen?
- **IV. Wie ging die Zusammenarbeit weiter?**
- Welche weiteren Schritte wurden unternommen? Gab es weitere Gespräche? andere Kontaktformen? Wie sind sie verlaufen? Was haben Sie dabei gedacht, gefühlt?
- Welches waren die Folgen? Auf Sie? auf die Familie? auf die Zusammenarbeit? auf Ihr Kind?

### **Teil 5: Elternerwartungen**

(45:00)

- **Sind Sie mit der Arbeit der Klassenlehrerin / des Klassenlehrers zufrieden?**
- Falls ja: Was macht sie ihrer Meinung nach gut?
- Falls nein: Was sollte sie ändern?
- **Was erwarten Sie von der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin / dem Klassenlehrer?**
- Werden diese Erwartungen erfüllt? Inwiefern (nicht)?
- Wie gut fühlen Sie sich von der Klassenlehrerin / dem Klassenlehrer Ihres Kindes über die Schule informiert?

### **Teil 6: Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen / Schule und Eltern allgemein**

(52:00)

Nun haben wir ausführlich über die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und Herrn / Frau X gesprochen. Es würde mich jetzt noch interessieren, ein paar allgemeine Dinge darüber zu erfahren, wie Sie sich die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule vorstellen und was sie Ihrer Meinung nach bewirken kann.

*Zuerst geht es nochmals um die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen. Sie haben ja ausführlich erzählt, wie die Gespräche und die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und Herrn / Frau X gelaufen ist.*

- **Wie beurteilen Sie das aus einer allgemeinen Sicht: Was können Gespräche mit der Klassenlehrkraft bewirken?**
- Können Sie sich an ein Gespräch erinnern, das Ihre Einstellung gegenüber Ihrem Sohn / Ihrer Tochter oder Ihre Sichtweise auf ein Problem verändert hat, über das wir noch nicht gesprochen haben?
- **Hat die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Lehrperson einen Einfluss auf die Leistungen der Kinder?**
- Wie erklären Sie sich diesen Einfluss?
- **Hat die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Lehrperson einen Einfluss auf das Verhalten der Kinder in der Schule?**
- Wie erklären Sie sich diesen Einfluss genau?

- **Wodurch zeichnet sich Ihrer Meinung nach eine gute Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule aus?**
- Bitte vergleichen Sie Ihre Vorstellungen mit der an Ihrer Schule praktizierten Zusammenarbeit.
- Was müsste konkret getan werden, um die Zusammenarbeit zu verbessern?
- Was kann diese Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus bewirken (für die Schüler/innen, die Eltern, die Lehrpersonen), was nicht?
  
- **Möchten Sie noch etwas Wichtiges ergänzen, das bisher nicht zur Sprache gekommen ist?**

Vielen Dank für das Gespräch. Es war für uns sehr aufschlussreich. Falls Ihnen noch etwas in den Sinn kommen sollte, das bisher nicht zur Sprache gekommen ist, können Sie mich unter dieser Telefonnummer erreichen. ...

## Interviewleitfaden Lehrer/innen

### Briefing

- Hinweis auf / Erlaubnis um Tonbandaufnahme
- Bedanken für die Bereitschaft zum Interview
- Zusicherung der Anonymität
- Festlegung des Zeitrahmens, ca. 60 Min.

### Unser Forschungsinteresse

Es geht uns darum herauszufinden, wie Schule und Elternhaus zusammenarbeiten, was sich dabei bewährt und wo Probleme liegen. Besonders interessiert uns, wie sich diese Zusammenarbeit auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Sie sind für uns also Experte / Expertin für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

### Themen des Interviews

Hier sehen Sie eine Liste der Themen, über die ich gerne mit Ihnen sprechen möchte:

- Zusammenarbeit mit Eltern
- Zusammenarbeit zwischen Ihnen und einem Elternpaar
- Wirkungen von Elterngesprächen
- Unterricht und Klassenführung

### Gesprächseinstieg

*Wie wir Ihnen ja bereits am Telefon sagten, werden wir auch mit Ihrem Schüler / Ihrer Schülerin ... und seinen / ihren Eltern ein Gespräch führen. Sie sind ebenfalls darüber informiert, dass wir ein Gespräch mit Ihnen führen. Sie werden uns ja von der konkreten Zusammenarbeit mit ihnen erzählen. Ich möchte die Sichtweise von beiden Seiten kennen lernen. Die Eltern werden / haben aber nichts darüber erfahren, was Sie sagen und umgekehrt. Es ist mir ganz wichtig, das zu betonen. Sie sollen die Sachlage so darstellen können, wie Sie sie erlebt haben. Es geht uns nicht darum herauszufinden, „wie es wirklich war“ oder gar „wer recht hatte“. Wir möchten einfach möglichst gut verstehen, wie die Zusammenarbeit verlaufen ist.*

### Warming up

An welchen Klassen unterrichten Sie zur Zeit und welche Fächer erteilen Sie?  
Wie erleben Sie die Klasse, in der Sie Klassenlehrer/in sind?

### Teil 1: Zusammenarbeit mit Eltern

(5')

- Schildern Sie uns als erstes bitte, wie Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern handhaben.
- **Was für Elternanlässe haben Sie im letzten Jahr organisiert?**
- **Wie reagieren die Eltern auf Ihre Angebote, wie ist die Teilnahme?**
- **Versuchen Sie, die Eltern in Ihren Unterricht einzubinden? Falls nein: Warum nicht? Falls ja: Mit welchem Erfolg?**
- Was versprechen Sie sich konkret von der Zusammenarbeit mit den Eltern?
- **Was ist für Sie eine „gute“ Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern?**
- **Was sind Ihre wichtigsten Ziele der Zusammenarbeit?**
- Geben Sie Eltern von Kindern, die im Unterricht Mühe haben mitzukommen, Ratschläge, wie sie mit ihrem Kind lernen können (Materialien, didaktische Tipps, etc.)?

- **Falls nein: Warum nicht?**
- **Falls ja: Was haben Sie für Erfahrungen damit gemacht?**
- Unterstützt Sie die Schulleitung in Ihrer Elternarbeit? Wie?
- Manche Lehrkräfte empfinden die Zusammenarbeit mit den Eltern als Belastung. Wie sieht das bei Ihnen aus? **Kann die Elternarbeit auch entlasten?**
- Hatten Sie schon einmal oder mehrmals mit Eltern Auseinandersetzungen?
- **Bitte erzählen Sie uns von einem besonders wichtigen Ereignis: Was war der Auslöser?**
- **Wie haben Sie sich verhalten? Konnte das Problem gelöst werden? Wenn ja, wie?**

## **Teil 2: Zusammenarbeit zwischen Ihnen und einem Elternpaar**

*(Hauptteil) (15')*

*(Achtung: Den Leitfaden hier frei handhaben. Die fett gedruckten Fragen sind „Eckpfeiler“, zentrale Elemente der Zusammenarbeit. Vielleicht hat sich die Zusammenarbeit aber nicht auf ein Gespräch beschränkt, sondern sich über eine längere Zeit hingezogen. In diesem Falle narrativ vorgehen: Die Lehrperson erzählen lassen, nachfragen falls nötig).*

*Ein zentrales Thema dieses Gesprächs ist die Zusammenarbeit, die zwischen Ihnen und den Eltern von .... stattgefunden hat. Ich möchte gerne genau wissen, wie das gelaufen ist. Erzählen Sie doch bitte, wie das Ganze angefangen hat.*

- **I. Kontaktaufnahme: Wie ist der Kontakt zustande gekommen?**
- Wer hat die Initiative für das Gespräch ergriffen (sie selber, die Lehrperson, jemand anderes)?
- Wie wurde der Kontakt hergestellt (schriftlich, mündlich, telefonisch, etc.)
- **II. Gesprächsverlauf: Wie verlief das erste Gespräch?**
- Wer hat am Gespräch teilgenommen? War diese Zusammensetzung günstig? Wo fand es statt?
- Wie würden Sie die Atmosphäre beschreiben, in der das Gespräch stattfand?
- **III. Folgen des Gesprächs: Gab es konkrete Ergebnisse des Gesprächs, z. B. Abmachungen, eine Vereinbarung über die nächsten Schritte, die zu unternehmen seien, o. Ä.?**
- Hat das Gespräch eine Wirkung gezeigt? Welche?
- Wenn nein: Was könnten die Gründe sein?
- Hat das Gespräch bei Ihnen und Ihrem Verhalten gegenüber dem Kind etwas ausgelöst? Hat es sich auf Ihre Unterrichtsführung ausgewirkt?
- Gab es Differenzen zwischen Ihnen und der Lehrperson, welche Massnahmen zu ergreifen seien?
- **Welches waren im Vorfeld Ihre Erwartungen an das Gespräch? Wurden diese erfüllt?**
- Wenn nein: Was könnte der Grund dafür gewesen sein?
- **Wenn Sie die Möglichkeit hätten, dieses Gespräch / diese Gespräche nochmals zu führen: Was würden Sie gleich, was anders machen?**
- **IV. Wie ging die Zusammenarbeit weiter?**
- Welche weiteren Schritte wurden unternommen? Gab es weitere Gespräche? andere Kontaktformen? Wie sind sie verlaufen? Was haben Sie dabei gedacht, gefühlt?
- Welches waren die Folgen?

## **Teil 3: Wirkungen der Elterngespräche**

*(35')*

- **Haben Elterngespräche Ihre Einstellungen, Ihr Verhalten gegenüber einem Kind verändert?** Bitte berichten Sie anhand von einem oder zwei Beispielen, wie ein Elterngespräch Ihr Verhalten verändert hat und sich damit auf das Kind (positiv/negativ) ausgewirkt hat.

- **In welchen Bereichen nehmen Sie positive Wirkungen, in welchen Bereichen negative Wirkungen der Elternzusammenarbeit wahr?**
- Wirken sich Elterngespräche auf die Schulleistungen des Kindes aus? Wann ja: Wie? Wenn nein: Warum nicht?
- In welche Richtung müsste Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit verbessert werden, damit dies eine positive Auswirkung auf die Leistungen der Kinder hätte?

#### **Teil 4: Unterricht und Klassenführung**

(45')

**Nicht nur die Leistungen können Anlass sein, um mit Eltern zusammenzuarbeiten, sondern auch Disziplinprobleme und Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen / Schülern.**

- Arbeiten Sie mit Eltern zusammen, um Disziplinproblemen zu lösen oder zu „entschärfen“?
- **Wenn ja: Was haben Sie für Erfahrungen gemacht?**
- Wenn nein: Warum nicht? (Warum glauben Sie nicht, dass dies hilfreich / nützlich wäre?)
- Worauf achten Sie besonders bei der Klassenführung?
- Gibt es bei Ihnen in Ihrer Klasse Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinprobleme im Unterricht?
- **Wie häufig kommen Unterrichtsstörungen vor?**
- **Was für Disziplinprobleme gibt es? Können Sie Beispiele oder konkrete Situationen nennen?**
- Wie gehen Sie mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen um?
- **Wie gehen Sie vor, dass es in Ihrem Unterricht möglichst wenige bzw. keine Unterrichtsstörungen gibt? (Prävention)**
- **Wie gehen Sie vor, wenn Ihr Unterricht gestört wird? (Intervention)**
  
- **Möchten Sie noch etwas Wichtiges ergänzen, das bisher nicht zur Sprache gekommen ist?**

Vielen Dank für das Gespräch. Es war für uns sehr aufschlussreich. Falls Ihnen noch etwas in den Sinn kommen sollte, das bisher nicht zur Sprache gekommen ist, können Sie mich unter dieser Telefonnummer erreichen. ...

## Interviewleitfaden Schüler/innen

### Briefing

- Hinweis auf / Erlaubnis um Tonbandaufnahme
- Bedanken für die Bereitschaft zum Interview
- Zusicherung der Anonymität
- Festlegung des Zeitrahmens, ca. 60 Min.

### Unser Forschungsinteresse und Gesprächseinstieg

Wir möchten gerne herausfinden, was die Schule und die Eltern miteinander zu tun haben, wie sie zusammenarbeiten. Dabei ist natürlich auch ganz wichtig herauszufinden, wie das für die Schülerinnen und Schüler aussieht. Wir werden also darüber sprechen, wie es dir in der Schule und zu Hause so läuft und was du über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern denkst. Deine Meinungen sind für uns also sehr wichtig.

Wie du weißt, führe ich auch mit deinen Eltern und mit deinem Lehrer / deiner Lehrerin ein Gespräch. Was du mir hier erzählst, wird aber niemand von ihnen erfahren. Du kannst dich also beim Erzählen ganz frei fühlen.

### Themen des Interviews

Hier siehst du eine Liste der Themen, über die ich gerne mit dir sprechen möchte:

1. Wie es dir in der Schule geht
2. Hausaufgaben und Nachhilfestunden
3. Zusammenarbeit zwischen deinem Lehrer / deiner Lehrerin und deinen Eltern
4. Zusammenarbeit Eltern – Lehrperson allgemein
5. Du und deine Eltern
6. Du und deine Klassenlehrerin / dein Klassenlehrer

### Teil 1: Schulleistungen (Wie es dir in der Schule geht)

- a. Wie läuft es dir zur Zeit in der Schule?
- b. Fühlst du dich wohl in der Klasse?**
- c. Wie kommst du mit den anderen Schülerinnen und Schülern zurecht?
- d. Wie sind deine Leistungen in der Schule zur Zeit?
- e. Bist du zufrieden mit deinen Leistungen?**
- f. Falls nein: Woran liegt es deiner Meinung nach, dass sie nicht besser sind?**
- g. Welche Unterstützung / Hilfestellung würde dir helfen, deine Leistungen zu verbessern? Eltern? Lehrperson?**
- h. Falls ja: Wer oder was ist für deine guten Leistungen verantwortlich?**
- i. Was sagen deine Eltern zu deinen Schulleistungen?
- j. Wie reagieren sie, wenn du in einer „Probe“ eine schlechte Note nach Hause bringst?**

### Teil 2: Hausaufgaben und Nachhilfestunden

(8')

- Machst du deine Hausaufgaben selbständig oder hilft dir jemand dabei ? Unter Hausaufgaben verstehen wir auch Proben, die du lernen musst.
- **Zu welcher Tageszeit erledigst Du sie und wo?**
- **Falls Hilfe: Wer hilft dir?**
- **Wie genau hilft dir....?**
- **Falls keine Hilfe: Hättest du gerne Unterstützung?**

- **In welcher Form?**
- **Weshalb können dir deine Eltern nicht helfen?**
- Gibt es bei euch zu Hause manchmal Streit wegen der Hausaufgaben?
- **Bei welchen Anlässen? Wie verläuft der Streit?**
- **Wie reagieren deine Eltern, wenn du deine Aufgaben mal nicht machst?**
- Es gibt Leute, die sagen, dass die Kinder und Jugendlichen in der Schule viel bessere Noten machen, wenn die Lehrer ihren Eltern genau erklären, wie sie mit ihren Kindern Hausaufgaben machen und lernen sollen. Was hältst du von dieser Idee?

### **Teil 3: Zusammenarbeit zwischen deinem Lehrer / deiner Lehrerin und deinen Eltern**

*(Hauptteil) (20')*

Deine Eltern und der Klassenlehrer haben sich getroffen. Stimmt das? Was war der Grund aus Deiner Sicht? Waren auch Deine Leistungen ein Grund dafür?

**Erzähle uns doch bitte, wie diese Zusammenarbeit zwischen deinen Eltern und deiner Lehrerin / deinem Lehrer gelaufen ist.**

*Auch hier: Fragebogen frei handhaben.*

- **I. Wie kam es zum Kontakt zwischen deinem Lehrer / deiner Lehrerin und deinen Eltern?**
- Wer hat als erstes gefunden, dass es so nicht weitergehen könne?
- Warst Du froh/ärgerlich darüber, dass es zu diesem Gespräch gekommen ist?
- **II. Wer hat am Gespräch teilgenommen?**
- Falls das Kind dabei war: **Wie verlief das Gespräch?**
- Falls das Kind nicht dabei war: Was haben dir deine Eltern über das Gespräch erzählt?
- **III. Gab es konkrete Ergebnisse des Gesprächs, z. B. Abmachungen, eine Vereinbarung über die nächsten Schritte, die zu unternehmen seien, o. Ä.?**
- Waren sich deine Eltern und der Lehrer / die Lehrerin einig, was zu unternehmen sei?
- Falls nein: Was wollte der Lehrer / die Lehrerin, was wollten deine Eltern? Und du selber?
- **Hat sich nach dem Gespräch etwas verändert?**
- Was? Warum? Wie hat es sich ausgewirkt?
- Wenn nein: Was könnten die Gründe sein?
- **IV. Wie ging die Zusammenarbeit weiter?**
- **Elternerwartungen:**  
Was halten deine Eltern von deinem Klassenlehrer / deiner Klassenlehrerin?
- **Sind sie der gleichen Meinung wie du oder haben sie eine andere Meinung als du?**

### **Teil 4: Zusammenarbeit Eltern-Lehrperson allgemein**

*(40')*

Vorhin haben wir eine konkrete Situation der Zusammenarbeit zwischen deinen Eltern und deinem Lehrer / deiner Lehrerin besprochen. Es würde mich aber auch noch interessieren, wie du das allgemein siehst.

- Sollen Eltern und Lehrpersonen zusammenarbeiten? Und wenn ja, in welchen Bereichen?
- **Findest du es richtig, dass deine Eltern informiert werden, was in der Schule läuft? (z.B. Soll dein Lehrer / deine Lehrerin deinen Eltern sagen, wo du leistungsmässig stehst?)**
- Findest du es richtig, dass sich Eltern und Lehrpersonen in ihren Erwartungen an Dich und in ihren Erziehungsmaßnahmen absprechen?
- **Beim Übertritt von der Primar- in die Sekundar- oder Realschule: Sollen die Eltern oder die Lehrpersonen das letzte Wort haben, wer welche Schule besucht?**



- **Wenn du in der Schule mal etwas angestellt hast: Sollen deine Eltern das erfahren?**
- Manche Leute behaupten, dass die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen besser sind, wenn Eltern und Lehrpersonen eng zusammenarbeiten. Was sagst du dazu?

### ***Teil 5: Verhältnis zu den Eltern (Du und deine Eltern)***

(50')

- Wenn dich ein Kollege / eine Kollegin fragt „Du, wie sind deine Eltern so?“, was sagst du ihm / ihr?
- **Findest du, dass deine Eltern genügend Zeit für dich haben?**

### ***Teil 6: Verhältnis zur Klassenlehrperson (Du und deine Klassenlehrerin / dein Klassenlehrer)***

(55')

- Wie denkst Du über deinen Klassenlehrer / deine Klassenlehrerin?
- **Was findest du an ihr / ihm gut, was stört dich?**
- **Gibt es deiner Meinung nach Dinge, welche die Lehrperson tun könnte, die dir helfen könnten, in der Schule besser zu sein?**
- Gibt es in Eurem Unterricht Störungen? Was für Störungen? Störst Du manchmal auch? Wie? **Warum? Fühlst Du Dich von Deinen Klassenkollegen/-innen manchmal gestört?**
- **Beeinträchtigen die Störungen das Lernen? Wie?**
- Was unternimmt Deine Lehrperson gegen Unterrichtsstörungen? **Was denkst Du über diese Massnahmen? Hören dann die Störungen auf? Wissen Deine Eltern über die Unterrichtsstörungen Bescheid? Wenn ja: was sagen sie dazu?**
  
- **Möchtest du noch etwas Wichtiges sagen, über das wir bisher nicht gesprochen haben?**

Vielen Dank für das Gespräch. Es war für mich sehr aufschlussreich. Falls dir noch etwas in den Sinn kommen sollte, das wir bisher nicht besprochen haben, kannst du mich unter dieser Telefonnummer erreichen. ...