

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

# Schule und Familie



Was sie  
zum Schulerfolg  
beitragen

 Haupt

Neuenschwander / Balmer / Gasser-Dutoit / Goltz / Hirt / Ryser / Wartenweiler  
Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen

**■ Haupt**



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

# **Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen**

**Haupt Verlag  
Bern Stuttgart Wien**

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-258-06808-9

Alle Rechte vorbehalten

Copyright © 2005 by Haupt Berne

Umschlaggestaltung: Atelier Mühlberg, Basel

Satz: Verlag Die Werkstatt, Göttingen

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig.

Printed in Switzerland

[www.haupt.ch](http://www.haupt.ch)

# Vorwort

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern bildet eine Konfliktzone. Kontroversen dazu sind nicht verstummt, obschon diese Zusammenarbeit in der Pädagogik ein altes Thema darstellt und immer wieder diskutiert worden ist. Unklar sind die Funktionen der Zusammenarbeit, aber auch derer Gestaltung, Wirkung und Grenzen. Dennoch stecken viele Beteiligte und manche Experten grosse Hoffnungen in die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen. 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 Schulwirkungsforschung bekannt, dass die Bedeutung der Eltern für den Schulerfolg der Kinder nicht unterschätzt werden darf. Implizit ist damit eine harte Schulkritik verbunden, nämlich dass ein wesentlicher Anteil des Schulerfolgs gerade *nicht* von der Schule abhängt. Offenbar kann die Schule die ungleichen familiären Voraussetzungen nicht oder höchstens teilweise kompensieren. Warum die Eltern dafür so zentral sind und welche Prozesse dabei ablaufen, wurde bisher in der Schweiz gar nicht und in Europa nur selten untersucht. Inwieweit Befunde US-amerikanischer Studien auf die Situation in Europa übertragbar sind, war uns nicht klar.

Solche und ähnliche Fragen stellen sich in der Schulpraxis regelmässig. Sie bildeten den Ausgangspunkt eines grösseren Forschungsprojekts, das wir vor vier Jahren gestartet haben (gefördert von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Kanton und Universität Bern, Projektnummer 0101s017). Unser Ziel war es, die Beziehungen zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern wissenschaftlich zu analysieren. Wir waren uns bewusst, dass wir mit unseren Untersuchungen so unterschiedliche Kontexte wie die Schule und die Familie zueinander in Beziehung setzen mussten. Wir wollten überdies konkrete Probleme aus der Schulpraxis mit wissenschaftlichen Theorien und Methoden konfrontieren in der Hoffnung, das Verhältnis von Eltern und Schülerleistungen besser zu verstehen. Wir betrieben also problemzentrierte Forschung. Wir wollten vor allem beschreiben und analysieren und nicht vorschnelle Handlungsempfehlungen abgeben. Überdies wollten wir keinen reinen Ergebnisbericht verfassen, sondern ganz bestimmte Aspekte des komplizierten Problemfeldes beleuchten. Dafür wurden der ausgewählte Problembereich theoretisch eingebettet, verschiedene Hypothesen empirisch überprüft und Schlussfolgerungen gezogen.

Eine Besonderheit des Projekts bestand darin, dass die mitarbeitenden Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vollzug des Projekts ihre Forschungskompetenzen erweitern und vertiefen sollten (Neuenschwander, im Druck). 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 von Personen 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 und dieses Buches. Recht herzlich bedanken wir uns bei den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und Lehrpersonen, die bereit waren, unsere Fragebogen auszufüllen, bei den Tests mitzumachen und Interviewfragen zu beantworten. Sie ermöglichten damit überhaupt erst das Gelingen dieses Projekts. Danken möchten wir auch den Expertinnen und Experten, Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern, die uns bei der Entwicklung der Instrumente geholfen haben. Bei Yvonne Pfäffli bedanken wir uns zudem für die Unterstützung bei der Textendredaktion.

Bern, den 30. April 2005

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

# Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| Vorwort .....  | 5         |
| Inhaltsverzeichnis .....   | 7         |
| Verzeichnis der Abkürzungen .....  | 10        |
| <b>1 Einleitung und Fragestellung .....</b>  | <b>11</b> |
| 1.1 Kontroversen um die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit .....   | 12        |
| 1.2 Fragestellung .....  | 15        |
| 1.3 Vorgehen .....   | 16        |
| <b>2 Begriffe und Positionen .....</b>   | <b>19</b> |
| 2.1 Gesellschaftliche Modernisierung .....   | 19        |
| 2.2 Systemtheorie .....  | 23        |
| 2.3 Schulqualität: Wichtigkeit von Elternmerkmalen .....   | 28        |
| 2.3.1 Schülerleistungen .....  | 30        |
| 2.3.2 Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen .....   | 33        |
| 2.4 Chancengleichheit .....  | 34        |
| 2.5 Konzepte der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit .....  | 36        |
| 2.5.1 Frühere Arbeiten und Ansätze .....   | 37        |
| 2.5.2 Unser Ansatz .....   | 41        |
| <b>3 Differenzen zwischen Schule und Familie .....</b>   | <b>47</b> |
| 3.1 Prinzipielle Differenzen .....   | 47        |
| 3.2 Die Funktionen von Schule und Familie .....  | 48        |
| 3.3 Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen Schul- und Familienfunktionen .                                  | 55        |
| 3.3.1 Unterricht und Lehre: Auch ein Problem der Familie? .....  | 55        |
| 3.3.2 Familie und Erziehung: Auch ein Problem der Schule? .....  | 72        |
| 3.4 Prinzipielle Differenzen und die Konsequenzen für die<br>Zusammenarbeit von Schule und Familie ..... | 83        |
| <b>4 Eltern und Schülerverhalten im Unterricht .....</b>   | <b>87</b> |
| 4.1 Ausgangslage .....   | 87        |
| 4.2 Ein Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten .....   | 89        |
| 4.2.1 Theoretische Einbettung und Darstellung des Prozessmodells .....                                   | 89        |
| 4.2.2 Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und Schülerverhalten ...                                    | 95        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 4.2.3    | Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen und leistungsbezogenem Schülerverhalten . . . . .  | 100        |
| 4.2.4    | Weitere Einflussgrößen für das Schülerverhalten: Lehrermerkmale, Klassenzufriedenheit und Strukturmerkmale . . . . .                                 | 103        |
| 4.3      | Empirische Überprüfung des Prozessmodells im Hinblick auf Schülerleistungen . . . . .  | 106        |
| 4.3.1    | Welche Bedeutung haben die Eltern und die Schülerinnen und Schüler für die Erklärung der Schülerleistungen? . . . . .                                | 107        |
| 4.3.2    | Welche Bedeutung haben die Klassenführung, die Zufriedenheit mit der Lehrperson und Merkmale der Schulklasse für die Schülerleistungen? . .          | 110        |
| 4.3.3    | Vertiefende Analysen ausgewählter Zusammenhänge zwischen Elterneinstellungen und Schülermerkmalen . . . . .  | 111        |
| 4.4      | Empirische Überprüfung des Prozessmodells im Hinblick auf Unterrichtsstörungen . . . . .   | 117        |
| 4.4.1    | Unterrichtsstörungen als individualisierte (familienbezogene) Probleme oder als Zeichen fehlender Systemqualität? . . . . .                          | 117        |
| 4.4.2    | Auftretenshäufigkeit von Unterrichtsstörungen . . . . .  | 122        |
| 4.4.3    | Welche Bedeutung haben die Eltern und die Schülerinnen und Schüler für die Unterrichtsstörungen? . . . . .   | 123        |
| 4.4.4    | Welche Bedeutung haben die Klassenführung, die Zufriedenheit mit der Lehrperson und Merkmale der Schulklasse für die Unterrichtsstörungen? . . . . . | 125        |
| 4.5      | Fazit . . . . .  | 127        |
| <b>5</b> | <b>Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen . . . . .</b>   | <b>131</b> |
| 5.1      | Politische und institutionelle Grundlagen . . . . .  | 131        |
| 5.1.1    | Rechtliche Normen auf der Ebene des Bundes (Schweiz und Deutschland) . . . . .   | 133        |
| 5.1.2    | Vier kantonale Profile im Vergleich (Schweiz) . . . . .  | 135        |
| 5.1.3    | Fazit zu den kantonalen Bestimmungen . . . . .   | 150        |
| 5.1.4    | Zusammenarbeit auf Gemeindeebene und Schulakzeptanz (Kanton Bern) . . . . .  | 152        |
| 5.2      | Zusammenarbeit aus der Sicht der Beteiligten: Sechs Fallgeschichten . . . . .  | 154        |
| 5.2.1    | Falldarstellung 1: Schulschwierigkeiten während des Übertrittsverfahrens in der 6. Klasse . . . . .  | 155        |
| 5.2.2    | Falldarstellung 2: Lernstörung und Aussenseiterrolle . . . . .   | 158        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 5.2.3    | Falldarstellung 3: Schulschwierigkeiten nach dem Umzug der Familie .....  | 161        |
| 5.2.4    | Falldarstellung 4: Vertiefte Zusammenarbeit im Hinblick auf den Übertritt in die gymnasiale 9. Klasse .....             | 163        |
| 5.2.5    | Falldarstellung 5: Verhaltensauffälligkeit und Disziplinschwierigkeiten .   | 166        |
| 5.2.6    | Falldarstellung 6: Angestrebter Wechsel von der Real- in die Sekundarschule .....                                       | 169        |
| 5.2.7    | Fazit der sechs Fallgeschichten: Fünf Thesen .....  | 171        |
| 5.3      | Jugendliche zwischen Schule und Familie .....   | 175        |
| 5.3.1    | Vertrauen zu Gesprächen über Leistung und Übertritt .....   | 176        |
| 5.3.2    | Gefühle der Zuversicht durch Partizipation an Gesprächen .....  | 177        |
| 5.3.3    | Ambivalente Gefühle bei Absprachen von Massnahmen .....   | 178        |
| 5.3.4    | Gefühle der Autonomie bei offener Zuständigkeit .....   | 180        |
| 5.3.5    | Fazit .....   | 181        |
| 5.4      | Qualitätsmerkmale in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern: Information, Vertrauen, Koordination .....    | 182        |
| 5.4.1    | Drei Merkmale der Prozessqualität: Beschreibung und Begründung ...  | 185        |
| 5.4.2    | Die Gestaltung der Zusammenarbeit unter dem Gesichtspunkt der drei Qualitätsmerkmale .....                              | 191        |
| 5.4.3    | Bedingungen für das Zustandekommen der drei Qualitätsmerkmale der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern ..... | 200        |
| 5.4.4    | Zusammenfassung und Fazit .....   | 205        |
| 5.5      | Leistungen der Zusammenarbeit .....   | 208        |
| 5.5.1    | Zusammenarbeit: Was bringt sie Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern? .....                                | 208        |
| 5.5.2    | Zusammenarbeit: Belastung oder Unterstützung für Lehrpersonen? ...  | 220        |
| 5.6      | Zusammenarbeit und Chancengleichheit .....  | 225        |
| 5.6.1    | Facetten von Chancengleichheit .....  | 226        |
| 5.6.2    | Zusammenarbeit und Bildungschancen .....  | 228        |
| 5.6.3    | Ergebnisse zu Zusammenarbeit, Schichtzugehörigkeit und Staatsangehörigkeit .....  | 229        |
| 5.6.4    | Ergebnisse zur Schülerbeurteilung .....   | 233        |
| 5.6.5    | Fazit .....   | 235        |
| <b>6</b> | <b>Zum Schluss – ein Konzept der Zusammenarbeit .....</b>   | <b>237</b> |
| 6.1      | Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse .....  | 237        |
| 6.1.1    | Systemtheoretische Debatte: Innovation durch Irritation, Trennung der Funktionen .....                                  | 238        |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 6.1.2 | Die Debatte um Schulqualität .....   | 239 |
| 6.1.3 | Die Modernisierungsdebatte: Demokratisierung, Mitbestimmung,<br>optimale Rahmenbedingungen ..... | 241 |
| 6.1.4 | Die Debatte um Chancengleichheit .....   | 242 |
| 6.2   | Ein forschungsbasiertes Konzept der Zusammenarbeit .....   | 243 |
| 6.2.1 | Normative Grundlage: Was soll die Zusammenarbeit? .....  | 244 |
| 6.2.2 | Was bringt die Zusammenarbeit? .....   | 249 |
| 6.2.3 | Wie erreicht die Zusammenarbeit gute Effekte? .....  | 252 |
| 6.2.4 | Risiken der Zusammenarbeit .....   | 255 |
| 6.3   | Offene Fragen .....  | 259 |
|       | Literaturverzeichnis .....   | 263 |
|       | Juristisches Quellenverzeichnis .....  | 277 |
|       | Über die Autorinnen und Autoren .....  | 279 |

## Verzeichnis der Abkürzungen

|             |  |
|-------------|--|
| N           | Anzahl Personen  |
| M           | arithmetischer Mittelwert  |
| S           | Standardabweichung   |
| r           | Pearsons Korrelationskoeffizient   |
| $\beta$     | standardisierter Regressionskoeffizient beta   |
| F           | F-Wert bei Varianz- und Regressionsanalysen  |
| T           | Wert bei T-Tests   |
| df          | Freiheitsgrad  |
| p           | Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant,<br>+: $p < .10$ , *: $p < .05$ , **: $p < .01$ , ***: $p < .001$ |
| $R^2$       | erklärte Varianz   |
| $R^2$ korr. | korrigierte erklärte Varianz   |

# 1 Einleitung und Fragestellung

Spätestens seit den 1960er Jahren wissen wir aus amerikanischen Studien (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Modd & Weinfeld et al. 1966): Eltern sind für die Schulleistungen ihrer Kinder, aber auch für deren Verhalten in der Schule wesentlich mitverantwortlich. In der Folge wurde rege debattiert, ob dieser Befund auch für Europa und insbesondere die Schweiz gelte und welche Konsequenzen daraus gezogen werden müssten. Kann die Schulqualität durch eine verstärkte Elternmitwirkung kostenneutral erhöht werden? Welche Verantwortung und Kompetenzen besitzen Eltern bei Schulversagen oder bei Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht? In welchem Verhältnis stehen in der modernen Gesellschaft überhaupt Schule und Familie zueinander?

Als Einstieg in die Thematik möchten wir ein Beispiel einer Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit,<sup>1</sup> einen Fall darstellen, mit welchem wir im Rahmen unserer Studie konfrontiert worden sind: Der Anlass der Zusammenarbeit war die schlechte Klassenintegration von Madlen<sup>2</sup> im 5. Schuljahr. Sie wurde von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern geplagt. Sie wies zudem ein schulisches Defizit auf, vor allem in Mathematik. Die Mutter und die Lehrerin kamen deswegen miteinander in Kontakt. Die Mutter schlug die Anmeldung bei der Erziehungsberatung vor. Daraufhin erhielt Madlen Dyskalkulie-Unterricht. Gleichwohl blieben die Leistungen in Mathematik ungenügend. Die Mutter fürchtete, dass Madlen das 6. Schuljahr wiederholen müsse. Im Übertrittsgespräch betonten die Lehrkräfte, dass Madlen Fortschritte gemacht habe. Sie gingen auf die Anliegen und Wünsche 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, also in eine Schulform mit Grundansprüchen. Dabei sollte Madlen von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden getrennt werden, so dass ihr ein Neustart in einer Klasse mit neuer Zusammensetzung ermöglicht wurde.

In diesem Beispiel<sup>3</sup> ist eine erfolgreiche Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit beschrieben worden; alle drei Parteien waren mit dem Ergebnis am Schluss zufrieden waren. Der Anlass war ein doppelter: Madlen hatte sowohl soziale Probleme mit den Mitschülerinnen und Mitschülern als auch Leistungsprobleme in Mathematik. Beide Seiten, die Mutter und die Lehrerin, fühlten sich überfordert, das anstehende Problem alleine zu lösen. In den Gesprächen zwischen der Mutter und der Lehrerin konnten

---

1 Ausser in Komposita werden in der Regel weibliche und männliche Formen verwendet. Sollte dies einmal nicht der Fall sein, steht die Verständlichkeit der Formulierung im Vordergrund.

2 Alle Personen und Namen aus Interviews wurden anonymisiert.

3 Weitere Fallbeispiele werden in Kapitel 5.2 dargestellt.

sich die Beteiligten auf ein Vorgehen einigen. Die Zusammenarbeit verstärkte nicht nur das gegenseitige Vertrauen und brachte Entlastung, sondern es wurden gemeinsam Massnahmen verabredet, die dank der Koordination an Effektivität gewannen.

## **1.1 Kontroversen um die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit**

In den letzten Jahren wurde der politische Druck auf die Schule erhöht, die Eltern stärker in das Schulgeschehen einzubeziehen. Es wurde gefordert, dass die Schule in der Elternschaft demokratisch verankert werden solle. Denn die Schule erfülle ihren Auftrag insofern unzureichend, als die Kinder in der Schule nicht genug oder das Falsche lernten. Dies ist dramatisch, weil nur eine gute schulische Ausbildung optimale berufliche Chancen sichert. Der Staat reagierte auf diese Schulkritik mit wachsender Elternmitsprache. Die Schule büsste dabei an Autonomie ein. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass die Eltern bei der Schülerbeurteilung und in schulischen Selektionsfragen verstärkt mitbestimmen dürfen und damit die traditionelle Schulfunktion der Selektion teilweise übernehmen.

Zudem erhoffte man sich durch den Elterneinbezug eine Steigerung der Schulqualität, ohne einen zusätzlichen finanziellen Aufwand leisten zu müssen. Es wurde möglicherweise davon ausgegangen, dass die hohe Elternbedeutung für die Schülerleistung der Schule nutzbar gemacht werden kann, wenn die Eltern und Lehrpersonen verstärkt miteinander zusammenarbeiteten. Wenn die Eltern für die Schülerleistungen so bedeutsam sind, wie immer wieder behauptet wird, müsste auch die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Schülerleistungen beeinflussen. Umgekehrt hatte die Schule an der Elternarbeit ein gewisses Interesse, um soziale Probleme in der Schülerschaft (zum Beispiel Gewalt, Unterrichtsstörungen), für die sie sich nicht als zuständig erachtete, teilweise an die Eltern (zurück) zu delegieren.

In der Folge wurden in Schulentwicklungsprojekten 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 soll. Gleichwohl ist die Elternarbeit für Lehrpersonen, vor allem für Berufseinsteigende, eine grosse Belastung und immer wieder ein Kündigungsgrund (Veenman 1984, Ludwig-Tauber, Wild-Naef & Vouets 2000, vgl. auch Kapitel 5.5.2). Dabei ist offenbar weniger die Belastung bei der regulären Zusammenarbeit bedeutsam als vielmehr konfliktreiche Einzelfälle. Neuenschwander (2005) zeigte zudem, dass die Lehrkräfte der Sekundarstufe die Elternarbeit als einen vergleichsweise weniger wichtigen Auftrag bewerten und sich in der Durchführung von Elternarbeit eher unsicher fühlen. Diese Schwierigkeiten konnten bisher nicht gelöst werden, obwohl in die Entwicklung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit viel investiert worden ist.

Das Verhältnis von Familie und Schule und damit verbunden die Konzeptualisierung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit haben 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. Sie konnten sich aber in der Bildungslandschaft bisher noch nicht überzeugend situieren (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. Weil europäische wissenschaftliche Untersuchungen fehlen, dürfte gerade im Vergleich von Schule und Familie ein erhebliches Erkenntnispotenzial liegen, welches die Aufgaben der Familie beziehungsweise der Schule sind. Allerdings müssen sowohl die Theoriebildung wie auch die empirische Durchdringung auf einem relativ grundlegenden Niveau beginnen, weil nur auf wenigen Vorarbeiten aufgebaut werden kann. Denn die Schul- und die Familienforschung entwickelten sich weitgehend unabhängig voneinander, und Ansatzpunkte für Vergleiche müssen daher zuerst aufgearbeitet werden.

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 ergibt sich aus einem grundsätzlichen Problem, in welchem Verhältnis Schule und Familie zueinander stehen. Es gibt je eine umfangreiche pädagogische, soziologische und psychologische Schul- und Familienforschung, wobei die verschiedenen Forschungsbereiche aber kaum aufeinander Bezug nehmen. Dabei verfolgen sowohl die Familie als auch die Schule das gleiche Ziel: das Wohl des Kindes. 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. In diesem Buch wird ein Schwerpunkt auf die Wechselbeziehungen zwischen den Eltern und den Kindern in der Schule gelegt. Wenn wir Schule und Familie als getrennte autonome Systeme begreifen, ist diese Schwerpunktsetzung nicht trivial: Die primäre Aufgabe der Eltern ist in der Familie und gerade nicht in der Schule situiert. Zudem unterscheidet sich die Rolle des Kindes in der Familie von derjenigen in der Schule. Die Frage, welche Bedeutung die Eltern für das Rollenverhalten des Kindes im schulischen Kontext besitzen, schliesst eine ganze Reihe von Teilfragen ein. Konkret kann gefragt werden, welchen Stellenwert die ausserschulischen Sozialisationsinstanzen, konkret die Familie, für das Verhalten und die Leistungen der Schülerinnen und

Schüler im Schulkontext besitzen. Diese Frage ist nicht nur in der Debatte um das Verhältnis von Schule und Familie eingebettet, sondern kann auch in die Diskussion um die Bedingungen von Schülerleistungen eingeordnet werden.



Abbildung 1.1: Das Verhältnis von Familie und Schule

In Abbildung 1.1 wird das Verhältnis von Schule und Familie schematisch dargestellt. Während die Erziehung als zentrale Funktion der Familie betrachtet wird, sind die Schulung und der Unterricht in der Schule entscheidend. Darunter wird sowohl das Selektieren als auch das Qualifizieren und das Integrieren der Schülerinnen und Schüler verstanden (vgl. Kapitel 3). Die jüngere Generation wird in der Familie als Kind/Jugendlicher und in der Schule als Schülerin und Schüler bezeichnet. Die Kinder wechseln beim Übergang zwischen Familie und Schule zwischen diesen beiden Rollen und sind insofern Grenzgänger.

Die ältere Generation wird mit den Rollen Eltern beziehungsweise Lehrperson umschrieben. Eltern können allerdings ihrerseits die Lehrfunktion übernehmen, wenn sie als Lehrpersonen tätig sind. Diese spezielle Situation haben wir aber nicht untersucht. Eltern und Lehrpersonen bezeichnen also nicht Persönlichkeitstypen, sondern vielmehr Rollen oder Funktionen im jeweiligen System. Zwischen den Eltern- und Lehrerrollen ergibt sich im Zuge der Zusammenarbeit eine Beziehung. Zusammenarbeit wird als Aufbau von gegenseitigem Verständnis durch kontinuierliche Kommunikation definiert. Indem Eltern und Lehrpersonen miteinander in Kontakt treten und kommunizieren, entstehen Kreise des Konsenses, eine geteilte Problemsicht und eine gewisse Abstimmung der Wahrnehmungen und Einstellungen. Damit löst sich die Differenz von Familie und Schule nicht auf, es entsteht jedoch ein gewisses gegenseitiges Verständnis zwischen Eltern und Lehrpersonen.

## 1.2 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit kann keine umfassende Analyse des Verhältnisses von Familie und Schule vorlegen. Theoretische Grundlagen werden nur so weit präsentiert, als sie für die Bearbeitung der Problemstellung erforderlich sind. Im Zentrum steht die Analyse des Verhältnisses von Eltern und ihren Kindern in der Rolle der Schülerinnen und Schüler, so wie sich dieses in der Schweiz gegenwärtig darstellt.

Damit kann der Gegenstand der vorliegenden Studie präziser umschrieben werden: In diesem Buch stellen wir die Wechselwirkung zwischen den Eltern und den Schülerinnen und Schülern dar. Wir thematisieren also familiäre Bedingungen des Kinderverhaltens in der Schule. Bei diesem schulischen Kinderverhalten beschränken wir uns auf zwei Aspekte: die Schülerleistungen (kognitiver Aspekt) und die Unterrichtsstörungen (sozialer Aspekt).

Konkret verfolgen wir drei Leitfragen, wobei die dritte Frage den ersten beiden untergeordnet ist:

*Bedingungen von Schülerleistungen und von Unterrichtsstörungen:* Welches ist die Bedeutung der Eltern für Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen, und wie kann deren Ausprägung erklärt werden?

*Zusammenarbeit:* Wie kann die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit konzipiert und beschrieben werden? Welche Bedingungen und Funktionen besitzt sie (Fokus: kindbezogene Zusammenarbeit)?

*Mehrperspektivität:* Inwiefern unterscheidet sich die Problemanalyse je nach Betrachtungsperspektive von Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern?

Wichtig ist uns der Hinweis, dass wir keine Theorieüberprüfung anstreben, sondern von einem Problem in der Praxis ausgegangen sind, das wir mit wissenschaftlichen Methoden untersuchen wollen. Für unsere Argumentation ist dieser Problembezug wichtig. Obwohl wir eine gewisse Verallgemeinerbarkeit anstreben, betrachten wir das Problem und seine Lösungsansätze als kulturspezifisch. Damit ist eine Grenze der problemzentrierten Forschung angedeutet. Es ist im Moment unklar, wie weit sich unsere Problemanalyse auf andere Kulturen verallgemeinern lässt. Gleichwohl dürfen aus unserer Analyse und Beschreibung keine einfachen Lösungen, Handlungsempfehlungen oder Rezepte erwartet werden. Mehr noch: Durch die Analyse des Problems ergibt sich eine differenziertere Sichtweise und erhöht sich die Komplexität. Gleichwohl hoffen wir, dass unsere Ergebnisse und Strukturierungen nicht nur der Wissenschaft, sondern auch professionell tätigen Pädagoginnen und Pädagogen von Nutzen sind. Jedenfalls haben wir uns bemüht, einen lesefreundlichen Text zu verfassen und bei der Ergebnisdarstellung auf methodische Details zu verzichten. Wir hoffen, dass dadurch die Lesbarkeit des Textes erhöht wird, auch wenn nun die verwendeten Methoden nicht

mehr im Detail nachvollzogen werden können. Am Projekt Interessierte finden diese methodischen Angaben im wissenschaftlichen Schlussbericht (Neuenschwander, Balmer, Gasser-Dutoit, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2004).

### 1.3 Vorgehen

In diesem Buch soll also die Dynamik im Dreieck von Eltern, Lehrpersonen und Kind/Schüler untersucht werden, wobei das gesellschaftliche Umfeld und die Herkunftskontexte der jeweiligen Personen mitbedacht werden. Dieser Ansatz ist in erster Linie analytisch-deskriptiv, nicht programmatisch. Wir gehen davon aus, dass es an Programmen und Utopien in der Pädagogik und in der Bildungsforschung nicht mangelt, wohl aber an einer rationalen Analyse und einer empirischen Beschreibung, auf deren Basis gewisse Mythen entzaubert und pädagogische Ideale mit der empirischen Basis konfrontiert werden. Insofern bildet die Untersuchung eine wissenschaftliche Grundlage für Entscheidungsträgerinnen und -träger, leistet aber auch einen Beitrag zu einem wichtigen, wenn auch vernachlässigten Themenfeld in der Erziehungswissenschaft. Wir wollen nicht primär Normen setzen, sondern Begriffe, Positionen und Probleme reflektieren, von verschiedenen Seiten beleuchten und Bedingungen und Konsequenzen aufzeigen. Natürlich können wir dabei nicht auf vielfältige Prämissen verzichten. Wir wollen einige wichtige Prämissen am Anfang offen legen. Diese erachten wir als plausibel, sie können aber *per definitionem* nicht begründet werden. Die Prämissen sind dann gut, wenn sie sich bewähren, das heisst, wenn interpretierbare und weiterführende Ergebnisse daraus abgeleitet werden können. Sie haben zwar auch normative Konsequenzen, wir verstehen sie aber nicht als Ideologie oder Programm, sondern als Grundlagen der Analyse. Diese Prämissen liegen in der Auswahl der vier theoretischen Debatten, die in Kapitel 2 diskutiert werden: gesellschaftliche Modernisierung, Systemtheorie, Schulqualität, Chancengleichheit.

Wir wählten einen empirischen Zugang, um repräsentative deskriptive Informationen zur Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zu erhalten. Die schmale Forschungslage im Themenfeld dürfte diesen Schritt ausreichend rechtfertigen. Auf der Basis von Prämissen werden theoretische Konzepte entwickelt und mit diesen Daten konfrontiert. Es sollen also theoretisch gewonnene Hypothesen empirisch überprüft werden. 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. Am Ende werden Schlussfolgerungen für Praxis und Forschung formuliert.

Wichtig war uns der Einbezug verschiedener Forschungsmethoden. Wir gingen davon aus, dass die Verbindung verschiedener Methoden die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht. Die Stichproben und Instrumente sind in Neuenschwander et al. (2003a, b, c, d, e) dokumentiert. 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 je für die Eltern, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen entwickelt und eingesetzt. 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. Insgesamt konnten wir im Spätherbst 2002 klassenweise 1153 Schülerinnen und Schüler aus 64 Klassen sowie 1023 Eltern und 183 Lehrkräfte befragen. Die Stichprobe ist repräsentativ für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Während der Datenorganisation konnten wir die jeweils entsprechende Eltern-, Schüler- und Lehrerinformation einander zuordnen.

Einschränkend müssen wir darauf hinweisen, dass Ehemänner und Ehefrauen keineswegs immer die gleichen Meinungen vertreten. Wenn im Folgenden in Zusammenhang mit unserer Elternbefragung von Eltern die Rede ist, ist eigentlich die wichtigste Bezugsperson mit Elternfunktion gemeint, die im Alltag am meisten Zeit mit dem Kind verbringt. Von insgesamt 1023 ausgefüllten Elternfragebogen war dies in 859 Fällen die leibliche Mutter (84 Prozent Mütter) und in 147 Fällen der leibliche Vater. Lediglich in 10 Fällen füllte eine andere Bezugsperson den Fragebogen aus (zwei Stiefväter, eine Grossmutter, eine Pflegemutter, zwei Pflegeväter, vier 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.

Um die Eltern mit Migrant\*innenbiografie besser erreichen zu können, wurden die Elternfragebogen in die fünf Fremdsprachen übersetzt, die im Kanton Bern am häufigsten gesprochen werden, nämlich Italienisch, Spanisch, Albanisch, Serbisch und Türkisch.

*Drittens* wurden Leistungstests in Mathematik und Deutsch (Muttersprache) entwickelt, die ergänzend zu den Zeugnisnoten Informationen über die Leistungen der Jugendlichen vermittelten.

Wichtig waren uns *viertens* halbstrukturierte Interviews, die qualitativ und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Sie wurden sowohl zur Hypothesenbildung als auch zur Illustration von Thesen und statistischen Ergebnissen eingesetzt. Wir führten mit sechs Tripletten von Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern solche

problemzentrierte Interviews durch und werteten sie kasuistisch und vergleichend aus (vgl. Kapitel 5.2 und 5.3). Mit Triplette meinen wir die Lehrperson, den Elternteil und die Schülerin/den Schüler, die an der gleichen Fallgeschichte beteiligt waren. Diese drei Interviews pro Fallbeispiel wurden unabhängig voneinander und in engem zeitlichem Abstand (das heisst innerhalb eines Tages) durchgeführt. Sie erlauben es, das gleiche Fallbeispiel mehrperspektivisch auszuwerten.

Schon jetzt soll 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 zuerst nur querschnittlich angegangen werden, bevor auf sicherer wissenschaftlicher Grundlage ein aufwändiges, aber notwendiges Längsschnittprojekt geplant wird. Wir sind uns bewusst, dass mit diesem querschnittlichen Design die gestellten Fragen nur teilweise beantwortet werden können.

Aufgrund dieses Vorgehens wird der Bericht in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil (Kapitel 1 und 2) wird in die Thematik eingeführt. Im zweiten Teil wird die theoretische Argumentation verfeinert, auf überprüfbare Hypothesen zugespitzt, operationalisiert und einschlägige Ergebnisse der eigenen Studie werden präsentiert. Diesen Teil gliedern wir in drei Kapitel: In Kapitel 3 wird die Frage der Beziehung zwischen Familie und Schule aus Sicht der Eltern, der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler analysiert. In Kapitel 4 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 Modell zur Erklärung von Schülerleistungen und von Unterrichtsstörungen entwickelt und empirisch geprüft. In Kapitel 5 wird der Blick von den Eltern auf die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit gelenkt, es werden ihre Bedingungen analysiert, aber auch Zusammenhänge mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit der Lehrerbelastung herausgearbeitet. Es wird gezeigt, wie der Gesetzgeber die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit konzipiert, wie sie umgesetzt wird und welche Konsequenzen daraus für die Chancengleichheit resultieren. Im dritten Teil (Kapitel 6) werden aus den Ergebnissen einige Schlussfolgerungen für Praxis und Forschung abgeleitet.

## 2 Begriffe und Positionen

Die aufgeworfenen Fragen lassen sich nicht mit einem einzigen theoretischen Ansatz bearbeiten. Vielmehr beziehen wir uns auf vier verschiedene Diskussionsstränge: (a) Folgen der gesellschaftlichen Modernisierung für Schule und Familie, (b) Vergleich von Schule und Familie in systemtheoretischer Optik, (c) Debatten um Schulqualität sowie (d) die Diskussion um Chancengleichheit. Dabei handelt es sich eher um Problemfelder und öffentliche Diskussionsstränge als um geschlossene Theorien. Sie argumentieren auf sehr unterschiedlichem Niveau. Dies passt gut zum vorliegenden Ansatz, da keine Theorie überprüft wird, sondern ein Problem im Praxisfeld mit wissenschaftlichen Ansätzen bearbeitet werden soll. Die Ansätze liefern aber eine Begrifflichkeit, mit der die aufgeworfenen Fragen analysiert werden können, und sie richten die Aufmerksamkeit auf kritische Punkte. Sie bilden je eigene Sichtweisen, wie das Verhältnis von Familie und Schule, Eltern und Lehrpersonen, gedacht werden könnte. Sie thematisieren verschiedene Aspekte und lassen sich widerspruchsfrei miteinander kombinieren.

### 2.1 Gesellschaftliche Modernisierung

Während des 20. Jahrhunderts entstanden viele verschiedene Lebensformen (Welsch 1988). Mit der steigenden Ehescheidungsquote, die nach der Jahrtausendwende die 50-Prozent-Marke in der Schweiz erreicht hat, existieren neben der bürgerlichen Kernfamilie mit zwei Elternteilen und ein bis zwei Kindern immer häufiger andere Familienformen. Es gab zwar diese Familienformen auch in früherer Zeit, doch erhielten sie in den letzten Jahrzehnten neben der bürgerlichen Kernfamilie eine immer höhere Akzeptanz. Die *Familie* veränderte sich (Herzog, Böni & Guldemann 1996). Im Zentrum stehen die überdauernde Kommunikation zwischen Eltern oder Elternvertretungen und Kindern sowie das Zusammenleben zweier oder mehrerer Generationen.

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 des Familienalltags beitragen. Familien unterscheiden sich nicht nur nach ihrer sozialen Lage und in ihrer Zusammensetzung (Strukturaspekte). Sie besitzen auch eine hohe Autonomie, wie sie die gemeinsame Zeit strukturieren, welche Werte als wichtig beziehungsweise unwichtig erachtet wer-

den oder wie die Verantwortlichkeiten zwischen Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Kinderbetreuung in der Familie verteilt werden.

Gleichzeitig erhielten individuelle Bedürfnisse 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. In dieser Sichtweise kommt auch die Auseinandersetzung mit der so genannten Schwarzen Pädagogik (Miller 1983) zum Tragen. Die Idee verbreitete sich, dass 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 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 verbreitet hat, aber keineswegs Konsens findet. Vielmehr wird sie von manchen Eltern als Entwicklung gelobt, von anderen als Dekadenz diskreditiert. Es ist gerade Kennzeichen der Pluralität, dass es keinen breiten Erziehungskonsens gibt, wenn von der Verurteilung extremer Negativformen wie zum Beispiel Verwahrlosung und Gewalt gegen Kinder abgesehen wird.

Auch die *Schule* wurde von Modernisierungsschüben erfasst. Eine Schulreform folgt der nächsten, ohne dass die Schulkritik verstummt. Lehrplanarbeit ist ein kontinuierliches Projekt, weil offenbar 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 1960er 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 Schulversuchen und in der Diskussion um die Basisstufe mit weitreichenden Konsequenzen hinterfragt (vgl. zur Geschichte der Schulklasse zum Beispiel 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, die dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin gerecht wird, mit hohen Anforderungen an die beteiligten Personen einher. Neben der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung müssen Lehrkräfte zahlreiche zusätzliche Aufgaben übernehmen. Erziehung und Unterricht von Kindern sind in pluralistischen Gesellschaften erschwert (Scott-Jones 1993), weil

das gegenseitige Verständnis heterogener Gruppen spontan fehlt beziehungsweise erst geschaffen werden muss. Entsprechend schnitten Länder, die eine pluralistisch-multikulturelle Zusammensetzung aufweisen, im Vergleich zu Ländern mit eher monokultureller Zusammensetzung im Leistungstest der PISA-Studie schlechter ab. Heterogenität und Pluralität werden erst dann zu einer Entwicklungschance, wenn ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung geschaffen werden kann. Denn in der Pluralität liegt prinzipiell ein grosses Anregungspotenzial für die Entwicklung 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 gestaltet. Entsprechende Konzepte zur Schul- und Unterrichtsorganisation befinden sich allerdings erst in Entwicklung. Möglicherweise sind Konzepte des kooperativen Lernens weiterführend (vgl. zum Beispiel Slavin 1995).

Während dieser Modernisierungsprozesse, die nur stichwortartig angedeutet werden können, 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 und umgesetzt. Ein Problem liegt in der Spannung zwischen der Unterschiedlichkeit und Unvereinbarkeit der heterogenen Elternerwartungen einerseits, welche einen radikal individualisierenden Unterricht fordern, und dem Prinzip des Klassenunterrichts andererseits, von dem ein Synergieeffekt 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 und 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- beziehungsweise bedürfnisorientiert arbeitet. Diese sind bei Privatschulen zweifellos deutlich stärker ausgeprägt als bei Staatsschu-

len, 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 eher wenig erfasst. Immerhin soll sich aber die Staatsschule auch in der Schweiz verstärkt bei Kindern und Eltern um Akzeptanz bemühen (vgl. etwa 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 Kinder sollten intellektuell gefördert werden, die Bedürfnisse der Kinder sollten befriedigt werden, damit die Kinder zufrieden sind. Sie sollten 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, ihr Auftrag, ihre Struktur, ihre Organisation als staatliche und öffentliche Institution, von den Lehrpersonen selber oder aber vom Staat beziehungsweise 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 beziehungsweise 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, als 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 Elternräte repräsentieren, jedenfalls nur teilweise 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 engagie-

ren wollen. 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.

## 2.2 Systemtheorie

Einen zweiten Bezugspunkt der Analyse bildet die Systemtheorie. In einer systemtheoretischen Argumentation werden Schule und Familie als zwei getrennte soziale Systeme gedacht (Tyrell 1985), die Funktionen in einem übergeordneten System, im Erziehungssystem, übernehmen. Es wird also nicht von einer hierarchischen Verschachtelung von Systemen ausgegangen, sondern von funktionalen Bezügen. Das bedeutet: 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 (zum Beispiel 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 die formale Qualifikation (Schülerbeurteilung) übernommen.

Soziale Systeme werden als offen, aber recht autonom gedacht und bilden ein Handlungszentrum (Neuenschwander 2005). Ihre Binnenstruktur entsteht aus der Kommunikation zwischen den Personen, die zum System gehören und in diesem System besondere Aufgaben beziehungsweise Rollen übernehmen. Die Kommunikation bildet den Basisprozess in sozialen Systemen. Im Vollzug von Kommunikation verarbeitet ein soziales System seine Informationen, baut Strukturen auf und verändert sie – das System erhält seine spezifische Dynamik. Typischerweise verlaufen Kommunikationsprozesse in Systemen nicht linear, sondern zirkulär. Die Bestimmung von Ursache und Wirkung wird zu einer Frage der Interpunktion (Watzlawick, Beavin & Jackson 1990): Es ist dem Beobachter überlassen zu entscheiden, an welchem Punkt eine kommunikative Sequenz beginnt; dies 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 Stunde 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. Anders als bei Maschinen ist das Ergebnis von Systemprozessen nicht vorhersehbar

(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 Anfang des Schuljahres 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 (so genannte nichttriviale 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 Abweichung etwa zur Position von Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Janson & Van Voorhis (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, wenn wir von gelegentlichen Unterrichtsbesuchen absehen, bei denen 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 Hauptfunktion der Familie 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 3). Die Familie bildet damit den primären Bezugskontext, in dem die Heranwachsenden eine sichere Bindung zu erwachsenen Bezugspersonen aufbauen können, ihre Identität sowie grundlegende Werte und Einstellungen entwickeln können und der den Heranwachsenden das Überleben sichert.

Die Bedeutung der Familie ist insbesondere für Kinder in der frühen Kindheit und im Vorschulalter sehr hoch. In der Familie sollen die Heranwachsenden lernen, die alltäglichen Anforderungen selbständig zu meistern und ihren Alltag befriedigend zu gestalten. Im Gegensatz dazu erhielt die Schule den Auftrag, Lernprozesse zu initiieren und zu beeinflussen, die von der Familie nicht ausgelöst werden können, aber im Sozialisationsprozess eine hohe Bedeutung besitzen.

Systeme und ihre Subsysteme besitzen eigentümliche *Funktionen*. Es wurde bereits 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 (Neuenschwander 2005). Es wird davon ausgegangen, dass soziale Systeme aufgrund ihrer spezifischen Funktion und Autonomie je eigene Perspektiven einnehmen, wie Probleme und Gegenstände wahrgenommen und interpretiert werden. Wir vermuten also, dass verschiedene Typen von Systemen unterschiedliche 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, daraus ergeben sich 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 zentral, wenn nicht entscheidend, aus wessen Perspektive eine Problemstellung analysiert und beschrieben wird. Es wird vermutet, dass ein Gegenstand je nach Perspektive sehr unterschiedlich beschrieben werden kann. Oder ein weiteres Beispiel: Wenn Eltern und Lehrperson sehr unterschiedliche Erziehungswerte vertreten, wie es insbesondere bei Migranteltern und bildungsfernen Eltern der Fall ist, ist der Übergang zwischen Familie und Schule für ein Kind erschwert, weil es sich beim Übergang von einem Kontext in den anderen stärker umstellen muss. Diese besondere Anpassungsleistung, die mehrmals täglich innerhalb von kurzer Zeit erbracht werden muss, wird für das Kind dann zum Problem, wenn Eltern und Lehrpersonen ihren Differenzen gegenüber intolerant sind und wenn sie miteinander konfliktieren.

So viel sei vorweggenommen: Konflikte zwischen Familie und Schule entstehen bei unklaren Grenzen beziehungsweise bei Grenzverletzungen und Missverständnis-

sen. Wenn Kinder den Rollenwechsel beim Übergang Familie-Schule nicht vollziehen können, wenn Eltern sich in den schulischen Aufgabenbereich oder wenn Lehrpersonen sich 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 aufrechtzuerhalten (Elternarbeit als Innovationsquelle für die Schule beziehungsweise 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 auseinander setzen muss. 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 unterschiedlichem Alter. Entsprechend sind Schulen wegen ihrer Grösse in Unterrichtseinheiten gegliedert. Diese Unterrichtseinheiten oder Schulklassen sind der Familie in ihrer Struktur eher vergleichbar als die Schule als Ganzes, auch wenn sie grösser sind als Familien. In Familie und Schule basieren die Beziehungen nicht auf Freiwilligkeit: In der Familie besteht eine lebenslange, oft 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, geografischer Distanz zum Wohnort und je nach Schulform auch 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 das Niveau an Intimität wie in 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 Freundschaftsbeziehungen eher an die Gleichaltrigen beziehungsweise 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 Kinder kennen sich über Jahre und haben oft auch bei intimen Fragen Wissen übereinander, während die Lehrer-Schüler-Beziehung professioneller, distanzierter ist. Lehrpersonen kennen die Schülerinnen und Schüler jenseits des Leistungsbereichs oft nur oberflächlich. Bezogen auf die Familie, entsteht zusammenfassend 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, als 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 gut annähern.

Diese Beispiele zeigen, dass sich nicht nur die Funktionen, sondern auch die Strukturen 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 respektive eine hohe Anpassung mit sich bringen. Erfahrungen und Wissen der Familienmitglieder sind aufgrund der hohen kommunikativen Dichte recht stark aufeinander abgestimmt. 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 soziale Störungen im Unterrichtsverlauf.

Wird der Blick auf grössere 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 Klassen ist dafür langfristig zu wenig stabil, der Status der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zur Lehrperson bleibt erhalten. Während sich Jugendliche von ihren Eltern ablösen, gibt es auch auf Sekundarstufe keine analogen Veränderungen im Verhältnis Lehrperson-Jugendliche. Ebenso wenig unterscheidet sich die Struktur des Unterrichts zwischen den verschiedenen Schulstufen. Unterrichtsentwicklung wird vielmehr mit Innovation 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 abstrakte Begrifflichkeit der Systemtheorie 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.

## **2.3 Schulqualität: Wichtigkeit von Elternmerkmalen**

Schulen stehen – wie schon skizziert – 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 (zum Beispiel PISA-Studie). 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 ergeben sich die Fragen, ob und wie Eltern die Leistungen und das Verhalten ihrer Kinder im Unterricht beeinflussen. Das Problem spitzt sich unter den eingeführten systemtheoretischen Prämissen zu, wonach einerseits Familie und Schu-

le/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 so weit verinnerlicht haben, dass diese das Verhalten auch bei einem Rollenwechsel, wie er bei synchronen und diachronen 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 konkurrenziert und ersetzt (sekundäre Sozialisation).

Daneben kann sich das Elternverhalten über Lehrpersonen auf das Schülerverhalten auswirken. Lehrpersonen können ihr kindbezogenes Verhalten aufgrund von Erkenntnissen, die aus der Zusammenarbeit mit Eltern gewonnen worden sind, 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 Rückkoppelungsschlaufen. 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 Watzlawick et al. (1990) dürfte es auch hier nicht möglich sein, Ursache und Wirkung schlüssig zu trennen. 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 Prozessabschnitt von den Eltern zu den Kindern. Wir wissen, dass wir damit die Feedbackprozesse (von den Kindern zu den Eltern) unterschlagen. Dies gilt umso mehr, als unser querschnittliches Forschungsdesign keine kausalen Aussagen

zulässt. Insofern erlaubt unser Forschungsdesign nicht, diese theoretisch postulierten Kreisprozesse empirisch zu untersuchen.

### 2.3.1 Schülerleistungen

Obwohl Schülerleistungen durch vielfältige schulische und ausserschulische Faktoren bedingt sind (vgl. etwa Helmke & Weinert 1997, aber auch ausführlicher in Kapitel 4), wird immer wieder eine Steigerung des Schulerfolgs 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 nützen, 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 auseinander zu setzen. 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. Das bedeutet aber auch, dass damit das Anregungspotenzial der kindlichen Umwelt verkleinert wird, wodurch die Entwicklung des Kindes gebremst werden kann.

Die Debatte um Schulqualität hat weniger eine elaborierte Schultheorie hervorgebracht, als vielmehr unzählige Evaluations- und Wirkungsstudien motiviert, welche Merkmale von guten Schulen identifizieren sollten (zum Beispiel Übersicht in Fend 1998). Die Befundlage ist entsprechend komplex, unstrukturiert und unübersichtlich (Neuenschwander 2005). 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 auf die Schülerleistungen angeführt.

Die Abhängigkeit der Schülerleistung von der Schicht der Familie wurde zuletzt von der PISA-Studie, einer internationalen Studie zum Schulleistungsvergleich, repliziert (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. die Studien von Jacquelynne Eccles). Wenn die Eltern einen hohen Ausbildungsabschluss erreicht haben und 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 bis 70 Prozent (vgl. Weinert 1990). Auch Persönlichkeitsdimensionen wie zum Beispiel Ängstlichkeit, Extraversion und Temperament werden in hohem Mass vererbt. Damit vererben Eltern Gene an ihre Kinder, welche das Erreichen eines hohen Ausbildungsabschlusses wesentlich beeinflussen. Überdies üben Eltern auch einen indirekten genetischen Einfluss auf ihre Kinder aus, weil Kinder aufgrund ihrer Gene ihre Umwelt gestalten und diese wiederum die Entwicklung der Kinder steuert. 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 3.3). Dabei scheinen Art, Menge und Häufigkeit der Hausaufgaben eine eher geringe Verantwortung für den Schulerfolg zu haben (zum Beispiel Hascher & Bischof 2000, Trautwein, Köller & Baumert 2001). Günstiger ist eine autonomiefördernde, nicht direkte Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben (Wild 1999). In den letzten Jahren erhielt ausserdem die Diskussion über den ausser schulischen Zusatzunterricht und die Schulung der Kinder in der Familie (so genanntes «Home Schooling») grössere Aufmerk-

samkeit, nicht zuletzt wegen der 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, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley (1983, Eccles Parsons, Adler & Kaczala 1982) vermutet, dass Erwartungen, Werte und Attributionen von Eltern gegenüber ihren Kindern den zentralen Erklärungsansatz bilden. Die wenigen vorhandenen 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 dürften Elternerwartungen das (Leistungs-)Verhalten des Kindes noch stärker beeinflussen (Reynolds & Gill 1994). Attributionen bestimmen 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», zum Beispiel 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 ihrer Kinder, welche im Sinne von «self-fulfilling prophecies» verhaltenssteuernd werden können. Vor allem die Leistungserwartungen der Eltern an ihre Kinder, 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, das heisst mit deren Intelligenz oder Anstrengung, oder external, das heisst mit äusseren Begleitumständen.

Diese Konzepte und Befunde zeigen, welche vielfältige Prozesse zwischen Eltern und Schülerleistungen ablaufen. Allerdings beziehen sich fast alle Studien auf den US-amerikanischen Kontext, so dass 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 zustande kommen.

### 2.3.2 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 so genannte Problemschüler, Langeweile, Unzufriedenheit mit dem Lehrangebot/der Lehrperson, Konflikte in der sozialen Klassendynamik oder eine Kombination dieser Gründe verantwortlich sein (vgl. Neuenschwander 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 Dachverbands der Lehrerinnen und Lehrer 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 und ihnen Verantwortung für das Schülerverhalten im Unterricht zu übertragen. Durch die Koordination der Bemühungen soll die Erziehungswirkung erhöht werden. 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 verleiten 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 (so genannten Problemschülern) und weisen der sozialen Dynamik im Unterricht geringere Bedeutung zu. Es dürfte aber lohnenswert sein, empirisch den Stellenwert der Eltern für das Entstehen von Unterrichtsstörungen zu untersuchen, um eine wissenschaftliche Grundlage bereitzustellen, ob solche Attributionsmuster berechtigt sind oder nicht.

## 2.4 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: Die beruflichen Chancen von Kindern sollen nur aufgrund ihres individuellen Potenzials und ihrer Leistung und unabhängig von ihren familiären Ressourcen festgelegt werden. Chancengleichheit setzt also Ungleichheit voraus. 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 beeinflusst?

Der hohen Bedeutung der Eltern zur Erklärung von Schülerleistungen steht die Forderung nach sozialer Gleichheit gegenüber, wonach Kinder unabhängig von Schichtzugehörigkeit, Wohnort und Geschlecht, unabhängig von ihrer familiären Herkunft gleiche schulische und berufliche Chancen erhalten sollen (Ditton 1993). Schulen sollten demnach soziale Ungleichheit ausgleichen. Es erstaunt nicht, dass Schulen diese hohe Forderung nicht wirklich umsetzen können. Bereits das individuelle Poten-

zial (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 machen, sondern die Zugänge zu verschiedenen qualifizierten Anschlusslösungen verteilen soll. Die Schule müsste 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 Migrant\*innenbiografie sowie Kindern auf dem Land schlechtere Chancen attestiert (vgl. ausführlich Ditton 1993). Bei Mädchen hat sich dies aber insofern verändert, 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 gilt im Unterschied zur deutschen Bildungsexpansion der 1970er Jahre, welche die Chancengleichheit nicht substanziell verändern konnte. Einzig bei den höheren wissenschaftlichen Abschlüssen (ab Doktorat) gibt es noch Geschlechtereffekte, wobei grosse Unterschiede zwischen den Fächern vorliegen. Immer mehr Frauen sind in den letzten Jahren in Kaderpositionen von Wirtschaftsunternehmen vorgerückt, so dass die Ungleichheit tendenziell abgenommen hat.

Bei den Migrant\*innen und Migranten müssen zwei Gruppen unterschieden werden: Flüchtlinge haben weiterhin geringere Chancen einer schulischen Karriere und des beruflichen Aufstiegs. 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 Migrant\*innen 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 (Kompensations- these). Umgekehrt kann die These formuliert werden, dass bildungsnahe Eltern, das heisst 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 einen kritischen Prozess beim Entstehen von Bildungsbevorzugungen beziehungsweise -benachteiligungen darstellt. In dieser Zusammenarbeit kommen Ungleichheiten zwischen den Familien direkt zum Tragen. Je stärker sich die Zusammenarbeit auf die Schülerleistungen auswirkt, desto kritischer wird die Gestaltung der Zusammenarbeitsformen, um Chancenungleichheit nicht zu verstärken.

## 2.5 Konzepte der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit

In diesem Kapitel soll auf der Grundlage der vier eingeführten Problemzonen auf Konzepte der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eingegangen werden. Damit wird der Blick von übergeordneten theoretischen Diskussionen auf die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit konkretisiert. Sie bildet eine Art Verbindung dieser Systeme und hat eine eigene Qualität. Es ist besondere Theoriearbeit nötig, weil die Frage in der wissenschaftlichen Literatur bisher vernachlässigt worden ist und weil die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen 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 Einstellungen keineswegs immer einig sind. Diese innerfamiliäre Differenzierung muss zur Vereinfachung der komplizierten Diskussion unterschlagen werden und sollte in zukünftigen Studien genauer analysiert werden.

## 2.5.1 Frühere Arbeiten und Ansätze

Spätestens seit der Reformpädagogik wurden Konzepte zur Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit entwickelt (Überblick in Melzer 1985). Beispielsweise erwarteten Waldorf-Schulen seit ihrer Gründung ein hohes Engagement der Eltern bei Schulanlässen (zum Beispiel 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 (zum Beispiel König 1982, Leist 1986, Dusolt 1993, Hughes, Wikeley & Nash 1994, Reichgeld 1994, Hennig & Ehinger 1999, Rüegg 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 und was überhaupt eine gute Zusammenarbeit bedeutet. 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 selten grundsätzlich 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 Migranteltern 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 untersucht noch evaluiert (vgl. etwa Hennig & Ehinger 1999). Sie werden traditionell in der Unterstufe, 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 ist die Zusammenarbeit im Kanton Bern vor allem bei schulischen Übertritten (Selektion in die Sekundarstufe I) gesetzlich festgeschrieben und 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 wurde 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 und wie die Lehrer-Eltern-Kommunikation verbessert werden kann (Übersicht in Henderson & Mapp 2002). Mit einem höheren Elternengagement erhoffte man sich die Verbesserung der Schule ohne Folgekosten. Eltern sind in der Regel am Schulerfolg ihrer Kinder interessiert 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 (zum Beispiel Besuch von kulturellen Veranstaltungen, Bibliothek usw.)
- Entwicklungsförderliche familiäre Umwelt (zum Beispiel 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 bei den Hausaufgaben durch die Eltern
- Eltern-Kind-Kommunikation über die Schule (zum Beispiel Beratung über Schullaufbahnentscheidungen, Schulprobleme usw.)
- Schule-Familie-Kommunikation (zum Beispiel 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 sicherzustellen, 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). Er 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 (zum Beispiel Scheerens & Bosker 1997), aber auch die Akzeptanz der Schule gegenüber den Eltern sicherstellen.

Eine andere Strukturierung schlugen Epstein, Coates, Salinas, Sanders & Simon (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 einzu beziehen, 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 beziehungsweise 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, Freizeitanimation, 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 (vgl. Kapitel 3). 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. Aus Europa und vor allem aus der 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 bei der Frage, ob die Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit die Schülerleistungen steigert (zum Beispiel Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum & Aubey 1986, Bempechat 1990, Eccles 1993, Grolnick & Slowiaczek 1994, Griffith 1996, Watkins 1997, Überblick zum Beispiel in Henderson & Mapp 2002). Ob Effekte gefunden worden sind, hängt 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 negative Korrelationen zwischen der Häufigkeit der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit und Schülerleistungen (Watkins 1997, Downey 2002, Schweiz: Rüesch 1998): 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 Eltern-einbezug 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 (Chancengleichheit, Konflikte). 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.

## 2.5.2 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 geteilte 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**

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.

Länger dauernde Kommunikationssequenzen ermöglichen den Aufbau so genannter konsensueller Kreise (vgl. aus der Biologie: 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 Konsenses» längere Kommunikationssequenzen.

### **Perspektivendifferenz**

Bereits wurde angedeutet, dass die Kommunikation nicht nur aufgrund unterschiedlicher Rollen erschwert wird, sondern auch aufgrund verschiedener Wahrnehmungs-

perspektiven (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 3). Während Eltern die Entwicklung ihres Kindes am Herzen liegt, meint das Klassenprinzip, an dem sich viele Lehrpersonen orientieren, die Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler. Während die Eltern in der Regel eine umfassende Erziehung ihres Kindes verfolgen, unterstützen Lehrpersonen im Unterricht den fachlichen Lernprozess und den Wissensaufbau. Diese zwei Beispiele veranschaulichen die Unterschiedlichkeit der Aufgaben von Eltern und Lehrpersonen.

Die verschiedenen 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.

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 Elternräten vermögen sie ihre Interessen gegenüber der Schule verstärkt anzubringen und durchzusetzen. Dies mag ein Grund dafür sein, dass bei der Gründung von Elternräten oft von Elternmitwirkung, das heisst der Mitgestaltung der Schule durch die Eltern, gesprochen wird.

Allerdings beeinflusst diese Debatte die Elternmotive zur Zusammenarbeit mit Lehrpersonen. Eltern klagen zwar in der Regel einerseits, keine Zeit für eine intensive Lehrerzusammenarbeit aufbringen zu können (vgl. auch Kapitel 5.4). Andererseits interessieren sie sich typischerweise dafür, wie sie ihrem Kind im Unterricht optimale Lernbedingungen schaffen und wie sie ihr Kind optimal unterstützen können. Sie sind motiviert, mit Lehrpersonen zusammenzuarbeiten, weil sie damit die Situation ihres Kindes zu verbessern hoffen oder weil sie ein Problem ihres Kindes alleine nicht

lösen können (zum Beispiel 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 die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit in der Regel zu Beginn eines Schuljahres. In unverkrampftem Rahmen kann Vertrauen aufgebaut werden, welches beim Auftreten unerwünschter Situationen eine Basis für die Problemlösung bildet. Dafür organisiert die Schule immer häufiger Elternabende oder Schulanlässe mit Festcharakter am Schuljahresanfang, welche 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 Konsenses» gezogen werden (vgl. oben). Dazu gehört ein themenbezogener Informationsaustausch respektive die Erarbeitung gemeinsamer Problemdefinitionen. Handlungsziele und Handlungspläne, aber auch kognitive und emotionale Prozesse der Handlungsregulation von Lehrpersonen und Eltern müssen aufeinander so weit 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. Das heisst, Vereinbarungen zwischen Eltern und Lehrpersonen müssen diese in ihrem Kontext realisieren, gegebenenfalls gegen die Interessen von Personen (Ehepartner, Kindesinteressen) durchsetzen, welche im Eltern-Lehrer-Gespräch nicht anwesend waren (zum Beispiel abwesender Elternteil, Geschwister, Mitschüler und andere). 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 neu organisieren.

### **Funktionen der Elternarbeit**

Die Analyse der Motive von Eltern und Lehrpersonen zur Zusammenarbeit weist auf verschiedene zugrunde 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 allenfalls der weiteren Öffentlichkeit zu erhalten und zu stärken. Aus Sicht der Lehrpersonen wird die Elternarbeit zu einer Strategie, die Akzeptanz für die Schule und die eigene Unterrichtspraxis zu erhöhen. Aus Sicht der Eltern ist die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit ein Mittel zur Mitbestimmung über Schul- und Unterrichtsprozesse. Im 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 zu Entwicklung und Anpassung motiviert. Umgekehrt können Lehrpersonen über die Elternarbeit versuchen, 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 durch die 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 sollte man aber nicht hinter die bereits dargestellte Paradoxie zurückfallen, die im Begriff der Chancengleichheit steckt. Denn möglicherweise erhöht die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit – wie gezeigt worden ist – gerade die Chancenungleichheit. Insofern könnte die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit faktisch gerade die umgekehrte Wirkung haben, als intendiert ist.

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. Ein Konzept kann den Schwerpunkt der Akzeptanzsicherung haben, die Entwicklungsbedingungen des Kindes zu verbessern versuchen oder eine der anderen beschriebenen Funktionen ins Zentrum stellen. Mit dieser Strukturierung in vier Funktionen können Schulen Massnahmenpakete entwickeln, mit welchen Strate-

glen sie die einzelnen Funktionen erfüllen wollen. Die Ergebnisse zu den 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 querschnittlichen 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 5.4). 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 eine zwar vielleicht bescheidene, aber nutzbringende Funktion erhält.

Die Ergebnisdarstellung wird aber nicht nach diesen vier Hypothesen strukturiert. Denn die Untersuchung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit bildet nur eine Teilfragestellung dieser Untersuchung (Kapitel 5). Es soll hingegen in der folgenden Argumentation das Verhältnis von Eltern und Schülerleistungen beziehungsweise Unterrichtsstörungen im Zentrum stehen. Eltern dürften nicht nur durch die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen beeinflussen. Vielmehr wird zuerst grundsätzlich zu untersuchen sein, wie die Kontexte Schule und Familie zueinander stehen (Kapitel 3) und wie die Eltern einen direkten Einfluss auf ihre Kinder im Unterricht ausüben (Kapitel 4).



# 3 Differenzen zwischen Schule und Familie

## 3.1 Prinzipielle Differenzen

Familie und Schule ist gemeinsam, dass sie zentrale Sozialisationsinstanzen des Kindes sind. In beiden sozialen Systemen spielt das Kind eine herausragende Rolle. Viele Tätigkeiten der in den beiden Systemen agierenden Menschen sind auf die Förderung und Entwicklungsunterstützung der Heranwachsenden ausgerichtet. Neben dieser Gemeinsamkeit gibt es wesentliche Unterschiede. Aus systemtheoretischer Sicht sind Differenzen zwischen Familie und Schule bezüglich der Funktion, Struktur und Prozesse beschreibbar. Sie stehen in Kapitel 3 im Vordergrund.

Anknüpfend an die Diskussion in Kapitel 2.2 wird in Kapitel 3.2 zuerst in bildungssoziologischer Sicht eine nähere Beschreibung der Funktionen der beiden Institutionen vorgenommen. Beide soziale Systeme, Familie und Schule, beschäftigen sich mit dem Kind, jedoch mit unterschiedlichen Funktionen sowie räumlich und zeitlich getrennt. In Kapitel 3.3 werden empirische Ergebnisse zur Grenze zwischen Familie und Schule dargestellt und im Fazit (Kapitel 3.4) die Notwendigkeit eines adäquaten Umgangs mit ihnen im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Schule und Familie diskutiert.

Nebst Unterschieden, die vor allem der theoretischen Klärung verpflichtet sind, gibt es eher praktisch begründete. Dazu gehören Wahrnehmungsdifferenzen zwischen Familie und Schule. In Kapitel 2.2 wurde bereits darauf hingewiesen: Menschen aus unterschiedlichen Systemen nehmen unterschiedliche Perspektiven ein und betrachten und bewerten Wirklichkeit unterschiedlich. Referenzen oder Normen, auf die sich Einschätzungen von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und Eltern beziehen, können sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Lebenssituationen und Funktionen erheblich unterscheiden und in Dialogen des Alltags gleichsam aufeinander prallen. Das soll an einem Beispiel illustriert werden: Das Einmaleins spielt in der Schule, aber auch in vielen Familien eine Rolle. Funktional gesehen besteht ein wesentlicher Unterschied: In der Schule ist das Thema des Einmaleins Element eines verordneten Qualifikationsprozesses, dessen Inhalte im Lehrplan festgeschrieben sind. In der Familie kann das Einmaleins durchaus auch eine Rolle spielen, aber es beizubringen wird nicht als eine zentrale Aufgabe der Familie betrachtet. Wenn es durch das Kind wider Erwarten der Eltern zum Beispiel beim Einkaufen oder im Spiel nicht adäquat eingesetzt werden kann, berühren sich die beiden Systeme. Es ergeben sich zum Beispiel die folgenden Fragerichtungen:

«Nehmt ihr die 6er-Reihe in der Schule denn nicht durch?» Dahinter steckt die *normative* Frage, ob der Sachverhalt im Aufgabenbereich der Schule liegen sollte.

«Ihr übt in der Schule das Schnellrechnen halt zu wenig!» In dieser Aussage kommt die *empirisch-deskriptive* Frage beziehungsweise Feststellung zum Ausdruck, dass die Schule die Norm «Beherrschen des Einmaleins» nicht erreicht.

Die normative Frage bringt zum Ausdruck, inwiefern die Bearbeitung eines Themas in der Schule erwartet wird. Der Sachverhalt wird als schulische *Norm* betrachtet, weil er eine Forderung an die Schule ausdrückt. Die empirisch-deskriptive Frage hingegen thematisiert nicht in erster Linie einen Sachverhalt als Norm, sondern deren *Ausprägung*. Im Vordergrund des Interesses ist die tatsächliche Erfüllung eines Anspruchs, nicht die Norm. Normative und empirisch-deskriptive Fragen lassen sich auch aus der Perspektive der Schule formulieren. Das geschieht etwa dann, wenn Lehrpersonen Unterstützungserwartungen an Eltern formulieren (normativer Aspekt) oder fehlende erzieherische Vorleistungen beklagt werden (empirisch-deskriptiver Aspekt).

In der Schulung der Kinder treffen sich öffentliches und privates Leben. Aufgrund der jeweiligen strukturellen, funktionalen und prozesshaften Unterschiede der beiden sozialen Systeme wird die Kommunikation zwischen Schule und Familie immer auch durch Differenzen in Wahrnehmung und Aufgabenzuschreibung bestimmt: Wie Schule und Familie ihre Aufgaben erfüllen, kann unterschiedlich wahrgenommen werden. Neben solchen empirisch-deskriptiven Differenzen können auch normative Aspekte Gegenstand von Differenzen sein, wenn unterschiedliche Aufgabenzuschreibungen vorliegen. Im nächsten Kapitel werden deshalb die grundsätzlichen Funktionen<sup>4</sup> der beiden Sozialisationsinstanzen dargestellt.

## 3.2 Die Funktionen von Schule und Familie

Die öffentliche staatliche Schule ist ein relativ junges Gebilde, das sich in der Schweiz als Institution im 19. Jahrhunderts flächendeckend verbreitet hat. Die Einführung der jungen Generation in tradierte Kulturgüter 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»

---

4 Der Begriff «Funktion» ist vieldeutig und meint allgemein eine Aufgabe, Tätigkeit oder Stellung. Hier wird er im Sinne von «Aufgabenzuschreibung» verstanden. Eine Zuschreibung enthält einen präskriptiven, Norm setzenden und einen deskriptiven, beschreibenden Aspekt. Die Aufgabe kann als Norm gesehen werden, weil sie durch den Funktionsträger erfüllt werden soll. Sie kann ebenso deskriptiv gesehen werden, weil damit die Tätigkeit beschrieben wird.

(Sandfuchs 2000, S. 10) mit. Mit der Schule übernimmt eine öffentliche Institution Aufgaben, die vorher mehrheitlich von der Familie und der Kirche wahrgenommen wurden.

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

1. Qualifikationsfunktion: Schule soll das gesellschaftlich notwendig erachtete Wissen und Können vermitteln, damit die Schülerinnen und Schüler sich erfolgreich am Berufs- und Beschäftigungssystem beteiligen und in dieser Welt zurechtfinden können.
2. Selektion und Allokation: Selektion wird als das Instrument verstanden, Schülerinnen und Schülern mittels Zeugnissen und Abschlüssen Berechtigungen – zum Beispiel zum Besuch bestimmter Schulformen, weiterführender 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), sind komplex, widersprüchlich (Schratz 1998, Gruntz-Stoll 1999) und zugleich spannungsreich miteinander verbunden. Seit es Schulen gibt, sind sie und ihre Aufgaben auch vielfältiger Kritik ausgesetzt. Dabei sind in erster Linie die Schule und ihre Wirkungen Gegenstand der pädagogischen, ökonomischen und bildungspolitischen Diskussion. Es werden etwa der Leistungsdruck, das Schulklima, die Unterrichtsmethoden und Verhaltensweisen von Lehrpersonen kritisiert. Seltener sind – zumindest explizit – die grundsätzlichen Funktionen der Schule im Visier der Kritik. Im Rahmen bildungspolitischer Schuldebatten wird zwar etwa die Selektionsfunktion hinterfragt, die Qualifikations- oder Integrationsaufgabe der Schule dagegen sind kaum in Frage gestellt (Hentig 1993, Diederich 1997, Oelkers 2000). Von der grundsätzlichen Ablehnung der mit der Schule installierten *Arbeitsteilung* zwischen Familie als Primär- und Schule als einer Sekundärsozialisationsinstanz mit oben genannten drei Funktionen ist jedoch nicht die Rede.

Die Familie gehört zweifellos «zu den ursprünglichsten Formen sozialer Zusammengehörigkeit» (Mitterauer 1991, S. 22). Sie 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 in Gillis 1997, S. 45) verstehen. Als Familie lässt sich heute nicht mehr nur die «Lebensgemeinschaft des verheirateten Elternpaars 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 Systemen unterscheidet. Dies zeigt sich in vier Bereichen: (i) Abgrenzung von anderen Personengruppen, (ii) privatem, umgrenztem Lebensraum, (iii) Dauerhaftigkeit der Beziehung aufgrund wechselseitiger Verpflichtung, Bindung und gemeinsamen Perspektiven und (iv) Nähe als physischer und emotionaler Intimität. Der hier verwendete Familienbegriff folgt diesem Verständnis einer *subjektiv konstruierten* 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>5</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. Als weitere Aufgaben nennt er Haushaltsführung, Gesundheit und Erholung (Regeneration), wechselseitige Hilfe, Kohäsion und emotionale Stabilisierung der Familienmitglieder. Auf die Kohäsions- und die Erziehungsaufgabe soll etwas näher eingegangen werden.

1. *Kohäsion und emotionale Stabilisierung der Familienmitglieder*: Die Verlagerung der Arbeit in ausserfamiliale 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 In-

---

5 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).

timisierung der Familie – insbesondere eine emotionale Aufladung der Eltern-Kind-Beziehung – zur Folge haben musste» (ebd.). Affektivität – das Äussern von Gefühlen beziehungsweise 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, Jugendliche und Erwachsene von grosser Bedeutung, aber auch eine anspruchsvolle Aufgabe.

2. *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- beziehungsweise Eltern- und Kindermerkmalen (vgl. Kapitel 2.3). 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 «*Unterhaltungspflicht*» (ZGB, Art. 276 ff.) mit sich, die durch Pflege und Erziehung oder Geldzahlungen geleistet wird. Zudem gilt es, die «*elterliche Sorge*» (ZGB, Art. 296 ff.) 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 familiäre Aufgabe nicht nur von psychologischer Bedeutung für die Kinder, sondern auch von gesellschaftspolitischem Interesse ist. Die oben aufgeführten Erwartungen an familiäre Leistungen sind kind- beziehungsweise familienbezogen zu sehen, aber ihre Qualität und ihr Umfang haben «Folgen für andere gesellschaftliche Teilbereiche, ja für den gesamten Sozialzusammenhang (...)» (Kaufmann 1995, S. 64). Von den kind- beziehungsweise familienbezogenen Funktionen 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 der an die menschliche Person gebundenen Ressourcen, also Gesundheit, Wissen, Motive und Kompetenzen, «sowohl die individuelle wie die kollektive Wohlfahrt abhängt» (ebd., S. 73).

Die Funktionen von Schule und Familie sind nicht statisch, sondern im Rahmen gesellschaftlicher Prozesse zu sehen, die der Wandel von der Agrar- zur Industrie- und Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft mit sich bringt. Es scheint weitgehend Konsens darüber zu herrschen, dass sich die Lebensverhältnisse und der Kontext von Kindern, ihren Familien und der Schule verändern. Grundlegend ist die zunehmende Ausdifferenzierung von Privatheit und Öffentlichkeit (Prost 1999, Mitterauer 1991). Durch die Trennung der Arbeit von Haus und Familie verschob sich die wirtschaftliche Funktion der Familie ausser Haus. Aufgrund der parallel verlaufenden Verschulung war es nicht mehr primäre Aufgabe der Familie, die Kinder für den Eintritt in die wirtschaftliche und politische Öffentlichkeit zu qualifizieren. Die heutigen Funktionen der Schule sind somit Ausdruck eines historischen Ausdifferenzierungsprozesses und damit einer Etablierung der Arbeitsteilung zwischen Schule und Familie. Die Schule qualifiziert Schülerinnen und Schüler, weist ihnen Berechtigungen und Möglichkeiten im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu und trägt zur Integration in die Gesellschaft bei. Die Familie schafft durch Pflege und Erziehung beziehungsweise ihre Sozialisations-effekte auf das Kind die Voraussetzungen, auf denen das Lernen im Bildungssystem aufbaut. Beide pädagogischen Institutionen,<sup>6</sup> die Schule und die Familie, reagieren mehr oder weniger auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse und gestalten sie mit. «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). Dieser von Prost allgemein beschriebene historische Prozess hat nicht nur Konsequenzen für die Ausgestaltung der jeweiligen Institution, sondern auch für die obigen Aufgabenzu-

6 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 & Schiefele 1986, S. 111). Sie bestimmt somit über Ziele, Inhalte und Methoden der Erziehung.

schreibungen, die Wahrnehmungen der Aufgabenerfüllung und damit für das Zusammenspiel der Funktionen von Schule und Familie in unserer Gesellschaft.

Oberflächlich betrachtet ergänzen sich Schule und Familie in ihren Aufgaben arbeitsteilig. Die Familie erzieht, die Schule unterrichtet. Im Alltag begegnen jedoch Lehrpersonen und Eltern immer wieder Differenzen bezüglich der jeweiligen Aufgabenzuschreibung und der Wahrnehmung der Aufgabenerfüllung. Dort, wo grosse Diskrepanzen zwischen erwarteter und tatsächlicher Leistung wahrgenommen werden, können Diskussionen oder Konflikte entstehen. Das ist nicht trivial, denn sogar dort, wo funktional eine Arbeitsteilung vorgesehen ist, besteht auf normativer Ebene Klärungsbedarf, wie am Beispiel der Erziehungsaufgabe gezeigt werden kann: In der allgemeinen Norm «Wohl des Kindes» treffen sich die Erziehungsverantwortung von Eltern und Lehrpersonen. Eltern und Lehrpersonen stehen als unabhängige Partner ihrer jeweiligen Erziehungsaufgabe arbeitsteilig gegenüber. Die Eltern haben dabei insoweit Vorrang, als ihre Pflicht die ganze Erziehung erfasst (Plotke 2003, S. 473). Das Vorrecht der Eltern auf Erziehung basiert auf der natürlichen Beziehung zum Kinde und ist gemäss Plotke vorrechtlicher Natur (ebd., S. 8) und gesetzlich anerkannt und geschützt (vgl. oben). Dem Vorrecht der Eltern auf Erziehung steht das übergreifende Interesse der Gesellschaft gegenüber, welche zur Erfüllung dieser Norm ebenfalls einen Anspruch auf Erziehung geltend macht. Ihre Erziehungsverantwortung ist rechtlich gesehen derjenigen der Eltern nachgeordnet. Beispielhaft zeigt sich dies im kantonal-bernerischen Volksschulgesetz (VSG): «Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder» (VSG, Art. 2 Abs. 1). Beide Bezugsgruppen des Schulkinde – die Lehrpersonen und die Eltern – tragen Erziehungsverantwortung, beide tragen ihre Vorstellungen von moralischen Grundsätzen und damit verbundenen «guten» Verhaltensweisen an das Kind heran. Wenn zwei die Verantwortung tragen, ist aber anzunehmen, dass es Themen und Sachverhalte gibt, wo sich eine Abstimmung in Bezug auf die Wahrnehmung dieser Verantwortung aufdrängt.

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen ist damit in zwei unterschiedliche Ansprüche eingebettet: die privaten Interessen der Familie mit umfassendem elterlichem Anspruch auf Erziehung und das öffentliche Interesse der Schule mit dem gesellschaftlichen Anspruch auf organisierte Sozialisation. Dabei leistet Schule ihren inhaltlich begrenzten Teil im Auftrag des Staates und nicht im Auftrag der einzelnen Eltern. Eltern müssen sich daher gefallen lassen, dass die Schule als staatliche Institution Stundenpläne, Ausbildungsgänge, Erziehungsmassnahmen, 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 beobachtet man gelegentlich bei der Setzung

von Stundenplänen: Mit der Setzung werden vor allem Eltern von Grundschulkindern manchmal unzumutbare zeitliche Einschränkungen und Opfer aufgebürdet. 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 rufen daher den Widerstand von Lehrpersonen und Lehrerorganisationen hervor. Diese wenigen Hinweise zeigen: Die verschiedenen Funktionen von Schule und Familie weisen Schnittstellen auf, die durchaus konfliktvoll sein können. «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» (Plotke 2003, S. 17).

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern kann es angesichts sich verändernder Lebensbedingungen sinnvoll sein, sich immer wieder normative und empirisch-deskriptive Fragen zu stellen: Was sollen Familien und Schulen typischerweise leisten und was leisten sie tatsächlich? Sind die der jeweiligen pädagogischen Institution zugeschriebenen Aufgaben noch adäquat? Ist die Arbeitsteilung klar? Von diesen normativen Fragen zu unterscheiden ist die empirisch-deskriptive Frage. Sie fragt, was Schule und Familie in der Regel auch tatsächlich leisten. Es ist eine empirische Tatsache und auch intuitiv plausibel, dass nicht alle Familien und alle Schulen ihre Funktionen in gleichem Ausmass erfüllen. Leistungen von Schulen und Familien sind heterogen.

Auf einer allgemeinen normativen Ebene lassen sich der jeweiligen pädagogischen Institution mehr oder weniger abgrenzbare Funktionen zuschreiben. Dies erweckt den Anschein einer grundsätzlichen Arbeitsteilung zwischen Schule und Familie. Betrachtet man den Sachverhalt jedoch genauer, stellt man fest: Die grundsätzliche Arbeitsteilung stösst in der alltäglichen Praxis auf Erwartungs- und Wahrnehmungsdifferenzen. Sobald es um konkrete Aufgaben beziehungsweise Teilaufgaben von Schule und Familie und ihre Erfüllung geht, sind Differenzen wahrscheinlich. Vor diesem Hintergrund sind die Beiträge des folgenden Kapitels zu sehen. Es geht darum, das Verhältnis von Schule und Familie dahingehend zu untersuchen, inwiefern empirisch-deskriptive Differenzen festzustellen sind.

### 3.3 Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen Schul- und Familienfunktionen

#### 3.3.1 Unterricht und Lehre: Auch ein Problem der Familie?

Die grundsätzlichen Funktionen von Schule sind kaum umstritten. Die öffentliche Diskussion entzündet sich meist an konkreten Teilaufgaben, die an die Schule herangetragen werden, oder es wird deren Ausführung kritisiert. Anforderungen und die daraus folgende Zuschreibung von Teilaufgaben 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 der Lehrplan Volksschule des Kantons Bern (1995) neben den Fachinhalten auch so genannte zusätzliche Aufgaben, die nicht nur technologische (Medienerziehung, Informatik, Verkehrsunterricht), sondern auch gesellschaftliche Veränderungen (Gesundheitsförderung, Sexualerziehung, interkulturelle Erziehung, Berufswahlvorbereitung) aufnehmen. Das sind letztlich nicht nur Neuzuschreibungen von Aufgaben an die Schule. Im Rahmen von Fachlehrplänen finden sich immer Bezüge zur technologischen und gesellschaftlichen Aktualität. Unseres Erachtens sind die explizit aufgeführten zusätzlichen Aufgaben eher Ausdruck einer Verschiebungsfrage beziehungsweise Verantwortungsklä rung, welche letztlich auf bildungspolitischer Ebene zu führen ist: Was umfasst der Bildungsauftrag der Schule, was soll in den Familien geleistet werden?

Als Instrumente zur Erfüllung ihrer Aufgaben dienen der Schule Unterricht und Erziehung.<sup>7</sup> In der Alltags- und Fachdiskussion finden sich nun unterschiedliche Haltungen in der Frage, wie die Instrumente Unterricht und Erziehung je gewichtet werden sollen. Auf der Folie gesellschaftlicher Veränderungen haben sich dazu unterschiedliche Positionen entwickelt: Bekannt sind das Expansions- und das Reduktionsmodell. Sie markieren die Enden eines Kontinuums. Zum Expansionsmodell gehören Stichworte wie «Community education», Quartierschule, Sozialpädagogisierung der Schule (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 (zum Beispiel Giesecke 1996b, Giesecke 1996a, vgl.

---

7 Wir verzichten auf eine ausführliche Definition dieser Terminologie an dieser Stelle. Beide Begriffe umfassen Unterschiedliches und auch ihr Verhältnis in der Praxis ist unklar. Für eine nähere Diskussion sei zum Beispiel auf Neuenschwander (2005) oder Oelkers (2002) verwiesen.

Ipfling 1997), das mit einem Weniger an Erziehung und damit an Erziehungsverantwortung reagieren will und im Stichwort «Kerngeschäft Unterricht» seinen Ausdruck findet.

Schule spielt in der Familie eine Rolle. Sie ist spätestens mit dem ersten Schultag des Kindes im Alltag präsent und hat zeitlich-organisatorische, oft auch berufliche und emotionale Konsequenzen; Schule beeinflusst den 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. Eltern setzen sich mit denjenigen Aspekten und Themen auseinander, welche die Kinder nach Hause tragen. Sie nehmen Schule in der Regel vermittelt über die Kinder wahr, bilden sich durch diese und aus direkten Kontakten und indirekten Informationen durch andere Familien und Personen aus der Schulnähe ihr «Bild» von der jeweiligen Schule und sind mehr oder weniger zufrieden.

Grundsätzlich sind die Eltern gemäss unseren Daten – wie dies auch andere Studien zeigen (vgl. zum Beispiel Maag Merki 2000) – mit der Schule zufrieden ( $M=3.3$ ;  $S=.5$ ;  $N=978$ ; vierstufige Skala).<sup>8</sup>

Diese 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  $r=.13$ ;  $p<.001$ ;  $N=921$ ). 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:  $M=3.4$ ;  $T=6.4$ ,  $df=954$ ,  $p<.001$ ).
- Je höher der sozioökonomische Status,<sup>9</sup> desto weniger zufrieden sind die Eltern (Pearson  $r=-.09$ ;  $p<.01$ ;  $N=959$ ).
- Eltern von Mädchen sind zufriedener mit der Schule als Eltern von Jungen (Mädchen:  $M=3.36$ ; Jungen:  $M=3.26$ ;  $T=-2.804$ ,  $df=956$ ,  $p<.01$ ).

8 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. Neuenschwander et al. 2003).

9 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 & Geis 2003, Ganzeboom 1992). Zusätzlich wurden noch die Angaben der Eltern unserer Stichprobe zum Haushaltseinkommen mit berücksichtigt.

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. Lediglich 5.6 Prozent der Eltern sind mit der Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule eher oder sehr unzufrieden.

Im Folgenden soll nun der Blick auf spezifische Bereiche schulischer Aufgaben geworfen werden, denn es kann angenommen werden, dass trotz allgemeiner Zufriedenheit mit der Schule einzelne Aufgabenbereiche aus der Perspektive der Eltern nicht wie erwartet erfüllt werden. Zuerst soll dies am Beispiel der Qualifikationsfunktion der Schule, also an der Aufgabe, die Kinder durch Unterricht zu qualifizieren, untersucht werden. Wie viel Teilhabe am Unterricht verträgt die Familie, wie viel Unterstützung ist erwartbar, sinnvoll und notwendig? Diese Fragen können hier nicht schlüssig beantwortet werden. Es sollen jedoch empirische Ergebnisse referiert werden, die verdeutlichen, dass es um die Frage des Mittragens des Unterrichts beziehungsweise der schulischen Aufgaben durch die Familie geht und dass es erheblichen Kommunikationsbedarf zwischen den Akteuren gibt.

### **Qualifikationsfunktion: Die Familie trägt mit**

Es gibt viele empirische Hinweise darauf, dass die Schule nicht alleine dazu beiträgt, die Schülerinnen und Schüler 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 4).

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 ihr Kind – auch Erwartungen an die Erfüllung der Qualifikationsaufgabe der Schule haben und eine mehr oder weniger bewusste Vorstellung davon haben, inwiefern die Schule ihres Kindes diese Aufgabe tatsächlich erfüllt. Daraus ergibt sich die je eigene Rollendefinition im Umgang mit Kind und Schule (Trudewind 1989), wie sie zum Beispiel in der Bereitschaft zum Ausdruck kommt, das eigene Kind bei den Hausaufgaben zu unterstützen. Das Thema des Mittragens soll mittels Interviewaussagen illustriert werden. Vorauszuschicken ist, dass wir nicht explizit nach Erwartungen

---

10 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.

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 jeweils anderen Akteur und damit die eigene Rollendefinition zum Ausdruck kommen.

In den Interviews der Eltern und Lehrpersonen (vgl. die Falldarstellungen in Kapitel 5.2) lassen sich im Blick auf Äusserungen zum Lernen in der Schule verschiedene Kategorien von Argumenten erkennen.

Bei einigen Äusserungen von Eltern wird deutlich, dass sie bereit sind, die Verantwortung für das Lernen und Arbeiten des Kindes mitzutragen.

«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: «(...) 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 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, zum Beispiel jene von Frau E., die sich zum Schreiben von Zahlen im Rechnen äussert.

«Die Zahlen müssen doch einfach in einem Häuschen sein und nicht irgendwo auf einem Strich, oberhalb oder unterhalb, die schreiben, wie sie wollen. Und wenn man rechnet, das kann ja nicht gut gehen, wenn eine Null hier ist und die andere vorne und dann zählt man zusammen. Da hat man am Schluss Tausend anstatt Hundert. Das sind wirklich wesentliche Sachen, von denen ich das Gefühl habe, da vernachlässigt man Sachen» (P 1, 69:75).

Unabhängig vom pädagogischen und didaktischen Wert des «Häuschens» stellt es aus der Sicht der Mutter einen inhaltlichen Standard dar, den die Schule zu erfüllen

---

11 Zitate aus den Interviews werden mit Verweis auf die Standardtranskripte mit Seitenzahl und Zeilennummern angegeben. Transkript Pagina P 3; Zeilen 469 bis 472.

hat. Vermutlich sind es häufig solche, aus der eigenen Schulbiografie geprägte Normen, an denen die Arbeit der Schule gemessen wird. Daneben sind in den Interviews differenzierte Vorstellungen über notwendige Kompetenzen der Lehrpersonenarbeit festzustellen. Das folgende Beispiel macht dies deutlich. Schon in der 1. Klasse versuchte Frau Hofer,<sup>12</sup> 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 5. Klasse wurde durch die von Frau Hofer einbezogene Erziehungsberatung eine Dyskalkulie diagnostiziert. Frau Hofer stellt sich die Frage, warum dies nicht früher festgestellt wurde: «Als ich einmal im Schulhaus Peter abholen musste, fragte Frau Arnold – Madlens frühere Lehrerin – nach Madlens Befinden. Ich sagte, dass es gehe, dass sie aber schulisch riesige Probleme habe, und erzählte von der Diagnose der Erziehungsberatungstests, welche kurze Zeit zurücklagen. 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, Dyskalkulie 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 sich Frau Hofer auf eine in der Professionalisierungsdiskussion und Unterrichtsforschung zentrale Kategorie des Handelns von Lehrpersonen (vgl. zum Beispiel Helmke & Weinert 1997; Bromme 1997). Beide Beispiele praktischer Differenzen beklagen die Ausprägung einer Norm. Die Eltern verweisen auf die in ihrer Wahrnehmung mangelhafte Erfüllung einer Aufgabe, die sie der Schule zuschreiben.

An den zwei Beispielen der Hausaufgaben und der Nachhilfe soll im Folgenden das Mittragen der Qualifikationsfunktion der Schule durch die Familie näher ausgeleuchtet werden. Hausaufgaben sind derjenige Bereich schulischer Lernarbeit, der am unmittelbarsten in die Familie hineinwirkt. Auch das Ausmass und die Gründe für Nachhilfeunterricht von Schülerinnen und Schülern können dazu beitragen, das Verhältnis der Familie zur Qualifikationsfunktion der Schule zu beschreiben.

---

12 Die Namen wurden geändert.

## Hausaufgaben

Als didaktisches Mittel der Lehrperson sind Hausaufgaben geradezu in paradigmatischer Weise über den Unterricht 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 scheinen Hausaufgaben zur Schule zu gehören (Nilshon 1995). Eltern schreiben Hausaufgaben eine wichtige Rolle zu und nehmen ihre Erledigung als Selbstverständlichkeit wahr. 94 Prozent der Eltern in unserer Stichprobe erwarten, dass ihr Kind seine Hausaufgaben sehr exakt bearbeitet ( $M=3.37$ ).<sup>13</sup>

Das läuft nicht ganz konfliktfrei ab, denn fast bei der Hälfte der Eltern sind sie zumindest manchmal ein unangenehmes Thema ( $M=2.43$ ).<sup>14</sup> Bei immerhin 30.2 Prozent kommt es wegen der Hausaufgaben zumindest manchmal zu Streit mit dem Kind und bei 8.4 Prozent sogar zum Streit zwischen den Eltern beziehungsweise Lebenspartnern. Dabei ist ein Geschlechts- und Stufeneffekt festzustellen: Konflikte treten bei Schülern häufiger als bei Schülerinnen auf (vgl. Kapitel 4).

Die Erwartung der Eltern an die Kinder, ihre Hausaufgaben sorgfältig zu machen, zeugt wohl von deren Überzeugung, dass Hausaufgaben den Schulerfolg positiv beeinflussen. 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 sozialen Hintergrund der Familie und Elternmerkmalen nicht explizit untersucht wurden (vgl. Trautwein 2001). Wir beschränken uns an dieser Stelle auf eine Darstellung von einigen Ergebnissen auf der Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Hausaufgaben sind offenbar manchmal ein unangenehmes Thema zu Hause. Entgegen der Annahme, dass dies im Hinblick auf den Selektionsentscheid<sup>15</sup> und die damit verbundene vermutliche Drucksituation in der 6. Klasse zu mehr Konflikten als in der 8. Klasse führt, gibt es zwischen den beiden Stufen keinen Unterschied (6. Klasse  $M=2.10$ ; 8. Klasse  $M=2.07$ ;  $T=.671$ ,  $df=970$ ,  $p=.49$ ).

Was kann aber das Auftreten von Konflikten bei den Hausaufgaben erklären? Es ist davon auszugehen, dass sowohl Eltern- als auch Schülermerkmale zum Entstehen

13 Skalenpunkte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau.

14 Skalenpunkte: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: immer.

15 Ende des 6. Schuljahres wird im Kanton Bern der Zuweisungsentscheid in die – je nach Gemeinde – zwei- oder dreigliedrige Sekundarstufe 1 gefällt.

von Konflikten beitragen. Eine Regressionsanalyse<sup>16</sup> von Eltern- und Schülermerkmalen zeigt folgende Ergebnisse:

- Je eher die Eltern schulischen Misserfolg des Kindes fehlenden Fähigkeiten und Interesse zuschreiben,<sup>17</sup> desto wahrscheinlicher sind Konflikte. Diese Zuschreibung scheint hier ähnlich wie bei den Leistungen und Unterrichtsstörungen ungünstig zu sein (vgl. Kapitel 4). Keinen signifikanten Beitrag zur Vorhersage von Konflikten leisten jedoch die Zuschreibungen «Fehlendes Glück», «Zu wenig Fleiss und Elternunterstützung» und «Zu wenig Lehrerunterstützung».
- Ergebnisorientierte Elternreaktionen, die auf schlechte Leistungen mit Druck und Strafen und auf gute mit Belohnung reagieren, führen eher zu Konflikten. Ebenso hilft eine geringe Ausprägung einer alternativen Reaktion, bei welcher die Eltern bei schlechten Noten des Kindes gemeinsam mit ihm nach Lösungsmöglichkeiten und Ursachen suchen, das Auftreten von Konflikten bei Hausaufgaben zu erklären.<sup>18</sup>
- Je unzufriedener die Eltern mit der Schule sind, desto wahrscheinlicher sind Hausaufgabenkonflikte.
- Die Ausrichtung der Elternerwartungen bezüglich der schulischen Leistung ihres Kindes an der Klasse (Sozialnorm) erzeugt Druck und macht damit Konflikte wahrscheinlicher.
- Je tiefer der Hauptfächernotendurchschnitt ist, desto wahrscheinlicher sind Konflikte.

Ins Modell einbezogen, aber interessanterweise nicht signifikant ist die intrinsische Motivation des Kindes. Es war vermutet worden, dass sich dies in engagierter Schul- und Hausaufgabenarbeit äussert, was Konflikte minimiert. Ebenfalls keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung von Konflikten leistet die wöchentliche Hausaufgaben-dauer. Die zeitliche Belastung durch Hausaufgaben scheint also ebenfalls keine Rolle zu spielen. 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 beziehungsweise ihrem Notendurchschnitt gibt (zu Testleistung: Pearson  $r=.04$ ;  $p=.20$ ; zu Notendurchschnitt in Hauptfächern: Pearson  $r=.05$ ;  $p=.08$ ). Es ist also nicht so, dass schwächere Schülerinnen und Schüler längere durchschnittliche wöchentliche Hausaufgabenzeiten angeben als stärkere.

Die Hausaufgabendauer gemäss Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich jedoch abhängig vom Geschlecht und der Stufe (vgl. Tabelle 3.1).

16  $R^2$  korr. 19.1%,  $F= 19.5$ ,  $df= 11, 859$ ,  $p<.001$ .

17 Erfolg und Misserfolg können durch eher interne, dem Kind zugeschriebene, oder externe, äussere Bedingungen erklärt werden. Ausführlicheres zum Attributionsmodell vgl. Kapitel 4.

18 Die beiden Konzepte werden in Kapitel 4 näher erläutert.

**Tabelle 3.1:**  
**Wöchentliche Hausaufgabendauer in Minuten nach Geschlecht und Stufe**

|           | M     | S    | T-Test, df    |
|-----------|-------|------|---------------|
| Mädchen   | 127.0 | 77.1 | -4.7***, 1133 |
| Jungen    | 103.5 | 89.6 |               |
| 6. Klasse | 106.2 | 73.9 | -2.9***, 1131 |
| 8. Klasse | 121.0 | 90.1 |               |

Mädchen arbeiten wöchentlich deutlich länger an Hausaufgaben als Jungen; mit 24 Minuten sind das fast 25 Prozent 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 Prozent 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 Prozent 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 Schulleistungserwartung, der Schulzufriedenheit, der Elternreaktion und Ursachenzuschreibung im Misserfolgsfall ab. Da wir keine hausaufgaben-spezifischen schulischen Merkmale (wie zum Beispiel Häufigkeit von Hausaufgabenvergabe, Kontrolle von Hausaufgaben, Individualisierungsgrad oder Art der Hausaufgaben) erfasst haben, können wir nicht sagen, inwiefern die schulische Situation unabhängig vom Notendurchschnitt in den Hauptfächern 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. Sie unterscheiden sich darin signifikant von den Lehrpersonen, die diese Einflussnahme deutlich ablehnen.<sup>19</sup>

### Nachhilfe

Es können verschiedene Gründe angenommen werden, warum ein Kind Nachhilfeunterricht besucht: Grundsätzlich nehmen Eltern bei ihrem Kind einen erhöhten Quali-

19 Item: «Ich will Einfluss auf Art und Umfang der Hausaufgaben haben.» 36.2 Prozent der Eltern antworten zustimmend mit Skalenwerten 3 oder 4 auf der vierstufigen Skala; M=2.27. Lehrperson M=1.71; T=-15.1, df=939, p<.001.

fiktionsbedarf wahr. Sie gelangen aufgrund der schulischen Situation des Kindes oder aufgrund ihrer Bildungsaspirationen zu dieser Einschätzung. 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 eher 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 keiner dieser Teilgruppen Unterschiede in der Häufigkeit der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht gibt.

Wir haben im Weiteren untersucht, inwiefern sich die Nachhilfe beziehenden Schülerinnen und Schüler von den keine Nachhilfe beziehenden in Bezug auf Eltern- und Schülermerkmale unterscheiden. Der logistischen Regressionsanalyse zur Auswahl legen wir strukturelle und prozessuale Elternmerkmale und – als unseres Erachtens zentrales Schülermerkmal im Hinblick auf die Wahrnehmung eines Nachqualifikationsbedarfs – die durchschnittliche Note in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Französisch vor.

Die Analyse bezieht einzig die durchschnittliche Hauptfächernote in das Modell ein, das damit 11 Prozent der Varianz aufzuklären vermag. Je höher die Note in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Französisch ausfällt, desto unwahrscheinlicher ist Nachhilfe. Die Elternmerkmale – Bildungsaspiration, sozioökonomischer Status, prozessuale Merkmale, aber auch die Einschätzungen der Schule – verbessern die Vorhersagewahrscheinlichkeit von Nachhilfeunterricht nicht.<sup>20</sup>

---

20 Modellzusammenfassung waren:  $R^2=.11$  (Nagelkerke). Vorgelegte, aber nicht ins Modell aufgenommene Variablen waren: 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.

Warum wird Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen? Konsistent mit dem vorherigen Ergebnis, dass die durchschnittliche Hauptfächernote mit hoher Wahrscheinlichkeit das Stattfinden von Nachhilfeunterricht aus Elternsicht vorhersagen lässt, wird sowohl in der 6. und 8. Klasse (vgl. Tabelle 3.2), bei Schülerinnen und Schülern, in den drei Schulformen der 8. Klasse sowie im Stadt-Land-Vergleich 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 3.2: Gründe für die Nachhilfe nach Schuljahr**

| Item   | 6. Schuljahr |      |    | 8. Schuljahr |      |    |
|--|--------------|------|----|--------------|------|----|
|  | M            | S    | N  | M            | S    | N  |
| Verbesserung der Schulleistung                   | 3.64         | .57  | 64 | 3.68         | .59  | 98 |
| Ausgleich einer Schwäche,<br>Lernproblem         | 3.13         | 1.04 | 55 | 3.24         | .95  | 87 |
| Übertritt in anspruchsvollere<br>Stufe, Klasse   | 2.40         | 1.18 | 53 | 2.09         | 1.20 | 81 |
| Eltern können fachlich nicht helfen              | 2.15         | 1.24 | 55 | 2.78         | 1.19 | 88 |
| Übertritt ins nächste Schuljahr<br>sicherstellen | 2.13         | 1.08 | 54 | 2.30         | 1.21 | 74 |
| Lehrperson vermittelt Stoff<br>nicht gut         | 1.58         | .83  | 52 | 1.86         | 1.00 | 76 |
| In Familie keine Zeit                            | 1.42         | .87  | 52 | 1.34         | .63  | 74 |
| Unterrichtsausfall                               | 1.15         | .50  | 52 | 1.13         | .48  | 75 |
| Andere Gründe                                    | 3.44         | 1.15 | 18 | 2.71         | 1.36 | 17 |

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

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 3.2,  $T=-3.1$ ,  $df=141$ ,  $p<.01$ ). Dieser Befund lässt sich dahinge-

hend 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. Zwischen den Klassentypen in der 8. Klasse wird dieser Grund – trotz des unterschiedlichen Anspruchsniveaus in Real- und Sekundarklassen – gleich häufig genannt.

- Stadt-Land: Eltern in der Stadt geben signifikant eher fehlende Zeit als Grund für Nachhilfeunterricht an als auf dem Land wohnende Eltern (Eltern in städtischen Gemeinden  $M=1.52$ , Eltern in ländlichen Gemeinden  $M=1.19$ ;  $T=2.6$ ,  $df=124$ ,  $p<.05$ ).

Andere Gründe für Nachhilfeunterricht als die aufgeführten wurden von einigen Eltern ergänzt. Von 21 Eltern wurden sie näher ausgeführt. Mehrfach genannt wurden folgende Gründe: Nimmt von Eltern keine Hilfe an (5 Nennungen); 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).

Aufgrund unserer Ergebnisse kann gesagt werden, dass Nachhilfe hauptsächlich darum stattfindet, weil aufgrund der schulischen Leistung angenommen wird, das Kind habe es nötig. Weder die Bildungsaspiration der Eltern noch die Einschätzung der Arbeit der Schule haben Einfluss auf die Nachfrage an Nachhilfeunterricht.

Die Familie trägt die Qualifikationsfunktion der Schule doppelt mit: Erstens leistet sie einen erheblichen Beitrag durch die häuslichen Lernbedingungen (vgl. Kapitel 4), welche Voraussetzungen für das schulische Lernen der Kinder schaffen. Die empirischen Daten zu den zwei Beispielen Hausaufgaben und Nachhilfe weisen zweitens darauf hin, dass die Familie die Qualifikationsfunktion der Schule aktiv mitzutragen bereit ist. Das kann jedoch die Familie auch belasten. Hausaufgaben enthalten ein Konfliktpotenzial und die «Notwendigkeit» von Nachhilfeunterricht bindet nicht nur zusätzliche finanzielle und zeitliche Ressourcen, sondern kann auch die familiären Beziehungen belasten.

### **Selektionsfunktion: Die Eltern entscheiden 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 1990, Hepp 1999). Im Kanton Bern hat dies unter anderem zur Mitsprachemöglichkeit der Eltern im Rahmen der Semesterbeurteilungen (Ende des ersten Semesters; so genannte Elterngespräche) und zur Schullaufbahnentscheidung (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 mit wie viel 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 zu Aspekten der schulischen Selektion thematisieren. Wir möchten damit erfassen, wie Eltern und Lehrpersonen diese Funktion gegenwärtig bewerten.

Betrachten wir zuerst den Übertrittsentscheid: Funktional gesehen ist die Berechtigung, die Real- oder Sekundarklasse zu besuchen, Ausdruck der Selektionsaufgabe der Schule. Diese 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 – eher kritisch (vgl. Tabelle 3.3).

Die Meinung der Lehrpersonen streut jedoch beträchtlich: Mit 47 Prozent sind fast die Hälfte der Befragten der Meinung, dass Eltern mitbestimmen sollen, etwas mehr als die Hälfte sind dagegen. Es scheint so, dass damit in dieser Frage eine 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 Selektionsfunktion angesehen werden. Beurteilungen und Leistungsmessungen sind unabdingbare Bestandteile des Lehr- und Lernprozesses und Grundlagen im Hinblick auf Schullaufbahnentscheide. 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 stimmen knapp zu, dass sie die Leistungsbeurteilung nicht beeinflussen sollten ( $M=2.96$ ; vgl. Tabelle 3.3), während Lehrpersonen diese Beeinflussung deutlich ablehnen ( $M=3.59$ ). Der Blick auf die Standardabweichung lässt eine grosse Streuung der Elternmeinung erkennen. Nahezu ein Drittel der Eltern lehnt die Aussage ab, ist also der Meinung, dass sie die Leistungsbeurteilung ihres Kindes durchaus beeinflussen dürfen.

**Tabelle 3.3:****Eltern- und Lehrpersonenmeinung zur Mitbestimmung anlässlich des Übertritts in die Sekundarstufe 1, zur Beurteilungsbeeinflussung durch Eltern und zur Mitsprache bei schulischen Sondermassnahmen**

|   | M <sub>E</sub> | S <sub>E</sub> | M <sub>L</sub> | S <sub>L</sub> | T-Test, df      | r    |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|------|
| Ich will mitbestimmen, ob mein Kind die Real- oder Sekundarklasse besucht. <sup>21</sup>  | 3.30           | .82            | 2.33           | .97            | -23.1***<br>931 | -.05 |
| Ich darf die Beurteilung der Leistungen meines Kindes durch die Lehrpersonen nicht beeinflussen.  | 2.96           | .98            | 3.59           | .62            | 16.6***<br>914  | .01  |
| Meine Mitsprache muss bei allen schulischen Sondermassnahmen gegenüber meinem Kind (zum Beispiel Stützunterricht, Zuweisung in besondere Klassen) gewährleistet sein. | 3.68           | .62            | 3.40           | .69            | -9.3***<br>931  | .02  |

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

M<sub>E</sub>: Mittelwert Elternangaben, S<sub>E</sub>: Standardabweichung Elternangaben, M<sub>L</sub>: Mittelwert Lehrerangaben, S<sub>L</sub>: Standardabweichung Lehrerangaben

Die dritte Aussage zur Selektionsthematik, 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 3.3).

21 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.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es zu allen drei selektionsrelevanten Themen eine signifikante Differenz zwischen Eltern und Lehrpersonen gibt: Eltern wollen in Selektionsfragen eher mitdiskutieren und mitentscheiden, Lehrpersonen lehnen diese Mitsprache eher ab.

### **Integrationsfunktion: Die Familie hat eigene Werte**

Die Integrationsfunktion der Schule beinhaltet unter anderem die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in die Normen des Schullebens einzuführen. Das umfasst auch die Einführung und Durchsetzung von Werten wie Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Höflichkeit, wie sie 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 Eltern der Aussage zustimmen, dass sie es akzeptieren müssen, wenn die Lehrpersonen andere Vorstellungen von Pünktlichkeit, Ordnungssinn, Sauberkeit und Höflichkeit haben, antworten sie grundsätzlich bejahend ( $M=3.18$ ,  $S=.89$ ). Wenn wir aber die Häufigkeitsverteilung der Meinungsäußerung betrachten, zeigt sich ein namhafter Anteil von Eltern, welcher der Meinung ist, dass dies nicht notwendig ist: 27 Prozent der Eltern meinen, dass sie es nicht akzeptieren müssen, wenn die Lehrperson andere Tugendvorstellungen hat (Antworten zu den Skalenspunkten «stimmt überhaupt nicht» und «stimmt eher nicht» auf der vierstufigen Skala). Auch in dieser Frage gibt es eine statistisch signifikante Differenz zur Meinung der Lehrpersonen: Diese sind klar der Meinung, dass Eltern dies zu akzeptieren haben (Lehrpersonen  $M=3.52$ ,  $S=.55$ ;  $T=10.1$ ,  $df=934$ ,  $p<.001$ ).

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 in der Regel an sich, auch in der (politischen) Öffentlichkeit kontrovers diskutiert zu werden, treffen doch insbesondere in solchen Fragen individuelle und kulturspezifische Haltungen und Werte aufeinander. Im Umgang mit politischen Themen und Sexual- und Gesundheitserziehungsthemen wie Aids, Rauchen und Drogen erleben Kinder im Rahmen ihres Sozialisationsmilieus unterschiedliche Modelle und Werte 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 Wertegefüge 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 Wertespektrums im Lehrplan darin, dass sowohl in Bezug auf die Gesundheits- wie auch die Sexualerziehung festgehalten

ist, dass dies *gemeinsame* Aufgaben von Schule und Elternhaus sind und beide ihren Anteil an der Verantwortung 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 (zum Beispiel Sexual- und Gesundheitserziehungsthemen wie Aids, Rauchen, Drogen; politischen Themen wie Rassismus; usw.) 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  $M=2.4$ ,  $S=.99$ ;  $T=16.7$ ,  $df=919$ ,  $p<.001$ ). Die sehr hohen Standardabweichungen können dabei mit der Tatsache zu tun haben, dass innerhalb der Gruppen grosse Meinungsunterschiede in Bezug auf dieses Dispensationsrecht bestehen. 20 Prozent der Eltern wollen für sich das Recht in Anspruch nehmen und 40 Prozent der Lehrpersonen wollen es den Eltern zugestehen. Es kann aber auch ein Grund für die grosse Streuung in der pauschalen Fragestellung liegen, die keine differenzierte, themenspezifische Antwort ermöglichte. 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 an den wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgerichtete Position im Vordergrund steht und – wie oben erwähnt – gemäss Lehrplan in manchen Fällen tatsächlich ein Dispensationsrecht besteht.

### **Herausforderung für die Schule: Aufgabenklärung**

In aller Regel schaffen Schule und Unterricht der Familie keine Probleme: Die Eltern sind grundsätzlich mit der Schule zufrieden. Der nähere Blick auf die einzelnen Aufgabenbereiche der Schule lässt jedoch vermuten, dass trotz allgemeiner Zufriedenheit Klärungsbedarf zwischen den Akteuren besteht. Die Schule beziehungsweise 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.

Eltern haben klare Erwartungen an die Art und Weise der schulischen Qualifizierung, die nicht kompatibel mit denjenigen von Schule und Kindern sein müssen und zum Beispiel bei Hausaufgaben zu Konflikten führen können. Der doch recht hohe Anteil von 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die zusätzlich zum Schulunterricht noch Nachhilfeunterricht beziehen, ist hingegen weder ein Indiz für enttäuschte Elternerwartungen gegenüber der Erfüllung der Qualifikationsaufgabe 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 dies dem Unvermögen der Schule zuzuschreiben, eher der Leistungsschwäche des Kindes beziehungsweise der fehlenden Möglichkeit, selber zu helfen. Wie werden Hausaufgaben begründet? Welcher Beitrag – in Art und Umfang – wird und kann von den Eltern erwartet werden? Wie soll die öffentliche Schule mit der Tatsache umgehen, dass sich ein erheblicher Anteil ihrer Klientel offenbar gezwungen sieht, private Nachqualifizierungen in Anspruch zu nehmen? Die Beantwortung solcher Fragen kann dazu beitragen, Differenzen zwischen Familie und Schule zu klären.

Die zunehmende Mitsprache der Eltern in Bezug auf die Selektionsfunktion der Schule ist vermutlich Chance und Problem zugleich. Mitsprache generiert einen Kommunikationsbedarf zwischen den Akteuren. Es muss damit gerechnet werden, dass Eltern und Lehrpersonen in Bezug auf Mitsprache und Mitbestimmung gegenteiliger beziehungsweise zumindest stark unterschiedlicher Meinung sind. Die Schule muss sich dabei die ambivalente Frage des Macht- und Autonomieverlustes (vgl. Kuper 2004) einerseits stellen und nach Entlastung durch Verantwortungsteilung andererseits suchen. Auch die Bilanz der Eltern gilt es von zwei Seiten her zu sehen. Sie können ihre Beobachtungen des Kindes zur breiten Abstützung eines Schullaufbahnentscheidendes in die Waagschale werfen und für ihr Kind einstehen. Aus familienpsychologischer Sicht kann das aber auch zu einer Belastung der Intimitätsbeziehung führen. Oder umgekehrt: Dass die Familie Schullaufbahnentscheide nicht mitverantwortet, kann durchaus auch als Entlastung empfunden werden. Gewiss bedeutet fehlende Mitsprache weniger Macht, was auch zu Konflikten führen kann, wenn der Entscheid 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 belasten könnte» (Prost 1999, S. 86). Bei Schullaufbahnentscheiden in gegliederten Schulsystemen besteht immer eine dilemmatische Abwägungsnotwendigkeit zwischen zwei möglichen Entscheidungsfehlern: Der erste mögliche Fehler liegt darin, *ungeeignete* Schülerinnen und Schüler für eine höhere Schullaufbahn zu empfehlen. Der gegenläufige Entscheidungsfehler lässt die Qualifizierung von *geeigneten* Schülerinnen und Schülern nicht zu. Je stärker mittels strenger Auswahl nun versucht wird, keine ungeeigneten Schülerinnen und Schüler für eine höhere Schullaufbahn zu empfehlen, desto mehr muss das Risiko in Kauf genommen werden, auch geeignete Schülerinnen und Schüler für einen Bildungsweg nicht zuzulassen, den sie erfolgreich bewältigen

könnten.<sup>22</sup> Da die Schullaufbahnprognose immer Fehler der ersten oder zweiten Art beinhaltet, scheint eine gemeinsame Verantwortung von Schule und Familie durchaus sinnvoll (Retter 1985). Die Möglichkeiten der Schule zur Fehlerminimierung sind bescheiden, denn letztlich führt nur ein Schulsystem aus dem Dilemma heraus, das keine Schullaufbahnprognosen zu stellen braucht (ebd.).

Etwas widersprüchlich scheinen die Ergebnisse in Bezug auf Aspekte der Integrationsfunktion. Ein Viertel der Eltern sind der Meinung, sie müssten andere Pünktlichkeits-, Ordnungs- und Höflichkeitsvorstellungen der Lehrpersonen nicht akzeptieren, was als Indiz dafür gedeutet werden kann, dass die Pluralisierung und Individualisierung von Lebensverhältnissen und -normen mit sich bringen, dass die sozialen Normen des Schullebens nicht zwingend auch Akzeptanz geniessen. Umgekehrt sind Eltern bereit, auf ein – in Bezug auf Sexualunterricht sogar bestehendes – Dispenisationsrecht vom Unterricht bei Themen, die stark das Wertegefüge der Familie betreffen können, zu verzichten. Dieses uneindeutige Ergebnis weist zumindest darauf hin, dass die Frage der Erfüllung der Integrationsfunktion durch die Schule beziehungsweise 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 eine Herausforderung an die Zusammenarbeit von Schule und Familie, welche die widersprüchlichen Erwartungen auszutarieren und – aufgrund je spezifischer funktionaler Stärken von Schule und Familie – die Aufgabenteilung eindeutiger zu verhandeln und zu vereinbaren hat.

In der Beurteilung der Erfüllung der gesellschaftsbezogenen Funktionen von Schule und Familie ist zu berücksichtigen, dass die Effekte einer pädagogischen Institution aufs Engste mit denjenigen der anderen Institution zusammenhängen. Schule kann zur Erfüllung ihrer Aufgaben – um die in Kapitel 3.2 eingeführte Terminologie aufzunehmen – nur mit dem durch die Familien 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.

---

22 Das Problem ist insbesondere im Hinblick auf Chancengleichheit nicht trivial: Wer die Sekundarstufe I in einem Schultyp mit höheren Anforderungen beendet, dem stehen auf der Sekundarstufe II vielfältigere Ausbildungswege offen, selbst wenn eine vergleichbare Leistungsfähigkeit vorliegt (Dellenbach, Hupka & Stalder 2004).

### 3.3.2 Familie und Erziehung: Auch ein Problem der Schule?

#### **Geteilte Erziehungsverantwortung**

Dass Eltern ihre Kinder erziehen, ist nicht nur eine allgemein verbreitete Norm, sondern wegen ihrer gesellschaftlichen Funktion eine rechtliche Pflicht. Eltern müssen die «Pflege und Erziehung» ihrer Kinder «ihren Verhältnissen gemäss» wahrnehmen (vgl. Kapitel 5.1). Erziehen ist aber auch ein Auftrag der Schule. 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.

In einem allgemeinen 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. Ein begründeter 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 5.4) – vor allem 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 nachgegangen werden.

#### **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 religiöse Wertereferenz 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, 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). In Schweden und Dänemark zum Beispiel gibt es hingegen 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 der Lehrerin zugunsten des Neutralitätsgebots der Schule aus.<sup>23</sup> Anders fiel die Entscheidung in Bezug auf die Religionsfreiheit einer Schülerin aus: In BGE 119Ia 178 bestätigt das Bundesgericht die Dispensation eines

---

23 Bundesgerichtsentscheid (BGE) 123 I 296.

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>24</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 und religiösen Themen im Unterricht<sup>25</sup> durchaus ein Spannungsfeld unterschiedlicher Positionen sein kann, zeigt ein Ergebnis unserer Untersuchung. Wir haben die Eltern und Lehrpersonen gefragt, inwiefern Eltern es erlauben sollen, dass sich ihr Kind im Unterricht intensiv mit Praktiken und Riten anderer Religionen auseinandersetzt.

Mehrheitlich sind sowohl Eltern als auch Lehrpersonen der Meinung, dass die Kinder in der Schule diese Möglichkeit haben sollen. 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  $M=2.97$ ;  $T=4.3$ ,  $df=924$ ,  $p<.001$ ): Das heisst, dass sich die Meinungen der Eltern und Lehrpersonen in dieser Frage 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 unseres Erachtens als ein erstes Indiz, dass der Konsens bezüglich der Teilung der Erziehungsverantwortung bei näherem Hinsehen brüchig ist, zu werten.

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 einig darüber sind, wer nun die Erziehungsverantwortung zu tragen hat.

24 Vgl. zur Frage der Dispensation aus religiösen Gründen auch BGE 117 Ia 311.

25 Vgl. zu dieser Grundrechts- und Schulfunktionsfrage für Deutschland Langenfeld & Leschinsky (2003), für die Schweiz Cattacin, Famos, Duttwiller & Mahnig (2003) und zur Frage des Religionsunterrichts zum Beispiel Oelkers (2004).

## Ungeklärte Erziehungsverantwortung

### Lehrpersonenverhalten auf dem Schulweg

Das erste Beispiel bezieht sich auf den Schulweg: Auf den ersten Blick scheint die Verantwortungsteilung 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. So weit die im Kanton Bern rechtlich eindeutige Ausgangssituation.<sup>26</sup>

Erfahrungen zeigen aber, dass der Schulweg trotz der rechtlich eindeutigen Ausgangslage ein Thema sein kann: So sind zum Beispiel 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 beziehungsweise Lehrpersonen und Eltern verteilen. Wie sollen sich Lehrpersonen verhalten, die ihre Schülerinnen und Schüler ausserhalb des Schulareals beim Bierkonsum antreffen? Was erwarten Eltern von der Lehrperson in solchen Situationen, wo offensichtliches Fehlverhalten – in extremis ein Straftatbestand (zum Beispiel 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 (zum Beispiel beim Rauchen, Kiffen, bei Gewaltausübung) treffen, dann sollen sie einschreiten. Eltern scheinen sich bei hoher Zustimmung zur Aussage ( $M=3.73$ ) einig zu sein, dass Klassenlehrpersonen, wenn sie auf dem Schulweg Schülerinnen oder Schüler bei Fehlverhalten wie Rauchen, Kiffen oder Gewaltausübung antreffen, einzugreifen 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  $M=2.76$  sogar so interpretieren, dass sie dieser Aussage überhaupt nur ganz knapp zustimmen. Der Meinungsunterschied ist statistisch hoch signifikant ( $T=-28.7$ ,  $df=939$ ,  $p<.001$ ).

---

26 Anders ist es neuerdings im Kanton Appenzell Innerrhoden: Im neuen Schulgesetz vom 25. April 2004 wird die Weisungsbefugnis von Schulbehörden und Lehrerschaft auf den Schulweg ausgeweitet. Begründet wird sie mit der Problematik des Suchtmittelkonsums und des notwendigen Schutzes insbesondere der jüngeren Schülerinnen und Schüler. Im Wesentlichen geht es um ein Rauch-, Kiff- und Alkoholverbot (vgl. Schulgesetz Kanton Appenzell Innerrhoden 2004a und Protokoll der Verhandlungen des Grossen Rates Kanton Appenzell Innerrhoden 2004b).

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 einzugreifen 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 verglichen (vgl. Tabelle 3.4).

**Tabelle 3.4: 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

Der Blick auf die deskriptive Statistik (vgl. Tabelle 3.4) zeigt, dass es einen Unterschied zwischen Primar- und Sekundarlehrpersonen gibt. Die Mittelwerte der Primarlehrerinnen und -lehrer sind nahezu gleich deutlich über dem Skalenmittelwert (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). Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Befürwortung des Eingreifens tatsächlich nur stufen- und geschlechtsbe-

dingt ist. Berufserfahrung und die empfundene Berufsbelastung durch Schülerinnen und Schüler<sup>27</sup> können das Verhalten der Lehrpersonen gegenüber den Jugendlichen auch ausserhalb des Schulareals und der Schulzeit beeinflussen. Eine zweifaktoriellen Kovarianzanalyse ergibt: Wenn die Unterrichtserfahrung und die Belastung durch Schüler kontrolliert wird, ergibt sich weder ein signifikanter Einfluss des Geschlechts noch der Stufe: Zwar stimmen Primarlehrerinnen und -lehrer einem Eingreifen stärker zu, unterscheiden sich statistisch aber nicht signifikant von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1. Von den beiden Kovariaten zeigt einzig 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 ( $F=5.1$ ,  $df=1$ ,  $128$ ,  $p<.05$ ).

Diese Unterschiede können mit zwei Annahmen interpretiert werden: Die Ansicht, dass die Lehrpersonen auf dem Schulweg bei Fehlverhalten einschreiten sollen, kann geschlechtsspezifisch und kulturell geprägt sein. Die Zustimmung ist jedoch sowohl bei Frauen und Männern als auch bei Eltern schweizerischer und nichtschweizerischer Nationalität ähnlich hoch (Gesamt-Mittelwert = 3.72).

Die durchgeführte Kovarianzanalyse zeigt unter Neutralisierung des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern keinen Unterschied zwischen Schweizer Eltern und Eltern anderer Nationalität. Schichtunabhängig befürworten also beide Elterngruppen ein Eingreifen. Hingegen spielt das Geschlecht des Elternteils, der zur Aussage Stellung nahm, eine Rolle: Frauen ( $M=3.74$ ) befürworten das Einschreiten signifikant stärker als Männer ( $M=3.63$ ;  $F=4.7$ ,  $df=1$ ,  $928$ ,  $p<.05$ ).

Der Befund dieses Kapitels weist auf eine wichtige Differenz in der Zuschreibung von Erziehungsverantwortung zwischen Eltern und 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 Analysen erlauben keine Hinweise, inwiefern sich die Einstellungen je nach der Schwere des Fehlverhaltens unterscheiden. 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, die sie in solchen Situationen

---

27 Der mittels Faktorenanalyse gewonnene Faktor besteht aus drei Items ( $\text{Alpha} = .51$ ; vgl. Neuenschwander et al. 2003).

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 Grund, der mit der Entwicklung der Kinder zusammenhängt: Das Ringen um Identität im Jugendalter bringt mit sich, dass autonome Räume besetzt werden 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 sich durch Schülerinnen und Schüler belastet fühlende Lehrpersonen 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 typischerweise auch eine strikte Grenzziehung zwischen den Verantwortungsbereichen von Familie und Schule mit sich.

### 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 beziehungsweise bei Schulanlässen, insbesondere der Nikotin- und Alkoholkonsum.

Im Kanton Bern ist geregelt, 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 usw.) rauchen und/oder Alkohol konsumieren darf.» Diese Entscheidungsbefugnis kann als Ausdruck des Rechtes zur Ausübung der Erziehungsverantwortung verstanden werden. Im Gegensatz zum Schulweg-Item, welches explizit Beispiele von Verhaltensweisen enthält, die einen Straftat-

bestand darstellen können (Gewaltausübung) oder sind (Kiffen = Verstoss gegen das Betäubungsmittelgesetz), wird hier mit dem Konsum von Nikotin und Alkohol durch Schülerinnen und Schüler zwar kein Straftatbestand<sup>28</sup> angesprochen, jedoch eine Verhaltensweise, die kaum eine Schul- oder Hausordnung der öffentlichen Volksschule aufführt, wenn auch – zumindest in Bezug auf das Rauchen – die Praxis in Einzelfällen anders aussehen mag (Röthlisberger 2002).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Akteure in dieser Frage ebenfalls uneinig sind, wenn auch gerade die umgekehrte Zuschreibung als 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 Entscheidungsgewalt 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 beziehungsweise der Schule liegen soll (Eltern  $M=2.28$ ,  $S=1.41$ ). Das heisst, sie sind statistisch hoch signifikant weniger der Meinung, dass die Schule diesen Sachverhalt bestimmen darf ( $T=-22.4$ ,  $df=935$ ,  $p<.001$ ). Mit Blick auf Schulhausregelungen ist es vermutlich auch praktisch bedeutsam, wenn 40 Prozent der Eltern der Meinung sind, dass *nicht* die Schule zu bestimmen hat.

Wiederum soll kovarianzanalytisch nach möglichen Zusammenhängen gesucht werden. Wie bei der Schulwegfrage nehmen wir an, dass die Einschätzung unter Einfluss von Unterrichtserfahrung und Berufsbelastung stufen- oder geschlechtsspezifisch sein kann.

---

28 Gemäss Eidgenössischem Strafgesetzbuch ist nicht der Konsum, sondern nur der Verkauf von Alkohol an Jugendliche unter 18 Jahren strafbar.

**Tabelle 3.5:**  
**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 | .81  | 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

Die Berechnung bestätigt dies jedoch nicht. Lehrpersonen vertreten 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 3.6).

**Tabelle 3.6:****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 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 ( $F=4.8$ ,  $df=4$ , 922,  $p<.01$ ): Während die Eltern anderer Nationalität unabhängig vom sozioökonomischen Status eher selber entscheiden wollen, sind Schweizer Eltern der Meinung, dass die Bestimmung über Nikotin- und Alkoholkonsum bei Schulanlässen eher im Verantwortungsbereich der Schule liegen sollte ( $F=9.4$ ,  $df=1$ , 922,  $p<.01$ ). Sowohl der Faktor Geschlecht wie auch die Interaktion von Geschlecht mit Nationalität hingegen erweisen sich als nicht signifikant. Auch steht die Zuschreibung der Entscheidungsbefugnis in keinem Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status.

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 nicht rauchenden 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 beziehungsweise Regeldurchsetzungskraft der Schule gedeutet werden. Als ein Indiz dafür kann folgende Elternaussage gelten: «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 Verantwortungsübernahme der Eltern ist vermutlich auch abhängig vom eigenen beziehungsweise dem Nikotin- und/oder Alkoholkonsumverhalten des Jugendlichen. Zudem kann sie sowohl das Erlauben<sup>29</sup> wie auch das Verboten zum Ziel haben. Dies müssen weitere Studien aufklären.

### **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 Vertrauens-

29 Zum Beispiel ist die Raucherlaubnis für Jugendliche schwer nachvollziehbar und rechtlich zumindest fragwürdig. Eltern haben laut ZGB im Rahmen der elterlichen Sorge auch die körperliche Entfaltung zu fördern und zu schützen, und beim Rauchen kann ja davon kaum die Rede sein. Die Raucherlaubnis kann aber ein Versuch der Eltern sein, die Beziehung zu ihren Kindern aufrechtzuerhalten.

bildung 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, was ihnen die Eltern in Bezug auf den Suchtmittelkonsum nur knapp zugestehen. Viele Eltern – aufgrund der Distanz zum elterlichen Kontrollraum nicht erstaunlich – und noch stärker viele Schüler sprechen den Lehrpersonen das Recht ab, an Schulanlässen ein Suchtmittelverbot zu erlassen.

Die referierten Beispiele scheinen unseres Erachtens 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 3.2). 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. Insofern ist der familiäre Erziehungsanspruch beziehungsweise dessen Einlösung ein Problem für die Schule. 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 in Zusammenarbeit mit den Eltern proaktiv abzustimmen.

### **3.4 Prinzipielle Differenzen und die Konsequenzen für die Zusammenarbeit von Schule und Familie**

Differenzen zwischen Schule und Familie bestehen und sind, wie die Diskussion in diesem Kapitel 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 Chance, verlässliche soziale Beziehungen zu erfahren und zu verwirklichen.

In der Schülerbiografie entsteht eine komplexe Vernetzung der beiden Sozialisationsinstanzen.

Aufgaben 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 rollenförmigen, 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, S. 338). Diese idealtypische Situation der sich gegenseitig ergänzenden Sozialisationsinstanzen bedingt jedoch, dass beide Institutionen ihre Aufgaben und auch die jeweiligen Erwartungen tatsächlich ideal erfüllen beziehungsweise erfüllen können. Hilfreich wäre dabei eine klare Arbeitsteilung mit gegenseitigen Absprachen und klar zugewiesener Verantwortlichkeit (vgl. Qualitätskriterien für Zusammenarbeit in Kapitel 5.4). Auf einer normativen Ebene geht es darum, der jeweiligen pädagogischen Institution eine Hauptaufgabe und damit Hauptverantwortung zuzuschreiben: der Schule aufgrund ihrer öffentlich verantworteten und kontrollierten Aufgabe, der Familie aufgrund ihrer Möglichkeit, stabile und verlässliche soziale Beziehungen erfahren und verwirklichen zu lassen (Lüscher 2001). Kaufmann formuliert die relevante Frage negativ: «Welche Sozialisationswirkungen 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 liegen die besonderen Möglichkeiten der Familie bei:

- Pflege und Zuwendung in der Kleinkindphase,
- Vorbildern sozialen Lernens,
- Prägung der spezifischen Moralität eines Menschen,
- Prägung der spezifischen Emotionalität,
- Prägung der Lern- und Leistungsbereitschaft im Rahmen schulischer Prozesse,
- Förderung der Identitätsentwicklung.

In Bezug auf die Frage, welche Funktionen die Schule zu übernehmen hat, gehen die Meinungen stark auseinander. In der pädagogischen und öffentlichen Diskussion lassen sich einerseits ein Expansionsmodell, das verstärkte Erziehungsbemühungen postuliert, andererseits ein Reduktionsmodell feststellen, das auf die Unterrichtstätigkeit fokussiert (vgl. Kapitel 3.3.1). Bezüglich welcher Sozialisationswirkungen hat denn die Schule besondere Möglichkeiten? Die Beantwortung dieser Frage beginnt sicherlich beim Unterricht. Eine Klärung der Arbeitsteilung auf normativer Ebene ist zwar notwendig, jedoch nicht hinreichend: Es bestehen auf empirisch-deskriptiver Ebene

Wahrnehmungsdifferenzen und Differenzen in der tatsächlichen Aufgabenerfüllung, die das Verhältnis von Schule und Familie spannungsreicher werden lassen. Dazu tragen Entwicklungen bei wie die gesteigerten Ansprüche an Bildungsverläufe, die hohen Ansprüche an Glück und individualisierte Lebenswerte und die Kindzentrierung (vgl. Kramer 2003). 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 zum Beispiel 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 Verantwortungszuschreibung tatsächlich unterschiedlich sehen. Dies macht unseres Erachtens deutlich, dass zumindest dort, wo sich im schulischen Alltag Schwierigkeiten manifestieren, Klärungsbedarf besteht.

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

Gesellschafts- und familienpolitisch stellt sich die Frage nach einer 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 angesehen 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. Jedoch: «Man kann sich aber eine Schule denken, in der Pädagogen arbeiten und nicht «nur» Lehrer» (Kraft 1999): Als Ausweg könnte sich ein Modell 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 zusammenwirken.

Die Differenzen können und müssen nicht negiert werden. Die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit kann aber durch Klärung von Rollen und Erwartungen und durch Vereinbarung von Kompetenzbereichen dazu beitragen, dass sich die beiden Institutionen zumindest nicht gegenseitig belasten und im Idealfall gegenseitig unterstützen.

## 4 Eltern und Schülerverhalten im Unterricht

### 4.1 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 (1997a) weisen auf die komplexen methodischen und theoretischen Probleme hin, mit denen die Schulwirkungsforschung konfrontiert ist. Einfache, lineare und kontextunabhängige Effektbeziehungen zwischen einem Bedingungsfaktor (zum Beispiel der Klassenführung durch die Lehrperson) und einem Kriterium (zum Beispiel 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 1997a).

Wenn von Schulleistungen gesprochen wird, kann sehr Unterschiedliches gemeint sein. Selbst wenn man nur die kognitiven Aspekte berücksichtigt, kann es sich zum Beispiel um fachspezifisches Wissen, prozedurale Fertigkeiten (Strategien zur Lösung neuer oder vertrauter 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» subsummiert wird (Ryan 1995, Eccles & Harold 1996).<sup>30</sup> Krumm (1996a, S. 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».

---

30 Eccles & Harold (1996) fassen unter dem Begriff «Child Outcomes» folgende Variablen zusammen: Self-Perception, Values/Goals, Interests, Efficacy, Motivational Orientation, Performance, Achievement-Related Choices.

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 Metaanalysen zur Schulwirkungsfor- schung entwickelt hat, neun Bedingungsfaktoren der Schülerleistung (vgl. Abbildung 4.1). An erster Stelle stehen die Quantität und die Qualität des Unterrichts (wobei unklar bleibt, was er unter «Qualität» genau versteht). Neben Merkmalen des Schü- lers/der Schülerin (Begabung, Entwicklungsstand, Motivation) ist es nach Walberg die Lernumwelt, insbesondere die häusliche Erziehungssituation, welche die Leistungsfä- higkeit von Schülerinnen und Schülern erklärt.

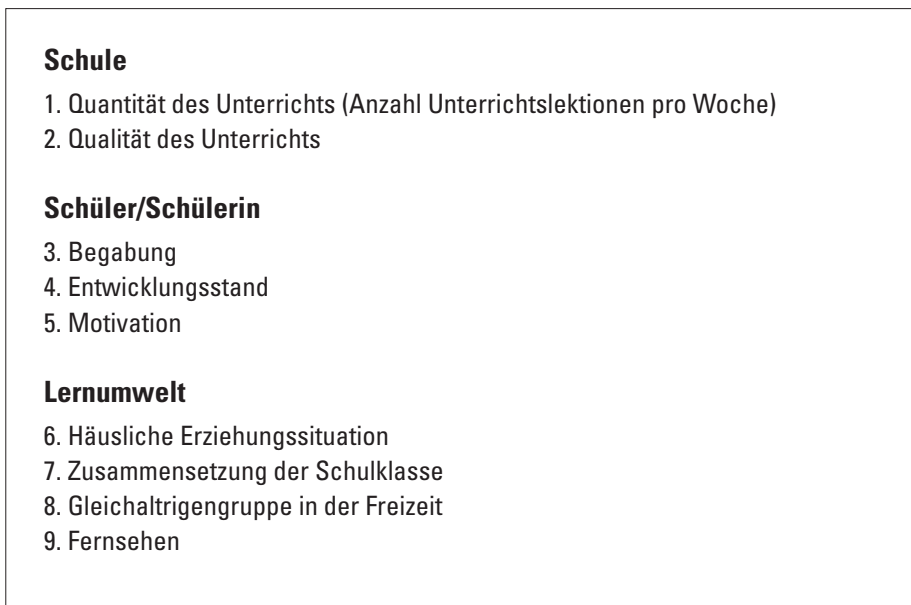


Abbildung 4.1: Neun Bedingungsfaktoren der Schülerleistung

Eine weitere gross angelegte Studie stammt von Fraser et al. (Fraser, Walberg, Welch & Hattie 1987). Sie fassten 137 Metaanalysen zu Determinanten der Schulleistung zu- sammen, in denen nicht weniger als 7827 Untersuchungen berücksichtigt wurden. 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 sind. In diesen Bereichen wurden fast 6000 Studien erfasst und ausgewertet. Die Kor- relationen zwischen Schülerleistungen und spezifischen Schul-, Methoden- und Un-

terrichtsmerkmalen sind aber insgesamt enttäuschend niedrig.<sup>31</sup> Diese Bedingungsfaktoren scheinen durchwegs schwache Einflüsse auf die Schülerleistung zu haben. Hingegen hängen die Qualität und die Quantität des Unterrichts in beträchtlichem Ausmass mit der Schülerleistung zusammen, worauf auch Walberg hinweist. Wichtig sind zudem kognitive Schülermerkmale sowie die häusliche Umwelt.

Die Bedeutung des familiären Umfeldes für den Schulerfolg streicht auch Krumm (1996a) heraus. Ebenfalls ausgehend von Frasers Zusammenstellung von Metaanalysen 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 (1963), Coleman (1966) und Plowden (1967), von einer Korrelation von .80 zwischen dem «home educational environment» und der Schulleistung (zit. nach Krumm 1996a). 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.

## 4.2 Ein Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten

In Kapitel 4.2 wird ein Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten theoretisch hergeleitet, dargestellt und erläutert. Die schrittweise empirische Überprüfung des Modells folgt in den Kapiteln 4.3 und 4.4.

### 4.2.1 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 1996b).

---

31 Nur die Lernstrategie des Bekräftigungslernens weist mit  $r = .49$  eine hohe Korrelation mit der Schülerleistung auf. Alle anderen Variablen haben einen bedeutend geringeren Erklärungswert.

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 im Jahr 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 1997b). 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 Schulfichen 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 Rahmenbedingungen verarbeitet und wie diese 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 beschreiben und charakterisieren. 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, doch beeinflussen Sie 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 mit-

einander verknüpft sind, sondern auch weiter auseinander liegende. So ist beispielsweise vielfach nachgewiesen worden, dass das Geschlecht des Kindes, das Ryan auf Ebene 6 ansiedelt, mit der Schülerleistung direkt zusammenhängt (Helmke & Weinert 1997a). Ryans Modell deutet die Zusammenhänge zwischen den sechs Ebenen nur vage an. Es handelt sich um ein theoretisches Modell im Sinne einer Arbeitsgrundlage und nicht um ein empirisch geprüftes Modell.

Die US-amerikanische Psychologin J. Eccles 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.

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 Anregungsgehaltes, 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 sozio-ökonomischen Status (dessen Ausprägung unter anderem vom Bildungsabschluss abhängt) 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 von ihnen entsprechende Leistungen und ein den Normen entsprechendes Verhalten. 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 in Kapitel 4.1 aufgezeigt wurde, wäre dies nicht leistbar. Das Ziel dieser Untersuchung besteht nicht in einer möglichst hohen Varianzaufklärung der Schülerleistung, sondern es werden die Einflussstärken der häuslichen und der schulischen Lernumgebung auf das Schülerverhalten miteinander verglichen. Wir wollen prüfen, ob sich die von Krumm (1996a) berichtete hohe Übereinstimmung zwischen familiärer Lernumgebung und Schülerverhalten empirisch untermauern lässt. In der folgenden Abbildung 4.2 ist unser Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten dargestellt: In den Kapiteln 4.2.2 bis 4.2.4 werden die einzelnen Variablen präzisiert und operationalisiert, so dass das Modell in Kapitel 4.3 empirisch überprüft werden kann.

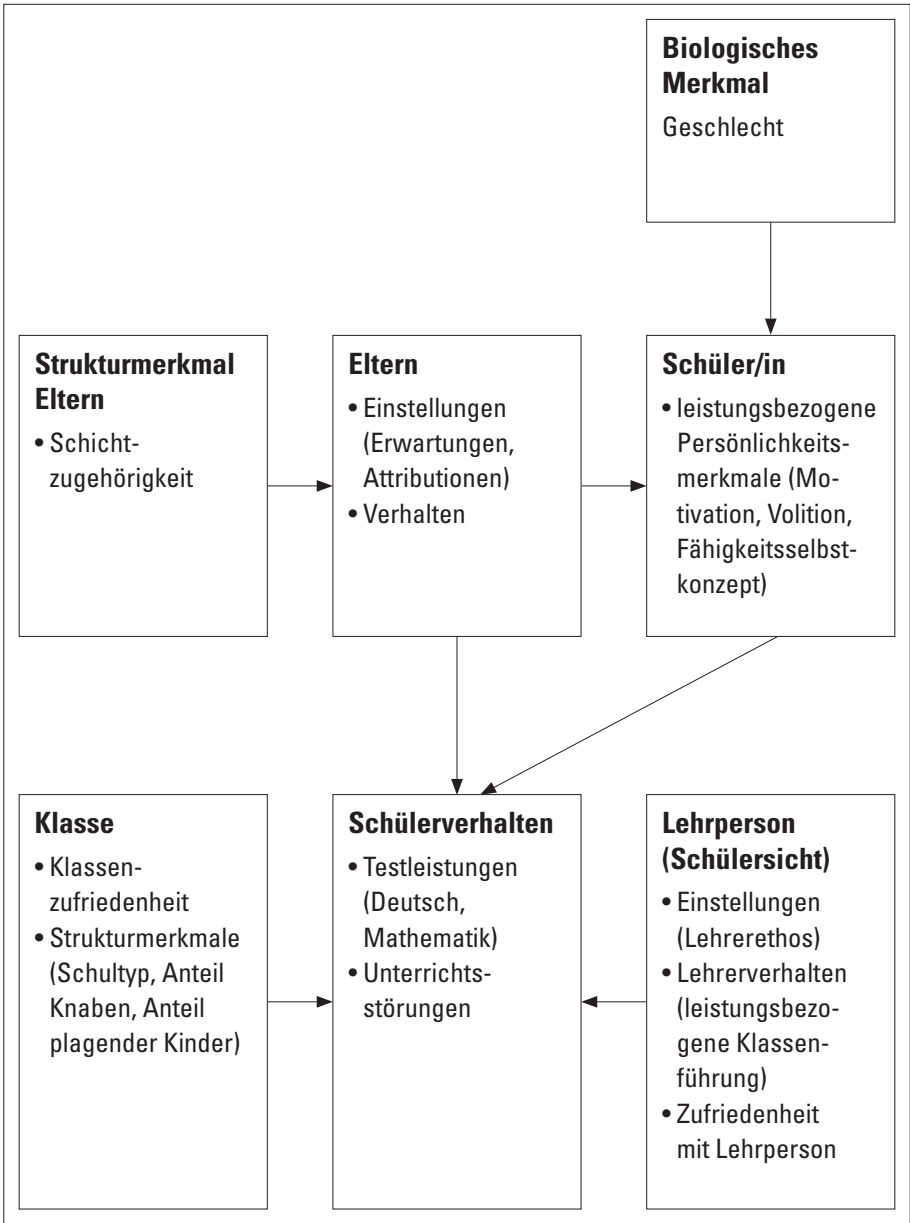


Abbildung 4.2: Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten

## 4.2.2 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 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 4.3 zeigt diese Zusammenhänge auf. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus Abbildung 4.2, wobei nun die elterlichen Einstellungen und Verhaltensweisen genauer differenziert werden, die gemäss unserem Prozessmodell den Zusammenhang zwischen Elternmerkmalen und Schülerverhalten erklären.



Abbildung 4.3: Zusammenhang zwischen Elternmerkmalen und Schülerverhalten (Ausschnitt aus Abbildung 4.2)

Im folgenden Abschnitt werden die theoretischen Konzepte der einzelnen Elternmerkmale eingeführt und erläutert. Dabei wird jeweils auch auf den Zusammenhang mit dem Strukturmerkmal «Schichtzugehörigkeit» eingegangen. Mit einer Ausnahme wurden die Konzepte aus Elternsicht gemessen, es handelt sich also um Selbsteinschätzungen.

*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 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. Seine Experimente sowie die umfangreichen weiteren Forschungsarbeiten zur Thematik der «self-fulfilling-prophecy» (unter anderen Eccles, Madon & Jussim 1997) untersuchten zwar die Wirkung von Lehrererwartungen auf die Schülerleistungen und nicht diejenige der Erwartungen 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 Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus. Dies wiederum hat einen positiven Einfluss auf ihre Leistungen und auf das Verhalten im Unterricht. Auch Helmke & Weinert (1997a) nennen in einer umfassenden Metastudie die elterlichen Erwartungen und Aspirationen als Determinanten der Schulleistung. Die Eltern wurden 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 respektive eine schlechte Note ihres Kindes erklären würden. Die zur Auswahl stehenden Antworten bezogen sich auf das Attributionsmodell nach Weiner, 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 (zum Beispiel «mein Kind ist zu wenig intelligent» oder «es hatte Pech»). Wenn eine Person Misserfolg hauptsächlich internal stabil («ich bin zu einer besseren Leistung nicht fähig») und Erfolg external instabil («ich hatte Glück») attribuiert, bedeutet dies, dass sie die Leistungssituationen, zum Beispiel 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 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 das Fähigkeitsselbstkonzept und die Motivation der Kinder auswirken (Helmke & Weinert 1997b).

*Hausaufgabensituation:* Hausaufgaben verbinden Familie und Schule am augenfälligsten miteinander (vgl. dazu Kapitel 3.3.1). 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 1997b). Im Fragebogen wurden die Eltern auf einer fünfstufigen Skala, die von «immer» bis «nie» reichte, sowohl nach der erlebten Selbständigkeit der Kinder 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. Die Eltern sollten zweitens angeben, wie selbständig die Kinder ihre Aufgaben lösten respektive 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 Eltern 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 wurde von den Kindern und Jugendlichen beispielsweise die Vorhersehbarkeit elterlicher Reaktionen beurteilt. Sie wurden gefragt, was die Eltern täten, wenn sie zu spät nach Hause kämen oder etwas täten, was ihre Eltern missbilligten. Eine rigide Kontrolle des kindlichen Verhaltens wurde mit Items gemessen, 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 darin unterstützt werden, Eigeninitiative zu zeigen, zum Beispiel 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.

### 4.2.3 Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen und leistungsbezogenem Schülerverhalten

In diesem Abschnitt werden Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern beschrieben, die für die Vorhersage von leistungsbezogenem Verhalten von Bedeutung sind. 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 aufgrund 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.

*Fähigkeitsselbstkonzepte:* 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 wird (Persistenz). Umgekehrt kann ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept bewirken, dass kritische Lernsituationen, die das Selbstwertgefühl bedrohen könnten, vermieden werden (Helmke & Weinert 1997b). Kinder schätzen ihre Fähigkeiten aufgrund der eigenen Erfahrungen im Unterricht und der Rückmeldungen der Lehrpersonen zum Beispiel 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 respektive 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), das heisst, aus dem relativ unverbindlichen Wunsch ist der Entschluss gewachsen, das angestrebte Ziel zu erreichen. Zu diesem Zeitpunkt kommt die Volition ins Spiel: Wenn sich die Person dem Erreichen des gesetzten Ziels stark verpflichtet fühlt, so ist ihre Volition hoch. Das ist eine günstige Voraussetzung dafür, dass das angestrebte Ziel erreicht werden kann. Nun müssen zielgerichtete Handlungen vorgenommen werden (aktionale Phase), wobei der Erfolg, das heisst 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 (zum Beispiel eine gute Note 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 ihre guten 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 1997a). Wir haben die Volition unabhängig von bestimmten Schulfächern im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals erfasst. Die Schüler/innen sollten auf einer vierstufigen Skala Aussagen einschätzen wie zum Beispiel «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 1997b). Die Frage, wie diese Leistungsunterschiede zu erklären sind, lässt sich zwar nicht zweifelsfrei beantworten.

Aber es gibt Befunde, dass sowohl die Jungen und die Mädchen selbst als auch Eltern und Lehrpersonen Leistungsunterschiede über Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder über Ursachenzuschreibungen für Erfolg und Misserfolg geschlechtsstereotypisch interpretieren (Eccles et al. 2003). In Kapitel 4.3.3 wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich solche geschlechtsspezifischen Erklärungen für (tatsächlich vorhandene oder vermeintliche) Leistungsunterschiede auch in unserer Untersuchung finden lassen.

#### 4.2.4 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 4.2.1 erwähnt, soll bei der empirischen Überprüfung des Prozessmodells die Einflussstärke dieser schulischen Kontextfaktoren mit derjenigen der elterlichen verglichen werden. Zur Erinnerung wird in Abbildung 4.4 nochmals der entsprechende Ausschnitt aus dem Prozessmodell dargestellt.

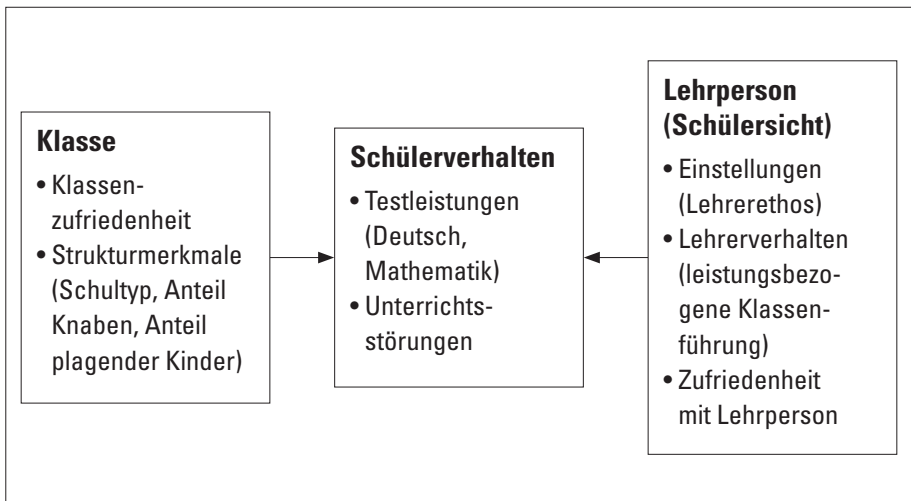


Abbildung 4.4: Zusammenhang zwischen Lehrer- und Klassenmerkmalen und Schülerverhalten (Ausschnitt aus Abbildung 4.2)

Im Folgenden werden zuerst die theoretischen Konzepte der Lehrermerkmale dargestellt, die allesamt aus Schülersicht erhoben wurden. Einleitend ist festzuhalten, dass die Frage, wie bedeutsam Lehrpersonen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler sind, in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird. Wie zahlreiche empirische Studien gezeigt haben, sind Unterschiede zwischen den Lehrpersonen für die Erklärung von Leistungsunterschieden relativ wenig bedeutsam. 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 1997b).

*Lehrerethos:* Da im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung die Rolle der Lehrpersonen immer breiter definiert wird, hat sich die Kontroverse um ihren Auftrag in den letzten Jahren intensiviert. Während die Kernaufgabe der Lehrpersonen traditionellerweise in der Vermittlung von Wissen im Unterricht gesehen wurde, sollen sie heute Erzieher, Berater, Kulturvermittler, Schulentwickler und vieles mehr sein (Neuenschwander 2005). Ein solch breiter Leistungsauftrag birgt die Gefahr der Überforderung und des Ausbrennens bei den Lehrkräften in 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 2005). Die Schülerinnen und Schüler wurden befragt, welchen Stellenwert für ihre Lehrpersonen der Auftrag der Wissensvermittlung (Bildungsorientierung) einerseits und die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern (Beziehungsorientierung) andererseits habe. Für Lehrpersonen mit einer hohen Bildungsorientierung ist eine geschickte Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung, eine gründliche Vorbereitung und Auswertung des Unterrichts und die Förderung der Lernmotivation besonders wichtig. Beziehungsorientierte Lehrpersonen legen auf eine persönliche Atmosphäre im Unterricht besonderen Wert, engagieren sich für die einzelnen Schülerinnen und Schüler und wollen über deren familiäre Situation und persönlichen Probleme Bescheid wissen.

*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 1997b). 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 beginnen 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 2005). 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 2005). 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 Konzepten 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 2005). 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 4.2.3 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 2005). 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 2005). 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.

*Schultyp:* Als drittes 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 (2003b) berichtet von Befunden, wonach in Schulen mit Grundansprüchen der Unterricht häufiger gestört wird als in Schulen mit erweiterten Ansprüchen.

### **4.3 Empirische Überprüfung des Prozessmodells im Hinblick auf Schülerleistungen**

Zur empirischen Überprüfung unseres Prozessmodells haben wir die beiden Elemente des Schülerverhaltens – Testleistungen und Unterrichtsstörungen – mittels statistischer Verfahren zu den Eltern-, Schüler-, Lehrer- und Strukturmerkmalen sowie zur Klassenzufriedenheit in Beziehung gesetzt. Dieses schrittweise Vorgehen ermöglicht es, vergleichende Aussagen über die Bedeutung der verschiedenen beteiligten Einflussgrössen zu machen. In Kapitel 4.3 wird das Prozessmodell im Hinblick auf die Schülerleistungen überprüft, in Kapitel 4.4 im Hinblick auf Unterrichtsstörungen. Die Ergebnisbeschreibungen sind bewusst kurz gehalten und beschränken sich auf die Darstellung der wichtigsten Resultate.<sup>32</sup>

---

32 Leserinnen und Leser, die sich für die detaillierten statistischen Verfahren und Ergebnisse interessieren, seien auf den Projektbericht verwiesen (Neuenschwander et al. 2004).

### 4.3.1 Welche Bedeutung haben die Eltern und die Schülerinnen und Schüler für die Erklärung der Schülerleistungen?

Um unser Vorgehen zu illustrieren, zeigt die (im Hinblick auf die einbezogenen Variablen vereinfachte) Abbildung 4.5, in welchen Schritten wir die Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und Schülerleistungen überprüft haben.

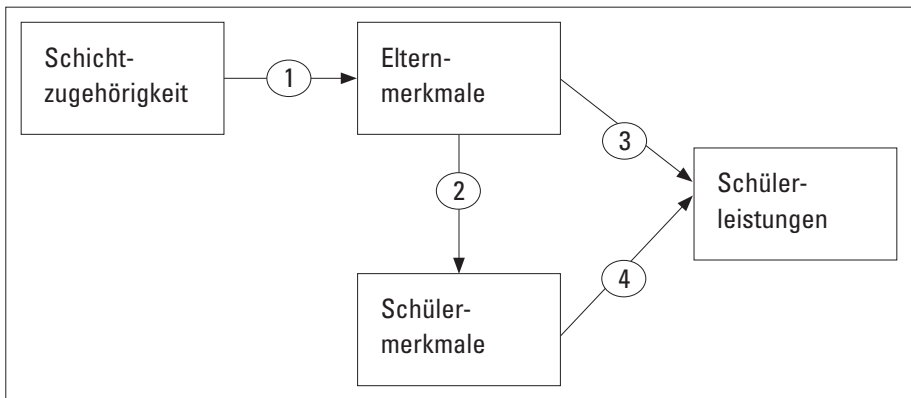


Abbildung 4.5: Überblick über das schrittweise Vorgehen zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen, Schülermerkmalen und Schülerleistungen

In einem ersten Schritt überprüften wir, wie die Schichtzugehörigkeit als Strukturmerkmal mit den Elternmerkmalen (Erwartungen, Attributionen und Verhalten) zusammenhängt. Auffälligstes Resultat ist der hohe Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit und den Erwartungen, welche die Eltern an den Bildungsabschluss ihrer Kinder haben. Auch in unserer Studie hat sich also gezeigt, dass Eltern aus höheren Bildungsschichten ein höheres Bildungsziel für ihre Kinder wählen. Bei weiteren Elternvariablen zeigte sich ebenfalls eine schichtspezifische Ausprägung, wenn auch keine so markante wie bei der Erwartung an den höchsten Bildungsabschluss.

In einem zweiten Schritt wollten wir herausfinden, wie die Elternmerkmale mit leistungsrelevanten Schülermerkmalen zusammenhängen. Wir gehen also davon aus, dass der Einfluss der Eltern in zwei Richtungen wirkt: einerseits indirekt über die Ausprägung der Volition, der Motivation und des Fähigkeitsselbstkonzepts ihrer Kinder, andererseits direkt im Hinblick auf die Leistungen. Erwartungsgemäss fanden sich zwischen den Erwartungen und dem Verhalten der Eltern auf der einen und leistungs-

bezogenen Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite vielfältige Zusammenhänge. Je mehr Vertrauen die Eltern in die Leistungsfähigkeit und das Arbeitsverhalten ihrer Kinder haben, desto höher ist deren Motivation und desto bessere Leistungen trauen die Kinder sich selber zu. Dieser Zusammenhang ist allerdings nicht kausal, sondern im Sinne einer wechselseitigen Beeinflussung zu verstehen.

Der dritte Schritt, die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und Schülerleistungen, wird etwas ausführlicher erläutert. Wir untersuchten den Einfluss von Erwartungen, Attributionen und Verhaltensweisen der Eltern auf die Schülerleistungen. Dabei unterschieden wir zwischen der 6. und 8. Klassenstufe sowie zwischen den Leistungen in Deutsch und in Mathematik.

Bezüglich des Zusammenhanges zwischen Elternerwartungen und Schülerleistungen zeigt sich, dass zwei Variablen besonders wichtig sind: erstens die Erwartung, welche die Eltern an den Schulabschluss ihres Kindes haben, und zweitens die Leistung, die sie im Vergleich zu denjenigen der anderen Kindern der Klasse erwarten. Besonders ausgeprägt sind die Zusammenhänge für die Leistungen in der 6. Klasse. Dieser Befund ist aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht unerwartet, da der Einfluss der Eltern bei jüngeren Kindern noch gewichtiger ist. Insgesamt erklären die Erwartungen der Eltern zwischen 14 Prozent (Mathematik 8. Klasse) und 25 Prozent (Deutsch 6. Klasse) der Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern (so genannte erklärte Varianz).

Als Nächstes haben wir die Zusammenhänge zwischen Attributionsmustern der Eltern und den Schülerleistungen empirisch überprüft. Vor allem für die Leistungen der Sechstklässler ist es ausserordentlich bedeutsam, wie sich ihre Eltern gute und schlechte Leistungen erklären. Wenn sie davon überzeugt sind, dass ihre Kinder wegen ihrer Fähigkeiten und Interessen gute Leistungen erbringen, hat dies einen sehr 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. Auch hier ist anzumerken, dass diese Zusammenhänge nicht kausal zu interpretieren sind. Trotzdem zeigen unsere Analysen, wie wichtig es gerade für jüngere Kinder ist, dass ihnen die Eltern signalisieren, sie seien von ihren Fähigkeiten überzeugt. Über 26 Prozent der Leistungsunterschiede lassen sich bei den Sechstklässlern durch die Attributionsmuster der Eltern erklären (bei den Achtklässlern liegen diese Werte zwischen 14 Prozent für Deutsch und 20 Prozent für Mathematik).

Schliesslich untersuchten wir die Zusammenhänge zwischen den Schülerleistungen und gewissen Verhaltensweisen der Eltern (Hausaufgabensituation, Reaktion auf schlechte Noten, Erziehungsstil). Dabei stellte sich die Hausaufgabensituation als besonders wichtig heraus. Gibt es wegen der Hausaufgaben viele Konflikte, so leiden

die Leistungen der Sechstklässler im Fach Deutsch. Oder umgekehrt formuliert: Bei Kindern mit schlechten Deutschleistungen gibt es wegen der Hausaufgaben häufiger Konflikte. Zudem reagieren die Eltern solcher Kinder auf die schlechten Leistungen ihrer Kinder häufiger ergebnisorientiert, das heisst sie drohen Strafen an oder versprechen Belohnungen. Bei den Achtklässlern zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit den Leistungen, wenn ihre Eltern ihnen attestieren, dass sie ihre Hausaufgaben selbständig erledigen. Der Erziehungsstil spielt für die Leistungen gemäss unseren Ergebnissen keine Rolle. Insgesamt sind die elterlichen Verhaltensweisen im Hinblick auf die Schule für die Deutschleistungen wichtiger als für die Mathematikleistungen. Für das Fach Deutsch lassen sich etwa 20 Prozent der Leistungsunterschiede mit diesen Variablen erklären, für das Fach Mathematik zwischen 12 Prozent (Sechstklässler) und 8 Prozent (Achtklässler). Dies mag allenfalls daran liegen, dass für die Eltern im Fach Deutsch der Zusammenhang zwischen dem Einsatz des Kindes und seinen Leistungen offensichtlicher ist und ihr Einfluss daher stärker zum Tragen kommt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich mit den Erwartungen, Attributionen und Verhaltensweisen der Eltern Unterschiede zwischen den Schülerleistungen in beträchtlichem Ausmass erklären lassen. Besonders bedeutsam sind die Erwartung der Eltern an den höchsten Schulabschluss, ihre Einschätzung der Hausaufgaben-situation und Attributionsmuster, wie gute Leistungen des Kindes erklärt werden.

Im vierten Schritt geht es nun darum, den Einfluss von Schülermerkmalen auf die Leistungen zu untersuchen. In die Analyse einbezogen wurde neben den Persönlichkeitsmerkmalen Motivation, Volition und Fähigkeitsselbstkonzept das Geschlecht. Ähnlich wie bei den vorhergehenden Analysen können die Leistungsunterschiede zwischen den Sechstklässlern mit den einbezogenen Variablen in viel höherem Ausmass erklärt werden (Deutsch: 26 Prozent, Mathematik: 32 Prozent). Am allerwichtigsten ist das Fähigkeitsselbstkonzept: Diejenigen Kinder, die sich viel zutrauen, erbringen auch die besseren Leistungen. Bei den Sechstklässlern spielt zudem die intrinsische Motivation noch eine gewisse Rolle, während die Volition keinen Einfluss auf die Leistungen hat. Wichtig ist aber ebenfalls das Geschlecht: Mädchen haben im Fach Deutsch 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 interessanten Befund wird in Kapitel 4.3.3 noch genauer eingegangen werden.

### 4.3.2 Welche Bedeutung haben die Klassenführung, die Zufriedenheit mit der Lehrperson und Merkmale der Schulklasse für die Erklärung der Schülerleistungen?

Im nächsten Schritt wird nun geprüft, wie gross der Einfluss der in Kapitel 4.2.4 eingeführten und dargestellten Lehrer- und Klassenmerkmale im Vergleich zu den Eltern- und Schülermerkmalen ist.

Zuerst zu den Lehrervariablen: Obwohl die Wirksamkeit der von uns ausgewählten Lehrervariablen theoretisch gut fundiert ist, haben die statistischen Analysen gezeigt, dass ihr Einfluss vergleichsweise gering ist. Den grössten Einfluss hat das Lehrerethos: Schülerinnen und Schüler, die ihre Lehrperson als eher bildungsorientiert einschätzen, erbringen bessere Leistungen als solche, die angeben, ihre Lehrperson sei beziehungsorientiert. Keine Rolle spielt es, ob die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrperson zufrieden sind. Die leistungsbezogene Klassenführung («time on task») hängt gar negativ mit der Leistung zusammen. Dieser Befund ist erstaunlich. Möglicherweise wurde das Konzept von den Schülerinnen und Schülern so interpretiert, dass eine hohe Zustimmung eine hohe Lenkung und wenig Platz für Eigeninitiative bedeutet. Helmke & Weinert (1997b) 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 Leistungsunterschiede im Deutshtest konnten zu 14 Prozent (Sechstklässler) respektive 10 Prozent (Achtklässler) durch Lehrervariablen erklärt werden; die Werte für den Mathematiktest sind noch niedriger. Schon in Kapitel 4.2.4 wurde darauf hingewiesen, dass die Bedeutung der Unterschiede zwischen Lehrpersonen für die Leistung der Schülerinnen und Schüler umstritten ist. Wir stehen mit unserem Befund also nicht alleine da. Das Unterrichtsgeschehen ist zu komplex, als dass einzelne Merkmale der Lehrerpersönlichkeit oder des Lehrerverhaltens zu messbaren Effekten bei den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler führen würden (Helmke & Weinert 1997a).

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 haben. Lediglich der Schultyp erklärt bei den Achtklässlern Leistungsunterschiede in beträchtlichem Ausmass.

Zusammenfassend 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 nicht so hoch zu sein. 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.

### 4.3.3 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. Mittels statistischer Methoden wollen wir Aspekte dieses Zusammenhangs genauer beleuchten. Zuerst 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. Der zweite Teil 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.

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

Im Kapitel 4.3.1 haben wir gesehen, dass eine hohe elterliche Erwartung an das Leistungsverhalten der Kinder im Klassenvergleich positiv mit den Leistungen zusammenhängt, das heisst Kinder von Eltern, die von ihrem Kind im Vergleich zur Klasse hohe Leistungen erwarten, schnitten auch in den Tests besser ab. Dieser Zusammenhang war in der sechsten Klasse stärker als in der achten Klasse. 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 einschätzten.

Im Zentrum des Interesses steht nun die Frage, wie die Elternerwartungen mit den durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommenen elterlichen Erwartungen und den Leistungen im Zusammenhang stehen. Wir gehen davon aus, dass elterliche Erwartungen sowohl direkt als auch indirekt über die wahrgenommenen Erwartungen der Schülerinnen und Schüler auf das Leistungsverhalten wirken. In Ergänzung dazu wurden zwei alternative Hypothesen überprüft: Diese gehen – im Gegensatz zum postulierten Modell – von einem lediglich direkten respektive indirekten Einfluss der elterlichen Erwartungen auf das Leistungsverhalten aus. Alle Hypothesen wurden mit-

tels Strukturgleichungsmodellen geprüft. Aufgrund der in Kapitel 4.3.1 dargestellten Ergebnisse, die mit zunehmendem Alter eine Abnahme der Bedeutung der Eltern zur Vorhersage der Leistungen gezeigt haben, erfolgten die Analysen wiederum getrennt für die sechste und achte Klassenstufe.

Aus den Berechnungen geht hervor, dass unser postuliertes Arbeitsmodell den beiden alternativen Modellen, die nur den direkten respektive indirekten Einfluss der elterlichen Erwartung bezüglich des Leistungsverhaltens im Klassenvergleich berücksichtigen, überlegen ist. Es finden sich sowohl direkte als auch über die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler vermittelte indirekte Zusammenhänge zwischen der elterlichen Erwartung und den Schülerleistungen. Allerdings fand sich kein direkter Zusammenhang zwischen der durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommenen elterlichen Erwartung und der Deutschleistung. Abbildungen 4.6 und 4.7 illustrieren – getrennt für die sechste und achte Klassenstufe – das resultierende Modell, welches gute Gütekriterien erreicht.

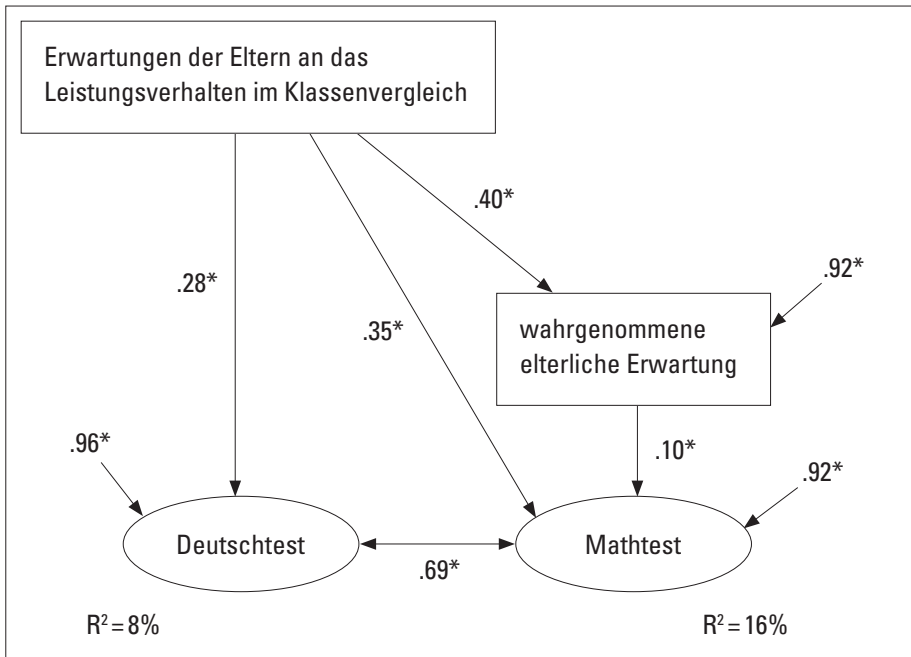


Abbildung 4.6: Modell zum Wirkzusammenhang zwischen elterlichen Erwartungen und den Testleistungen für die sechste Klasse

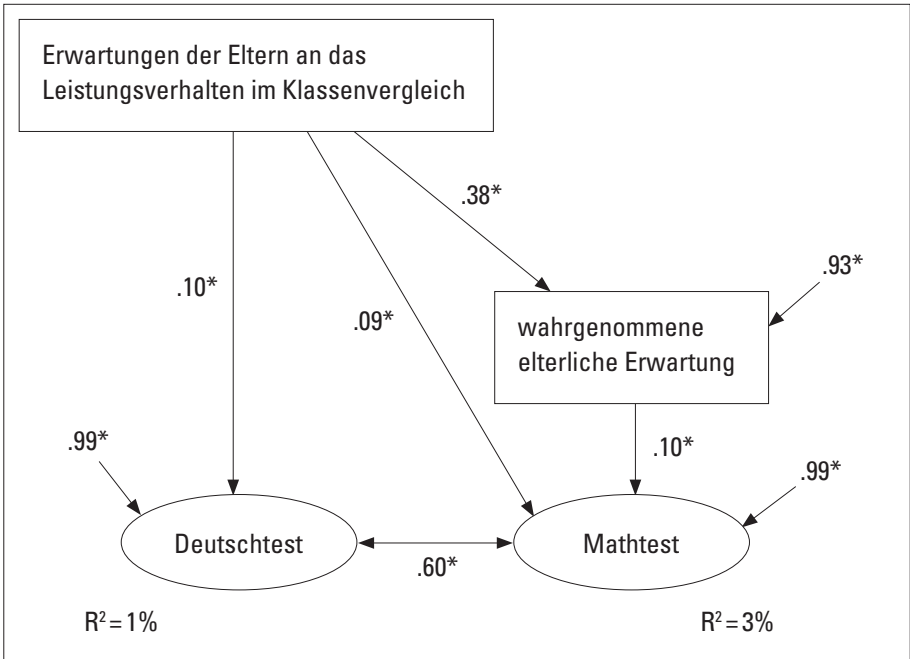


Abbildung 4.7: Modell zum Wirkzusammenhang zwischen elterlichen Erwartungen und den Testleistungen für die achte Klasse

Aus den Abbildungen 4.6 und 4.7 wird ersichtlich, dass es sowohl in der sechsten als auch in der achten Klasse einen starken Zusammenhang zwischen der elterlichen Erwartung und der wahrgenommenen elterlichen Erwartung durch das Kind gibt. Generell sind die Zusammenhänge in der sechsten Klasse beträchtlich stärker als in der achten Klasse. Während der Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Elternerwartung durch die Schülerin beziehungsweise den Schüler und den Mathematiktestleistungen für beide Klassenstufen unverändert bleibt, verringert sich der direkte Einfluss der elterlichen Erwartung auf die Leistungen von der sechsten zur achten Klasse drastisch. Dieser Befund steht im Einklang mit den in Kapitel 4.3.1 beschriebenen Ergebnissen, bei denen ebenfalls gezeigt wurde, dass die Wichtigkeit der elterlichen Erwartungen mit zunehmendem Alter der Jugendlichen sinkt. Sowohl die Sechst- also auch die Achtklässler wissen recht genau, welche Erwartungen ihre Eltern an sie richten. Eine Erklärung für den sinkenden direkten Einfluss der Elternerwartungen könnte darin gesehen werden, dass die Achtklässler die Erwartungen ihrer Eltern zwar gut kennen, die Elternablösung jedoch so weit fortgeschritten ist, dass sie autonomer handeln.

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

Wie die Ausführungen in Kapitel 4.3.1 und 4.3.2 gezeigt haben, sind das Geschlecht und der Schultyp wichtig für die Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern. Wir vermuten, dass diese Leistungsunterschiede in Deutsch und Mathematik unter anderem deshalb so gross sind, weil sowohl die Eltern als auch die Schülerinnen und Schüler selber die Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft von Mädchen und Knaben respektive von Realschülern und Sekundarschülern unterschiedlich einschätzen, ohne dass das Ausmass dieser unterschiedlichen Einschätzungen durch die tatsächlichen Leistungen gerechtfertigt ist.

Theoretisch ist unsere Hypothese gut abgestützt: 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 1997a). 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).

Was die schultypenspezifischen Unterschiede bei der Einschätzung von leistungsrelevanten Variablen anbelangt, sind dazu einige Vorbemerkungen nötig: Nach der 6. Klasse finden eine Selektion und eine Einteilung der Jugendlichen in drei Schulstufen statt, wobei die Durchlässigkeit zwischen den Stufen je nach Schulmodell unterschiedlich gross ist. In der 8. Klasse besteht für die Schülerinnen und Schüler, die nach der obligatorischen Schulzeit das Gymnasium besuchen wollen, die Möglichkeit, Vorbereitungsklassen für den gymnasialen Unterricht zu besuchen.<sup>33</sup> Wie die Auswertung der Deutsch- und Mathematiktests gezeigt hat, hängt die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu diesen drei Niveaustufen nicht nur von den Schulleistungen ab (vgl. dazu auch Häberlin, Imdorf & Kronig 2004). Zwischen den drei Niveaus gibt es relativ grosse leistungsmässige Überschneidungsbereiche. So liegen die Leistungen von 21.5 Prozent der Realschüler/innen im Deutshtest über dem Durchschnitt der Sekundarschüler/innen (Mathematiktest: 7.1 Prozent). Umgekehrt erbrachten 14.3 Prozent (Deutsch- und Mathematiktest) der Sekundarschüler/innen Leistungen, die

---

33 Der Anteil solcher Schülerinnen und Schüler ist in unserer Stichprobe allerdings relativ gering.

unter dem Durchschnitt der Realschüler/innen lagen. Vereinzelt erzielten Realschüler/innen sogar bessere Leistungen als der Durchschnitt der «Spez-Sek»-Schüler/innen (2.4 Prozent im Mathematiktest, 4.4 Prozent im Deutschttest). 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, die nur begrenzt der Realität entsprechen.

Um unsere Hypothese zu überprüfen, berechneten wir geschlechts- und schultypenspezifische Unterschiede bei Eltern- und Schülermerkmalen. Wir wählten dabei Merkmale aus, die aufgrund der Analysen in Kapitel 4.3.1 Leistungsunterschiede in Deutsch und Mathematik besonders gut erklärt hatten: Attributionsmuster der Eltern, die Hausaufgabensituation, eine ergebnisorientierte Reaktion der Eltern auf schlechte Noten sowie das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Mathematik.

Bei den Attributionsmustern zeigt sich, dass die Eltern die Arbeitshaltung von Mädchen und Knaben respektive von Real- und Sekundarschülern unterschiedlich einschätzen. In der Primarschule attribuieren die Eltern eine gute Leistung bei Mädchen und Knaben noch etwa gleich häufig mit Anstrengung. Auch in der Sekundarschule sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede gering, gute Leistungen werden jedoch deutlich weniger häufig auf Anstrengung zurückgeführt. Anders ist die Situation in der Realschule: Dort wird der Grund für eine gute Leistung bei Mädchen, ähnlich wie bei den Sechstklässlerinnen, vielfach in einer hohen Anstrengung gesehen. Bei Realschülern wird eine gute Leistung, ähnlich wie bei den Sekundarschülern, seltener mit Anstrengung erklärt. Mangelnde Fähigkeiten und fehlendes Interesse werden bei Realschülern ebenfalls signifikant häufiger als Erklärung für schlechte Leistungen angegeben als bei Primar- und Sekundarschülern.

Kurz zusammengefasst nehmen Eltern von Realschülerinnen und Realschülern ihre Kinder als weniger begabt und weniger fleissig wahr als Eltern von Primar- und Sekundarschülern. Bei Mädchen (vor allem bei Realschülerinnen) vermuten die Eltern eher, dass sie eine gute Leistung erzielt haben, weil sie sich angestrengt haben. Wie schon in Kapitel 4.2.2 ausgeführt, sind Attributionsmuster ungünstig, die gute Leistungen durch Anstrengung oder Glück und schlechte durch fehlende Fähigkeiten und Interessen erklären. Dieser Zusammenhang ist im Sinne einer Wechselwirkung zu interpretieren: 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. Die

geschlechtsspezifischen Unterschiede sind in der Sekundarschule am grössten. Auch zwischen den Schulstufen gibt es signifikante Unterschiede. Sekundarschüler werden bei der Hausaufgabenerledigung als selbständiger wahrgenommen als Primar- und Realschüler. Entsprechend kommt es bei Knaben häufiger zu Konflikten wegen der Hausaufgaben als bei Mädchen. 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 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, das heisst sie drohen Strafen an und/oder versprechen Belohnungen. Hier sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede auf der Realstufe am kleinsten, denn bei Realschülerinnen versuchen die Eltern ebenfalls vermehrt, mit diesen Mitteln bessere Leistungen zu erzwingen.

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. 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. Dieser 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, obwohl sich die Leistungen der Sechstklässler und Sechstklässlerinnen nicht unterscheiden.

Als Fazit lassen sich folgende Erkenntnisse festhalten: Die Eltern erleben ihre Töchter als fleissiger als ihre Söhne und haben mit ihnen weniger Konflikte wegen der Hausaufgaben. Entsprechend versuchen sie auch weniger, auf die Schulnoten mit der Androhung von Strafe oder mit dem Versprechen von Belohnungen zu reagieren. Dies ist insofern nicht ganz unproblematisch, als unsere Analysen gezeigt haben, dass Attributionsmuster, die gute Leistungen mit Interesse und Begabung erklären statt mit Fleiss und Einsatz, tendenziell leistungsfördernder sind. Vergleicht man die Fähigkeitsselbstkonzepte in Deutsch und Mathematik, so zeigt sich, dass Knaben über mehr Selbstvertrauen verfügen. Ihr Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ist trotz schlechterer Leistungen gleich hoch wie das der Mädchen. In Mathematik trauen sie sich schon in der 6. Klasse mehr zu, obwohl sich Leistungsunterschiede erst in der 8. Klasse zeigen.

Der Vergleich zwischen den Schulstufen zeigt, dass Realschülerinnen und Realschüler von den Eltern für weniger begabt und weniger fleissig gehalten werden als Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler. Entsprechend wird ihre Selbständigkeit bei den Hausaufgaben niedriger eingeschätzt, und es gibt deswegen mehr Konflikte. Nun ist es zwar tatsächlich so, dass Realschüler in Mathematik und Deutsch durchschnittlich schlechtere Leistungen erbringen als Sekundarschüler. Aber dies gilt nur im Durchschnitt, das heisst, es gibt einen nicht unbedeutenden Anteil an Realschülerinnen und Realschüler, für die das nicht zutrifft. Trotzdem haben sie sowohl in Deutsch als auch in Mathematik ein deutlich tieferes Fähigkeitsselbstkonzept. Damit haben sie gegenüber Sekundarschülern und Sekundarschülerinnen einen Nachteil.

## **4.4 Empirische Überprüfung des Prozessmodells im Hinblick auf Unterrichtsstörungen**

Der Fokus dieses Teilkapitels liegt nicht mehr wie in den vorhergehenden Teilkapiteln auf dem Leistungsverhalten der Kinder und Jugendlichen, vielmehr steht nun ein anderer Aspekt des Schülerverhaltens, die Unterrichtsstörungen, im Zentrum des Interesses.

Nachfolgend wird das in Kapitel 4.2 ausführlich dargestellte Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten in den aktuellen Forschungsstand eingebettet. Kapitel 4.4.2 gibt einen Überblick über die Auftretenshäufigkeit von Unterrichtsstörungen. Nachfolgend werden in den Kapiteln 4.4.3 bis 4.4.4 mittels Mehrebenenanalysen die Zusammenhänge zwischen Eltern-, Schüler-, Klassen- und Lehrermerkmalen sowie Unterrichtsstörungen dargestellt.

### **4.4.1 Unterrichtsstörungen als individualisierte (familienbezogene) Probleme oder als Zeichen fehlender Systemqualität?**

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

Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, verstehen wir unter Unterrichtsstörungen «Blockaden und Widerstände, die ein effizientes Funktionieren des Unterrichtssys-

tems je nach Schweregrad erschweren oder gar verhindern» (Neuenschwander 2005). Somit sind Unterrichtsstörungen Störungen des sozialen Prozesses. 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 zurückgeführt, beispielsweise auf problematische Verhaltensweisen wie Hyperaktivität, Unaufmerksamkeit und störendes Verhalten (Burden 1995), die sich in ihrem Schweregrad unterscheiden können (vgl. Charles 1999). Unterrichtsstörungen können aber auch als Folge von Störungen auf der Ebene des Unterrichtssystems gesehen werden (Neuenschwander 2005, Eder 1996). Hierzu gehören beispielsweise die vorherrschende Stimmung während des Unterrichts, Konflikte sowie dysfunktionale Kommunikationsmuster. So oder so gilt, dass es individuelle Unterschiede im subjektiven Empfinden über das Vorliegen und das Ausmass einer Unterrichtsstörung gibt.

In unserem Projekt wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, die Häufigkeit anzugeben, mit der sie im Unterricht aktiv respektive 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 vermehrt dann auftreten, wenn Systemprozesse auf der Ebene des Unterrichtssystems gestört sind.

So vielschichtig Unterrichtsstörungen in ihrem Auftreten sind, so komplex gestaltet sich auch die Frage nach den zugrunde liegenden *Erklärungsmodellen*.<sup>34</sup> Neuenschwander (2005) 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 4.2 beschriebenes Prozessmodell diese verschiedenen Aspekte. Bisher wenig berücksichtigt wurde dabei der Einfluss der Eltern auf Unterrichtsstörungen. Mit dem vorliegenden Modell wird versucht, diese Lücke zu schliessen. Wie im Prozessmodell in Kapitel 4.2 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 dysfunktionaler

---

34 Burden (1995), Evans, Evans & Schmid (1989).

Regulationsprozesse oder auch bewussten Störverhaltens sein. Gerade Schülerinnen und Schüler, die in Leistungssituationen zu versagen drohen, werden häufig als Störenfriede ausgemacht. Burden (1995, S. 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 beziehungsweise 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 können 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 2005).

Nach Neuenschwander (2005) 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 2005, S. 274). In Übereinstimmung mit dieser Definition unterscheiden Buhrmester & Furman (1988) fünf Typen von Sozialkompetenz: Beziehungen initiieren und aufrechterhalten, Durchsetzungsfähigkeit, Offenheit, emotionale Unterstützung und Konfliktfähigkeit. Diese Konzepte wurden von ihnen mittels eines Fragebogens mit 40 Items für Erwachsene operationalisiert. Diese Konzeptualisierung konnte aufgrund ihrer Länge und den für Erwachsene formulierten Items nicht 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 setzten sich aus verschiedenen Items zusammen, welche faktoranalytisch zu reliablen Faktoren gruppiert worden sind. Die Items wurden zu einem kleinen Teil von Buhrmester & Fuhman (1988) übernommen respektive in den Formulierungen an die Altersgruppe der untersuchten Jugendlichen angepasst und zu einem grösseren Teil neu formuliert.

*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, die eigene Meinung zu sagen, sich bei anderen Gehör verschaffen zu können, schnell neue Freunde zu finden, nein zu sagen und sich selber sein zu können.

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 geplagt wird.<sup>35</sup>

Die Abbildung 4.8 verdeutlicht nochmals unser Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten, spezifiziert für die Unterrichtsstörungen. In einem ersten Schritt haben wir die Auftretenshäufigkeit von Unterrichtsstörungen untersucht. Anschliessend wurde das Prozessmodell mittels Mehrebenenanalysen im Hinblick auf das Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen empirisch überprüft. Dabei wurden getrennte Analysen für folgende Einflussgrössen berechnet: Elternerwartungen, Elternverhalten, Elterneinstellungen, Schülermerkmale sowie Aspekte der Schulklasse und der Lehrperson.

---

35 Ausführlichere Informationen zum Thema Mobbing finden sich beispielsweise bei Alsaker (2003).

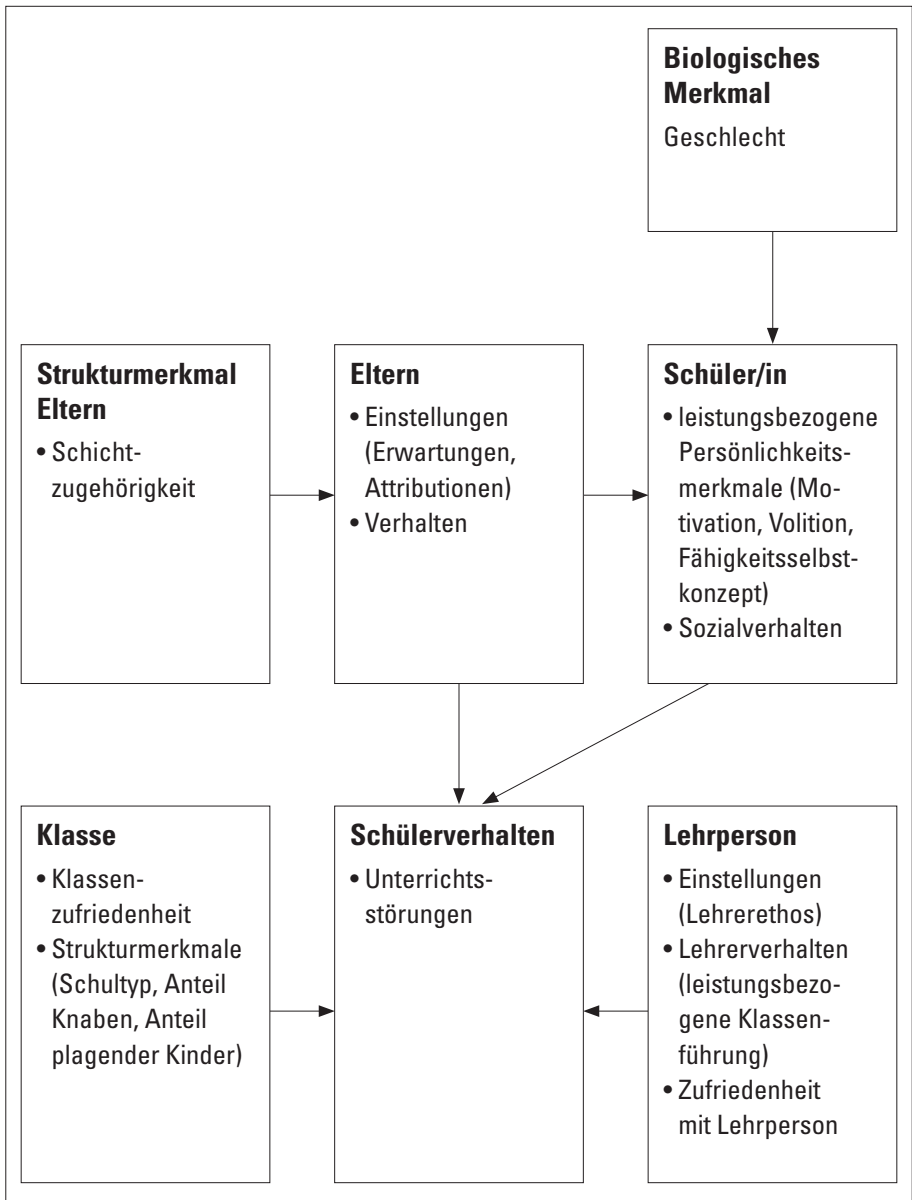


Abbildung 4.8: Prozessmodell zur Erklärung von Unterrichtsstörungen

#### 4.4.2 Auftretenshäufigkeit von Unterrichtsstörungen

Die Schülerinnen und Schüler geben im Durchschnitt an, den Unterricht eher nicht zu stören ( $M=2.05$ ,  $S=49$ ). Dabei gibt es 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. In einem nächsten Schritt haben wir untersucht, ob sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Geschlechts und der besuchten Klassenstufe (Primar, Real, Sek) unterscheiden. Aus Abbildung 4.9 wird ersichtlich, dass in der achten Klasse von signifikant mehr Unterrichtsstörungen berichtet wird als in der sechsten Klasse, wobei Realschülerinnen und -schüler signifikant mehr angeben den Unterricht zu stören als Sekundarschülerinnen und -schüler.<sup>36</sup> Gleichzeitig berichten Mädchen von signifikant weniger Unterrichtsstörungen als Knaben sowohl in der 6. als auch der 8. Klasse.

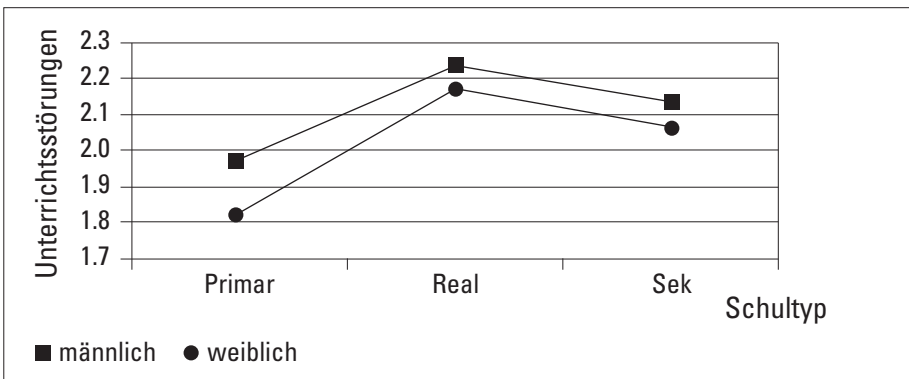


Abbildung 4.9: Unterrichtsstörungen in Abhängigkeit von Geschlecht und Schultyp

36 In der vorliegenden Analyse wurde die Zuordnung des Oberstufentyps individuell vorgenommen, das heisst wer in der Mehrzahl der Hauptfächer das Realniveau besucht, gilt als Realschülerin respektive Realschüler (Grundansprüche), wer in der Mehrzahl der Fächer das Sekundarniveau besucht als Sekundarschülerin respektive Sekundarschüler (erweiterte Ansprüche).

### 4.4.3 Welche Bedeutung haben die Eltern und die Schülerinnen und Schüler für die Unterrichtsstörungen?

Im Prozessmodell gehen wir davon aus, dass sowohl elterliche Erwartungen, Verhaltensweisen und Einstellungen als auch Merkmale der Schülerinnen und Schüler selbst mit Schülerverhalten im Zusammenhang stehen.

*Elterliche Erwartungen* haben einen geringen Erklärungswert für die Vorhersage von Unterrichtsstörungen, was im Gegensatz zu den Testleistungen steht. Von den untersuchten elterlichen Erwartungen bezüglich des Leistungsverhaltens des Kindes erwies sich einzig die erwartete Sozialnorm als signifikanter Prädiktor. Kinder von Eltern, die von ihrem Kind im Vergleich zur Klasse hohe Leistungen erwarten, geben an, den Unterricht seltener zu stören. Dieser Zusammenhang fand sich sowohl in der sechsten als auch in der achten Klassenstufe, während er in den Analysen bezüglich des Leistungsverhaltens der Kinder nur in der sechsten Klasse relevant war. Kein Einfluss auf das Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen ging von der Schichtzugehörigkeit und dem erwarteten höchsten Schulabschluss aus. Jedoch konnten die Analysen zeigen, dass sich die Klassen hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit von Unterrichtsstörungen unterscheiden. Das bedeutet, dass das Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen in dieser Analyse auch von der Klassenzugehörigkeit einer Schülerin/eines Schülers abhängig ist.

In einem nächsten Schritt haben wir die Zusammenhänge zwischen *Elternverhalten* und Unterrichtsstörungen untersucht. Analog zur Analyse bezüglich der Schülerleistungen fanden sich stärkere Zusammenhänge für Sechstklässler als für Achtklässler, in der Wichtigkeit der analysierten Variablen gab es jedoch 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. Dabei war dieser Zusammenhang für die Sechstklässler ausgeprägter vorhanden als für die Achtklässler. In der achten Klasse stören dafür zusätzlich Jugendliche häufiger, die angeben, in Hausaufgaben-situationen viele Konflikte zu erleben, und die ihre Eltern als sehr strukturierend und kontrollierend erleben.

In einem dritten Schritt haben wir die Zusammenhänge zwischen *Elterneinstellungen* und Unterrichtsstörungen empirisch überprüft. 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 durch die Berücksichtigung von Elternerwartungen, Einstellungen und elterlichen Verhaltensweisen auf der Schülerebene bis zu 17 Prozent der Unterschiede im Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen erklärt werden.<sup>37</sup> Dabei ist die Bedeutung der Eltern für die Erklärung von Unterrichtsstörungen geringer als für die Erklärung von Schülerleistungen. Elterliche Erwartungen können das Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen kaum erklären. Elterliche Einstellungen wirken sich in ähnlicher Weise positiv respektive negativ auf Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen aus, sind aber für die Schülerleistungen bedeutsamer. Elterliche Verhaltensweisen sind sowohl für Schülerleistungen als auch für das Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen von Bedeutung. Es sind dabei aber unterschiedliche Aspekte des elterlichen Verhaltens wichtig.

Insgesamt berichten Jugendliche, die den Erziehungsstil ihrer Eltern als autoritativ beschreiben, Hausaufgaben selbständig erledigen, aber dennoch bei Bedarf unterstützt werden, von weniger Unterrichtsstörungen. Positiv wirkt sich auch aus, wenn die Eltern von ihrem Kind im Vergleich zur Klasse leistungsmässig viel verlangen. Hingegen stören Jugendliche, die ihre Eltern als kontrollierend und sehr stark strukturierend beschreiben, häufiger im Unterricht. Negativ wirkt sich auch aus, wenn Eltern angeben, den Misserfolg ihres Kindes häufig auf mangelnde Fähigkeit und Interesse zurückzuführen. Kein Einfluss geht von der Schichtzugehörigkeit der Eltern aus.

Während in den vorherigen Analysen auf den Einfluss verschiedener Variablen-Gruppen, in deren Fokus die Eltern standen, eingegangen wurde, steht nun die Wichtigkeit von Schülervariablen zur Vorhersage von Unterrichtsstörungen im Zentrum des Interesses. Dabei haben wir, wie in der Abbildung 4.8 dargestellt, sowohl leistungsbezogene Persönlichkeitsvariablen als auch Variablen des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Die Mehrebenenanalyse zeigt, dass Schülermerkmale für das Ausmass an berichteten Unterrichtsstörungen wichtig sind. Dies gilt in gleichem Masse für die sechste und achte Klassenstufe. Die einbezogenen Schülermerkmale konnten auf der Schülerebene 35 Prozent der Unterschiede im Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen erklären.<sup>38</sup> Zentral sind dabei die Motivation und der Wille eines Jugendlichen, ein Ziel zu erreichen. Jugendliche, die sich als intrinsisch motiviert beschreiben und vorgenommene Ziele auch erreichen, stören seltener.

---

37 In den Analysen fanden sich zusätzlich auch zwischen den Klassen signifikante Unterschiede im Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen (so genannte signifikante Klassenvarianz). Dies gilt sowohl für die sechste als auch für die achte Klassenstufe. Einzig bei der Analyse zum Zusammenhang zwischen elterlichem Verhalten und Unterrichtsstörungen war die Klassenvarianz auf der sechsten Klassenstufe nicht mehr signifikant.

38 Auf der achten Klassenstufe fanden sich in der Analyse zusätzlich zwischen den Klassen signifikante Unterschiede im Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen (signifikante Klassenvarianz).

Von weniger Unterrichtsstörungen berichten auch Jugendliche, die sich als kritik- und konfliktfähig und mit guten Fähigkeitsselbstkonzepten beschreiben. Hingegen stören Jugendliche, die von sich angeben, dass sie häufig andere Kinder plagen und sich sehr gut durchsetzen können, den Unterricht eher.

Den Unterricht stören aber nicht unbedingt Jugendliche, die schlechte Schulleistungen erbringen. In weiterführenden Analysen haben wir die Gesamttestleistung als zusätzlichen Prädiktor ins Modell einbezogen. Die Testleistung weist weder in der sechsten noch in der achten Klasse einen signifikanten Erklärungswert auf, ist also für die Erklärung des Ausmasses berichteter Unterrichtsstörungen unbedeutend.

Während in Kapitel 4.4.2 Geschlechtsunterschiede im Ausmass von Unterrichtsstörungen berichtet wurden, verschwindet dieser Effekt, wenn leistungsbezogene Schülermerkmale und Aspekte des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler in die Analyse einbezogen werden. Die Geschlechtsunterschiede können somit zu einem grossen Teil auf geschlechtsbezogene Unterschiede der Schülermerkmale zurückgeführt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass konfliktfähige Jugendliche, die ihre gesetzten Ziele auch erreichen, die eine hohe intrinsische Motivation aufweisen und die gute Fähigkeitsselbstkonzepte haben – unabhängig von ihrem Geschlecht und den erbrachten Schulleistungen – von weniger Unterrichtsstörungen berichten. Ein Vergleich mit den Analysen bezüglich des Leistungsverhaltens zeigt, dass Schülermerkmale Unterrichtsstörungen auf beiden Klassenstufen, jedoch insbesondere auf der achten, deutlich besser erklären können.

#### **4.4.4 Welche Bedeutung haben die Klassenführung, die Zufriedenheit mit der Lehrperson und Merkmale der Schulklasse für die Unterrichtsstörungen?**

In den vorherigen Teilkapiteln stand die Bedeutung von elterlichen Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen sowie von Schülermerkmalen für die berichtete Häufigkeit von Unterrichtsstörungen im Zentrum des Interesses. Ergänzend postuliert unser Modell Zusammenhänge zwischen Unterrichtsstörungen und der Klassenführung, der wahrgenommenen Zufriedenheit mit der Lehrperson sowie Merkmalen der Schulklasse. Im Folgenden fokussieren wir in einem ersten Schritt auf die Klassenführung und die Zufriedenheit mit der Lehrperson. In einem zweiten Schritt wird die Vorhersagekraft von Klassenmerkmalen zentral sein.

Schülerinnen und Schüler, die ihren Lehrer/ihre Lehrerin als bildungsorientiert, das heisst als auf die Wissensvermittlung fokussiert beschreiben, haben nicht nur bes-

sere Schulleistungen (vgl. Kapitel 4.3.2), sondern stören auch weniger im Unterricht. Diese wahrgenommene, grundsätzlich auf die Wissensvermittlung ausgerichtete Art des Unterrichtens ist aber nicht mit einer leistungsbezogenen Klassenführung gleichzusetzen. Das Ausmass an berichteten Unterrichtsstörungen ist unabhängig davon, wie leistungsbezogen die Unterrichtsführung der Lehrperson wahrgenommen wurde. Vielmehr spielt die Beziehung zur Lehrperson eine wichtige Rolle. Jugendliche, die mit ihrer Lehrperson zufrieden sind, erbringen zwar keine besseren Leistungen, stören jedoch markant weniger häufig den Unterricht. Dieser Zusammenhang spielte für Jugendliche der sechsten Klassenstufe noch etwas ausgeprägter eine Rolle als für Jugendliche der achten Stufe. Insgesamt konnten auf der sechsten Klassenstufe 16.1 Prozent und auf der achten Klassenstufe 9 Prozent der Unterschiede im Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen erklärt werden.

Als Nächstes ist nun von Interesse, ob sich auch *Klassenmerkmale* auf das Ausmass von individuell berichteten Unterrichtsstörungen auswirken. Tatsächlich finden sich sowohl für die sechste als auch für die achte Klassenstufe substanzielle Zusammenhänge zwischen den individuell berichteten Unterrichtsstörungen und Klassenmerkmalen. Auf der sechsten Klassenstufe können damit 12.5 Prozent und auf der achten Klassenstufe 8.3 Prozent der Unterschiede im Ausmass individuell berichteter Unterrichtsstörungen erklärt werden. Herrscht in einer Klasse ein gutes Klassenklima, erbringen die Jugendlichen zwar keine besseren Leistungen, berichten aber von weniger Unterrichtsstörungen. Ausserdem wird in Klassen, in denen es prozentual wenig Jugendliche gibt, die angeben, häufig zu plagen, weniger gestört. Keinen Einfluss hat die Zusammensetzung der Klasse hinsichtlich des Geschlechts. Während also für die erbrachten Leistungen weder das Klassenklima noch der prozentuale Anteil je Klasse von Jugendlichen, die angeben, häufig zu plagen, eine Rolle spielen, sind diese für das Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen von entscheidender Bedeutung.

In der achten Klasse wurde, wie bereits beschrieben, neben dem Klassenklima, dem prozentualen Anteil von Kindern, die angeben, häufig zu plagen, und der Geschlechterverteilung berücksichtigt, ob ein Schüler oder eine Schülerin eine Sekundar-, Real- oder Mischklasse besucht. Es stellte sich heraus, dass die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Schultyp das Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen nicht erklären kann. Darüber hinaus fanden sich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen im Ausmass berichteter Unterrichtsstörungen mehr, während in allen vorherigen Analysen für die achte Klasse signifikante Klassenunterschiede festgestellt werden konnten. Das kann dahingehend gewertet werden, dass das vorherrschende Klassenklima sowie der prozentuale Anteil je Klasse von Kindern, die angeben, häufig zu plagen, eine hohe Bedeutung für das Ausmass der individuell berichteten Unterrichtsstörungen haben. Dies unterstützt die anfangs des Kapitels dargelegte Sichtweise,

dass die Erklärung von Unterrichtsstörungen nicht einfach auf die Zuschreibung von Problemschülerinnen und -schülern reduziert werden kann, sondern deren Gründe auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln sind. Unsere Analysen konnten zeigen, dass neben Schülermerkmalen auch andere Aspekte zur Erklärung von Unterrichtsstörungen beitragen. Dazu gehören elterliche Verhaltensweisen und Einstellungen, das herrschende Klassenklima und der prozentuale Anteil von Kindern in der Klasse, die angeben, häufig zu plagen. Ausserdem stören Schülerinnen und Schüler, die mit ihrer Lehrperson zufrieden sind und sie als auf die Wissensvermittlung fokussiert erleben, den Unterricht weniger häufig.

## 4.5 Fazit

Der Befund von Krumm (1996a), 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 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 nicht 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 Deutshtest zwischen 19.8 Prozent (elterliches Verhalten) und 26.3 Prozent (Attributionen), im Mathematiktest zwischen 12.4 Prozent (Verhalten) und 26.8 Prozent (Attributionen). Bei den Achtklässlern ist die Varianzaufklärung etwas weniger hoch, beträgt aber immer noch zwischen 20.2 Prozent (Attributionen) und 22.7 Prozent (Verhalten) bei den Deutshtests und zwischen 8.3 Prozent (elterliches Verhalten) und 14.1 Prozent (Erwartungen) bei den Mathematiktests. Die Wichtigkeit von Elternmerkmalen nimmt also mit zunehmendem 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 einerseits direkt mit den Testleistungen zusammenhängt, andererseits auch über die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler moderiert wird. Während bei den Sechstklässlern der direkte Zusammenhang zwischen den elterlichen Erwartungen und den Schülerleistungen deutlich

ausgeprägter war als der indirekte Zusammenhang 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 oft individualisiert auf Schüler Ebene angegangen werden. Schülerinnen und Schüler berichten von weniger Unterrichtsstörungen, wenn ihre Eltern hohe Erwartungen bezüglich des Leistungsverhaltens im Klassenvergleich haben, ihre Kinder bei der Erledigung der Hausaufgaben als selbständig wahrnehmen und einen Autonomie unterstützenden, durch Zuwendung geprägten Erziehungsstil praktizieren. In einem ungünstigen Zusammenhang standen 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.

Die Schichtzugehörigkeit spielt zwar für die Ausprägung gewisser Elternmerkmale eine Rolle (zum Beispiel Erwartungen an den höchsten Schulabschluss), ihr direkter Einfluss auf die Schülerleistungen ist jedoch gering und auf die Unterrichtsstörungen vernachlässigbar. Somit wird der Einfluss der Schicht offenbar durch Erwartungen und Einstellungen der Eltern vermittelt.

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. Er ist aber nicht ganz unproblematisch, da die Wahrnehmung der Eltern und die Selbsteinschätzung der Kinder gewissen Stereotypisierungen unterliegen. Beispielsweise erklären sich die Eltern bei Mädchen eine gute Note häufiger mit Fleiß als bei Knaben, und sie berichten von weniger Konflikten in Zusammenhang 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 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. Aller-

dings stören diejenigen Schülerinnen und Schüler häufiger, welche nur gering intrinsisch motiviert sind und Mühe haben, gesteckte Ziele zu erreichen. 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 aufklären.

Schülerverhalten hängt also sowohl mit Eltern- als auch mit Schülermerkmalen zusammen. Dabei können Elternmerkmale Schülerleistungen besser erklären als Unterrichtsstörungen. Bei den Schülermerkmalen ist es – insbesondere für die Achtklässler – anders. Für die Erklärung von Unterrichtsstörungen haben die Schülermerkmale eine grössere 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 respektive vom Schultyp – von deutlich weniger Unterrichtsstörungen. Zudem 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 einnehmen.



## **5 Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen**

Wir haben im letzten Kapitel den direkten Einfluss der Eltern auf das Schülerverhalten diskutiert. Nun geht es um den indirekten Einfluss der Eltern auf das Schülerverhalten im Unterricht und die Unterrichtsstörungen. Konkret beleuchten wir auf der Basis der eingangs formulierten Definitionen (Kapitel 2.5.2) die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit. Wie wird diese Zusammenarbeit im Kanton Bern praktiziert? Welche Chancen und Schwierigkeiten sind damit verbunden? Welche Wirkungen und Nebenwirkungen besitzt diese Zusammenarbeit? Zuerst wird die juristische Dimension thematisiert, indem wir die Gesetzgebung ausgewählter Schweizer Kantone im Hinblick auf die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit vergleichen (Kapitel 5.1). Danach illustrieren wir Formen dieser Zusammenarbeit anhand von sechs Fallbeispielen aus der Perspektive der Eltern, der Lehrperson und des Schülers beziehungsweise der Schülerin (Kapitel 5.2). In Kapitel 5.3 wird diese Zusammenarbeit anhand von vergleichenden Analysen aus der Perspektive der Jugendlichen vertieft. Wie nehmen die Jugendlichen diese Zusammenarbeit wahr, und welche Bedeutung besitzt sie in deren Wahrnehmung? Auf dieser Basis und unter Beizug von pädagogischen Befunden entwickeln wir Kriterien, welche den Prozess der Zusammenarbeit qualifizieren lassen. Wir prüfen, unter welchen Bedingungen diese Kriterien erfüllt werden (Kapitel 5.4). Daran schliesst sich die Frage an, welchen Einfluss eine gelingende Zusammenarbeit auf die Schülerleistungen und das Vorbeugen von Unterrichtsstörungen besitzt (Kapitel 5.5). Im Schlusskapitel wird die Frage der Chancengleichheit aufgegriffen. Welches sind erwünschte und unerwünschte Nebenwirkungen der Zusammenarbeit, die gegenwärtig praktiziert wird? Der Begriff der Chancengleichheit wird problematisiert und anhand der Leistungsbeurteilung und der Selektion, welche für das Entstehen von Chancengleichheit kritisch sind, diskutiert.

### **5.1 Politische und institutionelle Grundlagen**

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern vollzieht sich in einem gesellschaftlichen Gefüge, zu dem neben Eltern und Lehrpersonen auch Kinder und Jugendliche gehören. Zwischen den Akteuren und der Gesellschaft als Gesamtheit gibt es anerkannte Ansprüche. Diese haben (in vielen Fällen) den Status von Normen und beschreiben, was unter gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sein soll. Die nachfolgende Abbildung (Abbildung 5.1) gibt ausgewählte Ansprüche wieder. Sie sind in Form von gegenseitigen Beziehungen zwischen den Akteuren abgebildet. Die

Darstellung zeigt insgesamt: Schule und Unterricht sind nicht nur in ein gesellschaftliches Umfeld eingebettet und empfangen deren Auftrag. Schule hat auch den Auftrag, Schülerinnen und Schüler auf ein unabhängiges und eigenverantwortliches Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Schule unterstützt Eltern; sie ist eine Institution, welche für besondere Sozialisationszwecke eingesetzt worden ist, die von der Familie oder andern Bildungs- beziehungsweise Sozialisationsinstitutionen nicht erfüllt werden können. 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 (vgl. Neuenschwander 2005).

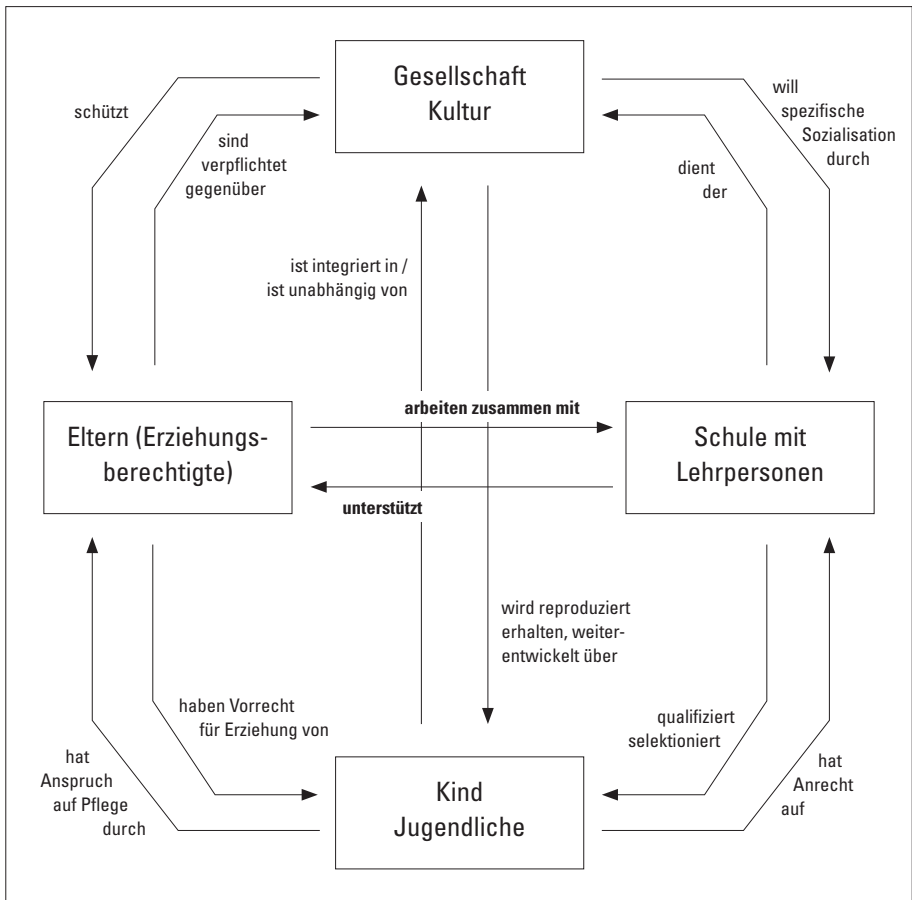


Abbildung 5.1: Soziales Gefüge und ausgewählte Ansprüche zwischen Akteuren

Die Ansprüche zwischen den Akteuren sind mehr oder weniger komplementär. Ein Beispiel eines hochgradig komplementären Anspruchs: Kinder haben Anspruch auf die Pflege durch Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte; Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte haben ein (ursprüngliches) Vorrecht auf Erziehung der Kinder. Schwächer ist die Komplementarität der Ansprüche von Eltern und Lehrpersonen. Dies darum, weil Schule im Auftrag der Gesellschaft und nicht der einzelnen Individuen handelt. Eltern in unserer Gesellschaft können daher nur in einigen wenigen Bereichen Ansprüche geltend machen (vgl. Kapitel 3).

Die wenigen Hinweise zeigen, dass die rechtlich geregelte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen in ein kompliziertes Netz von kulturellen, ethischen und vorrechtlichen Normen eingebettet ist. Zu den kulturellen und auch vorrechtlichen Normen gehört etwa jene der Erziehung durch Eltern oder andere Erziehungsberechtigte, zu den ethischen Normen jene der Chancengleichheit (vgl. Kapitel 5.6). Die Regelung durch das Recht hat unter anderem die Funktion, Ansprüche zwischen Akteuren zu formulieren und einklagbar zu machen.

### 5.1.1 Rechtliche Normen auf der Ebene des Bundes (Schweiz und Deutschland)

Sowohl die Schweiz wie auch Deutschland haben das Schulwesen nach föderalistischen Grundsätzen aufgebaut und die Schulhoheit an die Kantone beziehungsweise an die Bundesländer abgetreten. Darum gibt es sowohl in der Schweiz wie in Deutschland so viele Schulrechte, wie es Kantone oder Bundesländer gibt. Die Frage ist berechtigt, ob nicht je der Bund wenigstens einige Grundsätze regeln sollte, um der konkreten Ausgestaltung des Schulrechts in Kantonen und Ländern Leitplanken zu setzen. An die Verfassung beider Staaten geht die Frage: Schaffen sie verbindliche Grundlagen für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern? 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, stellt man fest: Das elterliche Vorrecht auf Erziehung ist darin nicht verankert, obwohl kein Zweifel besteht, dass dieses Recht Verfassungsrang besitzt und ein elementares Menschenrecht ist (vgl. Plotke 2003, S. 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 das 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., S. 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 auch die schulische Sozialisation haben den selbstverantwortlichen Menschen zum Ziel.

In Deutschland herrscht Rechtsunsicherheit, ob und in welchem Umfang die institutionelle Partizipation verfassungsrechtlich geboten ist. «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., S. 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, S. 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» (ebd., S. 118). 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, S. 483–4).

Bedeutet Mangel an Regelung auf Stufe Verfassung das Ende einer sinnvollen Kooperation von Eltern und Lehrpersonen? Nein. Denn nun können die Kantone (Bundesländer) immer noch aktiv werden. Aber auch auf dieser Ebene bleibt eine klare Lösung des Problems schwierig, weil verschiedene Randbedingungen die Ausgestaltung in starkem Mass beeinflussen und Elternmitverantwortung zu höherrangigen Rechten wie Entscheidungsbefugnisse der Behörden und der Steuerzahler in Konkurrenz stehen (ebd., S. 482–3). Für unsere Frage besonders bedeutsam ist die Relativierung der

juristischen Perspektive. Avenarius & Heckel warnen vor der Illusion, «der tatsächliche Einfluss auf das Schulgeschehen hänge stets von den rechtlich gewährten Partizipationsbefugnissen ab. Einer Eltern- oder Schülervertretung, 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» (ebd., S. 118).

## 5.1.2 Vier kantonale Profile im Vergleich (Schweiz)

### **Hinweise zum methodischen Vorgehen**

Da die Schulhoheit bei den Kantonen liegt, werden vier kantonale Gesetzgebungen untersucht. Es sind jene der 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 verstehen. 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, zum Beispiel Lehrpläne, einbezogen. Lehrpläne sind Schnittstellen zwischen gesetzlichen Grundlagen und pädagogischer Praxis und verdeutlichen kantonale Eigenheiten. Das ist auch ein Grund, warum an verschiedenen Stellen Dokumente aufgenommen werden, die sich direkt an Eltern wenden und die keinen juristischen Charakter haben. Spezielle Probleme der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen wie Klassenwiederholung von Schülerinnen und Schülern oder Fragen des Übertritts in eine andere Schule bleiben unberücksichtigt.

### **Das Schweizerische Zivilgesetzbuch als Grundlage für kantonales Recht**

Der kantonalen Gesetzgebung zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule übergeordnet ist das Schweizerische Zivilgesetzbuch (ZGB; Tabelle 5.1). 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 5.1: 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 zustän-

dig, beziehungsweise kompetent ist, das lässt das Zivilgesetzbuch offen, vielleicht aus Respekt vor der Persönlichkeit der Eltern. Wir erfahren auch nichts über die Grenzen der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Jugendhilfe, Schulsozialarbeit usw. auf der einen und Eltern, Kindern und Jugendlichen auf der andern Seite.

### **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 (Tabelle 5.2). «Schulkommission, Lehrerschaft und Eltern sind gegenseitig zur Zusammenarbeit verpflichtet» (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. 3), Eltern haben ein Anhörungs- und Besuchsrecht des Unterrichts (Artikel 31 Abs. 4). Auffallend ist die Asymmetrie der Rechte: Obwohl Artikel 31 gemäss Überschrift die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen zum Gegenstand hat, thematisiert er lediglich Elternrechte beziehungsweise stellt Forderungen lediglich an Lehrpersonen. Auch im Lehreranstellungsgesetz vom 20. Januar 1993 (Artikel 17 Abs. 2) wird die Forderung nach Zusammenarbeit bekräftigt, indem sie zum integralen Bestandteil des Lehrauftrages wird.

**Tabelle 5.2: Allgemeine Bestimmungen zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule (Volksschulgesetz Kanton Bern 1992)**

|    |   |
|----|---|
| BE | <p><b>Volksschulgesetz des Kantons Bern vom 19. März 1992</b></p> <p><b>§ 31</b><br/>Zusammenarbeit, Elternmitsprache</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die in diesem Gesetz den Eltern übertragenen Rechte und Pflichten werden durch die im Zivilgesetzbuch (SR 210) bezeichneten Personen und nach dessen Bestimmungen ausgeübt.</li> <li>2. Schulkommission, Lehrerschaft und Eltern sind gegenseitig zur Zusammenarbeit verpflichtet.</li> <li>3. 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.</li> <li>4. 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.</li> <li>5. Das Gemeindereglement kann weitere Formen der Mitsprache und Mitwirkung der Eltern vorsehen.</li> </ol> |
|----|---|

**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 (Lehrplan Kanton Bern 1995). Gemäss Lehrplan will der Kanton Bern eine erweiterte Zusammenarbeit. Sie geht über die blosser Einhaltung von Grundrechten (zum Beispiel das Anhörungs- und Besuchsrecht der Eltern) und Pflichten (zum Beispiel die Informationspflicht der Schule) hinaus. So sehen die *Allgemeinen Hinweise und Bestimmungen (AHB)* des Lehrplanes von Lehrpersonen und Eltern gemeinsam gestaltete Elternabende, Schulfeiern und Ausstellungen vor (Tabelle 5.3).

**Tabelle 5.3: Formen der Zusammenarbeit (Lehrplan Kanton Bern 1995)**

|    |   |
|----|---|
| BE | <p><b>Lehrplan Kanton Bern (1995)</b></p> <p><b>Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern (Allgemeine Hinweise und Bestimmungen 5)</b></p> <p>Elternveranstaltungen gemeinsam mit Eltern planen und vorbereiten:<br/>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:<br/>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> |
|----|---|

Als Begründung für die erweiterte Zusammenarbeit dient die Charakterisierung der Schule: Schule ist ein sozialer Raum umfassenden Lernens. Sie hat Teilautonomie und soll von den jeweils amtierenden Lehrpersonen – in Zusammenarbeit und unter Einbezug von Behörden und Eltern – gestaltet werden (Tabelle 5.4).

**Tabelle 5.4: Deutung der Schule (Lehrplan Kanton Bern 1995)**

|    |  |
|----|--|
| BE | <p><b>Lehrplan Kanton Bern (1995)</b></p> <p><b>1. Schule gemeinsam gestalten (Allgemeine Hinweise und Bestimmungen 1)</b></p> <p>In Zusammenarbeit mit den Schulbehörden und unter Einbezug der Eltern gestalten die Lehrerinnen und Lehrer ihre Schule als Ort,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wo der verantwortungsbewusste Umgang mit sich selbst, mit andern Menschen und mit der Mitwelt erfahren und geübt wird,</li> <li>• wo auf die Ziele des Lehrplans hingearbeitet wird,</li> <li>• wo Lernen gelernt wird und elementare Kulturtechniken erworben werden,</li> <li>• wo es Raum für Musse und Spontaneität sowie Gestaltungsmöglichkeiten für die Beteiligten gibt.</li> </ul> |
|----|--|

## Die Abgrenzung von Bildung und Erziehung zwischen Schule und Familie im Kanton Bern

Ist auch auf der Ebene der rechtlichen Dokumente die Trennung in zwei Lebensbereiche und der Gedanke der Abgrenzung und Verantwortungszuschreibung zwischen Schule und Familie zu finden? Generell gilt: Die Kompetenzverteilung von Schule und Familie bezüglich Erziehung und Bildungsaufgaben wird in den Dokumenten des Kantons Bern nur scheinbar geklärt: Auf den ersten Blick meint man Klarheit zu haben: «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» (Tabelle 5.5, Allgemeine Hinweise und Bestimmungen 5). Bedenkt man aber die Implikationen der Formulierung «*im engeren Sinn*», verwischen sich die Grenzen der Zuständigkeit. Aus der Formulierung «*im engeren Sinn*» folgt nämlich, dass Lehrpersonen für erzieherische Belange ebenso zuständig sind, jedoch *im weiteren Sinne*. Konkretisierungen zu «*enger*» oder «*weiter*» existieren nicht.

**Tabelle 5.5: Zuständigkeit von Erziehung und Bildung (Lehrplan Kanton Bern 1995)**

|    |   |
|----|---|
| BE | <p><b>Lehrplan Kanton Bern (1995)</b></p> <p><b>Zusammenarbeit Schule-Eltern</b><br/> <b>(Allgemeine Hinweise und Bestimmungen 5)</b></p> <p>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> |
|----|---|

Der Gedanke der Abgrenzung von Schule und Familie ist anhand von zwei Textstellen aus dem Lehrplan nachweisbar. Der erste Hinweis ist indirekt. Unter den *Allgemeinen Hinweisen und Bestimmungen des Lehrplans* 95 (Tabelle 5.6, Allgemeine Hinweise und Bestimmungen 5) findet man die Aufforderung, Kontakte zwischen Eltern und Lehrpersonen *rechtzeitig* zu suchen und *regelmässig* zu pflegen, weil nur dann *Vertrauen* zwischen den Partnern entstehen kann. Offensichtlich wird 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.

**Tabelle 5.6: Vertrauen als Bedingung der Zusammenarbeit  
(Lehrplan Kanton Bern 1995)**

|    |   |
|----|---|
| BE | <p><b>Lehrplan Kanton Bern (1995)</b></p> <p><b>Zusammenarbeit Schule-Eltern<br/>(Allgemeine Hinweise und Bestimmungen 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> |
|----|---|

Schliesslich findet man unter den Leitideen des Lehrplans 95 die unmissverständliche Aussage, dass Schule und Familie klare Abgrenzungen vornehmen sollen, wo sie unterschiedliche Aufgaben haben (Tabelle 5.7).

**Tabelle 5.7: Abgrenzung von Erziehung und Bildung zwischen Schule und Eltern  
(Lehrplan Kanton Bern 1995)**

|    |   |
|----|---|
| BE | <p><b>Lehrplan Kanton Bern (1995)</b></p> <p><b>Zusammenarbeit Schule-Eltern</b></p> <p>Leitidee 1 (Abschnitt 4)</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> |
|----|---|

### Zusammenfassung und Interpretation

Das Berner Modell der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gewinnt sein Profil von der 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 5.2, Abs. 5). Die Verantwortung zur Zusammenarbeit wird bei diesem Modell an die politische Basis abgegeben. Auf diese Weise kann sie problemorientiert,

flexibel und an die jeweiligen Umstände angepasst werden. Der Gedanke der Weitergabe von Verantwortung 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 (Tabelle 5.6). 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 konflikthafter Themen des Übertritts in höhere Schulen und zur Beurteilung der Schülerinnen und Schüler (Mayer 1999).

### **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 gegenüber Bern. Zur Illustration der Ähnlichkeit wird stellvertretend ein Ausschnitt aus dem Lehrplan 1991 (Lehrplan Kanton Zürich 1991) wiedergegeben (Tabelle 5.8). 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).

### **Unterschiede zwischen den Dokumenten der Kantone Zürich und Bern**

Das Lehrpersonalgesetz des Kantons Zürich erweitert die Anzahl der potenziellen Personen der Zusammenarbeit: Neben Behörden, Eltern, Lehrpersonen werden «*weitere Personen aus dem Umfeld der Schule*» genannt (Lehrpersonalgesetz Kanton 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 beziehungsweise dem Lehrer ihres Kindes zu pflegen* (Tabelle 5.8, 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 (Tabelle 5.4). Eine solche Deutung der Schule fehlt im Kanton Zürich. Die Zürcher Dokumente schätzen gesellschaftliche Möglichkeiten der Schule und Mög-

lichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen zurückhaltender ein. Auch im neuen Schulgesetz, das vom Zürcher Stimmvolk am 24. November 2002 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 5.9).

**Tabelle 5.8: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen  
(Lehrplan Kanton Zürich 1991)**

|    |   |
|----|---|
| ZH | <p><b>Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich 1991;</b> (S. 11)</p> <p><b>Zusammenarbeit Schule-Eltern</b></p> <p>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 beziehungsweise 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 5.9: Einschränkungen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern (Abgelehntes Schulgesetz Kanton Zürich 2002a und Kommentar an den Regierungsrat Kanton Zürich 2002b)**

|    |  |
|----|--|
| ZH | <p><b>Abgelehntes Gesetz; Kanton Zürich (2002)</b><br/>         Art. 54: Das Organisationsstatut gewährleistet die Mitwirkung der Eltern. Ausgeschlossen davon sind personelle und methodisch-didaktische Entscheidungen.</p>  |
| ZH | <p><b>Abgelehntes Gesetz, Kommentar an den Regierungsrat; Kanton Zürich (9. Mai 2002)</b><br/>         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 (Abgelehntes Schulgesetz Kanton Zürich 2002a) als auch der ausgewählte Kommentar an den Regierungsrat zeigen einen «Schutz» zugunsten der Schule und der darin wirkenden Lehrpersonen. Obwohl Schule öffentlich ist, ist sie für die Öffentlichkeit nur beschränkt zugänglich und auf jenen Unterricht beschränkt, an dem ein vitales Interesse besteht. Interessant ist weiter der Hinweis zum Verbot von organisierten Dauerbesuchen durch die Eltern. Mit grosser Wahrscheinlichkeit sollte hier das neue Gesetz eine Lücke schliessen und dem oft beobachteten Phänomen der unzumutbaren Grenzüberschreitung entgegenreten.

### **Das Profil des Kantons Appenzell Innerrhoden<sup>39</sup>**

Der Kanton Appenzell Innerrhoden – ein Halbkanton – ist der ländliche Vertreter unter den vier Kantonen, die wir miteinander vergleichen. Er ist der kleinste Schweizer Kanton. Die Bevölkerung ist überwiegend katholisch.

### **Gleiche Elemente in den Dokumenten der Kantone Appenzell Innerrhoden, Zürich und Bern**

Vergleicht man die Dokumente der Kantone Appenzell Innerrhoden und Zürich, erlebt man eine Überraschung: Die Rahmenbedingungen der Lehrpläne Appenzell In-

<sup>39</sup> Wir haben unmittelbar vor der Drucklegung erfahren, dass die Schulgesetzgebung geändert wurde. Diese Änderungen konnten nicht mehr berücksichtigt werden.

nerrhoden aus dem Jahre 1997 und Zürich aus dem Jahr 1991 sind identisch (Wortlaut Tabelle 5.8). Weiter findet man in den Dokumenten des Kantons Appenzell Innerhoden die folgenden, den Regelungen in den Kantonen Bern und Zürich entsprechenden Elemente:

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie hat die Funktion, die Erziehung in der Familie zu «unterstützen» (Schulgesetz Kanton Appenzell Innerrhoden 1984a, Art. 2 Abs. 1).

Die Erziehung der Kinder obliegt grundsätzlich den Eltern (Schulgesetz Kanton Appenzell Innerrhoden 1984a, zitiert in Lehrplan Kanton Appenzell Innerrhoden 1997 unter Leitideen, S. 1)

Die Informationspflicht der Schule betrifft Lernziele und Schulfragen (Schulverordnung Kanton Appenzell Innerrhoden 1984b Abs. 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 zu Vorgängen, die für die körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Schülers wichtig sind (Tabelle 5.10).

**Tabelle 5.10: Bereiche der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule (Schulverordnung Kanton Appenzell Innerrhoden 1984b)**

|    |  |
|----|--|
| AI | <p><b>Schulverordnung (SchVO) vom 19. November 1984</b></p> <p><b>1. Allgemeine Bestimmungen</b></p> <p><b>§ 1</b></p> <p>1. Die Zusammenarbeit von Schulbehörden, Lehrkräften und Eltern erstreckt sich im besonderen darauf, sich gegenseitig über Vorgänge zu informieren, die für die körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Schülers wichtig sind; Fragen des Bildungsganges und der Vorbereitung zur Berufswahl zu besprechen.</p> <p>2. Die Schulbehörden und die Lehrkräfte informieren die Eltern regelmässig über die Lehrziele sowie über wichtige Schul- und Erziehungsfragen.</p> <p>3. Die charakterliche und religiöse Erziehung ist in erster Linie Sache der Eltern.</p> |
|----|--|

Klar abweichend von den Kantonen Bern und Zürich (und auch Basel) ist die explizite Erwähnung von christlichen Erziehungsgrundsätzen im Schulgesetz aus dem Jahre 1984 (Schulgesetz Kanton Appenzell Innerrhoden 1984a) (Tabelle 5.11).

**Tabelle 5.11: Erziehung nach christlichen Grundsätzen  
(Schulgesetz Kanton Appenzell Innerrhoden 1984a)**

|    |  |
|----|--|
| AI | <p><b>Schulgesetz; Kanton Appenzell Innerrhoden (1984)</b></p> <p>§ 2</p> <p>Die Schulen unterstützen die Eltern in der Erziehung des Kindes zu einem selbständigen, lebensbejahenden und gemeinschaftsfähigen Menschen. Sie [die Schulen] werden nach christlichen Grundsätzen geführt.</p> |
|----|--|

Auch die explizite Auseinandersetzung mit Tradition und Moderne, Abgrenzung und Öffnung unter dem Leitbild des Lehrplanes 97 ist einzigartig (Tabelle 5.12).

**Tabelle 5.12: Traditionsbewusstsein und Offenheit  
(Lehrplan Kanton Appenzell Innerrhoden 1997)**

|    |  |
|----|--|
| AI | <p><b>Lehrplan 97; Kanton Appenzell Innerrhoden</b></p> <p><b>Leitbild der Volksschule</b></p> <p>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 ein jeder gemäss seinem Herkommen in die Schule hineinträgt.</p> <p><i>Der Tradition wird die «Offenheit» gegenübergestellt:</i></p> <p>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> |
|----|--|

### 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 (Bekanntnis zu christlichen Grundsätzen und zu den humanen Prinzipien der *Dialogfähigkeit* und *Solidarität* als Zentrum des Umgangs zwischen Lehrpersonen und Schülern) (vgl. Leitbild im Lehrplan Kanton Appenzell Innerrhoden 1997, S. 3). Da Prinzipien allgemein sind, sind die moralischen 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.

### 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.

### Gleiche Elemente in den Dokumenten der Kantone Basel-Stadt, Appenzell Innerrhoden, Zürich und Bern

Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern nimmt im Schulgesetz (Schulgesetz Kanton Basel-Stadt 1988) und in den Schulordnungen<sup>40</sup> breiten Raum ein und wird als notwendig (und im Falle der Orientierungsschule, 5.–7. Schuljahr) als unerlässlich eingestuft (Kantonale Schulordnung der Orientierungsschule Kanton Basel-Stadt 1992).

Schulleitungen haben für Elternkontakte zu sorgen. Dazu dienen unter anderem Elternabende.

---

40 Schulordnungen sind im Kanton Basel-Stadt auf hoher juristischer Stufe geregelt. Sie werden vom Regierungsrat genehmigt. In der vorliegenden Analyse wird nur die Schulordnung der Orientierungsstufe (5.–7. Schuljahr) berücksichtigt, da sie die Stossrichtung der Schulen insgesamt gut repräsentiert.

Die Schule untersteht (in definierten Bereichen) der Informationspflicht; andererseits haben Eltern das Recht, über Ziele orientiert zu werden (Schulgesetz Kanton Basel-Stadt 1988, Art. 91.60).

Eltern haben das Recht auf Anhörung (Schulgesetz Kanton Basel-Stadt 1988, Art. 91.60)

Eltern haben das Recht, Unterricht zu besuchen (Kantonale Schulordnung der Orientierungsstufe Kanton Basel-Stadt 1992, Art.5).

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 (Tabelle 5.13, Abs. 2–4).

**Tabelle 5.13: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule  
(Schulgesetz Kanton Basel-Stadt 1988)**

|    |   |
|----|---|
| BS | <p><b>Schulgesetz in der Fassung vom 18. 2. 1988; (wirksam seit 11. 8. 1991)</b></p> <p><b>Eltern, Angehörige der Schüler</b></p> <p><b>§ 91.60</b></p> <p>1 Die Schulleitungen sorgen für Kontakte zu den Eltern der Kinder, insbesondere durch folgende Mittel:<br/>Veranstaltungen von Elternabenden;<br/>Organisation von Schulbesuchstagen;<br/>Orientierung der Eltern über die Ziele der Schule und die Rechte der Eltern.</p> <p>2 Die Eltern haben folgende Rechte:<br/>Recht auf Gründung eines Elternbeirates, bezogen auf eine Schulklasse, ein Schulhaus oder eine Schule;<br/>Recht auf Veranlassung von Elternabenden.</p> <p>3 Wird ein Elternbeirat für ein Schulhaus gewählt, so hat dieser das Recht, einen Vertreter oder eine Vertreterin an die Schulhauskonferenz zu entsenden.</p> <p>4 Den Schülern und Schülerinnen sowie deren Eltern steht das Recht zu, von der Lehrerschaft und den Schulleitungen im Hinblick auf sie betreffende Schulangelegenheiten angehört zu werden.</p> <p>5 Die Schulordnung regelt die Ausführungsbestimmungen.</p> |
|----|---|

## 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 kantonale Gesetzgebung des Kantons Basel-Stadt sieht eine extensive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen vor. Die nachfolgenden Ausschnitte aus der Schulordnung der Orientierungsschule (5.–7. Schuljahr) sind eine Illustration dafür (Tabelle 5.14).

**Tabelle 5.14: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule auf der Klassenebene (Kantonale Schulordnung der Orientierungsschule Kanton Basel-Stadt 1992)**

|    |   |
|----|---|
| BS | <p><b>Kantonale Schulordnung der Orientierungsschule (19. Oktober 1992)</b></p> <p><b>Grundsatz</b></p> <p>§ 1. An der Orientierungsschule ist eine enge Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften unerlässlich.</p> <p><b>Zusammenarbeit auf Klassenebene</b></p> <p>§ 2.</p> <p>Alle Eltern und Lehrkräfte einer Klasse treffen sich mindestens zweimal pro Jahr, um sich gegenseitig kennen zu lernen, 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 beziehungsweise 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, ebenso 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. Nach der kantonalen Schulordnung der Orientierungsschule sind Lehrpersonen gehalten, an zehn Tagen pro Schuljahr die Schule dafür zu öffnen. Es sind alle Werkstage und auch Samstage zu berücksichtigen.

### **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» (Kanton 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*: 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*» (Kanton 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 Kulturenviefalt 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, Keller & Züllig 2002), im Kanton Bern im Lehrplan.

### **5.1.3 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 beeinflusst vom politischen Status der Schulen im Rahmen von Kanton und Gemeinde und von der Demografie, insbesondere von der kulturellen Vielfalt.

### **Der politische Status von Schulen und der 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 (der Kanton Basel-Stadt hat nur etwa drei Gemeinden). «Die Gemeinden führen keine Schulen mit Ausnahme der Kindergärten in Riehen und Bettingen, vielmehr ist die Aufgabe ausschliesslich Sache des Kantons» (vgl. Plotke 2003, Fussnote 14, S. 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. Sie dürfte aber auch damit zusammenhängen, dass der Kanton vor allem aus der Stadt Basel besteht.

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 gibt es im Kanton Bern detaillierte Gemeinde-reglemente und von Schule zu Schule unterschiedliche *Richtlinien* zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Die Weisungen variieren selbst innerhalb von Gemeinden, um Ansprüchen von Quartieren gerecht zu werden.

### **Zum Einfluss der Demografie auf kantonale Bestimmungen**

Unterschiede zwischen den Kantonen in der Regelung der Zusammenarbeit korrespondieren mit der städtischen beziehungsweise 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 sowie Arbeit an der Integration von Kindern und Jugendlichen. Dieses Ziel kann in einer kulturell heterogenen Bevölkerung wahrscheinlich am besten im direkten Kontakt realisiert werden. Es ist daher folgerichtig, Kontakte zwischen Schule und Familie sowie Formen der Kommunikation (direkte Kommunikation) zu institutionalisieren und gesetzlich zu regeln. Wir haben es hier mit einer nachvollziehbaren Anpassung an besondere politische und gesellschaftliche Bedingungen zu tun.

Gleichsam am andern Ende der Demografie steht der Kanton Appenzell Inner-rhoden. Er hatte im Jahre 2001 einen Ausländeranteil von 10.1 Prozent, während die-

ser Anteil im Kanton Basel-Stadt zum gleichen Zeitpunkt 27.8 Prozent betrug (Bundesamt für Statistik 2004a und 2004b).

Der Kanton Appenzell Innerrhoden unterliegt nicht im gleichen Masse der Migration und dem Wertewandel wie die Kantone Basel-Stadt, Zürich und 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 in Artikel zwei des Schulgesetzes aus dem Jahre 1984 der explizite Bezug zu christlichen Normen nicht gemieden 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 Plotke 2003, S. 31).

#### 5.1.4 Zusammenarbeit auf Gemeindeebene und Schulakzeptanz (Kanton Bern)

Alle erwähnten kantonalen Bestimmungen werten Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Eltern als *Grundlage* der Zusammenarbeit (zum Beispiel Tabelle 5.6 für den Kanton Bern und Tabelle 5.8 für die Kantone Zürich und Appenzell-Innerroden). Setzt man die kantonalen Gesetzestexte zu jenen des Bundes in Beziehung, wird eine zweite Zielsetzung deutlich: Vertrauen ist nicht nur Bedingung für die Zusammenarbeit, Vertrauen ist zugleich Bedingung für die Akzeptanzsteigerung der Schule in der Bevölkerung (vgl. auch Kapitel 5.4). Von dieser zweiten Funktion des Vertrauens ist hier zum Schluss die Rede. Sie ist auch auf Gemeindeebene (Kanton Bern) zu beobachten, wie nachfolgende zwei Textausschnitte belegen.

Der erste Text stammt aus dem umfangreichen Dossier der Gemeinde Köniz (bei Bern) mit dem Titel «Handbuch für Elternmitwirkung» (Häberlin 2002). Darin ist eine Briefvorlage an Eltern abgedruckt, welche um die Mitarbeit als Elternvertreter (Ebene Schulklassen) und/oder als Mitarbeiter im Klassenrat (Ebene Schulhaus) wirbt. Der Brief zeigt das «Pflichtenheft» von Elternvertretern und Elternräten auf.

Für die Elternvertreter (Ebene Schulklasse) gilt unter anderem:

«Sie schlagen Brücken in Problemsituationen: Sie bringen die Betroffenen zusammen, damit sie im direkten Gespräch Probleme bereinigen.

Sie orientieren die Klassenlehrperson über die Anliegen der Eltern und die Eltern über die Anliegen der Lehrerschaft. (...)»

Für die Elternräte (Ebene Schulhaus) sind unter anderem die folgenden Aufgaben vorgesehen:

«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 beziehungsweise den gesamten Kindergartenbereich betreffen (...).» (vgl. Häberli 2002, S. 5–6).

Der zweite Textausschnitt stammt aus dem Pflichtenheft der Elternvertretung der Gemeinde Belp (bei Bern). Er zeigt unter anderem Grenzen der Zusammenarbeit auf. In den Unterlagen der Zentralschulkommission der Einwohnergemeinde 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 Angelegenheiten der Schulleitung und des Schulinspektors.

Schulhausorganisatorische Probleme sind Angelegenheiten der Schulleitung und der zuständigen Schulkommission.

Anliegen und Probleme einzelner Kinder bleiben private Angelegenheit der betroffenen Eltern und werden direkt mit den verantwortlichen Lehrkräften geregelt» (Pflichtenheft Elternvertretung Gemeinde Belp 1977, S. 2).

Interpretiert man die beiden Dokumente aufeinander bezogen, so wird die Funktion des Vertrauens als Bedingung für Schulakzeptanz deutlich. 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 den Autor] zwischen Eltern und Lehrpersonen sowie zwischen Eltern und Schulkommissionsmitgliedern zu vertiefen und ein für die Kinder günstiges Klima zu schaffen» (Häberli 2002). Die einschlägige Stelle im Dokument der Gemeinde Belp heisst: «Die Organe der Elternmitwirkung haben keinen Leistungsauftrag» (...) (Pflichtenheft Elternvertretung Gemeinde Belp 1977).

Beachtenswert ist, dass der Werbetext der Gemeinde Köniz nicht an erster Stelle das Wohl des Kindes 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 dem Vertrauen in Behörden und Lehrpersonen unlösbar verwoben. Sie wird verbessert über glaubwürdige Elternvertreter. In der gleichen Richtung, nämlich auf Vertrauen hin, weist auch der zweite Text. Mit der Negierung des Leistungsauftrages wird unterstellt, dass das Amt

des Elternrates nicht rechenschaftspflichtig ist. Die Konsequenz ist klar: Elternvertreter und Elternräte sind nicht mit rechtlichen Kompetenzen ausgestattet. Sie haben keine Macht, die ihnen erlauben würde, etwas durchzusetzen. Oder anders ausgedrückt: Die Arbeit von Elternvertretern und Elternräten basiert ausschliesslich auf Wohlwollen und Vertrauen.

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 gewählte Vertreter zur Bildung von Schulakzeptanz.

## **5.2 Zusammenarbeit aus der Sicht der Beteiligten: Sechs Fallgeschichten**

Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, verpflichtet der Gesetzgeber Eltern und Lehrkräfte zur Zusammenarbeit. Den offiziellen Gesetzestexten und Dokumenten wird in diesem Teilkapitel die individuelle Sichtweise von Eltern, Lehrpersonen und Jugendlichen gegenübergestellt, zwischen denen eine intensive, über einen längeren Zeitraum dauernde Zusammenarbeit stattfand. Nach der Darstellung der sechs Fallgeschichten werden in Form von Thesen einige Schlussfolgerungen gezogen, die einen Beitrag zur Diskussion über sinnvolle Formen und mögliche Wirkungen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus leisten sollen.

Obwohl in allen sechs Fallgeschichten die Schulleistungen der Jugendlichen Anlass für die vertiefte Zusammenarbeit waren, verlief diese jeweils ganz unterschiedlich. Neben den Schulleistungen wurden von den Interviewpartnern und -partnerinnen eine Reihe weiterer Themen wie zum Beispiel Motivationsschwierigkeiten, auffälliges Verhalten oder Mobbing angesprochen. Die in Einzelgesprächen befragten Elternteile, Jugendlichen und Klassenlehrpersonen schilderten einerseits die Hintergründe und den Verlauf der Zusammenarbeit in 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 wurde besonders darauf geachtet, 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.

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

### Das Kind in der Schule und zu Hause

Nick Gurtner<sup>41</sup> besucht die sechste Primarklasse. Weil seine Leistungen während des Übertrittsverfahrens plötzlich schlechter wurden, wird er in die Realstufe übertreten. Möglicherweise haben die Hinweise seiner Eltern, dass seine Leistungen während des Winterquartals noch etwas besser werden sollten, auf ihn einen Druck ausgeübt, mit 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 (zum Beispiel 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.

---

41 Alle Namen wurden zufällig gewählt.

### **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, nicht erreicht wurde. Die Eltern 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 die Gelegenheit besteht, auf die individuelle Situation ihres Kindes einzugehen. Zudem besuchen sie und ihr Mann gemeinsam die Elternabende. Weitere Anlässe, wie zum Beispiel 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 Elternabends 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 an die 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 her-

vorgehoben 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 «gebremst» werden müssten. Den Anliegen von Frau Gurtner bezüglich Hausaufgabenunterstützung steht er darum zurückhaltend gegenüber. Er betont aber ebenfalls, dass eine übereinstimmende Grundeinstellung gegenüber dem Kind wertvoll ist. Gleichzeitig legt er Wert auf die Feststellung, 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, 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 die Kinder 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 (zum Beispiel 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. Die Gewissheit, von Herrn Affolter in ihren Anliegen unterstützt zu werden und ihm vertrauen zu können, war für die Eltern von entscheidender Bedeutung. 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 machten und Unterstützung zusicherten.

Bei den Zielen der Zusammenarbeit setzen Herr Affolter und Frau Gurtner unterschiedliche Schwerpunkte: Er betont die Wichtigkeit des gemeinsamen Informati-

onsaustausches, die übereinstimmende Grundhaltung gegenüber dem Kind, die ihm Sicherheit 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.

## 5.2.2 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 Mathematik und 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 Erledigung der Hausaufgaben 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 Misserfolgslebnisse gerne zur Schule. Beim letzten Übertrittsgespräch konnten Frau Balsiger und der ebenfalls anwesende Mathematiklehrer die Befürchtung 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 geringen Deutschkenntnissen). 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 Vorgehen 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 unerreikbaar 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 darin 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. Dazu kam, dass diese zu wenig verständnisvoll auf die Anliegen der Mutter reagierten und die Dramatik der familiären Situation nicht genügend zur Kenntnis nahmen. Frau Balsiger betonte zwar ebenfalls, keine Expertin für Lernstörungen zu sein. Sie nahm aber die Sorgen der Mutter ernst, beobachtete Madlen aufmerksam und merkte daher auch, dass diese 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.

### 5.2.3 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 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 zermürbend 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 es sie, 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). Das habe sie sehr befremdet.

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

Frau Indermühle schildert anhand verschiedener Episoden, die sie mit ihren anderen Kindern und deren 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 den Eltern und der Lehrperson nicht stimmt, kann das zur Folge haben, dass das Kind in der Schule schikaniert wird, statt dass es Hilfe bekommt. Dieser offene Dialog, in dem sich die Beteiligten auch über die Entwicklung des Kindes austauschen, 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 leistungsbezogene oder disziplinarische Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern gibt, sucht sie den Kontakt mit den Eltern. Ihr Ziel ist es, sich 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 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 entgegengenommen werden. Wie wichtig es für die Eltern ist, für ihre Anliegen ein offenes Ohr zu finden und sich ernst genommen zu fühlen, kommt in diesem 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.

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

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

Peter Kilchenmann 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 Einzel-

kind 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, dem Klassenlehrer, 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 ermöglichten 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, das heisst, wenn sie ihm beispielsweise bei Leistungsschwierigkeiten Nachhilfestunden bezahlen oder mit ihm 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 usw. aufmerksam gemacht, was sie sehr schätzen. Wenn er eine Kontaktaufnahme mit Eltern für nötig hält, macht er eine entsprechende Notiz auf Lernkontrollen oder Arbeitsblättern. 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/sie 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, Jugendliche müssten mitentscheiden können.

### **Kommentar**

Sowohl der Vater als auch der Klassenlehrer haben sich im vorliegenden Fall intensiv um einen Schüler bemüht, der gute Leistungen ausweist und 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 Schulleiter in seiner 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, investiert er sehr viel Zeit und Engagement. Im vorliegenden Fall scheint sich dieser Einsatz gelohnt zu haben.

## 5.2.5 Falldarstellung 5: Verhaltensauffälligkeit und Disziplinschwierigkeiten

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

Rolf Jeker 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 zurzeit 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 wurde die Zusammenarbeit mit einem Belohnungssystem und Wochenzielen gesteuert. 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 Verfahren 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. und 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, zur Lehrerin nicht so frech zu sein. 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, zum Beispiel für einen Ausflug, anfragt. Zu dieser Mitarbeit 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 die Zusammenarbeit 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 Motivationsschwierigkeiten 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, sich 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 Jeker 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 Jeker 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 drauskämen». Eine Zusammenarbeit im erzieherischen Bereich befürwortet er nur 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 Kindes 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 Zusammenarbeit gelingt. Entscheidend war in diesem Fall, dass beide Seiten darauf vertrauen konnten, dass sie das gleiche Ziel verfolgten: die schulische Situation so weit zu verbessern, dass wieder ein geregelter Unterricht möglich war. Der Zeitaufwand und das Engagement waren von beiden Parteien, insbesondere aber von der Klassenlehrerin, aussergewöhnlich, vor allem auch angesichts der Tatsache, dass sich nicht nur ein so schwieriger Schüler wie Rolf in ihrer Klasse befand, sondern deren fünf.

## 5.2.6 Falldarstellung 6: Angestrebter Wechsel von der Real- in die Sekundarschule

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

Sandro Locher 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 Sandros Leistungen zurzeit 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 einem Lehrer, der zurzeit 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 derzeit 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 sollten 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, die das Verhalten des Kindes in der Schule betreffen, sollten nicht an die Eltern weitergegeben werden. Informationen über die Hausaufgaben hingegen könnten zu einer Verbesserung der elterlichen Kontrolle führen, was für die Schulleistungen hilfreich sei.

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 konzentriert. 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 über einen möglichen Schulwechsel 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 gehe deswegen 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.

## **5.2.7 Fazit der sechs Fallgeschichten: Fünf Thesen**

Die sechs Fallgeschichten zeigen exemplarisch das grosse Spektrum möglicher Anlässe für eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. In allen sechs Fällen geht es vordergründig um die Leistungen des Kindes. Daneben tauchen aber auch Themen wie familiäre Probleme, Verhaltensschwierigkeiten, Leistungsverweigerung, Ausgrenzung in der Klasse oder Motivationsschwierigkeiten 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 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 Sekundar-

schule 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. Die Lösung des Problems, das Anlass für die verstärkte Zusammenarbeit ist, kann also nicht das wichtigste Kriterium für die Einschätzung des Erfolgs sein. 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.

*These 1:* Wie die Eltern die Zusammenarbeit mit der Schule einschätzen, hängt in erster Linie von der Beurteilung der Gesprächs- und Beziehungsqualität zwischen ihnen und der Lehrperson ab und weniger von der Lösung des Problems.

Lehrpersonen gehen mit anderen Erwartungen als die Eltern an die Zusammenarbeit heran. Für sie steht ein Problem im Vordergrund, das gelöst werden muss. Die unterschiedlichen Sichtweisen von Eltern und Lehrpersonen müssen aufeinander abgestimmt werden, damit Schwierigkeiten angegangen und sinnvolle Massnahmen getroffen werden können. Eine gelingende Zusammenarbeit bedeutet eine Entlastung in der Arbeit mit der Klasse. Beispielsweise bezeichnet die Lehrerin, die jeden Tag mit der Mutter eines verhaltensauffälligen Jungen telefoniert, diese Gespräche als entlastend, weil sie das Kind differenzierter wahrnehme und bessere Lösungen für die anstehenden Probleme finden könne. Die Eltern verfügen über die Informationen, welche die Lehrpersonen brauchen, um mit ihnen gemeinsam die nötigen Massnahmen treffen zu können.

Von ihrem Auftrag her verstehen sich die Lehrpersonen in erster Linie als Fachpersonen, welche möglichst allen Kindern ein optimales Lernen ermöglichen. Offenbar haben aber Eltern von Kindern, deren Leistungen und/oder deren Verhalten nicht ihren Erwartungen entspricht, auch das Bedürfnis, sich auszusprechen und in der Lehrperson eine verständnisvolle ZuhörerIn oder einen verständnisvollen Zuhörer zu finden. Diese Bedürfnisse können nicht ignoriert werden, wenn die Schaffung einer tragfähigen Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen gelingen soll.

*These 2:* Für die Lehrpersonen steht bei Elternkontakten die Lösung eines konkreten Problems im Vordergrund, was für sie eine Entlastung bedeutet. Sie sind aber nicht nur als Problemlösende, sondern auch als einfühlsame Zuhörer gefragt.

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. Auch wenn sich Eltern gerne dazu bereit erklären, kleine Hilfsdienste (Transporte machen, Kuchen backen usw.) 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 einzubeziehen. 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 kind-zentrierter Zusammenarbeit interessiert sind, eine gewisse Entlastung. Um eine gute, für sie selber nützliche, weil entlastende Zusammenarbeit zu pflegen, müssen nicht möglichst viele 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.

*These 3:* Eltern sind an Zusammenarbeit interessiert, soweit es dabei um ihre eigenen Kinder geht.

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. 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 her-

aus, 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. Für Lehrpersonen sind Hausaufgaben dazu da, den Lernfortschritt der Kinder zu überprüfen und sie zu selbständigem Arbeiten zu erziehen. In der 6. und 8. Klasse liegt die Verantwortung für die Hausaufgaben bei den Schülerinnen und Schülern. So könnte den Eltern beispielsweise anhand eines neuen Lehrmittels gezeigt werden, wie sich das Lernen seit ihrer eigenen Schulzeit verändert hat und welche 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, zum Beispiel 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.

*These 4:* 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, dass sie ihre Kernaufgabe angemessen wahrnimmt.

Schliesslich soll 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. Alle Jugendlichen sind der Ansicht, dass die Eltern über ihre Leistungen informiert werden sollten (die Frage, in welchen Zeitabständen, wird allerdings unterschiedlich beantwortet). Auch sollten 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 die gegenseitige Information dazu dienen, 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.

*These 5:* Die Jugendlichen befürworten eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen, sofern sie einbezogen werden und ihre Unterstützung, nicht ihre Überwachung, im Zentrum steht.

Die Lehrpersonen, die Jugendlichen und ihre Eltern sind also an einer Zusammenarbeit interessiert, in der eine offene, konstruktive Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten der Schülerin oder des Schülers stattfindet. Auch wenn die Probleme, die Anlass für die Zusammenarbeit sind, nicht oder nur teilweise gelöst werden können, ist eine befriedigende Zusammenarbeit möglich, sofern die Beteiligten sich darum bemühen, einander zu verstehen und Wertschätzung entgegenzubringen.

### **5.3 Jugendliche zwischen Schule und Familie**

Jugendliche bringen für Fragen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen eine hohe Sensibilität mit. Sie zeigt sich in deren Meinungen und Stellungnahmen und den damit verbundenen Emotionen. Diese reichen vom Vertrauen in die Zusammenarbeit bis zur Ablehnung von einzelnen Formen (vgl. Kapitel 5.2). An dieser Stelle interessieren Emotionen und Bedingungen ihrer Entstehung. Als Frage formuliert: Welche Inhalte und Formen der Zusammenarbeit sind es, die aus der Sicht der Jugendlichen Gefühle der Zuversicht, des Vertrauens oder der Ambivalenz hervorrufen und Entwicklungsschritte fördern oder hemmen? Als Grundlage zur Klärung dienen Interviews mit jenen sechs Jugendlichen, die bereits in Kapitel 5.2 zu Wort gekommen sind. Die in den Interviews gemachten Aussagen und Begründungen werden unter wiederkehrenden Aspekten des Erlebens gebündelt und zueinander in Beziehung gesetzt, so dass ein Quervergleich entsteht. Dort, wo es möglich ist, stützen empirische Daten die individuelle Sicht der Jugendlichen.

### 5.3.1 Vertrauen zu Gesprächen über Leistung und Übertritt

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» (Odette; P 9, 235–238 und Rolf; P 10, 236–238). Austausch ist insbesondere unproblematisch, wenn Lehrpersonen die Eltern über Leistungen informieren. 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 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 Schulleistung wird auch statistisch bestätigt: Rund sieben Achtel der Schülerinnen und Schüler halten die «Information zum Übertritt» für wichtig und/oder sehr wichtig. Bei Rangreihen zur «Wichtigkeit von Informationen an Eltern» ergibt sich das gleiche Bild: In einer dreizehnstufigen Reihe rangiert nach Einschätzung der Jugendlichen «Information zum Übertritt» auf Rang eins, jene zu Schulleistungen auf Rang zwei. 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: Madlen ist der Meinung, dass sowohl Eltern wie Lehrpersonen zu Wort kommen müssten. Geht es um die Leistung, so müsse die Lehrperson das gewichtigere Wort haben, weil sie die Leistung besser einschätzen könne. Aber die Eltern dürften nicht zum Schweigen verurteilt sein (P 8: 157–158). Treten Leistungsdefizite auf, so hat die Lehrperson das letzte Wort (Peter; P 10: 268–276). Nick differenziert diesbezüglich: Es gibt Fälle, da braucht es eine Aushandlung, zum Beispiel «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» (Odette; P 9: 173–174). Insgesamt trauen die sechs interviewten Jugendlichen ihren Lehrerinnen und Lehrern ein zuverlässiges Leistungsurteil zu und stufen sie als zur schulischen Laufbahnberatung kompetent ein. Diese Einschätzung hat direkte Konsequenzen für die Bildung von Vertrauen: Jugendliche haben Vertrauen in Gespräche zu Leistung und Übertritt in eine andere Schule, weil sie der Ansicht sind, dass ihre Lehrkräfte kompetent urteilen.

### 5.3.2 Gefühle der Zuversicht durch Partizipation an Gesprächen

Ob Jugendliche bei Elterngesprächen zum Lernbericht dabei sind oder nachträglich informiert werden, hat Konsequenzen: 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 daran nahezu. Dies zeigt eindrücklich das Beispiel des Schülers Nick, der bei einem Gespräch zum Notendurchschnitt nicht dabei war.

*Interview 1:* Nick im Gespräch zu Leistungen (Notendurchschnitt); Ausschluss des Schülers 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?
- N: Nein.
- I: Nichts, was dir die Eltern darüber erzählt haben?
- N: Nein, das weiss ich nicht mehr.
- I: Hast du das Gefühl, dass dieses Gespräch etwas verändert hat danach?
- N: (...) Das weiss ich auch nicht mehr. Ich glaube schon, doch ich weiss es nicht mehr.

Der kurze Ausschnitt dokumentiert eindrücklich die Bedeutungslosigkeit von ausschliessenden Gesprächen für Nick. Die Gründe dafür wurden nicht erfragt. Möglicherweise ist die nachfolgende indirekte Information für ihn wenig hilfreich, Klarheit zum Leistungsstand zu gewinnen und neue Ziele zu finden. Der Ausschluss von Gesprächen droht Jugendliche zu blossen Informationsempfängern zu machen.

Anders ist es, wenn sie direkt am Gespräch beteiligt werden. Die Schülerinnen und Schüler haben so die Chance, sich als eigenständige Subjekte wahrzunehmen. In der Gesamtheit der Stimmen hat auch ihre Stimme Bedeutung. Jugendliche sind Teil des Austausches, den sie mitgestalten und beeinflussen. Die Anzahl und Intensität der Interaktionen werden erhöht und Anregungen und Ansprüche erhalten in der erlebten Situation eine neue Qualität. Das Beispiel von Nick illustriert diesen Zusammenhang. Erst im Zuge des direkten Gesprächs anerkennt er das Aufgabenheft als ein taugliches Angebot zur Unterstützung von Lernprozessen. Es wird nachher regelmässig eingesetzt.

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

- N: 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?
- N: 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?
- N: Dies blieb mir im Kopf haften.

Für den Erfolg direkter Gespräche zwischen Lehrkraft, Eltern und Jugendlichen gibt es nach Nick allerdings wichtige Bedingungen: «Sie machten mir alle Mut. Sie waren sich alle einig, dass ich es eigentlich könnte.» Nick erwartet sachbezogene Unterstützung und Klärung der persönlichen Möglichkeiten für die Zukunft. Weiter sind für ihn Gespräche zu dritt fruchtbar, wenn sie sachlich und unter dem Vorzeichen des Wohlwollens und positiver Erwartungen stattfinden. Die damit einhergehende 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.

### 5.3.3 Ambivalente Gefühle bei Absprachen von Massnahmen

Jugendliche sind an fairen Rahmenbedingungen der Gespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen interessiert. So schätzt Peter die Zusammenarbeit nur dann positiv ein, wenn klar ist, dass die Lehrperson nicht von Ressentiments geleitet wird (P 10: 254–255). Für Nick muss explizit der Rahmen des Gesprächs stimmen: Er empfindet es als unfair, wenn Eltern und Lehrpersonen beim Apéro im Schulhaus über seine Leistungen zu debattieren beginnen (P 7: 246–249).

Die wichtigste Quelle für ambivalente Gefühle sind Absprachen von erzieherischen Massnahmen zwischen Eltern und Lehrpersonen. Sandro stellt spontan die Frage nach dem Entstehen solcher Vereinbarungen. Er verwahrt sich gegen Heimlichtuerei und Intransparenz. Das Telefongespräch seiner Mutter zum Übertritt in die Sekundarschule löst bei ihm ungute Gefühle aus: «Ja ich habe gedacht, wofür hat sie nun telefoniert» (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 Lehrerinnen und Lehrer und Eltern die Dinge «untereinander ausmachen». Das, was er als Jugendlicher selber tun kann, das will er selber tun. Er formuliert dies so: «Ich denke, das kann ich doch alleine, das müssen doch nicht die tun (...).» Er will Formen der Entmündigung nicht einfach hinnehmen, sondern dagegen nötigenfalls Widerstand leisten (abgegebene Versprechen widerrufen und Entscheidungen in Zukunft autonom und nicht mehr nach gemeinsamer Absprache fällen; vgl. P 12: 293–298).

Ähnliches trifft auf Odette zu. Auf die Frage: «Möchtest du, dass sich Eltern und Lehrer in Erziehungssachen oder wie man miteinander umgehen soll, absprechen?», antwortet sie zunächst unsicher: «Es kommt darauf an, wie genau sie es nehmen. So ein wenig ist nicht tragisch, aber sonst ...» (Abbruch des Gedankens; 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).

Insgesamt zeigen die Interviews die folgenden Tendenzen: Jugendliche differenzieren bei Fragen der Zusammenarbeit nach Inhalt, Ort und Zeit und leiten davon Zuständigkeiten ab. Sie vermeiden die Vermischung der Lebensbereiche Familie und Schule. Peter betont gar die «Bereichsspezifität» von erzieherischen Problemen: «Die Lehrer sollten nicht etwa dreinreden bei erzieherischen Sachen, die die Eltern haben» (P 10: 255–256). Auch Nick 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). Unmissverständlich drückt sich 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). Rolf relativiert die apodiktische Haltung von Sandro: Bei Krankheiten oder Abweichungen eines Kindes von der Normalität müssen Absprachen erlaubt sein; sie dienen dazu, ein Kind angemessen zu stützen (P 11: 202–210).

Gefühle der Ambivalenz sind – so macht es den Eindruck – ein Abbild der Situation der Jugendlichen: Jugendliche gehören zwei Systemen an. Die Verwischung der Grenzen durch Zusammenarbeit kann zum Verlust der Orientierung beitragen und ambivalente Gefühle hinterlassen. Es ist möglich, dass einige Jugendliche deshalb auf klare Rahmenbedingungen für Gespräche pochen.

### 5.3.4 Gefühle der Autonomie bei offener Zuständigkeit

Interessant ist die Stellungnahme der Jugendlichen zum Problem der Zuständigkeit, wenn Situationen psychologisch und/oder rechtlich nicht eindeutig sind. In Kapitel 3.3.2 haben wir die Frage gestellt: Dürfen Lehrpersonen auf dem Schulweg eingreifen, wenn Jugendliche rauchen, kiffen und Gewalt anwenden? Wer kann bei Schulanlässen über den Konsum von Nikotin und Alkohol entscheiden? Sind es die Eltern, oder ist es die Lehrpersonen? An dieser Stelle referieren wir die Ansicht der Jugendlichen.

Jugendliche sind klar der Meinung, dass Lehrpersonen zu ihrer Erziehung nur etwas zu sagen haben, wenn es mit der Schule zu tun hat. Der Mittelwert ihrer Stellungnahme auf einer vierstufigen Skala (1: stimmt genau, 4: stimmt überhaupt nicht) beträgt 1.62 ( $M_S=1.62$ ) und liegt signifikant unter jenem der Eltern ( $M_E=1.98$ ;  $T=-8.9$ ,  $df=934$ ,  $p<.001$ ) und der Lehrpersonen ( $M_L=2.03$ ;  $T=-11.0$ ,  $df=1079$ ,  $p<.001$ ).

In Bezug auf Alkohol- und Tabakkonsum bei Schulanlässen sind Jugendliche der Meinung, dass die Eltern zu bestimmen hätten (vierstufige Skala; 1: stimmt genau, 4: stimmt überhaupt nicht). Auch hier unterscheidet sich der Mittelwert der Jugendlichen ( $M_S=1.93$ ) signifikant von jenem der Eltern ( $M_E=2.75$ ), welche diese Lösung ebenfalls befürworten ( $T=-15.3$ ,  $df=930$ ,  $p<.001$ ) während die Lehrpersonen sie ablehnen ( $M_L=3.81$ ;  $T=47.5$ ,  $df=1080$ ,  $p<.001$ ). Die Jugendlichen weisen damit die Verantwortung für Alkohol- und Nikotinkonsum den Eltern zu, obwohl rechtlich die Lehrpersonen zuständig sind.

Die beiden Stellungnahmen zeigen insgesamt das Streben der Jugendlichen nach Autonomie. Ganz deutlich wird dies beim Suchtmittelkonsum an Schulanlässen: Die Jugendlichen setzen die abwesenden Eltern in die Verantwortung ein und sprechen den anwesenden Lehrpersonen, die faktisch in die Situation eingreifen könnten, die Zuständigkeit ab. Sie schaffen sich auf diesem Wege einen Freiraum zu ihren Gunsten. Die empirischen Ergebnisse verweisen darauf, dass Jugendliche der Meinung sind, Gefühle der Autonomie entstünden vor allem durch Abwesenheit von Kontrollen, eine Vorstellung, die zwar nicht falsch, aber dennoch zu relativieren ist.

### 5.3.5 Fazit

Die Schülerinnen und Schüler in unseren Interviews zeigen eine pragmatische Einstellung zum Problembereich der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen, bei Fragen des Übertritts in eine nächste Schule und bei Fragen der Leistung. Für die Jugendlichen entsteht mit der Trennung der Systeme ein Informationsdefizit, das nur über den Informationsaustausch zu überwinden ist. In den Bereichen Leistung und Übertritt sehen sie eine Bringschuld der Schule. Auf der andern Seite steht die Bringschuld oder Informationspflicht der Eltern: Sie ist zum Beispiel bei Krankheit der Jugendlichen oder bei Abweichungen der Kinder von der Norm angebracht. Generell ist der Austausch zwischen Lehrperson und Eltern zu Schulleistungen und Fragen des Übertritts aus der Sicht der Jugendlichen nicht problematisch; er wird gar als natürlich eingestuft und ist von Gefühlen des Vertrauens begleitet, weil Lehrpersonen von den Jugendlichen in Beurteilung und schulischer Laufbahnberatung als kompetent eingestuft werden.

Demgegenüber misstrauen alle sechs interviewten Jugendlichen Absprachen zwischen Eltern und Lehrpersonen (Gefühle der Ambivalenz). Sie heben die dienende Funktion von Absprachen hervor und schränken sie streng auf Schulisches ein. Weiter haben die befragten Schülerinnen und Schüler eine Tendenz zur Vereinfachung: In der Schule ist die Lehrperson, zu Hause sind Eltern zuständig; das gilt selbst für die Erledigung von Hausaufgaben.

Jugendliche profitieren von Elterngesprächen, wenn sie daran partizipieren können. Dabei scheinen die Aspekte Sachlichkeit, Wohlwollen und Unterstützung zentral zu sein. Treten sie zusammen auf, erzeugen sie bei den interviewten Jugendlichen Gefühle der Zuversicht. Positive Effekte aus der Partizipation werden auch mit der Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner (1981) erklärbar: Mit der Teilnahme an Elterngesprächen lassen sich für die Jugendlichen systembedingte unterschiedliche Ansichten zu den Aspekten Autorität, Autonomie und Abhängigkeit klarer fassen und einordnen und als Folge besser zu einer neuen übergeordneten flexiblen Einheit zusammenfügen (Mesosystem). Weiter trägt die Teilnahme am Gespräch die Chance in sich, von Eltern und Lehrpersonen neu wahrgenommen und verstanden zu werden. Dies gilt darum, weil Eltern in dieser Gesprächssituation gefordert sind, in ihrem Kind den Schüler/die Schülerin und die Lehrperson im Jugendlichen das zu den Eltern gehörende Kind, mit seiner besonderen Biografie, zu sehen. Jugendliche sind in der Gesprächssituation vor den Eltern nicht nur Kind, sondern «Schüler-Kind» und vor der Lehrperson nicht nur Schüler, sondern «Kind-Schüler». Als Folge der veränderten Aussensicht können sich Jugendliche möglicherweise neu sehen lernen, als eine Person, die mit beiden Lebensbereichen erfolgreichen Umgang haben kann. Das kann eine wichtige Bestätigung sein.

Diese «Doppelrolle» kann Jugendliche jedoch auch belasten, weil sie leicht zu Missverständnissen führt und nach einer flexiblen Definition verlangt: Jugendliche müssen mit der Frage klarkommen, als was sie wahrgenommen und angesprochen werden und welche Rolle ihnen zugeteilt wird. Darum – so hat man den Eindruck aus der Gesamtheit der Interviews – wünschen sie sich nur Formen von zeitlich beschränkter Zusammenarbeit. Ist Zusammenarbeit ausserdem ungenügend definiert, läuft sie dem Streben nach Emanzipation und Autonomie entgegen oder hemmt die Entwicklung. Denn synchron in den Systemen Schule und Familie zu leben stellt Jugendliche vor die Entwicklungsaufgabe, Erfahrungsdifferenzen aus Schule und Familie subjektiv zu integrieren. Das braucht Klarheit in Bezug auf Rollen, Positionen und Ansprüche im jeweiligen Kontext (vgl. Bronfenbrenner 1981, Aufbau eines Mesosystems). Bei unklarer Definition der Zusammenarbeit verwischen sich Ansprüche und Grenzen. Das kann zu Ambivalenz der Gefühle führen, wie sie bei Abhängigkeiten typisch sind. Eine positive Entwicklung der Jugendlichen aber braucht auf die Dauer Gefühle der Autonomie, ein Gefühl, zunehmend seiner selbst mächtig zu sein und verantwortlich handeln zu können.

## **5.4 Qualitätsmerkmale in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern: Information, Vertrauen, Koordination**

Beide, Schule und Familie, sind zentrale Sozialisationsinstanzen des Kindes, und beide sind an seinem Schulerfolg beteiligt. Das geht hervor einerseits aus den Betrachtungen zur Differenz zwischen Schule und Familie (Kapitel 3) und andererseits aus den Untersuchungen zu den Bedingungsfaktoren der Schülerleistungen (Kapitel 4). Viele Studien weisen den Eltern einen hohen Stellenwert bei der Vorhersage des Schulerfolgs der Kinder zu, so auch unsere Untersuchung (vgl. Kapitel 4). Nach Krumm (1996, S. 164) wird die Erziehungsstärke der Eltern unterschätzt, die der Schule überschätzt. Entsprechend lässt sich Schülerverhalten nur unter Berücksichtigung des komplexen Wechselspiels zwischen schulischen und häuslichen Einflussfaktoren angemessen erfassen und erklären (vgl. Neuenschwander et al. 2004, S. 138), denn 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, S. 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 Delegation der Erziehungsverantwortung von den Eltern an die Schule andererseits, bedingen eine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern sowie eine entsprechende Konzeption.

Mit der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern werden im Rahmen des übergeordneten Erziehungssystems verschiedene Funktionen erfüllt. Aufgrund der im ersten Teil des Buches dargestellten Begriffe und Positionen (Kapitel 2) sehen wir grundsätzlich vier Funktionen:

- *Erhöhung der Akzeptanz der Schule:* Im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung erhöht die Zusammenarbeit in einem liberalisierten Schulwesen die Akzeptanz der Schule bei den Eltern und in einer weiteren Öffentlichkeit.
- *Systementwicklung:* Schule und Familie sind getrennte Systeme, die sich wegen ihren Differenzen gegenseitig anregen können. Konkret dürfte diese Anregung aus Kontakten zwischen Lehrpersonen und Eltern beziehungsweise aufgrund der kontinuierlichen Übergänge der Jugendlichen zwischen der Familie und der Schule resultieren.
- *Erhöhung der Schulqualität:* Durch eine intensivere Zusammenarbeit wird eine Verbesserung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler und gleichzeitig eine Verminderung der Unterrichtsstörungen angestrebt.
- *Beitrag zur Chancengleichheit:* Die Zusammenarbeit leistet einen Beitrag zur Chancengleichheit in dem Sinne, dass Eltern von Kindern mit einer für den Schulerfolg eher ungünstigen sozialen Herkunft intensiver mit den Lehrpersonen zusammenarbeiten und so die Chancen auf den Schulerfolg dieser Kinder erhöhen können.

Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern verstehen wir als Kommunikation zwischen Personen mit gemeinsamen Anliegen, wovon die optimale Förderung der Heranwachsenden sowohl für die Eltern als auch für die Lehrpersonen das vorrangigste ist. Dieses Anliegen übernehmen beide, Lehrpersonen und Eltern. Dabei wirken sie teilweise unabhängig voneinander, teilweise aber auch zusammen. Deshalb werden gegenseitige Informationen, die Koordination allfälliger Massnahmen in Bezug auf das Kind und Vertrauen notwendig. Wir vermuten, dass nicht primär die Häufigkeit von Eltern-Lehrer-Kontakten, sondern die Qualität der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen zu deren Gelingen beiträgt (Epstein et al. 1997). Eine hohe Qualität wird dann erreicht, wenn der Prozess der Zusammenarbeit konstruktiv, das heisst, wenn die so genannte Prozessqualität hoch ist. In diesem Falle schliesslich dürften die Funktionen der Zusammenarbeit am ehesten erfüllt werden.

Wir vermuten, dass sich die Prozessqualität vor allem durch drei Merkmale auszeichnet: (1) gegenseitige Information, (2) Aufbau von gegenseitigem Vertrauen, (3)

Koordination von pädagogischen Massnahmen bei Bedarf. Diese drei Prozessmerkmale entsprechen den *Mitteln* für die Erfüllung der oben beschriebenen vier Funktionen der Zusammenarbeit. Nach unserer Vermutung werden die Funktionen der Zusammenarbeit am ehesten erreicht, wenn die beiden Parteien gegenseitig informiert sind, wenn sie zueinander Vertrauen haben und wenn sie bei Bedarf die zu ergreifenden Massnahmen koordiniert realisieren.

In Bezug auf die drei Prozessmerkmale sehen wir folgende Zusammenhänge: Während die Art des Informationsaustausches insbesondere von den Lehrpersonen gesteuert werden kann und Massnahmen gemeinsam koordiniert und vereinbart werden, stellt sich Vertrauen ein aufgrund der Qualität der Informationsgestaltung, der Art und Weise der Gestaltung des Austauschs sowie der Koordination und Vereinbarung von Massnahmen. Schulische und kindbezogene Informationen können von Lehrpersonen und Eltern grundsätzlich unabhängig voneinander genutzt werden: Eltern unterstützen beispielsweise ihr Kind zu Hause aufgrund der Informationen durch die Lehrperson zielgerichteter, und die Lehrperson ist aufgrund von Informationen über familiäre Bedingungen besser in der Lage, ein Kind in seinem momentanen Verhalten zu verstehen und angemessen im Unterricht zu fördern. So können gegenseitige Informationen Missverständnissen vorbeugen, vertrauensfördernd wirken und eine Grundlage für das gemeinsame Handeln bilden.

Abbildung 5.2 zeigt den Zusammenhang zwischen Voraussetzungen, Merkmalen der Prozessqualität und den Funktionen der Zusammenarbeit schematisch. Die Funktionen der Zusammenarbeit beziehen sich auf den Zweck, den die Zusammenarbeit besitzt. Die Prozessqualität thematisiert die Prozesse der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit. Sie beschreibt Bedingungen, unter denen diese Zusammenarbeit optimal verläuft. Mit Voraussetzungen meinen wir den Input der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit, die Voraussetzungen, die Eltern und Lehrpersonen in die Zusammenarbeit einbringen, die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine hohe Prozessqualität erreicht werden kann. Mögliche Bedingungen sind beispielsweise Einstellungen der Eltern und der Lehrpersonen zur Zusammenarbeit oder konkrete Tätigkeiten wie Kontakt aufnehmen oder Gespräche durchführen. Solche Bedingungen beeinflussen den Prozess und die Qualität der Zusammenarbeit.

In Abbildung 5.2 werden zudem die drei Analyseschritte sichtbar, die wir in diesem und im nachfolgenden Kapitel vornehmen: Zuerst erläutern und begründen wir drei Merkmale der Prozessqualität, ausgehend von den normativen beziehungsweise gesetzlichen Forderungen (Kapitel 5.1) und den pädagogischen Grundlagen, die wir in den sechs Fallgeschichten skizziert haben (Kapitel 5.2 und 5.3). Danach beschreiben wir die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern, wie sie gemäss unserer Untersuchung im Kanton Bern aktuell praktiziert wird. Im Anschluss entwickeln wir

ein Modell (vgl. Abbildung 5.3), welches erklärt, unter welchen Bedingungen diese Merkmale der Prozessqualität auftreten (Zusammenhang zwischen Voraussetzungen und Prozessqualität). Im anschließenden Kapitel 5.5 zeigen wir, was die Zusammenarbeit zu leisten vermag und inwiefern sie zur Erreichung dieser vier Funktionen beiträgt (Zusammenhang zwischen Prozessqualität und Funktionen der Zusammenarbeit).

| <b>Voraussetzungen →</b>                    | <b>Prozessqualität →</b>  | <b>Funktionen der Zusammenarbeit</b>  |
|---|---|---|
| Bei Lehrpersonen<br>Bei Eltern<br>Im System | Gegenseitige Information<br>Aufbau von gegenseitigem Vertrauen<br>Koordination von pädagogischen Massnahmen | Erhöhung der Schulakzeptanz<br>Systementwicklung<br>Erhöhung der Schulqualität<br>Beitrag zur Chancengleichheit |

Abbildung 5.2: Drei Schritte zur Analyse der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit

### 5.4.1 Drei Merkmale der Prozessqualität: Beschreibung und Begründung

#### **Gegenseitige Information als Prozessqualität**

Durch die gegenseitige Information sollen Eltern und Lehrpersonen eine Basis für ihre Zusammenarbeit erhalten. Damit lassen sich Missverständnisse reduzieren. Überdies bildet Information eine Grundlage für die Planung von pädagogischen Massnahmen. Dazu einige Möglichkeiten: Die Lehrpersonen informieren die Eltern über den Leistungsstand des Kindes, über seine allfälligen Defizite und Fördermöglichkeiten, aber auch über schulische Angelegenheiten (Lehrplan und Lehrmittel, besondere Schullereignisse im anstehenden Schuljahr, besondere Ereignisse in Zusammenhang mit dem Kind usw.). 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 zu bedenken, dass gegenseitige Informationen als Qualitätsmerkmal nicht auf allen Altersstufen die gleiche Bedeutung hat. Mit zunehmendem Alter bauen Kinder und Jugendliche ihre eigene Identität auf und erhalten eine gewisse Autonomie. Sie wol-

len ihr Leben selber in die Hand nehmen und sich nicht mehr von Eltern und Lehrpersonen bestimmen lassen. Sie schätzen zunehmend den Freiraum, der sich aus der Trennung von Schule und Familie ergibt. Einige der im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Interviews zeigten, dass Jugendliche (Klassenstufe 8) die gegenseitige Information über schulleistungsrelevante Inhalte befürworten, dem Informationsaustausch bezüglich des Verhaltens jedoch ablehnend gegenüberstehen. In Fragen der Erziehung wünschen Jugendliche eine klare Unterscheidung zwischen schulischem und familiärem Bereich (vgl. Kapitel 3 und 5.3). Gegenseitige Information als Teil der Prozessqualität lässt sich wie folgt begründen.

#### **Begründung 1: 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 viele Eltern in hohem Ausmass. Wie in Kapitel 4 dargestellt, tragen sie wesentlich zum Schulerfolg ihrer Kinder bei. In diesem Zusammenhang zeigt Krumm (1996, S. 261), 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 zeigen als Kinder von passiv unterstützenden Eltern (indirekte Hilfe wie auffordern, vorschlagen, Mut machen).

Die Elternunterstützung hat also einen günstigen Einfluss auf die Leistungen der Kinder. Allerdings kann die Elternunterstützung bei ausreichender Information über die Schule zielgerichteter erfolgen. Eltern müssen demnach informiert sein über Ziele und Inhalte des Unterrichts, teils über methodische Vorgehensweisen der Lehrpersonen und über künftige schulische Anforderungen, unter anderem im Hinblick auf weiterführende Schulen. Weil Eltern in der Regel sehr am Schulerfolg ihrer Kinder interessiert sind, erfolgt die Elternunterstützung nicht nur direkt, sondern auch indirekt über die Bereitstellung von Nachhilfeunterricht. Unsere Daten zeigen, dass 25 Prozent der Eltern ihren Kindern Nachhilfeunterricht ermöglichen. Auch für wirkungsvollen Nachhilfeunterricht sind Informationen über Ziele und Inhalte wesentlich.

### **Begründung 2: Institutionelle Trennung von Schule und Familie – die Möglichkeit zur Reduktion von Missverständnissen**

Schule und Familie sind institutionell getrennt (Kapitel 3). Auch systemtheoretisch betrachtet, sind Schule und Familie zwei getrennte Systeme. Die systemtheoretische Betrachtungsweise verdeutlicht, 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, S. 89). Zwischen den Systemen können Informationen nicht übertragen werden. Sie sind vom Gegenüber immer wieder neu zu konstruieren. Deshalb müssen Bereiche des Konsenses aufgebaut werden, damit Zusammenarbeit gelingen kann (vgl. Kapitel 2.2). In diesem Sinne weisen Eltern und Lehrpersonen in Bezug aufeinander ein «strukturelles Informationsdefizit» auf, das nicht beseitigt, jedoch durch die Zusammenarbeit vermindert werden kann. Da Lehrpersonen *und* Eltern die Funktion haben, die Entwicklung der Heranwachsenden zu ermöglichen und zu fördern, muss Information ausgetauscht werden. Bei jedem Informationsaustausch treten Missverständnisse auf. Dies umso mehr, als Eltern und Lehrpersonen sich auf unterschiedliche Systemreferenzen beziehen. Diese können sich erschwerend auf die Zusammenarbeit auswirken und Vertrauen beeinträchtigen. Kommunikation deckt Verständnislücken auf, schafft Klarheit, vermindert Missverständnisse und wirkt vertrauensbildend – auch im Hinblick auf allfällige Massnahmen in Bezug auf das Kind. Bei diesem Informationsaustausch soll allerdings das Recht auf Privatsphäre sowohl der Schule wie auch der Familie gewahrt bleiben. Der Informationsaustausch ist auf jene Themen zu beschränken, bei welchen ein Handlungsbedarf besteht.

### **Begründung 3: Informationen als Grundlage zur Koordination von Massnahmen**

Wenn Schwierigkeiten mit einem Kind auftreten, müssen gegebenenfalls Massnahmen ergriffen werden. Deren Wirksamkeit ist erhöht, wenn sie in gegenseitiger Absprache erfolgen. Das erfordert Koordination zwischen Lehrpersonen und Eltern, vor allem wenn die Verbindlichkeit hoch sein muss (zum Beispiel bei Suchtmittel- oder Gewaltproblemen). Koordination von Massnahmen setzt eine gemeinsame Informationsbasis zwischen Eltern und Lehrpersonen voraus. Sie bildet eine wichtige Grundlage, auf der im gemeinsamen Gespräch nach Lösungen im Rahmen der Bearbeitung der Schwierigkeit gesucht werden kann.

### **Aufbau von gegenseitigem Vertrauen**

Vertrauen ist die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit. Und gegenseitiges Vertrauen ist wesentlich, wenn Lehrpersonen und Eltern gegebenenfalls kindbezogene Massnahmen ergreifen und koordiniert realisieren. Selbst wenn die Beziehungsdauer zwischen Lehrpersonen und Eltern begrenzt ist und ihre Beziehung nicht auf Frei-

willigkeit beruht, schafft Vertrauen die emotionale Basis für eine produktive Zusammenarbeit. Ein Mangel an Vertrauen führt dazu, dass sich Menschen auf keine Nähe einlassen und Beziehungen meiden. Der differenziellen Vertrauentheorie von Schweer (1997) zufolge kann sich Vertrauen durch die Erfüllung von vertrauensrelevanten Erwartungen und durch die Wahrnehmung von Möglichkeiten der informellen Kommunikation bilden. Davon ausgehend, postuliert Thies (2002, S. 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 Schülern 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. Auch für deren Vertrauen braucht es informelle Kommunikation. Dazu können zum Beispiel Schulanlässe oder kurze Notizen in einem Kontaktheft dienen. Der Aufbau von Vertrauen als Teil der Prozessqualität lässt sich wie folgt begründen:

#### **Begründung: Vertrauen beim Anstreben gemeinsamer Ziele und als Grundlage für Kooperation**

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 – dies erfordert gegenseitiges Vertrauen, eine Art emotionale Basis. 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, 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, S. 25) wird in der Politikwissenschaft und Soziologie «unter Konsens Grad und Umfang gemeinsamer Vorstellungen und Auffassungen verstanden, in deren Wahrnehmungen, Beurteilungen und Entscheidungen eine 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. Dies erfolgt insbesondere durch Information, Kommunikation und Kooperation. «Kooperation ist Voraussetzung und Weg für Konsensbildung, -förderung und -erhaltung, wie umgekehrt Konsens Kooperation erleichtert und fördert» (Aurin 1994, S. 30).

In diesem Sinne sind nicht nur Kooperationsformen von einer 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. Auch wenn die Wirkung dieser Schulereignisse nicht überschätzt werden darf, scheinen sie nach unseren Daten zum Aufbau von Vertrauen zwischen Eltern und Lehrpersonen beitragen zu können. Zu bedenken ist, dass «Konsens schwächer wird und mit der Zeit dahinschwinden kann, wenn er nicht gepflegt wird» (Aurin 1994, S. 29).

In Bezug auf die Bildung von Konsens sei eine Einschränkung angefügt: Familie und Schule regen durch ihre Differenz gegenseitig Entwicklungsprozesse an und bieten einander gegenseitig Innovationsquellen. Deshalb ist eine Harmonisierung der Beziehung nicht in jedem Fall 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 ein Konfliktpotenzial in sich, was als Problem und Schwierigkeit, nicht nur als Entwicklungsanlass gesehen werden muss. Dieses Konfliktpotenzial ist gering, wenn sich Eltern und Lehrpersonen trotz der unterschiedlichen Rollen, Erwartungen und Interessen respektvoll begegnen.

Eltern können durchaus Vertrauen in die Schule und in die Lehrperson haben, 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 ist jedoch erforderlich. Entscheidend für den Aufbau von Vertrauen der Eltern in die Schule ist die wertschätzende Begegnung der Lehrpersonen den Eltern gegenüber und die Bereitschaft, das in ihren Möglichkeiten stehende zur Förderung des Kindes zu tun.

Wesentlich für den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen sind frühzeitige Kontaktaufnahmen zwischen Lehrpersonen und Eltern, bevor Konflikte entstehen. Nicht nur die Lehrpersonen können dabei initiativ werden, sondern auch die Eltern. So empfiehlt beispielsweise die American Federation of Teachers (AFT), die über 1 Million Mitglieder starke US-amerikanische Bildungsgewerkschaft, den Eltern, rechtzeitig Kontakt aufzunehmen: «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, S. 6).

Es liegt auch in der Hand der Lehrpersonen, mit den Eltern frühzeitig Kontakt aufzunehmen beziehungsweise ihnen eine Kontaktaufnahme 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 und schaffen eine Vertrauensbasis.

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

Wenn ein Kind in der Schule Erfolg hat und kein auffallendes Verhalten zeigt, begrenzt sich die Zusammenarbeit auf den Austausch von Informationen. Wenn aber Schwierigkeiten auftreten, müssen Lehrpersonen und Eltern Massnahmen koordinieren. Ein Austausch der Erwartungen in Bezug auf Leistungsstandards, aber auch in Bezug auf Arbeitshaltungen, Lernstrategien und Förderbedarf des Kindes sowie die gegenseitige Absprache und Koordination von allfälligen Massnahmen erhöhen die Verbindlichkeit gegenüber den Jugendlichen und die Effektivität der getroffenen Massnahmen. Vereinbarte Massnahmen können schriftlich festgehalten werden, um die Verbindlichkeit zu steigern; in jedem Fall sind die betroffenen Schülerinnen und Schüler präzise darüber zu informieren. Betroffene Massnahmen sollten in jedem Fall kontrolliert werden, allenfalls unter Einbezug von Dritten (Fachinstanz).

**Begründung: Koordination von Massnahmen zur Erhöhung von deren Verbindlichkeit**  
Wenn sich Lehrpersonen und Eltern nicht einig sind in ihren Erwartungen an das Kind und bezüglich ihrer Wahrnehmungen, können Konflikte entstehen. Im günstigen Fall verbessert die Klärung der Erwartungen und Wahrnehmungen die Verständigung und die Wirkung von Massnahmen. Denn werden von der einen Seite Massnahmen ergriffen, die von der anderen Partei nicht unterstützt oder die sogar abgelehnt werden, wobei man dies dem Kind gegenüber auch ausdrückt, dann wird die Massnahme höchstens in jener Situation wirksam, in der sie ausgesprochen worden ist: Die Wirksamkeit der Massnahme ist situationsspezifisch. Im ungünstigen Fall arbeitet die andere Partei der getroffenen Massnahme gar entgegen, kompensiert sie oder hebt sie auf. Wenn sich umgekehrt Eltern und Lehrpersonen über ihre Erwartungen abstimmen, diese dem Kind gegenüber zum Ausdruck bringen, dann wird das Kind die Massnahme des erhöhten Veränderungsdruckes wegen wahrscheinlich nachhaltiger aufnehmen und das Verhalten eher ändern. Es kann sogar ein positiver Aufschaukelungsprozess eintreten, bei dem sich Interventionen in der Schule und in der Familie gegenseitig verstärken. Wenn Eltern und Lehrpersonen Massnahmen koordiniert ergreifen und das

Kind von beiden Seiten die gleichen Reaktionen erfährt, steigt die Verbindlichkeit. Die Effektivität erzieherischen Verhaltens wird erhöht. In der Schule gibt es zudem Problemfelder, die eine Koordination der Massnahmen nicht nur rechtfertigen, sondern diese geradezu bedingen. Solche Problemfelder sind beispielsweise Gewalt, Suchtmittelkonsum oder schwere Unterrichtsstörungen.

## 5.4.2 Die Gestaltung der Zusammenarbeit unter dem Gesichtspunkt der drei Qualitätsmerkmale

Wie wichtig ist den Eltern und den Lehrpersonen die Informiertheit der Eltern? Inwiefern erreichen die Lehrpersonen, dass die Eltern informiert sind? Inwiefern haben Eltern Vertrauen in die Schule? Und inwiefern werden Massnahmen zwischen Lehrpersonen und Eltern koordiniert? Nachfolgend steht die Gestaltung der Zusammenarbeit nach den drei Prozesskriterien im Zentrum. Folgende Fragen sollen beantwortet werden:

### **Informiertheit der Eltern**

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, beziehungsweise inwiefern die Lehrpersonen meinen, erreicht zu haben, dass die Eltern über die verschiedenen Angelegenheiten informiert sind. Die insgesamt 13 Items zur Frage nach der Wichtigkeit verschiedener Informationsbereiche konnten faktoranalytisch zu zwei Faktoren gebündelt werden:

*Faktor 1:* Wichtigkeit der Informationen über Rahmenbedingungen des Unterrichts

*Faktor 2:* Wichtigkeit der Informationen über das Verhalten der Lehrperson

**Tabelle 5.15: 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        | .47 | 12.5*** | 950 |
| Informiertheit über ...   |             |     |             |     |         |     |
| das Übertrittsverfahren in die 7. Klasse                                  | 3.78        | .49 | 3.79        | .64 | -.5     | 810 |
| die Beurteilung, Noten, Prüfungen   | 3.72        | .48 | 3.68        | .50 | 1.8*    | 958 |
| Hausaufgaben  | 3.59        | .61 | 3.46        | .63 | 4.7***  | 950 |
| Inhalte und Themen in den Fächern (Deutsch, Mathematik, Französisch usw.) | 3.41        | .65 | 2.64        | .76 | 22.7*** | 947 |

Skalenspunkte: 1: sehr unwichtig; 2: eher unwichtig; 3: eher wichtig; 4: sehr wichtig

**Tabelle 5.16: Einschätzung der Wichtigkeit der Informationen über das Verhalten der Lehrperson(en)**

|  | Elternsicht |     | Lehrersicht |     | T-Wert  | df  |
|--|-------------|-----|-------------|-----|---------|-----|
|  | M           | S   | M           | S   |         |     |
| Wichtigkeit der Informationen über das Verhalten der Lehrperson                                    | 3.22        | .46 | 3.05        | .38 | 8.3***  | 941 |
| Informiertheit über ...  |             |     |             |     |         |     |
| die erzieherische Grundhaltung der Lehrperson(en)  | 3.50        | .65 | 3.17        | .77 | 10.2*** | 950 |
| die Schule allgemein (Stundenplan, Organisatorisches, Speziallehrkräfte, Angebote der Schule usw.) | 3.42        | .62 | 3.32        | .58 | 3.6***  | 945 |
| die Situation der Klasse im Allgemeinen  | 3.41        | .65 | 3.23        | .57 | 6.5***  | 954 |
| Regeln und Massnahmen bei Regelverstössen  | 3.41        | .67 | 3.19        | .65 | 7.0***  | 948 |
| die Unterrichtsgestaltung und die Arbeitsweise der Klassenlehrperson                               | 3.38        | .69 | 2.97        | .70 | 12.9*** | 944 |
| ausserschulische Anlässe (Exkursionen, Schulreisen, Landschulwochen usw.)                          | 3.30        | .68 | 3.55        | .59 | -8.7*** | 951 |
| Ansprechzeiten, Sprechstunde der Klassenlehrperson   | 3.20        | .74 | 3.06        | .84 | 3.8***  | 903 |
| das Leitbild der Schule  | 3.13        | .70 | 2.86        | .74 | 7.8***  | 922 |
| Mitarbeitsmöglichkeiten im Unterricht zur Unterstützung der Lehrperson                             | 2.71        | .80 | 2.40        | .78 | 8.9***  | 931 |

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

Die in den beiden Tabellen 5.15 und 5.16 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass es beiden – Eltern und Lehrpersonen – eher wichtig bis sehr wichtig ist, Eltern darüber zu informieren, was in der Schule läuft. Beide legen den Akzent auf unterrichtsbezogene Themen (Übertrittsverfahren, Beurteilung, Hausaufgaben, Inhalte und Themen in den Fächern) und weniger auf Informationen zum Lehrerverhalten beziehungsweise zum erzieherischen Verhalten der Lehrperson. Den Eltern sind Informationen zu unterrichtsbezogenen Themen, zum Lehrerverhalten und zu deren erzieherischem 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 über Themen und Inhalte in den einzelnen Fächern sehr wichtig sind ( $M=3.41$ ), schätzen die Lehrpersonen diese Wichtigkeit als geringer ein (tiefster Mittelwert  $M=2.64$ ).

Im nächsten Schritt interessierte uns, wie sehr die Eltern über die Schule informiert sind, unabhängig davon, wie sie diese Information bewerten. Wie die Ergebnisse in Tabelle 5.17 zeigen, haben die Eltern den Eindruck, über das Verhalten der Lehrperson und über die Situation im Unterricht besser informiert zu sein als über Beurteilung, Übertritt und Schule (Faktor). Die Lehrpersonen ihrerseits haben in Bezug auf die Informiertheit zu Beurteilung, Übertritt und Schule den Eindruck, die Eltern seien besser informiert, als die Eltern es gemäss ihrer Selbsteinschätzung meinen. Offensichtlich unterschätzen Lehrpersonen 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 (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 in der Regel höher einschätzen als die Lehrpersonen, jedoch den Eindruck haben, sie seien weniger gut informiert, als die Lehrpersonen meinen (siehe Tabelle 5.15 bzw. 5.16).

Zusammenfassend können wir festhalten, dass Lehrpersonen unserer Stichprobe eher den Eindruck haben, die Eltern über die verschiedenen Angelegenheiten informiert zu haben, als die Eltern dies meinen. Ein möglicher Grund für die Differenz liegt darin, dass Eltern ihre Kinder der Schule anvertrauen. Deshalb wollen sie wissen, was in der Schule geschieht. Zudem sind ihnen Bildungserfolg und Unterstützung der Kinder grosse 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.

**Tabelle 5.17: 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        | .70 | -7.3***  | 761 |
| ausserschulische Anlässe (Exkursionen, Schulreisen usw.)                          | 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 |

|  | Elternsicht |     | Lehrersicht |     | T-Wert   | df  |
|--|-------------|-----|-------------|-----|----------|-----|
|  | M           | S   | M           | S   |          |     |
| 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 |

Skalenspunkte: 1: nicht informiert; 2: wenig informiert; 3: informiert; 4: sehr gut informiert

### Vertrauen der Eltern

Vertrauen der Eltern in die Lehrpersonen ist ein zweites Merkmal, das die Qualität der Zusammenarbeit auszeichnet. Vertrauen zeigt sich in unserer Untersuchung in der Elterneinschätzung

- des Verhältnisses zwischen der Schule und den Eltern,
- des Verhältnisses zwischen der Klassenlehrperson des Kindes und den Eltern,
- der Gesprächsqualität mit der Klassenlehrperson,
- der erziehungsrelevanten Massnahmen der Klassenlehrperson.

Vertrauen kann sich auch darin zeigen, dass Lehrpersonen die Eltern um Mitarbeit an Schulveranstaltungen und -anlässen, aber auch um Mitarbeit im Unterricht anfragen. Die positive Beantwortung dieser Anfrage durch die Eltern ist möglicherweise Teil ihres Vertrauensbeweises.

Nach unserer Studie haben Eltern im Kanton Bern ein recht grosses Vertrauen in die Schule. Das zeigt sich an den hohen Faktormittelwerten zu jenen Items, mit denen das Vertrauen der Eltern zu den oben beschriebenen Bereichen operationalisiert worden ist. Die Eltern drücken ihre positive Einstellung und somit ihr Vertrauen zur Schule mit dem Faktormittelwert von 3.32<sup>42</sup> aus, das Verhältnis zur Klassenlehrperson des Kindes

42 Operationalisierung durch die Items: Vertrauen in die Arbeit der Schule; Ruf und Ansehen der Schule; Kind geht gerne zur Schule; Informationen von der Schule erhalten.

erreicht einen Mittelwert von 3.33<sup>43</sup>, und die Qualität im Gespräch mit der Klassenlehrperson bei der Erklärung und Begründung der Beurteilung des Kindes 3.50<sup>44</sup> (Skalpunkte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau). Das Verhalten der Klassenlehrperson schätzen die Eltern weniger hoch ein. Der Mittelwert des Faktors von 2.59<sup>45</sup> deutet darauf hin, dass sich die Eltern durchaus unterstützenderes und proaktiveres Verhalten der Klassenlehrperson wünschen.

Das Vertrauen der Eltern zeigt sich auch darin, dass Lehrpersonen die Eltern um Mitarbeit anfragen. In diesem Sinne macht die Häufigkeit der Anfragen von Lehrpersonen an die Eltern um ihre Mitarbeit bei Schulveranstaltungen und -anlässen, aber auch im Unterricht deutlich, dass die Eltern Vertrauen haben.

Tabelle 5.18 zeigt, dass 80 Prozent der Eltern angeben, sie seien von Lehrpersonen um Mithilfe bei der Organisation eines geselligen Anlasses angefragt worden. Die Anfragen für die Begleitung der Klasse oder um Unterstützung im Unterricht sind jedoch deutlich geringer. Umgekehrt sind die Eltern häufig bereit, in der Schule mitzuarbeiten. Auch aufgrund dieser Daten können wir annehmen, dass Eltern durchaus Vertrauen in die Schule haben. Nach diesem Indikator ist allerdings der Vertrauensvorschuss geringer als nach den oben beschriebenen Indikatoren. Nebenbei sei erwähnt, dass die Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit in der Schule in einigen Bereichen (vgl. Tabelle 5.18) tendenziell grösser ist als die Häufigkeit der Anfragen, was auf ein vorhandenes, jedoch nicht genutztes Potenzial der Unterstützung im Unterricht hindeutet.

---

43 Operationalisierung durch die Items: Anerkennung des Standpunktes durch die Klassenlehrperson (KL); KL nimmt sich Zeit, auf Fragen einzugehen; als gleichberechtigter Partner behandelt werden; Bemühen um Verständnis der KL; gute Beziehung zur KL; Interesse der KL; KL begründet ihren Standpunkt; durch KL ernst genommen; gutes Gefühl im Gespräch mit KL; Offenheit zur KL.

44 Operationalisierung durch die Items: Den Lernstand mit konkreten Beispielen verdeutlichen; anschauliche und verständliche Begründung der Beurteilung; nachvollziehbare Gesamtbeurteilung; faire Beurteilung; etwas über die Schulsituation des Kindes erfahren; etwas darüber zu erfahren, wie mit der Klasse gearbeitet wird.

45 Operationalisierung durch die Items: KL sucht gemeinsam nach Möglichkeiten zur positiven Beeinflussung der Entwicklung des Kindes; KL meldet sich, wenn etwas Besonderes auffällt; nimmt Wünsche in Bezug auf die Entwicklung des Kindes auf; teilt fehlbares Verhalten des Kindes mit; KL anerkennt die Besonderheiten des Kindes; KL ist Ansprechpartnerin bei Erziehungsproblemen.

**Tabelle 5.18: Anfragen der Klassenlehrpersonen um Mitarbeit der Eltern und Erwünschtheit einer Elternmitarbeit**

|   | für Mitarbeit angefragt |           | von Ihnen ...  |                      |
|---|-------------------------|-----------|----------------|----------------------|
|   | ja<br>%                 | nein<br>% | erwünscht<br>% | nicht erwünscht<br>% |
| Mithilfe bei der Organisation eines geselligen Anlasses, zum Beispiel eines Festes, Apéros                    | 80.1                    | 19.9      | 49.2           | 50.8                 |
| Klassenvertretung im Elternrat  | 20.0                    | 80.0      | 16.6           | 83.4                 |
| maximal eintägige Begleitung der Klasse (Schwimmen, Maibummel, Schulreise usw.)                               | 18.6                    | 81.4      | 34.2           | 65.8                 |
| mehrtägige Begleitung (Schulreise, Lager, Landschulwoche usw.)  | 11.8                    | 80.2      | 15.9           | 84.1                 |
| zur Unterstützung der Lehrperson im Unterricht mitmachen (Handwerksarbeit, Vorstellen eigener Tätigkeit usw.) | 7.9                     | 92.1      | 28.0           | 72.0                 |
| andere Anfrage für aktive Mitarbeit   | 10.7                    | 89.3      | 14.7           | 85.3                 |

### **Koordination von Massnahmen**

Die Abstimmung der Wahrnehmungen und Erwartungen an das Kind zwischen Eltern und Lehrpersonen und die Koordination von pädagogischen Massnahmen erachten wir als ein drittes Qualitätsmerkmal der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen. In unserer Untersuchung haben wir erhoben, ob in einem Gespräch schulische Massnahmen beschlossen worden sind und welche das waren. Die verschiedenen Massnahmen (Items) liessen sich mittels Faktorenanalyse zu drei Massnahmebereichen (Faktoren) zusammenfassen (in Elternsicht):

- (1) organisatorische und rechtliche Massnahmen in Bezug auf das Kind,
- (2) lern- und erziehungsrelevante Instruktion der Eltern durch die Lehrperson,

- (3) Veränderungen im Umgang der Eltern oder der Lehrperson mit dem Kind, Beizug einer Fachstelle oder Veranlassung von besonderem Unterricht.

Es zeigte sich, dass bei 21.6 Prozent der Kinder Massnahmen beschlossen worden sind. Somit ist das Qualitätsmerkmal «Koordination von Massnahmen» bei vier Fünfteln der Kinder unerheblich.

Am häufigsten wurden Massnahmen im Bereich der Umgangsänderung, Beizug einer Fachstelle oder Veranlassung von besonderem Unterricht beschlossen (Faktor 3, bei ca. 10 Prozent der gesamten Stichprobe beziehungsweise in ca. 30 Prozent der Fälle, in denen Massnahmen beschlossen wurden). Bei 62.7 Prozent der Fälle, bei denen Massnahmen beschlossen wurden, wurde mit der Klassenlehrperson bei besonderen Vorkommnissen eine gegenseitige Information vereinbart (was 14 Prozent der gesamten Stichprobe entspricht), bei 42.7 Prozent (vgl. Kapitel 3.3.1) wurden Nachhilfeunterricht oder Aufgabenhilfe organisiert (9.4 Prozent über die gesamte Stichprobe), 30 Prozent der Eltern haben sich vorgenommen, den Umgang mit dem Kind zu verändern (9 Prozent über die gesamte Stichprobe), 26 Prozent sind an eine Fachstelle gelangt (5 Prozent über die gesamte Stichprobe), 37 Prozent berichten davon, dass die Lehrperson die Besonderheiten des Kindes vermehrt beachten (7.4 Prozent über die gesamte Stichprobe), und 18 Prozent der Lehrpersonen haben sich vorgenommen, den Umgang mit dem Kind zu verändern (das entspricht 3.6 Prozent über die gesamte Stichprobe).

Im Bereich der lern- und erziehungsrelevanten Instruktion der Eltern durch die Lehrperson wurden in ca. 23 Prozent der Fälle Massnahmen ergriffen (ca. 6 Prozent über die gesamte Stichprobe). Am häufigsten wurde den Eltern von der Klassenlehrperson gesagt, ob und wie sie dem Kind bei den Hausaufgaben helfen könnten (in 38 Prozent der Fälle, was 8 Prozent der gesamten Stichprobe entspricht). In 23 Prozent der Fälle hat die Klassenlehrperson den Eltern Materialien zum Üben ausgeliehen oder empfohlen, den Eltern Tipps zur Motivierung der Kinder gegeben, Hinweise gemacht, 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 (dies entspricht ungefähr 5 Prozent der Fälle über die gesamte Stichprobe).

In weniger als 10 Prozent der Fälle wurden organisatorisch-rechtliche Massnahmen beschlossen (dies entspricht weniger als 1 Prozent der gesamten Stichprobe). Drakonische Massnahmen wie ein Wechsel in eine andere Schule, die Erteilung eines schriftlichen Verweises oder die Verfügung eines Schulausschlusses wurden in Bezug auf die beschlossenen Massnahmen in ca. 3 Prozent der Fälle ergriffen.

### 5.4.3 Bedingungen für das Zustandekommen der drei Qualitätsmerkmale der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern

Was bedingt das Zustandekommen einer hohen Prozessqualität in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern? Welchen Anteil haben die Lehrpersonen, welchen die Eltern? Wie kann eine hohe Prozessqualität in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern erreicht werden? Diese Fragen beantworten wir einerseits mit Hilfe von Regressionsanalysen (in den nachfolgenden Abschnitten) und andererseits mit der Entwicklung von Möglichkeiten zur Qualitätsentwicklung der Zusammenarbeit.

Zur Klärung der Fragen mittels Regressionsanalysen haben wir ein Modell entwickelt (vgl. Abbildung 5.3), in dem die Eltern- und die Lehrersicht aufgenommen sind. Wir gehen davon aus, dass grundsätzlich beide, Eltern und Lehrpersonen, zum Zustandekommen einer guten Zusammenarbeit beitragen. Nebst Motiven und Einstellungen der Eltern wie auch der Lehrpersonen spielt es für die Qualität der Zusammenarbeit eine Rolle, wie die beiden ihre Zusammenarbeit und somit den Prozess des gemeinsamen Handelns gestalten. Die Zusammenarbeit wird aber möglicherweise auch durch spezifische Strukturmerkmale wie die Schichtzugehörigkeit der Eltern oder die Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen bestimmt. Deshalb sind die Prädiktoren für das Zustandekommen der Prozessqualität nach drei Bereichen geordnet: (1) Motive und Einstellungen, (2) Merkmale im Prozess des gemeinsamen Handelns und (3) Strukturmerkmale.

Motive und Einstellungen 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. Merkmale im Prozess des gemeinsamen Handelns 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 Merkmale wie das Geschlecht oder die Unterrichtserfahrung der Lehrperson.

Wir vermuten die folgenden Zusammenhänge: Sowohl Eltern als auch Lehrpersonen tragen zum Zustandekommen der Prozessqualität bei. Die drei Merkmale erreichen eine hohe Ausprägung,

- wenn Motive und Einstellungen sowohl auf Eltern- wie auch auf Lehrerseite ausgeprägt sind;

- 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 um 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,
- wenn der sozioökonomische Status der Eltern hoch und deren Staatsangehörigkeit Schweizer/in ist;
- wenn die Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen gross ist.

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

|                                 | <b>Elternsicht</b>  | <b>Lehrersicht</b>  |
|---------------------------------|---|---|
| <b>Motive und Einstellungen</b> | Einschätzung der Wichtigkeit der Elterninformation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationsanlässe</li> <li>• ausserschulische und sportliche Anlässe</li> </ul> | Erreichung der Elterninformiertheit in der Einschätzung der Lehrpersonen (Informiertheit über Beurteilung, Übertritt, Schule)   |
|                                 | Einschätzung der Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit  | Einschätzung der Wichtigkeit von Informationsanlässen   |
|                                 | von den Eltern erwünschte Mitarbeit   | Einschätzung der Wichtigkeit von ausserschulischen und sportlichen Anlässen   |
|                                 | pluralistische und individualistische Erziehungswerte der Eltern («postmodern»)   | 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> |
|                                 | traditionelle und fundamentalistische Erziehungswerte der Eltern («traditionalistisch«)   |   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Merkmale im Prozess des gemeinsamen Handelns | Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern in der Einschätzung der Eltern | Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern in der Einschätzung der Lehrperson |
|  | Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Eltern mit der Lehrperson in der Einschätzung der Eltern | durchgeführte Anlässe im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Eltern                                      |
|  | Teilnahme der Eltern an Schulanlässen  |  |
|  | von der Lehrperson angefragte Eltern zur Mitarbeit aus Elternsicht                                 |  |
|  | Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes                                     |  |
| Strukturmerkmale                             | sozioökonomischer Status   | Geschlecht   |
|  | Staatsangehörigkeit  | Unterrichtserfahrung   |

Abbildung 5.3: Modell zur Erklärung der Bedingungen für das Zustandekommen der Prozessqualität in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern

### Bedingungen für das Zustandekommen der Elterninformiertheit

Nach unseren Ergebnissen sind für das Zustandekommen der Elterninformiertheit die Qualität der Begründungen bei der Beurteilung der Kinder durch die Lehrperson und die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen der Klassenlehrkräfte mit den Eltern zur Information über schulische Angelegenheiten entscheidend. Dieser Befund zeigt sich sowohl im Bereich «Beurteilung, Übertritt und Schule» (Information über das Übertrittsverfahren, ausserschulische Anlässe, Beurteilung, Noten, Prüfungen, Organisatorisches zur Schule) als auch 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 Un-

terricht zur Unterstützung der Lehrperson).<sup>46</sup> Für das Zustandekommen der Elterninformiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule ist auch die Einschätzung der Eltern in Bezug auf die Wichtigkeit der Ziele bedeutsam.<sup>47</sup> Ähnlich beziehungsweise etwas weniger entscheidend sind die Einschätzung der Wichtigkeit von Informationsanlässen in der Schule<sup>48</sup> und die Teilnahme der Eltern an Schulanlässen.<sup>49</sup> Der sozioökonomische Status der Eltern weist für das Zustandekommen der Elterninformiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule sogar einen negativen Wert auf.<sup>50</sup> Offensichtlich fühlen sich jene Eltern eher informiert, die einer tieferen Schicht zugehörig sind. Möglicherweise weisen Eltern mit tieferem sozioökonomischem Status entweder der Information geringere Bedeutung zu oder sind mit der erfolgten Information eher zufrieden, während Eltern mit höherer Schichtzugehörigkeit sich differenziertere Informationen wünschen und entsprechend höhere Ansprüche stellen.

Die übrigen im Modell (vgl. Abbildung 5.3) aufgenommenen Erklärungsmerkmale tragen für das Zustandekommen der Elterninformiertheit nicht signifikant bei. Die Varianzaufklärung der Elterninformiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule beträgt 37 Prozent und jene zum Verhalten der Lehrperson und Situationen im Unterricht 25 Prozent.

Die Eltern haben insbesondere dann den Eindruck, informiert zu sein, wenn sie in einem direkten Kontakt mit der Lehrperson stehen. Die Häufigkeit von Elternkontakten aus der Lehrersicht vermag allerdings die Elterninformiertheit nicht zu erklären. In *Lehrersicht* tragen die ausgewählten Prädiktoren im Bereich Beurteilung, Übertritt und Schule lediglich 7 Prozent zur Aufklärung der Varianz bei, und im Bereich «Verhalten der Lehrperson und die Situation im Unterricht» sind es sogar nur 3 Prozent. Dabei sind die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen mit den Eltern durch die Lehrperson und die Einschätzung der Wichtigkeit von Informationsanlässen die stärksten Prädiktoren. Weil die Varianzaufklärungen in der Lehrersicht deutlich tiefer sind als jene in der Elternsicht, können wir folgern, dass für das Zustandekommen der Informiertheit der Eltern die Einschätzungen der Eltern und weniger jene der Lehrpersonen zu beachten sind.

---

46 Die Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes erreicht in beiden Bereichen einen  $\beta$ -Wert von 0.35. Die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen erreicht bei der Informiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule einen  $\beta$ -Wert von 0.28 und bei der Informiertheit über das Verhalten der Lehrperson und die Situationen im Unterricht einen  $\beta$ -Wert von 0.18.

47  $\beta=0.15$ .

48  $\beta=0.10$  für die Elterninformiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule beziehungsweise 0.24 für die Elterninformiertheit über das Verhalten der Lehrperson und die Situationen im Unterricht.

49  $\beta=0.10$  für die Elterninformiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule beziehungsweise 0.09 für die Elterninformiertheit über das Verhalten der Lehrperson und die Situationen im Unterricht.

50  $\beta=-0.07$  für die Elterninformiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule beziehungsweise 0.03 für die Elterninformiertheit über das Verhalten der Lehrperson und die Situationen im Unterricht.

### **Bedingungen für das Zustandekommen des Elternvertrauens**

Auch für das Zustandekommen des Elternvertrauens erweisen 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 als entscheidend ( $\beta=0.63$  beziehungsweise 0.10). Keine Rolle für das Zustandekommen des Elternvertrauens scheinen die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson mit den Eltern, die Elternanfragen zur Mitarbeit durch die Lehrperson oder die Bereitschaft zur Mitarbeit der Eltern zu haben.

Der individuelle Kontakt, der die Beurteilungsgespräche deutlich charakterisiert, scheint auch für das Zustandekommen des Elternvertrauens wesentlich zu sein. Insgesamt vermögen die Einschätzungen der Eltern 45 Prozent der Varianz am Zustandekommen des Elternvertrauens aufzuklären. Obschon die Einschätzungen der Lehrpersonen zur Varianzaufklärung nichts beitragen, sind doch sie es, die die Qualität bei der Erklärung und Begründung der Beurteilung der Kinder verantworten und somit entscheidend zur Qualität in der Zusammenarbeit beitragen.

### **Bedingungen für das Zustandekommen von Massnahmen**

Die Einschätzungen der Eltern (die im Modell in Abbildung 5.3 aufgenommenen Prädiktoren) vermögen am Zustandekommen von Massnahmen 16 Prozent der Varianz aufzuklären und jene der Lehrpersonen 8 Prozent. In Bezug auf die Massnahmenbereiche «Umgangsänderungen der Eltern oder der Lehrperson mit dem Kind», «Bezug einer Fachstelle» und «Veranlassung von besonderem Unterricht und organisatorisch-rechtliche Massnahmen das Kind betreffend» ergeben die Elterneinschätzungen keine signifikante Varianzaufklärung.

Entscheidend für das Zustandekommen von Massnahmen ist die Einschätzung der Wichtigkeit der Information durch die Eltern. Massnahmen können demnach mit jenen Eltern am besten koordiniert werden, die Informationen als wichtig erachten, denn wer die Wichtigkeit von Informationen als hoch einschätzt, ist interessiert und engagiert. Und mit interessierten und engagierten Eltern lassen sich Massnahmen besser koordinieren als mit Eltern, die sich weniger engagieren. Gespräche mit der Klassenlehrperson, die von den Eltern erwünschte Mitarbeit, die Teilnahme der Eltern an Anlässen und die Erklärungs- und Begründungsqualität der Beurteilung des Kindes erzielen in der Regressionsanalyse durchwegs negative Werte. Das bedeutet, 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, die mit der Qualität der Erklärung und Begründung der Beurteilung weniger zufrieden und somit der Schule gegenüber kritischer eingestellt sind. Möglicherweise müssen mehr Massnahmen bei Kindern ergriffen werden, deren Eltern eine distanzierte Haltung der Schule gegenüber einnehmen, beziehungsweise Eltern mit einer distanzierten Haltung der Schule gegenüber haben Kinder, die in der Schule häufiger Schwierigkeiten bereiten und bei denen somit häufiger Massnahmen ergriffen werden müssen.

#### 5.4.4 Zusammenfassung und Fazit

Wir postulieren drei Merkmale der Prozessqualität in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern: Information, Vertrauen und Koordination. Für die Eltern steht 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 beziehungsweise mit einem Elternteil.

Die in diesem Kapitel dargestellten deskriptiven Befunde zeigen, dass Eltern der Wichtigkeit von Informationen eine grössere Bedeutung zuweisen als die Lehrpersonen. Die Eltern fühlen sich weniger gut informiert, als die Lehrpersonen meinen, die Eltern informiert zu haben. Das Vertrauen der Eltern in die Schule ist dennoch hoch. Es fällt auf, dass mehr Eltern in der Schule mitarbeiten möchten, als Lehrpersonen sie um Mitarbeit anfragen. Eine ansehnliche Anzahl Eltern ist offensichtlich bereit, in der Schule nicht nur mitzureden, sondern auch mitzuarbeiten, was darauf hindeutet, dass ein gewisses Potenzial zur Unterstützung der Lehrpersonen brachliegt.

Im Bereich der Koordination von Massnahmen scheinen Eltern und Lehrpersonen gut zusammenzuarbeiten. Allerdings scheint die Zusammenarbeit mit jenen Eltern günstiger zu verlaufen, mit denen weniger häufig Massnahmen beschlossen werden müssen. Besonders interessiert und engagiert sind die Eltern, wenn es in der Zusammenarbeit um das eigene Kind geht. Das Interesse der Eltern vermindert sich jedoch deutlich, wenn nicht mehr individuelle, sondern weiterführende und allgemeine Anliegen verfolgt werden sollten.

Für das Zustandekommen der drei Merkmale der Prozessqualität sind nach unseren Ergebnissen nur die Aussagen der Eltern bedeutsam. Die untersuchten Einschätzungen der Lehrpersonen haben dafür keine Erklärungskraft. Dennoch sind Lehrpersonen für das Zustandekommen der Prozessqualität wichtig. Was die Lehrpersonen tun, wird von den Eltern wahrgenommen. Und das kommt in *ihren* Einschätzungen

zum Ausdruck. In unserer Untersuchung wurde das insbesondere an der Qualität der Erklärung und Begründung der Beurteilung der Kinder sichtbar. Wenn die Eltern die in hohem Masse von den Lehrpersonen verantwortete Qualität der Erklärung und Begründung der Beurteilung des Kindes hoch einschätzen, fühlen sie sich informiert und haben Vertrauen.

Die im Modell (Abbildung 5.3) aufgenommenen Prädiktoren erklären das Zustandekommen der drei Merkmale der Prozessqualität in unterschiedlicher Ausprägung. Am stärksten erklären sie den Aufbau von Vertrauen. Wenn Vertrauen als Einschätzung der Gesprächsqualität mit der Klassenlehrperson operationalisiert wird, können mit dem Modell 45 Prozent der Varianz aufgeklärt werden. Bei der Operationalisierung von Vertrauen mittels Einstellung zur Schule beträgt die Varianzaufklärung 32 Prozent. An der Informiertheit der Eltern über Beurteilung, Übertritt und Schule erklärt das Modell 37 Prozent der Varianz auf, und an der Informiertheit über das Verhalten der Lehrperson und die Situation in der Klasse 25 Prozent. In Bezug auf das Qualitätsmerkmal «Koordination von Massnahmen» schliesslich klärt das Modell 16 Prozent der Varianz auf. Diese relativ grossen Varianzaufklärungen verdeutlichen die hohe Bedeutung der im Modell aufgenommenen Prädiktoren für das Zustandekommen der drei Merkmale der Prozessqualität.

Welche Modellelemente (Prädiktoren) sind nun besonders wichtig? Die Frage ist darum von Bedeutung, weil es auf diese Prädiktoren ankommt, wenn Qualität bei der Gestaltung der Zusammenarbeit erreicht werden soll. Die Frage nach den stärksten Prädiktoren lässt sich nicht einheitlich beantworten. Das Qualitätsmerkmal *Elterninformiertheit* kann am stärksten erklärt werden durch zwei von der Lehrperson verantwortete Merkmale im Prozess des gemeinsamen Handelns, nämlich durch die Erklärungs- und Begründungsqualität bei der Beurteilung der Kinder und durch die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson. Ein nicht ganz so starker, aber dennoch entscheidender Prädiktor sind zwei Motive beziehungsweise Einstellungen der Eltern, nämlich eine hohe Einschätzung der Wichtigkeit der Information in Bezug auf Anlässe in der Schule beziehungsweise in Bezug auf Gespräche mit der Klassenlehrperson und eine hohe Einschätzung der Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit. Für das Zustandekommen der Elterninformiertheit sind also entscheidend: einerseits die Einstellungen der Eltern und andererseits die Qualität, die Lehrpersonen bei der Erklärung und Begründung der Beurteilung der Kinder in der Einschätzung der Eltern erreichen. Interessierte Eltern scheinen eher informiert zu sein. Zudem trägt offensichtlich der direkte Kontakt zwischen Lehrpersonen und Eltern in der Gesprächssituation über die Beurteilung des Kindes zur Informiertheit der Eltern bei.

Beim Qualitätsmerkmal *Vertrauen* sind die Einschätzung der Wichtigkeit der Information in Bezug auf Anlässe in der Schule durch die Eltern (Motiv beziehungsweise

Einstellung) und die Qualität in den Beurteilungsgesprächen mit der Klassenlehrperson (Merkmal im Prozess des gemeinsamen Handelns) signifikante Prädiktoren. Auch hier scheinen die Einstellungen der Eltern und die durch die Lehrpersonen verantwortete Qualität im Direktkontakt mit den Eltern für das Zustandekommen der Qualität in der Zusammenarbeit entscheidend zu sein.

Das Qualitätsmerkmal *koordinierte Massnahmen* schliesslich kann primär vorhergesagt werden durch die Einschätzung der Wichtigkeit der Information über Schul-anlässe. Die erwünschte Mitarbeit der Eltern, die Teilnahme der Eltern an Anlässen und die Erklärungs- und Begründungsqualität bei 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: Für das Zustandekommen der Qualität in der Zusammenarbeit, das heisst für das Zustandekommen der Elterninformiertheit und des Elternvertrauens sowie der Koordination von Massnahmen, ist die Qualität bei der Erklärung und Begründung der Beurteilung der Kinder wesentlich. Lehrpersonen können demnach mit einer hohen Qualität bei der Erklärung und Begründung der Beurteilung der Kinder zum Zustandekommen sowohl der Informiertheit der Eltern als auch des Vertrauens wie auch der Koordination von Massnahmen entscheidend beitragen. Im Hinblick auf die Erreichung des Qualitätsmerkmals «Informiertheit der Eltern» scheint zudem eine häufige Kontaktaufnahme mit den Eltern wesentlich. Hohe Ausprägung bei allen drei Merkmalen der Prozessqualität und somit hohe Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern wird in der Einschätzung der Eltern auch dann erreicht, wenn Lehrpersonen im direkten Bezug mit einzelnen Eltern stehen und *in diesem Direktkontakt* mit den Eltern eine hohe Qualität beim gemeinsamen Handeln erreichen.

Als Fazit gilt: Beide – Eltern und Lehrpersonen – beeinflussen die Qualität der Zusammenarbeit, die Lehrpersonen 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.

## 5.5 Leistungen der Zusammenarbeit

Nach der Darstellung von drei Merkmalen der Prozessqualität von Zusammenarbeit wenden wir uns nun den Fragen zu, ob die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrperson die Leistungen der Schülerinnen und Schüler fördert, Unterrichtsstörungen vorbeugt, die Einstellung der Eltern zur Schule beeinflusst und Lehrpersonen in ihrer Arbeit belastet oder aber unterstützt. Es geht um die Frage, wie diese Zusammenarbeit mit ihren Rahmenbedingungen beziehungsweise Merkmalen ihrer Zielgruppe zusammenhängt. Es geht also – in anderen Worten – um die Frage, welche Personengruppen von der Zusammenarbeit profitieren. Leistungen und Unterrichtsstörungen, aber auch Elterneinstellungen zur Schule sind Konzepte, welche durch die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit beeinflusst werden könnten. Auf Lehrerseite wird vor allem der Frage nachgegangen, ob die Elternzusammenarbeit wegen ihres Konfliktpotenzials eine Belastung oder aber eine Ressource im Sinne einer Arbeitsentlastung darstellt. Es geht also darum zu untersuchen, ob und inwiefern die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern zur Erfüllung der vier Funktionen beiträgt (vgl. Abbildung 5.2).

### 5.5.1 Zusammenarbeit: Was bringt sie Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern?

Im ersten Schritt soll untersucht werden, wie ausgewählte Aspekte der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit mit Einstellungen, Werthaltungen und Kriterien von Eltern und Kindern zusammenhängen. Solche Aspekte beziehen sich auf die Anlässe und die Häufigkeit von Kontakten sowie die Informationsflüsse bei diesen Kontakten. Überdies interessiert uns, wie übereinstimmend Eltern und Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit wahrnehmen. Wegen des Mangels an Studien und Daten werden zuerst einige deskriptive Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen diesen Aspekten der Zusammenarbeit und Elterneinstellungen, Schülerleistungen in Mathematik und Deutsch und Unterrichtsstörungen präsentiert. Die Zusammenarbeit wurde dafür in folgende vier Dimensionen strukturiert:

- informelle Zusammenarbeit bei Schulanlässen, unterschieden nach Anlässen innerhalb und ausserhalb der Schule,
- Häufigkeit von Kontakten zwischen Eltern und Lehrpersonen, differenziert nach der Person, die den Kontakt initiiert hat,
- Wichtigkeit von Informationen über die Schule,
- Informiertheit über die Schule und den Unterricht.

Die einzelnen Konzepte wurden je mit verschiedenen Items operationalisiert, welche faktorenanalytisch zu reliablen Faktoren gruppiert worden sind. In Tabelle 5.19 ist dargestellt, wie eng diese Aspekte der Zusammenarbeit mit der Schulzufriedenheit der Eltern, mit den Leistungen in Mathematik und Deutsch und mit Unterrichtsstörungen zusammenhängen. Die Tabelle zeigt zum Beispiel, dass die Elternzufriedenheit umso stärker ausgeprägt ist, je häufiger Anlässe in der Schule stattfinden ( $r=.23$ ,  $p<.001$ ). Generell sind die Korrelationen in Elternsicht eher höher als diejenigen in der Lehrersicht. Alle ausgewählten 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 Schulzufriedenheit der Eltern. Die Korrelationen mit den Leistungstests sind meist klein und – wenn überhaupt 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. Bei schlechten Leistungen wird möglicherweise die Zusammenarbeit intensiviert, um das Leistungsdefizit aufzufangen (kompensatorische Funktion). Die vorliegende Datenbasis belegt aber nicht, ob diese Form der Zusammenarbeit für Kinder tatsächlich Gewinn bringend ist.

Die Korrelationen zwischen den ausgewählten Aspekten der Zusammenarbeit und den Unterrichtsstörungen sind kleiner und nur bei der Informiertheit über Unterricht und Schule signifikant. Die Korrelationen in der Sicht der Eltern und Lehrpersonen fallen vergleichbar aus.

Die Tabelle zeigt überdies, wie übereinstimmend Eltern und Lehrpersonen die Häufigkeit von Kontakten, die Informationsrelevanz über Unterricht und Lehrpersonenverhalten sowie die Informiertheit über Schule und Unterricht wahrnehmen. Eltern und Lehrpersonen wurden jeweils die gleichen Items vorgelegt. Die Korrelationsanalyse zeigt den Grad der übereinstimmenden Beantwortung dieser Items. Mit der Korrelation von  $r=.31$ , ( $p<.001$ ) wird deutlich, dass Eltern und Lehrpersonen mit einer gewissen Übereinstimmung die Initiative von Lehrpersonen für Elternkontakte beurteilen. Wie sehr Eltern über den Unterricht von Lehrpersonen informiert worden sind, wird mit mässiger Übereinstimmung ( $r=.17$ ,  $p<.001$ ) eingeschätzt. Keine Übereinstimmung findet sich bei der Informationsrelevanz von Unterricht und Lehrpersonenverhalten und nur eine geringe bei der Informiertheit über die Schule. Das heisst, die Wichtigkeit von Unterricht und Lehrpersonenverhalten wird von Eltern und Lehrpersonen unterschiedlich beurteilt.

**Tabelle 5.19: Korrelationen zwischen Zusammenarbeit aus Eltern- beziehungsweise Lehrersicht und Elternzufriedenheit, Leistungen in Deutsch und Mathematik sowie Unterrichtsstörungen**

| <i>Elternsicht</i>                                     | Elternzufriedenheit | Mathetest | Deutschtest | Unterrichtsstörung (Schülersicht) |
|--|---------------------|-----------|-------------|-----------------------------------|
| Häufigkeit Anlässe in Schule                           | .23***              | -.04      | -.03        | -.04                              |
| Häufigkeit Anlässe ausserhalb Schule                   | .14***              | -.03      | -.08*       | -.02                              |
| Häufigkeit lehrerinitiierte Eltern-Kontakte (r=.31***) | .15***              | -.11**    | -.18***     | .08*                              |
| Häufigkeit elterninitiierte Lehrer-Kontakte            | .01                 | -.17**    | -.19***     | .03                               |
| Informationsrelevanz Unterricht (r=.00)                | .16**               | -.04      | -.08*       | -.06*                             |
| Informationsrelevanz Lehrpersonverhalten (r=.04)       | .12***              | -.06      | -.04        | .00                               |
| Informiertheit Schule (r=.08*)                         | .51***              | -.10**    | -.14***     | -.13***                           |
| Informiertheit Unterricht (r=.17***)                   | .50***              | .08*      | .08*        | -.14***                           |
| <hr/>  |                     |           |             |                                   |
| <i>Lehrersicht</i>                                     |                     |           |             |                                   |
| Wichtigkeit Schulanlässe                               | .16***              | -.07*     | -.14***     | -.03                              |
| Wichtigkeit auserschulische Anlässe                    | .07*                | -.04      | -.13***     | -.01                              |
| Häufigkeit von Elternkontakten                         | .04                 | -.17***   | -.22***     | -.06*                             |

|  |        |        |        |         |
|--|--------|--------|--------|---------|
| Informationsrelevanz<br>Unterricht             | .15*** | .02    | .02    | -.12*** |
| Informationsrelevanz<br>Lehrpersonverhalten    | .03    | -.06*  | -.08*  | -.01    |
| Informiertheit der<br>Eltern über Schule       | .08*   | -.08*  | -.09** | -.11*** |
| Informiertheit der El-<br>tern 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). Sie bilden ein Mass, wie übereinstimmend Eltern und Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit wahrnehmen (Elternebene).

*Zusammenfassend* kann festgehalten werden, dass die untersuchten Aspekte der Zusammenarbeit mit hoher Elternzufriedenheit korrespondieren. Hingegen sind die Korrelationen mit den Schülerleistungen und der Neigung zu Unterrichtsstörungen von Schülerinnen und Schülern klein und meist nicht signifikant. Damit unterstützen diese Ergebnisse nicht die Argumente der Schulqualitätsdebatte, sondern jene der Modernisierungsdebatte, welche besagen, dass Zusammenarbeit die Akzeptanz in der Elternschaft und eventuell in der weiteren Öffentlichkeit aufbauen kann. Mit diesen querschnittlichen Korrelationen kann aber die Kausalitätsrichtung nicht untersucht werden. Denn möglicherweise finden schulzufriedene Eltern Informationen über die Schule wichtiger, suchen häufiger den Kontakt und sind besser informiert.

### **Zusammenarbeit und Schülerverhalten: ein Prozessmodell**

Im nächsten Schritt wird ein Prozessmodell entwickelt, mit dem die (fehlenden) Zusammenhänge zwischen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und dem Schülerverhalten (konkret: Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen) erklärt werden. Dabei setzen wir die Interpunktionen so, dass wir bei der Zusammenarbeit einsetzen und den Prozess zum Schülerverhalten beschreiben. Wir gehen mit Epstein et al. (1997) davon aus, dass nicht die Häufigkeit von Kontakten, sondern die Qualität der Zusammenarbeit entscheidend ist, ob sie das Schülerverhalten beeinflusst (vgl. Kapitel 5.4). Ebenfalls ist zu berücksichtigen, aus wessen Perspektive (Eltern, Lehrperson) die Qualität der Zusammenarbeit erfasst wird. Wir vermuten, dass die Zusammenarbeit nicht direkt die Schülerleistungen beziehungsweise die Unterrichtsstörungen beein-

flusst, sondern dass der Wirkungsprozess durch verschiedene Variablen (Mediatoren) vermittelt wird. Diese Mediatoren liegen auf verschiedenen Instanzen.

*Instanz Zusammenarbeit:* Eltern und Lehrpersonen berichten eine hohe Prozessqualität der Zusammenarbeit im Sinne der eingeführten Definition (Kapitel 5.4).

*Instanz Eltern:* Die Zusammenarbeit beeinflusst das Schülerverhalten auf zwei Wegen: über die Lehrperson und über die Eltern. Im Folgenden wird nur der Weg über die Eltern weiterverfolgt. Eine gelingende Zusammenarbeit verbessert die Schuleinstellung der Eltern und klärt deren Erwartungen an die Leistungen ihrer Kinder. Durch die gelingende Zusammenarbeit werden also schulbezogene Einstellungen und Erwartungen verändert.

*Instanz Schüler/in:* Die schulbezogenen Einstellungen und Erwartungen der Eltern beeinflussen die Befindlichkeit ihrer Kinder in der Schule, ihr leistungsbezogenes Selbstkonzept und ihre Leistungen. Das heisst Einstellungen und Erwartungen der Eltern werden von den Kindern wahrgenommen, reflektiert und steuern das leistungsbezogene und soziale Verhalten im Unterricht.

Es wird vermutet, dass diese Prozesse dann ablaufen, wenn die formulierten Kriterien der Prozessqualität der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit erfüllt sind. Gleichzeitig impliziert dieses Modell, dass die Eltern-Lehrperson-Kommunikation das Schülerverhalten nur indirekt beeinflusst, nämlich wenn Eltern (und Lehrpersonen) aufgrund ihrer Kommunikation ihre Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Kind verändern. Diese Einstellungen und Erwartungen müssen in einem nächsten Schritt von den Kindern verhaltenswirksam verarbeitet werden.

### **Modellprüfung: Schülerleistungen**

Das oben eingeführte Modell wurde pfadanalytisch überprüft. Bereits in Kapitel 4 wurde gezeigt, dass 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 Klassenstufen getrennt getestet.

Weil die Werte in Tabelle 5.19 nur eine geringe Übereinstimmung zwischen Eltern und Lehrpersonen in der Wahrnehmung ihrer Zusammenarbeit zeigen, dürften diese beiden Interessengruppen auch die Prozessqualität ihrer Zusammenarbeit unterschiedlich einschätzen. Aus dem eingeführten Prozessmodell leiten wir ab, dass die Eltern dann eine positive Einstellung zur Schule («Schulzufriedenheit») entwickeln, wenn sie ihre Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen positiv einschätzen. Überdies vermuten wir, dass durch die Zusammenarbeit die leistungsbezogenen Elternerwartungen an das Kind realistischer werden, das heisst, es könnte zu einer Abkühlung der Erwartungen durch Zusammenarbeit kommen. Schliesslich sollen direkte Pfade

von der Zusammenarbeit zu den Leistungen getestet werden. Die positive Elterneinstellung zur Schule erklärt die Schulzufriedenheit des Kindes, aber auch das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept des Kindes. Gemäss den Befunden in Kapitel 4 wird vermutet, dass leistungsbezogene Elternerwartungen sowohl die Leistungen direkt wie auch indirekt über das Fähigkeitsselbstkonzept erklären.

Dieses Modell wurde unter Beizug von so genannten Strukturgleichungen getestet. Methodische Details der Modellprüfung wurden in Neuenschwander et al. (2004) präsentiert. Oval eingerahmte Konzepte entsprechen so genannten latenten Variablen, Konzepte in Rechtecken sind gemessene Indikatoren. Nach verschiedenen Verarbeitungsschritten wurde das Modell in Abbildung 5.4 mit guten Gütekriterien erreicht. Die Prozentwerte zeigen das Ausmass der Varianzaufklärung (zum Beispiel 41 Prozent beim Leistungstest Mathematik). Alle eingetragenen Pfade sind signifikant. Wenn zwischen zwei Konzepten kein Pfad (das heisst gerichtete standardisierte Korrelation beziehungsweise Regressionskoeffizient) eingetragen ist, gibt es keinen signifikanten Zusammenhang. Zuerst fällt auf, dass die Qualität der Zusammenarbeit aus Eltern- und Lehrersicht sehr unterschiedlich eingeschätzt wird (keine signifikante Korrelation, das heisst kein eingetragener Pfeil). Werden die Qualitätskriterien aus Elternsicht erreicht, ist die Schuleinstellung der Eltern sehr positiv (.54). Werden die Qualitätskriterien aus Lehrersicht erreicht, erklärt dies direkt die Schülerzufriedenheit (.13). Es gibt aber keine direkten Pfade von der Zusammenarbeit zum Fähigkeitsselbstkonzept oder zu den Leistungen in Mathematik oder Deutsch.

Die Schulzufriedenheit der Eltern erklärt die Schulzufriedenheit des Kindes signifikant (.22). Zwischen Einschätzungen der Eltern und ihrer Kinder gibt es offenbar recht enge Wechselwirkungen. Aber zwischen der Zufriedenheit von Eltern beziehungsweise Kindern und den Leistungen gibt es keine Korrelationen. Die Befindlichkeit von Eltern und Kindern hängen mit den Schülerleistungen nicht zusammen. Das heisst, die Schulzufriedenheit der Eltern, aber auch der Kinder ist unabhängig von den Leistungen der Kinder, die in einem Test gemessen werden können. Zwischen der Schulzufriedenheit der Eltern und den leistungsbezogenen Elternerwartungen an das Kind gibt es wechselseitige Beziehungen (.16): Je positiver die Schuleinstellung der Eltern ist, desto höhere leistungsbezogene Erwartungen haben die Eltern an ihre Kinder. Ebenfalls korrelieren Variablen der Instanz Kind, Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und Mathematik sowie die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler miteinander. Erwartungsgemäss erklären die Elternerwartungen das Fähigkeitsselbstkonzept und die Leistungen (Varianzaufklärung Leistungstest Deutsch 31 Prozent, Leistungstest Mathematik 41 Prozent). Zwischen den Elternerwartungen und den Tests gibt es nicht nur direkte Zusammenhänge, sondern auch indirekte, vermittelt über das Fähigkeitsselbstkonzept.

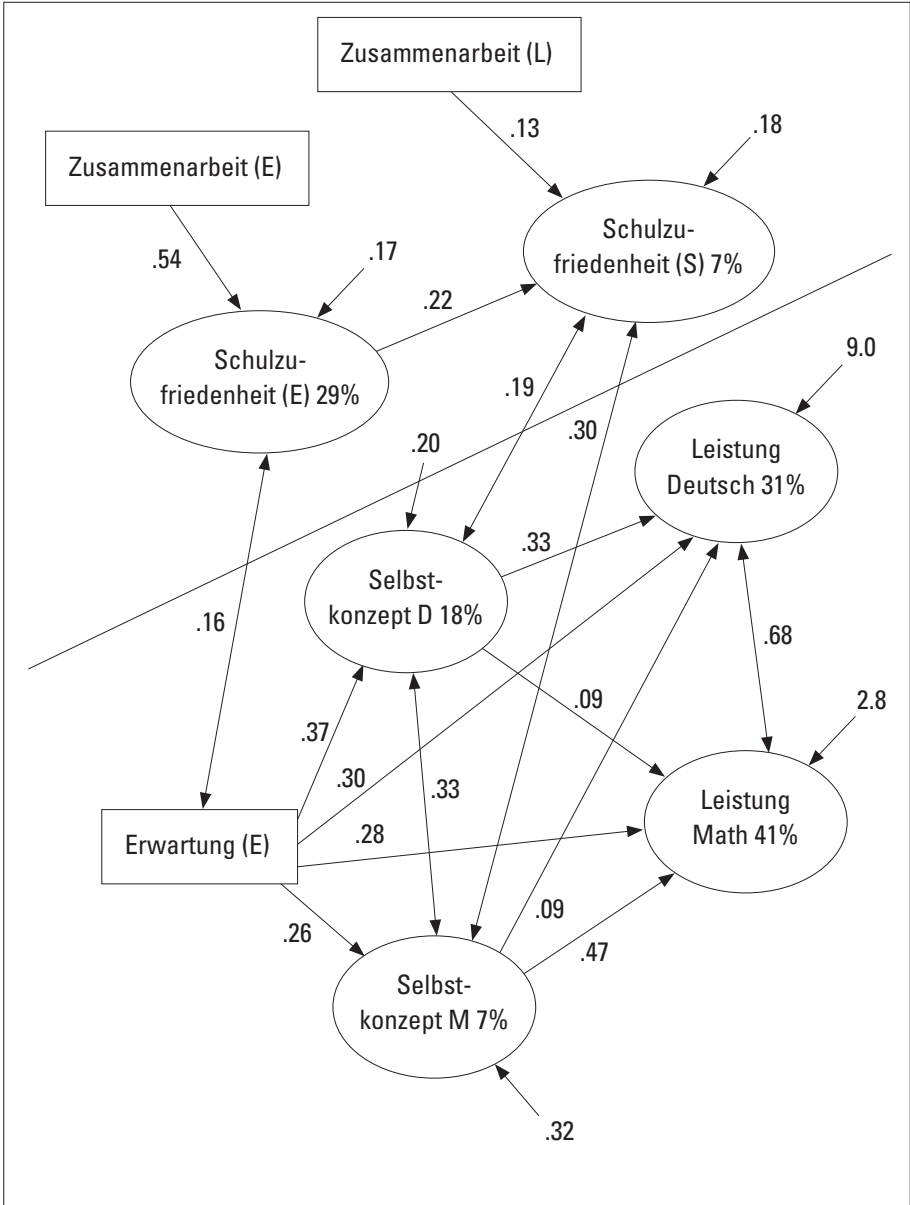


Abbildung 5.4: Ergebnismodell Leistungen (6. Schuljahr, alle eingetragenen Pfade sind signifikant, E: Eltern, L: Lehrperson)

Im nächsten Schritt wurde das gleiche Modell für die Jugendlichen im 8. Schuljahr getestet. In Abbildung 5.5 wird das resultierende Modell, welches gute Gütekriterien erreicht, präsentiert. 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 (auch negativ). Es könnte sein, dass die Eltern aufgrund von Rückmeldungen der Lehrpersonen ihre Erwartungen senken und damit realistischer werden. Die Korrelation von der Zusammenarbeit (Elternsicht) zur Schülerzufriedenheit ist negativ. Möglicherweise kann dieses Ergebnis so interpretiert werden, dass Jugendliche im achten Schuljahr die Massnahmen wenig schätzen, welche Eltern und Lehrperson gemeinsam verabredet haben. Je eher Eltern und Lehrpersonen Massnahmen vereinbaren, desto unzufriedener sind die Jugendlichen mit ihrer schulischen Situation. Die Schülerinnen und Schüler in der 8. Klasse müssen aufgrund der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit negative Konsequenzen vergegenwärtigen (mehr soziale Kontrolle, mehr Leistungsdruck), was ihre Befindlichkeit beeinträchtigt.

Die Schulzufriedenheit korreliert mit den beiden fachlichen Fähigkeitsselbstkonzepten. Interessanterweise sind aber die fachlichen Fähigkeitsselbstkonzepte untereinander unkorreliert, was mit der gestiegenen Fächersozialisation im 8. im Vergleich zum 6. Schuljahr korrespondiert. Wie im 6. Schuljahr können die Leistungen und Fähigkeitsselbstkonzepte durch die Elternerwartungen erklärt werden, die Varianzaufklärungen sind aber nicht so hoch wie im 6. Schuljahr (vgl. die analogen stufenspezifischen Befunde im Kapitel 4).

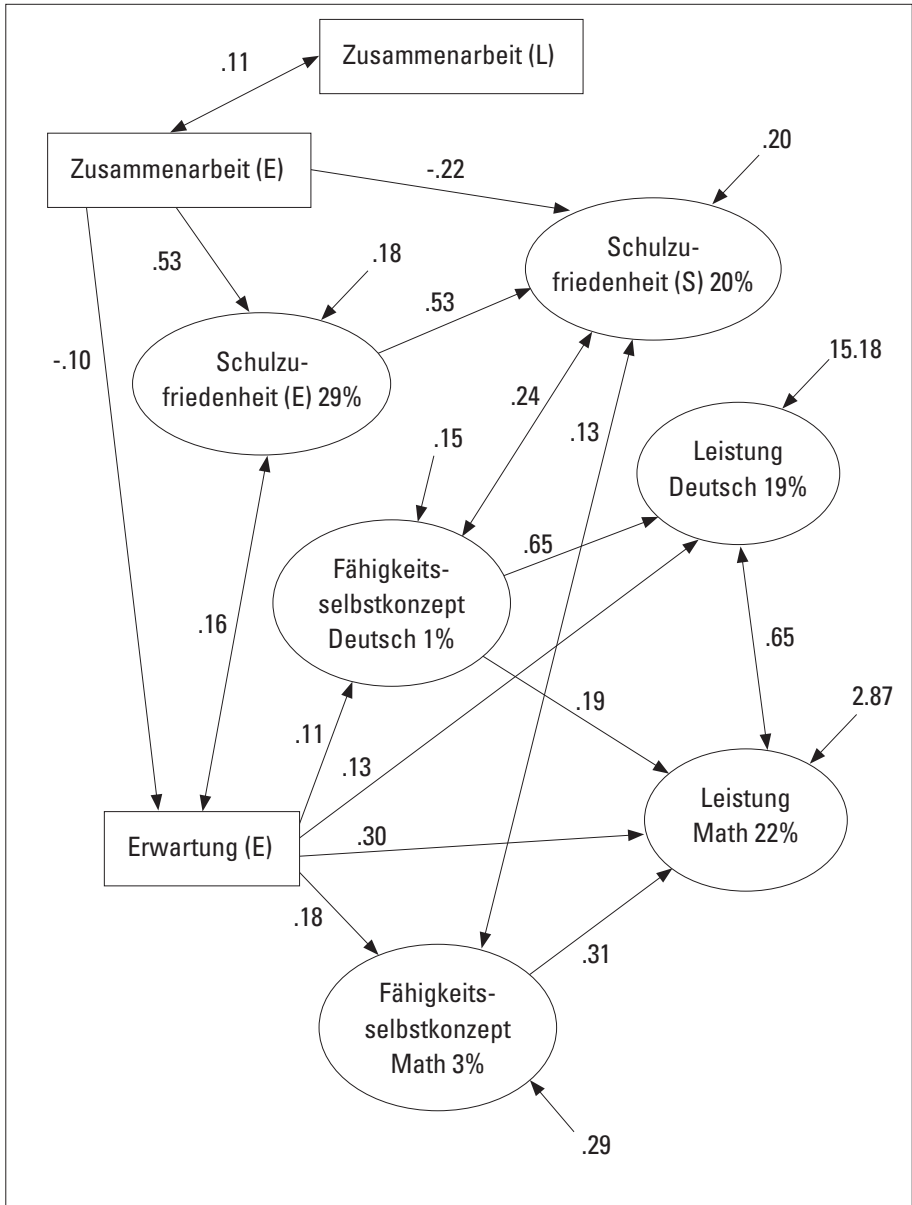


Abbildung 5.5: Ergebnismodell Leistungen (8. Schuljahr, E: Eltern, L: Lehrperson, alle eingetragenen Pfade sind signifikant)

*Zusammenfassend* kann festgehalten werden, dass die Grundzüge der Ergebnisse im 6. und 8. Schuljahr gleich ausgefallen sind, obschon es einige Unterschiede gibt. Die Analysen stützen die Hypothese, dass das Erreichen der Qualitätskriterien aus 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 Übereinstimmung mit dem eingangs postulierten Prozessmodell die Schülerleistungen nur indirekt und sehr schwach: Eine gelingende Zusammenarbeit verbessert die Schuleinstellung der Eltern, welche signifikant, aber schwach mit höheren Leistungserwartungen korrespondieren. Diese wiederum erklären Leistungen in hohem Ausmass. Insgesamt erwecken die Ergebnisse den Eindruck, dass die Zusammenarbeit in erster Linie die Befindlichkeit der Elternschaft und zum Teil der Schülerschaft beeinflusst. Die kognitiven leistungsbezogenen Komponenten werden aber von der Zusammenarbeit nur schwach berührt.

### **Modellprüfung: Unterrichtsstörungen**

Im nächsten Schritt wurde analog zur Erklärung der Schülerleistungen ein Modell zur Erklärung von Unterrichtsstörungen entwickelt und getestet. Dafür wurden die gleichen theoretischen Grundlagen und Konzepte verwendet wie bei der Erklärung der Schülerleistungen. In diesem Modell fehlen aber das Fähigkeitsselbstkonzepte und die Leistungen. Stattdessen ist das Konzept der Unterrichtsstörung eingefügt worden. Wiederum wurde vermutet, dass das Erreichen einer hohen Qualität der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Schuleinstellung der Eltern beeinflusst, was sich auf die Schülerzufriedenheit positiv auswirkt und das Entstehen von Störneigungen (im Sinne eines aktiven Störens des Unterrichtsablaufs) bremst. Wiederum vermag die Analyse mit den querschnittlichen Daten keine Kausalaussagen zu prüfen. Es wurden Stufeneffekte erwartet, wonach sich die Zusammenarbeit im 6. und 8. Schuljahr verschieden auf das Entstehen von Unterrichtsstörungen auswirkt. Daher wurde das Modell für beide Stufen getrennt getestet. Beide Modelle erreichten eine hohe Güte.

In Abbildung 5.6 ist das resultierende Modell für das 6. Schuljahr dargestellt. Unterrichtsstörungen werden nicht durch die Qualität der Zusammenarbeit erklärt, sondern durch die Elternerwartungen und die Schulzufriedenheit der Kinder, wobei der Zusammenhang negativ ist (Varianzaufklärung 11 Prozent). Das heisst, je höher die leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern an ihre Kinder sind, desto weniger stören diese den Unterricht.

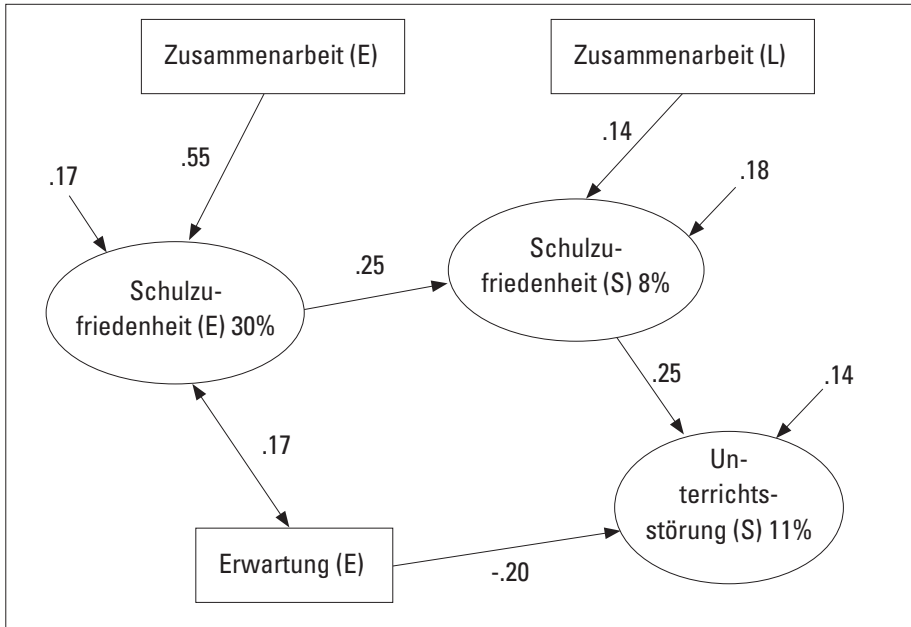


Abbildung 5.6: Ergebnismodell Unterrichtsstörungen (6. Klasse; E: Eltern, L: Lehrperson, S: Schülerinnen und Schüler, alle eingetragenen Pfade sind signifikant)

In Abbildung 5.7 ist das resultierende Modell für die 8. Klasse dargestellt. Im achten Schuljahr werden Unterrichtsstörungen durch die Schulzufriedenheit der Eltern und der Kinder sowie durch die Elternerwartungen erklärt (wiederum negative Korrelationen, Varianzaufklärung 9 Prozent). Auch auf dieser Klassenstufe gibt es keine signifikanten Pfade von der Zusammenarbeit zu den Störungen. Immerhin kann man nachweisen, dass Eltern, die der Lehrarbeit eine hohe Qualität zubilligen, zufriedener sind und dass deren Kinder weniger den Unterricht stören. Im achten Schuljahr wird im Unterschied zum sechsten Schuljahr die Schulzufriedenheit der Schüler auch durch die Prozessqualität der Zusammenarbeit in Elternsicht direkt erklärt. Möglicherweise sind die Jugendlichen im achten Schuljahr häufiger an Eltern-Lehrer-Gesprächen direkt beteiligt, und ihre Schulzufriedenheit wird direkt, nicht nur über die Vermittlung der Eltern, erklärt.

Damit scheint die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit auf 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 primär durch andere Faktoren erklärt werden müssen, die in diesem Modell nicht erfasst worden sind (vgl. die Diskussion in Kapitel 4.4).

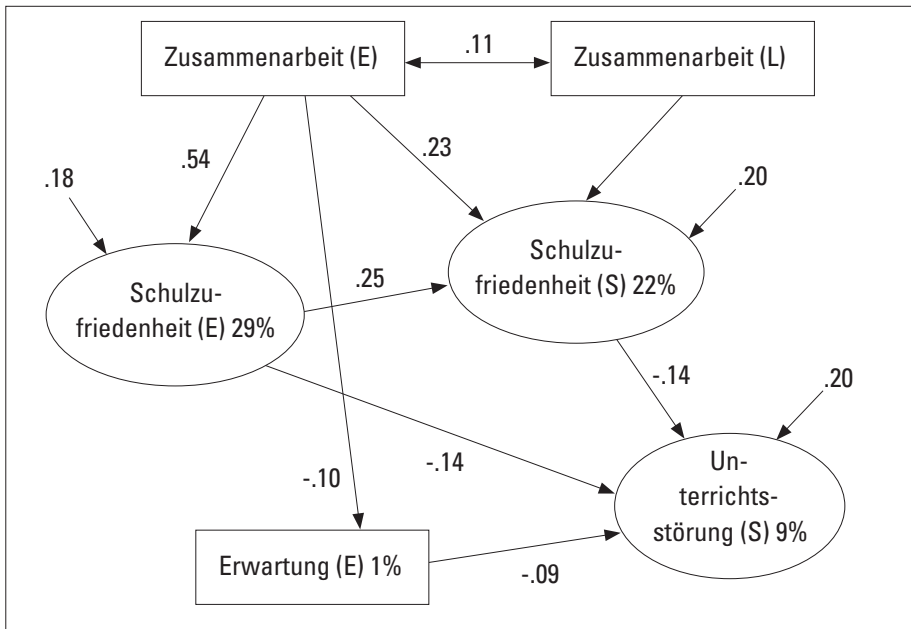


Abbildung 5.7: Ergebnismodell Unterrichtsstörungen (8. Klasse)

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.

### Fazit

In diesem Teilkapitel sollten die Hypothesen untersucht werden, die sich aus einem Prozessmodell ableiteten, wie sich die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit auf die Schulakzeptanz in der Elternschaft auswirkt (Modernisierungsthese) und inwiefern die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen 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, es sind allenfalls indirekte Effekte zu finden. Damit wird die Eingangsthese gestützt, wonach die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die politische Funktion der Ak-

zeptanzsicherung einlösen kann. Die Funktion der Leistungssteigerung kann jedoch mit den uns vorliegenden Daten nicht nachgewiesen werden. Im nachfolgenden Abschnitt gehen wir nun der Frage nach, ob die Zusammenarbeit von den Lehrpersonen als Belastung erfahren wird oder ob sie bei hoher Qualität sogar zu einer Ressource werden kann.

## 5.5.2 Zusammenarbeit: Belastung oder Unterstützung für Lehrpersonen?

### **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 in Deutschland 53 Prozent aller Pensionierungen vorzeitige Auflösungen des Dienstverhältnisses. Im Jahr 2000 waren es bereits 64 Prozent. Allerdings kann die Zahl der wegen Gesundheitsbeschwerden frühpensionierten Lehrpersonen durch die Ausrichtung niedrigerer Altersversorgungsleistungen deutlich vermindert werden. Dennoch erreicht weniger als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer die gesetzliche Altersgrenze. Neben der grossen Anzahl Dienstunfähiger nutzen weitere 30 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit der Altersteilzeit. Überbelastet sind jedoch weit mehr als die frühzeitig Ausscheidenden. In einer Studie von Ulich, Inversini & Wülser (2001) im Kanton Basel-Stadt wiesen zwischen 20 und 30 Prozent der Lehrpersonen kritische Werte, das heisst Werte im Bereich des Burn-outs auf den verschiedenen Unterskalen auf.

Gesellschaftliche Veränderungen führen zu zunehmenden Anforderungen im Lehrberuf und zu erhöhten Qualitätserwartungen. Lehrpersonen müssen nicht nur im Bereich der Wissensvermittlung immer mehr leisten, sondern es werden ihnen beziehungsweise 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. Die Unterschiede zwischen den Kindern vergrössern sich. Diese zunehmenden Ansprüche gehen einher mit ungünstigeren Rahmenbedingungen aufgrund der Sparmassnahmen im Bildungswesen und problematisch eingeführten und umgesetzten Reformen. Aufgrund der nachfolgend dargestellten Untersuchungen lassen sich die von Lehrpersonen am häufigsten wahrgenommenen Berufsbelastungen zusammenfassen: (1) Problematische Rahmenbedingungen, (2) Probleme mit Schülerinnen und Schülern und (3) wenig Zeit.

In einer Untersuchung von Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan und Schmidt (1994, S. 181) wurden Lehrpersonen gefragt, was sie als besonders belastend erleben. Die Kategorisierung der erhaltenen Antworten und deren prozentuale Verteilung ergab die folgende Rangreihe:

Rang 1: Organisationsstruktur (50.3 Prozent)

(Damit sind Arbeitbelastungen durch Lärm, Hetzen von Stunde zu Stunde, Aufgabenvielfalt, schlechte räumliche Ausstattung oder viele Konferenzen gemeint.)

Rang 2: Probleme mit Schülerinnen und Schülern (47.9 Prozent)

Rang 3: Methodisch-pädagogische Probleme (43.8 Prozent)

Rang 4: Probleme mit Schulaufsicht und Schulbehörde (31.6 Prozent)

Rang 5: Probleme mit Kollegen (28.5 Prozent)

Rang 6: Probleme mit Eltern (22.7 Prozent)

Rang 7: Eigene Überforderung (8.1 Prozent)

Zu einer ähnlichen Rangreihe kommen Seelig und 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 Schülern.

Forneck und Schriever (2001) gingen im Kanton Zürich in einer repräsentativen Studie der Frage nach der Arbeitszeit und den subjektiven Formen der Belastung nach. Aufgrund eines Arbeitszeitprotokolls, das die Lehrpersonen für 2 mal 4 Wochen erstellt haben, wurden die Arbeitszeiten hochgerechnet. Es zeigte sich, dass diese hochgerechneten Arbeitszeiten höher waren als die vom Kanton vorgeschriebene Jahresarbeitsleistung. 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.

In unserer Untersuchung haben wir die Lehrpersonen nach den aktuellen Hauptschwierigkeiten in der Schule befragt. Belastungen durch die Schülerinnen und Schüler ( $M=2.34$ ) waren deutlich höher als Belastungen im Schulalltag ( $M=1.83$ ). Die grössten Belastungen lösen die Schülerinnen und Schüler aus (ihren Unterschiedlichkeiten gerecht werden, Umgang mit ihren persönlichen Problemen und dem Desinteresse am Unterricht) (vgl. Tabelle 5.20).

**Tabelle 5.20: 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 beziehungsweise 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 et al. (1994) fühlen sich 22.7 Prozent der Lehrpersonen durch Probleme mit Eltern belastet (Rang 6). Während die Belastung durch Eltern in der Grundschule relativ hoch ist (39.5 Prozent), sind

Gymnasiallehrkräfte 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 Rahmen einer Zusammenarbeit mit Eltern, Spezialdiensten oder neuen Lehrpersonen. Nach unserer Untersuchung fühlen sich Lehrpersonen durch die Eltern der Schülerinnen und Schüler und ihre Anforderungen eher wenig belastet. Schulleitung sowie Kolleginnen und Kollegen sind für Lehrpersonen wenig belastend.

### **Ressourcen der Lehrpersonen in der Zusammenarbeit**

Belastungen sind das eine. Ressourcen, das heisst unterstützende und puffernde Einflüsse im Lehrberuf sind das andere. Weil Überbelastung und Burn-out letztlich aus einer ungünstigen Belastungs-Ressourcen-Bilanz entsteht (Neuenschwander 2003a, 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 Lehrerberuf insbesondere die Pufferhypothese bestätigt wurde, das heisst, soziale Unterstützung kann die Auswirkungen von Belastungen auf körperliche Beschwerden reduzieren» (zit. nach Van Dick, Wagner & Petzel 1999a, S. 271). Van Dick, Wagner, Petzel, Lenke und Sommer (1999) haben in einer Untersuchung soziale Unterstützung operationalisiert als Unterstützung durch Schulleitung, Kollegium, Schüler und den Privatbereich. Dabei konnten sie sowohl direkte Effekte (das heisst höhere Unterstützung, einhergehend mit geringeren Beschwerden) als auch Puffereffekte (das heisst besonders enge Zusammenhänge zwischen Unterstützung und Beschwerden bei hoher Belastung) finden, was sie allerdings später nicht replizieren konnten. Im Einzelnen stellen sie fest, dass bei hohen Belastungen und niedriger Unterstützung in den Bereichen Kollegium, Schulleitung und Privatbereich besonders starke Beschwerden geäussert werden und dass insbesondere die Unterstützung durch die Schulleitung eine hilfreiche Unterstützungsquelle darzustellen scheint.

In der Untersuchung von Neuenschwander (2003a) mit Lehrkräften der Sekundarstufe konnte Burn-out erklärt werden, und zwar regressionsanalytisch durch die Faktoren schulische Belastung sowie Einstellung gegenüber der Schule. Ausserschulische Ressourcen und das Alter konnten Burn-out nur tendenziell erklären. Die Wahrnehmung von Schulleitung und Lehrerkollegium konnte Belastungen vorhersagen.

### Bedingungen von Belastungen

Es stellt sich die Frage, ob Belastungen und Ressourcen der Lehrpersonen erklärt werden können einerseits durch die Qualität der von ihnen praktizierten Zusammenarbeit und andererseits durch die erfahrene Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium. Zur Beantwortung dieser Frage haben wir ein Modell entwickelt und dabei die folgenden Prädiktoren zur Vorhersage von Belastungen aufgenommen:

- Wie sehr meinen die Lehrpersonen, dass sie die Ziele in der Zusammenarbeit mit den Eltern erreicht haben? Diesen Prädiktor zur Zielerreichung haben wir operationalisiert mit den Kriterien der Prozessqualität in der Zusammenarbeit: 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-Lehrer-Zusammenarbeit,
- Berufszufriedenheit,
- Stellenwert der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit bei der Schulleitung,
- Engagement der Schulleitung für die Lehrpersonen,
- Unterstützung durch das Kollegium,
- Häufigkeit von Elternkontakten.

Es zeigte sich regressionsanalytisch, dass die einbezogenen Prädiktoren 21 Prozent der Varianz der Belastungen durch die Schülerinnen und Schüler und 18 Prozent der Varianz der Belastungen im Schulalltag zu erklären vermögen. Die Berufszufriedenheit und das Konfliktpotenzial der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit 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.<sup>51</sup> Ebenso bedeutsam ist das Erreichen der Ziele in der Zusammenarbeit 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 meinen, die Ziele in der Zusammenarbeit mit den Eltern erreicht zu haben.<sup>52</sup> Es bleibt hervorzuheben, dass in unserer Untersuchung weder die Häufigkeit

51 Die  $\beta$ -Werte zur Berufszufriedenheit betragen  $-0.29$  für Belastungen durch Schülerinnen und Schüler und  $-0.25$  für Belastungen im Schulalltag. Für das Konfliktpotenzial der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit betragen sie  $0.21$  beziehungsweise  $0.25$ .

52 Der  $\beta$ -Wert zur Zielerreichung beträgt für Belastungen durch Schülerinnen und Schüler  $-0.27$ .

von Elternkontakten noch die Unterstützung durch das Kollegium oder die Schulleitung, noch der Stellenwert der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit bei der Schulleitung für die Vorhersage der Belastungen bedeutsam waren.

### **Fazit**

Die Unterschiede der Kinder und somit die Heterogenität in der Klasse sind für die Lehrpersonen am belastendsten. Aber auch das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler im Unterricht, die damit verbundenen disziplinarischen 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 puffernden Einfluss auf die Belastungen ausüben, das heisst die Funktion einer Ressource nicht übernehmen, zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr wohl Belastungen, aber auch 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 wahrgenommenen Belastungen der Lehrpersonen zu vermindern. Die Zusammenarbeit mit den Eltern kann also sehr wohl zu einer Ressource werden. Sie besitzt damit im Hinblick auf die Lehrerbelastung einen ambivalenten Effekt.

## **5.6 Zusammenarbeit und Chancengleichheit**

In diesem Kapitel wird die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit im Zusammenhang mit der Chancengleichheitsdebatte diskutiert. Seit langem ist bekannt, dass die Leistungen von Schülerinnen und Schülern stark mit der sozioökonomischen Stellung ihrer Familie zusammenhängen (Rolff 1967). Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status, deren Eltern ein hohes Einkommen erzielen und in prestigeträchtigen Berufen arbeiten, sind in der Schule erfolgreicher als Kinder aus statusniedrigeren Familien (Blossfeld & Shavit 1993). Es ist anzunehmen, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht oder Nation die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit beeinflussen kann. Am Anfang des Kapitels werden Facetten von Chancengleichheit thematisiert, dann folgen Analysen in Bezug auf Schichtzugehörigkeit, Staatsangehörigkeit und Beurteilung.

## 5.6.1 Facetten von Chancengleichheit

Die Ergebnisse von PISA 2000 zeigen, 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). Das heisst, 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 so genannten 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, S. 152). Den letztgenannten Punkt hat Heid (1988) herausgearbeitet. Im Weiteren stellt er Gleichheit und Ungleichheit auf den drei Ebenen Lernvoraussetzungen, Lerngelegenheiten und Lernresultate dar. Dies hilft zu klären, was mit Gleichheit beziehungsweise Ungleichheit bezogen auf Bildungschancen gemeint sein könnte. Abbildung 5.8 zeigt, dass ungleiche Lerngelegenheiten (mittlere Ebene) bei ungleichen individuellen Lernvoraussetzungen die Ungleichheit der Lernresultate verstärken oder kompensieren kann. Das Schema von Heid soll anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden. Den Normalfall in der Schule beziehungsweise in einer Schulklasse stellen interpersonal ungleiche Lernvoraussetzungen dar. Diese ungleichen Startbedingungen, welche wesentlich durch das Elternhaus bedingt sind, stellen ein Kardinalproblem der Chancengleichheitsfrage dar. Ungleiche Lerngelegenheiten, welche Ungleichheiten noch verstärken, sind beispielsweise folgende Fälle: Eine Lehrperson verliert die Hoffnung, einen Schüler auf ein genügendes Niveau zu bringen, da dieser trotz aufwändigen Unterstützungsmassnahmen permanent sehr schlechte Leistungen erbringt. Daraus resultiert eine Verringerung der Lernangebote. Oder eine Lehrperson erteilt einer besonders begabten und interessierten Schülerin Zusatzaufgaben und erweiterte Aufträge. Dies führt zu einer kumulativen Erweiterung der Lerngelegenheiten. Ungleiche Lerngelegenheiten, welche Ungleichheiten kompensieren, kann folgender Fall illustrieren: Mit einem Knaben mit Sprachdefiziten wird von der Lehrperson im Unterricht ein Spezialtraining absolviert. Dem Knaben gelingt es so, an das Niveau der Klasse anzuschliessen.

Die im Schema von Heid dargestellten «Verstärkungen» beziehungsweise «Kompensationen» sind auch Kernfragen der Schulqualitätsforschung. Unter dem Stichwort «Qualifizierung» wird hier nach dem Leistungsniveau gefragt, und unter dem Stich-

wort «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 zu diesen Fragen 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, beziehungsweise dass sich Egalisierung und Leistungszuwachs gegenläufig verhalten. Allerdings 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» (Ditton 1992, S. 105). Es scheint demzufolge möglich zu sein, durch Unterricht beide Zielkriterien erreichen zu können.

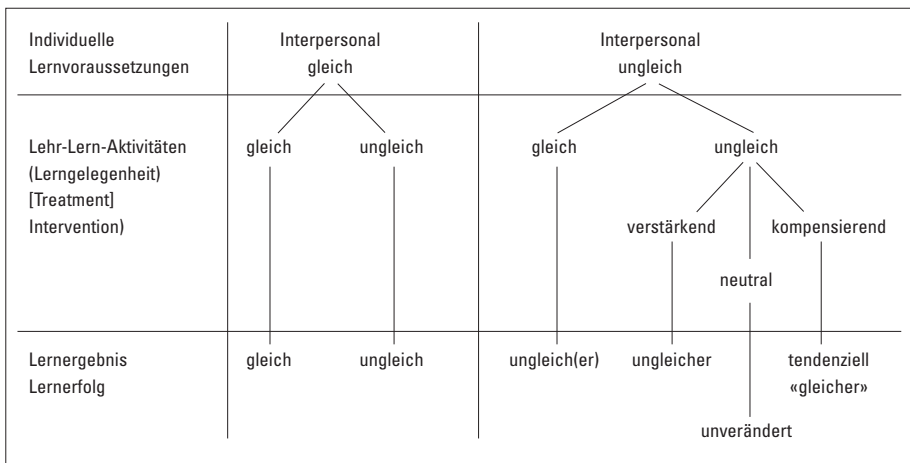


Abbildung 5.8: Gleichheit versus Ungleichheit auf verschiedenen Ebenen nach Heid (1988, Reproduktion mit ausdrücklicher Erlaubnis des Autors)

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern kann die zweite Ebene des Schemas von Heid, die Lehr-Lern-Aktivitäten, beeinflussen. In den folgenden Unterkapiteln sollen einige Aspekte der Zusammenarbeit aufgegriffen werden, welche möglicherweise Ungleichheiten kompensieren oder verstärken können.

## 5.6.2 Zusammenarbeit und Bildungschancen

Der Einfluss, den die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit auf die Lehr-Lern-Aktivitäten ausübt (vgl. Abbildung 5.8), führt uns zu folgender These: Auf der Ebene der schulischen Lerngelegenheiten fördert der Einbezug der Eltern die Ungleichheit, da die Elternhäuser beziehungsweise die Eltern mit sehr unterschiedlichen Ressourcen und Kompetenzen ausgestattet sind, die sozialen Milieus differierende Anregungen bieten und die Kinder sehr verschieden gefördert werden. 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, das heisst, Kompensation oder Verstärkung nehmen zu. Die These soll am Beispiel der Einladungspraxis zu Elternabenden veranschaulicht werden: Lädt eine Lehrperson alle Eltern ihrer Schulklasse schriftlich und in deutscher Sprache zum Elternabend ein, an dem über ein neues Mathematiklehrmittel orientiert wird, nehmen Migranteneltern mit geringen Deutschkenntnissen mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht teil. Die Gleichheit des Vorgehens der Lehrkraft führt dann zu ungleichen Lerngelegenheiten, weil die uninformierten Eltern ihr Kind weniger gut unterstützen können, was schliesslich zu schlechten Lernergebnissen für Migrantenkinder führt. Erfolgt die Einladung für Migranteneltern jedoch übersetzt oder mündlich, steigt die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme. Werden auch Migranteneltern ausführlich über das neue Lehrmittel informiert, wirkt sich das kompensierend auf die Lerngelegenheiten ihrer Kinder aus, das heisst, diese erzielen grössere Lernerfolge.

Die Familie spielt – wenn die Elternmitwirkung in der Schule verstärkt wird (vgl. Kapitel 2) – eine neue, noch wichtigere Rolle für die schulische Entwicklung der Kinder. Dies 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 Schülerleistungen? 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 Ungleichheiten 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 zieht folgende 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., S. 294). Diese

Resultate zeigen, dass Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit Wirkungen hat. Im nächsten Schritt analysieren wir die Zusammenhänge zwischen der Zusammenarbeit und der Schichtzugehörigkeit beziehungsweise der Staatsangehörigkeit.

### 5.6.3 Ergebnisse zu Zusammenarbeit, Schichtzugehörigkeit und Staatsangehörigkeit

Für den Schulerfolg der Kinder ist die Schichtzugehörigkeit ihrer Eltern bedeutsam. Ein schichtspezifischer, leistungsunabhängiger Filter beeinflusst nach Geissler die Chancengleichheit: «Dieser Filter hat zwei Wurzeln: Die eine reicht in die Familie hinein und die andere in die Schule; sowohl die Bildungsentscheidungen in den Familien als auch die Lehrerurteile in der Schule sind bei gleicher Leistung der Kinder von deren Schichtzugehörigkeit abhängig» (Geissler 2004, S. 371). Aufgrund dieser Befunde 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 Faktoren der Zusammenarbeit 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 5.21) bestehen aus den gleichen Items wie die zwei ersten Faktoren, hier wurde aber die Wichtigkeit eingeschätzt. Da Eltern tieferer Schichten über weniger ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele & Schneider et al. 2002, S. 34 ff.) 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» zugrunde. Diese Anlässe könnten von Eltern tieferer Sozialschichten als wenig wichtig für die Zusammenarbeit eingestuft werden, da sie der Schule generell eine geringere Bedeutung beimessen als Angehörige der Mittelschicht.

Die Häufigkeit mündlicher Kontakte an Elternabenden, bei Schulbesuchen, bei Zufallsbegegnungen oder per Telefon sowie schriftlicher Kontakte durch Briefe, Kontaktheft und Wochenpläne bildet 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-Lehrer-Zusammenarbeit» vereint Items zum Beziehungsaufbau mit der Klassenlehrperson, zur Elternmitwirkung im Unterricht und zum Austausch über die Erziehung der Kinder. 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.<sup>53</sup> Wie Tabelle 5.21 zeigt, sind sämtliche Zusammenhänge negativ, und Signifikanzen ergeben sich bei der Informiertheit über den Unterricht, bei der Relevanz von ausserschulischen Anlässen beziehungsweise 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 berichten Eltern aus tieferen Schichten, die Klassenlehrperson häufiger zu kontaktieren.

**Tabelle 5.21: 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 ausserschulischer und sportlicher Anlässe | -.14**               |
| von Eltern benutzte Informationskanäle             | -.09*                |
| Zielrelevanz der Zusammenarbeit                    | -.12**               |

53 Die Variable sozioökonomischer Status (SES) wurde in Kapitel 3 eingeführt.

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 für Erziehung und Bildung ihrer Kinder darstellt, während Eltern aus höheren Schichten problemloser alternative Angebote oder private Netzwerke nutzen können. Eltern aus tieferer Schicht sind auf eine enge und funktionierende Zusammenarbeit angewiesen. Dass sich die Eltern tieferer Schichten besser informiert fühlen, könnte eventuell auch auf weniger hohe Ansprüche an Informationen 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>54</sup> ein entscheidendes Merkmal von Elternhäusern, welches Ungleichheiten und Benachteiligungen in der Schule auslösen kann. Deshalb wurden in einem zweiten Schritt mit Hilfe einer Varianzanalyse Schweizer Eltern mit Eltern nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit bezüglich der oben genannten Faktoren verglichen. Folgende Hypothesen sollen geprüft werden:

Migranteneltern haben, da sie keine eigenen Schulerfahrungen mit dem schweizerischen Schulsystem machen konnten, ein Informationsdefizit.

Die Kontakthäufigkeit von Migranteneltern mit der Schule ist geringer als diejenige von Schweizer Eltern, weil Sprachprobleme und kulturelle Barrieren die Kommunikation erschweren könnten.

Aufgrund kultureller Unterschiede schätzen die Eltern nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit die Wichtigkeit von Schulanlässen und von Zielen für die Zusammenarbeit tief ein.

Tabelle 5.22 zeigt die Ergebnisse der Analyse. Sämtliche Mittelwerte liegen bei den ausländischen Eltern höher. 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 nichtschweizerischer 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.

---

54 Schichtzugehörigkeit und Staatsangehörigkeit sind allerdings keine unabhängigen Merkmale, weil Migranten oft der unteren Schicht angehören.

**Tabelle 5.22: Unterschiede in der Zusammenarbeit zwischen Eltern schweizerischer und nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit**

|  | M<br>Schweizer<br>Eltern<br>(N=862) | M<br>nicht<br>Schweizer<br>Eltern<br>(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  |

Skalenpunkte 1 bis 4

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. 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 Appalachi-

an 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, S. 29).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sowie nichtschweizerischer 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.

## 5.6.4 Ergebnisse zur Schülerbeurteilung

Zeugnisnoten resultieren nicht nur aus erbrachten Leistungen, sie werden durch zahlreiche andere Einflüsse wie soziales Verhalten, Geschlecht usw. beeinflusst. Eine ausführliche Darstellung der Notenproblematik findet sich beispielsweise bei Moser und Rhy (1997). Die Diskrepanz zwischen der Beurteilung durch Noten und den effektiven Leistungen (erhoben durch standardisierte Leistungstests), von der verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich betroffen sind, kann zu Chancengleichheit führen. Eine Verzerrung der Notengebung in Abhängigkeit von sozialer und ethnischer Herkunft ist durch zahlreiche Studien belegt (vgl. Häberlin, Imdorf & Kronig 2004, S. 36f.). Auch bei der Selektion in die Sekundarstufentypen konnte in der Schweiz durch Häberlin, Imdorf und Kronig eine verzerrte Leistungsgerechtigkeit nachgewiesen werden: «Bei vergleichbaren Schulleistungen haben somit Schweizer Mädchen eine mehr als doppelt so grosse Chance, in eine Sekundarschule eintreten zu können, als ausländische Jungen. (...) Jugendliche aus privilegierten sozialen Verhältnissen erhalten bei kontrollierter Schulleistung signifikant häufiger einen Sekundarschulentscheid als Jugendliche aus weniger privilegierten Verhältnissen» (ebd., S. 58). Bemerkenswert ist auch das Ergebnis der Freiburger Forscher, dass leistungsunabhängige Kriterien wie soziale oder nationale Herkunft v. a. beim breiten mittleren Leistungssegment zum Tragen kommen. Die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit Noten, welche auch leistungsunabhängige Komponenten enthalten, ist demzufolge kritisch für die Selektion in die Sekundarstufentypen, und diese beeinflussen die Berufschancen in entscheidender Weise. Im Zusammenhang mit der Chancengleichheitsfrage – wie in Kapitel 5.6.2 dargestellt – interessierte uns, ob auch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen sowie Elternmerkmale die Benotung beeinflussen und ob so Ungleichheiten entstehen. Mit Hilfe von Mehrebenenanalysen wurden diese Fragen in zwei Modellen untersucht.

### **Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Zusammenarbeit**

In Kapitel 5.6.2 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 beeinflussen. Da die gegenseitige Information von Lehrpersonen und Eltern ein Qualitätsmerkmal der Zusammenarbeit darstellt (Kapitel 5.4), wählten wir für dieses Modell den Faktor «von Eltern genutzte Informationskanäle», welcher die Häufigkeit der elterninitiierten Kontakte mit der Lehrperson angibt, sowie zwei Faktoren zur Informationsrelevanz. Wir vermuteten, dass die Anzahl Kontakte mit der Schule und die Relevanz von Schulinformationen für die Eltern die Notengebung beeinflussen, weil diese Faktoren die Arbeit der Lehrkräfte be- oder entlasten können.

Dieses Modell erklärt 21 Prozent der Deutschnote auf der Individualebene (zwischen Schülerinnen und Schülern). Von den Faktoren der Zusammenarbeit erreicht der Faktor «von Eltern genutzte Informationskanäle» den höchsten und einen signifikanten Erklärungsanteil. Eingeschätzt wurden direkte Gespräche beispielsweise am Elternabend, anlässlich eines Schulbesuchs usw., Kontakte per Telefon und schriftliche Kommunikation mittels Brief, Kontaktheft oder Wochenplan. Der Zusammenhang ist negativ, somit 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 erscheinen, desto besser wird ihr Kind in der Schule benotet.

Der erste, 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 usw. gar belästigen, verschlechtert dies die Einstellung der Lehrperson zum Kind, und dies schlägt sich in einer tieferen Benotung nieder. 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. Folgendes Beispiel kann diesen Effekt illustrieren: Wenn Eltern Beurteilungen und Korrekturen von Arbeiten ihres Kindes genau nachprüfen und bei Unregelmässigkeiten sogar die Lehrperson berichtigen, kann dies dazu führen, dass die Lehrkraft in Zukunft bei Korrekturen von Proben, zumindest in Grenzfällen, zugunsten dieses Kindes entscheidet.

### **Vorhersage der Noten durch Leistungstests und Elternerwartungen**

Nachgewiesenermassen hat das Elternhaus einen grossen Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Kapitel 4). Im nächsten Schritt untersuchen wir, ob auch Elternerwartungen einen Einfluss auf die Benotung haben. Für die Analyse wählten wir das Item «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 4.2 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.

Dieses zweite Modell erklärt 18 Prozent der Deutschnote sowie 11 Prozent der Mathematiknote auf der Individualebene. Die Note wird im Fach Deutsch 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 beziehungsweise 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 beziehungsweise external stabil attribuieren.

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 zweitens über die Benotung.

### **5.6.5 Fazit**

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 auf der Ebene der Lernergebnisse generieren. Es konnte nachgewiesen werden, dass Eltern tieferer Schichten und solche nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit an einer Zusammenarbeit mit der Schule interessiert sind; kompensatorische Angebote von Seiten der Schule würden demzufolge auf fruchtbaren Boden stossen. Die Mehrebenenanalysen zeigten auch die Neigung, Leistungen verzerrt zu beurteilen: Die Benotung der Schülerinnen und Schüler in Deutsch wird 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 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 nein und ja 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.

## **6 Zum Schluss – ein Konzept der Zusammenarbeit**

Abschliessend fassen wir unsere Prämissen und die Ergebnisse zusammen. Einen Schwerpunkt der Schlussfolgerungen legen wir auf eine Teilfrage, die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit. Wir vermuten, dass zu diesem Thema die pädagogische Praxis am stärksten an einem forschungsgestützten Ansatz interessiert ist. Zum Schluss formulieren wir einige Anschlussfragen, die wir nicht bearbeiten konnten und die einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung harren.

### **6.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse**

Mit dem Schuleintritt beginnt für Kinder und Eltern ein neues Verhältnis. Kinder werden zu Schülerinnen und Schülern, und zum Eltern-Kind-Verhältnis kommt neu das Eltern-Schüler-Verhältnis dazu. Dieses Verhältnis ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Es ist im Gegensatz zur Eltern-Kind-Beziehung kontextübergreifend, denn mit dem Schuleintritt leben Kinder als Schülerinnen und Schüler auch im System Schule, also ausserhalb der Familie. Eltern sind dort in der Regel nicht anwesend. Es lassen sich deshalb zwei Arten der Unterstützung der Kinder durch Eltern unterscheiden, die direkte in der Familie und die indirekte über die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen. In der Studie werden beide Arten untersucht.

Inhaltlich steht der Aspekt des Schulerfolgs im Zentrum. Wie Eltern und Lehrpersonen damit umgehen, wie sie Schulerfolg deuten und bewerten, welche Ursachen sie dafür verantwortlich machen, ist für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nicht unerheblich. Die Studie macht deshalb ausgewählte Bedingungen und Wirkzusammenhänge dazu verständlich und fragt nach der Wirkung elterlicher Erwartungen, Einstellungen und Handlungen für den Schulerfolg der Kinder. Parallel dazu klärt sie, welche Wirkung von der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen ausgeht und unter welchen Bedingungen diese Zusammenarbeit gelingt.

Geht man der Frage nach, was die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen bezweckt, findet man vier mögliche Funktionen: Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit könnte Schulakzeptanz, Innovation, Verbesserung der Leistung der Kinder und Chancengleichheit anstreben. Es handelt sich dabei um Funktionen im Erziehungssystem, die der Familie und der Schule übergeordnet sind. Diese Funktionen machen vier aktuelle Debatten sichtbar:

- Mit der Funktion der Schulakzeptanz wird auf die Debatte um gesellschaftliche Modernisierung verwiesen,

- mit der Funktion um die Verbesserung der Schülerleistungen auf die Debatte um Schulqualität,
- mit der Funktion der Angleichung der Chancen auf die Debatte um Chancengleichheit,
- mit der Funktion der Innovation auf Ideen der Systemtheorie und die Debatte um die Differenz von Schule und Familie.

Diese Themenfelder liefern überdies Instrumente zur Analyse und Interpretation von Daten. Mit unseren Daten lässt sich nachweisen, dass nur die Funktion der Akzeptanzsicherung erreicht wird, und zwar dann, wenn Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen die drei Prozessqualitäten *Informiertheit*, *Vertrauen* und *Koordination von Massnahmen* umsetzt. Unter funktionalem Gesichtspunkt sind die drei Prozessqualitäten also Mittel, die Lehrpersonen und Eltern einsetzen müssen, wenn Zusammenarbeit gelingen soll.

### 6.1.1 Systemtheoretische Debatte: Innovation durch Irritation, Trennung der Funktionen

Aus der Optik der Systemtheorie hat Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen die Funktion der Innovation: Schule und Familie werden aufgrund von gegenseitiger Kritik und Irritationen angestossen, sich weiterzuentwickeln. Diese Hypothese konnte mit unseren Daten nicht überprüft werden. Dazu wären Längsschnittuntersuchungen nötig. Dennoch gibt es gute Gründe, Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen unter systemtheoretischen Prämissen zu denken, weil damit der Blick für die Problemlage geschärft wird. Die folgenden Fragen sind zu klären: Inwieweit stützen oder unterlaufen empirische Ergebnisse die These, wonach es zwischen Schule und Familie eine klare Trennung in Funktion und Verantwortung gibt?

Unsere Daten zeigen, dass Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen, Schüler in einigen Bereichen unterschiedliche Vorstellungen, Erwartungen und Einschätzungen darüber haben, wer wofür zuständig ist (normative Ebene) und was die andere Seite faktisch tut beziehungsweise vernachlässigt (empirische Ebene). Auch in Bezug auf das Recht der gegenseitigen Einflussnahme herrscht zum Teil Dissens zwischen Eltern und Lehrpersonen.

Die unterschiedlichen Erwartungen und Muster der Verantwortungszuschreibung sind Quellen für grössere und kleinere Konflikte: Für viele Eltern sind Hausaufgaben ein unangenehmes Thema. Zwar erwarten Eltern fast ausnahmslos, dass ihre Kinder diese sorgfältig erfüllen; in manchen Fällen gibt es wegen der Hausaufgaben aber oft

Streit. Andere haben den Eindruck, dass sich Schule um klare Anforderungskriterien drückt. Schliesslich gibt es Eltern, die sich über Gebühr zur Mithilfe gedrängt fühlen. Auch in der Frage des Übertritts in weiterführende Schulen besteht zwischen Eltern und Lehrpersonen nur teilweise Einigkeit. Die Funktion der Selektion steht rechtlich der Schule zu. Bei der Frage nach dem Übertritt in eine Real- oder Sekundarschule sind Eltern ausgeprägt für eine Mitbestimmung. Lehrpersonen äussern sich eher dagegen. Die Meinung der Lehrpersonen streut aber beträchtlich. Mit 47 Prozent ist fast die Hälfte der befragten Lehrpersonen dennoch der Meinung, dass Eltern auch mitbestimmen sollten. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Stellungnahme von Eltern zur Leistungsbeurteilung: Eltern sind nur tendenziell der Meinung, dass sie keinen Einfluss darauf nehmen sollten, beziehungsweise rund ein Drittel der Eltern meint, dass sie die Leistungsbeurteilung durchaus beeinflussen darf.

Im Zusammenhang mit der Integrationsfunktion fällt auf, dass Schule nicht auf die ungeteilte Zustimmung zu diesem Vorrecht zählen kann: Auf die Frage, ob Eltern die Tugendvorstellungen (zum Beispiel Pünktlichkeit und Höflichkeit) der Schule akzeptieren müssen, gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Lehrpersonen und Eltern: Mehr als ein Viertel der Eltern (27 Prozent) verneint die Frage, während die Lehrpersonen die Frage klar bejahen. Auf der andern Seite lehnen sowohl Eltern wie Lehrpersonen das Recht ab, Kinder bei Sonderthemen wie Sexualerziehung vom Unterricht zu dispensieren. Erstaunlicherweise wollen Eltern vom Recht auf Dispensation keinen Gebrauch machen; sie lehnen es noch klarer ab als Lehrpersonen. Die unterschiedlichen Stellungnahmen machen eines deutlich: Probleme der Integration sind nicht pauschal, sondern themenbezogen zu lösen.

Auch die Erziehungsverantwortung ist oft unklar zugeteilt. So erwarten Eltern, dass Lehrpersonen eingreifen, wenn Schülerinnen und Schüler auf dem Schulweg rauchen, kiffen oder Gewalt anwenden. Lehrpersonen lehnen dieses Ansinnen ab. Gemäss rechtlicher Lage liegt die Verantwortung im Kanton Bern eindeutig bei den Eltern. Umgekehrt will ein grosser Teil der Eltern bestimmen, ob ihr Kind bei Schulanlässen Suchtmittel einnehmen darf. Nach geltendem Recht liegt die Verantwortung bei den Lehrpersonen. Diese fühlen sich nach unseren Daten denn auch verantwortlich für die Unterbindung des Tabak- und Suchtmittelkonsums an Schulanlässen und lehnen die Zuständigkeit der Eltern in dieser Frage ab.

## 6.1.2 Die Debatte um Schulqualität

Im Zusammenhang mit der Schulqualitätsdebatte hat Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen die Funktion der Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler. Das wichtigste Ergebnis dazu: Die Hypothese, wonach Kinder und Ju-

gendliche bessere Leistungen erbringen und weniger den Unterricht stören, wenn Eltern und Lehrpersonen gut miteinander zusammenarbeiten, fand keine empirische Bestätigung.

Hingegen sind die direkten Einflüsse der Eltern auf die Leistungen der Kinder sehr hoch und nicht zu unterschätzen. Wir entwickelten in Kapitel 4 ein Prozessmodell, das mehrperspektivisch Elternmerkmale, Lehrer- und Schülervariablen einbezieht und Bestätigung fand: Mit Erwartungen, Attributionen und Verhaltensweisen der Eltern lassen sich Unterschiede zwischen den Schülerleistungen in hohem Ausmass erklären. Besonders bedeutsam sind die Erwartung der Eltern an den höchsten Schulabschluss, ihre Einschätzung der Hausaufgabensituation und das Attributionsmuster, gute Leistungen mit den Fähigkeiten des Kindes zu erklären. So liegt bei den Sechstklässlern die Varianzaufklärung durch Elternmerkmale im Deutschttest zwischen 19.8 Prozent (elterliches Verhalten) und 26.3 Prozent (Attributionen von Eltern), im Mathematiktest zwischen 12.4 Prozent (Verhalten) und 26.8 Prozent (Attributionen). Mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler verlieren diese Elternmerkmale zur Beeinflussung der Schülerleistungen leicht an Bedeutung, sie bleiben aber wichtig.

Das erwähnte Modell ist auch imstande, Unterrichtsstörungen zu erklären. Dabei ist der folgende Zusammenhang wichtig: Für die Erklärung von Unterrichtsstörungen ist es nötig, auf Eltern- *und* auf Schülermerkmale zurückzugreifen: Schülerinnen und Schüler neigen weniger dazu, den Unterricht zu stören, wenn Eltern hohe Erwartungen bezüglich des Leistungsverhaltens im Klassenvergleich haben, ihre Kinder als selbständig bei der Erledigung der Hausaufgaben wahrnehmen sowie einen Autonomie unterstützenden, durch hohe Zuwendung geprägten Erziehungsstil praktizieren. Ungünstig wirken sich dagegen ein stark strukturierender und kontrollierender Erziehungsstil, viele Konflikte wegen der Hausaufgaben sowie die elterliche Erklärung von schlechten Leistungen mit Fähigkeit und Interesse aus. Auf der andern Seite sind kognitive, soziale und motivationale Schülermerkmale für das Ausmass der berichteten Unterrichtsstörungen wichtig. Es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept und einer guten Konfliktlöse- und Kritikfähigkeit den Unterricht weniger häufig stören. In der achten Klasse können die Schülermerkmale sogar bedeutend mehr Varianz der Unterrichtsstörungen als der Testleistungen erklären.

Zwischen Elternmerkmalen (Elternerwartungen, -einstellungen und -verhaltensweisen) und leistungsbezogenen Schülermerkmalen (Motivation, Volition, Einschätzung des Fähigkeitskonzepts) gibt es Zusammenhänge, was insofern nicht ganz unproblematisch ist, da die Wahrnehmung der Eltern und die Selbsteinschätzung der Kinder gewissen Stereotypisierungen unterliegen. So erklären sich die Eltern bei Mädchen eine gute Note häufiger mit Fleiss als bei Knaben. 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. Im Fach Deutsch hingegen, wo die Mädchen hochsignifikant bessere Leistungen als die Knaben erbringen, ist ihr Fähigkeitskonzept identisch mit jenem der Knaben. Knaben schätzen ihre Fähigkeiten in Deutsch gleich hoch ein wie Mädchen. Dieser Befund ist insofern brisant, als das Fähigkeitsselbstkonzept für die Entwicklung von Schülerleistungen eine wichtige Rolle spielt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen nur unter Berücksichtigung des komplexen Wechselspiels zwischen schulischen und häuslichen Einflussfaktoren angemessen erklären lassen. Den Einstellungen der Eltern und ihrem Verhalten kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Da die direkte Beeinflussung der Eltern erfolgreicher ist als die indirekte über die Zusammenarbeit, bleibt zu fragen, welche Form Zusammenarbeit haben soll, damit sie Schülerinnen und Schülern zur Stütze werden kann.

### 6.1.3 Die Modernisierungsdebatte: Demokratisierung, Mitbestimmung, optimale Rahmenbedingungen

Unter dem Aspekt der Debatte um die gesellschaftliche Modernisierung hat Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die politische Funktion, die Akzeptanzsicherung einzulösen. Die Analysen mittels Strukturgleichungen unterstützen diese Hypothese: Es zeigt sich, dass die gelungene Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit mit hoher Schulakzeptanz in der Elternschaft korrespondiert, während die Effekte auf das Schülerverhalten (Leistungen und Unterrichtsstörungen) fehlen. Auch auf der Ebene der deskriptiven Analyse zeigt sich dasselbe positive Bild: Achtzig Prozent der Eltern im Kanton Bern sind mit der Schule zufrieden und akzeptieren die Institution. Vorbehalte oder Probleme beziehen sich auf die Umsetzung des Bildungsauftrages, auf die tägliche Arbeit also, die immer Differenzen zwischen Partnern mit sich bringt und Kooperation erfordert.

Fragt man nach den Kriterien einer gelingenden Zusammenarbeit, so zeigt die Studie, dass Kontakte zwischen Eltern und Lehrpersonen den Kriterien *Informiertheit*, *Vertrauen* und *Koordination von Massnahmen* genügen sollten. Die Schulzufriedenheit der Eltern wächst in dem Masse, wie es gelingt, diese drei Kriterien zu realisieren. Prüfstein dafür ist die Leistungsbeurteilung der Kinder und Jugendlichen: Erfahren Eltern Sorgfalt in der Darstellung und Begründung der Leistung ihrer Kinder, gelangen sie

zu positiven Urteilen über die Schule, beschreiben sich als informiert und entwickeln Vertrauen. Derselbe Effekt entsteht gemäss der Datenanalyse, wenn die besprochenen Themen aus der Sicht der Eltern *wichtig* sind. Das zeigt den hohen Rechtfertigungsdruck, dem die Schule ausgesetzt ist: Eltern haben nicht nur ein grosses Interesse, gut über Angelegenheiten der Schule informiert zu sein, sie wollen subjektiv Relevantes austauschen und wollen wissen, was Schule an Relevantem leistet. Schule sollte dieser Forderung im eigenen Interesse nachkommen, weil sie im Zuge dieser Klärung die Gütekriterien der Zusammenarbeit erfüllt und als Antwort darauf mit dem Vertrauen der Eltern und dem Willen zur Koordination von Massnahmen rechnen kann.

In die gleiche Richtung weist der Gedanke von der gelingenden Zusammenarbeit und ihren Folgen: Von der *gelingenden* Zusammenarbeit gehen positive Effekte auf die Einstellung der Eltern aus. Diese Lesart verweist auf die Wichtigkeit der Qualität bei der Durchführung von kindbezogenen Elternkontakten. Anstrengungen dazu dürften sich für Lehrpersonen in zweifacher Hinsicht lohnen: Die Schulzufriedenheit der Eltern erhöht die Schulzufriedenheit der Kinder. Weiter reduziert sie die Störneigung der Kinder und Jugendlichen im Unterricht.

Die Ausführungen zeigen insgesamt die Bedeutung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit. Sie ist ein wichtiges Instrument, die Akzeptanz der Schule in der Elternschaft zu erhöhen. Davon profitiert auch die einzelne Lehrperson. Die Studie zeigt, dass mit der gelingenden Zusammenarbeit, welche die Umsetzung der drei Kriterien einschliesst, Lehrpersonen ihre Arbeit als weniger belastend erleben und die Zusammenarbeit mit Eltern zur Ressource in der täglichen Arbeit wird.

### 6.1.4 Die Debatte um Chancengleichheit

Unter dem Aspekt der Chancengleichheit hat die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen die Funktion, Chancengleichheit der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Diese Hypothese fand keine empirische Bestätigung. Es stellte sich gar das Gegenteil heraus: Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen verstärkt faktisch eher die Chancenungleichheit. Dabei ist der folgende Zusammenhang bedeutungsvoll: Schülerinnen und Schüler werden bei gleicher Testleistung besser benotet, wenn Eltern einen hohen Schulabschluss erwarten und wenn sie gute Leistungen ihrer Kinder den Fähigkeiten und Interessen zuschreiben. Eine schlechtere Bewertung bei gleichen Testergebnissen resultiert, wenn die Eltern external stabil attribuieren und für gute Noten Aufgabenschwierigkeiten oder den Zufall verantwortlich machen. Diese nachteiligen Attributionsmuster von Eltern werden über die Zusammenarbeit offensichtlich nicht korrigiert. Es scheint gar das Gegenteil der Fall zu sein: Nur die Erwartungen von erfolgsorientierten Eltern, die in der Regel dem bildungsnahen Milieu entstammen, erfahren jene

positive Unterstützung, die dem Jugendlichen weiterhilft. Möglicherweise verändern diese Kontakte auch die Attributionsmuster der Lehrpersonen «zugunsten» der Jugendlichen. Jugendliche von erfolgsorientierten Eltern erscheinen darum in der Perspektive der Lehrpersonen leistungsbezogen in einem günstigeren Licht, als ihnen zusteht. Die Wahrnehmungsverzerrung kann sich in der Benotung niederschlagen. Damit dürfte der folgende Zusammenhang gelten: Die Verbesserung der Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen über die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit kann wahrscheinlich nur zum Erfolg führen, wenn auch die Attributionsmuster der Eltern, der Lehrpersonen und jene der Jugendlichen in irgendeiner Form thematisiert und bearbeitet werden.

Umgekehrt konnte gezeigt werden, dass Migranteltern und Eltern aus tieferen sozialen Schichten ein hohes Interesse an der Lehrerebene 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 besonderes 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 eher die Chancenungleichheit, erfüllt aber einen nachvollziehbaren Wunsch von bildungsbenachteiligten Eltern und besitzt ein latentes Potenzial, die Chancengleichheit zu erhöhen.

## **6.2 Ein forschungsbasiertes Konzept der Zusammenarbeit**

In diesem Buch diskutieren wir drei verschiedene Facetten des Verhältnisses von Schule und Familie (vgl. Kapitel 6.1): Wir beschreiben das Verhältnis von Schule und Familie, direkte und indirekte Effekte der Eltern auf Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen und untersuchten die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen. In unseren Schlussfolgerungen legen wir einen Schwerpunkt auf den letzten Aspekt. Gestützt auf die theoretischen und empirischen Analysen, möchten wir in diesem Kapitel einige Hinweise zur Gestaltung der kindbezogenen Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit geben. Diese Hinweise beanspruchen nicht, eine Handlungsanleitung zu sein. Sie zeigen aber eine Stossrichtung und eine Strategie, wie sich die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen, gestützt auf unsere Untersuchungen, konkretisieren lässt. Zuerst soll die Frage der Aufgabenteilung zwischen Lehrperson und Eltern aufgegriffen werden, dann werden Funktionen der Zusammenarbeit diskutiert. Es folgt ein Kapitel über die Qualitätskriterien der Zusammenarbeit. Am Schluss werden Risiken der Zusammenarbeit thematisiert.

## 6.2.1 Normative Grundlage: Was soll die Zusammenarbeit?

Der in diesem Buch vertretene Ansatz geht davon aus, dass Schule und Familie unterschiedliche soziale Systeme sind, die sich in Struktur, Prozessen und Funktionen unterscheiden. Insbesondere unser Blick auf die kindbezogenen Aufgaben, die sich für die jeweilige pädagogische Institution herausgebildet haben, zeigt eine grundsätzliche Arbeitsteilung: Die Schule qualifiziert, selektioniert und integriert – die Familie pflegt und erzieht, ermöglicht Regenerierung und lässt das Kind Zusammenhalt und emotionale Stabilisierung erleben. Aus Beobachterperspektive formuliert, weisen diese Aufgaben, aber auch die jeweiligen unterschiedlichen Strukturen und Prozesse auf prinzipielle Differenzen zwischen Schule und Familie hin. Beide Systeme haben in unserer Gesellschaft wichtige Aufgaben in Bezug auf die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen, die sich grundsätzlich unterscheiden. Es gibt die beiden Systeme nur, *weil* sie unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. Wenn Schule der Familie zugeschriebene und Familie der Schule zugeschriebene Aufgaben übernimmt, wird, systemtheoretisch formuliert, die Reproduktion des Systems erschwert, denn Systeme erhalten sich, in dem sie sich von der Umwelt unterscheiden, also Grenzen ziehen.

Dass Abgrenzung im Sinne von Klärung – «Dies mache ich, jenes jedoch nicht» – durchaus helfen kann, die damit klarer umschriebene Aufgabe zu erledigen, ist einseitig, aber in diesem Fall nicht ganz so einfach. Die Überlegungen und empirischen Resultate in Kapitel 3 haben gezeigt, dass zwischen Schule und Familie von einer idealtypischen Arbeitsteilung gesprochen werden muss, die nicht der Realität entspricht. Die starke Koppelung von Prozessen in Schule und Familie wie beispielsweise die geteilte Erziehungsverantwortung, bringt es mit sich, dass eine idealtypische, klar abgrenzbare Arbeitsteilung nur allgemein formuliert werden kann, bei jedem Thema aber neu geklärt werden muss. Wem obliegt die Verantwortung auf dem Schulweg? Darf die Schule bei Hausaufgaben mit der Unterstützung der Familie rechnen? Sind Eltern auch bei Schulanlässen für den Suchtmittelkonsum ihrer Kinder verantwortlich? Das sind *normative* Fragen der *Aufgabenzuschreibung*, die durch Lehrpersonen und Eltern unterschiedlich beantwortet werden, wie unsere Ergebnisse gezeigt haben, obwohl sie teilweise rechtlich geregelt sind.

Zudem werden Familien von Lehrpersonen als vorbereitende und als parallel wirkende, teils unterstützende, teils erschwerende Instanzen gesehen (vgl. Luhmann 2002, S. 129). Täglich werden in Familien mehr oder weniger erfolgreich Leistungen erbracht, von denen im positiven Fall die Produktivität der schulischen Prozesse unterstützt wird, etwa bei der Hausaufgabenbetreuung oder der Sicherung der schulischen Motivation. Auch umgekehrt ist intuitiv plausibel, dass Eltern die Leistungser-

bringung von Schulen und Lehrpersonen teils positiv, teils negativ wahrnehmen. Das sind *empirisch-deskriptive* Befunde zur jeweiligen *Aufgabenerfüllung*.

Die jeweiligen Funktionen einerseits, die enge Koppelung von Prozessen in Schule und Familie und die damit verbundene themenspezifisch unklare Arbeitsteilung andererseits stellen die Ausgangslage für die *Zusammenarbeit* von Schule und Familie dar. Die Frage, welche Aufgaben die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern besitzt, lässt sich nur im Zusammenhang mit der Beantwortung der Frage, was die Aufgaben von Schule und Familie sind beziehungsweise sein sollen, angehen. Es ist anzunehmen, dass in der Kommunikation zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern Vorstellungen über die Aufgabenzuschreibung mitschwingen. Erinnerung sei an das Beispiel des In-das-Häuschen-Schreibens: Die Mutter sieht darin eine Norm, sie schreibt der Schule die Aufgabe zu und erwartet auch, dass diese die Norm realisiert. Im zitierten Beispiel war das nicht der Fall, die Erwartung an die Aufgabenerfüllung der Schule wurde enttäuscht. Eltern und Lehrpersonen können Konsens oder Dissens sowohl in der Aufgabenzuschreibung als auch der Wahrnehmung der Aufgabenerfüllung haben. Meist bleibt dies jedoch im Verborgenen und spielt höchstens im Konfliktfall, und dann auch eher implizit, eine Rolle. Sich dieser Klärungsarbeit zu stellen kann Aufgabe der Zusammenarbeit sein. Eine «Leistungspartnerschaft» (Oelkers 2004) von Schule und Familie hat geklärt, wer wofür zuständig ist und welche Leistung beziehungsweise welcher Aufgabenerfüllungsgrad je erwartbar ist. «Was Verantwortung der Schule, der Eltern und der Schüler genannt wird, darf nicht im moralisierenden Nebel verborgen bleiben, sondern muss expliziert und verbindlich formuliert werden. Das gilt für die moralischen Erwartungen ebenso wie für die fachlichen Standards oder Formen der Kooperation (...)» (ebd. 2004, S. 13). Dadurch könnte das Verhältnis von Schule und Familie auf eine transparentere Basis gestellt werden. Sowohl präventiv wie auch im Konfliktfall kann diese Klärung zur Problemdefinition und zur Problembearbeitung beitragen. Handelt es sich um eine normative Frage der Aufgabenzuschreibung oder um eine unterschiedliche Wahrnehmung der Aufgabenerfüllung?

Modellhaft lassen sich vier Möglichkeiten denken, inwiefern Lehrpersonen und Eltern Normen zuschreiben oder nicht (vgl. Tabelle 6.1). Eine Aufgabe/Funktion ist eine pädagogische Norm, die man anerkennen oder verwerfen kann. Sind Eltern und Lehrpersonen gleichermassen der Meinung, dass eine Aufgabe durch die jeweilige pädagogische Institution nicht wahrgenommen werden muss, besteht Konsens darüber, dass diese Aufgabe nicht als Norm zu gelten hat. Sobald jedoch Eltern oder Lehrpersonen unterschiedlicher Meinung sind, besteht in der normativen Frage Dissens und damit Klärungsbedarf. Die Klärung wird je nach Norm unterschiedlich ausfallen. Bei der Frage der Verantwortlichkeit bezüglich Suchtmittelkonsum bei Schulanlässen etwa sprechen rechtliche Normen eindeutig für die Zuständigkeit der Schule und der Lehr-

personen (vgl. Kapitel 3.3.2). Dass trotzdem unterschiedliche Positionen bezogen werden, kann auf kulturell bedingten Dissens gegenüber sozialen Normen<sup>55</sup> zum Thema des Suchtmittelkonsums von Jugendlichen hindeuten. Die Funktion der Zusammenarbeit kann nun darin liegen, eine pädagogische Norm des Umgangs zu diesem Thema zu erarbeiten. Dabei gilt es, einerseits allenfalls vorhandene rechtliche Normen zu bedenken und andererseits die unterschiedlichen sozialen Normen der verschiedenen Beteiligten aufzunehmen. Das kann zwar aufwändig sein, ist aber vermutlich effektiver als der Versuch, sich auf die Durchsetzung der rechtlichen Norm zu beschränken: Die mit einer rigiden Rechtsdurchsetzung verbundene Notwendigkeit der möglichst lückenlosen Überwachung des Suchtmittelkonsums auf dem Schulareal beispielsweise ist nicht nur unbefriedigend, sie ist letztlich auch nicht leistbar. Entsprechend restriktive Regelungen können immer hintergangen werden. Ein Lösungsansatz könnte darin liegen, mit den Jugendlichen und den Eltern, soweit sie betroffen sind, in einen Klärungsprozess einzusteigen, der die sozialen Normen bezüglich Suchtmittelkonsum gegenseitig aufdeckt, die rechtlichen Grenzen verdeutlicht und eine pädagogische Norm entwickelt, die klare Verhaltenserwartungen und Sanktionen, Betreuungserwartungen, Unterstützungsmöglichkeiten und Massnahmen zur Zielüberprüfung festhält.

Es ist ein vierter Fall denkbar: Beide Akteure sind einer Meinung, dass eine Norm gilt beziehungsweise eine Aufgabe durch die jeweilige pädagogische Institution wahrgenommen werden soll – beispielsweise dass die Schule bezüglich des Einmaleins zu qualifizieren hat. Offen bleibt in diesem Fall, *wie* die Akteure die tatsächliche Aufgabenerfüllung wahrnehmen, denn auch wenn Einigkeit über die Aufgabenzuschreibung besteht, kann ihre Erfüllung unterschiedlich wahrgenommen werden. Ein Konsens in der Normzuteilung schliesst nicht zwangsläufig ein, dass die Aufgaben entsprechend erfüllt werden; Eltern und Lehrpersonen orientieren sich bei der Aufgabenerfüllung an verschiedenen, sich manchmal widersprechenden Normen und Werten.

---

55 Soziale Normen definieren Verhaltensweisen in einer sozialen Situation und geben an, was als «normal» gilt. Sie sind gesellschaftlich und kulturell bedingt.

**Tabelle 6.1: Dissens oder Konsens bezüglich der normativen Frage der Aufgabenzuschreibung**

|                        |                         |                                    |
|------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| Eltern<br>Lehrpersonen | Norm gilt               | Norm gilt nicht                    |
| Norm gilt              | Konsens                 | Dissens: Klärungsbedarf            |
| Norm gilt nicht        | Dissens: Klärungsbedarf | Konsens:<br>Kein Konfliktpotenzial |

Die Realisierung der Aufgaben kann analog zur normativen Frage modellhaft in Typen strukturiert werden. Es gibt vier Möglichkeiten der Wahrnehmung und Beurteilung der Aufgabenerfüllung (vgl. Tabelle 6.2). Zwischen Lehrpersonen und Eltern kann Einigkeit herrschen, dass die Aufgabe tatsächlich von der ihr zugeschriebenen pädagogischen Institution erfüllt wird. Die Erwartungen sind erfüllt, die Norm ist damit realisiert. Denkbar und vermutlich der typische Konfliktfall ist die Situation, dass eine der beiden Institutionen eine Aufgabe als nicht oder zu wenig gut erfüllt wahrnimmt: Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn in den Augen der Eltern die Schule das Einmaleins zu wenig übt oder wenn aus der Sicht der Schule die Familie zu wenig Unterstützung bei den Hausaufgaben leistet.

**Tabelle 6.2: Mögliche Wahrnehmungsunterschiede bezüglich der Aufgabenerfüllung**

|                        |                            |   |
|------------------------|----------------------------|---|
| Eltern<br>Lehrpersonen | Norm realisiert            | Norm nicht realisiert                         |
| Norm realisiert        | Erwartungen erfüllt        | Dissens:<br>Klärungsbedarf                    |
| Norm nicht realisiert  | Dissens:<br>Klärungsbedarf | Erwartungen nicht erfüllt:<br>Handlungsbedarf |

Vermutlich seltener ist der vierte Fall, dass bezüglich der gleichen Aufgabe sowohl die Erwartungen der Lehrpersonen als auch der Eltern nicht erfüllt sind. In dieser Situation würde sich Handlungsbedarf aufdrängen.

Lehrpersonen haben Vorstellungen darüber, was Familien leisten sollen, Eltern darüber, was die Aufgaben der Schule sind. In den Grundzügen sind die jeweiligen

Verantwortlichkeiten zwar rechtlich als Norm gesetzt (vgl. Kapitel 3.2). Im Einzelfall ist jedoch selten das Recht der Referenzpunkt – es ist ja auch nicht für den Einzelfall verfasst – sondern die individuelle soziale oder pädagogische Norm. Gesetze sind zwar juristisch verbindlich, pädagogisch sind sie aber oft keine zentralen Handlungsreferenzen oder werden gar situativ hintergangen. Es ist faktisch so, dass je nach Thema oder Situation Eltern und Lehrpersonen unterschiedliche Aufgabenzuschreibungen vornehmen oder unterschiedliche Aufgabenerfüllungen wahrnehmen können. Die Aufgabe der Zusammenarbeit muss es sein, zumindest im Konfliktfall kind- oder situationsspezifische<sup>56</sup> Klärungen vorzunehmen, ob es sich um einen normativen oder empirisch-deskriptiven Dissens handelt.

Um grundsätzlich die Beziehung von Schule und Familie angesichts der postmodernen, pluralistischen Gesellschaft auf eine transparentere Basis zu stellen, sind beide Systeme herausgefordert: Es geht darum, einerseits die spezielle Zuständigkeit der Schule konkreter zu beschreiben und ihre Verantwortlichkeit auf das zu begrenzen, was sie leisten kann. Ein geklärtes Verhältnis setzt zum Beispiel voraus, dass Eltern wissen, welche Funktion von ihnen bei Hausaufgaben erwartet wird. Von Seiten der Schule Eltern stillschweigend als Ersatzlehrpersonen in Anspruch zu nehmen ist Ausdruck einer ungeklärten Aufgabenzuschreibung, womit Konflikte in Kauf genommen werden. Im Gegenzug zur verständlichen und nachvollziehbaren Darstellung dessen, was die Schule leisten muss und kann, muss andererseits die Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern deutlich werden. Lernen und Erziehung findet nicht ohne Schüler statt: Beides gelingt nur, wenn sie auf einsichtige und folgenreiche Weise daran beteiligt sind. Das setzt voraus, dass sie die Ziele genau kennen und wissen, was sie zu ihrer Erreichung genau tun müssen. Die Eltern ihrerseits müssen die eigenen Erziehungsaufgaben und die begrenzten Möglichkeiten der Schule anerkennen.

Wir haben gesehen, dass sich der Dissens über die Aufgabenzuschreibung im konkreten Einzelfall zeigt. Die Herausforderung besteht nun darin, die Aufgabenzuschreibung in potenziellen Spannungsfeldern und die Aufgabenerfüllung zu klären. Wie viel Hausaufgabenunterstützung durch Eltern ist genug? Welchen Beitrag, welche Leistung ist von der Schule erwartbar? Damit ist der Aspekt von Standards angesprochen, das heisst die Frage, welches Mass an Aufgabenerfüllung erwartet werden kann. Die hier angestellten Überlegungen weisen auf ein anspruchsvolles Projekt hin: In der und durch die Zusammenarbeit von Schule und Familie eine Partnerschaft aufzubauen, bei der beide Systeme die Art und das Ausmass ihrer Leistungen sich verpflichtend deutlich machen. Eine sich verpflichtende Partnerschaft ist bereit, Leistung zu erbrin-

---

56 Wenn es sich um Situationen auf Klassen- oder Schulebene handelt, könnte dies eine Aufgabe der institutionellen Elternzusammenarbeit (Elternräte, Elternvereine) sein.

gen, aber auch den eigenen Beitrag beurteilen zu lassen, die Meinung des anderen ernst zu nehmen und aufzunehmen und als Entwicklungsanlass für das eigene System anzusehen. Eine Leistungsvereinbarung kann dabei ein hilfreiches Instrument sein. Eine offene Frage bleibt, inwiefern mit der Tatsache umzugehen ist, dass die Schule ihre Aufgaben mit gewisser Konstanz zu erfüllen hat, Familien als Ansprechpartner jedoch ständig wechseln. Auf einer grundsätzlicheren Ebene kann da möglicherweise der institutionalisierten Mitwirkung der Eltern in Elternräten eine wichtige Rolle zukommen. Im Einzelfall wird die Schule wohl nicht umhinkommen, immer wieder Vereinbarungen mit der aktuellen Generation von Eltern zu treffen.

## 6.2.2 Was bringt die Zusammenarbeit?

Ein Gewinn bringendes Konzept von Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit orientiert sich nicht nur an konkreten Funktionen und normativen Ansprüchen, sondern wesentlich auch an möglichen Wirkungen. Denn ein Konzept der Zusammenarbeit soll insofern realistisch sein, als gute Chancen bestehen sollen, die gewünschten Wirkungen auch zu erreichen.

Wenn wir die Eltern und die Lehrpersonen fragen, welche Ziele ihre Zusammenarbeit faktisch erreicht hat und welche nicht, ergeben sich erste Hinweise zur Wirkung: Eltern und Lehrpersonen stimmen in der Informiertheit der Eltern recht gut überein. Auch das Ziel, sich gegenseitig kennenzulernen und eine gute Beziehung aufzubauen, wird in hohem Ausmass erreicht. Hingegen wird Elternmitarbeit im Unterricht nur selten angestrebt und realisiert. Noch seltener erfolgt ein Austausch über die Erziehung der Kinder generell.

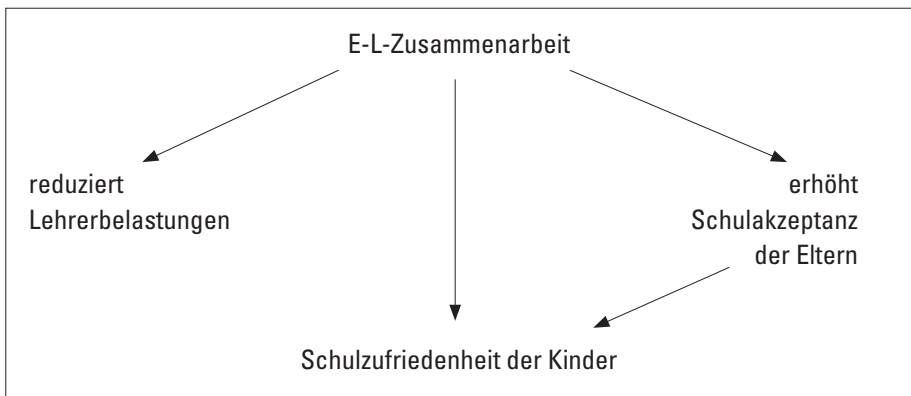


Abbildung 6.1: Effekte der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit

Wenn wir unsere Ergebnisse überblicken, hängt eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen mit einer besseren Einstellung der Eltern gegenüber der Schule, mit geringeren Belastungen von Lehrpersonen in der Schule sowie mit einer höheren Zufriedenheit der Kinder im Unterricht zusammen (Abbildung 6.1). Die Kausalitätsrichtung ist zwar unklar. Das heisst, wir können nicht belegen, dass die Zusammenarbeit diese Effekte notwendigerweise besitzt oder umgekehrt die Zusammenarbeit gut funktioniert, wenn die Eltern der Schule eine positive Einstellung entgegenbringen. Immerhin können wir aber zeigen, dass es keine signifikanten Zusammenhänge und damit auch keine Kausalität zwischen einer gelingenden Zusammenarbeit und den Schülerleistungen beziehungsweise den Unterrichtsstörungen gibt. In Kapitel 6.2.3 fassen wir zusammen, was wir unter einer gelingenden Zusammenarbeit verstehen.

Unsere Daten zeigen, dass Effekte der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit weniger im kognitiven Bereich, sondern im Einstellungsbereich erwartet werden können. Vor allem Eltern, teilweise auch Lehrkräfte können von der Zusammenarbeit profitieren, die Schülerinnen und Schüler profitieren davon weniger. Am ehesten kann die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler in der Klasse durch die Zusammenarbeit beeinflusst werden.

Für gute Leistungen sind nach den Ergebnissen in Kapitel 4 die Eltern, ihre Erwartungen und Attributionen, ihr Erziehungsstil sowie die kognitive Stimulation in der Familie in hohem Ausmass verantwortlich. Die Eltern sind also für hohe Schülerleistungen wesentlich mitverantwortlich. Die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit spielt dagegen nur eine geringe Rolle. Sie kann stärker die Befindlichkeit von Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Die Hauptfunktion der Zusammenarbeit dürfte also darin liegen, dass die Schule in der Elternschaft Akzeptanz erhalten und steigern kann. Die Schule kann in der Zusammenarbeit mit den Eltern zeigen, dass die Kinder bei der Lehrperson guten Unterricht erhalten, dass die Schule gute Arbeit leistet. Gleichzeitig können die Eltern ihre Anliegen einbringen, ohne sich damit in den Kompetenzbereich der Lehrperson einzumischen.

Ausgehend von unserem modernitätstheoretischen Ansatz, vermuten wir, dass die Schule sich in der Elternschaft, eventuell auch in der weiteren Öffentlichkeit um Akzeptanz bemühen muss. Die staatliche Institution Schule steht unter Rechtfertigungsdruck. Auch wenn die Eltern nach unseren Daten mit der Schule recht zufrieden sind, ist die Schulkritik nicht zu überhören. Eine Schul- und Bildungsreform reiht sich an die nächste im Bemühen, die Kritik zum Verstummen zu bringen. Dabei ist nicht immer eindeutig, ob die Schulreform die Schule verbessert oder aber das System Schule destabilisiert. Die Bildungslandschaft ist dynamisch geworden. Die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit bildet ein geeignetes Medium, in welchem die Schule die Aufgabe der Akzeptanzsicherung erfüllen kann.

Wir wollen damit aber nicht hinter unsere Eingangspostulate zurückfallen, wonach sich der Auftrag der Schule primär auf die Schülerinnen und Schüler und nicht auf die Eltern bezieht. Die Schule soll die Qualität erreichen, die Schülerinnen und Schüler zu qualifizieren, geeignete Selektion zu betreiben, zu integrieren. Neben der Zielgruppe der Schülerschaft erhalten aber Eltern, Behörden und eine interessierte Öffentlichkeit in wachsendem Mass Einfluss auf die Schule. Diese Gruppe muss die Schule neben den Schülerinnen und Schülern begrüßen, wenn sie im Reformdruck nicht zerfetzt werden will. Wir meinen auch nicht, dass die Eltern als Kunden (im Sinne des New Public Management) der Schule zu verstehen sind, genauso wenig wie die Schülerinnen und Schüler. Die Elternschaft und eine interessierte Öffentlichkeit besitzen politischen Einfluss auf die Schule, den diese beachten muss.

Neben der kontinuierlichen Reform bilden akzeptanzsichernde Massnahmen eine alternative Strategie, um auf Schulkritik zu reagieren. Die Eltern sind über viele Qualitätssicherungsmassnahmen nicht oder ungenügend informiert; sie können daher die Qualität des Unterrichts nicht erkennen. Entsprechend einem allgemeinen Unbehagen gegenüber staatlichen Institutionen (Beck 1986), erhält die Schule kein ungeprüftes Vertrauen, sondern das Vertrauen muss durch professionelle Arbeit der Lehrpersonen und der Schulleitung aufgebaut werden. Entsprechend betreiben viele Privatschulen eine intensive Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und dürften damit eine erhöhte Akzeptanz bei den Eltern erreichen. Damit ist keine plumpe Werbung der Schule gemeint, sondern eine Ausrichtung, eine Strategie der Zusammenarbeit, die für die Lehrer- und die Elternseite Konsequenzen bekommt.

- *Lehrpersonen* können exemplarisch bei ihren Elternkontakten zeigen, warum ihr Unterricht und ihre Schule eine hohe Qualität besitzt. Gute Schulen haben in ihrem Alltag qualitätssichernde Massnahmen eingerichtet, über welche die Eltern informiert werden sollten. Dies setzt ein Qualitätsbewusstsein sowie eine professionelle Reflexion bei Lehrpersonen und Schulbehörden voraus. Solche qualitätssichernde Massnahmen im Unterricht und Schulbetrieb können den Eltern in geeigneter Form schriftlich oder mündlich kommuniziert werden. Dafür eignen sich Schul- und Klassenanlässe, aber auch persönliche Eltern-Lehrer-Gespräche. Dazu gehört, dass Lehrpersonen die Anliegen der Eltern ernst nehmen und soweit als möglich umzusetzen versuchen.

Günstig dürfte sein, wenn Schulen ihr Konzept der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit schriftlich festhalten und den Eltern (zum Beispiel an einem Elternabend am Anfang des Schuljahres) vorstellen. Damit wissen die Eltern, wie sie mit der Schule zusammenarbeiten, und die Lehrpersonen sind entlastet, weil sie sich in der praktischen Elternarbeit immer wieder auf dieses Konzept beziehen können. Insbesondere kann dieses Konzept die Kompetenzverteilung von Schule und Familie regeln und

transparent machen, welche Aufgabenbereiche im alleinigen Verantwortungsbereich der Schule liegen und welche im Verantwortungsbereich der Familie sind. Durch diese Aufgabeklä rung kann Konflikten vorgebeugt werden.

- *Eltern* können in Lehrerkontakten ihre Anliegen einbringen, ohne die Grenzen des Kompetenzbereichs der Lehrperson zu überschreiten. Sie beziehen einerseits Dienstleistungen der Schule. Andererseits entspricht es ihren Interessen, dazu beizutragen, für ihr Kind optimale schulische Rahmenbedingungen zu schaffen. Insofern können sie Lehrpersonen in ihrer Arbeit unterstützen. Bei einer gelingenden Zusammenarbeit werden damit Belastungen von Lehrpersonen reduziert, wovon indirekt die Schülerinnen und Schüler profitieren.

Ein Fallbeispiel (Kapitel 5.2) illustriert diese These: Eltern nehmen Kontakt mit dem Lehrer auf, weil ihr Kind die geforderten Leistungen nicht bringt. Der Lehrer nimmt die Anliegen der Eltern ernst. Es finden zahlreiche Gespräche zwischen den Eltern (vor allem der Mutter) und dem Lehrer statt, in der Schule und am Telefon. Die Leistungen des Jungen verbessern sich zwar nicht, gleichwohl sind die Eltern mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden: Für sie ist am Schluss nicht der Leistungserfolg des Kindes entscheidend. Vielmehr war für sie wichtig, ihre Anliegen einbringen zu können, Vertrauen in den Lehrer zu bekommen und die Leistungsgrenzen ihres Kindes zu erkennen. In der Zusammenarbeit mit dem Lehrer haben sie gemerkt, dass ihr Kind in der Schule gut gefördert worden war, dass die Schule gute Arbeit leistet, dass ihr Kind gleichwohl nicht die nötigen Leistungen erbringt, welche einen Übertritt in einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen erfordert. Die Leistung der Zusammenarbeit bestand nicht primär darin, das Kind zu ändern, sondern darin, dass die Eltern eine realistische Einstellung zu ihrem Kind aufbauen konnten.

### 6.2.3 Wie erreicht die Zusammenarbeit gute Effekte?

Die Erhöhung der Schulakzeptanz der Eltern wird erreicht, wenn der Prozess der Zusammenarbeit gelingt. Von den drei Prozessmerkmalen (1) gegenseitige Information, (2) Aufbau von gegenseitigem Vertrauen und (3) Koordination pädagogischer Massnahmen scheint die gegenseitige Information am wichtigsten zu sein. Die Schulakzeptanz wird durch die Eltern insbesondere dann hoch eingeschätzt, wenn sie den Eindruck haben, sie seien informiert. Es zeigte sich, dass den Eltern die Informiertheit über Beurteilung, Übertritt und Schule wichtiger ist als die Informiertheit über das Verhalten der Lehrperson und die Situation im Unterricht (vgl. Kapitel 5.4.2, Tabellen 5.15 und 5.16). Besonders wichtig ist den Eltern die Information über die Beurteilung und über das Übertrittsverfahren. Unsere regressionsanalytischen Untersuchungen

zeigten, dass die Eltern vor allem dann den Eindruck der Informiertheit hatten, wenn sie die Qualität der Begründung bei der Beurteilung der Kinder hoch einschätzten. Hinweise über die Beurteilung der Kinder erhalten Eltern im Rahmen von Rückmeldungen auf Leistungsnachweise (vor allem Lernkontrollen), insbesondere aber im Beurteilungsgespräch. Lehrpersonen sind gefordert, so klar wie möglich und so häufig wie nötig über die Beurteilung zu informieren, so dass Eltern wissen, nach welchen Kriterien ihre Kinder eingeschätzt werden, auf welche Kompetenzen hin das Lernen ausgerichtet ist und in welcher Form die Verfahren der Beurteilung und des Übertritts erfolgen. Es geht darum, den Eltern das Nachvollziehen der Beurteilung zu ermöglichen. Im individuellen Kontakt, beispielsweise im Rahmen des Beurteilungsgesprächs, gilt es, eine hohe Qualität anzustreben. Wenn die Begründung in dieser Situation kriterienbezogen und mit Bezug beispielsweise auf die fachspezifischen Richtziele erfolgt, haben Eltern eher den Eindruck, die Beurteilung nachvollziehen zu können. Wenn allgemeine und kindbezogene Informationen transparent und nachvollziehbar vermittelt werden, kann die Informiertheit der Eltern erreicht werden.

Wesentlich für die Informiertheit der Eltern ist zudem die Häufigkeit der Kontaktaufnahmen durch die Lehrperson. Überdies ist die Einstellung der Eltern bedeutsam: Jene Eltern, die die Wichtigkeit der Information in der Zusammenarbeit hoch einschätzen, fühlen sich eher informiert. Ausgehend von diesen Befunden zur Frage, unter welchen Bedingungen die Zusammenarbeit eine hohe Prozessqualität erreicht, lassen sich Handlungsperspektiven für Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern ableiten.

### **Mögliche Handlungsperspektiven für Schulen, Lehrpersonen und Eltern**

Eltern haben ihre spezifischen Anliegen und ihre je eigene Sicht, die auf ihr Kind bezogen ist. Deshalb sollten die Schule und die Lehrpersonen darauf achten, dass bei der Information an alle immer auch alle gemeint sind. Diesem Anspruch der Eltern kann die Schule entsprechen, indem sie die Eltern im Rahmen einer Veranstaltung oder mittels Elternbrief über die Schritte und die Formalitäten zum Übertrittsverfahren einerseits und über die Beurteilungsgrundsätze, die anzustrebenden Ziele und Kompetenzen andererseits informiert. Sobald nicht alle Eltern von einer Information betroffen sind, muss diese individualisiert werden, das heisst, dass Lehrpersonen und Schulleitungen bei ihren Informationen darauf achten sollten, die Eltern mit *ihrem* Kind anzusprechen. Das können sie erreichen, indem sie die Bedeutung der Information auf ihr Kind konkretisieren und indem sie bei Eltern rückfragen, ob sie genügend informiert worden sind. Auch können sie die Eltern darum bitten, sich mit der Schule in Verbindung zu setzen, wenn sie weitere Informationen möchten. Den Eltern ist zudem darzulegen, dass die Schule in Bezug auf die Information der Eltern ihr Mög-

lichstes leistet. Ob sich danach die Eltern auch informiert fühlen, hängt wesentlich von ihnen selber ab.

Weil sich in unseren Befunden zeigte, dass sich jene Eltern besser informiert fühlen, die der Information eine hohe Wichtigkeit zuschreiben, kann die Schule den Eltern gegenüber die hohe Wichtigkeit der Information betonen und sich entsprechend verhalten. Die Eltern müssen sich aber ihrer Verantwortung bewusst sein und sich entsprechend um die Informationen bemühen. Deshalb liegt es auch an ihnen, die gewünschten Informationen einzufordern.

Bei der Konzeption der Elterninformation ist zu beachten, welche Art der Information den Eltern wichtig ist und unter welchen Bedingungen die Elterninformiertheit zustande kommt. Wir konnten zeigen, dass Eltern insbesondere über Beurteilungsangelegenheiten informiert sein möchten und dass insbesondere die Qualität bei der Begründung der Beurteilung des Kindes entscheidend zum Zustandekommen der Informiertheit der Eltern – wie übrigens auch des Vertrauens – beitragen. Deshalb sind *die Eltern nicht mehr oder häufiger, sondern gezielter und transparenter zu informieren*, und zwar zentral über die Angelegenheit der Beurteilung. Diese Folgerung lässt sich dadurch begründen, dass sich die Beurteilung auf die Schullaufbahnentscheide auswirkt. In diesem Bereich sind die Eltern besonders sensibel, weil Schullaufbahnentscheide in hohem Masse mit den weiteren Bildungsmöglichkeiten zusammenhängen.

Die Information über die Beurteilung des einzelnen Kindes erhalten die Eltern individuell mittels Beurteilungsbericht oder im Rahmen von Gesprächen. Wenn die Lehrpersonen den Eltern die Begründungen erläutern, haben die Eltern offensichtlich den Eindruck, informiert zu sein. Die Lehrpersonen erreichen eine hohe Qualität in der Begründung beispielsweise dadurch, dass sie die Beurteilung kriterienbezogen erläutern, Bezug nehmen auf die im Lehrplan angegebenen Richtziele oder die Beurteilung gemäss den Beurteilungsberichten kompetenzorientiert begründen. Die Begründungen sollten mit Schülerdokumenten veranschaulicht und konkretisiert werden.

Lehrpersonen sind in ihrer Professionalität gefordert und müssen insbesondere in der Einzelsituation Kriterien der Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Eltern, der Echtheit, Wertschätzung, Aufrechterhalten des Gesprächsflusses, Verständigung, Sachlichkeit in den Begründungen und Einhalten klarer, kriterienbezogener Standpunkte beachten. Dies erfordert Sachkompetenz, hohe kommunikative Kompetenz und bedingt eine förderliche Beziehung.

Während sich diese Handlungsperspektive prinzipiell aus unseren Befunden ableiten lässt und somit empirisch begründet ist, postulieren wir die beiden nachfolgenden Informationsinhalte als Normen. Wir erachten es als wesentlich, dass die Eltern zusätzlich auch über Termine und über die Erteilung und Bearbeitung von

Hausaufgaben informiert sein sollten, und zwar deshalb, weil das Elternhaus sowohl von Terminen wie auch von der Hausaufgabenbearbeitung tangiert wird. Je besser die Eltern über jene Bereiche informiert sind, von denen sie in ihrem alltäglichen Handeln unmittelbar betroffen sind, desto eher ist es ihnen möglich, Akzeptanz gegenüber der Schule aufzubauen.

Ergänzend zu diesen individuellen, das heisst auf die einzelnen Eltern ausgerichteten Informationen sind wenige, aber gut organisierte Schul- beziehungsweise Klassenanlässe zu planen und durchzuführen. Im Weiteren scheint uns die Offenheit der Lehrpersonen für die Anliegen der Eltern eine einfache, aber wirkungsvolle Möglichkeit, die Akzeptanz der Eltern gegenüber der Schule zu erhöhen. Diese Einstellung kann in allgemeinen Informationen, aber auch im Direktkontakt mit den Eltern kommuniziert werden.

Je besser die Eltern informiert sind, desto eher könnte sich ihr Interesse an der Zusammenarbeit verstärken, was auch vertrauensfördernd wirken kann. Durch ein höheres Vertrauen und das Gefühl, informiert zu sein, könnte sich die Einstellung der Eltern dahingehend verändern, dass sie die Wichtigkeit der Information an sich, aber auch die Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit höher einschätzen. Diese Einstellung wiederum könnte dazu beitragen, dass die Eltern eher den Eindruck haben, informiert zu sein. Mit einem solchen Kreisprozess werden die realen Möglichkeiten optimistisch eingeschätzt.

Wenn sich Lehrpersonen in Bezug auf ein Kind in Zusammenarbeit mit den Eltern absprechen und gegebenenfalls sogar Massnahmen ergreifen, werden diese eher wirken, wenn die weiterführende Zusammenarbeit auf der Grundlage der gegenseitigen Informiertheit und des gegenseitigen Vertrauens angegangen wird. In diesem Sinne sind Information und Vertrauen die wesentliche Grundlage bei der Koordination pädagogischer Massnahmen in Bezug auf das Kind.

## 6.2.4 Risiken der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern birgt Risiken, welche in der Praxis wie auch bei der Konzeption der Kooperation von Elternhaus und Schule berücksichtigt werden sollten. Ein erstes Risiko stellen Beeinflussungen der Beurteilung durch die Zusammenarbeit dar, ein zweites Risiko sehen wir in möglichen – nicht selten gravierenden – Konflikten, welche sich zwischen Eltern und Lehrpersonen ergeben können.

### **Beurteilungsverzerrungen**

Benachteiligungen in der Schule sind durch verschiedene Studien (vgl. Kunter, Schümer, Artelt, Baumert, Klieme & Neubrand 2002, S. 235) belegt und sie lassen sich – im

Hinblick auf das kulturelle Kapital einer Familie – folgendermassen resümieren: «Da die Schule als Mittelschichtinstitution einen Habitus verlangt und honoriert, der im Normalfall in der Mittelschicht ausgebildet wird, sind Schüler, die nicht deren Sprache sprechen und nicht an deren Kultur teilhaben gegenüber anderen benachteiligt» (ebd.). Solche Benachteiligungen geschehen beispielsweise über die Selektion mit Noten. Häberlin, Imdorf und Kronig (2004, S. 59) stellten folgenden Sachverhalt fest: «Die Tatsache, dass die Schulnoten gegenüber den Schulleistungen zusätzliche 18.4 Prozent an den Selektionsentscheidungen erklären, ist ein deutlicher Hinweis auf eine leistungsunabhängige Selektionsfunktion, welche der Notenselektion zu einem gewissen Teil innewohnt.» Das heisst, gegenüber standardisierten Leistungstests haben Zeugnissenoten den Nachteil, dass in sie leistungsunabhängige Kriterien wie sozioökonomischer Status oder nationale Herkunft einfließen können. Unsere Untersuchungen haben das Risiko aufgezeigt, dass die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit die Chancenungleichheit verstärkt. Bildungsnahe Eltern beziehungsweise Eltern der Mittelschicht profitieren von der Lehrerzusammenarbeit besonders stark. Eltern gelingt es gar durch ihre hohen Erwartungen, ihre Attribuierungen sowie durch die Relevanz, welche sie Informationen über Rahmenbedingungen des Unterrichts beimessen (vgl. Kapitel 5.6), die Beurteilung ihrer Kinder durch die Lehrpersonen zu beeinflussen. Dieser Befund wird gestützt durch ein Ergebnis einer Studie von Katschnig (2002, S. 168), welche berichtet, dass 5.25 Prozent der befragten Lehrpersonen angeben, im Zweifelsfall Kindern lästiger Eltern die bessere Note zu geben. Zusammenfassend zeigt sich, dass der Matthäus-Effekt (vgl. Matth. 25, 29) spielt: Diejenigen, welche schon viel haben, erhalten noch mehr.

Wir sehen zwei Möglichkeiten, um diese Nachteile der Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit zu verhindern. Erstens sollte die Beurteilung professionell beziehungsweise möglichst sachbezogen sein. Professionalität in der Beurteilung zeichnet sich aus durch Merkmale wie Transparenz, Kohärenz sowie Lernziel- und Förderorientierung. Zweitens sollten Lehrerinnen und Lehrer in Aus- und Weiterbildung verstärkt für Beurteilungsfehler und sich selber erfüllende Prophezeiungen sensibilisiert werden. Im Schulalltag sind Inter- oder Supervision gute Möglichkeiten, wie sich Erwartungseffekte kontrollieren lassen.

### **Konflikte**

Konflikte, die sich aus der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen ergeben, können ausserordentlich belastend sein. Unsere Studie zeigt zwar, dass das Konfliktpotenzial der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit im Allgemeinen nicht alarmierend ist (Neuenschwander et al. 2003a, S. 35 und 2003c, S. 33). In der Studie von Goltz und Straumann (2002) wird die Zusammenarbeit mit Eltern von den befragten Lehrperso-

nen aber als besonders belastend wahrgenommen. Im Weiteren wurde festgestellt, dass die Inanspruchnahme durch die Zusammenarbeit mit Eltern in den letzten fünf Jahren beträchtlich zugenommen hat. Einen Hinweis auf belastende Einzelkonflikte gibt auch der Befund von Amman (2004) aus einer Berufszufriedenheitsstudie mit Lehrerinnen: «Fast alle Lehrerinnen beschreiben, im Laufe ihres Berufslebens einschneidende und nachhaltig belastende Erfahrungen im Umgang mit Eltern gemacht zu haben, weshalb das Verhältnis zu ihnen heute als sehr schwierig bezeichnet werden muss» (Amman 2004, S. 258). Im Folgenden werden vier Hauptkonfliktfelder der Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit dargestellt und mögliche Massnahmen erläutert.

- *Strukturelle Differenz von Schule und Familie:* Konflikte können aufgrund der strukturellen Differenz von Schule und Familie entstehen (vgl. Kapitel 3). Der Hauptauftrag der Familie stellt die primäre Sozialisation der Kinder dar. Kernauftrag der Schule ist demgegenüber die sekundäre Sozialisation, sie soll besondere Lernprozesse initiieren und selektionieren. Pekrun ortet «strukturelle Spannungen» (2001, S. 84) zwischen den beiden Sozialisationsinstanzen, welche vor allem an der historischen Entwicklung, der unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Systeme sowie auf juristischer Ebene ablesbar sind. Ein solches Spannungsfeld ist beispielsweise die Erziehung der Kinder, an der die Schule und die Familie beteiligt sind. Aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur, Religion oder Schicht können sich differierende Wertorientierungen in Erziehungsfragen ergeben, welche zu Meinungsverschiedenheiten führen können.  
Eine mögliche Massnahme, um Konflikte, welche sich aus der strukturellen Differenz von Schule und Familie ergeben, zu entschärfen oder zu lösen, ist der Einbezug von Drittpersonen, beispielsweise der Erziehungsberatung. Solche Fachleute können mit ihrer Aussensicht und Mediation dazu beitragen, dass verfahrenere Problemsituationen gelöst werden können.
- *Interessen-/Rollenkonflikte:* Eltern und Lehrkräfte vertreten unterschiedliche Rollen und Interessen. Werden diese Rollendivergenzen gegenseitig nicht akzeptiert, können Streitigkeiten entstehen. Besonders konfliktträchtig scheint die Selektion beziehungsweise die Beurteilung zu sein. Nach einer Lehrerbefragung in Wien und Niederösterreich von Katschnig fürchten 10.6 Prozent der befragten Lehrpersonen «Konflikte mit Eltern in Bezug auf die Beurteilung» (2002, S. 168). Die Autorin zieht folgendes Fazit: «Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Gruppe der Eltern für die Lehrer einen enormen Druck ausübt und diese dadurch belastet sind» (ebd.). Auch unterschiedliche Interessen können zu Konflikten führen. So muss die Schule bei Selektionsentscheiden leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern geringerwertige Berechtigungen erteilen, währenddessen Eltern zur

Erhaltung oder Erhöhung ihres Familienstatus ein Interesse daran haben, für ihr Kind eine maximale Entwicklung und möglichst hohe Schulabschlüsse zu erzielen. Um Konflikte bei Beurteilungs- oder Selektionsfragen zu lösen oder zu verhindern, ist grösstmögliche Transparenz anzustreben, das heisst Beurteilungsmassstäbe, Bezugsnormen usw. müssen offengelegt und besprochen werden.

- *Missverständnisse:* Es wird häufig vorschnell davon ausgegangen, dass die Informationsbasen von Eltern und Lehrpersonen deckungsgleich seien. Unser mehrperspektivischer Ansatz widerlegt diese Vorstellung mehrfach. So fühlen sich Eltern beispielsweise bei Beurteilungs- und Übertrittsverfahren, bei der allgemeinen Klassensituation oder bei Hausaufgaben (vgl. Kapitel 5.4) weniger gut informiert, als Lehrpersonen meinen. Solche Diskrepanzen sind möglicherweise Auslöser für Missverständnisse, welche zu Konflikten führen können. Weitere Auslöser können Unterschiede in kulturellen oder religiösen Werthaltungen sein. So sehen sich Lehrpersonen zum Beispiel mit dem Problem konfrontiert, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund der Glaubenshaltung der Eltern nicht an Schulanlässen teilnehmen dürfen.

Zur Prävention beziehungsweise Auflösung von Missverständnissen ist angezeigt, den Informationsaustausch zu intensivieren. Dies gilt für alle Beteiligten, denn Probleme können sich auch ergeben, wenn Eltern für die Entwicklung eines Kindes wichtige Sachverhalte aus dem Elternhaus gegenüber der Lehrperson verheimlichen. Zum Abbau von Missverständnissen kann auch beitragen, wenn eigene Werthaltungen geklärt, begründet und kommuniziert werden. Zudem können heute vielerorts Kulturvermittelnde (zum Beispiel Dolmetscher) beigezogen werden, die bei Bedarf übersetzen und Wesentliches zur besseren Verständigung beitragen.

- *Grenzverletzungen:* Wenn eine Partei in den klar definierten und gesetzlich abgestützten Kompetenzbereich der anderen Partei hinein Einfluss nehmen will, können sich Grenzverletzungen ergeben. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Eltern sich in die Unterrichtsgestaltung einer Lehrperson einmischen wollen. An einer Interviewpassage aus der oben erwähnten Berufszufriedenheitsstudie sei dies illustriert: «Doch im allgemeinen Trend sind die Eltern sogar forscher, sagen mehr, würden viel mehr mitreden als früher. ... Und heutzutage sind die Eltern teilweise sehr überkritisch, hätten immer ganz tolle Vorschläge, ob man nicht meinetwegen, wenn man da den Hunderterraum macht, hundert Tonkügelchen basteln wollte mit jedem Kind. Irre, wo habe ich Zeit, so was zu machen?» (Ammann 2004, S. 263).

Daneben gibt es weitere sensible Bereiche, in welchen die Zuständigkeiten nicht klar sind beziehungsweise an denen das System Familie und das System Schule beteiligt

sind, und die deshalb für Konflikte besonders anfällig sind: Schulweg, Hausaufgaben, Schulverlegungen usw. (vgl. Kapitel 3).

Zur Prävention von Grenzverletzungen ist angezeigt, die Kompetenzbereiche zu klären und zu kommunizieren; dies kann beispielsweise in einem Schulleitbild geschehen. In Bereichen, in denen Schule und Elternhaus zuständig sind, sollte gemeinsam entschieden werden. Zur Lösung von Konflikten zwischen Lehrpersonen und Eltern kann auf Lösungsstrategien – wie beispielsweise das Beachten der Gesprächskaskade oder den prototypischen Konfrontations- und Konfliktlösungsverlauf –, wie sie in Strittmatter (2002, S. 12ff.) beschrieben sind, zurückgegriffen werden.

### **6.3 Offene Fragen**

Im vorliegenden Buch beschäftigen wir uns mit unterschiedlichen Problemfeldern. Bei den meisten im Buch behandelten Fragestellungen konnte nur vereinzelt auf frühere Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden. Entsprechend ging es darum, erste empirische Grundlagen zu erarbeiten. Bei solchen in einem wenig erforschten Feld situierten Studien können nicht nur Fragen beantwortet werden, vielmehr eröffnen die gefundenen Ergebnisse auch neue interessante Themenfelder. Entsprechend möchten wir dieses Buch mit einer Zusammenstellung von offenen Fragen abschliessen, die unseres Erachtens zukünftige Themenfelder der Bildungsforschung eröffnen.

Die wichtigste Einschränkung der vorliegenden Studie besteht darin, dass sich – bedingt durch das Design der Querschnittsstudie – keine kausalen Wirkungszusammenhänge ableiten lassen. Zwar konnte durch die Erfassung der Schulnoten, die auf das letzte Schuljahr zurückblickenden Fragebogenitems und die auf die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit zurückblickenden Interviews eine retrospektive zeitliche Sequenzierung erreicht werden – diese ersetzt aber keine Längsschnittstudien. Von besonderem Interesse wäre ein längsschnittliches Design bei Fragen zum Zusammenhang der Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit und der Leistungsentwicklung. Auch die Beziehung zwischen elterlichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Erwartungen und dem Schülerverhalten sollte mit einem längsschnittlich ausgelegten Design repliziert und vertieft betrachtet werden. Eine solche Anschlussstudie ist geplant.

Ebenfalls war es in der Studie nicht möglich, die Lehrpersonen mittels Fragebogenitems oder Interviews zur Zusammenarbeit mit jedem einzelnen Elternpaar der Klasse zu befragen, da dies für die Lehrpersonen mit einem nicht zumutbaren Zeitaufwand verbunden gewesen wäre. Somit waren die von den Lehrpersonen im Fragebogen beantworteten Fragen zur Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit auf die Gesamtheit der Elterngespräche in der jeweiligen Klasse bezogen. Dieser Zugang wurde gewählt, da in der Studie eine grosse Bandbreite von Aspekten des Themenfeldes anhand einer

repräsentativen Stichprobe beleuchtet wurde. Ergänzend wurden mit den durchgeführten kasuistischen Interviews einzelne vertiefende Prozesse der Zusammenarbeit eingehend und mehrperspektivisch beleuchtet. Diese Betrachtungsweise brachte interessante Erkenntnisse und stellt eine gute Grundlage für zukünftige vertiefende Studien dar.

Im Weiteren hat sich die Studie auf die Untersuchung der kindbezogenen Zusammenarbeit begrenzt. Ergänzend könnten auch andere elterliche Einflussmöglichkeiten im Bereich der Schule, wie die Untersuchung der Arbeit von Elternräten, näher betrachtet werden.

Viele Schulkonzepte gehen von Chancengleichheit aus und möchten diese auch garantieren. Durch den Selektionsprozess wird notwendigerweise Ungleichheit geschaffen. Somit drängt sich die Frage auf, welche Aspekte der Zusammenarbeit die Selektionschance erhöhen. Im vorliegenden Buch wurden erste Ergebnisse zu dieser Frage präsentiert. Es wurde gezeigt, dass Eltern nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen, sondern auch die Leistungsbeurteilung durch die Lehrperson. Entsprechend können Eltern aus unteren sozialen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund ihre Kinder weniger stark unterstützen und sind benachteiligt. Gleichzeitig sind sie offenbar an der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen besonders interessiert.

In unserer Studie erstaunt der Befund, dass sich ausländische Eltern gut und sogar besser informiert fühlen als Schweizer Eltern. Eine mögliche Erklärung kann sein, dass Lehrpersonen – im Wissen um Chancenungleichheit – ausländische Eltern besonders gut und sorgfältig informieren. Eine alternative respektive ergänzende Erklärung könnte darin gesehen werden, dass Schweizer Eltern kritischer sind und von den Lehrpersonen mehr Informationen einfordern. Solche Informationen (zum Beispiel zum Lehrplan) könnten wiederum dazu führen, dass gut informierte Eltern ihre Kinder besser fördern und unterstützen können, was wiederum Chancenungleichheit verstärken könnte. Die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit bildet somit eine Schnittstelle zwischen Schule und Elternhaus, die dazu genutzt werden könnte, auch bildungsferne Eltern für schulleistungsrelevante Faktoren zu sensibilisieren.

Die Frage, ob die Zusammenarbeit Chancengleichheit erhöht, konnte in der vorliegenden Studie nicht endgültig beantwortet werden. In der Studie wurde dann von einer verstärkten Zusammenarbeit berichtet, wenn Schwierigkeiten auftraten. Ob diese – primär als Reaktion auf Probleme initiierte – Zusammenarbeit sich längerfristig im Sinne der Chancengleichheit auswirkt, müsste längsschnittlich untersucht werden. Ebenfalls weiterer Untersuchungen bedarf die Frage, in welchem Ausmass präventive, das heisst Chancengleichheit verstärkende Zusammenarbeit stattfindet und welche Wirkungen diese nach sich zieht.

Die Studie konnte aufzeigen, dass elterliche Verhaltensweisen, Einstellungen und Erwartungen entscheidend zum Schulerfolg beitragen. Auf diesen familiären Hintergrund haben die Lehrpersonen jedoch keinen oder über die Eltern-Lehrpersonen-Gespräche allenfalls einen geringen Einfluss. Es ist von grosser Wichtigkeit, Eltern darauf hinzuweisen, dass sie den Schulerfolg ihres Kindes entscheidend beeinflussen. Im Sinne der Chancengleichheit müssten Möglichkeiten zur Unterstützung von bildungsfernen Eltern gefördert, initiiert und ausgebaut werden. Dazu kann beispielsweise die institutionelle Unterstützung in Form von Tagesschulen, Elternkursen oder der Einbezug von Kulturvermittlern gezählt werden.

Während die Studie die Wichtigkeit der Eltern für Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen von Schülerinnen und Schüler klar belegen konnte, bleibt die Frage offen, welche vermittelnden familiären Prozesse sich im Detail abspielen. Dies bedürfte vertiefender Analysen mit dem Fokus auf Interaktions- und Lernprozesse in der Familie.

Auf der anderen Seite bedarf es auch weiterer Studien, die den belastenden Anteil der Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit untersuchen. In unserer Studie wurden beispielsweise Zusammenhänge zwischen dem durch die Lehrperson wahrgenommenen Konfliktpotenzial in der Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit und der angegebenen Belastung im Schulalltag gefunden. Es wäre von Interesse, ob das wahrgenommene Konfliktpotenzial und die von der Zusammenarbeit ausgehende Belastung vor allem durch einzelne, problematische Fälle oder die Gesamtheit der Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit ausgelöst wurden. Auch der Perspektivenwechsel zu den Eltern wäre wichtig. Deckt sich das wahrgenommene Konfliktpotenzial aus Sicht der Lehrpersonen mit dem der Eltern, und welche Auswirkungen hat dies auf das betroffene Kind?

Im Buch wurde die These vertreten, dass Schule und Familie prinzipiell zwei getrennte Systeme sind, zwischen denen sich die Schülerinnen und Schüler bewegen. Es wurde ausserdem das Schülerverhalten untersucht, also das Verhalten in der Schule, nicht aber das Verhalten der Jugendlichen in der Familie. Auch hier finden sich Ansätze für weitere Forschungsarbeiten: Verhalten sich Kinder in der Schule und der Familie ähnlich oder unterschiedlich? Von welchen individuellen, system- respektive gruppenspezifischen Faktoren ist das im jeweiligen System gezeigte Verhalten abhängig? In welchen Bereichen und unter welchen Bedingungen finden Verhaltensweisen (zum Beispiel sprachliche Ausdrücke), Einstellungen, Wertvorstellungen, Regeln usw. Eingang im anderen System? Insgesamt kann die im Buch dargestellte Studie viel Klarheit und neue Erkenntnisse zum Themenfeld beisteuern. Auf der anderen Seite eröffnen die dargestellten Ergebnisse auch ein weites Feld von weiteren wichtigen Forschungsbereichen und Fragestellungen.



# Literaturverzeichnis

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformation. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 49–74.
- 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?* (67–88). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kinder – und wie man damit umgeht*. Bern: Huber.
- Amman, Th. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass.
- Aurin, K. (1990a). 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*. (8–19). Stuttgart: Metzler.
- Aurin, K. (1990b). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Ed.), *Gute Schule – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (64–87). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aurin, K. (1994). *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Avenarius, H. & Heckel, H. (2000). *Schulrechtskunde: ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. Neuwied: Luchterhand.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (2002). *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- 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.
- 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.

- Bernfeld, S. (1981). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bischof, F. (1995). «Wenn Hausaufgaben in die Schule gehen...». Lizentiatsarbeit. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 25–52.
- Böttcher, W. (2002). *Die Kooperation von Familie und Schule – Praxis und Forschung. Impressionen aus den USA*. [Online]. Verfügbar unter: <<http://www.uni-siegen.de/~agprim/gsf/alboettcher.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 F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (177–214). Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Bronfenbrenner, U. & Lüscher, K. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. 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]. Neuenburg: BFS.
- Bundesamt für Statistik (2003). *Bildungsindikatoren. Kulturelle Vielfalt in den Schulabteilungen*. [Online]. Neuenburg: BFS. 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].
- Bundesamt für Statistik (2004a). *Kanton Appenzell Innerhoden*. [Online]. Neuenburg: BFS. 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 (2004b). *Kanton Basel Stadt*. [Online] Neuenburg: BFS. 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].
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. White Plains, NY: Longman.
- Buri, J. R., Louisell P. A., Misukanis, Th. M. & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritative-ness of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 271–282.

- Cattacin, S., Famos, C. R., Duttwiler, M. & Mahnig, H. (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. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Office of Education.
- Corradi Vellacot, M. & Wolter, S. C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In C. Zahner (Ed.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. (90–112). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Daschner, P. (2002). Ein schön-schwerer Beruf. *Pädagogik*, 7–8, 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.
- Dellenbach, M., Hupka, S. & Stalder, B.E. (2004). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung: Der Kanton Bern im Vergleich zur restlichen Deutschschweiz. Ergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Die Tageszeitung (2003). *Kreuzzug gegen das Kopftuch*. [Online]. Rath, C. Verfügbar unter: <http://www.taz.de/pt/2003/11/11/a0137.nf/textdruck> [15. Dezember 2003].
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule: ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- 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.
- 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* (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. 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?* (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.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviours. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. (75–146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J., Madon, S. & Jussim, L. (1997). In Search of the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (4), 791–809.
- Eckhardt-Steffen, R., Keller, G. & Züllig, F. (2002). *Handbuch für Zürcher Schulbehörde*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More Than Minutes Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36, 181–193.
- 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*. (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?* (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., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Janson, N. R. & Van Voorhis, F. L. (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*. (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.
- Ganzeboom, H. 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.
- Geissler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24, 362–380.
- Giesecke, H. (1996a). *Das Ende der Erziehung: neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, H. (1996b). *Pädagogik als Beruf*. Weinheim, München: Juventa.
- Gillis, J. R. (1997). *Mythos Familie. Auf der Suche nach der eigenen Lebensform*. Weinheim, Berlin: Beltz Quadriga.
- Gollwitzer, P. M. (1996). Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie*. (Vol. 4: Motivation, Volition und Handlung, 531–575). Göttingen: Hogrefe.
- Goltz, St. & Straumann, M. (2002). *Problemanalyse des Lehrberufs im Kanton Solothurn. Eine qualitative Untersuchung der Belastungen und Ausbildungsdefizite von Kindergärtnerinnen und Primarlehrer/-innen im Kanton Solothurn*. Solothurn: Pädagogische Hochschule.
- 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, J. (1999). *Erziehung, Unterricht, Widerspruch. Pädagogische Antinomien und Paradoxe Anthropologie*. Frankfurt, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

- Häberli, M. (2002). *Handbuch für Elternmitwirkung*. Gemeinde Köniz. Bern: Edition Soziothek, Sozialwissenschaftlicher Fachverlag.
- Häberlin, U., Imdorf, Ch. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- 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. E. (1997a). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule, 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*. (241–252). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20, 45–76.
- 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*. [Online] National Center for family & community connections with schools. Verfügbar unter: <http://www.sedl.org/connections/research-syntheses.html> [21.6.2004].
- Henecka, H. P. (1999). Schule als Institution und Lebenswelt. In G. Hepp & H. Schneider (Eds.), *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule*. (64–87). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (1999). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken*. München, Wien: Hanser.
- Hepp, G. (1999). Neue Partizipationsentwicklungen in der Schule und ihr Beitrag zur demokratischen Kultur. In G. Hepp & H. Schneider (Eds.), *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule*. (141–159). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hepp, G. (Ed.). (1990). *Eltern als Partner und Mit-Erzieher. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation*. Stuttgart: Metzler.

- Herzog, W., Böni, E. & Guldemann, J. (1996). *Partnerschaft und Elternschaft*. Zürich: Seismo.
- Hoffmeyer, J. & Geis, A. J. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/ Prestige. *ZUMA-Nachrichten*, 27 (52).
- 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. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern.
- Ipfling, H. J. (1997). Über Grenzen schulischer Erziehung. *VBE-Forum Erziehung*, 50 (4), 9–11.
- Jenzer, C. (1991). *Die Schulklasse*. Bern: Lang.
- Kälin, W. (2000). *Grundrechte im Kulturkonflikt. Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Katschnig, T. (2002). Lehrerbefindlichkeit, Lehrerängste. *Erziehung und Unterricht*, 1–2, 161–177.
- Kaufmann, F.-X. (1995). *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen*. München: C. H. Beck.
- Keith, T. A., Reimers, T. M., Fehrmenn, 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.
- Klingst, M. (2003, 25.9.). *Das Kopftuchurteil: Feige Richter*. [Online] Die Zeit. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2003/40/Kopftuch> [28. November 2003].
- König, E. (1982). *Mit Eltern arbeiten*. Weinheim: Beltz.
- Kraft, V. (1999). Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (4), 531–548.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2003). Schülerinnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmung. In T. Brüsemeister & K. Eubel (Eds.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. (335–343). Bielefeld: transcript Verlag.
- Krumm, V. (1996a). 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*. (256–290). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Krumm, V. (1996b). Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In A. Leschinsky (Ed.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. (119–137). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Künzi-Minder, R. (1998). *Zusammenarbeit auf der Oberstufe. Mehr als Worte?* Lizentiatsarbeit. Bern: Universität Bern.
- Kuper, H. (2004). Abschlüsse und Selektion im Bildungssystem. *Grundlagen der Weiterbildung*, 249–252.
- Lamprecht, M. (1991). Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften. In V. Bornschiefer (Ed.), *Das Ende der sozialen Schichtung?* (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. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske & Budrich.
- Langenfeld, C. & Leschinsky, A. (2003). Religion – Recht – Schule. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Eds.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung*. (49–69). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. London: Falmer Press.
- Leist, M. (1986). *Eltern und Lehrer*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- 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. 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 a.M.: 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.

- 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*. (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*. Braunschweig, Wiesbaden: Friedrich Vieweg & Sohn.
- Mayer, B. & Barandun, U. (1999). *Das Bildungswesen im Kanton Bern*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Melzer, W. (1985). Prolegomena: Methodische und inhaltliche Reflexionen zum Problembereich Elternpartizipation an Schule. In W. Melzer (Ed.), *Eltern, Schüler, Lehrer*. (9–24). Weinheim: Juventa.
- Miller, A. (1983). *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mitterauer, M. & Sieder, R. (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 N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. (21–52) Albany: State University of New York Press.
- Moser, U. & Rhyn, H. (1997). *Bedingungen des Lernerfolgs. Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich*. Zweiter Bericht. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Neuenschwander, M. P. (2003a). Belastungen und Ressourcen bei Burn-out 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*. (1–6). Lausanne: ADMEE-Europe.
- Neuenschwander, M. P. (im Druck). Forschungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erweitern: Ein Weiterbildungskonzept. *Beiträge zur Lehrerbildung*.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Eine Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser H. & Wartenweiler, H. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht* Bern: Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern.

- Neuenschwander, M. P., 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. P., Goltz, S., Balmer, T., Gasser, A., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003b). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Schülerfragebogens*. Bern, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M. P., Ryser, H., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U. & Wartenweiler, H. (2003c). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Lehrerfragebogens*. Bern, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M., Gasser, A., Balmer, T., 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.P., Hirt, U., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., 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, Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2000). *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg: Ergon.
- Oelkers, J. (2001). Theorien der Erziehung – Erziehung als historisches und aktuelles Problem. In L. Roth (Ed.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. (266–276). München: Oldenburg.
- Oelkers, J. (2002). *Schule und Erziehung: Eine verantwortungsvolle Partnerschaft*. Vortrag gehalten an der Herbstmitgliederversammlung 2002 der Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e.V., 9. November, Dortmund.
- Oelkers, J. (2004, 31. Januar). *Religion und Kultur: Eine Standortbestimmung*. Vortrag gehalten an der Tagung Der religiöse Bildungsauftrag der Schule, Pädagogische Hochschule, Zürich.
- Oelkers, J. (2004, 13. Juli). *Schulentwicklung und die Rolle der Eltern*. Vortrag gehalten am Elternforum der Internationalen Pädagogischen Werktagung, Salzburg.
- Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung. In S. Walper et & R. Pekrun (Eds.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie*. (84–105). Göttingen: Hogrefe.
- Plotke, H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht*. Bern: Haupt.

- Prenzel, M. & Schiefele, H. (1986). Konzepte der Veränderung und Erziehung. In B. Weidenmann & A. Krapp (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. (105–142). München: Urban & Schwarzenberg.
- Prost, A. (1999). Grenzen und Zonen des Privaten. In P. Ariès & G. Duby (Eds.), *Geschichte des privaten Lebens. Band V: Vom Ersten Weltkrieg zur Gegenwart*. (15–152). Augsburg: Weltbild Verlag.
- Randoll, D. (1997). *Schulwirklichkeiten*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Reichgeld, M. (1994). *Elternabend – gemeinsam geht es besser*. München: Oldenburg.
- Retter, H. (1985). Schullaufbahnprognose und Entscheidungsfehler – Beispiel Orientierungsstufe. *Die Deutsche Schule*, 77 (2), 119–122.
- 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, H.-G. (1967). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1974). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Röthlisberger, D. (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 B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg & R. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection*. (3–28). London: Sage Publications.
- Sandfuchs, U. (2000). Funktionen und Aufgaben der Schule. Historische und aktuelle Betrachtungen zur Schule zwischen Kritik und Programmatik. In S. Kirk, J. Köhler, H. Lohrenz & U. Sandfuchs (Eds.), *Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart*. (9–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schneewind, K. (1998). Familienentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie*. (128–166). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schneider, K. (1996). Intrinsisch motiviertes Verhalten. In J. Kuhl & H. Heckhauer (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 4: Motivation, Volition und Handlung, 121–178). Göttingen: Hogrefe.

- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schweer, M. K. W. (1997). Eine differentielle Theorie interpersonales Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbildung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Psychologie in 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*. (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. *Pädagogik*, 1, 30–32.
- 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 M. Mitterauer & R. Sieder (Eds.), *Vom Patriarchat zur Partnerschaft: zum Strukturwandel der Familie*. (126–145). München: C. H. Beck
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Spiegel Online (2003a). *Lehrerin darf vorerst mit Kopftuch unterrichten*. [Online]. Leffers, J. Verfügbar unter: <<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,266920,00.html>> [15. März 2004].
- Spiegel Online (2003b). *Nichts oder alles*. [Online]. Verfügbar unter: <<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,270415,00.html>> [15. März 2004].
- Stern, E. (1997). Mathematik. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule, 409–457). Göttingen: Hogrefe.
- Strittmatter, A. (2002). *Wenn was losgeht ... Grundsätze für den Umgang mit Kritik an Lehrpersonen: Hilfen für Behörden, Lehrerschaft und Eltern*. Biel: Pädagogische Arbeitsstelle LCH.
- Tatar, M. (1998). Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 217–227.
- Tenorth, H.-E. (1988). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, 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.
- 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*. (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 (iafo).
- Van Dick, R., Wagner, U. & Petzel, Th. (1999a). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269–280.
- Van Dick, R., Wagner, U., Petzel, Th., Lenke, S. & Sommer, G. (1999b). Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 55–64.
- 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*. (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. *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*. (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, W. (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, 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.

# Juristisches Quellenverzeichnis

- Gemeinde Belp (1997). *Einwohnergemeinde Belp, Ressort Schule. Pflichtenheft Elternvertretung an den Schul- und Kindergartenklassen der Volksschule Belp, Einwohnergemeinde Belp*. [Online]. Schulsekretariat Belp. Verfügbar unter: <<http://www.schulsekretariat.ch/download/Pflichtenheft/20Elternvertretung.pdf>> [Juni 2004].
- Kanton Appenzell Innerrhoden (1984a). *Schulgesetz des Kantons Appenzell Innerrhoden*. Kanton Appenzell Innerrhoden.
- Kanton Appenzell Innerrhoden (1984b). *Schulverordnung des Kantons Appenzell Innerrhoden*. Kanton Appenzell Innerrhoden.
- Kanton Appenzell Innerrhoden (1997). *Lehrplan 97*. Kanton Appenzell Innerrhoden.
- Kanton Appenzell Innerrhoden (2004a). *Schulgesetz (SchG) vom 25. April 2004*. Kanton Appenzell Innerrhoden.
- Kanton Appenzell Innerrhoden (2004b). *Protokoll der Verhandlungen des Grossen Rates vom 16. Februar 2004*. Kanton Appenzell Innerrhoden.
- Kanton Basel-Stadt (1988). *Schulgesetz des Kantons Basel-Stadt*. Kanton Basel-Stadt.
- Kanton Basel-Stadt (1992). *Kantonale Schulordnung der Orientierungsschule*. Kanton Basel-Stadt.
- Kanton Basel-Stadt (1993). *Lehreranstellungsgesetz*. Kanton Basel-Stadt.
- Kanton Basel-Stadt (2001). *Die Schulen von Basel-Stadt*. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- Kanton Basel-Stadt (2003). *Vademecum Ressort Schule: Elternarbeit*. [Online]. Konzepte. Verfügbar unter: <<http://www.vademecum.bs.ch/vm/konzepte/1.3>> [Juni 2004].
- Kanton Bern (1992). *Volksschulgesetz des Kantons Bern*. Kanton Bern.
- Kanton Bern (1995). *Lehrplan 1995 Primarstufe und Sekundarstufe*. Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- Kanton Zürich (1991). *Lehrplan des Kantons Zürich*. Kanton Zürich.
- Kanton Zürich (1999). *Gesetz über das Arbeitsverhältnis der Lehrpersonen an der Volksschule (Lehrpersonalgesetz)*. Kanton Zürich.
- Kanton Zürich (2002). *Abgelehntes Schulgesetz*. Kanton Zürich.
- Kanton Zürich (2002). *Abgelehntes Schulgesetz. Kommentar an den Regierungsrat*. Kanton Zürich.



# Über die Autorinnen und Autoren

*Markus P. Neuenschwander* (\*1966), PD Dr., Dozent und Forschungsbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Bern

Markus P. Neuenschwander promovierte nach einem Assistenzjahr als Erziehungsberater/Schulpsychologe und nach verschiedenen Auslandsaufenthalten in Psychologie. Er leitete mehrere Forschungsprojekte und erhielt 2003 die Lehrbefugnis für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität Bern (Habilitation). Gegenwärtig forscht und lehrt er hauptsächlich zu Bildungsfragen und Themen des Jugendalters am Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern sowie an der Pädagogischen Hochschule Bern.

*Anschrift:* Pädagogische Hochschule Bern, Zentrum für Forschung und Entwicklung, Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern

*Thomas Balmer* (\*1961), lic.phil, dipl. LSEB, Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Bern

Nach mehreren Jahren als Primarlehrer Studium der Pädagogik, Pädagogischen Psychologie, Philosophie und Politikwissenschaft an der Universität Bern. Seit Mitte der 1990er Jahre in der Erwachsenenbildung und der Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern tätig. Im Moment beschäftigt er sich mit Fragen der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung und leitet ein Forschungsprojekt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern zu fachdidaktischen Unterrichts- und Weiterbildungsfragen.

*Anschrift:* Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung, Weltstrasse 40, CH-3006 Bern

*Annette Gasser-Dutoit* (\*1971), lic.phil. I, Dozentin LLB Bern, Gymnasiallehrerin

Annette Gasser-Dutoit studierte an der Universität Freiburg/Schweiz Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Germanistik und Geschichte und schloss ihr Studium mit dem Lizentiat und dem Diplom für das Höhere Lehramt ab. Ihre Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Mittelschulen und Instituten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umfasst die Fächer Pädagogik, Psychologie, Heilpädagogik und Deutsch, ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Lehrerinnen-/Lehrerbildung und der Schulentwicklung.

*Anschrift:* Pädagogische Hochschule Bern, Brückenstrasse 73, CH-3005 Bern

*Stefanie Goltz* (\*1972), lic.phil. I, dipl. Erziehungsberaterin/Schulpsychologin, Kinder- und Jugendpsychologin FSOP, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Kantonalen Erziehungsberatung Bern

Stefanie Goltz studierte an der Universität Bern Psychologie, Pädagogik und Psychopathologie. Im Anschluss daran erwarb sie das Diplom in Erziehungsberatung/Schulpsychologie, ging Lehrtätigkeit

ten nach und war als wissenschaftliche Forschungsassistentin tätig. Aktuell arbeitet sie neben ihrer hauptberuflichen Tätigkeit als Erziehungsberaterin/Schulpsychologin an wissenschaftlichen Forschungsprojekten mit.

*Anschrift:* Kantonale Erziehungsberatung Bern, Effingerstrasse 12, CH-3011 Bern

*Ueli Hirt* (\*1959), Dipl. LSEB, Dozent in der Grund- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern, Tätigkeit in der Unterrichtsentwicklung

Ueli Hirt war Primarlehrer und schloss seine Studien in Pädagogik, Psychologie und Philosophie an der Universität Bern ab. Nach einer Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter war er während vieler Jahre in allgemeiner Didaktik, in Fachdidaktik Mathematik und in den berufspraktischen Studien am Staatlichen Seminar in Biel und gleichzeitig in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern engagiert. Heute ist er als Dozent in der Grund- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern tätig. Zudem arbeitet er in Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit erziehungswissenschaftlichen und mathematikdidaktischen Themen.

*Anschrift:* Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung, Weltstrasse 40, CH-3006 Bern

*Hans Ryser* (\*1962), lic.phil., Dozent an der Pädagogischen Hochschule Bern

Hans Ryser studierte Pädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogische Psychologie an der Universität Bern. Mehrjährige Tätigkeit als Primar- und als Seminarlehrer. Zurzeit lehrt er als Dozent am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern und als Assistent am Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern im Virtuellen Campus Pädagogik.

*Anschrift:* Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, Brückenstrasse 73, CH-3005 Bern

*Hermann Wartenweiler* (\*1948), lic.phil., Dozent für Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Bern

Fünf Jahre Unterricht an Primarschulen (Regelschulen und Schulheim). Studium der Pädagogischen Psychologie, Biologie und Psychologie. Dozent für Allgemeine Didaktik an verschiedenen Instituten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. Nachdiplomstudium Fachdidaktik der Naturwissenschaften an der Universität Bern.

*Anschrift:* Pädagogische Hochschule Bern, Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern