

Schülerorientierte Elternarbeit

Schülerinnen und Schüler sind das wichtigste Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus, denn nur sie halten sich regelmässig in beiden Settings auf. Der Artikel zeigt praxisnah auf, wie diese Chance genutzt werden kann, um das Kind optimal zu fördern. **Jürgen Lehmann**

«Der Lehrer hat gesagt,
du sollst ihn mal anrufen.»
«Was will er denn?»
«Das hat er nicht gesagt.»
«Und du hast keinen Schimmer?»
«Nein.»
«Du hast doch nichts ausgefressen?»

Die Befürchtung dieses Vaters scheint nahe liegend. Warum sollte der Lehrer wollen, dass er sich ausserplanmässig bei ihm meldet? Da muss doch etwas «Schlimmes» vorgefallen sein. Nicht nur die Phantasie dieses Vaters malt sich mögliche Gründe aus, sondern auch das Kind studiert darüber nach, was wohl der Grund für das Treffen sein mag. Während der Vater jedoch bald aus erster Hand Aufklärung erfahren wird, bleibt der Lernende aussen vor. Er wird nicht eingeladen. Er wird immer nur aus zweiter Hand erfahren, was besprochen wurde. Auch kann er sich nicht aktiv am Gespräch beteiligen. Nicht selten wird sogar mit solchen Kontakten von Seiten der Eltern oder Lehrpersonen den Kindern gedroht.

Einstellungen von Schülern und Schülerinnen zur Kooperation Schule – Elternhaus

Und doch sind die Lernenden in jedem Fall ins Geschehen involviert. Sie überbringen, wie im obigen Fall, permanente Mitteilungen zwischen Eltern und Lehrpersonen, die sie nicht nur neutral weitergeben, sondern sehr wohl auch kommentierend, mal wahrheitsgetreu, mal verfälscht – hin und wieder werden sie auch «vergessen». Das Kind verbindet die beiden Lebensbereiche Schule und Elternhaus, da es sich als Einziges in beiden bewegt, und prägt so mit den Berichten über die Schule daheim

Typ 1 unterstützt eine intensive Beziehung von Lehrperson und Schülern.

– Typ 2 hintertreibt oder sabotiert diese Beziehung.

Typ 3 billigt eine schwache oder fehlende Führung.

– Typ 4 arbeitet auf eine Verbesserung der Beziehung hin.

Typ 5 nimmt eine intensive Beziehung passiv hin.

– Typ 6 steht einer schwachen oder fehlenden Beziehung gleichgültig gegenüber.

Abb. 1: Haltungen von Lernenden.

oder auch über das Elternhaus in der Schule ganz entscheidend die Vorstellung, die man darüber hat.

Edwards und Alldred (2000) beschreiben sechs verschiedene Haltungen, die Lernende zur Kooperation von Schule und Elternhaus einnehmen können (Abb. 1):

Zwar sind nach ersten Ergebnissen des Modellprojektes «Vertrauen in Partnerschaft II», einem bayrischen Forschungsprojekt aus den Jahren 2005 bis 2007, Lernende, die dem Typ 1 und 4 entsprechen und als positiv zu bewerten sind, mit ca. 50 bzw. 10 Prozent vertreten, doch hintertreiben immerhin ca. 16 Prozent der Primarschüler und -schülerinnen die Kooperation. Nur 40 bis 50 Prozent der Primarschüler und -schülerinnen befürworten, dass sich die Lehrkräfte für ihre Familien interessieren. Dass Eltern Lehrpersonen informieren, wie es zu Hause zugeht, billigen nur noch ein Drittel der Mädchen und ein Viertel der Jungen (Sacher 2008, S. 262 ff.). Die Akzeptanz von solchen Informationen bei Lernenden schwindet mit zunehmendem Alter wie auch in dem Masse, wie ihre Lehrpersonen Informationen über sie im Elternhaus einholen

(Edwards und Alldred 2000). Und noch ein vielleicht erstaunliches Ergebnis: Mehr als die Hälfte der Primarschülerinnen und -schüler möchte seine Angelegenheiten in der Schule am liebsten alleine regeln (Sacher 2009, S. 28/29).

Wenn wir diese Resultate anschauen, dann ist es sinnvoll, darüber nachzudenken, wie die Einstellungen von Lernenden zur Kooperation von Schule und Elternhaus und deren Akzeptanz nicht nur verbessert, sondern auch, wie die Kinder in diese Zusammenarbeit einbezogen werden können.

Konkrete Umsetzungsvorschläge

Werner Sacher schlägt in seinem lesenswerten Buch «Elternarbeit schülerorientiert» (2009) verschiedene Massnahmen vor:

Es empfiehlt sich, die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule in verschiedenen Unterrichtseinheiten zu thematisieren, so dass die Kinder sich über eigene Erfahrungen, Ängste und Hoffnungen klar werden und eigenständige Erwartungen an die Kooperation und den Einbezug formulieren können. Dies gelingt einfacher, wenn die

Kinder sich nicht persönlich exponieren müssen, sondern wenn der «Umweg» über andere Kinder und Klassen gewählt wird.

Sacher empfiehlt auch, Kindheitserinerung von Erwachsenen an einem Elternabend als Lesetext unter folgender Fragestellung zu besprechen: Wie fühlt sich das Kind? Warum? Was haben die Erwachsenen mit den Gefühlen zu tun? Was könnten die Erwachsenen/das Kind selber tun, damit sich das Kind besser fühlt?

Als weitere Massnahme sollten Gespräche zwischen Eltern, Lernenden und Lehrpersonen vorbereitet sein. Auf der Klassenebene ist es sinnvoll, dass Kinder in Gruppenarbeiten sich z. B. mit folgenden Fragestellungen auseinandersetzen: Was würdest du (nicht) gut finden an Eltern-Lernenden-Lehrpersonen-Gesprächen? Was würde dir Angst machen? Des Weiteren sollten sie im Vorfeld Gesprächstechniken für ein solches Gespräch erlernen, z. B. wie sie um das Wort bitten können oder wie sie sich Gehör verschaffen können, wenn sie trotz anderer Verabredung nicht zu Wort kommen.

Die Gesprächsthemen müssen vereinbart und somit transparent sein, das Kind muss Gelegenheit haben, eigene Gesprächsbeiträge vorbereitet einzubringen, es muss die Gesprächsstruktur kennen. Möglicherweise müssen aber auch Eltern und Lehrpersonen sich nochmals bewusst machen, dass das Kind im Gesprächsmittelpunkt stehen wird, dass *mit* ihm, nicht *über* es gesprochen wird. Alle drei Gesprächsteilnehmenden sind «ernstgenommene Partner auf gleicher Augenhöhe» (Sacher 2009, S. 59). Es ist aber zu beachten, dass die Kinder nicht die gleichen Entscheidungsbefugnisse haben. Auch sollten die Gespräche nicht unverbindlich bleiben, sie können zum Beispiel zu Selbstverpflichtungen führen.

Solche Selbstverpflichtungen können sich in Schul- oder Klassenvereinbarungen oder Verhaltensverträgen niederschlagen. So wird deutlich, dass es um Verbindlichkeiten und Abmachungen geht, in die alle Partner eingebunden sind – mit Rechten und Pflichten. Leitfragen beim Erstellen solcher Abmachungen können sein: Was will jeder der drei Partner ändern? Welche Unterstützungsmassnahmen werden benötigt? Wer wird sie leisten? Wann wird überprüft, ob der gewünschte Erfolg eingetreten ist?

Übersetzt in die Sprache eines Primarschulkindes, können wegleitende Fragen für Vereinbarungen sein:

- «Was stört dich an dieser Situation (z. B. auf dem Schulweg, vor/nach oder im Unterricht, in der Pause oder daheim/

Beispielformulierung aus einer Schulvereinbarung

- Statt: Wir gehen tolerant auf dem Pausenplatz miteinander um.
- Besser: «Wir lassen auf dem Pausenplatz andere Kinder mitspielen. Wir spielen auch Spiele, die andere Kinder vorschlagen, mit.»
- Statt: Wir lösen Konflikte auf der Grundlage von Respekt gewaltfrei.
- Besser: «Wenn es Streit gibt, versuchen wir uns zu einigen. Wir reden miteinander, statt zu schlagen.»

Abb. 2: Beispielformulierungen.

- bei den Hausaufgaben)?» Auch die Erwachsenen benennen, was sie stört.
- «Was wünschst du dir in dieser Situation, so dass es dir gutgeht?» Auch die Erwachsenen benennen ihre Wünsche.
- «Was können deine Lehrpersonen/deine Eltern/deine Mitschüler/-innen bzw. kannst du selber tun, damit die Situation für dich gut kommt?» Auch die Erwachsenen äussern sich hierzu.
- «Was machen wir jetzt genau ab? Was genau machst du? Wann? Erste Schritte?» Hier geht es um ganz konkrete Formulierungen. Auch die Erwachsenen benennen ihre Schritte.
- «Wann sehen wir uns wieder, um zu schauen, wie es gegangen ist?»

Die Vereinbarung wird zusätzlich schriftlich in kindgerechter Sprache festgehalten und von allen Beteiligten unterschrieben. So wird die Zustimmung und geteilte Verantwortung dokumentiert (Abb. 2).

Zur Verbesserung der Aufmerksamkeit zu Unterrichtsbeginn und Abbau von Unruhe in einer ersten Primarschulklasse wurde zwischen der Lehrerin und der Klasse vereinbart, dass die Lernenden sich bei Beginn des Unterrichts mit dem Klingelzeichen an ihren Platz setzen, ihre Hausaufgaben auf den Tisch, die übrigen Materialien unter den Tisch legen und alle Gespräche mit anderen Kindern sofort beenden. Die Lehrerin setzt sich ebenfalls an ihren Tisch und erinnert die Kinder, wenn nötig, mit einer speziellen Glocke an die Ruhe- regel zu Unterrichtsbeginn. Sie schimpft nicht, wenn es unruhig bleibt, sondern fordert die jeweiligen Kinder bestimmt, aber freundlich zur Ruhe auf. Wenn alles gut klappt, beginnt der Unterricht mit einem Spiel.

Während Schul- oder Klassenvereinbarungen einen allgemeinen Rahmen für wünschenswertes Verhalten von Lehrpersonen, Lernenden und Eltern darstellen, «zielen Verhaltensverträge auf die Veränderung bestimmter unerwünschter Verhaltensweisen

einzelner Schüler. Solche Verträge sind Teil einer Interventionsstrategie, wenn es bereits Verhaltensdefizite gibt» (Sacher 2009, S. 74). In den Verträgen wird vereinbart, wie der eine Partner auf das erwünschte Verhalten des anderen Partners reagiert.

David kann zum Beispiel nicht warten, bis er an die Reihe kommt. Stattdessen ruft er immer sofort, wenn ihm etwas in den Sinn kommt, in die Klasse. Es wird Folgendes vereinbart: Wenn David etwas sagen möchte, streckt er auf und wartet, bis die Lehrerin ihn aufruft. Jedes Mal, wenn David dies einhält, darf er sich einen Stempel auf ein spezielles Kärtchen machen. Wenn das Kärtchen mit 20 Stempeln voll ist, darf er für fünf Minuten im Unterricht die Kinder, die sich melden, aufrufen und ihnen das «Wort erteilen». Im Elternhaus achten Vater und Mutter darauf, ob David bei den gemeinsamen Mahlzeiten sie und die Geschwister ausreden lässt. Sie machen nach jeder Mahlzeit eine kurze «Auswertung». Für drei Tage ohne Dreinreden gibt es eine besondere Gutenachtgeschichte.

Auch Zeugnis- oder Standortgespräche sind Anlässe, in denen das Kind eine aktive Rolle einnehmen kann. Es kann hier, zum Beispiel anhand seines Portfolios, erläutern, wie es rückblickend den eigenen Lernprozess sieht und welche Ziele es für die kommende Periode selber anstrebt. Auch ein fünfjähriges Kind kann das eigene Portfolio schon erläutern. Natürlich sind auch solche Gespräche mit der Lehrperson vorbereitet (Abb. 3).

Im Einzelfall kann es sein, dass eine Beteiligung von Kindern an den Gesprächen zwischen Eltern und Lehrpersonen nicht sinnvoll erscheint. Dies ist nach Sacher vor allem dann der Fall, wenn beträchtliche Versäumnisse oder Defizite der Lernenden angesprochen werden sollen. Ebenso ist dies angezeigt, wenn es sich um reine Klärungen zwischen den Erwachsenen handelt. In jedem Fall sollten die Kinder aber darüber informiert sein, dass ein Gespräch stattfinden wird, worum es dabei gehen wird. Sie sollten



Abb. 3: Bausteine einer lernendenorientierten Elternarbeit.

nach dem Gespräch selbstverständlich darüber informiert werden, was die Resultate und Konsequenzen aus dem Gespräch sind.

So kann man immerhin noch von einer indirekten Beteiligung reden.

Gemeinsame Veranstaltungen unter dem Gesichtspunkt lernendenorientierter Elternarbeit dienen dazu, dass Lernende die Eltern ihrer Mitschüler/-innen und Eltern die Mitschüler/-innen ihrer Kinder sowie Eltern und Lehrpersonen einander in einem zwanglosen Rahmen kennenlernen. Hierfür sind ausserschulische Aktivitäten wie Ausflüge, Exkursionen, Grillanlässe oder der Besuch einer kulturellen Veranstaltung sowie spezielle Schul- oder Klassenprojekte geeignet. Es sollte davon abgesehen werden, dass Eltern zur Unterstützung der Lehrperson, zum Beispiel zu Aufsichtszwecken, eingesetzt werden.

Lernendenorientierte Elternarbeit als Ausdruck eines partizipativen Demokratieverständnisses

Partizipation und Mündigkeit gelten als wichtige Bildungsziele demokratischer Gesellschaften. Eine lernendenorientierte Elternarbeit, wie sie in diesem Artikel skizziert ist, kann einen wichtigen Beitrag hierzu leisten. Partizipation darf aber nicht dazu missbraucht werden, um Entscheide und Selektionsverantwortliche intransparent werden zu lassen – nach dem Motto: «Wir haben gemeinsam entschieden, dass du die Klasse wiederholen musst.»

Eltern, Lehrpersonen und Kinder lernen sich als Partner kennen. Die Information eines Kindes an seine Eltern, dass der Lehrer einen Anruf wünscht, löst dann nicht mehr

Fragen oder sogar Verunsicherung oder Ängste aus, sondern wird als Normalität und Ausdruck von gegenseitigem Interesse und Wertschätzung erlebt. Das oben skizzierte Gespräch würde dann vielleicht ein ganz klein wenig anders laufen:

«Der Lehrer hat gesagt, du sollst ihn mal anrufen.»

«Was will er denn?»

«Das hat er nicht gesagt.»

«Und du hast keinen Schimmer?»

«Nein.»

«Da bin ich aber gespannt, du sicher auch? Es ist gut, dass er sich mal wieder meldet, ich habe schon länger nichts mehr von ihm gehört.»

Autor: Jürgen Lehmann ist Dozent an der PH FHNW im Institut Vorschul-/Unterstufe mit dem Schwerpunkt Elternarbeit. Zusammen mit Jan Egger und Martin Straumann forscht er zurzeit in einem durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekt zu den Sichtweisen von Lehrpersonen auf Elternarbeit. Es interessiert, welche Schulkulturen und Handlungsstrategien in unterschiedlichen sozialökologischen Settings entstehen, um die Kooperation von Schule und Familie zu gestalten und für das Lernen der Kinder zu optimieren. Weitere Informationen unter www.fhnw.ch/ph/ivu/professuren/theorie-der-schule/forschungsprojekte.

Literatur

Edwards, R./Aldred, P. (2000). A Typology of Parental Involvement in Education Centering on Children and Young People. *British Journal of Sociology of Education*, 21,3, pp. 435–455. **Goodall, J./Harris, A.** (2007). Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter? Warwick: University of Warwick. **Sacher, W.** (2008). Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. **Sacher, W.** (2009). Elternarbeit schülerorientiert. Berlin: Verlag Cornelsen Scriptor.

