Auf gleicher Augenhöhe

Folge 1

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule

Während in der Fachdiskussion[1] zunehmend Begriffe dominieren, die auf ein partnerschaftliches Verhältnis von Schule und Elternhaus abzielen, wird unter Lehrpersonen überwiegend von «Elternarbeit» gesprochen. Ist dieser Begriff noch zeitgemäss? Und: Wie könnte eine zukunftsweisende Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus aussehen? Jürgen Lehmann

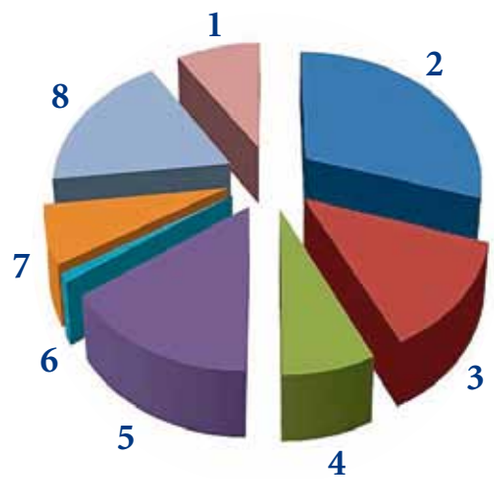
Aus einem Gespräch im Lehrerzimmer: «*Ich habe heute Marcs Mutter nahegelegt, sich in einem Triple-P-Elternkurs anzumelden. Marc stört unentwegt den Unterricht und wenn die Eltern ihm nicht langsam Druck machen, wird er wohl bald nicht mehr tragbar in unserer Schule sein. Fürs Autofahren braucht man doch auch einen Führerschein, warum nicht auch einen Erziehungsführerschein?*» – «*Das haben wir doch schon alles bei seinem älteren Bruder versucht. Es hat nichts genützt. Die Eltern haben ‹ihre Hausaufgaben› schon damals nicht gemacht. Die sind doch völlig desinteressiert. Kein Wunder, dass Marc macht, was er will. Da helfen doch nur noch Bussen, aber die traut sich ja eh keiner auszusprechen.*» – «*Na, ich weiss nicht, wenn bisher kein Druckmittel genützt hat, warum sollte es jetzt fruchten? Ist doch kein Wunder, wenn Marcs Mutter die Schule nur noch als Gegnerin erlebt. Ich habe sie neulich zufällig bei einem Anlass getroffen,*

Schwererreichbare Eltern nach Sacher

- **Eltern bestimmter sozialer Gruppen wie**
  - bildungsferne Eltern
  - bildungsnahe Eltern, bei deren Kindern alles problemlos läuft
  - Migranten und andere Minderheiten
- **Eltern in schwierigen Familiensituationen**
  - Konflikte, Scheidungen, gescheiterte Beziehungen
  - Ein-Eltern-Familie
  - Arbeitslosigkeit, Leben an oder unter der Armutsgrenze
  - Drogen-/Alkoholmissbrauch
- **anderweitig stark beanspruchte Eltern**
  - starke berufliche Belastung
  - Versorgung kranker, alter oder behinderter Angehöriger
- **Eltern mit schlechten Erfahrungen in Schule und Gesellschaft**
  - schlechte Erfahrungen während der eigenen Schulkarriere oder bei ältern Kindern
  - schlechte Erfahrungen mit Behördenvertretern und staatlichen Angestellten
  - frustrierte, resignierte, verunsicherte, verärgerte oder feindselige Eltern

Abb. 1: Schwererreichbare Eltern.

Kontaktbarrieren zwischen Eltern und Lehrpersonen



1	Einstellungen der Kinder	9 Prozent
2	Schulerfahrungen der Eltern	30 Prozent
3	Verhalten der Lehrperson	13 Prozent
4	Merkmale der Schule	7 Prozent
5	Kompetenzen der Eltern	15 Prozent
6	geringe Bemühungen der Schule	1 Prozent
7	Desinteresse der Eltern	7 Prozent
8	praktische Kontaktthindernisse	18 Prozent

Abb. 2: Kontaktbarrieren nach Auskunft von 1086 Eltern, Lehrpersonen und Schülern (Harris und Goodall 2007).

Grundgedanken partnerschaftlicher Zusammenarbeit

- **Die Partnerschaft Schule und Elternhaus ist ein Verhältnis auf gleicher Augenhöhe, geprägt von wechselseitigem Respekt und einer akzeptierenden Haltung**
- **Es müssen die Praktiken, die Organisation der Schule geändert werden, nie die Eltern**
- **Beide Partner nehmen eine aktive Rolle ein – mit klaren Rechten und Pflichten**
- **Kinder werden in die Zusammenarbeit einbezogen**
- **Zur Zusammenarbeit gehört auch die Vernetzung mit weiteren Partnern, zum Beispiel Grosseltern, Nachbarn und lokalen Institutionen und Partnern, aber auch anderen pädagogischen Fachkräften**
- **Die Partnerschaft umfasst die Person in ihrer Gesamtheit und hat zu tun mit ihren Einstellungen und Werten, mit ihren Erkenntnissen, Emotionen und Kompetenzen oder Fähigkeiten**

Abb. 3: Grundgedanken partnerschaftlicher Zusammenarbeit.

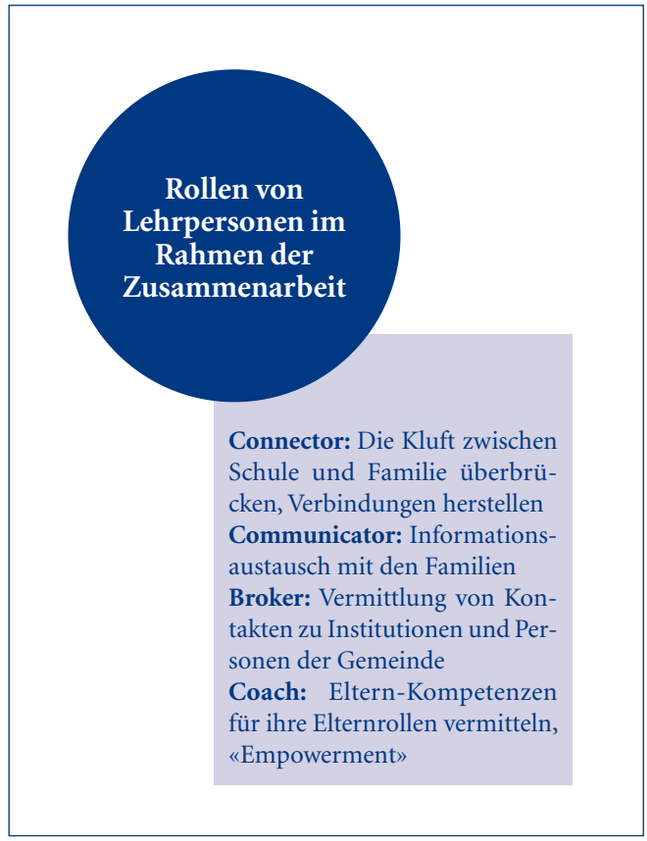


Abb. 4: Rollen von Lehrpersonen.

da hat sie mir ihr Herz ausgeschüttet. Du, die hat noch ganz andere Probleme. Sie ist mit allem völlig überfordert. Was mich wirklich erstaunt hat, ist, dass sie sich tatsächlich um Marc Sorgen macht und vieles versucht. Ich glaube, ich habe einen Draht zu ihr und könnte sie für eine Zusammenarbeit gewinnen.»

Mindestens drei verschiedene Bedeutungen des Begriffs Elternarbeit sind nach Straumann und Egger (2011a, b) denkbar:

1. Elternarbeit als **Arbeit der Eltern:** In diesem Falle ist Elternarbeit eine Art von Frondienst, welche Eltern zu leisten haben, analog zum umgangssprachlichen Gebrauch des Begriffs der Kinderarbeit. Eltern stehen in einer «Bringschuld», ihre Kinder schultauglich abzuliefern. Die Arbeit der Lehrperson besteht darin, diese Schuld einzutreiben.
2. Elternarbeit als **Arbeit an den Eltern:** Ziel der Handlung ist nicht mehr nur Bildung und Erziehung des Kindes, sondern es wird eine Verhaltensänderung der Eltern intendiert. Die Elternarbeit wird zu einer Elternpädagogisierung. Diese Haltung spiegelt sich sowohl in den «Reformvorhaben», die auf Elternbildungskurse oder Zwangsmittel wie Bussen abstellen.
3. Elternarbeit als **Arbeit mit den Eltern** an einem gemeinsamen Problem: Der Begriff ist dann berechtigt, wenn die Lehrperson die Eltern in die berufliche Tätigkeit «aufnimmt» zur gemeinsamen Bewältigung der Erziehung und Bildung der Kinder (siehe Oevermann 1996).

In den drei Aussagen der Lehrpersonen wie auch in den drei Begriffsbedeutungen fällt auf, dass Schüler, in diesem Fall Marc, nicht als selbständig handelnde Personen vorkommen. Sie sind Objekt der Bemühungen der Erwachsenen.

In den letzten zehn Jahren ist der Druck auf die Schulen gestiegen, Zusammenarbeit mit Eltern zu suchen und partnerschaftlich zu institutionalisieren: Die Demokratisierung der Gesellschaft macht nicht vor den Schulhäusern und Klassenzimmern Halt. Die Orientierung der Elternarbeit an den Normen der Mittelschicht verstärkt die Bildungsungleichheit. Chancengerechtigkeit, ein Versprechen der demokratischen Schule, kann so nicht erreicht werden. Die zunehmende Heterogenität der Lebenslagen von Schülern und Schülerinnen stellt Lehrpersonen vor neue Problemlagen und Herausforderungen, die echte Kooperation mit Eltern unerlässlich macht. Dies ist nicht ganz einfach, da die Schule historisch gesehen nicht auf Partizipation ausgelegt ist.

Unter diesen Vorzeichen ist es kein Wunder, dass die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule eher problembeladen ist und sich schwierig gestaltet; oder aber, dass es schlichtweg keine Zusammenarbeit gibt. Aus der Sicht von Lehrpersonen wird hier häufig von «schwer erreichbaren» Eltern gesprochen. Dies ist nach Sacher (2010)[2] keine homogene Gruppe (Abb. 1).

1 Abgeleitet von der sozialökologischen Theorie nach Bronfenbrenner und Lüscher 1981

2 Vgl. Vortrag von Werner Sacher «Elternarbeit mit schwererreichbaren Eltern» – Workshop Wilhelmshaven-Friesland am 19.11.2010 http://www.berufseinstieg-wilhelmshaven-friesland.de/files/sacher_schwer_erreichbare_eltern.pdf

Sacher kritisiert den Begriff der «Schwererreichbarkeit», da dieser zu pauschal, defizitorientiert und den Eltern einseitig Verantwortung und Schuld zuweisend sei. Es handelt sich um Beziehungen, in denen die Pädagogen und Eltern wechselseitig ohne Weiteres keinen Zugang finden oder suchen, also Kontaktbarrieren (Abb. 2) existieren.

Wichtigste Kontaktbarriere zwischen Eltern und Lehrpersonen sind die *schlechten Erfahrungen der Eltern in der eigenen Schulzeit, aktuelle Erfahrungen mit der Schule des Kindes sowie die Gefühle des Ausgegrenztseins.*

Ein zentrales Ergebnis bisheriger Schulstudien ist, dass das Selbstverständnis der Schulen durch eine Orientierung an sprachlich-kultureller Homogenität innerhalb der Elternschaft geprägt sei, während die tatsächlich vorhandene Heterogenität als belastender Ausnahmezustand angesehen werde.

Unter *praktischen Kontakthindernissen* ist ein Zeitmangel zum Beispiel durch Verpflichtungen am Arbeitsplatz, die Betreuung von Kleinkindern oder auch fehlende Fahrmöglichkeiten zu verstehen.

Immerhin 15 Prozent der Befragten geben an, dass sie den Kontakt meiden, weil sie den Eindruck haben, dass die *Schule zu hohe Ansprüche an ihre Kompetenzen* stelle. Sie haben das Gefühl, nicht über ausreichende Kenntnisse hinsichtlich der Unterrichtsfächer zu verfügen. Oder sie haben den Eindruck, ihrem Kind nicht ausreichend helfen zu können. Es fehlt ihnen in der Selbsteinschätzung an ausreichender Sozialkompetenz im Umgang mit Lehrkräften oder auch an Fähigkeiten wie Beherrschung der Landessprache oder des pädagogischen Fachjargons.

Noch deutlicher machen 13 Prozent der Befragten ihr Ausweichverhalten am Verhalten der Lehrpersonen fest: am *überlegenen, distanzierten, dominierenden, schuldzuweisenden, aber auch missionierenden Verhalten.* Sie deuteten das Lehrpersonenverhalten zudem als Desinteresse an der Familie.

Immerhin 7 Prozent der Befragten nennen *Merkmale der Schule* als zentrale Faktoren der Kontaktbarrieren: Zum Beispiel die *Mittelschichtsorientierung* der Lehrpersonen und der Elternarbeitskonzepte, die *Schulzentrierung* (statt Familienzentrierung) der Elternarbeit sowie die *Informationsflut,* aber auch den Mangel an relevanten Informationen, die starren Sprechzeiten oder die Verflechtung der Zuständigkeiten.

Unter *geringen Bemühungen der Schule* ist zu verstehen, dass die Eltern selten wirklich mitbestimmen können und daran zweifeln, dass ihr Engagement ernsthaft erwünscht ist. Ebenso erleben sie Einladungen zu Anlässen eher als halbherzig.

Diese Befunde sind alarmierend, denn hinter ihnen steht möglicherweise ein professioneller Habitus von Lehrpersonen, der eine Familie kaum als Partnerin, sondern eher als Bedrohung, Zumutung oder als lästig ansieht. Das gesamte pädagogische Handeln von Lehrpersonen wird von einem solchen Habitus beeinflusst. Hier ist

Epstein's Framework of Six Types of Involvement (1995)

Dimension 1: Stärkung der Erziehungskompetenz (Parenting)

Alle Familien sollen dabei unterstützt werden, für ihre Kinder auch zu Hause ein lernförderndes Klima zu schaffen.

- **Vorschläge für lernförderliche häusliche Bedingungen für jede Alters-/ Jahrgangsstufe**
- **Workshops zu Erziehungsfragen für jede Alters-/Jahrgangsstufe**
- **Elternbildungsmassnahmen (z. B. Family Literacy)**
- **Familienunterstützungsmassnahmen in den Bereichen Gesundheit, Ernährung u. a.**
- **Hausbesuche an den Übergängen in Kindergarten sowie Primar- und Sekundarstufe**
- **Nachbarschaftstreffs, um das Verständnis der Familien für die Schule und das der Schule für die Familien zu fördern**

Abb. 5: Stärkung der Erziehungskompetenz.

Epstein's Framework of Six Types of Involvement (1995)

Dimension 2: Kommunikation (Communicating)

Zwischen Schule und Elternhaus müssen geeignete Kommunikationswege gefunden werden, um über das Schulprogramm und die Lernfortschritte der Kinder im Gespräch zu bleiben.

- **Individuelle Elterngespräche mindestens einmal pro Schuljahr**
- **Angebot eines Übersetzungs- und Dolmetscherdienstes**
- **Wöchentliche oder monatliche Schülerportfolios für die Eltern zur Einsicht und Stellungnahme**
- **Zeugnisübergabe an Schüler und Eltern mit anschliessendem Gespräch zum Entwicklungsbedarf**
- **Regelmässige Kommunikation in Form von Telefonanrufen, Newsletters u. a. Transparente Informationen zum Angebot schulischer Aktivitäten**
- **Transparente Informationen zu den Richtlinien der Schule, zum Schulprogramm und Reformen**

Abb. 6: Kommunikation.

Epstein's Framework of Six Types of Involvement (1995)

Dimension 3: Ehrenamtliche Mitarbeit (Volunteering)

Die Mitarbeit der Eltern in der Schule soll gefördert werden.

- Ehrenamtliche Mitarbeit in der Schule und Klasse, um das Lehr- und Verwaltungspersonal sowie Schülerinnen und Schüler und andere Eltern zu unterstützen
- Elterncafé oder Familienzentrum für ehrenamtliche Arbeit, Elterntreffen
- Jährliche Elternbefragung, um Potenziale, Zeiten und Räumlichkeiten für ehrenamtliche Mitarbeit zu identifizieren
- Unterstützung von Sicherheitsmassnahmen an den Schulen (z. B. Eltern als Pausenaufsicht, Schülerlotsen etc.)

Abb. 7: Ehrenamtliche Mitarbeit.

Epstein's Framework of Six Types of Involvement (1995)

Dimension 4: Lernen daheim (Learning at home)

Die Eltern sollen beraten werden, wie sie ihre Kinder bei Hausaufgaben und anderen Aktivitäten und Entscheidungen unterstützen können.

- Elterninformationen zu den Bildungsstandards und Rahmenplänen für jedes Fach und jede Alters-/Jahrgangsstufe
- Elterninformationen zur Regelung der Hausaufgaben und den Möglichkeiten der häuslichen Hausaufgabenkontrolle/-hilfe
- Regelmässige Hausaufgabenpläne, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, den aktuellen Lernstoff in der Familie zu diskutieren
- Kalendarische Übersicht über Termine und Aktivitäten in der Schule – für Eltern und Schülerinnen/Schüler
- Fächerbezogene Familien integrierende Aktivitäten in der Schule.
- Lernpakete oder -aktivitäten für die Sommerferien

Abb. 8: Lernen daheim.

interessant, dass das *Desinteresse der Eltern an der Schule oder an schulbezogenem Engagement,* das immerhin noch 7 Prozent der Kontaktbarrieren ausmacht, von der Schule oft vorschnell als Desinteresse am Lernen der Kinder oder am heimbasierten Engagement interpretiert wird, obwohl die Gleichsetzung keineswegs zwingend ist.

Aus all diesen Befunden lässt sich vor allem ableiten, dass es eine *differenzierte* Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus braucht. Diese beruht auf einer differenzierten Analyse der Gruppe, gegebenenfalls ihrer Kontaktbarrieren. Wichtige Grundgedanken hierbei sind in Abb. 3 notiert.

Lueder (1993) hat vier zentrale Rollen beschrieben, die Lehrpersonen im Rahmen dieser Kooperation einnehmen: Connector, Communicator, Broker und Coach (Abb. 4).

Die US-amerikanische Erziehungswissenschaftlerin Joyce L. Epstein entwickelte 1995 ein umfassendes Modell für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen.

Epstein kommt es darauf an, dass die Kinder von ihren Lehrerinnen und Lehrern nicht nur als Schülerinnen und Schüler, sondern auch als Mitglieder einer Familie und eines ausserschulischen sozialen Umfelds gesehen und behandelt werden. Die besonderen Herausforderungen bestehen nach Epstein (1995) darin, dass alle Eltern gleichermassen angesprochen und involviert werden müssen – nicht nur diejenigen Eltern, die ohnehin regelmässig den Kontakt zur Schule und zu den Lehrkräften aufnehmen. Allen Eltern müssen Gelegenheiten eröffnet werden, die Schule über die sozialen und kulturellen Hintergründe der Familie sowie über die besonderen Fähigkeiten und Bedürfnisse ihrer Kinder in Kenntnis zu setzen. Elterngruppen mit besonderen Bedürfnissen müssen identifiziert und berücksichtigt werden.

Als erste Dimension der Zusammenarbeit benennt Epstein die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern (Abb. 5).

Für die Kommunikation und aktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus müssen vielfältige und angepasste Wege gefunden und angeboten werden (Abb. 6).

In der Dimension elterliche Mitarbeit in der Schule gilt es, alle Eltern zu erreichen und dafür zu sorgen, dass sich alle Eltern mit ihren Fähigkeiten willkommen und wertgeschätzt fühlen. Elterliches Engagement im Schulbetrieb muss auch denjenigen Eltern ermöglicht werden, die tagsüber arbeiten (Abb. 7).

Für das häusliche Lernen schlägt Epstein vor, die Eltern in die Hausaufgaben regelmässig einzubeziehen, sodass die Kinder automatisch das in der Schule Gelernte mit den Eltern diskutieren und die Eltern von ihren Kindern selbst über den aktuellen Lernstoff informiert werden (Abb. 8).

Bei der Wahl und Zusammensetzung von Elternvertretern, Elternbeiräten und anderen Elterngremien muss darauf geachtet werden, dass auch die Elternschaft in ihrer Heterogenität angemessen repräsentiert ist. Das bedeutet, dass Eltern aller kulturellen und sozioökonomischen Schichten vertreten sein sollen. Auf die vielfältigen Aufgaben müssen alle Elternvertreter entsprechend vorbereitet werden (Abb. 9).

Epstein's Framework of Six Types of Involvement (1995)

Dimension 5: Mitbestimmung (advocacy and decision making)

Eltern sollen in die Planungs- und Entscheidungsprozesse der Schule einbezogen werden. Dafür sollen Elternsprecher/-vertreter gewählt werden.

- Aktive Elternräte oder Fachausschüsse (z. B. zu Fragen des Curriculums, der Sicherheit, des Personals) zur Sicherung der Elternbeteiligung
- Unabhängige Interessenvertretungen zur Einflussnahme auf und Unterstützung von Schulentwicklungs- und Schulreformprozessen
- Stadtteilbezogene Gremien und Ausschüsse zur Förderung der Kooperation von Familien und Gemeinde
- Vernetzung aller Familien mit Eltern-Vertretern

Abb. 9: Mitbestimmung.

Epstein's Framework of Six Types of Involvement (1995)

Dimension 6: Zusammenarbeit mit der Gemeinde (Collaborating with the Community)

Ressourcen und Angebote des gesellschaftlichen Umfeldes sollen koordiniert werden, um Schulprogramme, Familienaktivitäten sowie das Lernen und die Entwicklung der Schüler zu fördern.

- Schüler- und Elterninformationen zu Gesundheits-, Kultur-, Freizeit-, sozialen Unterstützungsprogrammen und anderen Dienstleistungen im Stadtteil
- Informationen zu Massnahmen für Schülerinnen und Schüler
- Einbeziehung von Dienstleistungen durch Kooperationen mit Gemeindeämtern, Beratungsdiensten, kulturellen Organisationen, Gesundheits- und Erholungsdiensten sowie lokalen Unternehmen
- Bürgerschaftliches Engagement durch Schülerinnen und Schüler, Familien und Schulen (z. B. Recycling-, Kunst-, Musik-, Theater-Projekte)
- Engagement von ehemaligen Schülern an den Schulen

Abb. 10: Zusammenarbeit mit der Gemeinde.

Auch bei der Zusammenarbeit mit der Gemeinde und Nachbarschaft ist nach Epstein darauf zu achten, dass ausserschulische Angebote gut in das Schulprogramm integriert und für alle Familien zugänglich gemacht werden (Abb. 10). Insbesondere diese von Epstein vorgeschlagene sechste Dimension ist für die Schweiz noch «Neuland». Es kommt jedoch weniger darauf an, dass alle sechs Dimensionen von jeder Schule realisiert werden, als dass ein an die Schüler- und Elternschaft angepasstes Konzept konsequent umgesetzt und von der Lehrerschaft getragen wird. Die internationale Forschungslage weist darauf hin, dass Elternarbeit dann etwas bewirkt, wenn sie in Schule und der Familie auf den Bildungsprozess des Kindes konzentriert ist.

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

Bronfenbrenner, U./Lüscher, K. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett. **Epstein, J.** (1995). School/family/community partnerships. Phi Delta Kappan 77, S. 701–712. **Goodall, J./Harris, A.** (2007). Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter? Warwick: University of Warwick. **Griffith, J.** (1996). Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic. **Lueder, D.** (1993). With open arms: Working with hard-to-reach-parents. In: Smit, F./van Esch, W./Walberg, H. W. (Hg.). Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen. Parental involvement in Education. Nijmwegen, S. 157–165. **Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, Main: Suhrkamp, S. 70–182. **Sacher, W.** (2008). Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. **Sacher, W.** (2009). Elternarbeit schülerorientiert. Berlin: Cornelson Verlag Scriptor. **Schwaiger, M./Neumann, U.** (2010). Gutachten Regionale Bildungsgemeinschaften, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft/Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Hamburg; https://erzwiss.rrz.uni-hamburg.de/personal/neumann/neumann_/Schwaiger%20Neumann%202010.pdf, S. 91–96. **Straumann, M. & Egger J.** (2011a). Schule und Elternhaus. Eine Analyse der Sichtweisen und Praktiken von Schulleitungen mit Eltern. Manuskript. **Straumann, M. & Egger, J.** (2011b). Parent Involvement. The Practice of Principals in Lower Primary Schools in Switzerland. In: S. Castelli, L. Addimendo, M. Pieri & A. Pepe. Current Issues in Home-Community Partnership. Bologna: I Libri di Emili, p.153–174.