

Qualitätskriterien erfolgreicher Elternarbeit

Werner Sacher

Hinweise zu heutigen Standards

Der Einfluss des Elternhauses auf die schulische Leistung ist nicht hoch genug anzusetzen. Daher ist eine qualitativ gut strukturierte und organisierte Elternarbeit in der Schule unverzichtbar. Wesentliche Standards erfolgreicher Elternarbeit werden im folgenden Beitrag hergeleitet, vorgestellt und erläutert.

Das Einflusspotenzial der Familie

Die Begleituntersuchungen zu PISA 2000 zeigten, dass die literarischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern etwa doppelt so stark von Einflüssen ihrer Familie abhängen wie von Schule, Unterricht und Lehrkräften (OECD 2001, S. 356 f). Nach den umfangreichen Untersuchungen Neuschwanders werden Schülerleistungen sogar lediglich zu 10 Prozent durch die Art des Unterrichts, aber zu 30 bis 50 Prozent durch Einstellungen und Erziehungsbemühungen der Eltern erklärt (Neuschwander 2010, S. 24). Und diese Befunde sind noch nicht einmal neu: Ganz ähnliche Ergebnisse brachte die Schulforschung seit einem halben Jahrhundert immer wieder hervor.

Zudem wissen wir seit den Untersuchungen Urie Bronfenbrenners zum Headstart-Programm in den USA der 1980er-Jahre, dass auch bestorganisierte pädagogische Einrichtungen nicht in der Lage sind, den Part der Familie mit zu übernehmen. Auch die neuere Forschung über Kitas und Ganztagschulen zeigt wieder, dass diese nur gemeinsam mit den Familien ungünstige Umweltbedingungen von Kindern und Jugendlichen kompensieren können. Die Kooperation mit den Eltern (traditionell ausgedrückt »Elternarbeit«) ist also unverzichtbar, wenn die Schule optimale Fördereffekte erzielen will.

Dazu muss Elternarbeit allerdings einigen Qualitätskriterien genügen, die wir in der Folge in Anlehnung an die Standards darstellen, welche die US-ameri-

kanische National Parent Teacher Association 1997 auf der Grundlage internationaler Forschung entwickeln und 2008/2009 noch einmal überarbeiten ließ (PTA 1997; PTA 2008; PTA 2009).

Soweit in den folgenden Ausführungen nicht ausdrücklich andere Quellen angeführt sind, sind referierte Forschungsergebnisse der bayerischen Repräsentativbefragung zur Elternarbeit im Jahre 2004 und der Begleituntersuchung zu dem anschließenden Modellprojekt der Jahre 2006/2007 entnommen (vgl. Sacher 2004; Sacher 2005; Sacher 2007).

Standards heutiger Elternarbeit

Willkommenskultur

Erfolgreiche Elternarbeit vermittelt allen Eltern das Gefühl, dass sie und ihre Kinder an der Schule willkommen sind und dass auch Eltern nicht-deutscher Herkunftskulturen und sogenannte »bildungsferne« Eltern Teil einer Schulgemeinschaft sind, die von wechselseitigem Respekt geprägt ist und niemanden ausgrenzt.

Dazu trägt eine übersichtliche und ansprechende Gestaltung des Schulgeländes, des Empfangs- und Wartebereichs, eines Elternsprechzimmers und



Zusammenarbeit – Elternhaus und Schule auf Augenhöhe

die freundliche Begrüßung und bereitwillige Information durch das Schulpersonal ebenso bei wie die Berücksichtigung unterschiedlicher Strukturen und Einkommensverhältnisse der Familien, unterschiedlicher Schichten und Ethnien und die Respektierung kultureller und religiöser Traditionen.

Für Vollzeit arbeitende Eltern sollten auch außerhalb ihrer Kernarbeitszeit liegende Gesprächstermine angeboten werden. Müttern, die Kleinkinder zu betreuen haben, kann man die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen durch die Organisation einer zeitgleichen Betreuung ermöglichen. Empfehlungen zur Unterstützung der häuslichen Lernarbeit der Kinder müssen auch für Eltern ohne höhere Bildungsabschlüsse praktikabel sein. Kostenpflichtige Veranstaltungen und Angebote der Schule (z. B. Skikurse, Klassenfahrten und Exkursionen) dürfen nicht die Möglichkeiten einkommensschwacher Familien übersteigen. All dies kann bei einzelnen Eltern oder ganzen Gruppen den Eindruck vermeiden helfen, sie und ihre Kinder seien an der Schule nicht wirklich willkommen.

Für eine Willkommenskultur zu sorgen, ist eine Gemeinschaftsaufgabe der Schulleitung, des Lehrerkollegiums, der Elternvertreter und der gesamten Elternschaft. Die Elternschaft einer Schule ist in der Regel zunächst einmal eine soziale Zufallsmischung, die zudem auch häufig noch aus lauter Einzelkämpfern besteht. Daraus eine Gemeinschaft zu formen, in der gegenseitige Unterstützung und Information selbstverständlich sind, stellt eine zentrale, leider aber oft vernachlässigte Aufgabe der Elternarbeit dar.

Intensive und regelmäßige Kommunikation

Erfolgreich ist Elternarbeit dann, wenn Eltern und Lehrkräfte regelmäßig und auf vielfältigen Wegen Informationen über die schulische und häusliche Situation der Kinder und über ihre Entwicklung austauschen.

Lediglich die vorgeschriebenen Sprechstunden, Elternabende und Eltern-

sprechstage abzuhalten und Rundschreiben zu versenden, wird in der Regel nicht genügen. Informeller Informationsaustausch durch individuelle Briefe, Anrufe, E-Mails, SMS und Gespräche bei zufälligen Begegnungen, wie ihn leider nur eine Minderheit der Lehrkräfte praktiziert, ist mindestens ebenso wichtig und oft sogar effektiver, weil er meistens zeitnäher zu konkreten Anlässen und mehr auf gleicher Augenhöhe stattfindet.

Lehrkräfte dürfen sich auch nicht darauf beschränken, Eltern regelmäßig und differenziert über die Leistungen und das Verhalten ihrer Kinder im Unterricht zu informieren. Zu einem wirklich bidirektionalen Informationsaustausch gehört auch, dass sie von den Eltern Informationen über den familiären Hintergrund, den sozialen Umgang und das außerschulische Verhalten der Kinder erbitten und dass Eltern bereit sind, solche Informationen zu geben.

Keinesfalls darf erst dann Kontakt aufgenommen werden, wenn Kinder Probleme in der Schule haben oder bereiten. Es ist nämlich nahezu unmöglich, einander in Situationen noch unvoreingenommen kennenzulernen und Vertrauen aufzubauen, in denen schon Probleme zu bewältigen und womöglich Konflikte zu lösen sind. Kontakte sollten vielmehr auch aus erfreulichen und ganz alltäglichen Anlässen aufgenommen werden, und Eltern-Lehrer-Gespräche sollten die Form regelmäßiger Arbeitsbesprechungen haben.

Fürsprecher für jedes Kind

Elternarbeit ist erfolgreich, wenn sie Eltern dazu befähigt und darin bestärkt, Fürsprecher ihrer eigenen und anderer Kinder zu sein, d. h. dafür zu sorgen, dass sie eine gerechte Behandlung, Zugang zu optimalen Lernangeboten und eine ihren Fähigkeiten entsprechende individuelle Förderung erhalten.

Besonders Eltern aus nichtdeutschen Herkunftskulturen und »bildungsfernen« Schichten brauchen Hilfestellungen, um das deutsche Schulsystem zu verstehen und für ihre Kinder bestmöglich zu nutzen. Darüber hinaus sollten Eltern Gelegenheit haben, sich rechtli-

che Grundlagenkenntnisse, effektive Gesprächstechniken und Konfliktlösungsstrategien anzueignen, damit sie Lehrkräften, Schulverwaltungsbeamten und Politikern als kompetente und beherrzte Vertreter der Interessen ihres Kindes begegnen können. Wenn einzelne Eltern nicht in der Lage sind, die Interessen ihrer Kinder angemessen zu vertreten, und wenn sie auch nicht dazu befähigt werden können, sollten andere Erwachsene für die Übernahme dieser Rolle gewonnen werden. Manche Schulen arbeiten in diesem Sinne erfolgreich mit Aktiveltern, Bildungslotsen, Bildungspaten, Berufswahlhelfern und Berufseinstiegsbegleitern zusammen.

Machtteilung

Erfolgreiche Elternarbeit bezieht Eltern auf angemessene Weise in schulische Entscheidungen über ihre Kinder ein und behandelt sie möglichst als gleichberechtigte Partner.

Die in den gesetzlichen Grundlagen verankerte »Elternmitbestimmung« und »Elternmitwirkung« umgeht leider den Begriff der Partnerschaft und sie macht auch nicht die international gebräuchliche Unterscheidung von kollektiver und individueller Elternmitbestimmung. Danach ist *kollektive Mitbestimmung* die durch gewählte Elternvertreter und Elterngremien ausgeübte Mitbestimmung und *individuelle Mitbestimmung* bezeichnet die Mitbestimmungsmöglichkeiten aller Eltern, die ein Kind an der Schule haben.

Die kollektiven Mitbestimmungsrechte gehen in Deutschland vergleichsweise weit (Mevissen 2001, S. 280 ff.). Die individuellen Mitbestimmungsmöglichkeiten für mandatslose Eltern hingegen beschränken sich auf die Schulwahl für die Kinder, das Recht auf Auskunft über deren Lernfortschritte und auf Informationen über die Schulorganisation, über Aufnahme- und Übertrittsverfahren und Lehrpläne sowie das Recht, Elternvertreterinnen und Elternvertreter zu wählen. So verwundert es nicht, dass bei einer Infratest-Befragung kaum die Hälfte (47 Prozent) der Eltern zufrieden mit ihrer Mitwirkung in Schulangelegenheiten war (Infratest Sozialforschung 2003, S. 47).

Selbst Möglichkeiten individueller Mitbestimmung, die sich völlig innerhalb des geltenden Rechtsrahmens bewegen, werden Eltern kaum gewährt: Nur zehn Prozent der Eltern von Sekundarschülern werden von Lehrkräften mindestens gelegentlich um mündliche oder schriftliche Rückmeldungen gebeten. Wenige Lehrkräfte sind bereit, Eltern an der Gestaltung ihres Unterrichts zu beteiligen. Auch wohlmeinende und sinnvolle Vorschläge werden leicht als unqualifiziertes »Hineinreden« abgetan. Fast 60 Prozent der Lehrkräfte wollen nicht, dass die Eltern ihnen Verbesserungsvorschläge machen und fast ein Drittel beachtet Vorschläge der Eltern nicht.

Fatalerweise sind aber gerade die individuellen Mitwirkungsrechte der Eltern ausschlaggebend für den Schulerfolg ihrer Kinder, während die kollektiven Mitwirkungsrechte dafür vergleichsweise bedeutungslos sind (vgl. Krumm 1996, S. 271; Schwaiger/Neumann 2010, S. 129; Cotton/Wikelund 2000).

Um die pädagogische Effektivität der kollektiven Mitbestimmung von Eltern zu steigern, müssten einige gravierende Mängel beseitigt werden, die sie bisher aufweist:

- ▶ Elternvertreter haben oft nur wenig Kontakt zu den Eltern, deren Interessen sie eigentlich vertreten sollten.
- ▶ Elternvertretungen sind häufig nicht repräsentativ für die Gesamt-Elternschaft. Vor allem »bildungsferne« Eltern und Eltern aus nichtdeutschen Herkunftskulturen sind zu selten in Elterngremien vertreten.
- ▶ Anders als in Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, in den Niederlanden und in Großbritannien (Eurydice 1997, S. 9) bieten nach einer aktuellen Internetrecherche in acht der sechzehn deutschen Bundesländer die öffentlichen Hände keine Fortbildung für Elternvertreter in Teamentwicklung, Personalführung, Gesprächs- und Moderationstechniken sowie in Fragen des Schulrechts an und stellen auch keine Mittel dafür zur Verfügung.

Zusammenarbeit mit Gemeinde und Region

Elternarbeit ist dann erfolgreich, wenn Elternvertreter und Lehrkräfte

mit lokalen und regionalen Einrichtungen und Persönlichkeiten zusammenarbeiten, um komplexe Probleme der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien ganzheitlich angehen zu können.

Immer mehr Familien haben kumulierte Probleme – ökonomische Notlagen, geringes Bildungsniveau, gescheiterte Partnerbeziehungen, psychosoziale Folgeschäden, Drogenkonsum, Gewaltprobleme. Schulische Probleme der Kinder haben für solche Familien oft nur nachrangige Bedeutung und sind in der Regel nicht für sich alleine zu lösen. Vielmehr müssen solche komplexen Problemlagen in Netzwerkarbeit ganzheitlich angegangen werden, d.h. in Kooperation mit Psychologen, Kinderärzten, Jugendpsychiatern, Erziehungsberatungsstellen, Stadtteilmüttern, Jugend- und Sozialämtern, Wohlfahrtsverbänden, Arbeitsagenturen, Betrieben, Wirtschaftsverbänden, kirchlichen Gemeinschaften, Kulturvereinen, Justiz- und Polizeidienststellen, Vereinen, Jugendgruppen usw.

Nach einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts kooperieren zwar die meisten Schulen mit Sportvereinen, Kirchen und Glaubensgemeinschaften, kulturellen Einrichtungen, Feuerwehr, Polizei, lokalen und regionalen Behörden, Betrieben, Arbeitsagenturen, Jugendzentren und Jugendclubs. Aber zwei Fünftel arbeiten nicht mit Schulpsychologen, Sozialarbeitern, Horten, Förderzentren, Erziehungsberatungsstellen, Mediationsstellen oder Schulstationen und anderen schulunterstützenden Diensten zusammen oder allenfalls mit einem einzigen dieser Partner (Behr-Heintze/Lipski 2005, S. 16 f.).

Bildungs- und Erziehungskooperation

Erfolgreiche Elternarbeit ist aktivierende Elternarbeit. In ihr werden Eltern von der Schule nicht nur als Informationsempfänger und weisungsgebundene Zuarbeiter gesehen, sondern als Partner auf Augenhöhe, die eigenverantwortliche Handlungsanteile übernehmen.

Prinzipiell kann Kooperation von Eltern und Lehrkräften in der Schule oder in den Familien stattfinden. Kooperation in der Schule gibt es zwar bei der Organisation von Schulfesten, Aufführungen, Exkursionen usw., aber weitaus seltener in größerer Nähe zum »Kerngeschäft« des Unterrichts. Dabei können Eltern auch dort wertvolle Unterstützung leisten, z. B. indem sie zu einzelnen Unterrichtsthemen etwas beitragen, die in ihre Fachkompetenz fallen, indem sie Förder-, Nachhilfe- oder Hausaufgabengruppen in der Schule betreuen, in Projekten und Arbeitsgemeinschaften mitarbeiten und Gruppen im binnendifferenzierten Unterricht übernehmen.

Die neueren Meta-Analysen von Hill & Tyson (2009) und Jeynes (2011), aber auch zahlreiche ältere Untersuchungen zeigten jedoch, dass die Unterstützung der Eltern für die Schule und Bildung ihrer Kinder, die sie zuhause leisten (ihr sogenanntes *heimbasiertes Engagement*), weitaus wichtiger und effektiver ist als ihre Hilfeleistungen in der Schule, der Besuch von Sprechstunden und Sprechtagen, ihre Präsenz bei schulischen Veranstaltungen und ihre Mitwirkung in Elterngremien (ihr sogenanntes *schulbasiertes Engagement*).

Das Hauptgewicht der Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und Lehrkräften sollte somit auf dem heimbasierten Engagement der Eltern liegen.

Schulbasiertes Engagement der Eltern wirkt sich zwar günstig auf Noten aus, nicht aber auf Ergebnisse standardisierter Leistungstests. D.h. es verstärkt im Grunde nur das Wohlwollen der Lehrkräfte, ohne dass es zu einer wirklichen Leistungssteigerung kommt. Zudem sind die ohnehin bescheidenen Effekte schulbasierten Engagements letztlich größtenteils solche der Schichtzugehörigkeit und der Familienstruktur (Jeynes 2011, S. 135, 138 ff.).

Daraus folgt nun aber nicht, dass schulische Elternarbeit schulbasiertes Elternengagement vernachlässigen darf. Doch sollte man sich nicht damit begnügen, die Kontakte und die Kommunikation mit dem Elternhaus zu optimieren, sondern sie immer auf das übergeordnete Ziel der Anregung und Unterstützung des heimbasierten Elternengagements ausrichten.

Ein günstiges heimbasiertes Elternengagement zeichnet sich nach Hill & Tyson (2009) und Jeynes (2011) aus durch

- ▶ hohe und zuversichtliche, aber realistische *Leistungserwartungen* gegenüber dem Kind,
- ▶ eine *autoritative Erziehung* im Verständnis Baumrinds (1991) die
 - dem Kind Liebe und Geborgenheit vermittelt,
 - die Mitte einhält zwischen autoritärer Kontrolle und Lenkung einerseits und bloßem Gewährenlassen andererseits, indem sie zwar Regeln und Strukturen vorgibt, sie aber möglichst auch begründet und mit dem Kind diskutiert,
- ▶ *kognitive Anregungen* durch Diskutieren und Kommunizieren mit dem Kind, eine günstige und stimulierende häusliche Lernumgebung, den Besuch kultureller Einrichtungen und Veranstaltungen sowie – im Grundschulalter – durch gemeinsames Lesen mit dem Kind.

Ein solches heimbasiertes Elternengagement ist auch von »bildungsfernen« Eltern und von Eltern aus nichtdeutschen Herkunftskulturen zu leisten und demzufolge einfordern. Unmittelbare Unterstützung der Kinder bei ihren schulischen Lernaufgaben und bei Hausaufgaben ist nicht nötig und oft auch gar nicht förderlich.

Viele Eltern benötigen Unterstützung und Beratung, um ihr heimbasiertes Engagement günstig zu gestalten. Entsprechende Elternbildungsmaßnahmen und Elterntrainings wird die Schule allerdings nur in der Vernetzung mit lokalen und regionalen Partnern anbieten können. Doch sollte auch jede Lehrkraft bereit und kompetent sein, mit Eltern über eine Vielzahl pädagogischer Fragen zu sprechen und nicht nur über die Lernerfolge und das schulische Verhalten ihrer Kinder. Viele Eltern erwarten heute, dass Lehrkräfte pädagogische Experten in einem weiteren Sinne sind und nicht nur Fachleute für Unterricht.

Gestaltungsspielräume der Elternarbeit

Die Erfolgsaussichten von Elternarbeit sind – entgegen einer verbreiteten Meinung – keineswegs vorbestimmt durch die Organisationsmerkmale einer Schule (durch Schulart und Schulgröße, Alter,

Geschlecht und Teil- oder Vollzeittätigkeit der Lehrkräfte, durch Klassenstärken, die Ausdifferenzierung des Fachlehrersystems und öffentliche oder private Schulträgerschaft) und durch die Zusammensetzung der Eltern- und Schülerklientel (Bildungsniveaus, Sozialschichten und Herkunftskulturen, Alter und Geschlecht der Kinder).

Eine Analyse der Daten unserer Repräsentativuntersuchung ergibt vielmehr, dass der Erfolg von Elternarbeit nur geringfügig von Organisationsmerkmalen der Schule abhängt, stärker allerdings von der Zusammensetzung der Eltern- und Schülerklientel, am stärksten aber von den ergriffenen Maßnahmen zur Gestaltung der Elternarbeit (Sacher 2006). Demnach kann auch unter ungünstigen Bedingungen effektive Elternarbeit betrieben werden.

Literatur

- Allen, S./Daly, K.: The Effects of Father Involvement. University of Guelph 2007
- Baumrind, D.: Parenting styles and adolescent development. In: Brooks-Gunn, J. u. a. (Eds.): The encyclopedia of adolescence. New York 1991, S. 746–758
- Behr-Heintze, A./Lipski, J.: Schulkooperationen. Schwabach 2005
- Bundesagentur für Arbeit: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog für Ausbildungsreife. Nürnberg 2006
- Cotton, K./Wikelund, K. R.: Parent Involvement in Education. In: The Schooling Practices That Matter Most. 2000
- Eurydice: Elternmitwirkung in den Bildungssystemen der Europäischen Union. Brüssel 1997
- Hill, N. E./Tyson, D. F.: Parental Involvement in Middle School. In: Developmental Psychology, 3/2009, S. 740–763
- Infratest Sozialforschung: Schule aus der Sicht von Eltern. 2003
- Jeynes, W. H.: Parental Involvement and Academic Success. New York/London 2011
- Krumm, V.: Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hrsg.): Schulqualität. Innsbruck 1996, S. 256–290
- Mevissen, C.: Kampf um schulische Mitbestimmung. Frankfurt 2001
- Neuenschwander, M. P.: Ist die Schule wirkungslos? Nein, aber es geht nicht ohne Eltern. In: Bildung Schweiz 1/2010, S. 24–25
- OECD: Lernen für das Leben. Paris 2001
- OECD: PISA 2009 Results. Paris 2010
- PTA: National Standards for Parent/Family Involvement Programs. Chicago 1997

PTA: National Standards for Family-School Partnerships Assessment Guide. Chicago 2008

PTA: PTA National Standards for Family-School Partnerships: An Implementation Guide. 2009

Sacher, W.: Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Nürnberg 2004

Sacher, W.: Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Nürnberg 2005

Sacher, W.: Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses. In: Bildung und Erziehung 59, 3/2006, S. 302–322

Sacher, W.: Bericht der Begleituntersuchung zum Projekt »Vertrauen in Partnerschaft«. Nürnberg 2007 (unveröffentlichtes Typoskript)

Sacher, W.: Elternarbeit. Bad Heilbrunn 2008

Schwaiger, M./Neumann, U.: Regionale Bildungsgemeinschaften. Hamburg 2010

Sacher, W.: Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit. Nürnberg 2008b

Sacher, W.: Elternarbeit schülerorientiert. Berlin 2009

Sacher, W.: Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In: Projektträger im DLR e. V.: Eltern, Schule und Berufsorientierung. Bielefeld 2011, S. 9–22

Schoppe-Sullivan, S. J. u. a.: Unidimensional versus multidimensional perspectives on father involvement. In: Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice, 2/2004, S. 147–164

Prof. Dr. Werner Sacher
em. Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik
an der Friedrich-Alexander Universität
Erlangen-Nürnberg
Angerstraße 15
92318 Neumarkt i. d. Opf.