

Manuela Ulrich (Dozentin / Hrsg.)

Die Rolle der Eltern im Schulkontext und ihre Kommunikation mit den Lehrpersonen

Lehramtsstudierende erforschen die Bedeutung ihres kooperativen Denkens und Handelns



Fachbereich Geschichte, Soziologie, Sportwissenschaft und Empirische Bildungsforschung

Fachgruppe Empirische Bildungsforschung

Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft

www.bildungsforschung.uni-konstanz.de

Manuela Ulrich (Dozentin / Hrsg.)

Die Rolle der Eltern im Schulkontext und ihre Kommunikation mit den Lehrpersonen

Lehramtsstudierende erforschen die Bedeutung ihres kooperativen Denkens und Handelns

Mit Beiträgen von

Alison Kusche,

Laura Gebauer und Marc Leiber,

Hermine Minasyan und Rebacca Engesser,

Giulia Donazzi und Nicolo Ippolito,

Tabea Gruber und Paula Mutter

Impressum

Copyright: Januar 2023 bei der Herausgeberin, alle Rechte vorbehalten

Herausgeberin: Manuela Ulrich, Kontakt: manuela.ulrich@uni-konstanz.de

Layout: Herausgeberin und Kommunikations-, Informations-, Medienzentrum (KIM) der Universität Konstanz

Lizenzfreie Bildquelle: pixabay

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Manuela Ulrich.....4

Problemgespräche in der Eltern-Schul-Kooperation: Erfahrungen und
Wunschvorstellungen von Lehrpersonen

Alison Kusche.....8

Normative Denkmuster von Lehrpersonen gegenüber Eltern: alles eine Frage der
Kommunikation?

Laura Gebauer und Marc Leiber.....21

Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Eltern in der schulischen Kooperation: zwei
Perspektiven auf ein Kind

Hermine Minasyan und Rebacca Engesser.....32

Retrospektiven von Eltern auf ihr Unterstützungsverhalten bei den Schulaufgaben ihrer
Kinder

Giulia Donazzi und Nicolo Ippolito.....41

Eltern-Schul-Kommunikation im Grundschul- und Sekundarschulbereich aus
Elternperspektive

Tabea Gruber und Paula Mutter.....53

Vorwort

Manuela Ulrich

Im Kindes- und Jugendalter sind Familien und Schulen die zentralen Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Sie unterliegen als Einzelsysteme ebenso wie in ihrem Verhältnis zueinander dem sozialstrukturellen Wandel und sind gemeinsam für die Entwicklung der Heranwachsenden verantwortlich. So ist die Notwendigkeit kooperativen Denkens und Handelns von Eltern und Lehrpersonen unstrittig. Zudem ist die Auffassung einer geteilten Zuständigkeit nicht neu, sondern seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland gesetzlich verankert. Angesichts der zunehmenden Komplexität in unserer Gesellschaft sowie der anhaltenden engen Kopplung der Schulleistungen der Schüler*innen mit der sozialen Herkunft wird die Relevanz von *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* zwischen Eltern und Lehrpersonen betont. Aufgrund seines idealtypischen, normativen Charakters steht der Partnerschaftsbegriff jedoch in der Kritik. Einerseits ist die familiäre Bildungsbedeutsamkeit klar, andererseits sind Lehrpersonen die Expert*innen für die Schulbildung, sodass das Verhältnis oft hierarchisch geprägt ist.

Grundsätzlich gilt es in wechselseitiger Anpassung zwischen Familie und Schule längerfristige Kooperationsstrukturen zu etablieren, um die Schüler*innen individuell und effektiv zu unterstützen. Die *qualitätsvolle Kommunikation* zwischen Eltern und Lehrpersonen stellt dabei ein Kernelement dar. Sie dient zur Absprache von Zuständigkeiten und Zielen, zur Informationsvermittlung, zur Konfliktbewältigung sowie zur Beratung, wobei die Schüler*innen altersangemessen einzubinden sind. Aufgrund bestehender Unsicherheiten von Eltern in Erziehungs- und Bildungsfragen sind eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lehrpersonen sowie niedrigschwellige Kontaktangebote durch die Schule unerlässlich. Derzeit ist der Erwerb professioneller Kommunikations- und Beratungskompetenzen innerhalb der allgemeinen Lehramtsstudiengänge allerdings nicht abgesichert. Ebenso ist nicht von einem flächendeckenden Angebot kooperationsbezogener Seminare in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auszugehen, um die notwendigen Handlungskompetenzen und eine offene reflektierte Haltung zu festigen. Zudem fehlt es an formal geregelten Zeiten für eine individuell gestaltete Eltern-Lehrpersonen-Kommunikation, sodass der Kooperationsauftrag für die Lehrpersonen im Schulalltag als zweitrangig und eher belastend erscheint.

Vor diesem Hintergrund habe ich für das Fach Bildungswissenschaften im gymnasialen Lehramtsstudiengang an der Universität Konstanz das *Seminar „Partnerschaften zwischen Familie und Schule“* konzipiert und dieses erstmals im Sommersemester 2021 durchgeführt. Zwischen Praxissemester, fachdidaktischer Professionalisierung und Planung der Abschlussarbeit haben Studierende des Masterstudiengangs dieses Angebot wahrgenommen und sich in wöchentlichen Seminartreffen differenziert mit der Bedeutung ihres kooperativen Denkens und Handelns auseinandergesetzt. Dieses Seminar bietet eine Orientierung, welche Rollen Eltern und Lehrpersonen in der schulischen Kooperation einnehmen, welche professionellen Voraussetzungen (angehende) Lehrpersonen mitbringen müssen und welche Herausforderungen es zu bewältigen gilt. Zu Beginn wurden system- und milieutheoretische Ansätze, pädagogisch-psychologische Forschungsmodelle und empirische Befunde vorgestellt. Des Weiteren betrachteten wir (inter-)nationale Handreichungen im Vergleich und reflektierten die Qualitätskriterien in Bezug auf die schulisch-praktische Umsetzung.

Im Anschluss an den literaturbasierten Seminareinstieg, folgte ein übungsorientierter Teil. Hier griffen wir konkrete Kommunikationsanlässe wie Elternabende und Einzelgespräche auf und besprachen Aspekte der Vorbereitung und Strukturierung. Mithilfe von Rollenspielen in Kleingruppen übten sich die Studierenden in der strukturierten Durchführung von Elterngesprächen sowie in der Anwendung kommunikationsbezogener *Tools* (z. B. aktives Zuhören, offenes Fragen) in Anlehnung an den systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatz. In den Reflexionsphasen sprachen die Studierenden zunehmend über die Bedeutung einer offenen Haltung sowie über den Nutzen einzelner Strukturmerkmale und *Tools* bei der Gesprächsführung. Zudem nahmen sie die schulische Elternberatung als Netzwerkaufgabe wahr und verstanden die Relevanz der multiprofessionellen Kooperation mit außerschulischen Institutionen.

Im letzten Seminarteil, der zur Vorbereitung auf den schriftlichen Leistungsnachweis diente, schlug ich einen Bogen zur professionellen Kommunikation in der qualitativen Interviewforschung. Damit eröffnete sich ein anderer Rahmen zur Übung einer offenen und gleichzeitig strukturierten sowie reflektierten Kommunikationsweise. Zudem beabsichtigte ich durch den Leistungsnachweis, die forschende und kritisch-reflektierende Grundhaltung der Studierenden zu fördern. In den gemeinsamen Seminartreffen besprachen wir zentrale Elemente und ausgewählte Methoden qualitativer

Forschung, um die Durchführung sowie Auswertung kurzer Interviews vorzubereiten. In Anlehnung an das persönliche Forschungsinteresse legten die Studierenden ihre Zielgruppe fest und entwickelten eine konkrete kleine Forschungsfrage, bevor sie als Einzelperson oder im Zweierteam ihr Projekt umsetzten. Durch die Forschung im Feld sah ich das Potenzial, dass sich die Studierenden ihrer eigenen Normalitätserwartungen sowie möglicher Vorbehalte gegenüber Eltern in der schulischen Kooperation bewusst werden und die Notwendigkeit ständiger Selbstreflexion erkannten.

In Anlehnung an die spannenden und wertvollen Leistungsnachweise ist die Idee entstanden, einen Sammelband zu gestalten. Dieser umfasst fünf Projekte aus den Sommersemestern 2021 und 2022 von denjenigen Studierenden, die eine (sehr) gute Note erhalten hatten und bereit waren, ihren Beitrag im Rahmen eines *Review-Prozesses* zu überarbeiten. In der Funktion als Herausgeberin und als Hauptverantwortliche für die wissenschaftliche Qualität des Sammelbandes übernahm ich den ersten Korrekturschritt. Anschließend nahmen die Autor*innen die Korrekturvorschläge an oder wir tauschten uns über die Bearbeitung aus. Nach diesem Austausch begutachteten die Autor*innen ihre überarbeiteten Beiträge nochmals untereinander. Damit sicherten wir gemeinsam die Qualität unseres Sammelbandes für diese Veröffentlichung. Wenngleich im Lehramtsstudium nur wenige forschungsmethodische Seminare verankert sind und die Autor*innen unterschiedliche Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten mitbrachten, geben diese explorativen qualitativen Forschungsarbeiten – davon bin ich überzeugt – wertvolle Einblicke in das kooperative Denken und Handeln von Eltern und Lehrpersonen an unterschiedlichen Schulformen. Sie können somit als Inspiration für weitere wissenschaftliche Arbeiten, für Theoriebildungen ebenso wie zur Reflexion schulischer Praxis dienen.

Alison Kusche untersuchte im Rahmen ihrer Forschungsarbeit die Perspektive von Lehrpersonen auf „Problemgespräche in der Eltern-Schul-Kooperation“. Dabei arbeitete sie konkrete Erfahrungen, Wunschvorstellungen und Handlungsstrategien erfahrener Lehrpersonen in Bezug auf ihre Kommunikation mit den Eltern ihrer Schüler*innen differenziert heraus. *Laura Gebauer* und *Marc Leiber* untersuchten „normative Denkmuster“ von Lehrpersonen gegenüber bestimmten Elterngruppen und der von ihnen wahrgenommenen elterlichen Kooperationsbereitschaft. Sie befragten Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen zu ihrem Kooperationsverständnis, zu ihren Erwartungen an die Rolle der Eltern und zum Einfluss von familiensystemischen Kontextmerkmalen.

Hermine Minasyan führte eine multiperspektivistische Studie durch und fokussierte auf Familien mit einem von ADS (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom ohne Hyperaktivität) betroffenen Kind. Sie befragte Elternteile und die dazugehörigen Lehrpersonen zu ihren kinds- und kooperationsbezogenen Wahrnehmungen und Verhaltensweisen. Bei der Erstellung dieses schriftlichen Beitrags unterstützte *Rebecca Engesser* die Literaturrecherche und Reflexion im Diskussionsteil. *Giulia Donazzi* und *Nicolo Ippolito* nahmen in ihrer Forschungsarbeit die Elternperspektive in den Blick und befragten Mütter, deren Kinder die Schullaufbahn gerade abgeschlossen hatten, retrospektiv zu ihrem „Unterstützungsverhalten bei den Schulaufgaben“. *Tabea Gruber* und *Paula Mutter* untersuchten ebenfalls die elterliche Perspektive und stellten einen Vergleich zwischen der „Kooperation im Grund- und Sekundarschulbereich“ an. Dabei arbeiteten sie die allgemeinen Erfahrungen der befragten Mütter und deren kommunikationsbezogenen Wahrnehmungen sowie deren Erwartungen an die Lehrpersonen heraus.

Ich bedanke mich herzlich bei allen Autor*innen. Eure innovativen Gedanken, eure Motivation, Kooperationsbereitschaft sowie euer Durchhaltevermögen haben diesen Sammelband möglich gemacht! Zudem bedanke ich mich – auch im Namen der Autor*innen – bei allen Eltern und Lehrpersonen, die an den Interviews teilgenommen haben. Sie gaben uns damit vielseitige und interessante Einblicke in ihre kooperativen Denk- und Handlungsweisen. Abschließend möchte ich mich beim *KOPS*-Team und beim *Team Open Science* von der Universität Konstanz für die freundliche Unterstützung bei dieser online-Veröffentlichung bedanken.

Manuela Ulrich

(Konstanz im Januar 2023)

Problemgespräche in der Eltern-Schul-Kooperation: Erfahrungen und Wunschvorstellungen von Lehrpersonen

Alison Kusche

Familie und Schule gehören zu den zentralen Bildungsorten im Kindes- und Jugendalter (Busse & Helsper, 2004). Zu familien- und schulsystemischen Überschneidungen kommt es beispielsweise durch die Hausaufgaben und in Kontakten zwischen Eltern und Lehrpersonen an Elternabenden oder in Elterngesprächen. Zuletzt gab es durch den Corona-bedingten Distanzunterricht eine Situation mit besonders großer Überschneidung, durch die allen Akteur*innen bewusst geworden ist, wie wichtig die persönliche Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen ist.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 15. Oktober 2020 wird explizit auf die Notwendigkeit des Mitwirkens von Erziehungsberechtigten (im Folgenden Eltern) im Kontext schulischer Bildungsprozesse hingewiesen. Dabei kommt den Lehrpersonen eine wichtige Rolle zu, da sie bedarfsorientierte Partizipationsmöglichkeiten und Informationsangebote gestalten müssen, die alle Eltern ansprechen. Ein gewichtiger Grund für den KMK-Beschluss liegt in den PISA-Begleituntersuchungen; hier zeigte sich für Deutschland bereits seit der ersten Erhebung ein starker Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischem Hintergrund (BMBF, 2019). Damit sind die Rolle der Eltern sowie die Bedeutung der Eltern-Schul-Kooperation in den Fokus der Bildungsforschung gerückt, wenngleich bereits vorher unstrittig war, dass die Familie einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Schulbildung hat. Die *National Parent Teacher Association* (National PTA, 2000) zeigte beispielsweise, dass Schüler*innen aus Familien mit einer anregenden häuslichen Lernumgebung, in der Eltern sich bei den schulischen Bildungsprozessen ihrer Kinder einbrachten, bessere schulische Leistungen erzielten; der Befund zeigte sich unabhängig vom sozioökonomischen Familienhintergrund.

An der Schnittstelle zwischen dem Familien- und dem Schulsystem stellen Lehrpersonen eine wichtige Kontakt- bzw. Bezugsperson dar. Sie verbringen nicht nur am meisten Zeit mit den Schüler*innen, sondern übernehmen auch den größten Teil der Elternarbeit, indem sie in Form von Elternbriefen, Elternabenden, Elternsprechtagen und weiteren Einladungen mit ihnen in Kontakt treten. Gelingende Kommunikationsprozesse zwischen Eltern und Lehrpersonen gelten als Basis für lernförderliche *Bildungs- und*

Erziehungspartnerschaften zwischen Familie und Schule. Stange (2012, S. 15) definierte diese Partnerschaft folgendermaßen:

Im Rahmen von echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften arbeiten Eltern [...] mit [...] Lehrkräften zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder.

Zur Beschreibung von individuellen, familien- und schulsystemischen sowie kooperationspezifischen Voraussetzungen für gelingende Kooperationsbeziehungen und deren Auswirkungen auf den Bildungserfolg von Schüler*innen liegen verschiedene Theorien vor, worauf im Folgenden exemplarisch eingegangen wird (vgl. Rubach & Lazarides, 2020). Das *Modell der überlappenden Sphären* (übersetzt, Epstein, 1987) beschreibt, dass die Einstellung der einzelnen Kooperationsakteure, das Alter der Schüler*innen und zeitliche Gegebenheiten, wie gesellschaftliche Veränderungsprozesse, Auswirkungen auf die Intensität der Kooperation haben können. Rubach und Lazarides (2020) erweiterten dieses Modell vor dem Hintergrund ihrer empirischen Studienergebnisse in Deutschland und entwickelten das *Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und Lehrkräften an Sekundarschulen* (siehe Abb. 1).

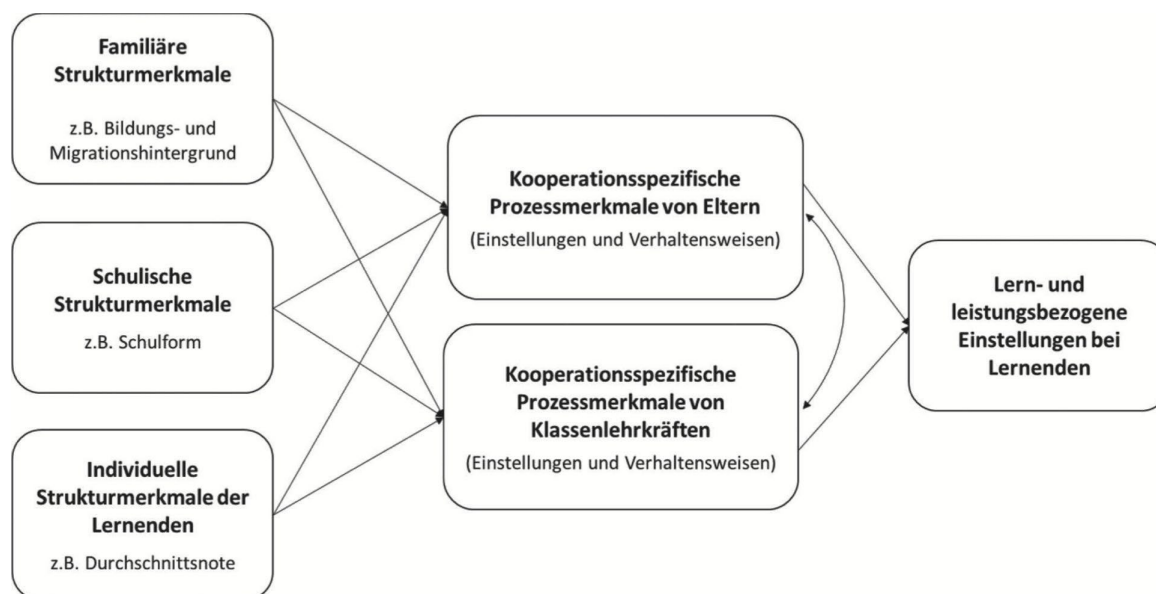


Abbildung 1. Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und Lehrkräften an Sekundarschulen (Rubach & Lazarides, 2020, S. 336)

Hierbei zeigten sie, dass die Lernmotivation der Schüler*innen nicht nur durch die Eltern und Lehrpersonen als Einzelakteure, sondern auch durch die Zusammenarbeit dieser Akteure in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gefördert werden kann. Des

Weiteren zeigten Hoover-Dempsey und Sandler (1995) vor dem Hintergrund ihres Modells zum elterlichen Entscheidungsprozess, sich am Schulleben ihrer Kinder zu beteiligen, dass die Motivation von Schüler*innen durch die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen positiv beeinflusst werden kann.

In einer Studie von Rubach et al. (2019) zum kooperationsbezogenen Engagement von Klassenlehrpersonen in der Familien-Schul-Kooperation wurden Schüler*innen sowie deren Eltern und Lehrpersonen am Ende der Sekundarstufe I befragt. Hierbei zeigte sich zum einen, dass die intrinsische Motivation der Schüler*innen durch eine als positiv wahrgenommene Schüler*in-Lehrpersonen-Beziehung gestärkt werden kann. Zum anderen war ein vielfältiges Angebot an formellen Eltern-Schul-Kontakten durch die Klassenlehrperson wie Elternabende, Elterngespräche und Informationsbriefe für die Schüler*innen motivationsförderlich. Sie berichteten mehr Spaß und Freude am schulischen Lernen, wenn ihre Eltern die Kontaktangebote der Lehrpersonen wahrnahmen und wenn ihre Eltern sie zu Hause engagiert unterstützten. Häufigkeiten und die Qualität der tatsächlichen Kontakte zwischen Eltern und Lehrpersonen blieben in der Studie unberücksichtigt (Rubach et al., 2019).

Was eine erfolgreiche Kooperation für Lehrpersonen und Eltern genau ausmacht, untersuchten Rubach und Lazarides (2020) in einer multiperspektivischen Studie mit 284 Eltern und den 24 dazugehörigen Klassenlehrpersonen. Dabei ergab sich, dass beide Seiten einen respektvollen Umgang und eine vertrauensvolle Beziehung als relevant erachteten. Abweichungen gab es bei den Einschätzungen der Eltern und Lehrpersonen zur Relevanz eines regelmäßigen Informationsaustausches. Während Eltern diesen als hochbedeutsam ansahen, bewerteten die Lehrpersonen ihn als weniger bedeutsam. Die Relevanz ihres eigenen Engagements an der Schule ihres Kindes schätzten Eltern im Gegensatz dazu niedriger ein als die Lehrpersonen (siehe Abb. 2). Vor dem Hintergrund dieser Studienergebnisse, die auf die unterschiedlichen Erwartungen von Lehrpersonen und Eltern an ihre Kooperation verweisen, zeigten sich konkrete Herausforderungen, die es zur Gestaltung effektiver Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zu berücksichtigen gilt.

		Wahrnehmung der Eltern		Wahrnehmung der Klassenlehrkräfte
Relevante Aspekte einer erfolgreichen Kooperation	1	Respektvolle Kommunikation	1	Vertrauen zwischen Eltern und Lehrkräften
	2	Regelmäßiger Informationsaustausch	2	Eltern stellen professionelle Kompetenz der Lehrkräfte nicht in Frage
	3	Vertrauen zwischen Eltern und Lehrkräften	3	Respektvolle Kommunikation
Irrelevante Aspekte einer erfolgreichen Kooperation	1	Eltern gelten als Experten für die schulische Entwicklung	1	Lehrkräfte und Eltern haben dieselben Rechte und Pflichten
	2	Lehrkräfte und Eltern haben dieselben Rechte und Pflichten	2	Eltern gelten als Experten für die schulische Entwicklung
	3	Eltern engagieren sich in der Schule ihres Kindes	3	Regelmäßiger Informationsaustausch

Abbildung 2. Relevante und irrelevante Aspekte einer erfolgreichen Kooperation aus Sicht von Eltern und Klassenlehrkräften (Rubach & Lazarides, 2020, S. 340)

Epsteins (2010) *Framework of Six Types of Involvement* beinhaltet sechs konkrete Kooperationsformen, wie Eltern, Familien bzw. das soziale Umfeld von Schüler*innen am Schulleben teilnehmen und sich einbringen können. Dazu gehören (1) der Aufbau einer unterstützenden heimischen Lernumgebung, (2) effektive Kommunikationsstrukturen zwischen Schule und Familie, (3) die aktive freiwillige Elternmitarbeit beispielsweise an Schulfesten, (4) die elterliche Unterstützung beim schulbezogenen Lernen zu Hause, (5) das Einbeziehen von Eltern in schulische Entscheidungsprozesse sowie (6) die Nutzung von Ressourcen und Dienstleistungen in der sozialen Gemeinschaft. Symeou et al. (2012) zeigten mit ihrer Studie „I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents“, dass die effektive Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern einen wichtigen Bestandteil funktionierender Familien-Schul-Beziehungen darstellt. So erscheint es als unverzichtbar für Lehrpersonen, ihre Kommunikationskompetenzen zu trainieren.

Eine zentrale Form schulischer Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt, sind Elterngespräche. Ob ungerechte Noten, Versetzungsgefahr, persönliche Probleme auf der Beziehungsebene der Akteure etc., es gibt eine Vielzahl möglicher Gründe, warum Kontakte zwischen Lehrpersonen und Eltern entstehen und unter Umständen zu Problemgesprächen werden. Aus Lehrpersonen-Sicht könnten solche Gespräche vor allem dann emotional aufgeladen und problematisch

werden, wenn Eltern die Lernschwierigkeiten ihres Kindes oder andere Anlässe für das Gespräch nicht nachvollziehen können, die Schuld für Leistungsabfall des Kindes bei der Lehrperson sehen oder das Schulsystem im Allgemeinen abwerten und sich als nicht kooperativ zeigen würden (Textor, 2009). Im Fokus der vorliegenden explorativen Forschungsarbeit stand die Frage, wie Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit Eltern bei schulischen Schwierigkeiten und in Problemgesprächen erleben. Damit einher gehen die Fragen, womit die Lehrpersonen sich konfrontiert sehen und was ihre Wunschvorstellungen in Bezug auf eine erfolgreiche Gesprächsführung sind.

Methode

Zur Beantwortung der leitenden Forschungsfragen wurde eine qualitative Studie mit drei Lehrpersonen aus Baden-Württemberg durchgeführt. Die Auswahl der potenziellen Teilnehmenden erfolgte absichtsvoll, durch telefonische Anfragen und per E-Mail. Vorab wurden die Teilnehmenden über die Verarbeitung ihrer Daten und die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme aufgeklärt. Das Einverständnis aller befragten Lehrpersonen zur Audioaufzeichnung des Gesprächs und zur weiteren anonymisierten Datenverwendung wurde eingeholt. Um ein möglichst vielseitiges Datenmaterial zu gewinnen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herausarbeiten zu können, wurde die Stichprobe in Bezug auf Schulform und Unterrichtsfach heterogen gewählt. Sie setzte sich aus einer Lehrerin und einem Lehrer desselben allgemeinbildenden Gymnasiums sowie einer Lehrerin einer Realschule zusammen.

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe halbstandardisierter Interviews. Diese wurden aus organisatorischen Gründen teils persönlich, teils digital per Videokonferenztool durchgeführt und dauerten jeweils etwa 20 Minuten. Die Interviews wurden durch folgende Fragestellung eingeleitet: „Womit werden Lehrpersonen Ihrer eigenen Erfahrung nach bei Problemgesprächen mit Eltern konfrontiert und wie würden Sie sich diese Situationen wünschen?“. Folgende Anschlussfragen unterstützten den Gesprächsverlauf in Bezug auf das Forschungsinteresse:

- „Wie gehen Sie als Lehrperson bei einem solchen Gespräch vor?“
- „Was macht eine Gesprächssituation Ihrer Erfahrung nach für eine Lehrperson schwierig?“
- „Wie empfinden Sie als Lehrperson Elterngespräche im Allgemeinen?“

Die Sprachaufzeichnungen der drei Interviews dienten einer ausführlichen Protokollierung als Grundlage für die Datenauswertung. Hierbei wurde nach der Methode der

strukturierenden Inhaltsanalyse gearbeitet, wobei einzelne Inhaltssegmente gebildet, codiert und zu verschiedenen Kategorien zusammengefasst wurden (Mayring, 2000).

Durch dieses induktive Vorgehen ergaben sich folgende vier Hauptkategorien:

1. *Allgemeine Erfahrungen mit Elterngesprächen*
2. *Negative Erfahrungen mit Elterngesprächen* (Unterkategorien: *Beschreibung von Einzelfällen, Merkmale von Problemgesprächen*)
3. *Wünsche der Lehrpersonen*
4. *Handlungsstrategien der Lehrpersonen*

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Kategorien inhaltlich mit Bezug auf das gewonnene Datenmaterial erläutert. Hierbei wurden den Lehrpersonen fiktive Namen zugeteilt.

Allgemeine Erfahrungen mit Elterngesprächen (Kategorie 1)

Insgesamt spiegelte sich in den Aussagen aller drei Lehrpersonen ein positives Bild in Bezug auf ihre aktuelle Elternarbeit wider. Diese würde „im Großen und Ganzen gut“ laufen. Frau Benn, Lehrerin an einem Gymnasium, berichtete in Bezug auf ihre allgemeine Beziehung zu Eltern, dass bei ihr „normalerweise Gespräche auf Augenhöhe“ stattfänden. Dabei würden sich alle gegenseitig ausreden lassen und einen respektvollen Umgang pflegen. Frau Bäcker nahm Bezug auf einen konkreten Anlass für Elterngespräche und erklärte, dass an ihrer Realschule in der sechsten Klasse eine Aufteilung der Schüler*innen zwischen dem grundlegenden (G-Niveau) und dem mittleren Niveau stattfände. Damit seien viele „Problemgespräche“ verbunden, weil Eltern enttäuscht auf sie zukämen, falls ihre Kinder dem G-Niveau zugeordnet wurden. Meist würden diese Gespräche aber konstruktiv und zielführend verlaufen. Herr Kaiser berichtete, dass es bei ihm am Gymnasium am Ende jedes Schulhalbjahres einen Elternsprechtag gebe. Dabei müssten Elterngespräche „im 10-Minuten-Takt“ geführt werden, was er selbst als „relativ nervig“ und „nicht sinnvoll“ wahrnehmen würde. Die Zeit sei viel zu kurz, um wirklich gewinnbringend über Probleme sprechen zu können. Viele Eltern würden Gespräche aber auf diesen Anlass verschieben und sich davor nicht melden.

Negative Erfahrungen mit Elterngesprächen (Kategorie 2)

Beschreibung von Einzelfällen. Obwohl die befragten Lehrpersonen die Elternarbeit insgesamt eher unproblematisch beschrieben, konnten alle von einem konkreten „Problemgespräch“ oder einer „schlechten“ Erfahrung im Rahmen eines vergangenen Elterngesprächs berichten. Herr Kaiser erläuterte einen Vorfall mit einer

Mutter, die bei ihrem Sohn aufgrund einer erwarteten mangelhaften Note dessen Versetzung in Gefahr sah. Jedoch hätte sie nicht mit Herrn Kaiser persönlich das Gespräch gesucht, sondern sich zuerst an den Elternvertreter gewandt. Anschließend hätte sie den Schulleiter kontaktiert und erst danach einem Gespräch mit Herrn Kaiser zugestimmt. Frau Bäcker erzählte von einem Gespräch mit den Eltern eines „problematischen“ Kindes. Sie wären massiv enttäuscht gewesen von der G-Niveau-Zuteilung ihres Sohnes. Im Gespräch hätten sie gesagt, ihr Kind hätte Angst vor der Schule und die Lehrerin würde ihn mobben. Frau Benn erinnerte sich an das Gespräch mit einem sehr aufgebrachten Vater, der mit der Note „gut minus“ auf dem Halbjahreszeugnis seiner Tochter nicht einverstanden war. Er hätte im Gespräch nur sie als Lehrerin und ihren Unterricht kritisiert, wodurch sich weder ein vernünftiges Gespräch noch eine gemeinsame Lösung ergab.

Merkmale von Problemgesprächen. Als eine Gemeinsamkeit zeigte sich, dass alle Lehrpersonen die Eltern in problematischen Gesprächssituationen als sehr *aufgebracht* wahrgenommen hatten. Eine Mutter sei „nervös und aufgelöst“ gewesen und hätte „wirr“ auf die Lehrperson einredete. Andere Eltern wurden als „hysterisch“ oder als „sehr aufgebracht“, „laut“ und „total im Ton daneben“ beschrieben. Eine weitere Gemeinsamkeit war, dass alle befragten Lehrpersonen in den von ihnen als negativ wahrgenommenen Elternkontakten *Vorwürfe von Seiten der Eltern* gegenüber sich als Lehrperson beschrieben hatten. Zwei Lehrpersonen sei unterstellt worden, dass die Kinder bei ihnen nichts lernen würden. Außerdem wären Eltern der Meinung gewesen, ihr Kind hätte Angst vor der Lehrperson. Herr Kaiser beschrieb den Vorwurf, er würde „unlösbare Klassenarbeiten“ stellen. Eine Mutter habe sich an einen Rechtsanwalt gewendet, der meinte, Herr Kaiser „würd’ das so perfide stellen, dass er nicht angreifbar wäre“. Frau Bäcker berichtete von dem elterlichen Vorwurf, dass sie den Schüler „einfach nicht leiden“ könne.

Wie bereits bei Herrn Kaiser deutlich wurde, berichteten auch die anderen Lehrpersonen, dass Eltern sich in Problemfällen an *Anwält*innen oder Schulleiter*innen* wandten. Frau Bäcker meinte, dass bei „knapper Versetzung“ Anwält*innen herangezogen würden, um die Versetzungsgefahr aufzuheben. Frau Benn erinnerte sich, dass ein Vater ihr im Gespräch damit gedroht hätte, zum Schulleiter zu gehen, wobei sie seinem Vorhaben auch zugestimmt habe. Bei Herrn Kaisers Fall habe die Mutter explizit geäußert, dass sie sich nur an den Schulleiter gewandt hätte, um Druck aufzubauen, damit ihr Sohn letztlich die Note „ausreichend“ bekäme.

Des Weiteren stellten die befragten Lehrpersonen fest, dass es den Eltern oft nicht gelinge, sich auf die *Perspektive der Lehrpersonen* einzulassen bzw. diese einzunehmen. In den Fällen der beiden Lehrerinnen zeigte sich eine starke Abweichung zwischen der Wahrnehmung der Eltern und der Wahrnehmung von ihnen als Lehrpersonen. In Herrn Kaisers Fall begründete die Mutter ihr Vorgehen damit, dass sie im Internet gelesen hätte, ein direktes Ansprechen von Lehrpersonen wäre nicht zielführend. Diese würden generell nicht von ihrer Position abweichen. Gleichzeitig wäre ihr zur Unterstützung der eigenen Kinder „jedes Mittel Recht“. Frau Bäcker betonte mehrfach, dass Problemgespräche nicht immer wie gewünscht verliefen, aber der Fehler von Eltern lediglich darin liegen könnte, dass sie gar nicht erscheinen und damit ein Desinteresse zeigen würden. Frau Benn berichtete darüber hinaus, wie sie elterliche Kritik an ihrer Person und ihrer Kompetenz als „junge“ Lehrerin erhalten hatte:

Dann hat er in einem Schwall [...] gesagt, wie grausig der Unterricht wäre, wie absolut inkompetent ich bin, der Lehrer vor mir hätte es einfach drauf gehabt, aber die LehrerINNEN an sich, davon hätte er eh nicht so viel gehalten [...] und ich wär auch noch jung und mir würde die Erfahrung fehlen und der Unterricht, so wie seine Tochter das schildert [...] kann ja nichts sein.

Generell bemerkte Frau Benn, dass Eltern teilweise sehr versteift darauf wären, ihre Kinder müssten überall „sehr gute Noten“ haben. Dass das nicht immer ginge, könnten sie nicht einsehen.

Wünsche der Lehrpersonen (Kategorie 3)

Ein Wunsch, der sich bei allen Lehrpersonen wiederfand, war die direkte Kontaktaufnahme von Seiten der Eltern, sobald diese Probleme wahrnahmen. So betonten alle Befragten, „der schnelle und direkte Weg“ sei der Beste. Eltern sollten lieber direkt anrufen, damit sich keine Wut und Ängste anstauen würden. Zudem wurde der Wunsch geäußert, generell „mehr Gesprächsmöglichkeiten“ mit den Eltern sowie mit den betroffenen Schüler*innen zu haben. Wichtig sei dabei das respekt- und vertrauensvolle Verhältnis auf Augenhöhe. Frau Benn wünschte sich von den Eltern die Bereitschaft des Zuhörens und eine Offenheit gegenüber dem, was sie als Lehrperson zu sagen hätte. Denn oft würden die Eltern nur aus ihrer Perspektive und der des Kindes denken. Des Weiteren würde Frau Benn sich freuen, wenn Eltern mehr Zeit für Gespräche einplanen würden, damit diese nicht gestresst geführt werden müssten, und wenn Eltern häufiger zu zweit erscheinen würden. Frau Bäcker äußerte das Anliegen, in manchen Situationen von der Schulsozialarbeiterin oder einer anderen vermittelnden Person unterstützt zu werden.

Außerdem wäre ihr eine verpflichtende Teilnahme der Eltern an Elternsprechtagen wichtig. Die beiden befragten Gymnasiallehrpersonen äußerten keine derartigen Wünsche.

Handlungsstrategien der Lehrpersonen (Kategorie 4)

Um auch bei Problemgesprächen bzw. in Gesprächskontexten mit schwierigen Themen ein für alle gewinnbringendes Gespräch zu führen, erläuterten die Lehrpersonen verschiedene Strategien und Handlungsweisen. Zum einen berichteten alle, dass sie die Eltern erst „Dampf ablassen“ ließen, indem diese alle eigenen Anliegen äußern dürften. Hilfreich sei es zudem, alle Noten, die Versetzungsordnung und andere Dokumente bei der Gesprächsvorbereitung zusammenzulegen und in das Gespräch mitzunehmen. Damit könnten die Lehrpersonen ihre Argumente untermauern. Zudem sei es wichtig, „immer ruhig und sachlich“ zu bleiben. Frau Bäcker fand eine „schöne Atmosphäre“ und „offene Körpersprache“ wichtig, das Zugeben eigener Fehler und die Einbindung von Expert*innen wie Schulpsycholog*innen, Ärzt*innen oder Sozialarbeiter*innen. Frau Benn meinte, sie würde immer versuchen, sich nicht aus dem Konzept bringen zu lassen. Zudem sollten Lehrpersonen ihrer Meinung nach immer hinter ihrer eigenen Kompetenz und Unterrichtsplanung stehen und den Eltern bei Bedarf Gespräche mit dem Schulleiter anbieten und sie zu Unterrichtshospitationen einladen.

Des Weiteren teilten die drei befragten Lehrpersonen die Handlungsstrategie, den Eltern im Gespräch zu erklären, dass sie alle „dasselbe Ziel“ verfolgen würden. Dadurch sollten die Eltern verstehen, dass die Lehrperson nicht der „Feind“ sei, sondern dass sie, genau wie die Eltern, die bestmögliche Schulbildung für das Kind anstreben und es dahingehend fördern würden. Dies sei den Eltern teilweise gar nicht bewusst. Frau Bäcker meinte zusammenfassend:

Wenn du dann versuchst, die Eltern mit ins Boot zu nehmen, dann hat das in aller Regel ein gutes Ende. Das hat mein früherer Chef immer gesagt: Du musst gucken, dass beide hoch erhobenen Hauptes aus dem Klassenzimmer rauskommen können.

Diskussion

In dieser Arbeit wurde untersucht, wie Lehrpersonen im Sekundarschulbereich Problemgespräche mit Eltern wahrnehmen, welche Erfahrungen sie gemacht haben und wie sie sich den Verlauf von „schwierigen“ Gesprächen wünschen würden. Zudem wurden Handlungsstrategien, auf die sie in diesen Gesprächen zurückgreifen, erfasst.

Insgesamt hatten die befragten Lehrpersonen die meisten schwierigen Gespräche bislang als zielführend wahrgenommen und einen respektvollen Umgang auf Augenhöhe zwischen sich und den Eltern erlebt. Dennoch konnten alle Befragten aber auch von einer

Erfahrung berichten, die ein als negativ wahrgenommenes Elterngespräch widerspiegelte. Die negativen Erfahrungen waren gekennzeichnet durch eine starke Aufgebrachtheit, Vorwürfe und das Drohen mit höheren Instanzen von Seiten der Eltern. Teilweise hatten die Lehrpersonen den Eindruck, dass ihre eigene Kompetenz von den Eltern in Frage gestellt wurde oder die Eltern von ihrer persönlichen Sicht auf ihr Kind nicht abweichen konnten. Der größte Wunsch der befragten Lehrpersonen war, dass Eltern im Fall von Problemen sofort das Gespräch suchen sollten. Auch wurden die Offenheit gegenüber der Sichtweise der Lehrperson, gegenseitiger Respekt und die Gesprächsbereitschaft der Eltern als entscheidend genannt. Auffallend war, dass Probleme beim Erreichen der Eltern und der Wunsch nach einem verpflichtenden Elternsprechtag nur von der Realschullehrerin geäußert wurden. Ob diese Anliegen durch die Schulform und durch die spezifische Eltern- und Schülerschaft bedingt sind, bleibt offen. Wichtige Handlungsstrategien im Kontext schwieriger Elterngespräche seien eine ruhige und sachliche Kommunikation und der explizite Hinweis an die Eltern, dass sie als Lehrperson mit den Eltern dasselbe Ziel verfolgen würden, welches das Wohl des Kindes sei.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass das gemeinsame Verfolgen von Erziehungs- und Bildungszielen sowie eine effektive Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen die Lernmotivation und die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflussen können (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Rubach et al., 2019). Die Bedeutung einer gelingenden Eltern-Lehrpersonen-Kommunikation scheint den befragten Lehrpersonen bewusst zu sein, da sie sehr detaillierte Erfahrungen berichteten und Ideen äußerten, wie schwierige Gespräche zugunsten der Schüler*innen gestaltet werden könnten. Das Anbieten von Elterngesprächen und anderen Kontaktformen wie Elternabende und Unterrichtshospitationen erscheint dabei als essentiell. Aufgrund ihrer professionellen Rolle müssten Lehrpersonen hier auf die Eltern zugehen und sie einladen, damit Lehrpersonen und Eltern gemeinsam die Schulbildung fördern können. Wie in anderen Studien zeigte sich auch hier, dass die Lehrpersonen Vertrauen und eine respektvolle Kommunikation für eine erfolgreiche Kooperation als relevant erachten (Rubach & Lazarides, 2020). Gleichzeitig erscheint es aber als herausfordernd, Vertrauen aufzubauen, wenn Eltern den Kontakt zur Lehrperson meiden und stattdessen Kontakt zur Schulleitung und zu Anwäl*innen aufnehmen oder damit drohen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Elterngespräche ein wichtiger Bestandteil der Erziehungs- und Bildungsarbeit von Lehrpersonen sind. Gleichzeitig sind Elternkontakte

eine Herausforderung, die es mithilfe professioneller Handlungsstrategien und einer persönlichen Offenheit zu bewältigen gilt. Eltern sollten ihrerseits einen Beitrag leisten, indem sie Gelassenheit, Respekt und eine Offenheit gegenüber den Lehrpersonen im Gespräch haben. Wünschenswert wären Eltern-Lehrpersonen-Gespräche ohne gegenseitige Vorwürfe. Zudem ist das regelmäßige Erscheinen der Eltern wichtig, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Wenn sich ein Problem anbahnt, sollten sie zudem direkt Kontakt aufnehmen.

Da die vorliegenden Ergebnisse allein auf der Sichtweise von Lehrpersonen beruhen, wäre es wichtig, zu diesem Thema auch Eltern und Schüler*innen zu befragen. Alle drei Perspektiven zu vergleichen wäre in weiteren Forschungsprojekten interessant, um umfassend zu untersuchen, wie eine erfolgreiche Kommunikation (nicht nur) in Problemgesprächen verlaufen kann.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]. (2019). *PISA 2018: Deutschland stabil über OECD-Durchschnitt Unser Anspruch muss mehr sein: zukünftig weitere Anstrengungen nötig*.
<https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/pisa-2018-deutschland-stabil-ueber-oecd-durchschnitt> (letzter Zugriff 4.1.2023)
- Busse, S. & Helsper, W. (2004). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 439–464). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_16
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119–136. <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung-gemeinsame-Grundstruktur.pdf (letzter Zugriff 4.1.2023)
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 159–175.
- National PTA. (2000). *Building successful partnerships: A guide for developing parent and family involvement programs*. National Education Service.
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2020). Kooperation von Eltern und Klassenlehrkräften an Schulen der Sekundarstufe I: Eine Chance für die Motivationsförderung von Lernenden. *Jahrbuch Schulleitung 2020 - Impulse aus Wissenschaft und Praxis*, 333–349.
- Rubach, C., Lazarides, R. & Lohse-Bossenz, H. (2019). Engagement der Klassenlehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern und Motivation Lernender in der Sekundarstufe. *Journal for educational research online*, 11(2), 61–85.

- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange et al. (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_1
- Symeou, L., Roussounidou, E. & Michaelides, M. (2012). “I feel much more confident now to communicate with parents”: An evaluation of in-service training on teacher-parent communication. *The School Community Journal*, 22, 65–87.
- Textor, M. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen*. Books on Demand GmbH.

Normative Denkmuster von Lehrpersonen gegenüber Eltern: alles eine Frage der Kommunikation?

Laura Gebauer & Marc Leiber

Eltern und Lehrpersonen sind zentrale Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen, deren individuelle Bildungsprozesse sie im Familien- und Schulleben begleiten. Darüber hinaus sind sie entscheidende Einflussfaktoren, wenn es um den Schulerfolg geht. Hierzu zeigte sich in den PISA-Begleituntersuchungen,

was in der Bildungsforschung lange bekannt war: dass der Einfluss der Eltern und der Familien auf den Schulerfolg der Kinder weitaus größer ist als alles, was Lehrkräfte, Unterrichtsgestaltung und Schulsystem bewirken können. (Sacher, 2013, S. 6)

Infolgedessen wird die Bedeutung der Eltern-Lehrpersonen-Kooperation verstärkt diskutiert und eine qualitätsvolle Kommunikation als entscheidend angesehen, um die Schulbildung der Kinder und Jugendlichen erfolgreich zu fördern. Grundsätzlich erscheint es als wichtig, dass Lehrpersonen frühzeitig an einer Vertrauensbasis in ihrer Kooperation mit den Eltern arbeiten und bedarfsgerechte Kommunikationsstrukturen einführen. Denn oft scheitert die Kooperation mit den Eltern bereits bei der Kontaktaufnahme. Aus schulischer Perspektive seien Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund und diejenigen mit Migrationshintergrund schwerer erreichbar als andere. Empirische Befunde, die diese Wahrnehmung begründen würden, sind jedoch nicht bekannt (vgl. Sacher, 2013).

Die vorliegende Seminararbeit zur Thematik der Eltern-Lehrpersonen-Kooperation setzt hier an. Konkret beabsichtigten wir, den scheinbaren Zusammenhang, den Lehrpersonen in Bezug auf bestimmte Elterngruppen und deren Kooperationsbereitschaft annehmen würden, mithilfe von Einzelinterviews näher zu untersuchen. Zunächst wird der aktuelle Forschungsstand dargelegt, vor dessen Hintergrund wir eine zentrale Interviewleitfrage und weitere konkrete Nachfragen für den Leitfaden entwickelten. Im nächsten Schritt wird die gewählte qualitative Forschungsmethode dargelegt. Dazu gehören die Stichprobenplanung und -beschreibung sowie die Erläuterungen der Interviewdurchführung, der Datenaufbereitung und der Auswertungsmethode. Im Anschluss werden die Ergebnisse beschrieben. Abschließend wird die Diskussion eingeleitet, in der die Ergebnisse zusammengefasst und reflektiert werden, um im Ausblick über mögliche Limitationen und Potenziale zu sprechen.

Theoretischer und empirischer Hintergrund

Nach Sacher (2012) ist der Begriff der *Schwererreichbarkeit* im Kontext schulischer Elternkontakte negativ konnotiert, da dieser Kontaktprobleme auf Eigenschaftsmerkmale einzelner Elternteile zurückführe und ihnen einseitig die Schuld für die fehlende Kooperation zuschreibe (vgl. ebd., S. 4). Dabei unterscheidet er allgemein zwei Formen von Schwererreichbarkeit: *manifest* und *latent*. Manifeste Schwererreichbarkeit sei der Zustand, in dem kein Kontakt zwischen Lehrperson und Elternteil zustande käme. Latente Schwererreichbarkeit sei hingegen der Zustand, in dem Kontakt zustande käme, dieser aber zu keinem kooperativen Mehrwert führen würde. Dieser Kontakt wäre lediglich ein obligatorischer Akt, der die Vermutung eines elterlichen Desinteresses aufheben könnte (vgl. Sacher, 2012, S. 4).

Werner Sacher führte 2004 eine Repräsentativuntersuchung an bayrischen Schulen zur Thematik der Eltern-Schul-Kooperation durch. Dabei zeigten sich keine Zusammenhänge zwischen der familiären Schichtzugehörigkeit und ihrer Kooperationsintensität mit der Schule. Lehrpersonen scheinen aber stärker irritiert zu sein, wenn Eltern niedriger sozialer Schichten kaum mit der Schule in Kontakt treten. Denn Eltern aus höheren sozialen Schichten, die kaum mit ihnen in Kontakt waren, nahmen sie weniger wahr (vgl. Sacher, 2013, S. 6). Darüber hinaus zeigte sich in einer jüngeren Studie, dass Lehrpersonen bei Eltern, die sie als schwer erreichbar bezeichnen würden, annahmen, dass diese die Schullaufbahn ihres Kindes unzureichend unterstützten. Hierbei verfolgte die Forschung „das Ziel der Rekonstruktion zentraler Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit ‚Schwererreichbarkeit‘“ (Eiden, 2018, S. 326). Der Fokus lag hierbei auf der „Wahrnehmung herkunfts- und kontextspezifischer Differenz der Elternschaft“ (ebd.). Diese gruppenspezifischen Wahrnehmungen von Lehrpersonen gegenüber Eltern erscheinen grundsätzlich als problematisch, da die fehlende Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen zu Nachteilen für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus diesen Familien führen könnte (vgl. ebd., S. 327).

Sarah Eiden (2020) knüpfte mit ihrer weiteren Forschung zu Erwartungshaltungen von Lehrpersonen gegenüber Eltern verschiedener Milieus an die dargestellten Befunde an. Konkret untersuchte sie die „Normalitätserwartung von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern“, wobei die erfassten Merkmale der Eltern-Schul-Kooperation mehrperspektivisch und herkunfts-differenziert verglichen wurden. Der Begriff *Herkunft* umfasste hier familiäre Kontextmerkmale in Bezug auf den

sozioökonomischen Status, Migrationshintergrund, die Familiensprache und weiteres kulturelles Kapital (vgl. Eiden, 2020, S. 307). In einer quantitativen Voruntersuchung zeigten sich allgemein keine herkunftsspezifischen Differenzen: Eltern gaben eine eher häufige schulische Partizipation ihrerseits an und waren insgesamt zufrieden mit der schulischen Kooperation. Statistische Zusammenhänge zwischen ihrer Herkunft und ihrer Partizipationsbereitschaft oder ihrer Herkunft und ihrer Zufriedenheit mit der Kooperation zeigten sich nicht (ebd.). Dem entgegen stand die Befragung der Lehrpersonen. Hier zeigten sich deutliche Zusammenhänge zwischen der von den Lehrpersonen wahrgenommenen Partizipationshäufigkeit der Eltern und der allgemeinen Kooperationszufriedenheit der Lehrpersonen. Zudem waren diese beiden Aspekte eng mit Herkunftsmerkmalen der Eltern verknüpft. So spiegelten die Befunde die Wahrnehmung der befragten Lehrpersonen wider, dass weniger privilegierte Eltern weniger partizipieren würden. Zudem waren Lehrpersonen, die die elterliche Partizipation als niedrig einschätzten, im stärkeren Maße unzufrieden mit der Eltern-Schul-Kooperation im Allgemeinen (ebd.). Die Befunde dieser mehrperspektivischen Untersuchung zeigten insgesamt differente Wahrnehmungen und Bewertungen der Kooperationszufriedenheit von Eltern und Lehrpersonen (vgl. Eiden, 2020, S. 308). Aufgrund der quantitativen Forschungsmethode war es allerdings nicht möglich, Entstehungs- und Begründungszusammenhänge der Denkmuster genauer zu elaborieren.

Eiden führte in Anlehnung an ihre multiperspektivische Fragebogenstudie eine qualitative Studie durch, in der sie Lehrpersonen mithilfe von Leitfadeninterviews befragte, um sich der aufgezeigten Disparität der elternbezogenen Wahrnehmung anzunähern (vgl. Eiden, 2020). Eiden gab dabei folgenden Einstiegsimpuls: „Berichten Sie von Ihren Erfahrungen bezüglich der Kooperation von Eltern und Lehrkräften“ (ebd., S. 309). Die qualitativen Ergebnisse dieser Studie zeigten unter anderem, dass die Eltern-Lehrpersonen-Kooperation konfliktreich wird, sobald Eltern andere Kooperationserwartungen haben als die zuständigen Lehrpersonen. Außerdem wurde deutlich, dass an Schulen mit weniger privilegierten Familien die Eltern mehrheitlich die Kooperationserwartungen von Lehrpersonen nicht erfüllten. An Schulen mit privilegierteren Familien hatten die Eltern hingegen stärkere Kooperationserwartungen als die Lehrpersonen (vgl. Eiden, 2020, S. 315).

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen dargestellt, wobei es zunächst um die Planung und Beschreibung der Stichprobe geht. Anschließend werden die

Durchführung der mündlichen Befragungen, die leitenden Fragen sowie die Herangehensweise der Datenaufbereitung erläutert.

Methode

Stichprobenplanung und -beschreibung

Im Rahmen dieser Seminararbeit planten wir leitfadengestützte Einzelinterviews mit Lehrpersonen aus Baden-Württemberg, die an verschiedenen Schulformen unterrichteten. Damit beabsichtigten wir, ein vielseitiges Datenmaterial zu gewinnen. Die Anfragen zur Interviewteilnahme richteten sich gezielt an Lehrpersonen, die im Falle einer Zusage persönlich erreichbar waren. Die Kontaktaufnahme zu den Lehrpersonen wurde über digitale Netzwerke gewährleistet. Dabei nannten wir das übergeordnete Interviewthema „Eltern-Lehrpersonen-Kooperation“, aber nicht den Fokus auf sozioökonomische Familienmerkmale, um zu vermeiden, dass sich die Lehrpersonen vorab Gedanken über ihre Aussagen machten und „sozial erwünscht“ antworteten. Insgesamt führten wir drei mündliche Befragungen durch; eine Lehrperson war von einer Grundschule und zwei vom Gymnasium.

Datenerhebung und Analyse

Die Datenerhebung fand mithilfe Leitfaden-gestützter Einzelinterviews statt, um die Entstehung, Gründe und Begründungszusammenhänge von Lehrpersonen-Wahrnehmungen in Bezug auf ihre Kooperation mit den Eltern ihrer Schülerschaft zu erschließen. Es wurde damit ein offenes Verfahren der qualitativen Forschung gewählt. Dieses ermöglichte, dass die Personen sich losgelöst von einem standardisierten Fragebogen frei äußern und Aspekte nennen konnten, die sie selbst als relevant erachteten. So sahen wir auch den Vorteil gegenüber der quantitativen Forschung, dass der Forschungsgegenstand in seiner eigenen Erscheinung untersucht und beschrieben werden kann (vgl. Schreier, 2013, S. 191).

Die Durchführung der Befragungen erfolgte im September 2022. Zunächst wurden die Lehrpersonen über den Schutz ihrer Daten und die Bewahrung ihrer Anonymität bei der Datenverarbeitung aufgeklärt. Diesbezüglich unterschrieben sie eine Einverständniserklärung. Für die Durchführung der einzelnen Interviews trafen wir die Lehrpersonen primär im Rahmen von Online-Gesprächen, aber auch vereinzelt in Person. Die Gesprächszeit betrug im Durchschnitt 60 Minuten. Den Denk- und Redefluss der Lehrpersonen unterbrachen wir so wenig wie möglich, um die Datenerhebung authentisch

und offen zu halten. Wenn nötig, griffen wir mit leitenden Anstoßfragen in die gewünschte Richtung unseres Forschungsinteresses ein.

Bei der Entwicklung unseres Interviewleitfadens (siehe Anhang) orientierten wir uns an der oben beschriebenen qualitativen Studie von Eiden (2020). So waren auch bei uns die Fragen progressiv aufeinander abgestimmt. Zum Einstieg stellten wir allgemeine Fragen zur Elternarbeit und zur Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der Kooperationswilligkeit der Eltern ihrer Schüler*innen. Diese offenen Einstiegsfragen sowie weitere Nachfragen führten kleinschrittig, ohne bereits die Thematik sozioökonomischer Familienmerkmale in der Eltern-Schul-Kooperation anzusprechen, zur Kernfrage unseres Interviews: „Denken Sie, dass der sozioökonomische Status einen Einfluss auf die Kooperationswilligkeit und -fähigkeit der Eltern hat?“

Im Rahmen dieser Seminararbeit wurde aus organisatorischen und forschungsökonomischen Gründen auf Audioaufnahmen verzichtet. Es wurden jedoch ausführliche Protokolle der gesprochenen Inhalte der Interviews angefertigt, die der Datenauswertung dienten. Hierzu orientierten wir uns am Vorgehen einer *strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse*. Dabei wurden mit Blick auf die leitenden Forschungsfragen ausgewählte inhaltliche Aspekte identifiziert und konzeptualisiert, um das Material systematisch zu beschreiben. Im Zuge dessen konnten wir Ober- und Unterkategorien herausarbeiten, die als Basis für die Interpretation der Daten und Begründung der Ergebnisse dienten (vgl. Schreier, 2014).

Ergebnisse

In diesem Kapitel folgt die Konzeptualisierung der qualitativen Ergebnisse auf Basis der erhobenen Daten. Im Rahmen der Analyse kristallisierten sich zwei Oberkategorien heraus: *Eltern-Lehrpersonen-Kooperation* und *Einfluss familien- und schulsystemischer Kontextmerkmale*. Mit Blick auf die Kategorie Eltern-Lehrpersonen-Kooperation spiegelten die Aussagen zwei Unterkategorien wider: *allgemeines Kooperationsverständnis der Lehrpersonen* sowie *die Rollenverteilung von Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen* innerhalb des Kooperationsverhältnisses. Bei der Kategorie Einfluss familien- und schulsystemischer Kontextmerkmale definierten wir folgende zwei Unterkategorien: *Schwierigkeiten in der Kooperation* und *Bedeutung sozioökonomischer Merkmale*. Im Folgenden erläutern wir die beiden Oberkategorien, in denen sich die Unterkategorien widerspiegeln, mit Bezug auf die Inhalte der Lehrpersonen-Aussagen.

Eltern-Lehrpersonen-Kooperation (Oberkategorie 1)

Im Hinblick auf die Eltern-Lehrpersonen-Kooperation und das allgemeine Kooperationsverständnis der Lehrpersonen waren allen befragten Lehrpersonen die „Informationsbereitstellung“, der „Kontaktaufbau“, „Kontaktoptionen“ für die Eltern sowie ihre „Hilfestellung“ wichtig, um ihrerseits eine gelingende Kooperation zu gestalten. Die Relevanz der Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen gewichteten die Befragten in Abhängigkeit verschiedener Schulformen unterschiedlich. Für Grundschulen sahen sie „Gespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen“ im Vordergrund, wohingegen für weiterführende Schulen wie Gymnasien oder Berufsschulen primär „Gespräche zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen“ wichtig seien. Die Eltern-Lehrpersonen-Kooperation erschien dabei als nachgestellt. Somit ändere sich im Sekundarschulbereich die Rollenverteilung von Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen innerhalb ihrer Kooperation. Die befragte Grundschullehrperson wies zugleich darauf hin, dass sie auf die „altersgemäße persönliche Einbindung der Schüler*innen“ achte. Somit sei das Kind auch hier, mehr oder weniger aktiv, als dritter Akteur in dem von der Lehrperson beschriebenen „Dreieck“ der Kooperation involviert. Zudem waren alle befragten Lehrpersonen der Ansicht, dass es im Rahmen der schulischen Kooperation mit den Eltern und den Schüler*innen immer primär um die „Bedürfnisse des Kindes“ gehen müsse. In Bezug auf die Rollenverteilung zwischen Eltern und Lehrpersonen in der Kooperation ging es darum, dass „Funktionen der Eltern und Lehrpersonen“ in der Zusammenarbeit aufgeteilt werden müssten, um die Kinder zu unterstützen bzw. deren Schulbildung zu fördern. Das hieße, dass Eltern und Lehrpersonen durch eine gelingende Kommunikation ihre spezifischen Aufgaben im Rahmen des Lehr- und Erziehungsauftrags besser umsetzen könnten. Wichtig seien dabei „gegenseitiger Respekt“, ein Umgang „auf Augenhöhe“ und ein „gemeinsames Handeln im Sinne des Kindes“. Des Weiteren erwarteten die Lehrpersonen in der Kooperation die „Transparenz der Lehrkraft“ und die „Einsatzbereitschaft der Eltern“, damit „Maßnahmen zur Förderung“ der Schüler*innen richtig eingeschätzt und im schulischen sowie im privaten Umfeld der Kinder in „beidseitigem Einverständnis“ konsequent umgesetzt werden können.

Einfluss familien- und schulsystemischer Kontextmerkmale (Oberkategorie 2)

In Bezug auf Schwierigkeiten in der Kooperation mangle es nach Ansicht der befragten Lehrpersonen in manchen Konstellationen an der Einhaltung der Elternrolle, wenn Eltern den Lehrpersonen gegenüber respektlos begegnen würden. „Respektlosigkeit“

nahmen die Lehrpersonen dann nicht nur von Seiten der Eltern wahr, sondern auch von Seiten der Schüler*innen. Als eine weitere Schwierigkeit nannten die Lehrpersonen „mangelnde Kooperationsbereitschaft“, die oft mit Respektlosigkeit einhergehe. Gründe für diese Merkmale in der Kooperation sahen die befragten Lehrpersonen in der Lokalisierung der Bildungseinrichtung sowie in Schulformen. Im ländlichen Raum würden Eltern zu mehr Präsenz tendieren, wobei im urbanen Raum mehr Extrema von Eltern beobachtet werden könnten. Darüber hinaus nannten die Lehrpersonen individuelle Merkmale der Eltern, „familiäre Umstände“, „Herkunft“, „Einkommen“ und „Sprachkenntnisse“, um die wahrgenommenen Kooperationsschwierigkeiten zu erklären. Eltern aus „bildungsnahen Schichten“ würden oftmals mehr Respekt und Präsenz zeigen als andere. Gleichzeitig nannten die Befragten Gegenbeispiele und grenzten sich damit von einer Pauschalisierung ab. Als Gemeinsamkeit über alle Schulformen hinweg sahen die Lehrpersonen, dass Eltern „enorme Erwartungshaltungen“ gegenüber den Lehrpersonen hätten. Diese würden jedoch oft mit einer unzureichenden eigenen Umsetzung der Elternrolle einhergehen. Die Erwartungen der Eltern seien deshalb unvereinbar mit einer gelingenden Kooperation, die die Lehrpersonen anstrebten, und von den Lehrpersonen unmöglich zur absoluten Zufriedenheit der Eltern umsetzbar.

In Bezug auf die finale Interviewfrage nach dem Einfluss sozioökonomischer Familienmerkmale klärten wir mit den Lehrpersonen zunächst, wie sie solche Statusmerkmale definieren würden. Anschließend schätzten die Lehrpersonen den Einfluss bzw. die Bedeutung sozioökonomischer Familienmerkmale auf die Kooperation im Schulkontext ein. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen ging von einem direkten Einfluss sozioökonomischer Familienmerkmale auf ihre Zusammenarbeit mit den Eltern aus. Denn diese Merkmale würden im Zusammenhang mit „Trends“ der „elterlichen Kooperationsfähigkeit“ und „elterlichen Kooperationswilligkeit“ mit der Schule stehen. Gleichzeitig waren die Lehrpersonen der Ansicht, dass sozioökonomische Familienmerkmale keinen Einfluss auf die professionelle Handlungsfähigkeit und die Kooperationsfähigkeit sowie Kooperationswilligkeit von Lehrpersonen gegenüber Eltern haben sollten. Sie stimmten dahingehend überein, dass sozioökonomische Familienmerkmale die Initiative der Eltern in der schulischen Kooperation beeinflussen würden, jedoch sollten Lehrpersonen in der Lage sein, diese Unterschiede durch eine professionelle Ausführung ihrer Rolle zu überbrücken.

Diskussion

Nach der Beschreibung und der Interpretation der qualitativen Befunde folgen nun die Diskussion im Sinne einer Reflexion der Forschungsfragen sowie ein Ausblick auf offene Fragestellungen. Eingeleitet wird dieses Kapitel mit einer Zusammenfassung unserer Forschungsergebnisse.

Die vorliegende Seminararbeit hatte zum Ziel zu beleuchten, in welcher Form sich normative Denkmuster bei Lehrpersonen zeigen und wie sich diese auf die Kommunikation und Kooperation mit Eltern auswirken. Als zentraler Befund ist festzuhalten, dass aus Lehrpersonen-Perspektive beide Parteien, Eltern und Lehrpersonen, sich auf Augenhöhe treffen und eine Kooperationsbereitschaft mitbringen müssen, damit die Zusammenarbeit zugunsten der Schüler*innen gelingt. Mit Blick auf sozioökonomische Familienmerkmale sahen die Lehrpersonen Zusammenhänge zur Qualität der Eltern-Lehrpersonen-Kooperation hinsichtlich Respektlosigkeit und mangelnder Kooperationsbereitschaft von „bildungsfernen“ Eltern. Familiäre Kontextmerkmale seien aus Sicht der Lehrpersonen nicht direkt für Leistungsprobleme und Lernschwierigkeiten von Schüler*innen verantwortlich, sondern eher sei die mangelhafte Kooperationsfähigkeit der Eltern ausschlaggebend. Hier müssten Lehrpersonen durch ihre Professionalität entgegensteuern, damit letztlich nicht die Schüler*innen benachteiligt sind. Auch aufgrund der hohen Erwartungshaltungen der Eltern müssten Lehrpersonen ihre Professionalität beweisen; diese würde zum Teil aber nicht ausreichen, um die Kooperation effektiv und lernförderlich zu gestalten.

Vor dem Hintergrund des Einflusses der Eltern auf den kindlichen Schulerfolg ist die Relevanz der Eltern-Lehrpersonen-Kooperation hervorzuheben, um die Kinder und Jugendlichen sowie deren schulische Laufbahnen gemeinsam effektiv zu unterstützen. Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand und die Befunde der vorliegenden Arbeit ist allerdings davon auszugehen, dass die Kooperation durch spezifische Lehrpersonen-Wahrnehmungen von elterlichen Bildungshintergründen und anderen familiären Kontextmerkmalen beeinflusst wird. Das Bewusstsein von Lehrpersonen für ihre elterngruppenspezifischen Wahrnehmungen erscheint als entscheidend, um trotz sozialer Unterschiede offene und lernförderliche Kooperationen gestalten zu können. Hierbei müssen Lehrpersonen aufgrund ihrer Rolle in Vorleistung gehen und die Eltern unabhängig von Familienmerkmalen explizit einladen, mit ihnen und der Schule zu kooperieren, damit defizitorientierte Etikettierungen wie Schwererreichbarkeit längerfristig an Bedeutung

verlieren. Zudem könnten durch das reflektierte Handeln der Lehrpersonen und die Rollenklarheit zwischen Eltern und Lehrpersonen Kommunikations- und Kooperationsprozesse besser gelingen. Denn wichtig sind die Förderung der Elternbereitschaft, sich zu öffnen und auf Lehrpersonen zuzugehen, sowie die Offenheit und Hilfsbereitschaft der Lehrpersonen gegenüber allen Familien. Durch eine offene, explizite Kommunikation der gegenseitigen Erwartungen ist zu erwarten, dass diese Aspekte als gewichtiger wahrgenommen werden, während äußere Merkmale in den Hintergrund treten. Inwiefern die Leistungen der Schüler*innen durch gelingende, vorurteilslose Eltern-Lehrpersonen-Kooperationen längerfristig beeinflusst werden können, wäre ein relevantes zukünftiges Forschungsziel und ein wichtiger Schritt Richtung Bildungsgerechtigkeit. Aktuell erscheint die Eltern-Schul-Kooperation eher als ein Aspekt, der Ungerechtigkeit und Bildungsdisparitäten fördern könnte.

Aufseiten der Eltern zeigte sich, dass gerade Eltern mit höherem sozioökonomischen Hintergrund häufiger die Beratung von Lehrpersonen in Anspruch nahmen. Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund dagegen nutzten solche Angebote weniger häufig. (Gartmeier. 2018, S. 43)

Um das Potenzial der Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen zugunsten der kindlichen Schulbildung auszuschöpfen, kann dieser Zustand nicht beibehalten werden. Gerade Eltern, die ihre Kinder aufgrund fehlenden Fachwissens und einer anderen Muttersprache möglicherweise nicht effektiv bei schulischen Aufgaben unterstützen oder auf Nachhilfe angewiesen sind, die sie kaum finanzieren können, müssen von den Lehrpersonen erreicht werden. Familiäre Kontextmerkmale dürfen nicht länger als Erklärungsgrund für schulische Misserfolge oder fehlendes Elternengagement interpretiert werden, sondern sie sollten als Signal für die Bildungspolitik betrachtet werden. Einerseits müssen Lehrpersonen vor Ort eine professionelle Haltung und Kommunikationsfähigkeit mitbringen, ihre teils stereotypen Denkmuster reflektieren und individuelle Unterstützung sowie Informationsangebote bieten, um das Vertrauen benachteiligter Familien zu gewinnen. Andererseits gilt es aber Strategien im Bildungssystem zu entwickeln, die die Qualität der Eltern-Schul-Kooperation insgesamt stärken und Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen aus „bildungsfernen“ Familien zu unterstützen.

Literatur

- Eiden, S. (2018). Orientierung von Lehrkräften im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ von Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, (4), 326–338. <https://doi.org/10.25656/01:18427>
- Eiden, S. (2020). Normalitätserwartung von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern. In I. van Ackeren et al. (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen- Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr* (S. 301–319). Juventa.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern: Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Springer.
- Sacher, W. (2012). An manche Eltern und Familien kommt man einfach nicht heran. *AJS Informationen Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz*, (1), 4–8. <https://docplayer.org/36364831-Werner-sacher-an-manche-eltern-und-familien-kommt-man-einfach-nicht-heran.html>
- Sacher, W. (2013). Schwererreichbarkeit. *Pädagogik*, 5, 6–11.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Forschungsmethoden. In Hussy et al. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften* (2. Aufl., S. 189–221). Springer.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (Stand 04.01.2023)

Anhang

Leitfragen der Interviews:

1. Wie definieren Sie Elternarbeit? Was beinhaltet diese für Sie?
2. Wo sehen Sie die Aufgaben der verschiedenen Akteure, damit das Ziel der harmonischen Lehrer-Eltern-Kooperation erreicht werden kann?
3. Finden Sie, dass Eltern Ihrer Erfahrung nach dieser Rolle gerecht werden?
4. Welche Rolle spielt da Kind Ihrer Meinung nach in dieser Kooperation?
5. Hat die Lehrer-Eltern-Kooperation sich bereits negativ oder positiv auf das Leben eines Kindes in Ihrer Klasse ausgewirkt?
6. Haben Sie Unterschiede in der Zusammenarbeit mit den Elternteilen festgestellt? Wenn ja, welche Faktoren sind dafür Ihrer Meinung nach ausschlaggebend gewesen?
7. Denken Sie, dass der sozioökonomische Status Einfluss auf die Kooperationswilligkeit und -fähigkeit der Eltern hat?
8. Inwieweit hat sich dieser Zusammenhang in Ihrer Erfahrung schon gezeigt?

Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Eltern in der schulischen Kooperation: zwei Perspektiven auf ein Kind

Hermine Minasyan¹ & Rebecca Engesser²

Der Schulalltag stellt Lehrpersonen, Kinder und Jugendliche ebenso wie deren Eltern vor vielfältige Herausforderungen. Im Kontext einer inklusiver Schulentwicklung und einer zunehmenden Heterogenität in der Schülerschaft müssen die Lehrpersonen bei der Gestaltung einzelner Unterrichtsstunden sowie im Umgang mit Unterrichtsstörungen vielfältige pädagogische-professionelle Kompetenzen beweisen. Die Schüler*innen müssen im Unterricht sowie in selbstständigen Lern- und Arbeitsphasen ebenfalls vielfältige Anforderungen auf kognitiver und sozial-emotionaler Ebene erfüllen, wobei Überforderungen (auch Unterforderungen) nicht selten mit einem unterrichtsstörenden oder einem zurückgezogenen Verhalten einhergehen. Die Eltern sind in der Regel nicht direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligt, sondern sie unterstützen ihr Kind eher im familiären Lernumfeld bei der Hausaufgabenerledigung und beim zusätzlichen Üben. Um die individuellen Entwicklungen der Schüler*innen im häuslichen und schulischen Umfeld gemeinsam unterstützen zu können, müssen sich Eltern und Lehrpersonen als schulische Kooperationspartner*innen regelmäßig über ihre kindbezogenen Wahrnehmungen austauschen und Erwartungen aufeinander abstimmen (vgl. Sacher, 2022).

Die vorliegende Seminararbeit verfolgte das Ziel, die Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Eltern multiperspektivisch, in Bezug auf dasselbe Kind, zu untersuchen, wobei sich das Erkenntnisinteresse auf die schulische Situation und das Lernverhalten von Schüler*innen mit einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS) richtete. Da der Schulalltag für sie und die beteiligten Eltern und Lehrpersonen häufig mit weiteren Herausforderungen verbunden ist, die im Hinblick auf die inklusive Schulentwicklung auch Regelschullehrpersonen betreffen, beabsichtigte ich mithilfe dieser Arbeit im Seminar „Partnerschaften zwischen Familie und Schule“ zwei Fälle näher zu betrachten. Hierzu stellt das folgende Kapitel die Definition und Symptomatik von ADS anhand von medizinischer und pädagogisch-psychologischer Fachliteratur dar. Des Weiteren wird der Bezug zum Schulkontext hergestellt und Herausforderungen anhand empirischer Befunde der Bildungsforschung beschrieben. Es folgt der Methodenteil mit der Stichprobenplanung

¹ Hauptverantwortliche für die Idee und Durchführung der Forschungsarbeit

² Mitautorin im Theorie- und Diskussionsteil

und Stichbeschreibung sowie der Beschreibung der Interviewdurchführung. Anschließend folgt die Darstellung der qualitativen Interviewanalysen. Zum Schluss reflektiere ich die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Aussagen der befragten Lehrpersonen und Eltern sowie in Bezug auf die allgemeine schulische Praxis und Gestaltung förderlicher Familien-Schul-Kooperationen.

Theoretischer und empirischer Hintergrund

ADS ist die Abkürzung für das Symptombild des Aufmerksamkeits-Defizit-Syndroms und gehört zu den häufigsten bei Kindern und Jugendlichen diagnostizierten Verhaltensstörungen (vgl. Heinemann & Hopf, 2006, S. 9). Nach aktuellen Angaben des Bundesministeriums für Gesundheit (2022) sind in Deutschland etwa zwei bis sechs Prozent der Bevölkerung im Kindes- und Jugendalter von dieser Krankheit betroffen.

ADS ist eine Störung, die durch Unaufmerksamkeit und Impulsivität (erst Handeln, dann Denken) sowie im Ausprägungsbild ADHS auch durch überschießende motorische Aktivität (H = Hyperaktivität) gekennzeichnet ist (vgl. Heinemann & Hopf, 2006, S. 10 ff.). Im Jahr 1947 begründeten Strauß und Lethinen das Konzept des *minimal brain damage* und vermuteten morphologisch nicht verifizierbare Hirnschädigungen als Ursachen für motorische Unruhe und kindliche Neurosen (vgl. Strauß & Lethinen, 1947, S. 106 ff.). Aufgrund fehlender organischer Nachweise wurde der Begriff *damage* 1966 in *dysfunction* umgewandelt (vgl. Mattner, 2002, S. 10) und als vollständige Bezeichnung für die Diagnose wird seither in medizinischen Kontexten die *Minimal Cerebral Dysfunction (MCD)* angeführt (vgl. Heinemann & Hopf, 2006, S. 9). Im internationalen Diagnostik- und Statistik-Manual DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) wurden die Begriffe ADS (ohne Hyperaktivität) sowie ADHS (mit Hyperaktivität) eingeführt.

Im Schulkontext fallen betroffene Kinder häufig durch einen Mangel an Konzentrationsfähigkeit und aufgrund ihrer Vergesslichkeit bei der Erledigung von Hausaufgaben oder der Organisation der Lernmaterialien auf (vgl. Myschker, 2009, S. 471 ff.). Die leichte Ablenkbarkeit erschwert es, dem Unterricht durchgängig zu folgen. Zusätzlich zu den genannten Auffälligkeiten sind Schwierigkeiten wie Lese-Rechtsschreib-Schwächen und sozialemotionale Probleme im Schulalltag zu beobachten (vgl. Schröder, 2006, S. 18). Des Weiteren scheinen Schüler*innen mit ADS oft Schwierigkeiten zu haben, leserlich zu schreiben, sodass die Heftführung als unsauber erscheint (vgl. Myschker, 2009, S. 471 ff.). Insgesamt werden von ADS betroffene Kinder

oft als Träumer, geistig abwesend und unorganisiert bezeichnet. Sie sind leicht ablenkbar und können oft die ihnen gestellte Aufgabe nicht zu Ende bringen. Sie lassen sich leicht

durch nebensächliche Reize ablenken, haben keine Ausdauer, neigen dazu Tätigkeiten zu wechseln, bevor sie zu Ende gebracht sind. (Keudel, 2009, S. 40).

Laut Schröder (2006) wird das Kind wegen des unkonzentrierten Verhaltens oft in der Schule kritisiert und entwickelt somit häufig Angst vor der Schule. Das Selbstvertrauen des Kindes wird mit der Zeit schwach und das schulische Versagen führt im weiteren Verlauf häufig zu mangelnder Anstrengungsbereitschaft (vgl. ebd., 2006, S. 23 f.).

Grundsätzlich sind Eltern als Lernbegleiter*innen auch an den schulischen Entwicklungsprozessen ihrer Kinder beteiligt. Dabei haben sie persönliche Vorstellungen von Bildung und Erziehung, die ihr Unterstützungsverhalten im häuslichen Lernumfeld prägen. Brandenburg und Huschka (2021, S. 123) zeigten in einer Studie zum Vergleich von elterlichem Unterstützungsverhalten bei Kindern mit einer Lernstörung und bei Kindern ohne eine Lernstörung, dass Eltern von Kindern mit Lernstörung die Erledigung von Hausaufgaben strenger kontrollierten als Eltern der anderen Gruppe. Gleichzeitig stellten Eltern bei einer Lernstörung weniger hohe Anstrengungserwartungen an ihre Kinder. Die Autor*innen kamen zu der Erklärung, dass die Eltern die schwachen Schulleistungen ihres Kindes weniger auf mangelnden Fleiß zurückführten, sondern die Leistung eher mit der vorhandenen Lernstörung attribuierten. Ein erhöhtes Ausmaß elterlicher Kontrolle könnte sich jedoch negativ auf die Motivation der Kinder auswirken (vgl. Brandenburg & Huschka, 2021, S. 123). Insbesondere bei leistungsschwachen Kindern mit Lernstörung könnte übermäßige Kontrolle der Schulaufgaben durch die Eltern dazu führen, dass sich die Kinder als inkompetent wahrnehmen und ein negatives schulisches Selbstkonzept entwickeln. Zusammenfassend zeigte sich die Eltern-Kind Interaktion im Hausaufgabenkontext bei Kindern mit Lernstörung als deutlich belasteter als bei Kindern ohne Lernstörung (vgl. ebd.).

Methode

Die vorliegende qualitative Forschungsarbeit verfolgte das Ziel, Perspektiven von Lehrpersonen und Eltern in Bezug auf ihr Kind mit ADS im Regelschulsystem zu untersuchen³. Dabei ging es um ihre kindbezogenen Wahrnehmungen, wahrgenommene Herausforderungen im Unterricht und beim häuslichen Lernen sowie gegenseitige Wahrnehmungen in der schulischen Kooperation. Hierzu wurden halbstandardisierte mündliche Befragungen (vgl. Schreier, 2013a) mit zwei Lehrpersonen und zwei

³ Im Rahmen dieses Beitrags und der kleinen Fallzahl werden Informationen über Geschlecht, Alter und Fach der Lehrpersonen sowie über Alter, Beruf und Familienstand der Elternteile gestrichen.

Elternteilen geplant, die als Lehrperson-Elternteil-Paar einen multiperspektivischen Blick auf jeweils ein Kind eröffneten. Gleichzeitig bot sich damit der Vergleich der schul- und familiensystemischen Perspektive auf die Kooperation an. Die erste Kontaktaufnahme erfolgte durch einen persönlichen Besuch an der Schule, um den Lehrpersonen von dem geplanten Forschungsvorhaben zu berichten. Über ein aufklärendes Schreiben zum Thema dieser Seminararbeit und zur geplanten Interviewdurchführung wurden Eltern um ihre Teilnahme gebeten. Vor dem Hintergrund dieser Aufklärung erklärten sich neben den Lehrpersonen auch zwei Familien bzw. Elternteile freiwillig zur Teilnahme bereit und unterschrieben vorab eine Einverständniserklärung in Bezug auf die Datenerhebung und die anonymisierte Datenverarbeitung. Die beiden fokussierten Kinder mit ADS befanden sich in der Mitte der Sekundarstufe I und besuchten unterschiedliche Klassen. Die befragten Elternteile waren der Vater von Manu und die Mutter von Toni. Aus Gründen der Anonymisierung wurden in diesem Beitrag fiktive, geschlechtsneutrale Kurznamen gewählt.

Die mündlichen Befragungen erfolgten Ende August 2022. Die Interviews fanden über ein online Videokonferenztool statt. Mithilfe von Gesprächsprotokollen wurden die Antworten schriftlich notiert. Die Interviews dauerten jeweils etwa 35 bis 45 Minuten. Im Fokus standen kindbezogene Fragen, beispielsweise zum Arbeitsverhalten und zur Selbstständigkeit, Fragen zur Kooperation zwischen Lehrpersonen und Eltern sowie Fragen zu ihrem Unterstützungsverhalten im Unterricht bzw. im Familienalltag. Folgende Fragen wurden den Lehrpersonen gestellt:

- Welche Verhaltensauffälligkeiten weist das Kind im Unterricht auf? Gelingt es dem Kind, selbstständig zu lernen?
- Wurde das Verhalten den Eltern mitgeteilt? Wie reagieren die Eltern?
- Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um das Kind zu unterstützen bzw. zu fördern?
- Wie hilfreich sind diese Förderungsmaßnahmen?

Den Eltern wurden folgende Fragen gestellt:

- Wie äußert sich das ADS bei Ihrem Kind im Alltag?
- Welche Hobbies hat das Kind? Kann sich das Kind beim Ausüben von Hobbies besser konzentrieren als bei den Schulaufgaben?
- Kommt ihr Kind mit den schulischen Aufgaben alleine zurecht oder müssen Sie das Kind ständig unterstützen?

- Welche Feedbacks bekommen Sie von den Lehrpersonen bezüglich der Schulleistung und des Verhaltens Ihres Kindes?
- Wie gehen Sie mit negativen Feedbacks von Lehrpersonen um?
- Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und Ihnen in Bezug auf die Förderung des Kindes?

Ergebnisse

Im Folgenden werden die qualitativen Befunde der inhaltlichen Interviewanalysen systematisch und vergleichend dargestellt (vgl. Schreier, 2013b). Zunächst geht es um die Lehrpersonen-Wahrnehmungen in Bezug auf das Verhalten des Kindes und anschließend um das Lehrpersonen-Handeln im Kontakt zu den Eltern sowie im Unterricht gegenüber dem Kind. Danach werden die Eltern-Wahrnehmungen in Bezug auf ihr Kind und den Lehrpersonen-Kontakt dargestellt.

Wahrnehmungen der Lehrpersonen vom Verhalten des Kindes

Die Lehrperson von Manu berichtete, dass sie/er im Unterricht öfter verträumt und unkonzentriert sei. Die fachspezifischen Aufgaben würden ihr/ihm besonders schwerfallen und beim selbstständigen Arbeiten gebe es ebenfalls Schwächen. Zudem vergesse Manu häufig, die richtigen Lernmaterialien für den jeweiligen Schultag mitzubringen, sodass sie/er ohne das passende Schulbuch im Unterricht sitzen würde und schnell abgelenkt sei. Darüber hinaus gelinge es ihr/ihm nicht, am Ende der Stunde die Hausaufgaben aufzuschreiben, um diese zuverlässig zu erledigen. Zum einen beeinflussten diese Schwierigkeiten die Schulnoten negativ. Gleichzeitig nahm die Lehrperson Manu oft als frustriert wahr. Das Kind würde sich selbst aufgrund der schulischen Leistungen als nicht gut genug für die Realschule einschätzen. Dennoch würde Manu nur selten nach Hilfe fragen und sich in den Unterrichtseinheiten mündlich kaum beteiligen. Stattdessen würde sie/er mit den Mitschüler*innen reden und dadurch den Unterricht stören.

Die Lehrperson von Toni beschrieb das Arbeits- und Lernverhalten des Kindes sehr ähnlich. Toni sei im Unterricht oft unkonzentriert und gedanklich abwesend. Die mündliche Mitarbeit fehle ebenso wie die notwendige Selbstständigkeit bei der Aufgabenbewältigung. Die Hausaufgaben seien ein schwieriges Thema; oft würde Toni diese nicht vollständig erledigen und die Schulmaterialien vergessen.

Handlungsweisen der Lehrperson im Kontakt zu den Eltern und im Unterricht

Die Lehrperson von Manu berichtete von Kontakten zu dem Vater des Kindes sowohl per Email als auch beim Elterngespräch, in denen die problematische

Unterrichtssituation erläutert wurde. Es sei jedoch der Eindruck entstanden, dass der Vater die Verhaltensweisen seines Kindes lediglich mit der ADS-Diagnose erklären wollte und nicht als Störverhalten betrachtete. Daher sei es bislang nicht zu einer gemeinsamen Lösungssuche gekommen, um Manus Verhalten und die unterrichtliche Lernsituation zu verbessern. In Bezug auf den Unterricht berichtete die Lehrperson, dass sie zur Unterstützung häufig an Manus Platz gehen würde. Denn während die anderen Schüler*innen eine Aufgabenstellung bereits in der allgemeinen Einführung verstehen würden, bräuchte Manu zusätzlich eine individuelle Erklärung. Das Kind sei für diese zusätzliche Hilfestellung dankbar. Gleichzeitig bemerkte die Lehrperson allerdings, dass die Möglichkeit nicht immer gegeben sei, diese Zeit für die zusätzliche Unterstützung aufzubringen.

Im Unterschied zur Lehrperson von Manu beschrieb die Lehrperson von Toni die Elterngespräche mit der Mutter des Kindes als produktiv, da sie Lösungen zur Verbesserung der schulischen Lernsituation gemeinsam suchen und finden würden. Der Austausch würde regelmäßig, mindestens einmal wöchentlich, stattfinden, um über geeignete Unterstützungsmaßnahmen für Toni zu sprechen.

Wahrnehmungen der Eltern vom Verhalten des Kindes

Der Vater von Manu berichtete aus dem Familienalltag, dass Manu zu Hause sehr vergesslich sei. Dies zeige sich beispielsweise daran, dass das Kind ständig vergessen würde, das Flurlicht auszumachen und die Türen zu schließen. Ohne die Hilfe des Vaters würde Manu auch wichtige Termine vergessen und beispielsweise nicht rechtzeitig zum Fußballtraining kommen. Zudem würde Manu mit den Hausaufgaben oft nicht zügig beginnen oder wenn man nach den Hausaufgaben fragt, würde das Kind zunächst behaupten, nichts aufzuhaben. Wenn eine Klassenarbeit anstehe, falle Manu dies gelegentlich auch erst spät ein und dann würde das Kind bis Mitternacht noch lernen wollen. Beim PC-Spielen sei es anders; hier nahm der Vater Manu als sehr motiviert, ausdauernd und konzentriert wahr. Das Kind sei inzwischen sehr in die PC-Spielewelt eingetaucht, als Influencer*in tätig und betreibe einen eigenen YouTube-Kanal. Kritik von Seiten der Lehrperson erlebte der Vater als zu negativ. Des Weiteren beschrieb er die Lehrperson als wenig verständnisvoll. Diese würde sich gar nicht mit dem Thema ADS beschäftigen und ihm als Vater nicht glauben, dass Manus Krankheit zu dem Verhalten führe, das die Lehrperson als unterrichtsstörend bezeichnete. Die Kooperation mit der

Schule würde er dennoch versuchen, aufrechtzuhalten, da er als Lehrer selbst die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern kenne.

Die Mutter von Toni nahm ihr Kind grundsätzlich als am Lernen interessiert wahr, wobei aber kleine Lerneinheiten und häufige Lernpausen notwendig seien. Außerdem würden personenunabhängige Erinnerungshilfen wie Organizer-Apps im Handy helfen, da das Kind sich dann nicht durch einen Menschen kritisiert fühle. Ähnlich wie der Vater von Manu berichtete auch Tonis Mutter von einer auffälligen Vergesslichkeit ihres Kindes. In Bezug auf Hobbies begeistere Toni sich stark für Sport und Bewegung, insbesondere für Schwimmen und Tennisspielen. Der Sport würde helfen, Erfolgserlebnisse zu sammeln und das Selbstbewusstsein zu stärken, welches aufgrund von eher schlechten schulischen Leistungen manchmal geschwächt sei. Das Feedback der Lehrperson nahm die Mutter allgemein als hilfreich wahr und dieses würde auch die Förderung im häuslichen Umfeld erleichtern.

Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, die schulische Lernsituation von Kindern mit ADS aus den Perspektiven ihrer Lehrpersonen und Eltern zu untersuchen. Durch den multiperspektivischen, qualitativen Forschungszugang mithilfe von kurzen Leitfadeninterviews zeigten sich konkrete Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen der Eltern und Lehrpersonen in Bezug auf dasselbe Kind. Insgesamt zeigte sich, dass die Bewältigung des Schulalltags, die damit einhergehenden Lern- und Leistungsanforderungen sowie die Gestaltung einer lernförderlichen Eltern-Schul-Kooperation in Fällen von Familien mit einem von ADS betroffenen Kind für die Lehrpersonen ebenso wie für die Eltern herausfordernd sind. Aus Sicht dieser beiden Bezugspersonen weisen die Kinder im Unterricht sowie bei der Erledigung von Hausaufgaben häufig eine geringere Konzentrationsfähigkeit und ein mangelndes Durchhaltevermögen auf. Auch scheint es für Kinder mit ADS schwieriger als für ihre Mitschüler*innen ohne ADS zu sein, schulische Aufgaben und Aktivitäten selbstständig zu organisieren und zu erledigen. Dadurch kommt es nach Angaben der befragten Lehrpersonen zu einer negativen Leistungsbeurteilung und zu einem negativen schulischen Selbstkonzept der Kinder mit ADS. Das eher unzuverlässige und unkonzentrierte Verhalten der betroffenen Kinder kann für die Lehrpersonen außerdem als Belastung im Unterrichtsgeschehen angesehen werden.

Im Einklang mit den Lehrpersonen nahmen auch die befragten Elternteile bei ihren Kindern eine Vergesslichkeit und eine fehlende Konzentrationsfähigkeit bei der Erledigung der Schulaufgaben wahr. Darüber hinaus verwiesen die Elternteile auf ein hohes Interesse und kreatives Potenzial ihrer Kinder bei außerschulischen Aktivitäten, beispielsweise im Umgang mit digitalen Medien und bei der Produktion von YouTube-Videos. Den Austausch mit den Lehrpersonen beurteilten die befragten Elternteile unterschiedlich. Während ein Elternteil das Verhalten der Lehrperson gegenüber dem von ADS betroffenen Kind als negativ und als wenig verständnisvoll wahrnahm, wurde die Kooperation zwischen Lehrperson und Elternteil in dem anderen Fall als gewinnbringend für die gemeinsame Unterstützung des Kindes eingeschätzt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Kinder mit ADS in ihrer schulischen Entwicklung von einer positiven Eltern-Lehrperson-Beziehung und einem offenen Umgang profitieren können. Der regelmäßige Austausch erscheint auch für die Erwachsenen als gewinnbringend, da andere Sichtweisen auf das Kind eröffnet werden und als störend empfundene Verhaltensweisen im Unterricht oder im Familienalltag als weniger belastend wahrgenommen werden könnten. Die Betrachtung der Einzelfälle in dieser Arbeit zeigte, dass eine Kooperation zwischen Familie und Schule individuell betrachtet und gestaltet werden muss. Dabei ist die Offenheit der Lehrpersonen im Kontext zunehmender Heterogenität und individueller Herausforderungen von zentraler Bedeutung. Außerdem gelten regelmäßige Eltern-Lehrpersonen-Kontakte als gewinnbringend, um zum Beispiel bei Lernschwierigkeiten gemeinsam Lösungsansätze zu entwickeln und die Kinder beim Lernen zuhause wie auch im Unterricht aufeinander abgestimmt zu unterstützen. Mit Blick auf das in dieser Arbeit fokussierte Krankheitsbild ADS erscheint die Aufklärung und Beratung der Eltern, der praktizierenden Lehrpersonen sowie der angehenden Lehrpersonen über häufig auftretende Symptome, über lernförderliche Umgangsweisen im Schul- und Familienkontext sowie über weitere außerschulische Unterstützungsangebote als notwendig.

Literatur

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition). American Psychiatric Publishing.
- Brandenburg, J., & Huschka, S. (2021). Wie unterstützen Eltern die häuslichen Lernaktivitäten von Kindern mit Lernstörung? Eine Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 30(2), 116–126, <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000337>
- Bundesministeriums für Gesundheit (2022, Februar). *Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom*. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/praevention/kindergesundheit/aufmerksamkeitsdefizitsyndrom.html> (letzter Zugriff 02.10.2022)
- Heinemann, E., & Hopf, H. (2006). *AD(H)S: Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – psychoanalytische Theorie und Therapie*. Kohlhammer.
- Keudel, H. (2009). *Kinderkrankheiten: GU Großer Kompass Partnerschaft & Familie*. GRÄFE UND UNZER.
- Mattner, D. (2002). Zur Biologisierung abweichenden kindlichen Verhaltens. In H. Amft et al. (Hrsg.), *Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit: ADS als Herausforderung der Pädagogik und Therapie* (2. Auflage; Kap. 1). Kohlhammer.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Kohlhammer.
- Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung*. Julius Klinkhardt.
- Schreier, M. (2013a). Qualitative Erhebungsmethoden. In Hussy et al. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Auflage; Kap. 6). Springer.
- Schreier, M. (2013b). Qualitative Analyseverfahren. In Hussy et al. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Auflage; Kap. 7). Springer.
- Schröder, A. (2006). *ADS in der Schule: Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer; mit 3 Tabellen*. Vandenhoeck und Ruprecht.
- Strauss, A., & Lehtinen, L. (1947). *Psychopathology and Education of the brain injured child*. Grune & Stratton.

Retrospektiven von Eltern auf ihr Unterstützungsverhalten bei den Schulaufgaben ihrer Kinder

Giulia Donazzi & Nicolo Ippolito

Die Beziehungen zwischen Eltern, Kindern und Lehrpersonen sind seit Jahren ein diskutiertes Thema. Denn das Familien- und das Schulsystem sind zentrale Orte für Bildungs- und Sozialisationsprozesse, wobei die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen zur gemeinsamen Unterstützung der Heranwachsenden unerlässlich ist. Lehrpersonen sehen im Allgemeinen jedoch viele Herausforderung im Schulalltag, da sie mit vielfältigen Aufgaben konfrontiert sind (Textor, 2018). Die Robert Bosch Stiftung (forsa Politik- und Sozialforschung, 2018) machte diesbezüglich eine Lehrpersonen-Umfrage, in der es um die größten Herausforderungen an der Schule ging. Hierbei stellte sich heraus, dass der Einfluss der Eltern als dritthäufigste Schwierigkeit angegeben wurde.

Um schulische Lerngelegenheiten für die Schüler*innen individuell gestalten und Fachinhalte im Unterricht erfolgreich vermitteln zu können, müssen Lehrpersonen didaktische und methodische Fähigkeiten mitbringen. Es bedarf zusätzlich eines breiten Spektrums an pädagogischen Kompetenzen bei der Unterrichtsdurchführung, aber auch bei der Organisation der Hausaufgaben. Einerseits gelten Hausaufgaben zur Vertiefung der Unterrichtsinhalte und zur Förderung von selbstständigen Arbeitsweisen der Lernenden als nützlich. Andererseits können Lehrpersonen nur begrenzt nachvollziehen, ob die selbstständige Bearbeitung der Hausaufgaben gelingt oder zuhause viel Unterstützung von Seiten der Familie geleistet wird. Zudem bleibt für die Nachbereitung der Hausaufgaben im Unterricht kaum Zeit, sodass die individuelle Fehlerkontrolle eher beim Kind selbst oder bei den Eltern liegt. Während leistungsstarke Schüler*innen die Hausaufgaben meist eigenständig bearbeiten können, benötigen leistungsschwächere eher Unterstützung, die oftmals die Eltern leisten. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien weniger effektive Unterstützung bekommen als diejenigen aus Familien mit hohem Bildungshintergrund (Moroni et al., 2014). Im Hinblick auf Chancen- und Bildungsgerechtigkeit erscheinen Hausaufgaben und die elterliche Unterstützung damit als ungerecht und als Verstärker von Bildungsdisparitäten.

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, das Unterstützungsverhalten von Eltern bei den schulischen Aufgaben ihrer Kinder qualitativ zu untersuchen. Es stellte sich die Frage, ob es aus Elternperspektive eine Art Musterlösung in Bezug auf ihre Unterstützung bei den

Schulaufgaben gibt. Der Schwerpunkt des ersten Kapitels liegt auf der elterlichen Unterstützung im Kontext unterschiedlicher Familienverhältnisse und Erziehungsstile. Im Methodenteil werden die qualitative Datenerhebung und die Datenauswertung erläutert. Diesbezüglich erschien die Untersuchung elterlicher Retrospektiven als nützlich, um eine möglichst reflektierte Sichtweise auf ihre früheren Unterstützungsweisen zu bekommen. Anschließend werden die qualitativen Ergebnisse systematisch beschrieben, interpretiert und abschließend in Bezug zum allgemeinen Forschungsstand diskutiert.

Theoretischer und empirischer Hintergrund

Dass Merkmale einer lernförderlichen Unterstützung durch die Eltern im häuslichen Umfeld schwierig zu definieren sind und komplex miteinander zusammenhängen, zeigte der Artikel aus dem „The School Community Journal“ von Jeynes (2011). Der amerikanische Erziehungswissenschaftler kam im Rahmen seiner Meta-Analysen zur elterlichen Beteiligung im Schulkontext zu folgenden Befunden: Die bedeutendsten Aspekte der Elternbeteiligung waren die elterlichen Erwartungen, die Kommunikation und der Erziehungsstil (Jeynes, 2005, 2011). Außerdem wurde die Relevanz einer unterstützenden und wertschätzenden Haltung von Schulen gegenüber Eltern hervorgehoben. Diese zeigte sich als nützlicher für die Steigerung der Elternbeteiligung als die Vorgabe spezifischer Richtlinien (Jeynes, 2011; Mapp et al., 2008; Sheldon, 2005).

In Bezug auf die *subtilen Faktoren* der familiären Unterstützung wie die elterlichen Erwartungen, die Eltern-Kind-Kommunikation und der Erziehungsstil wurde festgestellt, dass diese einen größeren Einfluss auf die Entwicklung der Schüler*innen haben als andere Arten von Unterstützung im häuslichen Umfeld wie beispielsweise Hausaufgabenkontrolle (Jeynes, 2011). Es zeigte sich, dass die Erwartungen von Seiten der Eltern an ihre Kinder stark mit den schulischen Leistungen zusammenhängen, wobei der Effekt im Grundschulbereich ($r = .58$) kleiner ausfiel als im Sekundarschulbereich ($r = .88$). Hausaufgabenkontrolle hatte hingegen keinen starken Einfluss ($r = .12$) auf die schulischen Leistungen (Jeynes, 2011, S. 11). Bei der Interpretation dieser Effekte sollte bedacht werden, dass mit den elterlichen Erwartungen kein elterlicher Druck auf das Kind gemeint ist, sondern gemeinsame Absprachen und der Austausch im familiären Umfeld über die Bedeutung von guten Schulleistungen entscheidend sind (Davis-Kean, 2005). In Bezug auf die Relevanz der Eltern-Kind-Kommunikation über das Schulleben stellte Jeynes (2011) mittelstarke Zusammenhänge mit den kindlichen Schulleistungen fest ($r = .24$ im

Grundschulbereich, $r = .32$ im Sekundarschulbereich). So gilt die Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern über allgemeine schulische Themen ebenfalls als ein entscheidender Punkt für eine erfolgreiche Schulbildung. Wichtig ist hierbei die konsequente und langfristige elterliche Unterstützung, um die gewünschten Ziele zu erreichen (ebd., S. 11). Auch der Erziehungsstil zeigte sich im Rahmen der Meta-Analyse als relevant für die kindlichen Schulleistungen. Hier gab es im Grundschulbereich ($r = .40$) und im Sekundarschulbereich ($r = .35$) mittelstarke Zusammenhänge zwischen dem familiären Erziehungsstil und den Schulleistungen der Kinder (Jeynes, 2011, S. 12). Frühere Studien zeigten, dass der Erziehungsstil und die sichere, verlässliche Eltern-Kind-Bindung, liebevolle Zuneigung sowie ein angemessenes Maß an Strukturvorgaben das kindliche Lernen und seine allgemeine Entwicklung fördern (z. B. Baumrind, 1971; Jeynes, 2005,).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Eltern-Kind-Beziehung sowie spezifische elterliche Verhaltensweisen im Umgang mit Schulthemen eine entscheidende Rolle für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spielen (Jeynes, 2011). Dass diese Aspekte nicht unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund einzelner Familien zu betrachten sind, zeigte sich zum Beispiel in einer Studie von Moroni et al. (2014): In dieser untersuchten sie den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe. Im Fokus stand die Frage, ob vor dem Hintergrund unterschiedlicher familiärer Hintergründe, die auf die Leistungsentwicklungen der Schüler*innen wirken können, Chancengerechtigkeit möglich ist. Um dies zu überprüfen, sammelten sie Daten von über 1500 Schüler*innen. Ein zentrales Ergebnis war, dass sich die Häufigkeit der Hausaufgabenhilfe in Familien mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund nicht von der in Familien mit hohem sozioökonomischem Hintergrund unterschied (Moroni et al., 2014). Im Hinblick auf die Qualität der Hausaufgabenhilfe gab es jedoch Unterschiede (ebd., S. 461). Familien mit hohem sozioökonomischem Hintergrund leisteten eher autonomieunterstützende Hilfe bei Schulaufgaben und unterstützten eher strukturgebend als Familien mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund. Zudem waren die emotionalen Bindungen zwischen Eltern und Kind in Familien mit hohem sozioökonomischem Hintergrund besser ausgeprägt. Wie in früheren Studien zeigten sich diese Merkmale elterlicher Unterstützung als ausschlaggebend für die schulischen Leistungen der Kinder (Cooper et al., 2000; Dumont et al., 2012; Knollmann & Wild, 2007).

In Anlehnung an die Befunde wäre es von Interesse, Unterschiede in Bezug auf die kindlichen Altersgruppen näher zu betrachten. Diesbezüglich zeigte eine Statistik des deutschen Schulbarometers (2019) die Tendenz, dass Eltern insbesondere in der Grundschule aktiv bei der Hausaufgabenbewältigung mitwirkten (siehe Abb. 1).

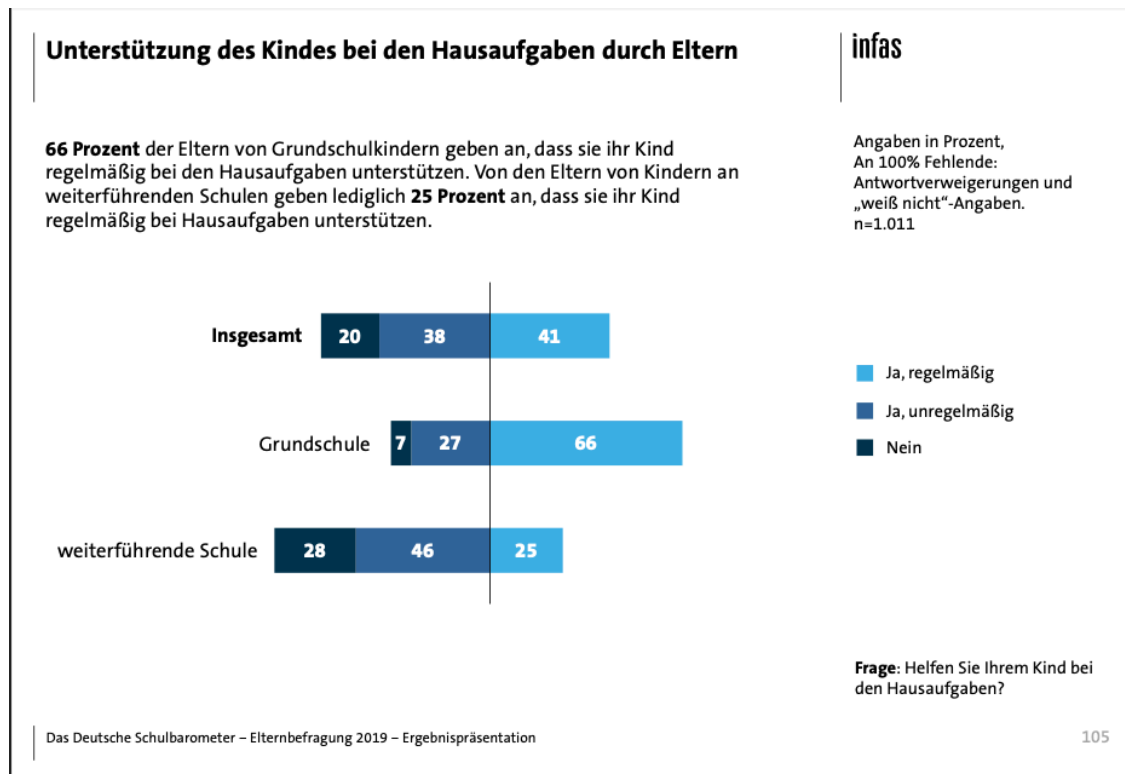


Abbildung 1. „Unterstützung des Kindes bei den Hausaufgaben durch Eltern“ (Das deutsche Schulbarometer, 2019, S. 105)

In einem Artikel von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2000) wurden Zusammenhänge zwischen der Elternzufriedenheit im Schulkontext und Lernschwächen von Kindern beschrieben. Diesbezüglich zeigte sich, dass die Eltern von Schüler*innen mit einer Lese-Rechtschreibschwäche unzufriedener waren als diejenigen mit Kindern ohne eine solche Lernschwäche. Die Eltern fühlten sich benachteiligt und waren der Meinung, dass sie es aufgrund der Lese-Rechtschreibschwäche ihres Kindes schwieriger hätten als andere Eltern.

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten quantitativen Forschungsbefunde kann festgehalten werden, dass die Art und Weise der Erziehung und spezifische Formen der elterlichen Unterstützung bei Schulaufgaben einen wichtigen Stellenwert für die schulische Leistungsentwicklung ihrer Kinder hat. Um näher zu erforschen, ob und inwiefern sich

Eltern der Möglichkeiten und Effekte ihres Unterstützungsverhaltens bewusst sind, erscheint ein qualitativer Forschungsansatz als gewinnbringend. Elterliche Retrospektiven könnten diesbezüglich aufschlussreich sein, um ihre langjährigen Erfahrungen über die Schulzeit ihres Kindes hinweg zu beleuchten. Außerdem sind dadurch selbstreflektierte Perspektiven zu erwarten, sodass persönliche Gründe für ein bestimmtes Unterstützungsverhalten konkreter erfasst werden könnten.

Methode

Datenerhebung und Stichprobe

Die mündlichen Einzelbefragungen wurden im Juli 2021 im Rahmen eines bildungswissenschaftlichen Seminars an der Universität Konstanz durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden zunächst per Email zur Teilnahme an unserer explorativen Interviewstudie eingeladen. Wir erläuterten kurz unser Forschungsinteresse und die anonymisierte Datenverarbeitung. Am Tag der Befragung wurde den Teilnehmenden mitgeteilt, dass wir uns für die elterliche Unterstützung im Rückblick auf die Schulzeit ihrer Kinder interessieren, um mehr über die Rolle von Eltern in der Familien-Schul-Kooperation in Erfahrung zu bringen. Im Anschluss an eine weitere Aufklärung über die anonymisierte Datenverarbeitung sowie die schriftliche Ausarbeitung unterschrieben die Teilnehmenden eine Einverständniserklärung. Auf Audioaufnahmen und wörtliche Transkriptionen wurde aus forschungsökonomischen Gründen für diese Seminararbeit verzichtet. Die Datenerhebung erfolgte arbeitsteilig im Forscherteam, wobei eine Person die Befragung durchführte, während die andere parallel ein Gesprächsprotokoll anfertigte. Die Länge der Befragungen betrug im Durchschnitt 13 Minuten.

Bei den Teilnehmerinnen handelte es sich um vier Mütter aus dem Raum Baden-Württemberg. Hierbei waren drei während der Schullaufbahn des Kindes verheiratet und nur eine Mutter alleinerziehend. Sie hatten jeweils zwei Kinder, die bereits die Schulzeit an einem Gymnasium abgeschlossen hatten und sich aktuell in der Ausbildung befanden. Die Gespräche fanden mit allen vier Müttern persönlich (face-to-face) statt. Die konkreten Fragestellungen des Interviewleitfadens waren offen formuliert, sodass die Mütter sich frei äußern und das Gespräch mitgestalten konnten. Gleichzeitig wurden zusätzliche Fragen bereitgehalten, um eine unangenehme Stille zu verhindern und vertiefende, an unser Forschungsinteresse anknüpfende Fragestellungen einbringen zu können. Im Folgenden sind die Interviewleitfragen dargestellt:

1. *Haben Sie damals Ihre Kinder bei den schulischen Hausaufgaben und Klausurvorbereitungen unterstützt?*
Falls „Ja“: *Inwiefern?*
Falls „Nein“: *Aus welchen Gründen?*
2. *Wo liegen Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile bei der schulischen Unterstützung der Kinder?*
3. *Würden Sie im Nachhinein alles genauso wieder machen?*
Falls „Ja“: *Wieso?*
Falls „Nein“: *Was und wieso würden Sie ändern?*

Qualitative Auswertung

Bei der Datenauswertung orientierten wir uns an der Methode der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse nach Schreiner (2014, S. 8). Das allgemeine Ziel dieser methodischen Vorgehensweise ist es, Kategorien zu generieren, die eine Einschätzung und Bewertung des Materials durch die Forschenden in Bezug auf identifizierte inhaltliche Dimensionen erlauben. In einem ersten Schritt geht es darum, die relevanten inhaltlichen Dimensionen beziehungsweise Themen zu identifizieren und zu benennen. Anschließend erfolgt eine evaluative Auswertung, bei der das gesamte verschriftlichte Material nochmals durchgegangen und detailliert analysiert wird (ebd., S. 9). Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert. Hierfür wurden fiktive Namen verwendet.

Ergebnisse

Ein inhaltlicher Aspekt, der bei allen vier Interviewteilnehmerinnen genannt wurde, war, dass sie ihre Kinder damals immer unterstützen wollten. Allerdings fühlten sich die Mütter nicht immer ausreichend dafür vorbereitet. Sie waren der Ansicht, dass sie nicht immer über das notwendige Fachwissen verfügten, obwohl sie gerne mehr geholfen hätten.

Frau Kunze (TN 1) berichtete, sie habe die Kinder lediglich bis zu gewissen Stufen unterstützt, da es irgendwann aufgrund der fachlichen Anforderungen nicht mehr möglich war. Zudem stellte sie fest, dass ihre Tochter zugänglicher war als ihr Sohn. Hierbei würde aber der Charakter eine Rolle spielen, nicht das Geschlecht. Ihr war es wichtig zu verdeutlichen, dass sie keine Geschlechtsunterschiede, sondern nur Charakterunterschiede sehe, was die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung und die Effektivität der elterlichen Unterstützung bei den Schulaufgaben betrifft.

Im Hinblick auf die Grundschulzeit bestätigten alle Mütter, dass sie ihre Kinder regelmäßig bei Schulaufgaben unterstützt hatten. Auch bestätigten sie alle, dass sie es rückblickend nicht anders machen würden. Frau Timm (TN 2) merkte jedoch an, es zu

bereuen, dass sie ihrem jüngeren Sohn nicht früher geholfen hätte. Er leide an Legasthenie und die Schulzeit war für ihn vor allem im Fach Deutsch nicht leicht. Da hätte sie in früher mehr unterstützen sollen, ansonsten würde sie alles wieder so machen. Frau Ahl (TN 3) und Frau Zehner (TN 4) stellten fest, dass sie ihre Kinder bis zur sechsten Klasse immer unterstützt hatten. Danach hatten sie nur auf Wunsch ihrer Kinder bei den Schulaufgaben geholfen. Hierfür gaben die Mütter diverse Gründe an wie mangelndes Fachwissen und berufsbedingten Zeitmangel. Frau Ahl (TN 3), selbst als Grundschullehrerin tätig, brachte ihren pädagogischen-professionellen Blickwinkel zur Thematik ein. Sie war der Meinung, man sollte die Kinder immer unterstützen und für sie da sein, um sie nicht nur bei den Schulaufgaben, sondern auch in ihrer Gesamtentwicklung zu begleiten. Gleichzeitig merkte sie an, dass viele Lehrpersonen eine andere Ansicht hätten.

Ein weiterer inhaltlicher Aspekt, der von allen vier Müttern in Bezug auf ihre schulbezogene Unterstützung der Kinder genannt wurde, war das Organisieren von Nachhilfe. Wenn das Kind fachliche Hilfe benötigte, die sie als Eltern nicht leisten konnten, sei es wichtig, externe Nachhilfe zur Verfügung zu stellen. In unserer Stichprobe stellte sich heraus, dass alle Kinder zu einem Zeitpunkt am Gymnasium zusätzliche Unterstützung durch externe Nachhilfe bekommen hatten, um ihren Leistungsstand zu halten bzw. zu verbessern. Frau Zehner (TN 4) betonte, dass es ihrer Meinung nach zuhause die beste Betreuung gebe, es für die Kinder selbst aber manchmal ein Hindernis sei, die Eltern um Hilfe zu bitten. Diesbezüglich fügte sie hinzu, dass sie sich mehr Struktur und „weniger Chaos“ in den unterschiedlichen Fächern gewünscht hätte, damit sie ihre Kinder auch in höheren Klassen besser hätte unterstützen können.

In Bezug auf Vor- und Nachteile von elterlicher Unterstützung bei schulbezogenen Aufgaben betonten die Mütter, dass es wichtig sei, Unterstützung anzubieten, wobei aber auf einen gewissen Abstand und Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kinder geachtet werden müsse. Als Nachteil sahen die Mütter, dass die Kinder durch die elterliche Unterstützung weniger selbstständig werden könnten, wobei diese Befürchtung nur schwach zum Ausdruck kam. Grundsätzlich meinten die befragten Mütter im Rückblick, dass sie ihr Unterstützungsverhalten nicht einschränken würden. Frau Ahl (TN 3) sagte, es sei wichtig, die Kinder maximal zu fördern und ohne Unterstützung im familiären Umfeld sei dies kaum möglich. Frau Zehner (TN 4) merkte an, dass sie ihrem Kind vertrauen konnte und es deshalb trotz der Herausforderungen am Gymnasium nicht ständig kontrolliert hätte. Frau Timm (TN 2) äußerte bedenklich, dass sie ihrem ersten Sohn vielleicht mehr Platz und

Freiheit hätte lassen sollen. Rückblickend würde sie sich mehr heraushalten, um weniger Streit in der Familie auszulösen. Es könnte sich zuhause ein „vergiftetes Klima“ entwickeln, welches für niemanden hilfreich wäre.

Wie bei Schreier (2014, S. 9) vorgeschlagen, brachten wir ergänzend zu den offenen Interviewfragen eine Skala mit den folgenden vier Abstufungen ein: „hohe Zustimmung“, „mittlere Zustimmung“, „geringe Zustimmung“, „keine Zustimmung“. In diesem Fall wurde der Faktor „häusliche Unterstützung“ untersucht und die Entscheidung fiel in unserer Stichprobe hauptsächlich auf „hohe Zustimmung“. Alle Mütter hatten rückblickend eine hohe Bereitschaft, ihren Kindern zu helfen und sie bei den Hausaufgaben zu unterstützen.

Diskussion

In dieser Arbeit wurden mütterliche Retrospektiven auf ihre häusliche Unterstützung während der Schulzeit ihrer Kinder untersucht. Hierzu wurden mündliche Befragungen durchgeführt und analysiert. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Mütter ihre Rolle als Lernbegleiterinnen vor allem in den unteren Klassenstufen als sehr wichtig für die Schulbildung einschätzten, wenn die Kinder noch weniger selbstständig sind. Rückblickend würden die Mütter ihr Unterstützungsverhalten im häuslichen Umfeld auch nicht ändern, wenn sie die Schullaufbahn ihrer Kinder nochmal begleiten müssten. Mit Blick auf die Forschungsbefunde von Jeynes (2011) zeigte sich, dass auch die befragten Mütter Autonomieunterstützung als förderliches Elternverhalten bei Schulaufgaben beschrieben. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass in Bezug auf die Bedeutung und den Nutzen der Elternbeteiligung bei den kindlichen Schulaufgaben gegensätzliche Meinungen herrschen können.

Darüber hinaus fiel auf, dass TN2, die über ihren Sohn mit Legasthenie sprach, nicht erwähnte, dass sie sich aufgrund dieser Herausforderung als benachteiligt erlebt hatte, wie es sich bei Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2000) zeigte. Ein Grund dafür könnte sein, dass TN2 Lehrerin ist und über erforderliche Handlungsstrategien verfügte, um mit der Legasthenie umzugehen. Insgesamt zeigte die Analyse der vorliegenden Befragungen, dass jede Mutter individuelle Schwierigkeiten im Kontext ihrer Beteiligung im häuslichen Umfeld bei den Schulaufgaben erlebt hatte.

Zukünftig sollten innerhalb der empirischen Bildungsforschung elterliche Perspektiven umfassender untersucht werden. Denn zum einen gilt es zu bedenken, dass sich erziehungs- und bildungsbezogene Ansichten und Gewohnheiten im historisch-

gesellschaftlichen Zeitverlauf ändern und Entwicklungen nur durch längerfristig angelegte Studien erforscht werden können. Zum anderen ist es im Zuge der Forderung nach schulischen Kooperationen mit den Eltern erforderlich, die Rolle der Eltern konkreter zu beleuchten und ihre persönlichen Überzeugungen sowie Erfahrungen näher zu erforschen. Diesbezüglich erwies sich in dieser kleinen Stichprobe die retrospektive Methode als gewinnbringend. Die befragten Mütter blickten reflektiert und kritisch auf ihr Unterstützungsverhalten zurück, sodass wir nicht nur Aufschluss über das Verhalten, sondern auch über ihre persönlichen Bewertungen dieses Handelns bekommen konnten.

Im Hinblick auf die aktuelle Schulentwicklung in Deutschland könnte das Konzept der Ganztagschule die Rolle der Eltern beeinflussen, wenn es um ihre Unterstützung bei den Schulaufgaben im häuslichen Umfeld geht. Börner (2011) zeigte auf, dass eine Ganztagschule grundsätzlich, aber vor allem auch in sozial schwächeren Familien für Entlastung sorgen kann. Die Entlastung würde sich nicht nur auf Schwierigkeiten bei der Unterstützung von Lernschwierigkeiten und fehlendem Fachwissen der Eltern beziehen, sondern auch auf eine bessere Vereinbarkeit zwischen Familie und Berufstätigkeit. Da die Unterstützung durch die Eltern im häuslichen Umfeld bei Schulaufgaben in wissenschaftlichen wie auch in pädagogisch-praktischen Diskussionen umstritten ist und es trotz aussagekräftiger empirischer Befunde (z. B. Jeynes, 2011) keine einheitlichen, konkreten Rollenerwartungen an Eltern gibt, bedarf es weiterer Forschungen und Transferleistungen zwischen Wissenschaft und Praxis, wie Lernsituationen im familiären Umfeld zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit gestaltet werden sollten. Grundsätzlich hängt das elterliche Unterstützungsverhalten von vielen individuellen und kontextuellen Faktoren ab, sodass auch nicht von einer pauschalen Lösung für alle Länder, Schularten und Familien ausgegangen werden kann, sondern qualitative Studien zur Ergänzung quantitativer Befunde notwendig sind. Gleichzeitig bleibt es immer eine subjektive Entscheidung der Eltern, inwiefern sie sich in die Schulbildungsprozesse ihres Kindes einbringen, die sie jedoch mit den Lehrpersonen besprechen sollten. Denn nur durch die Kommunikation können Eltern und Lehrpersonen als nächste Bezugspersonen des Kindes dessen Sozialisation, Bildung und Erziehung gemeinsam effektiv begleiten.

Allgemein ist hervorzuheben und unstrittig, dass schulbezogene Lernsituationen im familiären Umfeld über liebevolle und autonomieunterstützende Erziehungsmethoden, die unabhängig von kognitiven Fähigkeiten der Eltern sind, gestaltet werden können, um die Schulbildung der Kinder zu unterstützen. Hierbei liegt die Aufgabe der Schulen,

insbesondere der Lehrpersonen als erste Ansprechpersonen von Eltern, darin, diese Erkenntnisse aus der Bildungsforschung beispielsweise auf Elternabenden an die Elternschaft weiterzugeben. Dadurch könnten Eltern sich weniger unter Druck gesetzt oder hilflos fühlen, was die fachliche Unterstützung ihrer Kinder angeht und die Bedeutung ihrer Unterstützungsleistungen differenzierter wahrnehmen.

Wie unsere Befragungen zeigten, fühlten die Mütter sich verantwortlich, bei fachlichen Verständnisproblemen ihres Kindes sowie bei Leistungsdefiziten aktiv einzugreifen und kompensatorisch zu unterstützen. Schwierigkeiten zeigten sich jedoch darin, dass es zu Streit zwischen Mutter und Kind und zum Erleben von Hilflosigkeit bei den Müttern kommen kann. Solche Konsequenzen wären letztlich nicht förderlich, sondern hemmend für die Schulbildungsprozesse, wenn die Kinder die häusliche Lernsituation nicht als angenehm erleben und durch die elterliche Unsicherheit selbst verunsichert werden. Außerdem erscheint die Forderung, dass Eltern eine klare Struktur zur inhaltlichen Unterstützung ihrer Kinder in einzelnen Schulfächern bräuchten, als schwierig. Zwar wurde dieser Aspekt im Rahmen unserer Befragungen geäußert, es ist jedoch fraglich, ob Eltern tatsächlich die Rolle als Fachpersonen und damit als Lehrpersonen im häuslichen Umfeld einnehmen sollten. Grundsätzlich erscheint die Kommunikation und Rollenklarheit zwischen Eltern und Lehrpersonen als zielführender. Eltern müssten eher auf ihre Rolle als sozial-emotionale Unterstützung aufmerksam gemacht werden und sich dadurch lernförderlich einbringen. Sie haben eine engere Beziehung zu ihren Kindern, während Lehrpersonen für die Rolle der Fachperson ausgebildet sind. Diese klare Aufgabenverteilung könnte sich schließlich positiv auf die Lernenden auswirken. Diese und mehr Fragen gilt es jedoch zukünftig näher zu erforschen und offen zu diskutieren.

Schlussendlich ist unumstritten, dass die Eltern neben den Lehrpersonen einen wichtigen Faktor im Schulleben von Kindern und Jugendlichen darstellen. Im Rahmen einer lernförderlichen Eltern-Schul-Kooperation sollten Lehrpersonen die Relevanz der Unterstützung durch die Eltern strukturiert und niedrigschwellig den Eltern vermitteln, um sie zur Mitgestaltung zu bewegen. Nur so können Familien und Schulen als zentrale Lernorte der Heranwachsenden individuelle Bildungswege fördern und einen Beitrag Richtung Chancengerechtigkeit leisten.

Literatur

- Börner, N. (2011). Ganztagschule und ihre Auswirkungen auf Familien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 221–236. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0237-9>
- Cooper, H., & Lindsay, J. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464–487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Das Deutsche Schulbarometer (2019). *Elternbefragung 2019*. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294294>
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2018). *Meinungen zu aktuellen Entwicklungen an Schulen in Deutschland Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen*. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung.
- Jeynes, W. H. (2011). Parental Involvement Research: Moving to the Next Level. *The School Community Journal (1059-308X)*, 21(1), 9–18.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2000). Zusammenarbeit Eltern-Schule und Hausaufgabensituation in Familien mit lese- und rechtschreibschwachen Kindern. *Heilpädagogische Forschung*, 26, 93–104.
- Mapp, K. L., Johnson, V. R., Strickland, C. S., & Meza, C. (2008). High school family centers: Transformative spaces linking schools and families in support of student learning. *Marriage & Family Review*, 43(3 & 4), 338–368. <https://doi.org/10.1080/01494920802073205>
- Moroni, S., Dumont, H., & Baeriswyl, F. (2014). Wer hat dem wird gegeben? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern (früher: Beiträge zur Lehrerbildung, BzL) (0259-353X)*, 32(3), 458–474.
- Sheldon, S. B. (2005). Testing a structural equation model of partnership program implementation and parental involvement. *Elementary School Journal*, 106(2), 171–187. <https://doi.org/10.1086/499197>

- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Artikel 18.
<https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Textor, M. R. (2018). *Elternarbeit in der Schule*. Abgerufen von <https://www.ipzf.de/elternschule.html>

Eltern-Schul-Kommunikation im Grundschul- und Sekundarschulbereich aus Elternperspektive

Tabea Gruber & Paula Mutter

„Kommunikation ist das A und O“ – ein allgemeines Sprichwort, welches auch auf den Schulalltag zutrifft und für die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule bedeutsam ist. In der empirischen Bildungsforschung ebenso wie in der Bildungspolitik wird die Relevanz einer effektiven und offenen Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen im Kontext der Erziehungs- und Bildungs Kooperation zunehmend thematisiert, wobei die Perspektive von Eltern auf ihre Kommunikation mit den Lehrpersonen wenig erforscht ist. Allgemein gilt Kommunikation als Basis jeder sozialen Interaktion, sodass auch jedes Zusammentreffen menschlicher Individuen als kommunikativ bezeichnet werden kann. Dabei kann Kommunikation verbal über Sprache oder nonverbal über Gestik und Mimik erfolgen. Darüber hinaus ist Kommunikation teils bewusst, teils unbewusst. Im Alltagsleben, beispielsweise in einzelnen Familien- und Schulsystemen, finden Interaktionen und Verhaltensweisen als Routinen oft unbewusst und automatisch statt. Damit einher gehen bestimmte Kommunikationsmuster, die sich in der Vergangenheit bewährt haben (Ebert, 2018; Ebert & Becker, 2018). Grundsteine für aktive und reaktive Kommunikationsfähigkeiten, die sich im Sozial- und Kommunikationsverhalten der Heranwachsenden widerspiegeln, werden schon früh in primären (familiären) und sekundären (schulischen) Sozialisationsprozessen gelegt. Eltern und Lehrpersonen kommt damit nicht nur als erste Ansprechpersonen der Kinder eine entscheidende Rolle zu, sondern sie fungieren auch als Vorbilder für kommunikatives Verhalten, weshalb sie ihre eigene Kommunikation regelmäßig reflektieren sollten. Folglich ist die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule eine wichtige Grundlage, um Bildungs- und Erziehungsziele gemeinsam zu erreichen.

In bildungspolitischen Empfehlungen (KMK, 2018) sowie in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur wird der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule seit einiger Zeit in engem Zusammenhang mit der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen thematisiert und als notwendig für die Förderung kindlicher Schulerfolge hervorgehoben. Stange (2012) definiert das Konzept schulischer Bildungs- und Erziehungspartnerschaften wie folgt:

Im Rahmen von echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften arbeiten Eltern [...] mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ›auf Augenhöhe‹, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder. (ebd., S. 15)

In dieser Definition wird eine intensive Kooperation zwischen Eltern und Schule betont, um die kindliche Lernentwicklung individuell fördern zu können, wobei die Anforderungen an die beteiligten Akteure als hoch erscheinen. Um die Aussagen verschiedener Literaturarbeiten besser nachvollziehen und kritisch beurteilen zu können, wurden fachunspezifische Definitionen von Kommunikation und Kooperation im Deutschen Duden herangezogen. Kommunikation wird hier als „Verständigung untereinander (bzw.) zwischenmenschlicher Verkehr besonders mithilfe von Sprache (und Zeichen“ (Duden, 2021b) definiert und Kooperation als „Zusammenarbeit, besonders auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet“ (Duden, 2021a). Im Hinblick auf die Familien-Schul-Kooperation könnten das Mitwirken der Eltern im Schulsystem sowie das allgemeine Ziel, bestmögliche Bildungsabschlüsse und Leistungen von Schüler*innen zu erreichen, als politische und wirtschaftliche Dimensionen betrachtet werden. Ob bei der Verwendung des Kooperationsbegriffs diese Aspekte stärker mitgedacht werden als bei der Verwendung anderer Begriffe wie Zusammenarbeit oder Partnerschaft, ist oftmals jedoch fraglich.

Unabhängig von dieser Unschärfe des Kooperationsbegriffs gilt die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen als Kernelement ihrer Kooperation bzw. Zusammenarbeit (Otterpohl & Wild, 2017; Rubach & Lazarides, 2020; Stange, 2012). Zum Aufbau einer vertrauensvollen und lernförderlichen Familien-Schul-Beziehung müssen ein gemeinsames Kooperationsverständnis geschaffen und individuelle Kommunikationsstrukturen für den regelmäßigen Austausch vereinbart werden. Zudem sollten feste Kommunikationszeiten für die Lehrpersonen im Schulkonzept verankert sein und regelmäßige Evaluationen hinsichtlich einer effektiven Elternkooperation stattfinden, um zum einen die Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen und zum anderen die Kooperationsqualität zu steigern. Darüber hinaus ist die Beteiligung der Schüler*innen an den Gesprächen zwischen ihren Eltern und den Lehrpersonen wichtig, um sie als Hauptakteure ihrer eigenen Bildungsprozesse einzubeziehen (Rubach & Lazarides, 2020).

Hillmayr et al. (2021) differenzieren in ihrem Buch mit dem Titel „Elternbeteiligung im schulischen Kontext: Potenzial zur Förderung des schulischen

Erfolgs von Schülerinnen und Schülern“ drei Dimensionen der Elternbeteiligung, die einen Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder haben können: „home-based involvement“, „school-based involvement“ und „academic sozialisation“. Die Bedeutung des elterlichen Kommunikationsverhaltens wird in den Dimensionen „school-based involvement“ und „academic sozialisation“ explizit erwähnt, während beim „home-based involvement“ die elterlichen Unterstützungsmaßnahmen bei der Organisation der häuslichen Lernumgebung und bei der Bewältigung von Hausaufgaben fokussiert sind. Beim „school-based involvement“ spielt die Kommunikation eine zentrale Rolle, da die Eltern durch ihre Teilnahme an Elternabenden, an Schulveranstaltungen, an Klassenausflügen und im Elternbeirat direkt mit den Lehrpersonen oder mit der Schulleitung in Kontakt treten. Bei „academic sozialisation“ geht es um die schulbezogene Kommunikation zwischen Eltern und Kind im familiären Umfeld, wobei elterliche Erwartungen, der Stellenwert von Bildung und kindliche Zukunftspläne ebenso wie Lernstrategien thematisiert werden können (Hillmayr et al., 2021). Solche Themenfelder sollten grundsätzlich aber nicht nur zwischen Eltern und Kind, sondern auch im Gespräch mit den Lehrpersonen thematisiert werden, um „am gleichen Strang“ (Stange, 2012, S. 15) zu ziehen und den Kindern Sicherheit beim Lernen zu geben.

Durch etablierte Kommunikationsstrukturen könnte insgesamt die Bereitschaft zur Kooperation zwischen Eltern und der Institution Schule gefördert werden, indem Kooperationsverständnisse und gegenseitige Erwartungen explizit ausgehandelt werden (Otterpohl & Wild, 2017). In Bezug auf die Frage, was eine „intensiv(e)“ (Stange, 2012, S. 15) Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen ausmacht, geht es weniger um den Umfang der Kommunikation, sondern vielmehr sollte gemeinsam an einer qualitätsvollen Art und Weise der Kommunikation gearbeitet werden. Zusätzlich könnten von Seiten der Schule Kooperationsangebote in Form von Elternprogrammen gemacht werden, durch die die Eltern Informationen oder Möglichkeiten des Austauschs erhalten, wie sie ihre Kinder zuhause effektiv unterstützen können (Otterpohl & Wild, 2017).

Empirische Studien und Meta-Analysen zur Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule zeigten, dass eine aktive Elternbeteiligung und ihre Kommunikation mit den Lehrpersonen positive Effekte auf die Schulleistungen und die Lernmotivation ihrer Kinder haben können (Hillmayr et al., 2021). Trotz dieser Evidenzen im internationalen Raum, die einige Vorteile der Kooperation zwischen Eltern und Schule aufzeigten, scheint es sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten der Lehrpersonen Vorbehalte und

Kooperationsbarrieren zu geben (z. B. Eiden, 2021; Hornby & Lafaele, 2011), die die Eigeninitiative der Eltern ebenso wie das Kooperationsengagement der Lehrpersonen bremsen können. Infolgedessen kann das Potenzial der Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen in der schulischen Praxis häufig noch nicht ausgeschöpft werden (Otterpohl & Wild, 2017). Eine deutsche Studie zur Elternarbeit im Schulkontext kam beispielsweise zu dem Ergebnis, dass nur etwa 50 % der Eltern aktiv mit der Schule kooperierten (Sacher, 2008).

Vor dem Hintergrund des dargestellten Forschungsstandes und der Tatsache, dass die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus unabhängig von der Klassenstufe als zentrale Aufgabe von Lehrpersonen verstanden wird, fokussiert diese explorative Forschungsarbeit die Elternperspektive in Bezug auf folgende Fragestellungen:

- *Wie schätzen Eltern die Bedeutung ihrer Kommunikation mit Lehrpersonen im Grund- und Sekundarschulbereich ein?*
- *Wie nehmen sie die Kommunikation im Rahmen der schulischen Kooperation wahr?*
- *Welche Problematiken können auftreten?*

Methode

Um den genannten Forschungsfragen nachzugehen, wurden mündliche Befragungen in Form halbstandardisierter Einzelinterviews in vier Familien geplant. Die Teilnehmenden waren vier Mütter aus Baden-Württemberg, die verschiedenen Schulen angehörten. Zur Rekrutierung wurden unterschiedliche Strategien eingesetzt: persönliche E-Mailanfragen, kurze Telefonate und persönliche Kontaktaufnahme. Eine Mutter hatte bislang nur Erfahrungen im Grundschulbereich, ihr Kind besuchte zum Befragungszeitpunkt die erste Klasse. Die zweite Mutter hatte ein Kind in der Klassenstufe vier und ein weiteres in der Klassenstufe neun. Im Gespräch vereinbarten wir, dass der Fokus während der mündlichen Befragung auf der vierten Klasse liegen sollte. Die dritte Mutter hatte ein älteres Kind, das im Vorjahr die Schule mit erfolgreichem Abitur abgeschlossen hatte. Auch die beiden Kinder der vierten Mutter hatten ihre Schullaufbahn gerade mit einem Realschulabschluss sowie einem Fachabitur abgeschlossen (siehe Tab. 1).

Tabelle 1. Stichprobenübersicht

Teilnehmerin	Fiktiver Name	Kind(er)	Fokus auf...
1	Frau Müller	Kind in Klasse 1	Grundschule
2	Frau Schmidt	Kind in Klasse 4 (Fokus-Kind), weiteres Kind in Klasse 9	Grundschule
3	Frau Fischer	Kind mit Abitur, Abschluss 2020	Rückblick: Grund- und Sekundarschule
4	Frau Winter	Kind mit Fachabitur, weiteres Kind mit Mittlerer Reife, Abschluss beide 2020	Rückblick: Grund- und Sekundarschule

Aufgrund der Corona-Pandemie wurde vorab mit den einzelnen Teilnehmerinnen besprochen, ob das Interview bei einem persönlichen Treffen oder telefonisch durchgeführt werden sollte. Zusätzlich erhielten sie eine schriftliche Aufklärung über die anonyme Datenverarbeitung. Diesbezüglich unterschrieben alle Teilnehmerinnen eine Einverständniserklärung. Eine kurze Aufklärung zur Anonymisierung der Aussagen und zum Umgang mit den Daten im Rahmen der Auswertungen erfolgte nochmals vor jedem Interview. Zu Beginn wurde folgende offene Leitfrage gestellt:

Ist aus Ihrer Sicht die Kommunikation zwischen Eltern und Schule für eine optimale Förderung der Schulkinder essenziell?

Kam es von Seiten der Interviewteilnehmerinnen zu einer Redepause, zu Wiederholungen und zu keinen neuen Informationen in Bezug auf unsere zentrale Fragestellung, wurde eine Anschlussfrage gestellt:

a) *Wie läuft die Kommunikation zwischen Ihnen als Mutter oder Eltern und der Schule bzw. den Lehrkräften genau ab?*

b) *Welche Problematiken der Eltern-Schul-Kommunikation können Ihrer Ansicht nach auftreten oder welche sind bereits aufgetreten?*

Zum Teil wurden Nachfragen gestellt, die sich direkt auf das Gesagte bezogen. Damit wurde zum einen sichergestellt, dass eine Aussage richtig verstanden wurde und zum

anderen konnten von den Befragten neu eingebrachte relevante Aspekte aufgegriffen werden. Im Durchschnitt hatte ein Interview eine Dauer von etwa 15 Minuten.

Aus organisatorischen und forschungsökonomischen Gründen wurde im Rahmen dieser Seminararbeit auf Audioaufnahmen und Transkripte verzichtet. Die Gespräche wurden während der Interviewsituation protokollartig dokumentiert. Die Auswertungen der Gesprächsprotokolle zu den vier Interviews erfolgten mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse. Durch diese Methode konnten relevante inhaltliche Aspekte systematisch identifiziert und in Kategorien darstellt werden (Schreier, 2014). Die Kategorisierung gilt als „Herzstück“ (ebd., S. 3) dieser Vorgehensweise und dient zur Gewährleistung einer validen, regelgeleiteten und möglichst reliablen Forschungsarbeit (Schreier, 2014). Um latente Thematiken herausarbeiten zu können, wurde Wert auf eine interpretative Herangehensweise der Forschenden im Umgang mit den Inhalten der einzelnen Befragungen gelegt (ebd.).

Ergebnisse

Zur Darstellung der Ergebnisse wurden die fiktiven Namen aus Tabelle 1 verwendet. Zudem verdeutlichen zwei Abkürzungen, ob es sich um eine Mutter mit dem Fokuskind im Grundschulbereich (GS) handelte oder um eine Mutter, die sich auf ihre Erfahrungen im Sekundarschulbereich (SS) bezog. Es werden zuerst die Befunde zum Grundschulbereich und anschließend die Befunde zum Sekundarschulbereich präsentiert. Im Rahmen der Inhaltsanalyse wurden vier übergeordnete Kategorien identifiziert, die im Folgenden erläutert werden: *Grundeinstellungen zur Kommunikation mit Lehrpersonen*, *wahrgenommener Nutzen der Kommunikation*, *kindbezogene Wahrnehmungen* und *Erwartungen an die Kooperation in der Sekundarschule* (im Vergleich zur Grundschule).

Erfahrungsberichte aus dem Grundschulbereich

Bei den Aussagen der Mütter in der Grundschule fiel auf, dass die beiden Befragten eine sehr unterschiedliche Grundeinstellung in Bezug auf die Kommunikation zwischen Schule und Eltern hatten. Frau Müller (GS1) berichtete sehr positiv von ihren Erfahrungen in der Kooperation mit den Lehrpersonen ihres Kindes, während Frau Schmidt (GS2) eine eher negative Haltung hatte.

Grundeinstellungen zur Kommunikation mit Lehrpersonen. In Bezug auf die Eingangsfrage *Ist für eine optimale Förderung der Schulkinder die Kommunikation zwischen Eltern und Schule essenziell?* betonte Frau Müller (GS1), dass die persönlichen Einstellungen der Eltern und der Lehrkräfte zur Erziehungsaufgabe zur Beantwortung

dieser Frage betrachtet werden müssten. Die Kommunikation sei davon abhängig, inwiefern die Eltern den Erziehungsauftrag bei sich sehen und wie viel Verantwortung die Schule übernimmt. Frau Schmidt (GS2) hingegen berichtete, die Kommunikation zwischen Eltern und der Institution Schule sei prinzipiell wichtig. Jedoch hatte sie den Eindruck, dass eine häufige Kommunikation von Seiten der Lehrpersonen meist nicht erwünscht sei. Sie würden sich ungern von den Eltern „reinreden“ lassen. Beide Mütter sahen die Kommunikation zwischen Eltern und Schule bzw. Lehrpersonen) als sehr wichtig an, und diese These indirekt bestätigen. Allerdings wurden von beiden Interviewten Einschränkungen gemacht, da es einerseits von den Eltern, als auch von den jeweiligen Lehrpersonen abhängig sei, ob die Kommunikation tatsächlich gelingt und zu einer optimalen Förderung des Schulkindes führen kann.

Wahrgenommener Nutzen der Kommunikation. In Bezug auf die Kommunikation wünschten sich beide Mütter einen guten und offenen Diskurs. Frau Müller (GS1) erhoffte sich dadurch einerseits, Anstöße für ihren Erziehungsauftrag zu erhalten. Andererseits könnte sie durch die Kommunikation Informationen erhalten, wie ihr Kind außerhalb des häuslichen Umfelds wahrgenommen wird und wie es sich verhält. Frau Schmidt (GS2) betonte vor allem einen offenen Dialog und die Wichtigkeit des Informationsaustauschs, damit alle Beteiligten auf dem gleichen Stand seien. Beispielhaft erläuterte sie folgende Situation: Es kam zu einer Stundenplanänderung, die den Schülerinnen und Schülern per Tafelanschrieb mitgeteilt wurde. Dabei kam es zu der Problematik, dass die Kinder in der Klasse unterschiedliche Änderungen notiert hatten und Unklarheit darüber bestand, welche Änderung nun die „Richtige“ sei. Hier hätte sich Frau Schmidt (GS2) gewünscht, dass die Stundenplanänderung zusätzlich per Mail an die Eltern mitgeteilt worden wäre, damit Klarheit über diese wichtigen Informationen herrscht.

Kindbezogene Wahrnehmungen. Beide Mütter berichteten, nach einem Gespräch mit Lehrpersonen ihr Kind anders wahrzunehmen. Frau Müller (GS1) sprach sogar von einer „neuen Eltern-Kind-Beziehung“. Jedoch befürchtete Frau Schmidt (GS2), dass von ihr selbst ausgehende Gespräche von der Lehrperson schlecht ausgelegt werden und Nachteile für das Kind mit sich bringen könnten. Denn als Mutter sollte sie sich nicht in das kindliche Schulleben einmischen. Vielmehr hätte die Lehrperson im Terrain Schule die Autorität und von Seiten der Eltern initiierte Gespräche würden oft als Angriff auf die professionelle Rolle als Lehrperson gesehen werden. Eine Lehrperson ihrer Tochter hätte die Einstellung, dass Kritik von Eltern an den Methoden der Lehrperson nicht angebracht

sei. Hier spiegelte sich ein grundsätzlicher Unterschied der mütterlichen Wahrnehmungen wider. Frau Müllers Einstellung (GS1) war allgemein sehr positiv und sie sah die Sinnhaftigkeit von Elterngesprächen aufgrund der gemeinsamen Verantwortung für das Kind. Bei Frau Schmidt (GS2) überwog die Befürchtung, dass Eltern-Lehrpersonen-Gespräche eher einen Nachteil für das Kind bringen könnten und einen Nutzen äußerte sie nicht.

Erwartungen an die Kooperation in der Sekundarschule. Frau Müller (GS1) hatte bislang nur Erfahrungen in der Grundschule und diese waren sehr positiv. Ihre Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf die zukünftige Kommunikation mit den Lehrpersonen an der Sekundarschule spiegelten die Befürchtung wider, dass es „eigentlich nur schlechter werden kann“ (GS1). Wünschenswert wäre es, wenn die Kommunikation ebenfalls in der Sekundarstufe auf diese positive Weise vonstattengehen würde. Sie selbst schätzte diesen Wunsch allerdings als eher realitätsfern ein. Sie erwähnte, die Lehrpersonen an den Sekundarschulen seien ein anderer Typ, und hätten eine andere Ausbildung genossen. Frau Schmidt (GS2) konnte durch ihre ältere Tochter bereits einige Erfahrungen mit Lehrpersonen an der Sekundarschule sammeln. Sie betonte in Bezug auf ihr Grundschulkind und die zukünftige Kommunikation, dass diese generell sehr abhängig von einzelnen Lehrpersonen bzw. deren Persönlichkeiten sei. Sie äußerte auch ihre Beobachtung, dass Eltern an der Sekundarschule zurückhaltender seien. Im Gegensatz zu Frau Müller (GS1) hatte Frau Schmidt (GS2) in der Grundschule jedoch eher negative Erfahrungen gemacht. Zudem wies sie darauf hin, dass sie die Lehrpersonen an der Sekundarschule gar nicht kennen würde, während sie die Lehrpersonen an der Grundschule durch den persönlichen Kontakt beim Bringen und Abholen ihres Kindes kennenlernen konnte.

Erfahrungsberichte aus dem Sekundarschulbereich

Die Kinder von Frau Fischer (SS1) und Frau Winter (SS2) hatten ihre Schulzeit zum Zeitpunkt der Befragungen gerade abgeschlossen. Beide Mütter bezogen sich rückblickend auf die Schuljahre ihrer Kinder im Sekundarschulbereich und reflektierten ihre Erfahrungen in der Kommunikation mit den Lehrpersonen.

Grundeinstellungen zur Kommunikation mit Lehrpersonen. In Bezug auf die Eingangsfrage *Ist für eine optimale Förderung der Schulkinder die Kommunikation zwischen Eltern und Schule essenziell?* wurde deutlich, dass beide Mütter die Kommunikation zwischen Eltern und Schule grundsätzlich als sehr wichtig und essentiell

erachteten. Frau Fischer (SS1) beschrieb die Kommunikation in den Sekundarstufen dennoch als eher negativ. Sie berichtete, dass sie das Gefühl hatte, nicht erwünscht gewesen zu sein. Zudem sei von Seiten der Schule nur dann Kommunikationsbedarf geäußert worden, wenn schwerwiegende Probleme beim Kind auftraten. Sie schilderte auch, dass sich die Lehrpersonen zwar offen gegeben hätten, es aber nicht waren. (Hier zeigte sich eine Parallele zu den Empfindungen von Frau Schmidt (GS2) in Bezug auf den Grundschulbereich). Frau Winter (SS2) beschrieb hingegen positive Erfahrungen und erklärte, dass unabhängig von Problemen jährlich reguläre Elterngespräche stattgefunden hätten. Sie äußerte Dankbarkeit für den Austausch mit den Lehrpersonen und weiteren Fachpersonen an der Schule.

Wahrgenommener Nutzen der Kommunikation. Frau Fischer (SS1) und Frau Winter (SS2) äußerten sich nicht explizit zum wahrgenommenen Nutzen der Kommunikation. Dennoch können aus ihren Aussagen einige Schlüsse gezogen werden. Frau Fischer (SS1) beschrieb beispielsweise ihre Wahrnehmung, dass sie überwiegend als „kostenloser“ Helfer einbezogen wurde. Beispielsweise sei von Seiten der Schule eine elterliche Hilfsbereitschaft bei Schul- und Klassenveranstaltungen erwartet worden, während Elternbeteiligung in Bezug auf den Unterricht nicht erwünscht war bzw. als Einmischen angesehen wurde. Ebenso seien Gespräche am Elternsprechtag nur initiiert worden, wenn das Kind Probleme in der Schule zeigte. Zu einem persönlichen Gespräch, in dem man zwanglos über individuelle Fördermöglichkeiten für das Kind hätte sprechen können, gab es keine Einladungen. Frau Winter (SS2) hatte andere Erfahrung machen können und berichtete von regelmäßigen Elterngesprächen, in denen auch grundlegende, individuelle und außerschulische Entwicklungsbereiche des Kindes thematisiert werden konnten. In den Gesprächen zwischen ihr und den Lehrpersonen gab es sowohl Raum, um mögliche Probleme besprechen zu können, als auch Möglichkeiten, sich über das allgemeine Verhalten des Kindes im schulischen und häuslichen Umfeld auszutauschen. Der Nutzen der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen könnte bei Frau Winter (SS2) folglich im gegenseitigen Austausch über die schulische ebenso wie die persönliche und soziale Entwicklung des Kindes liegen. Parallelen zeigten sich hierbei zu Frau Müller (GS1), die den gleichen Nutzen von Elterngesprächen sah.

Kindbezogene Wahrnehmungen. In Bezug auf den Sekundarschulbereich zeigten die Aussagen der Mütter, dass sie ihre Kinder in einer aktiven Rolle als Hauptakteure in der Familien-Schul-Kooperation wahrnahmen und die Kinder auch ein Mitspracherecht

einforderten, um sich selbst mit ihren Problematiken auseinanderzusetzen. Frau Winter (SS2) beschrieb ihre Tochter als sehr selbstständig und eigenverantwortlich im Umgang mit einer Problemsituation. Ihre Tochter beharrte auf einen Weg der Problemlösung ohne ihre Eltern und hatte sich entschieden, in der Schule auf die Unterstützung eines/-r Sozialarbeiters/-in zurückgreifen zu wollen. Frau Fischer (SS1) schilderte ein allgemein geringeres elterliches Interesse in Bezug auf mögliches Problemverhalten der Heranwachsenden in den Sekundarstufen. Sie würde auf eine offene Kommunikation sowie die grundlegende Vertrauensbasis zwischen ihr und ihrem Kind vertrauen. Frau Winter (SS2) äußerte eine andere Sicht und war der Meinung, Eltern seien unsicher und benötigten klare Worte und Richtlinien von Seiten der Schule, wie sich das Kind in der Schule gibt und wie sie als Mutter unterstützen könnte. Sie berichtete von guten Erfahrungen im Kontakt mit den Lehrpersonen, wobei die Kommunikation dennoch verbessert werden und eine höhere Wertschätzung erhalten müsste.

Erwartungen an die Kooperation in der Sekundarschule. Frau Fischer (SS1) hatte ihre Tochter bereits durch die gesamte Schulzeit begleitet und konnte die Kooperation mit den Lehrpersonen an der Sekundarschule mit der Kooperation an der Grundschule rückblickend vergleichen. Sie schilderte ihre Beobachtungen, dass Eltern in der Grundschule sehr motiviert waren, Kontakt zu den Lehrpersonen aufzusuchen. Alle Beteiligten würden die beste Förderung für ihre Kinder anstreben und sich stark einbringen. Zudem hatte sie das Gefühl, Eltern seien in der Grundschule „gepampert“ (SS1) worden und sehr motiviert gewesen, sich zu beteiligen. Beispielsweise beschrieb sie die Situation, dass für einen Ausflug fünf Eltern benötigt wurden und im Endeffekt sogar sieben da waren. In der Sekundarschule waren ihre Erfahrungen deutlich negativer konnotiert. Beispielsweise habe sie sich ausschließlich als „Arbeitskraft“ (SS1) erwünscht gefühlt und an Elternabenden, wenn Elternbeiräte gewählt werden sollten, hätte vor einem endgültigen Beschluss niemand das Klassenzimmer verlassen dürfen. In der Grundschule seien solche Erfahrungen nicht denkbar, da sich zahlreiche Eltern freiwillig melden würden. In Bezug auf die individuelle Kommunikation schilderte Frau Fischer (SS1) rückblickend, dass Kommunikation zwischen den Eltern und der Schule nur bei Problemen stattgefunden hatte; beispielsweise, wenn das Kind notentechnisch auf der Kippe stand oder andere negative Ausreißer in der Leistungsentwicklung vorkamen. So sei auch vor Elternsprechtagen deutlich geworden, dass Eltern nicht kommen sollten, wenn das Kind gut in der Schule war. Frau Winter (SS2) schilderte ebenfalls einen wahrgenommenen

Unterschied in der Kommunikation zwischen der Grund- und der Sekundarschule. Rückblickend stellte sie fest, dass allgemein viele Eltern unsicher seien, wenn das erste Kind in die Grundschule kommt, und den Drang hätten, mit den Lehrpersonen in Kontakt zu treten. Bevor etwas falsch lief, würden Eltern in dieser Anfangszeit eher bei der Schule nachfragen. In der Sekundarschule hingegen würde es ihrer Meinung nach in den Elterngesprächen weniger um das Schulische gehen, sondern eher um das Soziale. Denn die Kinder kommen in die Pubertät und vieles sei im Umbruch. Abschließend sagte Frau Winter, dass sie „zu einem früheren Zeitpunkt ein anderes Interview gegeben“ hätte (SS2). Besonders zu Beginn der Schulzeit ihres zweiten Kindes sei sie sehr unsicher gewesen, was die schulische Laufbahn anging, und sie könnte erst heute entspannt bzw. positiv auf die Zeit zurückblicken. Bei ihrem ersten Kind habe sie sich selbst nicht als so unsicher erlebt. Abschließend sind im Anhang (siehe Tab. 2) die zentralen Befunde als Gesamteindruck zu den einzelnen Befragten dargestellt.

Diskussion

In dieser explorativen Seminararbeit gingen wir der Frage nach, wie Mütter die Kommunikation mit der Schule bzw. mit den Lehrpersonen ihres Kindes im Grundschul- und im Sekundarschulbereich erleb(t)en. Außerdem ging es um die Frage, wie sie sich eine gewinnbringende Kommunikation im Rahmen der schulischen Kooperation vorstellen würden. Dabei wurden sowohl grundsätzliche Einstellungen der Befragten zur schulischen Kommunikation deutlich als auch der wahrgenommene Nutzen ihrer Kommunikation mit den Lehrpersonen sowie kindbezogene Wahrnehmungen der Mütter. Zum Teil stellten die Mütter einen Vergleich zwischen dem Grundschul- und dem Sekundarschulbereich an und äußerten Wünsche, wie die Kooperation in diesen beiden Etappen der Schullaufbahn aussehen sollte. Wurden keine konkreten Wunschvorstellungen geäußert, berichteten die Mütter aber Problematiken, die auf ihre Veränderungswünsche hindeuteten. Die Aussagen der vier Mütter, von denen sich zwei in erster Linie auf ihr Kind im Grundschulbereich bezogen, zeigten einige Unterschiede hinsichtlich ihrer Kommunikationserfahrungen sowie der persönlichen Wertschätzung von schulischen Kommunikationsmöglichkeiten im Grund- und Sekundarschulbereich.

Insgesamt wurde in den Befragungen deutlich, dass die Mütter die Kommunikation zwischen Eltern und Schule als ein wichtiges Element in der Erziehungs- und Bildungskooperation ansahen. Dennoch sahen im Hinblick auf die individuelle und bestmögliche Förderung eines Schulkindes auch die kindliche Persönlichkeit sowie die

häusliche Unterstützung als einflussreich an. So meinte Frau Winter (SS2) beispielsweise am Ende des Interviews, „Kommunikation ist nicht das Nonplusultra“ (SS2). Aus der Perspektive der Mütter zeigte sich, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Schule sowohl aufgrund von wahrgenommenen Vorbehalten der Schule gegenüber der mütterlichen Beteiligung problembehaftet sein kann als auch aufgrund von Vorbehalten seitens der Mütter gegenüber Lehrpersonen.

Unsere Ergebnisse können ergänzend zu früheren Forschungsarbeiten betrachtet werden: Nach Rubach und Lazarides (2020) gilt Kommunikation als Grundlage einer erfolgreichen Kooperation. In unseren Befragungen zeigte sich zwar, dass auch ohne persönliche Kommunikation zwischen den Müttern und den Lehrpersonen kooperatives Handeln in der Familien-Schul-Kooperation erfolgen kann, die Zufriedenheit der Mütter scheint dann aber geringer zu sein als bei positiv erlebter Kommunikation. Frau Fischer (SS1) zeigte sich zum Beispiel als sehr kooperativ im Verhältnis zur Schule, mit ihrer Rolle als „Arbeitskraft“ war sie allerdings unzufrieden. Sie erlebte sich sogar als unerwünscht bzw. nicht willkommen. Frau Müller (GS1) und Frau Winter (SS2) berichteten hingegen positive Erfahrungen in der Kommunikation mit den Lehrpersonen, womit eine Zufriedenheit mit der Institution Schule sowie mit der Eltern-Lehrpersonen-Kooperation einherging. Eine weitere Parallele zwischen Rubach und Lazarides (2020) und den qualitativen Ergebnissen der vorliegenden Arbeit sehen wir darin, dass individuell vereinbarte, regelmäßige Kommunikationsstrukturen sowie die kontinuierliche Evaluation von Elterngesprächen wichtige Voraussetzungen zum Aufbau eines gemeinsamen Kooperationsverständnisses darstellen.

Des Weiteren beschrieben die befragten Mütter unterschiedliche Herangehensweisen der Schulen an Elterngespräche hinsichtlich der Form und des Anlasses der Kommunikation. So wurde deutlich, dass Kommunikationsstrukturen von Schule zu Schule variieren und die Initiative zur Kommunikation nicht zuletzt vom Engagement bzw. Rollenverständnis der Lehrpersonen und Eltern abhängig ist. Berichteten die Mütter von einer einladenden schulischen Kommunikationsweise, nahmen sie mehr Wertschätzung von Seiten der Lehrpersonen wahr und schienen ihre eigene Rolle als schulische Kooperationspartnerinnen positiver zu erleben. Unterschiedliche Grade an Zufriedenheit wurden vor allem bei Frau Fischer (SS1) und Frau Winter (SS2) deutlich. In den beiden Interviews spiegelten sich gewichtige Unterschiede hinsichtlich der mütterlichen schul- und kooperationsbezogenen Zufriedenheit wider, die abhängig von der

Kommunikationsweise der Lehrpersonen zu sein schienen. Während Frau Winter (SS2) von der offenen Gesprächskultur an den Schulen ihrer Kinder motivational und emotional profitierte, war das Fehlen einer einladenden Atmosphäre für Frau Fischer (SS1) belastend. Ebenso könnte das Rollenbild der Mütter von ihrer Wahrnehmung der schulischen Kommunikationsweise beeinflusst werden. Frau Fischer (SS1) erlebte sich lediglich als willkommene „Arbeitskraft“, aber als Kooperationspartnerin war sie eher unerwünscht. Frau Winter (SS2) hingegen sah sich durchweg als schulische Kooperationspartnerin. Eine offene, wertschätzende Kommunikationsweise und regelmäßige Kommunikationsstrukturen können damit als essentiell für die elterliche Zufriedenheit und ein positives elterliches Rollenbild in ihrer Kooperation mit der Schule bzw. mit den Lehrpersonen ihres Kindes bezeichnet werden.

Im direkten Vergleich zwischen Grundschule und Sekundarschule scheint in der Grundschule mehr Wert auf die wechselseitige Kommunikation gelegt zu werden. Alle Mütter außer Frau Schmidt (GS2) berichteten durchweg positive Erfahrungen im Kontakt mit der Grundschule, während sich die Art und Weise der Kommunikation an der Sekundarschule verändert hatte. Mit zunehmendem Alter der Kinder nahm der persönliche Kontakt der Mütter zur Schule ab und die direkte Eltern-Lehrpersonen-Kommunikation trat in den Hintergrund. Denn die Kinder würden nicht mehr abgeholt oder gebracht werden und zum Teil eher selbstbestimmt und unabhängig von ihren Eltern mitwirken. Gelegenheiten, dass Eltern kurzfristig und eigeninitiativ mit den Lehrpersonen in Kontakt treten können, sind im Grundschulbereich folglich einfacher zu gestalten als im Sekundarschulbereich. Hier berichteten die befragten Mütter von Problemen, mit den Lehrpersonen individuell und problemunabhängig in Kontakt zu treten. Niedrigschwellige und vielseitige Kommunikationsanlässe sowie eine offene und individuell gestaltete Kommunikationsweise durch die Lehrpersonen wären im Sekundarschulbereich wünschenswert, um nicht nur über Probleme zu sprechen, sondern auch als Elternteil und Kind persönlich wahrgenommen zu werden.

Trotz der kleinen Stichprobe und der Kürze der Befragungen veranschaulichte die vorliegende Arbeit, dass die Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schule institutionell organisiert und strukturiert werden muss. Darüber hinaus ist das Engagement und die Offenheit der Lehrpersonen wichtig, um effektive Kommunikationsstrukturen einzuführen und aufrecht zu erhalten. Wenngleich in einzelnen Schulsystemen Kooperationsstrukturen konzeptionell verankert und in Anlehnung an die Bedürfnisse der

Elternschaft gewinnbringend gestaltet sind, bedarf es flächendeckend an Strukturveränderungen, um lernförderliche und individuelle Erziehungs- und Bildungsk Kooperationen zu gestalten. Denn für eine gute Zusammenarbeit sind einerseits ein offenes und ein kommunikatives Denken und Handeln aller Beteiligten notwendig. Andererseits müssten ausreichende zeitliche Ressourcen für die Lehrpersonen im Schulalltag verfügbar sein, um effektive Kommunikationsstrukturen etablieren und möglichst alle Eltern erreichen zu können. Fehlen jedoch die schulische Wegleitung und die Initiative der Lehrpersonen, kann es bei den Eltern zu Unsicherheiten in ihrer Rolle als schulische Kooperationspartner*innen kommen. Zwar sind auch die Eltern als Erziehungs- und Bildungsbegleitende in der Pflicht, sich für das Schulleben ihrer Kinder zu interessieren und ein offenes, kooperatives Verhalten gegenüber der Schule zu zeigen, wie frühere Studien (z. B. Hornby & Lafaele, 2011) und unsere Befunden deutlich machten, gibt es aber eine Vielfalt an Barrieren und Hemmungen auf Seiten der Eltern, die im Kontakt zwischen Eltern und Lehrpersonen berücksichtigt werden müssen, ohne dass Vorbehalte gegenüber den Eltern die Kommunikation negativ beeinflussen.

Literatur

- Duden. (2021a). *Kommunikation*. <https://www.duden.de/node/81415/revision/81451>
- Duden. (2021b). *Kooperation*. <https://www.duden.de/node/82721/revision/82757>
- Ebert, H. (2018). Kommunikationsmodelle: Umfassendere Erklärungsansätze. In J. H. Becker et al. (Hrsg.), *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen: 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf* (S. 25–32). Springer.
- Ebert, H., & Becker, J. H. (2018). Formen der Kommunikation. In J. H. Becker et al. (Hrsg.), *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen: 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf* (S. 33–42). Springer.
- Eiden, S. (2021). Normalitätserwartungen von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern. In I. van Ackeren et al. (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 301–319). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21381>
- Hillmayr, D., Täschner, J., Brockmann, L., & Holzberger, D. (2021). *Elternbeteiligung im schulischen Kontext: Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern (Wissenschaft macht Schule)* (1. Aufl., Bd. 3). Waxmann.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2018, Oktober). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*.
- Otterpohl, N., & Wild, E. (2017). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext der schulischen Leistungsentwicklung. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 1–15, 1 Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5_13-1
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2020). Kooperation von Eltern und Klassenlehrkräften an Schulen der Sekundarstufe I: Eine Chance für die Motivationsförderung von Lernenden. In S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2019* (S. 333–349). Carl Link.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten* (1. Aufl.). Julius Klinkhardt.

- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung - Social Research*, 15(1).
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>
- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange et al. (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39, 1. Aufl.). Springer VS.

Anhang

Tabelle 2. Zentrale Befunde als Gesamteindruck von den vier Müttern

Fiktiver Name	Kürzel	Fokus auf...	Gesamteindruck
Frau Müller	GS1	Grundschule, Kind in Klasse 1	insgesamt positive Erfahrungen in der Kommunikation mit der Lehrerin ihres Kindes; allgemeiner Ausdruck von Begeisterung über die qualitätsvolle Kooperation
Frau Schmidt	GS2	Grundschule, Kind in Klasse 4	eher negative Erfahrungen in der Kommunikation mit der Grundschule; Ausdruck von Enttäuschung aufgrund unterschiedlicher Problematiken in der Kommunikation
Frau Fischer	SS1	Rückblick mit dem Fokus auf Sekundarschule	Reflexion der Kooperationserfahrungen im Vergleich der Grund- und Sekundarschulzeit; in der Grundschule sehr positive Erfahrungen, in der Sekundarstufe eher negatives Empfinden
Frau Winter	SS2	Rückblick mit dem Fokus auf Sekundarschule	Reflexion der Kooperationserfahrungen in Grund- und Sekundarschule grundsätzlich positiv dargestellt; durchweg gute Erfahrungen