



Werner Sacher

Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Grundlagen und Gestaltungsvorschläge
für alle Schularten

2., vollständig überarbeitete Auflage

k linkhardt

Sacher

Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Werner Sacher

Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Grundlagen und Gestaltungsvorschläge
für alle Schularten

2., vollständig überarbeitete Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

*Frau Regina Pörke, die mein Interesse am Verhältnis von Schule und Elternhaus
2004 überhaupt erst weckte und nachhaltig förderte, in Verehrung und Dankbarkeit.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.r. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Coverfoto: © HultonArchive - istockphoto.com.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1946-6

Inhalt

Vorwort	11
Kapitel 1: Elternarbeit: Lohnt der Aufwand?	13
1 Familie und Bildungserfolg.....	13
1.1 Studien zum Einflusspotenzial der Familie.....	13
1.2 Die Hattie-Studie	14
1.3 Falsche Schlussfolgerungen.....	16
2 Effekte von Elternarbeit.....	16
2.1 Probleme der Elternarbeitsforschung	16
2.1.1 Uneinheitliches Verständnis von Elternarbeit.....	16
2.1.2 Uneinheitliche Erfolgskriterien.....	17
2.1.3 Unzulängliche Forschungsmethoden	17
2.2 Übersicht über den Forschungsstand	19
2.2.1 Experimentelle und quasiexperimentelle Studien	19
2.2.2 Interventions-, Längsschnitt-, Evaluationsstudien	19
2.2.3 Einfache korrelative Querschnittsuntersuchungen	19
2.2.4 Korrelative Studien mit Kontrollvariablen	20
2.2.5 Meta-Analysen	21
2.3 Zusammenfassung.....	22
Kapitel 2: Von der „Elternarbeit“ zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	23
1 Entwicklungsbedarf in der Elternarbeit	23
2 Neues Verständnis von „Elternarbeit“	24
3 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	26
3.1 Elternschaft, Schülerschaft und Lehrerschaft als Subsysteme des sozialen Systems Schule	26
3.2 Das Beziehungsgeflecht der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	29
3.3 Aufgabenfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	31
3.4 Ein Modell.....	33
Kapitel 3: Willkommenskultur und Schulgemeinschaft	37
1 Willkommenskultur auf der Ebene des Individuums	37
2 Willkommenskultur auf der Ebene interpersonaler Beziehungen	38
2.1 Zwischenmenschliche Interaktionen.....	38
2.2 Erreichbarkeit.....	38
2.3 Gemeinschaftsbildung beim Schuleintritt, bei Schulübertritten und am Schuljahresbeginn.....	39
2.4 Gemeinschaftsbildung im Schulalltag und während des Schuljahres	40

3	Willkommenskultur auf der Schulebene.....	41
3.1	Das Ambiente	41
3.2	Rücksicht auf Lebensbedingungen der Eltern	41
4	Die Atmosphäre zwischen Schule und Elternhaus	42
4.1	Bedingungsfaktoren der sozialen Atmosphäre.....	42
4.2	Die Pflege der sozialen Atmosphäre.....	42
4.3	Diagnose der Atmosphäre.....	44
4.3.1	Der Atmosphäre-Fragebogen	45
4.3.2	Bestimmung des Schultyps nach Henderson et al.	47

Kapitel 4: Kontakte und Kommunikation zwischen Schule und Familie – Grundlagen 51

1	Kontaktverhalten von Eltern und Lehrkräften	51
1.1	Defizite des Informationsaustausches.....	51
1.1.1	Beschränkung auf formelle Kontakt- und Kommunikationsformen	51
1.1.2	Ritualisierte Kontakte.....	52
1.1.3	Problemveranlassung.....	52
1.1.4	Unergiebige Kommunikation mit Eltern leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler	52
1.1.5	Passiv-abwartende Informationshaltung.....	53
1.1.6	Asymmetrie des Informationsaustausches	53
1.1.7	Thematische Beschränkung der Kommunikation.....	54
1.2	Kontaktpräferenzen	54
1.2.1	Kontakttypen der Eltern und Lehrkräfte.....	54
1.2.2	Optimierung der Kontakte	55
2	Techniken der Gesprächsführung	56
2.1	Die Gestaltung der äußeren Situation.....	56
2.2	Regeln der Gesprächsführung.....	57

Kapitel 5: Gestaltung von individuellen Kontakten 61

1	Elternsprechstunden.....	61
1.1	Willkommens- und Begrüßungsgespräche.....	61
1.2	Anlassungebundene Gespräche (Lern- und Entwicklungsgespräche).....	62
1.3	Beratungsgespräche	64
1.4	Kritik-, Beschwerde- und Konfliktgespräche.....	65
2	Elternsprechtage.....	68
3	Spontane Gespräche	69
4	Telefongespräche	69
5	Schriftliche Korrespondenz mit Eltern.....	71

6	Hausbesuche	71
6.1	Vor- und Nachteile	72
6.2	Gestaltungshinweise	73
7	Familienportfolios	74

Kapitel 6: Gestaltung von kollektiven Kontakten 77

1	Elternabende	77
2	Elternstammtische, Elternkaffeekränzchen und andere Elternreffpunkte	82
3	Kontakte bei schulischen Veranstaltungen	84
4	Unterrichtshospitationen	85
5	Elternrundschriften	89
6	Schulhomepages	90

Kapitel 7: Schulbasierte Kooperation zwischen Schule und Familie 91

1	Teilnahme und Hilfe von Eltern	92
1.1	Teilnahme von Eltern an schulischen Veranstaltungen	92
1.2	Hilfeleistungen von Eltern in der Schule	93
2	Mitbestimmung von Eltern	100
2.1	Rechtliche Regelungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.....	101
2.1.1	Kollektive Mitbestimmung.....	101
2.1.2	Individuelle Mitbestimmung.....	107
2.2	Die Mitbestimmungspraxis an deutschen Schulen.....	108
2.2.1	Kollektive Mitbestimmung.....	108
2.2.2	Individuelle Mitbestimmung.....	111

Kapitel 8: Kooperation in den Familien (heimbasierte Kooperation) 113

1	Kooperationsbereitschaft und Kooperationsverständnis von Eltern und Lehrkräften.....	113
2	Heimbasierte Kooperation.....	114
2.1	Effektive Elemente	114
2.2	Hausaufgabenbetreuung und Lernhilfe der Eltern	116
2.2.1	Effekte von Hausaufgabenhilfe	116
2.2.2	Arten elterlicher Hausaufgabenhilfe.....	117
2.2.3	Praktische Empfehlungen	119
3	Elterntrainings.....	120
3.1	Begründungen für Elterntrainings	120
3.2	Die Intention von Elterntrainings.....	121
3.3	Inhalte von Elterntrainings	122
3.4	Angebote und Konzepte des Elterntrainings	122
3.4.1	Initiativen der Schule.....	122

3.4.2	Angebote mit fester Programmstruktur.....	123
3.4.3	Angebote ohne feste Programmstruktur.....	124
3.4.4	Netzwerkangebote	124
3.4.5	Medienangebote	124
3.5	Beurteilung von Elterntrainingsangeboten.....	124
4	Vereinbarungen und Verträge	125
4.1	Begriffliche Unterscheidungen.....	126
4.2	Entwicklung und Formulierung von Vereinbarungen	128
4.3	Verhaltens- und Erziehungsverträge.....	131
Kapitel 9: Besondere Herausforderungen		133
1	Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Sekundarstufe	134
1.1	Bedeutung der Elternarbeit in der Sekundarstufe.....	134
1.2	Sekundarstufengerechte Elternarbeit.....	135
2	Väterarbeit.....	138
2.1	Bedeutung von Väter-Engagement	138
2.2	Wege zur Förderung von Väter-Engagement.....	138
3	Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder.....	140
3.1	Das Potenzial des Elterneinflusses	140
3.2	Praxis berufsorientierender Elternarbeit	141
3.2.1	Aufgaben berufsorientierender Elternarbeit	141
3.2.2	Strategien berufsorientierender Elternarbeit.....	141
3.2.3	Grenzen berufsorientierender Elternarbeit	145
3.3	Berufsorientierung als partnerschaftliches Anliegen	146
4	Elternarbeit mit „schwer erreichbaren“ Eltern.....	146
4.1	Schwererreichbarkeit und Unerreichbarkeit	146
4.2	Gefahren des Begriffes „Schwererreichbarkeit“	147
4.3	Manifeste und latente „Schwererreichbarkeit“	148
4.4	Bedingungen für Kontakt und Kooperation	148
4.5	Hindernisse für Kontakt und Kooperation	150
4.6	Praxis der Arbeit mit „schwer erreichbaren“ Eltern	152
4.6.1	Prinzipien.....	152
4.6.2	Strategien	152
5	Interkulturelle Elternarbeit	156
5.1	Bildungsbenachteiligung der Mitbürger nichtdeutscher Herkunftskulturen	156
5.2	Ungleiche soziale Lage.....	157
5.3	Diskriminierung von Mitbürgern nichtdeutscher Herkunftskulturen.....	158
5.4	Das Verhältnis von Mitbürgern nichtdeutscher Herkunftskulturen zur Schule ihrer Kinder	158

5.4.1	Kontakte und Kommunikation	159
5.4.2	Lern- und Erziehungskooperation	160
5.4.3	Beteiligung an der Mitbestimmung und Verhältnis zu Elternvertretern	162
5.4.4	Verhältnisse an Schulen mit hohen Migrantenanteilen.....	162
5.4.5	Vermeintliche und tatsächliche Ausgrenzung.....	163
5.5	Handlungsansätze	164
5.5.1	Vermeidung von Vorurteilen.....	164
5.5.2	Migranten als „schwer erreichbare“ Eltern	164
5.5.3	Intensivierung der Intragruppenbeziehungen in der Elternschaft	165
5.5.4	Aufsuchende und aktivierende Elternarbeit.....	165
5.5.5	Familienzentrierte Arbeit	166
5.5.6	Netzwerkarbeit	167
6	Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Ganztagsschulen	168
6.1	Unentbehrlichkeit von Elternarbeit an Ganztagsschulen.....	168
6.2	Praxis der Elternarbeit an Ganztagsschulen.....	169
6.3	Probleme der Elternarbeit an Ganztagsschulen	170
Kapitel 10: Schülerinnen und Schüler als weitere Partner		173
1	Gründe für die Einbeziehung der Schüler.....	173
2	Schüler als Botschafter.....	174
3	Einstellungen von Schülern zur Elternarbeit.....	175
4	Ablehnung und Akzeptanz von Elternarbeit durch Schüler.....	177
4.1	Widerstände von Schülern gegen Elternarbeit	177
4.2	Akzeptanz von Elternarbeit durch Schüler	178
4.3	Gruppenspezifische Schülereinstellungen zur Elternarbeit	179
5	Gestaltungsvorschläge für schülerorientierte Elternarbeit	180
5.1	Selbstvertretung als Ziel schülerorientierter Elternarbeit	180
5.2	Vermeidung der Beschränkung auf „veranlasste“ Kontakte	180
5.3	Väterarbeit.....	181
5.4	Schülerinnen und Schüler als Informanten.....	181
5.5	Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Verträgen und Vereinbarungen	183
5.6	Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften	183
5.6.1	Teilnahme an Elternabenden	183
5.6.2	Teilnahme an Eltern-Lehrer-Gesprächen.....	183
5.7	Elternarbeit als Unterrichtsthema	187
5.7.1	Schülererfahrungen mit Elternarbeit.....	187
5.7.2	Schülereinstellungen zur Elternarbeit.....	191

5.7.3 Erleben von Eltern-Lehrer-Gesprächen durch Schüler	191
5.7.4 Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern bei Elternabenden	193
5.7.5 Hospitation von Eltern im Unterricht	194
5.7.6 Meinungen der Klasse zur Elternbeteiligung.....	195
5.7.7 Weitere Themen	197
5.8 Zusammenarbeit von Eltern- und Schülervetretern	197
5.9 Vorstufen der Schülerbeteiligung.....	198
Literatur	199
Sachregister	215
Anhang	217

Vorwort

Seit Erscheinen der ersten Auflage dieses Buches ist viel Bewegung in die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus gekommen. Die Projekte der Inklusion und der individuellen Förderung sowie die untragbare Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus nichtdeutschen Herkunftskulturen und bildungsfernen Milieus machen eine stärkere Mitwirkung der Eltern an der Bildung ihrer Kinder unverzichtbar. Eine zunehmende Zahl von Schulen und Lehrkräften erkennt diese Herausforderung und beschreitet neue Wege der Elternarbeit, die weit über das hinausgehen, was in Schulgesetzen und Verordnungen verpflichtend vorgeschrieben ist. Umso dringlicher wird allerdings der Bedarf an theoretischer und forschungsmäßiger Absicherung von Konzepten und Maßnahmen. Dankenswerter Weise hat die Vodafone-Stiftung Deutschland eine Initiative unterstützt, einen bundesweiten Konsens über Qualitätskriterien der Elternarbeit zu erarbeiten, die an internationale Standards anknüpfen.

Daran und an aktuellen Problemen der deutschen Bildungslandschaft hatte sich diese Neuauflage zu orientieren. Im Grunde entstand über weite Strecken fast ein neues Buch, provoziert auch durch die vielfältigen Anregungen, welche der Verfasser im Zusammenhang seiner ausgedehnten Vortragstätigkeit zum Thema erhielt. Er würde sich glücklich schätzen, wenn der Band zur fruchtbaren Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften beitragen könnte.

Neumarkt in der Oberpfalz, im Januar 2014

Werner Sacher

Kapitel 1:

Elternarbeit: Lohnt der Aufwand?

Nicht wenige Lehr- und Fachkräfte und Eltern glauben, es sei am vernünftigsten, wenn sich Schule und Elternhaus möglichst ohne Einmischung der jeweils anderen Seite ihren angestammten Aufgaben widmen – die Schule der Bildung und das Elternhaus der Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Dass eine über eine solche Rollenverteilung hinausgehende und mit erheblichem Mehraufwand für beide Seiten verbundene kontinuierliche Zusammenarbeit sinnvoll und vielleicht sogar notwendig ist, bedarf einer besonderen Begründung. Dabei ist auch zu prüfen, ob die Effekte dieser Kooperation nicht ebenso gut durch eine weitere Optimierung des Schul- und Unterrichtsbetriebes zu erzielen sind, dem ja letztendlich durch die Intensivierung von Elternarbeit Ressourcen entzogen werden.

1 Familie und Bildungserfolg

1.1 Studien zum Einflusspotenzial der Familie

Begleituntersuchungen zu PISA 2000 ergaben für die einbezogenen OECD-Staaten, dass aufgrund familiärer Bedingungen Schülerleistungen doppelt so gut prognostiziert werden können wie aufgrund schulischer und unterrichtlicher Bedingungen. (OECD 2001, S.356f.) Nach groß angelegten Untersuchungen einer Schweizer Forschergruppe werden Schülerleistungen sogar nur zu 10% durch die Art des Unterrichts erklärt, den Schüler erhalten, aber zu 30% bis 50% durch Einstellungen und Erziehungsbemühungen der Eltern. (Neuenschwander 2009, S.154; 2010, S.24.)

Solche Forschungsergebnisse sind keineswegs neu: So ergab schon die Studie von Dave (1963), dass Unterschiede in den Schülerleistungen zu 64% auf die Lernbedingungen im Elternhaus zurückzuführen sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen der Coleman-Report (Coleman et al. 1966), die Re-Analysen der Daten dieses Reports (Jencks 1972) und der Plowden-Report (1967).

Stark vereinfacht kann man also sagen: Der Bildungserfolg junger Menschen hängt doppelt so stark von Faktoren der Familie ab wie von Einflüssen der Schule und des Unterrichts.

1.2 Die Hattie-Studie

Anscheinend zu völlig anderen Ergebnissen kommt John Hattie, der in seiner großen Übersicht 52.637 einzelne Studien mit Daten von 236 Millionen Schülern erfasst hat (Hattie 2013, S.18). Nach den vom ihm berichteten Effektstärken hat das Elternhaus offenbar einen weitaus geringeren Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder, als bisher angenommen wurde:

Tabelle 1: Einflüsse auf Schulleistungen (Hattie 2013, S.22)

Faktorenbündel	Effektstärke d
Lernende	0,40
Elternhaus	0,31
Schule	0,23
Lehrperson	0,49
Curricula	0,45
Unterrichten	0,40

Die Effektstärken d sind zwar nicht mit den in anderen Untersuchungen angegebenen Prozentzahlen und Varianzaufklärungen vergleichbar. Aber es ist deutlich zu erkennen, dass Faktoren des Elternhauses hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Schulerfolg an vorletzter Stelle rangieren.

Dieser Befund Hatties ist jedoch höchst dubios. Zum einen liegt es – wie er selbst ausdrücklich erklärt – gar nicht in seiner Absicht, den Einfluss des Elternhauses gegen andere Einflussfaktoren abzuwägen. Er sagt nämlich über sein Buch: „Es ist kein Buch über das, was in Schulen nicht beeinflusst werden kann. Beispielsweise sind kritische Diskussionen über Armut, familiäre Ressourcen und Ernährung nicht enthalten – aber NICHT, weil diese Faktoren nicht von Bedeutung wären. Im Gegenteil: Sie sind vielleicht sogar noch wichtiger als viele der in diesem Buch besprochenen Einflüsse.“ (Hattie 2013, S.XXXVI; Hervorhebung i. Orig.) D.h. Hattie klammert Einflüsse des sozialen Umfeldes und Hintergrundes ausdrücklich aus seiner Studie aus. Damit begibt er sich aber auch der Möglichkeit, ihre Stärke gegen das Potenzial anderer Faktoren abzuschätzen. Dass er dennoch einen Versuch dazu unternimmt, ist eine der zahlreichen Ungereimtheiten in seiner Studie.

Davon ganz abgesehen, sind die von Hattie im Faktorenbündel „Elternhaus“ zusammengefassten Variablen eine recht willkürliche Auswahl relevanter Faktoren, die nicht beanspruchen kann, den gesamten Einfluss des Elternhauses und der Familie angemessen abzubilden. Hattie berücksichtigt (Hattie 2013, S.73):

- den sozioökonomischen Status
- den Bezug staatlicher Transferleistungen

- die Familienstruktur
- das häusliche Anregungsniveau
- Fernsehen
- Elternunterstützung beim Lernen
- Hausbesuche durch die Lehrperson

Wieso Hattie Hausbesuche zum Faktorenbündel „Elternhaus“ rechnet, ist schlechterdings unverständlich. Ebenso wenig nachvollziehbar ist, dass er zur „Elternunterstützung beim Lernen“ auch Trainingsmaßnahmen für Eltern rechnet, welche sie zu angemessener Unterstützung anleiten sollten. (Hattie 2013, S.81ff.)

Dem in statistischen Verfahren etwas bewanderten Leser fällt ferner auf, dass Hattie die Effektstärken der im Faktorenbündel „Elternhaus“ enthaltenen Variablen mittelt. Da die Variablen „Bezug staatlicher Transferleistungen“ und „Fernsehen“ negative Effektstärken ($d = -0,12$ und $d = -0,18$) haben – d.h. die Schulleistungen beeinträchtigen – vermindern sie den berechneten Mittelwert von $d = 0,31$ (Hattie 2013, S.73). Bisherige Untersuchungen mittelten Absolutbeträge von Varianzaufklärungen. Das ist insofern angemessener, als ja alle Einflussfaktoren je nach Ausprägung sowohl positiv als auch negativ wirken können. Würde Hattie die zweite und fünfte Variable umbenennen in „Kein Bezug staatlicher Transferleistungen“ und „Maßvoller Fernsehkonsum“, müssten die entsprechenden Effektstärken positive Vorzeichen haben, und der berechnete (mit der Zahl der Metaanalysen gewichtete) Mittelwert für den Effekt des Elternhauses fiel mit $d = 0,35$ schon etwas größer aus.

Dasselbe angreifbare Verfahren der Mittelung von Effektstärken wendet Hattie aber auch bereits bei der Zusammenfassung von Metaanalysen für die einzelnen Variablengruppen an. In die „Elternunterstützung beim Lernen“ (Hattie 2013, S.81ff.) gehen neben positiven Effektstärken wie z.B. für hohe Erwartungen der Eltern, ihre Anteilnahme an der Schulbildung ihrer Kinder und ihre soziale Anpasstheit auch negative für einen disziplinierenden Erziehungsstil und kontrollierendes Verhalten ein.

Auf einen weiteren entscheidenden Punkt wies Hattie in einer früheren Publikation hin (Hattie 2003, S.1f): Dort führte er aus, Schulleistungen seien zu 50% durch Faktoren bedingt, die in der Person der Schüler liegen, zu 30% durch Lehrkräfte und zu jeweils 5% bis 10% durch die Schule und die Schulleiter, aber ebenfalls nur zu 5% bis 10% durch häusliche Einflüsse. Doch er betonte in dieser früheren Arbeit auch, dass „... die größeren Effekte des Elternhauses ... schon in den Eigenschaften des Schülers enthalten“ sind. (Hattie 2003, S.2; Übersetzung des Autors) D.h. neben unmittelbaren Einflüssen des Elternhauses sind auch erhebliche indirekte Einflüsse zu berücksichtigen, z.B. auf die Motivation und Konzentration der Kinder, auf ihr Selbstkonzept u.v.a.m. Die Summe der direkten und (lediglich grob abschätzbaren) indirekten Einflüsse des Elternhauses kommt in der Größenordnung den Ergebnissen früherer Studien somit schon wesentlich näher.

Die Ausführungen Hatties zum Einflusspotential des Elternhauses stehen also keineswegs im Widerspruch zum bisherigen Forschungsstand und sie können auch nicht von Skeptikern ins Feld geführt werden, die eine kontinuierliche Kooperation zwischen Schule und Elternhaus für übertriebenen Aufwand halten.

1.3 Falsche Schlussfolgerungen

Bei der Interpretation der berichteten Befunde zur Stärke des Familieneinflusses ist zu beachten, dass dieser Einfluss sowohl positiv als auch negativ sein kann. Darüber hinaus müssen zwei Schlussfolgerungen vermieden werden, die nahezu liegen scheinen:

Lehr- und Fachkräfte sind damit keineswegs ihrer hohen Verantwortung für den Bildungserfolg junger Menschen enthoben. Stattdessen tut sich für sie neben der optimalen Gestaltung der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit ein zweites Aufgabenfeld auf: Die Unterstützung der Familien bei der Nutzung und Gestaltung ihres Einflusspotenzials.

Lehr- und Fachkräfte müssen außerdem der Versuchung widerstehen, bei Kindern und Jugendlichen, deren Eltern und Familien ihr Einflusspotenzial nicht oder auf ungünstige Weise nutzen, den Part der Familie mit übernehmen zu wollen – eine Versuchung, die insbesondere in Ganztageseinrichtungen besteht. Die einschlägige Forschung zeigte, dass dies nur sehr begrenzt möglich ist.¹ Wirklich erfolgreich kann man gegen ungünstige Umweltbedingungen von Kindern und Jugendlichen nur gemeinsam mit ihren Familien angehen. Wo deren Förderpotenzial ausfällt, müssen zunächst die Familien gestärkt werden, bevor eine aussichtsreiche Kooperation mit ihnen möglich ist.

2 Effekte von Elternarbeit

Das Potenzial der Familien ist nicht gleichbedeutend mit dem von Elternarbeit, und die Stärkung der Familien, die ihr Förderpotenzial nicht ausschöpfen, ist primär Angelegenheit der Familiensozialarbeit und der Familienhilfe und weniger eine Aufgabe der Schule. Ob auch schulische Elternarbeit zum Schul- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen beitragen kann, bleibt mit Blick auf die Elternarbeitsforschung erst noch zu klären.

2.1 Probleme der Elternarbeitsforschung

2.1.1 Uneinheitliches Verständnis von Elternarbeit

Der internationale Forschungsstand zu den Effekten der Elternarbeit ist schon allein deshalb widersprüchlich, weil den vorliegenden Untersuchungen kein einheitliches Verständnis von „Elternarbeit“ zu Grunde liegt, wie schon die Viel-

¹ Im Einzelnen vgl. dazu Kapitel 9, Abschnitt 6.2.

zahl nebeneinander verwendeter Begriffe zeigt: „Elternarbeit, Elternpädagogik, Elternbildung, Familienbildung, Elternförderung, Eltern-Coaching, Elternberatung, Elterneinbeziehung, Elternmitwirkung, Elternmitbestimmung, Elternpartizipation, Elternkommunikation, Eltern-Kooperation, Erziehungspartnerschaften, Bildungspartnerschaften oder ... Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (Stange 2012, S.13) oder – im angloamerikanischen Sprachraum parent/parental involvement, parent/parental support, parent participation, parent engagement, parenting, family involvement, family engagement, family school partnership, partnership in education oder school family community partnership. Selbst bei Verwendung gleicher Begriffe können die Aufgaben und Aktivitäten, die jeweils subsumiert und untersucht wurden, erheblich differieren. Beim Vergleich von Forschungsarbeiten über Effekte von Elternarbeit befindet man sich somit immer in der Gefahr, zu vergleichen, was eigentlich nicht vergleichbar ist.

2.1.2 Uneinheitliche Erfolgskriterien

Erhebliche Uneinigkeit besteht auch hinsichtlich der Erfolgskriterien von Elternarbeit: Ist die Häufigkeit der Kontakte zwischen Lehrkräften und Eltern der Maßstab und Elternarbeit somit schon erfolgreich, wenn es gelingt, die Besuchshäufigkeit von Klassenelternabenden, Elternsprechtagen, Sprechstunden, Schulfesten und Schulfeiern zu verbessern? Oder müssen die Kontakte darüber hinaus auch von Nutzen sein? Von Nutzen für wen? Wie wird Nutzen definiert? Liegt beispielsweise Nutzen schon vor, wenn dadurch gute Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus gesichert sind? Oder muss sich Elternarbeit auch im Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen niederschlagen? Oder auch in Erziehungserfolgen und in einer positiven Persönlichkeitsentwicklung? Selbst wenn die Erfolgskriterien präzise definiert sind, fehlt es häufig an objektiven Verfahren, mit denen der Erfolg gemessen werden kann. Befragungen zum Erfolg sind wenig vertrauenswürdig und Schulnoten sind weniger verlässliche Daten als Ergebnisse standardisierter Leistungstests.

2.1.3 Unzulängliche Forschungsmethoden

Viele Studien sind Korrelationsstudien, d.h. sie untersuchen letztlich nur, in welchem Ausmaß gute Schulleistungen, Erziehungserfolge und positive Persönlichkeitsentwicklung zusammen mit intensiver Elternarbeit vorkommen.

Ein solches gleichzeitiges Auftreten beweist aber noch keineswegs den Erfolg von Elternarbeit. Ein Zusammenhang zwischen guten Leistungen von Schülerinnen und Schülern und intensiver Beteiligung ihrer Eltern an den Elternarbeitsinitiativen der Schule könnte z.B. auch dadurch bedingt sein, dass sich in der Elternarbeit besser situierte und „bildungsnähere“ Eltern überdurchschnittlich stark engagieren, deren Kinder aufgrund ihrer privilegierten Situation ohnehin überdurchschnittliche Leistungen erzielen. Die guten Leistungen würden sich dann nicht der Elternarbeit, sondern der Schichtzugehörigkeit verdanken.

Weiter ist denkbar, dass schulisches Engagement von Eltern nicht die Ursache, sondern die Folge guter Schulleistungen ist: Eltern tüchtigerer Schüler treten häufiger in der Schule in Erscheinung, machen mehr Hilfsangebote, sind in mehr in Gremien vertreten usw., während Eltern schwächerer Schüler den Kontakt mit der Schule meiden, weil sie fürchten, mit unangenehmen Nachrichten oder gar mit Vorwürfen konfrontiert zu werden. Hier wäre es ebenfalls verfehlt zu schließen, schulisches Engagement der Eltern zahle sich in besseren Leistungen ihrer Kinder aus.

Und auch eine gegenteilige Beziehung ist vorstellbar: Nicht selten nehmen Eltern erst dann Kontakt mit der Schule und den Lehrkräften auf, wenn es Verhaltens- und Leistungsprobleme gibt. Das kann leicht dazu führen, stärkeres schulisches Engagement der Eltern mit schlechten Leistungen ihrer Kinder einhergeht. Wenn man daraus den Schluss zöge, das Engagement der Eltern sei kontraproduktiv und führe zu Verschlechterungen der Schulleistung, würde man wiederum Ursache und Wirkung verwechseln.

Um Kausalzusammenhänge aufzudecken, braucht es letztendlich experimentelle Studien. D.h. für solche Untersuchungen müssen entweder zufällig gebildete oder hinsichtlich aller relevanten Merkmale gleich zusammengesetzte Versuchs- und Kontrollgruppen gebildet werden, wobei in der Versuchsgruppe eine Intervention zur Verstärkung einer präzise definierten Komponente des schulischen Elternengagements durchgeführt wird. Vor und nach der Intervention erfolgende vergleichende Messungen – z.B. der Schulleistungen – lassen dann Rückschlüsse zu, in welchem Ausmaß die Intervention Effekte herbeiführen bzw. verstärken kann, wenn Vorkehrungen getroffen wurden, andere Einflüsse auf diese Effekte zu kontrollieren oder auszuschalten.

Doch selbst experimentellen Versuchsanordnungen bleiben drei Probleme bestehen:

- Auch in den Kontrollgruppen sind Eltern auf irgendeine Weise, vielfach sogar auf sehr unterschiedliche Weise engagiert. Es kann kaum jemals Engagement mit völlig fehlendem Engagement verglichen werden.
- Auswirkungen in der Versuchsgruppe sind stets auch auf einen gewissen Neuigkeitseffekt der erprobten Maßnahmen zurückzuführen.
- Das in den Versuchsgruppen gezielt organisierte Elternengagement ist etwas anderes als ein gleichartiges spontanes Elternengagement und hat vermutlich auch andere Effekte.

Die Ergebnisse der meisten Studien sind zunächst nur gültig für bestimmte Ethnien, Bevölkerungsgruppen und Sozialschichten und für Eltern entweder von Vorschülern oder Primarschülern oder Sekundarschülern. Inwieweit sie darüber hinaus generalisiert werden dürfen, bleibt oft unklar. Vor allen Dingen die Gültigkeit für Minoritäten, Migranten und Bildungsferne ist vielfach nicht belegt.

2.2 Übersicht über den Forschungsstand

2.2.1 Experimentelle und quasiexperimentelle Studien

Die vorliegenden *experimentellen Studien* sind an einer Hand abzuzählen: Hewison & Tizard (1980), Rodick & Henggeler (1980), Tizard et al. (1982); Fantuzzo et al. (1995); und Starkey & Klein (2000) konnten eine positive Auswirkung von Elternarbeitsinterventionen auf Schulleistungen nachweisen, Moon & Callahan (2001) hingegen fanden keinen Zusammenhang. Bei allen diesen Studien zielten die Elternarbeitsinterventionen unmittelbar auf eine Unterstützung der Familien und ihrer Erziehungspraxis.

Quasiexperimentelle Studien haben ein etwas geringeres Gewicht. Dies sind Studien, bei welchen die Versuchs- und Kontrollgruppen nicht zufällig gebildet oder kontrolliert zusammengesetzt werden, sondern bei denen man auf bereits bestehende Gruppen zurückgreift – etwa ganze Schulen oder Schulklassen. Acht der zwölf Untersuchungen konnten Erfolge der Interventionen nachweisen², jeweils zwei fanden keinen³ oder sogar einen negativen⁴ Effekt. Die Mehrzahl der Studien wurde in der Vorschule und in der Primarstufe durchgeführt. Die Interventionen schlossen auch hier in den meisten Fällen Erziehungstrainings für Eltern ein.

2.2.2 Interventions-, Längsschnitt- und Evaluationsstudien

Gewöhnliche Längsschnittuntersuchungen, Interventions- und Evaluationsstudien, welche Erfolge durch wiederholte Messungen zu ermitteln suchen, aber darauf verzichten, Kontrollgruppen zu bilden oder wenigstens das anfängliche Leistungs- oder Verhaltensniveau der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, sind ohne Beweiskraft für den Erfolg von Elternarbeit. Es kann ja auch sein, dass Eltern ihr Engagement für die Bildung ihrer Kinder verstärken, wenn sich ihre Leistungen und ihr Verhalten verbessern. D.h. bessere Leistungen können ebenso gut die Ursache wie die Folge von Elternengagement sein.

2.2.3 Einfache korrelative Querschnittsuntersuchungen

Das gilt erst recht für die im internationalen Raum (wenn auch nicht in Deutschland) schon fast unabsehbare Fülle von Querschnittsuntersuchungen zur Elternarbeit, bei denen ebenfalls meistens unklar bleibt, ob Elternarbeit zum Schulerfolg und zur positiven Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beiträgt oder ob Eltern erfolgreicher und sich positiv entwickelnder Schülerinnen und Schüler sich mehr in der Elternarbeit engagieren. Ein Erkenntnisgewinn hinsichtlich des

2 Rillero & Helgeson 1995; Shaver & Walls 1998; Hampton et al. 1998; Faires et al. 2000; Van Voorhis 2001; Van Voorhis 2003; Graue et al. 2004

3 Balli et al. 1998; Desimone et al. 2000

4 Tamayo 1992; Kiesner 1997

Erfolgs von Elternarbeitsmaßnahmen kann am ehesten noch aus solchen Studien gezogen werden, die keine Zusammenhänge nachweisen konnten. Denn wenn keine Zusammenhänge bestehen, ist es auch unwahrscheinlich, dass die untersuchten Maßnahmen der Elternarbeit Leistungsverbesserungen bewirken können.

2.2.4 Korrelative Studien mit Kontrollvariablen

Bedingte Aussagekraft haben Studien, die zwar nicht mit Versuchs- und Kontrollgruppen arbeiten, aber zumindest die Ausgangsleistung der Kinder und Jugendlichen und manchmal auch einige Variablen des familiären Hintergrundes kontrollieren.

Die meisten dieser Studien belegen positive Zusammenhänge zwischen dem Elternengagement für Schule und Bildung und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler.⁵ Besonders die Aspirationen und Erwartungen der Eltern stehen offenbar in einer engen Beziehung zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Neuenschwander u.a. (2007) konnten zeigen, dass Elternerwartungen ein wichtiger Mediator zwischen Effekten der Schichtzugehörigkeit und Schulerfolg sind. D. h. besonders dann, wenn besser situierte und bildungsnähere Eltern hohe Erwartungen an ihre Kinder haben, sind diese auch erfolgreicher.

In unserer bayerischen Repräsentativuntersuchung (Sacher 2004; Sacher 2005) konnten wir keine oder (in der Grundschule) allenfalls sehr schwache Zusammenhänge der Atmosphäre zwischen Schule und Elternhaus mit den (in Noten ausgedrückten) Leistungen der Schülerinnen und Schüler finden. Ebenso gingen häufigere Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften nur in einem sehr geringen Maße mit besseren Schulleistungen einher, wobei es keinen Unterschied ausmachte, ob die Initiative zu solchen Kontakten von den Eltern oder von den Lehrkräften ausging. Auch der Zusammenhang zwischen der Kooperation von Eltern und Lehrkräften und der Disziplin und den Leistungen der Schüler ist Neuenschwander u. a. (2004) zufolge sehr schwach. Das Schaffen einer guten Atmosphäre, die Pflege intensiver Kontakte und selbst die Kooperation von Eltern und Lehrkräften trägt demnach nicht ohne weiteres zum Schulerfolg der Kinder bei. Damit auch Schülerinnen und Schülerinnen von Elternarbeit profitieren, bedarf es offenbar zusätzlicher Maßnahmen.

Izzo et al. (1999) fanden, dass Elternengagement, welches sich im Verhalten der Eltern zuhause zeigt, in einem engeren Zusammenhang mit den Leistungen der Kinder steht, als Elternengagement, das sich in schulischen Aktivitäten niederschlägt. Nach Shumow & Miller (2001) korreliert häusliches Elternengagement mit positiven Einstellungen der Kinder zur Schule, schulisches Elternengagement

5 So z.B. Keith et al. 1993, Keith & Lichtman 1994, Singh et al. 1995, Trivette & Anderson 1995, Ho Sui-Chu & Willms 1996, George & Kaplan 1998, Izzo et al. 1999; McNeal 1999, Simon 2000; Simon 2001, Shumow & Miller 2001, Neuenschwander et al. 2004

hingegen mit ihren Noten. Catsambis (1998) fand auf der Sekundarstufe keinen positiven Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg der Kinder und dem Elternengagement in den von Epstein (1995) unterschiedenen sechs Bereichen Informationsaustausch, Elternbildung und Elterntraining, häuslicher Lernunterstützung, Hilfeleistungen in der Schule, Mitbestimmung und Mitwirkung in Gremien und Zusammenarbeit mit Gemeinde und Region. Auch Singh et al. (1995) konnten bei Achtklässlern lediglich für die Erwartungen der Eltern einen positiven Zusammenhang mit den Leistungen nachweisen, nicht aber für andere Arten ihres Engagements, insbesondere nicht für solche, die mit einer Präsenz in der Schule verbunden waren. Domina (2005) fand bei Primarschülern nach Berücksichtigung ihres sozialen Hintergrundes und ihrer Anfangsleistungen keinen Zusammenhang zwischen Leistungsverbesserungen der Kinder und der Häufigkeit von Eltern-Lehrer-Gesprächen, Hausaufgabenkontrolle und -hilfe der Eltern, Hilfeleistungen von Eltern in der Schule und Mitarbeit von Eltern in Eltern-gremien. Aber er konnte zeigen, dass alle diese Weisen des Elternengagements in einem positiven Zusammenhang mit dem schulbezogenen Verhalten der Kinder standen.

2.2.5 Meta-Analysen

Beachtung verdient eine Reihe von Meta-Analysen, welche jeweils eine größere Anzahl von Einzelstudien zusammenfassen und auf diese Weise gemeinsame Ergebnistrends herausarbeiten. Beweiskraft für kausale Wirkungszusammenhänge haben allerdings auch Meta-Analysen nur dann, wenn sie ausschließlich experimentelle Studien oder allenfalls noch quasiexperimentelle Studien einbeziehen – eine Anforderung, welcher keine der bisher vorliegenden Meta-Analysen genügt. Doch mit Rücksicht auf die große Menge der in ihnen verarbeiteten Daten und die Vielfalt der zugrunde liegenden Einzelstudien sollten Ergebnisse von Meta-Analysen zumindest für die Bildung von Kausalhypothesen genutzt werden.

Von den uns vorliegenden Meta-Analysen⁶ kommen alle – mit einer Ausnahme (White et al. 1992) – zu dem Ergebnis, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Engagement von Eltern für die Bildung ihrer Kinder und deren Schulleistungen besteht. Jeynes (2011) stellt einen solchen positiven Zusammenhang gleichermaßen für die Primar- und Sekundarstufe, für Schülerinnen und Schüler und für die verschiedenen untersuchten Nationalitäten sowie für die Mehrheitsbevölkerung und für Minoritäten fest, und sieht ihn bei allen Arten des Elternengagements gegeben. Die größten positiven Effekte auf Schulleistungen haben

6 Graue et al. 1983 auf der Basis von 29 Studien; White et al. 1992 auf der Basis von 172 Studien; Fan & Chen 2001 auf der Basis von 25 Studien; Mattingly et al. 2002 auf der Basis von 41 Studien; Jeynes 2005 auf der Basis von 41 Studien; Jeynes 2007 auf der Basis von 52 Studien; Jeynes 2011 auf der Basis der 41 Studien von Jeynes 2005 und der 52 Studien von 2007 sowie von 20 weiteren Studien; Hill & Tyson 2009 auf der Basis von 50 Studien.

nach Fan & Chen (2001) und Jeynes (2005/2007/2011) die Erwartungen der Eltern. Elternengagement hingegen, welches mit Präsenz in der Schule verbunden ist (Kontakte mit Lehrkräften, Besuch von Veranstaltungen, Mitarbeit in Elterngremien), hängt nur in sehr geringem Maße mit Schulleistungen zusammen. Ungünstige sozioökonomische Verhältnisse können Effekte von Elternarbeit beeinträchtigen, machen sie aber nicht völlig zunichte. Nach Hill & Tyson (2009) kommt der Organisation einer bildungsfreundlichen häuslichen Umgebung durch die Eltern besondere Bedeutung zu.

2.3 Zusammenfassung

Auch wenn noch ein großer Bedarf an methodisch anspruchsvollen Untersuchungen besteht, kann doch mit Blick auf die gegenwärtige Forschungslage das Potenzial von Elternarbeit nicht in Abrede gestellt werden. *Elternarbeit lohnt den damit verbundenen Aufwand an Zeit und Kraft jedenfalls dann, wenn sie sich nicht in der Pflege von Kontakten und im Austausch von Informationen erschöpft und sich auch nicht damit zufrieden gibt, lediglich sozial angenehme Beziehungen und eine gute Atmosphäre zwischen Schule und Elternhaus herzustellen. Dies alles sind zweifellos unverzichtbare Grundlagen einer erfolgreichen Elternarbeit. Um sich im Schulerfolg und in einer positiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler niederzuschlagen, muss Elternarbeit darüber hinaus Eltern aktiv einbeziehen, und zwar nicht nur durch Übertragung von Aufgaben und durch Zugestehen von Entscheidungsbefugnissen in Schule und im Unterricht. Darüber hinaus und vor allen Dingen gilt es, Eltern zu veranlassen, ihre Rolle als Erzieher und Organisatoren der häuslichen Lernumgebung ihrer Kinder aktiv und angemessen auszuüben.* Welche Bedeutung einer richtig konzipierten Elternarbeit zukommt, führt ein Befund von Werf u.a. (2001, S.460f.) vor Augen: Danach wirkt sie sich stärker positiv auf Schulleistungen aus als die Evaluation von Unterricht und Schule und der Einsatz spezieller Lehr- und Lernmaterialien. Übertroffen wird Elternarbeit diesbezüglich nur noch durch gezielte Personalentwicklung, die aber weitaus am teuersten ist, während die Optimierung von Elternarbeit nur geringe Kosten verursacht.⁷

7 Werf u.a. 2001

Die aktuellen Herausforderungen – Reduktion von Bildungsbenachteiligungen, individuelle Förderung, Inklusion – kann die Schule nur meistern, wenn sie viel enger als bisher mit Eltern zusammenarbeitet. Viele Schulen und Lehrkräfte beschreiten zwar neue Wege, um das Förderpotenzial der Familien zu stärken und zu nutzen. Die erhofften Erfolge bleiben aber nicht selten aus, weil man kein wissenschaftlich fundiertes Gesamtkonzept verfolgt und sich an ungesicherten Rezepten und Tipps orientiert. Dieses Buch entwickelt mit Bezug auf den internationalen Forschungs- und Diskussionsstand ein zeitgemäßes Verständnis von Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, arbeitet die für eine erfolgreiche Elternarbeit entscheidenden Qualitätsmerkmale heraus und stellt bewährte Strategien und Maßnahmen einer erfolgreichen Kooperation zwischen Schule und Elternhaus vor.



Der Autor

Werner Sacher war über acht Jahre lang Lehrer, bevor er in Würzburg promovierte, in Bamberg habilitierte und Professuren in Kiel, Augsburg, Linz und Erlangen-Nürnberg inne

hatte. Er forschte und lehrte über Schul- und Bildungsgeschichte, Medienpädagogik, Unterrichtstheorie und Schulleistungsdiagnostik. Seit 2004 und auch noch nach seiner Emeritierung 2008 beschäftigte er sich in Forschungen, Publikationen und zahlreichen Vorträgen mit dem Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus.

978-3-7815-1946-6



9 783781 519466