

2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen schulischer Elterngespräche

Um Eltern gut beraten zu können, benötigen Lehrpersonen professionelle Gesprächsführungskompetenz. Wie bereits angedeutet, wird diese Kompetenz hier als ein multidimensionales Konstrukt verstanden, das u. a. eine Wissensfacette umfasst (Baumert & Kunter, 2006). Eine Form diesbezüglich relevanten Wissens betrifft aktuelle Entwicklungen und Maßnahmen auf gesellschaftlicher, bildungssystemischer und bildungspolitischer Ebene, die Lehrpersonen und Familien mit Kindern betreffen und daher Auswirkungen auf Kontakte zwischen Angehörigen dieser Personengruppen im schulischen Kontext haben.

Diesbezüglich bemerkenswert ist eine Reihe drastischer Begrifflichkeiten, von der ein Teil der aktuellen Literatur zu schulischer Elternarbeit geprägt ist und die veränderte Haltungen und Verhaltensmuster von Eltern beschreiben. So ist von „Tigermüttern“ (Kohler, Aldridge, Christensen & Kilgo, 2012), von „Helikopter-Eltern“ (Lum, 2006; Shoup, Gonyea & Kuh, 2009; Wilhelm, Esdar & Wild, 2014) sowie von „Schneepflug-Eltern“ (Marano, 2008) die Rede, die ihren Kindern den Weg in ein erfolgreiches Leben freikämpfen wollen, dabei ständig überwachend und beobachtend über ihren Kindern kreisen und ihnen Barrieren und Hindernisse proaktiv aus dem Weg räumen. Obwohl diese Begriffe die Elternschaft in ihrer ganzen Heterogenität sicherlich nicht zutreffend beschreiben, verweisen sie doch auf sich verändernde Einstellungen und Anspruchshaltungen der Eltern, die im Gespräch mit Lehrpersonen zum Ausdruck kommen. Im aktuellen Kapitel wird angenommen, dass elterliche Haltungen, Motivlagen und Ideale mit gesellschaftlich-bildungspolitischen Entwicklungen im Zusammenhang stehen, die im Folgenden nachgezeichnet werden, etwa auf der Ebene von Familienstrukturen der Deutschen als einer postmodernen Industriegesellschaft. Hierzu werden sowohl soziologisch geprägte Zugänge genutzt (Neuenschwander et al., 2005; Richter & Andresen, 2012b; Singly, 1995; Wippermann, Wippermann & Kirchner, 2013), als auch jüngere bildungspolitische Entwicklungen beleuchtet, wie etwa die nationale Rezeption der PISA-Ergebnisse (vgl. Baumert et al., 2001) oder auch der wachsende Stellenwert inklusiver Beschulung (z. B. Klemm, 2015).

Dadurch wird aufgezeigt, dass Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem zueinander in einem Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeiten und Interessen stehen, das eingebettet ist in rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen sowie in gesellschaftliche Entwicklungen. Diese Verwobenheit gesellschaftlicher Prozesse mit dem Interaktionsgeschehen in schulischen Elterngesprächen kommt auch bei Maclure und Walker (2000) zum Ausdruck:

„We interpret home-school relations as (among other things) a practice of ‚surveillance‘ through which parents, teachers and students regulate themselves and one another in the interests of ‚governmentality‘“ (S. 7, Hervorhebung im Original).

Innerhalb des komplexen Bedingungsgefüges lässt sich eine Vielzahl an Wechselwirkungen nachzeichnen, die in der Zusammenarbeit zwischen den genannten Gruppen bedeutsam sind (Ecarius, 2007; Richter & Andresen, 2012b; Stange, Krüger, Henschel & Schmitt, 2012). Im Folgenden werden verschiedene Hintergrundvariablen elterlicher Ambitionen, Einstellungen und, letztlich, Verhaltensweisen im Gespräch mit Lehrpersonen fokussiert.

2.1 Familiäre Rahmenbedingungen und Orientierungen

Verschiedene Anforderungen, denen Lehrpersonen beim Führen von Elterngesprächen begegnen, lassen sich gut aus den Herausforderungen ableiten, denen Familien bei der Bewältigung ihres Alltags begegnen. Diesbezüglich werden im Folgenden zwei Perspektiven eingenommen: Im Abschnitt 2.1.1 werden Rahmenbedingungen und Entwicklungen auf der Ebene von Familienstrukturen beleuchtet. Im Abschnitt 2.1.2 steht sodann die Diversität elterlicher Orientierungen im Fokus, wobei beispielhaft zwei gegensätzliche Elterntypen beschrieben werden.

2.1.1 Familienstrukturen und familiäre Orientierungsmuster

In westlichen industrialisierten Gesellschaften ist der „fast mechanische Zusammenhang zwischen Familie, Erbfolge, Macht und Reproduktion der jeweiligen gesellschaftlichen Stellung“ (Fuhs, 2007, S. 30) mittlerweile formell aufgehoben. Trotz eines, besonders in Deutschland, immer noch gut nachweisbaren Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildung von Schülerinnen und Schülern (Müller & Ehmke, 2013) lassen sich Bildungsaspirationen, -chancen und letztlich auch Bildungserfolge nur noch teilweise von Eigenschaften der Herkunftsfamilie vorher sagen. Dennoch zeichnen Eltern nach wie vor für die Versorgung und Erziehung

ihrer Kinder von deren Geburt an verantwortlich. Sie handeln dabei nach ihren Wertvorstellungen und Überzeugungen, und prägen durch die daraus resultierenden Verhaltensweisen das engste häusliche und soziale Umfeld, in dem Kinder aufwachsen (Ecarius, 2012; Katz, 1984; Killus & Tillmann, 2011b). Verschiedene Befunde zeigen, wie sehr Kinder durch diese primäre Sozialisation im Elternhaus beeinflusst werden, z. B. durch Übertragung einer leistungsorientierten Grundhaltung der Eltern auf die Kinder (vgl. Davis-Kean, 2005).

In industrialisierten Gesellschaften, so auch in Deutschland, ist die Kleinfamilie heute das dominante Familienmodell. Laut Mikrozensus waren im Jahr 2011 mehr als die Hälfte der deutschen Familien Ein-Kind-Familien (52,5 %). Etwas mehr als ein Drittel (35,9 %) der Familien hatten zwei Kinder (BPB, 2012). Statistisch betrachtet, haben also fast 90 % der Eltern, denen eine Lehrperson im Elterngespräch begegnet, entweder ein oder zwei Kinder. Schon in Beschreibungen aus den 80er-Jahren kommt die Relevanz dieses Befundes im Kontext schulischer Elternarbeit zum Ausdruck:

„To some extent, parental stress is exacerbated by the shrinking size of the family. In times when families included seven or eight children, anxiety about growth and accomplishments could be spread over the group“ (Katz, 1984, S. 3).

Dagegen ist heutzutage in den meisten Familien die erzieherische Aufmerksamkeit der Eltern auf ein oder zwei Kinder fokussiert. Gleichzeitig spielt regionale Mobilität berufstätiger Erwachsener heute eine größere Rolle als je zuvor. Durch eine daraus resultierende räumliche Distanzierung nimmt auch die Rolle von Großeltern als unterstützende und entlastende Erziehungsinstanz tendenziell eher ab (Sacher, 2008). Weiterhin besteht nach wie vor eine relativ hohe Scheidungsquote¹, die z. B. im Jahr 2013 bei 46 % lag.

Dies sind nur einige demografische Begründungen dafür, dass viele Eltern heutzutage die schulische Entwicklung ihrer Kinder akribischer als je zuvor begleiten (dass dies für manche – aber nicht für alle – Eltern zutrifft, wird im nächsten Kapitel gezeigt werden). Oft bekommen Eltern relativ wenig informelle Unterstützung aus ihrer Familie bzw. müssen ihr berufliches Leben und die Fürsorge für ihren Nachwuchs sogar allein bewältigen. Gleichzeitig werden institutionelle Betreuungsangebote, wie z. B. Kitas, immer weiter ausgebaut und es ist gesellschaftlich immer mehr akzeptiert, wenn Eltern ihre Kinder schon früh in professionelle Betreuung geben, um sich selbst wieder einer Erwerbsarbeit zu widmen,

¹ Die Scheidungsquote beschreibt das Verhältnis der Ehescheidungen zu den Eheschließungen. Diese Quote ist etwa seit dem Jahr 1960 (11 %) kontinuierlich gestiegen (1970: 19 %; 1980: 28 %; 1990: 30 %) und bewegt sich etwa seit dem Jahr 2000 auf einem Niveau zwischen 46 % und 51 %.

egal ob dies aus ökonomischer Notwendigkeit oder aus beruflicher Ambition heraus passiert (Killus & Tillmann, 2011a; Knopf & Swick, 2007; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007).

Zudem beschreiben Soziologinnen und Soziologen einen Trend von der Aufgabenorientierung hin zur Beziehungsorientierung, durch den viele moderne Familien geprägt sind (Singly, 1995) – vor allem solche aus bildungsaffinen Milieus (siehe nächstes Kapitel). Das bedeutet, dass die subjektiv wahrgenommene Befriedigung und Erfüllung, die einzelne Familienmitglieder aus ihren Beziehungen zueinander ziehen, einen höheren Stellenwert haben als die Beziehung selbst. In diesem Modell steht also das „Ich“ des einzelnen Familienmitglieds im Vordergrund. Gleichzeitig wird das „Wir“ der Familie bewusst als ein Weg gewählt, um dieses „Ich“ weiterzuentwickeln und zu entfalten. Dies hat nach Schneider, Limmer und Ruckdeschel (2002) zweierlei Folgen: Einerseits wird Familie idealisiert und überhöht, denn sie wird zum Ort der konsequenten Selbstverwirklichung, in dem die Sehnsucht nach Individualität und authentischem emotionalem Erleben in zwischenmenschlichen Beziehungen befriedigt werden soll. Andererseits wird Familie dadurch destabilisiert, da das gegenseitige Commitment eng mit dem individuellen Moment der Selbstverwirklichung gekoppelt ist. Das bedeutet, das

„Individuum sollte nicht der Familie ‚geopfert‘ werden, z. B. indem sich ein Elternteil dauerhaft ‚nur noch‘ der Erziehungsarbeit widmet. Vielmehr wird die Familie als Ressource gesehen, dank der die Familienmitglieder ihre Interessen und Bedürfnisse optimal realisieren“ (Neuenschwander et al., 2005, S. 20)

und sich durch ihre Leistungen in der Gesellschaft etablieren können (Ecarius, Köbel & Wahl, 2011). Familie ist also Teil eines individuellen Selbstverwirklichungsprojekts, zu dem gleichwertig auch eine angemessene Karriere sowie ein erfülltes Freizeitleben zählen. Damit eng verknüpft ist das bereits weiter oben skizzierte Merkmal moderner Gesellschaften zu sehen, ökonomische, familiäre oder religiöse Funktionen aus der Familie auszulagern und an externe Institutionen zu übergeben (Ecarius et al., 2011). Eine solche Funktion ist auch die Erziehung und Bildung des Nachwuchses, die oft nur in enger Kooperation mit professionalisierten, externen Dienstleistungseinrichtungen (Kindertagesstätten, Schulen etc.) erfüllbar ist.

Denkt man nun das Moment der Beziehungsorientierung innerhalb der Familie und den damit einhergehenden Drang zur Selbstverwirklichung zusammen mit der Entwicklung hin zur Kleinfamilie und der Externalisierung von Erziehungsaufgaben, so wird deutlich, dass Institutionen wie Schulen ein aus Sicht der Eltern hochgradig bedeutsamer Auftrag zukommt: Viele Kinder machen sich mit hohen elterlichen Erwartungen und Hoffnungen beladen auf ihren Weg durch ihr schulisches Leben. Da den Schulen eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Erfüllung

dieser Erwartungen zukommt, erbringen sie eine für die persönlichen Selbstverwirklichungsprojekte der Eltern unmittelbar relevante Dienstleistung. Dementsprechend gehen Eltern bei der Schulwahl viel bewusster und reflektierter vor und erwarten von der Schule, dass diese für ihr jeweils individuell gewähltes Familienmodell Unterstützung anbietet (Lawrence-Lightfoot, 2004; Richter & Andresen, 2012b). Vor diesem Hintergrund ist es nur logisch, dass sich Eltern intensiver denn je um schulische Belange ihres Kindes kümmern und sie von Schulen und Lehrpersonen Auskunft darüber verlangen, wie diese eine optimale Förderung ihres Kindes umsetzen. Schule als Institution sehen viele Eltern in der Pflicht, ebenso wie sie selbst, die Individualität ihres Kindes anzuerkennen und zu kultivieren, es also entsprechend seiner speziellen Talente und Charaktereigenschaften zu fördern.

Wie bereits angedeutet, trifft diese Darstellung nicht auf alle Eltern zu. Viel eher begegnen Lehrpersonen heutzutage einer Elternschaft, die von einer immensen Heterogenität der Ambitionen und Lebensentwürfe geprägt ist (Wild & Lorenz, 2010; Wippermann et al., 2013). Grundzüge dieser Heterogenität werden im folgenden Kapitel nachgezeichnet.

2.1.2 Diversität innerhalb der Elternschaft: Unzufriedene vs. Distanzierte

Ein zentrales Ergebnis aktueller Untersuchungen zu Einstellungen deutscher Eltern gegenüber der Schule ist eine große, innerhalb der Elternschaft bestehende Heterogenität elterlicher Aspirationen, Ressourcen und Bedarfe (Wild & Lorenz, 2010). Basierend auf den Ergebnissen umfangreicher qualitativer Befragungen sowie quantitativer Daten (z. B. aus dem Mikrozensus), beschreiben Wippermann et al. (2013) milieuspezifische elterliche Einstellungen zur Schule bzw. zum Schulerfolg ihrer Kinder. Dies geschieht auf der Grundlage der sog. DELTA-Milieus (Wippermann, 2011; Merkle & Wippermann, 2008), die den Hauptdimensionen Lebensstil, Soziale Lage und Werte folgend neun verschiedene gesellschaftliche Gruppen differenzierten. Um diesen Ansatz für die Ziele der vorliegenden Arbeit nutzbar zu machen, werden mit Wippermann et al. (2013) zwei Elterntypen nachgezeichnet, die hier mit den Begriffen der unzufriedenen sowie der distanzierten Eltern etikettiert werden. Damit wird weder eine repräsentative noch eine erschöpfende Darstellung der Elternschaft an sich vorgenommen. Viel eher wurden hier zwei gegensätzliche Elterntypen herausgegriffen, anhand derer die Verschiedenheit der Einstellungen und Haltungen von Eltern exemplarisch gezeigt werden soll.

2.1.2.1 Unzufriedene Eltern

Eltern aus der Gruppe der Unzufriedenen stammen vorwiegend aus der sozialen Mittel- und Oberschicht und schicken ihre Kinder aufs Gymnasium (oder wünschen sich dringend, dass es dorthin geht). Sie selbst sind gut gebildet, häufig beruflich etabliert und messen daher schulischer Bildung einen hohen Stellenwert bei. Ein Kennzeichen der Unzufriedenen ist die kritische Sichtweise einer sozialen Mischung der Schülerschaft, wie sie vor allem auf der Haupt- und Realschule der Fall ist. Dadurch sehen sie die beruflichen Chancen ihrer Kinder in Gefahr – vor allem weil ihrer Ansicht nach die Durchlässigkeit des Schulsystems heutzutage praktisch nicht mehr gegeben ist. Gleichzeitig üben Eltern aus der Gruppe der Unzufriedenen Kritik an der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre (G8). Dies liegt vor allem daran, dass das Wohlergehen, die Zufriedenheit und die Persönlichkeit ihres Kindes bzw. ihrer Kinder hohen Stellenwert innerhalb der Familie besitzen (vgl. Gestrich, 1999; Singly, 1995). Daher soll Schule auch nicht nur auf Noten und Leistung fokussiert sein; Eltern aus dieser Gruppe erwarten, dass auch die Persönlichkeit ihrer Kinder in der Schule gefördert wird, z. B. durch kleinere Klassen, durch individuelles Eingehen auf die Kinder sowie durch Vermittlung von Freude am Lernen. Diesbezüglich beschreiben Wippermann et al. (2013) eine Situation der inneren Zerrissenheit von Eltern aus der Gruppe der Unzufriedenen, die durch die ständige Suche nach einer gelungenen Balancierung von Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsorientierung entsteht. Dieser Konflikt lässt sich über diese Gruppe hinaus generalisieren: In einer Studie von Killus und Tillmann (2011a) messen 99 % der befragten Eltern der Bildung ihrer Kinder einen hohen Stellenwert bei, z. B. als Voraussetzung für einen späteren beruflichen und privaten Erfolg. Gleichzeitig stufen 87 % der Eltern gleiche Bildungschancen, gute Allgemeinbildung (82 %) und die Förderung lernschwacher Schüler (81 %) als „sehr wichtig“ ein. Interessanterweise stimmen nur 32 % der befragten Eltern der Aussage zu, dass in der Schule die Leistung der Schülerinnen bzw. Schüler im Vordergrund stehen soll.

Vor allem aufgrund ihrer Leistungsorientierung sehen sich Eltern aus der Gruppe der Unzufriedenen (wenn auch widerwillig) in der Pflicht, schulische Inhalte zu Hause mit ihren Kindern zu üben. Dies wird anscheinend auch in ihrem Verhalten im Elterngespräch unmittelbar deutlich, etwa wenn Eltern sich bei Lehrpersonen für Schwächen oder Leistungsdefizite ihrer Kinder bei Lehrpersonen entschuldigen (Kotthoff, 2012). Dies verweist auf ein Empfinden der Eltern, die eine schlechte Zensur ihres Kindes nicht nur als enttäuschend, sondern sogar als ein selbst verschuldetes Malheur wahrnehmen. In eine ähnliche Richtung deuten Befunde, denen zufolge für Kinder

„heute wesentlich mehr Leistungen (i. S. der Aufwendung von materiellen und zeitlichen Ressourcen, aber auch mit Blick auf die Intensität der Beziehungen) seitens der Mütter“ (Wild & Lorenz, 2010, S. 34)

erbracht werden als je zuvor. Dementsprechend geben 80 % der Eltern an, dass sie bereit wären, für die Ausbildung ihrer Kinder Schulgeld zu bezahlen, wenn dadurch die Qualität der Ausbildung verbessert würde (SPIEGEL vom 26.09.2009). Aus Sicht dieser Familien wird der Schule also die Aufgabe zugewiesen, als „Instanz der Statusreproduktion“ (Kotthoff, 2012, S. 292) zu fungieren und zu funktionieren.

Als einen Nebeneffekt der freiwilligen Übernahme der Rolle als Assistenzlehrperson im häuslichen Umfeld eignen sich die Eltern zunehmend fachliche Kompetenzen bzgl. des Schulstoffes an. Aufgrund einer gleichzeitig bruchstückhaften Information über das Geschehen im Unterricht entwickeln sie häufig ein Gefühl fachlicher Überlegenheit gegenüber den Lehrpersonen und neigen dazu, deren Kompetenz anzuzweifeln. Diese Situation wird verschärft, da sie sich und ihre Kinder den (vermeintlich inkompetenten) Lehrpersonen gleichsam ohnmächtig ausgeliefert sehen, was die Bewertung und Benotung betrifft (Wippermann et al. 2013). Diese Eltern fühlen sich oft als mit diversen Pflichten beladene Hilfslehrer, jedoch ohne gleichzeitig mit den entsprechenden Handlungsprivilegien einer Lehrperson ausgestattet zu sein (vgl. Böhm, 2007, sowie Kapitel 3.2. zu Asymmetrien im Verhältnis von Lehrpersonen und Eltern in der vorliegenden Arbeit).

2.1.2.2 Distanzierte Eltern

Ganz anders stellt sich die Situation innerhalb der Gruppe der distanzierten Eltern dar, die vorwiegend eher benachteiligten sozialen Schichten entstammen und deren Kinder häufig die Real- oder Hauptschule besuchen. Innerhalb dieser Gruppe spielen auch Migrantenfamilien eine gewisse Rolle, die häufig über geringes ökonomisches, kulturelles bzw. soziales Kapital verfügen, bzw. deren Kapitalien nicht passend sind, um ihren Kindern Vorteile im Bildungssystem zu verschaffen (Alt, 2006). Eltern dieser Gruppe sehen die Beschaffenheit des Schulsystems als gegeben und verspüren daher weniger den Impuls, sich systemkritisch zu äußern. Häufig nehmen sie das System auch als überkomplex wahr oder haben grundlegend andere Bildungseinstellungen (Gogolin, 2008) – z. B. in der Betonung der Funktion des Systems, Grundkenntnisse und praktische Fertigkeiten als Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit zu vermitteln. Gleichzeitig sehen distanzierte Eltern den Wandel der Hauptschule zu einer „Verlieferschule“ (Wippermann et al., 2013, S. 3) mit Besorgnis. So äußern die distanzierten wie auch die unzufriedenen Eltern

Kritik an der Schule; die Kritik aus beiden Gruppen unterscheidet sich jedoch inhaltlich voneinander. Außerdem erreicht sie Lehrpersonen als Adressaten unterschiedlich häufig, da die Distanzierten Eltern entsprechende Gelegenheiten (wie etwa Elternsprechtage) von sich aus seltener aufsuchen (Sacher, 2008). Zudem tragen Eltern aus der Gruppe der Distanzierten weniger hohe Erwartungen an die Schule heran als Eltern aus der Gruppe der Unzufriedenen. Ihre Haltung der Schule gegenüber ist häufig von einem Gefühl der Hilflosigkeit geprägt, den gestellten Ansprüchen wirklich gerecht zu werden und sich innerhalb des Schulsystems einzubringen. Weil „Schule für sie primär die Sphäre des Misserfolgs ihrer Kinder darstellt“ (Wippermann et al., 2013, S. 4) erwarten sie von der Schule, ihre Kinder nicht zu demotivieren und zu frustrieren. Das ganzheitliche, aber doch im Kern klar leistungsorientierte Anspruchsdenken der unzufriedenen Eltern teilen sie nicht. Ebenfalls im Gegensatz zu dieser Gruppe sehen die distanzierenden Eltern die Verantwortung für schulischen Erfolg primär beim Kind verortet – und nicht so sehr bei der Schule. Gleichzeitig haben sie häufig keine oder wenige Informationen darüber, was in der Schule eigentlich genau verlangt wird. In dem Maß, in dem sie ihre Kinder selbst für ihr schulisches Wohlergehen verantwortlich sehen, gewähren sie ihnen auch Freiheiten bzgl. der Organisation ihres Alltags. Dies führt dazu, dass sie wenige Informationen über den schulischen Alltag des Kindes haben bzw. diese auch nicht einfordern. Hier beschreiben Wippermann et al. (2013) einen Schereneffekt zwischen beiden hier skizzierten Gruppen: Die Unzufriedenen nehmen die Dinge selbst in die Hand und pauken ihre Kinder zum Abitur; Eltern aus der Gruppe der Distanzierten dagegen fehlen „dafür die zeitlichen, sozialen und sprachlichen Ressourcen“ (Wippermann et al., 2013, S. 9), was eher eine wachsende Resignation innerhalb dieser Gruppe zur Folge hat.

Wie bereits erwähnt wurde, ist die hier vorgenommene Beschreibung unterschiedlicher Orientierungen innerhalb der Elternschaft weder repräsentativ noch erschöpfend. Dennoch bietet sie eine geeignete Hintergrundfolie hinsichtlich der noch weiter zu klärenden Frage, welchen konkreten Anforderungen Lehrpersonen im Umgang mit Eltern begegnen bzw. welche kommunikativen Strategien zu deren Bewältigung nützlich sind. Einleuchtend ist, dass die skizzierten Elterntypen Lehrpersonen im Gespräch vor ganz unterschiedliche Herausforderungen stellen: Eltern aus der Gruppe der Unzufriedenen nutzen bereitwillig Gelegenheiten zum Gespräch mit der Lehrperson, um über Leistungen ihres Kindes, über dessen Verhalten im Unterricht als auch über die pädagogischen Ansätze und Ideen der Lehrperson informiert zu werden. Hier sind Lehrpersonen u. a. gefordert, die elterlichen Energien in die richtigen Bahnen zu lenken und kritische Fragen souverän zu beantworten. In Gesprächen mit Eltern aus der Gruppe der Distanzierten dagegen liegt eine erste Herausforderung sicherlich darin, diese überhaupt zum Besuch der Sprechstunde bzw. des Elternsprechtags zu motivieren (Finders & Lewis, 1994).

Gelingt dies, können Lehrpersonen diese Gelegenheit nutzen, um Eltern zu ermutigen, sich für die schulischen Belange ihrer Kinder zu interessieren. Vielleicht mag es einigen kommunikativ geschickten Lehrpersonen sogar ohne Belehrung gelingen, mit Eltern zu besprechen, wie sie ihre Kinder in schulischer Hinsicht stärker fördern können, z. B. hinsichtlich der Hausaufgaben (Sacher, 2017).

2.2 Gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen

In den vorhergehenden Abschnitten diente die Familie als Ausgangspunkt der Darstellung. Aufbauend darauf werden im Folgenden mit Inklusion und Bildungsmonitoring zwei gesellschaftlich-bildungspolitische Trends betrachtet, die relevante Rahmenbedingungen schulischer Elternarbeit darstellen.

2.2.1 Elternarbeit im Kontext inklusiver Schule

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 verpflichtete sich Deutschland, Behinderten den Besuch von Regelschulen zu ermöglichen und so die Bedingungen für eine inklusive Beschulung zu schaffen. Als eine für das deutsche Schulsystem ganz neue Entwicklung stellt Inklusion Schülerinnen und Schüler wie auch deren Eltern vor große Herausforderungen (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab, 2013). Daher kommt der Aufgabe von Lehrpersonen, mit Eltern zu kommunizieren und diese zu beraten, im Kontext inklusiver Bildung ein besonders hoher Stellenwert zu (KMK, 2011). Durch eine regelmäßige und intensive Kooperation zwischen Schule und Elternhaus können die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, Lerngelegenheiten und Erziehungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf optimal zu planen und durchzuführen. Diesbezüglich konkrete Aufgaben sind etwa die Beratung von Eltern bzgl. diagnostischer Maßnahmen und Prozesse sowie hinsichtlich Fördermöglichkeiten, die am jeweiligen Schulort vorhanden sind (Sälzer, Gebhardt, Müller & Pauly, 2015). Eltern haben in Bezug auf die Wahl des Schulortes in allen Bundesländern ein Mitspracherecht (Gebhardt, Sälzer & Tretter, 2014). Daher werden sich Eltern erst dann für eine inklusive Beschulung entscheiden, wenn sie überzeugt sind, dass die Förderung in der inklusiven Schule mit den Förder- und Therapieangeboten einer Förderschule mithalten können (Gasteiger-Klicpera et al., 2013). Ebenso wichtig wie Förderangebote ist vielen Eltern eine uneingeschränkte Partizipation ihrer Kinder am schulischen Sozialleben. Diese entsteht selten ohne eine engagierte Lehrkraft. Es besteht zudem

die Gefahr sozialer Ausgrenzung behinderter Kinder im schulischen Kontext (Huber & Wilbert, 2012; Schwab, Gebhardt, Nusser & Hessels, 2016).

Für Lehrkräfte, die in inklusiven Schulen tätig sind, ist deshalb die Aufgabe besonders wichtig, ein förderliches Klassenklima herzustellen und ein positives Bewusstsein bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern für Vielfalt und Heterogenität zu schaffen. Die Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen Vertrauen gewinnen, dass reguläre Lehrkräfte sowie Sonderpädagoginnen und -pädagogen in der inklusiven Schule zusammenarbeiten, um eine positive Lernumgebung für ihr Kind zu schaffen. Hierzu bedarf es regelmäßiger Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern. Weiterhin ist davon auszugehen, dass Inklusion auch den Bedarf an Gesprächen mit Eltern von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erhöht – etwa um Befürchtungen entgegenzuwirken, ihre Kinder könnten in inklusiven Klassen nicht ausreichend gefordert und gefördert werden. Auch wenn diese Sorge selten begründet ist (Gebhardt, Heine & Sälzer, 2015), so ist sie in öffentlichen Diskussionen doch häufig ein Thema. In Gesprächen mit Eltern können Lehrpersonen diese Sorgen abbauen, indem sie aufzeigen, an welchen Zielen und Fördermaßnahmen Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf arbeiten und dass sich auch diese Kinder im Kontext einer inklusiven Schule positiv entwickeln.

2.2.2 Bildungsmonitoring und Elternarbeit

In den letzten zwanzig Jahren wurden verschiedene groß angelegte Studien zum nationalen und internationalen Bildungsmonitoring durchgeführt. Die bekannteste, PISA (z. B. Baumert et al., 2001; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013), wird als internationale Schulleistungsstudie in dreijährigem Turnus in mittlerweile 65 (Stand: PISA 2012) Ländern durchgeführt. Vor allem die Ergebnisse der ersten PISA-Studie, an der Deutschland im Jahr 2000 teilnahm, brachten eine große öffentlich und medial geführte Diskussion zur Qualität des nationalen Bildungssystems in Gang und führten zu einer Reihe breit angelegter Reformprogramme, wie z. B. zur Etablierung der Bildungsstandards (Klieme et al., 2003).

Im folgenden Abschnitt wird die These entwickelt, dass die Implementation und vor allem die starke öffentlich-mediale Beachtung dieser Programme die Entwicklung einer Kultur der Kontrolle im Bildungssystem befördert hat, die sich auch in Haltungen und Herangehensweisen von Eltern widerspiegelt, die diese gegenüber der Schule und im Gespräch mit Lehrpersonen zum Ausdruck bringen.

2.2.2.1 Folgen der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse in Deutschland

Als ein diesbezüglicher Schlüsselmoment kann die medienwirksame Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (Baumert et al., 2001) betrachtet werden, deren geradezu hysterische Rezeption plakativ als „PISA-Schock“ etikettiert wurde. Dieser Begriff bezeichnet die ernüchternde Einsicht, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nicht zur Spitzengruppe gehören, was ihre Leistungen in den schulischen Kernfächern betrifft. Ein weiterer Befund, der sehr kritisch rezipiert wurde, war die in Deutschland vergleichsweise starke Kopplung von Herkunft und schulischer Leistung. Verantwortlich für diese von einer breiten Öffentlichkeit als erschütternd wahrgenommenen Befunde war der Kontrast zwischen dem bis dahin vorherrschenden Glauben an die hohe Qualität des Deutschen Bildungssystems und den unterdurchschnittlichen Ergebnissen, die deutsche Schülerinnen und Schüler aus der Altersgruppe der 15-Jährigen im Vergleich der OECD-Staaten erzielt hatten. Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie wurden dabei in den überregionalen Leitmedien (TV, Presse) rezipiert und ausgiebig diskutiert, „die Sammlung der Presseberichte, die in den ersten beiden Monaten nach dem Erscheinen der Studie zum Thema veröffentlicht wurden, umfasst mehr als 700 Seiten“ (Imhof, 2005, S. 256). Während die Ergebnisse der ersten PISA-Studie bzw. ihre öffentliche Rezeption einerseits als Höhepunkt bereits bestehender Diskurse rund um das deutsche Bildungssystem (Oelkers & Reusser, 2008) verstanden werden können, markieren sie andererseits den Startpunkt umfassender bildungspolitischer Reformbemühungen. So reagierte die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) auf die Testergebnisse, indem sie die Entwicklung der Bildungsstandards auf den Weg brachte (Klieme et al., 2003). Damit wurde ein bildungspolitischer Kurswechsel von einer input- hin zu einer output-orientierten Steuerung des Bildungssystems eingeleitet.

Als Schlüsselfiguren im Hinblick auf die Verbesserung des Bildungssystems in Deutschland rückten fortan Lehrpersonen stärker in den Fokus des öffentlichen Bewusstseins. Auch vonseiten der Bildungspolitik wurde den Kompetenzen von Lehrpersonen sowie deren Ausbildung fortan größere Aufmerksamkeit geschenkt, was sich z. B. in der Definition von Bildungsstandards für die Lehrerbildung niederschlug (KMK, 2004). Außerdem wurde auf die Notwendigkeit der intensiven Rezeption und Berücksichtigung der PISA-Ergebnisse durch Schulen und Lehrpersonen hingewiesen: „Es wäre allerdings schade und kaum verantwortbar, wenn sich Schulen von PISA nicht angesprochen fühlten und kein Handlungswissen erhielten“ (Rolff, 2001, S. 337). Hieraus wurden Forderungen abgeleitet, Lehrpersonen auch in ihrer Fähigkeit fortzubilden, die PISA-Ergebnisse korrekt zu rezipieren und zu interpretieren (Klieme, Baumert & Schwippert, 2000). Dies ist aber

nur ein Teilaspekt eines bis heute anhaltenden Trends, Unzulänglichkeiten und Schwächen in der Ausbildung von Lehrpersonen aufzudecken (Schaefer, 2002; Terhart, 2000) und eine bessere Professionalisierung des pädagogischen Personals zu fordern (Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2007).

2.2.2.2 Rezeption der Ergebnisse von Vergleichsstudien durch Lehrpersonen und Eltern

Für die Zwecke der vorliegenden Analyse ist es hilfreich, Unterschiede in der Rezeption der Ergebnisse durch Lehrpersonen und Eltern zu thematisieren. Diesbezüglich relevant ist die Beobachtung, dass

„der Dramatik der öffentlichen Wehklagen und der teils inszeniert wirkenden Aufgeregtheit eine unzureichende und selektive Wahrnehmung der Untersuchungsbefunde gegenübersteht, die vom Rangplatzdenken beherrscht wird“ (Schrader & Preißer, 2003, S. 35).

Dementsprechend wurde die Reaktion von Politikern und Journalisten auf die ersten PISA-Ergebnisse bereits als die wahre PISA-Katastrophe bezeichnet (Ingenkamp, 2002). Nun können Lehrpersonen und Eltern gleichermaßen als Konsumenten des offensichtlich polemisierenden, wenig wissenschaftlich fundierten und für persönliche Zielsetzungen instrumentalisierten öffentlichen Diskurses angesehen werden, der hier angesprochen wird. Dennoch unterscheiden sie sich sehr hinsichtlich der Art und Weise ihrer Betroffenheit davon, wobei Lehrpersonen in doppelter Hinsicht adressiert sind: Einerseits sind sie als Verursacher im Fokus der Kritik, verantworten sie doch schulische Bildung. Wie im vorigen Abschnitt angedeutet, ruhen auf ihnen andererseits die Hoffnungen, zu einer Verbesserung der Situation beizutragen.

Im Bezug auf Eltern auf der anderen Seite ist die Situation völlig anders: Sie sind „Zaungäste der öffentlichen und schulbezogenen Diskussionen nach PISA und TIMSS“ (Schrader & Preißer, 2003, S. 36). Im Gegensatz zur Gruppe der Lehrpersonen liegen keine Studienergebnisse vor, die die Rezeption der Ergebnisse von Bildungsvergleichsstudien durch Eltern untersuchen. Obwohl die massenmediale Verbreitung und Diskussion der PISA-Ergebnisse auch auf Eltern als Zielgruppe zugeschnitten war, gab und gibt es bis heute kaum systematische, wissenschaftlich gut fundierte Maßnahmen, die Eltern bei der Rezeption der Ergebnisse unterstützen. Dies ist insofern problematisch, als Eltern von negativen Ergebnissen von Vergleichsstudien zwar anders, sicherlich aber nicht weniger intensiv betroffen sind: Einerseits haben sie eine emotionalere Bindung zu ihrem Kind, als dies für Lehrpersonen der Fall ist (vgl. Kapitel 3.2.1). Für Eltern kommt daher

die Konstatierung einer mangelnden Qualität schulischer Bildung einem Alarm-signal gleich. Wurdn für Lehrpersonen häufig defensive Reaktionen auf die PISA-Debatte beschrieben (Imhof, 2005), sind für Eltern eher offensive Reaktionen naheliegend – einfach aus ihrem Impuls heraus, sicherstellen zu wollen, dass ihrem Kind die bestmögliche schulische Bildung zukommt. In dem Maße, in dem Eltern zudem bewusst gemacht wurde, dass die Familie die primäre und zentralste Instanz der Bildung und Erziehung darstellt (Schrader & Preißer, 2003), reagierten auch sie zusätzlich verunsichert auf die medienwirksame Veröffentlichung kritischer Ergebnisse von Schulleistungsstudien. Gleichzeitig erhielten Eltern aber wenig bis gar keine bzw. inhaltlich bedenkliche Unterstützung bei der Interpretation dieser Ergebnisse bzw. der Beantwortung der Frage, wie sie angemessen darauf reagieren sollten: So existiert bis heute eine große Fülle an Ratgeberliteratur für Eltern, die auf die schlechten PISA-Ergebnisse Bezug nimmt und kochrezeptartiges Handlungswissen anbietet, um den zugrunde liegenden Problemen beizukommen (z. B. Meyer, 2002). Daneben gibt es kaum seriöse Angebote vonseiten der Erwachsenenbildung, die Eltern hier unterstützen würden (Schrader & Preißer, 2003).

2.3 Zusammenfassung und Fazit

Die Aufarbeitung gesellschaftlicher und bildungspolitischer Einflussfaktoren auf schulische Elternarbeit und schulische Elterngespräche konnte im vorliegenden Kapitel nur skizzenhaft erfolgen. Für eine vertiefte Auseinandersetzung sei auf einschlägige, aktuelle Arbeiten verwiesen (z. B. Killus & Tillmann, 2011a; Neuenchwander et al., 2005; Wild & Lorenz, 2010; Wippermann et al., 2013).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehrpersonen heute auf eine stärker diversifizierte Elternschaft treffen, die sie im Hinblick auf eine gute Beratung vor ganz unterschiedliche Herausforderungen stellt. So werden Eltern beschrieben, die durchschnittlich höhere Ansprüche bzgl. der Bildung ihrer Kinder haben, z. B. weil sie gesellschaftlich höheren Druck verspüren, diesen durch gute Bildung den Weg in ein erfülltes und vor allem erfolgreiches Leben zu ermöglichen. Gleichzeitig sind Förderung und Bildungserfolg ihrer Kinder für Eltern eng mit ihrer eigenen Selbstverwirklichung gekoppelt, weshalb Schulen wichtige Instanzen im Hinblick auf die Realisation elterlicher Erwartungen darstellen. So wie diese Eltern Druck verspüren, ihre eigene Elternrolle zu optimieren, legen sie auch an die schulische Bildung ihrer Kinder hohe Qualitätskriterien an.

Andere Eltern dagegen stehen der Schule distanziert gegenüber und können ihren Kindern zudem kaum Förderung und Unterstützung anbieten. Einem wachsenden gesellschaftlichen Druck zu höherer Bildung, der mit einer gleichzeitigen

Entwertung von Bildungsabschlüssen einhergeht, stehen sie daher rat- und hilflos gegenüber. Aus diesem Grund neigen solche Eltern auch eher dazu, schulischen Sprechstunden fernzubleiben und Kontakte mit Lehrpersonen zu vermeiden – obwohl diese prinzipiell gute Möglichkeiten bieten würden, um Schülerinnen und Schüler durch eine Kooperation zwischen Elternhaus und Schule besser zu fördern. Eine diesbezüglich bisher weniger beachtete Herausforderung liegt in der Tatsache, dass Lehrpersonen selbst meist aus einem anderen sozialen Milieu stammen als die hier angesprochenen Eltern. Als gut situierte Bildungsbürgerinnen bzw. -bürger haben sich Lehrpersonen auf Grundlage einer langjährigen und fundierten akademischen Ausbildung in einem hochgradig respektierten Beruf in der Mitte der Gesellschaft ökonomisch und sozial etabliert. Treten sie in einen Dialog mit Eltern aus bildungsfernen Schichten, so begegnen sie Menschen, die häufig in gänzlich anderen sozialen Rahmenbedingungen zu Hause sind und dementsprechend auch über andere Wertesysteme verfügen. Die im Hinblick auf eine erfolgreiche Gesprächsführung wichtigen Voraussetzungen – wie etwa das genaue Nachvollziehen und Verstehen elterlicher Anliegen oder Besorgnisse – werden dadurch für Lehrpersonen zu einer ungleich schwierigeren Aufgabe. Aus dieser (hier nur holzschnittartig skizzierten) Diversität der sozialen Lagen ergibt sich für Lehrpersonen die Herausforderung, die vorhandene Vielfalt wahrzunehmen, unterschiedliche Einstellungen und Haltungen gegenüber der Schule zu akzeptieren und sich von der Idee einer für alle Eltern passenden beraterischen Standardlösung zu verabschieden. Dies beinhaltet auch eine kritische Reflexion des eigenen kommunikativen Habitus sowie eigener Normvorstellungen hinsichtlich der Kooperation mit Eltern.

Diese Anforderungen werden verschärft durch gesellschaftliche Entwicklungen, von denen hier Bildungsmonitoring und Inklusion näher betrachtet wurden. Eine zuvor skizzierte Folge dieser Prozesse ist die Aufgabe eines breiten, vielleicht naiven und übermäßig optimistischen Glaubens in die durchwegs hohe Qualität und Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems. An dessen Stelle ist eine Kultur des staatlich organisierten und wissenschaftlich fundierten Monitorings getreten – also die Überwachung von Ergebnissen und Leistungen des Bildungssystems (Müller, Gartmeier & Prenzel, 2013). Interessant ist die Rolle der Eltern in diesem Kontext: Sie haben in der Steuerung des Bildungssystems keinerlei formelle Entscheidungsgewalt – obwohl sie die Frage, mit welcher Qualität dieses System arbeitet, in höchstem Maße betrifft. Gleichzeitig jedoch haben Eltern hohe Erwartungen an die Qualität der Bildung, die ihren Kindern im Schulsystem zuteilwird (Sacher, 2008). Viele Eltern sind daher einerseits alarmiert, wenn sie medial negative Befunde über Mängel und Schwächen des Bildungssystems erreichen. Andererseits suchen sie nach einem Weg, ihren Einfluss geltend zu machen, um die Qualität der schulischen Bildung, die ihr Kind erhält, zu überprüfen und

diese positiv zu beeinflussen. Der Schluss liegt daher nahe, dass Eltern die Begegnungen mit Lehrpersonen genau zu diesem Zweck nutzen. So schlagen Probleme, Ungleichgewichte und Dynamiken, die auf der großen Bühne des Bildungssystems und des öffentlichen Diskurses darüber verhandelt werden, bis ins Elterngespräch durch und bilden sich hier im Kleinen ab. Ähnliches gilt wohl auch für die zuvor skizzierten Entwicklungen in Richtung einer inklusiven Beschulung. Inklusion beinhaltet das große Versprechen, benachteiligten Kindern Chancen und Perspektiven zu eröffnen, die ihnen lange verwehrt waren. Jedoch sind Lehrpersonen in diesem Kontext stärker gefordert, den Eltern Ansätze und Vorgehensweisen inklusiver Beschulung zu erklären und ihnen deutlich zu machen, worin die Chancen dieses Ansatzes für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf liegen.

Pointiert könnte man sagen, dass Eltern nicht darauf warten, dass staatlich-gesellschaftliche Forderungen nach einer besseren, gerechteren Schulbildung und einer höheren Professionalität von Lehrpersonen durch langwierige Reformen umgesetzt werden: Vielmehr setzen sie die entsprechenden Verbesserungen unmittelbar voraus und fordern diese von den Lehrpersonen ein, mit denen sie und ihre Kinder es im Schulalltag zu tun haben. Es ist nicht unplausibel, dass Lehrpersonen die primären Adressaten und das schulische Elterngespräch das primäre Forum ist, in dem Eltern kritische Haltungen zum Ausdruck bringen. In eine ähnliche Richtung tendenziell kritischer Haltungen von Eltern gegenüber Lehrpersonen argumentiert auch Eberhard (2015). Er konstatiert eine Auflösung einer zwischen Erwachsenen herrschenden Übereinkunft bzgl. der Werte, die in der Welt der Erwachsenen gelten und auf deren Grundlage Kinder erzogen werden (sollen). Stattdessen, so argumentiert er, vernachlässigen die Erwachsenen, die sich im Elterngespräch gegenüberstehen, ihre gegenseitige Solidarität mittlerweile zunehmend. Dies führt dazu, dass Eltern eher für die Rechte ihrer Kinder eintreten, als sich solidarisch mit der Lehrperson zu zeigen. Solche Prozesse der Entsolidarisierung führen letztlich dazu, dass Lehrpersonen sich selbst und ihre Arbeit im Elterngespräch mindestens besser erklären, oft aber auch rechtfertigen müssen, und zwar in einem ungleich größeren Ausmaß, als dies in allen anderen Aspekten ihrer Tätigkeit der Fall ist. Sie müssen Dinge, die aus ihrer eigenen Sicht bzw. aus der Sicht der Schule selbstverständlich und zwingend sind, so übersetzen, dass deren Sinnhaftigkeit auch für Eltern nachvollziehbar wird. Gleichzeitig müssen sie ihre Perspektiven wechseln, um sich in Eltern hineinzusetzen und deren Standpunkte nachzuvollziehen.

Auch in den Augen von Salderns (2012) ist die Beziehung zwischen Familie und Schule von einem grundlegenden Konflikt geprägt: Viele Familien

„wollen eine individuelle Förderung für ihr Kind, das Erziehungssystem hingegen versucht von seiner (pädagogisch oft fragwürdigen) Konzeption her, Ungleiche gleich zu behandeln. Solange

das Schulsystem damit ständig Selektion statt Förderung thematisiert, wird es deshalb immer wieder zu Konfliktlinien kommen. Gute Pädagogik zeichnet sich nämlich durch die Ungleichbehandlung der Ungleichen aus“ (von Saldern, 2012, S. 71).

Das Zitat verweist auf die Tatsache, dass Lehrpersonen im Gespräch mit Eltern immer stellvertretend für das Schulsystem in Erscheinung treten. Dies gilt auch für Eigenschaften dieses Systems, mit deren Ausgestaltung sie selbst gar nicht einverstanden sind. Genereller gesagt, sind Lehrpersonen in einer Vermittlerrolle an der Schnittstelle zwischen dem Schulsystem und den Eltern. Daher wird die Anforderung an sie gestellt, mit Eltern konstruktiv zu kooperieren. Hier lassen sich vielschichtige Herausforderungen für Lehrpersonen erkennen, besteht doch ein Spannungsfeld zwischen

„heterogenen Elternerwartungen einerseits, welche einen radikal individualisierenden Unterricht fordern, und dem Prinzip des Klassenunterrichts andererseits, von dem ein Synergieeffekt erhofft wird“ (Neuenschwander et al., 2005, S. 21).



<http://www.springer.com/978-3-658-19054-5>

Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern
Herausforderungen und Strategien der Förderung
kommunikativer Kompetenz

Gartmeier, M.

2018, XVI, 221 S. 13 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19054-5