

**Die Eltern als „Bedingungsfaktoren“
produktiven Schulunterrichts
Eine Untersuchung zur Didaktik der
Humanistischen Lebenskunde**

vorgelegt von
Diplom-Pädagogin
Marita Glaser
aus Berlin

von der Fakultät I - Geisteswissenschaften
der Technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie
- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation

Promotionsausschuss:

Vorsitzender: Prof. H.-F. Rathenow
Berichter: Prof. Dr. P. Schulz-Hageleit
Berichter: Prof. Dr. D. Lange

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 11. Februar 2011

Berlin 2011

D 83

Vorwort

Das Thema der Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern ist in den letzten Jahren zunehmend in das Blickfeld von Diskussionen gerückt. Es wird auf verschiedenen Ebenen unserer Gesellschaft als wichtig und notwendig erkannt, aber dennoch vernachlässigt.

Während meiner langjährigen Tätigkeit als Lehrerin und Elternvertreterin habe ich oft von Problemen aus der jeweiligen Perspektive erfahren, sowohl durch Gespräche mit Lehrern und Eltern als auch aus eigenem Erleben.

Mit meiner Untersuchung unter dem Gesichtspunkt der Humanistischen Lebenskunde möchte ich Möglichkeiten aufzeigen, dass die Arbeit mit den Eltern gelingen sowie eine produktive Bereicherung für den Unterricht sein kann und damit gleichzeitig die Lehrerinnen und Lehrer ermutigen, entsprechende Initiativen selbst zu entwickeln.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Peter Schulz-Hageleit zunächst dafür, dass er es mir ermöglichte, dieses Projekt zu beginnen und mir dabei half, meinen wissenschaftlichen Horizont zu erweitern. Des Weiteren danke ich ihm für seine langjährige geduldige Unterstützung, ohne die die vorliegende Untersuchung nicht zustande gekommen wäre.

Ich danke meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Dirk Lange, dass er sich trotz seiner umfangreichen wissenschaftlichen Verpflichtungen bereit erklärte, dieses Amt zu übernehmen. Er stand der vorliegenden Arbeit von Beginn an sehr aufgeschlossen gegenüber, was unter anderem sicherlich der Tatsache geschuldet ist, dass er für das Thema sowohl aufgrund seines Lehrgebietes - Didaktik der Politischen Bildung - als auch aufgrund authentischer Erfahrungen mit der Humanistischen Lebenskunde in Berlin Interesse und genuines Verständnis entwickeln konnte.

An dieser Stelle möchte ich auch meinem Freund Jürgen Meppiél Dank sagen, besonders dafür, dass er sowohl emotional-empathisch als auch kognitiv und sachkundig auf die Problemfelder der Kommunikationsmodelle einzugehen wusste.

Ein weiterer Dank gilt meinen Kolleginnen und Kollegen sowie allen Interessierten, die durch verschiedene Gedanken und Erfahrungsberichte diese Arbeit bereichert haben.

Ich danke schließlich Grit Seehaus, die mit viel Geduld und Können das Layout sowie zuverlässig und schnell die redaktionellen Korrekturen der vorliegenden Untersuchung übernahm.

Zum Abschluss ist es mir auch ein großes Anliegen, meinen herzlichen Dank an meine Familie und insbesondere an meinen Mann zu richten, die mich immer wieder ermutigt haben, das streckenweise doch schwierige Projekt nicht aufzugeben, sondern bis zum Abschluss durchzuhalten.

Vorwort**Inhaltsverzeichnis**

1 Einleitung	8
1.1 Eine fast vergessene Reformaufgabe: Die Kooperation von Eltern und Lehrern	8
1.2 Ziele und inhaltliche Schwerpunkte der Untersuchung	10
2 Überlegungen und Entscheidungen zur Methode	16
2.1 Zur Normativität der Fachdidaktik Humanistische Lebenskunde	18
2.2 Zur Problematik der empirischen Fundierung didaktischer Leitlinien	18
2.3 Hermeneutik als Grundlage	20
3 Zu den Leitbegriffen des Themas	21
3.1 Eltern	21
3.2 Bedingungsfaktoren	23
3.3 Produktiver Unterricht	27
3.4 Humanistische Lebenskunde	28
4 Historischer und verfassungsrechtlicher Hintergrund bis zum Jahr 2005	33
4.1 Zum Verhältnis von Elternhaus und Schule - Entwicklung bis Ende des 19. Jahrhunderts	33
4.2 Veränderungen im 20. Jahrhundert	36
4.3 Einfluss des Deutschen Bildungsrates	37
4.4 Umsetzung der Empfehlungen auf Länderebene	39
4.5 Zur aktuellen schulpolitischen Diskussion in Berlin um das Schulgesetz vom 26. Januar 2004	41
4.5.1 Zur Entstehungsgeschichte des Berliner Schulgesetzes	41
4.5.2 Zur Leitidee des Berliner Schulgesetzes	41
4.5.3 Kritische Überlegungen zum Berliner Schulgesetz	47
5 Eltern und Lehrer – Probleme einer wünschenswerten Kooperation	50
5.1 Eltern als Erziehungsinstitution	50
5.2 Lehrer als Erziehungsinstitution	53
5.3 Eltern und Lehrer als gemeinsame Partner	55
5.3.1 Erfahrungen zur Kooperation zwischen Lehrern und Eltern im Unterricht - Zu einer Untersuchung von Beate Grabbe	58
5.3.2 Der Beitrag Hartmut von Hentigs zur Klärung einer produktiven Eltern-Lehrer-Kommunikation	66

5.3.2.1	Hartmut von Hentig – Die Person und das Lebenswerk	66
5.3.2.2	Die Bielefelder Laborschule	68
5.3.2.3	Die Forderungen Hartmut von Hentigs an Eltern und Lehrer	71
5.3.2.4	Kritische Rückfragen an Hartmut von Hentig	76
5.3.2.4.1	„Entfremdung“ aufheben – wie kann das in Gang kommen?	76
5.3.2.4.2	Kann die Gefahr von „Kasernierungen“ durch romantisierte Alternativwelten gebannt werden?	79
5.3.2.4.3	Inwiefern bleiben „Lebensschulen“ auch unter restriktiven Sparzwängen eine pädagogische Leitidee?	79
5.4	Von der „Schulgemeinde“ zur Gesprächskultur im Interesse der Kinder - Weitere Publikationen zum Thema	81
5.5	Initiativen, Kontroversen, Erfahrungen	92
6	Zur Behandlung des „Elternhaus-Schule-Verhältnisses“ in der DDR	105
6.1	Zur Relevanz bezüglich der vorliegenden Arbeit	105
6.2	Kurzer Abriss gesetzlicher Grundlagen für die „Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule“ in der DDR	106
6.3	Instrumente der SED zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern	113
6.4	Erfahrungsberichte von zwei Elternvertretern	118
6.5	Kritischer Rückblick	120
7	Humanistischer Lebenskundeunterricht als besondere Chance der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern	122
7.1	Zum Gegenstand des Unterrichtsfaches	122
7.2	Zu den Rahmen(lehr)plänen des Faches Humanistische Lebenskunde	125
7.3	Besondere Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern im Fach Humanistische Lebenskunde	129
7.3.1	Anknüpfungspunkte im Rahmenlehrplan für eine produktive Zusammenarbeit mit den Eltern	129
7.3.1.1	Direkte Mitwirkungen der Eltern am Unterricht	130
7.3.1.1.1	Eltern als „Reiseführer“ um die Welt	130
7.3.1.1.2	Drogen und ihre Folgen	132
7.3.1.1.3	Ein Kind bekommen	133
7.3.1.1.4	Tier- und Umweltschutz	135
7.3.1.1.5	Gehörlosigkeit sieht man nicht	136

7.3.1.1.6	Leylas Gedanken über ihre Verwandten im Kosovo	139
7.3.1.1.7	Mein Tier und ich	141
7.3.1.1.8	Interview mit einem Zeitzeugen	143
7.3.1.1.9	Kinder spielen Archäologie	146
7.3.1.1.10	Mit Frau T. nach Thailand	149
7.3.1.1.11	Was geschieht hinter den Kulissen?	150
7.3.1.1.12	Eine Flugreise mit Luzies Mutter	152
7.3.1.2	Indirekte Formen der Unterstützung	154
7.3.2	Wie gewinne ich Eltern für die Mitarbeit? Praktische Überlegungen	155
8	Aufgabenfelder der Lehrerbildung	158
8.1	Rückblick und Problemstellung	158
8.2	Ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 2003	167
8.2.1	Beschlüsse der Bundesländer zur Berücksichtigung der Elternarbeit in der Lehrerausbildung – Überblick und kritische Betrachtung	168
8.2.2	Zusammenfassende Wertung	192
8.3	Eine Internetplattform für Europa (COPASCH)	200
9	Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung	213
9.1	Vorgegebene Standards durch die Kultusministerkonferenz 2004	213
9.2	Stellungnahme des Bundeselternrates zu den Standards für die Lehrerbildung	220
10	Zur Idee einer „Elternberatungskompetenz“ der Lehrer	225
10.1	Zum Begriff	225
10.2	Zur schulpolitischen Forderung einer Elternberatungskompetenz	226
10.3	Zur Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern - Eine kurze Darstellung ausgewählter Modelle zur theoretischen Vergewisserung einer oft schwierigen Praxis	228
10.3.1	Das Modell von Paul Watzlawick	230
10.3.2	Die Theorie von Eric Berne	232
10.3.3	Das Vier-Seiten-Modell von Friedemann Schulz von Thun	233
10.3.4	Modell des Kommunikationsraumes von Jürgen Meppiel	234
10.4	Ein selbstkritischer Erfahrungsbericht	238
10.5	Die Elternberatungskompetenz im Spiegel verschiedener Kompetenzmodelle – Eine Übersicht in praktischer Absicht	242

10.6 Eltern - Objekte und Subjekte der didaktischen Kommunikation außerhalb des Unterrichts	244
11 Eltern als Bedingungsfaktoren produktiven Schulunterrichts: Besondere Chancen der Humanistischen Lebenskunde	246
12 Rückblick und Ausblick	254
13 Anhang	263
I. Internationales Fingeralphabet	263
II. KMK – Presseerklärung vom 3.12.2003	264
III. Bonner Erklärung vom 3.12.2003	266
IV. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5.10.2000	267
V. Hauptschule Neukirchen an der Vöckla in Österreich	269
VI. The Impact of Parental Involvement on Children´s Education	270
VII. Standards für die Lehrerbildung	271
VIII. Stellungnahme des Bundeselternrates zu den Standards für die Lehrerbildung	276
IX. Eine Untersuchung der Universität Koblenz-Landau	279
14 Literaturverzeichnis	280

1 Einleitung

1.1 Eine fast vergessene Reformaufgabe: Die Kooperation von Eltern und Lehrern¹

Wenn von verschiedenen Schulkritikern (u.a. Hentig, Keck) festgestellt wird, dass die heutige Schule krank macht, nicht nur die Heranwachsenden, sondern auch die gesamte Familie betroffen ist, wenn über Lehrer berichtet wird, die nicht mehr mit Freude in die Schule gehen und das Zusammentreffen mit Eltern (Elternversammlungen, individuelle Elterngespräche u.ä.) von Interessenkonflikten bestimmt wird, dann muss dieses Thema neu überdacht und hinterfragt werden. Lehrer (Schule) und Eltern (Familie) sind die zwei pädagogisch wichtigen Säulen in unserer Gesellschaft, die die Heranwachsenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig prägen. Aus dieser Stellung heraus ist eine „pädagogische Allianz“ unerlässlich.

Die wichtigsten Institutionen, in denen junge Menschen aufwachsen, sich Erfahrungen aneignen und erzogen werden, sind die Familie und die Schule.

Wer den Versuch unternimmt, Aussagen zu dieser Thematik darzulegen, wird sofort damit konfrontiert, dass sich beide Institutionen in einem rasanten Wandel befinden.

Vor etwa 30 Jahren ist die Diskussion zu „Familie / Eltern“ in wachsendem Maße Gegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen geworden. Auch die Schule wird seit 1960 bestimmt durch eine Abfolge immer neuer Reformschritte. Nun könnte man zu dem Schluss kommen, dass die Vielzahl von Auseinandersetzungen mit dieser Thematik in verschiedenen Publikationen, Modellversuchen und Erfahrungsberichten entscheidende produktive Veränderungen nach sich gezogen haben. Festzustellen ist aber,

¹ Zum Zwecke einer besseren Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit wurde auf die unterschiedliche geschlechtsspezifische Schreibweise verzichtet. Die männliche Form ist in diesem Sinne geschlechtsneutral zu verstehen.

dass das Schulsystem nicht energisch genug reformiert wurde. Struktur und Organisation (Stundenplan, Gestaltung, Zeitabläufe, staatliche Reglementierung), sogar wesentliche Lehrinhalte sowie die Konzentration auf Schulbuch, Tafel und Kreide spiegeln immer noch den heutigen Schulalltag wider, Ausnahmen bestätigen die Regel.

Auch die Mitwirkung der Eltern, als zentrale Formulierung einer inneren Schulreform, zeigt sich eher als formale Mitbestimmung und weniger als stärkere Einbeziehung und Kommunikation.

Anhand ausgewählter Literatur zu diesem Thema möchte die Autorin den Versuch unternehmen, das Verhältnis Eltern – Lehrer neu zu hinterfragen und Handlungsmöglichkeiten unter besonderer Spezifik der Didaktik der Humanistischen Lebenskunde aufzuzeigen. Die Humanistische Lebenskunde ist eine freiwillige Alternative zum Religionsunterricht und in dieser Form eine Ausnahme in der bundesrepublikanischen Schullandschaft (Bremer Klausel des GG, Art. 141, vgl. Warnke, 1997).

Die vorliegende Arbeit geht, wie im Titel genannt, von der These aus, dass Eltern mit ihren besonderen Qualifikationen eine Bereicherung für die Gestaltung eines produktiven Schulunterrichts sind oder zumindest sein können.

Die Beispiele der vorliegenden Untersuchung sind auf den Grundschulbereich (Klasse 1- 6) eingegrenzt. Eine weitere Einschränkung erfolgt dahingehend, dass in der Darstellung des Verhältnisses von Eltern und Lehrern nur die Eltern betrachtet wurden, die an einer aktiven Zusammenarbeit interessiert sind. Der an sich notwendige Einbezug bildungsferner Eltern würde eine ganz andere Arbeit verlangen, die hier nicht geleistet werden sollte. Der didaktische Ansatz legte es nahe, sich an die schon vorhandenen produktiven Möglichkeiten der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zu halten.

1.2 Ziele und inhaltliche Schwerpunkte der Untersuchung

Besonders einflussreiche und prägende Institutionen, in denen junge Menschen aufwachsen, sich Erfahrungen aneignen und erzo-gen werden, sind die Familie und die Schule.

Oft ist in Gesprächen unter Eltern festzustellen, dass sie sich unzufrieden über die Schule äußern und Kritik an den Lehrern ihrer Kinder üben. Gleichzeitig beklagen die Lehrer das mangelnde Interesse und die Unein-sichtigkeit der Eltern ihrer Schüler. Trotz ihres gemeinsamen Interesses, die Heranwachsenden bestmöglich zu erziehen, scheinen Unstimmigkeiten zu bestehen.

Erfahrungen aus der Schulpraxis zeigen aber auch, dass eine Kooperation von Eltern und Lehrern möglich ist, wenn die Eltern neben einer repräsen-tativen Gremienarbeit stärker durch die Schule aktiviert und vielfältiger an dieser beteiligt werden. Hier liegt das inhaltliche Hauptinteresse der Arbeit.

Die Autorin der vorliegenden Untersuchung arbeitet seit 17 Jahren als Leh-lerin für das Fach Humanistische Lebenskunde und konnte in dieser Zeit vielfältige Erfahrungen bei der Einbeziehung von Eltern in den Unterricht sammeln. Gleichzeitig gab die 10-jährige Tätigkeit als Elternvertreterin ver-schiedener Gremien bedeutende Einsichten in die noch oft schwierige Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule.

Ziel der Arbeit ist es, Licht in ein bisher kaum beachtetes Aufgabenfeld zu bringen. Die Einbeziehung der Eltern in den Unterricht als besondere Mög-lichkeit für eine produktive Gestaltung des schulischen Alltag zu verstehen, um damit die Heranwachsenden besser auf das Leben mit all seiner Vielfalt vorzubereiten, ist das Anliegen dieser Arbeit.

Die dargestellten Unterrichtsbeispiele sind keine Idealbilder, sondern Wirk-lichkeitsvignetten (vgl. 2.2). Der Prozess hin zu einer kontinuierlichen part-nerschaftlichen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern braucht Zeit und Geduld. Die Erfahrungsberichte sind als Impulse für die praktische Arbeit

an der Schule zu verstehen und haben das Ziel, unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik, Lösungsmöglichkeiten zur produktiven Umsetzung und schöpferischen Innovation aufzuzeigen.

Zunächst wird im Kapitel 4 der historische und verfassungsrechtliche Hintergrund des Themas rekapituliert. Hierzu gibt es bereits eine umfassende Literatur, auf die zurückgegriffen wird. Erste Ansätze eines Verhältnisses von Elternhaus und Schule sind bereits im 17. Jahrhundert zu finden (vgl. Keck, 1979). Weiterführende und sehr ausführliche Darstellungen der Stellung der Schule zu den Eltern finden sich unter anderem bei du Bois-Reymond (1977). Die elterlichen Rechte beschränkten sich bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts in Deutschland lediglich auf das Beschwerderecht bei den Schulinstanzen. Mitte des letzten Jahrhunderts gab es Überlegungen, das Thema Elternarbeit neu aufzugreifen. Im Zuge der Reformbewegung in den 1960er Jahren und der damit verbundenen breiteren Einbeziehung der Öffentlichkeit in die Bildungs- und Erziehungsthemen waren auch die Eltern gefragt (vgl. Grabbe, 1983). Eine entscheidende Veränderung im Zusammenwirken von Elternhaus und Schule zeigte sich erst in den 1970er Jahren durch die Forderungen und Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, der mehr Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern empfahl (vgl. Kapitel 4.3). In den nachfolgenden Jahren wurden verschiedene Richtlinien in den Bundesländern unter anderem zur Mitarbeit von Eltern im Unterricht erlassen. Es folgten Schulversuche und Erfahrungsberichte.

Das 5. Kapitel betrachtet Probleme einer wünschenswerten Kooperation zwischen Eltern und Lehrern. Verschiedene Erfahrungsberichte (u.a. bei Grabbe) zeigen, dass die Einbeziehung der Eltern in den Unterricht von vielen Lehrern als störend empfunden wird. Sie sehen zwar die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit den Eltern ein, die Umsetzung dieses Aufgabenbereiches gestaltet sich in der Praxis aber sehr schwierig. Ihnen fehle die Kompetenz zur Zusammenarbeit mit den Eltern, so Grabbe. Sowohl in der vorgefundenen Literatur, in verschiedenen Medien als auch in Gesprächen mit

Eltern und Lehrern wird die schwierige Kommunikation als das größte Problem benannt.

Ein wichtiger Autor für eine wünschenswerte Kooperation zwischen Eltern und Lehrern ist Hartmut von Hentig, der die Schule als einen zu gestaltenden „Lebens- und Erfahrungsraum“ versteht. Eine herausragende Bedeutung bei dieser Erneuerung sieht auch Hentig bei den Eltern. Sie sind in der Regel die Primärinstanz für die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder. Für die Arbeit an der Schule ist die Einbeziehung des sozialen Umfeldes als Lebens- und Erfahrungsraum der Schüler zwingend erforderlich, um am Leben selbst das Leben zu lernen (Hentig, 1976).

Die Darstellungen im Abschnitt „Das Thema im Spiegel der DDR-Geschichte“ sieht die Autorin, die 29 Jahre in das DDR-System involviert war, als einen Versuch, sich mit der zurückliegenden pädagogischen Praxis und sozialistischen Theorieentwicklung auseinanderzusetzen. Dies bedurfte eines längeren Klärungsprozesses, in dem es ihr darum ging, nicht alles zu verdrängen, sondern die Erfahrungen für eine reflektierte Neuorientierung zu nutzen. Hilfe und Anregungen dazu fand sie in ausgewählter Literatur² und in mehreren Gesprächen mit Professor Schulz-Hageleit. Für die Autorin war diese Arbeit eine Herausforderung, die es ihr ermöglichte, die Freiheit zu nutzen, um sich mit unterschiedlichen Bildungskonzepten zu beschäftigen sowie das Verhältnis von Eltern und Lehrern unter den heutigen gesellschaftlichen Veränderungen neu zu interpretieren und Handlungsmöglichkeiten unter besonderer Spezifik der Didaktik der Humanistischen Lebenskunde aufzuzeigen.

Im 7. Kapitel werden das Fach Humanistische Lebenskunde sowie verschiedene Formen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern vorgestellt. Um die Grundidee der Humanistischen Lebenskunde zu

² Hilfreich war u.a. das Heft von Peter Schulz-Hageleit „Geschichte, Psychologie und Lebensgeschichte“ (siehe Literaturverzeichnis), in welchem er einen Loyalitätskonflikt skizziert, der aber dem Verhältnis zu seinen NS-Eltern galt.

veranschaulichen, ist folgender Abschnitt aus dem Rahmenlehrplan³ des Faches geeignet:

„Die Grundlage einer humanistischen Bildung besteht darin, Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, eigene Antworten auf fundamentale Fragen ihres Lebens zu finden. Vom humanistischen Standpunkt aus wird das Verhältnis von Eltern zu ihren Kindern und von den Lehrkräften zu ihren Schüler/-innen durch ein schrittweises Begleiten in die Unabhängigkeit geprägt. Das heißt, dass Eltern und später Pädagogen und Pädagoginnen die Kinder so bestärken, dass diese zunehmend fähig werden, ihre eigene Lebensauffassung zu entwickeln und danach zu leben“ (Humanistischer Verband Deutschlands, 2009, S. 11).

Anknüpfend an diese Grundvorstellung bieten die Eltern als authentische Personen eine Bereicherung innerhalb des Humanistischen Lebenskundeunterrichtes. Anhand von eigenen Erfahrungen und Beispielen anderer Schulen wird dargestellt, wie es gelingen kann, die Eltern für die Zusammenarbeit zu gewinnen und den Unterrichtsprozess durch ihre Mitwirkung zu bereichern.

Das 8. Kapitel zu den Aufgaben der Lehrerbildung beruht auf der Einsicht in notwendige Neuorientierung der Zusammenarbeit beider Erziehungsinstitutionen, Elternschaft und Lehrerschaft, die bisher aber nicht oder nur in marginalen Ansätzen zustande kommt. Das Kapitel referiert Überlegungen und Hinweise einiger Wissenschaftler und Praktiker zu diesen Aufgabenfeldern. In ihrer Ausbildung lernen Lehrer bisher nicht ausreichend, eine Partnerschaft mit den Eltern im pädagogischen Alltag zu gestalten. Aus diesem Hintergrund heraus erscheint es als zwingend notwendig, die Aus- und Fortbildung der Lehrer neu zu überdenken und dieses Thema einzugliedern.

³ Die vorliegende Arbeit enthält sowohl Texte aus dem Rahmenplan von 1993, als auch aus dem Rahmenlehrplan (2009) für das Fach Humanistische Lebenskunde. Das Bedingungsgefüge, in dem Kinder leben, kommt im alten Rahmenplan stärker zum Ausdruck, wobei dem Zeitgeist entsprechend, die Kompetenzen und Standards im Blickfeld des neuen Rahmenlehrplanes liegen. Auf die neue Fassung geht das Kapitel 7.2 ein.

Das 9. Kapitel betrachtet die im Dezember 2004 von der Kultusministerkonferenz festgelegten Standards für die Lehrerbildung zur Verbesserung der qualitativen Arbeit an den Schulen. Unter Standards sind die Vorgaben zu verstehen, die mit dem Kompetenzerwerb zum Ende der Ausbildung erreicht werden sollen. Kompetenzen sind Befähigungen zur Bewältigung verschiedener Problemsituationen auf der Grundlage des erworbenen Wissens, über die die Lehrer in ihrem beruflichen Alltag verfügen sollen, das heißt: Sie müssen diese in allen Ausbildungsphasen zunächst erwerben, sie dann berufsbegleitend verfestigen und stets aktuell in Form von Fortbildungsmaßnahmen hinterfragen (drei Phasen der Lehrerbildung).

Bezogen auf das Thema der vorliegenden Arbeit ist festzustellen, dass die Befähigung zu einer partnerschaftlichen Arbeit mit den Eltern bisher noch zu wenig Beachtung findet. Lehrer stehen oft vor praktisch nicht lösbaren Problemen und brauchen daher die Mitarbeit der Eltern. Insofern ist die *Elternberatungskompetenz* (Kapitel 10) eine Problemlösungskompetenz, in der der Elternbeitrag zur Problemlösung eine integrative Rolle spielt.

Im 11. Kapitel dieser Arbeit werden nochmals die besonderen Chancen des Faches Humanistische Lebenskunde beschrieben. Diese werden vor allem dort sichtbar, wo eigenen Erfahrungen eine wesentlich größere Bedeutung als in anderen Unterrichtsfächern eingeräumt wird. Lebensnähe durch praxisorientiertes historisches Lernen, besonders durch die Einbeziehung der Eltern, und die Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden kennzeichnen das pädagogische Handeln im Unterricht. Bei den Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Identität und Selbstbestimmung in einer Welt mit einer Vielfalt an unterschiedlichen Lebensformen, Kulturen und Weltanschauungen, wenn es um Authentizität und (An)fassbarkeit von Themen geht, bieten die Eltern eine besondere Bereicherung für einen produktiven Unterricht.

Die vorliegende Arbeit leistet zugleich einen Beitrag zu Fragen der Elternpartizipation in der Schule. Sie reiht sich damit ein in die Diskussion zur Umsetzung des neuen Berliner Schulgesetzes, das im 4. Kapitel ausführlicher dargestellt wird.

2 Überlegungen und Entscheidungen zur Methode

Die persönliche und ursprüngliche Motivation meiner Arbeit liegt in meiner langjährigen Tätigkeit als Lehrerin einerseits und in meiner mehr als 10-jährigen Arbeit als Elternsprecherin andererseits.

Ich musste in den Jahren oft feststellen, wie schwer es fällt, miteinander zu arbeiten, das heißt Eltern und Lehrer „an einen Tisch zu bringen“.

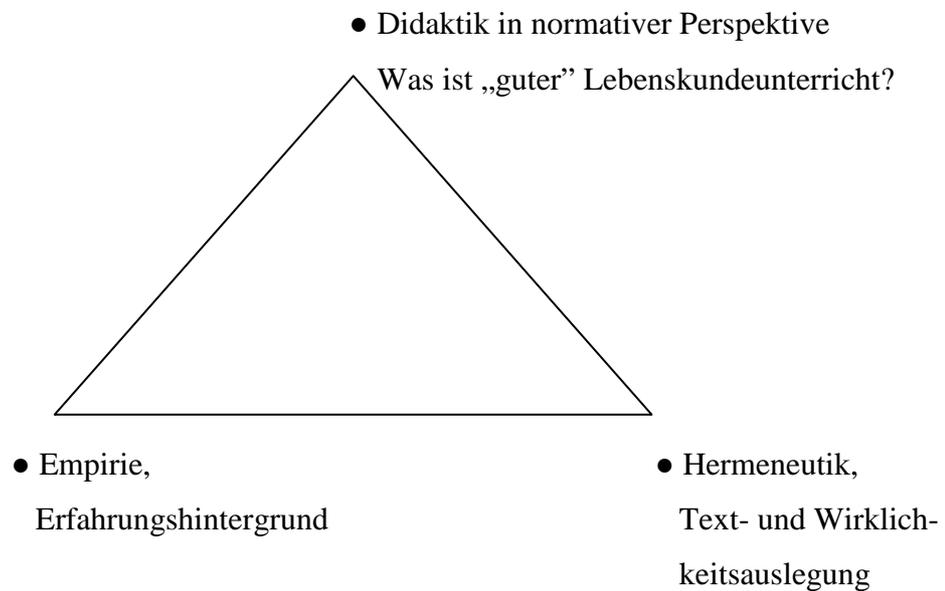
In dieser kognitiven Konfliktlage begann ich, nach plausiblen und praxisnahen Lösungen zu suchen.

Erste Hilfestellungen zur Klärung bot die Geschichte der Elternarbeit (vgl. Kapitel 4), ausgewählte Erziehungswissenschaftler (Hartmut von Hentig u.a. siehe Literaturverzeichnis), die sich insbesondere mit der Verbindung von Schule und Leben beschäftigt haben, aber auch die Geschichte des Humanismus und der Humanistischen Lebenskunde, über die es schon einige relevante Untersuchungen gibt (Adloff, Ganguly, Groschopp, Osuch, Wieczorek-Schauerte).

Aus diesen Beschäftigungen ergab sich, auf eine höhere, aber gemeinsame Abstraktionsebene projiziert, ein Spannungsfeld, das durch drei Pole eingegrenzt ist:

- (1) Normativität der Fachdidaktik
- (2) qualitative Empirie des Unterrichts und
- (3) Hermeneutik der vorfindlichen „Texte“.

Das Spannungsverhältnis könnte auch als Dreieck veranschaulicht werden



Die drei methodologischen Leitbegriffe beeinflussen sich wechselseitig, so dass es nicht gut möglich ist, in jedem Abschnitt anzugeben, wie er genau angelegt und argumentativ strukturiert ist. Die normative Vorstellung, wie guter Lebenskundeunterricht sein sollte (1), beeinflusst selbstverständlich die Auslegung der Wirklichkeit des Unterrichts, wie er in Texten, Interviews usw. dokumentiert ist (2), die ihrerseits einer hermeneutischen Kritik (3) unterliegen.

Es wird, redaktionell gesehen, in diesem Netz methodologischer Beziehungen um die Formulierung argumentativ anschlussfähiger Sätze gehen.

2.1 Zur Normativität der Fachdidaktik Humanistische Lebenskunde

Zu meiner Arbeit gehört die Vorstellung von „gutem“ Unterricht.

Hartmut von Hentig fordert in seinen verschiedenen Schriften die Verbindung von Schule und Gesellschaft. Er spricht von der antiken Polis⁴, von Lebensschulen und Gemeinschaften, die eng mit dem Leben außerhalb der Schule verbunden sind bzw. das Leben in die Schule hinein holen, um am Leben selbst das Leben zu lernen (vgl. Abschnitt 5.3.2).

Zum guten Unterricht in der hier entworfenen Form gehört eine wissenschaftlich - sachliche Orientierung verbunden mit einer Motivation, die das Neugierverhalten der Schüler anspricht (Beispiele gut gelungenen Unterrichts finden sich in den Kapiteln 7.3.1.1.1 bis 7.3.1.1.12).

Es lassen sich bei der Vielfalt des Faches stets Möglichkeiten finden, produktiven Unterricht zu gestalten. Die themenbezogene Zusammenarbeit mit Personen (Eltern) die in einem bestimmten Bereich fachkompetent sind, ihre Mitarbeit im Unterricht und ihre praktischen Möglichkeiten unterstützen nicht nur den Lehrer, sondern vor allem die Schüler erweitern hier ihren Lebens- und Erfahrungsraum. Im Kapitel 5.3.2 wird von Hartmut von Hentig dieser Gedanke dargestellt.

2.2 Zur Problematik der empirischen Fundierung didaktischer Leitlinien

Zum Begriff „Empirie“ sind in der Literatur unterschiedliche Erklärungen zu finden, die zum Teil stark voneinander abweichen. Vor allem fällt der Unterschied zwischen den Naturwissenschaften und den Geisteswissen-

⁴ Der Begriff der „antiken Polis“ ist m. E. in der Pädagogik als theoretisches Instrument nur begrenzt verwendbar, weil er letztlich nur die politische Gemeinschaft der freien männlichen Bürger der griechischen Stadtstaaten abbildet.

schaften ins Auge. Die Naturwissenschaften bestehen auf der Vorstellung einer exakten Empirie (genaue Wirklichkeitserfassung). Für die Geisteswissenschaftler ist eine entsprechend genaue Empirie jedoch schwierig, und diese Schwierigkeit ist auch in der vorliegenden Arbeit, die ja vor allem didaktische Ansprüche hat, nur teilweise aufzulösen.

Der Begriff „Empirie“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet Erfahrung beziehungsweise Erfahrungswissen. In der Philosophiegeschichte drängten englische Philosophen des 17. und 18. Jahrhunderts die Vorherrschaft der Theologen und Metaphysik zurück. John Locke, 1632 - 1704, gilt als ein Hauptvertreter des britischen „Empirismus“.

Ein Blick auf die Entwicklung der Unterrichtsforschung der vergangenen 50 Jahre zeigt, dass die Empirie-Begriffe einem ständigen Wandel unterliegen. Als ein interdisziplinäres Feld hat die Empirie sich zunächst an *quantitativen Methoden* (verschiedene Testverfahren, standardisierte Unterrichtsbeobachtungen mit Rating-Skalen ausgerichtet, experimentelle Verfahrensweisen) orientiert. In Anlehnung an Mayring und im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ist dazu folgende Feststellung zu treffen:

„Die Ergebnisse der quantitativ orientierten Unterrichtsforschung sind oft für die Erziehungspraxis wenig relevant, lassen sich zu wenig umsetzen in konkretes Erziehungshandeln und Erziehungsformen. Das variablenbezogene, zergliedernde Vorgehen lässt die Erziehungssituation in ihrer Ganzheit nicht mehr erkennen, ist zu wenig auf natürliche Erziehungssituationen bezogen und versagt bei komplexeren Zusammenhängen“ (Mayring, S. 41 f., mit Bezug auf Derry, 1992).

Seit Mitte der 1970er Jahre entwickeln sich zunehmend *qualitative* Denkweisen in der Unterrichtsforschung, die nun neben der *quantitativen* gleichrangig gestellt sind (vgl. Mayring, S. 45). Auch die vorliegende Arbeit ist tendenziell eher den qualitativen Methoden verpflichtet.

Das Unterrichtsgeschehen sowie die damit erlebten Erfahrungen der Eltern, Lehrer und Schüler so zu beschreiben, dass es anschaulich und nachvoll-

ziehbar ist, um es im Anschluss daran kritisch im Hinblick auf die genannten Kriterien bewerten zu können, das ist ein zentrales Anliegen dieser Untersuchung.

Zur Empirie im Sinne der vorliegenden Arbeit gehören also vor allem eigene Erfahrungen und Unterrichtsberichte sowie Gesprächsprotokolle (Kapitel 7), die mir Kollegen zur Verfügung gestellt haben.

Die Ergebnisse gehen, so ist zu hoffen, in den Diskurs über künftige Fragen und Entscheidungen hinsichtlich des Zusammenwirkens von Eltern und Lehrern ein.

2.3 Hermeneutik als Grundlage

Allgemein beschäftigt sich die Hermeneutik mit der Interpretation (Auslegung) von Texten und Zeichen.

Im Folgenden werden Texte im Zusammenhang mit Problemen der Elternarbeit und der Lehrerbildung sowie Gesetzestexte eingebracht und im Kontext des Dissertationsthemas ausgelegt. Das heißt, die Texte werden nicht um ihrer selbst willen dargestellt, sondern im Hinblick auf ihren Ertrag zum Untersuchungsthema gedeutet.

Die Auslegung von Texten und themenrelevanten Wirklichkeiten findet sich im 4. Kapitel, das dem historischen und verfassungsrechtlichen Hintergrund des Themas gewidmet ist. Weitere Texte entstammen den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen, Erfahrungsberichten und der Humanistischen Lebenskunde. Die vorliegende Arbeit beinhaltet auch Texte zu autobiographischen Implikationen des Themas sowie Beschlüsse und Gesetze. Die Vielfalt der herangezogenen Literatur verlangt einen reflexiven Umgang im Hinblick auf die in sich vielschichtige Thematik.

Eine Dimension der Hermeneutik ist rückblickende Selbst- und Textkritik, die in meinem persönlichen Fall von Relevanz ist, da meine wissenschaftliche Sozialisation in der ehemaligen DDR begonnen hatte.

3 Zu den Leitbegriffen des Themas

3.1 Eltern

Generell wird unterschieden zwischen biologischer, juristischer und sozialer Elternschaft. Durch die neue Gesetzgebung in der Bundesrepublik wird die homosexuelle Regenbogenfamilie möglich, in der wir gleichgeschlechtliche Elternteile haben können.

Unter „Eltern“⁵ im engeren Sinne sind diejenigen Mütter und Väter zu verstehen, die sich für das Wohl ihrer Kinder zuständig fühlen. Unabhängig davon ist, ob sie in häuslicher Gemeinschaft oder getrennt leben. Im Zusammenhang mit meiner Thematik sind auch jene Erwachsenen impliziert, die in einer Partnerschaft Einfluss auf die Kinder haben und formell als Mutter oder Vater dem Kind gegenüber in Beziehung stehen.

Unbeschadet der juristischen Zuständigkeit treten auch andere Personen (Tante, Onkel, Oma, Opa) in die Funktion der Eltern.

Eltern in diesem umfassenden Sinne sind dann als produktiven Faktor zu sehen,

- wenn sie der Individualität ihrer Kindern in besonderem Maße gerecht werden. „Von der Zeugung an wird das Kind in seiner Einmaligkeit durch die Familie angenommen; die Eltern beobachten es in seiner Entwicklung von Tag zu Tag. Unter Geschwistern wird die Besonderheit eines jeden Kindes erst recht bewusst, weil die Eltern

⁵ Im allgemeinen Sprachgebrauch ist das Wort Eltern meist die Bezeichnung für die direkten Vorfahren einer Person. Im Sonderfall einer Adoption wird auch von Adoptiveltern gesprochen.

In Deutschland gilt der mit der Mutter verheiratete Mann als Vater, solange die Vaterschaft nicht erfolgreich angefochten wurde (§§ 11592 ff BGB). Eltern sind die gesetzlichen Vertreter und Sorgeberechtigte ihrer minderjährigen Kinder (§§ 1626 ff BGB); in Ausnahmefällen (beispielsweise beim Tod der Eltern, Erziehungsunfähigkeit usw.) kann das zuständige Gericht das Sorgerecht entziehen bzw. einen Vormund bestellen. Die Arbeit geht nicht von einem juristischen Begriff der Elternschaft, sondern von einem lebensweltlich pädagogischen Begriff aus.

spontan die Erfahrungen mit den anderen Kindern heranziehen, um jedes Kind zu verstehen“ (Kerstiens, S. 159).

- wenn sie dazu beitragen, dass die Kinder Beziehungen aufbauen und Beziehungsbereitschaft entwickeln können. „Die personale Vermittlung der Beziehungen des Kindes zu anderen Menschen, aber auch zu Dingen, Pflanzen und Tieren wird als Aufgabe von den Eltern gesehen und akzeptiert. Dass die Familie in dieser Hinsicht vorbildhaft wirkt, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Heime und Kinderdörfer immer mehr familienartige Beziehungen aufzubauen versuchen“ (a.a.O., S. 160).
- wenn sich die Sozialität des Kindes entwickeln kann. „Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Eltern nicht familienzentriert verharren, sondern ihre Gliedschaft in der Gesellschaft aktualisieren – in Elternbeiräten, Parteien, Gemeinden, Gewerkschaften, Bürgerinitiativen, Verbänden. Indem Kinder das miterleben und möglicherweise in einzelne Aktionen einbezogen werden, wird ihnen diese Tätigkeit selbstverständlich, solange sie sich nicht durch die hektische Aktivität der Eltern vernachlässigt fühlen“ (a.a.O., S. 161).
- wenn sie dem Kind die Möglichkeit geben, sich als eigenständiges und verantwortungsbewusst handelndes Subjekt zu entwickeln. „Das Kind muss die Spannung erfahren zwischen dem eigenen Hinausdrängen in das Neue und der Grenzsetzung durch die Eltern, zwischen Freiheit und Autorität, zwischen Artikulierung der eigenen Interessen und der Berücksichtigung des Willens der Anderen. Erst in dieser Spannung lernt es Autonomie, auch den Trieben, Launen und Wünschen gegenüber“ (a.a.O., S. 161).
- wenn die Kinder bei ihrer Suche nach männlicher und weiblicher Identität unterstützt werden. „Die Ausprägung der geschlechtlichen Eigenart macht die Familie lebendig, wenn das Zusammenspiel gelingt und jeder das Seine einbringt, zugleich aber auch bereit ist, die Funktion des anderen mit wahrzunehmen, soweit es notwendig ist“

(a.a.O., S. 162).

In diesem Sinne ist die Forderung evident, „die Eltern immer mehr an der Arbeit in der Schule zu beteiligen“ (Hentig, 1976, S. 113). Mit ihren vielfältigen Erfahrungen im Berufsleben, in der Kindererziehung sowie in der Auseinandersetzung und Bewältigung alltäglicher Probleme können sie eine Bereicherung und Stütze sowohl für die außerunterrichtliche aber auch für die unterrichtliche Arbeit der Lehrer sein (vgl. Abschnitt 7.3).

3.2 Bedingungsfaktoren

„Bedingungsfaktoren“ des Unterrichts wurden vor über vierzig Jahren durch die Berliner Lerntheorie⁶ in das Blickfeld der Unterrichtspraxis gerückt, nachdem zuvor die „Bildungstheorie“ nahezu ausschließlich von den Unterrichtsinhalten ausgegangen ist.

Zu den bekannten Bedingungsfaktoren gehören:

- Anzahl und soziale Lebenszusammenhänge der Schülerschaft
- Ausstattung der Schule und der Klassenräume
- Ausbildung und professionelle Kompetenz der Lehrenden sowie
- Stundenplan und curriculare Bedingungen

um nur einiges anzudeuten.

Dass Eltern zum Bedingungsgefüge des Unterrichts gehören, ist ein ziemlich neuer Gedanke, der bisher noch nicht so gewürdigt wurde, wie er es verdient.

Die Eltern als didaktisch handelnde Personen werden weder in der „Berliner Lerntheorie“ noch in der „Bildungstheorie“ genannt. Sie können aber aus programmatischen Texten der „Berliner Lerntheorie“ als „Faktoren“ des

⁶ Vgl. Paul Heimann (1901-1967). Er trug maßgeblich zur Entwicklung einer „lerntheoretischen Didaktik“ (Berliner Modell) bei. In seinen Darlegungen kritisiert er u.a., dass die Theorie ihren Bezug zur Unterrichtspraxis verliere und somit eine Kluft zwischen Theorie und Praxis entstehe.

Bedingungsfeldes erschlossen werden.

So heißt es zum Beispiel:

„Es besteht kein Zweifel, dass die Repräsentation der Unterrichtsinhalte durch bestimmte Medien (Rede, Buch, Bild, Formel, Diagramm, Tonband, Film, Bildschirm, Naturgegenstände, Modelle, Apparaturen und Maschinen) in ihrer modifizierenden und lernfördernden oder –hemmenden Wirkung in der bisherigen Didaktik nicht angemessen behandelt und bewertet worden sind. Ein Medium ist schon seines bilateralen Status wegen didaktisch interessant, denn es hat einen ebenso starken *Inhalts- wie Methodenbezug*, vermag Inhalte durch seine Form-Qualitäten überraschend zu intensivieren, zu verfremden, zu akzentuieren, zu entsubstantialisieren und verflüchtigen, was jeweils methodische Chancen für eine wirkungsvollere Konkretion oder Abstraktion eröffnet und damit methodische Fundamentalzielen dient. Es ist ein lernpsychologisch gravierender Unterschied, geschichtliche Persönlichkeiten durch das gesprochene und geschriebene Wort, alte Stiche oder durch Fotos oder gar Filme zu vergegenwärtigen“ (Heimann, S. 421).

Wie im Folgenden genauer erläutert wird (vgl. 7.3.1.1), sind Eltern in bestimmten Zusammenhängen ausgezeichnete „Medien“, die verschiedene Gegenstände besser darstellen als jeder Videoclip.

In Fortsetzung dieser allgemeinen Einschätzung zur Bedeutung von Bedingungsfaktoren können Eltern:

- über eigene Erfahrungen mit Engagement sprechen
- eine lebendige Anschaulichkeit zur jeweiligen Thematik bieten
- Erfahrungen im Umgang mit der Altersgruppe nachweisen
- auf ihren Bekanntheitsgrad innerhalb der Schülerschaft durch verschiedene Klassen- und Schulveranstaltungen verweisen und
- sie haben mit den Lehrern eine gemeinsame Bezugsperson.

Es besteht soziologisch keine Frage, dass Eltern durch ihr Wirken (Art und Weise, Inhalte) ein bedingender Faktor sind und einen wesentlichen Anteil am Erfolg des Unterrichts haben. An dieser Stelle soll nochmals Heimann erwähnt werden, der hinsichtlich einer zukunftsweisenden Didaktik besonders die Vielfalt und die Austauschbarkeit der Methoden sieht. Unter Methoden im offenen Unterricht ist auch die gezielte Mitarbeit der Eltern in bestimmten Phasen des Unterrichts zu verstehen.

„Das bedeutet keineswegs die Einführung der Anarchie in das didaktische Denken. Im Gegenteil: der persönliche Unterrichtsstil der Zukunft wird sich gerade dadurch auszeichnen, dass er ein Maximum an objektiven Momenten assimiliert, aus der Erkenntnis heraus, dass auch der individuellste didaktische Entwurf zugleich eine Antwort sein muss auf die Herausforderung einer epochalen Situation“ (a.a.O., S. 426).

Was die besondere Situation der Humanistischen Lebenskunde angeht, so sind die Eltern nicht nur ein Bedingungsfaktor produktiven Unterrichts, sondern eine Voraussetzung des Unterrichts überhaupt: Ohne ihr Interesse an dem Fach, dass sie gegenüber der Schulleitung oder dem Humanistischen Verband bekunden müssen, käme ein Unterricht im Unterschied zu den regulären staatlichen Fächern überhaupt nicht zustande.

Im Kapitel 8.3 wird das Netzwerk COPASCH vorgestellt, das die Zusammenarbeit von Eltern und Lehren intensivieren will. Die Bedingungsfaktoren spielen in diesem Projekt eine besonders einflussreiche Rolle, als einige Eltern die Angebote kompetent annehmen, während andere Eltern aus verschiedenen Gründen dazu nicht in der Lage sind. Aber auch seitens der Lehrkräfte gibt es zur Einbeziehung der Eltern unterschiedliche Ansichten. Die Darstellungen der 19 Projektpartner von COPASCH veranschaulichen die Vielfalt zur genannten Thematik, die sich auch bundesweit an deutschen

Schulen erkennen lässt.

Für eine Zusammenarbeit sprechen unter anderem solche Argumente:

- Die Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf die Leistungen der Schüler aus.
- Über einen regelmäßigen Austausch zu den Leistungsständen der Schüler kann sich eine bessere Kommunikation entwickeln.
- Dort, wo eine enge emotionale Bindung der Eltern vorhanden ist (sind selbst dort zur Schule gegangen) oder der Schulbesuch ihrer Kinder finanziert werden muss, ist häufiger ein partnerschaftliches Miteinander zu erkennen.

Probleme hinsichtlich der Zusammenarbeit sehen die Netzwerkmitglieder in folgenden Punkten:

- Es muss sich eine Kultur der Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern entwickeln, in der die jeweiligen Aufgabenbereiche deutlich festgelegt sind.
- Lehrer haben wenig Zeit an Sprechtagen (meist nur 10 Minuten). Die Gespräche mit Eltern konzentrieren sich meist nur auf die Leistungsbewertung der Kinder. Das erschwert eine partnerschaftliche Kommunikation und Kooperation.
- Als wichtigster Punkt für eine funktionierende Zusammenarbeit wird wiederholt das Kommunikationsproblem benannt. Aus Fehlinformationen entwickeln Eltern Ängste, aus denen eine Abnahme der Bereitschaft zur Zusammenarbeit resultiert.
- Lehrer verstehen oft die Elternarbeit als zusätzliche Belastung und nicht als Bereicherung (vgl. COPASCH).

Wie bereits oben angeführt, wird im Abschnitt 8.3 noch ausführlicher auf das COPASCH-Netzwerk eingegangen.

3.3 Produktiver Unterricht

Der Begriff „produktiv“ bedeutet „ergiebig“ und „viel hervorbringend“. Produktivität ist eine Messziffer zur Kennzeichnung der „Ergiebigkeit“ eines Faktors.

Im Allgemeinen ist die Produktivität als die Summe von hervorgebrachten Maßnahmen und Verhaltensweisen, in der Regel bezogen auf ein System oder Prozess, anzusehen.

In verschiedenen Nachschlagewerken finden sich für produktiv folgende sinnverwandte Wörter:

„fruchtbar“, „schöpferisch“, „ergiebig“, „viel hervorbringend“, „leistungsstark“, „effektiv“, „einbringlich“, „einträglich“, „erfolgreich“, „ertragreich“, „nutzbringend“, „nützlich“, „viel hervorbringend“, „von Nutzen“, „wirksam“,

gehoben: „ersprießlich“ und „gedeihlich“,

bildungssprachlich: „effizient“, „konstruktiv“.

Weiter sind zu finden: „einfallsreich“, „erfinderisch“, „einfundungsreich“, „fantasiereich“, „fantasievoll“, „gestalterisch“, „ideenreich“,

bildungssprachlich: „ingeniös“ und „kreativ“.

Die Vielfalt der Worte spiegelt die Vielfalt der Erscheinungen und Gestaltungen des produktiven Unterrichts wider.

Anschaulich wird dies im Abschnitt 7.3.1.1 dargestellt. Am Beispiel des Faches Humanistische Lebenskunde zeigen verschiedene Lehrkräfte auf, wie sich einzelne Unterrichtsstunden und Projekte durch die Einbeziehung von Eltern produktiv gestalteten. Die Kinder erleben in diesen Gesprächen oder im praktischen Miteinander, wie eng ihr schulisches Lernen mit dem Leben außerhalb der Schule verbunden ist.

Im Unterschied zu den ökonomischen Zusammenhängen, in denen die Quantitäten der Produkte das Wichtigste sind (Verkauf, Konsum), sind in pädagogischen Verhältnissen die Qualitäten der Lehr-Lern-Beziehungen das Entscheidende.

Bezogen auf Bildung ist daher festzustellen, dass der Prozess, in dem sich

Menschen gesellschaftliches und berufliches Wissen aneignen, ein lang andauernder Prozess ist. Er ist unter anderem dann produktiv, wenn sie das Erlernete in der Praxis umsetzen können. Unterricht ist produktiv im Sinne des oben genannten Themas, wenn praktikable und weiterentwickelnde Ideen und Lösungen in die Unterrichtsgestaltung eingebracht werden können. Auch die Kommunikationsstruktur wird aufgelockert und bereichert, wenn nicht nur der Lehrer der maßgebliche Gesprächspartner ist.

3.4 Humanistische Lebenskunde

Humanismus (von lateinisch *humanitas*: Menschlichkeit) ist ein vieldeutiger Begriff. Er ist vor allem historisch zu verstehen:

„Historisch gesehen war (und ist) der Humanismus eine geistige Bewegung, die im späten Mittelalter (ca. Mitte des 14. Jahrhunderts) in Italien entstand und sich zu Beginn der Neuzeit (ca. ab dem Jahre 1500) auch in anderen Teilen Europas ausbreitete. Sie wird von den Historikern und Philosophen in verschiedene Phasen aufgeteilt und dauert bis in die Gegenwart an. Wichtigster Grundzug ist eine an der Antike orientierte menschliche (*humane*), nicht theologische Bildung. Die Humanisten begannen, die im Mittelalter verschollene Literatur der Antike zu sammeln und zu erschließen. Die humanistische Bewegung hatte einen vorwiegend literarischen Charakter, griff aber darüber hinaus auf alle Bereiche des geistigen Lebens über. Es wurde versucht, die antiken philosophischen Systeme in ihrem ursprünglichen nicht von der Scholastik beeinflussten Gehalt wiederzubeleben“⁷.

Als Weltanschauung versteht sich der Humanismus andererseits im Streben nach Menschlichkeit, Freiheit, Toleranz, Respekt sowie in der Achtung der Menschenwürde.

⁷ www.philolex.de/humanism.htm, (Zugriff: 10.7.2010).

Zum Begriff Humanistische Lebenskunde stellt Schulz-Hageleit fest:

„Das besondere Profil der Humanistischen Lebenskunde lässt sich nicht an einem einzelnen Punkt ‚festmachen‘; es ergibt sich vielmehr aus der Zusammenschau mehrerer Faktoren, die von keineswegs belanglosen Äußerlichkeiten (keine versetzungsrelevante Zensurengebung) bis zu psychologisch-inneren Komponenten (Haltung und Persönlichkeit des Lehrers/der Lehrerin) reichen und durch tägliche Erfahrungen im Schulalltag zu ergänzen sind“⁸.

Das Fach Humanistische Lebenskunde hat eine lange Tradition, deren Ursprünge in der Geschichte der Arbeiterbewegung zu finden sind. In den zwanziger Jahren wurde es bereits bis zum Ende der Weimarer Republik an einigen so genannten weltlichen Schulen unterrichtet.

Nach Kriegsende war es zunächst nicht möglich dieses Fach wieder einzuführen. Im Jahre 1982 genehmigte dann die damalige Schulsenatorin Hanna-Renate Laurien einen Modellversuch, deren Grundgedanken auch heute noch Bestandteil der Konzeption des Rahmenlehrplanes des Faches sind. Seitdem wird dieses Fach für 48 844 Schüler als fakultatives Angebot an 320 Berliner Schulen unterrichtet (Stand: Oktober 2009)⁹.

Das Fach wird vom Humanistischen Verband Deutschlands, Landesverband Berlin angeboten. Dieser Verband wurde 1905 unter dem Namen Deutscher Freidenkerverband gegründet und in der Zeit des Nationalsozialismus verboten. Im Jahre 1947 gründete sich der Verband neu. Zum Humanistischen Verband Deutschlands haben sich 1993 mehrer Interessenverbände der Konfessionslosen zusammengeschlossen. Der Verband ist Mitglied in der IHEU (International Humanist and Ethical Union), die 1952 gegründet wurde (vgl. Groschopp, Osuch, Warnke).

Der weltliche Humanismus ist eine demokratische, nichtreligiöse und ethische Lebensauffassung, die sich am Fortschritt orientiert, ohne ihm kritiklos

⁸ www.schulz-hageleit.de/humanismus, (Zugriff: 10.7.2010).

⁹ Vgl.: www.lebenskunde.de, (Zugriff: 10.7.2010).

zuzustimmen.¹⁰ Selbstbestimmung (d.h. die Entfaltung persönlicher Freiheit in sozialer Verantwortung) und Menschenrechte stehen im Mittelpunkt. Der Verband als Träger der Humanistischen Lebenskunde setzt der modernen Angst vor Sinnlehre und Perspektivlosigkeit eine bewusst humanistische Einstellung entgegen, die zur Humanisierung der Gesellschaft beitragen soll. Seine Wurzeln reichen bis in die Aufklärung zurück, die ihrerseits Vorbilder in der Antike findet (Cicero). Zu den Vordenkern des modernen Humanismus, so wie er hier vertreten wird, gehören, um nur einige Namen zu nennen, Erasmus von Rotterdam (1466 oder 1469 bis 1536), Gotthold Ephraim Lessing (1729 bis 1781), Karl Marx (1818 bis 1883) und Sigmund Freud (1856 bis 1939).

Im Rahmenplan von 1993 (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands, Rahmenplan, S. 17) zeichnet sich Humanistische Bildung und Erziehung durch folgende Punkte aus:

- Hinführung zu Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung
- Befähigung zu demokratischem Verhalten
- Einführung in eine kritische Wissenschaftsauffassung, die an ethische und moralische Reflexionen geknüpft ist sowie
- Entwicklung eines kritischen Umgangs mit Dogmatismus und Intoleranz.

„Die humanistische Lebensauffassung stützt sich auf den freien Menschen, der bereit ist, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Sie ist undogmatisch und zwingt niemandem ein Glaubensbekenntnis auf. In diesem Sinne ist die humanistische Erziehung frei von Indoktrination. Die Grundlage der humanistischen Erziehung besteht darin, die Schülerinnen und Schüler so anzuleiten, dass sie in der Lage sind, frei und verantwortlich eigene Antworten auf fundamentale Fragen ihres Lebens zu finden“ (ebd.).

¹⁰ Ausführlicher dazu: Schulz-Hageleit, der zwischen technisch-wissenschaftlichem und menschlich-sozialem Fortschritt unterscheidet (Schulz-Hageleit, 2008, vgl. „Humanismus“ im Index).

Die „weltanschaulich“¹¹ fundierte Humanistische Lebenskunde fördert den konstruktiven Austausch der Ideen und Erfahrungen der Heranwachsenden. Die Welt in ihrer Vielfalt und Gegensätzlichkeit zu hinterfragen und zu erforschen, sich nach den Geheimnissen der Welt und des Universums zu erkunden, das kennzeichnet dieses Fach. Die Schüler sollen die Verschiedenartigkeit menschlicher Lebensformen als Bereicherung erfahren. Sie können im Unterricht lernen, eigenes moralisches Verhalten zu begründen und insbesondere das der Anderen zu verstehen.

„Die Form, in der schulisches Lernen stattfindet, hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Inhalte. In vielen Fächern wird mit Recht von rein kognitiven Arbeitsformen abgerückt. Stattdessen besinnt man sich – wieder - auf ein ‚Lernen mit allen Sinnen‘. Diese Orientierung muss umso stärker für das Fach Lebenskunde gelten, in dem es weniger um abstrakte Wissensvermittlung geht, als um die humanistische Sinn- und Wertorientierung. Um die [...] grundlegenden Ziele des Lebenskundeunterrichts verwirklichen zu können, werden Arbeitsformen, wie Erfahrungslernen, Projektarbeit und offenes Lernen genutzt, in denen das dialogische Prinzip im Mittelpunkt steht“ (Humanistischer Verband Deutschlands, Rahmenplan, 1993, S. 33).

Auch im Hinblick auf die Theorien der Reformpädagogik ist die Methodenvielfalt innerhalb des Unterrichtes jeweils abhängig von den Bedürfnissen und Erfahrungen der Schüler. Inhalt und Methoden stehen in einem engen

¹¹ Der Begriff „weltanschaulich“ ist einerseits verfassungsrechtlich festgelegt (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 4), aber er ist ideologisch belastet und daher umstritten. Schulz-Hageleit schreibt dazu: „Die üblichen Begriffe wie Weltanschauung, Ideologie, Glaube, Gesinnung, Konfession sind vorbelastet und lösen daher oft emotionalisierte Diskussionen aus, die selten produktiv sind, man denke an die historisch-politischen Erfahrungen mit nationalsozialistischer und kommunistischer ‚Weltanschauung‘. Ich schlage daher vor, einen neutraleren Begriff zu wählen. *Mindset* heißt übersetzt Denkungsart und hat nach Webster zwei Bedeutungen, erstens *the direction of one's thinking* (vgl. die Welt in einer bestimmten Perspektive anschauen > Welt-Anschauung) und zweitens *a fixed state of mind* (Weltanschauung)“ (www.schulz-hageleit.de/humanistische-lebenskunde/, Online-Publikationen).

Zusammenhang. Der besondere organisatorische Rahmen des Lebenskundeunterrichts, wie die Freiwilligkeit, Arbeit in kleinen Gruppen und Lernen ohne Zensuredruck, erleichtert die Anwendung der Methoden des Lernens mit allen Sinnen, der Projektarbeit oder der offenen Unterrichtsgestaltung. Dabei sollen folgende Intentionen und Kompetenzen berücksichtigt werden:

- Die Schüler werden angeregt, Erfahrungen mit sich selbst zu machen.
- Sie lernen Gedanken und Gefühle auszudrücken und die der Anderen wahrzunehmen.
- Die Schüler erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sich und anderen Menschen.
- Sie lernen mit Konflikten gewaltfrei umzugehen.
- Die Schüler entwickeln Maßstäbe für moralische Urteile.

Neben der Wissensvermittlung will das Fach Humanistische Lebenskunde die Schüler befähigen, Handlungsstrategien zu erkennen und zum Handeln ermutigen. Inhaltlich gibt es einen engen Bezug zu den Fächern Ethik, Sozialkunde, Biologie und Geschichte. Ein Beispiel für diese Überschneidung bietet der Begriff „Lebenswelt“, der sowohl in der Geschichte der Lebenskunde eine Rolle spielt (vgl. Warnke, S. 21), als auch in den Fächern Sozialkunde und Geschichte (vgl. Schulz-Hageleit, Online-Publikationen).

4 Historischer und verfassungsrechtlicher Hintergrund bis zum Jahr 2005

In diesem Kapitel sollen kurz einige erhebliche Veränderungen beschrieben werden, die sich auf der Grundlage der Industrialisierung und Demokratisierung des gesellschaftlichen Lebens sowohl in der Schule als auch vor allem im Elternhaus vollzogen haben.

Ein Überblick ist unerlässlich, um die historischen Wurzeln und die Entwicklung der Elternmitwirkung in der Schule aufzuzeigen.

4.1 Zum Verhältnis von Elternhaus und Schule - Entwicklung bis Ende des 19. Jahrhunderts

Dass Eltern im Schulleben eine bestimmte, wenn auch sehr begrenzte Rolle wahrnehmen beziehungsweise wahrnehmen sollten, wird erstmals im 17. Jahrhundert flüchtig thematisiert (vgl. Keck, 1979).

Weiterführende und sehr ausführliche Darstellungen der historischen Entwicklung des Elternhaus-Schule-Verhältnisses finden sich u.a. bei Bois-Reymond. Es genügt daher, dass hier nur einige Eckpunkte, die zur Darstellung des Themas notwendig sind, benannt werden. So legte beispielsweise die Weimarer Schulordnung von 1619 fest, dass die Eltern für den Schulbesuch ihrer Kinder die Verantwortung tragen und bei Versäumnissen die Eltern zur Rechenschaft gezogen werden (Bois-Reymond, S. 48).

Wie die Stellung der Schule zu den Eltern ansonsten gestaltet wurde, geht aus der Literatur nicht hervor. Väter und Mütter wurden lediglich in die Pflicht genommen und hatten den Anweisungen entsprechend der jeweiligen Schulordnung Folge zu leisten.

Bis ins 19. Jahrhundert war in den deutschen Staaten und in anderen europäischen Ländern der Schulbesuch nicht einheitlich geregelt und unterlag starken regionalen und sozialen Unterschieden. Es gab beispielsweise kirchliche Sonntagsschulen und andere Bekenntnisschulen (z.B. jüdische Volksschulen und Klosterschulen), daneben fand der Unterricht für die vermögenden Stände meist als Privatunterricht statt. Als Wilhelm von Humboldt in den Jahren 1809 und 1810 zum Leiter der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht des preußischen Innenministeriums berufen wurde, gab er den Anstoß zu vielen neuen Regelungen im Bildungsbereich. Dazu gehörten die Unterteilung des Schulwesens in Elementarschule, Gymnasium und Universität. Als Vertreter des Liberalismus vertrat von Humboldt die Ansicht, dass der Staat sich ausschließlich auf Allgemeinbildung und die menschliche Bildung zu beschränken habe. Zweckgerichtete Ausbildung, z. B. die Berufsausbildung, sei Aufgabe privater Initiativen. Zudem führte von Humboldt eine geregelte Lehrerausbildung ein.

In Preußen wurde 1717 die Schulpflicht für alle Kinder vom 5. bis zum 12. Lebensjahr in einem allgemeinen Schulgesetz eingeführt und 1794 mit den Schulrechtlichen Vorschriften des Allgemeinen Landrechts und deren ersten Paragraphen „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates“ zur alleinigen Staatsangelegenheit erklärt. Mit der Einigung der deutschen Staaten 1871 wurde die allgemeine Schulpflicht als Staatsaufgabe für das gesamte damalige Deutschland eingeführt. Doch der Zuspruch durch die Eltern in den ärmeren Bevölkerungsschichten war sehr gering. Sie waren nur unter Zwang bereit, ihre Kinder zum Unterricht zu schicken, da sowohl die Bauern in den Dörfern als auch die Arbeiterfamilien in den Städten auf die Mitarbeit ihrer Kinder zum Lebensunterhalt angewiesen waren. Die Schulpflicht empfanden diese Eltern als Schulzwang.

„In allen Schulordnungen werden die der Schulpflicht entgegenstehenden Bedürfnisse der Eltern antizipiert: Schulversäumnisse kosten sie Geld- oder Naturalienstrafen. Dabei ist bis ins 19. Jahrhundert, ja, bis in

die Anfänge des 20. Jahrhunderts zu beobachten, dass Bußgelder überwiegend den in Abhängigkeit Lebenden und Arbeitenden aufgebürdet werden, in sehr viel geringerem Maße den ausbeutenden Klassen und Schichten“ (Bois-Reymond, S. 57).

Göldner stellt in seinen Untersuchungen zur Elternmitwirkung in der Schule fest, dass die Eltern in der Schule bei weitem nicht dieselben Rechte hatten, wie im häuslichen Bereich. Der Staat stellte sich mit Hilfe der Schule über die von ihm selbst verfassten Gesetze und bürdete somit den Eltern lediglich Pflichten auf.

„Trotz der Gefahr des Missbrauchs, trotz Fehlschläge ist das Recht der Eltern auf Mitwirkung und ihre Pflicht zur Mitverantwortung in der Schule unbestritten. Schon seit 1896 gibt es entsprechende Bestimmungen im Bürgerlichen Gesetzbuch. Dort lautet zum Beispiel der § 1626:

(1) Das Kind steht, solange es minderjährig ist, unter der elterlichen Gewalt des Vaters und der Mutter.

(2) Der Vater und die Mutter haben, soweit sich aus den folgenden Vorschriften nichts anderes ergibt, kraft der elterlichen Gewalt das Recht und die Pflicht, für die Person und das Vermögen des Kindes zu sorgen; die Sorge für die Person und das Vermögen umfasst die Vertretung des Kindes.

Und der § 1631 BGB legt fest: Die Sorge für die Person des Kindes umfasst das Recht und die Pflicht, das Kind zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen“ (Göldner, S. 7).

Wie bereits im 18. so beschränkten sich auch im 19. Jahrhundert in Deutschland die elterlichen Rechte weiterhin nur auf das Beschwerderecht bei den Schulinstanzen.

4.2 Veränderungen im 20. Jahrhundert

Eine weiterführende Entwicklung der Beziehungen von Elternhaus und Schule vollzog sich unter den Einflüssen der Reformpädagogik¹². Viele Versuchsschulgründungen vor allem nach 1918 hoben besonders nachdrücklich die stärkere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule hervor. Hier lag eine historische Chance, die „Entfremdung“ beider Institutionen aufzuheben. Ausführlicher zum Begriff der „Entfremdung“ im Kapitel 5.3.2.4.1.

Besonders durch die in der Weimarer Reichsverfassung enthaltenen zwei Schulartikel verbesserte sich die rechtliche Stellung der Eltern. Diese wurden auch in der Rechtsauffassung der Bundesrepublik in den ersten Jahrzehnten in ähnlicher Form übernommen und zunächst als Gegenrecht gegenüber dem Staat verstanden: Den Eltern wurde vor allem eine „Schutzfunktion“ für ihre Kinder zugebilligt. Sie hatten aber kein Recht, pädagogisch Einfluss auf Erziehung und Unterricht in der Schule zu nehmen.

Das Grundgesetz (GG) für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 bestimmte im Artikel 6 (2): „Die Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

Hier wurde das Elternrecht zu einem Beteiligungsrecht im Schulsystem. Die Eltern konnten nun, stellvertretend für die Rechte des Kindes auf Bildung, ihre „Schutzfunktion“ zugunsten ihrer Kinder in den Institutionen wahrnehmen. Mit dem im GG formulierten Recht „auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Art. 2) erstreckte sich die Mitarbeit der Eltern zunächst

¹² Die reformpädagogische Bewegung, beginnend um etwa 1890, orientierte sich unter anderem an den Ideen Rousseaus und Pestalozzis. Dabei ging es vor allem um die Kritik an der „alten Buchschule“ hin zu einer Lebensschule, die den Unterricht mit dem Leben, den Erfahrungen der Schüler sowie mit aktiven Lern- und Arbeitsformen verbindet. In den weiteren Jahren begann man sich über Gemeinsamkeiten einzelner Reformversuche zu verständigen und theoretische Grundlagen zu erarbeiten. Mit der Reformpädagogik um 1970 entwickelten sich u.a. die Freien Alternativschulen (vgl. Roth). Bekannte Vertreter sind Dewey, Freinet, Key, Montessori, Steiner, Petersen. Siehe auch Kapitel 8.1.

1. auf ein Recht gegen unzulässige Eingriffe des Staates in das Recht der Eltern und
2. auf ein Recht auf Mitbestimmung des Bildungsganges entsprechend der dem Kind zustehenden Grundrechte.

Die schulische Erziehung wurde hingegen nach Art. 7, Abs. 1 GG grundsätzlich Sache des Staates. Das Bestimmungsrecht des Staates in der schulischen Erziehung wurde jedoch durch das elterliche Erziehungsrecht begrenzt, ohne, dass aus dem Elternrecht konkrete Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte abgeleitet werden konnten. Den Ländern stand es aber offen, Elterngremien mit Mitwirkungsrechten auszustatten.

Die Eltern übten ihre Rechte dabei zum einen auf der Grundlage des Elternrechts individuell aus, zum anderen kollektiv durch die Elternvertretungen und durch Repräsentanz in anderen schulischen Mitwirkungsgremien.

Noch bis etwa 1970 sah man die Lösung in getrennten Mitwirkungsgesetzen: spezielle „Konferenzordnungen“ für Lehrer und Gesetze für die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten. Die Schulbestimmungen der Länder versuchten seitdem (Hamburg 1973, Saarland, Niedersachsen, Berlin, Rheinlandpfalz 1974, Nordrheinwestfalen 1976), das Prinzip der getrennten mit dem der gemeinsamen Vertretung zu verbinden und neue gemeinsame Gremien zu schaffen (vgl. Keck, 1981).

4.3 Einfluss des Deutschen Bildungsrates

Der Deutsche Bildungsrat war eine von Bund und Ländern 1965 gegründete Kommission für Bildungsplanung. Der 1975 aufgelöste Bildungsrat veröffentlichte 61 Gutachten sowie 15 Empfehlungen und konnte vielfach heterogene bildungspolitische Vorstellungen integrieren. Die Vorschläge des Deutschen Bildungsrates dienten als Vorlage für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Eine entscheidende Änderung im Zusammenwirken von Elternhaus und Schule zeigte sich in den 1970er Jahren durch die Forderungen und Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Zu den Grundsätzen bei der Organisation von Bildung wurde unter dem Punkt „5.2. Mitwirkung im Bildungswesen“ im Februar 1970 festgeschrieben:

„Die Mitwirkung der beteiligten Personen (Lernende, Eltern, Lehrende, Berater) an den Entscheidungen über Bildungsgänge und an den Regelungen des Schullebens ist nach dem Grad der Verantwortlichkeit zu gewährleisten. Ebenso wie dem Schüler werden den Elternbeiräten neue Aufgaben zufallen. Im Hinblick auf einen vielfach unvermeidbaren Widerstreit zwischen dem anfänglich gleichen Chancenangebot und der mit wachsender Qualifikation stärker zur Geltung kommenden Differenzierung müssen die Beratungskompetenzen einerseits und die Entscheidungskompetenzen andererseits deutlich bestimmt werden“ (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 38 f.).

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates wurden zu einem bedeutenden Ansatz in Richtung mehr Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern statt stärkerer Mitbestimmung in der Schule.

Eine deutlich weiterführende Empfehlung des Deutschen Bildungsrates war die aus dem Jahr 1973 über die „verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“. Die Empfehlung fokussiert die Mitarbeit der Eltern vornehmlich auf das „Recht in der Schule“, ein Recht, das „geteilt“ sein sollte zwischen den Eltern als Vertreter der Erziehungsinstitution Familie und den Lehrern als Vertreter des Staates.

„Die Bildungskommission empfiehlt eine Ausweitung der Elternbeteiligung; nur unter Mitwirkung der Eltern kann Schule ihre Aufgaben besser erfüllen [...] Erforderlich ist ein gegenseitiger Lernprozess zwischen Elternhaus und Schule in möglichst vielfältigen Formen. Dieses

Zusammenwirken ist noch wichtiger als der Ausbau von Vertretergremien“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. A 21).

Mit Hilfe dieser Vorschläge sollte versucht werden, die Verfestigung von isolierten Rechts- und Zuständigkeitsräumen wie Erziehung für Familie und Unterricht für Schule zu überwinden. Diese Empfehlungen sind noch heute von aktueller Bedeutung, denn hierin liegt eine entscheidende Grundlage für die Herstellung einer Kontinuität bei der Arbeit von Eltern und Lehrern in der Frage der gemeinsamen Erziehung der Kinder.

In nachfolgenden Kapiteln wird erläutert, dass diese Empfehlungen noch heute für beide Erziehungsinstitutionen (Lehrer und Eltern) eine schwierige und noch lange nicht gelöste Aufgabe darstellen (Kapitel 8: Lehrerbildung, Kapitel 10: Elternberatungskompetenz der Lehrer).

4.4 Umsetzung der Empfehlungen auf Länderebene

Das öffentliche Schulwesen untersteht der Aufsicht des Staates (GG, Art. 7). Im Grundgesetz ist weiterhin festgelegt, dass auf der Basis des föderalistischen Prinzips die Hoheit in Bildungs- und Erziehungsfragen den Ländern obliegt.

Für die Mitwirkung in der Schule hat somit jedes Bundesland ein eigenes Konzept verwirklicht, wonach die kollektive Mitwirkung der Eltern auf schulischer und überschulischer Ebene in unterschiedlichem Umfang und in vielfältiger Ausgestaltung in den Landesverfassungen sowie den Schulverfassungs- und Schulgesetzen geregelt ist.

Die Kultusminister bzw. die Senatoren der Länder sind somit für die Eltern die obersten Instanzen in Schulfragen.

Für alle Bundesländer gilt aber, dass die Mitarbeit der Eltern in der Schule einerseits in der Klasse des Kindes (Klassenelternversammlung u.ä.) und andererseits in der Schule insgesamt (Schulelternbeirat, Elternvertretung)

erfolgt. Daraus ergeben sich die nachfolgenden Gremien (Gemeinde-, Kreis-, Bezirks- und Landeselternausschüsse bzw. -beiräte). Auf Bundesebene haben sich die Landeselternbeiräte zum Bundeselternrat zusammengeschlossen, um die Elternschaft über Entwicklungen im Bereich der Bildungspolitik zu informieren und Eltern in schulischen Fragen zu beraten.

Wie groß das Interesse der Eltern an der Institution Schule war und ist, zeigte die Reaktion nach dem miserablen Abschneiden der deutschen Schulen beim Leistungstest „Pisa“. Der Bundeselternrat, die Schülerversammlung und die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) gründeten daraufhin ein „Bündnis der Verantwortung für bessere Schule“.¹³

Im Schulalltag besteht jedoch oft noch die Schwierigkeit, dass einzelne Eltern nur schwer über ihr individualistisches Eigeninteresse an ihrem Kind hinauskommen und sich in die Schule insgesamt einbringen. Da hier ein besonderes Problem in der Zusammenarbeit besteht, kommen die Ausführungen im Kapitel 5 noch ausführlicher darauf zurück.

Die Reformdiskussion um schulische Grundwerte in der Erziehung Ende der siebziger Jahre und um eine Humanisierung der Schule frei von Schulängsten und Schulstress hat eine Vielzahl von Elterninitiativen und Elternmitwirkungsaktivitäten entwickelt.

In Berlin empfahlen die Schulämter, wegen der katastrophalen Finanzsituation Ende der neunziger Jahre, an allen Schulen einen Förderverein durch Eltern zu gründen. Die Vereine haben seither die Möglichkeit, über eingeworbene Gelder einer Schule frei zu verfügen, was vorher wegen der Finanzhoheit der Schulämter nicht möglich war. Die Gründung von Schulvereinen ist eine weitere entscheidende Grundlage, die Elternmitwirkung an der Schule zu vertiefen und die gemeinsame Arbeit beider Institutionen zu entwickeln.

¹³ PISA-News: dpa-Meldungen zu PISA, Berlin, 14.05.2002.

4.5 Zur aktuellen schulpolitischen Diskussion in Berlin um das Schulgesetz vom 26. Januar 2004

4.5.1 Zur Entstehungsgeschichte des Berliner Schulgesetzes

Das am 26. Januar 2004 erlassene Berliner Schulgesetz hat einen insgesamt sieben Jahre andauernden Entstehungsprozess hinter sich und ist eines der am längsten diskutierten Gesetze, die je im Abgeordnetenhaus vorlagen.

Einen ersten Diskussionsentwurf über 120 Seiten gab es bereits 1998. Das Büro der damaligen Bildungsministerin ermöglichte Eltern und Pädagogen in ihren entsprechenden Ausschüssen und Gremien zum Entwurf Stellung zu nehmen. Erst nach dem Jahr 2001, in dem deutsche Schüler vernichtend schlecht in der Pisa-Studie abschnitten, wurde der Prozess der Gesetzgebung beschleunigt. Als Ergebnis zog das Abgeordnetenhaus die Verabschiedung 14 Tage vor, um noch vor dem zweiten Schulhalbjahr das Gesetz einzubringen.

In den Grundzügen hat es mehrere Regierungskoalitionen unterschiedlicher Zusammensetzung unverändert überdauert. Am 1. Februar 2004 trat es in Kraft.

4.5.2 Zur Leitidee des Berliner Schulgesetzes

Eine neue Leitidee des Gesetzes, die schon in dem Entwurf zur Geltung kam, ist die Autonomie der Berliner Schulen. Hierauf wurde der Gesetzentwurf vollständig neu aufgebaut.

Auch durch Präzisierung und sparsame Neuaufnahme einiger Regelvorschriften sollte nun dafür gesorgt werden, das Ausmaß an Ausführungs- und Verwaltungsvorschriften in Berlin wirksam zurückzuschrauben.

Schule ist gemäß Art. 7 (1) GG ein Teil der öffentlichen Verwaltung und damit ein öffentliches Gut. Staatliches Handeln benötigt daher eine gesetz-

liche Grundlage. Ein Grundgesetz für die Berliner Schulen soll also das neue Schulgesetz sein. In ihm sollen das Berliner Schulgesetz von 1948 und das Schulverfassungsgesetz von 1974 zusammengefügt sein. Auch die Verfassung der Schule ist ein Teil der Verfassung von Staat und Gesellschaft. Sie muss sich in den politischen Rahmen dieser Verfassung einordnen. Der Versuch wird in den Teilen I (Auftrag der Schule und Recht auf Bildung und Erziehung, Anwendungsbereich) und II (Schulgestaltung) des neuen Gesetzes unternommen. Darin liegen neue mögliche Stärken aber auch die Gefahr der Fehlinterpretationen. Die rechtliche Verankerung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung (Autonomie) ist die Leitidee dieses Gesetzes. Damit knüpft es auch an die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 an, der sich damals schon für eine „verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ aussprach (vgl. GEW 5/2001).

In einer selbstständigen und eigenverantwortlichen Schule sollen Eltern, Schüler und Lehrer das Schulleben gemeinsam gestalten. Eine herausragende Stellung kommt in diesem Zusammenhang der Schulkonferenz zu (Abschnitt II der Schulverfassung §§ 75-78). Sie ist das oberste Entscheidungsgremium der Schule in Angelegenheiten der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Ihr gehören Eltern, Schüler, Lehrer und ein externes Mitglied an. Durch dieses Zusammenwirken soll die notwendige Öffnung der Schule in ihr soziales Umfeld unterstützt werden.

Wichtig für den Kontext der vorliegenden Arbeit ist: *Die neue Stellung der Schulkonferenz gibt den Eltern gestärkte Rechte.* Sie erhalten durch ihre Mitgliedschaft in diesem Gremium eine Reihe von weiteren Entscheidungs-, Mitwirkungs- und Informationsrechten. So können die Eltern u.a. Vorschläge für die Erarbeitung eines Schulprogramms, zur Auswahl der Lerninhalte, zu Schwerpunkten im Unterricht und zum Anwenden bestimmter Unterrichtsformen unterbreiten. Darüber hinaus können sie in der Schule bei der Förderung und Betreuung der Kinder außerhalb des Unterrichts sowie

bei der Erziehung und im Unterricht durch Übernahme bestimmter Veranstaltungen (§ 19 Abs. 1, § 51 Abs. 3, § 68 Abs. 2) mitwirken.

Im Abschnitt V des neuen Gesetzes ist die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten in der Schule (§§ 88-91) festgelegt. Eine Möglichkeit zur direkten Mitwirkung im Unterricht, wie sie in der vorliegenden Arbeit ins Auge gefasst wird, wurde damit aber noch nicht eröffnet.

Schulen sollen nicht nur über ihr Programm selbst entscheiden, sondern auch über Investitionen und darüber, wie Lehr- und Lernmittel ausgegeben werden. Auch hier sind die Eltern als Mitglieder der Schulkonferenz mit einbezogen. Außerdem können nun die Schulen stärker bei Personalfragen selbstständig Entscheidungen treffen. So ermöglicht das Gesetz, dass sich die Schulkonferenz anhand von zwei Personalvorschlägen, die ihr die Senatsschulverwaltung unterbreitet, den Schulleiter selbst aussuchen.

Die Bereitschaft der Eltern zur Mitgestaltung dieses Reformprozesses an der Berliner Schule belegt u.a. die inhaltliche Ausrichtung der Arbeitsgruppe des Landeselternausschusses.¹⁴ Sie sehen ihre Schwerpunkte sowohl in allgemeinen Fragen zur Bildungspolitik, als auch in Fragen

- zur Umsetzung des Schulgesetzes und des Ganztagschulprogramms
- zu Verordnungen und Vorschriften im Bereich Schule
- zu Fragen der Eltern- und Gremienarbeit
- zum Bereich Konfliktbewältigung
- zur Vermittlung von Ansprechpartnern sowie
- zum Bereich Anregungen und Kritik.

Diese Arbeitsgruppe steht allen Eltern und an der Bildungspolitik Interessierten als Ansprechpartner zur Verfügung. Die Fragen und Anregungen werden in anonymisierter Form mit den zuständigen Mitarbeitern der Senatsbildungsverwaltung sowie externen Beratern erörtert und beantwortet. Das Ziel dieser Gruppe ist, die Berliner Eltern zu beraten und umfassend zu

¹⁴ www.eltern-info.de/lea/Start.html, (Zugriff: 21.09.2009).

informieren sowie die Anregungen und Hinweise der Eltern aufzugreifen und umzusetzen (vgl. Kapitel 9.2).

Voraussetzung für die weitgreifende Umsetzung der Reformen innerhalb des neuen Schulgesetzes ist das übereinstimmende Handeln der beiden Erziehungsinstitutionen, Elternschaft und Lehrerschaft. Einerseits muss es gelingen, mehr Eltern für schulische Belange zu interessieren, andererseits ist es Aufgabe der Pädagogen, ein Vertrauensverhältnis gegenüber den Eltern zu schaffen, auf deren Grundlage eine produktive Zusammenarbeit möglich ist.

Die richtungsweisende Zielsetzung und Aufgabe, vor die mit dem neuen Gesetz die Berliner Schule steht, ist im § 1 wie folgt formuliert:

„Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit der Natur und Umwelt zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden.“

Das ist ein hoch anspruchsvolles Programm. Die Praxis zeigt, zur Verwirklichung dieses programmatischen Paragraphen ist die Einbeziehung der Eltern unerlässlich.

Die Umsetzung dieser oben genannten Zielstellung kann also nicht an den Eltern vorbei realisiert werden. Je mehr die unterschiedlichen Lebenswelten (Familie und Schule) miteinander verflochten sind und partnerschaftlich zusammenarbeiten, umso anregender und förderlicher wird das für die Entwicklung des Kindes sein.

Welche Erwartungen die Berufswelt an die zukünftige Generation stellt, belegt u.a. eine aktuelle Studie des Vereins BildungsCent¹⁵, in der darauf hingewiesen wird, dass Lesen, Schreiben und Rechnen allein nicht ausreichen können.

„Schulabgänger, die eine Lehrstelle oder einen Arbeitsplatz haben wollen, müssen vor allem durch soziale Kompetenzen und ihre Persönlichkeit überzeugen [...]. Für uns war überraschend, wie hoch die sozialen Kompetenzen eingestuft werden [...]. Mit 43 Prozent der Nennungen rangieren Merkmale wie Team- und Kommunikationsfähigkeit, Höflichkeit, Überzeugungskraft sowie Kritik- und Konfliktfähigkeit bei den Erwartungen an die Schulabgänger ganz oben. Gefolgt von persönlicher Kompetenz wie Engagement, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Selbständigkeit und Flexibilität (21 Prozent), dem zielgerichteten und kritischen Umgang mit modernen Medien (15 Prozent), Medienkompetenz (10 Prozent) und fachlichen Fähigkeiten (11 Prozent) [...]. Um den Anforderungen gerecht zu werden, sei ein anderer Unterricht erforderlich, waren sich die Experten einig. Notwendig seien mehr Kooperation mit der Wirtschaft und den Eltern sowie Projekte, in denen Schüler soziale und persönliche Kompetenzen er-

¹⁵ Diese Studie wurde im Rahmen des dritten Berliner Bildungsgesprächs der FDP im Berliner Abgeordnetenhaus im Jahre 2004 vorgestellt (vgl. im Literaturverzeichnis unter N.N.).

leben und erlernen könnten. Schule müsse auch solche Leistungen viel mehr anerkennen, forderte Brandenburgs Bildungsminister Steffen Reiche“ (Die Welt, Zeitungsartikel, Berlin 9. August 2004).

Diese Ansprüche an die zukünftigen Schulabgänger können die Pädagogen nicht im Alleingang umsetzen. Sie müssen sich Partner suchen. Für die Arbeit an der Schule ist somit die Einbeziehung des sozialen Umfeldes als Lebens- und Erfahrungsraum der Schüler zwingend erforderlich, um „am Leben das Leben zu lernen“ (Hentig, 1976, S. 65). Die Schule ist auf die Mitarbeit der Eltern angewiesen, um die Kinder auf die Anforderungen in unserer Leistungsgesellschaft vorzubereiten.

Als ein innovatives Beispiel für die Vorbereitung der Heranwachsenden auf das Leben steht die Bielefelder Laborschule.¹⁶ Sie wurde 1974 aufgrund der Initiative von Hartmut von Hentig als Versuchsschule des Landes an der Universität Bielefeld gegründet. Sie soll, in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, neue Formen des Lehrens, des Lernens und des Schullebens entwickeln (Kapitel 5.3.2.2).

Diese Schule will jedes Kind mit seinen Besonderheiten ernst nehmen, ihm die Zeit lassen und die Hilfen geben, die es braucht, um ihm einen Lernweg zu ermöglichen, auf dem es die eigenen Fähigkeiten und Neigungen so gut wie möglich verwirklichen kann.

Schule als *Lebens- und Erfahrungsraum*, das heißt, sie soll nicht nur ein Ort sein, an dem Unterricht stattfindet, sondern auch eine anregende Umwelt, die es den Schülern erlaubt, wichtige eigene Erfahrungen zu machen.

Die Laborschule verdient auch deswegen ausdrückliche Erwähnung, weil sie Erfahrungen und Möglichkeiten der Einbeziehung der Eltern in die schulische Arbeit aufzeigt. Kapitel 7.3.1.1 enthält dazu weitere Ausführungen bezogen auf das Fach Humanistische Lebenskunde.

¹⁶ Die hier gelieferten Informationen über die Bielefelder Laborschule stammen aus den Internetseiten unter www.uni-bielefeld.de (Zugriff: 20.09.2009), die ständig aktualisiert werden.

Die Schule als gesellschaftliche Institution muss, um den oben vorgegebenen Ansprüchen gerecht zu werden, den Charakter einer am Leben orientierten Schule, einer Lebensschule, haben. Die Eltern sollten ein unverzichtbarer Partner und Teil dieser Schule sein.

4.5.3 Kritische Überlegungen zum Berliner Schulgesetz

Das Berliner Schulgesetz von 2004 gibt auf den ersten Blick Freiräume für erforderliche Veränderungen. Es steht unter vier Leitideen:

- das Recht auf Bildung, das jedem zusteht
- die pädagogische Autonomie der Schule
- die Öffnung der Schule sowie
- die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Berliner Schule.

Chancengleichheit, mehr Praxisbezogenheit der Schulen, Wahrung und Verbesserung der Bildungsstandards und somit vielleicht auch Neueinstellungen der dringend benötigten Lehrer (was eine logische Schlussfolgerung wäre) sollen sich in der zukünftigen Berliner Schule positiv auswirken. Aber leider lassen sich schon jetzt immer mehr Ungereimtheiten erkennen, die sich in folgenden Bereichen feststellen lassen:

- die Finanzmiesere (kein Geld für notwendige Lehrerstellen, um Stundenausfälle und vollgestopfte Klassen zu vermeiden)
- die Schulkonferenz als höchstes Gremium der Schule und
- die Autonomie der Schule.

Schauen wir uns die letzten beiden Punkte etwas genauer an. Das höchste Gremium der Schule, die Schulkonferenz, soll mehr Entscheidungsgewalt im schulinternen Bereich erhalten. Sie besteht in folgender Zusammensetzung: je vier Schüler, vier Eltern, vier Lehrer, der Schulleiter und eine - der Schule nicht angehörende Person - Externe, die zum Beispiel ein Pfarrer oder ein Vertreter aus der Wirtschaft sein können. Ihre Aufgaben

sind die Wahl eines neuen Schulleiters, die Diskussion über ein mögliches Schulprofil und das Funktionieren als Instanz für organisatorische bzw. ökonomische Planung.

Kritische Überlegungen in der Auseinandersetzung mit dem neuen Gesetz gibt es vereinzelt dahingehend, ob die Verlagerung derartiger Kompetenzen auf die Schulkonferenz bei gleichzeitiger Beteiligung von Externen der richtige Weg ist, um pädagogische Arbeit in Unterricht und Erziehung zu professionalisieren bzw. Professionalität zu erhalten. Inwiefern der Einfluss von Vertretern aus der Wirtschaft (z.B. ein wichtiger Sponsor der Schule) günstig gewählt ist, steht auch in Frage. Und ob Schüler und Eltern auf das pädagogische Profil der Schule Einfluss nehmen sollten, ist ebenfalls umstritten, da sie sich ihre Schule nach bestimmten Kriterien ausgesucht haben und sie nach Ablauf der Schullaufbahn wieder verlassen, während die Lehrer sich teilweise ihr ganzes Leben damit identifizieren müssen.

Auch der Schulleiter soll in Zukunft mehr Autonomie gewinnen. Er kann die Schüler selbst aussuchen (sofern das Schulamt nicht willkürlich eigene Entscheidungen trifft, M.G.) und wird zum direkten Dienstvorgesetzten der Lehrer.

Leider scheitern die nicht neuen (denn ähnliche Reformdiskussionen gab es schon seit den 1970er Jahren), aber guten Ideen schon im Ansatz, wenn das Geld fehlt. Darum muss die einzelne Schule sich nun anpassen und dem Leistungsdruck und Konkurrenzkampf versuchen standzuhalten.

In der Vergangenheit waren Eltern schon oft enge Bündnispartner der Schulen, wenn es um einen angemessenen Finanzhaushalt des Bildungsbereiches und um eine entsprechende Personalversorgung ging. Eltern haben durch ihr eigenes Engagement die Ausstattung von Schulen mit verbessert und Schulträger zum Handeln veranlasst.

Diese und ähnliche Initiativen sind an allen Schulen zu finden. Der Schulleiter sollte in seiner neuen Stellung an der Berliner Schule diese guten Er-

fahrungen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern aufgreifen und als Gewinn für alle Beteiligten verstehen.

5 Eltern und Lehrer – Probleme einer wünschenswerten Kooperation

5.1 Eltern als Erziehungsinstitution

Die Eltern sind in der Regel die erste Instanz für die Erziehung der Kinder. Bildung fängt in der Familie an, wie der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zur PISA-Studie feststellt:

„Die PISA-Studie belegt, [...] in Übereinstimmung mit den Befunden früherer wissenschaftlicher Untersuchungen, dass die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation in den Familien geschaffen werden. Die Familie muss daher als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder und Jugendlichen anerkannt werden. Sie ist der ursprüngliche und begleitende Ort der Bildung von Humanvermögen. Sie wirkt sich auch auf die Wahl der Schulform und auf den Schulerfolg aus.

Die Familie ist der Ausgangspunkt für außerfamiliale Bildungsprozesse der Kinder. Daher ist eine enge wechselseitige Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule, sowie zwischen Kindertagesstätten und weiteren Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dringend erforderlich“ (Familienhandbuch).

Auch in den späteren Entwicklungsabschnitten, beeinflusst durch Freunde, Kindereinrichtungen, Schule, Vereine und verschiedene Freizeitgruppen, behält die Familie¹⁷ ihre prägende spezifische Bedeutung. Die besonderen

¹⁷ Siehe zum Begriff „Eltern“ Kapitel 3.1. Entsprechendes gilt für den Begriff der Familie.

Einflüsse der Eltern auf die Entwicklung des Kindes sind vielfach wissenschaftlich belegt.

Ein Vertreter ist Wygotsky¹⁸, der in verschiedenen Arbeiten den sozialen Kontext von Lernprozessen hervorhebt und die Eltern als wichtigste Bezugspersonen sieht. Ein moderner Vertreter der Familienerziehung ist Liegle, der die Besonderheiten der Familie als Erziehungsinstitution wie folgt formuliert:

„Alltagserfahrung und Forschungsbefunde sprechen dafür, dass der Familie eine fast schicksalhafte Bedeutung für die Erziehung und Bildung der Kinder zukommt - und dies gilt, wie gesagt, sowohl im Positiven als auch im Negativen. [...]

Einen ersten Faktor stellen genetische Einflüsse dar, also die Vererbung von Anlagen der Elterngeneration auf die Kindergeneration.

Der zweite Faktor betrifft das zeitliche Primat (vorgeburtlich bzw. nachgeburtlich) und die Dauerhaftigkeit der nicht-genetischen Lernprozesse im Lebenslauf, welche der Familie einen hervorgehobenen Stellenwert einräumen. Hierbei geht es zunächst um die Tatsache, dass den Phasen der vorgeburtlichen sowie der frühen nachgeburtlichen Entwicklung eine besonders starke Bedeutung zukommt, wie dies in letzter Zeit insbesondere auch von der Hirnforschung betont worden ist. Unter diesem Aspekt liegt die besondere Bedeutung der Familie darin, dass sie die zeitlich erste Instanz der Erziehung und Bildung im Lebenslauf der Kinder darstellt. Außerdem bildet die Familie aber auch - mehr als jede andere Instanz - die überdauernde Umwelt des Kindes. Dabei ist zwar zu berücksichtigen, dass sich für viele Kinder insbesondere auf-

¹⁸ Lew S. Wygotsky (1896-1934), russischer Psychologe, gehörte der frühen sozialistischen Ära an. Seiner Theorie nach sind die Heranwachsenden soziale Wesen, geprägt durch ihr soziales Umfeld, was sie auch selbst mitgestalten. Der Gedanke ist für die vorliegende Arbeit insofern von Bedeutung, dass Wygotsky in seinen Untersuchungen das Kind in seinem sozialen Kontext sieht (entgegen anderen Ansätzen der Entwicklungspsychologie, die das Kind u.a. losgelöst vom sozialen Kontext betrachten). Vater und Mutter als erste und wichtigste Bezugsperson spielen demnach für die kognitive Entwicklung des Kindes eine wichtige Rolle.

grund der Auflösung der Ehe ihrer Eltern die Zusammensetzung ihrer Familie während ihrer Kindheit verändert; die überwältigende Mehrheit der Kinder (etwa 80 Prozent) wächst jedoch mit ihren beiden, miteinander verheirateten Eltern auf. Den dritten und wichtigsten Faktor für die hervorgehobene Bedeutung der Familienerziehung stellen die besonderen Merkmale der Familie als intimes Beziehungssystem dar. Die Systemtheorie (Luhmann) beschreibt die Familie als das einzige soziale System, in dem die ganze Person Bezugspunkt für Kommunikation ist. In allen anderen sozialen Systemen, die wir kennen - und das gilt auch für alle anderen pädagogischen Systeme wie etwa Schule und Kindergarten - ist es nicht in dieser konsequenten Weise die ganze Person, die Bezugspunkt der Kommunikation ist, sondern es sind Teilaspekte der Person. Für die Schule gilt dies vielleicht in besonderer Weise, weil die Orientierung am Leistungsprinzip objektivierbare, personunabhängige Kriterien ins Zentrum rückt“ (Liegle).

Dieses Zitat ist eine Mahnung an die Lehrer, ihre eigenen Möglichkeiten nicht zu überschätzen. Liegle betont die herausragende Bedeutung der Eltern für die Entwicklung ihrer Kinder. Im Unterschied zum Lehrer-Schüler-Verhältnis hat das Eltern-Kind-Verhältnis eine natürliche Intimität, die in der Schule nicht erreicht werden kann und in der vorliegenden Arbeit auch nicht empfohlen wird.

Gerade der Religions- und Weltanschauungsunterricht neigt oft dazu, Kindern aus defizitären Elternhäusern einen Ersatz anzubieten. Das ist prinzipiell zu begrüßen, aber man muss sich, wie schon angedeutet, vor Überschätzung der eigenen Möglichkeiten hüten. Auf die besondere Struktur des Eltern-Lehrer-Verhältnisses und Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Humanistischen Lebenskundeunterricht geht Kapitel 7 ein.

Nach Aurin¹⁹ sind ebenfalls die Eltern das erste und prägende System im gesamten sozio-kulturellen Kontext:

„Eltern sind für ihre Kinder die *wichtigsten Bezugspersonen*, durch die sich die Einstellungen von Kindern bilden und ihr Handeln Ausrichtung erfährt“ (Aurin, 1990, S. 8).

Die Tatsache, dass die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen sind, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit der Einschulung neue pädagogische Lernbeziehungen entstehen, die ihnen Konkurrenz machen und damit einerseits Vorbehalte auslösen und andererseits aber auch phasenspezifische Entwicklungsschritte eröffnen.

Umso zwingender muss die folgende Feststellung Beachtung finden: Wenn zu der bisherigen Erziehungsinstanz „Eltern“ durch den Schuleintritt ihres Kindes eine zweite Erziehungsinstanz, die Schule bzw. die Lehrer, kommt, fühlen viele Eltern ihre eigenen Erziehungsvorstellungen durch die Erziehungspraktiken der Schule in Frage gestellt.

5.2 Lehrer als Erziehungsinstitution

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland unterstellt das gesamte Schulwesen nach Artikel 7, Absatz 1 der Aufsicht des Staates. Die an öffentlichen Schulen tätigen Lehrer tragen seit der Weimarer Republik die Verantwortung des Staates für die Bildungs- und Erziehungsarbeit. Die Schule hat demnach ein eigenes Erziehungsrecht.

Unter Aufsicht des Staates entscheiden die einzelnen Länder durch Rechtssetzung und Verwaltung über bildungspolitische Fragen und deren Umsetzung.

¹⁹ Aurin, Kurt (geb. 1923), Dr. phil., Dipl.-Psych., emeritierter Inhaber eines Lehrstuhls für Erziehungswissenschaften an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Er beschäftigt sich u.a. mit *Elternberatung* im Rahmen von Untersuchungen zu Schulversuchen und zur regionalen Schulentwicklung.

Im Berliner Schulgesetz vom 26. Januar 2004 sind unter § 67 Aufgaben und Stellung der Lehrkräfte wie folgt formuliert:

„(1) Lehrerin oder Lehrer (Lehrkraft) ist, wer an der Schule selbständig Unterricht erteilt [...].

(2) Die Lehrkräfte fördern die persönliche Entwicklung, das eigenständige Lernen und das eigenverantwortliche Handeln der Schülerinnen und Schüler. Sie unterrichten, erziehen, beurteilen und bewerten, beraten und betreuen in eigener pädagogischen Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele und der sonstigen Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie der Beschlüsse der schulischen Gremien [...].

(3) Die Lehrkräfte müssen unbeschadet ihres Rechts, im Unterricht die eigene Meinung zu äußern, dafür sorgen, dass auch andere Auffassungen, die für den Unterrichtsgegenstand im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule erheblich sind, zur Geltung kommen. Jede einseitige Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler ist unzulässig.

(4) Die Lehrkräfte wirken an der eigenverantwortlichen Organisation und Selbstgestaltung der Schule, an der Erstellung des Schulprogramms und der Qualitätssicherung sowie an der Gestaltung des Schullebens aktiv mit. Sie kooperieren und stimmen sich in den Erziehungszielen und in der Unterrichtsgestaltung miteinander ab.

(5) Die Lehrkräfte nehmen ihre Verantwortung für die Organisation und Gestaltung des Schullebens durch ihre stimmberechtigte Mitarbeit in den Lehrerkonferenzen und anderen schulischen Gremien wahr [...]“.

Das Erziehungsrecht der Schule ist somit wie das elterliche Erziehungsrecht im Grundgesetz festgelegt. Aufgaben des Lehrers sind, wie oben angeführt, die Erziehungsarbeit der Eltern zu unterstützen und zu ergänzen.

Gleichzeitig besteht für beide Seiten eine Erziehungspflicht im Interesse des Staates.

Eine Sonderstellung nehmen der Religions- und Weltanschauungsunterricht ein. Die Dienst- und Fachaufsicht liegt in der Verantwortung der Träger.

5.3 Eltern und Lehrer als gemeinsame Partner

Schon vor über dreißig Jahren forderten Schulreformer, es

„[...] soll vor allem die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule auf breiter Basis ausgebaut werden. Diese Kontakte haben eine doppelte Funktion: Einerseits gilt es die häufig bestehenden Informationsmängel der Eltern über die Gegebenheiten, Probleme und Veränderungen einer Schule auszugleichen. Andererseits gilt es, die häufig bestehenden Informationsmängel und Verständnisschwierigkeiten der Lehrer im Hinblick auf das außerschulische Verhalten des Schülers und seinen häuslichen Hintergrund zu überwinden. Es geht also nicht nur um eine Elternberatung durch Lehrer, sondern gleichermaßen um eine Lehrerberatung durch Eltern“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 29).

Dieser relativ alten Forderung konnte bisher nur ansatzweise nachgekommen werden. Die Umsetzung in der Praxis ist schwierig, wie Keck (1981, S. 15) diagnostiziert:

„Soweit das Verhältnis Elternhaus – Schule zu einem Reformthema seit 1945 werden konnte, hat es immer nur eine politische, vor allem im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen um die Konfessionsschule, oder eine soziologische Aufmerksamkeit, vor allem im Zusammenhang mit der Demokratisierungsbewegung zwischen 1966 bis 1976, erfahren; eine *pädagogische Betrachtung* (kursiv: Keck) des Problems steht zu Lasten einer Neubesinnung der Schule bis heute aus. Das heißt, das Verhältnis Elternhaus - Schule ist heute das zentrale Thema einer inneren Schulreform [...]“.

Die von Keck hervorgehobenen Worte - „pädagogische Betrachtung“ - zielen auf das Zentrum der hier entwickelten Überlegungen. Es ist erneut zu hinterfragen, wie sich in den letzten Jahren die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus nicht nur quantitativ, in Form von mehr Kontakten oder Versammlungen, sondern vor allem qualitativ hinsichtlich eines partnerschaftlichen Miteinanders entwickelt hat und weiterhin entwickeln könnte. Dazu gehört auch eine didaktische Konzeptualisierung, für die hier erste Schritte vorgeschlagen werden (u.a. im Kapitel 7.3.1).

Verschiedene Schulkritiker (neben Keck auch Hentig) stellen fest, dass die heutige Schule krank macht²⁰ und nicht nur die Heranwachsenden, sondern auch die gesamte Familie betroffen ist. Wenn über Lehrer berichtet wird, die nicht mehr mit Freude in die Schule gehen und das Zusammentreffen mit Eltern (Elternversammlungen, individuelle Elterngespräche u.ä.) von Interessenkonflikten bestimmt wird, dann muss dieses Thema neu überdacht werden. Lehrer (Schule) und Eltern (Familie) sind zwei pädagogisch wichtigen Säulen in unserer Gesellschaft, die die Heranwachsenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig prägen. Aus dieser Stellung heraus ist ein „pädagogisches Bündnis“ unerlässlich.

Dass Eltern- und Lehrerschaft, diese beiden Erziehungsinstitutionen, zum Wohl der Kinder zusammen arbeiten sollten, daran zweifelt grundsätzlich niemand. Trotzdem kommt es, wie eingangs schon erläutert, zu erheblichen Schwierigkeiten, wenn diese Forderung in die Praxis umgesetzt werden soll. Zu diesen Schwierigkeiten gehören unter anderem unterschiedliche Auffassungen zu den jeweiligen Rechtsansprüchen.

²⁰ Exemplarisch sei verwiesen auf einen Artikel von Birgitta vom Lehn in „Welt Online“ zu einer Dresdner Studie, wonach sich 53 % der jüngeren und 63 % der älteren Lehrer ausgebrannt fühlen (www.welt.de/wissenschaft/article779008/Die_Dresdner_Studie.html, Zugriff: 26.7.2009).

Ein Blick in die Literatur bei Fehnmann²¹ zeigt, dass bereits verschiedene Gerichtsurteile notwendig waren, um Rechtsansprüche einerseits der Schule und andererseits der Eltern in Einklang zu bringen.

„Nach dem Gesetz ist die Schule nicht ausschließliche Staatsangelegenheit. Vielmehr steht die Aufgabe, das Kind bei der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der Gemeinschaft zu unterstützen und zu fördern, auch in der Schule nicht allein dem Staat zu. Das in Artikel 6 Absatz 2 Satz 1 GG gewährleistete elterliche Erziehungsrecht wird zwar, wie ausgeführt, vom staatlichen Schulerziehungsrecht begrenzt, wirkt jedoch seinerseits in die Schule hinein und begrenzt dort das schulische Erziehungsrecht, dem auch durch die Grundrechte des Kindes Grenzen gesetzt sind. Wie elterliches und schulisches Erziehungsrecht auch unter Berücksichtigung der Grundrechte des Kindes aufeinander abzustimmen sind, hat das Bundesverfassungsgericht in einer Anzahl von Entscheidungen herausgearbeitet [...]“ (Fehnmann, S. 29).

Dass Schule nicht ausschließlich Staatsangelegenheit ist, gehört historisch-strukturell zum Hintergrund der humanistisch-lebenskundlichen Legitimationsansprüche.

Fehnmann stellt im weiteren Text Beispiele von Rechtsprechungen vor, die sowohl die Schule als auch die Eltern betreffen (vgl. a.a.O., S. 29 ff.). Auch Grabbe²² greift diesen Gedanken auf und stellt in diesem Zusammenhang fest:

²¹ Fehnmann, Ursula (geb. 1928), ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt.

²² Grabbe, Beate (geb. 1949), Schulleiterin einer Grundschule mit Vorschule. Ihre Forschungsarbeit zu „Chancen und Probleme der Kooperation zwischen Lehrern und Eltern bei der Elternmitarbeit im Unterricht der Grundschule“ wird im folgenden Abschnitt im Mittelpunkt stehen.

„Für die Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland ist typisch, dass sie in erster Linie juristischen und rechtsphilosophischen Fragestellungen verpflichtet war. In Aufarbeitung der durch das Grundgesetz vorgegebenen Normen und im Zuge der Elternrechtsdebatte und deren konfessioneller Konnotation entstand eine umfangreiche Rechtsliteratur, die in den fünfziger und sechziger Jahren vorherrschend war. Die allgemein als widersprüchlich geltende Regelung in den Artikeln 6, 2 und 7, 1 des Grundgesetzes²³ ist auch heute noch Schwerpunkt eines großen Teils der sich mit dem Schule-Elternhaus-Verhältnis befassenden Veröffentlichungen“ (Grabbe, S. 15).

Das Erziehungsrecht der Schule und das der Eltern sind im GG festgelegt (vgl. Kapitel 5.2). Beide haben eine Erziehungspflicht gegenüber dem Staat. Die Schule sollte die Erziehungsarbeit der Eltern, als die wichtigsten Bezugspersonen der Kinder, unterstützen und die gemeinsame Arbeit als Bereicherung verstehen.

In diesem Zusammenhang sei auf Hentig verwiesen, der den Willen der Eltern als „anthropologische Gegebenheit“ kennzeichnet. Um dem Kind nicht zu „schaden“, muss die Schule „die Eltern für ihre pädagogische Vernunft zu gewinnen suchen“ (2003, S. 192).

5.3.1 Erfahrungen zur Kooperation zwischen Lehrern und Eltern im Unterricht – Zu einer Untersuchung von Beate Grabbe

Bei Literaturrecherchen ist festzustellen, dass Darlegungen zur Einbeziehung von Eltern in den Unterricht nur sehr eingeschränkt vorliegen. Explizit soll daher an dieser Stelle die wissenschaftliche Arbeit von Beate Grabbe

²³ „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (GG, Art.6, 2).
 „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (GG, Art.7, 1).

dargestellt werden, da diese inhaltlich der vorliegenden Arbeit verbunden ist.

Grabbe geht von der Feststellung aus, dass Diskussionen um die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern fester Bestandteil von Reformkonzepten sind und spricht in diesem Zusammenhang von der Idee der „Schulgemeinde“, in der Eltern, Lehrer und Schüler gemeinsam wirken. Sie zeigt in ihren Untersuchungen (Ende der 1970er bis Anfang der 1980er Jahre), dass bereits verschiedene Modelle der Kooperation entstanden sind (vgl. Grabbe).

Indem sie ihre Erfahrungen als Lehrerin einer Hamburger Grundschule in der Durchführung von Elternmitarbeit darstellt, gibt die Autorin selbst ein authentisches Beispiel für die praktischen Möglichkeiten dieser im Grunde lange eingeforderten Strukturveränderung des Schulalltags.

Grabbe versteht ihre Arbeit als einen Beitrag zum Dialog zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis. In den Jahren 1974, 1976 und 1978 wurden in Hamburg „Richtlinien für die Mitarbeit von Eltern im Unterricht der Grundschule“²⁴ erlassen. Dieses dort skizzierte „Hamburger Modell“ bietet der Berliner Schule und der Humanistischen Lebenskunde eine Anregung für weitere Entwicklungen.

In ihrer Publikation analysiert Grabbe selbstverständlich auch Probleme der Elternmitarbeit im Unterricht und gibt Anregungen, wie die auftretenden Probleme gelöst werden können.

Als besondere Probleme des Lehrers nennt Grabbe

- die Angst des Lehrers vor Kontrolle und Kritik durch die Eltern sowie

²⁴ In Nordrhein-Westfalen gibt es seit 1979 „Rahmenbedingungen für die Elternmitarbeit bzw. Beteiligung von Erziehungsberechtigten am Unterricht in der Grundschule“. In Hessen wurden 1980 vorläufige Richtlinien für die Durchführung eines Schulversuchs „Aktive Eltern“ beschlossen (vgl. Grabbe, S. 7).

- die erhöhten Anforderungen und psychischen Belastungen durch die Einbeziehung der Eltern (vgl. S. 112 ff.).

Um die Kooperation von Eltern und Lehrern erfolgreich gestalten zu können, ist nach Grabbe die Kompetenz des Lehrers eine entscheidende Wichtigkeit.

„Wenn sich die Kompetenz des Lehrers nicht in seinem Unterricht manifestiert und im Verhalten der Schüler niederschlägt, wird jedes Zusammenwirken zwischen den Erziehungspartnern - so aufwendig, differenziert und sorgfältig durchdacht es auch sein mag - zu zusätzlichen Anstrengungen und Belastungen führen. Mit anderen Worten: Es ist nicht in erster Linie die ´gute Kooperation`, die den Pädagogen vor Belastungen schützt, sondern es ist der ´gute Unterricht`. Je besser Unterricht gelingt, desto größer ist die Chance, Belastungen durch Elterneinbeziehung zu vermeiden“ (S. 162).

Mit dem Begriff „Kompetenz“ ist ein Problemzusammenhang angedeutet, der über den von Grabbe skizzierten Zusammenhang weit hinaus geht. Wenn von Kompetenzen die Rede ist, geht es meistens um Schülerkompetenzen. Die vorliegende Untersuchung geht mit der Thematisierung der Elternberatungskompetenz in eine andere Richtung. Wir kommen daher im Kapitel 10 darauf zurück.

Lehrerkompetenzen sind auch in der Diskussion der Humanistischen Lebenskunde²⁵ ein weitreichendes Thema, das viel zu wenig beachtet²⁶ und im Kapitel 11 ausführlicher erörtert wird.

Weitere Voraussetzungen für gelingende Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit sieht Grabbe für die Lehrer in folgenden Punkten:

²⁵ Einen regen Meinungsaustausch gab es vor allem in der Phase der Überarbeitung des Rahmenlehrplanes zum Fach Humanistische Lebenskunde.

²⁶ Schulz-Hageleit legt in einer Festschrift für Hanns-Fred Rathenow seine Überlegungen zum Kompetenzbegriff bei Lehrern und Schülern dar (vgl. Schulz-Hageleit, in: Geißler, Christian/Overwien, Bernd, 2009).

- Eltern müssen für den Unterricht gewonnen, den Sinn des Unterrichts verstehen und in die Verantwortung mit einbezogen werden.
- Eltern müssen als Partner angenommen werden. Dies darf im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit nicht in Frage gestellt werden.
- Eltern dürfen nicht überfordert werden. Ihre Arbeit darf aber auch nicht als Unterordnung oder Hilfsdienst verstanden werden. Die erzieherische Professionalität des Lehrers darf nicht die erzieherischen Fähigkeiten der Eltern in Frage stellen.
- Eltern müssen als Beteiligte am Unterrichtsprozess von den Kindern akzeptiert werden. Die Vorbereitung der Kinder auf diese Akzeptanz liegt in der Verantwortung der Lehrer.
- Die Eltern sollen sich mit dem, was sie tun, sicher fühlen.

Für viele Lehrer ist die Mitarbeit der Eltern aber keineswegs willkommen. Nach vorliegenden empirischen Untersuchungen, so Grabbe, wird den Eltern oft ein Desinteresse unterstellt. Sie kommt zu dem Ergebnis,

„[...] dass Aussagen über das Interesse von Eltern gemacht werden, ohne die Bemühungen der dieses Interesse beeinflussenden und prägenden Instanz, der Schule, im Einzelnen zu berücksichtigen. Darüber hinaus wäre zu fragen gewesen, welche Chancen Eltern hatten, Interesse zu äußern, ob und inwieweit es gefragt war und ob und in welcher Weise man es zu wecken und zu fördern versuchte. Elterliches Interesse, das über die bloße verbale Bekundung eben dieses Interesses hinausgeht, kann nur im Verhältnis zu dem beurteilt werden, was die Schule an Einflussnahme zuzugestehen bereit ist“ (S. 181).

Diese Feststellung von Grabbe verweist auf die Notwendigkeit neuer Schulkonzepte, die folgenden Kriterien genügen müssten:

- Wie werden Eltern in die Vorbereitung und Durchführung von schulischen Projekten einbezogen?

- Welchen Einfluss haben Elternwünsche?
- Wie ist die Arbeit der einzelnen Gremien an der Schule gestaltet?
- Werden die Eltern in ihrer gewählten Funktion akzeptiert und in schulischen Belangen und Entscheidungen angehört?
- Gibt es Aktivitäten, die durch Eltern initiiert wurden?

Weitere Überlegungen sowie Erfahrungen aus Grabbes wissenschaftlicher Arbeit zur Verbesserung der Kooperation zwischen Eltern und Lehrern lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Schule muss überzeugendes Interesse zur Einbeziehung der Eltern haben.
- Den Eltern muss Gelegenheiten zur Zusammenarbeit gegeben werden.
- Die Kooperationsbereitschaft muss für *alle* Eltern gelten (keine Privilegierung oder Diskriminierung bestimmter Eltern, die un bequem wirken).
- Den Eltern ist Vertrauen und Sicherheit zu vermitteln.
- Den Eltern ist der Wille zur Zusammenarbeit nachhaltig zu verdeutlichen.
- Die Eltern, die noch keine Unterrichtserfahrung haben, sollen mit Hilfe unterrichtserfahrener Eltern einbezogen werden.
- Die Begegnung mit der Unterrichtssituation ist vorzubereiten.

Zum Problem einer langfristigen Erfolgssicherung der Eltern-Lehrer-Kooperation verweist Grabbe darauf, dass die Mitarbeit im Unterricht noch keine Garantie dafür sei. „Aussagen darüber, wie sich ein Lehrer verhalten könnte, wenn Eltern untereinander ihre bei der Kooperation gewonnenen Erfahrungen kontrovers diskutieren, liegen noch nicht vor“ (S. 217).

Dass das genannte Problem stärker in das Blickfeld der Forschung gerückt werden sollte, belegen die Untersuchungen in den Kapiteln 8 bis 10 der

vorliegenden Arbeit. Grabbe stellte bereits 1983 fest, dass das Thema Eltern-Lehrer-Kooperation stärker in die wissenschaftliche Diskussion aufgegriffen werden muss.

Grabbe diskutiert in ihrer Arbeit weiterführend vier Beispiele aus ihrer eigenen Praxis im Rahmen des „Hamburger Modells“ und zeigt Konflikte und Konfliktlösungen auf. Sie begründet die Entscheidung, Konfliktsituationen im Unterricht zu analysieren damit, dass diese eher typisch für Elternmitarbeit im Unterricht seien. Grabbe schreibt:

„Wenn Eltern im Unterricht an Kommunikations- und Interaktionsprozessen teilnehmen und folglich das Recht haben, ihre Ansichten, Erwartungen und Interessen zu äußern, ist damit zu rechnen, dass divergierende Handlungsziele aufeinander treffen und Konflikte erzeugen. Die sich daran anschließende metakommunikative Aufarbeitung ist ein konstruktives Element der Elternarbeit“ (S. 221).

Für die konflikterzeugenden divergierenden Handlungsziele nennt Grabbe folgende Beispiele:

1. „Eltern erkennen schulische Arbeiten nicht als Unterricht an, weil es ihren eigenen Erfahrungen von Unterricht entgegensteht“ (S. 224).
2. „Eltern stören den kreativen Gestaltungsprozess der Schüler, weil sie zu stark auf eine ästhetische Norm fixiert sind“ (S. 233).
3. „Eltern imitieren unreflektiert ein Verhaltensmuster der Lehrerin, ohne damit erhoffte Wirkung bei den Schülern erzielen zu können“ (S. 243).
4. „Eltern hindern Schüler daran, die Erfahrung zu machen, dass Konsequenzen eigenen Handelns getragen werden müssen (Problem der Verwöhnung)“ (S. 251).

Grabbe kommt trotz offenkundiger Reibungen in der metakommunikativen Aufarbeitung zu folgenden Ergebnissen:

- Eltern bereichern den Unterricht.
- Ihre Fähigkeiten und ihre Erfahrungen aus dem Arbeitsbereich können im Unterricht nützlich sein.
- Je größer der eigenverantwortliche Handlungsspielraum der Eltern im Unterricht ist, desto schwieriger ist es, durch ihre Verschiedenartigkeit, eine langfristige Einigung zu finden.
- Unterschiedliche Erziehungsvorstellungen (einerseits die der Lehrer, andererseits die der Eltern) treffen aufeinander.
- Schüler sollten in den Prozess der Eltern-Lehrer-Kooperation aktiv mit einbezogen werden.
- Eltern beeinflussen den Ablauf des Unterrichts, der aber vorher nicht in jedem Fall planbar ist.
- Auftretende Konflikte müssen erkannt und gemeinsam gelöst werden.

Einen m.E. entscheidenden Hinweis für erfolgreiche Partnerschaft von Eltern und Lehrern sowie deren Zusammenwirken im Unterricht formuliert Grabbe wie folgt:

„Die Einschätzung der psychischen Disposition der Eltern, ihrer Belastbarkeit und Toleranzbreite sowohl für den ‚Einsatz‘ im Unterricht als auch für das Gespräch, *verlangt eine Form pädagogischer Kompetenz, die eher im Bereich der Erwachsenenpädagogik angesiedelt ist und während der Lehrerausbildung im allgemeinen nicht erworben wurde*“ (S. 240 f., kursiv: M.G.).

Die Untersuchungsergebnisse von Grabbe zeigen, dass vom Lehrer besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine partnerschaftliche Arbeit mit den Eltern notwendig sind. Eigene Distanz zum Geschehen im Klassenraum, potentielle Konflikte erkennen, Präventivmaßnahmen ergreifen, Lösungswege bei Kommunikationskonflikten finden und die psychische Disposition

der Eltern einschätzen - das sind Anforderungen an den heutigen Lehrer, die eine Neuorientierung für die Lehrerbildung erforderlich machen.

Zur Zeit (2006/07) der hier dargelegten Untersuchung sind diese Themen in den Aus- und Fortbildungsprogrammen für Lehrer - wenn überhaupt - nur ansatzweise zu finden (vgl. Kapitel 8 - 10).

Beispiele für gute Erfahrungen, die es bei der Zusammenarbeit mit den Eltern gibt (sowohl bei Grabbe, als auch bei der Humanistischen Lebenskunde - dazu mehr im Kapitel 7), dürfen nicht außer Acht lassen, dass die Arbeit - besser gesagt die Vorarbeit - mit den Eltern von Anfang an eine Herausforderung für jeden Lehrer ist. Das gilt sowohl für junge unerfahrene Berufseinsteiger, als auch für langjährig arbeitende Pädagogen, die unter Umständen schon schwierige Seiten der Elternarbeit kennengelernt haben.

Aus diesem Kontext heraus sollten Module in der Lehreraus- und Fortbildung neu hinterfragt und überarbeitet werden (eine weiterführende Betrachtung folgt in den Kapiteln 8 bis 10). Die Ausbildung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Unterricht befähigt nicht von sich aus zur Arbeit mit den Eltern. Wie Grabbe formuliert, gehört dies in den Bereich der Erwachsenenpädagogik mit all seinen Richtungen.

Ein wichtiges Ziel dieser Überlegungen sollte folglich die Befähigung der Lehrer sein, Elternarbeit leisten zu können. Das heißt, sie müssen die Möglichkeit erhalten, eine entsprechende Kompetenz in der Aus- und Fortbildung zu erwerben.

Nachdem die für den hier entwickelten Problemzusammenhang so wichtige Untersuchung von Grabbe ausführlich referiert wurde, liegt es nahe, einen bedeutenden Autor zu Wort kommen zu lassen, der sich grundsätzlich und vor dem Hintergrund eines breiten Erfahrungswissens zu dem Thema geäußert hat: Hartmut von Hentig.

5.3.2 Der Beitrag Hartmut von Hentigs zur Klärung einer produktiven Eltern-Lehrer-Kommunikation

5.3.2.1 Hartmut von Hentig – Die Person und das Lebenswerk²⁷

Hartmut von Hentig wurde als Sohn des Diplomaten Dr. Werner Otto von Hentig am 23. September 1925 in Posen geboren. Er war im 2. Weltkrieg Soldat und studierte nach dem Krieg an den Universitäten Göttingen, Chicago und Tübingen alte Sprachen. In den Jahren von 1953 bis 1963 arbeitete er als Lehrer für Alte Sprachen an verschiedenen süddeutschen Gymnasien. 1963 wurde Hartmut von Hentig Ordentlicher Professor und Direktor des Pädagogischen Seminars in Göttingen. 1968 wechselte er an die neu gegründete Universität Bielefeld, wo er bis zu seiner Emeritierung 1987 lehrte.

Nachdem Hartmut von Hentig 1974 zwei große pädagogische Projekte („Laborschule“ und „Oberstufenkolleg“) gegründet hat, ist er wissenschaftlicher Leiter dieser „Laborschule“. Gegen die Ungerechtigkeiten des dreigliedrigen Schulsystems beginnt er seine Idee von einem freieren, selbstbestimmten lebensnahen Lernen zu verwirklichen. Das „Oberstufenkolleg“ soll den Übergang - ohne Abitur - von der Oberstufe des Gymnasiums zum Hochschulstudium ermöglichen.

Als Wegbereiter der Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren gilt bis heute sein unermüdliches Wirken für eine förderliche Erziehung, die es seiner Auffassung nach ohne die Vorstellung vom guten Leben nicht geben kann. Dieser Gedanke ist eine Leitidee der Humanistischen Lebenskunde.²⁸

²⁷ Zu seinem 80. Geburtstag (2005) wurde in verschiedenen Veröffentlichungen auf Hentigs langjährige verdiente Forschungsarbeit verwiesen. Im Literaturverzeichnis sind Internetverweise angegeben, die zum Schaffen Hartmut von Hentigs Aussagen treffen.

²⁸ Schulz-Hageleit (1999) formuliert in einem Essay über Humanismus allgemeine Lernziele für das Fach Humanistische Lebenskunde (vgl. S. 57). Weiter stellt er fest: „Der Leitbegriff des guten, richtigen Lebens mag im einzelnen umstritten und subjektiven Vorlieben unterworfen sein. Die meisten Essentials können jedoch unabhängig von individuellen Akzenten weitere Geltung beanspruchen, man muss nur bei den mate-

In seinen Darlegungen zeigt Hentig der Pädagogik ihre Zuständigkeiten auf und gleichzeitig Maßstäbe für deren Umsetzung. So fordert er 1969 in seinem Buch „Systemzwang und Selbstbestimmung“, alle am Bildungsprozess beteiligten Menschen auf, sich von den äußeren Restriktionen durch das System zu befreien. In seinem 1976 erschienenen Buch verweist er auf die Notwendigkeiten weiterführender Veränderungen in der Schule: „Die Verhältnisse, unter denen Kinder heute bei uns groß werden, haben sie in einem solchen Maß verändert, dass auch die reformierte (und schon gar: die sich reformierende) Schule ihnen nicht helfe [sic!]; und weil wir die Kinder (und die Verhältnisse) nicht so schnell ändern können, müssen wir noch einmal die Einrichtung, die Schule ändern“ (S. 197). In seinem Buch „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ zeigt Hentig 1985 neue Schwerpunkte auf, u.a. Lernbedingungen für eine sinnvolle Schule, die sich in erster Linie an den inneren Bedürfnissen des Kindes orientiert. Diese Formulierung stärkt er 1987 in seinem Buch „Humanisierung - eine verschmähte Rückkehr zur Pädagogik?“. In seinem Essay „Bildung“ fordert Hentig von der Schule eine umfassende politische Bildung für Kinder und Jugendliche. „Man muss die Schule - die einzige Einrichtung, die der Gesellschaft dafür zur Verfügung steht - zur polis machen, in der man im kleinen die Versprechungen und Schwierigkeiten der großen res publica erfährt, sich und seine Ideen erprobt und die wichtigsten Tätigkeiten übt [...]“ (S. 126 f.). Ziel müsse es sein, dass die Schüler lernen, sich in der Gemeinschaft zu bewähren, damit sie später als Erwachsene wie einst die alten Griechen im Spannungsfeld von Individualität und Gemeinschaft für die polis leben können.

Neben vielen weiteren Veröffentlichungen ist Hartmut von Hentig auch als Übersetzer und Mitherausgeber pädagogischer Zeitschriften²⁹ hervorgetre-

riell elementaren Voraussetzungen für gutes Leben ansetzen [...]. Im Übrigen ist es keine Rhetorik, wenn oben definiert wurde, dass der Humanismusunterricht *um die Frage* nach gutem, bzw. richtigem Leben *kreist*“ (kursiv: Schulz-Hageleit, S. 57).

²⁹ Hartmut von Hentig hat ab 1964 regelmäßig Beiträge für die Zeitschrift „Neue Sammlung“ verfasst. Die Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft war bis zu ihrer Einstellung im Jahre 2005 einer der wichtigsten pädagogischen und gesellschaftspolitischen Meinungsbildner (vgl. www.faz.net, Zugriff: 26.7.2010).

ten. Er äußert sich nach wie vor zu aktuellen politischen Fragen und unterstützt zahlreiche Bürgerinitiativen (vgl. www.br-online.de).

Wenn es um produktiven Unterricht geht, muss Hartmut von Hentig zu Wort kommen, denn er verbindet authentische Erfahrungen als engagierter Lehrer mit einem tiefen bildungstheoretischen Wissen. Er ist darüber hinaus allen pädagogischen Modeerscheinungen gegenüber unabhängig-kritisch geblieben und hat die Interessen der Kinder nicht aus dem Auge verloren.

5.3.2.2 Die Bielefelder Laborschule³⁰

Bereits in der reformpädagogischen Bewegung vor 1933 gab es, meist auf privater Initiative beruhend, mehrere Versuche, einen neuen Schultypus zu gründen. Berühmt wurden die Waldorfschulen (Waldorf-Pädagogik) und Montessorischulen (Montessori-Pädagogik), die Odenwaldschule sowie das englische Schulprojekt Summerhill von A. S. Neill.

Heute besteht die Aufgabe von Versuchsschulen (Schulen, die einen reformerischen Charakter haben und an der neue pädagogische Konzepte praktiziert und überprüft werden) in erster Linie in der Gestaltung einer neuen Schulstruktur, die bei veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Lernerfolg und Chancengleichheit der Schüler sicherstellen soll. Darunter fallen oft noch umstrittene Bereiche wie Ganztagschule, Gesamtschule, Kurs- statt Klassensystem, Mitbestimmung von Lehrern und Schülern usw.

Eine der bekanntesten Laborschulen³¹ in Deutschland wurde 1974 aufgrund der Initiative von Hartmut von Hentig als Versuchsschule des Landes Nord-

³⁰ Vgl. www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/index.html, (Zugriff : 16.03.2010).

³¹ Das Wort „Labor“ verweist auf die Vorstellung, dass es nicht um starre Festlegungen einer programmierten Wissensvermittlung geht, sondern um ergebnisoffene Lern- und Erfahrungsprozesse.

rhein - Westfalen an der Universität Bielefeld gegründet, „die nach dem Muster zahlreicher laboratory schools in den USA als Forschungsfeld der Universität - ihren Erziehungswissenschaften und ihrer Lehrerbildung - dient. Weil die an ihr gewonnenen pädagogischen und didaktischen Erkenntnisse und von ihr entwickelten Lernmittel, -verfahren und -situationen auf andere Schulen übertragbar sein sollen, hat sie eine Schülerschaft, die die sozialen Merkmale der Bevölkerung möglichst genau repräsentieren. [...] Die Schule ist vier Jahre lang von ihren jetzigen Mitgliedern geplant worden“ (Hentig, 1976, S. 83). Ziel dieser Schule ist es, die künstliche Grenze zwischen Leben und Lernen zu überwinden und sie als „Erfahrungsraum“ zu verstehen.

Als Hartmut von Hentig Ende der achtziger Jahre als Professor (und als erster wissenschaftlicher Leiter der Laborschule) emeritiert wurde, erfolgte Anfang der neunziger Jahre eine Neuordnung der Zuständigkeiten. Die gegenwärtig gültigen rechtlichen Regelungen (insbesondere der „Grundlagen-erlass“ von 1992) sind im Rahmen dieser Umstrukturierung entstanden. Kernpunkt dabei ist die Aufgliederung der Laborschule in zwei rechtlich selbstständige, aber eng miteinander kooperierende Einrichtungen: die Laborschule als Versuchsschule (im Geschäftsbereich des Kultusministeriums) und die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule (als Institut der Universität Bielefeld, damit im Geschäftsbereich des Wissenschaftsministeriums).

Diese Institution ist eine real vorhandene Schule auf dem Universitätsgelände mit 660 Kindern, etwa 70 Lehrern, weiterem pädagogischen und administrativen Personal, Eltern und der Schulleitung. Die Schule arbeitet nach einem besonderen pädagogischen Ansatz. Die Laborschule als Schule an einer Universität arbeitet eng mit der Erziehungswissenschaft zusammen. Die Erziehungswissenschaft soll ihrerseits dabei an reflektierter Praxiskompetenz gewinnen.

In dieser Eigenschaft als Universitätsschule knüpft die Laborschule wie keine andere (deutsche) Schule an Traditionen an, die von John Dewey³² und Peter Petersen³³ begründet wurden.

An der Laborschule als wissenschaftliche Einrichtung wird praxisorientierte Forschung in Kooperation von Lehrern und Wissenschaftlern betrieben. Die Lehrkräfte der Laborschule und Hochschulangehörige arbeiten an gemeinsamen Projekten, die sich alle auf die Laborschulpädagogik, ihre kritische Analyse und ihre Weiterentwicklung beziehen. Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule wird von einem „Wissenschaftlichen Beirat“ kritisch begleitet, der lange Jahre von Prof. Wolfgang Klafki (Marburg) und seit 1996 von Prof. Ariane Garlichs (Kassel) geleitet wird (vgl. Bielefelder Laborschule).

In der Laborschule ist somit in einer ganz eigenen Art die pädagogische Reformarbeit mit einer wissenschaftlich angeleiteten Forschungs- und Ent-

³² Dewey, John (1859-1952), amerikanischer Philosoph, Psychologe und Pädagoge. Seine pädagogischen Prinzipien (u.a. learning by doing) testete er in einer berühmten Versuchsschule, die 1896 in Chicago gegründet wurde. Seine Prinzipien stellten Lernen durch vielfältige Tätigkeiten über formale Lehrpläne und widersprachen autoritären Methoden, die den Menschen keine wirklichkeitsnahe Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft bieten. Dewey war der Meinung, Erziehung sollte selbst das Leben sein und nicht nur Vorbereitung auf das zukünftige Leben. Seine pädagogisch-pragmatische Orientierung enthält implizit die Aufforderung zur Heranziehung von Eltern mit ihren verschiedenen Sachkompetenzen. Deweys Arbeit und seine Schriften bewirkten zum großen Teil tief greifende Veränderungen in der Pädagogik, die im frühen 20. Jahrhundert in den USA begannen. Deweys Theorien wurden von den Verfechtern der progressiven Erziehung häufig falsch ausgelegt. Obwohl sich Dewey gegen autoritäre Methoden stellte, wollte er nicht, dass Führung und Lenkung gänzlich aufgegeben werden. Er kritisierte eine Erziehung, die darauf ausgerichtet war, die Schüler nur zu unterhalten und zu beschäftigen, ebenso wie eine, die nur auf berufliche Ausbildung abzielte (vgl. www.content.grin.com).

³³ Petersen, Peter (1884-1952), deutscher Erziehungswissenschaftler und Schulreformer. Er wirkte von 1923 bis 1950 als Professor in Jena. Dort entwickelte er sein Schulmodell, den so genannten Jenaplan, der internationale reformpädagogische Ansätze beinhaltete. Zu den wichtigsten Inhalten seines Modells gehörten eine gemeinsame Zehn-Jahres-Schule für alle Schüler, Berichte statt Zeugnisse, Wochenarbeitsstundenplan statt Normalstundenplan. Petersen sah die Erziehung in der Gemeinschaft verankert. Partnerschaft und Hilfsbereitschaft wurden von Petersen als wesentliche pädagogische Ziele bezeichnet. In den 1990er Jahren gründete sich die Schule neu. Diese ist heute eine staatliche Schule, die nach den Ideen ihres Gründers arbeitet. Weitere Schulen wurden in verschiedenen Bundesländern gegründet. Eine Jenaplan-Schule gibt es in Berlin-Neukölln (vgl. www.pps.cidnet.de, Zugriff: 27.07.2009). Die Zusammenarbeit mit den Eltern und ihre Einbeziehung als Experten in die Bildungs- und Erziehungsarbeit verstehen die Schulen als Bereicherung.

wicklungsarbeit verknüpft. Hier arbeiten, organisiert in kleinen Projektgruppen, alle Beteiligten gemeinsam an wissenschaftlichen Fragestellungen, die für die pädagogische Praxis unmittelbar bedeutsam sein sollen.

Diese Laborschule hat verständlicherweise besondere Bedingungen und Voraussetzungen um schulisches Leben zu gestalten. Die finanzielle Situation der Länder setzt Grenzen für ähnliche Modelle wie in Bielefeld. Das ist zu bedauern, weil das Prinzip des Erfahrungslernens allgemeine Anwendung finden müsste. Zur vollen Entfaltung des Erfahrungslernens leistet, wie mehrmals schon betont wurde, das Potenzial der Eltern einen wichtigen Beitrag.

5.3.2.3 Die Forderungen Hartmut von Hentigs an Eltern und Lehrer

Im Mittelpunkt der Auffassungen Hentigs steht, die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten. In seinem Buch „Was ist eine humane Schule?“ stellt er fest:

„Meine Hypothese ist: die ständige Vermehrung der pädagogischen Maßnahmen den Kindern (und Jugendlichen) nicht nur nicht hilft; sie erzeugt einen Zustand besonderer Anfälligkeit und Ausgeliefertheit; mehr Institutionen und Informationen belehren nur darüber, wie man mit diesen, nicht wie man mit *sich* und *seiner* Welt lebt. Die Kinder bauen sich Höhlen inmitten eines Chaos. Eine geordnete oder ordnende Gemeinschaft gibt es für sie nicht. Alles, was jenseits der Kleinstgruppe geschieht, ist abstrakt und wirkt feindlich. Der Übergang von hier zur ‚Gesellschaft‘ draußen ist unvermittelt und macht die Kleinstgruppe unglaublich und funktionslos, die Gesellschaft unheimlich und sinnlos“ (Hentig, 1976, S. 59 f., Hervorhebung im Original).

Als anregende Modelle und als kritische Alternative nennt Hentig, wie schon kurz erwähnt vor allem die antike Polis, ferner das Arbeits- und Lebenskollektiv von Makarenko³⁴. Er sieht hier

„[...] lauter Möglichkeiten, am Leben selbst das Leben zu lernen: auf der Straße, in den Werkstätten, an den Kaufständen, in den Kneipen, in den Versammlungen, im Umgang mit Erwachsenen [...]. In all jenen `Lebensschulen` gelang oder gelingt, was der Unterrichtsschule nicht gelingen will [...]. Sie (die Schule, M.G.) muss hinausgehen in ihre Umwelt oder diese zu sich hereinholen; sie muss diese Umwelt anregen, `erziehlich` zu werden. Ja, wäre die Schule tatsächlich eine eigene `Welt` und eben nicht ein Ghetto, die Kinder würden zwar nicht auf die Erwachsenenwelt vorbereitet, aber doch lernen, wie man sein eigenes Leben ganz lebt. Haben sie dies als Kinder getan, werden sie es vermutlich als Jugendliche und Erwachsene auch tun“ (a.a.O., S. 64 ff.).

Mit seinen Forderungen in dem Buch „Die Schule neu denken“ verstärkt Hentig seine allumfassende kritische Betrachtung von Gesellschaft, Bildung und notwendigen Reformen und kommt zu der Feststellung:

„Auch heute sind unsere Schulen nicht ein Lebens- und Erfahrungsraum, nicht a place for kids to grow up in, nicht die polis, an deren Idealen, Aufgaben und Problemen die jungen Menschen lernen und sich bewähren, sondern Bewahranstalt oder Treibhaus oder Schonraum oder cooling-out institution oder Sortieranstalt oder Startmaschine oder Nachwuchsproduzent oder Sozialstation oder alles auf einmal. Und sie sind dies heute unter härteren Bedingungen und mit geringerem ‚Erfolg‘ als einst. [...] Sie (die Schule, M.G.) entlässt die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientie-

³⁴ Anton S. Makarenko (1888 -1939) war für die kommunistische Ideologie der ehemaligen UdSSR der bedeutendste Pädagoge. Er arbeitete mit Waisenkindern (Straßenkindern), die in Heimen untergebracht waren. Die Grundprinzipien seiner Pädagogik waren Verantwortung und Vertrauen.

rungslos, ungebunden, aber auch unselbständig – und einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen, entfremdet und feindlich bis zur Barbarei.“ (Hentig, 2003, S. 9 f.).

In den Kern der hier diskutierten Problematik führt uns Hentig, wenn er die Einbeziehung *anderer pädagogischer Instanzen* - Familie, Nachbarschaft, Öffentlichkeit, „res publica“ - fordert (vgl. a.a.O., S. 191).

Eine herausragende Bedeutung bei der Erneuerung von Schule zu einem Lebens- und Erfahrungsraum sieht Hentig somit bei den Eltern. Sie sind in der Regel die Primärinstanz für die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder. Bildung fängt in der Familie an, wie der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in seiner Stellungnahme zur PISA-Studie 2000 konstatiert (vgl. Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2002).

Die Familie behält diese spezifische Bedeutung mehr oder weniger abgeschwächt durch das familiäre Umfeld, Peer-groups, den Kindergarten, die Schule usw. auch in späteren Entwicklungsphasen des Individuums im Schul- bzw. Jugendalter.

Dass die Erziehung in der Familie auf die kindliche Entwicklung einen starken Einfluss hat, ist evident und wird mit differenzierten Aussagen durch wissenschaftliche Arbeiten belegt (vgl. u.a. Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Familienforschung, 2009).

Auf die besondere Rolle der Familie als Erziehungsinstitution verweist Hentig mit der Feststellung:

„Die Familie - das ist die Gemeinschaft von Eltern und Kindern - ist allein schon deshalb entscheidend, weil sie den frühesten Einfluss auf das Kind einnimmt. Sie hat eine wesentliche Formung und Ausrichtung - im Guten wie im Unguten - vollzogen, wenn die Schule beginnt.

Diese muss von jenem ausgehen, muss das Kind als die Person hinnehmen, die sie bisher geworden ist; sie kann diese Person weiter entfalten, ihr neue Wege zeigen, ihr andere Identifikationsmöglichkeiten eröffnen. Umwandeln, sich selbst und den seinen entfremden, gar brechen darf sie sie nicht.

Der so genannte Elternwille ist seinerseits so etwas wie eine anthropologische Gegebenheit, er ist nicht nur ein Rechtstitel. Die Schule kann nicht gegen diesen Willen arbeiten, ohne das Kind unberechenbaren Belastungen auszusetzen, kurz: ohne ihm zu schaden. Sie muss die Eltern für ihre pädagogische Vernunft zu gewinnen suchen“ (ebd., S. 192).

Für die Eltern, als erste Instanz für die Erziehung der Kinder, entsteht mit dem Schuleintritt eine neue pädagogische Instanz. Nach den Erfahrungen der Autorin sehen viele Eltern nun ihre eigenen Erziehungsvorstellungen durch die Erziehungspraktiken der Schule in Frage gestellt. Im Kapitel 5.3 wurde bereits entwickelt, zu welchem Widerspruch dies führen kann. Dabei muss in diesem Zusammenhang darauf verwiesen werden, dass ein Teil der Konflikte durch widersprüchliche Intensionen der Artikel 6,2 und 7,1 des GG³⁵ vorgegeben sind. Durch die grundgesetzliche Festlegung des Erziehungsrechts der Eltern und die dazu im Gegensatz stehende Bevormundung durch das Gemeinwesen oder den Staat, produziert die Konfliktsituation zwischen individuellem Elternrecht und allgemeinem Staatsrecht oder institutioneller Machtausübung.

Hier sieht die Autorin der vorliegenden Untersuchung die wichtigste Grundüberlegung in der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Ein späterer Abschnitt wird auf diese Aussage kritisch und vertiefend eingehen.

³⁵ „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (GG, Art.6,2).

„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (GG, Art. 1).

Die Arbeiten Hentigs sieht die Autorin als einen Versuch mit essayistischen Mitteln diese Kluft zu überbrücken. Er will die Schüler in das Leben des Gemeinwesens bringen, in dem sich das Leben ihrer Eltern realisiert, aber gleichzeitig die Institutionen des Staates grundrechtlich geschützt wirksam werden.

Hentig entwickelt die Vision einer Schule, die Kindern und Jugendlichen einen weiten Lebens- und Erfahrungsraum eröffnet, in dem sie die vielschichtigen Grundsätze menschlichen Lebens und die Prinzipien einer toleranten und demokratischen Gesellschaft erfahren und praktizieren lernen. Hentigs Ansicht nach soll sich in dieser Schule jeder Schüler individuell entfalten dürfen und durch Erfahrung anstatt Belehrung³⁶ lernen. Die Schule führt im Verlauf die Kinder aus den „behüteten Familienverhältnissen“ heraus und bereitet sie auf die Realität des Lebens in Beruf und Gesellschaft vor, ohne dabei das Erwerben und Üben von wichtigen Kenntnissen und Fähigkeiten, die über die spätere berufliche Laufbahn eines jeden entscheiden, zu vernachlässigen oder in den Vordergrund treten zu lassen.

Für beide Erziehungsinstitutionen sieht er als Aufgaben einerseits „die Mauern zwischen Schule und Umwelt [zu] durchbrechen, indem man die Eltern mehr an ihrem Alltag beteiligt oder selbst öfter hinausgeht; neue Schulen müssten das durch Lage und Anlage Rechnung zu tragen suchen [...]“, andererseits gilt es „den Lehrer auf seinen Beruf anders vorzubereiten, ihn wieder auch zum Erzieher [zu] erziehen, ihn ‚entprofessionalisieren‘, den Laien beteiligen“ (Hentig, 1976, S. 146).

Diese hohen Erwartungen und notwendigen Forderungen an die Eltern und an die Schule können beide Erziehungsinstitutionen nicht vereinzelt im Alleingang erfüllen.

Das gelingt nur, wenn alle auch bereit sind, gemeinsam und verantwortlich zu handeln (vgl. Grabbe 5.3.1). Die Eltern sind an der Entwicklung ihres Kindes interessiert und wollen an der Bildungsarbeit der Schule partizipie-

³⁶ Ausführlicher dazu Schulz-Hageleit zum Verhältnis von Erfahrung und Belehrung in historisch-politischem Kontext (vgl. Schulz-Hageleit, 1982, Kap. I.1).

ren. Sie haben ein großes Informationsbedürfnis, möchten gehört werden und auch mitentscheiden. Dieses Partizipationsinteresse der Eltern muss von der Schule aufgenommen, manchmal auch erst angeregt werden. Als Partner, die gemeinsame Bezugspersonen (die Kinder) haben, muss die Grundlage ihrer Zusammenarbeit auf Vertrauen, gegenseitiges Verständnis und Einfühlungsvermögen beruhen. Sie müssen im Interesse der Kinder kooperieren.

In ihrer Ausbildung lernen Lehrer noch nicht, die Partnerschaft mit den Eltern im pädagogischen Alltag zu gestalten. Aus diesem Hintergrund heraus erscheint es als zwingend notwendig, die Aus- und Fortbildung der Lehrer dahingehend neu zu überdenken.

5.3.2.4 Kritische Rückfragen an Hartmut von Hentig

5.3.2.4.1 „Entfremdung“ aufheben – wie kann das in Gang kommen?

Der von Marx verwendete Begriff der „Entfremdung“ entstammt der Hegelschen Rechtsphilosophie. Marx entwickelte diesen Begriff weiter, der auf dem Phänomen der bürgerlichen Gesellschaft basiert, Rechte des Individuums an die Gemeinschaft abzugeben und so eine Verkehrung des Individuellen in das Gemeinschaftliche vollzogen wird. Die marxistisch theoretischen Differenzierungen werden im Folgenden nicht berücksichtigt, da sie zur Klärung des Themas direkt nichts beitragen. Der Begriff „Entfremdung“ spielt in der bildungspolitischen Auseinandersetzung der 1960er und 1970er Jahre³⁷ eine zentrale Rolle, findet heute aber keine Anwendung mehr. Heute würde man das ins Auge gefasste Phänomen eher als positiv wenden und für Selbstbestimmung aller am pädagogischen Prozess Beteiligten plädieren.

³⁷ Vgl. zum Beispiel Schulz-Hageleit, 1979, 5. Kapitel.

Die von Hentig erhobene Forderung nach Aufhebung von „Entfremdung“ ist der Sache nach eine Forderung nach dem Bekanntmachen mit dem, was unbekannt und der Sache nach fremd ist. Auf den pädagogischen Gedanken angewendet heißt das, Kinder in die Bereiche zurückzuführen, die durch die Urbanisierung an den Rand alltäglicher Erfahrungswelt gedrängt sind. Die Schüler sollen in die ihnen bislang unbekannte „Natur“ geführt werden, die sie mit allen Sinnen erleben und so über sinnliche Erfahrungen mit ihr bekannt werden. Diese Auffassung Hentigs berührt den Kern der Humanistischen Lebenskunde.

Die im Kapitel 10 entwickelte Konzeption der Elternberatungskompetenz zielt in der Tat auf die Aufhebung der „Entfremdung“ zwischen Schule und Eltern. Indem der Lehrer, als Vertreter der staatlichen Institution Schule, auf die Eltern zugeht und sie in den von ihnen an das Gemeinwesen delegierten Erziehungsprozess zurückholt, gibt er ihnen in allgemeiner Form das zurück, was ihnen in individueller Form durch das GG als natürliches Recht zugestanden wurde.

Wesentlich für die hier gegebene Thematik ist auch Hentigs Forderung nach Einbeziehung der Eltern, um so die Schule aus ihrer Isolierung von der Umgebung herauszuholen. Dennoch müssen seine Ideen unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen kritisch befragt werden. In historischer Betrachtung schreibt er:

„Wie sehr Elternhaus und Schule auch sonst miteinander rivalisieren: an der *Entfremdung des Kindes von der Gesellschaft* wirken beide tatkräftig zusammen. Die Trennung von Erwerbsbetrieb und Haushalt, die spätere Industrialisierung lieferten weitere Gründe für die pädagogische Kasernierung der Kinder. Die heutige Großstadtkultur mit ihrem starken Verkehr, ihren in Gehäusen verborgenen Tätigkeiten, ihren Sicherheitsvorschriften und Jugendarbeitsschutzgesetzen erzwingt zugleich ein hohes Lernpensum in der Kindheit und eine Quarantäne für die Kindheit“ (Hentig, 1976, S. 35 f., kursiv: M.G.).

Hentig ist zuzustimmen, wenn er nach entwicklungspsychologisch relevanten Methoden sucht, die Kinder mit der sie umgebenden Lebenswelt bekanntzumachen, um so ihr Fremdsein gegenüber den vorhandenen Lebensbedingungen aufzuheben.

Die von der Autorin entwickelte Thematik geht darüber hinaus und zielt auf eine Verminderung von Entfremdungswirkungen im sozialen Sinne. Das Mittel dazu wäre die Elternberatungskompetenz des Lehrers, durch die es ihm gelingen kann, die Eltern in den Erziehungsprozess zu holen, um die Kinder mit der Arbeits- und Lebenswelt der Erwachsenen vertraut zu machen und sie so auf ihr Leben vorzubereiten.

Das Fach Humanistische Lebenskunde ermöglicht allen Beteiligten (Schüler, Lehrer, Eltern) den Unterricht als Verbindung von Inhalt und Erfahrung zu gestalten. Neben der Wissensvermittlung erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich Erfahrungen aus erster Hand, durch die Eltern, anzueignen, die so mehr oder weniger bewusst ihre Lebensauffassung prägen.

Weil das Leben und die Erfahrungen der Eltern so verschiedenartig und vielfältig sind, ergibt sich daraus die Notwendigkeit und besondere Gelegenheit, sie in die Schule hinein zu holen, sie in den Unterrichtsprozess unmittelbar oder mittelbar mit einzubeziehen, um „Unterrichtsschulen“ in „Lebensschulen“ umzugestalten.

5.3.2.4.2 Kann die Gefahr von „Kasernierungen“ durch romantisierte Alternativwelten gebannt werden?

Um seine Idee zu verdeutlichen, empfiehlt Hentig zum Beispiel Lagerfeuer zu machen und Baumhäuser zu bauen. Dazu ist zu sagen: Sicher ist es romantisch bei einem Wandertag an der Havel, im Schulalltag der Großstadt aber eher schwierig. Doch diese Romantik löst nicht die Sorgen, Probleme und Widersprüche des modernen Lebens, das von Computern, Medien und Konsum beherrscht wird. Mit dem Vorspielen einer romantischen, abenteuerlichen und heilen Welt wären die Kinder sonst wiederum aus dem realen Leben isoliert.

Fazit: Man muss Hentig als ideenreichen Anreger, nicht aber als Sozialarbeiter der Praxis verstehen.

So ist auch sein Hinweis auf eine italienische Dorfidylle eher als Denkanstoß³⁸ und nicht als reales Reformprogramm zu verstehen. Die verallgemeinernde Schlussfolgerung ist für uns das Wichtige: „[...] die Schulen oder die Pädagogik auf *minima* statt auf *optima* zu verpflichten und dafür zu sorgen, dass man das Leben wieder am Leben lernen kann“ (a.a.O., S. 116, Hervorhebung im Original).

5.3.2.4.3 Inwiefern bleiben „Lebensschulen“ auch unter restriktiven Sparzwängen eine pädagogische Leitidee?

Bezogen auf die Prinzipien der Humanistischen Lebenskunde ist Hentig auch zuzustimmen, wenn er mit Hinweis auf den Schulzoo in Bielefeld erklärt, was es bedeutet, wenn ein Kind bei seinem Kaninchen Trost findet

³⁸ Hartmut von Hentig schreibt, wie er morgens beim Brötchenholen in einem italienischen Dorf ein zehnjähriges Mädchen sieht, das dem Vater beim Zementmischen hilft, und wie der dreizehnjährige Sohn des Restaurantwirtes die nicht gerade einfache Mahlzeit abrechnet.

und gleichzeitig erfährt, was es heißt, gebraucht zu werden. Was aber, wenn Schulen keinen eigenen Schulzoo haben und auch nicht haben werden, weil sie nicht wie an der singulär gebliebenen Laborschule finanziert werden? In Zeiten der Sparsamkeitspolitik müssen andere Mittel und Wege gefunden werden. Die Frage muss heute dann lauten: Wie kann es trotz schwieriger innerer und äußerer Bedingungen gelingen, **Unterrichtsschulen in Lebensschulen** umzugestalten und sie damit zu einem Erfahrungsraum für Heranwachsende werden zu lassen?

Die Humanistische Lebenskunde zeigt einen Weg auf, wie aus „Unterrichtsschulen“ „Lebensschulen“ entstehen können. Im Lebenskundeunterricht stehen konkrete Fragen, Erfahrungen, Probleme und Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund.

„Sicherlich wird sich der Lebenskunde-Unterricht, vor allem in den höheren Klassenstufen, immer wieder mit der Gesellschaft befassen und überlegen, wo nach den Maßstäben der humanistischen Weltanschauung Defizite festzustellen sind. Das Hauptgewicht bei der Inhaltsauswahl sollte gleichwohl bei den Mikrostrukturen liegen, den Gemeinschaften, Gruppen, Partnerschaften, weil hier Humanität unmittelbarer erfahren und verwirklicht werden kann“ (Schulz-Hageleit, 1994, S. 19).

Hier lernen die Schüler, dass sie selbst die Verantwortung für ihr Denken und Handeln übernehmen müssen. Sie lernen, sich mit anderen darüber zu verständigen, welche Werte in ihrem Leben wichtig sein sollen. Ein wichtiger Partner für die Lehrer sind die Eltern.

„Vom humanistischen Standpunkt aus ist das Verhältnis von Eltern zu ihren Kindern nicht durch Abhängigkeit, sondern durch eine verantwortliche, partnerschaftliche Beziehung gekennzeichnet. Das heißt, dass Eltern und Pädagogen die Kinder so leiten sollten, dass sie zuneh-

mend dazu fähig werden, ihre eigene Lebensauffassung zu entwickeln“ (Humanistischer Verband, 1993, S. 17).

Bei den Wertvorstellungen der Eltern fließen die persönlichen Lebenserfahrungen ein. Den Schülern wird durch die Sicht der Eltern ein anderer unmittelbarer Zugang zur Bewältigung des Alltags gezeigt. Dadurch erlebt der Unterricht eine produktive Bereicherung.

Die eigene Lebensauffassung bildet sich durch praktische Teilhabe am Tun der Erwachsenen, auf das das 7. Kapitel eingehen wird.

5.4 Von der „Schulgemeinde“ zur Gesprächskultur im Interesse der Kinder - Weitere Publikationen zum Thema

Die Gesprächskultur in unserer Gesellschaft liegt im Argen. Durch die heutige bunte multimediale Kommunikationswelt (Internet, Handys, SMS) ist zwar fast jeder zu jeder Zeit erreichbar, um Informationen auszutauschen, aber dieser Fortschritt lädt nicht zu vertiefenden Gesprächen ein.

Bevor wir in den Hauptgedanken, der in der Überschrift programmatisch angegeben ist, einsteigen, erscheint es zweckmäßig, einige Titel der diesbezüglich relevanten Literatur in Erinnerung zu bringen.

Mitte der 1970er Jahre stellt bereits Keck auf der Grundlage einer Erhebung, die mittels von Fragebögen an Grund- und Hauptschulen der Stadt Hildesheim durchgeführt wurde, fest, dass die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule von vielen Vorbehalten belastet ist, die er wie folgt hervorhebt:

Als „institutionellen Vorbehalt“ bezeichnet Keck die Problematik, dass nach der Entscheidung über die Schullaufbahn ihrer Kinder, das Interesse der Eltern, besonders bei denen der Hauptschüler, abnimmt. Ein weiteres Problem beschreibt er als „sozialpolitischen Vorbehalt“. Die gewählten Elternvertreter widerspiegeln, laut seiner Untersuchung, nicht die Schichtpopula-

tion der gesamten Eltern der Schule. Wo Kooperation nötig wäre, werden die Eltern nicht erreicht. Der „pädagogisch-didaktische Vorbehalt“ beinhaltet die Reformbestrebungen insgesamt. „Die eigentlichen Neuerungen der gesetzlichen Mitbestimmung hätten lediglich appellativen Wert“ (Keck, 1979, S. 12).

Anhand seiner und der Untersuchungen des Kölner Arbeitskreises „Elternhaus-Schule“ unter der Leitung von Klaus Döring³⁹ kommt Keck zu dem Schluss, dass zwar vom Gesetzgeber die Voraussetzungen für mehr Elternbeteiligung in der Schule gegeben wurden, diese aber aus pädagogischer Sicht einer neuen Betrachtungsweise bedürfen. „Eltern müssen ihr garantiertes Grundrecht auf Erziehung neu verstehen als aktive Aufforderung zur Mitwirkung an der Erziehung der Schule. Die Frage der Erziehungskontinuität stellt sich beiden gleichermaßen“ (a.a.O., S. 19).

Ein Mittel, die Erziehungskontinuität zu fördern, ist nach Keck der Begriff der „Schulgemeinde“⁴⁰, um die Lebenswelten Schule und Elternhaus wieder einander näher zu bringen (vgl. a.a.O., S. 33). Er stellt fest, dass jedes Konzept auch eine Rechtsgrundlage braucht und die gemeinsame Verantwortung als eine Notwendigkeit zur Umsetzung der pädagogischen Arbeit zu verstehen ist. Besonders effektiv ist die Kooperation dann, wenn sich ein kontinuierlicher Austausch zwischen Elternschaft und Schule entwickelt (vgl. a.a.O., S. 51).

³⁹ Unter Leitung von Klaus W. Döring wurde durch den Arbeitskreis Elternhaus/Schule 1974 an der PH Rheinland, Abteilung Köln, eine Untersuchung zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule durchgeführt, die sich ausschließlich an die Eltern wandte (vgl. Keck, 1979, S. 7).

Die intensive Thematisierung der Elternschaft-Schule-Beziehung ist vor dem Hintergrund der damaligen SPD-Politik zu sehen, die der *Mitbestimmung* in allen Bereichen der Gesellschaft eine stärkere Geltung verschaffen wollte. Eine Fortsetzung dieser Bewegung ist teilweise und unter ganz anderen Voraussetzungen über das Internet zu verfolgen (vgl. 8.4. über „COPASCH“).

⁴⁰ Es erscheinen in der vorliegenden Literatur beide Begriffe: „Schulgemeinde“ und „Schulgemeinschaft“.

Es gibt neben Keck weitere Autoren (Sandfuchs, Leder, Neumann, Wiater, Lohrenz)⁴¹, die den Grundgedanken der vorliegenden Arbeit bestätigen. Schon in den 1970er Jahren stellen sie fest, dass bereits aus juristischer Sicht der Weg zur Zusammenarbeit der beiden Erziehungsinstanzen zwar geebnet ist, konkrete Modelle der Umsetzung jedoch fehlen und die Zusammenarbeit häufig an Kompetenzstreitigkeiten scheitert (vgl. Kapitel 5.3). So untersuchte beispielsweise Neumann die Möglichkeiten der Elternmitwirkung in einzelnen Bundesländern. Dabei grenzte er seinen Untersuchungsgegenstand auf folgende Kriterien ein: Selbstständigkeit der Schule, Mitwirkung der Eltern in curricularen Fragen, Mitwirkung und Mitbestimmung in Konferenzen, Elternabende und Elternvertretungsorgane sowie Mitwirkung der Eltern am Unterricht. Im Ergebnis seiner Analyse stellt Neumann fest, dass mangelnde Rechtskenntnisse bei Eltern und Lehrern oft die Ursachen für Kommunikationsprobleme sind (vgl. Neumann, S. 93 ff.).

Zu Beginn seiner Publikation im Jahre 1990 schätzt Hepp dazu ein, dass die Entwicklung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule noch keinen wesentlichen Fortschritt erzielt hat. Die Eltern hätten durch die neuen Schulgesetze mehr Mitwirkungsmöglichkeiten, die aber noch immer zu wenig genutzt werden würden. Die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern beschränkt sich nur auf notwendige Kontakte.

„Mit Erziehung oder pädagogischer Kooperation hat dies alles herzlich wenig zu tun. Leidtragende dieser Situation sind vor allem die Kinder, um deren Wohl es doch letztlich gehen soll. Dabei ist es doch eine einfache Erkenntnis, dass Erziehung, sofern man sie auch wirklich will, nur einvernehmlich und in einem sinnvoll und ständig aufeinander bezogenen Zusammenwirken beider Erziehungsträger gelingen kann“ (Hepp, S. 6).

⁴¹ Die genannten Autoren erstellten Beiträge für das Buch von Rudolf W. Keck (Hrsg.) „Kooperation Elternhaus-Schule: Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinschaft“.

Mit der Feststellung von Hepp, dass die „pädagogische Kooperation“ nicht gelingt und auch Keck diesbezüglich „Vorbehalte“ im Ergebnis seiner Untersuchungen formuliert, steht die Frage, wie sich die bisherige Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern gestaltete.

Eine sinnvolle Kooperation ist nur schwer möglich, wenn Lehrer die Eltern als Außenstehende und Laien sehen, mit denen sie nur dann Kontakt aufnehmen, wenn es schulische Probleme mit den Kindern gibt oder aber „Hilfskräfte“ zum Beispiel für Schulfeste und Klassenausflüge benötigt werden.

Die Autorin der vorliegenden Untersuchung betrachtet eine pädagogische Kooperation als partnerschaftliches Verhältnis, in dem die besonderen Kompetenzen der Eltern und Lehrer zum Nutzen und als Gewinn für die Schüler zum Tragen kommen. Eine besonders produktive Form dieser Kooperation ist die Einbeziehung der Eltern in den Unterricht (vgl. Kapitel 7).

Auf der Grundlage seiner Forschungen in Zusammenarbeit mit Lehrern, Eltern, Schülern, wissenschaftlichen Mitarbeitern sowie einzelner wissenschaftlicher Autoren untersucht Aurin 1994 die Konsensmöglichkeit von Schülern, Lehrern und Eltern in Hinblick auf eine gemeinsame Gestaltung der Schule. In Bezug auf die Kooperation von Eltern und Lehrern (dazu wurden fünf Gymnasien befragt) zeichnen sich zwei Tendenzen ab (vgl. Aurin, 1994, S. 133 ff.):

- Es bestehen dort vorwiegend Hemmnisse und Schwierigkeiten, wo beide Partner die Zusammenarbeit von vornherein als zurückhaltend einschätzen.
- Lehrer fühlen sich von Eltern bevormundet. Eltern mischen sich nach der Meinung der Lehrer in unqualifizierter Art ein, sie haben Vorurteile und oft einen unangemessenen Ton. Lehrer fühlen sich missverstanden und sie haben zu den Eltern Auffassungsunterschiede zu verschiedenen Problemen.

- Die skeptische oder sogar ablehnende Haltung vieler Lehrer erzeugt bei den Eltern den Eindruck, dass sie sich mit ihrem Engagement auf unwillkommene Art einmischen. Lehrer können weiterhin mit der Kritik der Eltern nicht umgehen. Gleichzeitig haben Eltern Ängste vor Gesprächen mit Lehrern dahingehend, da diese redegewandter sind und angesprochene Kritik sich negativ auf das eigene Kind auswirken kann.
- Positiver wird die Kooperation von Eltern und Lehrern dort eingeschätzt, wo ein prinzipielles partnerschaftliches Miteinander besteht, wo Eltern in die pädagogische Arbeit der Schule eingebunden werden, am Schulgeschehen mitwirken und Verantwortung übernehmen können.

Aurin sieht den Lösungsweg für eine partnerschaftliche Kooperation in der beiderseitigen Verständigung über Erziehungsvorstellungen und deren Realisierungsmöglichkeiten (vgl. a.a.O., S. 141 f.).

Auch viele Jahre nach Aurins veröffentlichten Untersuchungen (1994) zeichnen sich noch immer diese zwei Tendenzen in der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern ab. Als langjährige Elternsprecherin und Vorsitzende des Elternvereins einer Schule hatte und hat die Autorin der vorliegenden Untersuchung oft Gelegenheit, mit Müttern und Vätern Gespräche zu führen. Sie kann einschätzen, dass dort, wo ein vertrauensvolles und partnerschaftliches Verhältnis zwischen beiden Erziehungsinstitutionen vorhanden ist, Elternmitwirkung stets als willkommene Unterstützung der schulischen Arbeit gesehen wird. Auch sachliche Kritik, von welcher der beiden Seiten sie auch kommt, wird vorurteilsfrei und sensibel geäußert. Sie wird in dieser Form nicht als Herabwürdigung der geleisteten Arbeit gesehen, sondern als helfend im Sinne und zum Nutzen der Kinder. Das versteht die Autorin als eine „Gesprächskultur“ im Interesse der Kinder.

Die problematische Seite in der Begegnung von Eltern und Lehrern ist geprägt von Ängsten, Misstrauen und gegenseitigen Schuldzuweisungen. Elternengagement wird hier verstanden als Einmischung in schulische Angelegenheiten. Lehrer sehen Hilfsangebote von Eltern oft als Kritik oder Defizit an ihrer eigenen Arbeit. Vorschläge für Projekttag oder angebotene Materialien für den Unterricht werten Lehrer dann als Bemängelung durch die Eltern, sich nicht selbst ausreichend um diese Angebote gekümmert zu haben. Eltern verstehen die Ablehnung ihrer Angebote nicht. Da Hilfen oft nicht gewünscht werden, empfinden die Eltern ihre Vorschläge selbst als Einmischung und ziehen sich zurück, was einigen Lehrern durchaus recht ist.

Eltern-Lehrer-Gespräche gestalten sich vor diesem Hintergrund sehr schwierig. Gewünschte Termine oder Anfragen von besorgten Eltern hinsichtlich schulischer Probleme werden teilweise von Lehrern nicht beachtet oder im Schulalltagsstress übersehen. Der Autorin wurde auch von Fällen berichtet, bei denen Eltern nur Termine an den Vormittagen zur Verfügung standen, obwohl bekannt war, dass diese berufstätig sind. Oft finden Gespräche zwischen Eltern und Lehrern erst statt, wenn bei dem betreffenden Kind massive Probleme auftreten. Hier werden die Eltern in die Schule bestellt. Dass dann die jeweiligen Mütter und Väter mit gemischten Gefühlen das Schulgebäude betreten und auch die Gesprächsatmosphäre entsprechend ist, lässt sich leicht nachvollziehen.

Hier ließe sich noch eine Reihe von Beispielen anschließen, wie eine angespannte Situation bei Lehrern und Eltern wirkt, wenn sie zu Elternversammlungen, Schulfesten, Projekttagen und anderen Veranstaltungen aufeinander treffen.

Ergänzend kann nochmals auf Grabbe (vgl. Kapitel 5.3) verwiesen werden. Sie stellt innerhalb ihrer Forschungsarbeit - in der sie Erfahrungen zur Elternmitarbeit darlegt - fest, wo die Ursachen für das Nichtgelingen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern liegen:

„Eines der Hauptprobleme der Elternarbeit liegt dort, wo Angst vor Kritik des Kooperationspartners die eigene Unbefangenheit und Sicherheit im Umgang mit den Kindern beeinträchtigt und dazu führt, dass weniger der Schüler als vielmehr tatsächlich oder vermutete Erziehungsvorstellungen des Lehrers/der Eltern zum ausschlaggebenden Kriterium pädagogischen Handelns werden. Auch andere Probleme - zum Beispiel die Verwöhnung des Schülers, die ‚Verplanung‘ des Schülers oder das Eingreifen in kindliche Arbeits- und Lernprozesse - hängen letztlich mit dem Problem ‚Angst vor Kontrolle und Kritik‘ zusammen“ (Grabbe, S. 263).

Wie kann es gelingen, ein partnerschaftliches Miteinander zu gestalten, das vor allem dem Unterricht zugute kommt?

Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist dazu die folgende Feststellung von Aurin, dass es für die Entwicklung der Schüler besonders förderlich ist, wenn ihre verschiedenen Lebensbereiche miteinander verbunden sind und die Beteiligten sich untereinander abstimmen lernen (vgl. Aurin, 1990, S. 11).

Schulkritiker haben bereits in den 1970er Jahren versucht, für die vorhandenen Probleme Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Mit dem Blick auf Freie Schulen (Jenaplan-Schule⁴², Waldorfschule⁴³, amerikanische Free School⁴⁴)

⁴² Peter Petersen siehe Kapitel 5.3.2.2

⁴³ Die erste Waldorfschule wurde 1919 auf Anregung des Direktors der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik von Rudolf Steiner (1861-1925), österreichischer Philosoph, Pädagoge und Naturwissenschaftler, gegründet. Die Waldorf-Schulen sind Gesamtschulen von Klasse 1 bis 12. Sie suchen einen Ausgleich zwischen wissenschaftlichen und praktisch-künstlerischen Ausbildungsinhalten.

Die Konzepte der Waldorf-Pädagogik sind für einen Teil der Eltern eine attraktive Alternative. Es gibt über 200 Waldorf-Schulen in Deutschland, davon 9 in Berlin (vgl. www.waldorf.net, Zugriff: 27.07.09).

⁴⁴ George Dennison (1925-1987) studierte Ingenieurbau, Sozialwissenschaften und Gestalttherapie. 1964 gründete er zusammen mit einigen Lehrern die First Street School. In seinem Buch „Lernen und Freiheit“ berichtet er darüber. Die Pädagogik der Free Schools sieht er in der unverfälschten Darstellung des Lebens. Die Kinder lernen miteinander in kleinen Gruppen gemeinsam mit Erwachsenen, erzählen Geschichten, musizieren, malen und forschen (vgl. www.gestalt.de/dennison_interview.html, Zugriff: 27.7.2009).

hat Sandfuchs untersucht, welche Herangehensweisen diese Schulen anwenden, um die Kooperation Eltern und Schule auch an staatlichen Schulen zu verbessern.

„Jenaplan-, Waldorf- und Free School haben eine intensive Elternmitarbeit, weil sie den Gedanken der ‚Schulgemeinde‘ als familienähnliche Schulgemeinschaft akzeptieren, daraus folgt ein Primat der Erziehung gegenüber dem Unterricht. Die Staatsschule hat aus einer Vielzahl guter und schlechter Gründe, teils ungewollt, den Primat der Erziehung sehr zu ihrem Nachteil aufgegeben, er könnte nur gemeinsam mit den Eltern zurück gewonnen werden“ (Sandfuchs, S. 78).

Sandfuchs verweist auf ein Grundproblem, das sowohl im allgemeinen schulpolitischen Kontext als auch im Kontext der vorliegenden Arbeit Bedeutung hat.

Im Berliner Schulgesetz werden Erziehung und Unterricht gleichberechtigt benannt. Dasselbe gilt auch grundsätzlich für die vorliegende Arbeit: Erziehung und Unterricht ergänzen sich, sie greifen interdependent ineinander, ein Über- oder Unterordnungsverhältnis ist prinzipiell abzulehnen.

Zum Problem der Übertragbarkeit von alternativen Konzepten (Freie Schulen, Erfahrungen und Initiativen in Schulversuchen) der Elternarbeit auf Regelschulen stellt Keck fest:

„Mithin ist es nicht müßig, den Blick darauf hinzulenken, welche exemplarischen Elemente in ihrem Alltag zwischen Lehrer und Eltern erhoben werden können, die sich der staatlichen Regelschule als modellbildend empfehlen, um wenigstens annäherungsweise Erziehungskontinuität zwischen Eltern und Lehrern zu verwirklichen und Schule als Lebenswelt humaner zu machen“ (Keck, 1981, S. 115).

Er verweist weiter darauf, dass die Form der Elternarbeit im Zusammenhang mit der jeweiligen Situation der Schule und deren Umfeld betrachtet werden muss (vgl. a.a.O.).

Freie Schulen sind überwiegend relativ kleine überschaubare⁴⁵ Schulen. Unter dieser Voraussetzung lässt sich der Charakter einer Gemeinschaft als Arbeitsgrundlage eher umsetzen. Auch haben diese Schulen den Vorteil, mit ausgewählten Eltern, Lehrern und Schülern zu arbeiten. Sandfuchs vertritt beispielsweise zum Abschluss seiner Untersuchungen die Position, dass „nur die überschaubare Schule die aktive und vertrauensvolle Teilhabe aller am Leben der Schulgemeinde (gewährleistet)“ (S. 79).

Krämer⁴⁶ schätzt in seinem Beitrag zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern in Privatschulen ein, dass sie durch ihre Spezifik in Form und Regelwerk eigene Entscheidungen unabhängig von staatlichen Schulverordnungen treffen können. Er kommt dabei zu folgender Einschätzung über die Schulträger der Privatschulen:

„Der Gedanke gemeinsamer Erziehung ist an mancher Privatschule älter und bedeutender als der der Mitwirkung an staatlichen Schulen. Wenn die Übereinstimmung zwischen Eltern und Schule groß ist, verliert die Frage, wer die wichtigen Entscheidungen verantwortet, an Bedeutung. *Weitgehende und aufrichtige Bereitschaft zur Zusammenarbeit auf beiden Seiten führt zu einem Klima, in dem keiner den anderen ausschließt, sondern vertrauensvoll an allem beteiligt.*

Vielleicht ist das der Schlüssel für die Kooperation an den Privatschulen“ (Krämer, S. 130, kursiv: M.G.).

Verschiedene Autoren sehen Möglichkeiten der stärkeren Einbindung der Eltern auch in das Leben staatlicher Schulen. Wie Keck oben anführt, sieht er in der pädagogischen Beratung der Eltern durch die Lehrer, in deren

⁴⁵ Die Überschaubarkeit von gesellschaftlichen Einheiten (Familie, Wohngemeinschaften, Freundeskreise u.v.a.m.) ist nach Schulz-Hageleit (1979) für eine gedeihliche Entwicklung von Jugendlichen förderlich.

⁴⁶ Franz Jose Krämer (geb. 1936), war u.a. Schulreferent in der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz und mehrfach Mitglied in Klassen- und Schulpflegschaften.

Blickfeld die Fragen und Probleme der Mütter und Väter stehen, ein Modell zur Entwicklung einer Kooperation.

Auch Wiater versucht bereits 1979 in verschiedenen Schulstufen und ausgewählten Fächern Beispiele und Anregungen für eine Eltern-Lehrer-Kooperation auf didaktischem Gebiet aufzuzeigen. Sein Grundgedanke dabei ist: „Für alle Beispiele gilt ferner, dass sie eingebettet sind in ein Konzept der Schulgemeinde und auf diese letztendlich abzielen“ (Wiater, S. 126).

Für die Lernbereiche Sachkunde (Primarbereich), Religionsunterricht (Sekundarstufe I) und Literaturunterricht (Sekundarstufe II) lassen sich seine Vorschläge wie folgt zusammenfassen (vgl. ebd., S. 126 ff.):

- In einem Brief werden die Eltern über die geplanten Schwerpunkte der Unterrichtseinheit informiert.
- Vor Beginn der Unterrichtseinheit wird zu einer Versammlung eingeladen, um Vorschläge der Eltern zu diskutieren. Der Lehrer sollte hier die Möglichkeit nutzen, den Anwesenden zu erläutern, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten den Schülern vermittelt werden sollen. Hier kann der Unterrichtsablauf erläutert und mit den Eltern eventuell ein Vortest über vorhandenes Wissen bei den Schülern erarbeitet werden.
- Den Eltern sollen, wenn es die Thematik zulässt, über verschiedene Varianten zur Behandlung des Themas entscheiden. So unter anderem auch darüber, welche Lösungen für die Schüler so anschaulich und verständlich wie möglich sind.
- Eltern können zur Erstellung oder Besorgung von Unterrichtsmaterialien um Mithilfe gebeten werden.
- Wenn das Thema es anbietet, sollten auch Eltern in den Unterricht eingeladen werden. Beispielsweise bei schwierigen Unterrichtsphasen, die eine zusätzliche „Hilfskraft“ benötigen oder als Gesprächspartner.

- Eine gemeinsame Zusammenkunft mit Eltern, Lehrern und Schülern dient der Auswertung der Unterrichtseinheit.

Die Vorschläge von Wiater würden in ihrem Umfang bei vielen Lehrern die Frage provozieren, in welchem zeitlichen Rahmen und mit welchen Eltern diese Schritte umgesetzt werden könnten. Elternversammlungen, die ein für alle Akteure akzeptables Unterrichtsthema finden sollen, ferner die Diskussion über die Möglichkeiten von methodischen Herangehensweisen, die häuslichen Vorbereitungen, die Teilnahme am Unterricht sowie die abschließende Nachbereitung der Stunden, wiederum in Form einer Elternversammlung, lassen sich schwer im Schulalltag integrieren und ebenso schwer mit der Berufstätigkeit der Eltern vereinbaren.

Um die Schule als Schulgemeinschaft zu entwickeln, sind die Anregungen von Wiater sicher als Denkanstöße in Hinblick auf eine vertrauensvolle Kooperation von Eltern und Lehrern zu verstehen.

Die Idee der Einbeziehung der Eltern in den Unterricht gab es bereits im 19. Jahrhundert (vgl. Kapitel 4.1). Neu in die Diskussion gebracht wurde sie in den 1950er Jahren im Rahmen amerikanischer Erziehungsforschungen. Die Schulreformbewegung der 1970er Jahre griff dieses Thema dann schließlich umfassender auf.

Neben Hentig, Keck, Huppertz und oben genannter Autoren benennt auch Melzer zwingende Gründe, die Schule aus ihrem gesellschaftlichen Insel-dasein zu lösen und die Möglichkeiten des Umfeldes für die Bildungs- und Erziehungsarbeit zu nutzen. In seiner Analyse bezeichnet er das Alltagsleben an der Schule als „nahezu ausschließlich [...] künstliche“ vom Leben losgelöste Situation zu Ungunsten der Schüler. Als Lösung sieht er die „[...] Ausweitung der Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten, durch Einbeziehung der außerschulischen Lebens- und Erlebniswelt [...]“, die für die Grundschüler vor allem im Bereich der Familie liegen (Melzer, 1987, S. 17 f.).

Dieser Gedanke verdient ausdrückliche Erwähnung, da hier die Forderung Hentigs zur Neu- bzw. Umgestaltung der Schule mit Hilfe „anderer pädagogischer Instanzen“ (vgl. 5.3.2.3) bekräftigt wird. Den Lebens- und Erfahrungsraum der Heranwachsenden nutzen, sie aus der „Kasernierung“ (Hentig) herauszuholen und das Leben mit der Schule zu verbinden – hier bieten sich den Lehrern Möglichkeiten, mit den Eltern zusammen zu arbeiten.

Melzers Aussage bekräftigt noch einmal einen Kerngedanken dieser Untersuchung. Sie stimmt überein mit Hentigs Forderung nach dem Abbau der Mauern zwischen Schule und Umwelt, durch die Beteiligung der Eltern am Schulalltag sowie nach Nutzung von sich bietenden Möglichkeiten und Erfahrungen, die die Kinder im Umfeld sammeln (vgl. Hentig, 5.3.2.3).

Wie dieser Anspruch im Einzelnen umgesetzt werden kann und welche Möglichkeiten sich besonders im Fach Humanistische Lebenskunde bieten, zeigt das Kapitel 7.3.

5.5 Initiativen, Kontroversen, Erfahrungen

Aus den bereits guten Erfahrungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern, die die Autorin bei ihrer Recherche vorgefunden hat, werden in diesem Abschnitt solche Beispiele dargestellt und diskutiert, die sowohl die schwierige Problematik in der praktischen Umsetzung zeigen, aber auch gleichzeitig versuchen, neue Lösungswege zu finden. Es werden Initiativen und Erfahrungen aus der Sicht der Lehrer und andere aus der Sicht der Eltern dargestellt.

Zunächst zum Berliner Schulgesetz vom 26. Januar 2004. Es beinhaltet neue Überlegungen hinsichtlich der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Wie im Kapitel 4.5.2 dargestellt, wurde auf der Grundlage der Leitidee einer Autonomie der Berliner Schulen der Gesetzentwurf vollständig neu aufgebaut. In einer selbstständigen und eigenverantwortlichen Schule sollen Eltern, Schüler und Lehrer das Schulleben gemeinsam gestalten. In der

Schulverfassung (Teil V § 68) heißt es: „An der Erziehung und dem Unterricht können andere geeignete Personen, die weder Lehrkräfte noch schulische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind, insbesondere die Erziehungsberechtigten, mitwirken. Sie unterstehen der Verantwortung der Lehrkräfte und handeln im Auftrag der Schule [...]“. Auch in anderen Bundesländern rückt die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Blickpunkt der Schule. In Schulprogrammen wird nicht mehr nur die Arbeit der Eltern in den Gremien genannt.

Für die Tätigkeit an der Schule ist die Einbeziehung des sozialen Umfeldes als „Lebens- und Erfahrungsraum“ der Schüler zwingend erforderlich, um am Leben selbst das Leben zu lernen (vgl. Hentig, 1976, S. 64). Dahinter steht der Gedanke, wie bereits im Kapitel 5.4 dargelegt, in der Schule die künstliche Grenze zwischen Leben und Lernen zu überwinden.

Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW „Erziehung und Wissenschaft“ stellte im Dezember 2006 das Thema „Pädagogen, Eltern, Schüler – Gemeinsam für Erziehung und Bildung“ (vgl. GEW, Literaturverzeichnis) zur Diskussion. Gastkommentator Wilfried W. Steinert, ehemaliger Vorsitzender des Bundeselternrats und Schulleiter einer Förderschule in Templin/Brandenburg, leitet seinen Beitrag mit der folgender kritischen Feststellung ein:

„Selbst im 21. Jahrhundert steht die Partnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften auf einer wackligen Basis. Engagierte Eltern werden selten geliebt, oft gefürchtet, meistens bloß geduldet. Unsicherheit, Vorurteile, unterschiedliches Verständnis von Erziehung, pädagogischen Aufgaben und Zielsetzungen prägen den Umgang miteinander. Das leider immer noch zu oft bestehende Misstrauen auf beiden Seiten muss überwunden werden“ (Steinert, S. 2).

Das Zitat von Steinert bestätigt Feststellungen, die auch hier in der vorliegenden Arbeit getroffen wurden. Eine gute Kooperation setzt nach Steinert folgende Punkte voraus:

- selbstbewusste Erwachsene, die sich in ihren Kompetenzen gegenseitig wahrnehmen und auch anerkennen
- gemeinsame Visionen im Interesse der Kinder und die Bereitschaft, mit Kindern und Eltern an diesen Visionen zu arbeiten
- Spielräume der Verordnungen und Gesetze für die Arbeit nutzen
- territoriale Besonderheiten für die Zusammenarbeit heranziehen und
- Analysen, wie die Vielfalt der elterlichen Kompetenzen den Schulalltag bereichern kann.

Ein gesondertes Problem sieht der Autor darin, dass die Lehrer für die Elternarbeit nicht ausgebildet sind. Aber nicht nur Defizite in der Lehrerausbildung sind Ursachen der oben genannten Probleme. Auch Elternbildungsveranstaltungen sollte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

So hat beispielsweise die Nikolaus-August-Otto-Oberschule, eine Hauptschule, in Berlin seit drei Jahren Elternseminare zur Pflicht gemacht (vgl. GEW, S. 13). Wer sein Kind in dieser Schule anmelden möchte, muss diese Kurse besuchen, die nach dem in den USA entwickelten STEP-System⁴⁷ aufgebaut sind. An zehn Abenden für jeweils zweieinhalb Stunden müssen die Eltern, bevor ihr Kind diese Schule besuchen darf, die Veranstaltungen absolvieren. Trotz dieser Voraussetzung zur Schulanmeldung hat die Schule nur für jeden dritten Bewerber einen Platz.

Um das Beispiel an 15 weiteren Schulen in Berlin auszubauen, wurden 21 Lehrer am Landesinstitut für Schule und Medien ausgebildet. Die Autorin beendet ihren Bericht mit der Feststellung:

„Eingefahrene Verhaltensweisen und Reaktionsmuster zu ändern, ist das wichtigste Ziel der Elternseminare. Diese sollten deshalb schon in

⁴⁷ „STEP bedeutet: Systematisches Training für eine demokratische, kooperative und ermutigende Erziehung“ (vgl. GEW, S. 13).

Grundschulen oder Kitas angeboten werden, fordert Eva Schmoll⁴⁸. Doch das ist bisher noch Utopie. Unter den 15 Schulen, die Elternseminare übernehmen wollen, hat sich neben 13 Hauptschulen und einer Gesamtschule nur eine Grundschule gemeldet. Und bisher traut sich keine dieser Schulen, die Elternseminare zur Pflicht zu erheben“ (Wierth, S. 14).

Warum erklären sich nur 15 Schulen bereit? Welchen Stellenwert nehmen Elternarbeit und Elternbildung an anderen Schulen ein? Diese Fragen erscheinen im Laufe der Untersuchung immer wieder. Hier bedarf es weiterer empirischer Forschungen. Die oben genannte Schule hat, trotz des Pflichtcharakters der Seminare, alle Eltern einbeziehen können. Sollte man so konsequent nicht auch an anderen Schulen verfahren? Leider gibt es in diesem Artikel keine Überlegungen dazu. Ursachen könnten die oben genannten Bedenken in der Eltern-Lehrer-Arbeit sein.

Eltern und Lehrer sind aufeinander angewiesen und stehen somit in einem interdependenten Verhältnis. Diese unstrittige Feststellung sollte beiden Seiten stärker bewusst werden.

Da die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit ein hoch sensibles Thema ist und nach einer produktiven Weiterentwicklung verlangt, kann auch ein Beispiel für misslingende Arbeit zwischen Eltern und Lehrern nützlich sein.

Im Jahr 2005 löste die Journalistin Gerlinde Unverzagt⁴⁹ mit ihrem „Lehrerhasserbuch“ eine breite Diskussion aus, die von allen Medien gern aufgegriffen wurde. Hilfreich war dieses Buch trotz seiner negativen Einstellung gegenüber den Lehrern sicher insofern, als eine breite Mehrheit, nicht nur

⁴⁸ Die Lehrerin Eva Schmoll hat diese Seminare entwickelt. Vgl. auch www.nao.be.schule.de, Zugriff: 16.7.2009.

⁴⁹ Gerlinde Unverzagt (Pseudonym: Lotte Kühn), Journalistin und Autorin, schrieb bisher vor allem Erziehungsratgeber. „Das Lehrerhasserbuch - Eine Mutter rechnet ab“ ist „eine grimmige, polemische, polarisierende Schul-Inventur“ (spiegel-online, www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,404149,00.html, Zugriff: 16.7.2009).

die Betroffenen, das Thema „Eltern und Lehrer“ neu aufgenommen und diskutiert haben.

So beteiligte sich unter anderem auch „Die Zeit“ mit der Überschrift „Ein deutscher Klassenkampf – Eltern und Lehrer haben sich verfeindet – zum Nachteil der Kinder“ an dem Meinungsaustausch. Leider wurden auch hier nur die beiden „Kontrahenten“ in ihrer jeweiligen Dilemmasituation dargestellt. Positive Beispiele, wie die oben erwähnte Nikolaus-August-Otto-Schule, wurden als ein „Akt der Selbstverteidigung“ („Die Zeit“, S. 41) interpretiert. Auch andere Zeitungen, Zeitschriften, Illustrierte und Fernsehsendungen griffen diese Thematik auf und äußerten gegenseitige Schuldzuweisungen. Mit Überschriften wie:

- Was Lehrer an Eltern hassen – und umgekehrt?
- Was sich Lehrer von Eltern bieten lassen müssen?
- Was Eltern an Lehrern nervt?
- Die beste Hilfe ist gar keine Hilfe?
- Gnade für die Pauker?
- Noten im Netz?
- Bildung nach Postleitzahl?

Sicher ließe sich diese Reihe weiter fortsetzen. Wechselseitige Schuldzuweisungen und journalistisch-reißerisch aufgemachte Rhetorik stehen einer produktiven Auseinandersetzung mit dem Thema eher im Wege.

Bezogen auf das Thema der Arbeit sollen nun solche Praxisbeispiele aufgezeigt werden, wie zunächst die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule verbessert werden kann und in Fortsetzung daran, wie die Eltern durch ihre Kompetenzen den Unterricht produktiv bereichern können.

Ein interessantes Modell der Elternarbeit stellt das Fontane-Gymnasium in Rangsdorf (Brandenburg) vor. Diese Schule hat 2004 den ersten Preis für ihre Feedbackkultur beim Landeswettbewerb „Innovative Schule“ erhal-

ten⁵⁰. Im Verlauf dieses Programmes wurde die gesamte Schule umgestaltet. Ein Klassenrat kümmert sich seither um die Probleme und Konflikte der Schüler und bietet ihnen Lösungen an. Durch ein Schüler- und Schulleitungsfeedback wird der Erfahrungsaustausch zwischen Schülern, Lehrern und Schulleitung verbessert. Im Ergebnis der Befragungen wurden auch die Eltern mittels eines Elternfeedbacks einbezogen. Anhand der anonymen Fragebögen konnten die Pädagogen feststellen, welche Wünsche die Eltern zur Zusammenarbeit mit der Schule haben. In Form eines Vertrages verpflichteten sich beide Seiten zur Einhaltung bestimmter Regeln. Durch eingerichtete Eltern-Datenbanken im Internet an Schulen im Land Brandenburg konnte die Elternmitwirkung auch an der oben genannten Einrichtung verstärkt werden. Hier können Eltern Angebote zur Unterstützung der Arbeit der Schule machen.

„Die Vorschläge reichen von Kopierhilfen bis hin zum Anbieten von Sprachkursen, Werksbesichtigungen und Bibliotheksbetreuung. Knapp 260 dieser Angebote sind bis jetzt auf der Website der Schule eingegangen“ (Amendt, S. 12).

Die Angebote der Eltern werden zunehmend mehr von den Lehrern angenommen. Hier zeigt sich ein Beispiel für ein partnerschaftliches Miteinander, getragen von der gemeinsamen Verantwortung für die Heranwachsenden. Die Ideen und Vorschläge der Eltern werden als Bereicherung der schulischen Arbeit verstanden, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichtes. Nur wenn Lehrer die Angebote der Eltern vorurteilsfrei aufgreifen, haben sie (die Eltern) die Möglichkeit, den Unterricht durch ihre Erfahrungen produktiv zu beeinflussen.

⁵⁰ Am Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung beteiligten sich in 13 Bundesländern 200 Schulen. Das Programm dauerte fünf Jahre und endete 2007 (vgl. Literaturverzeichnis, Schulentwicklungsprogramm).

Der damalige Vorsitzende des Berliner Landeselternausschusses André Schindler⁵¹ stellt 2005 fest:

„Berlin hat hervorragende Schulen und Pädagogen. Aber ein Defizit in der Kritikfähigkeit. Dabei ist es oftmals leicht, Eltern zu überzeugen und ihnen das notwendige Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Schule zu vermitteln. Eltern lassen sich gerne überzeugen, wenn Transparenz, gegenseitige Anerkennung, Abbau von Misstrauen, das Ernstnehmen der schulischen Gremien, die Einbindung von Schülern und Eltern stimmen“ (Schindler, S. 15).

Der Kontakt mit den Eltern, in welcher Form auch immer, bietet eine große Chance für die Schule zur Entwicklung als Gemeinschaft (vgl. Kapitel 5.4). So gründen Eltern Fördervereine zur Unterstützung der Schule, sie renovieren Klassen- und Horträume, unterstützen bei Wandertagen, Schulprojekten und Klassenfahrten oder üben auch politischen Druck aus, wenn es um die Arbeits- und Lernbedingungen an der Schule geht. Beispiele zur Einbeziehung der Eltern in den Unterricht werden nicht aufgezeigt.

Die Aegidii-Ludgeri-Schule, eine katholische Bekenntnisschule in Münster, lädt schon auf ihrer Homepage⁵² die Eltern zur Zusammenarbeit ein. Dort heißt es:

„An unserer Schule spielt die Mitarbeit von Eltern eine wichtige Rolle. Unabhängig von den offiziell angegebenen Elternsprechzeiten findet zwischen Lehrkräften und Eltern bei unterschiedlichsten Gelegenheiten ein reger Austausch statt. *Im Unterricht sind Eltern nach vorheriger Absprache mit den Lehrerinnen herzlich willkommen. Sie können auch aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, z.B. als 'Lesemütter' oder*

⁵¹ Andre Schindler war von 2003 bis 2010 Vorsitzender des Berliner Landeselternausschusses.

⁵² www.aegidii-ludgeri-schule.de/eltern/index.php, (Zugriff: 15.12.2007).

zur Unterstützung bei aufwändigeren Kunst- oder Werkstunden“ (Homepage der Schule).

Der Schule gelingt es, die unterschiedlichen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Eltern in den Schulalltag einzubinden. Das Engagement der Eltern bei der Planung und Durchführung von Projekttagen, Schulfesten und Ausflügen sieht die Schule als Gewinn für ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit. Diese Grundschule signalisiert schon vor der Anmeldung der Kinder, dass Elternarbeit gewünscht und engagierte Eltern keineswegs missverstanden werden. Es sind konkrete Angebote aufgeführt und den Eltern wird gezeigt, wo die Schule ihre Unterstützung braucht.

Oliver Wacker stellt mit seiner schriftlichen Hausarbeit „Einbeziehung von Eltern im Sachunterricht am Beispiel eines Besuchs in der Gerberei und Vorschläge für die weitere Arbeit“ ein interessantes Beispiel vor, wie es gelingen kann, die Kompetenzen beider Erziehungsinstanzen zu verbinden. Sowohl für den Fachunterricht als auch für andere Unterrichtsvorhaben zeigt Wacker anhand von Beispielen die Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern auf. Seine Erfahrungen fasst er wie folgt zusammen:

„Als Resümee dieser Arbeit auf der Basis des von mir durchgeführten Unterrichtsvorhabens und den verwendeten Praxisberichten ist *Elternmitarbeit im Sachunterricht als zusätzliches, den Unterricht bereicherndes Element* anzusehen. Nach meinen Erfahrungen *trägt die Einbeziehung der Eltern dazu bei, den Unterricht interessanter, lebensnaher und effektiver zu gestalten* und kann von mir nur empfohlen werden. Wie die Arbeit gezeigt hat, ist die Durchführung nach Prüfung der konkreten Situation in der betreffenden Klasse und kritischer Selbstprüfung des Lehrers zu entscheiden“ (Wacker⁵³, Internet, kursiv: M.G.).

⁵³ www.lehrproben.de/lehrproben/service/elternarbeit.doc, (Zugriff 15.12.2007).

Viele Ideen Wackers lassen sich auch auf andere Unterrichtsfächer übertragen. Mehrere Möglichkeiten zeigt auch die vorliegende Untersuchung im Kapitel 7.3.1.1. Im Fach Humanistische Lebenskunde werden Eltern als kompetente Mitgestalter zu unterschiedlichen Themen in den Unterricht einbezogen. Die entscheidende Voraussetzung ist, die Eltern nicht nur in die Durchführung des Unterrichts einzubeziehen, sondern sie von der Planung bis zur Nachbereitung als Partner zu sehen. In dieser Ansicht stimmen mehrere Autoren überein, u.a. Grabbe, Keck, Hepp und Aurin.

Am Schulentwicklungsprogramm (2002 bis 2007) „Demokratie lernen und leben“, bei dem Bund und Länder im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zusammenwirkten, beteiligten sich mehrere Bundesländer mit insgesamt rund 200 allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Ein Teil des Programms soll vor allem die Demokratisierung von Unterricht fördern.

An der Gemeinschaftsgrundschule Balthasarstraße⁵⁴ in Köln, eine dieser Schulen, steht in der Konzeption unter dem Punkt Elternarbeit:

„Einen weiteren Aspekt der Zusammenarbeit und Teilhabe betrifft das Einbinden von Eltern. Wir versuchen, die *Kompetenzen der Eltern für die Unterrichtsarbeit und Schulentwicklung zu nutzen. Eltern im Unterricht gehören dabei zum Alltag*. Ob als Lesemütter und -väter, als *Fachleute zu bestimmten Themen* oder als Begleitung bei großen Projekten: die *Mitarbeit der Eltern ist eine Bereicherung*. Darüber hinaus kommen wir gern mit den Eltern ins Gespräch, um unseren Blickwinkel durch ihre Sichtweisen zu erweitern. Aus diesem Grund bieten wir unter anderem Pädagogische Abende zu unterschiedlichen Themen an, zum Beispiel: Mathematikunterricht heute, Leseförderung, Musikpädagogik, Erziehung“ (kursiv: M.G.).

⁵⁴ www.blk-demokratie.de/schulen/schulen-nw/gemeinschaftsgrundschule-balthasar-strasse-demokratie-bedeutet-au, (Zugriff:27.07.2009).

Soll die Elternpartizipation effizient sein, kann nicht ein bestimmtes Modell auf alle Schulen übertragen werden. Es sollten die *Möglichkeiten* der Eltern in Betracht gezogen und mit ihnen abgestimmt werden. Eine wichtige Voraussetzung ist die gelingende Kommunikation zwischen beiden Partnern. Das Kapitel 10 wird darauf im Besonderen eingehen.

Im Literaturverzeichnis sowie im nachfolgenden Text sind einige Internetseiten aufgelistet, die Erfahrungen, Initiativen und Lösungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern aufzeigen. Aus dieser Liste sollen ausgewählte Beispiele nun explizit betrachtet werden.

Eine Elternuniversität⁵⁵, in der sich Eltern, Lehrer und Interessenten zu Erziehungs- und Schulfragen alljährlich treffen, organisiert und gestaltet das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg gemeinsam mit dem Landeselternausschuss. Auf dem 1. Treffen im September 2007 zum Thema „Eltern als Erziehungsprofis“ waren über 250 Teilnehmer anwesend. Eltern, Lehrer und Fachleute aus den Bereichen Wissenschaft und Praxis kamen miteinander ins Gespräch. Neben Vorträgen zu den Themen:

- „Kontroversen und Kooperation von Elternhaus und Schule“ (Einführungsvortrag) durch Rita Marx von der FH Potsdam sowie
- „Werte vorleben und Wertaneignung ermöglichen – Herausforderungen für die Erziehung durch Eltern und Schule“ durch Staatssekretär Burkhard Jungkamp vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

erhielten alle Anwesenden die Möglichkeit, in den 12 Workshops ihre Fragen, Probleme und Erfahrungen zum Thema zu diskutieren.

⁵⁵ Ähnliche Veranstaltungen finden auch in anderen Bundesländern statt (vgl. „Elternuniversität“ im Internet).

Der Einführungsvortrag durch Marx stellt unter anderem heraus, dass die Probleme zwischen Eltern und Lehrern zum Teil systemimmanent sind und nicht unbedingt entwicklungshemmend sein müssen.

Als ein zentrales Problem sieht auch sie die unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen: das Elternhaus als primäres, personenorientiertes und die Schule als sekundäres und gesellschaftlich orientiertes System, das unter starker Kontrolle steht. Ausgehend von den unterschiedlichen Rollenfunktionen treffen dessen Träger in der Schule aufeinander, und daraus - so Marx - entstehen Konflikte. Dieses Wissen darum könne aber diese Konflikte schmälern. Die Referentin benennt als Voraussetzung für eine Kooperation:

1. das Akzeptieren der anderen Person und
2. das Interesse an persönlichen Gesprächen.

Die Aussagen haben einen engen Bezug zu den bisherigen und noch zu formulierenden Argumenten dieser Arbeit.

Die Autorin der vorliegenden Untersuchung hat an der 1. Elternuniversität in Potsdam teilgenommen und konnte einen Einblick erhalten, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern, trotz verschiedener Probleme, auf beiden Seiten gute Chancen hat.

Die positive Resonanz auf die „Elternuniversität“ ermutigte die Veranstalter, diese Gesprächsplattform weiter zu nutzen. So fand auch im September 2008 eine weitere Veranstaltung an der Brandenburgischen Elternuniversität statt. Diesmal mit dem Thema „Was Kinder (un)glücklich macht“. Am 21. November 2009 folgte ein Erfahrungsaustausch zum Thema „Unartig? Artig? Einzigartig! Unsere Kinder“ (www.elternuni.net, Zugriff: 19.3.2010).

Ohne Vollständigkeit beanspruchen zu können, sei im Folgenden auf weitere Initiativen verwiesen, die die referierte Problematik bestätigen und zum Handeln ermutigen:

- Ein Beispiel, dass Elternarbeit sich nicht nur auf die Grundschule beschränkt, zeigt die Homepage der St. Veit-Schule in Mayen. In der Grund- und Hauptschule tragen vielfältige Veranstaltungen zur Förderung der Zusammenarbeit von Schülern, Eltern und Lehrern bei (www.sanktveitschule.de, Zugriff: 27.7.2009).
- Auf den Elternseiten des Hebel-Gymnasiums Lörrach ist zur Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zu entnehmen, dass sich auf der Grundlage eines Seminars zur Kommunikation im Schuljahr 1998/99 regelmäßig stattfindende Zusammenkünfte von Eltern und Lehrern ergeben haben. Aus diesen Treffen sind verschiedene Projekte und Aktionen entstanden. So unter anderem die Neugestaltung des Elternsprechzimmers und offene Themenabende (www.hebel-eltern.de, Zugriff: 27.7.2009).
- Das Ergebnis einer gemeinsamen Arbeit zwischen Eltern und Lehrern zeigt die von beiden Seiten erarbeitete Vereinbarung an der Grundschule Pattonville (www.pattonville.lb.schule-bw.de, Zugriff: 27.7.2009).
- Im Netzwerk COPASCH wird eine Vielzahl von Projekten zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern in Europa vorgestellt. Ein gesonderter Abschnitt dieser Arbeit (Kapitel 8.3) geht ausführlicher auf diese besondere Form gemeinsamer Arbeit unter Mitwirkung von 19 Ländern ein (www.zusammenarbeit-eltern-schule.de, Zugriff: 27.7.2009).
- Der Schulelternbeirat des Gymnasiums am Mosbacher Berg formuliert auf seinen Internetseiten „Zehn Gebote“ als Leitfaden der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und sieht darin eine mögliche Grundlage für ein partnerschaftliches Miteinander (www.gymnasium-mosbacher-berg.de, Zugriff: 27.7.2009).
- Der Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. in Berlin unterstützt seit über 60 Jahren Eltern durch vielfältige Angebote. Sehr bekannt sind die Elternbriefe (www.ane.de, Zugriff: 27.7.2009).

Viele interessante Projekte lassen sich sicher noch über Internetsuchmaschinen finden. Die Übersicht in diesem Abschnitt macht deutlich, dass es in der Praxis schon gut entwickelte Ideen und Konzepte gibt. Probleme sehen viele noch in der Kommunikation. Dazu ausführlicher im Kapitel 10.

6 Zur Behandlung des „Elternhaus-Schule-Verhältnisses“ in der DDR

6.1 Zur Relevanz bezüglich der vorliegenden Arbeit

Die Autorin kann aus einer 29-jährigen Erfahrung zur Behandlung des Themas in der DDR kompetente Ausführungen erbringen, da sie nach dem Schulbesuch und einem späteren Diplomabschluss an der Humboldt-Universität zu Berlin 1988 in einer Aspirantur den Versuch unternahm, die Untersuchung zur „Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule“ zu analysieren, die jedoch zur damaligen Zeit entsprechend der Ideologie ausgerichtet war. Die SED benutzte Elternhaus und Schule als ideologisches Instrument, um die Kinder staatstragend zu sogenannten allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten zu bilden und zu erziehen.

In den Kapiteln 6.2 und 6.3 wird die DDR-Entwicklung kursorisch rekapituliert und unter Einbeziehung mit zum Teil DDR-konformen Autoren zitiert. Kapitel 6.4 bietet einen direkten Einblick in die Elternarbeit im Medium von Interviewergebnissen. Im Anschluss daran erfolgt unter Punkt 6.5 ein kritischer Rückblick.

Die folgende Darstellung scheint den Rahmen der Thematik der vorliegenden Arbeit zu durchbrechen. Die Ausführlichkeit diene einerseits der historisch retrospektiven Aufklärung und damit auch der kontrastierenden Information über Möglichkeiten der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. Einige Begriffe aus dem Sprachgebrauch der DDR sind übernommen (u.a. Werktätige, Schulung, Elternaktiv).

6.2 Kurzer Abriss gesetzlicher Grundlagen für die „Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule“ in der DDR

Auch auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) begann im Herbst 1945 die grundlegende Umgestaltung der nationalsozialistisch geprägten Schule hin zum Aufbau eines „antifaschistisch-demokratischen“ Schulsystems, was zugleich als Entnazifizierung von Erziehung und Bildung gedacht war. In der SBZ wurden dann im Schuldienst die alten Lehrer entlassen und durch sogenannte Junglehrer oder durch Neulehrer ersetzt, die oft nicht die entsprechende pädagogische Qualifikation hatten.

Auch in dieser Zeit wurden neue Grundsätze über die „Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule“ diskutiert.

Forderungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule formulierte Paul Wandel⁵⁶ bereits im November 1945 auf der ersten Beratung der Schulabteilungen der SBZ:

„Bei dem Zustand, in dem die heutige Schule ist, ist die unmittelbare Hilfe aus der demokratischen Elternschaft notwendig; es wird aber davon abgeraten, so genannte ‚Elternbeiräte‘ zu bilden; es soll vielmehr ein Elternausschuss gebildet werden“ (zit. nach Uhlig, S. 163).

Obwohl man sich ganz offensichtlich klar über einen Wandel in der „Zusammenarbeit von Elternschaft und Schule“ war, begannen sehr schnell die sowjetische Besatzungsmacht und politische Kräfte der SBZ, ihren ideologischen Einfluss auszuüben.

Mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ vom Mai 1946 wurde dann die Mitarbeit der Eltern in die Arbeit der Schule nachdrücklicher gefordert. Erste Elternausschüsse entstanden, die die Schulleitungen in wichtigen Angelegenheiten zu unterstützen versuchten. Dies be-

⁵⁶ Paul Wandel (1905 – 1995) war von 1949 bis 1950 der erste Minister für Volksbildung und Jugend in der DDR.

schränkte sich jedoch zunächst auf das Mitspracherecht bei schulischen Fragen. Einheitliche und inhaltliche Vorgaben gab es nur in Ansätzen. In den Ausführungsbestimmungen zum Schulgesetz im Dezember 1947 folgten dann einige konkretere Hinweise zur inhaltlichen Ausgestaltung der Zusammenarbeit. So sollten die Elternausschüsse ihre Aufgabenbereiche darin sehen, die schulische Arbeit zu unterstützen und möglichst viele Eltern in die Neugestaltung der Schule einzubeziehen. Überlegungen gingen bereits auch dahin, Eltern für verschiedene Vorhaben zu gewinnen, um die Schule mit dem Leben zu verbinden. Sie sollten den Kindern Vorträge über ihre berufliche Tätigkeit halten und die Arbeitsstätten vorstellen (vgl. Rückert, S. 4). Hier ist ein punktueller Anlass, auch die ehemalige DDR in die vorliegende Arbeit einzubinden.

Wurde zunächst den Eltern ein demokratisches Mitspracherecht eingeräumt, wurde recht bald die SED aktiv, um eine „demokratische Umgestaltung“ *in ihrem Sinne* voran zu treiben. Die verfassungsrechtlichen Grundlagen gab sie sich im Artikel 37 der DDR-Verfassung vom 7. Oktober 1949.

Für alle Schulen stand die Aufgabe, Elternbeiräte zu gründen, um die „demokratische Umgestaltung“ der Schule voranzubringen. Das Politbüro⁵⁷ verfasste 1952 einen Beschluss, die Anleitung und Kontrolle der Elternvertreter den Parteiorganisationen der Schulen zu übertragen. Im März 1957 gab es eine weitere Empfehlung des ZK der SED zur schulpolitischen Arbeit mit den Elternbeiräten (vgl. Busch, S. 245).

⁵⁷ Das Politbüro war ein kleiner Kreis von Spitzenfunktionären, die die politische Richtung des Landes festlegten.

„Formal ist das höchste Leitungs- und Planungsorgan der Ministerrat der DDR – und diesem übergeordnet der Staatsrat und die Volkskammer. So jedenfalls steht es in der Verfassung. Aber die Ministerien sind an Weisungen des Zentralkomitees der SED und des Politbüros des ZK der SED gebunden. Im ZK der SED gibt es eine eigene Abteilung Volksbildung unter der Leitung von Lothar Oppermann. Das Politbüro, oberstes Entscheidungsgremium der Partei, hat ein Ressort Kultur und Wissenschaft, für das Kurt Hager verantwortlich ist. Er ist gleichzeitig Mitglied der Volkskammer und dort Vorsitzender des Ausschusses für Volksbildung. Die Vertreter der höchsten Parteigremien sind also überall präsent, wo entschieden werden muss“ (Deja-Löhlhofel, S. 40).

Die scheinbar harmlos anmutenden Empfehlungen der SED waren in der Tat eine zielgerichtete politische und ideologische Einflussnahme auf das „Verhältnis von Elternhaus und Schule“. Die SED versuchte für ihre politischen Ziele in der Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation, immer mehr Teile der Elternschaft politisch und ideologisch zu indoktrinieren.

„Das zeigen sowohl die Schulgesetze von 1959 und 1965 und die ihnen folgenden Elternbeiratsverordnungen aus den Jahren 1960 und 1966, als auch die mit immer größerem propagandistischem Aufwand durchgeführten Elternbeiratswahlen“ (Busch, S. 246).

Die Forderungen der SED wurden auch von den pädagogischen Führungskräften in der DDR aufgegriffen und in Empfehlungen an alle Pädagogen umgesetzt. Auf dem VI. Pädagogischen Kongress 1961 forderten diese eine gemeinsame Verantwortung und das Zusammenwirken aller an der Erziehung beteiligten Kräfte. Auf diesem Kongress wurden entscheidende politische und ideologische Aussagen zur Bedeutung der Eltern und der Familienziehung für den gesamten Bildungs- und Erziehungsprozess getroffen.

„Von allen dem Kongress folgenden bildungspolitisch relevanten Gesetzen und Verordnungen ist diese *Empfehlung* aufgenommen und weiterentwickelt worden zu einem alle Erziehungsträger verpflichtenden Prinzip“ (kursiv: Busch, S. 238).

Sehr deutlich ist in der Folgeentwicklung zu erkennen, wie die Funktionäre der SED ein flächendeckendes „sozialistisches Bewusstsein“ hervorbringen wollten. Diese ideologische Entwicklung war nach ihrer Meinung notwendig, um in der DDR den Sozialismus zu entwickeln. In Wahrheit ging es dabei aber um die Umsetzung der Idee von der „Diktatur des Proletariats“, als eine Diktatur, deren politische Unterdrückung mitgetragen werden sollte durch - drastisch formuliert - entsprechendes „kommunistisches Unter-

tanenbewusstsein“ in den Köpfen der DDR-Bevölkerung, die die Beschlüsse der Partei nicht infrage zu stellen hatten.

Die Zielstellung spiegelt sich auch - selbstverständlich in verklärter Form - in dem am 25. Februar 1965 von der Volkskammer beschlossenen „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ wider, in dem das Ziel, die Inhalte und der Aufbau des Bildungswesens verankert wurden:

„Die Ziele des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems sind Sache des ganzen Volkes. Für sie wirken die Kindergärtnerinnen, die Lehrer der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen, die Berufs- und Fachschullehrer, die Hochschullehrer, die Leiter, Meister und Lehrausbilder der Betriebe, die Eltern und die Familie, der im Sozialismus eine neue moralische und erzieherische Rolle zukommt, die gesellschaftlichen Organisationen und alle Kräfte der Gesellschaft“ (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, Präambel).

Auch in der 1968 verabschiedeten Verfassung der DDR wird der Anspruch der SED auf die Einflussnahme hinsichtlich der Entwicklung des Denkens und Fühlens der Bürger sichtbar.

„Es ist das Recht und die vornehmste Pflicht der Eltern, ihre Kinder zu gesunden und lebensfrohen, tüchtigen und allseitig gebildeten Menschen, zu staatsbewussten Bürgern zu erziehen. Die Eltern haben Anspruch auf ein enges und vertrauensvolles Zusammenwirken mit den gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen“ (Verfassung 1968, Artikel 38).

Die oft beschworenen „gesellschaftlichen Kräfte“ waren die Kinder- und Jugendorganisationen (Junge Pioniere und FDJ), die neben Schule und Elternhaus den politischen Einfluss der Partei absichern sollten. Interessanterweise wurde die FDJ auch als „Kampfrserveder Partei“ bezeichnet.

Die Instrumentalisierung der Elternschaft für politische Zwecke wurde immer wieder als „gemeinsame Verantwortung“ von Elternhaus und Schule betont. Man versuchte, eine gemeinsame Interessenlage zu formulieren. Auf der 1. zentralen Elternkonferenz 1965⁵⁸ führte Margot Honecker⁵⁹ in ihrem Referat dazu aus, dass die Schule „aber nur gemeinsam mit der Familie, mit den Eltern [...]“ (Honecker, S. 7) die Verantwortung in der Erziehung trägt. So wurde den Eltern die führende Rolle der Schule (verdeckt als führende Rolle der SED) im gemeinsamen Erziehungsprozess verdeutlicht und klar festgesetzt.⁶⁰

In einem weiteren Schritt versuchte man, scheinbar demokratische Verhältnisse zu produzieren. Dem dienten die 1967 erstmals durchgeführten Wahlen der Klassenelternaktive. Sie sollten neben den Elternbeiräten dahingehend wirken, mehr Eltern aktiv an die Schule zu binden und gleichzeitig Einfluss auf die Erziehung innerhalb der Familien im Sinne des Sozialismus zu nehmen. Dazu wurde in der Elternbeiratsverordnung von 1966 festgelegt:

„Der Elternbeirat nimmt Einfluss auf die Entwicklung der sozialistischen Erziehung der Kinder in der Familie. Er unterbreitet Vorschläge und Hinweise für eine vielfältige Vermittlung schulpolitischer, pädagogischer und psychologischer Kenntnisse an die Eltern durch die Pädagogen“ (Verordnung über die Elternvertretungen an den allgemeinbildenden Schulen, § 2).

⁵⁸ Die 1. zentrale Elternkonferenz fand am 25. Juni 1965 in Berlin statt. An ihr nahmen über 500 Elternvertreter teil, die über die Umsetzung des Bildungsgesetzes von 1965 berieten.

⁵⁹ Margot Honecker war von 1963 bis zur Wende Ministerin für Volksbildung der DDR. Davor bereits stellvertretende Ministerin. Sie hat entscheidend an der Ausarbeitung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1964 mitgewirkt. Gegen den Protest vieler Eltern führte sie 1978 den Wehrkundeunterricht für die Schüler der 9. und 10. Klassen ein.

Trotz vieler Strafanträge gegen die ehemalige Ministerin im Zusammenhang mit Zwangsadoptionen von Kindern, deren Eltern aus politischen Gründen inhaftiert waren, wurde sie bis heute für dieses Unrecht nicht zur Verantwortung gezogen.

⁶⁰ Bei Formulierungen zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule wurde der Vorrang der Schule eindeutig betont und es hieß ab 1967/68: Schule und Elternhaus (vgl. Busch, S. 241).

Daneben wurden weitere Verordnungen und Beschlüsse zur „Arbeit mit den Eltern“ erlassen und gefasst.

Grundlage aller weiteren Verordnungen und Beschlüsse zu dieser Arbeit waren die drei in der DDR wirkenden Schulgesetze:

- Schulpflichtgesetz der DDR: Gesetz über die Schulpflicht in der Deutschen Demokratischen Republik vom 15. Dezember 1950 bis 2. Dezember 1959
- 1. Schulgesetz der DDR: Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959 - 25. Februar 1965 und das
- 2. Schulgesetz der DDR: Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965.

Im Grunde genommen kann man sich eine Aufzählung weiterer Beschlüsse und Gesetze ersparen, denn diese Linie wurde bis zum Schuljahr 1989/90 verfolgt.

Wie alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens in der DDR waren auch Fragen der Bildung und Erziehung ausgerichtet im Sinne einer Partei, der SED. Die ideologische Prägung der Heranwachsenden im Sinne dieser Partei zur Sicherung ihres Machtmonopols war erklärtes Ziel. Zwar war die Meinungsfreiheit in der Verfassung festgeschrieben, in der Realität zeigte sich ein anderes Bild. Das belegen vielfältige Schriften und Forschungen zum Bildungssystem der DDR.

Interessant ist, dass bis zur historischen Wende von 1989/90 die SED und ihr Politbüro immer klarer und gezielter die Mitarbeit der Eltern an der von der Partei vorgegebenen Zielstellung erwirken wollten. Das soll die folgende Auflistung nochmals verdeutlichen:

- Das Engagement und die Eigeninitiative der Eltern in den ersten Monaten nach Kriegsende wurden zunehmend beschnitten und reglementiert.

- Mit der weiteren Durchsetzung der führenden Rolle der Partei im Volksbildungsministerium und der Übertragung der Verantwortung an die Parteiorganisationen der Schulen erfuhr auch die Elternarbeit eine stärkere Politisierung.⁶¹
- Der bis Anfang der sechziger Jahre entwickelten und anschließend gefestigten bildungspolitischen Struktur gelang es, gesamtgesellschaftliche und individuelle Erziehungsbereiche zu regulieren und zu manipulieren.
- Parteitagsbeschlüsse der SED auch im Bereich des Bildungswesens hatten Gesetzeskraft.
- Durchgehend bis 1989 ist zu erkennen, dass Gesetze und Vorschriften zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule fast ausschließlich die Pflichten der Eltern hervorheben⁶².
- Durch das Erziehungsprimat der Schule (vgl. Aussagen von M. Honecker auf der 1. zentralen Elternkonferenz 1965) sahen sich die Eltern der Steuerung der Bildungszugänge unterworfen. Ihre Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten waren eingeschränkt.
- Die Pflichten der Elternvertretungen bestanden in der Mitwirkung zur Erfüllung der Schulpflicht, der aktiven Unterstützung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule, der Erziehung in der Familie und der Unterstützung der Kinder- und Jugendorganisation.
- Die Elternvertreter hatten keinen Einfluss auf Unterrichtsinhalte, konnten jedoch vielseitig im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich mitwirken. Hier befanden sie sich jedoch in einem Dilemma. Laut Gesetzgebung wurde ihre Mitarbeit eingefordert, de

⁶¹ Vgl. Ulbricht, Walter

⁶² Das „Familiengesetzbuch der Deutschen Demokratischen Republik“ (20.12.1965) formulierte die Erziehung der Heranwachsenden als „bedeutsame staatsbürgerliche Aufgabe der Eltern.“ Weiter heißt es, dass sie verpflichtet werden, ihre Kinder „zur sozialistischen Einstellung zum Lernen und zur Arbeit, [...] zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus“ zu erziehen.

facto griff über die Beiräte und Aktive das politische System von oben nach unten. Die Elternvertreter wurden funktionalisiert.

Abschließend soll nochmals hervorgehoben werden, dass die ideologisch „von oben“ festgelegte Schule stets die führende Rolle in der Zusammenarbeit mit den Eltern hatte. Ihr Wirken sollte die Mitarbeit der Eltern für die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben im Sinne der Beschlüsse des Politbüros vertiefen und weiterentwickeln.

6.3 Instrumente der SED zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern

Die SED entwickelte im Laufe der Jahre eine Fülle von Instrumentarien, um ihre Vorstellungen von der „Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern“ umzusetzen. Interessant ist jedoch, dass sich stets Widerstand von Eltern gegen diese Politik der SED regte.

„Diese Elternvertretungen waren ihrer Gestalt, ihrem Aufbau und hinsichtlich ihrer Aufgaben so unterschiedlich wie ihre Initiatoren. In jedem Land und in fast jeder Provinz, jedem Kreis und in jeder größeren Stadt entstanden andere Formen von Elternvertretungen an den Schulen. Viel zu wenig wurden bei der Bildung der neuen Elternausschüsse die fortschrittlichen Traditionen der Arbeit der Elternbeiräte in der Weimarer Republik ausgewertet. Nicht selten konnten sie deshalb von den Feinden der demokratischen Schulreform als Plattform ihrer Wühlarbeit gegen die neue demokratische Einheitschule ausgenutzt werden [...]. Es gab jedoch auch in der Folgezeit keine einheitliche und planvolle Arbeit der vorhandenen Elternvertretungen an den Schulen. Neben Elternausschüssen, die streng nach dem Gesetz gebildet waren, gab es solche, die nur aus Vertretern der demokratischen Parteien und Organisationen bestanden, andere wieder waren aufgefangen in einer ‚Schulgemeinde‘ oder einem kombinierten Schul-

ausschuss [...]. In jedem Fall aber konnten die Form und die aktive Mitarbeit der nach 1945 neu erstandenen Elternausschüsse nicht befriedigen. Nicht überall haben sie ihre Bewährung im Sinne einer fortschrittlichen Schulentwicklung bestanden. Mancherorts stieß die Demokratisierung des Schulwesens ausgerechnet auf den Widerstand der Elternausschüsse“ (Kunath, S. 14).

Um diese Entwicklung in den Griff zu bekommen, beschloss die SED-Führung Parteiorganisationen an den Schulen zu etablieren, deren Aufgabe darin bestand, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu überwachen. Die politischen Konzepte und Instrumentarien wurden durch die Verantwortlichen hinterfragt und es wurde versucht, hier Veränderungen im Sinne von mehr politischer Effizienz zu erreichen.

Ein Instrument war die „Gleichschaltung“⁶³ von Elternhaus, Schule und Partei. Um diese „Gleichschaltung“ ideologisch zu führen, wurden alle Lehrer in das Schulungssystem der SED einbezogen. Das sogenannte Parteilehrjahr war Bestandteil des Schulungssystems der SED-Mitglieder. Aufgrund der besonderen Bedeutung, die man der Arbeit der Lehrer zugedacht hatte, wurden diese in die unterste Stufe des parteiinternen Schulungssystems einbezogen.

„Die Schule, das Elternhaus, die Pionierorganisation ‚Ernst Thälmann‘ und die Freie Deutsche Jugend sollen gemeinsam den aktiven Bürger unseres sozialistischen Staates erziehen“ (Ministerium für Volksbildung 1961, S. 161).

Der grundlegende Gedanke war die gemeinsame Zielstellung für die Bildung und Erziehung, die die Gesellschaft und die Familie im Sozialismus

⁶³ Wohlwissend, dass es historisch nicht korrekt wäre, einen Begriff aus der NS-Geschichte umstandslos auf die DDR-Geschichte anzuwenden, gebrauche ich diesen Begriff zur schnelleren Verständigung (Gleichschaltungsgesetz vom 31.3.1933).

haben sollten. Immer wieder zeigte sich jedoch, dass rechtliche und politische Konstrukte die innerfamiliären Entwicklungsprozesse nicht so ausreichend beeinflussen konnten, wie die Funktionäre es sich vorstellten.

Deshalb versuchte man den Klassenleitern die Aufgabe zuzuteilen, den Eltern die von der SED vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsziele vorzugeben und einzutrichtern. Den Klassenleitern wurde verdeutlicht, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit ist (vgl. Walther, S. 393).

„Vordringliches Anliegen des einzelnen Lehrers, des gesamten Erzieherkollektivs der Schule [...] ist es, den Eltern die für *ihre* Erziehungsarbeit unbedingt notwendigen pädagogischen und psychologischen Kenntnisse zu vermitteln [...]. Entscheidend dürfte jedoch die enge vertrauensvolle Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, besonders von Klassenleiter, Elternaktiv und Elternschaft einer Klasse sein“ (kursiv: Stolz, S. 341).

Stolz beschreibt ein weiteres Instrument der Einbeziehung der Eltern in die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule, die Klassenelternversammlungen. Sie verkörperten ein herausragendes Mittel pädagogischer Propaganda⁶⁴. In Vorlesungen für Lehrerstudenten lehrte Stolz:

„Grundsätzlich sollten alle Veranstaltungen der Schule mit Eltern der ‚pädagogischen Propaganda‘ dienen. Darunter verstehen wir die Gesamtheit der Bildungsmaßnahmen, die darauf gerichtet sind, die Werktätigen zu befähigen, ihrer spezifischen erzieherischen Verantwortung in den verschiedenen Bereichen ihrer gesellschaftlichen Tätigkeit gerecht zu werden“ (S. 344 f.).

⁶⁴ Den Begriff „Pädagogische Propaganda“ verwendete Scharnhorst in ihrer Rezension zu Walther (1968) und versteht dies als pädagogische Beratung und Hilfe (in: Pädagogik, 24. Jahrgang, 1969, S. 585).

Nebenbei wurde in solchen Klassenelternversammlungen auch über Lernprobleme der Schüler gesprochen. Obwohl es nicht das eigentliche Ziel im Sinne der SED war. Die Versammlungen dienten auch als Forum des Erfahrungsaustausches zu Fragen des Lernens, der Erziehung und der außerschulischen Aktivitäten (siehe auch Stolz, S. 345).

Die SED passte sich auch sozialen Gepflogenheiten der Eltern an. Es erfolgte eine breite Einbeziehung der Eltern ins schulische Leben u.a. bei Festen und Feiern, die mit Hilfe der Eltern vorbereitet und gestaltet wurden.

„Besonders wertvoll ist es, wenn befähigte Eltern den Kindern helfen, das Programm vorzubereiten. Neben Einzelleistungen ist das gesamte Auftreten der Klasse anzustreben. Kleine Ausstellungen von Schülerarbeiten, die im Unterricht und in der Freizeit entstanden sind, können den Abend bereichern. Das anschließende gemütliche Zusammensein von Eltern und Schülern der Klasse festigt das Zusammengehörigkeitsgefühl und erhöht die gemeinsame Verantwortung aller Eltern für die ganze Klasse“ (a.a.O., S. 347 f.).

Diese „Gemütlichkeit“ hatte auch instrumentellen Charakter. Den Eltern sollte ein positives Lebensgefühl vermittelt werden, welches unter dem Gesichtspunkt „sozialistische Gemeinschaft“ vermittelt wurde.

Ein weiteres Instrument waren Elternaktive und Elternbeiräte.

„Als gewählte Elternvertretungen an den Schulen sind die Elternbeiräte und Klassenelternaktive berufen, Mitverantwortung für die Sicherung hoher Bildungs- und Erziehungsergebnisse zu übernehmen und zur weiteren Vervollkommnung der sozialistischen Demokratie beizutragen“ (Elternbeiratsverordnung, S. 837).

Die Wahlen der Elternvertretungen fanden zu Beginn des Schuljahres statt. Dabei wurden die Klassenelternaktive für ein Jahr und der Elternbeirat für

zwei Jahre gewählt. Die Elternaktive, die die Arbeit des Klassenleiters unterstützten, bestanden aus 3 bis 7 Eltern der Klasse. Sie hatten die Aufgabe,

„[...] den Klassenleiter, die Freie Deutsche Jugend und die Pionierorganisation bei der Entwicklung des Schülerkollektivs zu unterstützen; die sozialistische Erziehung in der Familie zu fördern; möglichst jede Familie für eine gute Zusammenarbeit mit der Schule zu gewinnen; gute Erfahrungen der Familienerziehung zu verbreiten; die Einhaltung der schulhygienischen und sanitären Mindestanforderungen und die gesundheitliche Betreuung der Schüler zu kontrollieren“ (Stolz, S. 343, vgl. Elternbeiratsverordnung 1966, S. 839).

Der Beirat als höchstes Gremium der Elternvertretung an der Schule, arbeitete mit dem Direktor zusammen. Im Elternbeirat war ein Elternteil jeder Klasse vertreten.

„Der Elternbeirat fördert die Bereitschaft und Initiative der Eltern und lenkt sie auf die aktive Unterstützung der Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule; auf die sozialistische Erziehung der Kinder in der Familie; auf die Unterstützung einer inhaltsreichen und interessanten Tätigkeit der Freien Deutschen Jugend und der Pionierorganisation Ernst Thälmann; auf die Zusammenarbeit mit den an der Erziehung beteiligten gesellschaftlichen Kräften“ (Stolz, S. 342 f., vgl. Elternbeiratsverordnung, 1966, S. 838).

Weitere Formen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern waren Elternbesuche und Lehrersprechstunden (vgl. Stolz, S. 348 ff.).

Stolz schreibt in seinen Vorlesungen vor Lehrerstudenten:

„Wie oft ist es pädagogisch nachhaltig wirksam, wenn lebenserfahrene Eltern, die im Elternaktiv oder -beirat tätig sind, am Unterricht des

Faches Staatsbürgerkunde oder an einer Jugendstunde aktiv teilnehmen, eine Betriebsbesichtigung der Klasse leiten, nach der Zeugnisausgabe dankende Worte an die besten Schüler und den Lehrer, mahnende Hinweise an die weniger eifrigen Schüler richten“ (Stolz, S. 344).

Durch die Einbeziehung ausgewählter „lebenserfahrener“ Eltern in den Unterricht sollte die unmittelbare Nähe und Verbundenheit zu den Werktätigen sowie die gemeinsame Arbeit von Schule und Elternhaus bei der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages verdeutlicht werden.

6.4 Erfahrungsberichte von zwei Elternvertretern

Im Zusammenhang mit der zu bearbeitenden Thematik hatte die Autorin Gelegenheit, mit ehemaligen Elternvertretern Gespräche zu führen.

Nach dem Bericht von Frau Doris K., sie war 10 Jahre Vorsitzende eines Elternaktivs in der Klasse ihrer Tochter, arbeiteten fünf gewählte Mütter und Väter für ein Schuljahr eng mit dem Klassenleiter zusammen. Im Mittelpunkt ihres Wirkens stand die Unterstützung der Klasse in verschiedenen Bereichen des schulischen und außerschulischen Lebens. Grundlage ihrer Arbeit war ein Arbeitsplan, der sich in zwölf Themen aufgliederte. Entsprechend dieser festgelegten Themen fanden die monatlichen Sitzungen des Elternaktivs statt, an denen auch der Klassenleiter als Gast teilnahm. Arbeitsschwerpunkte waren unter anderem:

- Klassenfahrten und Wandertage
- Betriebsbesichtigungen
- Veranstaltungen zur Berufsorientierung
- Zusammenarbeit mit der Patenbrigade
- Mithilfe bei der Verschönerung des Klassenraumes
- Feiern zum Kindertag
- Weihnachtsfeiern

- Vorbereitung und Durchführung anderer festlicher Höhepunkte
- Pionier- und FDJ-Geburtstage
- Ausgestaltung von Pionier- und FDJ-Nachmittagen
- Hospitationen durch Elternvertreter
- Elternbesuche bei aufgetretenen Problemfällen
- Auswertung des Klassenbuches (Zensuren und Eintragungen)
- Berichte durch den Klassenleiter über den Leistungsstand der Schüler sowie
- Überraschungen zur Zeugnisausgabe und zum Schuljahresabschluss.

Auf der ersten Elternversammlung des neuen Schuljahres legte das Eltern-gremium Rechenschaft über seine geleistete Arbeit ab.

Im Gespräch mit Frau K. wurde sichtbar, dass die Arbeit des Elternaktivs mit dem Klassenleiter besonders in der Unterstufe (Klasse 1 - 4) sehr förderlich war, da in diesem Fall der betreffende Klassenleiter die Arbeit des Aktiv in erster Linie als Unterstützung und Bereicherung seiner pädagogischen Arbeit sah.

Als weiterer Gesprächspartner stellte sich Herr Walter E. zur Verfügung. Er war über mehrere Jahre im Elternbeirat der Schule seiner Kinder tätig. Er berichtete, dass dies das höchste Gremium von Eltern an der Schule war, die unmittelbar mit dem Direktor zusammen arbeiteten und sich monatlich trafen. Sie waren Mittler zwischen der Schulleitung und den Eltern bzw. dem Elternaktiv der jeweiligen Klasse. Der Jahresarbeitsplan als Grundlage ihrer Tätigkeit beinhaltete Fragen der Bildungs- und Erziehungsarbeit, der materiell-technischen Absicherung des Schulbetriebes und Aufgaben zur Zusammenarbeit mit den an der Erziehung beteiligten gesellschaftlichen Kräften. Beispielsweise waren das folgende Aufgaben:

- Teilnahme am Pädagogischen Rat, dem höchsten Gremium der Schule

- Vorbereitung von schulischen Höhepunkten (Olympiaden, Sportfeste, Schulfeiern)
- Klassenfahrten
- Gespräche mit Fachlehrern über den Stand der Erfüllung der Lehrpläne
- Hospitationen in Problemklassen (u.a. bei Disziplinfragen)
- Rechenschaftslegung von Fachlehrern bei schlechten Ergebnissen in Klassenarbeiten
- Sicherstellung der materiell - technische Ausstattung der Schule, speziell der Fachräume und
- Renovierungsmaßnahmen an der Schule.

Die Mitglieder des Elternbeirates wurden für zwei Schuljahre gewählt.

Diese Erfahrungsberichte zeigen, dass es, zum Ärger der SED und ihrer Funktionäre, in der Praxis der täglichen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auch sehr unpolitisch im Sinne der SED zugehen konnte.

Aus diesem Grund ist die Autorin der Überzeugung, dass sich aus der Analyse der widersprüchlichen Entwicklung zwischen Elternhaus und Schule in der DDR, Hinweise für die Einbeziehung von Eltern in den Unterricht unter demokratischen Verhältnissen ergeben, die in der vorliegenden Untersuchung ihren Einfluss ausgeübt haben.

6.5 Kritischer Rückblick

Das vorangegangene Kapitel ist eine generationsgebundene Auseinandersetzung des Bewusstseins einer sozialen Schicht, in diesem Fall von Lehrern, die in der DDR aufgewachsen, erzogen und tätig wurden. Diese Generation hat heute die kritische Distanzierung der eigenen Vergangenheit als Voraussetzung ihrer eigenen demokratischen Wandlung. Dieser geistige Prozess ist eine tiefgreifende Auseinandersetzung, auch mit körperlichen

Symptomen. Persönlich fand die Autorin Hilfe und Anregungen dazu in ausgewählter Literatur⁶⁵ und in mehreren Gesprächen mit ihrem Betreuer Professor Schulz-Hageleit.

Die Autorin sieht die vorliegende Arbeit auch als eine Herausforderung, die es der beschriebenen Generation ermöglicht, sich mit unterschiedlichen und konträren Bildungskonzepten auseinanderzusetzen. Dazu gehört das Verhältnis von Eltern und Lehrern unter den demokratisch-freiheitlichen Bedingungen zu reflektieren und Handlungsmöglichkeiten unter besonderer Spezifik der Didaktik der Humanistischen Lebenskunde aufzuzeigen.

Eine wissenschaftlich dialektische Betrachtungsweise schließt die Bewahrung positiver vergangener Erfahrungen ein. Die schwierige Aufgabe besteht darin, diese Erfahrungen aus ihrer ideologischen Verfärbung⁶⁶ herauszuheben und sie auf die neuen Bedingungen anzuwenden.

So können in der Pädagogik die subjektiv verwertbaren Erfahrungen beibehalten werden, ohne jedoch die objektiv gegebenen Bedingungen des demokratischen Gemeinwesens aus dem Auge zu verlieren.

Die DDR-Erfahrung zeigt, dass Eltern unter unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen effizient in die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule eintreten können. Die Befragungen der Elternvertreter verweisen darauf, dass Zusammenarbeit sinnvoll ist und nach allgemeinen und vergleichbaren Regeln erfolgt. Unter demokratischen Verhältnissen unterliegt diese dem freien Gestaltungswillen der Eltern und Lehrer.

⁶⁵ Besonders hilfreich war für mich das Heft von Schulz-Hageleit „Geschichte, Psychologie und Lebensgeschichte“ (siehe Literaturverzeichnis), in welchem er seinen eigenen Loyalitätskonflikt skizziert.

⁶⁶ Sinnbildlich ausgedrückt wirkte die kommunistische Ideologie wie eine Rotlichtlampe, die pädagogischer Theorie und Praxis ihre typisch politische Verfärbung verschaffte.

7 Humanistischer Lebenskundeunterricht als besondere Chance der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern

7.1 Zum Gegenstand des Unterrichtsfaches

In diesem Kapitel werden Überlegungen fortgesetzt, die im 3. Kapitel begonnen wurden. Dort ging es um eine vorläufige Antwort auf die Frage: Was ist Humanistische Lebenskunde?

Zur Gegenstandsbestimmung des Faches folgt die Autorin Schulz-Hageleit, der feststellt:

„Der Gegenstandsbereich des humanistischen Unterrichts in didaktisch-emanzipatorischer Interpretation sind menschliche Beziehungen und gesellschaftliche Beziehungsstrukturen in Geschichte und Gegenwart

- als *Themen* (auf der Objektebene des Unterrichts) und
- als *eigene Erfahrungen* (auf der Subjektebene des Unterrichts),

dargeboten, erarbeitet und bewertet gemäß einer atheistischen bzw. agnostischen, gleichzeitig aber wertebewussten Weltanschauung, die um die Frage kreist: *Was ist gutes, richtiges (bzw. graduell besseres) Leben hier und jetzt?* [...].

Allgemeine Lernziele des Humanismus als Unterrichtsfach und als Unterrichtsprinzip sind dementsprechend:

- philosophische, psychologische und historisch-politische Vorstellungen zum Leitbegriff des guten Lebens;
- Selbsterkenntnis und Einsicht in die Möglichkeiten eines mir selbst angemessenen richtigen Lebens;
- Empathie sowie Toleranz für andere ´fremde` Lebensformen, u.a. religiöse;

- Erkenntnis der politisch-materiellen Hintergründe, die gutem Leben entgegenstehen;
- Handlungs- und Kollektivfähigkeit“ (Schulz-Hageleit, 1999, S. 56 f.).

Ein möglicher Anknüpfungspunkt zwischen dieser Soll-Bestimmung der Humanistischen Lebenskunde und der hier abgehandelten besonderen Thematik sind menschliche Beziehungen und gesellschaftliche Beziehungsstrukturen als „*eigene Erfahrungen*“, über die Eltern oft freimütiger berichten als Lehrer.

Verantwortung, Selbstbestimmung und Toleranz sind zentrale „Werte“ der humanistischen Lebensauffassung.⁶⁷ Grundlagen des Faches Humanistische Lebenskunde sind Erkenntnisse über die Natur und die Gesellschaft sowie Lebensleitgedanken, die auf weltlich-humanistischen Traditionen beruhen. Die Schüler lernen unter anderem, dass sie selbst die Verantwortung für ihr Denken und Handeln übernehmen müssen. Sie lernen auch moralische Entscheidungen zu treffen und sich mit anderen darüber zu verständigen, welche Werte in ihrem Leben wichtig sein sollen.

Auch das Fach Ethik⁶⁸ orientiert sich an den Ideen des Humanismus und der Aufklärung. Dieser staatliche Unterricht wurde mit dem Schuljahr 2006/07 an den öffentlichen Schulen Berlins für die Klassen 7 bis 10 als ordentliches Lehrfach eingeführt und unterliegt damit staatlicher Verantwortung. Als Teilgebiet der Philosophie geht es hier vor allem um Normen des Zusammenlebens mit dem Ziel der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. Ein Satz, der diesen Trend charakterisiert, sei zitiert:

⁶⁷ Die Auseinandersetzung über das, was „Werte“ sind, und über die Bedeutung, die sie in der Erziehung haben, hat eine umfangreiche Literatur generiert, die kaum mehr überschaubar ist. Exemplarisch sei verwiesen auf Hentig (1999), der auch für andere Teile der vorliegenden Untersuchung (Abschnitt 5.3.2) ein wichtiger Impulsgeber war.

⁶⁸ Ausführlicher dazu Adloff (2010).

„Da die Ethik seit über zweitausendfünfhundert Jahren - neben Metaphysik und Logik - eine philosophische Disziplin ist, bildet die Philosophie mit ihrer reichen Geschichte und Systematik die fachliche Orientierung“ (vgl. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sekI_ethik.pdf, Zugriff: 26.7.2010).

Auch im Lebenskundeunterricht ist die Entwicklung dieser Fähigkeit wichtig, hier steht jedoch die Fähigkeit, seinem Leben einen Sinn zu geben, im Mittelpunkt.

Dazu gehören unter anderem die Wahrnehmung von Gefühlen, die Verarbeitung von Krisen, die Entwicklung von Regeln des Zusammenlebens, das Lernen, Entscheidungen zu treffen sowie die Entwicklung von Denken und Handeln.

Der Unterschied zum Ethikunterricht liegt eher im Kommunikationsprofil als im Inhaltsbereich. Als staatliches Fach ist die Ethik weltanschaulich neutral, das Fach Humanistische Lebenskunde dagegen weltanschaulich gebunden, und die Freiwilligkeit dieses Unterrichtes verleiht dem Fach eine besondere Qualität. Die Fragen der Schüler werden ohne Zensuredruck, ausgehend von einer humanistisch-wertebewussten Weltanschauung, diskutiert.

Mit dem Blick auf ein „gutes“ Leben heißt das, dass die Würde jedes einzelnen Menschen und sein Wunsch nach einem guten Leben im Mittelpunkt stehen. Die Humanistische Lebenskunde geht davon aus, dass es keinen vorgegebenen Sinn des Lebens gibt, dass aber Menschen in der Lage sind, ihrem Leben einen Sinn zu *geben*. Bezogen auf das Thema der vorliegenden Untersuchung können die Eltern mit ihren Lebens- und Berufserfahrungen dazu einen produktiven Beitrag leisten.

Die wachsenden Schülerzahlen und die wachsende Zahl der Schulen (vgl. Kapitel 3.4), die sich für das Fach Humanistische Lebenskunde anmelden,

widerspiegeln das Interesse der Schüler und den Wunsch der Eltern, ihren Kindern eine weltliche humanistische Erziehung zu ermöglichen.

7.2 Zu den Rahmen(lehr)plänen des Faches Humanistische Lebenskunde

Der Rahmenplan „Lebenskunde“ war bis 1993 (vgl. Kapitel 3.4) Grundlage des Unterrichtes und verbindlich für alle Lehrenden. Die Unterrichtsvorschläge waren in drei Lernfelder und nach entsprechenden Altersgruppen gegliedert. Erstens: das Individuum im sozialen Umfeld, zweitens: Verantwortung für Natur und Gesellschaft und drittens: Weltdeutung und Menschenbilder.

In die Überarbeitung des Rahmenlehrplanes bis 2009 sind umfangreiche Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis, den Fachberatungen, der Aus- und Weiterbildung sowie Ergebnisse aus den Diskussionen im Rahmen der Kultusministerkonferenz zu Kompetenzen und Standards eingegangen. Der neue Rahmenlehrplan widerspiegelt in seiner Umsetzung auch die zunehmende Bedeutung der Menschen- und Kinderrechte sowie das neue Selbstverständnis des Humanistischen Verbandes (Humanistischer Verband, Rahmenlehrplan, 2009, S. 59). Er bietet allen Interessierten die Möglichkeit, sich über die Ziele, Inhalte und Formen des Faches Humanistische Lebenskunde zu informieren.

Die neu überarbeiteten Themenbereiche sind:

1. Individualität, Verbundenheit und Solidarität
2. Verantwortung für Natur und Gesellschaft sowie
3. Aufklärung und Humanismus.

Die ethischen Prinzipien Selbstbestimmung und Verantwortung sowie die Menschen und die sie umgebende Welt sind grundlegende Ansprüche an eine humanistische Bildung und Erziehung. Diese neu formulierten Postulate einer humanistischen Lebensauffassung (das eigentliche Profil dieses Faches) dienen den Lehrern zur Orientierung in ihrer pädagogischen Arbeit:

- Naturzugehörigkeit
- Verbundenheit
- Gleichheit
- Freiheit
- Vernunft und
- Weltlichkeit.

Zur Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts wurden, neben der Überarbeitung der Themenbereiche, die Kompetenzentwicklung sowie die Orientierung an Standards als fachdidaktische Orientierung neu berücksichtigt.

Die Orientierung an Kompetenzen und Standards ist der schulpolitisch-curricularen Entwicklung geschuldet.

Die zugrunde gelegten Kompetenzen, die die Entwicklung der Fähigkeiten von Schülern fördern, um Probleme des Alltags angehen zu können, sind:

- personale Kompetenz
- soziale Kompetenz
- Sachkompetenz
- Methodenkompetenz und Handlungskompetenz.

Die Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen sind die in den oben genannten Themenbereichen formulierten Standards.

Im neuen Rahmenlehrplan werden die Humanistische Weltanschauung des Faches sowie die Ziele Humanistischer Bildung und Erziehung deutlicher als vorher profiliert. Die spezielle Didaktik und Methodik der Humanistischen Lebenskunde wird anschaulich anhand verschiedener Themen für die einzelnen Klassenstufen dargestellt. Neben dieser vielfältigen Themenauswahl plant der Lehrer seinen Unterricht schülerorientiert und mit lebenskundlichem Profil. Die Planung des Lehrers ist auch im Einzelnen von den aktuellen Lebensfragen der Schüler abhängig, und hier liegt sogar eine Besonderheit der Humanistischen Lebenskunde: Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, eigene Antworten auf bedeutende Fragen ihres

Lebens zu finden. Dabei ist das Verhältnis zu den Erwachsenen von tragender Bedeutung. Hier können und sollten die Eltern Orientierungen anbieten.

„Das heißt, dass Eltern und später Pädagogen und Pädagoginnen die Kinder so bestärken, dass diese zunehmend fähig werden, ihre eigene Lebensauffassung zu entwickeln und danach zu leben“ (a.a.O., S. 11).

Bei den Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Identität und Selbstbestimmung in einer zunehmend multikulturellen und multiethischen Gesellschaft mit einer Vielfalt an unterschiedlichen Lebensformen, Kulturen und Weltanschauungen bieten besonders die Eltern mit der Vielfalt ihrer Lebens- und Berufserfahrungen eine Bereicherung innerhalb des Humanistischen Lebenskundeunterrichtes. Ihre Mitarbeit ist hier besonders wertvoll, wo

„Kinder und Jugendliche [...] heute immer häufiger von Informationen aus zweiter Hand (leben). Unpersönliche Medien vermitteln Vorbilder und Orientierungen. Kritiker dieser Entwicklung sprechen bereits von einer verschwindenden Wirklichkeit [...]. Entfremdungsmechanismen der modernen Welt wirken direkt auf die nachwachsende Generation“ (Humanistischer Verband, Rahmenplan, 1993, S. 21 f.).

Das besondere Profil dieses Unterrichtes ermöglicht es, mit den Eltern zusammenzuarbeiten und sie auch unmittelbar in den Unterricht einzubeziehen.

Neben der Wissens- und Erfahrungsvermittlung durch den Lehrer, bietet die Einbeziehung von Eltern in den Unterricht den Kindern und Jugendlichen eine besondere Möglichkeit, die Vielfalt des Lebens und die Verschiedenartigkeit kennenzulernen. Sie können erfahren, welche unterschiedlichen Formen und Vorstellungen es im alltäglichen Miteinander gibt. Eltern ver-

fügen über Kenntnisse von speziellen Arbeitsabläufen⁶⁹, kennen Besonderheiten des Alltags, tragen Verantwortung in verschiedenen Gremien oder Vereinen, können über Erfolge berichten und auch, wie man mit Misserfolgen umgehen kann.

Diese Feststellungen treffen sicher auch für verschiedene andere Unterrichtsfächer zu. Das besondere Profil der Humanistischen Lebenskunde (vgl. Schulz-Hageleit, Kapitel 3.4) schafft die Möglichkeit, Eltern als Partner für die Gestaltung eines produktiven Unterrichts zu gewinnen.

Leider trifft der Rahmenlehrplan aber nur marginale Aussagen über die Zusammenarbeit mit den Eltern, der das Hauptinteresse der vorliegenden Untersuchung gilt. Die oben genannten Postulate beinhalten dennoch die *Möglichkeit*, Eltern in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen.

Als Anregung für den neuen Rahmenlehrplan dieses Faches wäre eine vertiefende didaktische Diskussion zur stärkeren Einbeziehung der Eltern in die Bildungs- und Erziehungsarbeit eine interessante und wertvolle Bereicherung.

Die vielfältigen Erfahrungen der Lebenskunde-Eltern unterstützen nicht nur den Unterricht. Darüber hinaus bereichern sie den Erziehungs- und Sozialisationsprozess, indem sie lebenskundliche Orientierungen vermitteln.

Diese Beiträge sind eine Dimension produktiven Schulunterrichts. Beispiele dafür werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

⁶⁹ Vgl. dazu auch Aurin (1990, S. 13 f.).

Kurt Aurin (geb. 1923) ist Erziehungswissenschaftler. Seine besonderen Leistungen liegen auf den Gebieten der Schulentwicklungsplanung, der Pädagogischen Schulwirkungsforschung und der Schule als Stätte der Erziehung.

7.3 Besondere Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern im Fach Humanistische Lebenskunde

7.3.1 Anknüpfungspunkte im Rahmenlehrplan für eine produktive Zusammenarbeit mit den Eltern

Mit der Wiedereinführung des Faches 1982, zunächst als Modellversuch, gab es eine weiterführende inhaltliche Diskussion, die für die Idee einer Konzeption zum Rahmenplan eine entscheidende Grundlage wurde.

„Leitmotivische Stichworte dieser Diskussion sind ganzheitliche Lernprozesse, handlungs- und projektorientierter Unterricht, *Einbeziehung der Lebenswelt der Schüler in den Unterricht*, Öffnung und Autonomie der Schule [...]“ (Warnke, S. 21 f., kursiv: M. G.).

Das besondere Profil der Humanistischen Lebenskunde – unter anderem die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Aneignung von Wissen und das Erlernen von Formen humanistischen Denkens sowie die Erfahrungen der Schüler aus ihren verschiedenen Lebensbereichen als Unterrichtsinhalte – sprechen unter Umständen das Interesse der Eltern an. Das Fach bietet Möglichkeiten, den Unterricht als Erfahrungsraum und Lebensort zu nutzen, wie es Hentig formuliert (vgl. Kapitel 5.3.2.3) und mit den Kindern und Jugendlichen zu gestalten. Er fordert weiter dazu auf, „das Leben am Leben zu lernen“ und „das Umfeld in den Unterricht zu holen“. Das eröffnet die Chance im Sinne der hier abgehandelten Problematik, die Vielfalt der vorhandenen Berufs- und Lebenserfahrungen der Eltern als Bereicherung und Faktor produktiven Unterrichts (vgl. Kapitel 3.2) zu verstehen.

Die Voraussetzungen sind durch die unmittelbare Nähe der Eltern zur Schule (persönliche Gespräche, Schulveranstaltungen, Versammlungen und ähnliche Treffen) gegeben.

In der vorgefundenen Literatur zur partnerschaftlichen Arbeit von Lehrern und Eltern formuliert Aurin wichtige Gründe hinsichtlich der pädagogischen Arbeit an der Schule, die im Besonderen auch für den Lebenskundeunterricht zutreffen, obwohl sie dafür gar nicht formuliert wurden. Aurin stellt unter anderem fest:

„Durch ihr persönliches Zeugnis über ihre Tätigkeiten, Erfahrungen und ihr Leben vermögen sie Schülern wichtige Anstöße für ihre Lebensorientierung zu geben“ (1990, S. 13 f.).

Eine Einlösung dieser programmatischen Aussage bieten die nachfolgenden Abschnitte dieses Kapitels.

7.3.1.1 Direkte Mitwirkungen der Eltern am Unterricht

In folgenden Texten werden Beispiele aufgezeigt, wie Eltern den Lebenskundeunterricht durch verschiedene Aktivitäten unterstützt haben. Dabei enthalten die Abschnitte 7.3.1.1.1 bis 7.3.1.1.4 Unterrichtsberichte von verschiedenen Lebenskundelehrern⁷⁰. Im Anschluss folgen bis 7.3.1.1.12 eigene Darstellungen der Autorin zur Elternmitwirkung in ihrem Unterricht.

7.3.1.1.1 Eltern als „Reiseführer“ um die Welt

(Vorbereitung und Durchführung von Lebenskundestunden mit verschiedenen Eltern zum Thema: Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen)

Für ihre Unterrichtseinheit wählte Martina Palm, Lehrerin für Humanistische Lebenskunde an der Heinrich-Roller-Grundschule, die Thematik „Das

⁷⁰ An dieser Stelle gilt der Dank den Lebenskundelehrern, die einen Einblick in ihre Arbeit geben und der Verwendung ihrer Unterrichtsbeispiele für die vorliegende Untersuchung zugestimmt haben.

Land, in das wir fliegen – Eine Weltreise“. Der Schwerpunkt ihrer Herangehensweise war die kulturelle Verschiedenheit der Herkunft ihrer Schüler. Das Ziel bestand sowohl in der Wissensvermittlung über fremde Kulturen als auch im Bewusstmachen der eigenen Erfahrungen und der des anderen. Eine große Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung der einzelnen Unterrichtsstunden waren die Eltern. Dabei nutzte die Lebenskundelehrerin die kulturelle und ethnische Vielfalt ihres Schulbereiches in Prenzlauer Berg. Mit einzelnen Müttern als „Reiseleiterinnen“ lernte die Lebenskundegruppe die unterschiedlichsten Regionen der Welt auf interessante Art kennen.

Dabei „starteten“ alle Beteiligten gemeinsam mit dem Flugzeug in verschiedene Länder der Erde und lernten nach ihrer „Landing“ das Leben und die Besonderheiten der jeweiligen Kultur kennen. So waren die Kinder unter anderem in Ägypten, im Irak, in Thailand und in Russland. Auf ihren Reisen mit den verschiedenen „Reiseleiterinnen“ erhielten die Schüler beispielsweise die Möglichkeit, sich thailändisch zu kleiden, arabisch zu tanzen oder den Geschmack von Piroggen kennen zu lernen.

Für die Lebenskundelehrerin, aber auch für die Schüler und die Mütter, sind diese praktischen Erfahrungen in der gemeinsamen Arbeit zu einer wertvollen Bereicherung des Unterrichts geworden. Gemeinsam konnten sie sich mit verschiedenen Lebensformen und Kulturen beschäftigen sowie ihre Fragen zu anderen Religionen und Weltanschauungen diskutieren. Durch den direkten Kontakt mit den Müttern als „Reiseführerinnen“ erkannten die Schüler, dass die kulturellen Unterschiede auf gesellschaftliche und territoriale Hintergründe zurückzuführen sind. Sie lernten auf ihrer „Rundreise“ das Verbindende zwischen den Menschen kennen und die Verschiedenheiten respektieren. Zum Postulat „Verbundenheit“ heißt es im Rahmenlehrplan:

„Die humanistische Bildung befähigt Menschen, sich zu öffnen, sich einzufühlen und Anteil zu nehmen. Dazu gehört die Bereitschaft, die

Verantwortung für das Zusammenleben ernst zu nehmen. Moralisches und soziales Lernen spielen in der humanistischen Bildung und Erziehung eine große Rolle. Sie fördert das Bewusstsein, dass wir in einer Welt leben, in der viele unterschiedliche Sprachen, Kulturen und Traditionen unsere eigene Identität mitbestimmen“ (Humanistischer Verband Deutschlands, 2009, S. 13).

Die Eltern leisteten durch ihre Mitwirkung einen produktiven Beitrag zur Umsetzung der Ziele des Lebenskundeunterrichts, besonders für die Entwicklung der sozialen Kompetenz der Schüler.

Die inhaltliche Gestaltung grenzt sich hier deutlich vom Ethikunterricht ab, der eher philosophisch orientiert ist.

7.3.1.1.2 Drogen und ihre Folgen

Im folgenden Unterrichtsbeispiel beschreibt Constanze Kaiser, Lebenskundelehrerin an der Trelleborg-Schule, den Verlauf der Zusammenarbeit mit einem Vater eines ihrer Schüler:

„Das Thema ´Drogen` wird im Biologieunterricht der 6. Klasse behandelt. Da hier aber nur ein zeitlich begrenzter Rahmen zur Verfügung steht, bestand bei meinen Schülern der Wunsch, im Lebenskundeunterricht noch mehr darüber zu erfahren. Zunächst sammelten sie intensiv Informationen aus dem Internet. Dieses Wissen konnten die Kinder zwar innerhalb unseres Unterrichtsgesprächs einbringen, es zeigte sich dennoch eine enorme Wissenslücke. Die Schüler hielten sich vorwiegend an Schlagworte. Ich wusste, dass ein Vater meiner Schüler bei der Polizei arbeitet. Nach einem Gespräch bot er mir an, zu dieser Thematik in die Lebenskunde-gruppe zu kommen.

Mit einer gemeinsamen Teerunde begann der Polizist, aus seinen Berufserfahrungen den Kindern anschaulich die Arten und Folgen der Drogen zu erklären. Er schilderte in abschreckender Weise, in welchem Zustand alkoholisierte Jugendliche aufgegriffen werden und welche Folgen der Konsum hat. Zudem führte der Vater den Schülern die Karrieren der Beschaffungskriminalität sowie deren Strafmaß vor Augen. In gleicher Weise veranschaulichte er auch die Folgen anderer Drogen. Meine Schüler reagierten geschockt, da sie Drogen bisher für relativ harmlos hielten.

Die Unterstützung durch den Polizisten war für mich sehr hilfreich, denn die Stunden, die ich dem Thema zuvor widmete, hatten nicht annähernd diesen Eindruck hinterlassen.

In den zwei darauf folgenden Unterrichtsstunden haben die Schüler in Form von Rollenspielen geübt, wie sie reagieren könnten, wenn andere sie zum Drogenkonsum überreden würden.

Ohne die Schilderungen des Vaters hätte nach meiner Erfahrung den Kindern dieser Lebenskundegruppe die Motivation gefehlt, mehr über die Probleme nachzudenken.“

Das Unterrichtsbeispiel leistet einen praktischen Beitrag zur Entwicklung von Sachkompetenz und personaler Kompetenz bei den Schülern hinsichtlich ihres eigenen Verhaltens gegenüber Drogen (vgl. a.a.O., S. 18 f.).

7.3.1.1.3 Ein Kind bekommen

Anhand eines anderen Unterrichtsbeispiels berichtete Constanze Kaiser von ihrer Zusammenarbeit mit einer Mutter folgendes:

„Im Verlauf der Unterrichteinheit ‚Rechte der Kinder‘ wünschten sich die Mädchen und Jungen meiner 3. Klasse das Thema ‚Woher kommen die Kinder?‘. Dabei erfuhr ich, dass die Mutter einer Schülerin ein Baby erwar-

tet. Diese Mutter erklärte sich bereit, gern in den Unterricht zu kommen. Die Kinder waren begeistert und stellten schriftlich Fragen, so dass sie vorbereitet und orientiert in die Gruppe kam.

Das Gespräch begann mit einer Teerunde. Die Fragen der Schüler kreisten nicht um die Zeugung, sondern hauptsächlich um das Wachsen des Kindes und den Alltag der Mutter. Im Mittelpunkt standen solche Fragen wie:

- Stört der dicke Bauch?
- Was ist passiert, wenn man anstößt?
- Muss man viel liegen?
- Wolltest du das Kind?
- Hilft dir dein Mann?

Aber auch Fragen zu gesunder Ernährung, Nikotin und Alkohol während der Schwangerschaft wurden gestellt. Die Schüler zeigten sich interessiert und begeistert.

Für mich, die ich keine eigenen Kinder habe, war die Unterstützung unendlich hilfreich. Zudem ist es überzeugend, wenn authentische Beiträge das Thema der Stunde bereichern.

Für die Mädchen und Jungen war es beeindruckend, den Bauch befühlen zu dürfen. Einige berichteten voller Stolz über ihre Mütter, die ebenfalls schwanger waren und wie sie es bewusst wahrnehmen konnten.“

Dieses Unterrichtsbeispiel zeigt besonders das, was Lebenskunde ausmacht: Neben Themen, die im Rahmenlehrplan vorgegeben sind, hat der Lehrer die Möglichkeit, auf die Interessen und Impulse aus der Gruppe zu reagieren. „Dabei kann ein Thema herauskommen, das die Lehrkraft aus eigener Erfahrung nicht kennt“ (a.a.O., S. 24). Und genau hier bietet sich die Möglichkeit, Eltern als „Fachleute“ einzubinden.

7.3.1.1.4 Tier- und Umweltschutz (vgl. 7.3.1.1.7)

Zur Zusammenarbeit mit Eltern im Fach Humanistische Lebenskunde an der Grundschule am Buntzelberg schrieb Monika Pohl:

„Das bei allen Jahrgangsstufen beliebte Thema ‘Mein Tier und ich’ wurde für mich und die Schüler der Klassen 3a und 3b zu einem besonderen Erlebnis.

Die Kinder hatten die Aufgabe zum Schwerpunkt ‘Tiere bei den Menschen’ in Gruppenarbeiten und unter Verwendung verschiedener Medien zu arbeiten. Jede Arbeitsgruppe sollte die Darbietungen aus ihrem Lebensumfeld nach eigenen Wünschen präsentieren. Mit Begeisterung waren die Schüler dabei und fragten, ob sie auch eigene Haustiere mitbringen könnten. Da Tiere in dieser Schule nicht erlaubt sind, bot Frau S. (eine Mutter) aus der Klasse 3a mir an, dass bei ihr zu Hause verschiedene Tiere besichtigt werden könnten.

Nach einigen organisatorischen Absprachen mit der Mutter und der Schulleitung begaben wir uns auf unseren Ausflug. Frau S. erzählte uns in einer vorhergehenden Lebenskundestunde, welche Tiere uns erwarten werden. Da sich die Schüler schon mittels unterschiedlicher Bücher über diese Tiere informiert hatten, konnten sie konkrete Fragen für unseren ‘Zoobesuch’ vorbereiten.

Die Begeisterung bei den Kindern und mir war groß, als wir bei Frau S. eintrafen und die Hühner, den Hahn, die Fische, mehrere Arten von Wellensittichen, den Hund, die Kaninchen, die Hamster, die Zwerghühner und Wachteln sahen. Die Mutter bemühte sich, alle Fragen ausreichend zu beantworten, und die Kinder hörten aufmerksam und interessiert zu. Anschließend durften sie die Tiere füttern und streicheln, Eier im Hühnerneut suchen und in die Wochenstube der Wellensittiche schauen. Ganz schnell verging die Zeit und Frau S. musste sich beeilen, noch rechtzeitig alle Fragen der Schüler zu beantworten. Da diese besondere Form des Unterrichts nicht nur die Schüler begeistert hatte, bot die Mutter an, die gleiche Veranstaltung mit der Klasse 3b durchzuführen.

Noch bis zum Ende der 6. Klasse erinnerten sich die Schüler gern an diese andere Form des Unterrichts und eine Mutter, die für Stunden ´ihre Lebenskundelehrerin` war. Die Zusammenarbeit mit Frau S. besteht bis heute.“

Der Kollegin konnte durch die gemeinsame Arbeit mit der Mutter die Verbindung zwischen den eigenen Erfahrungen der Kinder, der Anwendung verschiedener Medien und der Vermittlung von Informationen aus erster Hand herstellen. Die Kinder lernten nicht nur durch Bilder und das gemeinsame Unterrichtsgespräch, was es heißt, Verantwortung für Tiere zu übernehmen. Durch die Erlebnisse und ihre Erfahrungen konnten sie dieses Thema mit allen Sinnen erfassen. Mit Hilfe der Mutter ergab sich die Möglichkeit für die Schüler, die eigenen Erfahrungen auszutauschen und neu gewonnene zu vertiefen.

7.3.1.1.5 Gehörlosigkeit sieht man nicht⁷¹

Während meiner 17-jährigen Tätigkeit als Lehrerin für dieses Unterrichtsfach, war die Mitwirkung der Eltern für mich stets eine große Bereicherung. Im Verlauf der Unterrichtsstunde mit Schülern der 4. Klasse an der Grundschule am Altglienicker Wasserturm zum Thema *Blind sein* erzählte Anne, dass ihr Vater als Lehrer an einer Gehörlosenschule arbeitet.

Ich bat Anne, mit ihrem Vater zu sprechen, ob er Zeit und Interesse hätte, zu uns in die Lebenskundestunde zu kommen. Nach seiner Zusage und einem ausführlichen Telefonat schlug er vor, eine gesamte Unterrichtsstunde mit den Schülern zu gestalten.

Herr B. erschien dann zum vereinbarten Zeitpunkt im Lebenskunderaum. Er begann mit Erzählungen aus seiner Kindheit, in der er selbst mit gehörlosen Eltern aufgewachsen war. Durch eigene Erlebnisberichte konnte er den Schülern anschaulich vermitteln, dass Gehörlosigkeit oder gravierende

⁷¹ Die folgenden Abschnitte sind Erfahrungsberichte der Autorin.

Schwerhörigkeit einschneidende Auswirkungen auf das soziale Leben der betroffenen Person haben und von dem Leiden alle Altersgruppen betroffen sind.

In Deutschland gibt es etwa 95 000 Gehörlose oder Schwersthörigeschädigte, deren Hörverlust so stark ist, dass selbst eine Geräuschverstärkung mit technischen Mitteln ihnen nicht hilft.

Gehörlose Kinder werden bei uns heute in speziellen Einrichtungen (Sonderkindergärten, Sonderschulen) unterrichtet.

Mit Sachkenntnis und Spannung erklärte Herr B. uns, dass bis ins Mittelalter die Ansicht bestand, gehörlose Menschen könnten weder Sprache lernen noch seien sie in anderer Form der Erziehung zugänglich. Im 16. Jahrhundert dachten jedoch einige Philosophen und Erzieher neu über den Zustand der Betroffenen nach. Als erster Lehrer für gehörlose Schüler gilt der spanische Benediktinermönch Pedro de Ponce. 1620 schrieb Juan Paulo Bonet, ebenfalls Spanier, das erste Buch über die Ausbildung gehörloser Menschen. Es enthielt ein Zeichenalphabet, das der heute üblichen Zeichensprache ähnelt.

Im 18. Jahrhundert gründete der Erzieher Samuel Heinicke in Deutschland die ersten Schulen für Gehörlose.

Als Lehrer für gehörlose Kinder erklärte Herr B., dass sich in diesen Schulen zunehmend die Lehre von der umfassenden Verständigung durchsetzt. Danach sollen alle Kommunikationsmittel, die sich für das gehörlose Kind eignen, kombiniert angewandt werden.

Welche Möglichkeiten gehörlose Menschen haben, konnten die Mädchen und Jungen an einigen Beispielen selbst ausprobieren.

Um den Schüler dies auch anschaulich zu machen, verteilte Annes Vater Arbeitsblätter (vgl. Anlage I) mit dem internationalen Fingeralphabet. Jeder sollte nun versuchen, mit Hilfe dieser Zeichen seinen Namen zu buchstabieren. Bei der Übung mussten sie dann feststellen, dass bereits ein kleiner Fehler einen völlig anderen Buchstaben und Wortsinn ergibt.

Herr B. zeigte den Schülern die Gebärdensprache, bei der Buchstaben oder Wörter mit Gesten der Finger, Hände und Arme dargestellt werden. Auch hier gab es Gelegenheit, diese Art der Verständigung auszuprobieren.

Das Lippenlesen mit acht Handbewegungen, welche die Aussprache der einzelnen Silben angeben, war eine interessante Herausforderung für meine Schüler.

Abschließend erklärte Herr B., dass es in vielen Ländern jedoch noch immer Gehörlose gibt, die sich lediglich durch Mimik und Gestik verständigen können.

Sehr anschaulich schilderte eine meiner Schülerinnen ihre Eindrücke aus dieser Stunde: „Gehörlos zu sein ist sehr schlimm, denn Gehörlose können nicht nur bestimmte Spiele nicht spielen, sie können auch nicht in ein normales Kino gehen. Und viele andere Dinge mehr, wo man hören können muss. Leider müssen viele Menschen dieses Leid ertragen. Doch Gehörlose sind Menschen wie ich und du. Rechte haben sie auch wie wir. Sie haben aber einen Sinn weniger. Das hört sich vielleicht komisch an, ist aber so. Gehörlose wollen auch so behandelt werden wie wir. Sie besuchen aber andere Schulen, und Lehrer werden auch speziell für sie ausgebildet. Das zu studieren kostet Zeit und Nerven.“

Die Unterstützung durch den Vater einer meiner Schüler entwickelte den Unterricht nicht nur im Hinblick auf die andere Art der Gestaltung, sondern vor allem durch seine Lebensgeschichte und Erfahrungen in der Arbeit mit Gehörlosen. Die Schüler erhielten die Möglichkeit, unmittelbar Fragen an einen „Betroffenen“ zu stellen und mit Materialien zu arbeiten, mit denen gehörlose Kinder ihr Leben „bewältigen“ müssen.

Durch die Mitarbeit des Vaters ist es in dieser Lebenskundestunde gelungen, mit verschiedenen Methoden (eigene Erlebnisse von Schülern und Erwachsenen, Bilder, Gegenstände und Arbeitsblätter zum Ausprobieren) die Schüler anzusprechen und dieses Thema „erlebbar“ zu machen. Inhalte des

Unterrichts, die die Kinder sinnlich erfahren und die für sie greifbar sind, werden nicht so schnell vergessen.

Mit allen Sinnen lernen ist eine Methode, die das Kind insgesamt anspricht. „Formen des praktischen Handelns, der spielerischen und kreativen Auseinandersetzung sollen den Prozess der Reflexion ergänzen und so zu einem handlungsorientierten Lernen führen“ (Humanistischer Verband, 1993, S. 34).

7.3.1.1.6 Leylas Gedanken über ihre Verwandten im Kosovo⁷²

Der Krieg im Kosovo bewegte Anfang 1999 auch die Schüler meiner Klasse 5b sehr stark.

Im Unterrichtsgespräch äußerten sie sowohl ihre Ängste, aber auch ihre Wut gegen die, die das Land zerstören, Menschen verjagen oder sogar töten. Drei Mädchen der Lebenskundegruppe zeigten zunächst kein besonderes Interesse, sich an unserer Diskussionsrunde zu beteiligen.

Nach vielen Fragen und Meinungsäußerungen sagte Leyla leise und bedrückt kurz vor dem Ende der Stunde, dass ihre Verwandten im Kosovo leben und dass ihre Eltern seit längerer Zeit versuchen, sie zu erreichen. Plötzlich waren alle Schüler für kurze Zeit verstummt.

Dann begannen sie, an Leyla die verschiedensten Fragen zu stellen: Wo genau leben deine Verwandten? Wann konntet ihr sie das letzte Mal sprechen? Wie viele Kinder sind dabei? Wie alt sind sie? Und viele andere Fragen sollte Leyla beantworten. Leider hatte es schon längst geklingelt, und die Schüler mussten in den nächsten Raum. Nach Unterrichtsschluss sprach ich nochmals mit Leyla und stellte fest, dass sie mit der Beantwortung der vielen noch offenen Fragen ihrer Mitschüler überfordert war.

⁷² Dieser Bericht erschien auch im Fachbereichsheft „Lebenskundebblätter“ (Nr. 34, 1999, S. 16).

Am Abend telefonierte ich mit Leylas Mutter. Gemeinsam schrieb sie mit ihr folgenden Brief an uns:

„Die Familie meiner Tante ist aus dem Kosovo, deshalb habe ich mir meine Gedanken über den Kosovokrieg gemacht.

Auch wenn die Menschen mir fremd sind, geht mir das Schicksal von ihnen doch sehr nahe. In den täglichen Nachrichten hört man von Luftangriffen und Bombardements. Doch die meisten haben vergessen, dass Jugoslawien ein Land war, das im Frieden in drei Völker aufgeteilt war: Serbien, Kroatien und Albanien. Doch seit der Serbenführer Milosovic an der Macht ist (1989), gibt es immer wieder Aufstände und Krieg gegen Albaner im Land. Als es damals zum Krieg kam, hatte die UNO schon einmal mit den Serben Probleme. Ihr Vorteil war es, dass die Kroaten Bodentruppen gegen die Serben einsetzten. Doch diesmal hielten die Kroaten sich aus dem Krieg und der russische Staatspräsident Jelzin drohte den UNO-Ländern Atombomben zu schicken. Was zu bedeuten hat, dass die Serben im Land töten und morden dürfen, ohne dafür angeklagt zu werden. Nach einem Telefonat mit meiner Tante erfuhr ich eben, dass zwei Familienangehörige von meinem Onkel im Kosovo erschossen wurden. Eine Nichte von meinem Onkel konnte nach Mazedonien flüchten und die Verwandten in Deutschland benachrichtigen. Ihr Bruder und sämtliche Brüder meines Onkels sind verschollen gemeldet. Niemand weiß, ob sie noch am Leben sind. Die Schwester meines Onkels war nach Deutschland zu Besuch gekommen. So konnte sie den Kriegswirren entkommen.

Auch verstehe ich Boris Jelzin nicht! Warum drohte er eigentlich? Liegt es vielleicht daran, dass sein Volk, wie die Serben, dem gleichen orthodoxen Glauben angehört? Aber das heißt doch nicht, dass die Serben im Recht sind! Im Kosovo werden jeden Tag Menschen getötet, alte Menschen, junge Leute und Kinder. Was haben die Kinder denn getan, dass sie schon so jung sterben mussten? Was taten die Alten, die jeden Tag ihr Feld bestellten? Was taten die Jungen, die über die Probleme im Land diskutierten? Sie

hatten alle den gleichen Fehler. Sie alle gehören dem islamischen Glauben an und besitzen im Glauben der Serben einen Teil ihres Landes. Dies alles ist aber vor mehreren hundert Jahren geschehen und deshalb mussten und werden Menschen im Kosovo sterben.

Auch am 37. Kriegstag bestimmen die Nachrichten vom Kosovo immer noch unseren Alltag. Ich hoffe, wenn ich diesen Bericht meinen Mitschülern vorlese, dass der Krieg dann zu Ende ist und nicht, dass dies der Anfang vom 3. Weltkrieg ist.“

Leylas Brief machte meine Schüler sehr nachdenklich und wirkte noch prägend auf die nachfolgenden Unterrichtsstunden. Noch lange hatten die Schüler das Bedürfnis, sich über die aktuelle Situation im Kosovo auszutauschen und sich bei Leyla nach ihrer Familie zu erkundigen.

Durch die Unterstützung von Leylas Mutter ergab sich die Möglichkeit, Gedanken und Gefühle ihrer Mitschülerin und deren Familie zu verstehen. Die Schüler waren erschüttert über das große Leid, die Brutalität und die Zerstörung in einem Krieg. Plötzlich war das alles nicht mehr weit weg, nicht „nur“ im Fernseher und in den Nachrichten. Leyla und ihre Gefühle und Ängste waren im Klassenraum deutlich zu spüren.

7.3.1.1.7 Mein Tier und ich (vgl. 7.3.1.1.4)

Meine Erfahrung als Lebenskundelehrerin seit 1993 zeigte mir stets, dass Kinder Tiere im Allgemeinen, aber besonders Haustiere lieben. Um den Mädchen und Jungen in der 1. Klasse zu helfen sich besser kennen zu lernen, selbstbewusster aufzutreten und schnell ihren Platz in der Gruppe zu finden, nutze ich gern das Thema „Mein Tier und ich“.

Die Schüler erhalten in dieser Unterrichteinheit die Möglichkeit, vor der Klasse über ihr Haustier zu berichten und Fotos zu zeigen. Anschließend stellt die Gruppe in Form eines Interviews Fragen zum Aussehen, zur Fütterung, Pflege, zum Lieblingsspielzeug und zu einigen Besonderheiten. Die

Vortragenden stehen stolz vor der Klasse und können ihr Wissen und ihre Erfahrungen mitteilen. Kinder, die kein eigenes Haustier haben, berichten von Tieren aus der Nachbarschaft oder stellen ihr Lieblingstierbuch vor.

Die Zwillinge Laura und Alexander aus der Klasse 1a waren besonders stolz auf ihre Zwerghasenbabys. Auch die Gruppe hörte den Erzählungen der beiden mit Spannung zu. Die Aufregung wurde noch größer, als Alexander das Angebot machte: „Wir bringen die Zwerghasen einfach mal mit“.

Nach einem Gespräch mit der Schulleitung und der Mutter, Frau Sa., wurde ein Termin festgelegt.

Bevor Frau Sa. mit den Zwerghasen den Raum betrat, erklärten Laura und Alexander, dass die Schüler leise und sehr vorsichtig mit den Tieren umgehen sollen, da diese sonst Angst bekämen.

Nun war es endlich soweit. Die Mutter kam mit den kleinen Hasen. Obwohl die Kinder gern laut ihre Begeisterung mitgeteilt hätten, beachtetten sie die Hinweise ihrer Mitschüler. Jeder durfte nun die Zwerghasen vorsichtig anfassen und streicheln. Frau Sa. und ihre Zwillinge mussten viele Fragen der Kinder beantworten. Zum Schluss der Stunde, die natürlich nach Einschätzung meiner Schüler wieder viel zu schnell vorbei war, veranschaulichte die Mutter sehr deutlich die Verantwortung für ein Tier. Sie erklärte den Kindern, dass man sich nur ein Tier wünschen und halten darf, wenn man sich mit diesem auch artgerecht beschäftigt. Für manche Tiere benötige man auch viel Zeit, die die Mädchen und Jungen dann nicht zum Spielen mit den Freunden hätten.

Nachdem alle Zwerghasen wieder im Käfig waren, bedankten wir uns bei Laura, Alexander und deren Mutter für die erlebnisreiche und aufregende Lebenskundestunde.

Vor dem Besuch der Mutter hatten wir bereits über die Verantwortung für Haustiere gesprochen und einige Schüler berichteten aus ihrem Erfahrungsbereich. Dennoch verstärkten die Erklärungen von Frau Sa. und die Erlebnisse mit den Zwerghasen die Einsicht bei den Mädchen und Jungen, be-

wusster mit ihren eigenen Wünschen zum Thema Tiere umzugehen. Das heißt, nicht nur die eigenen Bedürfnisse in den Vordergrund zu stellen, sondern auch die Bedürfnisse von Tieren zu kennen und wahrzunehmen, um das Handeln danach zu richten. Die Wahrnehmung dieser Bedürfnisse, die nicht mit den menschlichen Interessen übereinstimmen, dient der Entwicklung des Gefühls der Verbundenheit (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands, 2009, S. 13).

7.3.1.1.8 Interview mit einem Zeitzeugen⁷³

Eine besondere Möglichkeit, Zeitzeugen in den Lebenskundeunterricht einzuladen, bot sich im Zusammenhang mit der Ausstellung „80 Jahre Lebenskunde“ in Johannisthal.

Während des Ausstellungsbesuches kam ich unter anderem mit Melanie ins Gespräch. Sie erzählte mir, dass ihr Opa als Kind auch schon Lebenskundeunterricht hatte. Ich bat sie, ihren Opa doch einmal zu uns in den Unterricht einzuladen.

Nach einem Telefonat mit ihrer Mutter und ihrem Opa bereiteten wir in der Gruppe Fragen für ein Interview vor und schrieben eine Einladung an Melanies Opa.

An einer gemütlich vorbereiteten „Kaffeetafel“ mit Kuchen und Getränken stellte sich Herr P. den neugierigen Fragen der Schüler.

Er erzählte zunächst, dass er in Großenhain aufgewachsen ist und dort mit Beginn der 3. Klasse am Lebenskundeunterricht teilnahm. Das war 1924.

Schnell entstand eine lebendige Gesprächsatmosphäre, denn alle am Tisch konnten ihre eigenen Erlebnisse zum Thema Lebenskundeunterricht einbringen.

⁷³ Dieses Interview wurde auch in einem „Informationsbrief für Eltern“ abgedruckt (vgl. Literaturverzeichnis: Ritzmann).

Die Schüler interessierten besonders Fragen wie:

- Warum entschieden Sie sich für Lebenskunde? War es eine Entscheidung Ihrer Eltern?
- Wie viele Schüler aus der Klasse besuchten den Lebenskundeunterricht?
- Waren Sie früher ein guter Schüler, weil Sie sich noch an so vieles erinnern können?
- Gab es Streitereien zwischen Lebenskundeschülern und Religionsschülern?
- Wie war die politische Lage in Deutschland zu dieser Zeit?
- In welcher Tradition stand für Sie der Lebenskundeunterricht?
- Welche Themen sind Ihnen aus dem Unterricht noch in Erinnerung?
- Was war Ihr Lieblingsthema?
- Wurden auch Zensuren erteilt?
- Gab es Zeugnisse?
- Hatten Sie Lehrer in diesem Fach, an die Sie sich erinnern können?
- Wechselten von Jahr zu Jahr die Lehrer?
- War der Lebenskundeunterricht für Sie ein wichtiges Fach oder mehr eine Spielstunde?

Unser Gast beantwortete geduldig die Fragen der Schüler. Er erklärte, dass auch schon damals die Eltern ihre Kinder für den Unterricht anmelden mussten. Für seine Eltern war dieser Unterrichtsbesuch selbstverständlich, da sie eng mit den Traditionen der Arbeiterbewegung verbunden waren und ihren Sohn zu einem kritisch denkenden Menschen erziehen wollten. Weiter berichtete Herr P., dass die Gruppen aus 7 bis 8 Schülern bestanden und es keine großen Streitereien mit den Religionsschülern gab. Nur solche, wie sie eben manchmal zwischen Schülern vorkommen.

Besonders an Themen wie Natur und Umwelt konnte unser Gesprächspartner sich gut erinnern. Es wurden auch Theaterstücke eingeübt oder Bücher besprochen. Interessant waren für ihn Kinderbücher aus der Schweiz mit den Titeln „Wie der Mensch aufrecht gehen lernte“, „Wie der Mensch zum

Feuer kam“ und „Wie der Mensch in den Höhlen lebte“. Später kamen dann Bücher von Lessing, Goethe und Kleist dazu. „Der Bauernkrieg“ und „Michael Kohlhaas“ haben ihn vor allem in der 8. Klasse beeindruckt. Im Rahmen des Lebenskundeunterrichts lasen sie das Stück „Wilhelm Tell“ und fuhren dann nach Dresden, um das Stück anzusehen. Auch in Großenhain wurden Theaterstücke besucht und anschließend in der Gruppe besprochen.

Der Lebenskundelehrer nahm sich mehr Zeit als die Lehrer in den anderen Fächern, um mit uns über unsere Gedanken und Probleme zu sprechen. Namentlich erinnerte sich Herr P. nur noch an seinen Lebenskundelehrer Herrn Michaelis, den sie Kräutersepp nannten und der viel über die Pflanzen, besonders Kräuter wusste.

Ein anderer Lehrer war Fan von Karl May. Eigentlich, so erzählte unser Gast, interessierte ihn das Thema nicht besonders. Aber sie fuhren mit geborgten Fahrrädern nach Radebeul zum Museum. Dort kamen Indianer zur ehemaligen Hütte von Karl May. Auch ein alter Freund von Karl May lebte noch und war ebenfalls da. Es wurde viel erzählt und zum Abschied die Friedenspfeife herumgereicht. Herr P. meinte rückblickend, wenn man was beurteilen soll, soll man es auch kennen. Also las er dann auch etwas von Karl May und musste aus heutiger Sicht feststellen, dass dieser Mann eine unheimliche Fantasie gehabt hat.

Zum Ende der Zusammenkunft berichtete unser Besuch, dass damals an seiner Schule bis zur 8. Klasse der Lebenskundeunterricht stattfand und mit der Jugendweihe beendet wurde. In jedem Schuljahr gab ein anderer Lehrer diesen Unterricht und die Schüler erhielten weder Zensuren noch Zeugnisse.

Die Aussage von Anne, einer Schülerin dieser Lebenskundegruppe, am Ende des Unterrichts soll die Lebendigkeit von Geschichte durch Personen (Eltern, Großeltern), die in einem bestimmten Gebiet fachkompetent sind, belegen: „Ich finde, dass das Gespräch sehr wertvoll ist, denn solche alten Erinnerungen kann ja kein junger Mensch so spannend wiedergeben. Das

können ja nur die alten Menschen, und wenn ältere Menschen das jüngeren Menschen erzählen, gerät das nie in Vergessenheit.“

Ohne das Gespräch mit Melanies Mutter wäre eine wertvolle Möglichkeit verschenkt worden, den Unterricht zu diesem Thema durch die Einbeziehung eines Zeugen der Geschichte lebendiger zu gestalten. Die authentische Erzählung von Herrn P. ist somit eine historische Lebenskunde.

In seinem Buch „Geschichte erleben – lernen – verstehen“ verweist Schulz-Hageleit auf den lebendigen Umgang mit Geschichte und benennt dazu sechs Handlungsprinzipien. Für das Prinzip der sinnlichen Nähe und der Objektorientierung führt er aus, dass „sinnliche Nähe konkreter (ist) als Anschaulichkeit. Sie entsteht durch Personen oder Gegenstände, die etwas über Geschichte erzählen. Das kann auf der Straße, im Museum oder in der Schulstube sein“ (Schulz-Hageleit, 1987, S. 8).

7.3.1.1.9 Kinder spielen Archäologie

Der nachfolgend beschriebene Verlauf von zwei Doppelstunden war Teil der Unterrichtseinheit „Wo kommen wir her – Wo gehen wir hin?“.

Die Schüler der 5. Klasse hatten sich bereits im Geschichtsunterricht mit den Themen Ur- und Frühgeschichte beschäftigt. Eine Ausstellung, die ich gemeinsam mit ihnen und der Geschichtslehrerin besuchte, weckte bei meinen Lebenskundeschülern das Interesse, mehr über die Menschen aus dieser Zeit zu erfahren. Besonders das Leben in der Steinzeit faszinierte die Mädchen und Jungen.

Durch meine Elternarbeit wusste ich, dass Frau W. Ur- und Frühgeschichte studiert hat und gern bereit war, den Unterricht durch ihr Wissen zu bereichern.

Nach inhaltlicher und organisatorischer Absprache einigten wir uns auf die Themen „Archäologie“ und „Höhlenmalerei“.

Erwartungsvoll und neugierig begann der Unterricht mit Frau W. Sie berichtete von Ausgrabungsprojekten, zeigte Fotos, Tonscherben und Knochen. Nun wollten die Schüler selbst graben. Es wurden zunächst vier Ausgrabungsgruppen gebildet. Da in unserem Schulumfeld sicher keine historischen Funde zu entdecken waren, erhielt jede Gruppe einen Beutel mit einem alten Blumentopf aus Ton. Dieser wurde zunächst zerschlagen und anschließend in unserem kleinen Wäldchen nahe der Schule vergraben. Nun hatte jede Gruppe die Aufgabe, die vergrabenen Scherben einer anderen Gruppe zu finden und sorgfältig auszugraben. Dabei stand Frau W. mit fachlichen Ratschlägen zur Seite. Die Kinder hatten viel Spaß dabei, obwohl von einer Gruppe die Scherben nicht wieder gefunden wurden.

Anschließend gingen die Schüler mit ihren „Schätzen“ in den Lebenskunde-raum, um den Tontopf wieder zusammenzusetzen. Frau W. zeigte uns, wie das mit Hilfe eines Schuhkartons und Sand zum Stabilisieren gelingen kann. Mit Klebepistole und Knete entstanden aus den Scherben nun wieder Töpfe. Am Ende der Doppelstunde waren die Schüler stolz auf ihre Leistungen und freuten sich bereits auf das nächste Zusammentreffen.

Während unseres Ausstellungsbesuchs zum Geschichtsunterricht waren die Schüler beeindruckt von den Höhlenmalereien der Cro-Magnon.

Auch hierzu hatte Frau W. eine reichhaltige Materialsammlung. Sie erzählte ihnen anhand der Höhlenbilder von dem Leben der Menschen in dieser Zeit und erklärte, was die Malereien bedeuten. Die Schüler hatten nun selbst den Wunsch, eine „Höhlenzeichnung“ zu entwerfen.

In Vorbereitung dieser Unterrichtsstunde brachte jeder Schüler einen Schuhkarton mit. Dieser sollte unsere Höhle darstellen. Zunächst wurde die felsige Form im Innern des Karton modelliert. Zur farblichen Gestaltung hatte Frau W. aus einem Spezialgeschäft Erdfarben dabei, die von den Schülern mit Tapetenkleister angerührt wurden. Nachdem alles getrocknet

war, konnten die Mädchen und Jungen ihre Höhle mit Zeichenkohle bemalen.

Diese und andere Arbeiten zur Unterrichtseinheit begeisterten nicht nur mich und meine Schüler, sondern auch die Geschichtslehrerin und die Schulleitung. In der Vitrine im Eingangsbereich der Schule waren sie lange Zeit für alle sichtbar ausgestellt und leisteten damit auch einen anschaulichen und fächerübergreifenden Beitrag für den Sachkunde- und Geschichtsunterricht in der Grundschule.

Die Möglichkeit der direkten und praktischen Auseinandersetzung mit einem geschichtlichen Thema und der damit verbundene authentische Beziehungsdialog (mit der Mutter) war eine wertvolle und lebendige – lebenskundliche – Erfahrung für die Schüler.

„Wenn Kinder ‘Archäologie spielen’, erleben sie nicht die Wirklichkeit des archäologischen Forschers, aber sie entwickeln im handelnden Nachvollzug von Ausgrabungs- und Rekonstruktionsvorgängen so etwas wie eine eigene, authentisch tragfähige Brücke zur Geschichte und Geschichtswissenschaft“ (Schulz-Hageleit, 1987, S. 65).

Das Beispiel weist auch auf die fächerübergreifenden Intentionen des Faches hin. Humanistische Lebenskunde ist mehr als ein Schulfach. Es ist die ungeteilte Erkundung des Lebens.

Mit Unterstützung von Frau W. konnten im Unterricht unterschiedliche Medien (Zeichnungen, Fotos, Scherben, Figuren, Karten, Modelle und Arbeitsblätter) eingesetzt werden. Die Schüler hatten die Gelegenheit, fachkundige und praxisbezogene Antworten auf ihre Fragen zu bekommen und die Möglichkeit erhalten, Forschungsmethoden kennenzulernen und selbst auszuprobieren. Sie konnten die Arbeit der Archäologen in spielerischer Form nachvollziehen.

7.3.1.1.10 Mit Frau T. nach Thailand

Im Dezember 2004 ereignete sich eine besonders schlimme Naturkatastrophe. Ein Seebeben löste einen gewaltigen Tsunami aus, der sich von Ost nach West über den gesamten Indischen Ozean ausbreitete. Die Katastrophe betraf zwölf Staaten und forderte etwa 300 000 Tote.

Betroffen von dem Ausmaß und der Not der Menschen, organisierte unsere Schule gemeinsam mit den Eltern einige Wochen später eine Hilfsaktion, in deren Ergebnis 900 Euro zum Wiederaufbau einer Schule in Thailand gespendet werden konnten. Eine Mitorganisatorin war Frau T. (die Mutter meiner Schülerin Anna), die selbst aus Thailand stammt.

Um nachzufragen, wie es den Menschen Monate nach dieser Katastrophe in dieser Region geht, luden die Schüler der 5a Frau T. in die Lebenskunde-stunde ein.

Zu Beginn der Stunde überraschte uns Annas Mutter mit verschiedenen süßen Kostproben ihres Geburtslandes. So konnten wir uns schon geschmacklich auf das Land einstimmen. Zunächst waren alle Schüler neugierig, etwas über das Leben der Menschen und besonders der Kindern zu erfahren. Ob die Schule schon fertiggestellt wurde und die Mädchen und Jungen wieder lernen können. Im Verlauf des Unterrichtes erzählte unser Gast viel über den Schulalltag der Kinder in Thailand. Die Schüler staunten über die Schulkleidung, über die Höflichkeit und den Respekt gegenüber Erwachsenen sowie über den Tagesablauf in der Schule.

Die Lebenskundeschüler erfuhren, dass alle Kinder dort vom 7. Lebensjahr an zur Schule gehen und diese bis zur 6. Klasse besuchen. Mit 13 Jahren fangen sie dann an zu arbeiten oder besuchen eine weiterführende Schule.

Die Lebenskundeschüler interessierten auch solche Fragen wie:

- Leben die Menschen dort in Armut?
- Gibt es in Thailand besondere Gesetze?

- Gibt es dort viel Natur?
- Wie lange dauert ein Flug nach Thailand?
- Was gibt es für Sehenswürdigkeiten?
- Was ist ihr Lieblingsgericht?
- Was war ihr schönstes Erlebnis?

Frau T. beantwortete geduldig alle Fragen. Ein Film, durch den die Schüler die Möglichkeit erhielten, anschaulicher das Leben und die Besonderheiten des Landes kennen zu lernen und ein Essen nach thailändischer Art rundeten die gemeinsame Zusammenkunft ab.

Der Besuch von Annas Mutter war ein Beitrag zur Umsetzung der Zielsetzung „Fremdes verstehen und schätzen zu lernen“. Gleichzeitig trug der Besuch dazu bei, dass Verschiedenheiten ohne Angst wahrgenommen und angenommen werden können. Die Schüler lernten Gemeinsamkeiten in Schule und Freizeit kennen, aber auch die Besonderheiten einer für sie „fremden“ Kultur und Lebensweise.

7.3.1.11 Was geschieht hinter den Kulissen?

Angeregt durch die Lebenskundestunde mit Annas Mutter wollten auch andere Schüler der Klasse ihre Eltern in den Unterricht einladen. Sie spürten den Stolz ihrer Mitschüler, wenn deren Vater oder Mutter über ihre Erfahrungen berichteten und die vielen Fragen der interessierten Jungen und Mädchen beantworten konnten.

Dieser „Schneeballeffekt“ dokumentiert die Möglichkeit, dass sich aus sehr bescheidenen Anfängen, eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern ergeben kann, was die vorliegende Untersuchung zeigen soll.

In einer der folgenden Stunden hatten wir den Vater von Pia zu Gast. Im Vorfeld waren die Schüler schon sehr gespannt. Sie wussten durch ihre Mit-

schülerin, dass er als Requisiteur arbeitet und schon bei einigen Filmen dabei war, vor allem bei Kriminalgeschichten.

Zunächst wollten die Lebenskundeschüler erfahren, was eigentlich ein Requisiteur alles zu tun hat. Herr L. erklärte an Hand eines Drehbuches, dass alles, was das Auge sieht, zur Requisite gehört. Am Beispiel einzelner Szenen des Buches konnten die Schüler selbst die Gegenstände benennen (u.a. eine Couch aus den 1950er Jahren, ein alter Lampenschirm und ein Nierentisch). Aber nicht nur das Drehbuch, sondern das mitgebrachte Theaterblut sorgte bei den Schülern für großes Interesse. Es erhielt jeder die Gelegenheit, den Geruchs- und Geschmackstest im Selbstversuch zu absolvieren. Mit Verwunderung mussten dann alle feststellen, dass es weder nach Ketchup, noch nach Marmelade und auch nicht nach Roter Bete schmeckte. Herr L. erklärte den Schülern, dass das Blut in zwei verschiedenen Farbtönen nur in speziellen Geschäften zu bekommen ist.

Viele andere Fragen bewegten die Schüler und es entstand eine lebhafte Gesprächsrunde. So unter anderen:

- Wie wird man Requisiteur?
- Ich möchte gern Schauspielerin werden. Was muss ich dafür tun?
- Wie entsteht überhaupt ein Film?
- Welche Filmtricks waren die schwersten?
- Küssen sich die Schauspieler richtig?

Die Schüler wollten weiterhin erfahren, an welchen aktuellen Fernsehfilmen Herr L. mitgewirkt hat. Natürlich kannten die meisten Mädchen und Jungen die Serien „Alle lieben Jimmy“ und „Türkisch für Anfänger“. Pias Vater brachte viel Geduld auf, um auf alle detaillierten Fragen zu antworten.

Kinder sind fasziniert von Filmen. Inhaltlich gesehen bewirkt aber das Öffnen der Trickkiste eine Stärkung des Realitätsbewusstseins, so dass die sug-

gestive und oft verhängnisvolle Wirkung von Filmen gemindert wird.⁷⁴ Einen solchen Effekt kann der Lehrer mit seinen Mitteln nicht bieten. Das kritische Denken und Hinterfragen von „Unbekanntem“ sowie das Bilden von eigenständigen Urteilen tragen zur Entwicklung einer selbstbestimmten Lebenshaltung bei, die die Schüler befähigen soll, die sie umgebende Welt zu verstehen und aktiv mitzugestalten.

7.3.1.1.12 Eine Flugreise mit Luzies Mutter

In der 5a waren bereits zwei Eltern zu Gast. Mit Luzies Mutter war es nicht einfach, einen passenden Termin zu finden, da sie als Stewardess alle Kontinente der Erde bereist.

Zunächst wollte sie erfahren, was die Schüler bereits über die Arbeit einer Stewardess wissen. Dabei stellte sich heraus, dass viele die Aufgabe nur darin sahen, die Fluggäste mit Essen und Getränken zu bedienen. Frau P. erklärte dann, dass das wichtigste Betätigungsfeld einer Stewardess die Sicherheit für die Passagiere ist. Luzies Mutter zeigte auf verschiedenen Bildern, die sie mitgebracht hatte, welche Sicherheitsvorschriften in einem Flugzeug beachtet werden müssen.

An dieser Stelle kamen gleich viele Fragen von den Schülern:

- Was machen Sie mit Passagieren, die Flugangst haben?
- Wie kann man seine Flugangst überwinden?
- Wenn ein Propeller ausfällt, stürzt dann das Flugzeug ab?
- Darf man auch zum Flugkapitän?
- Was passiert, wenn dem Kapitän plötzlich schlecht wird?
- Ist in Ihrem Flugzeug schon einmal ein Kind geboren worden?

⁷⁴ Der Rahmenplan von 1993 verweist ausdrücklich auf die Entfremdungsmechanismen der Medienwelt, vgl. Kapitel 7.2. Zum Begriff „Entfremdung“ siehe auch Kapitel 5.3.2.4.1.

Frau P. beantwortete in aller Ruhe die Fragen und erzählte, dass alle Flugbegleiter eine medizinische Ausbildung für den Notfall absolviert haben und meistens seien auch Ärzte an Bord, die im Notfall befragt werden.

Auf die Frage nach ungewöhnlichen Erlebnissen berichtete Frau P. von ihrem Flug aus Singapur. Sie erklärte den mit Spannung zuhörenden Schülern, dass nachts im Flugzeug das Licht ausgeschaltet wird, damit die Passagiere besser schlafen können. Mit einer Taschenlampe ging sie durch das Flugzeug, um zu kontrollieren, ob alles in Ordnung sei. Plötzlich sah sie zwischen den Sitzreihen eine Krabbe hervor kriechen. Es stellte sich heraus, dass ein Fluggast sie in einer Plastiktüte transportiert hatte. Diese befreite sich im Verlauf der Nacht aus ihrem Behältnis und wanderte durch das Flugzeug.

Die gesamte Lebenskundestunde war geprägt durch einen regen Wechsel von eifrigen Fragen durch die Schüler und von geduldig erklärenden Antworten der Mutter. Die Mädchen und Jungen wollten auch darüber Auskunft:

- Kann man auch ein Pferd im Flugzeug transportieren?
- Was passiert mit meinem Hund im Flugzeug?
- Hat schon mal jemand versucht, etwas zu schmuggeln?
- Welche Uniformen haben sie?
- Was bedeuten die verschiedenen Streifen an der Jacke?

Zum Schluss fragten einige aus der Klasse, wie es Luzie geht, wenn ihre Mutter so lange und oft unterwegs ist. Luzie antwortete selbst und man merkte, dass sie stolz ist, sowohl auf den Beruf ihrer Mutter, als auch auf deren Besuch in der Lebenskundegruppe. Sie erzählte ergänzend, dass ihr Vater und ihre Oma für sie und ihren Bruder dann da sind. Nach langen Flügen hat ihre Mutter auch mehrere Tage hintereinander frei und nimmt sich Zeit für die Familie.

Nachdem wir uns bei Frau P. bedankt hatten und die Lebenskundestunde damit beendet war, klingelte plötzlich ihr Handy. Luzies Mutter erklärte dem Gesprächspartner, dass sie zurzeit in der Schule sei, weil sie soeben mit Schülern der 5a eine Unterrichtsstunde durchgeführt habe.

Der Besuch von Luzies Mutter hat einerseits die Möglichkeit erweitert, rational über begründete Ängste zu reden. Niemand muss sich seiner Angst schämen. Wer über seine Gefühle reden kann - und dazu trägt die Humanistische Lebenskunde bei -, hat das beste Mittel in der Hand, diese Ängste zu mildern. Das aufgesetzte „Cool-sein“ der Jungen kann so auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt werden. Die Berichte von Frau P. trugen ferner dazu bei, lebenskundlich zu konkretisieren, was es heißt, in einer globalisierten Welt zu leben.

Die oben zitierten spontanen Fragen der Schüler verweisen auf die besondere Möglichkeit des Lebenskundeunterrichts, unterschwellige Assoziationen der Kinder, die in der Regel oft nicht berücksichtigt werden können, bei passender Gelegenheit, direkt zu thematisieren.

7.3.1.2 Indirekte Formen der Unterstützung

Hierunter versteht die Autorin die Hilfe der Eltern, die durch Materialien oder Hinweise die Umsetzung verschiedener Unterrichtsthemen bereichern. Neben den oben genannten Beispielen zur unmittelbaren Einbeziehung der Eltern in den Unterricht ergeben sich durch das besondere Profil von Lebenskunde viele andere Möglichkeiten, um mit ihnen zusammenzuarbeiten. Über das reichhaltige Themenangebot können sich Eltern, die es wünschen, aufgrund ihrer Interessen- und Berufserfahrungen mit unterschiedlichen Materialien, Hinweisen, Büchern oder auch Dokumentationen in den Unterricht einbringen.

Oft fehlt aber der erste Schritt, um aufeinander zuzugehen. Der nachfolgende Abschnitt gibt dazu Hinweise.

7.3.2 Wie gewinne ich Eltern für die Mitarbeit?

Praktische Überlegungen

Lehrer, die das Fach Humanistische Lebenskunde unterrichten, haben in der Regel zwei Wochenstunden in jeder Klasse. Diese Stunden werden meist in allen Klassen der Schule angeboten. Der direkte Kontakt zu den Eltern ist eher sporadisch. Es gibt keine obligatorische Zusammenarbeit, wie sie zwischen dem Klassenleiter und den Eltern seiner Klasse besteht.

Eltern kennen Lebenskundelehrer zunächst nur durch Informationsbriefe und Elternversammlungen, auf denen das Fach vorgestellt wird oder durch Erzählungen ihrer Kinder.

Die indirekte Einbeziehung der Eltern in den Lebenskundeunterricht über spezielle Hausaufgaben wird bei vielen Lehrern schon praktiziert.

Nachfolgend sind Beispiele von erfahrenen Lehrern des Faches Humanistische Lebenskunde auf der Grundlage von unterschiedlichen praktischen Überlegungen und Herangehensweisen zur Elternarbeit aufgeführt. Sie sind das Ergebnis eines lebendigen Gespräches zum Thema der vorliegenden Untersuchung.

Um den persönlichen Kontakt zu den Eltern zu finden, bieten sich verschiedene schulische Veranstaltungen an. So unter anderem

- Schulfeste
- Tag der offenen Tür
- Wandertage
- Klassenfahrten
- Projekttag und
- Elternsprechtage.

Erfahrene Lebenskundelehrer nutzen unterschiedliche Anlässe, um eigene Arbeiten und Projekte ihrer Gruppen den Eltern vorzustellen. Das können Theaterstücke, Gedichte, Fantasiegeschichten, Collagen, Müllmonster oder

der selbst gestaltete Lebenskunderaum sein. Hier bieten sich Möglichkeiten, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen. Der Rahmenlehrplan beinhaltet viele Themen, um die Eltern als Partner zu gewinnen.

Es sind Schulen und Kollegen bekannt, die über gute Erfahrungen berichten können. Hier unterstützen Eltern in verschiedener Weise die Arbeit der Lehrer. Im Gespräch wurden unter anderem Filme, Bücher, Gestaltungsmaterialien und Bilder genannt.

Aber auch die Kontaktaufnahme mit dem Schulförderverein, die Teilnahme an Gesamtkonferenzen und Sitzungen der Gesamtelternvertreter trägt zum Kennenlernen und zur Entwicklung individueller Kontakte bei.

Eine andere Möglichkeit, Eltern für die Arbeit zu gewinnen, ist ein thematischer Elternabend.

Im Oktober 1996 fand beispielsweise ein Elternabend zum Thema „Ich versteh` dich manchmal nicht! Wie Eltern und Kinder besser miteinander reden können“ an einer Grundschule in Friedrichshain statt. Die Journalistin Claudia von Zglinicki nahm als Gast daran teil und berichtete aus eigenen Erfahrungen, wie Eltern besser mit ihren Kindern reden können. Tobias Rülcker, Vorsitzender vom „Arbeitskreis Neue Erziehung“ und Erziehungswissenschaftler an der Freien Universität Berlin, sprach über die Auseinandersetzung zwischen Eltern und Kindern. Im Mittelpunkt der Gesprächsrunde standen Fragen wie: Welche Rolle spielen dabei Autorität, Leistungserwartungen und das Verhandeln müssen mit den eigenen Kindern. Oder: Steht die Vernunft immer auf Seiten der Eltern?

Weitere Elternveranstaltungen im Mai und November 1997 widmeten sich dem Thema: „Was guckst du denn jetzt schon wieder?!“. Die Diskussionsrunde an einer Marzahner Grundschule ging den Fragen nach:

- Wie viel Stunden darf ein Kind vor dem Fernseher sitzen?
- Welche Sendungen guckt mein Kind?
- Ist es vielleicht besser ohne Fernseher zu sein?

- Können die Kinder überhaupt noch spielen?
- Kann man fernsehen lernen?

Im Verlauf der Veranstaltung hatten die Eltern Gelegenheit, mit der Medienpädagogin Anne Buschmeier darüber ins Gespräch zu kommen, wie ein verantwortlicher Umgang mit dem Fernsehen aussehen könnte und welche Erwartungen sie an den Lebenskundeunterricht zu diesem Thema haben.

Diese Form der Elternarbeit hebt das Interesse für den Lebenskundeunterricht.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine besonders anschauliche und instruktive Konkretisierung des Begriffes Lebenskunde in seiner begrifflichen Programmatik (Kunde über das Leben).

Die hier für den Schulalltag aufgelisteten praktischen Möglichkeiten, sind im Zusammenhang mit denen im Kapitel 10.3 dargestellten theoretischen Überlegungen zu sehen.

8 Aufgabenfelder der Lehrerbildung⁷⁵

8.1 Rückblick und Problemstellung

In den vorherigen Kapiteln wurde der Stellenwert der Elternarbeit an der Schule mit bereits guten Erfahrungen aber auch mit den vorhandenen Schwierigkeiten herausgearbeitet. Im Ergebnis konnte festgestellt werden, dass eine Neuorientierung in der Zusammenarbeit beider Erziehungsinstitutionen, Elternschaft und Lehrerschaft, notwendig ist. Die Autorin ist der Auffassung, dass tragfähige Lösungen bisher nur ansatzweise entwickelt worden sind.

Nachfolgend werden Überlegungen und Hinweise einiger Wissenschaftler und Praktiker zu diesen Aufgabenfeldern referiert. Dabei kommen auch Autoren zu Wort, die in vorhergehenden Kapiteln bereits eine Rolle spielten. Dadurch, dass die verschiedenen Autoren gegenüber gestellt werden, ist es nicht nur möglich, die Problemstellung klarer zu formulieren, sondern begrifflich genauer zu erfassen.

Aus dieser Überlegung heraus werden die von Hentig an verschiedenen Stellen seiner Arbeiten dargelegten Schlussfolgerungen und Untersuchungen kritisch diskutiert.

Es geht um die Frage: Muss die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern Bestandteil der Lehrerbildung sein oder ergibt sie sich sozusagen „von selbst“ als Erfahrung aus der täglichen Arbeit im Schuldienst?

Bereits 1976 hat Hentig auf folgendes aufmerksam gemacht: Um Kinder auf das Leben in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft vorzubereiten, ist die Heranziehung aller an der Erziehung Beteiligten unerlässlich.

⁷⁵ In der Literatur werden verschiedentlich die Begriffe *Lehrerbildung* und *Lehrerausbildung* verwandt. In beiden Fällen wird hierunter die Ausbildung einschließlich der Fort- und Weiterbildung im Sinne eines berufslangen Lernens verstanden.

Die Schule von heute dürfte nicht vereinzelt und losgelöst von den sich rasant verändernden gesellschaftlichen Gegebenheiten agieren. Die Schüler auf das Leben in dieser Gesellschaft vorzubereiten verlangt, hinauszugehen bzw. das Leben in die Schule zu holen (Kapitel 5.4.2). Er versteht die Einbeziehung der Eltern in die schulische Arbeit als eine Möglichkeit, die zu wenig genutzt und daher der Vorbereitung der Schüler auf das Leben entzogen wird. Hentig zeigt an verschiedenen Stellen seiner Arbeiten, dass für die Vorbereitung der Schüler auf das Leben, die Einbeziehung der Eltern zu wenig oder gar nicht genutzt wird. Er schlussfolgert dann, dass bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern, besonders auch im Unterricht, neue Überlegungen in die Lehrerbildung einfließen sollten.

Damit vertritt Hentig einen alten Gedanken der Reformpädagogik: „Das Leben“ verstärkt in die Schule holen.

In der Literatur sind bereits Ende des 19. Jahrhunderts Versuche zu finden, die vom Aufbau eines „reichen“ Schullebens sprechen (vgl. Loser/Terhart, S. 863).⁷⁶

Hentig sieht die ideale Schule als eine Gemeinschaft, in der alle Personen - Lehrende und Lernende, Eltern und Umfeld - Verantwortung tragen. Bezug nehmend auf das Thema der Arbeit müsste dementsprechend die

⁷⁶ Im „Pädagogischen Lexikon“ von 1930 sind bereits einige Ansätze reformpädagogischer Denkweisen veranschaulicht. Die Problematik wird wie folgt dargestellt: *„Die Klage ist alt, dass die Erziehung neben dem Leben einhergehe [...]. Die Forderung der ‚Lebensnähe‘ ist in sich vieldeutig, weil der Begriff des Lebens selber fließend und verschieden deutbar ist [...]. Die hohe Aufgabe der Befähigung zu geistiger Herrschaft über das Leben wird vielmehr nur dann ihrer Verwirklichung entgegengehen, wenn die Erziehung aller romantischen Illusionen entsagt und dem Ernst der Gegenwart, den Herbheiten des Lebens, den Hintergründen des Seins und den Tiefen der Wirklichkeit ins Auge schaut [...]. So bedarf es zur Überwindung der Kluft zwischen Kindeshorizont und Lebenshintergründen doch der Schule, und ihre ‚Überwindung‘ durch Niederlegung der Schulmauern würde letzten Endes nicht Befreiung, sondern Beraubung bedeuten [...]. Sie bleibt auch als ‚Haus der Jugend‘ Erziehungs- und Unterrichtsstätte. Das heißt, sie hat die Lebensgehalte zu ihrer vollen Bildungskraft zu entfalten und soll zugleich den Schüler über sich hinausführen zu dem, was mehr ist und anders ist als Schule: zu der Vielfältigkeit und Unerschöpflichkeit des Lebens wie zu der Erlebnisgegenwart der Kultur und den Erfahrungen der älteren Generation“* (a.a.O., S. 278 - 283).

Bereits vor über 200 Jahren hob Pestalozzi in seiner Idee der Elementarbildung hervor: Das Leben bildet.

Erfahrung aller bei der Erziehung der Heranwachsenden zum selbstbestimmten Handeln und bei der Verantwortung für die Gemeinschaft einfließen. Die Vielfalt der Arbeits- und Lebensbereiche der Eltern und die damit verbundenen Erfahrungen bieten den Schülern ein vielfältiges Angebot, das sie zum kritischen Denken und praktischen Handeln anregen kann. Sie sollen die Schule, wie Hentig formuliert, als „Lebens- und Erfahrungsraum“ verstehen.

Das von Hentig so illustrativ dargestellte „Hereinholen des Lebens in die Schule“ lässt eine organisatorisch präzisierende Beschreibung der Instrumente dafür allerdings vermissen. Hier wurde der Gedanke nicht zu Ende geführt, dass dafür nicht nur eine besondere Methodik von Nöten ist, sondern auch der Lehrer kommunikative Seiten seiner Person entwickeln und einsetzen muss. Wenn eine Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule unterstellt wird, die ursächlich das Hereinholen des Lebens in der Schule verhindert, liegt der Schluss nahe, dass ein Initiator zur Verbesserung der Kommunikation notwendig ist. Die Autorin sieht den Lehrer als Initiator, weil er als pädagogische Fachkraft dazu berufen ist, sich dieser Aufgabe zu stellen. Um Initiator zu sein, muss er die Struktur kommunikativer Zusammenhänge kennen und einsetzen können. Eine Motivation dafür ist voranzusetzen.

Bei dem Ganzen entsteht jedoch ein Dilemma: In der Regel ist der Lehrer vorbereitet auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Die Einbeziehung der Eltern in den pädagogischen Prozess scheint da eher eine Aufgabenstellung der Erwachsenenbildung zu sein, die jedoch nicht Bestandteil der Lehrerbildung ist, aber gerade das müsste geändert werden.

Als Lehrerin für das Fach Humanistische Lebenskunde kann die Autorin ein Fallbeispiel umreißen: Wenn den Schülern im Unterricht nahe gebracht werden soll, welche Werte in ihrem Leben wichtig sind, dass sie selbst die Verantwortung für ihr Denken und Handeln übernehmen sowie moralische

Entscheidungen treffen müssen (vgl. Kapitel 7.1), dann erleben sie das anschaulich durch die Einbeziehung der Eltern in das Unterrichtsgeschehen in Form von Lebensgeschichten (vgl. Kapitel 7.3.1.1).

Die Erfahrung zeigt, dass durch die Integration der Eltern in die Unterrichtspraxis nicht nur allgemein die kommunikative Beziehung verbessert, sondern nebenbei pädagogische Fragen und Probleme der Kinder besprochen werden können. Dadurch werden angstausslösende offizielle Einladungen vermieden.

Die Arbeit mit Eltern ist auch ein Thema innerhalb der „berufspraktischen Weiterbildung“, die für den Ausbau der Humanistischen Lebenskunde eine wichtige Rolle spielt. Das Bildungsprogramm bietet eine Einführung in die theoretischen Grundlagen des Faches Humanistische Lebenskunde, damit der Umgang mit Moral- und Sinnfragen im Unterricht fundiert und aus humanistischer Perspektive angeleitet werden kann. Daneben bezieht sich die Weiterbildung auf die Unterrichtspraxis. Hier behandeln Lebenskundelehrer unter Anleitung erfahrener Seminarleiter die psychologischen, sozialen und kommunikativen Aspekte des Unterrichts und die Fachdidaktik⁷⁷. Besondere Chancen der Humanistischen Lebenskunde werden explizit im Kapitel 11 erläutert.

Die Autorin teilt die Auffassung von Grabbe, dass ein Umdenken in der Lehrerbildung erfolgen muss.

„Die Einschätzung der psychischen Disposition der Eltern, ihrer Belastbarkeit und Toleranzbreite sowohl für den ‚Einsatz‘ im Unterricht als auch für das Gespräch, verlangt eine Form pädagogischer Kompetenz, die eher im Bereich der Erwachsenenpädagogik angesiedelt ist und

⁷⁷ Im Bereich Lebenskunde werden ständig verschiedene Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen (ein viersemestriges Ergänzungsstudium, eine einjährige berufspraktische Weiterbildung und ein halbjährliches wechselndes Fortbildungsprogramm) angeboten, an denen alle Lehrer teilnehmen können. Vgl. www.lebenskunde.de, (Zugriff: 16.7.2010).

während der Lehrerausbildung im allgemeinen nicht erworben wurde“ (Grabbe, S. 240 f.).

Im Kapitel 5.3.1 definiert Grabbe Voraussetzungen für eine erfolgreiche Eltern-Lehrer-Arbeit. Sie ist der Auffassung, dass sich in der Lehrerbildung folgende Kriterien wiederfinden müssen:

- Kompetenz des Lehrers in seinem Unterricht
- Eltern müssen für den Unterricht gewonnen werden (die eigene Rolle verstehen, Verantwortung übernehmen)
- Eltern als Partner annehmen
- Beachtung des Verhältnisses von erzieherischer Professionalität des Lehrers und erzieherischer Fähigkeiten der Eltern
- Verantwortung des Lehrers: Eltern müssen von Kindern akzeptiert werden und
- Eltern sollen sich bei ihrer Mitarbeit wohl fühlen.

Wenn diesen Kriterien zugestimmt wird, lässt sich schlussfolgern, dass der heutige Lehrer in die Lage versetzt werden müsste, mit Erwachsenen, mit Eltern, zu „arbeiten“. Er trägt die Hauptverantwortung als Informator und als Partner, als geschulte Fachkraft im Prozess gemeinsamer Arbeit. Darunter sind all jene Tätigkeiten von Eltern und Lehrern zu verstehen, die im Interesse des Heranwachsenden erfolgen.

Diese Arbeit verlangt eine besondere pädagogische Kompetenz, die in der bisherigen Lehrerausbildung nicht berücksichtigt wurde. Das gilt sowohl für die universitäre als auch für die praktische Ausbildung der zukünftigen Lehrer. Partnerschaften, Beziehungen und Netzwerke zu nutzen und dafür die Eltern zu gewinnen, wäre eine große Bereicherung. Hier liegen entscheidende Möglichkeiten zur Gestaltung eines produktiven Schulunterrichts. So eindeutig und logisch diese Schlussfolgerungen erscheinen, so schwer sind sie in der Lehrerbildung zu verwirklichen.

Mayer sieht die Elternarbeit in der Lehrerbildung als eine noch „ungelöste“ Aufgabe.

„Unser Thema bekommt weder in den Studienplänen und Ausbildungsplänen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, noch in den Instituten der Zweiten Phase der Lehrerausbildung (Referendariat), noch in der Lehrerfortbildung (Dritte Phase) den Raum, den es zu beanspruchen hat; Elternarbeit wird so in die Lehrerausbildung so gut wie überhaupt nicht einbezogen“ (Mayer, S. 178).

Auch andere Autoren weisen auf diese Problematik hin. Die nachfolgende Aussage von Steinert⁷⁸ zeigt, dass angemahnte Reformvorstellungen zur Lehrerbildung weiter zur Diskussion stehen, die Einbindung in die Studienpläne aber weitgehend fehlt.

So schreibt Steinert unter anderem im Dezember 2006 in einem Artikel der Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW „Erziehung und Wissenschaft“, dass die Lehrer für die Elternarbeit nicht ausgebildet sind. Daraus entstehen seiner Meinung nach Kommunikationsprobleme. Steinert ist der Auffassung, dass sich sowohl Eltern als auch Lehrer eine bessere intensivere Gesprächsatmosphäre wünschen. Durch die emotionale Bindung der Eltern zu ihren Kindern sind mit dem Schuleintritt der Wunsch und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit überwiegend gegeben. Es läge nun an dem Lehrer, diese Bereitschaft anzunehmen und zu nutzen.

Dass dies noch ein weiter Weg ist, zeigt eine in Form von Fragebögen für Eltern und Lehrkräfte durchgeführte Untersuchung aus dem Jahre 2004 an 261 Grundschulen, 177 Hauptschulen, 46 Realschulen und an 51 Gymnasien in Bayern (vgl. Sacher⁷⁹, 2004). Im ersten Bericht gab es Fragen zu den Themen:

⁷⁸ Steinert war Vorsitzender des Bundeselternrates und ist Schulleiter einer Förderschule in Templin/Brandenburg.

⁷⁹ Werner Sacher beschäftigt sich seit vielen Jahren mit Forschungen zum Thema Elternarbeit.

- Atmosphäre zwischen Elternhaus und Schule (Achtung und Vertrauen, Kooperation, Gesprächskultur, Information, Verzicht auf Kontrolle und Beschwerden)
- Kontaktaufnahme sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften (Häufigkeit, Nutzung der Möglichkeiten, Nützlichkeit, Diskrepanzen zwischen Angebot, Nutzung und Nützlichkeit)
- Sonderveranstaltungen (Angebot, Nutzung durch Eltern, Nützlichkeit dieser Veranstaltungen)
- Elternmitwirkung und Elternteilnahme (Angebote durch die Schule bzw. durch die Eltern, Nützlichkeit dieser Teilnahme) sowie
- Elternhilfe (von der Schule gewünscht, Angebote der Eltern, Annahme durch die Schule, Nützlichkeit) (vgl. Sacher, Vorbemerkungen).

In Auswertung dieser Befragung kommt Sacher zu folgendem Ergebnis:

„Eltern haben erhebliche Informationsdefizite hinsichtlich bestehender Kontaktmöglichkeiten und Kontaktangebote der Lehrkräfte und existierender Möglichkeiten der Mitwirkung und Teilnahme. Durch eine Verstärkung lehrerinitiiertter Kontakte und durch Verbesserung der Information über entsprechende Angebote kann wahrscheinlich rascher und effektiver eine Verbesserung der Atmosphäre zwischen Schule und Elternhaus herbeigeführt werden als durch eine Verstärkung der elterninitiierten Kontakte.

Eltern wünschen ebenso wie Lehrkräfte ausdrücklich, dass Themen des ‚Kerngeschäftes‘ im Mittelpunkt der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus stehen: Fragen des Lernens und Leistens, Hausaufgaben, Disziplinprobleme und die Gestaltung der Schullaufbahn. Sie möchten darüber hinaus aber die Schule zunehmend auch als eine Organisation in Anspruch nehmen, die in den vielfältigen Erziehungsfragen unserer Zeit Aufklärung und Rat bieten kann. Einer Kooperation in der Schule stehen in diesen Fragen aber viele Eltern noch reserviert

gegenüber, und ebenso sind sie auch nicht in demselben Maße bereit, die schulische Seite über ihre Erziehung zu informieren, wie sie von dieser Information über vielfältige Erziehungsprobleme wünschen. [...] Dieser Handlungsbedarf wird von der schulischen Seite größtenteils durchaus gesehen. Offenbar kann ihm aber nicht im wünschenswerten Maße entsprochen werden“ (Sacher, 2004, S. 114).

Nach den bisherigen Befunden der vorliegenden Untersuchung (einschließlich der Erfahrungen der Autorin als Lehrerin und Elternvertreterin) ist Sachers Feststellung teilweise zu widersprechen. Es gibt durchaus Eltern, die an der Entwicklung ihres Kindes interessiert sind und an der Bildungsarbeit der Schule partizipieren. Diese haben ein großes Informationsbedürfnis, möchten gehört werden und auch mitentscheiden. Dieses Partizipationsinteresse der Eltern kann und sollte von der Schule aufgenommen werden. Eltern lassen sich eher leicht in schulische Belange einbeziehen, wenn ihre Mitarbeit gefragt ist. Fühlen sie sich abgelehnt, dann gehen sie ebenso schnell auf Distanz zum Lehrer und zur Schule.

Das Interesse der Lehrer zur Zusammenarbeit ist in der Regel auch gegeben. Das Problem liegt somit in einer Übereinkunft beider Erziehungsinstitutionen. Aus den Erfahrungen der Autorin werden die Voraussetzungen für ein vertrauensvolles Miteinander bereits in der Grundschule gelegt, und hier liegt auch die besondere Chance. Auf der einen Seite bietet die bereits oben angesprochene Eltern-Kind-Nähe den Lehrern eine Möglichkeit, die Eltern für die Mitarbeit zu gewinnen, andererseits beinhalten die Rahmenpläne eine Themenvielfalt, die es in verschiedenen Unterrichtsfächern zulassen, die Eltern mit einzubeziehen.

Hat der Lehrer in der Ausbildung nicht gelernt, eine Partnerschaft mit den Eltern im pädagogischen Alltag zu gestalten, fehlt der Initiator für die Zusammenarbeit.

Hoffnung gibt die Hochschulreform. Wie 1999 die Bildungsminister aus 29 europäischen Staaten in Bologna beschlossen haben, sollen bis 2010 in

Europa international übliche Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt werden.

In Deutschland ersetzen dann die gestuften Abschlüsse Bachelor und Master das bisherige Diplom, den Magister und das Staatsexamen für die Lehrämter. Entsprechende Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz und durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes wurden die rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen geschaffen.

Die neu geschaffene Struktur für die Lehramtsausbildung unterteilt sich in zwei Phasen. Im Bachelor, der 1. Phase, werden ausschließlich die Fächer studiert, wobei die Kombinationsmöglichkeiten von der jeweiligen Hochschule abhängen. Für Studierende hat das den Vorteil, dass sie ihre Berufswahlentscheidung bis zum Bachelorabschluss offen halten können. Das pädagogische Wissen wird erst im Master (Master of Education), der 2. Phase, vermittelt.

Im nachfolgenden Kapitel zur „Bonner Erklärung“ soll geklärt werden, inwieweit sich die vorher genannten Problemstellungen in den einzelnen Bundesländern sowohl in ausgewählten universitären als auch in verschiedenen Fortbildungskonzepten widerspiegeln.

Auf das lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudium für das Fach Humanistische Lebenskunde wird im Kapitel 11 eingegangen.

8.2 Ein Beschluss der Kultusministerkonferenz⁸⁰ vom 3. Dezember 2003

Am 3. Dezember 2003 fand an der Universität Bonn eine Fachtagung zum Thema „Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken“ statt. Die damalige KMK-Präsidentin Karin Wolff „kennzeichnete die Tagung als ‚Impulsveranstaltung für einen wichtigen Diskussionsprozess‘ und lud alle gesellschaftlichen Partner und Organisationen auf Länder- und Bundesebene dazu ein, sich an der weiteren Diskussion zu beteiligen. ‚Es geht darum, ein Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule aufzubauen, das auf Dauer angelegt ist und nicht nur aus akuten Not- oder Konfliktfällen resultiert‘. Elternhaus und Schule müssten bei der Erziehung an einem Strang ziehen“, hieß es in der Presseerklärung der KMK (vgl. Text im Anhang II.).

Die sogenannte „Bonner Erklärung“ (vgl. Text im Anhang III.) betont die gemeinsame Erziehungsverantwortung von Elternhaus und Schule sowie die zwingende Notwendigkeit eines konstruktiven Zusammenwirkens beider mit Blick auf den Erziehungsauftrag in der Gesellschaft.

Mit der Unterzeichnung dieser Vereinbarung erklären sich die Verantwortungsträger bereit, Eltern und Lehrern bei den wachsenden Erziehungsanforderungen zu helfen.⁸¹

„Für Eltern und Lehrer sind die erzieherischen Herausforderungen [...] in den letzten Jahren aus verschiedenen Gründen deutlich gewachsen. Komplementär dazu sind in allen Bevölkerungsteilen erhebliche Erziehungsunsicherheiten zu beobachten.

Im Dialog Erziehungsziele und deren Prioritäten zu definieren und die zu beschreitenden Wege gemeinsam zu verantworten, ist die Aufgabe

⁸⁰ Nachfolgend im Text auch KMK.

⁸¹ Bereits im Oktober 2000 gab es eine gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK mit Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie deren Spitzenorganisationen DGB und DBB (vgl. Auszug im Anhang IV.: Beschluss der KMK vom 5.10.2000).

von heute. Leistungsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung und die Verständigung auf einen gelebten Grundkonsens im Umgang miteinander sind die Leit motive“ (Anhang III.).

Die Aussagen der Erklärung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Zur Umsetzung der genannten Ziele sollen die Entwicklung und der Austausch von Ideen und Initiativen sowie deren Erprobung an Schulen, in Regionen und Ländern gefördert werden.
- Als notwendige Aufgabe zur Erfüllung von erzieherischen Aufgaben soll das Zusammenwirken von Elternhaus, Schule und Gesellschaft verstärkt werden.
- Die Unterzeichner betonen konsequent die gemeinsame Verantwortung von Elternhaus und Schule. Sie wollen Eltern und Lehrern helfen, den wachsenden Anforderungen besser gerecht zu werden.
- Mit einem Appell richten sie sich an alle Schulbehörden und Schulen, sich partnerschaftlicher Elternarbeit zu öffnen.
- Die Schulprogramme, in deren Erarbeitung alle Schulgremien einbezogen werden sollen, sind ein geeignetes Mittel zur Realisierung der genannten Zielvorgaben (vgl. Anhänge II und III.).

Auf der Grundlage dieser Erklärung soll im nachfolgenden Kapitel die konkrete Umsetzung auf Länderebene betrachtet werden.

8.2.1 Beschlüsse der Bundesländer zur Berücksichtigung der Elternarbeit in der Lehrerausbildung – Überblick und kritische Betrachtung

Die Erziehungsverantwortung von Elternhaus und Schule sowie die Notwendigkeit der Zusammenarbeit beider Erziehungsinstitutionen ist wie be-

reits erwähnt der Grundgedanke der Bonner Erklärung. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt in der Arbeit mit jetzigen und künftigen Lehrern.

Im nachfolgenden Überblick zu den einzelnen Bundesländern⁸² stehen für die Autorin folgende Fragen im Mittelpunkt der Betrachtung:

- Wie gestaltet sich die Umsetzung dieser Erklärung hinsichtlich einer Neuorientierung in der Lehreraus- und -weiterbildung in den verschiedenen Ländern?
- Werden die Eltern in der Schule wirklich ernst genommen?
- Welche Initiativen gibt es bereits?
- In welcher Verantwortung sehen sich die einzelnen Schulbehörden?

Ähnlich wie im 6. Kapitel ist im Folgenden eine die Didaktik im engeren Sinne durchbrechende Erörterung zweckmäßig, weil diese die Verflechtung des Unterrichts mit der Schulpolitik verdeutlicht.

Baden-Württemberg hat ein umfassendes Konzept zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern vorgelegt. Auch ohne Vorgaben des Kultusministeriums⁸³ können die Schulen bereits verschiedene gute Erfahrungen aufzeigen. So werden persönliche Gespräche zwischen Eltern und Lehrern, gemeinsam gestaltete Projekte, abendliche Stammtischrunden, organisatorische Hilfeleistungen durch Eltern zur Absicherung schulischer Belange, Eltern als Arbeitsgemeinschaftsleiter oder der Elternverein benannt. Weiterhin arbeiten auf der Grundlage von Rechts- und Verwaltungsvorschriften institutionalisierte Formen. In detaillierten Punkten werden diese explizit dargestellt. Dazu zählen die Zusammenarbeit mit den einzelnen Eltern und

⁸² Grundlage für die Betrachtung der einzelnen Bundesländer ist das Informationspapier des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder zum Thema: Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule – Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule (vgl. Literaturverzeichnis: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder / Beschluss der KMK vom 4.12.2003, siehe auch: www.kmk.org/doc/beschl/Elternhaus_und_Schule_04_12.pdf, Zugriff: 21.08.2008).

⁸³ Hiermit ist das fachlich zuständige Ministerium, das in den Ländern unterschiedliche Bezeichnungen trägt, gemeint.

Elternvertretern, die Fortbildung von Eltern und die Bedeutung der Elternarbeit in der Lehrerausbildung.

Zur Elternarbeit in der Lehrerausbildung heißt es:

„Im Vorbereitungsdienst werden die Referendarinnen und Referendare in Schulrecht, Beamtenrecht sowie schulbezogenem Jugend- und Elternrecht ausgebildet und geprüft. Die Referendare nehmen außerdem im Vorbereitungsdienst an Klassenpflegschaftssitzungen der Klassen, in denen sie unterrichten, teil und stehen insbesondere in Kontakt mit den Eltern der Klassen, in denen sie im Rahmen ihrer Ausbildung einen selbständigen Lehrauftrag wahrnehmen.

In den Prüfungsordnungen GHPO I, SPO I und RPO I⁸⁴ werden im erziehungswissenschaftlichen Bereich die Themen Zusammenarbeit Schule - Eltern unter der Rubrik Schule als Institution bei den Unterpunkten `Schule als Erfahrungs- und Lebensraum` und `Grund- und Hauptschule bzw. Realschule in Kooperation mit Partnern im schulischen und außerschulischen Bereich`, aber auch in der Pädagogischen Psychologie aufgegriffen und behandelt. Dies kann in zweifacher Weise geschehen: zum Einen als spezielles Vorlesungsangebot z.B. unter dem Titel `Kooperation Elternhaus – Schule`, zum Anderen integrativ bei Lehrangeboten zur Kooperation der Institution Schule mit anderen Einrichtungen bzw. Milieus. Grundsätzlich werden auch Aspekte der Zusammenarbeit Schule - Elternhaus im Sinne einer Partnerschaft bei sonderpädagogischen Fragestellungen behandelt.

Im Vorbereitungsdienst werden die oben genannten Themen mit Blick auf die notwendigen Handlungskompetenzen vertieft und z.T. auch trainiert mit Blick darauf, wie z.B. ein Elterngespräch aufgebaut und geführt werden kann“ (S. 7 f.).

⁸⁴ GHPO I (Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung), SPO I (Sonderschullehrerprüfungsordnung), RPO (Realschullehrerprüfungsordnung).

Der Bericht aus Baden-Württemberg zeigt umfassende Ideen, Projekte und Angebote an den Schulen und in der Lehrerbildung.

Es stellt sich dennoch für die Stellung der Elternarbeit an der Schule die Frage, ob dieses Lehrangebot fester Bestandteil der Ausbildung ist oder freiwillig belegt werden kann. Gleichzeitig wäre für das Thema der vorliegenden Arbeit wichtig zu erfahren, welche Handlungskompetenzen nach Meinung des Bundeslandes notwendig und zu vertiefen sind (vgl. Kapitel 5.3, Ausführungen von Grabbe, die auf der Grundlage ihrer Untersuchungen für die Lehrerbildung feststellt, dass die Kompetenz des Lehrers eine entscheidende Rolle spielt).

Neben den bereits genannten gemeinsamen Aktivitäten zur Einbeziehung der Eltern in schulische Fragen, finden in Baden-Württemberg Fortbildungsveranstaltungen für Eltern über die Schulen und auch im Verantwortungsbereich der Schulämter statt.

Eine Unklarheit im geplanten Vorgehen von Baden-Württemberg, trotz vielfältig benannter Aktivitäten, zeigt sich im ersten Satz des Berichtes:

„Generell gilt, dass die Akzeptanz unseres öffentlichen Schulwesens sehr von der Bereitschaft der Eltern abhängt, sich hierbei zu engagieren und es mit zu tragen. Dies gilt vor Ort zugleich für jede einzelne Schule“ (S. 2).

Hier ist zu fragen, warum nur die Bereitschaft der Eltern angemahnt wird. Diese einseitige Betrachtung würde den Schluss zulassen, dass alle Lehrer stets die Eltern als willkommene Bereicherung ihrer Arbeit sehen und stets um eine Zusammenarbeit bemüht sind. Aussagen verschiedener Autoren vor allem im Kapitel 5 zeigen dazu Probleme auf. Die Betonung der Eltern legt die Rückfrage nahe, ob es den Entscheidungsträgern mit der partnerschaftlichen Kooperation wirklich ernst ist. Ursachen, die eventuell beim Lehrer liegen, werden nicht angedacht.

In **Bayern** wird im dortigen „Erziehungs- und Unterrichtsgesetz“ die gemeinsame Verantwortung von Elternhaus und Schule sowohl für die erzieherischen als auch für die unterrichtlichen Aufgaben hervorgehoben.

Neben regelmäßigen Elterngesprächen, Versammlungen, Sprechtagen und den Tagen der offenen Tür initiierte das Ministerium einen Modellversuch „MODUS 21“ in Kooperation mit der Stiftung Bildungspakt Bayern, an dem 37 Schulen aller Schularten teilnehmen und in deren Mittelpunkt die Eigenverantwortung der Schule steht. Die Zusammenarbeit mit den Eltern spielt dabei eine besondere Rolle. Geplante Maßnahmen werden besprochen und erfordern zur Umsetzung das Einverständnis der Eltern.

Explizit sind für alle Schularten (Grund-, Haupt-, Förder- und Realschulen sowie Gymnasien und berufliche Schulen) gesonderte Kooperationsformen dargestellt.

Der intensive partnerschaftliche Dialog über die Entwicklung des Kindes steht im Mittelpunkt der Arbeit mit den Eltern an der Grundschule.

In die konzeptionelle Erarbeitung der Betreuungsangebote der Hauptschule werden die Eltern mit einbezogen. Sie erhalten fachliche Unterstützung bei auftretenden Erziehungsschwierigkeiten ihrer Kinder.

An den Förderschulen werden die Eltern in Form einer Hilfe zur Selbsthilfe unterstützt.

Eine konkrete Zusammenarbeit mit den Eltern regelt die Realschulverordnung. Hier können sie ihre berufliche Kompetenz in Unterrichtsprojekte einbringen. In welcher Form sich diese Zusammenarbeit gestaltet, geht aus dem Bericht nicht hervor.

Im Beschluss der „Bildungskommission Gymnasien“⁸⁵ ist eine von zwölf Hauptforderungen, die Eltern in Form von individuellen Schulverträgen stärker in die Mitverantwortung zu nehmen. Eine weitere Forderung dieser Kommission ist, dass die Lehrerbildung, durch die Schaffung von Lehrerbildungszentren an den Universitäten auf die gestiegenen Anforderungen des Berufes reagieren muss.

⁸⁵ Vgl. www.kmk.bayern.de, (Zugriff: 1.12.2009).

Ob sich diese Anforderungen auch auf die Arbeit mit den Eltern beziehen, wird im Bericht nicht deutlich.

Die besonderen Ansprüche an die Lehreraus- und Fortbildung bezüglich der Elternarbeit werden nur im Zusammenhang mit der Erzieherausbildung erwähnt.

„In der Ausbildung der Erzieher an den Fachakademien für Sozialpädagogik und der Kinderpfleger an den Berufsfachschulen für Kinderpflege ist der gemeinsame Erziehungsauftrag von Elternhaus und Schule bzw. sozialpädagogischer Einrichtung von besonderer Bedeutung. Dort wird sowohl fächerübergreifend wie auch fachbezogen eine effiziente Elternarbeit thematisiert. Die Absolventen sollen befähigt werden, die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote der Einrichtung mit den Eltern abzustimmen sowie die Eltern zu informieren, zu beraten und ggf. Fördermaßnahmen abzusprechen“ (S. 13).

Die Notwendigkeit dieser Qualifizierung wird nur für Absolventen von beruflichen Schulen formuliert. Das wirft die Frage auf, wie an allen anderen Schulformen die zukünftigen Lehrer auf die partnerschaftliche Arbeit mit den Eltern vorbereitet werden. Beispielsweise erfordert die Einbeziehung der Eltern in Unterrichtsprojekte, wie für die Realschule benannt, eine intensive Arbeit zwischen Eltern und Lehrern (vgl. Grabbe zur Einbeziehung von Eltern in den Unterricht, Kapitel 5.3.1).

In den Ausführungen von **Berlin** zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern sind folgende Aktivitäten punktuell aufgeführt:

- Arbeit von Fördervereinen an fast allen Berliner Schulen
- Organisation und Durchführung von Schulfesten
- Eltern übernehmen Leitung von Arbeitsgemeinschaften
- Eltern unterstützen Leseförderung

- Eltern unterhalten schulische Caféterien
- Eltern sind Begleitpersonen bei Ausflügen, Wandertagen oder Klassenfahrten
- Projektwochen werden mit Angeboten von Eltern unterstützt sowie
- Arbeit der Gesamtelternvertreter im Landesschulbeirat und den Bezirksschulbeiräten.

Zu den eingangs formulierten Fragen gibt es zu Berlin leider keine Aussagen. Zur Lehreraus- und Fortbildung, zu einzelnen Projekten und Initiativen sowie zur Verantwortung der Schulbehörden bietet die Berliner Stellungnahme keine Anregungen dazu, wie die gemeinsame Erziehungsverantwortung in der Schule und im Elternhaus gestärkt werden sollte.

Erfahrungsberichte von Lebenskundefachlehrern (Kapitel 7.3.1.1) zeigen dagegen Beispiele für die direkte Mitwirkung von Eltern im Unterricht, die die produktiven Möglichkeiten der Mütter und Väter dokumentieren.

Der sehr kurz gefasste Berliner Bericht spiegelt nicht die Vielfalt der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule wider.

Brandenburg sieht die Arbeit mit den Eltern als wichtigen Bestandteil des Lebens in der Schule. So wurde am 15.10.2002 eine Vereinbarung zu einem „Bündnis für Bildung und Erziehung“ vom Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und dem Landesrat der Eltern unterzeichnet, in dem es unter anderem heißt:

„Lehrkräfte und Eltern werden mit dem Bündnis ermuntert, sich stärker den Fragen des gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule und Elternhaus zu widmen. Im Bündnistext werden den Schulen zahlreiche Wege aufgezeigt, wie die Zusammenarbeit verbessert werden kann (z.B. durch die Einrichtung eines Elternzimmers, Hausbesuche usw.)“ (S. 17).

Im Informationsbericht zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule sind folgende sieben Punkte enthalten, die Wege und Möglichkeiten zur Verbesserung der Arbeit aufzeigen:

- Abschluss eines Erziehungsbündnisses auf Landesebene mit dem Landesrat der Eltern
- Verstärktes Informationsangebot für Eltern bezüglich pädagogischer Fragen
- Best-Practice-Modelle: Zusammenarbeit Elternhaus und Schule
- Eltern bilden Eltern fort
- Einrichtung eines Elternzimmers
- Auslobung eines Wettbewerbes „Beste Verhaltensvereinbarungen/Verhaltensverträge“ sowie
- Übersicht Verhaltensvereinbarungen/-verträge.

Für Eltern und deren Vertreter sowie für Lehrer und Schulleitungen bietet Brandenburg verschiedene Fortbildungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule an.

Das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) erstellt unter anderem Materialien in Form von Broschüren, in denen Erfahrungsberichte und Modelle für ein erfolgreiches Miteinander zwischen Elternschaft und Lehrerschaft enthalten sind.

Mit dem Projekt „Eltern bilden Eltern fort“ wird den Vätern und Müttern die Möglichkeit gegeben, sich mit pädagogischen, psychologischen und didaktischen Themen auseinander zu setzen.

Ein interessantes Beispiel dafür, dass der Arbeit mit den Eltern in Brandenburg eine große Bedeutung beigemessen wird, zeigt die im September 2007 stattgefundene „1. Elternuniversität“⁸⁶ an der Fachhochschule Potsdam (vgl.

⁸⁶ Die Autorin hat (wie bereits im Kapitel 5.5 erwähnt) an dieser Veranstaltung teilgenommen. Individuelle Gespräche mit anderen Eltern sowie das abschließende Meinungsbild vieler Teilnehmer lassen den Schluss zu, dass dieses ganztägige Treffen dazu beigetragen hat, Eltern und Schule einander näher zu bringen, und dass beide

5.5). Diese Veranstaltung wurde gemeinsam vom Landesrat, dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, dem Volkshochschulverband, dem Institut für Fortbildung, Forschung und Entwicklung sowie der Fachhochschule Potsdam organisiert und durchgeführt. Zum Thema „Eltern als Erziehungsprofis“ trafen sich Wissenschaftler, Politiker, Eltern, Lehrer und Sozialarbeiter, um in unterschiedlichen Gesprächsrunden Standpunkte über Erziehungs- und Schulfragen auszutauschen (vgl. www.elternuni.net).

Neben verschiedenen Broschüren und Fortbildungsprogrammen durch das LISUM haben Eltern und Lehrer die Möglichkeit, sich über den Bildungsserver des Landes im Internet Informationen und gelungene Beispiele für ein partnerschaftliches Miteinander einzuholen.

Das Bildungsministerium und der Landeselternrat, die dem EU-Netzwerk Cooperation Parent–School (COPASCH)⁸⁷ angehören, haben gemeinsam mit anderen Mitgliedern auf einer Tagung am 22. Mai 2008 „Europäische Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule“ verabschiedet. Es geht unter anderem um die Entwicklung von Konzepten zur Elternarbeit, sowohl in der Schule als auch in der Lehrerbildung. Der Kapitel 8.3 geht noch ausführlicher auf COPASCH ein.

Für **Bremen** sind die Erziehungsvereinbarungen zwischen Elternhaus und Schule ein wesentliches Mittel zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Ausgehend von den Überlegungen und Erfahrungen, dass Eltern und Lehrer zum Teil verschiedene Erwartungen voneinander haben und so Konflikte durch Unklarheiten entstehen, wurde dieser Weg des gemeinsamen Miteinanders gewählt. Im Vorfeld dieser Vereinbarungen

Seiten im Sinne einer gemeinsamen erzieherischen Verantwortung als Partner zusammenarbeiten wollen. Das lässt auch den für die vorliegende Arbeit so wichtigen allgemeinen Schluss zu, dass es gelingen kann, die Eltern für eine produktive Gestaltung des Unterrichts zu gewinnen.

⁸⁷ Unter www.zusammenarbeit-eltern-schule.de wird das Netzwerk vorgestellt. Die „Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule“ sind dort als vollständiger Text enthalten.

sind klärende Gespräche notwendig, die Grundlage für eine verbesserte Kommunikation und Kooperation sind. Das Ziel ist dabei, Vereinbarungen auf gleicher Augenhöhe zu beschließen.

Dem Bericht ist zu entnehmen, dass den Schulen Beispiele für unterschiedliche Vereinbarungen zugestellt wurden mit dem Hinweis, dass diese eine produktive innerschulische Diskussion voraussetzen.

Die guten Ideen, die mit Hilfe von Vereinbarungen zu einer Verbesserung in der Arbeit mit den Eltern angedacht sind, bleiben - so die Erfahrungen der Autorin - im Ansatz stecken, wenn diese Vereinbarungen nur auf dem Papier festgeschrieben bleiben und nicht als *Arbeitsgrundlage* für beide Seiten umgesetzt werden. Dazu bedarf es nicht nur im Vorfeld intensiver Gespräche zwischen Eltern und Lehrern, sondern besonders auch nach dem Abschluss der Vereinbarungen. Auch hier stellt sich wieder die Frage: Wie wurden und werden die Lehrer/die Schule auf diese Arbeit vorbereitet? Gibt es gesonderte Fortbildungsprogramme zum Umgang mit Vereinbarungen? Wie muss die Gesprächsführung mit den Eltern gestaltet werden? Und schließlich, wenn die Arbeit mit Vereinbarungen in Bremen weiterhin Bestandteil der Elternarbeit sein soll: Wie und in welcher Form werden die zukünftigen Lehrer an den Ausbildungseinrichtungen darauf vorbereitet?

Im Schulgesetz von **Hamburg** (Hamburgischen Schulgesetz (HmbSG) vom 16.04.1997, geändert am 27.06.2003) sowie in weiterführenden Regelungen sind die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus und die daraus folgenden Rechte und Pflichten verankert. Die Mitverantwortung der Eltern für die Bildungs- und Erziehungsarbeit auf verschiedenen Ebenen in der Schule ist Teil der Schulprogramme. Unterstützung erhalten sie durch spezielle Publikationen und Projekte. Das Heft „Wir reden mit“⁸⁸ dient den Eltern als Rat-

⁸⁸ Das Heft „Elternratgeber: Wir reden mit“ ist ein Handbuch für die Mitwirkung in der Schule. Der Herausgeber ist die Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg. (vgl. www.hamburg.de/contentblob.../bbs-br-elternratgeber-2009-, Zugriff:

geber und zeigt Beispiele für Mitwirkungsmöglichkeiten auf. Fortbildungsveranstaltungen zu „Eltern, Schule, Schulentwicklung“ dienen Elternräten, schulinterne Seminare zu organisieren.

Im Ergebnis der vielfältigen Ideen und Projekte für die Eltern ist zu fragen, wie die Lehrer auf diese umfangreichen und anspruchsvollen Aufgaben vorbereitet werden. Verstärkte Informationsangebote, Ratgeber-Hefte und Schulungen für die Eltern erfordern auch ein Fortbildungsangebot für Lehrer.

Zur Lehreraus- und -fortbildung finden sich im Bericht ähnlich wie in Berlin keine Aussagen.

Das Kultusministerium in **Hessen** entwickelt und fördert als Anschluss an die Bonner Erklärung ein gemeinsames Projekt mit dem Landeselternbeirat von Hessen zur „Einführung von Erziehungsvereinbarungen“⁸⁹. Beide Partner bekunden darin ihren Willen zur Zusammenarbeit und verstehen diese Vereinbarungen als Bindeglied zur Kooperation zwischen Eltern und Schule. Im jeweiligen Geschäftsbereich sind dazu konkrete Vorschläge unterbreitet worden.

Zur Umsetzung der „Wiesbadener Erklärung“ initiierten das Kultusministerium und der Landeselternbeirat eine Fachtagung zum Thema „Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken – Vertragsarbeit als gestalterisches Element der Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus“. Im Ergebnis dieser Tagung wurden folgende Überlegungen in Aussicht genommen:

28.07.2009).

⁸⁹ Mit der Unterzeichnung der „Wiesbadener Erklärung vom 18. Dezember 2001“ durch die Kultusministerin Wolff und die Landesvorsitzende des Elternbeirates Goldacker wurde zur Stärkung der Erziehungsverantwortung von Schule und Elternhaus der Wert von *Erziehungsvereinbarungen* festgeschrieben. (vgl. www.kultusministerium.hessen.de/downloads/Wiesbadener_Erklaerung.pdf , Zugriff: 21.08.2008).

„Wegen der Heterogenität der beteiligten Personengruppen im Prozess der schulischen Vertragsarbeit müssen auch unterschiedliche Ansätze und Zugänge zur Aktivierung verschiedener Elterngruppen entwickelt werden, um die Elternmitarbeit zu fördern.

Ein Konzept zur Qualifizierung von Eltern und Lehrern muss erarbeitet werden, das den Schulen bei der Einführung von Erziehungsverträgen helfen soll“ (S. 28).

Im Verantwortungsbereich der Schulaufsicht wurden im Anschluss an eine Klausurtagung diese Arbeitsschwerpunkte zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus festgelegt, die nachfolgend zitiert werden sollen:

„Grundlage für alle Aktivitäten der Schulaufsicht ist ein gemeinsames Grundverständnis, das die folgenden Punkte beinhaltet: Es geht um

- Verbesserung der Wertschätzung schulischer Leistungen
- Erziehung als generelles Unterrichtsziel
- Entwicklung von Erziehungsverantwortung
- Respekt in den Beziehungen zwischen Lehrkräften / Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Eltern und Kindern und zwischen Lehrkräften und Eltern.

Orte für die Thematisierung und mögliche Interventionen sind:

bei Vereinbarungen zum Erziehungsvertrag, beim Schulamtsprogramm, in der Schulamtskonferenz, bei Schulleiterdienstversammlungen, bei der Arbeit mit Elternngremien, bei Fachtagungen unter Einbeziehung von Kreis- und Stadtelternbeiräten, bei Elternbefragungen, in der Elternschule, bei der Lehreraus- und -fortbildung sowie der Weiterbildung“ (S. 29).

Zur Unterstützung einer besseren Kommunikation, so der Bericht aus Hessen, werden unter anderem Leitlinien und Standards für die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule erarbeitet, Schulleitungen qualifiziert und Schulprogramme hinsichtlich der Elternarbeit analysiert.

Die Überlegungen und Konzepte in Hessen zeigen, dass Vereinbarungen für eine partnerschaftliche Arbeit an der Schule umfassender und mit allen Beteiligten durch intensive Vorbereitung und Begleitung gestaltet werden müssen. Das belegen gemeinsame Tagungen und Beratungen auf Landes-, Kreis und Stadtebene, Unterstützungen und Schulungen durch die Schulaufsicht, die Arbeit mit den Gremien, Befragungen und Gespräche, die Thematisierung in Lehreraus- und Fortbildungsstätten sowie die Qualifizierung von Multiplikatoren und der Aufbau von Netzwerken.

Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit, der Respekt in den Beziehungen und der empathische Umgang miteinander, besonders in Fragen der Kommunikation (mehr dazu im Kapitel 10), sind notwendige Voraussetzung für eine vertiefende Zusammenarbeit in didaktischer Hinsicht, um die es in der vorliegenden Arbeit geht.

Ausgehend von dem Gedanken, dass die Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung von Elternhaus und Schule eine höhere Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft voraussetzt, gründete der Landeselternrat von **Mecklenburg-Vorpommern** gemeinsam mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dem Landesschülerrat, dem VBE, der GEW, der Schulleitervereinigung, dem Schulräteverband sowie dem Landesinstitut für Schule und Ausbildung ein „Bündnis für Bildung und Erziehung“.

Ziele dieses Bündnisses sind:

- Die Entwicklung einer Kultur für eine effektive Kooperation aller Partner an jeder Schule.

- Die Festlegung von Standards für die Kommunikation.
- Die Gestaltung einer Kultur des Miteinanders.

Dabei geht es beim ständigen Dialog mit allen Partnern, in deren Mittelpunkt der Schüler steht, um die Suche nach einem Erziehungskonsens.

Als Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sehen die Partner unter anderem den gegenseitigen Respekt, die Verantwortung des Einzelnen und Verpflichtung zur Leistung entsprechend der eigenen Möglichkeiten, das Gespräch, den Willen um die Suche nach einem Konsens, Toleranz, gegenseitige Rücksicht sowie die Gleichberechtigung aller Partner.

In einem gesonderten Kriterienkatalog, der jeder Schule vorliegt, sind verschiedene Aufgabenbereiche für die an der Schule beteiligten Personengruppen formuliert.

Zu den folgenden Fragen sollen diese Kriterien nun betrachtet werden:

- Wie konkret werden die Eltern einbezogen?
- Werden sie dabei ernst genommen?
- Beschränkt sich deren Aufforderung nach Mitwirkung nicht nur auf Hilfsdienste in Form von Begleitung bei Schulausflügen und anderen Betreuungsaufgaben sowie auf finanzielle oder materielle Unterstützung?

Es ist festzustellen, dass zunächst die Pflichten der Eltern (Einbeziehung in die Erziehungsarbeit der Schule, Verantwortung für die Umsetzung der Erziehungsziele sowie den Schulbesuch und Ausstattung ihrer Kinder, sollen Vorbild sein) und nachfolgend Unterstützungsangebote durch die Schule aufgezählt werden. Als letzten Punkt bekommen die Eltern Gelegenheit, sich als Berater zu sehen, indem sie ihre „Kompetenzen und Ressourcen einbringen“ (S. 35) können.

Um auf die oben genannten Fragen eingehen zu können, ist es notwendig, auch die Aufgabenbereiche der Lehrer - als unmittelbaren Partner der Eltern - zu betrachten.

Um den pädagogischen Konsens zu finden, sollen die Lehrer diesen mit den Eltern erarbeiten. Auch in der Frage der Kommunikation und der pädagogischen Arbeit ist es in der Verantwortung des Lehrers, Standards vorzuschlagen sowie die Kommunikation zu koordinieren.

Die Aufzählungen der Lehreraktivitäten machen deutlich, dass die Mitarbeit der Eltern allenfalls eingeschränkt zugelassen wird, damit die Lehrer ungestört unterrichten können. Die Lehrer sollen ihre Rolle klären sowie ihren Unterricht professionell gestalten.

Hier widerspricht sich meines Erachtens die eingangs durch die Bündnisvereinbarung dargelegte Erklärung, dass alle Partner gleichberechtigt sind. Wie ernst genommen werden nun die Eltern? Wird unausgesprochen befürchtet, sie würden den Unterricht „stören“? Gibt es Probleme in der Arbeit mit den Eltern, die es notwendig machen, dass in einem „Bündnispapier“ die Lehrer gegenüber den Eltern explizit „ihre Rolle“ zu klären haben? Konnten Lehrer bisher nicht ihren Unterricht eigenständig und eigenverantwortlich durchführen oder wird angenommen, dass dies zutreffen könnte?

Die Eltern haben laut „Vereinbarung“ verschiedene Pflichten zu erfüllen und dürfen als Berater ihre Kompetenzen einbringen. In welcher Form dies erfolgen kann, wird nicht erwähnt. Auch die Bedenken, sie könnten stören, ist keine stabile Basis für die Umsetzung der eingangs dargestellten Ideen. Diese Tatsache lässt den Schluss zu, dass die Eltern als Partner an der Schule nicht erst genommen werden, für Hilfsdienste aber willkommen sind.

Eine angedachte Publikation von guten Beispielen an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. S. 38) lässt hoffen, dass die Stellung der Eltern mit Blick auf eine wirkliche Partnerschaft nochmals bewertet wird.

Im Ergebnis der Überlegungen für eine Verbesserung in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule fließen auch Festlegungen für die Qualifikation der Lehrkräfte ein. So heißt es in der Konzeption:

„Die Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung muss die Kenntnis und das Verständnis für die Aufgaben des Bündnisses an der Schule beinhalten. Fortbildung für Schülervertreter und Elternvertreter muss darüber hinaus den Einzelnen in die Lage versetzen, seinen Aufgaben in der Schule, im Gremium und damit der Verantwortung im Bündnis gerecht zu werden“ (S. 37).

Dass ein so umfangreich angelegtes Bündnisprogramm auch eine entsprechende Vorbereitung aller Beteiligten notwendig macht, zeigt die Neuorientierung in der Lehrerbildung sowie in anderen Bildungsbereichen.

In Form von Bündnisschulen entstehen schulinterne Unterstützungssysteme. Externe Unterstützungssysteme (u.a. Schulaufsicht, Wirtschaft und Vereine) sind stärker zu nutzen, so der Bericht.

Im Schulgesetz von **Niedersachsen** wurde die bis dahin nicht ausdrücklich verankerte Informationspflicht der Schule gegenüber den Eltern festgeschrieben. Gleichzeitig betont der Bericht die besondere Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

Als ausgewählte Aktivitäten der Zusammenarbeit von Eltern und Schule werden im Bericht genannt:

- Das „Programm zur Vermeidung von unentschuldigter Abwesenheit vom Unterricht“ sowie
- die Integration und Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Innerhalb der Ausführungen zu diesen Schwerpunkten werden lediglich solche Maßnahmen und Modelle dargestellt, die zeigen, wie Eltern gemeinsam mit Lehrern Hilfe und Partner für die genannten Probleme finden können.

Mit Sicherheit ist es richtig und wichtig, dass Eltern dafür sorgen, dass ihre Kinder regelmäßig die Schule besuchen und die Schule wiederum bei

Problemen unterstützend ihre Hilfe in Form von Programmen anbietet. Auch die Integration und Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern bedarf besonderer Maßnahmen. Dennoch, so ist zu vermuten, wird sich die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule nicht nur auf diese zwei Aktivitäten in Niedersachsen beschränken.

Zu den eingangs formulierten Fragestellungen im Zusammenhang mit der Arbeit von Elternvertretern, Gremien und damit verbundene Initiativen gibt es keine Aussagen. Auch Überlegungen zur Aus- und Fortbildung von Lehrern werden nicht aufgeführt.

Das Land **Nordrhein-Westfalen** hat in seiner Verfassung (Art. 10) das Mitwirkungsrecht der Eltern auf die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule gesetzlich festgeschrieben und betont damit die Notwendigkeit einer Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule.

Zur Umsetzung des Gesetzes ist es im März 2001 auf der Grundlage eines landesweiten „Bündnisses für Erziehung“ gelungen, eine Vielzahl von Initiatoren aus Politik, Wirtschaft, Kirchen, Wissenschaft, Kunst und Gesellschaft zu gewinnen, um neu über Erziehung und die gemeinsame Verantwortung in verschiedenen Erziehungsinstitutionen nachzudenken.

„Im Rahmen der landesweiten Initiative entwickeln 'örtliche Bündnisse für Erziehung' die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus in Erziehungsfragen durch den Aufbau von Kooperationsstrukturen vor Ort und durch die Entwicklung von schulbezogenen Erziehungsvereinbarungen zwischen Eltern, Lehrkräften und Lernenden weiter“ (S. 43).

Zur Unterstützung dieser Initiativen werden in Nordrhein-Westfalen „regelmäßig Workshops, Fachtagungen und thematische Studientage angeboten. Großes Interesse finden auch die Kongresse mit internationaler und

nationaler Beteiligung (z.B. 'Erziehung für die Welt von morgen' mit über 1 000 Teilnehmern)“ (S. 44).

Verantwortungsträger in Nordrhein-Westfalen sehen folgende Schwerpunkte als wichtig an, um die stärkere Einbeziehung der Eltern in die Erziehungsarbeit der Schule zu bewirken:

- Unterstützung bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsverträgen
- Einholen wechselseitiger Rückmeldungen zwischen Schule und Eltern
- Stärkung der Informationsrechte der Eltern sowie
- Betonung der Erziehungspartnerschaft und der gemeinsamen Verantwortung an der Schule (vgl. S. 45).

Um das schulische Engagement weiter zu fördern und die Elternvertreter an den Schulen zu stärken, werden Veranstaltungen zur Elternfortbildung angeboten. Gleichzeitig können sie jederzeit online⁹⁰ Hilfe und Unterstützung finden.

Leider sind im Bericht keine Überlegungen für die Lehrerbildung zu finden. Zwar gibt es vielfältige Tagungen, Workshops und andere Fortbildungsmaßnahmen, die für die Lehrkräfte eine hilfreiche Anregung sind, aber bereits während der Ausbildung sollten zukünftige Lehrer mit Fragen zur Zusammenarbeit mit den Eltern sowohl theoretisch als auch praktisch konfrontiert werden.

In **Rheinland-Pfalz** spielt „das Zuhause“ (S. 47) der Schüler als soziales Umfeld eine besondere Rolle. Daraus resultiert, dass die Kooperation von Elternhaus und Schule als ein wesentlicher Schwerpunkt für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen gesehen wird. Das Land hat dazu gesetzliche

⁹⁰ Vgl. www.schulministerium.nrw.de/BP/Eltern/index.html, Zugriff: 7.11.2009.

Grundlagen geschaffen und das Ministerium ist bemüht, entsprechende Rahmenbedingungen zu entwickeln.

Die Zusammenarbeit geht vom Grundsatz aus, dass beide Partner (Schule und Elternhaus) einander gleichgeordnet sind.

Beiräte der Schulen werden in die Beratungen zu Fragen des Unterrichts, zu Baumaßnahmen im Rahmen der Schule sowie zur Schulentwicklung und Qualitätssicherung herangezogen.

Das Ministerium sucht den Kontakt über verschiedene Kommunikationsformen (Briefe, direkte Gespräche, Internet-Chat) zu Eltern und Schülern.

Bewährte Themen mit den Eltern sind:

- Gesundheitserziehung
- Verkehrs- und Mobilitätserziehung
- Leseförderung
- Schulsport
- Fremdsprachen und interkulturelle Erziehung sowie
- Erstellung von Qualitätsprogrammen der Schulen (vgl. S. 48 ff.).

Der Bericht zeigt ein breites Angebot der Schulen und Schulbehörden für die Eltern. Angefangen von Broschüren zu verschiedenen Themen, Ratgeberseiten im Internet, Informationsveranstaltungen bis hin zu Tipps von Fachleuten (zum Beispiel: gesunde Ernährung). Den Eltern wird also viel geboten. Sie können es nutzen oder auch nicht.

Eigene Erfahrungen zeigen, dass das oft nicht der Fall ist. Eltern wollen nicht nur etwas vorgesetzt bekommen, sondern sich selbst einbringen. Die Vielfalt der Berufe und Erfahrungen der Eltern lassen sich sicher in die verschiedenen Themen der Angebote einbinden. Interessanter für Eltern ist doch der Vater oder die Mutter aus der Klasse des eigenen Kindes, die dann über Verkehrserziehung (weil er Polizist ist) oder Schulsport (weil sie als Trainerin eine Kindergruppe betreut) sprechen.

Kooperation heißt auch, den anderen Partner mit seinen Möglichkeiten in die gemeinsame Verantwortung einzubinden.

Beim Gedanken, dass „das Zuhause“ der Schüler eine besondere Rolle spielt, wurde vergessen, dass auch die Lehrer auf diese Aufgabe vorbereitet werden müssen.

Auf den verschiedenen Ebenen der Gremien arbeiten auch im **Saarland** Elternhaus und Schule im Sinne einer Erziehungspartnerschaft zusammen. Innerhalb des Schulmitbestimmungsgesetzes ist die Arbeit der Elterngruppen ähnlich wie in den vorher genannten Bundesländern geregelt. Des Weiteren sind die Eltern in den Schulvereinen sowie in Projekten zu unterschiedlichen Themen eingebunden.

Die Gesamtlandeselternvertretung gibt für die Eltern Informationsbroschüren zur Thematik Schule - Elternhaus heraus und informiert mit einem eigenen Internetportal⁹¹.

Durch eine Koordinierungsstelle der Gesamtelternvertretung haben Eltern die Möglichkeit, am Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM), der staatlichen Lehrerfortbildungseinrichtung, eine entsprechende Schulung zu absolvieren. Dabei geht es neben Unterstützung und Qualifikation von Elternvertretern auch um solche Fragen wie:

- Stärkung der Erziehungspartnerschaft oder
- Eltern-Lehrer-Gespräch – ein Kursangebot.

Das LPM und die Gesamtlandeselternvertretung gestalten einmal im Jahr einen saarländischen Elterntag zu unterschiedlichen Themen der Kooperation von Elternhaus und Schule.

Leider gibt es in diesem Informationspapier keine Aussagen darüber, ob das Landesinstitut auch für Lehrer Fortbildungsprogramme zum Thema Elternarbeit anbietet und ob bereits innerhalb der Lehrerausbildung Fragen zur Zusammenarbeit mit den Eltern einfließen. Für eine partnerschaftliche Arbeit an der Schule, sollte nicht nur den Eltern, sondern vor allem auch den

⁹¹ Vgl. www.elternvertretung-glevsaar.de, Zugriff: 7.11.2009.

Lehrern eine entsprechende Schulung angeboten werden, wenn möglich bereits während der Ausbildung.

Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, so formuliert **Sachsen**, kann die Erfüllung des Erziehungsauftrages der Schule nur in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus gesehen werden. Das Schulgesetz formuliert auch hier die Grundlagen der Gremienarbeit sowie die Rechte und Pflichten der Eltern.

Die Basis für eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrern ist ein konstruktiver und vertrauensvoller Dialog. Dabei sollen die Eltern bestärkt werden, aktiv an der Entwicklung des Schullebens mitzuwirken.

Im weiteren Verlauf des Berichtes wird eine Übersicht über die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus aufgezählt, die nach folgenden Schwerpunkten gegliedert ist:

- Einzelfall -/ Personenbezogen
- Gruppenbezogen und
- Gremienbezogen (vgl. S. 54 ff.).

Untergliedert sind diese Schwerpunkte jeweils durch Form, Inhalt und rechtliche Basis. Inhaltlich werden unter anderem folgende Punkte genannt: Sprechtage, individuelle Gespräche (hier sind verschiedene Gesprächsformen aufgeführt), Elternversammlungen, Beratungen, gemeinsame Aktionen (u.a. Projekte, Arbeitsgemeinschaften, außerschulische Aktivitäten), Informationsveranstaltungen, Gremienarbeit, Gestaltung des Schullebens und Schulprogrammarbeit.

Die tabellarische Darlegung gibt keine Auskunft darüber, wie oder wodurch die stärkere Einbindung der Eltern gelingen kann und wie die mit ihnen zusammen arbeitenden Lehrer darauf vorbereitet werden.

Sachsen-Anhalt stellt fest, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag nur im gemeinsamen Wirken mit den Eltern gelingen kann. Darum muss ein kooperatives Miteinander entwickelt und gefördert werden, dazu werden alle Lehrkräfte aufgefordert.

In „Unterrichtsorganisation an allgemein bildenden Schulen ab Schuljahr 2003/2004“ (vgl. SVBl. LSA 9/2003) ist die Zusammenarbeit mit den Eltern als Grundsatz der Arbeit allgemein bildender Schulen festgeschrieben. Eine besondere Betonung liegt dabei im Informationsrecht der Eltern über schulische Belange sowie deren Beratungsrecht. Hierzu sollen Elternabende, Elternsprechstunden, besondere Informationsveranstaltungen und Einzelberatungen, eventuell auch Elternbesuche genutzt werden.

Ein weiterer Schwerpunkt für die Entwicklung der Zusammenarbeit sind Erziehungsvereinbarungen, die wie in einigen anderen Bundesländern zwischen Lehrern, Eltern und Schülern getroffen werden. Auf Lernkonferenzen, an denen auch die Eltern teilnehmen können, dient die Vereinbarung als Arbeitsgrundlage. Im Bericht sind nachfolgend Hinweise enthalten, wie diese Vereinbarungen inhaltlich gestaltet werden könnten. Erwartungen an die Lehrer wären dabei:

- Einbeziehung der Eltern in die Schulprogrammarbeit
- Hospitation durch Eltern ermöglichen und
- regelmäßige Information über die Entwicklung des Kindes (vgl. S. 59).

Die Erwartungen an die Eltern (S. 59 f.), die in diesem Bericht vorgeschlagen werden, sind:

- „Die Eltern unterstützen das Erreichen der gemeinsamen Erziehungsziele im täglichen Miteinander der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeit (z.B. Werte und Normen für ein Zusammenleben, das getragen ist von gegenseitiger Wertschätzung, von einem verständnisvollen Miteinander oder von Respekt vor dem Anderen, von Toleranz und Hilfsbereitschaft, von der Bereitschaft Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen).

- Die Eltern unterstützen nach Möglichkeit die Einrichtung von individuellen außerunterrichtlichen Förderangeboten (z.B. von Lernzirkeln und Lernnachmittagen, von Arbeitsgemeinschaften).
- Die Eltern gestalten das Schul- und Klassenleben mit (z.B. durch die Beteiligung an Klassen- und Schulfesten, an Wandertagen und Schulfahrten, durch die Gestaltung von Lesenächten, durch die Mitarbeit im Schulförderverein)“.

Die Erwartungen an die Eltern (Zitat ungekürzt aus dem Bericht) im Vergleich zu den Erwartungen an die Lehrer zeigen eine beachtliche Schiefelage. Dass die Schule die Elternschaft in das Schulprogramm einbezieht und sie über den Entwicklungsstand der Schüler informiert, sollte zum Arbeitsalltag der Lehrer gehören und nicht als eine besonders zu erwartende Aufgabe benannt werden. Dass die Eltern neben ihrer beruflichen Tätigkeit zusätzlich ein Übermaß an zeitlich sehr anspruchsvollen Aufgaben in Form von oben genannten Erwartungen übertragen bekommen, lässt den Schluss zu, dass die Eltern gern als Hilfskräfte, Aufsichtspersonal und Geldgeber vereinnahmt werden. Zu hoffen ist, dass die Mustervereinbarungen, die die Schulen erhalten, dahingehend verändert wurden.

Ein gesondertes Kapitel erläutert die Gremienarbeit, die von der Schul- bis zur Landesebene eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung partnerschaftlicher Beziehungen einnimmt.

Zu Schulungsprogrammen für Eltern und Lehrer werden keine Aussagen getroffen, obwohl gerade die Arbeit mit Vereinbarungen dies erforderlich macht (vgl. Kritik zu Bremen).

Grundlage für die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist das Schulgesetz von **Schleswig-Holstein**. Darin haben die Elternvertreter unter

anderem die Aufgabe, das Vertrauen zwischen Elternhaus und Schule zu festigen.

Die Umsetzung der Beteiligungsrechte der Eltern wird bei der Erarbeitung und Ausgestaltung der einzelnen Schulprogramme sichtbar. Ein Schulbeispiel zeigt, dass im Ergebnis dieser Arbeit ein Forum für Elternfortbildung entstanden ist, das unter anderem auch eine Ratgeber-Broschüre für Eltern herausgegeben hat.

Angebote und Aktivitäten des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur sind regelmäßige Gespräche und Informationen über Veranstaltungen, Maßnahmen und Planungen im Schulbereich.

Neben regelmäßigen Gesprächen mit den jeweiligen Elterngremien bieten die Schulleitungen und die Schulaufsicht Fortbildungen, Informationsveranstaltungen und Workshops, auch mit externen Referenten, für alle Eltern und Lehrer an. Ein jährlicher Elterntag als Qualifizierungs- und Informationsveranstaltung durch das Institut für Qualitätssicherung ist geplant.

Die Erfahrungen aus den verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen könnten zum Ausbildungsprogramm für künftigen Lehrer dienen. Dazu gibt es keine Aussagen.

Sowohl in der Verfassung als auch im Schulgesetz von **Thüringen** sind das Mitwirkungsrecht und die Mitwirkungspflicht der Eltern sowie die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus festgeschrieben.

Die Formen dieser gemeinsamen Arbeit werden im Bericht wie folgt benannt:

- Elternabende, Sprechtage und Elternbesuche
- Arbeit in den Gremien
- Elternstammtische
- Informationspflicht der Schule auch bei volljährigen Schülern
- Tage der offenen Tür
- Projekte, Schulfahrten und Exkursionen
- Schulfördervereine sowie

- Leitung von Arbeitsgemeinschaften und Kursen (vgl. S. 66).

Eltern und Elternvertreter erhalten durch verschiedene Programme und Institutionen Fortbildungsmöglichkeiten. So unterstützt die Elternakademie am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien zusätzlich die Eltern.

Über das Kultusministerium wird ein gesondertes Eltern- und Erwachsenenbildungsprogramm gemeinsam mit den Volkshochschulen zu folgenden Themen erarbeitet:

- Kindheit heute - Fernsehen, Computerspiele, Internet - was Eltern über Medien wissen sollten
- Ohne Gewalt geht's auch – über Macht, Mobbing und Angst sowie
- Kleine Menschen - große Schritte. Stufen der kindlichen Entwicklung (vgl. S. 67).

Diese Themen, die landesweit angeboten werden und für die über 100 Experten zur Verfügung stehen, sind sowohl für Eltern als auch für Lehrer geplant.

Ob das Institut für Lehrerfortbildung auch ähnliche Veranstaltungen für Lehrer anbietet, wie beispielsweise zu Fragen der Zusammenarbeit mit Eltern, geht aus dem Bericht nicht hervor.

8.2.2 Zusammenfassende Wertung

Alle Bundesländer sind sich darüber einig, dass zur Umsetzung des Erziehungsauftrages ein konstruktives Zusammenwirken zwischen Elternhaus und Schule zwingend erforderlich ist. In entsprechenden Schulgesetzen oder einzelnen Vereinbarungen auf Länder- und Schulebene sind zum Teil konkrete Aufgabenbereiche gekennzeichnet von der gemeinsamen Verantwortung für schulische Lernprozesse.

Die Rahmenbedingungen für eine stärkere Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule unterscheiden sich jedoch in den einzelnen Bundesländern auffallend in Form, Umfang sowie Art und Weise.

Einige Länder beschränken sich nur auf das Miteinander mit den Elterngremien oder sehen den Schwerpunkt zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern in Form von Erziehungsvereinbarungen.

Auch die Tatsache der Erwähnung, dass Elterngremien *tätig* sind, reicht nicht aus. Es ist in Bezug auf einige Berichte sogar die Frage zu stellen, ob Elternarbeit eventuell nur auf der Grundlage der vorgegebenen gesetzlichen Vorschriften erfolgt und Elterngremien gewählt werden müssen, da diese ihre Rechte einfordern. Ob sie wirklich ernst genommen oder mancherorts auch als Störfaktoren innerhalb des Schulalltags gesehen werden (vgl. Grabbe, Kapitel 5.3.1), kann aus einigen Einschätzungen nicht entnommen werden.

Es ist festzustellen, dass der Tenor in der Bonner Erklärung relativ allgemein gehalten ist. Wie bereits oben angeführt, wiederholt und verstärkt sich die Allgemeinheit in der Stellungnahme der einzelnen Länder⁹².

Seit 2003 sind jedoch bereits in den Konzepten einiger Bundesländer Ansätze und gute Ideen zur Umsetzung der gemeinsamen Erziehungsverantwortung von Elternhaus und Schule enthalten. Eine Vielzahl von Maßnahmen für Elternfortbildungen, Netzwerken für Eltern bis hin zu Elternakademien wurde in den Ländern entwickelt oder weiter ausgebaut. Der vorliegende Bericht der Länder könnte eine Möglichkeit sein, die vielfältigen Erfahrungen von einzelnen Ländern zu vernetzen und allen zugänglich zu machen. Es wäre sicher von Interesse, wie anhand von konkreten Beispielen die Eltern in Unterrichtsprojekte der Realschule (im Bericht werden dazu keine konkreten Beispiele vorgestellt) einbezogen werden (vgl. Realschulordnung in Bayern).

⁹² Der Ländervergleich zeigt für Berlin, dass hier die Eltern-Lehrer-Kooperation angedacht, aber nicht weiter profiliert ist. Nach meiner Kenntnislage der Berliner Schule findet mehr statt (siehe u.a. Unterrichtsbeispiele im Fach Humanistische Lebenskunde, Kapitel 7.3.1.1), als der Bericht vermittelt.

Ein gelungenes⁹³ Beispiel ist die Arbeit des europäischen Netzwerkes COPASCH (vgl. Brandenburg), das sich seit seiner Gründung mit dem Thema der Zusammenarbeit von Eltern und Schule beschäftigt und die Ergebnisse als Empfehlungen allen Interessierten über das Internet zugänglich macht (ausführlicher dazu Kapitel 8.3).

Konzeptionelle Überlegungen bezüglich einer Neuorientierung in der Lehreraus- und Fortbildung sind in sieben Länderberichten (Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt) zur Bonner Erklärung nicht aufgeführt. Gleichzeitig beschränken sich hier die Begegnungen von Lehrern mit den Eltern oft auf Sprechtag und Elternversammlungen.

Einige Berichte enthalten eine umfangreiche und vielfältige Liste von Aktivitäten. Maßnahmenpapiere zum Umgang mit Eltern bzw. Elterngremien oder die Auflistung von organisatorischen Arbeitspunkten helfen den Lehrern nicht bei der Umsetzung dieser anspruchsvollen Aufgaben zur Stärkung der gemeinsamen Erziehungsverantwortung.

In einigen Ländern (beispielsweise Thüringen, Schleswig-Holstein oder Saarland), gibt es für Eltern zum Teil umfangreiche Fortbildungsangebote und Ratgeber-Hefte. Ähnliches fehlt auch in diesen Ländern für die Lehrer.

Eine partnerschaftliche Arbeit mit den Eltern stellt jedoch besondere Anforderungen an den Lehrer. Abgesehen vom zusätzlichen zeitlichen Aufwand muss mit der Bereitschaft der Lehrkräfte somit auch die notwendige Aus- und Fortbildung angeboten werden. Verordnungen und Beschlüsse sind sicher eine Basis, das Entscheidende ist jedoch die Qualität der Umsetzung in Form eines erfolgreichen Miteinanders. Dem Lehrer muss das WIE der Zusammenarbeit gelingen.

⁹³ Gelungen kann dieses Projekt insofern genannt werden, da es sich europaweit mit der Thematik der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern befasst und gleichzeitig die Aktualität um eine notwendige Diskussion zu dieser Thematik widerspiegelt.

Dazu sind bestimmte Kompetenzen (vgl. Kapitel 5.3) erforderlich, die in die Lehreraus- und Fortbildung einfließen sollten. Zwei der wichtigsten dabei sind die Kommunikations- und Beratungskompetenz (vgl. Kapitel 10). Das wurde bisher durch verschiedene Autoren in dieser Arbeit belegt und wird auf Grund dessen in einem späteren Kapitel nochmals aufgegriffen.

Überlegungen und Ansätze dazu zeigt der Bericht von Baden-Württemberg. Referendare beschäftigen sich im Vorbereitungsdienst mit dem Thema Elterngespräche. Es werden notwendige Handlungskompetenzen entwickelt und vertieft. Diese sind zwar nicht konkret benannt, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es sich auch um eine Kommunikations- oder Beratungskompetenz handelt.

An dieser Stelle soll nochmals ein Ergebnis von Sacher dargestellt werden, das dieses Problem deutlich macht:

„Auch die Mitarbeit von Eltern im Unterricht kann Schwerpunkt erfolgsträchtiger Konzepte sein. Programme, die vor allem die Kontakte zwischen Schule und Elternhaus verbessern und die Eltern zu größerem Engagement in der Schule bewegen wollen (sei es zu umfangreicherer Hilfe, sei es zu mehr Ausschöpfung der Mitbestimmungsmöglichkeiten), sind dem gegenüber weniger effektiv. [...] Elternarbeit lohnt durchaus den Aufwand, den sie von allen Beteiligten erfordert, allerdings nur, wenn ihr ein Konzept zu Grunde liegt, das die Forschungslage beachtet. Konzeptionslose, impressionistische und erlebnispädagogische Elternarbeit, die ohne klares Bewusstsein Energie in puren, manchmal für alle Beteiligten durchaus lustvollen Aktionismus investiert, nützt niemandem. Zu vermeiden ist aber auch ´kolonisierende` Elternarbeit, welche die Elternhäuser zu bloßen Außenstellen der Schule macht. Das Bemühen um ein wirklich partnerschaftliches Verhältnis ist ein Erfolgskriterium“ (Sacher, 2004, S.13).

Das Ergebnis der Nürnberger schulpädagogischen Untersuchungen unter Sacher lässt erkennen, dass der Anspruch an die Elternarbeit hohe Erwartungen an die Schule und damit an die einzelnen Lehrer stellt. Die Qualifizierung der Lehrer muss zwingend neu überdacht werden. Zu diesem Ergebnis kommen unter anderem auch Hentig, Grabbe und Mayer (vgl. Kapitel 8.1).

Hierzu müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die sowohl die universitäre Ausbildung als auch die Fortbildung der Lehrer betreffen.

Da die Beschlüsse der Kultusministerkonferenzen keine Rechtskraft besitzen und nur als wünschenswerte Empfehlungen gelten, liegt es im Ermessen der einzelnen Bundesländer, selbst darüber zu entscheiden, wie und in welchem Umfang diese Empfehlungen umgesetzt werden. Da derartige Maßnahmen stets mit Kosten verbunden sind, hängt es von den Entscheidungsträgern ab, wie lange Lehrer weiter nach eigenem Ermessen mit den Eltern arbeiten. Unerfahrenheit und schlechte Erfahrungen beeinflussen die Eltern-Lehrer-Arbeit. Im Ergebnis gibt es dann oft eine problembehaftete Kommunikation, die eine partnerschaftliche Kooperation erschwert oder gar verhindert.

Die Erfahrungen des Humanistischen Lebenskundeunterrichts zeigen aber (siehe Kapitel 7.3, Unterrichtsbeispiele), dass es wertvoll ist, Eltern stärker in schulische Belange und in den Unterricht selbst einzubeziehen.

Lehrer können durch die gemeinsame Arbeit mit den Eltern im Unterricht die Verbindung zwischen den eigenen Erfahrungen der Kinder und der Vermittlung von Informationen aus erster Hand herstellen. Durch die Vielfalt der vorhandenen Berufs- und Lebenserfahrungen der Eltern, werden Themen für die Schüler „erlebbar“. Damit leisten die Eltern durch ihre Mitwirkung einen produktiven Beitrag zur Umsetzung der Ziele des Lebenskundeunterrichts.

Es gibt, wie eine Internetrecherche zeigt, in einzelnen Einrichtungen der Bundesländer interessante innovative Projekte, die im Bericht der Länder

nicht erwähnt werden. Im Rahmen dieser Untersuchung sollen sie dennoch kurz explizit benannt werden, da sie erste Ansätze sowie mögliche Schritte und Erfahrungen aufzeigen.

Das **Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg** bietet in seinem Fortbildungsprogramm für Lehrer und Referendare mit Blick auf eine zu verbessernde *Kommunikation* unter der Rubrik „Interkulturelle Fortbildung und Praxisangebote“ unter anderem folgende Themen an:

- Konstruktive Zusammenarbeit von Schule und Eltern
- Elterngespräche – Klarheit in Rolle, Kontakt und Aufgabe
- Widerstand – vom Abwerten zum Einbeziehen
- Wenn Elterngespräche zum Krampf oder Kampf werden (vgl. www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung, Zugriff: 25.8.2008).

Aus den angegebenen Themen des Programms ist erkennbar, dass erste Schritte unternommen werden, den Pädagogen in Fragen der Kommunikation mit den Eltern „Handwerkszeug“ zu reichen. Leider geht aus der Internetvorstellung nicht hervor, ob es auch Erfahrungen zur Einbeziehung der Eltern in den Unterricht gibt oder dies überhaupt angedacht ist.

Ein anderes Beispiel stellt die **Universität Potsdam** vor. Im Rahmen ihrer Profildiskussion hat sich das Präsidium auch mit der *Lehrerbildung* beschäftigt. Im „Portal“ der Potsdamer Universitätszeitung wird ein Interview mit Roswitha Lohwaßer, Beauftragte für Praktika im Lehramtsstudium, vorgestellt.

Darin heißt es:

„Sie arbeiten intensiv an der Konzeption des „Praxissemesters“. Was kommt auf die Lehramtsstudierenden zu?

Lohwaßer: Die Studierenden gehen in der Masterphase des Lehramtsstudiums für 14 Wochen an eine Schule. Das Praktikum wird in entsprechenden Lehrveranstaltungen in Verantwortung der Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften vor- und nachbearbeitet. Die Studierenden erfahren einerseits alltägliche Schulpraxis und andererseits gestalten sie in Begleitung von Mentoren den Unterricht zunehmend in eigener Verantwortung und bearbeiteten Forschungsaufgaben. Das Spektrum reicht hier vom Unterrichten über die spezifischen Aufgaben des Klassenlehrers *bis hin zu Elternarbeit und sozialer Betreuung*“

(www.uni-potsdam.de/portal/jul07/uniaktuell/lehrerbildung.htm,

Zugriff: 25.08.2008, kursiv: M. G.).

Das ist sicher ein erster guter Ansatz innerhalb der Lehrerausbildung. Die partnerschaftliche Arbeit mit den Eltern erfordert jedoch eine umfassendere Ausbildung, 14 Wochen als Beobachter reichen da bei weitem nicht aus. Die Berufseinsteiger sind von Beginn an mit Fragen und Problemen der Eltern konfrontiert. Ein Beispiel dafür, dass Referendare oft unsicher sind und Ängste vor der Begegnung mit Eltern haben, zeigt die Darstellung im Kapitel 9. Die Autorin der vorliegenden Arbeit wurde im Mai 2009 zu einem schulpraktischen Seminar mit dem Thema „Verschiedene Formen der Elternarbeit“ eingeladen. Sichtbar wurde, dass auf Seiten der Referendare eine große Unsicherheit herrschte, aber auch der Wunsch nach einer entsprechenden Qualifikation.

Im LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien) **Berlin-Brandenburg** haben sowohl Eltern als auch Lehrer die Möglichkeit, Fortbildungsveranstaltungen zu verschiedenen Themen der *Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule* zu besuchen. Angeboten werden unter anderem:

- Methoden der Elternarbeit in der Ganztagschule
- Wie führe ich effiziente Gespräche mit Schülern und Eltern?
- Eltern brauchen Schulen, Schulen brauchen Eltern
- Suchtpräventive Elternarbeit
- Gelungene Gesprächsführung mit (schwierigen) Eltern
- Schritte zur Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule
- Wie sag' ich's den Eltern? Elterngespräche erfolgreich führen
- Erfolgreiche Elternarbeit sowie
- Gesprächsführung in der Elternarbeit (www.fortbildung-regional.de/suchen/suche_veranstaltungen.php, Zugriff: 14.7.2009).

Zum Aufgabenschwerpunkt „Eltern helfen Eltern“ bietet das LISUM seit einigen Jahren umfangreiche Qualifizierungs- und Fortbildungsveranstaltungen an. Im Internet können interessierte Eltern und Lehrern unter folgenden Programmpunkten auswählen:

- Sommerakademie (für Eltern)
- Qualifizierung der Fortbildner
- Fortbildung für Eltern
- Fortbildung durch Pädagogische Elternberater sowie
- Fortbildung für Lehrer.

Inhaltliche Schwerpunkte der Bildungsangebote sind beispielsweise die Kommunikation in der Familie, die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern sowie die Konfliktberatung (vgl. www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de, Zugriff: 20.3.2009).

Eine weitere Auswahl von Initiativen und Überlegungen ist im Literaturverzeichnis aufgelistet (u.a. Wierth, Schindler, GEW, Amendt). Sie lassen den Schluss zu, dass nach Jahren des Ringens um eine verbesserte Kooperation zwischen beiden Erziehungsinstanzen, Elternschaft und Lehrerschaft, erste Ansätze in verschiedenen Bereichen der Aus- und Fortbildung von Lehrern zu erkennen sind.

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit und eine konstruktive Kommunikation sind das entscheidende Fundament für ein gemeinsames Miteinander mit Blick auf eine produktive Unterrichtsgestaltung durch die Einbeziehung der Eltern. Dieses Projekt wird in der vorliegenden Untersuchung durch die Humanistische Lebenskunde konkretisiert. Aber selbstverständlich sind auch andere schulische Initiativen an einer Modernisierung des Schullebens beteiligt, wie diese Arbeit auch zeigt.

8.3 Eine Internetplattform für Europa (COPASCH)

Das in diesem Kapitel vorgestellte Projekt ist insofern mit dem Thema der Arbeit eng verbunden, als es einen direkten Einblick in die Diskussion zur Partizipation der Eltern in Schulen Europas gibt und gleichzeitig die Aktualität um eine notwendige Diskussion zu dieser Thematik widerspiegelt. Im Folgenden sollen die Internetseiten sowie die Arbeitsbereiche und Ergebnisse des Projektes im Kontext der vorliegenden Untersuchung dargestellt und kommentiert werden.

„Das Projekt COPASCH - Cooperation between parents and schools - ist ein im Rahmen des COMMENIUS-III Programmes von der Europäischen Union finanziertes Projekt, das sich der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule widmet, um im Interesse der besseren Ausschöpfung vorhandener Potenziale bei der Ausbildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen in Europa Best-Practice-Erfahrungen zu entwickeln und auszutauschen“

(www.ec.europa.eu/education/school21/results/copasch_de.pdf,

Zugriff: 28.7.2009).

Das Europäische Netzwerk COPASCH gründete sich im Oktober 2005⁹⁴. Im Januar 2006 wurde COPASCH offiziell im Rahmen einer Auftaktveranstaltung in Potsdam mit den Projektteilnehmern eröffnet. 55 Teilnehmer aus Europa⁹⁵ trafen sich, um in einem Erfahrungsaustausch die Möglichkeiten der besseren Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule in verschiedenen Ländern, Einrichtungen und Institutionen zu erörtern. Als Kommunikationsraum wurde ein Internetportal eingerichtet. Hier erhalten alle Interessenten jederzeit die Möglichkeit, sich zu informieren und selbst in die virtuelle Diskussion einzubringen (vgl. COPASCH).

Im Verlauf der Projektarbeit wurden neue Konzepte vorgestellt und diskutiert. Es fanden regelmäßig Netzwerktreffen und thematische Konferenzen statt, Partizipationsmodelle an Schulen wurden ausgetauscht, Formen der Beteiligung von Eltern an ausgewählten europäischen Schulen verglichen und analysiert, Materialien zur Fortbildung von Eltern und Lehrern erarbeitet und die Ergebnisse der Netzwerkarbeit veröffentlicht.

Als Hauptziele dieses Europäischen Netzwerkes sind folgende aufgeführt:

- Aufbau eines europaweiten Netzwerkes von Eltern, Lehrern sowie Bildungseinrichtungen und -behörden als Forum hinsichtlich der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule
- Diskussion und Erprobung neuer Methoden
- Europaweite Elternarbeit als fester Bestandteil der Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie
- „Weiterentwicklung pädagogischer Inhalte und Methoden für eine intensive Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Eltern und Verbreitung und Evaluierung der Projektergebnisse“

(www.zusammenarbeit-eltern-schule.de/, Zugriff: 28.07.2009).

⁹⁴ Die Finanzierung durch EU-Mittel war nur bis zum Oktober 2008 vorgesehen. Die Homepage steht noch im Internet zur Verfügung.

⁹⁵ Im Verlauf des Projektes nahmen 19 Schulen aus 13 EU-Staaten teil.

Im Laufe des Projektjahres 2006 entwickelten die Mitglieder dieses Internetportal, welches über das Projekt informiert und die Kommunikation unter den Partnern erleichtert. Auf dem 2. Netzwerktreffen im Dezember 2006 organisierte das Bildungswerk Berlin-Brandenburg des DGB eine zweitägige thematische Konferenz zu „Formen und Wege der Einbeziehung von Eltern in das Schulleben“ (über Einzelheiten informiert die Internetseite).

Auf den Seiten der Internetplattform sind verschiedene Aktivitäten und Erfahrungsberichte von Deutschland, Österreich, Dänemark, Finnland, Frankreich, Griechenland, Nordirland, Ungarn, Polen, Slowenien und Großbritannien dokumentiert.

Die übersichtliche Anordnung der Seiten ermöglicht jedem Leser, Berichte der einzelnen Schulen in Europa einzusehen und deren Ergebnisse für die eigene Arbeit zu nutzen.

Die COPASCH-Seiten untergliedern sich in:

Startseite, COPASCH Basics, NetzwerkNews, Netzwerktreffen, Partner, Assoziierte Partner, Infomaterialien, Best-Practice, Links, Flyer und Kontakt/Impressum (vgl. Internet).

Auf der Startseite von COPASCH zum Thema „Die Einbindung der Eltern als Experten in der Schule“ zeigen verschiedene Schulen und Einrichtungen in Europa, welche Erfahrungen und Möglichkeiten sie für die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer sehen. Die Formulierung *Eltern als Experten in der Schule* zeigt den Blick der Netzwerkpartner hinsichtlich einer produktiven Einbindung der Eltern in die Bildungs- und Erziehungsarbeit, auf die hinsichtlich konkreter Unterrichtsvorhaben nach der Sachdarstellung noch eingegangen wird.

Dargestellt sind durch COPASCH unter anderem folgenden Arbeiten:

- Die öffentliche *Grundschule Reqonquista in Spanien* berichtet über die Entwicklung und Förderung des Elternrates, über das gemeinsame Projekt „Benimmregeln“ sowie die Einbeziehung von Vorschlägen der Eltern in die Schulorganisation.
- An der weiterführenden *spanischen Schule IES Selgas* spielen die individuellen Gespräche mit jeder Familie der ersten Jahrgangsstufe zur Entwicklung einer vertrauensvollen Atmosphäre eine wichtige Rolle. Weiterhin finden dort in regelmäßigen Abständen Schulungskurse für Eltern und Lehrer statt.
- Die Projektteilnehmer aus *Finnland* sehen in der Arbeit mit Elternfragebögen eine wichtige Arbeitsgrundlage zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule.
- Um Eltern ins Leben der Schule einzubeziehen, nutzen die Projektteilnehmer aus *Ungarn* ebenfalls einen Fragebogen. Mit Hilfe einer Datenbank werden die Eltern darüber informiert, in welchen Bereichen die Schule Hilfe benötigt.
- Über den organisatorischen Ablauf für einen gemeinsamen Schultag mit den Eltern berichtet ein anderer Teilnehmer aus *Finnland*. Leider werden nur einzelne Arbeitsschritte zur Vorbereitung sowie Überlegungen zur Planung vorgestellt. Interessant wäre ein konkreter Erfahrungsbericht, wie dieser Tag inhaltlich umgesetzt wurde und welche besonderen Aufgaben die Eltern erhalten haben.
- Ähnlich wie in Finnland und Ungarn gibt es auch in *Griechenland* gute Erfahrungen mit Elternfragebögen als Grundlage eines Dialogs zur Verbesserung der Beziehungen zwischen Eltern und Schule.

- In dem sehr umfangreichen Bericht aus *Deutschland* zum Thema „Es geht doch um die Kinder - wenn Eltern und Schule gemeinsame Sache machen“ stellen die Autoren fest, dass für eine gewinnbringende Zusammenarbeit das Gespräch, in dem alle Fragen und Probleme offen angesprochen werden, zwischen Eltern und Lehrern wichtig ist.

„Der gemeinsame Weg kann beginnen, wenn Schule und Eltern die Unterschiede begreifen können und bereit sind, damit konstruktiv umzugehen. Im web-basierten Elternfeedback von *Democar*⁹⁶ geht es darum, die Meinungen und die Wünsche sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Eltern zu erfahren“ (Internet).

Eine ausführliche Darstellung zur „Feedback-Kultur als Strategie der Veränderung“ zeigen die Autoren am Beispiel des Fontane-Gymnasiums in Rangsdorf, Land Brandenburg (vgl. „Best-Practice“-Seite).

- Zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule sind weitere Ausführungen aus Finnland, der Schweiz und von Martin R. Textor⁹⁷ zu finden.

Die „Best-Practice“-Seite von COPASCH stellt vor allem Ratgeber-Materialien, Vorträge, Berichte und Praxisbausteine dar, die sowohl von Eltern und Lehrern, als auch von einzelnen Wissenschaftlern und verschiedenen Institutionen erarbeitet wurden:

- „Zusammen zum Ziel - Ratgeber für Eltern - und Schülervertreter in Brandenburg

⁹⁶ Democar e.V. ist ein gemeinnütziger Verein zur Förderung von Bildung und Erziehung, der 2006 gegründet wurde. Der Verein arbeitet konzeptionell und praktisch an der Entwicklung und Durchführung innovativer, demokratiepädagogischer Organisationsformen und Strukturen in allen Bildungsbereichen (vgl. www.democar.de, Zugriff: 20.7.2010).

⁹⁷ Martin R. Textor ist Pädagoge und wissenschaftlicher Angestellter am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Er ist Verfasser verschiedener Schriften zur Elternarbeit.

- Vortrag des Diplompädagogen Detlev Träbert: Eltern mit Wirkung – Formen und Wege der Einbeziehung von Eltern in das Schulleben
- Hintergrundmaterialien: Eltern als Partner der schulischen Berufsorientierung
- Familienhandbuch: Eltern und Schule als Partner
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Lehrer/innen und Eltern
- Katalog: Qualitätsmerkmale der Zusammenarbeit vom Eltern und Schule – Fachstelle für Schulevaluation, Kanton Luzern
- Leitfaden: Eltern und Schule arbeiten zusammen, Schule Herisau (CH)
- Building Together NEELB
- Elternuniversität 2007 – Land Brandenburg
- Praxisbaustein – Feedback-Kultur als Strategie demokratischer Veränderung
- Elternshops – unser österreichischer Projektpartner beschreibt ´neue Wege` sowie
- Praxisbausteine – Verhaltensvereinbarung zwischen Eltern und Schule aus Österreich“ (vgl. COPASCH, Internet).

Die Internetplattform des Netzwerkes bietet ein umfangreiches Material zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Aufgezeigt sind sowohl die Schwierigkeiten hinsichtlich der Kommunikation, aber auch Wege und Möglichkeiten für einen gemeinsamen Weg. Die Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Berichte durch die Projektteilnehmer spiegelt die unterschiedlichen Gesetzgebungen zur Elternarbeit in den Ländern wider. Eine COPASCH-Analyse vom Dezember 2006 vergleicht Aussagen der Schulgesetze zur Stellung der Elternvertreter an der Schule, zeigt den Stand der Zusammenarbeit von Eltern und Schule und beschreibt bewährte Praktiken dieser Arbeit.

Am 22. Mai 2008 fasste COPASCH seine Arbeitsergebnisse in einem Abschlussbericht zusammen und formulierte diese als „Europäische Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern“.

Ausgehend von der Feststellung, dass Eltern und Lehrer gemeinsam Verantwortung tragen, betonen die Projektteilnehmer:

„Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen gelingen dann am besten, wenn sich Eltern und Lehrkräfte als Partner in der Erziehung verstehen. Gerade in einem Zeitalter, wo Bildung immer mehr zur zentralen Schlüsselressource für die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und damit Sicherstellung der individuellen Lebensgrundlagen wird, ist es wichtig, die Bedeutung eines kooperierenden Miteinanders zwischen Eltern und Schule herauszustellen“ (COPASCH, Europäische Empfehlungen).

Die Berichte aus den einzelnen Ländern zeigen verschiedene Herangehensweisen an das Thema Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Sie stellen fest, dass die Stellung von Elternvertretern durch Gesetzgebungen unterschiedlich geregelt ist und der Elternbeteiligung damit oft schon im Vorfeld Grenzen gesetzt sind. Die nachfolgenden Punkte im Abschlussbericht zur Tätigkeit des Netzwerkes sind als Empfehlungen formuliert, deren Umsetzung dann vom Engagement der Beteiligten abhängt. Sie sollen dennoch an dieser Stelle explizit benannt werden, da sie vorhergehende Darlegungen dieser Forschungsarbeit bestätigen.

„Empfehlung 1

Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule soll als integraler Bestandteil in Bildungsprogrammen und bei der Organisation von Schule verankert werden. Die Beteiligung von Eltern stärkt die demokratischen Prozesse an der Schule, fördert die Öffnung der Schule ins Gemeinwesen und verbessert die

Zusammenarbeit der Erziehungsakteure im Interesse der Entwicklung der Kinder. [...]

Empfehlung 2

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern sollte in Form von Mitwirkungs-, Mitbestimmungs- und Informationsrechten verbindlich und klar geregelt werden. [...]

Empfehlung 3

Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule sollte ein Qualitätskriterium für eine gute Schule sein und in die jeweiligen Qualitätsstandards für Schulen in den einzelnen Ländern aufgenommen werden. [...]

Empfehlung 4

Gelingende Kooperation setzt voraus, dass Eltern ihre Rolle als Erziehungsberechtigte und Beteiligte im schulischen Raum wahrnehmen können. Für Eltern sollten vielfältige Unterstützungsangebote zu Fragen der Mitwirkung, der Erziehung etc. eingerichtet werden. [...]

Empfehlung 5

Die Entwicklung von `Elternbegegnungs-Konzepten` durch jede Schule ist zu unterstützen. Darin soll die Einbeziehung der Eltern in das Schulleben konkretisiert werden. [...]

Empfehlung 6

Die Zusammenarbeit mit den Eltern sollte Teil des professionellen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern sein und als solcher in Aus- und Fortbildung verankert werden. [...]

Empfehlung 7

Gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Schule verlangt klare Zuständigkeiten in Schulen und Schulbehörden und die Bereitstellung notwendiger Ressourcen“ (a.a.O.).

Mit dem Abschlussbericht und den genannten Empfehlungen möchten die Projektteilnehmer ihre Arbeit nicht beenden. Die Finanzierung durch EU-Mittel war nur bis zum Oktober 2008 vorgesehen. Ein Gespräch mit dem

zuständigen Projektleiter zeigte, dass alle Teilnehmer Interesse daran haben, diese innovative Netzwerkarbeit fortzusetzen und auszubauen. Auch verschiedene Internetplattformen und Organisationen mit ähnlichen Themen, die europaweit agieren, sehen COPASCH als wichtige Grundlage der europäischen Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Anknüpfend an diese vielseitigen und reichhaltigen Erfahrungen, sollen die Partnerschaften ausgebaut und neue entwickelt werden.

Die Dienststellen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften veröffentlichten 2007 unter anderem das Arbeitspapier „Schulen für das 21. Jahrhundert“. In diesem Schreiben wird nachdrücklich auf die Bedeutung der Beteiligung von Eltern, Lehrern und Schülern sowohl als Teil einer Demokratiekultur als auch als „Basic“ bei der Entwicklung und Stärkung von Schulgemeinschaften hingewiesen.

Da bestimmte Projekte und Programme sich ohne finanziellen Rückhalt nicht selbst tragen können (Kosten für Internetauftritte, Übersetzerhonorare usw.), sollte die Europäische Kommission in Anbetracht dieser schwierigen Herausforderung neue Wege und Möglichkeiten der Projektförderung finden.

„Durch neue Förderprogramme soll die Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule auch zukünftig gestärkt werden. Wir regen an, dass die EU-Kommission ein neues Unterprogramm im Rahmen des Lifelong Learnings (Nachfolgeprogramm von ARION) entwickelt, in dem die Eltern explizit als Zielgruppe dieses Programms benannt werden. Bisher richtet sich das Programm nur an Lehrkräfte und SchülerInnen.

Auch Eltern müssen über Partnerschaften und internationalen Austausch die Chance haben, andere Strukturen und Schulrealitäten kennen zu lernen und sich international zu vernetzen“ (a.a.O.).

Dieses europaweite Modell sollte für die Kultusminister der Länder ein Hinweis sein, Internetplattformen beziehungsweise andere mediale Möglichkeiten für Eltern und Lehrer zu unterstützen und einzurichten. Über diese Form wäre ein breiter und vielseitiger Austausch zu innovativen Unterrichtsprojekten mit Eltern als Spezialisten möglich. Interessante Fortbildungsthemen für Eltern und Lehrer oder auch forschungsrelevante Fragen wären für alle eine Bereicherung. Dieser Gedanke ist auch Bestandteil der „Bonner Erklärung“. Die Unterzeichner bekunden ihren Willen dahingehend, länderübergreifende Erfahrungen auszutauschen sowie Initiativen zu entwickeln und zu erproben (vgl. KMK-Presseerklärung, Anhang II.).

Wie aus der oben genannten Darstellung hervorgeht, bewegt sich das COPASCH-Projekt vorwiegend auf einer schulpädagogisch-organisatorischen Ebene, während die vorliegende Untersuchung unterrichtspraktisch orientiert und an ein besonderes Unterrichtsfach gebunden ist. Ungeachtet verschiedener Differenzen ist das Projekt von grundsätzlicher Bedeutung für die vorliegende Arbeit, da hier die elementare Bedeutung der Einbindung von Eltern ins Schulleben zur Geltung kommt und internationale Beachtung erfahren hat.

Wie in einer Analyse von COPASCH deutlich wurde, ist eine allgemeine Mitarbeit von Eltern auf Grund der Gesetzeslage nicht ohne weiteres möglich.

Im Unterschied dazu können Lehrer der Humanistischen Lebenskunde (nach erfolgter Information an die Schulleitung) Eltern in den Unterricht einbeziehen.

Hier besteht also ein Forschungsbedarf, denn es wäre doch interessant zu erfahren, was sich genau durch die Mitarbeit der Eltern qualitativ verändern würde. Dabei sollten unter anderem folgende Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Unter welchen Bedingungen können Eltern produktiv auf den Unterricht einwirken?

- Unter welchen Bedingungen misslingt die Mitwirkung der Eltern?
- Welche Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden müssen verfügbar sein, damit diese enge Verflechtung zwischen Eltern und Lehrern gelingt (vgl. nachfolgendes Kapitel)?

In Fortsetzung des Berichtes von Finnland über einen gemeinsamen Schultag mit Eltern wäre es im Sinn der vorliegenden Arbeit, wenn Eltern und Lehrer zusammen einen Projekttag überfachlich organisieren würden.

Zum Thema „Ich bin ich - ich bin einmalig und verändere mich“ könnten von den Eltern, Lehrern und Schülern im Vorfeld Fotos, Zeichnungen und Arbeiten aus der Schulzeit zusammengetragen werden. In einem geeigneten Rahmen (Klassenraum, Schulgarten, Park o.ä.) erhalten dann alle Beteiligten die Möglichkeit, ihre Erfahrungen über solche Fragen auszutauschen, wie:

- Was kann ich?
- Was mag ich?
- Was war das Aufregendste in meiner Schulzeit?
- Wie war meine Einschulung?
- Wie habe ich mich verändert?
- Was waren bzw. sind meine Berufswünsche?
- Wie möchte ich einmal leben?

Eltern, Lehrer und Schüler lernen einander besser kennen, können ihre Lebenserfahrungen und die von Kindern und Erwachsenen anderer Kulturen austauschen.

Eine umfangreiche Recherche im Internet⁹⁸ zur Thematik der vorliegenden Untersuchung ergab, dass die Hauptschule Neukirchen an der Vöckla in Österreich (vgl. Anhang V.) über eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Eltern berichten kann. Auf ihrer Internetseite stellt die Schule ihr Projekt EMU (Eltern machen Unterricht) vor. Vom gemeinsamen Kochen von

⁹⁸ Ein typisches Beispiel - für eine Dimension in Europa - zeigt auch ein Grundlagenpapier des Dachverbandes der Elternvereinigungen der Liechtensteinischen Schulen zur Elternarbeit in Liechtenstein (vgl. Literaturverzeichnis, Liechtenstein).

Wok-Gerichten, der Arbeit in einer Imkerei, der anschaulichen und komplizierten Augen-OP bis hin zur verantwortungsvollen Arbeit eines Winterdienstes und anderen Angeboten zeigt EMU, dass die Eltern ein wichtiger Faktor für eine produktive Unterrichtsgestaltung an der Schule sind. *Leider waren ähnliche Beispiele für Deutschland nicht zu finden.*

Dass Elternmitarbeit in der Schule eine im europäischen Maßstab erkannte und anerkannte Notwendigkeit konstituiert, ist u.a. an einer Publikation zu erkennen, die das englische Bildungsministerium 2007 herausgegeben hat und die exemplarisch kurz erwähnt werden soll. Unter dem Titel *The impact of Parental Involvement on Children's Education* (vgl. Anhang VI.) fasst die Publikation verschiedene empirische Untersuchungen über die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zusammen und dokumentiert damit gleichzeitig, welche positiven Effekte die Elternmitarbeit unter bestimmten gesellschaftlichen Voraussetzungen erzielen kann.

Da die direkte Mitwirkung der Eltern im Unterricht nur am Rande thematisiert wird, hat die Dokumentation für die vorliegende Untersuchung keine inhaltlich zentrale Bedeutung. Sie unterstützt aber die auch in der vorliegenden Untersuchung entwickelte These, dass moderner Unterricht nicht mehr die alleinige Aufgabe eines Unterrichtsspezialisten sein kann, sondern auf gesellschaftliche Mitwirkungsmöglichkeiten angewiesen ist, insbesondere selbstverständlich auf die Eltern.

Das elterliche Involviertsein äußere sich in zweierlei Weise, so berichtet die englische Studie: erstens als Involviertsein der Eltern im Schulleben, zweitens als Involviertsein der Eltern zur Unterstützung der Kindes zu Hause. Der Fokus der Studie liegt auf dem häuslichen Lernen. Das ist ein Symptom für die gegenwärtige gesellschaftliche Situation, die außerschulische Leistungssteigerungen durch Mitarbeit der Eltern ins Auge fasst, eine strukturell integrierte Kooperation aber weitgehend ausschließt.

Von den Ergebnissen über die Mitarbeit der Eltern in der Schule ist hervorzuheben, dass viele Eltern eine stärkere Präsenz (*involvement*) wünschen, wegen verschiedener Bindungen und Verpflichtungen aber nicht dazu

kommen, diesen Wunsch auch umzusetzen. Dass der Politik daraus spezifische Aufgaben erwachsen, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Ausdrücklich thematisiert wird auch die Rolle des Vaters, dessen Interesse für die Schulaktivitäten seiner Kinder eine nachweisbar produktive Wirkung habe. Alleinerziehende Eltern haben oft weniger Vertrauen in die unterstützende Funktion der Eltern-Lehrer-Kommunikation als Mutter und Vater, die ihre Kinder gemeinsam großziehen. Von großem Einfluss seien die Eltern-Haltungen (gegenüber den schulischen Vorgängen) und das jeweilige Anspruchsniveau, *impact of parental attitudes and aspirations*, doch komme es oft zu einem Widerspruch zwischen dem Anspruchsniveau und den realen Leistungsmöglichkeiten (*aspiration-achievement-gap*): das Kind soll ein glänzender Schüler werden, wird aber aus verschiedenen sozialen Gründen von den Eltern nicht in geeigneter Weise unterstützt.

Die in der vorliegenden Untersuchung geforderte *Elternberatungskompetenz* findet in derartigen Befunden eine direkte Bestätigung. Beratung muss bei den *Unterstützungsmöglichkeiten* der Eltern ansetzen, die meistens gezielt zu erkunden und zu fördern und nicht einfach zu fordern sind. Der enge soziale Kontext der Weltanschauungsfächer *Humanistische Lebenskunde* und *Religion* bietet mit seinen relativ kleinen Lerngruppen günstige Voraussetzungen für diese Fördermaßnahmen.

9 Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung

9.1 Vorgegebene Standards durch die Kultusministerkonferenz 2004⁹⁹

Unter Standards in der Lehrerbildung sind die Vorgaben zu verstehen, die mit dem Kompetenzerwerb zum Ende der Ausbildung erreicht werden sollen. Kompetenzen sind Befähigungen zur Bewältigung verschiedener Problemsituationen auf der Grundlage des erworbenen Wissens.

Im Dezember 2004 hat die KMK Standards für die Lehrerbildung festgelegt, um die qualitative Arbeit an den Schulen zu verbessern. Sie sollen Reformen bewirken, die die Gesamtheit der schulischen Bildungsarbeit betreffen.

Die Bildungs- und Erziehungsziele in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer dienen als Grundlage für die Formulierung dieser Standards. Laut KMK sind „Standards in der Lehrerbildung beschriebene Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen¹⁰⁰ und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (vgl. Anhang VII.). Diese müssen zunächst in allen Ausbildungsphasen erworben, sodann sollten sie berufsbegleitend verfestigt werden (drei Phasen der Lehrerbildung).

Um die Thematik einzugrenzen, werden in dieser Arbeit vor allem die Standards und Kompetenzen betrachtet, die im Zusammenhang mit der vorlie-

⁹⁹ Auszüge aus dem Text der Kultusministerkonferenz zu den Standards für die Lehrerbildung sind im Anhang VII. nachzulesen.

¹⁰⁰ Zum Beispiel im Kompetenzbereich „Unterricht“ eignen sich die zukünftigen Lehrer Fähigkeiten und Fertigkeiten zur fach- und sachgerechten Unterrichtsplanung und -durchführung an. Sie verfügen mit dem Abschluss des Studiums unter anderem über Kenntnisse allgemeiner und fachbezogener Didaktiken sowie über Wissen zur Planung von Unterrichtseinheiten.

genden Untersuchung stehen. Das sind Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer für die Arbeit mit den Eltern. Dabei ist die Kommunikationsfähigkeit eine wesentliche Voraussetzung für eine produktive Zusammenarbeit, die eine innovative Unterrichtsgestaltung (Eltern im Unterricht) ermöglicht.

Im einleitenden Text dieser KMK findet sich auch ein Hinweis auf das Jahr 2000, wo in einer gemeinsamen Erklärung vom Präsidenten der KMK und den Vorsitzenden der Lehrerverbände bereits erste Gedanken niedergelegt wurden. In diesem Papier ist das Berufsbild des Lehrers formuliert und festgestellt worden, dass die erzieherischen Aufgaben in der Schule besser gelingen, wenn eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. „Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen“ (a.a.O.). Dieser Satz verweist abermals auf den Kern der Problematik in der vorliegenden Arbeit. „Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen“ (a.a.O.).

Diese Aufforderung ist zwar nicht Hauptgegenstand der vorliegenden Untersuchung. Aber aufgrund ihrer Relevanz, besonders im Hinblick auf die Verbindung von Schule mit dem „Leben“ (gemeint ist das gesellschaftliche Leben außerhalb der Schule), sollte sie beachtet und weitergeführt werden.

Die KMK benennt als einen curricularen Schwerpunkt in der Lehrerbildung unter anderem die *Rolle des Lehrers* und hebt dabei den „Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen“ hervor. Weiterhin wird präzisiert, dass die „Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule“ sowie die „Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung [...] grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit“ sind (a.a.O.), die als Kompetenzen konkretisiert werden.

Es wird für die Lehrerbildung unter anderem vorgeschlagen, die Entwicklung dieser und anderer Kompetenzen durch: Rollenspiele, Videostudien,

persönliche Erprobungen mit anschließender Reflexion und die Analyse simulierter Schulsituationen und ähnliches zu fördern.

Die Autorin ist der Auffassung, dass diese Hinweise nicht ausreichend sind, um die Kompetenz eines zukünftigen Pädagogen für die Zusammenarbeit mit den Eltern zu entwickeln und zu fördern. Das betrifft besonders die Einbeziehung der Eltern in den Unterricht. Wie lebendig und hilfreich diese Einbeziehung sein kann, zeigen die Beispiele im Kapitel 7.

Es gibt in anderen Bereichen interessante Vorbilder, wie in der Ausbildung von Managern. Hier werden beispielsweise Theorie und praktische Übungen sinnvoll miteinander verbunden, unter anderem in Form von Verhaltenstraining sowie Vermittlung und Training von Kommunikationstechniken.

In einem weiteren Abschnitt werden von der KMK Kompetenzen beschrieben und entsprechende Standards zugeordnet. Dazu gehören die Kompetenzbereiche:

- Unterrichten (Lehrer als Fachleute für das Lehren und Lernen)
- Erziehen (Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus)
- Beurteilen (Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus) sowie
- Innovieren (Lehrer entwickeln ihre Kompetenz ständig weiter).

Diesen Bereichen sind konkrete Kompetenzen untergeordnet sowie die dazugehörigen Standards sowohl für die theoretischen als auch für die praktischen Ausbildungsabschnitte in der Lehrerbildung.

Eine wichtige Kompetenz, die auch vor allem für die Entwicklung eines produktiven Schulunterrichts notwendig ist, wird leider nicht aufgeführt.

Die Notwendigkeit ergibt sich aus der praktischen Erfahrung der Autorin und der durch sie geführten Diskussionen mit Berufskollegen. Die Erfahrungen und Gespräche verweisen darauf, dass Lehrer immer dann erfolgreicher mit den Schülern arbeiten können, wenn es ihnen gelingt, die Eltern

mit in den Lernprozess einzubeziehen. Der didaktisch sinnvolle, sachdienliche Einbezug der Eltern in den Unterricht - das betrachtet die Autorin als *Kompetenz zur Zusammenarbeit mit den Eltern*.

Wie eingangs in diesem Abschnitt dargelegt, basiert der Beschluss auf einer gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Lehrerverbände vom Oktober 2000. Diese Erklärung betont in Bezug auf das Berufsbild des Lehrers die notwendige Zusammenarbeit mit den Eltern. In den Festlegungen der KMK im Dezember 2004 wird diese Erklärung erwähnt und mit zur Begründung für die Notwendigkeit von Standards in der Lehrerbildung hervorgehoben. Leider widerspiegelt sich diese Forderung nicht im Katalog der Kompetenzen und Standards. Lediglich im Kompetenzbereich „Erziehen“ sollen die auszubildenden Lehrer „Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ finden. Als Standard für den theoretischen Ausbildungsabschnitt wird formuliert: „Kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind“ (a.a.O.). Der analoge Standard für den unterrichtspraktischen Ausbildungsabschnitt ist nicht erwähnt. Es geht also um eine Anwendungs- und Transferkompetenz, durch die die erwähnten Grundsätze und Regeln sich in der Praxis bewähren. Die Kompetenz der fruchtbaren Gesprächsführung entwickelt sich nicht von allein. Sie muss geübt und supervidiert werden.¹⁰¹

Ein Beleg dafür, welche Relevanz die Einbindung der Elternarbeit in jede Phase der Lehrerausbildung haben müsste, soll das folgende Beispiel verdeutlichen:

Die Autorin der vorliegenden Untersuchung wurde im Mai 2009 zu einem schulpraktischen Seminar eingeladen. Das Thema dieser Schulung - ein Wunsch der Referendare! - waren die verschiedenen Formen der Eltern-

¹⁰¹ Referendare und junge Kollegen berichteten, dass das Thema „Zusammenarbeit mit den Eltern“ nicht verpflichtend angeboten und wegen der curricularen Überlastung von den Studenten auch nicht als fakultatives Lehrangebot angenommen wurde.

arbeit. In den Seminarsitzungen, die meinem Auftritt als Gesprächspartnerin voraus gingen, wurde bereits über verschiedene Probleme in der Arbeit mit Eltern diskutiert und nun als „Blitzlichter“ nochmals benannt. Folgende Stichworte beziehungsweise Themenwünsche äußerten die Teilnehmer:

- gemeinsame Ziele festlegen
- aggressive Eltern
- bildungsferne Eltern
- angenehme Atmosphäre schaffen
- Eltern in Mitverantwortung nehmen
- Vereinbarungen schließen
- nicht in Konfrontation gehen
- Kompetenz des Lehrers wird nicht akzeptiert
- Desinteresse der Eltern
- sprachliche Probleme (Eltern mit Migrationshintergrund)
- falsche Informationen an Eltern durch Schüler und
- Gespräche nicht mit Problemen beginnen.

Interessant ist, dass durch die Referendare im „Blitzlicht“ auch zum Ausdruck kam, was unter der Kompetenz des Lehrers in der Arbeit mit den Eltern zu verstehen und wie eine effiziente Arbeit mit ihnen aufzubauen ist. Diese Aufzählung durch die Referendare widerspiegelt auch die Problematik, die Grabbe im Kapitel 5 aufgezeigt. In ihren Untersuchungen wird beispielsweise vom Desinteresse der Eltern ausgegangen, ohne zu wissen, ob diese überhaupt gezielt von Seiten der Schule angesprochen wurden. Hier sei an Grabbes Feststellung erinnert:

„Ähnlich wie bei der vorhergehenden Studie ist zu konstatieren, dass Aussagen über das Interesse von Eltern gemacht werden, ohne die Bemühungen der dieses Interesse beeinflussenden und prägenden Instanz, der Schule, im Einzelnen zu berücksichtigen. Darüber hinaus wäre zu fragen gewesen, welche Chancen Eltern hatten, Interesse zu äußern, ob und inwieweit es gefragt war und ob und in welcher Weise man es zu

wecken und zu fördern versuchte. Elterliches Interesse, das über die bloße verbale Bekundung eben dieses Interesses hinausgeht, kann nur im Verhältnis zu dem beurteilt werden, was die Schule an Einflussnahme zuzugestehen bereit ist“ (S. 181).

Im Unterschied zur Skepsis etlicher Referendare gehe ich davon aus, dass die meisten Eltern durchaus bereit sind - soweit es ihre Zeit erlaubt - da sie durch ihre Kinder die natürliche Nähe zur Schule und damit zu den Lehrern haben. Es müsste nun versucht werden, durch eine besondere Kompetenz des Lehrers dies insofern anzubahnen, dass die Zusammenarbeit ermöglicht wird und partnerschaftlich gestaltet werden kann.

Der Gedanke der besonderen Kompetenz wird im Kapitel 10 weiter ausgeführt.

Die Seminarveranstaltung bot auch die Chance, die bisher nur unzureichend entwickelten Fähigkeiten zur Bewältigung von Problemsituationen in der Elternarbeit bei den Referendaren bewusst anzusprechen und einige Übungen zum Abbau des Mangels in Angriff zu nehmen.

Die erste Arbeitsgruppe hatte folgende Aufgabe: Wie kann es dem Lehrer gelingen, im Ergebnis eines Beratungsgesprächs mit den Eltern und der Tochter (10. Klasse) eine Vereinbarung abzuschließen?

In der zweiten Gruppe wurden Eltern mit ihrer Tochter von dem Lehrer zu einem Gespräch eingeladen, bei dem es um das ständige Zuspätkommen ihres Kindes ging. Bei diesem Konfliktgespräch war ein weiterer Lehrer anwesend.

Die dritte Gruppe gestaltete einen Elternabend, zu dem ein Fachlehrer eingeladen wurde. Eltern hatten den schlechten Unterricht beklagt.

Zunächst war festzustellen, dass den Referendaren, die nicht die Rolle des Lehrers zu spielen hatten, lockerer mit der Aufgabenstellung umgehen konnten.

In allen Arbeitsgruppen gab es Probleme in der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern. Oft war schon der Gesprächseinstieg unglücklich gewählt worden. Es fehlten ein positiver Einstieg und eine angenehme Gesprächsatmosphäre, obwohl genau das im letzten Seminar besprochen wurde.

Während des gesamten Elternabends, den die dritte Gruppe darstellte, wurde die Rolle der Elternsprecher vergessen. Mit ihnen hätte im Vorfeld bereits das Problem mit dem Fachlehrer geklärt werden können, um mit gemeinsamen Vorschlägen in die Versammlung zu gehen. Da dies unter anderem nicht beachtet wurde, war ein konstruktives Gespräch aller nicht möglich. Auf der einen Seite waren die Eltern, die massiv die Arbeit des Fachlehrers kritisierten, auf der anderen Seite dieser Lehrer, der kleinlaut versuchte alle Forderungen der Eltern zu berücksichtigen. Der Klassenlehrer stand zwischen den „Fronten“.

Die gemeinsame Erziehungsverantwortung war in allen Gruppen nicht erkennbar, und eine Zusammenarbeit und Einbeziehung der Eltern in den Unterricht wäre nach diesen Zusammentreffen schwer möglich. Das heißt, genau hier müssten die Module für die unterrichtspraktische Ausbildung ansetzen.

Wenn die hier geäußerten Meinungen der Referendare mit den Ergebnissen der im Beruf tätigen Lehrer (vgl. Untersuchungen von Grabbe und Sacher) verglichen werden, lässt sich feststellen, dass Erfahrungen aus der praktischen Arbeit oft allein nicht ausreichen, um gezielt und effizient mit den Eltern zusammen zu arbeiten und sie, wenn möglich auch, in den Unterricht einzubeziehen. Wie bereits im Kapitel 5 dargelegt, haben selbst langjährig tätige Lehrer gelegentlich gravierende kommunikative Probleme in der Arbeit mit den Eltern.

Sowohl die Aneignung eines theoretischen Grundwissens als auch das praktische Erproben und Üben sollte in den Aus- und Fortbildungsprogrammen enthalten sein.

Kenntnisse über Regeln der Gesprächsführung, Supervision, Problemlösungsstrategien sowie Kenntnisse über Ursachen einer gestörten Kom-

munikation sind notwendige Handwerkszeuge für eine fruchtbringende Zusammenarbeit.

Im Hinblick auf die Elternarbeit ist folglich ein Umdenken unerlässlich.

Eltern können, als „Lieferanten“ des gesellschaftlichen Lebens, Unterrichtsthemen authentisch, reichhaltiger und lebendiger gestalten, was jedoch eine partnerschaftliche Arbeit voraussetzt. Verschiedene Erfahrungsberichte in der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass es funktionieren kann, wenn Eltern als Bereicherung für einen produktiven Unterricht verstanden und entsprechend integriert werden.

9.2 Stellungnahme des Bundeselternrates zu den Standards für die Lehrerbildung

In ihrer Stellungnahme vom November 2004 (Anhang VIII.) betont der Bundeselternrat die Notwendigkeit bundesweiter Standards für die Lehrerbildung zur Verbesserung der Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte.

Gleichzeitig stellt er fest, dass noch zu stark das traditionelle Berufsbild (Lehrer als frontalunterrichtender Wissensvermittler) zu erkennen ist und erfolgreiche internationale Studien zu wenig Berücksichtigung finden.

Diese Kritik ist auch in verschiedenen Stellungnahmen und Diskussionspapieren von Universitäten und einzelnen Forschungsgruppen¹⁰² zum Beschluss der KMK von 2004 dargestellt worden.

¹⁰² So unter anderem von: Gröschner, Alexander / Lütgert, Will (Hrsg.): Friedrich-Schiller-Universität Jena zu „Reform durch Standards - Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven für die Lehrerbildung“, sowie der Arbeitsgruppe Curriculare Standards. Bildungswissenschaften beim Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz zu „Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung“ (vgl. Internetseiten, Literaturliste).

Mit Blick auf die genannten Kompetenzbereiche stellt der Bundeselternrat fest:

„Die Lehrkräfte haben in der Schule in vielen Bereichen die Schlüsselrolle inne, u.a.

- im Unterrichtsprozess
- in der Entwicklung des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler
- in der Gestaltung des Klassenklimas
- in der Ausprägung des Schulprogramms und des Schullebens
- in der Elternarbeit
- in der Darstellung der Schule in der Öffentlichkeit.

Deshalb müssen sich diese Bereiche in den Kompetenzbereichen der Standards widerspiegeln. Dies ist bisher [...] nur unvollständig gelungen“ (a.a.O.).

Die im vorletzten Punkt genannte Arbeit der Lehrer mit den Eltern wird mit Recht in der Stellungnahme durch das höchste Elterngremium der Bundesrepublik kritisiert. Die Schlüsselrolle der Lehrer¹⁰³ ist zwar theoretisch festgestellt, praktisch aber nicht eingelöst. Bereits 2003 wurde in der „Bonner Erklärung“ (vgl. Abschnitt 8.2) die Stärkung der gemeinsamen Erziehungsverantwortung in der Schule und im Elternhaus festgeschrieben. Die Forderung war, ein „Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule aufzubauen“ (vgl. Pressemitteilung der KMK, Anhang II.). Der Bundeselternrat räumt den Lehrkräften eine „Schlüsselrolle“ (s.o. Zitat) ein. Dazu gehört auch eine theoretische und praktische Ausbildung, um diese Rolle fachkundig umzusetzen. Dies sollte in den Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung eine entsprechende Berücksichtigung finden.

¹⁰³ Eine Untersuchung vom Februar 2010 der Universität Koblenz-Landau legt Schwächen im Verhältnis von Elternhaus und Schule offen und verweist ebenfalls darauf, dass dem Lehrer zur Verbesserung der Zusammenarbeit eine Schlüsselrolle zukommt (vgl. Anlage IX.).

Zu den inhaltlichen Punkten der Ausbildung führt der Bundeselternrat weiter aus:

“Es fehlen folgende Schwerpunkte:

- Zusammenarbeit im Lehrerkollegium; Team-Teaching, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (Erzieher, Sozialarbeiter, Psychologen etc.)
- Bildungsmanagement, Schulprogrammarbeit
- Elternarbeit (Gestaltung der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Elternhaus in Erziehung und Bildung)
- Sonderpädagogische Grundqualifikation” (Anhang VIII.).

Die Forderungen der Eltern und deren Orientierung auf die zukünftige Schule und damit an die in ihnen unterrichtenden Lehrkräfte werden in der Aufzählung weiterer Kompetenzen sichtbar, die im Papier der KMK für die Lehrerbildung fehlen. Entsprechend dem Thema der vorliegenden Arbeit sollen nur einige Kompetenzen benannt werden:

- Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz
- Gesprächsbereitschaft, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit mit allen an der Schule Beteiligten
- Beratungskompetenz
- Team- und Kritikfähigkeit
- Moderationsfähigkeit und
- Bereitschaft zum eigenen lebenslangen Lernen (vgl. Anhang VIII.).

Ein weiterer wichtiger Gedanke, der im Hinblick auf die Eltern-Lehrer-Arbeit Bedeutung hat, sind die Herkunftsfamilien, ihre ethnischen und religionszugehörigen Besonderheiten. Zu diesem Punkt nimmt der Bundeselternrat wie folgt Stellung:

„In einer immer multikultureller werdenden Gesellschaft wird auch die Fähigkeit zum sensiblen Umgang mit Wertvorstellungen, weltanschau-

lichen und religiösen Einstellungen und Haltungen immer bedeutsamer werden.

Einige dieser Kompetenzen sind in den Standards erfasst, manche wenigstens angedeutet, andere fehlen. Insgesamt dominiert auch bei der Beschreibung der Kompetenzen das traditionelle Lehrerbild. Zu wenig kommen die Herausforderungen der Zukunft in den Blick" (a.a.O.).

Dieses Zitat verweist auf wesentliche Aufgaben, die sich die Humanistische Lebenskunde in Konkurrenz mit dem Religionsunterricht zu Eigen gemacht hat.

„Der Lebenskundeunterricht soll jedes Kind und jeden Jugendlichen darin unterstützen, Möglichkeiten für eine selbstbestimmte Lebensweise und gewählte Zugehörigkeiten zu entdecken und das Recht des Einzelnen, kulturelle Identitäten selbst zu entwickeln, zu verwirklichen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei auch die Auseinandersetzung mit eigenen und familiären Migrationserfahrungen bzw. denen der Mitschüler/-innen“ (Humanistischer Verband, Rahmenlehrplan, 2009, S. 49).

Das besondere Profil dieses Unterrichtes ermöglicht den Schülern, sich mit den Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Identität und Selbstbestimmung in einer zunehmend multikulturellen und multiethischen Gesellschaft mit einer Vielfalt an unterschiedlichen Lebensformen, Kulturen und Weltanschauungen auseinanderzusetzen. Unterrichtsbeispiele im Kapitel 7 (vor allem 7.3.1.1.1, 7.3.1.1.6 und 7.3.1.1.10) zeigen, dass neben der Wissens- und Erfahrungsvermittlung durch den Lehrer, die Einbeziehung von Eltern in den Unterricht den Kindern und Jugendlichen eine besondere Möglichkeit bietet, die Vielfalt des Lebens und ihre Verschiedenartigkeit kennenzulernen. Sie können erfahren, welche unterschiedlichen Formen und Vorstellungen es im alltäglichen Miteinander gibt.

Bedauerlicherweise sind die wegweisenden Ansätze zur notwendigen Kompetenz des Lehrers im Umgang mit den Eltern, als Bedingungsfaktoren pro-

duktiven Schulunterrichts, in der öffentlichen Diskussion über die Lehrerbildung nicht effektiv zum Tragen gekommen. Jedenfalls findet man keine konsequente Umsetzung dieser früheren Überlegungen¹⁰⁴. An diesem Vorgang wird auch nochmals deutlich, wie schwer es praktisch ist, neue bildungs- und schulpolitische Reformen konsequent umzusetzen.

Angesichts der umfangreichen neuen Anforderungen an die jetzigen und zukünftigen Lehrer sollten alle zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Kräfte genutzt und einbezogen werden, um auf einem gemeinsamen Weg die Aufgaben einer verbesserten Eltern-Lehrer-Kooperation zu lösen und gemeinsam zu verantworten.

Dass die Arbeit mit den Eltern ein oft nicht einfacher Prozess ist, wurde in dieser Arbeit bereits dargelegt. Dass es aber auch gelingen kann und den Unterricht bereichert, hat die vorliegende Untersuchung bisher auch aufgezeigt.

Das nachfolgende Kapitel soll veranschaulichen, dass das Thema der Zusammenarbeit mit den Eltern ein wichtiger Ausbildungsbereich sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht für die Lehrkräfte ist.

¹⁰⁴ Gemeint sind die Vereinbarungen in der „Bonner Erklärung: Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken“ vom 3.12.2003 sowie der Beschluss zur „Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen DGB und DBB“ vom 5.10.2000 (vgl. Anhänge III. und IV.).

10 Zur Idee einer „Elternberatungskompetenz“¹⁰⁵ der Lehrer

10.1 Zum Begriff

Der in diesem Abschnitt angewandte Begriff lässt sich deduzieren von der allgemeinen Begriffsbestimmung der vorhergehenden Abschnitte zu Kompetenzen und Standards. Es geht um die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkraft zur Einbeziehung der Eltern in die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule. Lehrer stehen oft vor praktisch nicht lösbaren Problemen und brauchen daher die Mitarbeit der Eltern. Insofern ist die Elternberatungskompetenz eine Problemlösungskompetenz, in der der Elternbeitrag zur Problemlösung eine integrative Rolle spielt.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich nun, wie eingangs dargelegt, mit der Kompetenz des Lehrers, das heißt, mit seiner Elternberatungskompetenz als pädagogische Aufgabenstellung. Diese Kompetenz übersteigt die bisher üblichen professionellen Aufgaben des Unterrichts zugunsten weiterer pädagogischer und gesellschaftlicher Aufgaben.

Ausgehend von den bisherigen Darlegungen sollte der zu entwickelnde Begriff der Elternberatungskompetenz in Form von Mindeststandards in die Lehrerbildung aufgenommen werden.

¹⁰⁵ Im Internet findet sich der Begriff *Elternkompetenz*, der aber nicht mit dem hier innovativ eingeführten Begriff der *Elternberatungskompetenz* zu verwechseln ist (www.bmfsfj.de/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen.did=18436.html, Zugriff 4.8.2009).

10.2 Zur schulpolitischen Forderung einer Elternberatungskompetenz

Die Elternberatungskompetenz des Lehrers sollte Bestandteil der Reform der Gesamtheit der schulischen Bildungsarbeit sein. Dazu müsste die Arbeit des Lehrers mit den Eltern in die Ausbildung aufgenommen werden. Ausgangspunkt sollte die gemeinsame Erklärung der KMK im Jahr 2000 sein, in der festgestellt wird, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern notwendig für die Lösung der Aufgaben der Schule ist.

Es geht somit um erwerbbar Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen des Lehrers, die in den Ausbildungsphasen erworben, berufsbegleitend verfestigt und aktuell in Form von Fortbildungsmaßnahmen weiterbehandelt werden.

Die Forderung nach solchen Kompetenzen ergibt sich aus Problemen von Lehrern in der Arbeit mit den Eltern ihrer Schüler (vgl. Kapitel 5). Über die Zielstellung, Eltern als Partner im gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsprozess zu gewinnen, besteht nicht immer die notwendige Einsicht im pädagogischen Alltag. Demgegenüber steht die Definition von Standards für die Lehrerbildung im Beschluss der KMK vom 16.12.2004, die unter 1.2. beinhaltet, dass die Erziehungsaufgaben in der Schule eng mit dem Unterricht in den Schulen verknüpft sind (vgl. Anhang VII.). Als Bedingung dafür wird eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern gesehen.

Naturgemäß wird der Kommunikation eine grundlegende Bedeutung in der Lehr- und Erziehungstätigkeit zugeordnet. Im Katalog der Kompetenzen zu den Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt finden wir in der „Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ (vgl. Anhang VII.) als Indikator für die theoretische Ausbildung und folgerichtig, dass der auszubildende Lehrer „Regeln der Gesprächsführung“ in der Elternarbeit erwerben muss. In der Stellungnahme des Bundeselternrates für die Lehrerbil-

dung wird darauf hingewiesen, dass die Elternarbeit ein Kompetenzbereich sei, für die es entsprechende Standards geben sollte. Es wird weiter auf Gesprächsbereitschaft, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit mit allen an der Schule Beteiligten verwiesen. Damit wird auf eine Kompetenz hingedeutet und in Aussicht genommen, dass sich eine Berufsqualifikation entwickelt, die hier als *Elternberatungskompetenz* bezeichnet wird.

Dieser Begriff wird auch von anderen Autoren verwendet. So unter anderem bei Hertel (2009) als „Beratungskompetenz von Lehrern“. Hertel versteht darunter im Einzelnen Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung. Schnebel (2007) benennt unter „Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule“ Felder und Aufgaben von Beratung und wie Beratungshandeln effektiv in der Schule eingesetzt werden kann. Henning/Ehinger (2005) bieten unter dem Titel „Das Elterngespräch in der Schule“ eine Hilfe für eine gelingende Gesprächskultur und Kooperation mit Eltern und geben in Form von Arbeitsblättern praktische Beispiele.

Die Elternberatungskompetenz, wie die Autorin sie in der vorliegenden Arbeit entwickelt, ist eine umfassendere historische Darstellung zur Entwicklung dieser Begrifflichkeit. Verschiedene Autoren gehen in der vorgefundenen Literatur vorwiegend auf die Tätigkeiten von Beratungslehrern beziehungsweise auf Beratungseinrichtungen losgelöst von der Schule und vor allem vom Unterricht oder auf Beratungsgespräche von Lehrern mit den Eltern zu Fragen der Erziehung und Entwicklung ihres Kindes ein. In dem Buch von Schnebel kommt die Einbeziehung der Eltern in den Unterricht *nicht* vor. Und das ist für die Herangehensweise verschiedener Bücher typisch. Als ein Ergebnis ihrer Exploration stellt sie jedoch ebenfalls fest, dass der Erwerb einer Beratungskompetenz Thema der gesamten Lehrerbildung sein sollte.

In diesem Zusammenhang ist zu unterstreichen, dass die Autorin der hier vorliegenden Untersuchung auch nicht die Auffassung vertritt, dass die

Elternberatungskompetenz nur auf einen Pädagogen (Beratungslehrer) an der Schule fokussiert werden sollte.

Um die Einbeziehung der Eltern in die schulische Arbeit - und im Besonderen in den Unterricht - zu erreichen, müsste es Aufgabe eines jeden Lehrers sein, Eltern zu überzeugen und zu gewinnen.

Durch den Erwerb der Elternberatungskompetenz besitzt der Pädagoge ein wichtiges Hilfsmittel für diese oft schwierige Arbeit.

10.3 Zur Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern - Eine kurze Darstellung ausgewählter Modelle zur theoretischen Vergewisserung einer oft schwierigen Praxis

Es gibt in der Literatur eine Vielzahl theoretischer Modelle, die den Kommunikationsprozess zwischen Eltern und Lehrern abbilden und erklären. Diese Modelle zu untersuchen und zu prüfen, würde über den Rahmen der vorliegenden Untersuchung hinaus gehen. Deshalb wurden Modelle ausgewählt, die für bestimmte Aspekte zur Realisierung der Elternberatungskompetenz als interessant erscheinen.

Die ausgewählten Modelle werden daraufhin überprüft, inwieweit sie die Vielfalt der beeinflussenden Faktoren berücksichtigen und insofern auch einen Ansatz zur Analyse realer Kommunikationskonstellationen bieten.

Im Zusammenhang mit der Thematik bezieht sich die hier in Aussicht genommene Elternberatungskompetenz des Lehrers somit auf seine Fähigkeit und Fertigkeit in Zusammenarbeit mit den Eltern seiner Schüler, Probleme (die notwendigerweise das partnerschaftliche Miteinander mit den Eltern erfordern) zu erkennen, zu lösen und dies auch zu wollen. Die Elternberatungskompetenz dient zugleich auch der Bereicherung des Unterrichts (vgl. Kapitel 7.3.1.1).

Durch die Elternberatungskompetenz des Lehrers ist sein Aufgabenfeld nicht lediglich auf die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und

Jugendlichen begrenzt. Über die Arbeit mit Eltern in Schulen ist eine eigenständige Aufgabenstellung der Pädagogik entstanden, die in den Bereich der Erwachsenenbildung hineinreicht (vgl. Grabbe, Kapitel 5.3.1).

Im Elternberatungsgespräch wird der Lehrer mit dem sozialen Lernen und der persönlichen Entwicklung von Eltern konfrontiert. Das Ziel des Lehrers ist die Einbeziehung der Eltern in seine Erziehungs- und Bildungsarbeit.

Dies geschieht an erster Stelle durch direkte *Beratungsangebote* an die Mütter und Väter der Schüler. Dabei handelt es sich um Angebote, die alle Eltern erreichen, sie fundiert informieren und in die verschiedenen Aufgaben der schulischen Bildung und Erziehung einbeziehen. Dieses Beratungsangebot kann durch den Aufbau einer stabilen Gesprächsgemeinschaft mit den Eltern erreicht werden. Die stetige Kontaktpflege ist dafür ein geeignetes Mittel. Dazu können individuelle Anschreiben, eine Informationsmappe, Hausbesuche, telefonische Beratungsangebote, Informationsabende, Rundbriefe, Geburtstags- und Weihnachtskarten dienen.

Der Kontakt zu den Eltern wird selbstverständlich auch über Themen des Lebenskundeunterrichtes hergestellt, indem den Schülern unter anderem kleine Aufgaben gestellt werden, die nur durch Rückfrage bei den Eltern gelöst werden können. Das sind beispielsweise solche Themen, wie: „Ich bin ich. Wie kam ich zu meinem Vornamen?“ oder „Eingewandert – Ausgewandert“ legt die Frage an die Eltern und Großeltern nahe, wo sie geboren wurden und warum sie von dort weggezogen sind (vgl. Humanistische Lebenskunde, Rahmenlehrplan, 2009).

Der „Elternbrief“ des Bereiches Lebenskunde, der vierteljährlich erscheint, informiert die Eltern über den Unterricht und über ausgewählte pädagogische Themen.

Eine stabile Gesprächsgemeinschaft bedarf neben der Kontaktpflege einer effizienten Kommunikation. Für die effiziente Kommunikation gibt es ver-

schiedene Instrumente und Methoden, die in der Literatur als unterschiedliche Modelle beschrieben werden.

10.3.1 Das Modell von Paul Watzlawick¹⁰⁶

Das Kommunikationsmodell von Watzlawick geht von einem System kommunizierender Menschen aus, das auf ein durch kommunikative Interaktion gebildetes Kommunikationsnetz beruht. Sein System lässt sich mit fünf Lehrsätzen zusammenfassen:

- Es ist unmöglich nicht zu kommunizieren. Sobald zwei Personen aufeinander treffen und sich wahrnehmen, kommunizieren sie miteinander, nonverbal und unbewusst.
- Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Der Beziehungsaspekt bestimmt, wie der Inhalt zu verstehen ist.
- Die „Interpunktion“ der Kommunikationsabläufe charakterisiert die Beziehungen der Partner. Unter „Interpunktion“ versteht Watzlawick das subjektive Neubeginnen eines Themas durch einen der Gesprächspartner. Darunter ist folgendes soziale Phänomen zu verstehen: Bei misslungener Kommunikation entwickeln die Gesprächspartner das Bedürfnis, im Rahmen der Ursachenforschung den jeweils anderen für das Scheitern verantwortlich zu machen. Logisch möglich wird diese Schuldzuweisung, wenn jeder Partner für den Beginn des Kommunikationsablaufs einen eigenen Ausgangspunkt setzt (Interpunktion) und von dieser Position aus die Schwerpunktsetzung des anderen als Ursache für die gescheiterte Kommunikation sieht. Kommunikation gelingt, wenn sich beide an Gesprächsregeln halten und als Ursache und Wirkung den gleichen Sachverhalt zugrunde legen.

¹⁰⁶ Paul Watzlawick (1921-2007) war Kommunikationswissenschaftler, Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Soziologe und Philosoph. Er wurde unter anderem bekannt durch seine Veröffentlichungen zur Kommunikationstheorie.

- Die Kommunikation kann digital (gesprochene Wort) oder analog (nonverbal Äußerungen) erfolgen. Beide sollten übereinstimmen.
- Die Kommunikation verläuft entweder symmetrisch oder komplementär. Mit symmetrisch und komplementär wird das hierarchische Verhältnis der Kommunikationspartner beschrieben. In der symmetrischen Beziehung gehen die Gesprächspartner von einer Ranggleichheit und in der komplementären von einer unterschiedlichen Rangordnung aus. Die Gesprächspartner sollten sich durch ihre Verschiedenartigkeit ergänzen (vgl. Simon, S. 24 ff.).

Der Hinweis auf die symmetrischen und komplementären Beziehungen deutet auf einen spezifischen sozialen Aspekt in der Kommunikation. Die Kommunikation zur Realisierung der Elternberatungskompetenz sollte sich symmetrisch, das heißt, auf „gleicher Augenhöhe“ vollziehen. Die Gesprächspartner sollten auf Ansprüche und Gesten der Überlegenheit verzichten.

Interessant ist, dass Watzlawick einige Bedingungen effizienter Kommunikation definiert. Aber nach Auffassung der Autorin ist sein Modell auf die unmittelbare Gesprächsführung begrenzt und eingeschränkt. In der Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern vollzieht sich in der Tat ein systembildender Aspekt, mit der Zielsetzung der Einbeziehung der Eltern zur Gestaltung eines produktiven Schulunterrichts. Watzlawicks Modell lässt es allerdings offen, wie der Lehrer diesen Kommunikationsprozess effizient führen kann, unter Berücksichtigung aller auf die Kommunikation hemmender und begünstigender Faktoren.

Für die Elternberatungskompetenz des Lehrers bedeutet das, sich darüber im Klaren zu sein, dass sie bei jedem Zusammentreffen mit den Eltern auch zugleich in einer kommunikativen Beziehung stehen. Die kommunikative Beziehung ist verbal und nonverbal. Wichtig ist darauf zu verweisen, dass sich die Gesprächspartner in der Regel über die eingegangene nonverbale Kommunikation nicht bewusst sind.

10.3.2 Die Theorie von Eric Berne¹⁰⁷

Das Modell der Transaktionsanalyse beruht auf drei verschiedenen sogenannten „Ich-Zuständen“, das heißt, dass der Mensch nach Berne aus drei verschiedenen „Personen“ besteht (Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich, Kindheits-Ich). Es ist eine auf psychoanalytischer Theorie basierende Methode der Selbstkontrolle und Kontrolle des Kommunikationspartners in der Interaktion. Sie ist ein analytisches Instrument zur Führung kommunikativer Prozesse. Mittels dieser Methode kann der Kommunikator sich und seine Kommunikationspartner besser verstehen (vgl. Simon, S. 32 f.).

Durch verschiedene Trainingsmethoden soll es gelingen, in Problemsituationen entsprechend auf den Gesprächspartner mit seinen unterschiedlichen Emotionen zu reagieren.

Dieses Modell bezieht sich mit psychoanalytischen Methoden auf die Steuerung der Interaktion durch bewusst eingesetzte Gesprächsinhalte, die ein bestimmtes Bewusstseinsniveau der Kommunikanten reflektieren und ansprechen. Dieser Ansatz setzt umfangreiche psychotherapeutische Kenntnisse und Fähigkeiten voraus. Er ist für die Kommunikation des Lehrers mit den Eltern nur bedingt geeignet, da es hier um die Berücksichtigung psychischer Faktoren, wie Emotionen, geht. Für die hier in Aussicht genommene Elternberatungskompetenz der Lehrer ist Bernes Theorie insofern anregend, als:

- die Zielebene der Verständigung auf der Ebene des „Erwachsenen-Ichs“ deutlich vor Augen bleibt (vgl. das folgende Beispiel im Abschnitt 10.4)
- das Wissen um die drei „Ich-Zustände“ die Beobachtung schärfen kann und

¹⁰⁷ Eric Berne (1910-1970), ein kanadischer Psychiater, hat die Transaktionsanalyse begründet. In Deutschland gibt es die Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse, die überwiegend in den Bereichen der Wirtschaft, Psychotherapie, Pädagogik und besonders der Erwachsenenbildung zu finden ist.

- der Lehrer sein Verhalten im Vollzug des Gespräches auch regulieren kann.

10.3.3 Das Vier-Seiten-Modell von Friedemann Schulz von Thun¹⁰⁸

Bei der Suche nach Lösungen von Konflikten im kommunikativen Bereich, entwickelte Schulz von Thun das Vier-Seiten-Modell. Er geht davon aus, dass Mitteilungen von vier Seiten bewusst oder unbewusst ausgehen. In Form von:

- Sachbotschaft
- Selbstoffenbarungsbotschaft
- Beziehungsbotschaft und
- Appell.

Sehr anschaulich wird der theoretische Inhalt auch als Vier-Ohren-Modell dargestellt. Entsprechend der Botschaften als Appell-, Sach-, Beziehungs- und Selbstoffenbarungs-Ohr. Der Grundgedanke besteht darin, wenn der Kommunikator als Sender einer Nachricht sich auf das entsprechend geöffnete Ohr beim Rezipienten seiner Nachricht einstellt, kommt ein effizienter Informationsaustausch zustande (Simon, S. 49 ff.).

In der Gesprächsführung durch den Lehrer ist das insofern interessant, dass er herausfindet, wo sein Kommunikationspartner steht, das heißt, welcher Botschaft er im Moment der Kommunikation zugänglich ist. Wenn der Rezipient da abgeholt wird, wo er steht, dann ist er auch der Kommunikation eher zugänglich. Beispielhaft ist zu erwähnen: Wenn der Rezipient eine Sachbotschaft erwartet, wird er auf einen Appell an seine Vernunft eher nicht reagieren.

¹⁰⁸ Friedemann Schulz von Thun (geb.1944) ist Psychologe und Kommunikationswissenschaftler. Bekannt ist er vor allem durch seine Bücher „Miteinander reden“. Er ist Professor an der Universität Hamburg. 2006/07 gründete er das „Schulz von Thun-Institut für Kommunikation“.

Das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun erfreut sich starker Beliebtheit, wie ein Blick ins Internet zeigt. Die Autorin der vorliegenden Arbeit hält es jedoch für relativ unpraktisch, weil es im Vollzug der Kommunikation schwer zu entscheiden ist, um welchen Typ von Botschaft es sich im Einzelfall handelt.

10.3.4 Das Modell des Kommunikationsraumes von Jürgen Meppiél¹⁰⁹

Die vorangegangenen Modelle beziehen sich zwar auf wichtige, aber nur auf Teilaspekte der Kommunikation. Zur Analyse der Kommunikation sowie der Definition der darin aufgetretenen Probleme ist das Modell von Meppiél interessant und geeignet. Das Modell von Meppiél hat einen besonders engen Bezug zu den Aufgaben der Elternberatungskompetenz und soll hier daher etwas ausführlicher dargestellt werden. Ein zentraler Begriff im Modell ist der des Kommunikationsraumes, der die Möglichkeit eröffnet, „den Kommunikationsprozess bewusst und zielgerichtet zu gestalten“ (Meppiél, S. 4).

Das Modell beschreibt den Kommunikationsraum als komplexes System. Dieses System besteht aus Kommunikationssignalen und den Umgebungsvariablen der stattfindenden kommunikativen Interaktion. Diese bilden zusammen die Dimensionen des Kommunikationsraumes. Der Kommunikationsraum ist per Definition kein gegenständlicher dreidimensionaler Raum. Andererseits kommt der Begriff des Kommunikationsraumes den menschlichen Erfahrungen und Vorstellungen nahe, sich immer in bestimmten räumlichen Situationen zu befinden und zu bewegen.

Methodisch wird mit dem Begriff des Kommunikationsraumes von der empirischen Vorstellung der Dreidimensionalität ausgegangen. Um das Modell

¹⁰⁹ Jürgen Meppiél (geb.1944) ist Philosoph, Wissenschaftsjournalist und Geschäftsführer am Institut für Arbeitsmarktforschung und berufliche Weiterbildung e.V. in Berlin.

zu verstehen, kann man sich vorstellen, dass die räumlichen Dimensionen (Länge, Breite, Höhe) aufgelöst werden in einen multidimensionalen „virtuellen“ Raum. In diesem virtuellen Kommunikationsraum ist der dreidimensionale Raum aber nur als eine Bedingung enthalten.

Nach Meppiél lassen sich die von den einzelnen Kommunikationstheorien favorisierten Techniken in diesem Modell in wechselseitigen Zusammenhängen und Abhängigkeiten erfassen und darstellen.

Das interaktiv gebildete Kommunikationsnetz ist nach Meppiél „vektoriell auflösbar“ und somit mit mathematischen Mittel - zumindest theoretisch - beschreibbar. Nach Meppiél können kommunikative Zusammenhänge und Probleme objektiviert werden. Auf den formalisierbaren Aspekt wird hier aber nicht eingegangen, weil für das Thema der vorliegenden Untersuchung die inhaltlich alltagspraktischen Aspekte interessant sind. Allerdings konstituiert die „vektoriell“ empirische Untersuchung einen Forschungsbedarf, der hier nur genannt werden kann. Neben der exakten Beschreibung bietet sich der Vorteil, Kommunikation rational und effizienter zu erfassen. Auf die mathematischen Mittel soll und kann hier aber nicht näher eingegangen werden, da es den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten würde.

Das Modell des Kommunikationsraumes unterscheidet sich von anderen insofern, dass es den Einfluss der Umgebungsvariablen (wie z.B. Klima, geografischer Raum, Lärm) auf die Kommunikation, ihren fördernden und störenden Einfluss beschreibt.

Für ein Gespräch sind „Geografie“ und Umgebungssignale des Kommunikationsraums wichtig. Bewirkt der geographische (dreidimensionale) Raum Unbehaglichkeit, so dürfte das Gespräch „gelaufen“ sein. Umweltsignale, wie beispielsweise das Pausenklingeln, wirken katalysierend und können den Gesprächsverlauf positiv oder negativ beeinflussen.

Das Modell des Kommunikationsraumes definiert nicht nur die unterschiedlichen Signalsysteme, sondern ermöglicht auch, ihr Verhältnis zu bestimmen.

Zwischen den geografischen Bedingungen und dem Kommunikationsziel besteht ein kausaler Zusammenhang. Ihr Einfluss auf die Verständigung ist davon abhängig, in welchem Maße diese von den Kommunikanten als Signal empfangen werden. Die geographischen Bedingungen modifizieren die Kommunikationssignale, wenn sie entweder direkt auf die Kommunikationssignale einwirken oder in der Entschlüsselung durch den Rezipienten berücksichtigt werden.

Die Umgebungsvariablen könnte man informationstheoretisch als Rauschen im Kommunikationskanal bezeichnen, welches die empfangenen Kommunikationssignale mehr oder weniger verzerrt. Selbstredend ist ein 100%iger Empfang der gesendeten Informationen praktisch ausgeschlossen, als idealtypische Vorstellung aber sinnvoll. Das Modell des Kommunikationsraumes von Meppiel sieht auch „Informationsanomalien“ vor. Der Rezipient kann zum Beispiel aus den Kommunikationssignalen Botschaften entschlüsseln, die gar nicht gesendet wurden bzw. vom Kommunikator nicht als Information gedacht waren. Diese Kommunikationsstörungen können unterschiedliche, in der Regel jedoch psychologisch bedingte Ursachen haben. So können verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikationssignale unterschiedliche Botschaften transportieren. Weiterhin kann der Rezipient die Umgebungssignale als eigenständige Botschaften der kommunikativen Interaktion zuordnen.

Über ein hohes Maß an Verständigungsvoraussetzungen verfügen Partner, die ähnliche oder gleiche Interessen und Erfahrungen, Anschauungen und Werthaltungen haben. Menschen unterscheiden sich aber nach Persönlichkeitstypen oder in ihren Denkstilen. Es ist bekannt, dass ein stark emotionaler Mensch andere Signale sendet als ein Phlegmatiker. Aber umgekehrt ist es so, dass beide Typen eingehende Signale unterschiedlich dekodieren. Kommunikator und Rezipient als Repräsentanten der unterschiedlichen Denkstile bewirken, dass inhaltlich identische Kommunikationssignale zu unterschiedlichen Kommunikationsergebnissen führen. Identische Kommu-

nikationssignale werden durch verschiedene Denkstile unterschiedlich entschlüsselt.

Das heißt, bezogen auf das Thema der Arbeit: Wenn Lehrer und Eltern den gleichen Denkstil verkörpern, werden sie die Kommunikationssignale im Kommunikationsraum optimal verarbeiten. Wir unterstellen gleichen Denkstilen einen gemeinsamen Zeichenvorrat hinsichtlich des Charakters und Ablaufs des Gesprächs.

Wenn also der Lehrer als Kommunikator bewusst Kommunikationssignale wählt, die mit dem Denkstil der Eltern korrespondieren, dann wird er sein Beratungsziel höchstwahrscheinlich erreichen.¹¹⁰

Dem künftigen Lehrer könnte durch das Modell des Kommunikationsraumes ein wichtiges methodisches Instrument für die pädagogische Praxis vermittelt werden. Modelle dienen in der Theorie dazu, Prozesse als Phänomene zu beschreiben und zu verstehen.

Es müsste aber praktisch gelernt und geübt werden, wie ein theoretisches Modell im pädagogischen Alltag umgesetzt werden kann.¹¹¹

¹¹⁰ Für die Ebene des gesprochenen Wortes fanden die bei Meppiél referierten Sprachwissenschaftler heraus, dass nur circa sieben bis zehn Prozent der Kommunikation auf verbalen Signalen beruhen.

Unter die *paraverbale Ebene* fallen ca. 38% der Elemente in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Es ist das, was hörbar mitschwingt (gemeinhin, was man hören kann). Das wären neben Husten, Räuspern, Zähneknirschen, die gesamten extralinguistischen Elemente (nach Meppiél). Dazu gehören auch die Amplitudenveränderung in der Stimme, die Tonhöhe, der Tonhöhenverlauf, die Tonhöhenänderung und das Sprechtempo.

Unter der *nonverbalen Ebene* ist das zu verstehen, was sichtbar mitschwingt, wie Gestik und Mimik. Wir sprechen deshalb auch von Körpersprache oder Formen des menschlichen Elementarkontaktes. Sie üben einen starken emotionalen Einfluss auf den Rezipienten aus.

Etwa 55 % sind nonverbale Elemente in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Das Wissen um diese kommunikativen Signale ist im Gesprächsverlauf sicher von Vorteil (vgl. Meppiél, 2008).

¹¹¹ Eine Möglichkeit wäre die Supervision, die in verschiedenen Bereichen der Aus- und Fortbildung zum Fach Humanistische Lebenskunde Anwendung findet.

10.4 Ein selbstkritischer Erfahrungsbericht

Aus der Praxis möchte ich ein eigenes Beispiel, das uns in die Anfangszeit meiner Tätigkeit als Lehrerin zurückführt, darstellen:

Im ersten Jahr meiner Tätigkeit hatte ich einen „Problemschüler“, von dem ich annahm, ohne die Hilfe der Eltern nicht weiter zu kommen. Ich ließ den Schüler die Einladung zum Elterngespräch von ihm selbst in sein Hausaufgabenheft eintragen, ohne es noch einmal genau zu kontrollieren. Doch das erwies sich später als Fehler. Dadurch war mir entgangen, dass er seine Eltern um eine Stunde zu früh einlud. Als ich zum Gespräch erschien, saßen bereits die Eltern des Jungen verstimmt im Klassenraum. Ehe ich das Gespräch beginnen konnte, tönte Baulärm durch das geöffnete Fenster, so dass ich die Eltern in einen anderen Raum bitten musste. Anstatt das Gespräch zu beginnen, fing ich zunächst an, mich ausführlich zu entschuldigen. Die Eltern merkten wahrscheinlich, dass mir das unangenehm war, und dementsprechend misslang der Start in ein produktives Gespräch.

Der gesamte Gesprächsverlauf war dann so, dass die Eltern mich mit Vorwürfen überhäuften, bis dahin, dass ich wohl zu jung und unfähig sei. Langsam wurde auch das Sitzen auf den zu kleinen Stühlen zur Tortur. Ich geriet nun in die Situation, mich immer mehr auf die Vorwürfe der Eltern zu konzentrieren, als auf mein eigentliches Gesprächsziel. Auch der unbequeme Stuhl beschäftigte mich (Körpersymptom für die unbequeme kommunikative Konstellation). Die Eltern beschwerten sich über meine „Unpünktlichkeit“, was mich veranlasste, das ärgerliche Missverständnis aufzuklären. Doch auch damit war das Gespräch nicht mehr in produktive Bahnen zu lenken.

In dem nachfolgenden Schaubild wird die komplexe Gesprächssituation visualisiert.

Diese Visualisierung des oben dargestellten Beispiels ist die praktisch-pädagogische Anwendung der Theorie des Kommunikationsraumes.

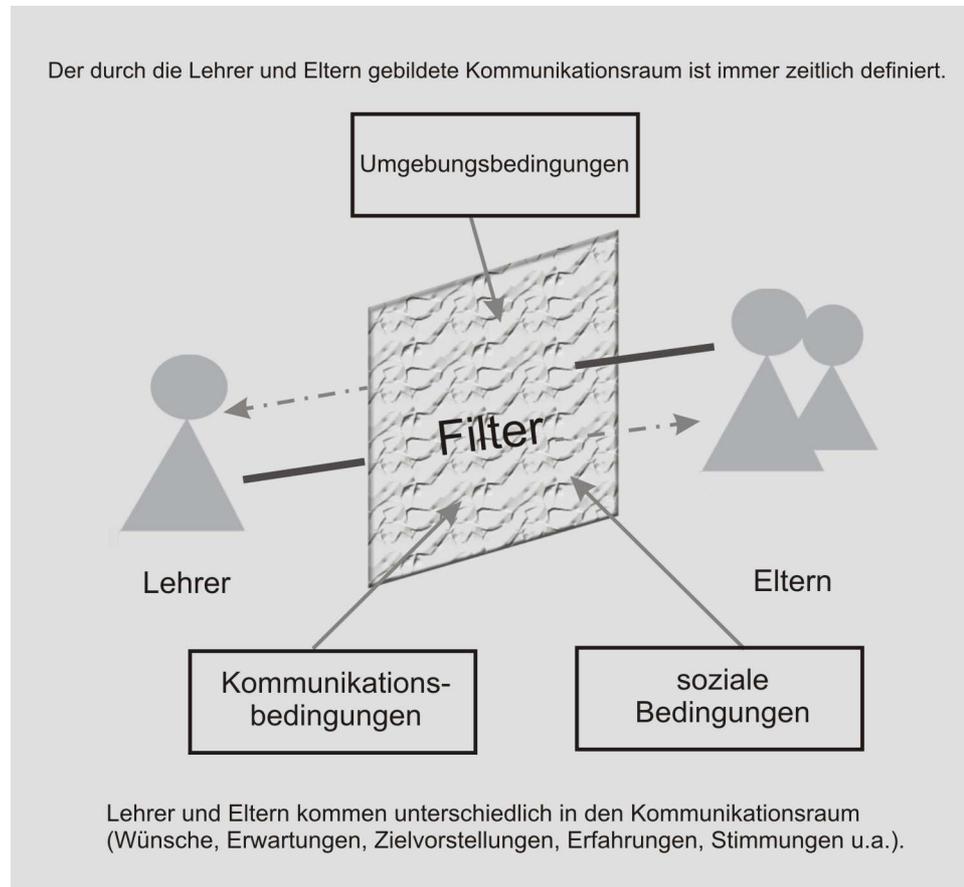
Auf die Begrifflichkeit der Elternberatungskompetenz angewandt, umfasst der Kommunikationsraum das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrern und Eltern sowie den Umgebungsbedingungen. Diese Bedingungen werden in der Theorie vom Kommunikationsraum als Variablen bestimmt. Diese haben auch im Kommunikationsgeschehen bei der Verwirklichung der Elternberatungskompetenz Einfluss auf den Ablauf und die Ergebnisse der Interaktion.

Für die pädagogische Relevanz dieses Modells kommt es weniger darauf an, die theoretisch sehr eng definierte Begrifflichkeit des Kommunikationsraumes zu übernehmen. Für die pädagogische Arbeit ist es angemessener, mehr pädagogisch gängige Begrifflichkeiten anzuwenden, bei Wahrung der theoretischen Substanz. So ist der Zugang zur Gedanken- und Begriffswelt von Lehrern und Eltern berücksichtigt.

Der Autorin der vorliegenden Untersuchung erscheint es zweckmäßig, die Begriffe der Theorie des Kommunikationsraumes nach Meppiél für die pädagogische Arbeit, bezogen auf die Thematik zur Elternberatungskompetenz, wie folgt zu präzisieren:

- Unter *Kommunikationsbedingungen* versteht Meppiél folgende Signale, die er als visuelle, akustische, gustatorische, haptische, kinästhetische und olfaktorische beschreibt.
- Die *Umgebungsbedingungen*, die Meppiél als Variablen definiert, sind Raum (Klassenraum, Lehrerzimmer, Schulhof u. a.) und Zeit (Dauer des Gesprächs). Er untergliedert sein Modell weiter in räumliche Variablen (die Geografie des Kommunikationsraumes: Distanz der Kommunikanten, Klima, Behaglichkeit des Raumes), die jedoch nach Meinung der Autorin den Umgebungsbedingungen zugeordnet werden können.
- Die *sozialen Bedingungen* benennt Meppiél als logische und soziale Bedingungen (Schaffung einer Gesprächssituation durch Rituale, Sitten und Gebräuche sowie die Widerspruchsfreiheit - logisch und sachlich - der Kommunikation.

Die Gesamtheit der im Visualisierungsmodell erfassten Bedingungen (Bedingungsgefüge) wirken wie ein *Filter* in der Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern.



Vor dem Hintergrund der Modellfolien ist es möglich, die Probleme der Kommunikation prägnant zu benennen.

Die verbale Kommunikation vollzog sich nach meiner protokollierten Erinnerung mit den Sätzen:

- Eltern in einen anderen Raum bitten
- mich ausführlich zu entschuldigen
- Eltern mich mit Vorwürfen überhäufte
- über meine Unpünktlichkeit beschwerten und
- das Gespräch zu beenden.

Die nonverbale Kommunikation fand in folgenden Sätzen ihren Ausdruck:

- Eltern saßen verstimmt im Klassenraum
- Ausstrahlung von Unsicherheit wegen des „Zuspätkommens“ und
- Unzufriedenheit am Ende des Gespräches.

Die Kommunikation war durch folgende Umgebungsbedingungen bestimmt:

- Klima (unbequemer Stuhl, Luftbewegung durch geöffnetes Fenster) und
- Lärm (Baulärm).

Es wirkten folgende soziale Bedingungen:

- Als widersprüchlich kann die ausführliche Entschuldigung erscheinen.
- Ein Widerspruch bestand in der unterschiedlichen Auffassung zu „Pünktlichkeit“.
- Eine behaglichere Gestaltung der Gesprächssituation („Wohlfühlklima“), hätte zur Entspannung der Situation beigetragen (Raumauswahl).
- Der Kommunikationsraum wurde missverständlich von beiden Gesprächspartnern zeitlich unterschiedlich betreten.

Im Rückblick auf meine eigenen Erfahrungen im Gespräch mit Eltern lässt sich also vor dem Hintergrund des Modells von Meppiel folgendes zusammenfassen:

Sicher gehört zur Gesprächsführung ein gewisses Maß an Intuition, die aber nicht ausreicht, sondern eine entsprechende Schulung erforderlich macht. Das Modell hilft, die vielfältigen praktischen Erfahrungen zu ordnen und die Ursachen für Problemsituationen zu entschlüsseln.

Das theoretische Modell des Kommunikationsraumes kann nicht nur vermittelt, sondern es muss auch trainiert werden. Wenn eine effektive Beratungskompetenz des Lehrers gegenüber den Eltern erreicht werden soll, setzt das voraus, dass Lehrer im bestimmten Umfang als Elterntainer wirk-

sam werden, als Fachleute der zu Befähigenden mit dem Ziel, die Eltern in die gemeinsame Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule hinein zu holen.

10.5 Die Elternberatungskompetenz im Spiegel verschiedener Kommunikationsmodelle – Eine Übersicht in praktischer Absicht

Auf der Grundlage der vorliegenden Arbeit sowie aus eigenen Erfahrungen lassen sich für die Gesprächsführung des Lehrers mit den Eltern mit Blick auf eine partnerschaftliche Arbeit folgende Punkte darstellen:

- Es sollte eine entsprechende Atmosphäre geschaffen werden, in der das „Kommunikationsnetz“ (vgl. Watzlawick, Meppiel) des Gesprächs Berücksichtigung findet.
- Das Gespräch soll mit einem positiven Einstieg beginnen.
- Zu Beginn des Gespräches sollten Thema und Ziel der Besprechung bekannt gegeben und von den Eltern akzeptiert werden.
- Zu beachten ist, dass jede Kommunikation eine Inhalts- und Beziehungsebene beinhaltet (vgl. Watzlawick) sowie eine Ebene der Selbstoffenbarung und des Appells (Vier-Seiten-Modell, vgl. Schulz von Thun).
- Das gesamte Gespräch sollte auf „gleicher Augenhöhe“ gestaltet werden (Watzlawick, symmetrisch).
- Die Erwartungshaltung und vorgeprägten Meinungen der Eltern sollten Berücksichtigung finden.
- Schuldzuweisungen und Vorwürfe müssen auf jeden Fall vermieden werden.
- Das aktive Zuhören verhindert Fehlinterpretationen. Bei Verständigungsproblemen eher nachfragen.
- Als Gesprächsabschluss sollten nach Möglichkeit weitere Schritte in Aussicht genommen und Vereinbarungen getroffen werden (vgl.

Abschnitt 9.1, Veranstaltung mit Referendaren). Grundsätzlich ist nicht nur das einzelne Gespräch, sondern das Gespräch als Prozess vor Augen zu haben (vgl. Kapitel 10.6).

Beispiele im Kapitel 7 (direkte und indirekte Formen der Elternmitarbeit) zeigen, dass die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit mit den Lehrern vorhanden ist. Oft fehlt es aber Vätern und Müttern an Zeit, sich in die schulischen Belange aktiv einzubringen. Andere Eltern haben durch vorgeprägte Meinungen kein Interesse an einer Zusammenarbeit. Bei Frust und Desinteresse ist es dann schwierig, Eltern für eine Mitarbeit zu gewinnen. Hier ist es zunächst wichtig, Ursachen für die Missstimmung der Eltern zu erforschen.

In einer ersten Kontaktaufnahme sollte der Lehrer die Stimmungen erkennen und die Befindlichkeiten der Eltern erfragen, respektieren und ernst nehmen. Nur so kann der Einstieg in ein Gespräch auf „gleicher Augenhöhe“ gelingen.

Eine Elternberatungskompetenz des Lehrers als formuliertes Programm gibt es noch nicht. Einige Pädagogen verfügen als „Naturtalente“ über die Kompetenz, aber man sollte dieses wichtige Element zur Förderung des produktiven Schulunterrichts nicht dem Zufall überlassen. Sie sollte ein untrennbarer Bestandteil pädagogischer Arbeit zum Erreichen der Bildungs- und Erziehungsziele sein. Diese Kompetenz könnte je nach Strukturzusammenhang und Studienbedingungen in der Bachelor- oder Masterphase angeeignet und durch weitere Lehrveranstaltungen erweitert und verfestigt werden.

Eine Möglichkeit, die Elternberatungskompetenz in das Curriculum der Lehrerbildung aufzunehmen, bietet die Abschlussarbeit in der Masterphase. Ein Thema könnte zum Beispiel heißen: „Zur Elternberatungskompetenz – Ein Bericht über Erfahrungen mit Beratungsgesprächen mit den Eltern meiner Klasse“ oder „Gespräche mit Eltern zur Vorbereitung und

Durchführung einer Sachkundestunde zum Thema: Die Feuerwehr stellt sich vor“.

10.6 Eltern – Objekte und Subjekte¹¹² der didaktischen Kommunikation außerhalb des Unterrichts

Zur methodischen Gestaltung einer gelingenden Kommunikation mit den Eltern sollte der Lehrer, innerhalb seiner Elternberatungskompetenz, die zwei unterschiedlichen Beziehungsebenen zu ihnen kennen und im Gesprächsverlauf berücksichtigen. Dabei ist das Ziel die Gestaltung von produktivem Unterricht durch die Einbeziehung der Eltern. Somit ist die Elternberatungskompetenz nicht nur eine Problemlösungskompetenz (vgl. Kapitel 10.1), sondern eine Kompetenz für produktiven Unterricht, in dem die Eltern mit ihren Möglichkeiten ein bestimmender Faktor sind.

In seinen Vorüberlegungen bereitet sich der Lehrer intensiv um die Gewinnung seiner Klientel vor, das heißt, er wirbt um die Eltern als seine „Kunden“. Nicht sie sind an den Kommunikationsraum anzupassen, sondern der Kommunikationsraum an das Ziel der Elternberatung. Dazu gehören bestimmte Überlegungen methodischer und inhaltlicher Art. Die erste Beratung mit den Eltern findet statt. Diese dient dem Aufbau einer Kommunikationsstruktur beziehungsweise Gesprächsbereitschaft, in der der Lehrer eine bestimmte herausragende Kommunikationsposition einnimmt. Diese dient zugleich der Überprüfung und Einstimmung der Gesprächspartner auf ein bestimmtes Level. Lehrer und Eltern müssen es verstehen, sich auf eine „Wellenlänge“ einzustellen. Für die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern muss der Lehrer eine Reihe von Entscheidungen zur Gestaltung des Kommunikationsraumes treffen.

¹¹² In der Philosophie wird seit langem über die Objekt-Subjekt-Spaltung verhandelt (Erkenntnisthematik). Auf diese Thematik können wir hier nicht eingehen, weil das pädagogische Verhältnis eigenen Gesetzmäßigkeiten und Zielen folgt (Thematik der sozialen Beziehungen und des didaktischen Handelns).

Der Lehrer geht als Fachmann in der ersten Phase der Interaktion eine Subjekt-Objekt-Beziehung mit den Eltern ein. Diese einseitige Intention ergibt sich aus der Stellung des Lehrers (Subjekt) zu den Eltern (Objekt), die - nachdem sie ihre Bereitschaft zur Mitarbeit erklärt haben - zunächst auf das Thema der Unterrichtsstunde vorbereitet, beraten und befähigt werden müssen. Der Lehrer übernimmt hier die führende Rolle und wirkt so auf die Eltern ein.

Im Verlauf des Gespräches und der weiteren Beziehungsentwicklung, sollte die Subjekt-Subjekt-Beziehung stärker zur Geltung kommen. Wichtig erscheint,

- die Eltern als Experten ihrer Kinder zu akzeptieren, die ihre Lebens- und Berufserfahrung in das Thema der jeweiligen Stunde einbringen können und
- jede Kommunikation mit den Eltern nach dem Prinzip der partnerschaftlichen Verständigung durchzuführen.

Inwiefern die Lehrer im Vorfeld die Besonderheiten der betroffenen Eltern und das soziale Umfeld „erforschen“ sollten, ist von Fall zu Fall und nicht generell zu entscheiden.

11 Eltern als Bedingungsfaktoren produktiven Schulunterrichts: Besondere Chancen der Humanistischen Lebenskunde

Für eine Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern sowie für die partnerschaftliche Arbeit mit Blick auf eine produktive Unterrichtsgestaltung bietet das Fach Humanistische Lebenskunde besondere Möglichkeiten. Wie in den Kapiteln 3 und 7 schon dargestellt, hat sie besondere Chancen für die Elternarbeit. Bevor ich darauf vertiefend eingehe, soll an das besondere didaktische Profil der Humanistischen Lebenskunde erinnert werden.

Nach Peter Schulz-Hageleit lässt sich das Besondere des Unterrichtsfaches „[...] nicht an einem einzelnen Punkt `festmachen`, es ergibt sich vielmehr aus der Zusammenschau mehrerer Faktoren, die von keineswegs belanglosen Äußerlichkeiten (keine versetzungsrelevante Zensurengebung) bis zu psychologisch-inneren Komponenten (Haltung und Persönlichkeit des Lehrers/der Lehrerin¹¹³) reichen und durch tägliche Erfahrungen im Schulalltag zu ergänzen sind“ (Schulz-Hageleit, Online-Publikationen).

Aus schulrechtlicher Sicht benennt Schulz-Hageleit die Freiwilligkeit der Teilnahme am Unterricht als eine Besonderheit. Lernen ohne Leistungs- und Zensuredruck, die eigenständige Entscheidung, sich lebenskundlichen Fragen zu stellen und Meinungsäußerungen aus den Bedürfnissen der Schüler heraus sind Chancen dieses Faches.

Eltern müssen bis zum 14. Lebensjahr der Kinder ihre schriftliche Zustimmung geben. Die gestiegenen Schülerzahlen lassen den Schluss zu, dass die Eltern das Fach als Bereicherung in der Schule sehen: Seit Wiedereinfüh-

¹¹³ Wieczorek-Schauerte formuliert im Kapitel 5 ihrer wissenschaftlichen Arbeit „Prinzipien der Lehrerhaltung“ (S. 216 - 251).

Die Schülerzahlen des Faches Humanistische Lebenskunde im Schuljahr 1984/85 stiegen von anfänglich 178 auf 48 844 (Stand Oktober 2009).

Die Lernziele sind im Rahmenlehrplan festgelegt. Die Besonderheit des Unterrichtens ist „stärker als in anderen Fächern auf konstellationsabhängige Entwicklungen angelegt und daher nicht in inhaltlich und zeitlich fixierten Lernzielen zu erfassen“ (a.a.O.).

Arbeitsgrundlage für jeden Lebenskundelehrer ist der Rahmenlehrplan von 2009, der den bis dahin gültigen Rahmenplan abgelöst hat. Die Humanistische Bildung gestaltet sich wie nachfolgend formuliert und prägt damit das gesamte unterrichtliche Wirken.

“Humanistische Bildung wird aus der humanistischen Lebensauffassung begründet und gewinnt ihr spezifisches Profil aus der Synthese von moralischem Engagement und kritischem Denken. Sie zielt auf die Heranbildung mündiger Menschen, die eigenverantwortlich urteilen, entscheiden und verantwortungsbewusst handeln. Sie soll junge Menschen befähigen, in ihrer Lebenswelt zu bestehen und die Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Sie bietet ihnen Zeit und Raum, ihre Erfahrungen im Alltag gezielt zu verarbeiten und ihre Wahrnehmung der Welt zu schärfen. Philosophische Dimensionen der Lebens- und Weltbetrachtung werden in den Blick gerückt und kritisch reflektiert. Die Schüler/-innen werden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt. Das wissenschaftliche Denken wird vermittelt” (Humanistische Verband Deutschlands, 2009, S. 9).

Auf der Grundlage der ethischen Prinzipien Selbstbestimmung und Verantwortung will das Fach Humanistische Lebenskunde neben der Wissensvermittlung die Heranwachsenden befähigen, Handlungsstrategien zu erkennen und zum Handeln ermutigen. Die im Rahmenlehrplan formulierten Themenbereiche sind so angelegt, dass für die Fragen und Probleme der Schüler genügend Raum und Zeit zur Verfügung stehen. Spannende Inhalte bieten

auch andere Fächer, mit denen der Lebenskundeunterricht in einem engen Bezug zu sehen ist (beispielsweise Ethik, Sozialkunde, Geschichte, Philosophie, Biologie, Deutsch). Das Besondere ist die „Spontanität“ trotz Planung. Ein wesentlicher Schwerpunkt ist die Lebenswelt der Kinder und die lebensnahe Klärung offener Fragen ohne Zeitdruck. Die Schüler haben hier die Möglichkeit, einerseits ihr Wissen zu aktuellen Themen darzulegen (Schüler bringen gern eigene Materialien in den Unterricht mit oder zeigen in Form eines Vortrages, was sie sich an Wissensschätzen selbstständig angeeignet haben) oder plötzlich auftretende oder sie schon länger beschäftigende Fragen zu diskutieren. Das erfordert Zeit, Flexibilität und die Fähigkeit, alle Schüler in den Unterrichtsverlauf einzubeziehen. Der Rahmenlehrplan verdeutlicht diesen Gedanken wie folgt:

„Prozessorientierung und Zielbewusstsein ist kein Gegensatz; die Lehrkraft richtet aber ihre Impulse vorrangig nicht daran aus, wie man über Vermittlungstechniken eine bestimmte Erkenntnis erzeugen kann. Sie steuert stattdessen mit dem Ziel, dass alle Kinder und Jugendliche im Unterricht Raum und Gelegenheit finden, Selbstvertrauen und ihnen individuell mögliche Handlungswege zu finden“ (Humanistischer Verband, 2009, S. 46 f.).

Die Besonderheit des Faches zeigt sich gleichzeitig auch darin, dass die Lebenskundeschüler wissen, hier wird ihr Anliegen ernst genommen, hier haben sie Vertrauen, hier wird ihnen versucht zu helfen.

Zur Besonderheit der Didaktik der Humanistischen Lebenskunde formuliert Schulz-Hageleit:

„[...] so, wie sie mir vorschwebt, kann [sie] als Symbolik zum Anfassen bezeichnet werden [...]. Das Besondere der Humanistischen Lebenskunde wird deutlich, wenn wir abermals verschiedene Perspektiven vergleichen; religiöser, mythologischer und literaturgeschichtlicher Kontext (u.a. Märchen, Wasser des Lebens), sozialkundlicher Kontext,

geopolitischer Kontext, Alltagserfahrungen mit Wasser usw.: Sinn-Bilder als Hilfsmittel zur eigenen kreativen Lebensgestaltung anbieten ist eine wichtige Leitlinie der Humanistischen Lebenskunde” (Schulz-Hageleit, Online-Publikationen).

Die besonderen Chancen der Humanistischen Lebenskunde werden vor allem hier sichtbar, wo eigene Erfahrungen eine wesentlich größere Bedeutung als in anderen Unterrichtsfächern eingeräumt wird. Lebensnähe durch praxisorientiertes historisches Lernen, besonders durch die Einbeziehung der Eltern, und die Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden kennzeichnen das pädagogische Handeln im Unterricht. Offenbar vertritt Schulz-Hageleit die Fachdidaktik in einem sehr traditionellen Sinn. Auch die Diskussion über Kompetenzen wird nicht ausreichend beachtet. Das heißt, die gegenwärtig immer wichtiger werdende Frage der Mitarbeit von Eltern (vgl. COPASCH) war nicht im Horizont seines Denkens.

Bei den Fragen nach dem Sinn des Lebens¹¹⁴, nach Identität und Selbstbestimmung in einer zunehmend multikulturellen und multiethischen Gesellschaft mit einer Vielfalt an unterschiedlichen Lebensformen, Kulturen und Weltanschauungen, wenn es um Authentizität und (An)fassbarkeit von Themen geht, bieten die Eltern eine besondere Bereicherung für den Lebenskundeunterricht (vgl. Kapitel 7.3.1.1 mit Erfahrungsberichten von Lebenskundelehrern). In seinen Darlegungen formuliert Aurin¹¹⁵ anschaulich, welche Besonderheiten und Möglichkeiten gerade Eltern als Aktive in den Unterricht einbringen können.

„Sie wissen, von welchen Voraussetzungen und Bedingungen der Erfolg ihrer Arbeit, ihres Betriebes oder Unternehmens und damit auch

¹¹⁴ Ausführlicher dazu: Peter Adloff, 2010.

¹¹⁵ Ausführungen von Aurin sind bereits im Kapitel 7.2 dargelegt. Er formuliert wichtige Gründe für die Kooperation von Eltern und Lehrern.

ihrer eigenen Existenz abhängt, und sie wissen über die Zusammenhänge ihres Tätigkeitsfeldes mit den umfassenden Bereichen der Arbeitswelt, Wissenschaft, Politik und Kultur unserer Gesellschaft Bescheid. Sie vermögen daher jungen Menschen oft überzeugender Einblick in die Realitäten des Lebens, in seine Spannungen und Probleme zu geben als dies Lehrerinnen und Lehrern möglich ist. [...] Durch ihr persönliches Zeugnis über ihre Tätigkeiten, Erfahrungen und ihr Leben vermögen sie Schülern wichtige Anstöße für ihre Lebensorientierung zu geben“ (Aurin, 1990, S. 13 f.).

Die Anwendungsvielfalt von Materialien und Gestaltungsmöglichkeiten (u.a. Bilder, Geschichten, Bücher, Filme, Rollenspiele, moralische Dilemmata, künstlerische Ausdrucksformen, Philosophieren, Phantasiereisen, Interviews, Exkursionen) und das breitgefächerte Themenangebot bieten die Möglichkeit, auch Eltern in den Unterricht einzubeziehen. Beispiele im Kapitel 7.3.1.1 zeigen, wie Schüler Gelegenheit erhalten, mit Personen ins Gespräch zu kommen, die über spezielle Kenntnisse und Erfahrungen verfügen. Wissen und Erfahrungen zu bestimmten Themen wurden den Kindern nicht über den Lehrer aus zweiter Hand vermittelt. Die Heranwachsenden erlebten den Unterricht mit den Eltern nicht nur als Erzählungen oder Sachberichte, sondern sie spürten auch deren Gedanken und Gefühle. Konfrontiert mit Personen, die bestimmte Lebensbereiche durch eigene authentische Erfahrungen vorstellten, erhielten die Schüler fachkundige Antworten auf sie bewegende Fragen. Verschiedene Unterrichtsthemen (und die Möglichkeit besteht nicht nur im Fach Lebenskunde, vgl. u.a. Wacker Kapitel 5.5) ermöglichen die praktische Auseinandersetzung mit der Lebenswelt, die die Eltern durch ihr Auftreten, durch ihre Erfahrungen und Erlebnisse im Unterricht darstellen beziehungsweise in ihn hinein holen. Die besondere Beziehungsebene, durch die lebendige und lebensnahe Ausgestaltung der Themen durch die Eltern, bietet den Schülern einen greifbareren und intensiveren Zugang zu den Unterrichtsinhalten. Die Eltern leisten somit einen besonderen Beitrag zur produktiven Unterrichtsgestaltung.

Lebenskundelehrer, die bereits Eltern in ihren Unterricht einbezogen haben, empfanden die Beteiligung von Vätern und Müttern als große Bereicherung nicht nur für die durchgeführte Stunde, sondern auch als Erweiterung ihres Wissen über verschiedene fachspezifische Themen außerhalb der Schule.

Zur Veranschaulichung der Beziehungsdynamik sei an ein Unterrichtsbeispiel im Kapitel 7.3.1.1.9 erinnert.

Zum Thema „Kinder spielen Archäologie“ hatte ich eine Mutter in meinem Unterricht, die sich professionell mit Ur- und Frühgeschichte beschäftigt. In diesen zwei Doppelstunden konnte ich mein Wissen und meine Ideen zur praktischen Umsetzung dieser Thematik wesentlich erweitern. Ich lernte mit meinen Schülern verschiedene Forschungsmethoden kennen oder wie Teile von Tonscherben wieder zusammengesetzt werden, mehr über das Leben der Cro-Magnon und deren Höhlenbilder.

Diese Unterrichtsstunden liegen zwar einige Jahre zurück, aber ich erinnere mich sehr lebendig daran und diese Erinnerung ist ein weiterer kleiner Beleg für die Möglichkeit der Produktivitätssteigerung der Unterrichtsgestaltung durch die Mitarbeit von Eltern. Seither nutze ich die Ideen, das Wissen und die Erfahrungen, die ich damals durch die Mutter eines Schülers mitnehmen durfte.

In der Praxis gibt es unzählige Beispiele dafür, dass auch erfahrene Lehrer oft noch immer Probleme mit der Elternarbeit haben. Sie sehen sie, wie schon dargelegt, nicht als Partner im gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsprozess. Verschiedene Beispiele dafür, dass es funktionieren könnte, zeigten bereits vorhergehende Kapitel dieser Arbeit (vgl. u.a. Abschnitt 5). Da, wie bereits oben dargelegt, die Humanistische Lebenskunde einen engen Bezug zu anderen Fächern hat (vgl. Kapitel 3), lassen sich Anregungen und Möglichkeiten zur Verbesserung der Kommunikation bis hin zur Einbeziehung der Eltern in den Unterricht übertragen.

Auch im Fach Humanistische Lebenskunde werden von verschiedenen Lehrern die besonderen Möglichkeiten gerade ihres Faches für eine produktive Unterrichtsgestaltung durch die Teilnahme der Eltern noch nicht berücksichtigt.

Die vielseitigen Angebotsprogramme zur Fortbildung könnten und sollten diese Thematik aufgreifen und die Erfahrungen aus den Unterrichtsbeispielen (vgl. 7.3.1.1) mit den entsprechenden Lehrern vermitteln. Eine Arbeitsgruppe zur Elternarbeit ist dringend zu empfehlen. Eine Arbeitsgruppe des Verbandes oder des Ausbildungsinstitutes wäre denkbar.

Der Bereich Lebenskunde des Humanistischen Verbandes arbeitet seit vielen Jahren mit verschiedenen europäischen Partnerorganisationen zusammen, die in der Internationalen Humanistischen und Ethischen Union¹¹⁶ vertreten sind. In diesem Zusammenhang wäre auch ein partnerschaftlicher Austausch mit Mitgliedern des Netzwerkes „COPASCH“ denkbar, deren thematischer Schwerpunkt die Einbindung der Eltern in der Schule ist (vgl. 8.3).

Das Ausbildungsinstitut für Humanistische Lebenskunde führt seit seiner Gründung 1999 ein Ergänzungsstudium für Lehrer durch. In vier Semestern kann mit einem Zweiten Staatsexamen das Fach Humanistische Lebenskunde berufsbegleitend studiert werden. Das Studium schließt mit einer ergänzenden Staatsprüfung ab und sichert die Lehrbefähigung für ein weiteres Unterrichtsfach.

Innerhalb des lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiums könnten in den verschiedenen Modulen Themen zur Elternarbeit angeboten werden.

In der Bachelorphase wäre ein Bezug zu folgenden Pflichtmodulen möglich:

¹¹⁶ „Der Humanistische Verband Deutschlands ist Mitglied der Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU). Die IHEU wurde 1952 in Amsterdam gegründet und vertritt mehr als vier Millionen Humanistinnen und Humanisten. Sie wurde durch die Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen inspiriert und stellt sich die Aufgabe, an einer demokratischen, humanen Gesellschaft, mitzuarbeiten“ (www.lebenskunde.de/berufspraktische-weiterbildung, Zugriff: 9.2.09).

- Pädagogik der Humanistischen Lebenskunde
- Beruferschließung Humanistische Lebenskunde und
- Fachdidaktik Humanistische Lebenskunde.

Im Wahlpflichtbereich sind vier Module vorgesehen, die eventuell durch die Thematik „Arbeit mit Eltern“ ergänzt werden könnte.

Für die Masterphase müsste das Thema in die

- Pädagogik der Humanistischen Lebenskunde und
- Fachdidaktik Humanistische Lebenskunde Berücksichtigung finden.

Gleichzeitig wäre auch eine Bachelor- oder Masterarbeit in Hinblick auf weitere Erfahrung zur Einbeziehung der Eltern in den Unterricht eine Bereicherung der bisherigen Untersuchungen in dieser Arbeit.

Auch im „Selbstverständnis“ des Humanistischen Verbandes Deutschlands, der der rechtliche Träger der Humanistischen Lebenskunde ist, findet man trotz des ansonsten so reichhaltigen Angebots an kulturellen Aktivitäten nichts zu der bildungspolitisch so wichtigen Frage der Kooperation mit Eltern.

12 Rückblick und Ausblick

Aufgrund der Erfahrungen in meiner beruflichen Tätigkeit im Schuldienst, bin ich immer wieder auf das Problem der Einbeziehung der Eltern in den Unterricht unter dem Gesichtspunkt der Humanistischen Lebenskunde gestoßen.

In der theoretischen Reflexion konnte ich feststellen, dass die Diskussion in den 1970er Jahren besonders intensiv unter dem Blickwinkel des Verhältnisses von Elternhaus und Schule geführt wurde. Diese Diskussion ist für mich in eine für die Thematik unbefriedigende Richtung gegangen, das heißt nur dahingehend, dass die Eltern in den Schulprogrammen überwiegend im Zusammenhang mit Aufgaben in der Gremienarbeit, für die Unterstützung von schulischen Veranstaltungen oder in Bezug auf Erziehungsvereinbarungen mit ihren Kindern benannt werden.

Beispielhaft habe ich in der vorliegenden Arbeit auf Grabbe (1983) verweisen können, die in ihrer Untersuchung Anregungen und Probleme zur Elternmitarbeit im Unterricht (Kapitel 5.3.1) beschreibt. In ihrer Analyse stellte sie unter anderem fest, dass Eltern zwar einerseits eine Bereicherung für den Unterricht sein können, aber überwiegend doch „störend“ wirken. Als Hauptproblem sah Grabbe die fehlende *Ausbildung* der Lehrer im Hinblick auf die Arbeit mit Eltern und im Besonderen, die allzu oft mangelhafte Kommunikation. An dieser Stelle fordert sie Forschungen und Handlungskonzepte durch die Wissenschaft ein.

In Grabbes Untersuchung sind die Eltern nicht als „Lehrer“ tätig, sondern unterstützen die Lehrkraft im Unterricht. Im Unterschied dazu, ist die vorliegende Arbeit der Integration der Eltern im Unterricht gewidmet.

Gerade dieses Problem der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule ist als Frage sowohl bei Grabbe als auch bei Aurin, Bois-Reymond,

Fehnmann, Göldner, Hösl-Kulike, Huppertz, Keck, Hepp, Melzer u.a. nicht befriedigend beantwortet worden.

Trotz interessanter Überlegungen von Hartmut von Hentig findet auch er letztlich keine befriedigende Antwort auf die in der vorliegenden Untersuchung aufgeworfene und theoretisch bearbeitete Problematik.

Seine Vorstellungen und Forderungen von einer „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ (Kapitel 5.3.2) und das besondere Profil des Faches Humanistische Lebenskunde gaben die Anregung, die Eltern mit ihren vielfältigen Lebens- und Berufserfahrungen als Aktive in den Unterricht einzubinden.

Durch ihre Authentizität können sie mit Informationen aus erster Hand und mit einem umfangreichen Fachwissen - über das ein Lehrer nicht verfügen kann - anschaulich und spannend das Thema der Stunde bereichern. Die in den Unterrichtsbeispielen im Kapitel 7.3.1.1 dokumentierten Fragen der Schüler belegen dies.

In der hier vorgelegten Arbeit wurden Eltern als Bedingungsfaktor produktiven Schulunterrichts thematisiert und praktisch so untersucht, dass das didaktische Potenzial der Eltern deutlich gemacht werden konnte. Ich konnte feststellen, dass die Einbeziehung der Eltern die Themen greifbarer, anschaulicher und nachhaltiger für die Schüler gestaltet. Das beruht u.a. darauf, dass mit allen Sinnen gelernt wird und eine Methode zur Anwendung kommt, die die Kinder anspricht. Darüber hinaus scheint mir die Tatsache, dass ein „lebendiger Mensch“ eine bestimmte Sache darstellt und vertritt, von entscheidender Bedeutung zu sein.

Das Leben mit Hilfe der Eltern in die Schule zu holen, die Schüler auf das eigene Leben vorzubereiten, ihnen durch diese Form der Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen, sich kundig zu machen – das ist die von der Autorin wissenschaftlich begründete Erkenntnis, dass die Eltern als Bedingungsfaktoren produktiven Schulunterrichts verstanden und integriert werden können.

Der Forschungsprozess hat aber auch ergeben, dass sich durch Formen der Unterrichtsgestaltung in den verschiedenen Schulstrukturen (verlässliche Halbtagschule [VHS], Ganztagschule) neue Möglichkeiten ergeben. Ähnlich den Beispielen von Lebenskunde, auch über die Grenzen des Unterrichts hinausgehend, könnte das soziale Umfeld stärker in die schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit einbezogen werden. Das bedeutet, dass neben Fächern aus dem naturwissenschaftlichen Bereich, auch gemeinsame Projekte und Kurse im Rahmen von Arbeitslehre, Geschichte, Deutsch, Kunst und Religionsunterricht angeboten werden sollten.

Im Verlauf der Untersuchung hatten sich Defizite im Hinblick auf die Verwirklichung der Elternmitarbeit herausgestellt: Ausgehend von den Empfehlungen der KMK ist die Elternarbeit zwar in den Programmen der einzelnen Länder aufgeführt worden, deren praktische Umsetzung realisiert sich jedoch sehr unterschiedlich. Entsprechend widerspiegelte sich auch, welche Gewichtung die Zusammenarbeit mit den Eltern innerhalb der Lehrerbildung hat. Während beispielsweise in Brandenburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern viele Projekte, Ideen und Fortbildungsprogramme für Eltern und Lehrer angeboten werden, beschränken sich die Begegnungen von Lehrern mit den Eltern in Berlin und Niedersachsen auf Sprechstage, Elternversammlungen oder Vereinbarungen zur Verbesserung der schulischen Leistungen der Kinder (vgl. 8.2.1).

Die gewonnenen Ergebnisse verweisen auf eine europäische Dimension unserer Thematik (vgl. Kapitel 8.3). Die erwähnte englische Studie zeigt beispielsweise auf zwei Problemstellungen: erstens Involviertsein der Eltern im Schulleben, zweitens Involviertsein der Eltern zur Unterstützung der Kindes zu Hause. Diese englische Studie legt den Fokus auf das häusliche Lernen. Von den Ergebnissen über die Mitarbeit der Eltern in der Schule ist jedoch hervorzuheben, dass viele Eltern eine stärkere Präsenz wünschen. Dieser Wunsch bestätigt Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung: Für

das hier thematisierte Erkenntnisinteresse ist die entscheidende Qualitätssteigerung des Unterrichts nicht in erster Linie durch das häusliche Lernen, sondern durch die Einbeziehung der Eltern in den Unterricht ein produktiver Weg.

Die in der Konsequenz der Untersuchungsergebnisse geforderte *Elternberatungskompetenz* ist in der Arbeit durch die Darstellung theoretischer und praktischer Erfordernisse begründet worden. Beratung muss bei den *Unterstützungsmöglichkeiten* der Eltern ansetzen, die meistens gezielt zu erkunden und zu fördern und nicht einfach zu fordern sind. Der enge soziale Kontext der (in Berlin und Brandenburg bisher freiwilligen) Weltanschauungsfächer *Humanistische Lebenskunde* und *Religion* bietet mit seinen relativ kleinen Lerngruppen günstige Voraussetzungen für diese Fördermaßnahmen.

Die Autorin möchte nun die Arbeitsergebnisse thesenhaft zusammenfassen:

- Wenn die Einbeziehung der Eltern in den Unterricht gelingen soll, erweist sich als erstes Problem die Elternberatungskompetenz des Lehrers.
- Als theoretisches Fazit der vorliegenden Arbeit lässt sich eine abgrenzende Definition zum Begriff der Elternberatungskompetenz geben (vgl. Kapitel 10). Die Elternberatungskompetenz ist eine Problemlösungskompetenz des Lehrers, bei der es darum geht, die Eltern in die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule einzubeziehen, um den Unterricht produktiv zu gestalten.
- Wesentlich für die Entwicklung einer Elternberatungskompetenz sind theoretisches Wissen und praktisches Können, das zum Gelingen eines Gespräches beiträgt. Bei Untersuchungen zum Thema Beratung zeigte sich, dass es besonders in der Psychologie viele Modelle und eigene Theorieentwicklungen sowie fachspezifisch praktische Handlungsanleitungen gibt. Eine eigenständige *pädagogische*

Theorieentwicklung mit Blick auf die Entwicklung einer Elternberatungskompetenz steht noch aus.

- Im Rahmen dieser Elternberatungskompetenz hat sich besonders die kommunikative Interaktion als Schlüsselproblem gezeigt.
- In der Literatur sind unzählige Ratgeber-Hefte und Modelle zu finden. Sie geben Hinweise und Ratschläge, die in der Kommunikation zu beachten sind. Es werden Gesprächsregeln vorgestellt und mit Beispielen veranschaulicht. Modelle dokumentieren, in welcher Abfolge Kommunikation gestaltet werden sollte. Die Fülle der vorhandenen Materialien ändert leider nur wenig an der unbefriedigenden Gesprächspraxis.
- Im Kapitel 7 konnte anhand von Unterrichtsbeispielen gezeigt werden, dass die Voraussetzung für die dort beschriebenen Erfolge die spezifische Kompetenz des Lehrers gegenüber den Eltern ist. Um diese Kompetenz als ein umfassendes Konzept zu realisieren, ist die partnerschaftliche Kommunikation von entscheidender Bedeutung (vgl. Kapitel 5). Die Brisanz in der Kommunikation liegt in der alltäglichen Erfahrung, dass schon ein „falsches“ Wort soziale Beziehungen und Zusammenhänge zerstören kann. Zur Lösung praktischer Kommunikationsschwierigkeiten bedarf es komplexer Kommunikationstheorien, die alle Bedingungen einer Kommunikation definieren und einbeziehen, sowie ständiger Übung und Praxis. Solch eine Kommunikationstheorie muss den Mangel praktischer Kommunikationsregeln (z.B. Einheit von Mimik und Gestik, Widerspruchsfreiheit im Inhalt, Blickkontakt halten, nicht zu schnell sprechen) aufheben. Unter Berücksichtigung der im Kapitel 10 genannten neuen Untersuchungen zur Kommunikation kann der Lehrer seine (auf weitere Entwicklung angewiesene) Elternberatungskompetenz effizienter und zielgerichtet realisieren.
- Auf die Interaktion wirken unbewusste Faktoren ein, die oft gravierend den Gesprächsverlauf beeinflussen. Informationen werden

durch äußere Bedingungen gefiltert und damit verändert wahrgenommen.

Dem künftigen Lehrer könnte durch das Modell des Kommunikationsraumes von Meppiél ein wichtiges methodisches Instrument für die pädagogische Praxis vermittelt werden. Mit Hilfe dieses Modells kann der Lehrer in Form einer Analyse, Ursachen einer misslungenen Kommunikation mit den Eltern finden.

- Als wichtiges Ergebnis der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern das partnerschaftliche Verhältnis, die gegenseitige Akzeptanz und Achtung der spezifischen Kompetenz eines jeden sind. Kann dies gelingen, sind Eltern ein Bedingungsfaktor produktiven Schulunterricht, wie die Praxisbeispiele im Kapitel 7 zeigen.

Nicht alle theoretischen Probleme konnten im Rahmen der durchgeführten Untersuchung verfolgt und entwickelt werden.

- Im Zusammenhang mit den Begriffen *Beratung* und *Kommunikation* wurden in der Literatur zwar viele Modelle vorgestellt und diskutiert. Eine weiterführende Untersuchung sollte aber dahin gehend erfolgen, wie diese Erfahrungen auf die Erfordernisse der Schule, im Besonderen für die Einbeziehung der Eltern in den Unterricht, anzupassen sind.
- Des Weiteren wäre die Konzipierung eines Moduls „Elternarbeit“ für die Lehrerbildung sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht notwendig. Auch hierzu sind erste Schritte entwickelt worden.
- Die Umsetzung der Idee einer *Schule als Lebens- und Erfahrungsraum* in die Unterrichtspraxis sollte in möglichst vielen Fächern, Kursen und Projekten erfolgen. Darauf müssten alle Pädagogen vorbereitet werden. Das macht eine Berücksichtigung der Eltern in den

fachdidaktischen Theorien erforderlich. Das heißt auch: *Die vorliegende Untersuchung hat den traditionellen Didaktikbegriff erweitert und mit Komponenten verbunden, für die bisher andere Disziplinen zuständig waren* (u.a. Psychologie, Kommunikationswissenschaften, Erwachsenenpädagogik).

- Für eine Analyse, welche Inhalte und Formen der Elternmitarbeit im Unterricht besonders produktiv sind, wären Ergebnisse von empirischen Untersuchungen für die Arbeit der Lehrer hilfreich.
- Mit Blick auf eine weiterführende didaktische Umsetzung sollten weitere Unterrichtsmodelle zur Einbeziehung der Eltern in den Unterricht entwickelt werden.
- Eine interessante Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden konnte, wäre eine Darstellung aus Elternsicht zur Mitarbeit im Unterricht. In der vorliegenden Literatur und in den Berichten sind vor allem die Fragen und Probleme der Lehrer, aber weniger die der Eltern berücksichtigt.
- Eine langfristige Untersuchung zur Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern im Unterricht sollte dahingehend vor allem auch erfolgen, welche Inhalte, Formen und Methoden von den Schülern favorisiert werden und wie nachhaltig diese wirken. Um eine Antwort auf die Erfordernisse und Anforderungen in der Lehrerbildung, sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht zu geben, sollte eine Analyse insbesondere zu den bevorzugten Unterrichtsfächern, Themen und Gestaltungsmöglichkeiten erfolgen.
- Es würde sich auch anbieten, ähnlich wie das Netzwerk COPASCH, eine europäische Diskussion zu folgenden Fragen auszulösen:
 - In welcher Form können Eltern in den Unterricht einbezogen werden?
 - Welche Möglichkeiten werden darüber hinaus in anderen Fächern oder Unterrichtsformen wahrgenommen?

- Werden Eltern eher als willkommene Bereicherung des Unterrichtes oder eher als Störfaktoren angesehen?
- Inwiefern werden Kommunikationsdefizite von Lehrern, aber auch von Eltern, wahrgenommen und in angemessener Form bearbeitet?
- Welche Überlegungen müssten in eine Verbesserung der Elternarbeit bei der Einbeziehung in den Unterricht formuliert werden?
- Welche Voraussetzungen sind zu schaffen, damit eine Optimierung des genannten Verhältnisses stattfinden kann?

Zum Abschluss meiner Arbeit möchte ich noch kurz einige Gedanken erwähnen, die meinen Untersuchungsverlauf stark beeinflusst haben.

Insbesondere durch meine Darlegungen im Kapitel 6 wurde sichtbar, dass aufgrund meiner Biografie diese Forschungsarbeit gleichzeitig ein geistiger Prozess tiefgreifender Auseinandersetzungen war. Wie alle Lebensbereiche in der ehemaligen DDR waren wissenschaftliche Forschungen durch die herausragende Stellung der Ideologie bestimmt. Wissenschaftliche Freiheit ist ersetzt worden durch dogmatische Festlegungen. Diese Indoktrinierung führte zu einer wissenschaftlichen Selbstüberschätzung, der auch ich unterlag.

Nach der „Wende“ und der Einheit eröffneten sich nun für mich ganz neue, andere Möglichkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens. Die plötzliche Freiheit in der Wissenschaft war für mich zunächst faszinierend. Eine unübersehbare Fülle kontroverser Literatur und gänzlich neue Sichtweisen standen mir nun zur Verfügung.

Es war ein langer beschwerlicher Weg, diese Möglichkeiten bewusst zu nutzen. Immer wieder spürte ich im Verlauf meiner Arbeit, dass mein „kritisches Denken“ oft noch immer in diese alten, jahrelang anerzogenen Rah-

menstrukturen zurückfiel. Der Umdenkungsprozess gelang nicht sofort. Ich stand mir manchmal praktisch und theoretisch selbst im Weg.

Innerhalb meiner Untersuchungen war eine Balance zu finden, zwischen dem „alles-in-Frage-zu-stellen“ und einer kritisch sachlichen Betrachtung im Sinne meines Forschungsvorhabens. Wie stark geprägt mein theoretisches Denken befangen war, wurde mir erst im Laufe von einigen Jahren, die ich für die vorliegende Arbeit benötigte, bewusst. Die Gespräche mit meinem wissenschaftlichen Betreuer gingen meist über die Dimension der eigentlichen Arbeit hinaus. Dieser mühevollen Prozess behinderte zeitweise ein Vorankommen in der Thematik.

Am Ende dieser Forschungsarbeit bin ich sehr dankbar, die Gelegenheit bekommen zu haben, das Thema *Elternhaus und Schule* unter einem veränderten und für mich produktiven Blickwinkel neu aufzugreifen.

Die verständnisvollen und geduldigen Anregungen durch meinen wissenschaftlichen Betreuer waren nicht nur eine wertvolle Bereicherung. Sie haben mir geholfen, meine wissenschaftliche Arbeit weiterzuführen und zu beenden sowie darüber hinaus, meinen Platz im demokratischen Gemeinwesen zu finden.

13 Anhang

Die aufgeführten Materialien sind der Reihenfolge im Text entsprechend geordnet.

I. Internationales Fingeralphabet



II. KMK–Presseerklärung vom 3.12.2003

Den erzieherischen Herausforderungen gemeinsam stellen

KMK-Präsidentin und Spitzenverbände unterzeichnen „Bonner Erklärung“

(Auszüge, gesamter Text unter www.idw-online.de/pages/de/news355928, Zugriff: 1.3.2010)

[...]

Die Unterzeichner der „Bonner Erklärung“ sind Karin Wolff (KMK-Präsidentin), Regine Schwarzhoff (Stellv. Bundesvorsitzende Deutscher Elternverein i.V. der Bundesvorsitzenden Heidemarie Mundlos), Eduard Herder (Bundesgeschäftsführer Katholische Elternschaft Deutschlands i.V. des Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Walter Eykmann), Manfred von Richthofen (Präsident Deutscher Sportbund), Dr. Ludwig Eckinger (Bundesvorsitzender Verband Bildung und Erziehung), Josef Kraus (Präsident Deutscher Lehrerverband), Heinz-Peter Meidinger (Amt. Bundesvorsitzender Deutscher Philologenverband), Albert Obert (Bundesvorsitzender Verband Deutscher Realschullehrer), Manfred Weichhold (Bundesvorsitzender Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen) und Günter Besenfelder (Bundesvorsitzender Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen).

[...]

Wolff kennzeichnete die Tagung als „Impulsveranstaltung für einen wichtigen Diskussionsprozess“ und lud alle gesellschaftlichen Partner und Organisationen auf Länder- und Bundesebene dazu ein, sich an der weiteren Diskussion zu beteiligen. „Es geht darum, ein Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule aufzubauen, das auf Dauer angelegt ist und nicht nur aus akuten Not- oder Konfliktfällen resultiert“, sagte die KMK-Präsidentin. Elternhaus und Schule müssten bei der Erziehung an einem Strang ziehen.

„Wir brauchen eine Stärkung des Erzieherischen – zuvörderst in der Familie, sodann auch in Schule und Gesamtgesellschaft. Ohne eine solche Erziehungsoffensive kriegen wir keine Bildungsoffensive hin“, erklärte der DL-Präsident Josef Kraus. Die „Bonner Erklärung“ unterstreicht den Wert einer lernfördernden und konfliktarmen Schule. Ihrer Unterzeichner sehen in der Erziehungsverantwortung „eine gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule und einen unverzichtbaren Auftrag in der Gesellschaft“. Ziel ist, im Dialog Erziehungsziele zu definieren, Prioritäten festzulegen und die Wege dahin gemeinsam zu verantworten. „Leistungsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung und die Verständigung auf einen Grundkonsens im Umgang miteinander sind die Leit motive“, heißt es in der Erklärung.

„Schule und Elternhaus stehen in einer gemeinsamen Verantwortung und diese Partnerschaft gilt es zu stärken. Mit seiner Unterschrift will der VBE dies ein weiteres Mal bekräftigen und den Eltern die ausgestreckte Hand reichen. Lehrer und Eltern dürfen nicht aufeinander losgehen; das schadet nur den Kindern und Jugendlichen“, sagte der VBE-Bundesvorsitzende Dr. Ludwig Eckinger. „Wir wollen Eltern und Lehrern helfen, den wachsenden Erziehungsanforderungen besser gerecht zu werden“, brachte Wolff den Anspruch der „Bonner Erklärung“ auf den Punkt.

In der „Bonner Erklärung“ verständigen sich die Unterzeichner darauf, an Schulen, in Regionen, in den Ländern und in einem länderübergreifenden Austausch Initiativen zu entwickeln und zu erproben, die eine „von hoher Akzeptanz getragene Erziehungskultur in unseren Schulen“ verankern und allen Beteiligten „zur Erziehungsaufgabe zu ermutigen“. Als Grundprinzipien in diesem Prozess verlangt die Erklärung „Respekt vor der Würde des Menschen, Mündigkeit des Menschen, Verantwortung jedes Einzelnen, Verpflichtung zur Leistung entsprechend den individuellen Fähigkeiten, gegenseitige Unterstützung und Rücksichtnahme, Kommunikation, Toleranz und die Einhaltung einer gemeinsamen Ordnung“.

„Wir verbinden mit der gemeinsamen Unterzeichnung dieser Erklärung die Hoffnung, dass sich alle Schulbehörden und Schulen der konstruktiven und partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern öffnen“, sagte die stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Elternvereins, Regine Schwarzhoff. Für Kinder und Jugendliche sei es stärkend und ermutigend, in Elternhaus und Schule stimmige Haltungen zu grundlegenden Werten und zu Lernen und leisten zu erleben.

[...]

III. Bonner Erklärung vom 3.12.2003

Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken

(Auszüge, gesamter Text unter

www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/bonner_20erkl_E4r_ung.pdf, Zugriff: 1.3.2010)

[...]

Das im Grundgesetz vorgegebene Erziehungsrecht und die Erziehungspflicht der Eltern (Art. 6) und der in Länderverfassungen und Schulgesetzen niedergelegte Erziehungsauftrag der Schule ergänzen sich und bedürfen gegenseitiger Rücksichtnahme und vertrauensvoller gemeinsamer Erfüllung dieser Verantwortung.

Die Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule, die Förderung der Kinder und Jugendlichen in ihrer kognitiven, körperlichen, motorischen, seelischen, emotionalen und sozialen Entwicklung und die Gestaltung nachhaltiger Lernprozesse in der Perspektive lebensbegleitenden Lernens gelingen nur im Zusammenwirken von Schule und Elternhaus. Fehlt dieses, herrscht Misstrauen und fehlt Kommunikation, so sind die Kinder und Jugendlichen die Leidtragenden – dies gilt gleichermaßen, wenn sie völlig gegensätzlichen Erziehungskonzepten ausgesetzt sind.

[...]

Schulprogramme sind bereits weit verbreitet und ein geeignetes Instrument, den jeweils erreichten Stand zu reflektieren, Ziele zu setzen, Prioritäten zu bestimmen und Wege der Verwirklichung zu beschreiben. Dabei sollen alle wichtigen Schulgremien einbezogen werden.

[...]

- Gleichermaßen können darin die Vorstellungen des Zusammenlebens in Lerngruppen und der Schulgemeinde erarbeitet werden.
- Dabei können Erziehungsvereinbarungen ein gutes Mittel der jeweiligen Selbstverpflichtung von Lehrern und Eltern sein. Diese können sich auf die gesamte Schule ebenso beziehen wie auch anlassbezogen auf bestimmte Personen und Gruppen.

[...]

IV. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5.10.2000

Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen DGB und DBB

(Auszüge, gesamter Text unter

www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/erklaerung.pdf,

Zugriff: 1.3.2010)

„Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“

[...]

IV.

Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe

in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Erziehung ist die bewusste und absichtsvolle Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Positive Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen können nur überzeugend beeinflusst werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer auch als Vorbilder für Kinder und Jugendliche wirken und sich dessen bewusst sind. Erziehung und Persönlichkeitsbildung gelingen umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird und diese auch ihre Erziehungsaufgabe aktiv und verantwortungsvoll wahrnehmen. Dies gilt umso mehr, als den Eltern natürlicherweise und auch nach der Verfassung in erster Linie die Erziehungspflicht obliegt. Beide Seiten müssen sich rechtzeitig gegenseitig verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen. Dazu dient auch die Kooperation mit Fachkräften außerhalb der Schule.

[...]

VII.

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung

und der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Die Schule ist kein von der Gesellschaft abgesonderter Raum. Lehrerinnen und Lehrer sind deshalb in wachsendem Maße gefordert, Schüler und Eltern zu beraten, in schulübergreifenden Gremien und Institutionen mitzuarbeiten, Aufgaben und Verantwortung bei der eigenständigen Verwaltung der Schule zu übernehmen.

Gute Lernbedingungen können nur in einer lernfähigen Schule gesichert werden. Je mehr eine Schule eine gemeinsame Identität entwickelt und fördert, umso besser gelingen die Lehr- und Lernprozesse. Für die innere und äußere Schulentwicklung und die Umsetzung eines Schulprogramms sind aktive Mitwirkung, Mitverantwortung und Teamarbeit erforderlich. Dazu gehören auch die Kooperation mit Experten und außerschulischen Einrichtungen, d.h. die Öffnung von Schule. Schülerinnen und Schüler

können viel aus der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis außerhalb der Schule lernen. Daher ist es sinnvoll, dass außerschulische Partner in geeigneter Form am Lernprozess mitwirken und ihre professionelle Kompetenz und Überzeugungskraft einbringen.

[...]

IX.

Lehrerinnen und Lehrer können Unterstützung erwarten,

so dass sie von der Öffentlichkeit, den Eltern, der Wirtschaft, den Hochschulen und den Medien Rückhalt erfahren bei der Erfüllung ihrer verantwortungsvollen und schwierigen Aufgabe. Es ist Verpflichtung und Verantwortung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung für Lehrerinnen und Lehrer die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern, damit sie den hohen Erwartungen gerecht werden können. Dazu gehört auch, sie vor ungerechtfertigten und pauschalen Vorwürfen zu schützen; sie bei ihrer Arbeit nach besten Kräften zu unterstützen und das Arbeitsklima und die Berufsmotivation zu fördern. Konkret sind dafür Angebote zur Beratung, Fortbildung und beruflichen Weiterqualifizierung für Lehrkräfte bereitzustellen.

[...]

V. Hauptschule Neukirchen an der Vöckla in Österreich

EMU – Eltern machen Unterricht

(Auszug aus der Internetseite der Schule:

www.hsneukirchen.eduhi.at/00000095a91085001/0000009abc083d007/index.html, Zugriff: 11.8.2010)



Angeregt durch eine ähnliche Idee in einer Wiener Schule läuft ein ehrgeiziges Projekt in verschiedenen Klassen: Eltern (und Großeltern) der Kinder werden fallweise in das Unterrichtsgeschehen eingebunden bzw. eingeladen aktiv mitzuarbeiten.

EMU bedeutet „Eltern machen Unterricht“.

Die dafür zugrunde liegende Idee ist, dass Eltern in verschiedenen Lebensbereichen oft über mehr Wissen und Erfahrung verfügen, als die unterrichtenden Lehrer. Dazu kommt, dass außenstehende Personen oft einen ganz anderen und für Kinder vor allem interessanteren Zugang zu verschiedenen Themen finden, der halt in den konkreten Fällen „direkt aus dem Leben gegriffen“ ist und nicht als „trockener Lehrstoff“ vermittelt wird.

Als Themen eignen sich verschiedene Berufe und Hobbys oder Freizeitbeschäftigungen. Diese werden in Form von Vorträgen oder Workshops, bei denen die Kinder Verschiedenes ausprobieren können, vorgestellt.

Die Bandbreite an konkreten Möglichkeiten ist groß und geht von handwerklichen und traditionellen Inhalten wie Bauernhof, Tischlerei, Jägerei, Fischerei, Feuerwehr usw. bis zu kreativen und künstlerischen Bereichen wie Malerei, Tanz, Musik.

Das Projekt EMU hinterlässt bei unseren Kindern erfahrungsgemäß unvergessliche Eindrücke und bereichert und belebt den Schulalltag auf ganz besondere Weise.

VI. The Impact of Parental Involvement on Children's Education

(Titelseite, gesamter Text unter www.teachernet.gov.uk/publications, Zugriff: 18.2.2009)

The Impact of Parental Involvement on Children's Education



Key findings

- Parental involvement in children's education from an early age has a significant effect on educational achievement, and continues to do so into adolescence and adulthood.¹
- The quality and content of fathers' involvement matter more for children's outcomes than the quantity of time fathers spend with their children.²
- Family learning can also provide a range of benefits for parents and children including improvements in reading, writing and numeracy as well as greater parental confidence in helping their child at home.³
- The attitudes and aspirations of parents and of children themselves predict later educational achievement. International evidence suggests that parents with high aspirations are also more involved in their children's education.⁴
- In 2007, around half of parents surveyed said that they felt very involved in their child's school life. Two thirds of parents said that they would like to get more involved in their child's school life (with work commitments being a commonly cited barrier to greater involvement).⁵
- Levels of parental involvement vary among parents, for example, mothers, parents of young children, Black/Black British parents, parents of children with a statement of Special Educational Needs are all more likely than average to be very involved in their child's education.⁵

VII. Standards für die Lehrerbildung

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

(Auszüge, gesamter Text unter www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf, Zugriff: 2.12.2008).

**Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung:
Bildungswissenschaften
(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)**

[...]

Die Länder kommen überein, die hier vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Länder kommen überein, die Lehrerbildung regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards zu evaluieren.

Die Standards und ihre Einhaltung werden unter Berücksichtigung der Entwicklung in den Bildungswissenschaften und in der Schulpraxis von den Ländern gemeinsam überprüft und weiterentwickelt.

[...]

1. Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung

[...]

Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen. Die Kultusministerkonferenz bezieht sich dabei auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Den dort beschriebenen Zielen von Schule entspricht das Berufsbild, das in der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände (Oktober 2000) beschrieben worden ist. Dort heißt es u.a.:

[...]

2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereits sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.*

[...]

4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.*

[...]

2. Kompetenzbereiche

Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.

Aus angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis.

[...]

2.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung

Die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind:

[...]

- Beruf und Rolle des Lehrers
Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen
- Didaktik und Methodik
Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen
- Lernen, Entwicklung und Sozialisation
Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule

[...]

- Kommunikation
Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit

[...]

2.3 Didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

[...]

Die Entwicklung der Kompetenzen wird gefördert durch:

- die Konkretisierung theoretischer Konzepte an verbal beschriebenen *Beispielen*
- die Demonstration der Konzepte an literarischen und filmischen Beispielen sowie im *Rollenspiel* und an *Unterrichtssimulationen*
- die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter *komplexer Schul- und Unterrichtssituationen* und deren methodisch geleitete Interpretation
- den Einsatz von *Videostudien*
- die *persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten
- die Analyse und Reflexion der eigenen *biographischen Lernerfahrungen* mit Hilfe der theoretischen Konzepte
- die Erprobung und den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule
- die Mitarbeit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung
- die Kooperation bei der Planung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion
- die Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase.

[...]

<p><u>Kompetenz 6:</u> Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion). • kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind. • kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. • analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. • erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um. • wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und – lösung an.

[...]

<p><u>Kompetenz 7:</u> Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schüler; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden. • kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen. • kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik. • kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte. • erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein. • erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung. • stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab. • setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion. • kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung. • kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten.

[...]

VIII. Stellungnahme des Bundeselternrates zu den Standards für die Lehrerbildung

(Auszüge, gesamter Text unter www.bundeselternrat.de/index.php?id=101,
Zugriff: 2.12.2008)

1. Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung

Bundesweite Standards für die Lehrerbildung sind dringend erforderlich, um vergleichbare Qualifikationen und eine deutliche Qualitätsverbesserung der Ausbildung unserer Lehrkräfte zu erreichen.

Der vorgelegte Entwurf ist ein wichtiger Baustein auf diesem Weg, auch wenn er noch nicht in allen Punkten unseren Erwartungen entspricht. Die Beschreibung der Standards ist noch zu sehr vom traditionellen Lehrerbild geprägt und berücksichtigt zu wenig die Herausforderungen, die sich aus den internationalen Bildungsstudien ergeben. Die Anforderungen, die eine Weiterentwicklung unseres Bildungssystems an die künftigen Lehrerinnen und Lehrer stellen wird, sind kaum im Blickfeld.

Die Lehrerbildung geht scheinbar immer noch davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer Fächer unterrichten. Deshalb liegt der Schwerpunkt auf der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Hier muss auch in der Formulierung der Standards der Perspektivwechsel ansetzen: Lehrerinnen und Lehrer unterrichten in erster Linie Schülerinnen und Schüler und nicht Fächer! Damit soll das Fachwissen keinesfalls abqualifiziert werden, denn nur ein Lehrer, der in seinem Fach sicher ist, kann sich auf einen offenen Unterrichtsprozess mit den Jugendlichen einlassen. Aber was hilft das beste Fachwissen, wenn es daran mangelt, es für den Unterricht didaktisch aufzuarbeiten? Was hilft ein qualifiziertes Mathematikstudium, wenn es dem Studienrat nicht gelingt, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren? Fehlende pädagogische und didaktische Praxis und Reflexion darf auch nicht damit begründet werden, dass die Unterrichtspraxis in der zweiten Ausbildungsphase erworben wird. Der Lernort Schule und die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lehrerbildung von Anfang an im Blick sein!

2. Kompetenzbereiche

Die Lehrkräfte haben in der Schule in vielen Bereichen die Schlüsselrolle inne, u.a.

- im Unterrichtsprozess,
- in der Entwicklung des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler,
- in der Gestaltung des Klassenklimas,
- in der Ausprägung des Schulprogramms und des Schullebens,
- in der Elternarbeit,
- in der Darstellung der Schule in der Öffentlichkeit.

Deshalb müssen sich diese Bereiche in den Kompetenzbereichen der Standards widerspiegeln. Dies ist bisher unter diesem Abschnitt nur unvollständig gelungen.

Einige Beispiele:

[...]

Zu 2.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung

Es fehlen folgende Schwerpunkte:

- Zusammenarbeit im Lehrerkollegium; Team-Teaching, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (Erzieher, Sozialarbeiter, Psychologen etc.)
- Bildungsmanagement, Schulprogrammarbeit
- Elternarbeit (Gestaltung der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Elternhaus in Erziehung und Bildung)

[...]

3. Kompetenzen

Eine Lehrerausbildung, die den Herausforderungen einer zukunftsorientierten Schule entspricht, muss die künftigen Lehrerinnen und Lehrer darauf vorbereiten, sich auf Kinder und junge Menschen einzulassen und sie optimal zu fördern und zu fordern. Diese zu erwerbenden Kompetenzen müssen in den Standards formuliert und damit überprüfbar sein. Aus Sicht des Bundeselternrates gehören zum großen Teil zusätzlich zu den in dem Entwurf aufgeführten Kompetenzen – zur Lehrerbildung die Erarbeitung und der Erwerb folgender Kompetenzen:

[...]

- Gesprächsbereitschaft, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit mit allen an Schule Beteiligten
- Beratungskompetenz
- Team- und Kritikfähigkeit
- Moderationsfähigkeit

[...]

- Bereitschaft zum eigenen lebenslangen Lernen.

In einer immer multikultureller werdenden Gesellschaft wird auch die Fähigkeit zum sensiblen Umgang mit Wertvorstellungen, weltanschaulichen und religiösen Einstellungen und Haltungen immer bedeutsamer werden. Einige dieser Kompetenzen sind in den Standards erfasst, manche wenigstens angedeutet, andere fehlen. Insgesamt dominiert auch bei der Beschreibung der Kompetenzen das traditionelle Lehrerbild. Zu wenig kommen die Herausforderungen der Zukunft in den Blick.

Ein Beispiel:

Schon durch die Formulierung der 1. Kompetenz wird die rückwärts gewandte Engführung der Standards exemplarisch: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Der zukünftige Erwartungshorizont an die Kompetenz einer Lehrkraft könnte folgendermaßen beschrieben werden: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und gestalten ihn entsprechend den Anforderungen der jeweiligen Lerngruppe, sachlich und fachlich korrekt und am Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler orientiert. (Ohne Schülerorientierung kann es keinen sachlich und fachlich korrekten Unterricht geben.)

Zusammenfassung

Insgesamt zeigt der vorgelegte Entwurf, wie dringend eine Diskussion über die Inhalte der Lehrerbildung in Deutschland ist. Insbesondere besteht Klärungsbedarf in folgenden Handlungsfeldern, deren Bearbeitung der Bundeselternrat seit langem fordert:

- Die stärkere Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis. Die einzelnen Phasen der Lehrerbildung sind enger miteinander zu verbinden, z. B. durch pädagogische Labore oder didaktische Werkstätten.
- Berufsbezogene Praktika vor der Aufnahme des Studiums oder in das erste Semester integriert sollten bundesweit Bestandteil der Ausbildungs- bzw. Studienordnungen für den Lehrerberuf werden.
- Semesterbegleitende Praktika sollten an den Hochschulen selbstverständlich werden.
- Erziehungswissenschaften, Didaktik und Methodik müssen die Schlüsseldisziplinen in den Lehrerstudiengängen werden, denen dann die Fachdisziplinen zugeordnet werden.
- Didaktik muss in den Vordergrund gestellt werden. Sie bietet die Basis, auch interdisziplinär zu arbeiten, die Fächer miteinander zu vernetzen, Grundlagen für fächerverbindenden oder fächerübergreifenden Unterricht und für Unterrichtsprojekte bereits im Studium zu schaffen.

Oranienburg, 9. November 2004

IX. Eine Untersuchung der Universität Koblenz-Landau

Barometer Eltern / Lehrer

Die gesamte Pressemitteilung erhalten Sie unter:

<http://idw-online.de/pages/de/news355928>, (Zugriff: 18.2.2010)

Informationsdienst Wissenschaft - idw - Pressemitteilung

Universität Koblenz-Landau, Bernd Hegen, 17.02.2010 11:46

Bildungsbarometer legt Schwächen im Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule offen

Die Ergebnisse des aktuellen Bildungsbarometers zum Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern legen nahe, dass die Zusammenarbeit zwischen beiden Seiten verbessert werden muss: Zwar werden in den Treffen zwischen Eltern und Lehrkräften von 46% der Befragten gemeinsame und konkrete Ideen zur Verbesserung der Situation ausgetauscht. Allerdings folgt in 41 % der Fälle kein Handeln: Es werden keine konkrete Hinweise für eine Verbesserung vermittelt, weshalb der Austausch ergebnislos verläuft. Dabei kommt der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule durchaus eine nachhaltige Wirkung für die Entwicklung und Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen zu.

Das Ergebnis ist bemerkenswert, weil nur 5 % der Befragten den Kontakt zu den Lehrkräften ihrer Kinder für nicht so wichtig bis unwichtig halten. Auch die Einschätzung bestimmter Inhalte der Kooperation, wie Vertrauen schaffen oder Förderung gegenseitiger Toleranz und Wertschätzung, erfolgt durch Lehrkräfte und Eltern in einem hohen Konsens. Trotzdem: Nahezu 1/3 der Befragten haben eher negative Erfahrungen mit Lehrkräften gemacht.

Das sei ein Ergebnis, das wegen seiner Bedeutung für die schulische und außerschulische Entwicklung der Kinder dafür spreche, dass die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule verbessert werden müsse. "Eine gute Kooperation zwischen Eltern und Lehrern wirkt sich nachhaltig auf die gesamte Entwicklung der Kinder und Jugendlichen positiv aus, vor allem auf ihre Bildungsbiographie", erklärt Prof. Dr. Reinhold S. Jäger, Geschäftsführender Leiter des Zentrums für empirische pädagogische Forschung (zefp) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, der das Bildungsbarometer gemeinsam mit der Schülerhilfe realisiert. "Dabei kommt der Lehrkraft eine Schlüsselrolle zu. In dem Maße, in dem eine zunehmende Professionalisierung der Lehrkräfte erreicht wird, verbessern sich die Bedingungen für Unterricht, Klassen- und Schulklima, aber auch für die Kooperation Elternhaus-Schule und damit für die Schulentwicklung." Aber offensichtlich sei die Schule noch weit von dieser angestrebten Professionalisierung entfernt.

An der Befragung dieses Bildungsbarometers haben bundesweit insgesamt 1976 Personen teilgenommen. Die Stichprobe ist mit Blick auf die Verteilung der Bevölkerung in den Bundesländern spezifisch repräsentativ.

14 Literaturverzeichnis

Abschlussklärung der 15. Arbeitstagung der Internationalen Arbeitsgemeinschaft für Jugendfragen (IAGJ): „Erziehungskraft von Familien stärken – aber wie?“, www.agj.de/pdf/4-6/Abschlusserklaerung2006.pdf, Zugriff: 2.1.2009.

Adloff, Peter: In Lernprozessen Sinn erfahren. Eine fachdidaktische Studie zur Humanistischen Lebenskunde. Dissertation, Berlin, 2010.

Adloff, Peter / Lange, Dirk: Förderung humanistischer Kompetenz im Lebenskundeunterricht. In: **Adloff, Peter / Alavi, Bettina (Hrsg.):** Genau wie Schule nur ganz anders. Didaktische Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde. Berlin, 2001, S. 33 ff.

Amendt, Jürgen: Wir müssen raus aus der Meckerecke. Elternarbeit am Fontane-Gymnasium im brandenburgischen Rangsdorf. In: GEW, 12/2006, S. 11 - 12.

Arbeitsgruppe Curriculare Standards Bildungswissenschaften beim Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz: Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung, www.schulentwicklung.ifb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/schulentwicklung.ifb.bildung-rp.de/Dateien/Lehrerbildung/Standards_Lehrerbildungabschlussbericht_kurz.pdf, Zugriff: 3.12.2008.

Armbruster, Meinrad M.: Eltern-AG. Das Empowerment-Programm für mehr Elternkompetenz für Problemfamilien. Heidelberg, 2006.

Armstroff, Wilhelm: Schule und Haus in ihrem Verhältnis zueinander beim Werke der Jugenderziehung. Langensalza, 1930.

Aurin, Kurt: Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule – Legitimation und Begründung. In: **Hepp, Gerd (Hrsg.):** 1990, S. 8 - 17.

Aurin, Kurt: Gemeinsam Schule machen. Stuttgart, 1994.

Baumert, Jürgen: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg, 1990.

Berne, Eric: Spiele der Erwachsenen: Psychologie der menschlichen Beziehungen. Reinbek bei Hamburg, 1997.

Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5.10.2000: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen DGB und DBB. www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/erklaerung.pdf, Zugriff: 1.3.2010.

- Bielefelder Laborschule:** www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/index.html, Zugriff: 16.3.2010.
- Bettelheim, Bruno:** Ein Leben für Kinder. 3. Auflage, Stuttgart, 1987.
- Böhme, Jeanette (Hrsg.):** Partizipation in der Schule. Leverkusen, 2001.
- Bois-Reymond, Manuela du:** Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt am Main, 1977.
- Bonner Erklärung vom 3.12.2003:** Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken, www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/bonner_20erkl_E4r ung.pdf , Zugriff: 1.3.2010.
- Brandenburgische Elternuniversität:** www.elternuni.net , Zugriff: 16.3.2010.
- Breidenstein, Georg:** Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift. Opladen, 2002.
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:** Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Bd. 224. Stuttgart, 2002.
www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-23985-SR-Band224.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, Zugriff 16.3.2010.
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:** Soziale Kompetenz für Kinder und Familie. Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie.
www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=18436.html, Zugriff: 2.1.2009.
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:** Monitor Familienforschung: Wissenschaftliche Bestandsaufnahme der Forschung zu „Wohlbefinden von Eltern und Kindern“. Berlin, 2009.
www.bmfsfj.de/BMFSFJ/familie,did=131512.html, Zugriff: 16.3.2010.
- Busch, Friedrich W.:** Familienerziehung in der sozialistischen Pädagogik der DDR. Düsseldorf, 1972.
- Büchner, Peter (Hrsg.):** Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation. München, 1976.
- COPASCH:** www.zusammenarbeit-eltern-schule.de/index.html, Zugriff: 21.08.2008.
- COPASCH:** Europäische Empfehlung zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Vorgelegt von den Partnern im COPASCH-Netzwerk Belfast, 22. Mai 2008, www.zusammenarbeit-eltern-schule.de/index.html , Zugriff: 25.10.2008.

Dahlem, Franz: Bildungspolitik erlebt und mitgestaltet. Berlin, 1980.

Deja-Löhlhöffel, Brigitte: Erziehung nach Plan. Schule und Ausbildung in der DDR. Berlin, 1988.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart, 3. Auflage 1971.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I: Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart, 1973.

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Sektion Pädagogik: Die Erziehung des jüngeren Schulkindes. Handbuch für Klassenleiter, Lehrer und Erzieher. Berlin, 1969.

Department for children, schools and families: The Impact of Parental Involvement on Children`s Education. www.teachernet.gov.uk/publications, Zugriff: 10.1.2009.

Dietrich, Theo: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb., 1966.

Die Zeit: Ein deutscher Klassenkampf - Eltern und Lehrer haben sich verfeindet - zum Nachteil der Kinder. Wissen, Nummer 43 vom 20. Oktober 2005, S. 41 – 46. www.zeit.de/2005/43/B-EUS-Aufmacher, Zugriff: 16.3.2010.

Doppke, Michael: Elternarbeit. München, 2005.

Döring, Klaus W.: Zur Kooperation von Elternhaus und Schule. In: Aula, Heft 5, 1974, S. 396 ff.

Ebert, Wilhelm: Schule und Familie. Trostberg, 1987.

Elternbeiratsverordnung. Verordnung über die Elternvertretung an den allgemeinbildenden Schulen. Vom 15. November 1966. Gesetzblatt der DDR. Teil II, Nr. 133/1966.

EMU (Eltern machen Unterricht): Hauptschule Neukirchen an der Vöckla in Österreich. www.hsneukirchen.eduhi.at/00000095a91085001/0000009abc083d007/index.html, Zugriff: 11.8.2010.

Enders, Susanne: Moralunterricht und Lebenskunde. Bad Heilbrunn/Obb., 2002.

Fachtagung: Innovation und Kreativität in Lehrerbildung und Unterricht - Impulse aus Europa vom 26.5.-27.5.2009 in Bonn. www.kmk-pad.org/termine-und-veranstaltungen/dokumentation-vonveranstaltungen/fachtagung-innovation-und-kreativitaet-in-lehrerbildung-und-unterricht/, Zugriff: 3.8.2009.

Familienhandbuch: Die Bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. www.familienhandbuch-test.bayern.de/cms/Familienpolitik_Berat.pdf, Zugriff: 26.07 2009.

Fehnemann, Ursula: Bemerkungen zum Elternrecht. In: Die Öffentliche Verwaltung, Stuttgart. Jg. 31, 1978, H. 13-14. S. 489-495.

Fehnemann, Ursula: Das elterliche Erziehungsrecht in der Schule – Reichweite und Abgrenzungsproblematik. In: **Hepp, Gerd (Hrsg.):** 1990, S. 20 – 35.

Fend, Helmut: Theorie der Schule. 2. durchgesehene Auflage. München, Wien, Baltimore, 1981.

Fischer, Andreas: Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt, 1992.

Froese, Leonhard: Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. 2. Auflage, Heidelberg, 1963.

Fuchs, Hans-Werner: Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems. Opladen, 1997.

Geißler, Gert / Blask, Falk / Scholze, Thomas: Schule: Streng vertraulich!. Die Volksbildung der DDR in Dokumenten. Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR – Volksbildung. Bd. 1. Berlin, 1996.

Geißler, Gert / Wiegmann, Ulrich: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt am Main, 1996.

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965. In: GBl I, Nr.6 (1965), S. 83 – 106.

GEW: Pädagogen, Eltern, Schüler – Gemeinsam für Bildung und Erziehung. Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, 12/2006. Vgl. auch www.gew.de/Binaries/Binary26297/ew_1206.pdf, Zugriff: 20.7.2010.

Göldner, Hans-Dieter: Elternmeinung, Elternwille und ihr Einfluss auf die Schule. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Eltern in Bayern. München, 1978.

Gröschner, Alexander / Lütgert, Will (Hrsg.): Reform durch Standards - Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven für die Lehrerbildung. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung ZLD, www.uni-jena.de/unijenamedia/-p-31422.pdf?rewrite_engine=id, Zugriff: 3.12.2008.

Grabbe, Beate: Chancen und Probleme der Kooperation zwischen Lehrern und Eltern bei der Elternmitarbeit im Unterricht der Grundschule. Frankfurt/Main, 1983.

Grabbe, Beate: Der pädagogische Nutzen von Hausbesuchen des Lehrers. In: **Hepp, Gerd (Hrsg.)**, 1990, S. 115 - 120.

Groschopp, Horst: Humanismus und Kultur. In: Zur Theorie und Praxis des Humanismus. Berlin, 2000.

Groschopp, Horst: Lebenskunde als Weltanschauungsunterricht. In: **Humanistische Akademie (Hrsg.)**, humanismus aktuell, Hefte für Kultur und Weltanschauung, Heft 8/2001, S. 26 - 37.

Grüner, Thomas / Hilt, Franz: Bei Stopp ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln. Lichtenau, 2004.

Günter, Walter (Hrsg.): Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. Die Erziehung des jüngeren Schulkindes. Berlin, 1969.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. München, 1979.

Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die deutsche Schule. Hannover, 1962, S. 407 - 427.

Henning, Claudius / Ehinger, Wolfgang: Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth, 1999.

Hentig, Hartmut von: Internetverweise zu seinem Schaffen:

www.zeit.de/online/2005/39/hentig, Zugriff: 10.8.2010.

www.goethe.de/ges/pok/dos/dos/wdp/bil/de3160390.htm, Zugriff: 10.8.2010.

webarchiv.bundestag.de/archive/2006/1206/aktuell/presse/2005/pz_0509221.html, Zugriff: 10.8.2010.

www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/106065/, Zugriff: 10.8.2010.

Hentig, Hartmut von: Was ist eine humane Schule. Drei Vorträge und eine Festrede. München, Wien 1976.

Hentig, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart, 1985.

Hentig, Hartmut von: „Humanisierung“ - eine verschmähte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart, 1987.

Hentig, Hartmut von: Werte und Erziehung. In: Neue Sammlung 3/1988, S. 323-342.

Hentig, Hartmut von: Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München, Wien, 1999 (a).

Hentig, Hartmut von: Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung. Hannover, 1999 (b).

- Hentig, Hartmut von:** Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim, Basel, Berlin, 2003.
- Hentig, Hartmut von:** Bildung. Ein Essay. 5. Auflage, Weinheim und Basel, 2004.
- Hepp, Gerd (Hrsg.):** Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation. Stuttgart, 1990.
- Hertel, Silke:** Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung. Münster, 2009.
- Honecker, Margot:** Die sozialistische Bildung und Erziehung der jungen Generation - gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule. In: Deutsche Lehrerzeitung, Nr. 26, Berlin, 1965.
- Hörner, Wolfgang (Hrsg.):** Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung. Leipzig, 2002.
- Hösl-Kulike, Cornelia:** Schule aus Elternsicht, Fallstudien über das Verständnis von Schule und die Kooperation mit ihr. Frankfurt a.M., 1994.
- Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.):** Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht. 3. überarbeitete Auflage. Berlin, 1993.
- Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.):** Rahmenlehrplan Humanistische Lebenskunde. Berlin, 2009.
- Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.):** Genau wie Schule nur ganz anders. Didaktische Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde. Berlin, 2001.
- Humanistischer Verband Deutschland:** Ordnung für das lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudium Humanistische Lebenskunde für das Amt des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern und das Amt des Studienrats, allgemeinbildend, am Institut Humanistische Lebenskunde beim Humanistischen Verband Deutschlands, Landesverband Berlin. Fassung vom 20. Dezember 2005.
- Huppertz, Norbert:** Wie Lehrer und Eltern zusammenarbeiten. Ein methodischer Leitfaden für Kooperation und Kommunikation in der Schule. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien, 1979.
- Huppertz, Norbert:** Elternabend, Elternsprechstunde und Elternsprechtage – Eine kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme. In: **Hepp, Gerd (Hrsg.)**, 1990, S. 76 – 84.
- Hülshoff, Rudolf (Hrsg.):** Eltern und Lehrer. Theorie und Praxis schulischer Elternarbeit. Paderborn, 1979.

Jost, Leonhard / Scholl-Schaaf, Margret: Eltern und Schule im Dialog. Wege zur Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schulbehörden. Bern, 1984.

Keck, Rudolf W.: Erziehung ist unteilbar. Eltern und Lehrer als Partner - Beispiele für den Schulalltag. Freiburg-Basel-Wien, 1981.

Keck, Rudolf W. (Hrsg.): Kooperation Elternhaus - Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde. Bad Heilbrunn/Obb., 1979.

Keck, Rudolf W.: Die Einbeziehung der Eltern bei der Planung von Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen. In: **Hepp, Gerd (Hrsg.)**, 1990, S. 93 – 114.

Keck, Rudolf W. / Kirk, Sabine: Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen - Erfahrungen - Perspektiven. Baltmannsweiler, 2001.

Kerstiens, Ludwig: Erziehungsziel: Humanes Lernen. Die Erkenntnis des Humanen - eine Orientierung für Erzieher und Lehrer. Bad Heilbrunn/Obb., 1991.

Krämer, Franz J.: Eltern und Lehrer in Privatschulen – Mehr pädagogische Kooperation durch größere Freiräume? In: **Hepp, Gerd (Hrsg.)**, 1990, S. 121 - 130.

Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Pädagogik und Alltagserziehung in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen, 1994.

Krüger, Heinz-Hermann: Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen, 2006.

Kultusministerkonferenz-Pressemitteilung: Den erzieherischen Herausforderungen gemeinsam stellen. KMK-Präsidentin und Spitzenverbände unterzeichnen „Bonner Erklärung“. Bonn, 3.12.2003. www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2003/bonner-erklaerung.html, Zugriff: 4.8.2010.

Kunath, Paul: Historische Skizze über die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus in der Deutschen Demokratischen Republik von 1945 bis 1959. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Deutschen Hochschule für Körperkultur Leipzig. 2. Jg. (1959/60), Heft 1, S. 9 - 22.

Lebenskundeblätter: Fachbereichsheft Lebenskunde - Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.). Berlin, 1999, Heft 34, S. 16.

Lehn, Birgitta vom: Schule macht Lehrer krank. In: Welt Online. 26.3.2007. www.welt.de/wissenschaft/article778991/Schule_macht_Lehrer_krank.html, Zugriff: 26.7.2009.

Leschinsky, Achim: Vorleben oder nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Frankfurt am Main, 1996.

Liechtenstein: Erfolgsfaktor Elternarbeit oder gemeinsam erfolgreich - Elternarbeit an liechtensteinischen Schulen wirksam konstituieren. Grundlagenpapier des Dachverbandes der Elternvereinigungen der liechtensteinischen Schulen zur Elternarbeit in Liechtenstein.
www.dev.li/dokumente/grundlagen.html, Zugriff: 20.7.2010.

Liegle, Ludwig: Die Bedeutung der Familie. In: **Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin R. (Hrsg.):** Online-Familienhandbuch.
www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Elternschaft/s_1418.html, Zugriff: 12.5.2007.

Losser, Fritz / Terhart, Ewald: Schule als Lebensraum - Schüler und Lehrer. In: **Roth, Leo (Hrsg.):** 1991, S. 859 – 868.

Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt, 1984.

Marz, Fritz (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule. Stuttgart, 1981.

Mayer, Josef A.: Die Eltern-Lehrer-Beziehung - Eine ungelöste Aufgabe in der Lehrerbildung. In: **Hepp, Gerd (Hrsg.),** 1990, S. 176 - 182.

Mayring, Philipp: Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: **Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.):** Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. Donauwörth, 1976, S. 41 - 61.

Melzer, Wolfgang: Eltern, Schüler, Lehrer: Zur Partizipation an Schule. Weinheim, 1985.

Melzer, Wolfgang: Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation. München, 1987.

Meppièl, Jürgen: Der Kommunikationsraum und die menschliche Verständigung. Ein theoretisches Modell. In: IABW - Institut für Arbeitsmarktforschung und berufliche Weiterbildung e.V. (Hrsg.), Berlin, Ausgabe 1/2008, S. 3 - 13.

Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Für die Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen. Protokoll des VI. Pädagogischen Kongresses vom 3. bis 5. Juni 1961. Berlin, 1961.

Mohrhart, Dieter: Elternmitwirkung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Beitrag zur politisch-historischen und pädagogischen Diskussion. Frankfurt a.M., 1979.

N.N. In: **Die Welt**, Zeitungsartikel: Studie belegt: Firmen suchen vor allem teamfähige, höfliche Schulabgänger. Berlin, 9. August 2004.

Neumann, Karl: Elternmitwirkung aus der Sicht der Gesetzgebung der Bundesländer. In: **Keck, Rudolf W. (Hrsg.)**, 1979, S. 92 - 100.

Oelkers, Jürgen: Evaluationen in der Lehrerbildung: Erste Erfahrungen und Schlussfolgerungen. Vortrag auf der Fachtagung zur OECD - Lehrerstudie am 17. Februar im Sekretariat der KMK in Bonn.
www.kmk.org/aktuell/05-02-17Vortrag_Oelkers.pdf, Zugriff: 4.8.2010.

Osuch, Bruno: Zur Bedeutung von Erich Fromm für das Schulfach Humanistische Lebenskunde. Ein Beitrag zur Didaktik der Wertebildung. Dissertation, Berlin, 2000.

Petersen, Peter: Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Weinheim / Basel, 2001.

PISA-News: dpa-Meldungen zu PISA, Berlin, 14.05.2002,
www.skh.de/pisa/dpa/02-10-24-a.htm, Zugriff: 7.5.2003.

Pressemitteilung zu einer Untersuchung der Universität Koblenz-Landau: Bildungsbarometer legt Schwächen im Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule offen. www.idw-online.de/pages/de/news355928, Zugriff: 18.2.2010. Vgl. auch Anhang IX.

Raithel, Jürgen / Dollinger, Bernd / Hörmann, Georg: Einführung Pädagogik: Begriffe - Strömungen - Klassiker - Fachrichtungen. Wiesbaden, 2007.

Ritzmann, Marita: Berliner Lebenskunde wird 80. Interview mit Rudolf Persing, befragt von Lebenskundekindern aus Altglienicke. Informationsbrief für Eltern, Berlin, Mai 2000.

Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München, 1991.

Ruschel, Adalbert: Eltern und Schule. Handbuch zur Elternmitwirkung. München, 1987.

Rückert, G. / Kahn, H.: Elternrecht und Verfassung. Das Grundrecht auf Bildung und die Rechte der Eltern auf seine Ausgestaltung und Durchsetzung. In: DLZ, 15. Jg. (1968), Nr. 13, Beilage DLZ-Dokumentation.

Sacher, Werner: Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ – Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich – Alexander - Universität. Erlangen-Nürnberg, 2004.

Sacher, Werner: Elternarbeit - lohnt der Aufwand? Eine kritische Analyse des internationalen Forschungsstandes. Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich – Alexander - Universität. Erlangen-Nürnberg, 2007.

Sandfuchs, Uwe: Eltern in der „Schulgemeinde“ - untersucht am Beispiel der Jena – Plan - Schule, Waldorfschule und Free-School. In: **Keck, Rudolf W. (Hrsg.)**, 1979, S. 61-79.

Schindler, André: Eltern lassen sich gerne überzeugen, wenn... In: Bildung für Berlin, Abschied von gestern – Wege in die Schule von morgen. Magazin für Schule und Bildung, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 10/2005, S. 14 - 15.

Schleicher, Klaus (Hrsg.): Elternhaus und Schule. Kooperation ohne Erfolg? Düsseldorf, 1972.

Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=4636, Zugriff: 4.8.2010.

Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin.

Schulz-Hageleit, Peter: Jugend - Glück - Gesellschaft. Heidelberg, 1979.

Schulz-Hageleit, Peter: Geschichte: erfahren - gespielt - begriffen. Braunschweig, 1982.

Schulz-Hageleit, Peter: Geschichte: erleben - lernen - verstehen. Düsseldorf, 1987.

Schulz-Hageleit, Peter: Bausteine einer Didaktik des Lebenskunde-Unterrichts. **Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.)**, Berlin, 1994.

Schulz-Hageleit, Peter: Geschichte, Psychologie und Lebensgeschichte. Acht Aufsätze, TUB-Dokumentation. Berlin, 1995.

Schulz-Hageleit, Peter: Lebensstrom und Rationalität. Ein Essay über Humanismus in Zeiten des Krieges. In: **Humanistische Akademie (Hrsg.)**, humanismus aktuell. Hefte für Kultur und Weltanschauung. Sonderheft 1. Berlin, 1999.

Schulz-Hageleit, Peter: Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge, Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs, Herbolzheim, 2004.

Schulz-Hageleit, Peter: www.schulz-hageleit.de/, Online – Publikationen, Zugriff: 6.2.2009.

Schulz-Hageleit, Peter: Schülerkompetenzen - Lehrerkompetenzen. Zwei divergente Zielperspektiven der historisch-politischen Fachdidaktik. In: **Geißler, Christian / Overwien, Bernd (Hrsg.):** Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow zum 65. Geburtstag. Bd. 4. Berlin, 2009.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg, 1981.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg, 1989.

Schnebel, Stefanie: Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim und Basel, 2007.

Schwartz, Hermann: Pädagogisches Lexikon. Bielefeld / Leipzig, 1930.

Seiring, Wilfried: Einige didaktische Prinzipien für das Fach Lebenskunde. Meine Erinnerungen und Erfahrungen seit 1962. In: **Adloff, Peter / Alavi, Bettina (Hrsg.):** Genau wie Schule nur ganz anders. Didaktische Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde. Berlin, 2001, S. 239 - 245.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. **Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.** www.kmk.org/doc/beschl/Elternhaus_und_Schule_04_12.pdf, Zugriff: 21.8.2008.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. **Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.** www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf , Zugriff: 2.12.2008.

Simon, Walter: GABALs großer Methodenkoffer Grundlagen der Kommunikation. Offenbach, 2004.

Steinert, Wilfried W.: Eltern und Lehrer. Partner in Erziehung und Bildung. In: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, 12/2006, S. 2.

Stellungnahme des Bundeselternrates zu den Standards der Lehrerbildung, www.bundeselternrat.de/index.php?id=101, Zugriff: 2.12.2008.

Stolz, Helmut: Der Lehrer und die Erziehung in der Familie. In: **Stolz, Helmut / Herrmann, Albrecht / Müller, Werner (Hrsg.):** Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Berlin, 1971.

Susteck, Herbert: Eltern und Lehrer als Erziehungspartner. Konkrete Hilfen für die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer. Essen, 1979.

Susteck, Herbert: Das Schulleben – Möglichkeiten einer Mitgestaltung durch die Eltern. In: **Hepp, Gerd (Hrsg.),** 1990, S. 106 – 114.

Tegtmeier, Günter: Eltern(mit)arbeit. Impulse zur Intensivierung der Elternarbeit im schulischen Alltag. Schulleiterhandbuch Bd. 25, Braunschweig, 1983.

Textor, Martin R.: Der Scheidungszyklus: Nachscheidungsphase. In: **Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin R. (Hrsg.):** Online-Familienhandbuch. www.familienhandbuch.de/cmain/s_275.html, Zugriff: 27.8.2002.

The impact of Parental Involvement on Children's Education:
www.teachernet.gov.uk/publications, Zugriff: 18.2.2009.

Thomas, Lutz: Verhältnis von Eltern und Schule in einem pädagogischen Reformprojekt. Frankfurt am Main, 1985.

Uhlig, Gottfried: Der Beginn der antifaschistisch - demokratischen Schulreform 1945 – 1946. Berlin, 1965.

Ulbricht, Walter: Zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Aus Reden und Aufsätzen. Bd. III: 1946-1950 (Zusatzband). Berlin 1971, S. 571, 574 f.

Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 6. April 1968.
www.documentarchiv.de/ddr/verfddr1968.html, Zugriff: 4.8.2010.

Verordnung über die Elternvertretungen an den allgemeinbildenden Schulen: Elternbeiratsverordnung. Vom 15.11.1966. In: GBl. II, Nr. 133 (1966), S. 837 - 841.

Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systematisch - konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied, Berlin, 1997.

Walther, Rosemarie / Grassel, Heinz / Parlow, Horst (Hrsg.): Lehrer und Eltern. Hinweise für Lehrer zur Zusammenarbeit mit den Eltern. Berlin, 1968.

Walther, Rosemarie: Die Zusammenarbeit des Klassenleiters und Erziehers mit den Eltern. In: Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Sektion Pädagogik: Die Erziehung des jüngeren Schulkindes. Handbuch für Klassenleiter, Lehrer und Erzieher. Berlin, 1969.

Warnke, Gerald: Lebenskundeunterricht. Geschichte und Perspektive des humanistischen Unterrichts in der Schule. Reihe: Zur Theorie und Praxis Humanistischer Erziehung. **Werner Schultz (Hrsg.)** im Auftrag des Humanistischen Verbandes Deutschlands. Dortmund, 1997.

Watzlawick, Paul / Beaven, Janet H. / Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, 1969.

Wiater, Werner: Die didaktische Mitwirkung der Eltern in der Schule mit Hinsicht auf die Lernbereiche Sachunterricht, Religionsunterricht und Literaturunterricht. In: **Keck, Rudolf W. (Hrsg.)**, 1979, S. 126 - 137.

Wieczorek-Schauerte, Brigitte: Selbstbestimmung als Erziehungsziel und Lernprozess. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zur Didaktik am Beispiel des Lebenskundeunterrichts. Dissertation, Berlin, 2000.

Wierth, Alke: Erwachsene auf die Schulbank. Berliner Hauptschule macht Elternseminare zur Pflicht. In: **GEW 12/2006**, S. 13-14.

Ziener, Anke: Profil zeigen! Erziehungswissenschaftlerin untersucht Berliner Schule. www.fu-berlin.de/presse/wissenschaft/pdw00/pdw_00_013.html, Zugriff: 12.5.2007.