

Andrea Lanfranchi

Von der „Elternarbeit“ zu **Erziehungs- und Bildungspartnerschaften**

These: Die Zusammenarbeit Schule-Elternhaus¹ dürfte im Fall bildungsbenachteiligter Familien erst dann effizient und effektiv sein, wenn die Eltern bereits nach der Geburt ihrer Kinder Zugang zu öffentlichen Institutionen finden konnten.² Nur gut konzipierte und früh einsetzende Elternbildungsprogramme können spätere Lern- und Verhaltensprobleme wirksam vorbeugen.³

Zentrale Bedeutung der Familie

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA wird auch in der Schweiz wieder vermehrt über ungleich verteilte Bildungschancen gesprochen. Der soziokulturelle Hintergrund der Familie, gemessen an Ausbildung, Einkommen und Bildungsnähe, erweist sich in fast allen nationalen und internationalen Vergleichsstudien als bedeutsamer Einflussfaktor auf die Schulleistungen. Die lange Zeit nur ideologisch geführte Diskussion über die Verwirklichung der Chancengleichheit wurde weitgehend abgelöst von der Diskussion, was Bildungssysteme unternehmen müssen, damit alle Kinder unserer Gesellschaft ihr Potenzial optimal nutzen können. Erfolgreichen Bildungssystemen gelingt es, Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien speziell zu fördern und dadurch die so genannte Risikopopulation – das sind jene Jugendlichen, die aufgrund ungenügender Grundbildung Probleme beim Übergang von der obligatorischen Schule in den Arbeitsmarkt haben – besonders klein zu halten. Die Schweiz gehört gemessen an diesen Kriterien allerdings (noch) nicht zu den Vorzeigeländern. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, der die Schule mit einer ungenügenden Grundbildung verlässt, liegt leicht über dem OECD-Durchschnitt. Und der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung ist vergleichsweise eng (OECD, 2001, 2004). Für die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren gehört deshalb die Förderung der Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und der Kinder mit Migrationshintergrund zu den grossen aktuellen Herausforderungen der Schule (EDK, 2003).

¹ Vgl. Buchkapitel aus der neusten Studie der Eidg. Kommission für Familienfragen:

Neuenschwander, M. P., Lanfranchi, A., & Ermert, C. (2008). **Spannungsfeld Schule - Familie**. In EKFF (Hrsg.), *Familie, Erziehung, Bildung* (S. 68-79). Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen.

² Es geht hier um die Bearbeitung der primären sozialen Ungleichheiten im Sinne von Boudon (1974): Armut und fehlende Unterstützung in der Familie sind Risikosituationen, die präventive Massnahmen verlangen – allerdings ist hier die Schule nicht zuständig. Die Schule kann nur bei den sekundären sozialen Ungleichheiten etwas tun, so zum Beispiel bei der Diskriminierung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien bei Übertrittsentscheiden an den Schnittstellen des Bildungssystems.

³ So konnten beispielsweise Eisner, Ribeaud, Jünger & Meidert (2008) bei der Durchführung eines Gewaltpräventionsprogramms gerade bei denjenigen Eltern kaum Zugang finden, die aufgrund von Vorannahmen das Programm am nötigsten hätten, nämlich Eltern mit unterdurchschnittlichem Bildungsniveau, Migrationshintergrund und keiner Elternkurerfahrung (z.B. Säuglingskurse, Erziehungskurse): „Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem unter bildungsfernen Eltern mit Migrationshintergrund längerfristige Motivationsarbeit notwendig ist. Einen möglichen Ansatzpunkt bietet hier das Konzept der «community readiness». Es besagt, dass innerhalb einer soziokulturellen Gruppe längerfristige Aufbauarbeit notwendig ist, um ein Verständnis für ein Präventionsanliegen zu wecken und entsprechende Unterstützung zu gewinnen“ (Eisner, Meidert, & Ribeaud, 2007. S. 16).

Frühe Förderung

Die Schule alleine kann diese Herausforderung allerdings nicht bewältigen. Dies zeigt auch die Erkenntnis über die Wirkung zahlreicher Massnahmen zur individuellen Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (äussere und innere Differenzierung des Unterrichts, Ausbau des sonderpädagogischen Angebots, Tertiärisierung der Lehrerbildung u.a.). Bildungslaufbahn und berufliche Integration werden zwar wesentlich durch die Schule bestimmt. Es ist aber nicht einfach die Schule, die für die ungleiche Verteilung der Chancen verantwortlich gemacht werden kann. Für die optimale Förderung aller Kinder, unabhängig ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, braucht es viel mehr Investitionen von Beginn an, das heisst ab Geburt, sowie ein Zusammenspiel von Institutionen und Elternhaus im Sinne von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Kurzum: Nicht an der Werkbank, sondern am Wickeltisch ansetzen! (Esping-Andersen, 2006)

Primäre und sekundäre Ungleichheiten

Für die Beurteilung der Schule anhand ihres Umgangs mit sozialen Ungleichheiten ist es sinnvoll, die Hindernisse in zwei Kategorien zusammenzufassen (in Anlehnung an Boudon, 1974; zit. in Maaz, Watermann, & Baumert, 2007). Primäre soziale Ungleichheiten sind Hindernisse aufgrund angeborener Schwächen oder fehlender Unterstützung in der Familie. Sekundäre soziale Ungleichheiten sind Hindernisse aufgrund von Diskriminierung durch individuelle Merkmale. Diese zeigen sich meist bei den Schnittstellen des Bildungssystems, wenn beispielsweise für Schulkinder mit gleichen schulischen Leistungen je nach sozialer Herkunft der Familie spezifische Übertrittsentscheide zustande kommen (Baumert, Watermann, & Schümer, 2003).

Während es ein unbestrittenes Ziel der Volksschule ist, sekundäre soziale Ungleichheiten zu verhindern, kann die Forderung nach der Neutralisierung primärer sozialer Ungleichheiten von der Schule kaum erfüllt werden, weil sich Anlagen und die Unterstützung durch die Familie bereits vor dem Schuleintritt und vor allem während der gesamten Schullaufbahn auswirken. Der leichtfertige Umgang mit dem Begriff Chancengleichheit schadet der Volksschule insofern, als dass sie für Missstände verantwortlich gemacht wird, die nicht in ihrem Einflussbereich liegen. Eine sachliche Diskussion über ungleich verteilte Bildungschancen ist vermutlich anhand des weniger belasteten Begriffs der Bildungsgerechtigkeit eher möglich (ausführlich dazu Giesinger, 2007).

Fazit

In der öffentlichen bildungspolitischen Debatte wurden bisher jene Aspekte zu sehr vernachlässigt, die in der Forschung seit länger bekannt sind: Nämlich die Bildungsprozesse, die sich zuallererst in der Familie vollziehen. Dort eignen sich Kinder die emotional-motivationalen und kognitiven Basisfähigkeiten für das spätere schulische Lernen. Deshalb nähern wir uns nur dann an eine Bildungsgerechtigkeit der Volksschule, wenn vor allen Dingen Familien in der Erbringung ihrer Leistungen unterstützt werden. Dazu braucht es familienpolitische Massnahmen, wie sie die Eidg. Kommission für Familienfragen in ihren strategischen Leitlinien begründet, fördert und fordert (EKFF, 2005).

Forschungsbefunde

Für die Schule stellt sich die Frage, wie sie eine im Hinblick auf den Lernerfolg der Kinder wirksame Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten kann – ganz besonders im Falle von bildungsbenachteiligten Familien. (Siehe Gelingensbedingungen, weiter unten).

Die Forschungslage bezüglich Wirksamkeit der Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit ist komplex und die Resultate führen zur kontroversen Einschätzung des Effektivitätsgrades. Mehrere Studien kommen zum Ergebnis, dass die Unterstützung und Mitarbeit der Eltern in schulischen Angelegenheiten ein wesentlicher Faktor hinsichtlich der Leistung ihrer Kinder in der Schule darstellt (Wild, 2004; Hagmann, 1995; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988). Die Literaturstudie von Rüesch (1999) bekräftigt, dass bei den durch Metaanalysen gewonnenen Faktoren für Schulerfolg die Kooperation mit den Eltern eine wesentliche Rolle spielt. Auch eine von der Europäischen Kommission geförderten Studie ermittelte die Mitwirkung der Eltern (im Sinne des englischen Begriffs *Home-School-Liaison*) als Schlüsselfaktor für Schulerfolg und plädiert anhand konkreter Empfehlungen für Verbesserungen in der Lehrerbildung sowie in der Schulpraxis (Saad & Leumer, 1997).

Nach Aurin (1991, S. 37) genügt Elternmitarbeit alleine für die Schulleistungssteigerung nicht. Er geht in seinem Forschungsreview aber davon aus, dass positive Einflüsse in diesem Sinne vorhanden sind. Weit skeptischere Töne kommen von Neuenschwander et al. (2005). Nach den Ergebnissen ihrer Studie erfüllen zwar die Formen der Zusammenarbeit, die in der Schweiz praktiziert werden, vor allem die Funktion der Akzeptanzsicherung: Je eher die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gelingt, desto positiver ist die Schuleinstellung der Eltern. Hingegen konnten keine statistischen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen von Eltern-Lehrer-Kontakten und den Schülerleistungen gefunden werden. Ob sich Eltern und Lehrpersonen intensiv gegenseitig informieren oder nicht, ob sie zueinander Vertrauen aufbauen, oder ob sie miteinander Massnahmen koordinieren, beeinflusst die Leistungen der Schulkinder in den untersuchten sechsen und achten Klassen nicht. Immerhin scheint eine gelingende Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Zufriedenheit der Kinder in der Schule positiv zu beeinflussen: Die Forscher konnten zwar keine Effekte auf die Lernprozesse der Kinder finden, wohl aber auf die Emotionen der Kinder in der Schule.

Eine mögliche Erklärung für die eher niederschmetternden Befunde aus der Studie von Neuenschwander et al. (2005) könnte darin liegen, dass in ihrer Studie ein wesentlicher qualitativer Aspekt der Schule-Eltern-Zusammenarbeit nicht erfasst werden konnte, nämlich die konkrete Anleitung und Unterstützung von bildungsungewohnten Eltern in der Lernförderung ihrer Kinder. Aus der Praxis wissen wir, dass nicht primär Informationen an die Eltern, sondern Lernanregungen durch die Eltern zu einer Leistungssteigerung der Kinder führen. Dazu Wang, Haertel, & Waldberg (1993):

„Because of the importance of the home environment to school learning, teachers must also develop strategies to increase parent involvement in their children’s academic life. This means teachers should go beyond traditional once-a-year parent/teacher conferences and work with par-

ents to see that learning is valued in the home. Teachers should encourage parents to be involved with their children's academic pursuits on a day-to-day basis, helping with homework, monitoring television viewing, reading to their young children, and simply expressing the expectation that their children will achieve academic success" (S.278/279).

Gelingensbedingungen für eine wirksame Zusammenarbeit mit Eltern

„Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ von Anfang bis Schluss (0-18) – Fokus Migranten

1. Möglichst früh

Zugang zu öffentlichen Institutionen und Vernetzung im sozialen Raum ab Geburt:

- Mütterberatung/Kleinkindberatung⁴
- Hausbesuchsprogramme bei psychosozialen Risikokonstellationen⁵
- Familienergänzende Kinderbetreuung guter Qualität als transitorischer Raum⁶

2. Begegnung und Beziehung⁷

Berücksichtigung der Merkmale wertschätzender Kommunikation und Kooperation

- Zuerst informelle Annäherung: Vertrauensbasis aufbauen (vor Problemmanifestation)
- Beziehungsstiftende Mittel einsetzen (Neugier für Herkunftsgeschichte, etc.)
- Kontakte pflegen und vertiefen, sich regelmässig gegenseitig informieren⁸

3. Eltern im Hinblick auf die Lernförderung ihrer Kinder anleiten und unterstützen⁹

Hilfestellungen geben, wie die Eltern das Lernen ihrer Kinder zu Hause fördern können:

- Hausaufgabensituation klären und fallbezogene, evtl. schulische Lösungen einleiten
- Auf Elternbildungskurse hinweisen (wie „Deutsch für Mütter“, Broschüren, etc.).¹⁰

4. Aus- und Weiterbildung des Personals (KiTa's, Tagesfamilien, etc.)

Zusammenarbeit mit Eltern ist anspruchsvoll und bedarf einer sorgfältigen Vorbereitung

- Fundierte Ausbildungs- und Weiterbildungsmodul sind etabliert.¹¹

Literatur

Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen - Worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit* (S. 64-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl.).

⁴ Die Wirksamkeit früher Hilfen in der Schweiz ist aber weitgehend unerforscht.

⁵ Selektive primäre Prävention, Forschungsprojekt ZE1-FIBBE 0-3 (Lanfranchi & Neuhauser, 2009).

⁶ Lanfranchi (2002); Lanfranchi & Sempert (2009).

⁷ Vgl. Forschungsbefunde über die Bedeutung der affektlogischen Kommunikation in Beratung und Therapie (Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2000).

⁸ Bei Bedarf mit Hilfe interkultureller Mediatoren/Übersetzerinnen (vgl. Lin & Mutter, 2008).

⁹ Gemäss Schuleffektivitätsforschung ist dies eine der zentralen Forderungen (Scheerens & Bosker, 1997).

¹⁰ Ein gutes Beispiel sind migrationsspezifische DVD's zu Erziehungsthemen (vgl. Boppart & Schuh, 2009).

¹¹ Die Analyse der aktuellen Angebote an Pädagogischen Hochschulen zum konkreten Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern im Allgemeinen und des Einbezugs von bildungsbenachteiligten Eltern mit Migrationshintergrund stimmt nachdenklich. Für eine systematische Darstellung der Kompetenzbereiche, Standards und Methoden vgl. Lanfranchi (2008).

- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-71.
- Blickenstorfer, R. (2000). Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In S. Mächler & Autorenteam (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall*. (S. 80-95). Zürich: Lehrmittelverlag.
- Boppart, C., & Schuh, S. (2009). *Brücken bauen – Die Welten der Kinder miteinander verbinden. Ein Film für die Elternarbeit im interkulturellen Kontext in 14 Sprachen*. Bern: Schulverlag.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Eisner, M., Meidert, U., & Ribaud, D. (2007). Anmeldung, Teilnahme und Verbleib in einem Elterntrainingsprogramm - Erfahrungen mit Triple P. In Nationales Forschungsprogramm NFP 52 (Hrsg.), *Antisoziales Verhalten bei Kindern, psychosoziale Risiken von Jugendlichen: Was bringt Prävention und Beratung?* (S. 13-17). Bern: SNF (download unter www.nfp52.ch).
- Eisner, M., Ribaud, D., Jünger, R., & Meidert, U. (2008). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen (zipps)*. Zürich: Rüegger.
- EKFF (2005). *Die Leistungen der Familien anerkennen und fördern. Strategische Leitlinien 2010*. Bern: Eidg. Kommission für Familienfragen. Internet: http://www.ekff.ch/content.php?lang=1&re0=2&p=tbl_1_11.
- Esping-Andersen, G. (2006). Putting the Horse in Front of the Cart: Towards a Social Model for Mid-Century Europe. *Working paper Universität Pompeu Fabra and lecture at the conference "Justice between generations- solidarity in the life course"*, Bern - 13.11.06.
- Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362-381.
- Hagmann, B. (1995). *Die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit einer soziokulturell heterogenen Elternschaft*. Zürich: Psychol. Institut der Univ. Zürich, Abt. Angew. Ps., unveröff. Lizentiatsarbeit.
- Lanfranchi, A. (2001a). Die Mitwirkung von Migranteneltern. In C. Cusin & S. Grossenbacher (Hrsg.), *Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule-Familie in der Schweiz* (S. 83-85). Bern: Schweiz. Koordinationssstelle für Bildungsforschung (SKBF), Trendbericht Nr. 4.
- Lanfranchi, A. (2001b). Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migrationseletern und Schule. In S. Rüegg (Hrsg.), *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen* (S. 23-34). Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231-260). Wiesbaden: VS.
- Lanfranchi, A., & Neuhauser, A. (2009). *Zürcher Equity Interventionsstudie im Bereich der frühen Förderung, Integration, Bildung, Betreuung und Erziehung. Machbarkeitsstudie zur selektiven Prävention bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien in Risikosituationen (ZEI-FIBBE 0-3/M)*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (unveröff. Projektgesuch, zurzeit in Begutachtung - Stand 25.5.09).
- Lanfranchi, A., & Sempert, W. (2009). *Familienergänzende Kinderbetreuung und Schulerfolg. Eine Follow-up-Studie zur Bedeutung transitorischer Räume bei Kindern aus bildungsfernen Familien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Lin, M., & Mutter, K. (2008). Der Beitrag des interkulturellen Vermittelns im Kontext heilpädagogischer Beratung. *Curare. Zeitschrift für Medizinethnologie*, 31 (2+3), 153-161.
- Maaz, K., Watermann, R., & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 444-461.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters*. Wells: Open Books.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1991). Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit* (S. 12-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl.).
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.
- Saad, H., & Leumer, W. (1997). *Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus-Schule*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Waldborg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Welter-Enderlin, R., & Hildenbrand, B. (Hrsg.). (2000). *Gefühle und Systeme. Die emotionale Rahmung beraterischer und therapeutischer Prozesse*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen - Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In J. Baumert, D. Lenzen, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4-04: PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (S. 37-64). Wiesbaden: VS.