

Bönsch, Manfred

Erziehung fängt in der Familie an - aber die Schule kann sie nicht allein fortsetzen!

Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 67-78



Quellenangabe/ Reference:

Bönsch, Manfred: Erziehung fängt in der Familie an - aber die Schule kann sie nicht allein fortsetzen!
- In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 67-78 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275000 - DOI:
10.25656/01:27500

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275000>

<https://doi.org/10.25656/01:27500>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Manfred Bönsch

Erziehung fängt in der Familie an – aber die Schule kann sie nicht allein fortsetzen!

Die Klagen über unkonzentrierte, undisziplinierte, lernschwache Schüler/innen nehmen zu. Selbst Tageszeitungen und Wochenzeitungen behandeln Themen wie *Erziehungsdefizite*, die überforderte Schule, Höllenjob ‚Lehrer‘. Das Problem liegt wohl in der Unsicherheit bzw. Überforderung vieler Eltern. Verlässliche Beziehungen, Orientierungsangebote, Zeit für Kinder sind häufig nicht mehr im ausreichenden Maße gegeben. In verschiedener Hinsicht beengende Lebensverhältnisse (steigende Armut, berufliche Tätigkeit beider Eltern, alleinerziehende Mütter oder Väter) bestimmen das Leben vieler Schüler/innen. Und so ist es zur Zeit Mode, über öffentliche Erziehungsinstitutionen (Ganztagsschule, mindestens ganztägige Betreuung) Lösungen zu suchen. Es ist zu beobachten, dass Eltern Erziehungsprobleme geradezu *auf die Schule abladen*.

Gleichzeitig hat die gesellschaftliche Institution ‚Schule‘ seit vielen Jahren eine *offene Flanke*. Und das ist die *Zusammenarbeit mit den Eltern*. Sie ist ein alles in allem ungeliebtes Kind. Die formell notwendigen Elternabende werden zwar abgehalten, das eine oder andere Fest wird gemeinsam vorbereitet und durchgeführt. Aber schon da ist die Selektion massiv. Es beteiligen sich die Eltern der ohnehin eher unproblematischen Kinder, die anderen kommen gar nicht oder nur, wenn es Kaffee und Kuchen gibt. Dies mag etwas zugespitzt formuliert sein, stimmt aber alles in allem. So verstärkt sich der Druck auf die Schule, als *Reparaturanstalt* für alle entstehenden Probleme zur Verfügung zu stehen. Dies überfordert sie und so ist der *circulus vitiosus* in Gang gesetzt. Das eine Defizit produziert das nächste.

Ehe sich der Knoten noch mehr verzurrt, sei der Vorschlag einer Gegenbewegung gemacht, *nämlich die Zusammenarbeit mit den Eltern neu zu installieren*, die offene Flanke der Schule zu schließen und an zweiseitige Verantwortlichkeiten zu erinnern. Wer das nicht als Sache der Schule ansieht – die Schule sei Unterrichtsanstalt, die ihren Aufgaben entsprechende Kinder und Jugendliche erwarten könne – wird den Teufelszirkel der Problemaufladung nur verstärken. Die zunächst Arbeit und Zeit fordernde *Elternarbeit* wird aber mittelfristig Entlastung für die Schule bringen. Die Begründung und die Möglichkeiten seien folgendermaßen entwickelt.

1. Die Familie ist erste Sozialisationsinstanz

Die Schule hat eine offene Flanke, und das ist die Zusammenarbeit mit den Eltern! Solange die Erziehungsgemeinschaft mit den Eltern nicht neu installiert wird, bleibt die Schule in der *Defensive*. Ihr wird immer mehr zugemutet, und sie wird die damit verbundenen Erwartungen nicht erfüllen können. Sie wird als *Reparaturanstalt* für alle entstehenden Probleme angesehen. Ihr wird ein

sozialpädagogische Auftrag zugemutet – ich selbst bin daran beteiligt –, ihre Zeitressourcen werden mit der Vollen Halbtagsgrundschule, mit der verlässlichen Grundschule, mit Ganztagschulen, mit sozialpädagogischen Ausweitungen (Hausaufgabenhilfe, Freizeitangebote, Berufsvermittlung, Jugendhilfeeinrichtungen) ausgeweitet, so, als ob nur die Schule die Erziehungsprobleme dieser Welt lösen könnte. Das überfordert sie, und es ist zu fragen, wo eigentlich die Eltern bleiben!

Es ist auch zu beobachten, dass Eltern Erziehungsprobleme geradezu auf die Schule abladen, also von ihr erwarten, dass sie ihre Kinder erzieht, und sie dann ihrer Ohnmacht oder ihrem Desinteresse als Grundeinstellung frönen können. Und damit machen sie es sich zu leicht. Ich vertrete wohlgemerkt nicht die Auffassung, dass Eltern ihre Kinder pflegeleicht in der Schule abzuliefern hätten. Aber sie müssen schon eine Verantwortung wahrnehmen oder neu akzeptieren!

Diese Verantwortung der Eltern begründet sich einmal damit, dass die *Familie* nun einmal die *erste Sozialisationsinstanz* ist und die Kinder von ihr auf eine erste und häufig entscheidende Weise geprägt werden. Wenn wir geneigt sind, über Kinder und Jugendliche zu schimpfen, ist immer wieder auf den Sachverhalt hinzuweisen, dass sie nichts anderes als ein Reflex der Erwachsenenwelt sind. Dies dokumentiert sich im allgemeinen Verhalten, im Sprachverhalten besonders und in den Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Ordnungsverhalten, Zuverlässigkeit, im Spielverhalten, in der Medienorientierung, u. a. m.

Das wissen wir nun wenigstens sicher genug: Das Verhältnis des Kindes zur Welt wird in der frühen Kindheit angelegt. Das sog. *Urvertrauen*, also eine Haltung des Angenommenseins, des Vertrauens in die Menschen, zunächst der primären Beziehungspersonen, wird sehr früh positiv gestaltet oder eben auch nicht. Verlässliche Werte und Normen, gute Gewohnheiten – also das Gerüst, das jeder zum Großwerden braucht –, Situationen des Wagens und Sich-Bewährens legen den Grund für den langen Weg der Identitätsfindung.

Wie sollen wir z. B. auf einen Jungen im dritten Schuljahr reagieren, dem der leibliche Vater – er ist nicht der Ehemann der Mutter – sagt, dass er nichts mehr mit ihm zu tun haben wolle!

Der Artikel sechs des *Grundgesetzes* legt fest, dass Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zuvorderst ihnen obliegende Pflicht sind. Über ihre Beteiligung wacht die staatliche Gemeinschaft. Und der Artikel 7 sagt, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht, nicht die Erziehung insgesamt. Die Erziehungsberechtigten können sogar Rechte in die Schule hinein wahrnehmen, etwa mit dem Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.

Das heißt in der Summe, dass zwei Sozialisationsinstanzen eine *Erziehungsgemeinschaft* bilden müssen zum Wohle der Kinder und Jugendlichen. Die etwas einseitig gewordenen Zumutungen müssen aus der Asymmetrie in eine Symmetrie zurückgeholt werden. Hier liegt eine gewaltige Aufgabe, die folgendermaßen zu beschreiben ist.

2. Aufgabensymmetrie als Herausforderung / Aufgabe

Die erste Aufgabe ist die Verständigung über *Erziehungsintentionen*. In Diskussionen mit LehrerInnen wie mit Eltern wird immer wieder eine Unsicher-

heit deutlich, die einen zentralen Sachverhalt im Umgang mit Kindern und Jugendlichen betrifft: wie sollte man Erziehung heute verstehen und vor allem praktizieren? Einerseits fühlt sich in Erziehungsfragen heute fast jeder kompetent – deshalb wird auch so viel schnell und undifferenziert darüber geredet und geschrieben –, andererseits ist bei näherem Zusehen eine große Unsicherheit zu beobachten: ob man es wirklich richtig macht? Unsicherheit nun führt in schwierigen Situationen schnell zu Verhaltensmustern zurück, die altes und eigentlich überholtes autoritäres Gehabe beinhalten. Die eigene Sozialisation, Berufserfahrungen, Frustrationen, Ungeduld, Verdrängungen sind dann die Grundlagen muffigen autoritären Gehabes. Erziehung ist eine der schwierigsten und gleichzeitig verantwortungsvollsten Tätigkeiten, wo kann Sicherheit und Verantwortung herkommen?

Mit *Erziehung* wird hier eine Weise des Umgangs mit Kindern und Erwachsenen verstanden, die Werte und Normen, soziale Verhaltensweisen, Regeln und Routinen zu einer wechselseitig akzeptierbaren intergenerativen Lebenspraxis macht, die durch Menschenwürde, Achtung vor dem anderen, Interesse am anderen und Orientierung an menschenwürdigen Verhältnissen generell orientiert ist.

Wenn man etwa die letzten 40 Jahre näher betrachtet, kann man Folgendes feststellen: bis in die 60er-Jahre war im Zuge der Wiederaufbauphase eher ein Erziehungsdenken maßgebend, das die Autorität der Erwachsenen als ungebrochen ansah. Erfahrung, Wissen, Alter waren die Grundlagen, um Jüngeren, Nachwachsenden durch Erziehung, wie sie die Erwachsenen verstanden, zu Menschen zu machen. Recht und Macht der Erziehung waren Eltern und Lehrern gegeben. Man konnte zwar dagegen aufbegehren, Streiche spielen, insgesamt gesehen waren die Interaktionsmuster aber in der beschriebenen Weise vorgegeben. Dies änderte sich mit dem studentischen Protest und der sich damit ergebenden Reformphase ziemlich radikal.

Mit dem Aufstand gegen die unbefragten Autoritäten – im Bereich der Universitäten mit dem Signalspruch zu markieren: Unter den Talaren Muff von tausend Jahren – wurden Autoritätsansprüche radikal in Frage gestellt. Autoritas als Geltung und Ansehen, die Autorität als Vorbild in Sachkompetenz, als Amtsautorität, als persönliche Autorität im Sinne von Vorbild und persönlichem Ansehen gerieten in die Krise, die Skepsis lebt bis heute. Es entwickelte sich eine *gegen-autoritäre Diskussion*, die im pädagogischen Bereich Handlungsstrukturen als autoritär bezeichnete, wenn sie linear, einseitig Beeinflussungen, Anweisungen, Befehle beinhalteten.

Der bisher skizzierte Diskussionsstand hat seine dritte Ausprägung mit dem Stichwort von der *Antipädagogik* gefunden. Die Autoren v. Braunmühl und v. Schoenebeck stehen mit ihren Publikationen vor allem für diese Richtung.

Erziehung sei eine Art von Imperialismus, von Inbesitznahme der jeweils folgenden Generationen durch die Älteren mit ihren Normen, Konventionen, Ansprüchen. Kinder kämen gut zur Welt und Erziehung solle sie nicht verderben. Kinder seien von Anfang an in der Lage, ihr Leben in ihre Hand zu nehmen, ihre Bedürfnisse zu verfolgen. Ältere müssten sich zurücknehmen bis auf die Linie Freundschaft mit Kindern. Diese heiße, schon Interesse an Kindern zu haben, aber eben nur in einem Freundschaftsverhältnis. Ich-Botschaften seien

erwünscht, aber keine indoktrinierende Pädagogik. Das Aushandeln gemeinsamer Interessen, die Akzeptanz unterschiedlicher Bedürfnisse, die gleichberechtigte Gestaltung der Lebensverhältnisse seien immer wieder neu aufgegeben.

Das *Aufbrechen verkrusteter Erziehungs- und Autoritätsauffassungen* ist sicher sehr heilsam gewesen. Der Aufbruch zu neuen Ufern war innovativ. Die Diskussion hat häufig nur nicht dazu geführt, an neuen Ufern anzukommen. Und wenn nur Unsicherheit blieb, war häufig genug die Konsequenz, dass im Zweifelsfall (d.h. im schwierigen Fall, im Konfliktfall) die alten Muster der Autoritätsausübung schnell wieder beherrschend waren. Dies umso mehr, als eine Leistungsgesellschaft mehr von Anforderungen, Druck, Zwang (den sog. Sachzwängen) lebt als von Gelassenheit, Zeit haben, Geduld, Überzeugung, Sinn und Argument. Und wenn die neu versuchten Kommunikationsverhältnisse eher zu Misserfolg, Frustration, Inkompetenzerlebnissen führten als zum Gegenteil, waren auch reformfreudige LehrerInnen und Eltern häufig im Zweifel, ob dies alles richtig sein könnte.

Im Folgenden wird in Thesenform ein Ansatz entwickelt, der Anregung für weiteres Nachdenken sein könnte.

- (1.) Der Mensch kommt ohne Wert- und Normvorstellungen auf die Welt. Das Leben, das vor ihm liegt, ist Chance und Gefahr.
- (2.) Das Kleinkind ist in einem Kontext gefangen (Familie, später evtl. Kindergarten), der ihm durch Mitleben elementare Vorstellungen von Gutem und Bösem, Richtigem und Falschem, Positivem und Negativem vermittelt (funktionale Erziehung). Damit ist die Gefahr bloßer Anpassung immer gegeben.
- (3.) Jeder Mensch braucht für seine Existenz eine Ich-Identität (er muss wissen, wer er ist), die er nur in sozialen Kontexten gewinnen kann. Die große Frage ist, wie diese Selbstwerdung in den sozialen Abhängigkeiten gelingen kann.
- (4.) Wenn die Übermacht der Erwachsenen die Entwicklung einer unverwechselbaren Individualität nicht verhindern soll, sind im Schulkindalter und noch mehr im Jugendlichenalter bloße Abhängigkeitsverhältnisse zunehmend zu ersetzen durch ...
... Beziehungsstrukturen, die nicht durch Subjekt-Objekt-Verhältnisse, sondern durch Subjekt-Subjekt-Verhältnisse gekennzeichnet sind,
... eine Dialektik von Orientierungs- und Anspruchsrepräsentanzen und Angeboten, sich selbst zu finden, sich selbst zu bestimmen und frei zu entwickeln.
- (5.) Dazu ist es wichtig, die Werte und Normen, die Rechte und Pflichten, die Verantwortlichkeiten und Umgangsqualitäten, die man wechselseitig für wichtig hält, zu klären und wechselseitig einzuhalten. Beispiel und Überzeugungsarbeit sind dafür die entscheidenden Hilfen.
- (6.) Wenn man das Grundverständnis vom menschlichen Zusammenleben (die Würde des anderen ist unantastbar!) und den Regelkanon für das wechselseitige Verhalten als beiderseits verpflichtend ansehen kann, ist ein beide Seiten bindendes Vertragsdenken angeregt. Beide Seiten sind dann aufgerufen, sich daran zu halten. Der Machtanspruch, über den anderen zu verfügen, ist gebrochen.
- (7.) Wenn man meint, stellvertretend für den Jüngeren doch Anweisung, Verfügung, Befehl praktizieren zu müssen, bedarf das der erklärenden Begrün-

dung, damit es wenigstens verstanden, wenn auch nicht immer akzeptiert werden kann.

(8.) Interessant ist dann, wie groß der Spielraum der Abweichung, der Verweigerung gestaltet werden kann. Gelegentliche Verweigerung gegenüber Erwachsenenansprüchen gehört wohl zum Großwerden. Und die Auffassungen der Erwachsenen sind ja auch längst nicht immer die letzte Weisheit.

(9.) Eigene Erfahrungen, Umwege sind für ein Individuum wohl auch unerlässlich. Der immer vorgeschriebene und scheinbar klare und leichte Weg macht einen ja nicht sehr stark.

(10.) Laisser faire ist keine Erziehung. Orientierungen, Herausforderungen, Pflichten, Verantwortlichkeiten sind erzieherisch ganz wichtig. Die Frage ist, wie diese eingebracht werden und wie dabei Alternativen, Rechte, eigene Wege, freie Räume gleichzeitig ermöglicht werden.

(11.) Pädagogisch außerordentlich wichtig sind Werte und Normen bei Erwachsenen, die von Jugendlichen akzeptiert werden können. Wichtig ist das Interesse der Erwachsenen an den Jugendlichen, das Zeithaben, das Sich-auf-sich-Einlassen, auch die Korrekturfähigkeit bei sich selbst.

(12.) Wenn in diesem Rahmen Verbote nötig werden (Alkoholkonsum, zu langes Wegbleiben abends, zu laute Musik), sind sie ganz anders verstehbar, als wenn Erziehung bloße Befehlsausübung ist.

(13.) Wenn man erklären kann, warum man als Eltern gegen etwas ist, wie man selbst an einer Situation leidet, ist der Jugendliche in aller Regel nachdenklich. Dann kann man Kompromisse schließen. Erziehung ist Kompromisskultur, aber auch konsequente Erziehung! Statt des Totalverbotes findet man dann Teilbegrenzungen, statt des sich versteifenden Oppositionsgeistes kann begrenztes Entgegenkommen praktiziert werden. Vertragsdenken statt Machtausübung, Kompromissangebote statt Unterwerfungszwang auf der Erwachsenenenseite, Vertragsdenken statt Verweigerung, in der Situation bleiben statt aus ihr zu flüchten auf der Jugendlichenseite. Das wäre eine praktikable Linie.

(14.) Grundlage aller Erziehung ist, dass die Erwachsenen für etwas stehen, das für Heranwachsende wichtig und interessant ist. Insofern fängt Erziehungsdenken bei der Reflexion der eigenen Werte und Normen an. Wenn wir nur mit Andacht Geld verdienen wollten, ist das als Orientierungsangebot sicher zu wenig. Gerechtigkeit, Fairness, Offenheit, Nachdenklichkeit, Interesse an den wichtigen Lebensfragen müssen Eltern zuallererst repräsentieren genauso wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit, auch gegenüber den eigenen Fehlern!

(15.) Kinder und Jugendliche suchen Orientierung, Beispiel, Vorbild bei uns. Sie wollen ja mit uns leben. Wir dürfen da nur keine Leerstellen anbieten! Wenn Schüler pünktlich in der Schule sein sollen, müssen es die Lehrer auch sein. Wenn Kinder zu Hause sich anständig verhalten sollen, müssen es die Erwachsenen auch tun. Aber wir dürfen nicht immer nur pflegeleichte und stromlinienförmig gestylte Kinder erwarten. Das Anderssein muss auch möglich sein!

Aus den vorstehenden Überlegungen wird deutlich, dass das Interesse an den Kindern zu einem *Erziehungskonzept* führen muss, das als *Pädagogik der Balancen* den Mittelweg zwischen konsequenter Erziehung und freigebender Erziehung, zwischen fürsorglicher Belagerung oder Desinteresse und fordernder Erziehung findet. Eltern sind zunächst einmal unprofessionelle Erzieher. Sie

werden Eltern qua Zeugungsakt. Sie sind häufig nicht darauf vorbereitet. Die Verantwortung, die man damit übernimmt, ein Kind in die Welt zu setzen, ist nicht so klar. Kinder können dann schnell Störfaktoren sein – sie verändern das eigene Leben, sie engen ein, sie verursachen Kosten – oder sie werden als Bereicherung des eigenen Lebens betrachtet, ohne dass beachtet wird, dass sie ein eigenes Leben haben. Wenn man nicht reflektiert hat, welches Leben man Kindern ermöglichen will, reproduziert man im besten Fall das, was man selbst in seiner Kindheit und Jugend erlebt hat. Zwischen Verwöhnung und Gewährenlassen und alten autoritären kurzatmigen Erziehungspraktiken taumelt Erziehung hin und her. *Ersatzerzieher* wirken mit (Medien). Defizite in der Gesundheit, im Gefühlsleben und in der kognitiven Entwicklung zeigen sich schnell. Bildungsdistanz und Schulferne können implizit die Einstellungen gegenüber der Schule bestimmen. Es entsteht ein Zwei-Welten-Verständnis. Die Welt der Schule ist eine fremde, der man sich mit den eigenen Kindern ausgeliefert fühlt. An den Hausaufgaben leidet man mit, weil man als Hilfslehrer fungieren muss und vielleicht gar nicht so viel helfen kann. Es ist eigentlich gar nicht überraschend, dass sich eine Pufferinstitution zwischen Elternhaus und Schule schiebt in Gestalt einer großen Zahl von Nachhilfe- und Freizeitangeboten, die man bezahlt, um etwas mehr Ruhe gegenüber dem Moloch Schule zu bekommen. In der Bundesrepublik Deutschland werden inzwischen wöchentlich 35 Millionen DM für solche Angebote ausgegeben!

3. Die Bearbeitung der offenen Flanke: Zur Rekonstruktion der Erziehungsgemeinschaft Schule-Elternhaus

Schule und Elternhaus sind mit Erziehung befaßt. Gegenläufigkeiten sind kontraproduktiv, also kann nur *Kooperation* weiterhelfen. Meine *Grundthese* ist, dass die Schule im ureigenen Interesse und noch mehr im Interesse der Kinder und Jugendlichen diese offene Flanke bearbeiten muss: Von der Zwei-Welten-Theorie zu einer kooperativen Praxis – das ist das Motto! In vier Schritten sollen dazu Überlegungen angestellt werden.

3.1 Elternvertretung

Als Erstes ist daran zu erinnern, dass die Schulgesetze vorsehen, dass die Erziehungsberechtigten in der Schule *mitwirken* durch Klassenelternschaften, Schulelternrat und Vertreterinnen/Vertretern in Konferenzen und Ausschüssen. In diesen Gremien können und sollen alle schulischen Fragen erörtert werden. Schulelternrat und Klassenelternschaften sind von der Schulleitung oder der zuständigen Konferenz vor grundsätzlichen Entscheidungen, vor allem über die Organisation der Schule und die Leistungsbewertung, zu hören. Darüber hinaus haben Lehrkräfte Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts mit den Klassenelternschaften zu erörtern. In Gemeinde-, Kreis- und Stadelternräten werden Fragen beraten, die für die Schulen ihres Gebietes von besonderer Bedeutung sind.

Alle Erlasse über die Arbeit in Schularten und -stufen beinhalten Kapitel über die *Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten*. Die Grundaussage ist immer, dass das Erziehungsrecht der Eltern und die Wechselwirkung von schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Lerneinflüssen eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erfordere.

Die Erziehungsberechtigten müssen über die Entwicklung ihres Kindes in der Schule, über sein Lern- und Sozialverhalten ebenso wie über Lernerfolge und Lernschwierigkeiten unterrichtet werden. Andererseits benötigt auch die Schule Informationen der Erziehungsberechtigten über ihre Kinder. Das Repertoire der gegenseitigen Information und Beratung reicht von Elternabenden bis zu Einzelberatungen, die auch in Form von Hausbesuchen erfolgen können.

Dies ist die Ist-Lage, die ja auch überwiegend bekannt ist. Das Problem, das sich dabei ergibt nach meinen Beobachtungen, ist, dass diese Bestimmungen in der Regel nicht ausgenutzt werden. Sie sind ein ungeliebter Annex der eigentlichen schulischen Arbeit, sie reduzieren sich häufig auf eher organisatorische Fragen (Elternvertretung wählen, Geld einsammeln, Fahrten und Exkursionen vorbereiten u. a. m.), über die zentralen Fragen gemeinsamer Erziehung wird zu wenig gesprochen. Lehrer/innen erfahren zu wenig über die Lebens- und Erziehungspraxis außerhalb der Schule. Viele Eltern kommen gar nicht. Die Zusammenarbeit im Interesse der Kinder und Jugendlichen wird nur rudimentär realisiert. Natürlich gibt es positive Beispiele. Aber die Distanz wird auf beiden Seiten nicht wirklich aufgehoben. Lehrer/innen kommen schnell in eine Rechtfertigungssituation. Eltern erleben die Schule als überlegene Instanz. Sie haben in zentralen Fragen auch nicht ein wirkliches Mitbestimmungsrecht, nur ein Informations- und Mitberatungsrecht. Die Flanke ist offen!

3.2 Elternmitarbeit

Die Mitarbeit der Eltern in der Schule ist in nicht wenigen Schulen auf unterschiedliche Weise etabliert. Sie bezieht sich auf gelegentliche oder regelmäßige Assistententätigkeiten im Unterricht (Betreuung von einzelnen Kindern oder Kleingruppen). Sie realisiert sich in der Begleitung von Erkundungen, bei Theaterbesuchen, auf Schullandheimaufenthalten. Eltern kommen als Experten für bestimmte Themen in die Schule oder man geht zu ihnen (Bäcker, Bauer u. a. m.). Eltern gestalten Schulfeste mit oder sie führen sie sogar in eigener Regie durch. An nicht wenigen Schulen gibt es Fördervereine, mit deren Hilfe die Arbeit in der Schule unterstützt wird, häufig dann vor allem in materieller Sicht. Längst sind Eltern auch in sozialpädagogische Aktivitäten wie Hausaufgabenbetreuung, Mittagessen, Betreuungszeiten vor oder nach dem Unterricht eingebunden. Das Konzept der Verlässlichen Grundschule – im Unterschied zur Vollen Halbtagschule – wird planmäßig Eltern in die schulische Arbeit einbeziehen, und das dann auch mit finanziellen Vergütungen.

Überblickt man all diese Ansätze der *Elternmitarbeit*, kann man von einer vielfältigen Praxis sprechen, die die Arbeit in der Schule anreichert. Dort, wo sie realisiert wird, kann man in aller Regel auch von einem verbesserten Klima sprechen. Die damit verbundene Kommunikation über Erziehungsfragen führt zu einer verbesserten Abstimmung familiärer und schulischer Erziehung. Die Frage ist, wie viele Eltern dies betrifft und ob die schulfernen Eltern damit überhaupt erreicht werden. Hier ist sicher die Flanke wieder offen!

3.3 Konzepte der Elternarbeit (Elternbildung)

So spitzt sich das Thema dann doch auf die Frage zu, in welcher Weise die Schule im Interesse der Kinder und Jugendlichen und im eigenen Interesse Kon-

zepte der Elternarbeit, der Arbeit mit den Eltern, der *Elternbildung* intensiver verfolgen könnte. Ich referiere zunächst bestehende Ansätze und gehe dann kritisch-konstruktiv mit ihnen um.

3.3.1 Funktionen/Intentionen der Elternarbeit

Eltern bekommen mit der Schule ein zweites Mal Kontakt mit der Schule über ihre Kinder. Dass es ihren Kindern in der Schule möglichst gut geht, dass sie Erfolg haben, ist ein elementares Interesse der Eltern und gleichzeitig immer Prüfpunkt für sich selbst. Misserfolg der eigenen Kinder ist persönlicher Misserfolg. Der Stellenwert der Schule ist im Bewusstsein der Eltern in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen. Die Eltern haben Abschlusswünsche für ihre Kinder, die sich häufig in der Form nicht realisieren lassen. Die Kinder sind einem hohen Erwartungsdruck ausgesetzt. Dies gilt auch für die Schule. Umgekehrt erfahren die Eltern genau wie ihre Kinder Schulstress. Unter schichtspezifischem Aspekt differenziert sich dieser Grundsachverhalt: Unterschichteltern erfahren eher eine Ohnmacht gegenüber der Institution Schule, Mittel- und Oberschichteltern haben sehr konkrete Leistungserwartungen und -forderungen. Aber die Abhängigkeit ist allen gemeinsam und schafft latent ständig ein Spannungsverhältnis.

Umgekehrt bestehen auch bei Lehrer/innen schnell Ängste: Leistungsängste, wenn die Leistungserwartungen der Eltern sehr hoch sind, Autoritätsängste, wenn die Eltern Disziplinschwierigkeiten monieren, Helferängste, wenn die Eltern mit zu großen Schwierigkeiten sich an die Schule wenden, Kompetenzängste, wenn man gegenüber den Eltern Inkompetenzen bei sich selbst registriert.

Abbau von Schulferne, Distanzverhältnissen: So ist ein erster wesentlicher Funktionsbereich der Elternarbeit der Abbau von Schulferne und Distanzverhältnissen unterschiedlichster Prägung. Diese Aufgabe liegt zuallererst in der Beziehungsdimension. Hinter der Lehrer/innenrolle muss der Mensch wahrnehmbar werden, hinter dem Kollegium eine Gruppe von Erziehungspartnern. Diese Aufgabe liegt dann auf der Institutions- und Inhaltsebene. Wenn Eltern erfahren, dass es die Schule mit den Kindern gut meint, dass die Anforderungen, Herausforderungen Gewinne für die Kinder verheißen, ist Entscheidendes passiert.

Die Abklärung der gemeinsamen Erziehungsintentionen und der gemeinsamen Reaktion auf Erziehungsschwierigkeiten: Dann muss es konkreter werden! Elternarbeit, Arbeit mit den Eltern muss die Gemeinsamkeit in den Bemühungen um die Kinder deutlich machen. Der Montagmorgen macht regelmäßig Schwierigkeiten. Die Kinder sind übermüdet und zerfahren. Wie können wir dagegen angehen? Umgekehrt: Die Kinder sitzen zurzeit zu lange an den Hausaufgaben. Welches sind die Ursachen und was ließe sich ändern? Ich nehme das Problem wahr, andere auch? Ein Kind kann sich schwer konzentrieren, was könnte die Ursache sein und was können wir dagegen machen? Erziehungsfragen, Medienkonsum, Ernährung, Bewegungserfahrungen, Verhaltensprobleme, Leistungsausfälle lassen sich Zug um Zug thematisieren, wenn diese Themen gemeinsame Problemlagen repräsentieren.

Gemeinsame Lernpraxis: Ist der kommunikative Rahmen so weit gediehen, ist ein weiterer Schritt möglich. Ein Stück gemeinsamer Lernpraxis ist häufig von

ungemein erhellender Wirkung und führt von den Fassadenreden schnell weg. Eine Deutschlehrerin praktiziert mit den Eltern die Bearbeitung einer Kurzgeschichte, einer Ganzschrift, eines Gedichts. Der Mathematiklehrer erläutert seine Mathematikdidaktik an konkreten Mathematikthemen. Die Englischlehrerin lernt mit den Eltern Vokabeln. Die Geschichtslehrerin berichtet von Leistungsverweigerungen, die Eltern entwickeln mit ihr konkrete Strategien gegen dieses Phänomen. Die neue Rechtschreibung ist gemeinsames Thema von Lehrern und Eltern. Eine Unterrichtseinheit über Sexualerziehung wird gemeinsam durchgegangen, um Inhalte wie Sprachregelungen zu klären.

Gemeinsame Lebenspraxis: Weiter gehend ist dann das Anliegen, über die partielle gemeinsame Lebenspraxis mit Eltern und ihren Kindern Beispiele gelebten Lebens zu geben. Da wird ein Spieltag am Samstag organisiert. Die Waldexkursion am Sonntagvormittag führt zu Fest- und Essgewohnheiten. Das Wochenendseminar am Samstag und Sonntagvormittag schließt einen Abend und eine Nacht ein und führt zum gestalteten Spielabend, zu gemeinsamem Essen, zu Verabredungen über das Zubettgehen und die Nachtruhe. Ein Stück alternatives Leben entsteht, führt weg vom Fernsehen, zur alternativen Zeitgestaltung und zu ganz neuen Kommunikationserlebnissen. Man lernt die eigenen Kinder neu kennen und erfährt viel von anderen Eltern und ihrer Art der Lebens- und Erziehungsgestaltung. Man bekommt Spielanregungen.

Elternbildung im engeren Sinne: Ein Abend über die neue Rechtschreibung, ein Kurs im neuen Computerraum der Schule, ein Abend mit einer Ernährungsberaterin, ein Alphabetisierungskurs mit ausländischen Eltern parallel zum Schreib-/Leselehrgang – dies sind Beispiele für Elternbildung im engeren Sinn. Die Bewegte Schule macht den Eltern ein konkretes Übungsangebot. Es gibt eine Reihe aktueller Themen, bei denen die Eltern ähnliche Bildungsbedürfnisse haben wie ihre Kinder. Die Schule kann da zur Elternschule werden.

3.3.2 Formen der Elternarbeit

Eine Reihe von Möglichkeiten ist immer schon angeklungen. Sie dürfen jetzt kurz systematisiert werden:

Der thematische Abend: Gegenüber den ein bis zu zwei Pflichtabenden sind so genannte thematische Abende denkbar. Der Abend ‚Neue Rechtschreibung‘ war schon genannt worden. „Wir erarbeiten ein Wochenprogramm für den Fernsehkonsum“, „Wir stellen Kinderliteratur vor“, „Wenn mein Kind hyperaktiv ist“, u. a. m., wären thematische Beispiele.

Das Wochenendseminar: Die Schule lädt am Samstagvormittag zu einem Computerkurs ein. Man arbeitet mit einem Schulpsychologen über Verhaltensschwierigkeiten und Bearbeitungsschwierigkeiten. Der neue Ansatz ‚Lesen durch Schreiben‘ von Jürgen Reichen wird mit den Eltern durchgegangen.

Gelebtes Wochenende: In einer Bildungsstätte wird für die vier Klassen der Orientierungs-/Förderstufe ein gemeinsames Wochenende mit Sport-, Spiel- und Projektelementen durchgeführt.

Ständige Elternschule: Die Schule bietet regelmäßig für die Eltern Fortbildungsangebote am Vormittag, am späten Nachmittag oder Abend an. Beispiele

sind genannt worden. Die Schule wird so zum kulturellen Treff, in dem regelmäßig etwas los ist. Handarbeits-, Sport-, Koch- und Lernangebote im engeren Sinne (Englischkurs u. a. m.) werden angeboten. Die Kinder können mitgebracht werden. Eventuell können die Hausaufgaben auch gemeinsam erledigt werden.

3.3.3 Zu den Eltern hingehen (Lehrer/innen-Streetwork)

Längst wird sich die Auffassung ergeben haben, dass dies ja alles ganz schön sei, was mache man aber, wenn man die Eltern mit diesen auch wieder von der Schule gemachten Angeboten nicht erreiche. Damit kommen die Ausführungen zum heikelsten Punkt!

Zwar ist in den amtlichen Texten auch von *Hausbesuchen* die Rede. In der Literatur zum Thema ‚Kooperation Elternhaus – Schule‘ ist aber wenig bis gar nicht die Rede von dieser Möglichkeit. Bei Lehrer/innen ist sie stark umstritten. Die einen lehnen den Weg zu den Familien hin grundsätzlich ab, weil sie in der Privatsphäre nicht „herumstochern“ wollen. Andere sehen dies nun wahrhaftig nicht als ihre Aufgabe an. Dritte geben Überlastung und Zeitnot als Gründe der Nichtrealisierung an.

Zur Überwindung von Schulferne/Schulangst der Eltern und als Ausdruck von Interesse an den Kindern und Jugendlichen kann man diesen Ansatz aber durchaus thematisieren. Wenn man die Schule als Dienstleistungsinstitution der Gesellschaft versteht, ist der Versuch, mit Eltern bei ihnen in Kontakt zu kommen, wenn sie die Schule meiden, aus verschiedenen Gründen überlegenswert.

Einmal artikuliert sich mit Hausbesuchen ein Interesse, dass die in Frage kommenden Eltern häufig oder gar nicht vermuten. Zum Zweiten kann die Kontaktnahme eine intensivere Einladung, in die Schule zu kommen, sein als jede schriftliche Nachricht. Persönliche Ansprache ist in der Regel von größerer Wirkung. Drittens lassen sich unmittelbare Anliegen (Hausaufgaben, Bücher und Arbeitshefte anschaffen, Geld für einen Schullandheimaufenthalt, Verabredungen mit den Schüler/innen) direkt vortragen. Bei Problemen wie z. B. des Schulschwänzens können Informationen und gemeinsame Pakte zu einer unmittelbaren Koalition mit den Eltern führen. Viertens gibt es sicher Belastungen auf Elternseite, die es ihnen einfach nicht ermöglichen, zu einem Elternabend zu kommen. Fünftens darf der Effekt auf die Schüler/innen als nicht gering erachtet werden, wenn sie die Eltern mit dem Lehrer / der Lehrerin in unmittelbarem Kontakt sehen. Schließlich kann es von ungemein erhellender Wirkung sein, einen Eindruck von den Lebensgewohnheiten, von dem Milieu zu bekommen, in denen/dem die Schüler/innen leben.

Man muss sich vergegenwärtigen, dass die Distanz vieler Lehrer/innen heute zum Schulbezirk, zur Schulumgebung recht groß ist, weil sie selbst ganz woanders wohnen, morgens anreisen und mittags wieder abfahren. Das früher hoch gehandelte Postulat der Residenzpflicht hatte immerhin den Sinn, dass man in der Kommune / im Stadtteil lebte, sich dort aufhielt und bewegte und vieles quasi nebenher klären konnte. Insofern ist die Distanz zum Lebensumfeld der Schüler/innen im Effekt auch eine zusätzliche Distanz zu den Eltern, zu den Familien.

Dies muss mindestens die Frage zulassen, ob durch eine Art von *Streetworker-Tätigkeit* – einmal in der Woche bin ich 2 Stunden in den Wohnbereichen der

Eltern und ihrer Kinder – eine Distanzverringering bedeuten könnte und damit eine wichtige Aufgabe immer dann für Kollegien wäre, wenn zu viele Eltern die Schule meiden. Solch eine Streetworker-Tätigkeit könnte zunächst einfach Kontakte knüpfen, Verabredungen erleichtern, die Besprechung konkreter Probleme erleichtern, das Gespräch über Erziehungsfragen in Gang bringen, die Kontaktaufnahme mit Vereinen, Kirchen und anderen Institutionen erleichtern, nicht unwichtige Milieustudien ermöglichen.

Die Prämisse dieser Überlegungen muss freilich akzeptiert sein: die Schule muss ein Interesse daran haben, ihre offene Flanke hin zu den Elternhäusern zu schließen, weil damit das Tagesgeschäft des Erziehens und Unterrichtens profitieren wird und der alte christliche Gedanke ‚keiner darf verloren gehen‘ die Bemühung um die Distanzierten begründet. Wäre die Prämisse eine andere, dass nämlich die Schule als Unterrichtsanstalt nur Forderungen stellt – pflegeleichte Schüler/innen – und für die Einlösung der Forderungen keine Verantwortung trage, wäre dieser Ansatz hinfällig.

Die Erziehungsgemeinschaft Eltern-Schule wird nach Möglichkeiten suchen, ein Mindestmaß von Kontakt, Austausch und Verabredung zu suchen. Das ur-eigenste Interesse der Schule wird ein anderes Motiv sein: erträgliche Arbeitsbedingungen mit Hilfe der Eltern zu schaffen!

Zugespitzt könnte man sagen: derzeit wird eine Reihe von Stützen von entlastenden Einrichtungen geschaffen, diese sind teuer, sind der Ausdruck entstandener Bedürfnisse und Gegebenheiten. Wäre vielleicht die Alternative des Knüpfens von Kontaktnetzen nicht ebenso effektiv und deshalb sehr überlegenswert? Diese Möglichkeit sollte unbefangen und vorbehaltlos erörtert werden. Vielleicht wäre die entstandene Asymmetrie, mit der alle Probleme auf die Schule abgeladen werden, ein Stück weit zurück in die Symmetrie zu bringen, die in Erziehungsfragen Eltern und Schule gleichermaßen in Pflichten einbindet.

4. Zusammenfassung

- Angesichts immer pluralistischer und desorientierender werdender Lebensverhältnisse ist die Arbeit der Schule eine Sisyphusarbeit.
- Die Schule wird in der Wahrnehmung ihres Erziehungsauftrags scheitern, wenn sie sich als Reparaturanstalt für alle aufkommenden Probleme definieren lässt.
- Wer Kinder in die Welt setzt, hat Mitverantwortung für die Erziehung, dies überhaupt nicht in dem Sinne, dass man pflegeleichte Kinder und Jugendliche in der Schule abzuliefern habe, aber doch in dem Sinne, dass man für seine Kinder Mitverantwortung trägt.
- Dies mag für nicht wenige Eltern heute schwierig sein.
- Der Anspruch dann aber ist, dass man gemeinsam – so weit die jeweiligen Kräfte reichen – Erziehung wahrnimmt.
- Dabei kann und sollte die Schule – im Interesse der Kinder und Jugendlichen und dem eigenen Erziehungs- und Bildungsauftrag folgend – einen verantwortlichen Teil übernehmen und Unterstützung und Hilfe anbieten.
- Die Eltern aber sind an ihre Erziehungsverantwortung dringlicher zu erinnern. Die Kinder leben den größten Teil ihrer wachen Zeit bei ihnen und werden massiv durch die familiäre Erziehung geprägt, in der Ganzheit von Kog-

nition, Emotion und Körperlichkeit. Dies kann die Schule bei aller Expansion nicht kompensieren – und sie braucht es auch nicht.

- Die Dimensionen schulischer Unterstützungskonzepte sind aufgezeigt worden. Sie sind sicher noch zu effektuieren. Aber sie haben ihre Grenzen!
- Konfliktvermeidung durch Vorfeldarbeit, die kooperative Bearbeitung von Problemsituationen mit den Eltern mag zunächst ein Mehr an Investition von Kraft und Zeit sein. Sie wäre aber eine Investition an einer wichtigen, bisher vernachlässigten Stelle, die mittelfristig mit Sicherheit Entlastung bringt für das Schulklima und die Unterrichtsarbeit.
- Die Einwände zu diesen Vorschlägen können von Lehrer/innenseite kommen (zu großer Arbeitsaufwand, Zeit fehlt, rollenfremde Vorschläge) Sie können von Schultheoretikern kommen (die Schule habe keine sozialpädagogische Aufgabe). Sie könnten von Eltern erhoben werden (Suche nach Ent- statt Belastung, zu wenig Zeit, Distanz zur Schule). Träten sie auf, führte dies dann aber zu der grundsätzlichen Frage nach dem Interesse, das an Kindern und Jugendlichen, ihrem Leben und ihren Lebensmöglichkeiten und -chancen besteht. Und wieder müssten dies Eltern und Lehrer/innen im Austausch klären!

Literatur

- Bönsch, Manfred 1994: Schule verbessern. Hannover: Hahnsche Buchhandlung
- Bönsch, Manfred 1998: Lerngerüste. Didaktik 2000 für die Primarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bönsch, Manfred 2000: Praxishandbuch Gute Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bönsch, Manfred 2000: Schule – Unterrichtsanstalt oder Haus des Lernens. Essen: Neue Deutsche Schule
- du Bois-Reymond, Manuela. 1977: Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt/M.: Fischer
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 1981: Schulmitwirkung und Schulalltag. 2 Bände, Bonn: Eigenverlag
- Dietrich, Georg 1985: Erziehungsvorstellungen von Eltern. Göttingen: Hogrefe
- Hepp, Georg (Hg.) 1990: Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule. Stuttgart: Klett
- Huppertz, Norbert 1988: Die Wirklichkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. München: Ehrenwirth
- Hurrelmann, Klaus 1990: Familienstress – Schulstress – Freizeitstress. Weinheim: Beltz
- Keck, Rudolf W. (Hg.) 1979: Kooperation Elternhaus – Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kerstiens, Ludwig (Hg.) 1976: Elternbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Melzer, Wolfgang (Hg.) 1985: Eltern – Schüler – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule. Weinheim: Beltz
- Melzer, Wolfgang 1987: Familie und Schule als Lebenswelt. Weinheim und München: Juventa
- Speichert, Hans 1976: Umgang mit der Schule. Reinbek: Rowohlt
- Schmidt, Hans Joachim u. a. 1976: Elternarbeit in der Grundschule. Ravensburg: Ravensburg Verlag
- Ulich, Klaus 1993: Schule als Familienproblem. Frankfurt/M.: Fischer

Manfred Bönsch, geb. 1935, Dr. phil.; sechs Jahre lang Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Zweitstudium, Promotion 1970, seit 1972 Professor für Schulpädagogik, zunächst an der PH Berlin, später und bis heute an der Universität Hannover; Anschrift: Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Bismarckstr. 2, 30173 Hannover
Email: battsby@erz.uni-hannover.de