



nifbe-Online-Text # 2

Was erwarten Eltern von der Grundschule?

*Meike Sauerhering
Miriam Lotze*

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	2
I ELTERN GILT DAS WOHLBEFINDEN IHRES KINDES ALS LERNVORAUSSETZUNG.....	4
II PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND GRUNDLAGEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN – EINE ERFOLGREICHE GRUNDSCHULARBEIT AUS ELTERNPERSPEKTIVE	7
III INDIVIDUALISIERUNG UND DEMOKRATISCHER ERZIEHUNGSSTIL – ELTERLICHE VORSTELLUNGEN ZU SCHULE UND UNTERRICHT	10
IV ELTERN WOLLEN TEILHABEN – TRANSPARENZ, VERLÄSSLICHKEIT UND AUSTAUSCH.....	23
V DER LEHRER TRÄGT DIE VERANTWORTUNG FÜR DAS LERNEN, DIE ELTERN FÜR DAS SOZIALVERHALTEN, DEN KINDERN WIRD INSGESAMT WENIG VERANTWORTUNG ZUGESPROCHEN.....	30
ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	32
STICHPROBE UND METHODISCHE ANLAGE DER STUDIE	34
LITERATUR	38
DIE AUTORINNEN	39

EINLEITUNG

Was müssten Kinder in der Grundschulzeit gelernt haben und was erwarten Eltern von der Schule? Welche Erwartungen haben Eltern an die Unterrichtsgestaltung und wie wünschen sie sich die Gestaltung des Schulalltags? Zu diesen Fragen werden nachfolgend Ergebnisse einer quantitativen Studie vorgestellt. Diese wurde von Mitarbeiterinnen der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) in Kooperation mit dem Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher durchgeführt. Sichtbar werden mit der Studie Erwartungen von Eltern an die Grundschule. Der Fokus liegt dabei auf elterlichen Vorstellungen und Wünschen zur Gestaltung des Schulalltags. Befragt wurden 658 Eltern mit mindestens einem schulpflichtigen Kind oder einem Kind, das 2014 eingeschult wurde (vgl. Angaben zur Stichprobe). Die vorliegende Studie unterscheidet sich von anderen Forschungen, die auf die Gruppe der Eltern abzielen: In der Regel geht es bei der Befragung von Eltern darum, deren Perspektiven auf das deutsche Bildungssystem insgesamt zu beleuchten (vgl. exemplarisch Killus, Tillmann 2011, 2012, 2014; Merkle, Wippermann, 2008, Wippermann, Wippermann 2013, Vodafone Stiftung 2015). Dort stehen elterliche

Sichtweisen zu Reformen im Bildungssystem wie zur Ganztagschule oder zur Inklusion im Vordergrund. Andere Studien, wie die von der Konrad-Adenauer-Stiftung herausgegebenen Studien „Eltern unter Druck“ und „Eltern, Lehrer, Schulerfolg“, erfassen aus Elternperspektive milieuspezifische Sichtweisen auf die Bedeutung von Bildung und Schule im Allgemeinen. Die hier vorgestellte Studie zielt hingegen auf die Erfassung spezifischer Sichtweisen von Eltern auf die schulische Situation ihres Kindes sowie auf die Vorstellungen und Erwartungen von Eltern zur Gestaltung von Grundschule und Unterricht. Die Fragen zielen darauf, Idealvorstellungen und Wünsche von Eltern hierzu zu erheben und damit den elterlichen Erwartungshorizont abzubilden. Als zentrales Ergebnis der Studie kann herausgestellt werden, dass für Eltern das Wohlbefinden ihrer Kinder von besonderer Bedeutung ist. Mit der Analyse der Ergebnisse kann näher bestimmt werden, womit Eltern dieses Wohlbefinden im Kontext von Schule verbinden. Aus Elternperspektive scheint das Wohlbefinden ihrer Kinder daran geknüpft, dass deren Individualität berücksichtigt wird und dass Lehrkräfte einen demokratischen Erziehungsstil verfolgen. Zudem zeigt sich, dass Eltern in hohem Maße bereit sind, einen Beitrag für die schulische Entwicklung ihres Kindes zu leisten und in schulische Belange involviert sein wollen bezie-

hungsweise diesbezüglich Verantwortung für ihr Kind übernehmen. Dies zeigt sich in den Vorstellungen der Eltern zur Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, aber auch in dem, was sie sich für die Gestaltung von Schule und in der Kommunikation mit Lehrkräften wünschen. Sichtbar wird mit den Ergebnissen ein komplexes Feld elterlicher Vorstellungen, die aus einer Gemengelage von Vorstellungen und Wünschen hervorgehen. Eng verbunden sind sie mit Bildern von dem, was Grundschule im Allgemeinen ist und was sie aus Elternperspektive leisten sollte. Sie werden gleichermaßen getragen von eigenen schulbiographischen Erfahrungen, gesellschaftlichen Anforderungen sowie dem Lebensentwurf für das eigene Kind. So ist an dieser Stelle von Bedeutung, dass in der Gruppe der Befragten, höhere Bildungsabschlüsse überrepräsentiert sind (vgl. Angaben zur Stichprobe). Es ist zu vermuten, dass über die damit assoziierte soziale Lage eine spezifische Werteorientierung einhergeht, die sich möglicherweise im Antwortverhalten niederschlägt.

I

ELTERN GILT DAS WOHLBEFINDEN IHRES KINDES ALS LERNVORAUSSETZUNG

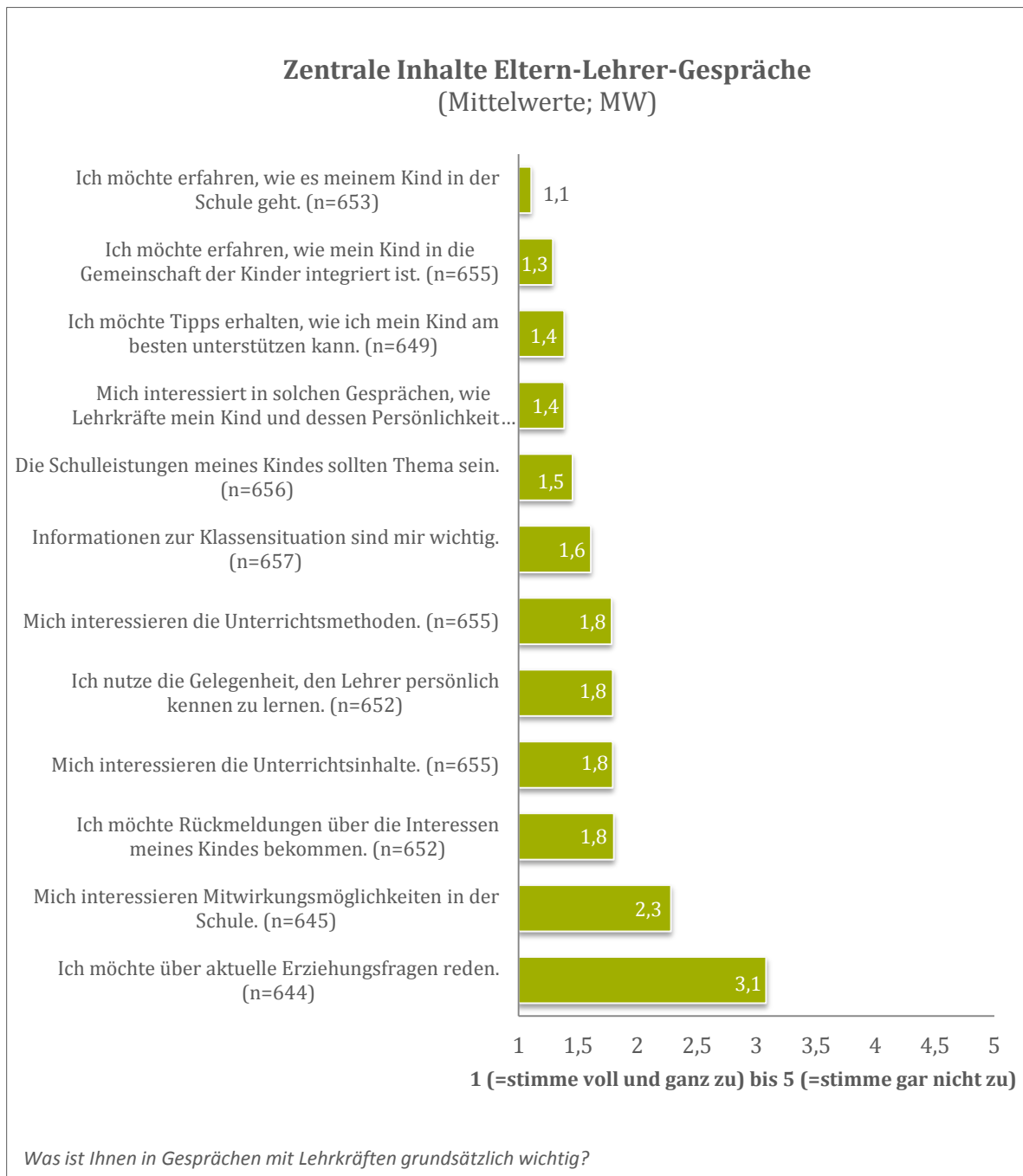
Die vorliegende Studie zielt darauf, den elterlichen Erwartungshorizont an Schule zu erheben. Als zentraler Befund kann herausgestellt werden, dass Eltern sich insbesondere wünschen, dass sich ihr Kind in der Schule wohlfühlt¹. Operationalisieren lässt sich der Begriff „Wohlbefinden“ für die vorliegenden Ergebnisse darüber, dass den befragten Eltern beispielsweise in der Kommunikation mit Lehrkräften wichtig ist, etwas darüber zu erfahren, wie ihr Kind sich in der Schule einfindet, wie es sich mit seinen Klassenkameraden versteht und welches Bild Lehrkräfte von dem Kind haben. Mit der Analyse der Daten wird der Wunsch von Eltern, dass die Persönlichkeit ihres Kindes in der

Schule gestärkt wird, deutlich sichtbar. Im Antwortverhalten zeichnet sich als Hintergrundfolie der Eltern die Orientierung an einem demokratischen Erziehungsstil ab. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass in Schule und Unterricht eine individuelle Förderung gewünscht ist, welche die Möglichkeiten des Kindes berücksichtigt und darüber ein Passungsverhältnis von Anforderungen und Kompetenzen herstellt. Es geht folglich nicht um einen immer höheren Anspruch an die Leistungen der Kinder. Um den zentralen Befund zu konturieren, werden im Folgenden verschiedene Teilergebnisse aufgefächert.

¹ Nach Hascher wird Wohlbefinden in der Schule als „Gefühlszustand“ beschrieben, „bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen.“ (Hascher 2004, S. 150)

Das Antwortverhalten im Hinblick auf die Frage, welche Inhalte Eltern bei Gesprächen mit Lehrkräften wichtig

sind, zeigt sich die hohe Bedeutung, die das Wohlbefinden der Kinder hat:

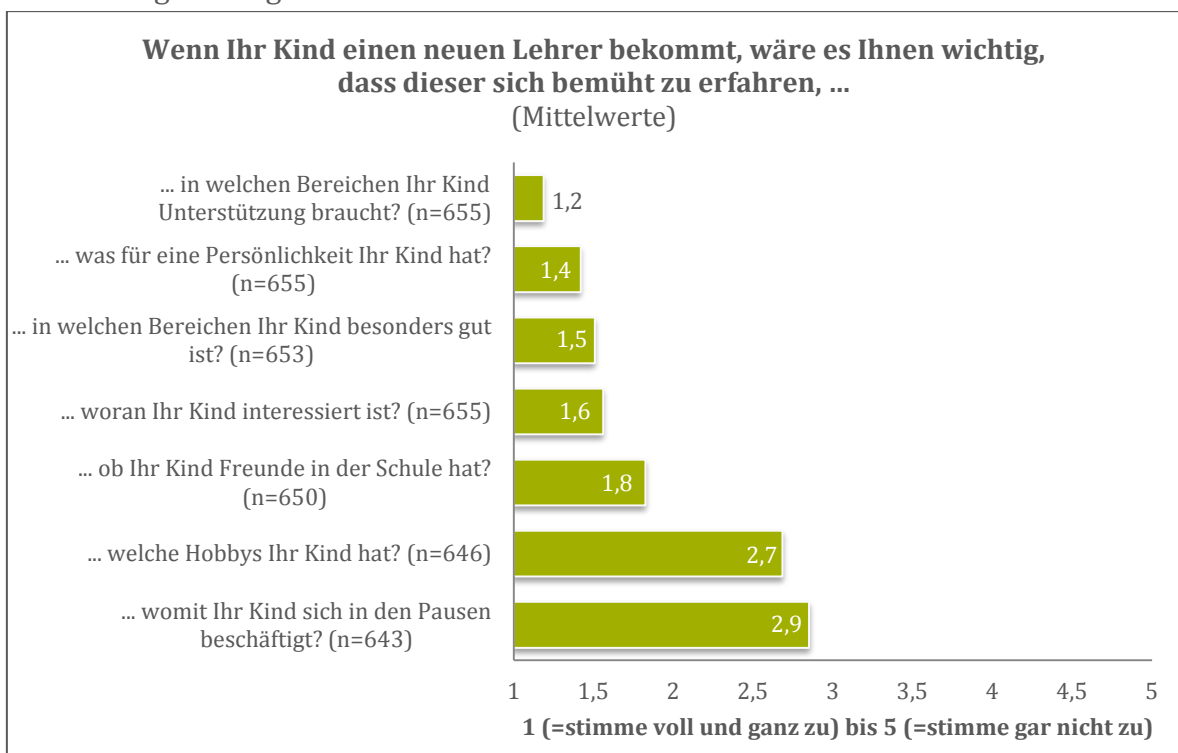


90,8% stimmen bei der Frage „Was ist Ihnen in Gesprächen mit Lehrkräften wichtig?“ dem Item „Ich möchte erfahren, wie es meinem Kind in der Schule geht“ voll und ganz zu (MW 1,1). Weiterhin wünschen Eltern Informationen über die Integration ihres

Kindes in die Gemeinschaft der Kinder (MW 1,3) in Gesprächen mit Lehrkräften. Auch dies kann als Hinweis gelesen werden, dass Eltern erfahren wollen, wie wohl oder unwohl sich das Kind in der Klasse fühlt. Unterrichtsinhalte (MW 1,8) und Unter-

richtsmethoden (MW 1,8) sind für die befragten Eltern in Gesprächen mit Lehrkräften deutlich weniger zentral. Obschon Eltern Wert darauf legen, dass es ihrem Kind in der Schule gut geht, steht für die Eltern in Gesprächen mit Lehrkräften insbesondere ein Austausch über schulspezifische Themen im Vordergrund. So sind Rückmeldungen über die Interessen des Kindes weniger bedeutsam in Gesprächen mit Lehrkräften (MW 1,8). Diese Befunde zeigen, dass insbesondere das Kind und seine Entwicklung und weniger der Unterricht und damit Strukturen von Schule als zentrale Themen von Eltern in Gesprächen mit Lehrkräften forciert werden. Sie holen sich von den Lehrkräften in der Grundschule einen Gesamteindruck über ihr Kind ein, der neben dem allgemeinen Wohlbefinden auch Informationen darüber umfasst, wie sich das Kind im Schulkontext einfügt, inwieweit es den Inhalten folgen kann und ganz allgemein wie es den

Anforderungen gewachsen ist. Wohlbefinden in der Schule, wird von den Eltern nicht losgelöst von Lernen, Unterricht und Leistung verstanden. Wird im Allgemeinen Schule in ihrer Funktion als „Wissensfabrik“ betrachtet, so zeigt sich hier, dass Eltern Schule als sozialen Ort begreifen, in dem sich das Kind in eine Gruppe integriert und soziales Lernen stattfindet – ohne Lernen und Wissenserwerb außer Acht zu lassen. Eine weitere Dimension, die als Beleg für die Orientierung am Wohlbefinden des Kindes angeführt werden kann, lässt sich mit folgendem Befund herleiten: Danach gefragt, was ihnen bei einem neuen Lehrer wichtig ist, stimmt die Mehrheit der befragten Eltern der Aussage zu, dass dieser bemüht sein soll zu erfahren, „in welchen Bereichen ihr Kind Unterstützung braucht“ (MW 1,2). So wird deutlich, dass Eltern es als zentrale Aufgabe von Lehrern betrachten, Defizite auszugleichen.



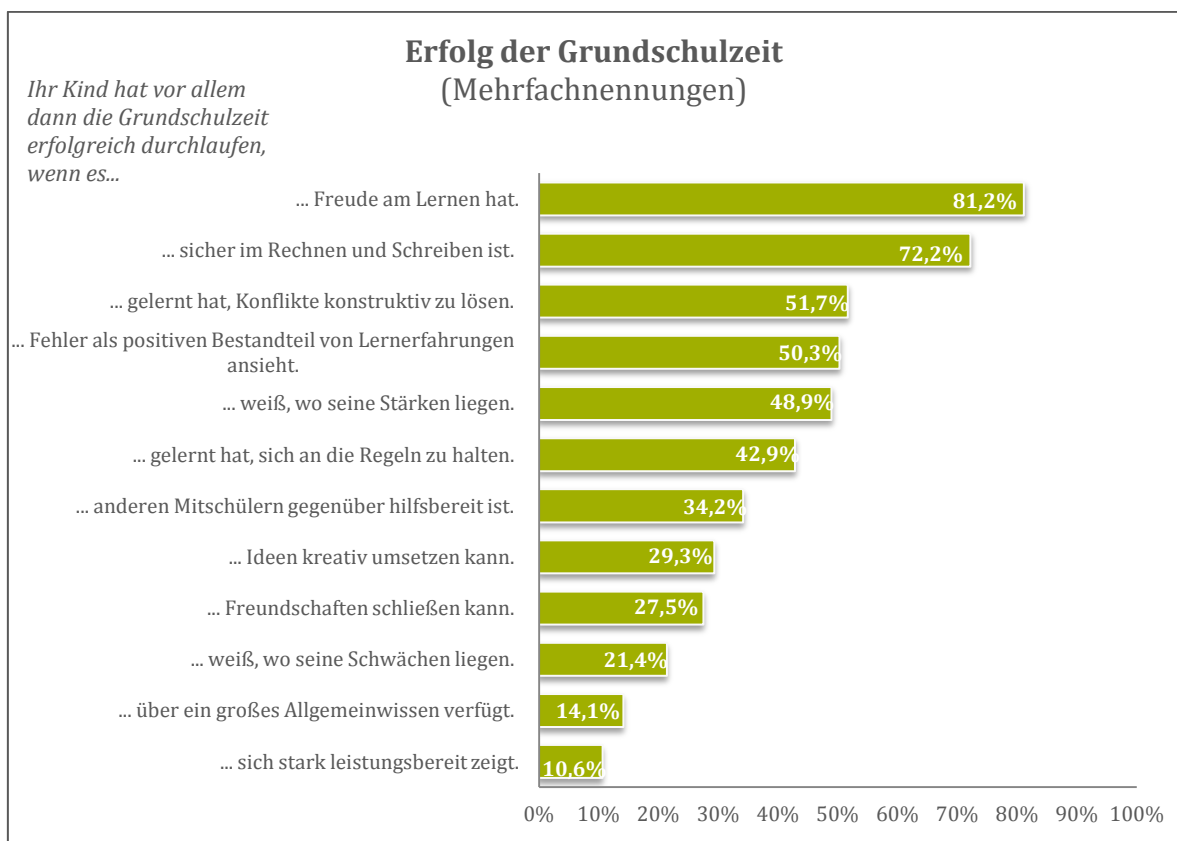
Hier stehen das schulische Lernen und die schulische Entwicklung im Zentrum. Beinahe genauso wichtig ist den Eltern, dass der neue Lehrer sich bemühen soll zu erfahren, was für eine Persönlichkeit das Kind hat (MW 1,4). Auch hier ist wieder das Kind als Person zentral. So zeigt sich, dass Eltern die Wahrnehmung der Persönlichkeit in erster Linie vor dem Hintergrund des schulischen Kontextes verstehen – nicht zuletzt kann dies mit dem Befund

gezeigt werden, dass der neue Lehrer nicht zwingend etwas über die Hobbys und damit über außerschulische Aktivitäten des Kindes informiert sein soll (MW 2,7) oder darüber womit sich das Kind in der Pause beschäftigt (MW 2,9). Zentral ist demnach nicht lediglich, das einzelne Kind in seiner Individualität zu sehen, sondern die Wahrnehmung der Persönlichkeit des Kindes eingebettet in den Lernkontext.

II PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND GRUNDLAGEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN – EINE ERFOLGREICHE GRUNDSCHULARBEIT AUS ELTERNPERSPEKTIVE

Die Eltern wurden dazu befragt, welche Kriterien aus ihrer Perspektive Hinweise darauf sind, dass ihr Kind die Grundschulzeit erfolgreich durchlaufen hat. Aus einer Liste vorgegebener Ant-

wortmöglichkeiten, konnten bis zu fünf Aussagen ausgewählt werden. Wird aus den Häufigkeiten der gewählten Antwortoptionen ein Ranking erstellt, zeigt sich folgendes Bild:



Wird das Gesamtbild des Antwortverhaltens in diesem Frageformat hinsichtlich des als zentral herausgestellten Befundes (Meinem Kind soll es in der Schule gut gehen.) betrachtet, lässt sich Folgendes anschließen: Den Ausgangspunkt bildet hier der Befund, dass sich in dem Antwortverhalten der befragten Eltern sowohl Persönlichkeitsstärkung als auch Wissensvermittlung als bedeutsame Aspekte von Bildung niederschlagen. Aus Sicht von 72,2% der befragten Eltern hat ihr Kind die Grundschulzeit erfolgreich durchlaufen, wenn es grundlegende Kulturtechniken beherrscht (Sicher im Rechnen und Schreiben ist). Noch mehr Eltern sind der Meinung, dass eine erfolgreiche Grundschulzeit damit einhergeht, dass das Kind Freude am Lernen hat (81,2%). Hervorstechend ist, dass sie mit großem Abstand zu anderen Antwortmöglichkeiten damit eine Aussage wählen, die als zentrale Motivationsgrundlage für (lebenslanges) Lernen betrachtet werden kann. Jeweils rund die Hälfte der Befragten wählten die Items ‚gelernt hat, Konflikte konstruktiv zu lösen‘, ‚Fehler als positiven Bestandteil von Lernerfahrungen ansieht‘ sowie ‚weiß wo seine Stärken sind‘ (mit) aus, diese sind als Eigenschaften der Persönlichkeitsentwicklung zu betrachten und fügen sich somit gut in das Bild ein, welches sich bereits abgezeichnet hat. So ist davon auszugehen, dass die Befragten möglicherweise einen Bildungsbegriff zugrunde legen, der nicht lediglich die Vermittlung von (kognitiven) Wissensbeständen, sondern als zentralen Bestandteil von Bildung auch die Persönlichkeitsentwicklung als Aufgabe von

(Grund-)Schule beinhaltet. Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass in der Anlage dieser Frage die Mehrzahl der Antwortoptionen auf den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung zielt und weniger Leistungsbereitschaft und kognitive Kompetenzen abgebildet wurden. Dennoch sind die bisherigen Lesarten haltbar, da weitere Befunde auf eben diese Lesart deuten. Werden soziodemografische Merkmale der Eltern, wie die Anzahl und das Alter ihrer Kinder oder das Geschlecht der Befragten genauer betrachtet, ergeben sich keine Unterschiede im Antwortverhalten. Dagegen hat die Einschätzung der Leistung des eigenen Kindes durchaus einen Einfluss. Die Antwortoption „Freude am Lernen“ wird von Eltern, deren Kinder die Aufgaben in der Schule grundsätzlich eher schwer fallen proportional häufiger gewählt (88,1% gegenüber 81,2% der Gesamtgruppe). Wird der Unterrichtsstoff als passend für das eigene Kind angesehen, wird hingegen die Antwortoption „sicher im Rechnen und Schreiben“ häufiger gewählt (76,1% gegenüber 72,2% der Gesamtgruppe). Die Eltern deren Kindern die Aufgaben in der Schule eher schwer fallen, wählen zu 62,7% dieses Item (mit) aus, Eltern deren Kindern die Aufgaben eher leicht fallen zu 67,6%. Wird nun an das andere Ende der Graphik geschaut: Lediglich 10,6% der Befragten wählen die Antwortmöglichkeit einer starken Leistungsbereitschaft als Indiz einer erfolgreichen Grundschulzeit. Es zeigen sich Unterschiede im Gruppenvergleich hier wiederum lediglich entlang der Frage, wie Eltern die Leistungen ihrer Kinder einschätzen. Eltern,

die der Meinung sind, dass ihren Kindern die Aufgaben in der Schule tendenziell leicht fallen, wählen das Item „sich stark leistungsbereit zeigen“ etwas häufiger im Vergleich zur Gesamtgruppe (11,2% gegenüber 10,6%), während Eltern, deren Kindern die Aufgaben eher schwer fallen, dieses Item ganz erheblich seltener wählen (4,5% gegenüber 10,6%). Insbesondere wegen der sehr unterschiedlichen Größe der Vergleichsgruppen ist die Reichweite dieser Ergebnisse eingeschränkt. Dennoch lassen sich interessante Fragen anschließen: Bei der Korrelation des Antwortverhaltens zur Frage nach der Einschätzung ihres Kindes im Hinblick auf Anforderungen der Schule und der Einschätzung einer erfolgreich durchlaufenen Grundschulzeit zeigt sich, dass die befragten Eltern sich jeweils Passendes für ihr eigenes Kind wünschen. So gibt das Antwortverhalten möglicherweise Aufschluss über grundlegende pädagogische Überzeugungen von Eltern. Ist es also

so, dass Eltern der Meinung sind, dass Kinder, die tendenziell überfordert sind zugleich auch eher demotiviert sind, sodass der Lernfreude hier eine noch größere Bedeutung zukommt als bereits für das gesamte Sample ausgedrückt wird? Werden die Anforderungen insgesamt als passend eingeschätzt, erhält das Item zum sicheren Beherrschen der Kulturtechniken überproportional viel Zuspruch aus der entsprechenden Elternschaft. Sind die Kinder unterfordert, so sehen die Eltern Leistungsbereitschaft als eine wichtige Eigenschaft des Kindes an – verbergen sich hier die ‚höher, schneller, weiter‘-Eltern? Bemerkenswert ist dann, dass es sich tatsächlich um einen so kleinen Prozentsatz (rund jeder 10.) handelt – suggeriert doch der aktuelle Diskurs ganz andere Ausmaße. Und sind dann die 4,5% der Eltern, die ihren Kindern eher eine Überforderung zuschreiben weniger leistungsbewusst oder wünschen sie sich Schonung für ihr Kind?

III

INDIVIDUALISIERUNG UND DEMOKRATISCHER ERZIEHUNGSSTIL – ELTERLICHE VORSTELLUNGEN ZU SCHULE UND UNTERRICHT

Für die befragten Eltern ist es von großer Bedeutung, dass es ihren Kindern in der Schule gut geht. Dieses lässt sich als zentrale Aussage der Gesamtschau der Ergebnisse vorliegender Erhebung festhalten (vgl. Kap. I). Neben den verschiedenen Ebenen auf denen das deutlich wird, ist es auch interessant zu betrachten, was Eltern mit diesem

‚Wohlbefinden‘ respektive ‚gut gehen‘ verbinden. Vieles deutet darauf hin, dass die Befragten dafür die Individualität ihres Kindes berücksichtigt und gefördert sehen möchten, was sie offenbar durch einen demokratischen Unterrichtsstil am ehesten gewährleistet sehen.

Die Unterrichtsgestaltung bildet einen, wenn nicht *den* Kernbereich der Tätigkeit von Lehrkräften. Hier zeigen sich Kompetenzen, die diese Profession ausmachen in vielfältiger Weise.

**Individualität
wahrnehmen und
Wertschätzung üben**

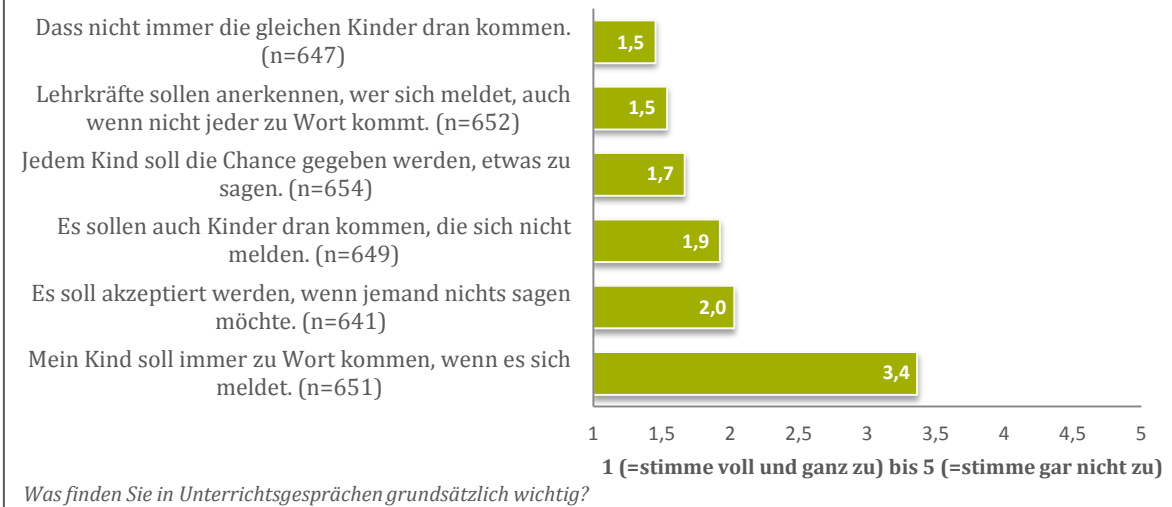
Zugleich ist es der Bereich, der am weitesten entfernt vom persönlichen Erleben der Eltern ist. So ist davon auszugehen, dass die elterlichen Vorstellungen und Wünsche dazu weitestgehend auf eigenen Schulerfahrungen beruhen und/oder sich aus Schilderungen ihrer Kinder speisen. Einflussmöglichkeiten auf konkrete Unterrichtsgestaltung liegen außerhalb des Bereichs elterlicher Teilhabe an schulischen Prozessen². Dennoch haben Eltern Vorstellungen und Wünsche dazu, wie dieser Bereich zu gestalten ist. Empirische Befunde liegen aus unserer Untersuchung hier zu den Bereichen Unter-

richtsgespräche, Umgang von Lehrkräften mit Unterrichtsstörungen und zu Unterrichtsinhalten vor. Die Vorstellungen der Eltern von Schule manifestieren sich auch darin, wie ihrer Meinung nach Unter-

richtsgespräche gestaltet werden sollten. Eltern wünschen sich offenbar eine Gesprächsführung, die jedem Kind die Chance gibt, sich zu beteiligen. Der einzelne Schüler mit seinen Eigenarten soll Beachtung beziehungsweise Berücksichtigung finden. Dieses ist als Orientierung an demokratischen Prämissen zu betrachten. Dass die befragten Eltern insgesamt auch zur Gestaltung von Unterrichtsgesprächen im Wesentlichen gleiche Prämissen vertreten, zeigt sich darin, dass sich in den Gruppenvergleichen lediglich marginale Unterschiede im Antwortverhalten zeigen.

²Auch der Einfluss über die Gremienarbeit, wie die Teilnahme der Elternvertreter beispielsweise an Fachkonferenzen ist eher als marginal zu betrachten.

Gestaltung von Unterrichtsgesprächen (Mittelwerte)



Insbesondere, dass jedem Kind die Chance gegeben werden soll, etwas zu sagen, zugleich aber auch akzeptiert werden soll, wenn ein Kind nichts sagen möchte, steht für den Befund, dass auf die Persönlichkeit jedes Kindes Rücksicht genommen werden soll. Die Befragten stimmen bezüglich der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen im Mittel fünf von sechs genannten Items deutlich zu. Lediglich zu der Aussage, dass ihr Kind immer zu Wort kommen soll, wenn es sich meldet, wird mit einem Mittelwert von 3,4 eine eher neutrale Position eingenommen. Werden die Prozentverteilungen der Zustimmungswerte im Einzelnen betrachtet, finden sich interessanterweise für drei Items sehr hohe Werte bei der vollen Zustimmung (1=stimme voll und ganz zu): 65,0% bei „Dass nicht immer die gleichen Kinder dran kommen“, 59,6%

für „Lehrkräfte sollen anerkennen, wer sich meldet, auch wenn nicht jeder zu Wort kommt“ und 55,1% für „Jedem Kind soll die Chance gegeben werden, etwas zu sagen“. Die Nennungen bei den nachfolgenden Items verteilen sich hingegen gleichmäßiger auf 1 und 2. Dies unterstreicht den Grad der Zustimmung, den die Befragten zu den ersten Items ausdrücken – ihnen sind sie demnach sehr wichtig. Dieser Befund wird über den Mittelwert nicht so deutlich sichtbar. Möglicherweise deutet der große Anteil, der bei dem Item „Mein Kind soll immer zu Wort kommen, wenn es sich meldet“ auf die Antwortkategorie 3 fällt (41,7%), auf sozial erwünschtes Antwortverhalten hin, welches nahe legt, in einer Befragung die Bedürfnisse des eigenen Kindes nicht deutlich über die anderer zu stellen.

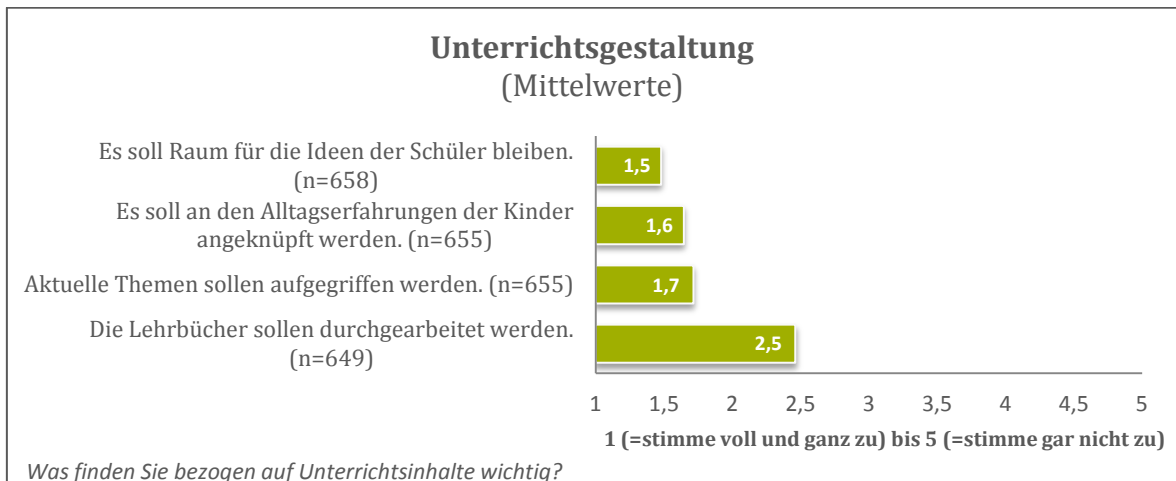
Wird der Blick bei der Interpretation ein wenig von den einzelnen Items und deren Wortlaut gelöst, lassen sich verschiedene Fragen beziehungsweise Vermutungen an diese Befunde anlegen. Beide Items, die die deutlichste Zustimmung mit einem Mittelwert von 1,5 erfahren, zielen auf eine recht allgemein zu verstehende Wertschätzung der Schüler beziehungsweise Gerechtigkeitsvorstellung: Nicht immer die gleichen Schüler und Schülerrinnen sollen ihre Fähigkeiten beweisen dürfen. Und auch, wenn nicht alle Kinder einen mündlichen Beitrag äußern können, wenn sie dies möchten, soll die Lehrkraft dieses doch honorieren. Hier fordern demnach die Eltern, die Wertschätzung ihrer Kinder durch die Lehrkräfte ein. Wobei mit dieser Befragung nicht sichtbar wird beziehungsweise werden kann, wie diese Anerkennung nach Vorstellung der Eltern aussehen kann und welche Möglichkeiten Lehrkräften hierzu zur Verfügung stehen – dies wären ergänzende Fragen, die über andere Forschungen beziehungsweise weitere Erhebungen zu beantworten sind. Das mit zwei Zehnteln Abstand folgende Item (Jeder soll eine Chance bekommen, MW 1,7) hat einen ähnlichen Tenor, wie das an erster Position stehende. Es spricht für den Wunsch nach Chancengerechtigkeit – nicht lediglich die Schnellsten, die Lau-

testen oder die Besten sollen die Möglichkeit bekommen, Leistung zu zeigen. Die beiden folgenden Items beziehen sich auf spezifische Verhaltensweisen einzelner Schüler (nicht melden, möchten nichts sagen) sowie die darauf bezogene Reaktion der Lehrkraft – durch die Mittelwerte (1,9/2,0), die diese Items erhalten, wird – wenn auch weniger deutlich – Zustimmung ausgedrückt. So ist davon auszugehen, dass es den Befragten wichtig ist, dass die Schüler und Schülerrinnen mit ihren Eigenarten Beachtung und Berücksichtigung finden sollen. Auch hier wären interessante Fragen anzuschließen: Beispielsweise unter welchen Bedingungen und in welcher Weise Kinder in Unterrichtsgespräche eingebunden werden können oder sollten. Hier ist ein sensibler Umgang angezeigt, denn beispielsweise könnten Kinder bloßgestellt werden, die gerade nicht aufgepasst oder sich mit dem Nachbarn unterhalten haben. Es könnten aber auch Kinder, die eher zurückhaltend sind dazu motiviert werden, einen mündlichen Beitrag zu den Unterrichtsgesprächen zu leisten. So zeigt sich, dass Antworten auf solche Fragen an spezifische pädagogische Sichtweisen gebunden sind. Was jeweils als Vorstellung hinter dem Antwortverhalten der Befragten liegt, bleibt im Verborgenen.

Nachdem dargestellt wurde, was aus Elternsicht im Unterricht als wünschenswerter Umgang der Lehrkräfte mit den Kindern zu betrachten ist, wird im Folgenden dargestellt, was sie für die (inhaltliche) Gestaltung

Erwartungen von Eltern an Unterrichtsgestaltung – eher Orientierung am Kind als am Unterrichtsgegenstand

von Unterricht von Bedeutung finden. Hierbei ist es den befragten Eltern insbesondere wichtig, dass mit den Themen an den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder angeknüpft wird.



Von den vier Antwortoptionen erfahren drei sehr deutliche Zustimmung, wie der Mittelwert erkennen lässt. Im Unterricht soll den Schülern Raum für eigene Ideen bleiben, es soll an den Alltagserfahrungen der Kinder angeknüpft werden und auch aktuelle Themen sollen aufgegriffen werden. Selbst das Durcharbeiten von Schulbüchern – was hier die geringste Zustimmung mit einem Mittelwert von 2,5 erfährt – ist demnach nicht völlig zu vernachlässigen. Jedoch stimmen hier 4,7% der Befragten gar nicht zu (im Vergleich liegen die Werte der drei anderen Items zwischen 0,0% und 0,2%). Die deutlichste Zustimmung im Mittelwert erfährt das Item „Es soll Raum für die Ideen der Schüler bleiben“. Wird hier direkt auf das Antwortverhalten geschaut und nicht der Mittelwert be-

trachtet, ist interessant, dass eine große Anzahl (58,1%) auf die Antwortkategorie „stimme voll und ganz zu“ entfallen. Dieses betrachten die Befragten demnach als außerordentlich wichtig. Mit jeweils einem Zehntel Punkt Abstand im Mittel folgen auf dieses Item „Es soll an den Alltagserfahrungen der Kinder angeknüpft werden“ und „Aktuelle Themen sollen aufgegriffen werden“. Mit dieser starken Zustimmung der Eltern insbesondere zu den ersten beiden Items wird deutlich, dass sie Prämissen des eigenverantwortlichen Lernens hohe Bedeutung beimessen. Zu hoch zu bewerten ist dieser Befund jedoch nicht, da dem keine geringen Bewertungen für Prinzipien anderer Lern- oder Unterrichtsformen gegenüber gestellt sind.

Werden die Ergebnisse des gesamten Samples mit den verschiedenen Untergruppen verglichen, ergibt sich folgendes Bild: Werden die Antworten der befragten Eltern danach unterschieden, ob ihr ältestes Kind bereits eine weiterführende Schule, eine Grundschule oder noch eine Kita besucht, ergeben sich kaum Unterschiede, lediglich rangieren die Items „Aktuelle Themen sollen aufgegriffen werden“ und „Es soll an den Alltagserfahrungen der Kinder angeknüpft werden“ sowohl bei den Eltern von Grundschulkindern, als auch bei Eltern von Kin-

dern in der weiterführenden Schule, zusammen auf Platz zwei. Auch wenn hier weiter nach den besuchten Klassenstufen der Kinder oder danach wie viele Kinder die Befragten haben, nach Alter oder Bildungsabschluss der Befragten differenziert wird, wirkt sich das kaum auf das Antwortverhalten aus. Hier bildet sich demnach wiederum ein sehr homogenes Bild im Antwortverhalten der Befragten ab. Ob das ebenso ist, wenn die Eltern danach unterschieden werden, welchem Leistungsniveau sie ihre Kinder zurechnen, wird im Folgenden betrachtet.

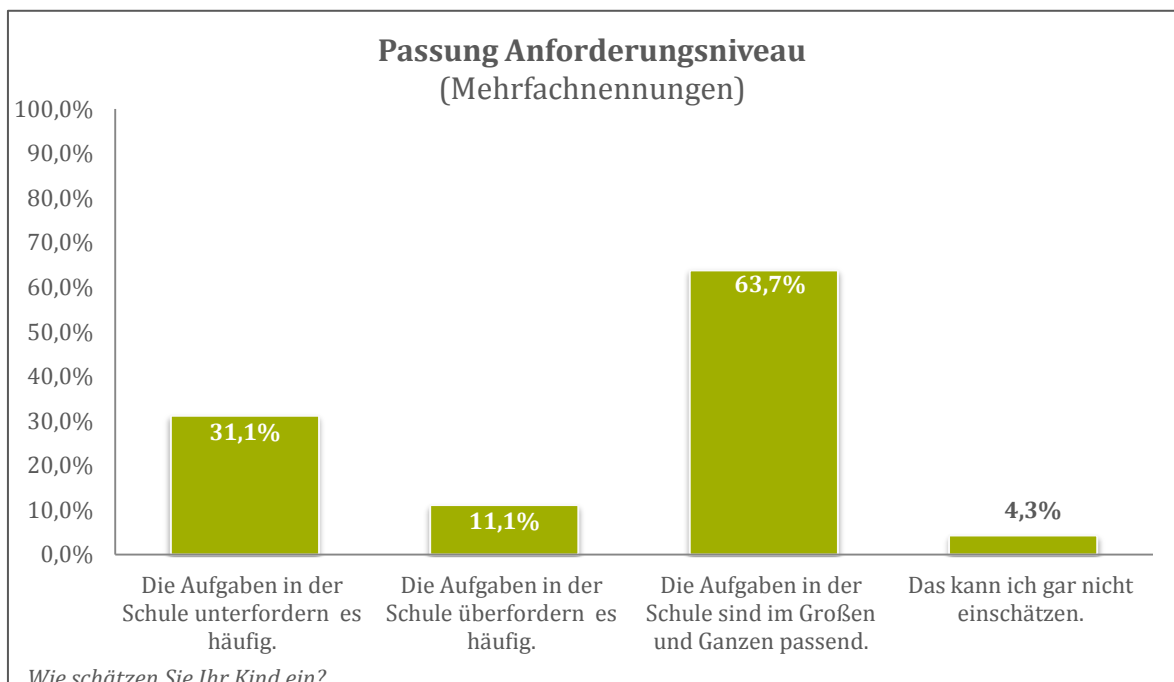
Wenn Erziehungsbe-

Differenzierung der Aufgabenniveaus ist aus Elternperspektive kein Patentrezept

rechtigte bezüglich ihrer Erwartungen zur Gestaltung von Unterrichtsprozessen befragt werden, wäre es möglich, dass sich diese danach unterscheiden, ob das Kind in der Regel im Unterricht

„gut mitkommt“ oder eher nicht. Ein Bild darüber, wie die Befragten die Passung der Fähigkeiten ihrer Kinder mit dem Auf-

gabenniveau einschätzen, vermittelt folgende Graphik:

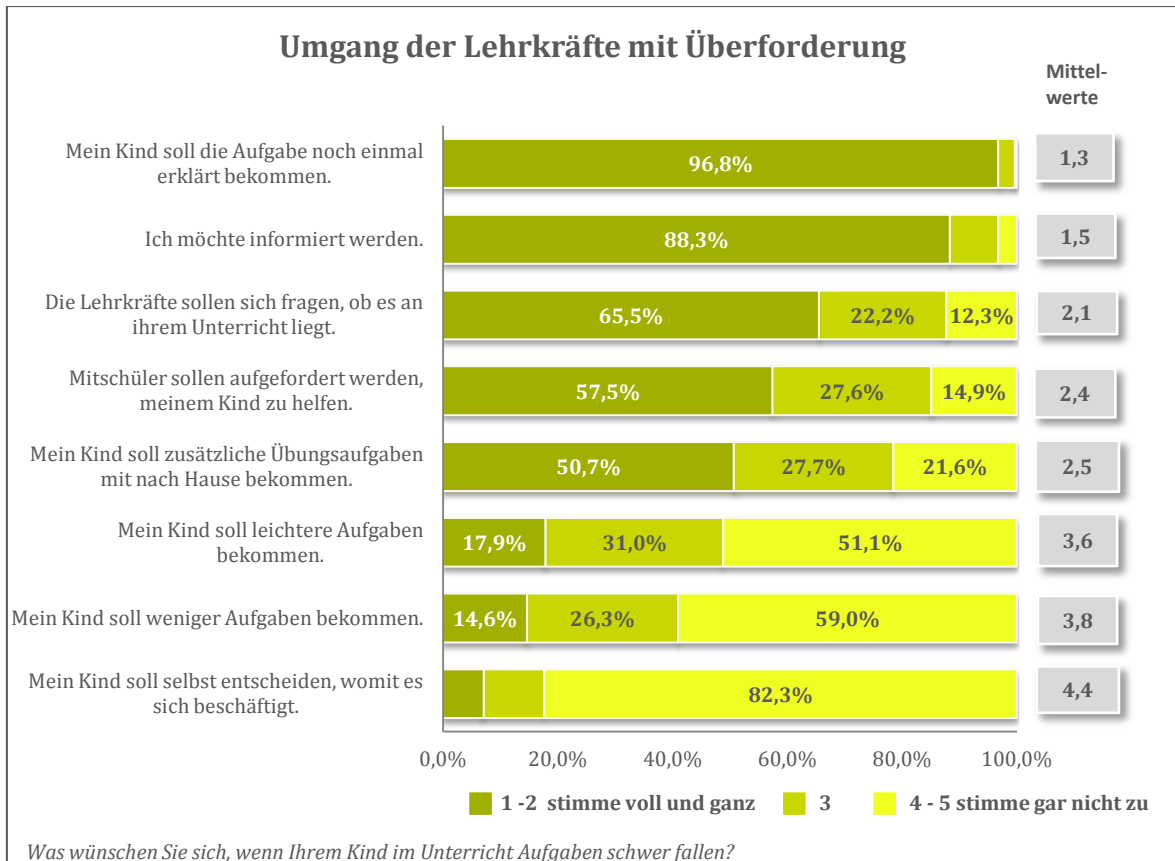


Der weitaus größte Anteil der Befragten – rund sechs von zehn – gibt an, dass die Aufgaben in ihrem Leistungsniveau für ihr Kind weitestgehend passend sind. So ist zunächst insgesamt festzuhalten, dass es in der Schule nach Einschätzung der Befragten gelingt, Unterricht und Leistungsanforderungen an (der breiten Mitte der) SchülerInnen auszurichten. Bemerkenswert ist, dass beinahe jeder Dritte (31,1%) davon ausgeht, dass das eigene Kind unterfordert ist. Demgegenüber sehen lediglich 11,1% der Befragten eine Überforderung ihres Kindes. Werden die Befragten in Gruppen danach eingeteilt, ob ihre ältesten Kinder noch kurz vor der Einschulung stehen bzw. welche Klassenstufe sie besuchen, ist eines auffällig: Der Prozentsatz derjenigen, die angeben, dass ihr Kind überfordert ist, steigt parallel zu den Jahrgangsstufen leicht an: Von 9,2% vor der Schule, Jahrgang eins 9,3%, Jahr-

gang zwei 10,6%, Jahrgang drei 11,8%, Jahrgang vier 12,1% und sogar 13,8% der Befragten, die Kinder auf einer weiterführenden Schule haben, sehen ihre Kinder überfordert. Ob dieses als ein Zeichen der Desillusionierung von Eltern zu verstehen ist oder ob dieser Befund den zunehmenden Ansprüchen der Schule geschuldet ist, lässt sich auf der Basis diesen Datenmaterials nicht klären. Die Erforschung der Umstände, die einen solchen Befund befördern, wäre durchaus interessant. Dennoch ist davon auszugehen, dass Kinder sich insgesamt wohl in der Schule fühlen, wenn sie weder unter- noch überfordert sind. Auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse kann formuliert werden, dass Eltern es demnach als wichtig erachten, dass ihre Kinder passgenau an die individuelle Leistungsgrenze unter Berücksichtigung der Persönlichkeit des Kindes herangeführt werden.

Zudem wurde gefragt, welchen Umgang sich die Befragten durch die Lehrkräfte mit dem jeweiligen Umstand (die Aufgaben in der Schule fallen den Kindern der Befragten eher schwer respektive eher leicht) wün-

schen. Am Auffälligsten ist hier, dass nach Meinung der Befragten das Aufgabenniveau nicht in jedem Falle den Leistungen der Kinder angeglichen werden soll:



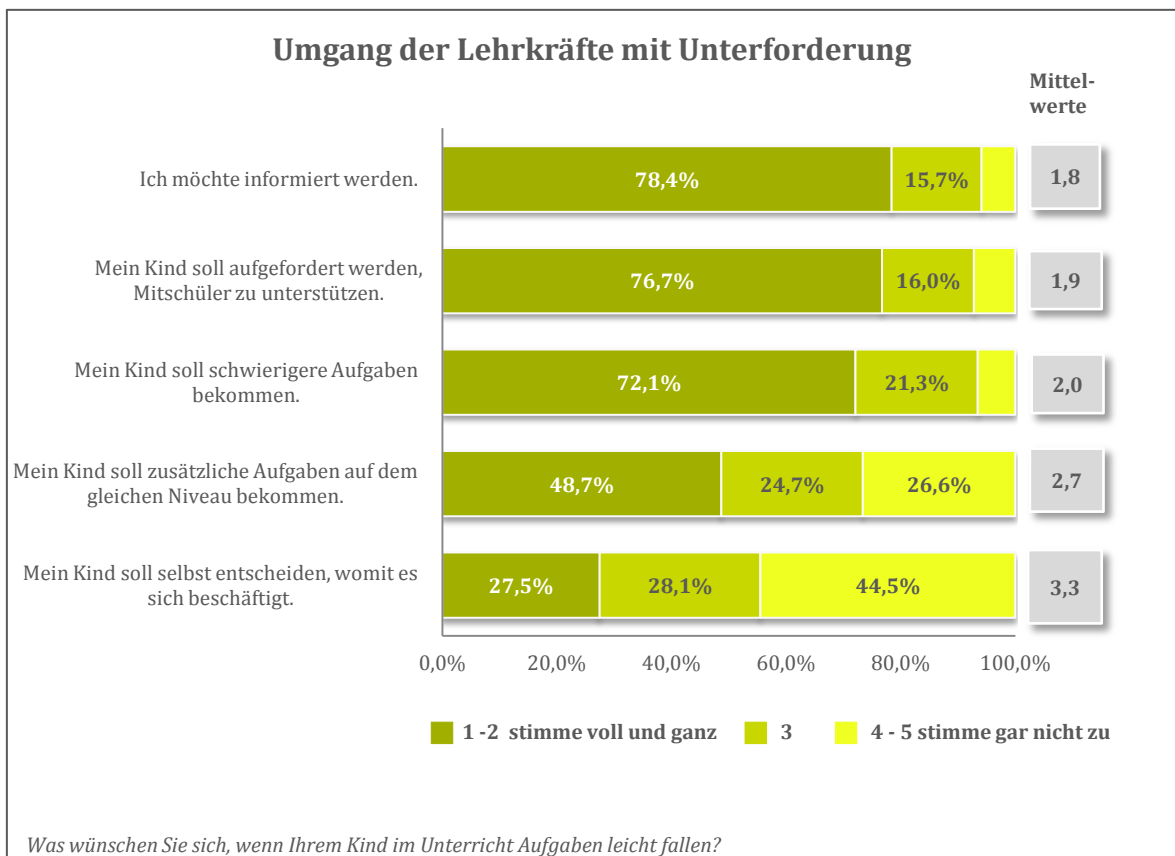
Sind Kinder mit den Aufgaben überfordert, scheint es für die Befragten naheliegend zu sein, dass ihnen die entsprechende Aufgabe ein weiteres Mal erklärt wird (MW 1,3). Beinahe ebenso deutlich fällt die Zustimmung (MW 1,5) dazu aus, dass die Eltern informiert werden sollen. Zugleich wird die Möglichkeit, dass die Kinder selbst entscheiden können, womit sie sich beschäftigen, deutlich abgelehnt (MW 4,4). Dass dem Kind über die Reduzierung von Aufgabenniveau oder Aufgabenmenge Entlastung zu Teil wird, scheinen die Befragten keine Bedeutung beizumessen, da sie entsprechen-

den Items nicht zustimmen. Eher sollen Mitschüler_innen dem Kind helfen oder Übungsaufgaben mit nach Hause gegeben werden, wenn ihnen die Aufgaben schwer fallen, als dass das Kind leichtere oder weniger Aufgaben bekommt. So scheinen die Befragten davon überzeugt zu sein, dass das überforderte Kind grundsätzlich dazu in der Lage ist, sich das Leistungsniveau zu erarbeiten. An dieser Stelle ist es wiederum interessant zu schauen, welche Akteure im Falle der Überforderung oder der geringeren Leistungsfähigkeit wie aktiv werden sollen – was auch immer die Ursache dafür ist, dass das Aufgaben-

niveau nicht passend erscheint. Lehrkräfte sollen sich sowohl nochmals aktiv mit dem betroffenen Kind auseinandersetzen, indem sie ihm die Aufgabe wiederum erklären als auch grundsätzlich über den Unterricht reflektieren, ob hierin Gründe für das ‚Schwerfallen‘ liegen können. Eltern möchten sich involviert sehen, indem sie informiert werden. Dafür spricht auch, dass die Befragten angeben, dass sie es bei Gesprächen mit Lehrkräften grundsätzlich wichtig finden, Tipps zu erhalten, wie sie ihr Kind unterstützen können (MW 1,4) (vgl. Kap. IV). Außerdem spricht sich immerhin mehr als die Hälfte der Befragten (50,7%) dafür aus, dass die Kinder zusätzliche Übungsaufgaben mit nach Hause bekommen. So ist zu vermuten, dass diese Eltern den Wunsch haben, ihr Kind

zu unterstützen und dieses auch als ihre Aufgabe betrachten. Oder aber auch anderen Eltern, deren Kinder ‚nicht mitkommen‘, hier Verantwortung zuweisen.

Der Fragekomplex zu den Kindern, die eher als unterfordert betrachtet werden, wurde um drei Items gekürzt, da sie in diesem Kontext nicht sinnvoll erschienen. Hierbei handelt es sich um das nochmalige Erklären der Aufgaben, zusätzliche Übungsaufgaben für Zuhause zu erhalten sowie den Wunsch an die Lehrer, ihren Unterricht zu reflektieren. Grundsätzlich scheinen Eltern, wenn Kinder eher unterfordert sind, weniger Handlungsbedarf auszumachen, als wenn Kindern die Aufgaben in der Schule häufig schwer fallen:



Für Kinder, denen die Aufgaben in der Schule insgesamt eher leicht fallen, findet keines der Items so deutliche Zustimmung wie bei dem zuvor dargestellten Szenario. Insgesamt wünschen Eltern sich dann dreierlei, und zwar (1) informiert zu werden, (2) dass ihre Kinder ihr Wissen beziehungsweise ihr Vermögen nutzen, um Mitschüler und Mitschülerinnen damit zu unterstützen und, (3) dass ihnen schwierigere Aufgaben gegeben werden, damit – so ist zu vermuten – sie angemessen gefordert sind. In dem Falle der Unterforderung plädieren die Befragten demnach für eine Anpassung des Aufgabenniveaus – im Unterschied dazu, wenn Kinder eher überfordert sind. Auch wenn 48,7% der Befragten Zusatzaufgaben auf gleichem Niveau möglicherweise als geeignete Übung betrachten, erhält dieses Item im Mittel lediglich einen Wert von 2,7. Jeweils ca. jeder vierte der Befragten ist hier eher unentschieden oder stimmt dieser Option nicht zu. Im Mittelwert werden keine der dargebotenen Optionen abgelehnt. Dennoch – wie durch den Mittelwert von 3,3 angedeutet – wird mit der dezidierten Betrachtung des Antwortverhaltens sichtbar, dass ein großer Prozentsatz (44,5%) der Befragten

nicht der Meinung ist, dass die Kinder selbst entscheiden sollten, womit sie sich beschäftigen (wenn ihnen Aufgaben grundsätzlich leicht fallen). Hier findet also der Wunsch nach Demokratie in der Schule seine Grenzen. Jedoch passt dieser Befund zu der Tatsache, dass Kindern generell wenig Verantwortung im Kontext Schule zugesprochen wird (vgl. Kapitel V). Interessanterweise erfährt die soziale Komponente, die sich hier in dem Item der Unterstützung anderer Schüler ausdrückt, deutliche Zustimmung mit einem Mittelwert von 1,9. Der Möglichkeit, dass Kinder, denen Aufgaben leicht fallen, durch schwere Aufgaben herausgefordert werden, wird weniger deutlich zugestimmt. Dieses Antwortverhalten der Befragten deutet darauf hin, dass sie soziale Kompetenzen ihrer Kinder Bedeutung beimessen, wenn die Kinder sich auf einem eher gehobenen Leistungsniveau (was daraus abzuleiten ist, dass ihnen die Aufgaben leicht fallen) befinden. Dem Item ‚Mein Kind soll schwierigere Aufgaben bekommen‘ stimmen die Eltern jedoch stärker zu, als dass das Kind Aufgaben auf dem gleichen Niveau bekommt – demnach soll das Kind auch Herausforderungen erfahren.

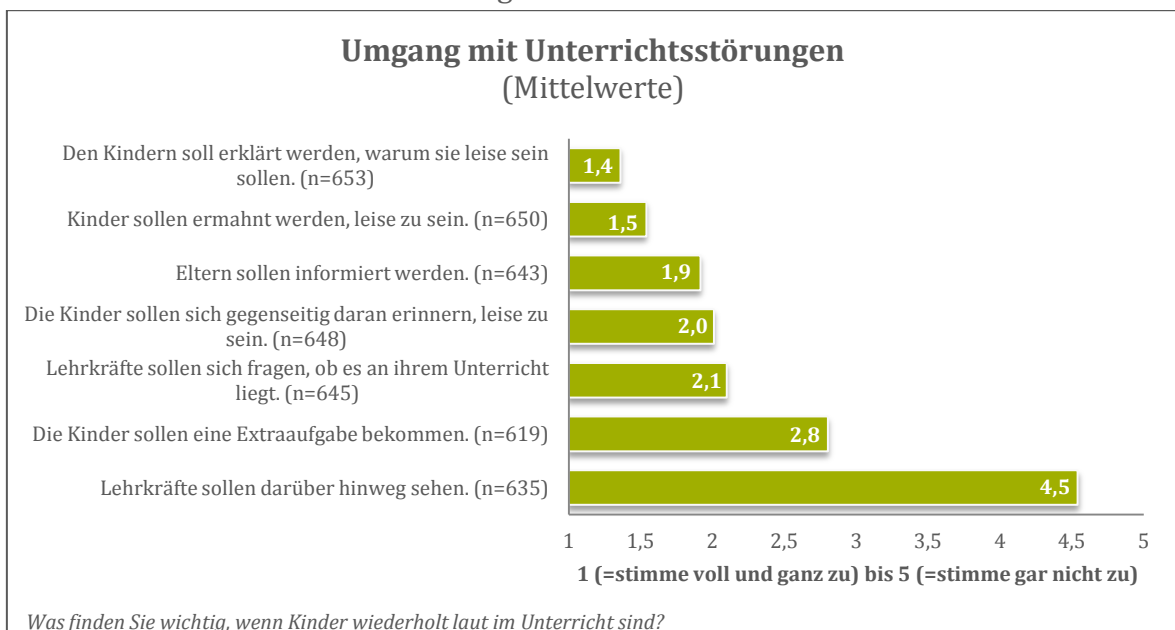
Was Eltern sich bei Regelverletzungen im Kontext Schule wünschen, wird im Folgenden dargestellt. Den Befragten ist wichtig, dass Kinder in der Schule den Umgang mit Konflikten lernen. Gezeigt wird das anhand von zwei Aspekten:

Umgang mit Konflikten - Eltern erwarten Transparenz und Vermittlung von Problemlösestrategien

Eines hinsichtlich des Umgangs von Lehrern mit Unterrichtsstörungen und eines bezogen auf Konflikte bei der Pausengestaltung. Auftretende Konflikte und Fehlverhalten von Kindern im Unterricht sollen nach Meinung der befragten El-

tern weder ignoriert noch bestraft werden. Die Eltern sind der Meinung, dass Kinder hier einbezogen werden können und Verantwortung für sich oder auch Mitschüler_innen übernehmen sollten. Einsicht der Kinder scheint aus Sicht der Befragten ein entscheidendes Kriterium für das Abstellen von störendem Verhalten zu sein. Das lässt sich als zusammenfassende Aussage zum Themenkomplex ‚Umgang mit Unterrichtsstörungen‘ extrahieren. Besonders interessant oder gar

brisant ist dieser Befund, wenn man sich nochmals vor Augen hält, dass den Kindern in der Gesamtschau doch eher wenig Verantwortung im Kontext Schule zuerkannt beziehungsweise zugewiesen wird (vgl. Kapitel V). Unterricht ist eine intensive Phase des Lernens und Arbeitens, die bestimmte Verhaltensweisen voraussetzt, Ruhe scheint eine entscheidende Bedingung für das Gelingen zu sein, die auch den befragten Eltern wichtig ist:



Zunächst ist hier im Vergleich der Ergebnisse zum Themenfeld Unterrichtsgestaltung auffällig, dass es eine etwas breitere Streuung der Mittelwerte gibt – wobei jedoch das untere Mittelfeld unterhalb des Dreierbereichs ausgespart bleibt³. Deutliche Zustimmung erhalten Items, die auf pädagogische Aktivität verweisen: Lehrkräfte sollen

Kindern den Sinn des Stillseins erklären (MW 1,4), sie zum Leise sein ermahnen (MW 1,5) und eben nicht „darüber hinweg sehen“ (MW 4,5). Zudem wünschen Eltern informiert zu werden und dass die Kinder sich gegenseitig daran erinnern, leise zu sein. Hier wird deutlich, dass die Befragten allen relevanten Akteuren eine Aufgabe zuschreiben. Am deutlichsten ist die Lehrkraft gefragt, die sowohl die Prämissen für das angemessene Verhalten im Unterricht transparent machen muss, als auch auf die Einhaltung der Regeln in diesem Zusammenhang zu

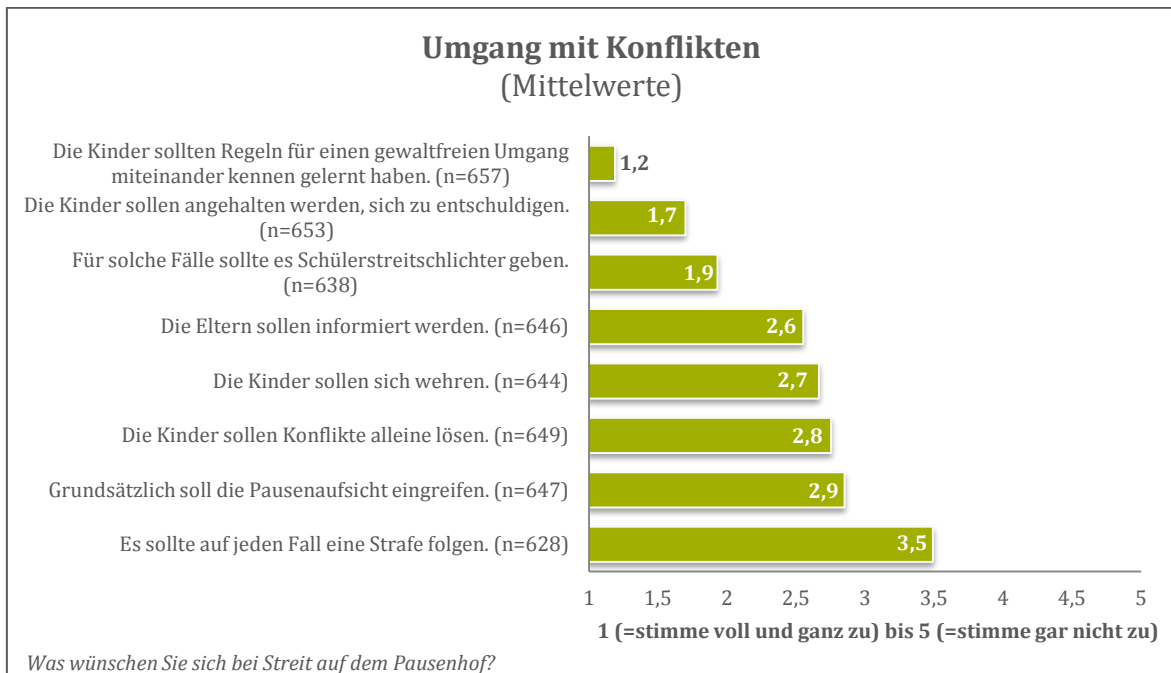
³ Was als Hinweis darauf zu lesen ist, dass die Eltern die Fragen nicht gleichförmig beantwortet haben. Vielmehr weist dies darauf hin, dass hier durchaus ernst zu nehmende Meinungsäußerungen vorliegen. Insgesamt ist eine Tendenz zur Mitte bei dieser Befragung nicht zu erkennen.

achten hat. Die Befragten scheinen sich hier ebenfalls eine Funktion zuzuschreiben, da sie informiert werden möchten (MW 1,9). Beinahe gleichermaßen (MW 2,0) scheint es den Befragten wichtig zu sein, dass die Schüler und Schülerinnen gegenseitig Verantwortung übernehmen. Zudem erwarten die Befragten, dass Lehrkräfte ihren Unterricht reflektieren und Zusammenhänge zwischen diesem und dem Verhalten der Kinder herstellen. Dies lässt sich aus dem Ergebnis ableiten, dass die Befragten der Aussage „Lehrkräfte sollen sich fragen, ob es an ihrem Unterricht liegt“ mit einem Mittelwert von 2,1 deutlich zustimmen. Dass Kinder für ihr störendes Verhalten eine Strafe wie etwa eine Extraaufgabe bekommen, stellt eine im Sample deutlich weniger vertretene Überzeugung dar (MW 2,8). Bei diesem Item ist es interessant, sich das Antwortverhalten der Befragten genauer anzuschau-

en. Die Prozente verteilen sich wie folgt: Volle Zustimmung (1) wird der Aussage von 19,3% der Befragten erteilt über (2) 21,1%, (3) 33,4% und (4) 11,8% bis hin zu 14,4%, die dieser Aussage gar nicht zustimmen. Hier erfährt also die mittlere Antwortmöglichkeit die deutlichste Zustimmung, wobei es bei den anderen Möglichkeiten keine Ausreißer gibt. In der Tendenz scheinen Extraaufgaben bei den Befragten eher weniger als adäquates Mittel betrachtet zu werden, um mit Unterrichtsstörungen umzugehen, doch werden sie nicht gänzlich abgelehnt. Diese Bewertung steht im deutlichen Unterschied zu der Frage, ob die Lehrkräfte über die Störungen hinweggehen sollten, was mit einem Mittelwert von 4,5 nicht als adäquat betrachtet wird und insgesamt die stärkste negative Bewertung aller Items der gesamten Befragung darstellt.

Bei Streitigkeiten auf dem Pausenhof trauen die Befragten den Kindern offenbar zu, diese eigenständig zu lösen, wenn unterstützende Strukturen vor-

handen sind. Hier wird deutlich, dass die Befragten sich insbesondere wünschen, dass die Kinder Konfliktlösestrategien gelernt haben:



Für die Konfliktsituation auf dem Pausenhof wird am deutlichsten dem Item zugestimmt, dass Kinder Regeln für den gewaltfreien Umgang miteinander gelernt haben sollten (mit einem Mittelwert von 1,2 und sogar 85,2% Zustimmung in der ersten Antwortkategorie). Deutlich wird mit der Zustimmung nicht, welche Komponente (Regeln lernen beziehungsweise gewaltfreier Umgang) den Ausschlag jeweils für die hohe Bewertung gegeben hat. Gewaltfreies Miteinander ist nun ein Pfeiler demokratischer Ordnung, dem daher vermutlich jede(r) zustimmen könnte beziehungsweise sollte, so ist hier sozial erwünschtes Antwortverhalten eine ernst zu nehmende Größe. Dennoch ist es augenfällig, wie groß der Abstand zwischen diesem Item, welches die deutlichste Zustimmung erfahren hat zu dem mit der zweitstärksten Zustimmung ist (sich

entschuldigen). Keine der zur Auswahl gestellten Möglichkeiten mit Streit auf dem Schulhof umzugehen, wird von den Befragten gänzlich abgelehnt, das zeigt sich darin, dass der größte Mittelwert bei 3,5 liegt. Als Item, das am wenigsten Zustimmung erfahren hat, ist die ‚Erteilung einer Strafe‘ zu nennen (dieses wird von beinahe 50% der Befragten abgelehnt, Antwortmöglichkeit 4 und 5 zusammen). Der Mittelwert von 2,7 beziehungsweise 2,8 für die Items „Das Kind soll sich wehren“ und „Die Kinder sollen Konflikte alleine lösen“ täuscht darüber hinweg, dass bei der Bildung von Top-Boxes (Zusammenfassung der Werte 1 und 2) hierfür recht hohe Zustimmungswerte aus der Befragung hervorgehen – dem, dass Kinder die Konflikte selbständig lösen sollen wird mit 46,7% zugestimmt und dem, dass sie sich wehren sollen mit 44,9%. Mit großem Abstand

im Mittelwert von 0,7 erfährt das Item „Eltern sollen informiert werden“ deutlich geringere Zustimmung. Darauf folgen dicht gedrängt (mit jeweils 0,1 Abstand) drei weitere Items. Diese werden als Umgangsformen demnach ähnlich gewünscht. Aus dem Antwortverhalten lässt sich schließen, dass Eltern sich insgesamt verlässliche Umgangsformen in Konfliktfällen wünschen. Deutlich hervorzuheben ist hier, dass die Items besonders große Zustimmung erfahren, die einerseits positiv konnotiert sind und zudem die Kinder einen aktiven Part einnehmen lassen. Werden die Gruppenvergleiche betrachtet, ist es interessant, dass alle befragten Eltern relativ gleiche Angaben machen – unabhängig davon in welcher Klasse ihre Kinder sind beziehungsweise auch, wenn sie sich noch im letzten Kindergartenjahr vor der Schule befinden, unabhängig davon ob sie Mutter oder Vater sind, welchen Bildungsabschluss sie haben oder auch wie alt die Befragten sind. Lediglich bei der Anzahl der Kinder, die die Befragten haben, ergeben sich interessante Auffälligkeiten für diejenigen, die drei oder mehr Kinder haben: Bleiben in dieser Gruppe die ersten vier Items, denen am deutlichsten zugestimmt wird, in der gleichen Reihenfolge wie im Gesamtsample, sehen sie die Pausenaufsicht im Mittel mit 2,7 mehr ge-

fordert. Dies entspricht der Position fünf. Dass die Kinder die Konflikte alleine lösen müssen, rangiert bei einem Mittelwert von 3,1 aufgrund der Anzahl der Nennungen auf Platz 6. Eine Strafe möchten – mit einem Mittel von 3,2 auf Position 7 – noch weniger Befragte erfolgen sehen und auch, dass die Kinder sich wehren sollen, wird wesentlich deutlicher als im Gesamtsample abgelehnt (mit einem Mittelwert von 3,3). Zudem ist hier auffällig, dass drei Mittelwerte über dem Dreierbereich liegen – für das gesamte Sample ist es nur einer. Einschränkend muss an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Gruppe derjenigen Befragten, die drei oder mehr Kinder haben, im Vergleich zu denen, mit ein oder zwei Kindern recht klein ist (42 Befragte). Dadurch wird die Reichweite der Aussagen eingeschränkt.

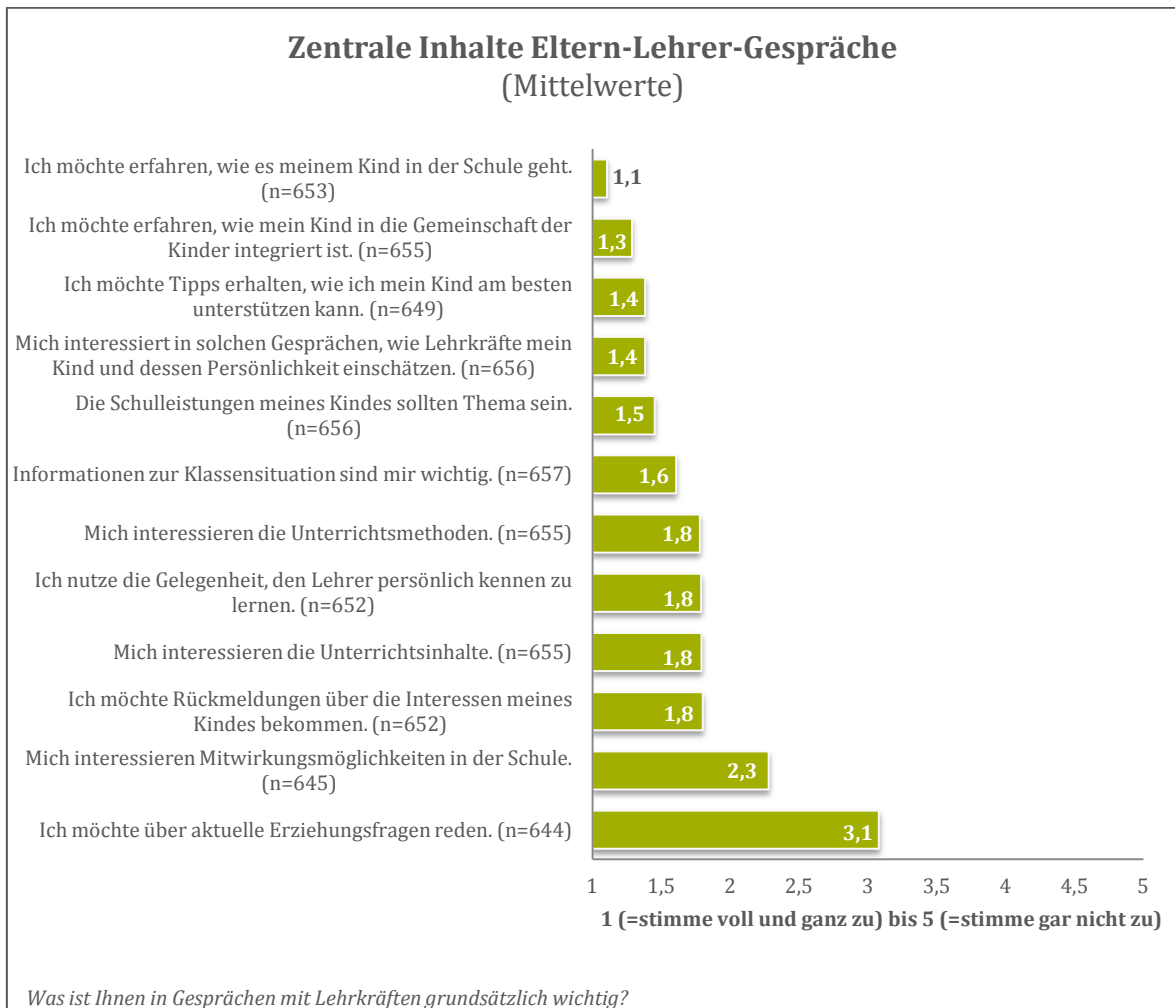
Insgesamt wird also deutlich, dass sich die Befragten sowohl für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen (Gespräche und Störungen) als auch für den Umgang mit Konflikten auf dem Pausenhof wünschen, dass Lehrkräfte und (Mit-)Schülern sich an demokratischen Prämissen orientieren und sowohl für die Eltern als auch für die Kinder selbst Transparenz hergestellt wird.

Um an die in Kapitel drei gewonnene Erkenntnis anzuknüpfen – Eltern wünschen sich eine Individualisierung im Unterricht und einen demokratischen Erziehungsstil –, werden im Folgenden die Befunde vorgestellt, die die Erwartungen von Eltern an die Kommunikation mit Lehrkräften in der Schule abbilden. Die Kommunikation mit Eltern kann neben dem Unterricht als weiterer zentraler Bestandteil der Arbeit von Lehrkräften angesehen werden. Daher ist es für Lehrkräfte von Bedeutung, etwas über die Erwartungen von Eltern hinsichtlich des Austausches zu erfahren. Aus den Daten wird insgesamt ersichtlich, dass Eltern von Lehrkräften erwarten, sowohl über die Leistungen als auch das Verhalten des Kindes im Unterricht informiert zu werden. Von besonderer Bedeutung sind in Gesprächen mit Lehrkräften für die Eltern Themen, die zusammenfassend mit dem Wohlbefinden des Kindes umschrieben werden können. Insgesamt kann festgestellt werden, dass Eltern am Schul- und Unterrichtsleben

teilhaben und über Unterrichtssituationen informiert werden wollen. Im Einzelnen generieren sich die Ergebnisse aus den Befunden zu den Erwartungen von Eltern an das Verhalten von Lehrkräften in Unterrichts- und Pausensituationen sowie dem Umgang der Lehrkraft mit dem Lernstand des Kindes und den Erwartungen die Eltern an eine neue Lehrkraft haben und welche Inhalte sie sich in Gesprächen mit Lehrkräften wünschen. Es wird deutlich für welche Belange Eltern Lehrkräfte als Kommunikationspartner betrachten. Zudem zeichnet sich ab, wie sie sich die Lehrer-Schüler-Beziehung wünschen. Dabei rundet sich das Bild ab, dass Eltern ihr Kind als Person gefördert und wertgeschätzt sehen wollen. Auch hier steht das ‚Wohlfühlen‘ des Kindes in der Schule im Vordergrund, was die Befragten offenbar durch eine wertschätzende Beziehungsgestaltung (sowohl mit dem Kind als auch sich selbst) realisierbar oder gewährleistet sehen.

Neben den bereits ausgeführten zentralen Befunden – die hohe Bedeutung der allgemeinen Situation des Kindes sowie die Integration des Kindes in die

Gemeinschaft – zeichnen sich aus den Prämissen von Eltern in Gesprächen mit Lehrkräften weitere interessante Befunde ab:



Dass Eltern durchaus bereit sind, sich für ihr Kind zu engagieren und damit einen Beitrag leisten wollen, dass es sich im schulischen Kontext wohl fühlt, wird mit folgendem Befund deutlich: Eltern stimmen mit einem Mittelwert von 1,4 zu, dass sie in Gesprächen mit Lehrkräften Tipps für die Unterstützung ihres Kindes erhalten möchten. So zeigt sich, dass sie Lehrkräfte als kompetente Interaktionspartner betrachten, wenn es um die häusliche Förderung schulisch relevanter Kompetenzen geht. Eine gleichwertige Zustimmung erhält das Item „Mich interes-

siert in solchen Gesprächen wie Lehrkräfte mein Kind und seine Persönlichkeit einschätzen“ (MW 1,4). Zudem stimmen fast die Hälfte der Eltern (48,8%) voll und ganz zu, dass sie in Gesprächen mit Lehrkräften Rückmeldungen über die Interessen ihres Kindes bekommen möchten (MW 1,8). Nahezu die Hälfte der Eltern (49,7%) stimmen voll und ganz zu, dass sie Lehrgespräche dazu nutzen, den Lehrer ihres Kindes persönlich kennenzulernen (MW 1,8). Am wenigsten stimmen Eltern zu, dass sie in Gesprächen mit Lehrkräften über Erziehungs-

fragen sprechen möchten (MW 3,1). Hier ist zu fragen, wie der Terminus „aktuelle Erziehungsfragen“ verstanden wurde, verstehen Eltern darunter Erziehungsthemen, die gerade im Trend liegen oder verstehen sie darunter private Erziehungsthemen, die im familiären Umfeld aktuell sind? Dies lässt sich mit den vorliegenden Ergebnissen nicht beantworten, wirft aber interessante Fragen auf. Wird mit diesem Befund die aktuell diskutierte Idee einer gemeinsamen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Frage gestellt? Wollen Eltern generell nicht mit Lehrkräften über Erziehungsthemen sprechen? Oder sind möglicherweise für sie in persönlichen Gesprächen mit der Lehrkraft andere Themen, wie die Klärung der aktuellen Situation des eigenen Kindes wesentlicher? Gefragt wurden die Eltern beispielsweise in unserer Untersuchung nicht, welche Inhalte sie sich bei Elternabenden wünschen. So ist es möglich, dass Erziehungsthemen aus Sicht der befragten Eltern an anderer Stelle ihren Platz haben. Neben ‚Erziehungsfragen‘ stimmen Eltern ebenfalls weniger zu, Informationen über die Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule in Gesprächen mit Lehrkräften bekommen zu wollen (MW 2,3). Auch dieser Befund lässt vermuten, dass Eltern in Gesprächen mit Lehrkräften stärker daran interessiert sind, über die aktuelle Situation des eigenen Kindes informiert zu werden, als über allgemeine Rahmenbedingungen von Schule (vgl. Kap. IV).⁴ Denn, wie ein weiterer Befund

zeigt, stehen auch Unterrichtsinhalte und -methoden nicht im Zentrum des Interesses von Eltern in persönlichen Gesprächen mit den Lehrkräften (MW 1,8), so werden Lehrer (überraschenderweise) in Elterngesprächen tatsächlich weniger hinsichtlich ihrer professionellen Kompetenzen befragt als hinsichtlich ihrer Beziehungskompetenzen gefordert. Hiermit wird deutlich, dass Lehrer von Eltern als relevante Personen in der Begleitung und Beurteilung ihres Kindes betrachtet werden. Wenngleich die Zustimmung bei Informationen zu Mitwirkungsmöglichkeiten etwas abfällt gegenüber den anderen Items, so kann festgehalten werden, dass bei der Bildung von Top-Boxes circa 60% der Eltern an Informationen zu Mitwirkungsmöglichkeiten interessiert sind und nur rund 12% (Low-Boxes) kein Interesse an eben solchen Informationen haben. Zu fragen ist an dieser Stelle, aus welchem Grund diese Eltern nicht an Informationen zu Mitwirkungsmöglichkeiten interessiert sind. Möglicherweise antworten hier insbesondere Eltern, die gut in die institutionellen Strukturen eingebunden sind (vgl. Stichprobe). Vielleicht antworten jedoch auch Eltern, die im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften desillusioniert sind. Dies kann mit den vorliegenden Daten nicht geklärt werden, dennoch lassen sich interessante Ergänzungen vornehmen: Auffällig ist im Vergleich der Jahrgangsstufen beispielsweise der Befund, dass das Interesse an Informationen zu Mitwirkungsmöglichkeiten bei Eltern mit einem Kind in der zweiten Jahrgangsstufe der Grundschule abnimmt. 63,8%

⁴Die Mittelwerte bewegen sich hier bei einem Wert von 1,8.

(Top-Box-Wert) der Eltern mit einem Kind im ersten Jahrgang stimmen zu, dass sie an Informationen zu Mitwirkungsmöglichkeiten interessiert sind, diese volle Zustimmung geht auf 56,5% (Top-Box-Wert) bei Eltern mit einem Kind im zweiten Jahrgang der Grundschule zurück. Hier könnten ergänzende qualitative Forschungen Aufschluss geben. Es könnte geklärt werden, ob dies insbesondere durch eine Desillusionierung der Eltern zustande kommt oder aber durch einen hohen Grad an

Informiertheit, der im zweiten Jahrgang der Grundschule erreicht sein kann. Dass insbesondere Eltern im ersten Jahrgang der Grundschule deutliches Interesse an Mitwirkungsmöglichkeiten zeigen, bestätigt noch einmal Ergebnisse anderer Untersuchungen: Auch Carle & Samuel (2007) stellen beispielsweise fest, dass Eltern am Anfang der Schulzeit fast durchgängig erreichbar für die Zusammenarbeit sind.

Grundsätzlich ist es Eltern wichtig, über den Lern- und Leistungsstand ihrer Kinder informiert zu werden. 78,4% (Top-Box-Wert) der Eltern stim-

**Eltern wünschen sich
Informationen zu Verhalten
und Leistungsstand ihres
Kindes**

men der Aussage zu, dass sie informiert werden möchten, wenn dem Kind Aufgaben in der Schule leicht fallen. Wenn dem Kind Aufgaben schwer fallen, möchten sogar 88,4% (Top-Box-Wert) der Eltern informiert werden. Zusätzlich ergibt sich eine interessante Perspektive, wenn die Eltern gefragt werden, wie Lehrkräfte sich bei Störungen im Unterricht und bei der Pausengestaltung verhalten sollen. In beiden Fällen hatten die Eltern die Möglichkeit, auf einer fünfstufigen Skala (1=stimme voll und ganz zu bis 5=stimme gar nicht zu) anzugeben, ob sie über das kindliche Verhalten im Unterricht und in der Pause informiert werden wollen. Es zeigt sich, dass die Eltern es deutlich wichtiger finden, informiert zu werden, wenn das Kind wiederholt laut im Unterricht ist (Mit-

telwert 1,9) als wenn sich Konflikte auf dem Pausenhof zeigen (Mittelwert 2,6). Das bedeutet, dass es Eltern besonders wichtig ist, bei auftretenden

Schwierigkeiten des Kindes im unterrichtlichen Kontext informiert zu werden und hier auch Verantwortung für den Lernprozess des Kindes übernehmen. Möglicherweise steckt der Gedanke dahinter, dass Eltern ihr Kind unterstützen wollen, wenn es den schulischen Anforderungen nicht gerecht wird. Eine andere Lesart dieses Befundes könnte sich hier auch durch das tradierte Bild der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften in der Schule ergeben, bei dem nur dann Kontakte zustande kommen, wenn Probleme und Schwierigkeiten mit den Eltern besprochen werden müssen (vgl. hierzu auch Sacher 2008). Wenn Kommunikation lediglich problemzentriert verläuft – so die Überlegungen in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskursen zu Erziehungs- und

Bildungspartnerschaften – ist die Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern belastet. Die Befunde verweisen darauf, dass Eltern eher das Gespräch mit Lehrkräften suchen, wenn Probleme zu besprechen sind. Dieses tradierte Bild der Zusammenarbeit aufzubrechen und den Gewinn konstruktiver, ressourcenorientierter Gespräche, die auch die Lernfortschritte des Kindes rückmelden, zwischen Eltern und Lehrkräften zu etablieren, bedarf eines Umdenkens von Eltern und Lehrkräften. Werden die Einzelbefunde der Frage, was Eltern in Gesprächen mit Lehrkräften wichtig ist, jahrgangsspezifisch ausgewertet, scheinen interessante spezifische Interessen der Eltern je nach Jahrgangsstufe auf. Für die Auswertung der Frage, was den Eltern in Gesprächen mit Lehrkräften wichtig ist, wurden die Aussagen derjenigen genauer betrachtet, die bei der Frage „stimme voll und ganz zu“ geantwortet haben und damit eine eindeutige Positionierung hinsichtlich dieser Frage vorgenommen haben. Am meisten Zustimmung erhält bei dieser Auswertungsperspektive auch im Vergleich der Jahrgangsstufe des ältesten Kindes das Item „Ich möchte erfahren, wie es meinem Kind in der Schule geht“ – diese deutliche Zustimmung bleibt hier also konstant. Weiterhin ist auch im Vergleich unverändert, dass die Eltern dem Item „Ich möchte über aktuelle Erziehungsfragen sprechen“ am wenigsten zustimmen. Wird ein Ranking hinsichtlich der Zustimmung zu einzelnen Bereichen erstellt, zeigen sich spezifische Interessen von Eltern im Vergleich der Jahrgangsstufe des ältesten Kindes auf dem zweiten Rang: Wäh-

rend Eltern mit Kindern in der Kita und im ersten Jahrgang der Grundschule und dann wieder Eltern mit einem Kind in der Sekundarstufe stärker zustimmen in Gesprächen mit Lehrkräften, etwas über die Integration des Kindes in die Gemeinschaft zu erfahren, stimmen Eltern mit Kindern im zweiten, dritten und vierten Jahrgang der Grundschule hingegen stärker zu, in Gesprächen mit Lehrkräften Tipps zur Unterstützung erhalten zu wollen. Bei Eltern mit einem Kind im ersten Jahrgang der Grundschule rangieren die Tipps zur Unterstützung auf Rang 3, während auf Rang 3 bei Eltern mit einem Kind in der Kita und bei Eltern mit einem Kind auf einer weiterführenden Schule, eine Einschätzung der Persönlichkeit des Kindes platziert ist. Im Vergleich der Jahrgangsstufen des Kindes ist weiterhin auffällig, dass die Schulleistungen des Kindes in Gesprächen mit Lehrkräften zwar auch eine Bedeutung für die Eltern haben (die Zustimmung zu diesem Item bewegt sich hier zwischen 60-68%), aber in keiner Jahrgangsstufe im Mittelwert auf Platz 1 rangieren würden. Am deutlichsten, so kann herausgestellt werden, stimmen die Eltern über den Vergleich der Jahrgangsstufen hinweg, zu Informationen über das Wohlbefinden des Kindes (‚Wie geht’s meinem Kind in der Schule?’ und ‚Integration des Kindes in die Gemeinschaft’) und zu Unterstützungsmöglichkeiten erhalten zu wollen. Zu Beginn der Untersuchung formulierte das Forscherteam die Hypothese, dass es insbesondere Eltern mit einem Kind in der Kindertageseinrichtung wichtig sein könnte, über aktuelle Erziehungsfragen mit den Lehr-

kräften zu sprechen, da sie dies als tägliche Praxis in der Kindertageseinrichtung erleben. Dies bestätigt sich mit den Ergebnissen unserer Studie nicht. Möglicherweise ist gerade Eltern im Übergang zur Grundschule der Systemwechsel bewusst und sie erwarten von den Lehrkräften nicht, dass diese mit ihnen über aktuelle Erziehungsfragen sprechen. Bei dieser Antwort ist im Vergleich mit der Jahrgangsstufe des ältesten Kindes außerdem interessant,

dass der höchste Wert der vollen Zustimmung von 12,1% insbesondere von Eltern mit einem Kind im dritten Jahrgang der Grundschule erreicht wird – das heißt, dass sich Eltern hier etwas verstärkter einen Austausch über Erziehungsfragen mit Lehrkräften wünschen. Der geringste Wert der Zustimmung zeigt sich hier im Vergleich bei Eltern mit einem Kind in der weiterführenden Schule (7,1%).

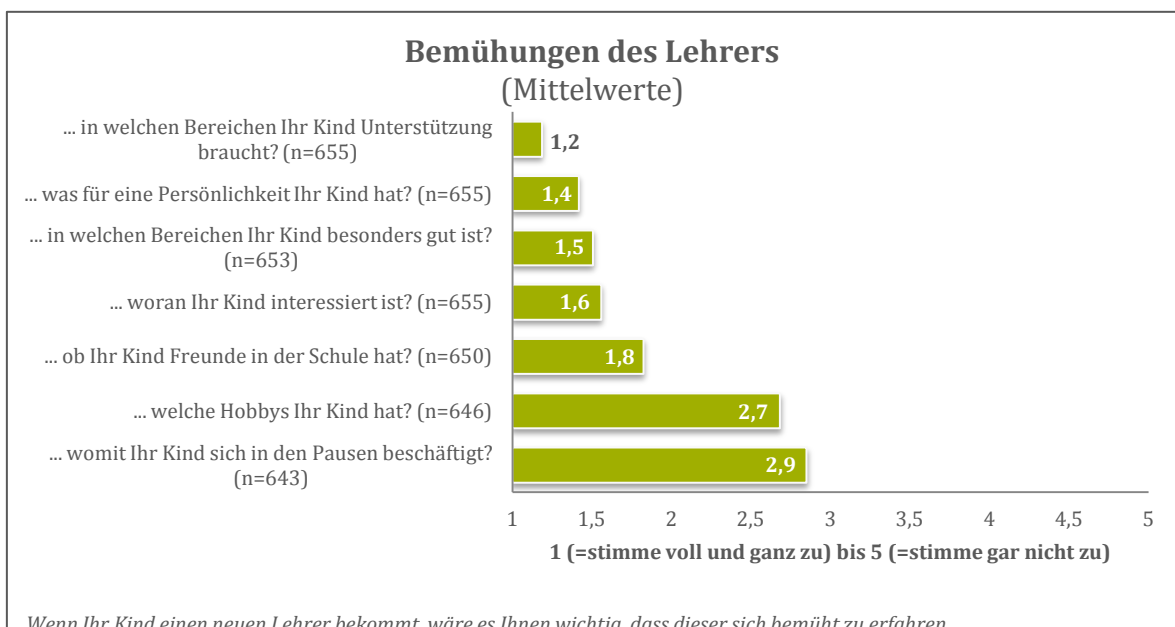
Mit Blick auf die Frage, was Eltern besonders wichtig ist, wenn ihr Kind einen neuen Lehrer bekommt und welche Bereiche dieser in den Blick nehmen soll,

Stärken und Schwächen wahrnehmen – Interessen und Persönlichkeit wertschätzen

zeigt sich, dass Eltern gleichermaßen wichtig ist, die schulbezogenen Stärken (MW 1,5) und Unterstützungsmomente des Kindes (MW 1,2) zu erkennen, aber auch die Persönlichkeit des Kindes (MW 1,4) und seine Interessen (MW 1,6) wahrzu-

nehmen. Hier lässt sich nochmals an die Überlegungen in Kapitel I anknüpfen: Es wurde herausgestellt, dass Wohlbefinden von Eltern in der Schule nicht

losgelöst von Lernen, Unterricht und Leistung verstanden wird. Der hier vorgestellte Befund – Persönlichkeit und schulbezogene Stärken und Schwächen des Kindes sollen vom Lehrer wahrgenommen werden – unterstützt diese Lesart.



Weniger stimmen die befragten Eltern zu, dass die Lehrkraft sich bemüht, etwas über die Hobbys des Kindes zu erfahren (MW 2,7) oder womit sich das Kind in der Pause (MW 2,9) beschäftigt. Eine Lesart dieses Befundes wäre, dass Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern auch Gestaltungsräume zuerkennen sollten, in die sie keinen direkten Einblick haben. In erster Linie wird jedoch deutlich, dass Eltern insbesondere bei Lehrkräften Beachtung der schulbezogenen Interessen des Kindes

erwarten, daher fallen Hobbys und Pausen hier etwas stärker heraus. Eltern ist demnach beides wichtig – die Beachtung der Persönlichkeit und gleichzeitig der schulbezogenen Stärken und Schwächen des Kindes – die ja in Kontext Schule nicht voneinander abzulösen sind. Beziehung und Persönlichkeit wird demnach als entscheidend betrachtet, behält aber eine spezifische schulbezogene Akzentuierung.

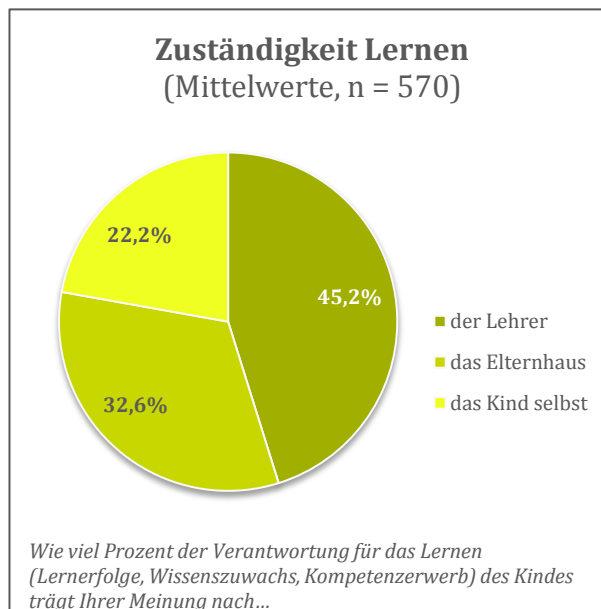
V

DER LEHRER TRÄGT DIE VERANTWORTUNG FÜR DAS LERNEN, DIE ELTERN FÜR DAS SOZIALVERHALTEN, DEN KINDERN WIRD INSGESAMT WENIG VERANTWORTUNG ZUGESPROCHEN

In der Studie wird danach gefragt, wie aus Elternsicht die Verantwortung zwischen Schule, Kind und Elternhaus in verschiedenen Bereichen verteilt ist. So können Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie Eltern sich die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften vorstellen. Es sind Hinweise zu erhalten, ob Eltern diese im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – mit geteilter Verantwortung – verstehen oder ob sie eher unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche sehen. Die befragten Eltern haben angegeben, wie sie die Zuständigkeit jeweils bei den

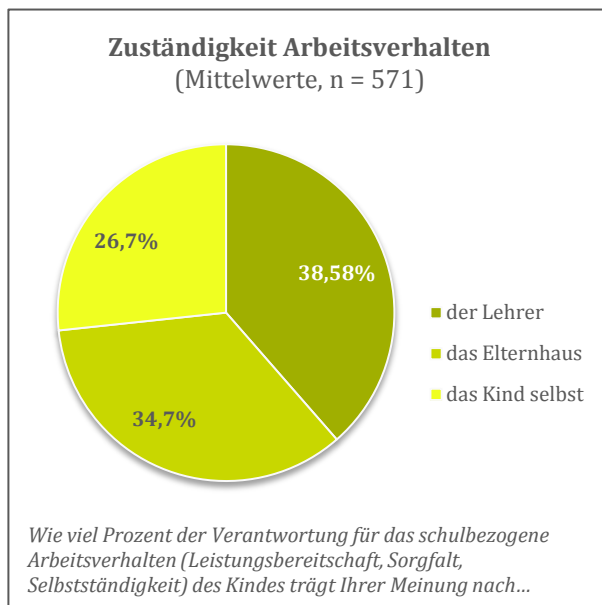
Lehrkräften, bei sich als Eltern und bei ihrem Kind in Bezug auf das Sozialverhalten, das schulbezogene Arbeitsverhalten und das Lernen einschätzen. Die Eltern wurden dazu aufgefordert, von 100% den jeweiligen prozentualen Anteil auf die genannten Akteure zu verteilen. Für den Vergleich wurden die Angaben aller Befragten gemittelt. Es lassen sich auf dieser Grundlage Tendenzen sichtbar machen, wie die Verantwortung aus Elternsicht aufgeteilt ist. Dabei ergibt sich folgendes Bild:

Gefragt nach der Verantwortung, die für das Lernen übernommen wird, zeigt sich, dass die befragten Eltern den Lehrern für diesen Bereich den größten Anteil (45,3%) der Verantwortung zuschreiben. Sie selber sehen sich mit 32,6% weniger in der Pflicht und den Kindern wird 22,2% der Verantwortung für diesen Bereich zuerkannt. Auch wenn zu bedenken ist, dass diese Prozentzahlen-



selbstverständlich lediglich als Tendenz zu betrachten sind, weil sich Verantwortung nicht tatsächlich berechnen lässt, deuten sich hier interessante Einschätzungen an. Denn wird das verglichen mit dem Anteil der Verantwortung, die aus Elternsicht den verschiedenen Akteuren

(Lehrer, Kinder, Eltern) für das schulbezogene Arbeitsverhalten zukommt, zeigt sich dort eine deutlich gleichmäßigere Verteilung.



Im Vergleich zu der Verteilung der Verantwortung für den Bereich des Lernens der Kinder, bleibt auch hier die größte Zuständigkeit bei den Lehr- Lehrkräften und die geringste bei den Kindern. Dennoch ist dieses unter den drei abgefragten Bereichen, derjenige in dem den Kindern im Verhältnis das meiste abverlangt wird. Aus Elternsicht tragen Kinder demnach hier eine relativ große Eigenverantwortung. Anders stellt sich die Einschätzung der befragten Eltern auf die Verantwortung für das Sozialverhalten der Kinder dar:

In der Grafik wird deutlich, dass für den Bereich des Sozialverhaltens die Befragten dem Elternhaus den Löwenanteil (53,5%) der Verantwortung zuerkennen. Die andere Hälfte teilt sich zwischen der Verantwortung des Kindes und des Lehrers auf. Beiden wird hier im Vergleich der geringste Anteil zuerkannt. Dass die Eltern sich selbst hier die größte Verantwortung zuschreiben, ist interessant. Aus Perspektive der Befragten scheint das Sozialverhalten demnach am meisten in der Familie erlernt zu werden, möglicherweise betrachten sich die Eltern



diesbezüglich auch als entscheidende Vorbilder. So deutet sich an, dass das Sozialverhalten als basale Kompetenz betrachtet wird und die Grundlagen hierfür bereits (früh) in der Familie gelegt werden. Insgesamt ist auffällig, dass den Kindern jeweils der geringste Anteil der Ver-

antwortung in allen Bereichen zugeschrieben beziehungsweise zuerkannt wird. Hingegen ist es als erwartungsgemäß zu betrachten, dass Eltern im Kontext einer Befragung zum Thema Schule, Lehrkräften im Bereich des Lernens den größten Anteil der Verantwortung zuschreiben.

ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie kann der zentrale Stellenwert von lebenslangem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung unterstrichen werden. Dieses ist Eltern wichtig, wenn sie sich mit ihren Vorstellungen der in der Grundschule stattfindenden Bildungsarbeit auseinandersetzen. Persönlichkeitsentwicklung ist für Eltern kein Gegenentwurf zum Leistungsprinzip. Sie scheinen vielmehr aufeinander bezogen und in Vorstellungen zu einem schulbezogenen Wohlbefinden zu kulminieren. Als Garant hierfür betrachten Eltern die passgenaue Förderung des eigenen Kindes. Ferner wünschen Eltern sich einen demokratischen Erziehungsstil in Schule und Unterricht. Insgesamt wird deutlich, dass Eltern sich des Stellenwerts von Bildung und damit verbundenen gesellschaftlichen Möglichkeiten bewusst sind (vgl. hierzu auch Merkle, Wippermann 2008). Auch wenn die Gruppe derjenigen Befragten mit höherem Bildungsabschluss überrepräsentiert ist, gilt dieses aufgrund des konsistenten Antwortverhaltens auch für Eltern mit anderen Bildungsabschlüssen – das ist ein bemerkenswerter Befund. Eltern wollen das Kind in seiner Individualität wahrgenommen und gefördert wissen. Sie wünschen, dass in Schule und Unterricht ein demokratischer Erziehungsstil verfolgt wird und dass für ihr Kind passgenaue Unterrichtssettings und Leistungsanforderungen gestaltet werden.

Eltern wollen die Individualität ihres Kindes gefördert sehen – sowohl in ihrer Persönlichkeit als auch in ihren kognitiven Leistungen⁵ im Rahmen passgenauer Unterrichtssettings – und sprechen sich damit ganz klar für eine Orientierung am Kind aus. Dahinter steht vermutlich die Annahme, dass Kinder so ihr Potential voll ausschöpfen können. Auf diesem Weg kann auch der bildungspolitischen Leitlinie „Chancengerechtigkeit“ gefolgt werden. Anknüpfen lässt sich dies an aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Prämissen, die Chancengerechtigkeit und das Ausschöpfen des je individuellen Potentials als zentrale Anliegen bestimmen. Wie die 3. Jako-O-Bildungsstudie herausstellt, fordern Eltern mehr Chancengerechtigkeit im deutschen Schulsystem (vgl. Killus, Tillmann 2014). An dieser Stelle kann mit unseren Ergebnissen ergänzt werden, dass Eltern eine eigene hohe Verantwortung für das Lernen, Arbeitsverhalten und das Sozialverhalten ihres Kindes sehen. Gleichzeitig geben sie einen gewissen Anteil der Verantwortung an Lehrkräfte ab – insbesondere im schulischen Kernbereich Lernen. Den Kindern selbst wird in allen genannten Bereichen die geringste Verantwortung zugeschrieben. Das zeigt sich auch, indem Eltern sich Tipps zur Unterstützung des Kindes, Infor-

⁵ 72,2% der Befragten sehen als wichtiges Ziel der Grundschule, dass das Kind sicher im Rechnen und Schreiben ist.

mation über den Lernstand und Transparenz hinsichtlich des Verhaltens ihres Kindes in der Schule wünschen. Interessant ist, dass gerade Eltern die ihre Kinder in der Schule überfordert sehen, den Anschluss nicht verpassen wollen.⁶ In den Ergebnissen zeigt sich, dass die von uns befragten Eltern demnach bereit sind, sich für die Bildung ihres Kindes zu engagieren. Insgesamt wird so deutlich, dass Eltern für den Bildungserfolg ihrer Kinder Verantwortung übernehmen und sich dafür engagieren. Denn noch immer gilt Bildung als Medium des Aufstiegs oder Statuserhalts. Betrachtet man die vorliegenden Ergebnisse im Zusammenhang mit aktuellen Diskursen zur Elternarbeit wird deutlich, dass eine Hinwendung zum Konzept Bildungspartnerschaft aus Elternsicht angezeigt ist. Weil für die Eltern das Wohlbefinden des Kindes zentral ist, wollen sie hierüber auch Rückmeldung erhalten. Damit sind Lehrkräfte auf der Beziehungsebene gefordert. Dies setzt voraus, dass Eltern nicht nur zum Gespräch gerufen werden, wenn ein Problem vorliegt. Wird das ernst genommen, sind Lehrkräfte gefordert, Beziehungsarbeit zu leisten. Diese unterscheidet sich von herkömmlichen

Formaten insofern, als dass es nicht lediglich um Informationsweitergabe zum Lernstand oder Sozialverhalten geht. Gewicht bekommen die dargestellten Ergebnisse auch dadurch, dass die befragte Zielgruppe „Eltern“ in ihrer Bedeutung für eine gelingende Schulkarriere der Kinder nicht hoch genug bewertet werden kann. Eltern schaffen nicht nur die relevanten Lebensbedingungen für ihre Kinder. Sie sind auch wichtige Begleiter im schulischen Prozess, denn ihre Einstellungen, Erwartungen und Umgangsformen mit Lehrkräften prägen neben der konkreten Erziehungspartnerschaft auch das Schulleben und den Erwartungshorizont ihrer Kinder. Die Befragung zu elterlichen Erwartungen an Schule und Unterricht gibt Vätern und Müttern eine Stimme. Auf diese Weise können Informationen sichtbar gemacht werden, die als Basis für die Begegnung und Kooperation zwischen Eltern und LehrerInnen dienen können. Lehrerinnen und Lehrer als professionell Agierende bekommen Hinweise darauf, wie Eltern den Bildungs- und Erziehungsauftrag in der Schule verstanden wissen möchten und wo es möglicherweise Klärungsbedarf gibt.

⁶ Eltern, die ihr Kind überfordert sehen, stimmen zu 83,3% voll und ganz zu, dass sie sich Tipps zur Unterstützung des Kindes in Gesprächen mit Lehrkräften wünschen (verglichen mit 69,6% die ihr Kind unterfordert sehen und 74,5%, die die Aufgaben als passend für ihr Kind erleben).

STICHPROBE UND METHODISCHE ANLAGE DER STUDIE

Für die Datenerhebung wurde ein Fragebogen mit standardisierten Fragen und überwiegend intervallskalierten Antwortoptionen entwickelt (s. Anlage). Es wurde in allen Einschätzungsfragen eine 5-stufige Antwortskala verwendet. Die Befragten konnten sich zwischen fünf Intervallstufen von 1 „stimme voll und ganz zu“ bis 5 „stimme gar nicht zu“ beziehungsweise in einem Fall von 1 „Ja, sehr“ bis 5 „Nein, gar nicht“ entscheiden. Überwiegend werden die Ergebnisse im Mittelwert (MW) dargestellt, wobei ein Mittelwert von 1 für volle Zustimmung steht und ein Mittelwert von 5 dementsprechend keine Zustimmung ausdrückt. In einigen Fällen wird die Darstellung der Top-Box-Werte in Top-Boxes beziehungsweise der unteren beiden Werte in Low-Boxes gewählt. Darüber hinaus wurden zur Abbildung von dominanten Tendenzen elterlicher Einstellungen Frageformate verwendet, bei denen zwischen mehreren Antwortmöglichkeiten gewählt werden konnte – dabei wurden die verschiedenen Optionen zufällig rotierend präsentiert. Zur empirischen Absicherung wurden mehrere Pilot- und Überarbeitungsphasen der Hauptuntersuchung vorgeschaltet. Der Hyperlink zur Teilnahme und Informationen zur Online-Befragung wurden auf Internetseiten einschlägiger Foren und Interessensverbände von Eltern

eingestellt. Außerdem wurde der Link per E-Mail niedersachsenweit an Elternvertretungen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen versendet. Damit lag das Feld der Untersuchung sowohl in Niedersachsen als auch im gesamten Bundesgebiet. Ziel dieses Vorgehens war es, die Heterogenität der Elternschaft bestmöglich abzubilden. Zusätzlich erhielten Eltern an öffentlichen Orten wie Einkaufszentren und Spielzeuginnen die Möglichkeit zur Teilnahme. Hierzu waren Mitarbeiterinnen mit Tablet-PCs vor Ort.

Nach Güteprüfung und Bereinigung der Daten konnten 658 Fragebögen in die Auswertung eingehen. Da in einigen Fällen nicht alle Fragen beantwortet wurden, gibt es geringfügige Abweichungen

bei einzelnen Fragen nach unten. Für die Auswertungen wurden Häufigkeiten und Mittelwerte berechnet, zusätzlich wurden Kreuztabellen und Mittelwertvergleiche erstellt und gezielt um multivariate Analysen ergänzt. Bei der Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, dass es selbst in einer anonymen Befragung nicht wenigen Befragten schwer fällt, Einschätzungen abzugeben, die von sozialnormativen Vorstellungen zu sehr abweichen. Die Ergebnisse von Befragungen dieser Art stellen daher immer auch ein Abbild aktueller gesellschaftlicher Trends dar.

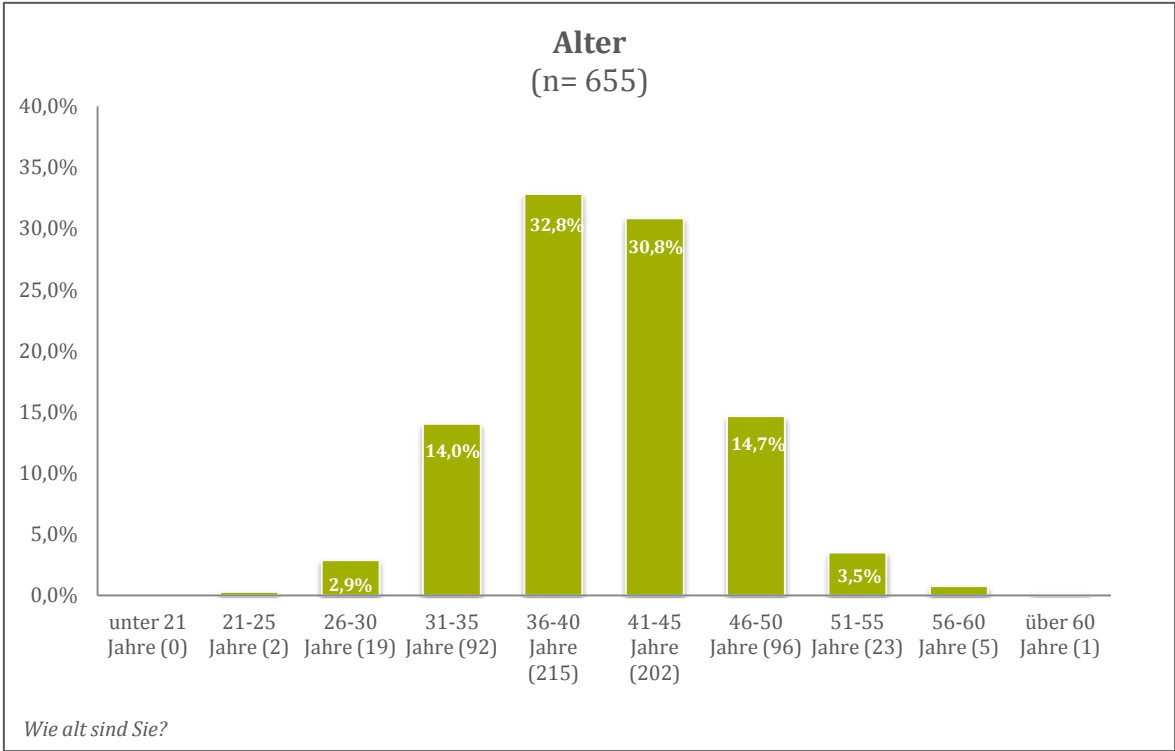
Datenerhebung und -auswertung

Befragt wurden im Zeitraum von Dezember 2013 bis Februar 2014 Eltern mit mindestens einem Kind, das in Deutschland zur Schule ging oder im August 2014 eingeschult werden sollte, beziehungsweise Personen, die in Bezug auf ein ihnen nahestehendes Kind antworten konnten. 623 Personen nahmen online an der Befragung teil, 35 weitere wurden persönlich befragt. Die Onlinebefragung hat im Mittel knapp 15 Minuten gedauert, wobei die kürzeste Zeit 6 Minuten und die längste Zeit 32 Minuten betrug. Um den Fragebogen überschaubar zu halten, wurden soziode-



mografische Daten auf ein Minimum reduziert. Gleichwohl können einige Aussagen über die Zusammensetzung der gewonnenen Zufallsstichprobe gemacht werden.

Der Fragebogen wurde zu 84,2% von Müttern ausgefüllt, zu 13,2% von Vätern und zu 2,6% von anderweitig verantwortlichen Personen⁷. Die Mehrheit der Teilnehmenden (63,6%) ist zwischen 36 und 45 Jahre alt. Zum Vergleich: Das durchschnittliche Alter der Mütter in Deutschland beträgt 29,2 Jahre bei der Geburt des ersten Kindes⁸. Im Einzelnen ergab sich folgende Altersverteilung:

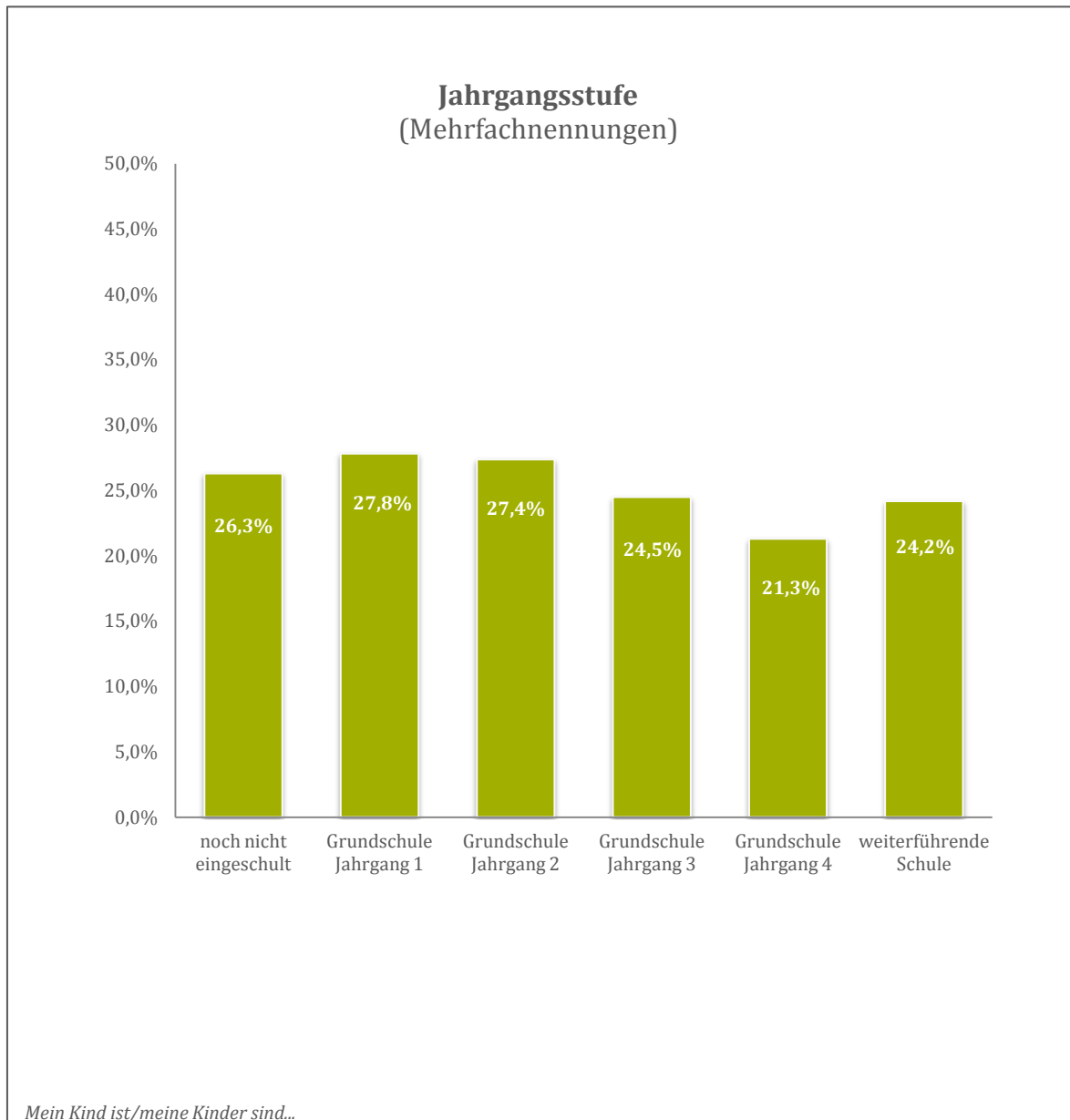


⁷Der Einfachheit halber wird in der Auswertung nur von „Eltern“ gesprochen.

⁸<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/GeburtenMutterAlterBundeslaender.html>

Bezüglich der Anzahl der Kinder stellt sich die Stichprobe wie folgt zusammen: 360 der Befragten und damit die Mehrheit (54,9%) haben ein Kind. 254 der Befragten (38,7%) haben zwei Kinder. 142 Befragte (6,4%) haben

drei oder mehr Kinder. Das entspricht den Verhältnissen in bundesdeutschen Familien, in denen es in 52,9% ein Kind, in 36,7% zwei Kinder und in 10,8% drei oder mehr Kinder gibt.⁹



⁹<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Tabellen/FamilienKindern.html>

Die 658 Befragungsteilnehmenden haben insgesamt 996 Kinder. Befragte mit höherer Bildung (Abitur, Hochschulabschluss) sind in der vorliegenden Befragung überrepräsentiert. Im Einzelnen gaben die Befragten Folgendes zu ihren höchsten Bildungsabschlüssen an: 42,6% Fachhochschulabschluss oder Hochschulabschluss, 19,2% abgeschlossene Lehre oder Berufsausbildung, 16% Fachhochschulreife oder Hochschulreife, 12% Fachschulabschluss und 8,4% Realschul- oder gleichwertigen Abschluss. Ein geringer Anteil von 0,8% verfügen über einen Abschluss der polytechnischen Oberschule und ebenfalls 0,8% über einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss, 0,3% der Befragten haben keinen allgemeinen Schulabschluss

und niemand aus dem Sample befindet sich in einer schulischen Ausbildung. Verglichen mit der Verteilung der Bildungsabschlüsse in Deutschland zeigen sich einige Abweichungen¹⁰. Dort zeigen sich deutlichere Trends zu niedrigeren Bildungsabschlüssen. Während beispielsweise der Bildungsabschluss Haupt- bzw. Volksschulabschluss in der Gesamtbevölkerung 34,7% beträgt, liegt der Anteil der Befragten in der hier vorliegenden Stichprobe bei 0,8%. Der Realschul- oder gleichwertige Abschluss liegt in der Gesamtbevölkerung bei 22,3%, in der Stichprobe bei 8,4%. Der Anteil derjenigen, die eine Lehre oder Berufsausbildung als höchsten Bildungsabschluss vorweisen, liegt bei 50%, während der Anteil in der Stichprobe bei 19,2% liegt.¹¹

¹⁰ Den Zahlen des statistischen Bundesamtes liegen jedoch Berechnungen für die Gesamtbevölkerung ab 15 Jahren zugrunde während in der hier vorliegenden Stichprobe die Befragten erheblich älter (s.o.) sind.

¹¹<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Bildungsstand/Tabellen/Bildungsabschluss.html>

LITERATUR

- Carle, Ursula; Samuel, Anette (2007): Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren: Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Hascher, Tina (2004): Wohlbefinden in der Schule. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 40. Münster: Waxmann.
- Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem: Die 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (2012): Eltern ziehen Bilanz: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 3. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- Merkle, Tanja; Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Lucius & Lucius.
- Hagenauer, Gerda (2011): Lernfreude in der Schule. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 80. Münster: Waxmann.
- Sacher, Werner (2008): Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Klinkhardt: Bad Heilbronn.
- Vodafone Stiftung (2015): Was Eltern wollen. Online abrufbar unter:
[https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html?&tx_newsjson_pi1\[showUid\]=78&cHash=2a5679a8275cb577f2322372ac647fde](https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html?&tx_newsjson_pi1[showUid]=78&cHash=2a5679a8275cb577f2322372ac647fde) [02.07.2015].
- Wippermann Katja; Wippermann, Carsten, Kirchner, Andreas (2013): Eltern - Lehrer - Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Lucius & Lucius.

DIE AUTORINNEN



Meike Sauerhering, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der individuellen Förderung, der Selbstkompetenzförderung sowie der Professionalisierung von PädagogInnen.



Miriam Lotze, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Schulpädagogik an der Universität Osnabrück. Forschungen zu Bildungsübergängen und zur dialogischen Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften und Eltern bilden ihre Arbeitsschwerpunkte.

Impressum

V.i.S.d.P.:

*Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /
Forschungsstelle Begabungsförderung*

Leitung: Prof. Dr. Claudia Solzbacher / Prof. Dr. Julius Kuhl

Osnabrück 2015

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Zur Forschungsstelle Begabungsförderung:

Die Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe wird von Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Erziehungswissenschaft) und Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie) geleitet. Die interdisziplinär arbeitende Forschungsstelle befasst sich mit Fragen der Begabungsförderung sowohl in der Elementar- als auch in der Primarpädagogik und nähert sich diesen Fragen aus erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Forschungsperspektive. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Begabung und Beziehung, Selbstkompetenz und Selbstkompetenzentwicklung sowie individuelle Förderung. Die Forschungsmethoden umfassen zurzeit bedingungsanalytische Verfahren, Videografie, quantitative Verfahren (Fragebögen und Online-Befragungen für SPSS-Auswertungen), qualitative Verfahren (Erhebungen mit Experteninterviews, Gruppendiskussionen und anderen Formen persönlicher Interviews Auswertungsverfahren entlang der Inhaltsanalyse und der Grounded Theorie).

Weitere Infos unter www.nifbe.de

ISBN 978-3-9814480-4-7

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung