

Qualitativ gewichtige Eltern(mit)arbeit auf Augenhöhe – Gewünscht? Verwünscht? Gefürchtet?

Thomas Trautmann

*Was ist der Unterschied
zwischen einer Eishockey-Mum
und einem Pitbull?
Lippenstift
Sarah Palin 2008*

Als die designierte (und inzwischen gescheiterte) Kandidatin für das Vizepräsidentinnenamt der USA den Unterschied zwischen einer ‚Eishockey-Mum‘ und einem Pitbull auf den Lippenstift reduzierte, schwante mir (und u. U. anderen) die Qualität, die Potenzen und manche Grenze einer Elternarbeit im amerikanischen Schulsystem. Zu genau jener Zeit erhielt ich die ehrenvolle Einladung, einen Beitrag zu Angelika Wagners Festschrift zu verfassen. Das Aufeinandertreffen dieser beiden Zeit-Punkte brachte nach einer gewissen Zeit die partielle Lösung eines Umstandes, der mich umtrieb. Was konnte ich als Erziehungswissenschaftler zu Ehren einer pädagogischen Psychologin schreiben? Welche ihrer Lebens-Themen berühren die meinen?

Da wären zunächst einmal der gemeinsame unterschiedliche Blick auf guten Unterricht (u. a. Wagner, 1976; 1987; Trautmann, 1990; Durdell, v. d. Groeben & Trautmann, 2008) und Lehrpersonen (u. a. Wagner, 1985; Trautmann, 1999) sowie Störungen durch Denkknoten und deren Auflösung (u. a. Wagner, 2007).

Mir schien, dass sich fast alle dieser Ansätze produktiv oder destruktiv in mindestens einem Bereich bündeln – der Elternarbeit. Eltern wissen – ohne dass sie selbst intensiv daran teilnehmen (sehen wir einmal von vereinzelt Hospitationsgelegenheiten ab) – über den erteilten Unterricht alles und mitunter manches besser als die Unterrichtenden selbst. Dies verstört manche Lehrperson nachhaltig. Resultate verknoteter Eltern-Lehrerinnen-Beziehung sind in nahezu jeder Schule eindrücklich zu besichtigen. Also will mein Beitrag mindestens dreierlei. Erstens soll Elternarbeit aus didaktischer Perspektive auf Nutz und Fromen hin beleuchtet werden. Zweitens möchte ich einige für das Gelingen von Elternarbeit wahrscheinliche Kriterien isolieren und drittens zeigen, dass Angelika Wagners

Forschungsanteile an didaktischen Denkvollzügen in diesem Bereich von hoher Aktualität sind.

1 Elternarbeit im Volksmund und in Preußen

Verlassen wir kurz die Gegenwart und wenden uns einer für die Forschung recht produktiven Sphäre zu – dem so genannten Volksmund. Manch Aphorismus früherer Zeit gibt beredt Kunde von Eltern innerhalb ihres Bedeutungskontextes von Bildungs- und Beratungsinstitutionen. So hört man aus Nürnberg im Jahre 1476 Gleichsetzungen: „Wie die Eltern, so die Kinder“. Francis Bacon schreibt in seinem Werk ‚Über Eltern und Kinder‘ (1967): „Die Engherzigkeit der Eltern ... an ihre Kinder ist ein verhängnisvoller Irrtum, er macht sie schlecht, lehrt sie Ränke, führt sie böser Gesellschaft zu und macht sie zu größeren Schlemmern, wenn sie zu Überfluss gelangen.“ Clarence Darrow schließlich meint ganz pessimistisch: „Die erste Hälfte unseres Lebens wird uns von unseren Eltern verdorben, die zweite von unseren Kindern.“

Am 5.11.1919 verfügte der preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Dr. Konrad Haenisch (MSPD) die Einrichtung von Elternbeiräten. Diese sollten die „Förderung und Vertiefung der Beziehungen zwischen Schule und Haus dienen und den Eltern wie der Schule die Arbeit miteinander und den Einfluß (sic!) aufeinander gewährleisten“ (vgl. Wagner-Winterhager, 1979). Die Zuständigkeiten sind noch heute interessant. So heißt es: Die Tätigkeit des Elternbeirates ist beratender Natur. Diese erstreckt sich „auf Wünsche und Anregungen des Elternkreises, die sich auf den Schulbetrieb, die Schulzucht und die körperliche, geistige und sittliche Ausbildung der Kinder beziehen und die über den Einzelfall hinaus von allgemeiner Bedeutung sind“ (a. a. O.)

2 Was sagt Justitia?

Die rechtlichen Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und freien pädagogischen Angeboten (Beratung, Kinder-Uni, Sommercamps) sind eher von Unsicherheiten geprägt. Aber auch die Verbindung Elternhaus – Bildungsinstitution ist nicht so eindeutig, wie es oft scheinen mag. Ich will dies am Beispiel der *Grundschule* kurz demonstrieren. Im Grundgesetz von 1949 Artikel 6 Absatz 2 wird festgelegt:

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“

Das bedeutet konkret, dass die Eltern ihre Kinder nach ihren eigenen Vorstellungen erziehen können und zwar frei von staatlichen Einflüssen (vgl. Avenarius & Heckel, 2000). Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes wiederum sagt aus, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. Achilles (2000, S. 26) sieht daher einen Auftrag zum engen Zusammenwirken von Schule und Elternhaus bei der Erziehung des Kindes. Ein Recht auf kollektive Mitwirkung von Eltern in und an Schule kann daraus nicht abgeleitet werden. Zwischen diesen Spannungspolen spielt sich also eine Melange aus gegenseitiger Annäherung, Beobachtung, fruchtbringender Zusammenarbeit und/oder erbitterter Gegnerschaft ab. Denn da schließlich Kulturhoheit der Länder herrscht, ist es den Landesgesetzgebern freigestellt, Elternorganisationen mit Mitwirkungsrechten zu versehen und Möglichkeiten in Schule und Unterricht für Eltern zu schaffen (vgl. Avenarius & Heckel, 2000). Dies wird getan und die Gremien bewirken eine Menge Gutes. Abgesehen von dem, was Gutes will und Böses schafft, wie J.W. Goethe so treffend bemerkte.

3 Elternarbeit heute

Es dominiert Vielschichtigkeit innerhalb von Gremien und außerinstitutionalen Formen (Elterninitiativen, Fördervereine, Stammtische etc.). Schule und Kita als Lern- und Lebensräume eröffneten den Fokus der Betrachtung auch hinsichtlich der Mitwirkung Externer. In besonderem Maße dringen Eltern hochbegabter bzw. besonders begabter Kinder auf aktive Mitwirkung in den vorschulischen und schulischen Gremien (vgl. Trautmann, 2005; Steenbuck, Schmidt & Trautmann, 2006).

Eine veränderte Rolle kommt den Eltern in den nicht institutionalisierten Bereichen wie in der Beratung und der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit zu. Im Beratungsfeld geht es um auftragsfreie Klärung (etwa hinsichtlich der Schullaufbahn, des Arbeitsverhaltens, von Enrichment- oder Akzelerationsmaßnahmen oder anstehender bzw. erfolgter Testung). In Sommercamps oder Kinderakademien sind Eltern neben ihrer Arbeit als Chauffeure und Mutmacher interessierte „Zaun“gäste, deren Bedürfnisse angemessen befriedigt werden müssen (etwa nach Information, Einbezogenheit oder Rahmenprogramm usw.).

4 Was ist Elternarbeit?

Aus dem eben Gesagten will ich Elternarbeit begrifflich umreißen. Bevor ich dies jedoch tue, betone ich den ersten Teil der Überschrift noch einmal dezidiert.

Mein Blick geht auf Elternarbeit, die gewissen Qualitätsansprüchen genügt und sich somit abgrenzt von – zweifellos wichtigen und nützlichen – Dienstleistungen einzelner Mütter und/oder Väter beim Grillabend oder dem gemeinsamen Backen von Weihnachtsplätzchen. Dazu ein Beispiel:

Oben genanntes sporadisches Barbecue oder die Erhörung des Hilferufs der Klassenlehrerin zu gemeinsamen Backaktivitäten ist berechtigt, aber für eine sinnstiftende Struktur einer gewichtigen Elternmitarbeit in und an Schule marginal. Steht jedoch ein solidarischer Akt unter Mithilfe aller an Schule Beteiligter an, wurde darüber konferiert und ein Handlungskonsens erarbeitet (alles hervorragende Lernfelder für Lehrpersonen, Schülerinnen, Schüler, Eltern und die Leistungsebene), so kann dann die elterliche Mithilfe bei den Aktivitäten am Kuchenbasar ein größeres Gewicht einnehmen.

Nach dieser Klärung soll *Elternarbeit* wie folgt begrifflich gefasst werden: Sie ist die Vernetzungssumme jener Prozesse, das verfassungsmäßig garantierte, durch die Institution selbst gewünschte und geachtete Portfolio von Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Erziehungsberechtigten produktiv mit Leben zu füllen (Trautmann, 2008).

Elternarbeit, die in hohem Maße Gelingenstatus einnehmen soll, muss daher:

- *im Rahmen einer demokratischen Kommunikationskultur erfolgen.*
Wir verdanken Paul Watzlawick (1993) eine ganze Reihe interessanter Erkenntnisse über die menschliche Kommunikation. Friedemann Schulz v. Thun (1993) stellt in seinen Beiträgen eindrucklich die mehrohrige Aufnahme von Botschaften vor und verweist auf das innere Ensemble, welches eingehende Signale filtert. Thomas Harris (1994), seine Frau Amy Bjork Harris (1995) und Eric Berne (1993) schließlich unterstreichen die Notwendigkeit allseitiger Ok-Großwetterlagen und der Minimierung zwischenmenschlicher Spiele. Aus mindestens vier Gründen zähle ich uns diese ebenso unterschiedlichen wie werthaltigen theoretischen Kommunikationsansätze auf. Erstens geschehen alltäglich in praxi diese und andere theoretischen Entgleisungen und werden nur in begrenzter Form überwunden. Zweitens sind alle Beteiligten nicht frei von Instrumentarien, die Kommunikation steuern – meist in die gewünschte Richtung. Drittens haben Eltern und Lehrpersonen höchst unterschiedliche kommunikative ‚Waffenarsenale‘ : zwei Stichworte – Lehrerin und Verkäuferin bzw. Lehrerin und Rhetorikprofessorin. Viertens schlägt mitunter die Form den Inhalt der Kommunikation. Demokratische Kommunikationskultur setzt jedoch – wenn schon nicht die völlige Durchdringung der theoretischen oder gar methodologischen Grundlagen der Kommunikation – zumindest die mit dem Herzen und dem Solarplexus ver-

bundene gefühlte Fairness im Umgang mit Informationen voraus. Sonst fressen die „Sprech-Scharmützel“ den Rest inhaltlicher Gemeinsamkeiten rasch auf. Eine von vielen Folgen sind Verinnerlichungen dieser und anderer äußerer Probleme, die Angelika Wagner Denk-Knoten nennt (1985, S. 158).

- *auf der Grundlage des gemeinsamen Erziehungsauftrages basieren.*
Dieser Aspekt ist sozusagen der primäre Lösungsansatz des eben Gesagten. Können Eltern und Lehrpersonen sich grundsätzlich darauf verständigen, dass sie beide Seiten ‚einer gemeinsamen Anstrengung‘ bilden, wird es zu bestimmten Formen kommunikativer Spiele (Berne, 1993, für die Grundschulkommunikation beschrieben von Trautmann, 1997) gar nicht erst kommen.
- *als Ziel ein gemeinsames Arbeits- und Verantwortungsbündnis fokussieren.*
Eltern und Lehrpersonen müssen – auf Gedeih und Verderb – eine Zeitlang miteinander auskommen. Ist das unverhandelbares Denk-Gut, kann auf dieser Grundlage erörtert werden, ob ein konstruktiver Arbeitsplan oder ein destruktiver Informalismus den Zeitkorridor beherrschen soll. Da sowohl (nahezu) alle Eltern und fast jede Lehrperson die Heranwachsenden im Zentrum ihrer Bemühungen sehen, ist Pessimismus gegenüber diesem Punkt fehl am Platze.
- *eine sinnstiftende Orientierung und Prozessentwicklung beinhalten.*
Wesentlich schwerer als Gemeinsamkeit darüber herzustellen, dass die Kinder im Mittelpunkt gemeinsamer Arbeit stehen sollen, ist, die richtigen Wege ‚nach Rom‘ abzustecken. Hier gibt es kaum harte Daten, die zeigen, welche prinzipiellen Orientierungen hilfreich sind. Unser Portfolio zeigte u. a. folgendes: Wir haben erfahrene Lehrerinnen begleitet, die mit ihren bewährten Ideen bei den Eltern ihrer neuen Klasse scheiterten. Wir konnten konstatieren, dass sich der letzte Vorschlag einer schüchternen Mutter als das erfolgreichste Konzept für vier Jahre intensivste Inklusion zwischen Lehrerin-Elternvertretung entpuppte. Letztlich bemerkten wir, dass eine sehr selbstsichere Elternvertretung kapitulierte, nachdem einige ihrer Pläne grandios an der Schul-Realität scheiterten. Die ‚richtigen‘ Wege können demnach sehr verschieden sein.
- *Sach- und Beziehungsebenen sowohl trennen als auch zielführend verbinden können.*

Das zweite Kommunikations-Axiom des oben erwähnten Paul Watzlawick besagt, dass jede Mitteilung einen Sach- und einen Beziehungsaspekt besitzt. Niemand kann daher sagen ‚nur auf der Sachebene geblieben zu sein‘. In gelingender Eltern-Lehrer/in-Kommunikation wissen beide Seiten um die Bipolarität und gehen mit diesem brisanten Material sorgsam um.

5 Ein Blick über Tisch und Tellerrand

Wir sehen bereits jetzt: Elternarbeit kann nicht als digital-statisch ‚da‘ oder ‚nicht da‘ seiender Faktor im sozialen Kontext gelten. Ob in Kita und Schule oder im Bereich der Beratung bzw. in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit – ständig wird an einem vernünftigen Miteinander zwischen Eltern und den institutionell Verantwortlichen gearbeitet. Es gilt, aus einem *Beieinander* (was nicht zu verhindern ist) ein *Miteinander* (was gewünscht ist) zu entwickeln. Aus der Entwicklung der schwedischen Kontur von Elternarbeit wissen wir, dass sich in diesem Prozess eine Annäherung vollzieht. Von allgemeinen Informationsveranstaltungen spezifiziert sich der Kontakt über Elterngespräche, die ein klares Bild über die „häuslichen Verhältnisse“ erbringen bis zu individuellen Elterninformationen, denen die ‚Kwartsamtal‘ (Viertelstundengespräche) und Entwicklungsgespräche angegliedert sind (z. B. Blossing, 2006).

Aus unseren eigenen Untersuchungen (Friedemann & Trautmann, 2008) wissen wir schließlich, dass für Eltern eine prinzipiell kompetente Lehrperson mehrere essentielle Bedingungen erfüllen muss. Interessanterweise sind diese Voraussetzungen das primäre Rüstzeug eines guten Moderators bzw. einer guten Moderatorin (die Mediator/innenschaft eingeschlossen). Durchsetzungskraft hilft bei der Ziel- und Wegekларheit ebenso, wie beim *Nicht-aus-den-Augen-lassen* der Agenda und den zu erreichenden Vereinbarungen – kurz: der *Führung* des Gesprächs. Kommunikative Kompetenz schließt alle Regeln eines vernünftigen ‚Miteinander Redens‘ ein, ohne die störenden Nebenprodukte, wie ‚Übereinander reden‘, ‚Informationen vorenthalten‘ und ‚Überreden‘ zu aktivieren, von dem ‚nicht miteinander reden‘ einmal völlig abgesehen (Watzlawick et al, 1993; für die Schule Trautmann, 1997).

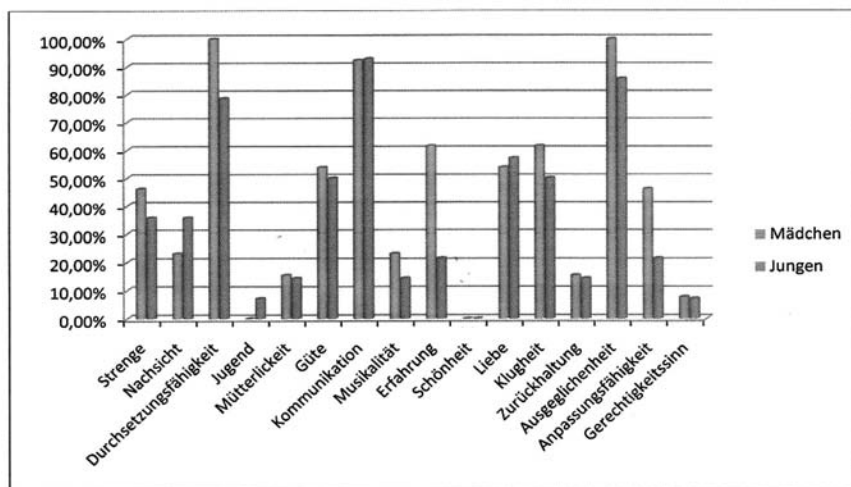
Die Fähigkeit, im wirklichen Sinne ausgleichend zu moderieren, schließlich soll helfen, die bei jedem Elternkontakt existierenden Emotionen so zu gestalten, dass alle Parteien nicht in eine sich selbst erfüllende Spirale geraten, welche die gewünschten Ziele in einen ungeliebten Kontext bringt. Dies soll im folgenden Abschnitt vertieft werden.

6 Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung – kurz kommentiert

Im Rahmen unserer wissenschaftlichen Begleitstudie einer Hamburger Grundschule, in der durchschnittlich begabte und hochbegabte Kinder gemeinsam lernen (z. B. Trautmann, Steenbuck & Schmidt; 2006; Steenbuck, Schmidt & Trautmann, 2007; Schmidt, Trautmann, Bichtemann & Steenbuck, 2008) waren auch jährliche Elterninterviews – immer gegen Ende des jeweiligen Schuljahres

– im Forschungsdesign fixiert. Neben einer Reihe von Fragen zur Entwicklung des Kindes im Klassenverband wurden Ermittlungen zum Verhältnis der Eltern zur Institution und den dort wirkenden Lehrpersonen aufgenommen. Eine durchweg gestellte Frage war die Folgende:

Frage 11: Welche Eigenschaften besitzt Ihrer Meinung nach eine kompetente Lehrperson?



In der Grafik sehen wir – exemplarisch für eine Jahrgangskohorte – die Ergebnisse, die sich so jedoch fast unverändert für alle 4 Erhebungen zeigen. Offenbar sind mannigfaltige Eigenschaften und Kompetenzen für die 42 Eltern(paare) wesentlich. Geschlechterdifferenziert scheinen manche Dispositionen der Lehrperson von Mädcheneltern eher gefordert, als von Eltern der Knaben. Aber auch Jungeneltern scheinen gewissen Präferenzen zu haben. Drei Säulen jedoch überragen die vielen Aspekte und bilden in Skyscraper-Manier die Triade hoch wünschenswerter Eigenschaften einer kompetenten Lehrperson. Diese drei Skalen – Kommunikation, Durchsetzungsfähigkeit und Ausgeglichenheit – bilden erfahrungsgemäß die drei *big points* der sozialen Interaktion von Menschen.

Kommunikationsfähigkeit – im Sinne der Kompetenz, sprachlich konstruierte und thematisch orientierte Interaktionen vorzubereiten, durchzuführen und ihre Konsequenzen zu bündeln – ist zweifellos die prinzipiell vorauszusetzende Fähigkeit in sozialen und damit auch Lehrberufen. Dennoch zeigt die Praxis, dass gerade auf dem Feld allerlei Unheil geschieht. Die oben skizzierten Beispiele sprechen eine eindeutige Sprache. Wichtig für Eltern ist, dass Lehrpersonen Gesagtes auch so meinen, dass sie – als Fachleute im Erziehungsbereich – kom-

plizierte Sachverhalte transparent machen, gleichzeitig aber auch nicht simplifizieren. *„Ihre Tochter wird Algebra nie begreifen“* ist ein ebenso realer Ausruf einer Lehrerin beim Anblick der Eltern, wie er die Lehrperson gleichzeitig selbst disqualifiziert. Es bedarf also eines breit gefächerten Instrumentariums, um Informationen über das Klassen- und Schulleben, über Lehr-Lernprozesse und/oder soziale Belange produktiv motivierend weiter zu geben, andere nicht zu blockieren, um stets miteinander (statt übereinander) zu sprechen.

Durchsetzungsfähigkeit gilt allgemein als Eigenschaft, thematisch, inhaltlich und im Rahmen der kommunikativen Atmosphäre zu dirigieren. Eltern schätzen es offensichtlich, wenn Lehrpersonen das Gespräch ‚führen‘, um damit Zielantizipation und Stringenz zu gewährleisten. Offenbar schätzen sie dies jedoch nicht um jeden Preis. Die korrespondierenden offenen Fragen in den Interviewbögen machten deutlich darauf aufmerksam. Wird danach Durchsetzungsfähigkeit von den Lehrpersonen einseitig ausgenutzt, um Machtpositionen zu festigen oder Verhandlungsebenen einzunehmen, gewichten Eltern dies – übrigens bei Kindern und in ihren eigenen Belangen – eindeutig negativ. Ähnlich abgewertet wird das Verlassen einer wertschätzenden Art und Weise des Umgangs. Ein derartiges kommunikatives ‚Holzen‘ nehmen in unserer Studie vor allem Eltern von Mädchen übel.

Ausgeglichenheit schließlich scheint Eltern im Zusammenhang mit (lehr)personellen Kompetenzen wichtig zu sein, weil dadurch die inhaltlichen und formellen Modalitäten hinreichend Beachtung finden. Anders gesagt geht es um ‚Dampf machen‘ können und ‚Gas wegnehmen‘ dürfen. Diese Metaphern kennzeichnen ganz bestimmte Seiten von Gesprächen, Konferenzen oder Auseinandersetzungen. Der Begriff der Moderatorin, welche ausgleicht und Wesentliches sichern kann, scheint hier angebracht. Doch der Horizont ist weiter gesteckt. Denken wir an das Pushen einer müden Elternpopulation, um eine Sprecherin zu wählen, an Mediationsaufgaben, wenn zwischen Eltern Zerwürfnisse drohen, wenn es gilt Türen zu öffnen und Wege zu ebnen

7 Emotion und Ratio

Ohne mich auf gesicherte empirische Zahlen stützen zu können, möchte ich begründet vermuten, dass eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in mehr als 95 Prozent der Fälle angestrebt wird (Friedemann & Trautmann, 2008). Sie ist also *gewünscht*.

Im täglichen Schul-Leben allerdings trifft die Theorie von Elternarbeit auf die harten Praxiskriterien zwischenmenschlichen Miteinanders bzw. Gegeneinanders. Analysieren wir die weitaus meisten Eltern-Lehrer(in)interaktionen, so

kommt man auf eine ziemlich verblüffende Lösung. Meistens werden am Beginn eines Gesprächs Kommunikationsverstöße festzustellen sein, die sich im Laufe der Auseinandersetzung ‚hoch kochen‘ (Trautmann, 2008). Nicht selten wird in die tiefe Tasche kommunikativer Spiele (Berne, 1993) gegriffen, um dem Gegenüber zu zeigen, wer hier das Argumentationsfeld als Sieger verlässt. Die Emotionen schlagen hoch und verdrängen die gute Absicht, mit rationaler Argumentation (und meist guten Gründen) eine Verbesserung des status quo zu erreichen. Viele Akteure *verwünschen* diese Entwicklung (allerdings erst im Nachhinein).

Ist das Kind jedoch erst in den Brunnen gefallen – haben sich die Parteien im ungelösten Dissens ohne Hoffnung auf Besserung getrennt, so *fürchten* die Beteiligten sowohl die erneute Kontaktaufnahme als auch die Fortsetzung des Dialogs u. U. mit neuen Mitteln – etwa als Mediation. Daher muss Elternarbeit grundsätzlich als für alle Parteien so konstruiert (und gepflegt) werden, dass die Wahrscheinlichkeit ihres Gelingens hoch bis sehr hoch ist. Es ist notwendig zu zeigen, dass selbst kleinere kommunikative Fehler durchaus das zwischenmenschliche Klima nachhaltig beschädigen können.

8 Konkret: Gesprächsfehler von Lehrern und Eltern

Wir sind alle mit dem folgenden landläufigen Witz vertraut: § 1 - Der Lehrer/die Lehrerin hat immer Recht. § 2 - Wenn der Lehrer/die Lehrerin einmal nicht Recht hat, tritt stets § 1 in Kraft.

Elternwitze in diesem Format existieren sicher auch. Es ist allerdings nicht geplant, den Text damit weiter zu füllen. Hinter der obigen Anmerkung steckt die Tatsache, dass alle Gesprächsparteien Fehler machen können. Im sensiblen Kontext einer aufgeladenen Schul-Diskussion sind Fehler jedoch schwerwiegender als beim zwanglosen Elternstammtisch. Finden also Lehrer bzw. Eltern immer die rechten Worte? Die rechten Töne? Das passende Gesicht zu den gesprochenen Worten? Die passende Mimik zum Gemeinten? Die Frage wird wohl niemand ernsthaft für jede Situation bejahen. Zwischen dieser hypothetischen Annahme und den täglichen Dienstverrichtungen besteht ein gewaltiger Unterschied. Grundsätzlich zu nennen seien hier Status- und Stilfragen, die Tagesform, die didaktischen Leitbilder und nicht zuletzt das eigene prinzipielle Verständnis von Erziehung. Worin können diese Fehler von Lehren bestehen?

Eines vorweg: Es gibt tagtäglich tausendfach gute pädagogische Arbeit. Daran ist nicht zu zweifeln. Aber es gibt auch Fehler. Und manchen von ihnen kann durch den Wechsel der Methode, des Ansatzes oder einem Verständnis-

schub begegnet werden. Welche Fehler beider Seiten waren im Feld beobachtbar, welche spezifisch (Trautmann, 1995; Trautmann, 1997)?

1. Lehrer spielen eine Rolle, statt sich als *Selbst* zu präsentieren. Eltern ebenfalls.
2. Lehrer benutzen kommunikative Elemente, die unverständlich sind.
3. Eltern spulen kommunikativ Situationen auf. Auch Lehrpersonen taten dies, jedoch wesentlich defensiver. Wir beobachteten, dass letztere diese lediglich dann forcierten, wenn ihre eigenen Kompetenzen angezweifelt wurden.
4. Lehrer wie auch Eltern befragen sich falsch oder unverständlich.
5. Lehrer verengen freie Arbeitsphasen im Unterricht durch kommunikative Vorgaben künstlich (vgl. hier insbesondere Trautmann, 1999 a).
6. Lehrer favorisieren Sprachweisen, die den Aufnahmeformen bzw. -kapazitäten der Schüler nicht entsprechen.
7. Lehrer sind zwar ‚Fachmenschen‘, können ihr (meist großes) Wissen jedoch nicht kommunikativ bzw. didaktisch transformieren.
8. Lehrer und/oder Eltern werden persönlich beleidigend.
9. Beide Seiten gehen ‚eng gestellt‘ in die Verhandlungen.

Vieles von dem kann bewusst, aber auch unbewusst vor sich gehen. Einiges davon kann man letztlich getrost auch Schülerinnen und Schülern zusprechen (persönliche Beleidigungen, ‚Rollen‘ spielen etc.). Ich möchte zu manchen dieser Beobachtungen einige klärende Anmerkungen machen.

Wir sind eingesponnen in Kommunikation und selbst unser Ich-Bewusstsein hängt, wie Hora (1959, S. 237) unterstreicht, von Kommunikation ab. Um sich selbst zu verstehen, muss man von einem anderen verstanden werden. Um von anderen verstanden zu werden, muss man den anderen verstehen. Und dieses Verstehen ist offensichtlich mehr, als das bloße sprachliche Deuten, was sich auf die Regeln von Grammatik, Syntax oder Semantik gründet. Zudem kommt ein weiterer Verstehensaspekt dazu – die Natürlichkeit im Sinne *wahrhaftigen Ausdrucks*. Das bedeutet aber, dass Lehrer, die ‚zwei Gesichter‘ besitzen – Schüler bezeichnen diese Situation nicht selten, als ‚Teacherface‘ contra ‚human face‘ – kommunikativ schwerer berechenbar sind. Das Einstellen auf die aktuellen Befindlichkeiten von Lehrern und Heranwachsenden geht in einem produktiven sozialen Feld relativ problemlos täglich neu vor sich. Ist aber nicht sicher, in welcher ‚Rolle‘ Lehrer vor Klassen treten, bekommt dieses Feld bereits Elemente von Spannung, bevor die Akteure die Klassenzimmer betreten. Ist diese Spannung (etwa durch schlechte Erfahrungen) negativ belegt (Distress), ist das prinzipielle Interaktionssystem ‚Schule‘ in der Gefahr, zum Schlachtfeld zu werden.

Gleiches gilt, wenn Lehrer mit ihrer Sprache den Eltern kaum Ansatzpunkte geben, ihre bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen mit ihrem Kind produktiv einzubringen. Vester (1997, S. 146) hat dies unter biochemischen Aspekten blendend beschrieben. Der kommunikative Ertrag eines solchen ‚Über-die-Eltern-Köpfe-hinweg-Redens‘ ist meist Angst, Apathie, Zurückziehen und/oder Aggression der Väter und Mütter. Carle und Berthold (2007) haben in diesem Zusammenhang interessante Erfahrungen bei der Begleitung der Schuleingangsphase in Thüringen gemacht. Sie berichten davon, dass bei Begegnungen mit Eltern die Kommunikation und das gegenseitige Interesse stiegen, wenn das Gespräch durch die Präsentation von einem Portfolio kindlicher Arbeiten begleitet wurde. Offenbar bewirkten diese korrespondierenden Belege ein Weitstellen der Beteiligten in verschiedenen Qualitäten. Diese Erkenntnisse zeigen, dass Wagners Introvisionsansatz mit seinen beiden Phasen gerade in didaktischen Situationen (zu denen zweifellos sowohl der Unterricht als auch mannigfaltige Phasen der Lehrer-Eltern-Interaktion gehören) von großartiger Relevanz ist. Die subjektiven Imperative in allen handelnden Personen eher mit konstatierender Wahrnehmung aufzubrechen denn mit wertender Gewichtung zu verfestigen ist für Richtung und Qualität, für Gelingen oder Nicht-Gelingen maßgeblich.

9 Kriterien gelingender Elternarbeit

Auch ein umfassendes Studium der sehr verstreut vorliegenden Materialien zur Elternarbeit macht eine Systematisierung sehr schwer. Das mag an mindestens drei Gründen liegen. *Erstens* ist eine Anforderungsstruktur dessen, was Eltern in der Institution oder der Beratung zukommt, m. E. nie ernsthaft diskutiert worden. *Zweitens* scheint eine auf vertraglicher Basis stattfindende, kontinuierliche Elternarbeit kaum möglich (Wechsel des Publikums, Fluktuation von Ansprechpartnern, ...). Drittens ist das Feld durch die Teilung des Erziehungs- und Bildungsauftrages unübersichtlich (Achilles, 2000, S. 29).

Unsere Forschungen innerhalb des wissenschaftlichen Begleitprojektes ‚Heterogene Lerngruppen Analyse‘ (HeLgA) an der Brecht-Grundschule Hamburg, in der hochbegabte und durchschnittlich begabte Kinder gemeinsam lernen, haben eine ganze Reihe von interessanten Wunsch- und Realkriterien hervorgebracht (Steenbuck, Schmidt & Trautmann, 2007; spezifischer auch Friedemann, Trautmann, 2008). Ich habe diese vielen, unsystematischen Ansätze geordnet und kategorisiert. In der Forschungsgruppe wurde der Katalog ebenfalls durchmustert und wesentliche Änderungen gemacht. Es zeigt sich, dass wir es offenbar mit universellen, spezifischen und sachbezogenen Kriterien zu tun haben.

Kriterien mit universellem Charakter

- wertschätzendes Verhalten auf Gegenseitigkeit
- nachhaltige Kommunikationskultur
- Offenheit und weit gestellter Fokus im Umgang aller Beteiligten
- Termintreue bei Absprachen und Konsultationen
- Klarheit und Verständlichkeit von Aussagen und Abmachungen
- Umsetzung der Vereinbarungen nach Geist und Buchstaben
- Akzeptanz unterschiedlicher Standpunkte
- Konstatierende Situationsbewertung
- Toleranz gegenüber spezifischen Kommunikationsfaktoren¹

- *Kriterien mit spezifischem Charakter*
- Nutzung der institutionellen Gremien (Schulkonferenz)
- Angebote für Beratung, Hilfe und Zuspruch
- individuelle Sprechzeiten
- geregeltes mediales Kommunikationsangebot (Email; Telefon)
- Mediation bei sich verengenden Blickwinkeln oder akuten Konflikten

- *Kriterien mit sachlichem Charakter*
- Hospitation (Felderkundung)
- Programmatistische Beiträge
- Raum- und Medienpartizipation
- (Förder-)Vereinsarbeit
- Projekt-, Fest- und Feier(mit)gestaltung

Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden in den Kleingruppen Facetten dieser Kriterien behandelt. Unter Umständen werden auch neue Kriterien gefunden. Es soll daher dezidiert darauf hingewiesen werden, dass die Kriterienliste eine offene ist – was mit den freien Pfeilen im Text angedeutet werden soll.

10 Schließlich: Wo bleibt die Begabung?

Unschwer ist zu bemerken, dass ich im gesamten Aufsatz kaum oder gar nicht über die Zielgruppe ‚Eltern begabter Kinder‘ dezidiert gesprochen habe, obwohl

¹ (Eltern Begabter verfügen in vielen Fällen über einen speziellen Sprachcode, besondere Sensibilität gegenüber kommunikativen Verletzungen, divergente Denk- und Vorgehensstrukturen usw.). Lehrer/innen und Beratungspersonen hingegen besitzen professionstypische Verhaltensweisen, z. B. wie Zielantizipation oder Vorschlagsdominanz.

meine wissenschaftliche Arbeit an mehreren Hochbegabtenprojekten und der Schulbegleitung dieses geradezu herausfordern würde. Die partielle Zurückhaltung hat mindestens zwei Gründe. *Erstens* glaube ich nicht, dass Eltern Begabter einen dezidiert anderen Anspruch und Zuspruch benötigen, als alle anderen Eltern auch, bei aller Sicht auf deren spezifische Fragen und Probleme. Es kann also nur generell um eine gelingende Elternarbeit für das Gros der Erziehungsberechtigten gehen. Selbstredend – so kann ich zumindest vom Brecht-Begleitprojekt ausgehen – ist die Elternklientel dort spezieller Natur. Aber die dort zu findende Kindzugewandtheit bzw. partielle Zentrierung auf den Nachwuchs, eine oft solide Finanzlage, die Erwartungshaltung und elaborierte Sprachcodes schaffen eine neue Art von Problemlagen. Skizziert seien Elemente von Überbehütung, unrealistische Vorstellungen über die außerdidaktischen Leistungsebenen der Lehrperson(en), eine Dienstleistungsmentalität („Wir zahlen ja schließlich Schulgeld“), sowie das Ausblenden von gruppendynamischen Prozessen in der Klasse und zwischen den Klassenstufen. Und – natürlich – soll und muss *zweitens* auf die Spezifik der Elternkommunikation hingewiesen werden. Aber ehe ich diese als Ausriss ausbreite (z. B. elaborierter Code, divergentes Denken, Hartnäckigkeit, semantisches & fotografisches Gedächtnis, hohe Sensibilität) möchte ich die Intention dieses Ansatzes – wenn Sie, liebe Leserin, geschätzter Leser ihn nicht bereits im Beitrag erkannt haben – mit einer Leihgabe von George Bernhard Shaw (1974) deutlich machen, die ich auf diese Zielgruppe beziehen will: *„Eltern Hochbegabter sind wie alle anderen Eltern auch – nur in allem ein bisschen mehr.“*

11 Offene Fragen

Dass in diesen vielschichtigen Prozessen des Ringens um eine erfolgsorientierte Elternarbeit noch vieles zu tun ist, soll nicht verschwiegen werden. Die neuralgischen Punkte, die derzeit diskutiert, und die mit hoher Wahrscheinlichkeit die Arbeit in den Kleingruppen beschäftigen werden, sollen als offene Fragen zu einem Fort- und Weiterdenken Anlass geben:

- Inwieweit sind die Kriterien Abbild des dialektischen Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem und wie zeigt sich dieses Spannungsfeld in der Praxis (immer wieder neu)? Dazu bedarf es eines hinreichenden Untersuchungsinstrumentariums, welches einerseits die konkreten Bedürfnisse des Feldes abbildet, andererseits aber die allgemeinen Kriterien auf ihre Substrukturen hin ausdifferenziert.
- Welche sekundären Fragestellungen ergeben sich aus der Anwendung des Kriterienkataloges? Längsschnittige Analysen sind ebenso notwendig, wie

real schwer umzusetzen. Durch die Fluktuation im Elternbereich ‚verschwinden‘ brennende Fragestellungen im Schlot der vergehenden Zeit.

- Welchen Einfluss hat die Heterogenität der Elternschaft (und der Lehrer/innen) auf die Handhabung kriteriengeleiteter Elternarbeit? Hier trifft sich die oben verhandelte Fragestellung noch einmal mit der Anwendung der Introvision als Methode der mentalen Selbstregulation, wie sie von Angelika Wagner entwickelt wurde. Untersucht werden müsste in diesem Komplex der Heterogenität die Optimierung von Handlungskompetenz aller Beteiligten. Wenn die professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen mit denen der Elternschaft produktiv verschmelzen, kann es zu einer exponentiellen Verbesserung der Leistungsfähigkeit beider Systeme kommen. Lassen wir schlussendlich noch einmal Gennadi Malkin (1987) zu Wort kommen, der in Bezug auf die großen Perspektiven rät: „Das Wichtigste ist, die Kleinigkeiten nicht zu übersehen“.

Literatur

- Achilles, H. (2000). Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus aus juristischer Sicht. Mit Eltern die Grundschule kindgerecht entwickeln. Frankfurt a. M.: AKG.
- Avenarius, H. & Heckel, H. (2000). Schulrechtskunde (7. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Bacon, F. (1967). Über Eltern und Kinder. Essays. Leipzig: Reclam.
- Berne, E. (1993). Spiele der Erwachsenen. Reinbek: Rowohlt.
- Carle, U. & Berthold, B. (2007). Schuleingangsphase entwickeln Leistung fördern. Hohengehren: Schneider.
- Durdel, A., v. d. Groeben, A. & Trautmann, T. (2008). Zeit in Schule und Unterricht. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Friedemann, S. & Trautmann, T. (2008). Elternfeedback in der begabungsfördernden Grundschule. Ein analytischer Längsschnitt. Hamburg: UHH (unv. Ms.).
- Blossing, U. (2006). Von der Elterninformation zum individuellen Entwicklungsplan. Erfahrungen mit Elterngesprächen in Schweden. Pädagogik, 9, 30-33.
- Harris, A. B. (1995). Einmal o.k. Immer o.k. Reinbek: Rowohlt.
- Harris, T. A. (1994). Ich bin o.k. Du bist o.k. Reinbek: Rowohlt.
- Hora, T. (1959). Tao, Zen and Existential Psychotherapy. Psychologia, 4, 236-242.
- Malkin, G. (1987). Samowahrheiten. Berlin: Eulenspiegel.
- Meyer, H. (1997). Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Schmidt, S., Trautmann, T., Bichtemann, V. & Steenbuck, O. (Hrsg.) (2008). Heterogene Lerngruppen-Analyse an der Brecht-Grundschule Hamburg. Dritter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Schuljahr 2007/2008. Hamburg: UHH.
- Schulz von Thun, F. (1992). Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt.
- Shaw, J.B. (1974): Stücke (Bd. 1). Leipzig: Reclam.

- Steenbuck, O.; Schmidt, S. & Trautmann, T. (Hrsg.) (2007). Heterogene Lerngruppen-Analyse an der Brecht-Grundschule Hamburg. Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Schuljahr 2006/2007. Hamburg: UHH.
- Trautmann, T. (1990). Spezifische Aspekte des Verhältnisses von Führung und Selbsttätigkeit im ersten Halbjahr der Klasse 1. Berlin: AWB.
- Trautmann, T. (1995). Unterricht und Fragestellung. Eine Fehleranalyse aus sozialer Sicht. *Lehrer-Schüler-Unterricht*, 19, 1-25.
- Trautmann, T. (1997). Wie redest du denn mit mir ... - Kommunikation im Schulbereich. Hohengehren: Schneider.
- Trautmann, T. (1999). „Aber macht nicht so laut dabei ...“ Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im Spielprozess. In Petillon, H. & Valtin, R. (Hrsg.). *Spielen in der Grundschule. Grundlagen - Anregungen - Beispiele* (S. 266 – 274). Frankfurt/M: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Trautmann, T. (1999 a). „Ein schönes Hellblau vielleicht? ...“ Typische Kommunikationsformen und Muster der Informationsvermittlung. *Labyrinth*, 61, 3 – 10.
- Trautmann, T. (2005). Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. Hohengehren: Schneider.
- Trautmann, T., Steenbuck, O. & Schmidt, S. (Hrsg.) (2006). Heterogene Lerngruppen-Analyse an der Brecht-Grundschule Hamburg. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Schuljahr 2005/2006. Hamburg: UHH
- Trautmann, T. (2008a). *Hochbegabt – was (t)nun?* (2. Aufl.). Münster-Hamburg-Berlin-London: LIT.
- Trautmann, T. (2008). Elternmitarbeit. Vortrag beim Karg-Forum 2008 in Braunschweig.
- Vester, F. (1993). *Denken, Lernen, Vergessen*. München: dtv.
- Wagner, A.C. (1976). *Schülerzentrierter Unterricht*. München: Urban und Schwarzberg.
- Wagner, A.C. (1987). Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten, guten Unterricht zu machen. In GwG (Hrsg.): *Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik* (S. 3-78). Weinheim u. München: Juventa.
- Wagner, A.C. (1985). Störende Schüler oder gestörte Lehrer?. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 37, 158-161.
- Wagner, A.C. (2007). *Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1993). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Wagner-Winterhager, L. (1979). Schule und Eltern in der Weimarer Republik. *Unters. zur Wirksamkeit d. Elternbeiräte in Preussen u. d. Elternräte in Hamburg 1918 – 1922*. Weinheim u. Basel: Beltz.