Universität Bern
Institut für Pädagogik und Schulpädagogik
Abteilung Pädagogische Psychologie

Forschungsbericht Nr. 27

Elternräte im Kanton Bern

Einstellungen, Motive und Erwartungen

Mai 2004

Daniel Ingrisani

Universität Bern
Institut für Pädagogik und Schulpädagogik
Abteilung Pädagogische Psychologie
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

Impressum

Forschungsbericht 27: Elternräte im Kanton Bern. Einstellungen, Motive und Erwartungen

Auflage: 200 Exemplare

Mai 2004

© Daniel Ingrisani

Druck: Druckerei der Universität Bern

Vorwort

Seit Mitte der 1990er Jahre sind in verschiedenen Kantonen der Schweiz an die Seite von Schulkommissionen Elternräte getreten, die beanspruchen, die Interessen der Eltern gegenüber Schule und Lehrerschaft wahrzunehmen. Einige Kantone kennen inzwischen gesetzliche Grundlagen für die Arbeit der Elternräte, so auch der Kanton Bern. Von der empirischen Bildungsforschung sind die Elternräte bisher jedoch kaum wahrgenommen worden. Bei der vorliegenden Arbeit, die an der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern als Qualifikationsarbeit für das Lizentiat eingereicht worden ist, handelt es sich um die erste systematische Studie über Funktionsweise und Strukturmerkmale von Elternräten.

An der Studie haben sich 70 Präsidentinnen und Präsidenten von Elternräten sowie 638 Elternrätinnen und Elternräte aus dem Kanton Bern beteiligt. Allen Personen, die sich die Zeit genommen haben, an der Untersuchung mitzuwirken und den Fragebogen auszufüllen, der ihnen zugegangen ist, sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Dank des systematischen Vorgehens des Autors, der das Adressmaterial der Elternräte, die über keine zentrale Organisation und Dokumentation verfügen, in einer eigentlichen Detektivarbeit beschaffen musste, darf von einer hohen Repräsentativität der vorliegenden Daten zumindest für den Kanton Bern ausgegangen werden.

Der Pioniercharakter der Studie sowie ihre hohe methodische Qualität haben mich bewogen, die Arbeit in die Reihe unserer Forschungsberichte aufzunehmen und einem breiterem Publikum zugänglich zu machen.

Bern, im April 2004 Prof. Dr. Walter Herzog

Inhalt

1 Einleitung ... 7
1.1 Thema ... 8
1.2 Zielsetzung ... 9
1.3 Kapitelübersicht ... 9
2 Theoretische Grundlagen ... 10
2.1 Familienforschung ... 10
2.1.1 Die Veränderung der familialen Strukturen ... 10
2.1.1.1 Zur Interpretation des Strukturwandels ... 11
2.1.1.2 Die Rolle der Frau ... 13
2.1.1.3 Zum Verhältnis Ehe und Elternschaft ... 13
2.1.1.4 Pluralisierung der Lebensformen und die Wiederentdeckung der Familie ... 14
2.1.1.5 Erweiterung des sozialen Netzwerkes ... 15
2.1.2 Die Veränderung der familialen Wertvorstellungen ... 16
2.1.2.1 Emanzipation des Kindes ... 16
2.1.2.2 Abbau des Autoritarismus ... 17
2.1.3 Die Verhäuslichung und Verschulung der Kindheit ... 17
2.1.4 Das Problem der Anpassung an die Schule ... 18
2.1.4.1 Die Kluft zwischen Familie und Schule ... 20
2.1.4.2 Schulakzeptanz und Schulzufriedenheit ... 20
2.2 Parent-Involvement-Forschung ... 21
2.2.1 Die Notwendigkeit der Beteiligung der Eltern ... 22
2.2.2 Kritische Betrachtung ... 23
2.2.3 Differenziertere Einschätzungen ... 27
2.2.4 Die Rolle der Lehrkräfte und die Schulung der Eltern ... 29
2.2.5 Abschliessende Bemerkungen ... 29
2.3 Schulwirkungs- und Schulqualitätsforschung ... 30
2.3.1 Das Bottom:Up-Paradigma ... 31
2.3.2 Das Paradigma der Effektivität der Schule als Einheit ... 32
2.3.3 Die Rolle der Eltern in der Schulwirkungsforschung ... 33
2.3.4 Die Bedeutung des Schulklimas ... 34
2.3.5 Kritische Anmerkungen ... 35
2.4 Die Schule als Institution ... 36
2.4.1 Charakteristika der Institution ... 36
2.4.2 Die Grenzen der Individualisierung ... 39
2.4.3 Die Grenzen der Wechselseitigkeit ... 39
2.4.4 Die Grenzen der Zusammenarbeit ... 40
2.4.5 Der Einfluss der Schule auf die Schulleistungen ... 42
2.5 Fazit ... 44
3 Methode ... 46
3.1 Die Befragung der Elternratspräsidentinnen und -präsidenten ... 46
3.1.1 Durchführung der Befragung ... 46
3.1.2 Beschreibung und Merkmale der Stichprobe ... 47
3.2 Die Befragung der Elternratsmitglieder ... 48
3.2.1 Durchführung der Befragung ... 48
3.2.2 Hinweise zum Fragebogen ... 48
3.2.3 Beschreibung und Merkmale der Stichprobe ... 49
4 Fragestellungen und Hypothesen ... 55
4.1 Fragestellungen ... 55

4.2 Hypothesen ... 55
4.2.1 Motive der Elternratsmitglieder ... 55
4.2.2 Schulische Wirksamkeitserwartung ... 56
4.2.3 Schulstufe ... 57
4.2.4 Elternratsgrösse ... 57
4.2.5 Haltung der eigenen Kinder ... 58
5 Der Elternrat ... 59
5.1 Zum Begriff »Elternrat« ... 59
5.2 Die Wählerbasis ... 61
5.3 Die Ebenen ... 63
5.4 Ratsgrösse ... 64
5.5 Das Problem der Fluktuation ... 66
5.6 Rechtliche Situation ... 67
5.7 Entstehung ... 69
5.8 Kompetenzen, Aufgaben und Zuständigkeiten ... 71
5.9 Zusammenarbeit mit anderen Institutionen ... 74
5.10 Finanzen ... 77
5.11 Abschliessende Bemerkungen ... 78
6 Legitimation der Elternräte aus der Sicht der Mitglieder ... 79
6.1 Beschreibung der Argumente ... 80
6.2 Fazit ... 82
7 Ergebnisse der Befragung der Elternratsmitglieder ... 84
7.1 Das Verhältnis Familie - Schule ... 85
7.1.1 Anpassungserwartungen ... 85
7.1.2 Schulzufriedenheit ... 87
7.1.3 Wahrnehmung der Schnittstelle Familie - Schule ... 88
7.2 Die Ziele der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule ... 89
7.3 Die Motive der Elternratsmitglieder ... 90
7.3.1 Unterstützungs- versus Mitbestimmungs- und Kontrollmotivation ... 90
7.3.2 Weitere Motive ... 92
7.3.3 Pfadmodell zur Motivlage der Elternratsmitglieder ... 93
7.3.4 Die Dauer der Mitgliedschaft ... 94
7.3.5 Schulstufe und Elternratsgrösse ... 94
7.4 Die Wahrnehmung des eigenen Elternrates ... 95
7.4.1 Zusammenhalt ... 95
7.4.2 Akzeptanz ... 95
7.4.3 Zufriedenheit mit der Elternratsarbeit ... 96
7.4.4 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung ... 96
7.5 Die Einschätzung der Wirksamkeit des Elternrates ... 96
7.5.1 Pfadmodell zur Wirksamkeit der Elternräte ... 97
7.6 Die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten ... 98
7.6.1 Bestimmung der Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten ... 98
7.6.2 Unterricht und schulischer Alltag ... 99
7.6.2.1 Unterstützung ... 99
7.6.2.2 Kontrolle ... 100
7.6.2.3 Einmischung ... 100
7.6.3 Vermittlerrolle ... 101
7.6.4 Aktivierung ... 102
7.6.5 Ausserschulische Aufgaben ... 103
7.6.5.1 Beratung und Betreuung ... 103
7.6.5.2 Politische Arbeit ... 104

7.7 Die Haltung der eigenen Kinder ... 104
8 Zusammenfassung der Ergebnisse ... 106
9 Kritische Überlegungen ... 108
9.1 Demokratietheoretisches Paradigma ... 108
9.1.1 Wahl, Auswahl und Machtwechsel ... 108
9.1.2 Das Prinzip der Repräsentation ... 109
9.1.3 Das Problem der gemeinsamen Interessen ... 109
9.1.4 Mitwirkung und Partizipation ... 111
9.2 Liberales Paradigma ... 111
9.2.1 Verstaatlichung versus Privatisierung ... 111
9.2.2 Die Rolle der politischen Schulbehörden ... 112
9.3 Fazit ... 114
10 Schlussfolgerungen ... 115
10.1 Das Verhältnis zur Schule ... 115
10.2 Wirksamkeit ... 116
10.3 Legitimation ... 117
10.4 Kompetenzen ... 117
10.5 Blick nach innen ... 118
11 Verzeichnisse ... 119
11.1 Literatur ... 119
11.2 Abbildungen ... 126
11.3 Tabellen ... 128
Anhang ... 129
Anhang A: Fragebogen zur Struktur und Organisation der Elternräte ... 130
Anhang B: Fragebogen für Elternratsmitglieder ... 135
Anhang C: Item- und Skalendokumentation ... 148
Anhang D: Reliabilitäts- und Faktorenanalysen ... 160

1 Einleitung

Das Thema »Elternräte« lässt sich auf der Schnittstelle zwischen Familie und Schule ansiedeln. Es stellt eine Form institutionalisierter Elternmitwirkung dar, weil die Elternräte allgemein eine verbesserte Zusammenarbeit mit und ein verbessertes Verhältnis zur Schule anstreben. Die Relevanz des Themas lässt sich anhand von zwei Argumenten begründen. Auf der einen Seite ist der Ruf nach vermehrter und verbesserter Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule in der Literatur immer häufiger nachzulesen (vgl. Kapitel 2). Auf der anderen Seite hat um die Mitte der 1990er Jahren die Zahl der Elternräte - dies gilt in der Schweiz vor allem für den Kanton Bern - derart rasant zugenommen, dass das Phänomen nicht mehr länger marginalisiert werden kann.
Es gibt weder kantonale noch gesamtschweizerische Institutionen oder Verbände, die genau Bescheid darüber wüssten, wie viele Elternräte in den Kantonen tatsächlich existieren. Um trotzdem einen - allerdings mit grösster Vorsicht zu geniessenden - Vergleich zwischen den Kantonen machen zu können, wurde am 2. Januar 2004 eine Internetrecherche auf search.ch durchgeführt. Die Suchmaschine wurde so eingestellt, dass alle Internetseiten mit dem Wort „Elternrat“ und mindestens einer der Begriffe „Schule, Schulen, Sekundarschule, Realschule, Primarschule, Kindergarten, Oberstufe, Unterstufe oder Primarstufe“ gefunden werden sollten. Damit konnte erreicht werden, dass nur Einträge aufgelistet werden, bei denen sich die Elternräte auch auf die Schule beziehen, da es Verbände wie die Pfadi gibt, die ihre Elternvereinigungen auch „Elternrat“ nennen.

Kanton	Treffer	Kanton	Treffer
Aargau	16	Obwalden	0
Appenzell	0	Solothurn	2
Bern	***140***	St. Gallen	15
Basel	10	Schaffhausen	0
Freiburg	2	Schwyz	5
Glarus	1	Thurgau	5
Graubünden	0	Uri	0
Jura	0	Wallis	3
Luzern	14	Zug	0
Nidwalden	1	***Zürich***	***79***

Tabelle 1.1: Internetrecherche vom 2. 1. 2004

Die Zahlen sagen selbstverständlich rein gar nichts darüber aus, wie viele Elternräte in den Kantonen tatsächlich existieren, da erstens mehrere Treffer der Suchmaschine ein und dieselbe Seite betreffen können und zweitens längst nicht alle Elternräte auch über einen Internetauftritt verfügen. Da diese Einschränkungen aber für alle Kantone gelten, liefert die Liste der 20 Kantone dennoch einen Vergleich über die Resonanz des Begriffs „Elternrat“. Die Auflistung der Suchresultate in Tabelle 1.1 zeigt, dass im Vergleich mit den anderen die beiden einwohnerstärksten Kantone Bern und Zürich am meisten Treffer aufweisen. Die institutionalisierte Elternmitwirkung in Form von Elternräten, wie sie in dieser Arbeit definiert wird (vgl. Kapitel 5), stellt ein Modell dar, das offensichtlich nicht nur in den Kantonen Bern, Basel und Luzern sowie in einzelnen Gemeinden der Kantone Aargau und Zürich praktiziert wird (vgl. Mulle, Tanner 2000; Murer 2003), sondern auch im Kanton St. Gallen.
Die Situation im Kanton Bern ist zwar nicht überschaubar und es ist gegenwärtig auch nicht möglich, verlässliche Angaben über die Grundgesamtheit zu machen. Für die vorliegende Studie wurden aber immerhin 112 Elternräte und 1300 Elternratsmitglieder angeschrieben. Sieht man sich die Internetauftritte einzelner Elternräte genauer an, so kann man feststellen, dass sie zwar nicht nach einheitlichen Richtlinien oder Strukturen konstituiert wurden. Elternrat ist nicht gleich Elternrat, von Gemeinde zu Gemeinde verschieden, und trotzdem gibt es Gemeinsamkeiten, die es erlauben werden, den Begriff genauer zu erfassen und zu erklären.

1.1 Thema

In der Schweiz können Eltern vorwiegend in Fragen der Verwaltung und der Steuerung des Bildungssystems mitwirken, indem sie ihre politischen Rechte wahrnehmen oder indem sie sich politisch engagieren und sich beispielsweise in einer Schulbehörde beteiligen. Im Bereich der Schulorganisation und noch weniger in erzieherischen und pädagogischen Belangen der Schule ist ihre Mitwirkung allerdings gering. In erster Linie sind die Eltern individuell am Schulsystem beteiligt, indem sie ihre eigenen partikularen Interessen und jene ihrer Kinder vertreten (vgl. Cusin, Grossenbacher 2001, S. 7). Allerdings scheint ein Trend dahin zu weisen, dass Eltern in der Schweiz keineswegs nur als Einzelpersonen angehört werden wollen, sondern auch als Kollektiv. In diesem Sinne stellen Elternräte Vereinigungen dar, die über die persönlichen Interessen auf individueller Ebene hinausgehen, da sie gleichsam alle Eltern einer Gemeinde, einer Schule oder eines Schulhauses repräsentieren. Elternräte sind zumindest im Prinzip demokratische Institutionen, da aus der Mitte der beteiligten Eltern einer Schulklasse Vertreter und Vertreterinnen gewählt werden.

Dass Eltern ein Anrecht darauf haben, über die Schule ausreichend informiert zu werden, steht ausser Frage. Die Forderung nach Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung geht allerdings einen Schritt weiter. Was steckt dahinter? Ist dies gleichsam nur ein Trend, eine Phase des Experimentierens, des Ausprobierens von Neuem, die man nicht überbewerten sollte (vgl. Strittmatter 2001), oder ist der Wunsch nach kollektiver und institutioneller Vertretung, »das Bedürfnis, als spezifische Gruppe von Bürgern anerkannt zu werden« (Cusin, Grossenbacher 2001, S. 149), tatsächlich ein allgemeines Anliegen? Offenbar versuchen Eltern mit dem Aufbau von Elternräten, sich zu organisieren, ihre Meinungen zu äussern und ihren Einfluss zu vergrössern (vgl. ebd., S. 152).

Die Forderung nach einer verbesserten, intensiveren und verstärkten Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wird nicht nur von Personen erhoben, die direkt mit dem Bildungswesen zu tun haben, sondern auch in der pädagogischen Forschungsliteratur betont. Grundlage einer solchen Forderung ist einerseits die Feststellung, dass Ziele, Einstellungen und Werte der beiden Systeme Familie und Schule nicht mehr übereinstimmen und andererseits, dass eine strikte Trennung ihrer Aufgaben nicht mehr realistisch erscheint. »Die heutige Zeit ruft eher nach einer gemeinsamen Bewältigung der Aufgaben und einer Vergrösserung der Berührungsflächen.« (Cusin, Grossenbacher 2001, S. 163). Die Meinungen gehen allerdings auseinander, wenn gefragt wird, wie denn diese gemeinsame Bewältigung aussehen soll und wie weit die Berührungsflächen ausgedehnt werden sollen. Es liegt in der Natur der Sache, dass bei der Beantwortung dieser Frage entweder die Perspektive des *Elternhauses* oder dann jene der *Schule* einseitig fokussiert wird. Wer soll sich anpassen, die Familie oder die Schule? Es lässt sich nicht von der Hand weisen, dass die beiden Institutionen historisch getrennte Systeme darstellen, die nicht mehr ohne Weiteres Gemeinsamkeiten und Berührungsflächen aufweisen. Die Übereinstimmung ist für ein reibungsloses Funktionieren der Schule jedoch Voraussetzung. In Anbetracht des strukturellen Wandels der familiären Lebensverhältnisse kann aber letztendlich eine einseitige Anpassung der Familie an die Schule nicht mehr einfach vorausgesetzt werden. Beide müssen mit einem Informationsdefizit in Bezug auf die jeweils andere Institution leben. Die Anpassungs- und Individualisierungsfähigkeit der Schule ist aber begrenzt. Es lassen sich mit anderen Worten mit verbesserter Informationspolitik und gesteigerter Anpassungsleistungen allein die systemimmanenten Probleme nicht lösen.

Es ist daher verständlich, dass Lösungen auch auf systemischer und institutioneller Ebene gesucht werden. Elternräte bilden eine institutionalisierte Elternmitwirkung, die gleichsam das Bildungssystem mit den traditionell bestehenden Institutionen der konkreten Schule und der politischen Behörden erweitern. Die Gründung von Elternräten im Kanton Bern hat in den letzten Jahren rasant zugenommen. Es bleibt aber die Frage offen, inwieweit sie in den jeweiligen Schulgemeinden eingebettet sind, inwieweit die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und den Behörden stattfindet und welche Ziele die jeweiligen Elternräte verfolgen. Ein homogenes Bild wird sich daraus wohl kaum ergeben. Da sich das Feld der Elternräte neu formiert und sich auch ständig verändert, steht im Zentrum dieser Arbeit in erster Linie die Frage nach den Meinungen, Vorstellungen und Motivationen jener Eltern, die an einem Elternrat mitwirken.

1.2 Zielsetzung

Angesichts der Tatsache, dass die Elternräte im Kanton Bern im Entstehen sind, und sie sich in Bezug auf ihre Entstehungsgeschichten, Zielsetzungen und Kompetenzen unterscheiden, ist das Ziel der vorliegenden Studie vorwiegend deskriptiver Natur. Es geht einerseits darum Strukturmerkmale der Elternräte, andererseits Einstellungen und Meinungen ihrer Mitglieder zu erfassen und darzustellen.
Die Datenerhebung erfolgt in zwei Schritten. Die subjektiven Daten auf der individuellen Ebene sollen durch eine schriftliche Befragung der Elternratsmitglieder erhoben werden. Durch eine zusätzliche schriftliche Befragung der Präsidentinnen und Präsidenten der ausgewählten Elternräte werden Daten über deren Struktur und Organisation erhoben.

Das Ziel der Studie besteht also darin, …
a) … Strukturen bestehender Elternräte im Kanton Bern darzustellen (Kapitel 5).
b) … Meinungen und Einstellungen der Elternratsmitglieder offen zu legen (Kapitel 7).

1.3 Kapitelübersicht

In *Kapitel 2* wird versucht der Frage nachzugehen, wie sich die Forderung nach mehr Zusammenarbeit, besserer Kooperation und mehr Beteiligung legitimieren lässt. Zur Beantwortung der Frage werden drei theoretische Zugänge gewählt. Während in *Kapitel 3* methodische Hinweise zur vorliegenden Studie gegeben werden, können in *Kapitel 4* die Fragestellungen und die Hypothesen nachgelesen werden. In *Kapitel 5* folgt eine Darstellung der Struktur der Elternräte im Kanton Bern und damit eine Auseinandersetzung mit einer möglichen Form institutionalisierter Elternmitwirkung. Hierzu fliessen die Auswertungen des »Fragebogens zur Struktur und Organisation der Elternräte« ein. In *Kapitel 6* wird die Frage geklärt, wie die Elternratsmitglieder die Notwendigkeit der Elternräte erklären. Dazu wird eine offene Frage aus dem »Fragebogen für Elternratsmitglieder« ausgewertet. Die Ergebnisse der Befragung der Elternratsmitglieder wird schliesslich in *Kapitel 7* präsentiert und in *Kapitel 8* zusammengefasst. Bevor in *Kapitel 10* ein Fazit für die Studie gezogen wird, befasst sich das *Kapitel 9* mit kontroversen Punkten im Zusammenhang mit der Institutionalisierung der Elternräte.

2 Theoretische Grundlagen

Oft wird die Beziehung zwischen Eltern und Schule mit Begriffen wie Kooperation, Mitarbeit, Zusammenarbeit, Partizipation oder Partnerschaft umschrieben (vgl. Rüegg 2001a, S. 11). Die Elternräte stellen eine bestimmte Form der Elternmitwirkung dar (vgl. Rüegg 2001b, S. 21) und deren Tätigkeit erfolgt auf institutioneller Ebene. Sie sind daher nicht bloss eine Reaktion auf die Forderung nach mehr Zusammenarbeit und Kooperation zwischen den Eltern und der Schule oder die Beteiligung und Mitwirkung der Eltern in der Schule. Als wesentliche Eigenart beinhalten sie die Organisation der Eltern einer Schule als Kollektiv. Durch den Elternrat werden die Interessen der Eltern wahrgenommen, gesammelt und vertreten. Individuelle Ansprüche und Motive treten dabei zwangsläufig in den Hintergrund, weil die Zusammenarbeit weder auf der individuellen[1], noch auf der Klassenebene, sondern auf der Schulebene erfolgt.
In diesem Kapitel wird in erster Linie die Forderung nach Zusammenarbeit und Elternbeteiligung beleuchtet. Die Zusammenarbeit kann auf individueller wie auf kollektiver Ebene stattfinden und die Beteiligung lässt offen, ob diese zu Hause oder in der Schule erfolgt. Die Unterscheidung zwischen individueller und kollektiver Ebene kann nur selten gemacht werden, weil in der Forschungsliteratur das individuelle Verhältnis zwischen Familie - Schule eingehend, die Zusammenarbeit auf institutioneller und kollektiver Ebene hingegen kaum untersucht wurde. Aus diesem Grunde wird in Kapitel 5 speziell auf den institutionellen und kollektiven Charakter der Elternräte eingegangen. Die Frage, die vorerst theoretisch bearbeitet werden soll, lautet deshalb: Wie lässt sich die Forderung nach mehr Zusammenarbeit, besserer Kooperation und mehr Beteiligung legitimieren? Drei Zugänge oder Forschungszweige werden dabei gewählt:

1. Argumente aus der Familienforschung
2. Argumente aus der Parent-Involvement-Forschung
3. Argumente aus der Schulwirkungs- und Schulqualitätsforschung

Da die Elternräte im Grunde das Ziel verfolgen, mit den Schulen zusammenzuarbeiten, folgt anschliessend an die theoretischen Argumentationen eine Auseinandersetzung mit dem institutionellen Charakter der Schule. Im Gegensatz zu den Elternräten besteht die staatliche Schule, sowie die allgemeine Schulpflicht schon über 150 Jahre und es existiert ein breites Wissen über deren Eigenheiten.

2.1 Familienforschung

Der Strukturwandel der Familie seit den 1960er Jahren kann als eine entscheidende Ursache, für die Forderung nach Elternpartizipation oder Elternmitwirkung, und schließlich auch für die Forderung nach struktureller Anpassung der Schule an die gesellschaftlich bedingten familiären Veränderungen angesehen werden (vgl. Herzog 1997). Diese Forderungen lassen implizit die Vermutung aufkommen, dass sich eine hohe Übereinstimmung zwischen Familie und Schule auch positiv auf die Leistungen und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler auswirken muss. Während der Einfluss auf die Leistungen im Zentrum des nächsten Kapitels steht, geht es hier um die Frage, ob die Kluft zwischen Familie und Schule tatsächlich so gross ist, dass die herkömmliche Zusammenarbeitspraxis nicht mehr ausreicht.

2.1.1 Die Veränderung der familialen Strukturen

Im Laufe seiner Entstehungsgeschichte hat sich das öffentliche Bildungssystem auf die bürgerliche Normfamilie eingestellt. Die Rekrutierungsprinzipien dieser »Normalform der Familie« bestehen nach Tyrell (1990) aus einer Eheschliessung und aus der daraus notwendigerweise resultierenden Geburt eines Kindes (vgl. Tyrell 1990, S. 147). Erst mit Vater, Mutter und Kind ist damit eine Familie komplett. Das Zusammenleben im gemeinsamen Haushalt ist gekennzeichnet durch Dauerhaftigkeit, Unkündbarkeit, Solidarität und Intimität (vgl. ebd.). Spätestens seit den 1970er Jahren steht dieser Tradition nun eine Pluralisierung

[1] Unter „Zusammenarbeit auf individueller Ebene“ wird hier die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Lehrkraft ihres Kindes verstanden.

der familialen Lebensformen entgegen. Ausgangspunkt ist dabei der Verbindlichkeitsverlust der bürgerlichen Kern- oder Normfamilie. Die Zahl alternativer Formen des Zusammenlebens hat zu- und der Anteil der Norm- oder Kernfamilie abgenommen (vgl. Kaufmann 1990, S. 394). Wie weiter unten ersichtlich sein wird, stellt die Normfamilie nach wie vor die meist anzutreffende Familienform dar und dennoch sind die »Bruchstellen, die auf Dauer nicht nur die propagierten Familienleitbilder beschädigen werden, sondern in der Frage nach Familienfunktionen die Sichtweise auf andere Optionen öffnen können« (Baacke 1999, S. 79), bemerkenswert und unübersehbar.
Als Indikatoren für diese Veränderungen, die für praktisch alle Industrieländer in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre eingesetzt haben, können der Geburtenrückgang und die damit verbundene Abnahme der Familiengrösse sowie die Zunahme der Scheidungs- und die Abnahme der Heiratshäufigkeit genannt werden (vgl. Herzog 1997, S. 181; Kaufmann 1990, S. 393f). Wie weiter unten gezeigt wird, ist vor allem der Rückgang der Kinderzahl »Ausdruck der grundlegend veränderten Rolle der Frau und der Stellung der Kinder in Familie und Gesellschaft.« (Bundesamt für Statistik 1999). Herzog (1991) konstatiert zudem eine Individualisierung der Industriegesellschaften, die durch »Beweglichkeit und Mobilität der Lebensumstände« gekennzeichnet sind und verweist auf die zunehmende Einmaligkeit menschlicher Lebensstile und auf die Existenz destandardisierter Biographien (vgl. Herzog 1991, S. 14). Von der Einelternfamilie, der Einkindfamilie über multikulturelle und Mehrgenerationenfamilien bis hin zu den verschiedensten Formen von Wohngemeinschaften, Stiefelternverhältnissen und Patchwork-Familien sind alle Schattierungen denkbar (vgl. Neumann 1999, S. 27f).[2] Ob diese alternativen Familienformen lediglich Abweichungen einer Norm darstellen, oder an dauerhafter Eigenständigkeit und Praktikabilität gewinnen, und ob sie sich wie die Kernfamilie zu einer eigenständigen gesellschaftlichen und kulturellen Norm etablieren werden, bleibt eine ungeklärte Frage (vgl. Kaufmann 1990, S. 400).
Die Wahrnehmung des familialen Wandels zeigt sich insbesondere in der Definitionsproblematik des Familienbegriffs. In der neueren Forschungsliteratur werden herkömmliche Familiendefinitionen, die sich an der traditionellen, bürgerlichen Normfamilie orientieren, als zu eng gefasst, kritisiert. In neuren Definitionen wird indes versucht, Raum für das Verständnis pluraler Familienformen zu schaffen (vgl. Schneewind 1994, S. 437). Insbesondere das Konzept enger und intimer Beziehungen, die sich im Laufe eines Lebens zwar ändern, aber durch ein über längere Zeitstrecken hinweg bestehendes, gemeinschaftliches Zusammenleben gekennzeichnet sind, vermag eine Vielzahl alternativer Familienformen zu berücksichtigen. Solche Definitionsversuche sind beziehungspsychologischer Natur und klassifizieren die Familie nicht mehr nach formalen Strukturmerkmalen, sondern nach Kriterien wie Abgrenzung, Privatheit, Nähe und Dauerhaftigkeit (vgl. ebd., S. 438). Letztlich vermag aber auch das sehr offene Konzept der intimen Beziehungssysteme nicht alle definitorischen Probleme zu lösen, weil sich auch langfristige Freundschaften als intime Beziehungen qualifizieren lassen, die nicht unter den Begriff Familie fallen. Schneewind betont deshalb, dass es insbesondere für empirische Untersuchungen unerlässlich ist, jene Personen zu spezifizieren, die zum intimen Bezugssystem gehören und somit „Familie“ ausmachen (vgl. ebd., S. 439).

2.1.1.1 Zur Interpretation des Strukturwandels

Bemerkenswert ist weniger die Tatsache des familialen Strukturwandels an sich als vielmehr die Art und Weise, wie er interpretiert und wie darauf reagiert wird. So wird in der Literatur oft von einer Krise der Familie, oder gar von einem Zerfall oder einer allmählichen Auflösung derselben ausgegangen. Neumann (1999) erwähnt dazu, dass die Familie der Gegenwart an einem idealtypischen Familienbild aus der Vergangenheit gemessen wird (vgl. Neumann 1999, S. 22). Die Grossfamilie als Vorläufer der bürgerlichen Normfamilie ist inzwischen als Mythos entlarvt worden, und trotzdem behält die Kernfamilie ihre Attraktivität, weil sie Schutz, Geborgenheit, Solidarität und Unterstützung verspricht (vgl. ebd., S. 25). Wie nachfolgend gezeigt wird, hat die Kern- oder Normfamilie nach wie vor eine Monopolstellung oder Vorbildfunktion inne. Abweichungen von diesem Idealbild werden deshalb als Störungen oder Defizite wahrgenommen (vgl. Herzog 1997, S. 182; Bofinger 1994, S. 26; Tyrell 1990, S. 150), was erklärt, wieso von einer Krise der Familie gesprochen wird.

[2] Eine Übersicht über die heute in Europa anzutreffende Pluralität familialer Lebensformen, bietet Kaufmann (1990).

Herzog, Böni und Guldimann (1997) kommen in ihren beiden empirischen Teiluntersuchungen über den Wandel der Familie zum Ergebnis, dass die Elternschaft als selbst zu verantwortende, biographische Situation wahrgenommen wird und bestätigen damit die Norm der *verantworteten Elternschaft*[3]. Die beiden Datenerhebungen in der Schweiz wurden bei Familien aus einem städtischen Kontext erhoben und wiesen unter anderem darauf hin, dass die meisten Kinder in strukturell intakte Familiensysteme hineingeboren wurden. Zur Zeit der Geburt des ersten Kindes lebten 94% der befragten Frauen mit dem Vater des Kindes zusammen und die Mehrzahl der Kinder waren gewollt, also Wunschkinder (vgl. Herzog, Böni, Guldimann 1997, S. 330). Auch der Bericht der Eidgenössischen Koordinationsstelle für Familienfragen über die »Familien im Wandel« bestätigt diesen hohen Prozentanteil. Eine Erhebung aus den Jahren 1994/95 ergab, dass in der Schweiz die Form der Partnerschaft bei der Geburt des ersten Kindes bei den Jahrgängen 1945 bis 1949 zu 92% die Ehe und zu 3% die Konsensualpartnerschaft war. Im Vergleich dazu lag der Prozentsatz bei den Jahrgängen 1960 bis 1964 für die Ehe nach wie vor bei 89% und für die Konsensualpartnerschaft bei 7% (vgl. Haug 1998, S. 16). Die grosse Mehrheit der Eltern mit Kindern, nämlich 84.3% der Frauen und 90.6% der Männer, lebten in traditionellen Familienhaushalten (vgl. ebd., S. 18). Erste Ergebnisse der Auswertung der Volkszählung 2000 durch das Bundesamt für Statistik haben ergeben, dass der Trend zu kleinen Haushalten, insbesondere zu Ein- und Zweipersonenhaushalten zugenommen hat. »Die Familienformen haben sich vor allem durch die Zunahme der Singles und der Paare ohne Kinder sowie der Einelternhaushalte gewandelt.« (BFS 2003). Noch immer leben beinahe vier Fünftel der Einwohnerinnen und Einwohner der Schweiz in familiären Kontexten und fast die Hälfte als Paar mit einem oder mehreren Kindern. Auch die Volkszählung 2000 bestätigt indes das oben dargestellte Bild. »Die grosse Mehrheit, nämlich vier Fünftel der 1.45 Millionen Kinder in Privathaushalten unter 18 Jahren lebt in einem Haushalt, der von einem verheirateten Paar geführt wird.« (Ebd.). Unverheiratete Eltern machen dem gegenüber nur gerade 3% aus, während die Zahl der allein erziehenden Eltern 13% beträgt. Obwohl der Wandel der Familienformen nach wie vor ein gesellschaftliches Phänomen darstellt, hat er sich im Vergleich zur Volkszählung 1990 verlangsamt (vgl. ebd.).

Ein ähnliches Bild ist in Deutschland zu verzeichnen. Während 1972 in der Bundesrepublik noch 93,4% aller Kinder unter 18 Jahren in vollständigen Normfamilien lebten, waren es 1981 immer noch 90,5% (vgl. Kaufmann 1990, S. 397). Neumann (1999) bestätigt diesen Befund: »Weitaus die meisten Kinder, 83% der Minderjährigen in den alten und 65% in den neuen Bundesländern, lebten 1994 in betont „familienzentrierten" Verhältnissen; die Eltern sind miteinander verheiratet, das Kind ist ehelich geboren und ein leibliches Kind der Eltern, die mit ihm eine Haushaltgemeinschaft bilden.« (Neumann 1999, S. 27). Auch Baacke (1999) untermauert dieses Ergebnis, indem er eine Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts in München repräsentativ für Westdeutschland aus den Jahren 1988/89 zitiert. Derzufolge wachsen die Kinder mehrheitlich unter betont familienzentrierten Verhältnissen auf. 85% aller minderjährigen Kinder leben in sogenannten normalen Verhältnissen, also mit leiblichen und verheirateten Eltern zusammen (vgl. Baacke 1999, S. 82f).

Trotz feststellbaren Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen ist es in Bezug auf die Familie daher kaum angebracht, von einem Krisenphänomen zu sprechen. Die Krisenwahrnehmung besteht in erster Linie aus Veränderungen. Es ist deshalb auch nicht angebracht, von einem Bedeutungs*verlust* der Familie zu sprechen, sondern viel mehr von einem Bedeutungs*wandel* (vgl. Bonfinger 1994, S. 11). Die meisten angehenden Väter und Mütter orientieren sich nach wie vor am klassisch bürgerlichen Kernfamilienmodell, auch wenn die zunehmende Pluralisierung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse, namentlich die konkurrierenden Karriereansprüche und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten in Beruf und Freizeit die Einhaltung dieses Anspruchs immer schwieriger machen. 1994/95 fanden lediglich 10.1% der Frauen und 12.9% der Männer, dass die Ehe eine veraltete Institution sei (vgl. Haug 1998, S. 28). Im Vergleich mit

[3] Der Begriff der »verantworteten Elternschaft« ist von Franz-Xaver Kaufmann geprägt worden. Er versteht darunter, »einerseits die Erziehungsverantwortung der leiblichen Eltern, jedoch andererseits auch die Norm, Kinder nur dann zur Welt zu bringen, wenn man glaubt, dieser Verantwortung tatsächlich gerecht werden zu können.« (Kaufmann 1990, S. 395). Kaufmann betont zudem, dass sowohl der Geburtenrückgang, als auch die Tatsache, dass unerwünschte Kinder nicht mehr um jeden Preis ausgetragen und zur Adoption freigegeben werden, auf den Normkomplex verantworteter Elternschaft, auf die ökonomische Benachteiligung kinderreicher Familien und auf die hohen Ansprüche an die Kindererziehung zurückzuführen sind (vgl. ebd.).

der hohen Akzeptanz der Norm- oder Kernfamilie stellen also die alternativen Familienformen eher ein Verlegenheits- oder Notphänomen dar (vgl. Kaufmann 1990, S. 400).
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwischen den defizitären Krisen- oder Zerfallswahrnehmungen und dem tatsächlichen, strukturellen Wandel der Familie zu unterscheiden und mit Erklärungsversuchen behutsam umzugehen ist. Die These etwa, die Familie sei unter dem Einfluss der Modernisierung in eine Krise geraten, war bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts ein Topos und keineswegs erst ein Phänomen des 20. Jahrhunderts. Offensichtlich wird der Familiendiskurs wesentlich dramatischer geführt, als durch empirische Daten feststellbar (vgl. Kaufmann 1990, S. 393; Neumann 1999, S. 21; Schneewind 1994, S. 440). Krumm (1997) sieht dahinter eine einseitige Wahrnehmung der familialen Veränderungen, weil die Wahrnehmung nur auf das gerichtet ist, was von der Normfamilie abweicht (Krumm 1997b, S. 196). Die Schule und insbesondere die Lehrkräfte sind zwar auf deren Unterstützungsleistungen angewiesen, trotzdem »ist die Familie kein pädagogischer Gegenstand« (Herzog 1997, S. 180). »Die Familie findet allenfalls dann die pädagogische Aufmerksamkeit, wenn sie zum Problem wird.« (Ebd.).

2.1.1.2 Die Rolle der Frau

Kaufmann (1990) führt vier Entwicklungstendenzen an, die den angedeuteten Wandel erklären: »Die zunehmende Bildungsbeteiligung junger Frauen, die zunehmende Berufstätigkeit junger Mütter, die Verbreitung der „Pille“ und nicht zuletzt eine sich ändernde öffentliche Einstellung zur Sexualität.« (Kaufmann 1990, S. 401). Bofinger (1994) bestätigt diesbezüglich, dass die steigende Erwerbstätigkeit der Frauen nicht nur bei allein erziehenden Müttern, sondern in zunehmenden Masse auch bei Müttern in traditionellen Familienformen feststellbar ist (vgl. Bofinger 1994, S. 170). Auffallend ist, dass die angedeuteten Veränderungen in erster Linie mit veränderten Lebensverhältnissen junger Frauen zu tun haben. Die Frauen lassen sich ihr Leben nicht mehr ausschliesslich durch die Ansprüche der Familie regeln. Ehe und Mutterschaft ist keine biografische Selbstverständlichkeit mehr (vgl. Kaufmann 1990, S. 402 und 405). Eine verstärkte Berufsorientierung und -beteiligung sowie eine verbesserte Ausbildung führen zwangsläufig dazu, dass sowohl die Ehe- und Familienphase als auch die Erstgeburten hinausgeschoben werden (vgl. Bofinger 1994, S. 15; Haug 1998, S. 30). Der angedeutete Strukturwandel geht auch auf die sich vermehrenden und verändernden, individuellen Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten der Frauen in Bezug auf ihre »sexuellen und reproduktiven Rollen« (Clignet 1990, S. 125) zurück. Für die Elternschaft ergeben sich daraus wenig Alternativen. Entweder verzichten Frauen in Zukunft gänzlich auf Mutterschaft oder sie versuchen in irgend einer Form, Berufstätigkeit mit Familientätigkeit zu vereinen. Aus letzterem sind sowohl kinderarme, als auch unvollständige - also nicht-traditionelle - Familienformen zu erwarten (vgl. Kaufmann 1990, S. 406). Das traditionelle Familienmodell gerät damit unter Druck, weil es darauf spezialisiert ist, eine »Arbeitsmarktbiographie« und eine »Haushaltsbiographie« zu vereinen, nicht aber zwei Arbeitsmarktbiographien (vgl. Neumann 1999, S. 23).

2.1.1.3 Zum Verhältnis Ehe und Elternschaft

Die Wahrnehmung der Pluralisierung der Familienformen erklärt Tyrell (1990) mit dem Begriff der »Deinstitutionalisierung« der Ehe. Er geht davon aus, dass sich die Normfamilie in unserer westlich-industrialisierten Gesellschaft allmählich etabliert, namentlich institutionalisiert hat (vgl. Tyrell 1990, S. 148). Das seit der Mitte des 19. Jahrhunderts feststellbare Krisenbewusstsein hat - so Tyrell weiter - in Bezug auf die Familie spätestens in den 1950er und 1960er Jahren nicht nur zu einer Idealisierung, sondern auch zu einer starken rechtlichen, religiösen, wissenschaftlichen und kulturellen Verankerung der bürgerlichen Normfamilie geführt. Ehe und Familie stellten deshalb bis in die 1960er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein, fest verankerte und legitimierte Institutionen dar (vgl. ebd., S. 149). Dies führte dazu, dass die Familie eine Monopolstellung erreichte, dergegenüber Abweichungen zwangsläufig negativ wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 150). Die Institutionalisierung der Kernfamilie zeigte sich sowohl in einer starken motivationalen, als auch in einer kulturellen Verankerung der Normen, so dass Abweichungen auch mit sozialer Kontrolle und rechtlichen Sanktionen bestraft wurden (vgl. ebd., S. 152f). Familie und Ehe stellten dabei nicht etwa getrennte Institutionen dar, sondern waren durch einen ausgeprägten »Sinnzusammenhang« nahezu untrennbar miteinander verbunden. Aus Liebe - so Tyrell weiter - folgte die

Eheschliessung, daraus das Zusammenleben im gemeinsamen Haushalt, wo das Ausleben der Sexualität erlaubt war und daraus folgte schliesslich die Elternschaft (vgl. ebd., S. 154). Seit den ausgehenden 1960er Jahren änderte sich allerdings die Haltung dieser beiden Institutionen gegenüber. Kritik und damit eine latente Legitimationskrise erfuhr aber nicht etwa die Elternschaft, sondern die Ehe. Ihre Akzeptanz sank innerhalb weniger Jahrzehnte. Als Heiratsmotiv galt neu nicht mehr in erster Linie der Wunsch in einer Partnerschaft leben zu können, sondern der explizite Wunsch nach Kindern (vgl. ebd., S. 150). So gesehen legitimiert nicht mehr die Ehe die Kinder, sondern umgekehrt die Kinder die Ehe (vgl. Baacke 1999, S. 80). Diese These wird durch den Bericht der Eidgenössischen Kommission für Familienfragen über den Wandel der Familie auch empirisch belegt. Die Ehe wird demzufolge »nicht als Garantie für persönliches Glück und Zufriedenheit in der Partnerschaft« (Haug 1998, S. 28), sondern als bedeutende »ökonomische und soziale Absicherung im Hinblick auf das Kindeswohl« (ebd.) wahrgenommen.
Tyrell versteht unter dem Begriff der »Deinstitutionalisierung« also vor allem den Verlust der Monopolstellung der Ehe, indem er festhält, dass sie als biografische Selbstverständlichkeit allmählich an Geltung verliert (vgl. Tyrell 1990, S. 151). Während die Elternschaft sogar an Bedeutung gewinnt, gerät die Ehe in eine Legitimationskrise (vgl. ebd., S. 153). Automatisch werden damit sowohl rechtliche Sanktionen als auch die soziale Kontrolle abgebaut, so dass Ehemoral und Familiensittlichkeit gleichsam eine Befreiung erfahren. Was früher noch anstössig und verwerflich war, fällt heute niemandem mehr auf (vgl. ebd., S. 154). Insbesondere die Verschmelzung von Ehe und Elternschaft durch den bereits erwähnten Sinnzusammenhang ist in der Folge aufgebrochen worden. Lebensläufe und Biografien verlaufen weniger standardisiert. Aus der Ehe folgt nicht mehr zwangsläufig die Elternschaft und letztere stellt ohne Eheschliessung durchaus eine legitime Lebensform dar (vgl. ebd., S. 155).
Will man folglich den familialen Wandel in seiner ganzen Bandbreite verstehen, ist die Unterscheidung zwischen den beiden Normkomplexen *Partnerschaft* und *Elternschaft* notwendig (vgl. Kaufmann 1990, S. 394; Tyrell 1990, S. 155). Während in der Partnerschaft die Verbindlichkeit der lebenslangen Monogamie und die Beschränkung der partnerschaftlichen Beziehung auf eine eheliche Verbindung tatsächlich in Frage gestellt wird, geht damit keineswegs ein vergleichbarer Verbindlichkeitsverlust der elterlichen Verantwortung einher (Herzog, Böni, Guldimann 1997, S. 324). Obwohl partnerschaftliche Beziehungen leichter kündbar sind und schneller aufgelöst werden, hat die Elternschaft sogar an Verbindlichkeit zugenommen (Baacke 1999, S. 90f). Das Eltern-Kind-System bleibt bestehen, auch wenn die Partnerschaft gekündigt wird (vgl. Herzog, Böni, Guldimann 1997, S. 329). »Mit der Auflösung der Partnerschaft löst sich unter Umständen die Elternschaft zwar als duales System auf. Das heisst aber nicht, dass das Elternschaftssystem als solches aufgelöst wird. Es schrumpft allenfalls in seiner Grösse.« (Ebd., S. 331). Die Konstante innerhalb der Familie stellt so gesehen nicht mehr der von Tyrell erwähnte Sinnzusammenhang zwischen ehelicher Partnerschaft und Elternschaft dar, sondern nur noch die Eltern-Kind-Beziehung per se (vgl. ebd., S. 332). Damit wird deutlich, dass Ehe und Familie nicht mehr untrennbar miteinander verbunden sind, dass das eine nicht mehr logischerweise aus dem anderen folgt. Während man also in Bezug auf die Ehe von einer Deinstitutionalisierung sprechen kann, gilt für die Elternschaft geradezu eine verstärkte Institutionalisierung (vgl. Herzog 1997, S. 184).

2.1.1.4 Pluralisierung der Lebensformen und die Wiederentdeckung der Familie

Tyrells Deinstitutionalisierungsthese liefert eine Erklärung für die Pluralisierung der familialen Lebensformen, denn »die pure Ehe (ohne Kinder) wird ebenso zur Option wie die pure Mutterschaft ohne Ehemann« (Tyrell 1990, S. 155). Während auf der einen Seite Lebensläufe augenscheinlich mehr Dispositionen zur Verfügung haben, was gleichsam einen »Freiheitsgewinn« für den Menschen bedeutet, fehlen auf der anderen Seite allerdings institutionalisierte und normierte »Verhaltenssicherheiten«, was zu »Entscheidungslasten« und zum problematischen Umgang mit Unverbindlichkeiten führt (vgl. ebd., S. 156).
Unsere Gesellschaft ist allgemein durch eine Zunahme individueller Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten und biographischer Optionen gekennzeichnet. Neumann (1999) spricht von »Mehrfachambitionen« und weist auf die Schwierigkeit hin, Berufserfordernisse, Bildungszwänge, Kinderverpflichtungen und haushälterische Verpflichtungen unter einen Hut zu bringen (vgl. Neumann 1999, S. 31). Kaufmann (1990) empfiehlt aus diesem Grunde, die »Deinstitutionalisierungsthese« fallen zu lassen und geht davon

aus, dass »die institutionellen Grundlagen des modernen Ehe- und Familienverständnisses im wesentlichen intakt sind, dass es aber in Folge der skizzierten Überforderungstendenz für die Individuen immer schwieriger wird, den Perspektiven grundsätzlich akzeptierter Leitbilder zu entsprechen.« (Kaufmann 1990, S. 411). Die Zukunft ist mit anderen Worten unprognostizierbar geworden, denn sie kann nicht mehr aus der Vergangenheit erschlossen werden. Sie rückt näher an die Gegenwart (vgl. Herzog 1993, S. 114), woraus sich für das Generationenverhältnis allerdings ein fundamentales Problem ergibt, denn »zu schnell ändert sich die Welt, als dass eine Generation von der anderen noch lernen könnte.« (Ebd.). Schule und Bildung bereiten bestenfalls noch auf die nächste Lebensphase vor, aber keineswegs mehr auf das ganze Leben, »denn von der Zukunft können wir allenfalls wissen, dass sie anders sein wird als die Vergangenheit.« (Ebd.). Diese Einsichten erwecken schnell einmal den Eindruck, dass eine wachsende Zahl sozialer Bereiche durch »Normlosigkeit« gekennzeichnet ist, doch dies bedeutet keineswegs, dass damit auch automatisch gegebene Moralwerte abgelehnt werden. Clignet (1990) geht viel mehr davon aus, dass die Normlosigkeit oder besser ausgedrückt die Pluralisierung der Lebensformen mit einer »wachsenden Indifferenz in Bezug auf vorherrschende Normen und Werte« einhergeht (vgl. Clignet 1990, S. 120).
Als logische Konsequenz muss jedes Individuum bereit sein, ein Leben lang immer wieder Neues zu lernen. Daraus resultiert zwangsläufig ein Bedeutungsverlust sowohl jener Personen, von denen man etwas lernt (wie etwa die Eltern oder Lehrkräfte) als auch des Gelernten an und für sich. Die Aussicht, immer wieder neue Dinge in schulähnlichen Institutionen lernen zu müssen, entwertet in entscheidendem Masse die Macht der Schule. Sie wird hinterfragt, da Wissen und Bildung prinzipiell auch zu anderen Zeitpunkten, durch andere Personen und an anderen Orten erworben werden kann. Daraus erstarkt schliesslich die Bedeutung der Familie, denn »je mehr die Schule an zukunftsichernder Bedeutung verliert, desto weniger Autorität kommt ihr bei der Gestaltung eben dieser Zukunft zu.« (Herzog 2001b, S. 8). Die Familie erhält damit die Chance, ihr Schattendasein zu verlassen, und man wird wieder auf ihre Leistungen aufmerksam (vgl. ebd.).

2.1.1.5 Erweiterung des sozialen Netzwerkes

Es ist keineswegs so, dass mit der Pluralisierung der Familienformen automatisch eine Zunahme der »Beziehungslosigkeit« einher geht, denn die Familienmitglieder sind in der Regel in »vielfältige familiale und ausserfamiliale Beziehungen eingebunden, oft in Personenkonstellationen, die üblicherweise nicht mit dem Begriff der Familie verbunden sind.« (Neumann 1999, S. 27). Die Sozialisationswirkung der Kernfamilie wird daher oft überschätzt, und der Einfluss des »erweiterten Verwandtschafts-, Freundes-, Nachbarschafts-, und Kollegenkreises im Lebenslauf einer Person dagegen immer noch unterschätzt« (Bofinger 1994, S. 29). Es ist zwar eine Tatsache, dass die Zahl der Kleinfamilien und Alleinerziehenden zunimmt, die empirische Netzwerkforschung konnte aber auch belegen, dass die Intensität und die Häufigkeit sozialer Kontakte im erweiterten Familienumfeld deshalb nicht etwa abnimmt (vgl. ebd., S. 30). Bofinger (1994) vermutet sogar, dass solche erweiterten und ausserfamiliären Sozialbeziehungen durchaus eine Ersatz- oder Stützfunktionsleistung haben könnten. Gleichzeitig betont er aber auch, dass ihre kompensatorische Wirkung Grenzen hat (vgl. ebd., S. 31). Eine endgültige Bewertung dieser Entwicklung scheint nicht möglich zu sein, doch stellt gerade die Schule ein entscheidendes ausserfamiliäres Beziehungssystem dar, das kompensatorisch wirken könnte.
Mit seiner ökologischen Perspektive versuchte Bronfenbrenner bereits in den 1970er Jahren das erweiterte soziale Netzwerk zu berücksichtigen, indem er die menschliche Entwicklung einerseits als »Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt und ihr Verständnis zu dieser, als ihre wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu ändern« (Bronfenbrenner 1981, S. 25) definierte. Gleichzeitig betonte er, dass mit dieser Umwelt nicht nur die »augenblickliche, direkt auf die sich entwickelnde Person einwirkende Situation mit Objekten, auf die sie reagiert, und Leuten, mit denen sie interagiert« (ebd., S. 23) zu verstehen ist.

> »Wichtig sind sowohl die Verbindungen zwischen den Bereichen, an denen die in Entwicklung begriffene Person wirklich beteiligt ist, wie die zwischen jenen, in die sie vielleicht nie eintritt, in denen jedoch Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrer unmittelbaren Umgebung geschieht.« (Bronfenbrenner 1981, S. 24)

Aus ökologischer Perspektive besteht also der individuelle Sozialisationsraum nicht nur aus der Familie oder, um mit Bronfenbrenners Terminologie zu sprechen, aus der Mikroebene, sondern auch aus erweiterten, sozialen Systemen, die nicht zwangsläufig einen direkten, sondern durchaus auch einen indirekten Einfluss ausüben können.[4]

Die Strukturen des familialen Zusammenlebens wandeln sich, und auch eine gewisse Deinstitutionalisierung oder ein Funktionsverlust lässt sich nicht von der Hand weisen. Trotzdem wird im Rahmen der Krisenwahrnehmung oft übersehen, dass Familie nach wie vor zur Personwerdung gebraucht wird. So lange die Beziehungen in Takt sind, und die Leistungsfähigkeit der Familienmitglieder nicht überfordert wird, gilt die Tatsache, dass die »Unterstützung der Eltern für ihre Kinder und der Kinder für ihre altgewordenen Eltern in beträchtlichem Masse geleistet« (Neumann 1999, S. 29) wird. Die grosse Schwierigkeit besteht im Versuch, die wachsende Individualisierung der Männer-, Frauen- und Kinderbiographien in einer zumindest familienähnlichen Lebensform zu vereinen, wobei sich mit einer Zunahme pluraler Lebensformen auch das Risiko des Scheiterns namentlich einer Trennung erhöht.

Da unsere Gesellschaft »durch eine zunehmende Individualisierung und Pluralisierung der Lebensmöglichkeiten und Lebensstile« (Bofinger 1994, S. 10) gekennzeichnet ist, gehören auch ungewöhnliche und unerwartete Familienformen zum alltäglichen Erscheinungsbild einer individualisierten, pluralen und multikulturellen Gesellschaft. Auf diese Veränderungen muss sich die Gesellschaft einstellen und vermeiden, sie als Abweichung, Krise oder Störung eines autochthonen und idealisierten Zustandes wahrzunehmen.

2.1.2 Die Veränderung der familialen Wertvorstellungen

Der Wandel der Familie geht nicht nur mit einem Strukturwandel im Sinne veränderter und pluraler Lebensformen oder gesteigerter Bildungsbeteiligung und Erwerbstätigkeit der Frauen, sondern auch mit veränderten Erziehungsvorstellungen einher. Es lässt sich allgemein feststellen, dass konservative Plicht- und Akzeptanzwerte durch liberale Selbstentfaltungswerte abgelöst worden sind (Bofinger 1994, S. 13 und 24; Herzog 1997, S. 185). Traditionelle Erziehungsziele wie Autoritätsgläubigkeit, Gehorsam, Ordentlichkeit, Fleiss, Dankbarkeit oder Ehrgeiz machen liberalen Erziehungszielen wie Selbstfindung, Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Verantwortungsbewusstsein oder Entscheidungsfähigkeit Platz (vgl. Herzog, Böni, Guldimann 1997, S. 320f). Die Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern sowie die Regeln und Normen, die in der Lebensgemeinschaft gelten sollen, basieren auf Verständigung, Kommunikation, Unterstützung, Überzeugung, Argumentation und Verhandlung und weniger auf Traditionen, Gehorsam oder Autoritätsgläubigkeit (vgl. Krumm 1997b, S. 198). Der Umgang mit Kindern ist emotionaler, kommunikativer, beziehungsorientierter, partnerschaftlicher, argumentativer und transparenter geworden (vgl. Bofinger 1994, S. 24f; Herzog 1997, S. 186). Eltern wollen ihre Kinder nicht formen oder bilden, sondern eher unterstützen und fördern (vgl. Herzog, Böni, Guldimann 1997, S. 321). »Nicht mehr Sozialisierung, sondern Personalisierung lenkt das erzieherische Denken und Handeln.« (Bofinger 1994, S. 24).

2.1.2.1 Emanzipation des Kindes

Im Zuge der Emanzipation der Frau hat sich auch das Kind emanzipiert. Dem Kind werden einerseits Rechte auf Schutz und Erziehung, andererseits aber auch die Entfaltung seiner Persönlichkeit im Sinne von Selbstbestimmung und Eigenständigkeit zugestanden (vgl. Neumann 1999, S. 18). Das partnerschaftliche und argumentative Aushandeln geltender Normen ist somit nicht nur die Grundlage der Partnerschaft, sondern auch der Eltern-Kind-Beziehung geworden. Es hat sich somit nicht nur das Partnerschaftssystem in Richtung Egalität verändert, sondern auch das Elternschaftssystem (vgl. Herzog, Böni, Guldimann 1997, S. 337). Der Umgang mit Kindern basiert heutzutage vermehrt auf Reziprozität und nicht auf Unidirektionalität (vgl. Herzog 1997, S. 186). Auf Wünsche und Bedürfnisse der Kinder soll eingegangen werden. Ihre Meinungen und Argumente sollen die nötige Geltung erhalten und ihr Verhalten

[4] Bronfenbrenner spricht von »Mesosystem« für die Verbindung aller mit dem Individuum in Kontakt tretenden sozialen Systeme, also für die Beziehungen sämtlicher Mikroebenen zueinander und von »Exosystem« für jene Bereiche, in die das Individuum zwar nie eintreten wird, die aber über Drittpersonen gleichwohl einen Einfluss auf sein Leben ausüben (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 41 und 42).

darf sich auch auf den familiären Alltag auswirken. Es scheint sich damit eine Entwicklung in Richtung »Individualisierung, Freiheit, Vielfalt, Wertpluralismus, Selbstbestimmung« (Krumm 1997b, S. 199) abzuzeichnen.
Kinder stellen für die Eltern längst keinen ökonomischen Nutzen mehr dar, sondern werden häufig als Garanten für deren psychologische Stabilität betrachtet. »Es sind in jedem Falle der Eigenwert der Kinder und die mit dem Familienleben verbundenen Aufgaben, Bereicherungen und Verantwortungen, die für Kinder sprechen.« (Haug 1998, S. 28). »Der ökonomische Nutzen weicht dem psychologischen Nutzen.« (Bofinger 1994, S. 16). Spätestens seit der Erfindung der Antibabypille bedeutet Nachwuchs nicht einfach eine Fügung des Schicksals. Elternschaft wird zur Lebensentscheidung, Schwangerschaften werden geplant. Der Kinderwunsch wird aus diesem Grund vor allem mit emotionalen und ideellen Werten in Verbindung gebracht (vgl. Herzog, Böni, Guldimann 1997, S. 320 und 329).
Damit lässt sich nicht nur erklären, dass Kinder mehrheitlich gewollt sind, sondern auch dass die Bindung der Eltern-Kind-Beziehung stärker geworden ist (vgl. Krumm 1997b, S. 198). Bofinger (1994) weist sogar auf die Gefahr einer Verklärung der Beziehung zum eigenen Kind hin, denn durch die starke Psychologisierung und Emotionalisierung der Beziehung würden sich die Eltern in eine paradoxe Erziehungssituation begeben. Die aufopferungsvolle Zuwendung und die persönlichen Erwartungen an die Beziehung zum Kind - so Bofinger weiter - kann auch zu tief enttäuschter Abwendung führen (vgl. Bofinger 1994, S. 17).

2.1.2.2 Abbau des Autoritarismus

Fragt man Lehrkräfte nach den zentralen Problemen der Schule, bekommt man immer öfter mangelnde Disziplin sowie zunehmende Gewaltbereitschaft zu hören. Der Grund dafür wird hauptsächlich in einer allzu permissiven Haltung der Erziehungsberechtigten gesehen (vgl. Cusin, Grossenbacher 2001, S. 133). Dass die Schule in diesen Bereichen an eine Grenze ihrer Belastbarkeit gelangt, soll hier nicht bestritten werden, allerdings ist es wichtig, den Vorwurf der „allzu permissiven Haltung“ etwas genauer zu beleuchten. Herzog, Böni und Guldimann (1997) konstatieren in ihren Untersuchungen ebenfalls ein Schwinden autoritaristischer Wertvorstellungen, gleichsam den »Abbau des patriarchalen Autoritarismus« und erklären diesen Umstand mit dem Rückgang der Familiengrösse. In Ein- und Zwei-Kind-Familien können Kinder in ihrer Individualität wahrgenommen werden, und erst dadurch ist es möglich, die in der Familie geltenden Normen von Fall zu Fall zusammen auszuhandeln. Restriktive und autoritative Umgangsformen sind gar nicht mehr nötig und können durch kommunikative und argumentative Erziehungsformen abgelöst werden (vgl. Herzog, Böni, Guldimann 1997, S. 336). Das Schwinden von Obrigkeitsgläubigkeit, Autoritarismus und Gehorsam ist deshalb durchaus ein Zeichen einer fortschrittlichen Gesellschaft und macht sich nicht nur in der Partnerschaft, sondern auch in der Eltern-Kind-Beziehung bemerkbar (vgl. ebd., S. 335).
Ohne Kommunikationsprozesse, Überzeugungsarbeit, Kompromissbereitschaft und Meinungsaustausch wird die Führungs- und Autoritätsposition in der Folge auch von Lehrkräften sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Eltern nicht mehr ohne Weiteres akzeptiert. Nicht nur die Eltern, sondern auch die Lehrkräfte müssen sich ihre Autorität in den verschiedensten denkbaren Situationen und Kontexten immer wieder von neuem erkämpfen. Ständiges Aushandeln und Argumentieren ist konfliktanfällig und daher auch anstrengender, als wenn Gehorsam und Autoritätsgläubigkeit vorausgesetzt werden kann. Dies gilt umso mehr, wenn es um die Führung einer grösseren Anzahl Kinder geht, wie dies in der Schule der Fall ist. Die Ablösung autoritativer Pflichtwerte durch Selbstentfaltungswerte führt notgedrungen dazu, dass Erziehungsarbeit äusserst anspruchsvoll und belastend empfunden wird (vgl. Herzog, Böni, Guldimann 1997, S. 322f und 337). Volker Krumms Argumentation folgend ist heutzutage der Umgang mit Kindern nur deshalb schwieriger als früher, weil es weniger einfach ist, sie zu führen (vgl. Krumm 1997b, S. 200).

2.1.3 Die Verhäuslichung und Verschulung der Kindheit

Mit Blick auf den bereits geschilderten Befund der »verantworteten Elternschaft« gilt statistisch gesehen, dass Kinder nach wie vor mehrheitlich familial gebunden oder in Normfamilien aufwachsen (Tyrell 1987, S. 102). Man kann von einer »Familiarisierung« oder »Verhäuslichung« der Kindheit ausgehen, also davon, dass die familiale Privatsphäre die Kindheit gleichsam »an sich gezogen« hat (vgl. ebd.). Aufgrund

des Geburtenrückgangs kann zusätzlich festgestellt werden, dass vor allem für Kinder, die in städtischen Gebieten aufwachsen, Altersgenossen in der Nachbarschaft nicht mehr ohne Weiteres verfügbar sind. Kontaktmöglichkeiten haben allgemein an Selbstverständlichkeit verloren, denn die Freiräume, in denen sich Kinder aufhalten können, werden immer enger. In einer Gesellschaft, in der sich die Eltern vermehrt der Erwerbstätigkeit widmen, muss die Beaufsichtigung in »pädagogisch arrangierten Lebensräumen« deshalb immer aufwändiger organisiert werden (vgl. Herzog 1997, S. 183). Die Kontaktaufnahme mit Gleichaltrigen wird damit zwangsläufig in die Schule verschoben, da diese zu den »pädagogisch arrangierten Räumen« gehört, wo Kinder einander kennen lernen, Freundschaften schliessen und soziale Erfahrungen machen können (vgl. Herzog 1997, S. 183; Pekrun 1994, S. 467; Guggenbühl 1993, S. 22f).
Immer mehr Kinder stehen vor einem immer grösseren Bildungsangebot und gehen immer länger zur Schule (vgl. Tillmann 2000, S. 114; Tyrell 1987, S. 102). Die Verweildauer im sekundären und tertiären Ausbildungssektor nimmt in den Industrienationen immer mehr zu (vgl. Helmke, Weinert 1997, S. 88), so dass man bald nicht mehr lediglich von einer lückenlosen Verschulung der Kindheit, sondern auch des Jugendalters sprechen kann (vgl. Herzog 1993, S. 114). Mit der Zunahme der Schulzeit sind Berechtigungen und Schulabschlüsse insbesondere in Hinblick auf bestimmte berufliche und gesellschaftliche Positionen von zentraler Wichtigkeit (vgl. Krumm 1996a, S. 262). Der Familienalltag, die innerfamiliäre Interaktion und die Eltern-Kind-Beziehung werden »in zeitlicher, inhaltlicher und psycho-sozialer Hinsicht« wesentlich von der Schule beeinflusst, indem sie Themen, Erfahrungen und Anlässe vorgibt. (vgl. Ulich 1989, S. 180). Aus diesem Grunde ist die Eltern-Kind-Beziehung immer auch eine »Schulbeziehung« (vgl. ebd., S. 182).
Einerseits lässt sich also eine Verhäuslichung der Kindheit feststellen, andererseits aber auch eine immer stärkere Verschulung, so dass Tyrell (1987) von einem »Sogeffekt« der Systeme Familie und Schule ausgeht. Familienzugehörigkeit und Schule organisieren und strukturieren so gesehen den grössten Teil des kindlichen Alltaglebens (vgl. Tyrell 1987, S. 104). Die Erfahrungs- und Verhaltensräume der Kinder jenseits der beiden Systeme werden mehr und mehr beschnitten, »ja teilweise fast zum Verschwinden gebracht« (ebd., S. 103). Nebst ihren Rollen als Tochter und Schülerin bzw. Sohn und Schüler sind für Kinder folglich kaum andere Rollen vorgesehen. Hinzu kommt, dass sich die moderne Kindheit vor allem durch »immer knapper werdende, fremdbestimmte Zeitvorgaben« auszeichnet, die mit der »Erfahrung eines permanent unbefriedigten Zeitbedarfs« verbunden sind, die bei allen Beteiligten Stress erzeugen können (vgl. Bofinger 1994, S. 20).

2.1.4 Das Problem der Anpassung an die Schule

Tyrell (1987) geht von einer nahezu »epochalen internen Anpassung der Familienerziehung an die schulischen Gegebenheiten« (Tyrell 1987, S. 105) aus. Vor allem im ausgehenden 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatten sich die Eltern in einschneidender Weise den Normen und der Praxis der Schule anzupassen. Entscheidende pädagogische Funktionen, die bis anhin zu den Aufgaben der Familien gehörten, wurden an die Schule abgegeben. Die Eltern mussten zudem während der Zeit, in der sich die Kinder in der Schule befanden, auf wertvolle und billige Arbeitskräfte verzichten und die neuen zeitlichen Vorgaben hinnehmen (vgl. Herzog 2001b, S. 8). Tyrell konstatiert so gesehen eine asymmetrische, »familiale Überanpassung«, denn »die Leistungen der Familien für das Umweltsystem der Schule dürften nach Art und Umfang erheblich komplexer sein als der in umgekehrter Richtung der Familie zufliessende Leistungsoutput der Schule.« (Tyrell 1987, S. 109). Der Import von Problemen von der Schule in die Familie ist immer grösser gewesen als umgekehrt. Anhand der Untersuchung von Elternbildungsbroschüren belegt die Historikerin Barbara Welter (1997), dass noch in den 1950er und 1960er Jahren unter Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule in erster Linie die Vorbereitung und Sensibilisierung der Kinder auf die Schule durch ihre Eltern verstanden wurde (vgl. Welter 1997). Während damals hauptsächlich die gesellschaftliche Macht und Autorität der Institution Schule ausschlaggebend war, dürfen heute familiale Anpassungs- und Unterstützungsleistungen nicht etwa als unhinterfragte »Dienstleistungen an die Schule« verstanden werden. Es ist vielmehr die Wichtigkeit der Bildungslaufbahn und damit verbunden schliesslich die »familiale Binnensolidarität«, die Eltern motiviert, den Schulerfolg ihrer Kinder als wichtig zu erachten und sich auf diesem Wege intensiv mit der Schule zu beschäftigen (vgl. Tyrell 1987, S. 110).

Ulich (1989) geht davon aus, dass die Stressfaktoren, die von der Schule ausgehen, in Zusammenhang mit den hohen Leistungserwartungen und der hohen Bildungsaspiration der Eltern zu sehen sind (vgl. Ulich 1989). Die steigende Bildungsaspiration der Eltern und die Tatsache, dass die Schule nach wie vor die Selektionsfunktion inne hat und für die Verteilung von Bildungschancen verantwortlich ist, lassen die Schule auch nach dem Schwinden ihrer angestammten Autorität zu einem entscheidenden und wichtigen Faktor im familiären Alltag werden. Eltern wollen ihren Kindern eine möglichst gute Ausbildung ermöglichen und legen deshalb grossen Wert darauf, dass ihre Kinder Erfolg haben (vgl. Arnet, Looser 2002, S. 10; Krumm 1996b, S. 107; Tyrell 1985, S. 94). »Die Gefahr des Scheiterns macht viele Eltern noch besorgter um den schulischen Erfolg ihrer Kinder, und das wiederum bleibt […] nicht ohne Folgen für die innerfamiliären Beziehungen.« (Ulich 1989, S. 181). Eltern sind also bereit, grosse zeitliche, finanzielle und auch psychosoziale Belastungen in Kauf zu nehmen, um ihren Kindern zu einem möglichst erfolgreichen, schulischen Abschluss und zu einer möglichst guten Ausgangslage für ihre zukünftige Bildungslaufbahn zu verhelfen (vgl. Herzog 1997, S. 189).
Wie Arnet und Looser (2002) in ihrer Studie zur Akzeptanz der Volksschule aus der Sicht der Eltern in den Kantonen Zürich und Thurgau belegen, sind Eltern in Hinblick auf den Übertritt in die Oberstufen bereit, ihren Kindern einen privaten Förderunterricht zu finanzieren. Rund 35% der Eltern, deren Kinder nicht den gewünschten Oberstufentyp erreicht haben, sind bereit, ein zusätzliches oder alternatives, privates Bildungsangebot in irgendeiner Form in Anspruch zu nehmen (vgl. Arnet, Looser 2002, S. 10). Schulehrgeizige Eltern, die „nur das Beste“ für ihre Kinder wollen, schieben sich damit gleichsam zwischen die Schule und ihre Kinder, indem sich letztere in der Eigenwahrnehmung ihrer schulischen Karriere und ihrer Leistungen nicht mehr an den Mitschülerinnen und Mitschülern oder den Lehrkräften orientieren, sondern primär an den elterlichen Reaktionen und Erwartungen (vgl. Tyrell 1987, S. 118). Es macht durchaus Sinn, dass sich Eltern für den Schulerfolg ihrer Kinder engagieren, denn Forschungsergebnisse zeigen, dass Eltern im Durchschnitt eine ebenso grosse - wenn nicht sogar grössere - Wirkung auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder erzielen wie Lehrer (vgl. Krumm 1996a, S. 263; Neuenschwander 1999, S. 7).
Die Schule auf der anderen Seite »konsumiert« diese familialen Anstrengungen, »ohne nach der Richtung und den dahinterstehenden Motiven zu fragen.« (Tyrell 1987, S. 110). Im Gegenteil: Sie erwartet geradezu, dass die Familien den Schulbetrieb stützen. Der Schule fehlen im Grunde genommen »eigene selbsterzeugte Motivgrundlagen« und sie ist in hohem Masse von der allerdings nicht gleichmässig verteilten »Dauerzuschussung durch die Familie« abhängig (vgl. ebd., S. 113). Schule ist aber »nicht die Verwirklichung einer platonischen Idee, sondern eine veränderliche Funktion der Gesellschaft.« (Herzog 2001b, S. 8). Sie ist genauso wie die Familie ein Teil des gesellschaftlichen Wandels und kann daher Anpassung nicht einfach voraussetzen. Letztlich beeinflusst die Schule »weder den Zerfall, noch den Zusammenhalt von Familien, aber beide Entwicklungen beeinflussen sie.« (Oelkers 1995, S. 163).
Problematisch wird das Verhältnis zwischen Familie und Schule dann, wenn einerseits die familialen »Schulrücksichten« und die damit verbundenen Schulproblemen geradezu krankhafte Züge annehmen (vgl. Tyrell 1987, S. 114), und andererseits die von Tyrell postulierte Primärfixierung der Familie auf die Schule abnimmt und den Schulbetrieb nicht mehr zu unterstützen vermag (vgl. ebd., S. 115). Im Zuge des Strukturwandels, der Pluralisierung, Dynamisierung und Individualisierung der Gesellschaft können Familien heutzutage sehr unterschiedlich auf die Schule reagieren. Ihre Relevanz und Wichtigkeit für die Familien schwankt. Für die Schule ist darin eine potentielle Gefahr enthalten, denn »die Familienumwelt der Schule könnte als (schulisch einkalkuliertes) Stützsystem und als Motivationslieferant tendenziell ausfallen und die Schule in bisher unbekanntem Masse auf elementare Kustodialfunktionen« (ebd., S. 113) zurückwerfen. Der traditionelle Unterricht wäre dann nicht mehr ohne Weiteres störungsfrei durchführbar.
Die Schule kann sich ohnehin nicht mehr davor verschliessen, auch erzieherische und kustodiale Aufgaben zu übernehmen (vgl. Herzog 1997, S. 183), womit sich allerdings eine paradoxe Situation ergibt. Als Folge des Strukturwandels steht sie auf der einen Seite unter Druck, mehr Betreuungsaufgaben zu übernehmen, sprich Ganztagsbetreuung anzubieten, auf der anderen Seite jedoch belasten sich Eltern selber mit immer mehr zeitlichen und finanziellen Anstrengungen, um den Schulerfolg ihrer Kinder zu beeinflussen, gerade weil sie gemerkt haben, dass sie damit einen grösseren Erfolg erzielen (vgl. ebd., S. 190). Doch wenn die Schule auch erziehen soll, dann ist eine enge Zusammenarbeit mit der Familie unerlässlich. Aus diesem Grunde werden von den Schulen nicht nur die Übernahme erzieherischer und kustodialer

Aufgaben, sondern auch eine stärkere Kooperation mit den Eltern und vermehrte institutionelle und strukturelle Anpassungen gefordert (vgl. Krumm 1997b; Herzog 1997; Rüegg 2001b).

2.1.4.1 Die Kluft zwischen Familie und Schule

Herzog (1997) geht davon aus, dass sich die Pädagogik »sowohl theoretisch wie empirisch« (Herzog 1997, S. 180) von der Familie und den Eltern abgeschottet hat, und dass eine Kluft oder ein Gegensatz zwischen Familie und Schule »auch in den Köpfen der Praktikerinnen und Praktiker« (ebd.) verbreitet ist. Auch Krumm 1996b bestätigt, dass in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in Bezug auf das schulleistungsrelevante Lernen die Rolle der Eltern zu kurz kommt (vgl. Krumm 1996b, S. 127 - 129). Noch bis weit in die 1960er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein konnte die Schule damit rechnen, dass sich die Familien ihren Kindern zuliebe den schulischen Strukturen anpassten (vgl. Herzog 2001a, S. 18). Diese Anpassungsleistungen führten in beiden Systemen zu einem weitgehend störungsfreien Alltag. Es gab gar keine Notwendigkeit, die Rolle der Eltern für die Bedeutung des schulischen Alltags und für die schulischen Leistungen zu thematisieren. Dies scheint sich nun allerdings geändert zu haben. Wie bereits dargestellt, ist es zwar nicht etwa so, dass sich Eltern weniger für den schulischen Erfolg ihrer Kinder bemühen. Aufgrund des strukturellen Wandels und der veränderten Erziehungsvorstellungen sieht es aber so aus, dass die Familien nicht mehr ohne Weiteres, bereit sind die schulischen Strukturen zu unterstützen. »Die Familie nimmt die pädagogische Kultur der Schule, ihre Vorgaben, Methoden und Entscheidungen nicht mehr kommentarlos hin.« (Herzog 2001b, S. 8f).

Das Ziel der Eltern besteht offensichtlich nicht darin, durch ihre familialen Anstrengungen eine Konsolidierung mit den schulischen Eigenheiten anzustreben. Mit familialer Unterstützung wird nicht automatisch eine Übereinstimmung mit der pädagogischen Kultur der Schule erreicht. Die Zeiten der selbstverständlichen Übereinstimmung zwischen Familie und Schule sind vorbei (Herzog 2001b, S. 9). Einerseits ist die Schule wichtig, geradezu existenziell und das Abschneiden ihrer Zöglinge kann von den Eltern nicht einfach vernachlässigt werden, andererseits weisen vor allem der Strukturwandel und die gewandelten Erziehungsvorstellungen darauf hin, dass sich die Familie und die Schule so zu sagen auseinandergelebt haben. Zwischen ihren »pädagogischen Kulturen« besteht eine Differenz oder Kluft, »die eine Form von Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften [verlangt], die über das bisher übliche hinausgeht.« (Herzog 1997, S. 188).

Die Schule kann eine einseitige Anpassung der Familie also nicht mehr voraussetzen und gerät zusehends selber unter Anpassungsdruck (vgl. Herzog 2001a, S. 18). Immer häufiger wird deshalb die »Frage nach reziproken Anpassungen der Schule an die Familie« (Herzog 1997, S. 191) aufgeworfen. Die Pluralisierung der Familienformen, der Wandel sowohl des Partnerschafts-, als auch des Eltern-Kind-Verhältnisses, der bereits angedeutete Sogeffekt von Schule und Familie und die zentrale Bedeutung des Schulerfolgs führen zwangsläufig zu Spannungen und Konflikten. Ulich (1989) erwähnt dazu eine gesteigerte Kritikbereitschaft der Eltern gegenüber der Schule, womit auch der Autoritätsverlust der Lehrkraft, ein latenter Kompetenzkonflikt zwischen Familie und Schule, ein nach wie vor deutliches Machtgefälle zwischen der Lehrkraft und den Eltern, sowie ein gegenseitiges Misstrauen, das sich auch in wechselseitiger Angst manifestiert, zum Ausdruck kommt (vgl. ebd., S. 188).

2.1.4.2 Schulakzeptanz und Schulzufriedenheit

In Bezug auf den eben geschilderten Anpassungsdruck der Schule muss darauf hingewiesen werden, dass die empirische Datenlage darauf hindeutet, dass die Diskussion in etwas übersteigerter Form erfolgt. Arnet und Looser (2002) kommen zum Schluss, dass Volksschuleltern grundsätzlich mit der Schule zufrieden sind. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Unterrichtsqualität erhalten gute Noten (vgl. Arnet, Looser 2002, S. 2) und über 90% aller befragten Volksschuleltern, sowie rund 80% der Privatschuleltern sind nach wie vor der Meinung, dass die Erziehung, im Sinne von Massnahmen, Verhaltensweisen und Einstellungen, die nicht mit dem Kerngeschäft der Schule zu tun haben, eher Sache der Eltern sei und nicht der Schule (vgl. ebd., S. 15). Trotzdem werden Störungen und Probleme wahrgenommen, wenn nicht quantitativer, dann zumindest qualitativer Art. So scheinen die Eltern beispielsweise mit der Informationspolitik von Seiten der Schule nicht zufrieden zu sein. Rund 80% sind der Meinung, dass in der Volksschule vermehrt auf die Disziplin geachtet werden sollte (vgl. ebd.) und 30% erachten die Massnahmen der Schule zur

Bekämpfung von Gewalt und Sachbeschädigung als eher nicht ausreichend (vgl. ebd., S. 2). Zudem beschäftigen sich Eltern mit dem Wechsel in eine Privatschule oder mit einem Wohnortswechsel hauptsächlich aufgrund von Disziplin- und Gewaltproblemen (vgl. ebd., S. 13).
Wenn Eltern aber grundsätzlich mit der Schule zufrieden sind und nur teilweise Defizite wahrnehmen, wieso sollte dann trotzdem eine grundsätzliche Anpassungs- oder Veränderungsleistung der Schule gefordert werden? Eine mögliche Antwort liegt in der Tatsache, dass die beiden Systeme Schule und Familie nur bis an eine gewisse Grenze fähig sind, bestimmte Probleme und Störungen auszugleichen. Werden diese Grenzen überschritten, führen sie unweigerlich zu Störungen in beiden Systemen. Auch wenn diese Störungen empirisch und quantitativ in einem eher vernachlässigenden Mass feststellbar sind und die allgemeine Zufriedenheit der Eltern überwiegt, so können sie trotzdem nicht einfach übersehen werden. Sie sind ein Zeichen dafür, dass keine gemeinsame Basis mehr vorhanden ist. Man könnte die Situation mit einer langjährigen Beziehung vergleichen, die nicht mehr funktioniert. Beide Partner sind im Laufe der Jahre von einander abhängig geworden, und trotzdem scheinen sie sich derart auseinandergelebt zu haben, scheinen sich beide nach all den Jahren so fremd zu sein, dass eine gemeinsame Lebensbasis nicht mehr vorhanden ist. Dabei reicht es, wenn sich nur die Familie verändert, die Schule in ihrer Struktur verharrt und die familialen Veränderungen sozusagen weder bemerkt, noch nachvollzieht.
Wandel und Veränderungen haben immer auch mit Störungen zu tun und dies weist deutlich darauf hin, dass Wandlungsprozesse nicht nur objektive oder deskriptive, sondern in hohem Masse auch subjektive Komponente enthalten. Es genügt nicht, lediglich die Indikatoren (Eheschliessungen, Scheidungsraten, Kinderzahl, Berufsbeteiligung, Wertewandel etc.) eines Wandlungsprozesses zu erklären. Ebenso ausschlaggebend ist die Art und Weise, wie Individuen oder Gruppen Umweltveränderungen wahrnehmen, wie lange sie brauchen, um adäquate Reaktionen zu entwickeln (vgl. Clignet 1990) und wie sich diese auswirken. Wenn aus zehn Elterngesprächen hervorgeht, dass neunmal ein zufrieden stellendes, gegenseitiges Einvernehmen stattgefunden hat, so reicht ein disziplinarischer Problemfall aus, in dem die Eltern nicht zur Kooperation bereit sind, um den Energiehaushalt der betreffenden Lehrkraft zu überfordern und das System in einem solchen Masse zu stören, dass die Rückkehr zum geregelten Alltag erschwert wird. Dieses eine Elterngespräch »kostet mit allem Drum und Dran (Disziplinprobleme in der Klasse, nach Besserung rufenden Kolleginnen und Kollegen, Telefonate mit Behörden) mindestens so viel Energie und Zeit, wie die übrigen neun zusammen.« (Wermelinger 2002, S. 15). Störungen ziehen in diesem Sinne die Wahrnehmung in hohem Masse an sich. Sie fordern ein sofortiges Angehen des Problems und lassen keinen Aufschub zu. Wenn das System perturbiert ist, verlangt es nach Wiederherstellung des Gleichgewichts, nach einer Lösung, nach Anpassung, auch wenn die Urheber der Störung lediglich eine Minderheit ausmachen. In Anbetracht der bis anhin dargestellten Ergebnisse werden die Probleme, welche sich an der Schnittstelle Familie - Schule ergeben, kaum anders wahrgenommen, als über Störungen und Problemsituationen. Herzogs Postulat, die Familie nicht erst dann zu thematisieren, wenn sie zum Problem wird, ist zwar weitsichtig, angesichts des institutionellen Charakters der beiden Systeme. Aufgrund der strukturellen Beschaffenheit der Schule lässt es sich aber kaum vermeiden, dass das Verhältnis zwischen Familie und Schule genau dann zum Thema wird, wenn ihr Zusammenspiel nicht mehr funktioniert.
Damit wurde auf einen entscheidenden Punkt hingewiesen, dass nämlich relativ starre und stabile Bildungssysteme, wie sie sich heute in den meisten westlich-industrialisierten Ländern zeigen, nicht beliebig auf Anpassungsforderungen eingehen können. Sie weisen nicht zu vernachlässigende Systemgrenzen auf (siehe Kapitel 2.4).

2.2 Parent-Involvement-Forschung

Der Anteil der Schule am Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler scheint in westlich-industrialisierten Bildungssystemen geringer zu sein als jener der Familie (vgl. Krumm 1996a, S. 257). Offenbar ist ein stärkerer Ausbau des Bildungssystems weniger im Stande, Leistungsunterschiede auszugleichen, als der familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Folgt man dieser These, so besteht die Lösung des Problems nicht in einem (noch) grösseren und besseren schulischen Aufwand, sondern im Einbezug und der Beteiligung der Eltern (vgl. Krumm 1996b, S. 126; Neuenschwander 1999, S. 8f). Wenn die Schule die Leistung und das Verhalten seiner Schützlinge entscheidend beeinflussen will, dann bleibt ihr nichts

anderes übrig, als sich um deren ausserschulische Lebensbedingungen zu kümmern (vgl. Herzog 1997, S. 190) und »das Erziehungsgeschehen im Elternhaus in ihrer pädagogischen Arbeit intensiver zu berücksichtigen als bisher.« (Krumm 1996a, S. 165). Auf der Suche nach pädagogischen Gründen für eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus kam Krumm (1988) zum Schluss, dass optimale Schulleistungen nur durch Kooperation zu erreichen sind (vgl. Krumm 1988, S. 601). Wie diese Kooperation aussehen muss, um wirksam zu sein, soll in diesem Kapitel geklärt werden.

2.2.1 Die Notwendigkeit der Beteiligung der Eltern

Herzog (1997) betont, dass die Schule viel mehr aus sich heraustreten und ihre Ziele und Werte den Eltern deutlicher und öfter kommunizieren müsse (Herzog 1997, S. 188). Einen Schritt weiter geht Lanfranchi (2001), indem er festhält, dass weniger die Informationspolitik der Schulen als viel mehr eine Zusammenarbeit, »welche die Unterstützung des schulischen Lernens durch die Eltern fördert« (Lanfranchi 2001b, S. 23), zu einer Leistungssteigerung führen wird. Die Schülerinnen und Schüler lernen damit besser mit unterschiedlichen Denk- und Orientierungsmustern in den Systemen Schule und Familie, sowie mit Spannungen und Widersprüchen, die dadurch hervorgerufen werden, umzugehen (vgl. ebd., S. 24). »Familienergänzende Massnahmen« im Sinne einer Koppelung der beiden Systeme Familie und Schule könnten also Schulmisserfolge verhindern (vgl. ebd., S. 31). Eine stärkere Beteiligung der Eltern am schulischen Alltag ihrer Kinder führt letztlich zu besseren Leistungen, grösserem Schulerfolg und zu besseren Bildungschancen (vgl. Cusin, Grossenbacher 2001, S. 14). Diese Sichtweise entstammt einem Forschungszweig, der in den letzten Jahrzehnten in den USA Aufschwung erhalten hat. Es handelt sich um die Parent- oder Family-Involvement-Forschung. Im Zentrum steht der Begriff »Parent-Involvement«, der in Anlehnung an Krumm (1996a) am geeignetsten mit dem Begriff »Elternbeteiligung« ins Deutsche übersetzt werden kann. Im Vergleich zu den herkömmlichen Begriffen »Partnerschaft«, »Kooperation«, »Elternpartizipation« oder »Elternmitwirkung« ist dieser umfassender, denn er beinhaltet nicht nur das aktive, sondern auch das passive Eingebundensein der Eltern (vgl. Krumm 1996a, S. 266).

Die zentrale These dieses Forschungsfeldes lautet: Je mehr die Eltern, die Schule und die mit der Schule vernetzten Institutionen aus der Gemeinde zusammenarbeiten und kooperieren, desto wohler fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in der Schule, desto besser sind deren Leistungen und desto erfolgreicher verläuft ihre Bildungslaufbahn (vgl. Henderson, Mapp 2002, S. 7). Schliesslich lassen sich die Ergebnisse durch eine kurze und prägnante Formel verallgemeinern: »When parents are involved at school, *not just at home*, children do better in school, and they stay in school longer.« (Henderson, Berla 1994, S. 14, Hervorhebung D.I.). Gestützt werden diese Aussagen hauptsächlich durch Literaturberichte oder sogenannte Mataanalysen. Zahlreiche Forschungsarbeiten werden dazu gesammelt, ausgewertet und zusammengefasst. In diesen Zusammenfassungen wird versucht, die statistischen Informationen der einzelnen Untersuchungen optimal auszuschöpfen und prägnant wiederzugeben (vgl. Krumm 1996a, S. 261).[5]

In die Forschungsüberblicke fliessen nebst Konzepte des Parent- oder Family-Involvement oft auch Konzepte des »Community-Involvement« ein. Dieses Modell geht grundsätzlich davon aus, die Schule in eine hocheffiziente Lerngemeinde zu verwandeln, indem nicht nur die Eltern und Familien stärker eingebunden werden sollen, sondern auch Organisationen, Institutionen und Vereine aus der Wohngemeinde (vgl. Henderson, Mapp 2002, S. 10). Ziel ist ein Miteinander von Gemeinde und Schule, indem Bezugssysteme zu verschiedenen Organisationen, Vereinen und Gruppierungen im Umfeld der Schule aufgebaut werden (vgl. Eckmann 2001, S. 202). Das Verständnis von Schule wird damit ausgeweitet, indem sie sich der Gemeinde öffnen soll. Letztlich geht es aber auch in diesem jungen Forschungsfeld darum, die Eltern einzubinden. Eine Beteiligung der Gemeinde bedeutet immer auch eine Beteiligung der Eltern, denn »häufig ist die Öffnung der Schule gegenüber den Eltern der erste Schritt auf dem Weg zu einer Community School.« (Eckmann 2001, S. 199). Auch für den Bereich der Community-Involvement gelten folglich die oben angeführten Effekte. Über die Beziehung zwischen Gemeinde und Schule weiss man zwar zu wenig,

[5] Beispielhaft dafür steht eine der meist zitierten Arbeiten, wenn es um »parent-involvement« geht, nämlich jene von Henderson und Berla (1994). Für ihren Forschungsüberblick haben sie 66 Studien und Untersuchungen berücksichtigt. Henderson und Mapp (2002) berücksichtigten 51 und Carter (2002) 69 Forschungsarbeiten. Jordan, Orozco und Averett (2001) liessen 160 und Baker und Soden (1998) sogar 211 Publikationen in ihre Literaturübersicht einfliessen.

trotzdem zeigen auch hier bestehende Forschungsarbeiten, dass die Verbindung der Schule mit der Gemeinde zu einer Verbesserung der Schule und des Schulerfolgs der Schülerinnen und Schüler führt (vgl. Jordan, Orozco, Averett 2001, S. 1).
Die Einfachheit und die Prägnanz der Schlüsse, die aus den zahlreichen Forschungsarbeiten gezogen werden, sind zwar verlockend, weil sie Ordnung in eine allgemeine Unübersichtlichkeit bringen. Sie können aber zu Überschätzungen der Daten und zu Fehlinterpretationen führen, weil Elternbeteiligung auf verschiedenste Weise operationalisiert werden kann. Den Verallgemeinerungen aus den Literaturüberblicken ist also kritisch entgegenzutreten, da zahlreiche Forschungsergebnisse belegen, dass es eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, Familie und Schule zusammenzuführen. Die Definitionen der Elternbeteiligung oder des Eingebundenseins der Eltern sind so heterogen, dass es nahezu unmöglich ist, die verschiedenen Forschungsergebnisse und Partnerschaftsmodelle miteinander zu vergleichen (vgl. Carter 2002, S. 1). Dies gilt insbesondere auch für das Konzept »Community-Involvement« (vgl. Jordan, Orozco, Averett 2001, S. ix).
Mindestens vier verschiedene Arten der Elternbeteiligung lassen sich unterscheiden, wobei innerhalb der Parent-Involvement-Forschung hauptsächlich zwischen dem Engagement der Eltern zu Hause und in der Schule unterschieden werden muss. Aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit wird in der folgenden Kategorisierung zusätzlich die Unterscheidung zwischen individueller und kollektiver Beteiligung berücksichtigt.

1. *Individuelle Elternbeteiligung, die in der Schule stattfindet*, indem die Eltern bei den verschiedensten schulischen Aktivitäten mitorganisieren, mithelfen, teilnehmen oder indem sie sich aktiv für das Schul- oder Unterrichtsgeschehen interessieren, daran mitentscheiden oder mitwirken. Dazu gehört der Besuch von Schulaufführungen, sowie die Mithilfe oder Mitwirkung bei Schul- oder Unterrichtsprojekten.

2. *Individuelle Elternbeteiligung, die zu Hause stattfindet*. Die Eltern unterstützen die Kinder aktiv beim Lernen oder motivieren sie für die Schule. Dazu gehören Erwartungshaltung, Ermunterung oder Beratung ebenso, wie die aktive Hilfe bei Lernproblemen z.B. im Rahmen der Hausaufgaben.

3. *Kollektive Elternbeteiligung, die auf die Schule bezogen ist*. Elternräte als kollektive Organisationen der Eltern sind an einem störungsarmen und lernförderlichen Funktionieren der Schule interessiert und arbeiten deshalb eng mit ihr zusammen.

4. *Kollektive Elternbeteiligung, die auf die Familie bezogen ist*. Elternorganisationen fühlen sich in Sachen Schule für die Unterstützung, Betreuung und Beratung der Eltern zu Hause verantwortlich. Dazu ist beispielhaft die Schweizerische Vereinigung Schule und Elternhaus (S&E) zu nennen.

Unter »Parent-Involvement« wird einerseits der Versuch verstanden, die Eltern in Klassen- oder Schulaktivitäten einzubinden, indem für sie eine stärkere Präsenz oder sogar einen festen Platz in der Schule gefordert wird (vgl. Yates 1993; Watkins 1997, S. 3). Andererseits wird das Augenmerk auf lernunterstützende Aktivitäten zu Hause gelegt, indem die Eltern für die Hilfeleistung zu Hause angeleitet und instruiert oder die schulischen Lernziele klarer kommuniziert werden sollen (vgl. Ngeow 1999, Carter 2002). Zahlreiche Forschungsergebnisse zeigen, dass verschiedene Modelle sehr unterschiedliche Wirkungen auf die Kinder, die Schulen und die Familien haben (vgl. Jordan, Orozco, Averett 2001). Letztlich ist damit vor allem eines klar, dass das Verhältnis zwischen Familie und Schule äusserst komplex und heterogen ist (Watkins 1997, S. 4).
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Parent-Involvement-Forschung in erster Linie die individuelle Elternbeteiligung fokussiert. Forschungsergebnisse zur Wirkung der kollektiven Beteiligung auf den Schulerfolg und die Schulleistungen sind hingegen keine vorhanden.

2.2.2 Kritische Betrachtung

Obwohl zahlreiche Forschungsüberblicke oder Metaanalysen durchgehend die Leistungssteigerung und die verbesserte Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler als Haupteffekt postulieren, ist dennoch

die Übereinstimmung dessen, was Elternbeteiligung tatsächlich bedeutet, klein (vgl. Baker, Soden 1997 und 1998). Eine nahezu unüberschaubare Anzahl an Studien und Untersuchungen belegt, dass keine Einigkeit darüber besteht, wie Elternbeteiligung operationalisiert werden soll. Dass die Eltern und die Familie allgemein für die kognitive Entwicklung und die Schulleistung ihrer Kinder wichtig sind, wird kaum bestritten. Geht man aber über …

> »die allgemein gehaltene Einschätzung der Bedeutsamkeit der Familie für die Kognitions- und Schulleistungsentwicklung der Kinder hinaus, ist der Konsens jedoch sehr beschränkt, und der Forschungsstand ist extrem unübersichtlich.« (Helmke, Weinert 1997, S. 117).

Die Parent-Involvement-Forschung untersucht hauptsächlich die Rolle von Prozessvariablen des Elternverhaltens[6]. Der Forschungsstand diesbezüglich ist aber durch zwei wesentliche Probleme gekennzeichnet:

> 1. Beim weitaus grössten Teil der Untersuchungen handelt es sich um Querschnittsuntersuchungen mit lediglich einem Messzeitpunkt. Streng genommen können damit keine kausale Aussagen über die Einflussfaktoren der Schulleistungen gemacht werden. Insbesondere die Richtung der postulierten Zusammenhänge ist nicht einschätzbar (vgl. Helmke, Weinert 1997, S. 121).
>
> 2. Oft werden nur einzelne oder bestimmte, ausgewählte Merkmale als Prädiktoren berücksichtigt und andere potentielle Effektgrössen ignoriert. Damit laufen viele Forscher die Gefahr, Spezifikationsfehler zu begehen, denn die Berücksichtigung lediglich eines kleinen Segments aus allen miteinander verflochtenen Faktoren, die auf der Seite der Familien eine Wirkungen haben könnten, birgt die Gefahr, die gefundenen Effekte falsch einzuschätzen, namentlich zu überschätzen (vgl. ebd.).

Watkins (1997) fordert deshalb zurecht, dass erstens möglichst viele Typen von Elternbeteiligung identifiziert und zweitens deren Wirkung auf die Schulleistungen erforscht werden müssten (Watkins 1997, S. 3). Den Grund für die Unübersichtlichkeit oder das Durcheinander (confusion) innerhalb der Parent-Involvement-Forschung sehen Baker und Soden (1998) in einem Mangel an wissenschaftlicher Aussagekraft der meisten Untersuchungen und Studien, die als Beweise herangezogen werden. Die Autoren führen vier Kritikpunkte an:

> 1. Es werden zu oft nicht-experimentelle Studien berücksichtigt, deren Ergebnisse zu dünn und aussageschwach sind, um überzeugen zu können.
>
> 2. In zahlreichen Studien konnten die Effekte und Ergebnisse der Elternbeteiligung nicht von anderen Einflussfaktoren isoliert werden, da Familienstrukturvariablen oft untrennbar mit anderen Einflussfaktoren konfundiert sind.
>
> 3. Viele Studien und Untersuchungen geben zwar an, die Beteiligung der Eltern zu messen, die wenigsten haben aber gleiche oder zumindest vergleichbare Konstrukte operationalisiert.
>
> 4. Oft erheben die berücksichtigten Studien das Konstrukt Elternbeteiligung, indem sie die Eltern befragen. Daher weiss man im Grunde mehr darüber, was die Eltern sagen, als was sie wirklich tun. Objektivere Beobachtungs- oder Messverfahren fehlen.
>
> (Vgl. Baker, Soden 1998)

Jordan, Orozco und Averett (2001) weisen auf vier Schlüsselprobleme hin, die in Zukunft geklärt werden müssten. Erstens sind die verschiedenen Konzepte der »family and community connections« mit der Schule zu klären und offen zu legen. Zweitens sollten die Effekte der Einflussfaktoren besser gemessen werden, da die Beziehung zwischen »family and community connections« und den Schülerleistungen nicht immer direkt oder klar ist. Drittens sollte die Forschungsbasis weiterentwickelt werden, da sowohl die Theorie als auch die Datenbasis oft nicht aussagekräftig oder sogar widersprüchlich sind. Schliesslich müssten kritische und ungeklärte Fragen offen gelegt werden, die eingehenderen Untersuchungen unterzogen werden müssten (vgl. Jordan, Orozco, Averett 2001, S. 2f).
Je nachdem, wie man das Konstrukt »Parent-Involvement« operationalisiert, kommt man zu anderen Ergebnissen. Beispielhaft dafür soll die Untersuchung von Keith et al. (1986) näher betrachtet werden. Die

---

[6] Helmke und Weinert (1997) unterscheiden zusätzlich zu den Prozessvariablen auch Statusvariablen (wie die Familienstruktur und die soziale Schichtzugehörigkeit) und genetische Bedingungsfaktoren (Helmke, Weinert 1997, S. 117 - 120).

Forscher haben nicht Eltern, sondern Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe danach befragt, wie diese das Eingebundensein ihrer Eltern empfinden.[7] Die Auswertung der Daten hat ergeben, dass »Parent-Involvement« keinen signifikanten Effekt auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat. Damit wurde »Parent-Involvement« als direkt determinierende Variable ausgeschlossen. Die Schülerinnen und Schüler, die eine starke Involviertheit ihrer Eltern wahrnahmen, verbrachten auch mehr Zeit an ihren Hausaufgaben und letzteres hatte schliesslich erwartungsgemäss einen positiven Effekt auf die Schulleistungen. Damit hat »Parent-Involvement« zwar einen indirekt determinierenden Effekt auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler, die Grösse des Effekts erwies sich aber als sehr gering (vgl. Keith et al. 1986, S. 378).

Baker und Soden kritisieren zu recht, dass das Wissen über »Parent-Involvement« kleiner ist, als allgemein angenommen und dass die Ergebnisse vieler Studien zur definitiven Wissensbasis gezählt werden, obwohl deren Mehrdeutigkeit und Fragwürdigkeit offenkundig ist (Baker, Soden 1998). Während Henderson und Berla (1994) allgemein davon ausgehen, dass nicht nur zu Hause engagierte (involved) Eltern einen positiven Effekt auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben (Henderson, Berla 1994, S. 14), kam Carter (2002) bei einer differenzierenden Analyse von 69 Forschungsarbeiten zum Schluss, dass das, was die Eltern zu Hause für das Lernen ihrer Kinder tun, viel entscheidender ist, als das, was sie in der Schule tun (vgl. Carter 2002). Krumm (1988) bestätigt diesen Befund und geht davon aus, dass eine Zusammenarbeit, die darauf abzielt, dass die Eltern zu Hause besser lehren und das Lernen ihrer Kinder besser fördern, wirksamer sei, als eine Zusammenarbeit, die sich nur auf die Aufgaben der Schule bezieht (vgl. Krumm 1988, S. 609).

Eine Elternbeteiligung, die den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler im Visier hat, ist wirksamer, »wenn der Lehrer gezielt in die Familie hineinwirkt, statt die Eltern bei klassen- oder schulorganisatorischen Problemen in der Schule helfen zu lassen.« (Ebd.). Eine derartige Elternmitwirkung hilft nur den Eltern selbst, nicht aber dem Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 616, Fussnote 8). Zu diesem Schluss kommt auch Carter (2002), indem sie darauf hinweist, dass es auf der Ebene der Schule kaum ein Modell gibt, das einen signifikant positiven Effekt auf die Schulleistungen gezeigt hat. Im Gegensatz dazu können aber durchwegs positive Effekte verzeichnet werden, wenn sich die Beteiligung auf die persönlichen und individuellen Bedürfnisse der Familien, Eltern und Kinder bezieht (vgl. ebd.). Krumm (1996a) untermauert dieses Ergebnis durch einen weiteren Befund, denn offenbar lässt sich das Interesse und die Beteiligung der Eltern leichter wecken und intensivieren, je mehr das eigene Kind im Mittelpunkt der Zusammenarbeit mit der Schule steht (vgl. Krumm 1996a, S. 270; Wittwer-Bernhard 1998, S. 169).

> »Schulprobleme interessieren Eltern eher wenig, Unterrichtsprobleme etwas mehr, Belange des eigenen Kindes in der Regel stark, besonders in den ersten Schuljahren.« (vgl. Krumm 1996a, S. 270).

Grundsätzlich lassen sich zwei Arten der elterlichen Unterstützung unterscheiden, nämlich eine aktive Beeinflussung durch Anregungen und Lernhilfen und eine passive durch die Einwirkung auf emotionale und motivationale Merkmale der Kinder (vgl. Krumm 1996a, S. 260). Damit wird klar, dass die Elternbeteiligung mindestens zwei Effekte haben kann. Einerseits wirkt sie sich auf die Einstellungen oder die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus (vgl. Neuenschwander 1999) und erhält dadurch nur einen indirekten Einfluss auf die Schulleistungen (vgl. Helmke, Weinert 1997, S. 122). Andererseits kann sich der Einfluss aber auch direkt auf die Schulleistungen auswirken, indem der Lernprozess aktiv und direkt von den Eltern unterstützt wird (vgl. Krumm 1996a, S. 269). Basierend auf eine Analyse des Forschungsstandes unterscheiden Helmke und Weinert (1997) vier Funktionen des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder: *Stimulation*, *Instruktion*, *Motivation* und *Imitation* (vgl. Helmke, Weinert 1997, S. 121). Die Autoren berücksichtigen damit, dass Führungs- und Erziehungstypologien zu global sind, die Betrachtung der Eltern als Lehrer zu einfach ist und blosse Variablenauflistungen zu atheoretisch sind (vgl. ebd.).

---

[7] Parent-Involvement bedeutete hier, wie gut die Eltern wissen, wo ihre Kinder sind und was sie tun, wie genau sie wissen, wie gut ihre Kinder in der Schule sind und wie stark sie die Pläne ihrer Kinder nach der Sekundarschulausbildung beeinflussen (vgl. Keith et al. 1986, S. 374).

Innerhalb der Parent-Involvement-Forschung wird die Möglichkeit der Wechselwirkung bestimmter Effekte zu wenig berücksichtigt. Helmke und Weinert (1997) bemängeln, dass die Reziprozität der Eltern-Kind-Beziehung kaum Berücksichtigung findet, und konstatieren daher eine »ausgesprochene Schieflage«:

> »Elternvariablen fungieren überwiegend als „unabhängige", „exogene" Variablen, mit „Wirkungen" auf die Kinder. Systematische bidirektionale Analysen liegen bisher nur in Form von Mikroanalysen (z.B. zur Synchronisierung zwischen Verhalten der Mutter und des Kleinkindes im Rahmen der Bindungsforschung) vor.« (Helmke, Weinert 1997, S. 123f).

Das Verhalten der Eltern kann zwar als Ursache für ein bestimmtes Verhalten der Kinder interpretiert werden, genau so gut kann es aber auch eine Reaktion auf kindliche Charaktereigenschaften sein (vgl. Rowe 1997, S. 40). Watkins (1997) bestätigt anhand seiner Untersuchungsergebnisse, dass die Beteiligung der Eltern vom Kommunikationsverhalten der Lehrkräfte abhängig ist. Andererseits weist die Befundlage auch darauf hin, dass sich die Eltern schlicht und einfach deshalb beteiligen, weil die Leistungen ihrer Kinder schlecht sind (vgl. Watkins 1997, S. 12). In Anlehnung an Helmke und Weinert (1997) lässt sich daraus folgern, dass die Wirkungsrichtung von »Parent-Involvement« keineswegs immer eindeutig ist. Es gibt auch Forschungsergebnisse, die darauf hindeuten, dass es sich um eine Wechselwirkung handelt. Elternbeteiligung beeinflusst nicht zwangsläufig die Schulleistungen, denn sie kann auch von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler abhängen (vgl. Knapp 1986, Watkins 1997). Eine ähnlich unklare Wirkungsrichtung ist in Bezug auf die positiven Einstellungen der Eltern auszumachen. Oft tritt aus den Studien nicht deutlich hervor, ob sich die Eltern beteiligen, weil sie a priori positiv auf die Schule eingestellt sind, oder ob die positiven Einstellungen erst entstehen, wenn sie von der Schule, namentlich den Lehrkräften aktiv eingebunden werden (vgl. Krumm 1996a, S. 270).

Der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler ist letztlich von der sozialen Herkunft der Eltern, namentlich vom Bildungsabschluss der Eltern abhängig (vgl. Schnabel 2001, S. 484f; Moser et al. 1997, S. 103). Offenbar korreliert der Erfolg der Kinder in der Schule mit dem Erfolg den ihre Eltern hatten. Der Bildungsstand der Eltern vermag den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler wesentlich besser zu erklären, als das Elternverhalten. Diese Unterscheidung ist wesentlich, weil damit eine weitere kritische Komponente zum Vorschein kommt, der im Folgenden nachgegangen wird.

Die meisten Ergebnisse der Parent-Involvement-Forschung legen Verhaltensmerkmale von Eltern offen, deren Kinder gute Leistungen und erfolgreiche Schulkarrieren aufweisen. So wenden die Eltern höherer Bildungsschichten zu Hause lernwirksamere Erziehungspraktiken an, wie etwa die regelmässige Kommunikation über schulische Lerninhalte und Schulleistungen oder die Unterstützung und Kontrolle der Hausaufgaben (Monitoring). Sie beteiligen sich stärker an der Schule, indem sie mehr Kontakt zu den Lehrkräften unterhalten und machen diese zudem stärker verantwortlich für die Leistungen ihrer Kinder. Unabhängig vom Niveau des Bildungssystems entscheiden sie sich im Zweifel eher für eine anspruchsvollere Bildungslaufbahn (vgl. Schnabel 2001, S. 486). Damit wird deutlich, dass auch die Elternbeteiligung selbst vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängt, was bedeutet, dass die Beteiligung dort fehlt, wo sie am nötigsten wäre (vgl. Scheerens 1992, S. 94). In zahlreichen Interventionsstudien wurden deshalb daraus abgeleitete Implikationen für Eltern aus bildungsfernen Schichten evaluiert, deren Kinder schlechte Leistungen und Misserfolge in der Schule zeigen. In den meisten Fällen konnte damit eine Verbesserung der schulischen Situation nachgewiesen werden (vgl. Henderson, Berla 1994; Henderson, Mapp 2002).

Wenn Forschungsergebnisse aber belegen, dass Unterschiede vor allem durch Familienmerkmale erklärt werden können und weniger durch Schulmerkmale, dann dürfen diese Befunde nicht nur sozialisationstheoretisch interpretiert werden. Ergebnisse aus der Verhaltensgenetik weisen darauf hin, dass die meisten Studien, die einen Einfluss der Familie postulieren, auf Daten beruhen, die Anlage- und Umwelteffekte konfundieren (vgl. Rowe 1997, S. 37f; Borkenau 1993, S. 168; Helmke, Schrader, Lehneis-Klepper 1991, S. 15). Solchen Studien liegt die implizite Annahme zugrunde, dass Vererbung keinerlei Einfluss ausübe (vgl. Rowe 1997, S. 38) und dass Aspekte der Familienumwelt, wie etwa die Wertvorstellungen, der Erziehungsstil oder das Modellverhalten der Eltern, für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler verantwortlich seien (vgl. Borkenau 1993, S. 168). Dass der Einfluss der biologischen Eltern die Leistungen der Kinder besser erklärt, als jener der Schule, kann aber auch durch die Genetik erklärt wer-

den, da nämlich sowohl kognitive, als auch affektive Persönlichkeitsmerkmale, die einen Einfluss auf die Schulleistungen haben, erblich bedingt sein könnten.
Es ist daher nicht zu vernachlässigen, dass Studien vor allem dann aussagekräftig sind, wenn sie zumindest versuchen, diese Konfundierung auszuschalten. So haben beispielsweise Helmke, Schrader und Lehneis-Klepper (1991) nachgewiesen, dass Merkmale des Elternverhaltens auch dann noch einen substanziellen Einfluss auf die Schulleistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben, wenn nicht nur der Einfluss der unterschiedlichen schulischen Erfahrung, namentlich die Schulklassenzugehörigkeit, sondern auch der Einfluss des zuvor erreichten kognitiven Entwicklungsstandes eliminiert wird. Damit werden jene Befunde gestützt, die auf einen signifikanten Einfluss des Elternverhaltens auf die Schulleistung nachweisen. Die Autoren räumen aber auch ein, dass letztlich das Problem der Konfundierung von Anlage- und Umwelteinflüssen auch damit nicht entscheidend verringert wird (vgl. Helmke, Schrader, Lehneis-Klepper 1991, S. 15).

> »Durch die Auspartialisierung nur der *kognitiven* Eingangsbedingungen wird der hereditäre Einfluss /.../ *unterschätzt*, da auch eine Reihe potentiell schulleistungsrelevanter affektiver Persönlichkeitsmerkmale (wie Temperament, Angstneigung, Impulsivität, Labilität, Erregbarkeit etc.) teilweise anlagebedingt sein dürften.« (Helmke, Schrader, Lehneis-Klepper 1991, S. 15).

Der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit (also dem Beruf sowie dem Bildungsabschluss der Eltern) und den Schülerleistungen ist von gross angelegten Untersuchungen wie TIMSS[8] (vgl. Moser et al., S. 103) und PISA[9] (vgl. Baumert, Schümer 2001, S. 372) deutlich nachgewiesen worden. Demzufolge sind Schülerinnen und Schüler sozial höher gestellter Schichten erfolgreicher in der Schule. Auf der anderen Seite lässt sich eine Verbesserung oder Kompensation der schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern sozial benachteiligter Schichten nicht nachweisen (vgl. Schnabel 2001, S. 486).

2.2.3 Differenziertere Einschätzungen

Aus den kritischen Überlegungen lässt sich entnehmen, dass es unerlässlich ist, die Effekte der Elternbeteiligung zu präzisieren und zu differenzieren. Offenbar erzielen Schülerinnen und Schüler nur dann bessere Leistungen, erreichen höhere Ausbildungsniveaus, besuchen die Schule regelmässiger, lösen die Hausaufgaben besser und zeigen ein besseres Verhalten, wenn die Eltern als Lehrer, Motivatoren oder Aufsichtspersonen das Lernen ihrer Kinder befürworten, fördern, verstärken und aktiv unterstützen (vgl. Henderson, Berla 1994; Henderson, Mapp 2002; Carter 2002; Funkhouser, Gonzales 1997; Ngeow 1999). Diesem Befund pflichtet Krumm (1988) bei, indem er festhält, dass die Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler beim Schuleintritt »von den verschiedenen Erziehungsbedingungen im Elternhaus herrühren, gewissermassen von den Leistungen der Eltern als Lehrer.« (Krumm 1988, S. 606). Die besten Prädiktoren für die schulische Leistung sind demnach die Art und Weise, wie gut die Eltern in der Lage sind, zu Hause eine lernförderliche und leistungsmotivierende Umgebung zu schaffen, beim Lernen aktive Hilfe zu leisten und hohe aber nicht überrissene Erwartungen an die schulischen Leistungen ihrer Kinder zu stellen (Henderson, Berla 1994, S. 1).
Diese Art des Einflusses des Elternhauses auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler wird als entscheidend erachtet, weil die Eltern gleichsam mehr Lehrzeit zur Verfügung haben und weil sie die Kinder besser kennen und individueller auf sie eingehen können (vgl. Peterson 1989). Krumm (1996b) schätzt den Einfluss der Eltern als grösser ein, weil sich das informelle Lernen in den Familien im Gegensatz zum formellen Lernen in der Schule leistungsfördernder auswirkt, und weil ausserhalb der Schule im Durch-

---

[8] TIMSS steht für „Third International Mathematics and Science Study“ und ist eine international standardisierte Leistungsmessung in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften. Die Studie wurde 1995 in 46 Ländern mit über einer halben Million Schülerinnen und Schülern (davon 13'000 aus der Schweiz) durchgeführt. Getragen wurde das Projekt von der internationalen Vereinigung IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

[9] PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ und ist ebenfalls eine international standardisierte Leistungsmessung, die mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung im Jahre 2000 durchgeführt wurde. Getragen wird das Programm von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). 32 Mitgliedsstaaten haben sich mit 4'500 bis 10'000 Schülerinnen und Schülern beteiligt. (vgl. Baumert, Stanat, Demmrich 2001).

schnitt nicht nur intensiver gelernt wird, sondern auch vielfältigere und lehrreichere Interaktionen und Kontakte mit Personen und Institutionen stattfinden können (vgl. Krumm 1996b, S. 124). Zur Einflussgrösse der „Familie“ oder des „Elternhauses“ zählt Krumm deshalb nicht nur sämtliche Zusatzanstrengungen und direkt lernfördernde Massnahmen der Eltern oder vergleichsweiser Bezugspersonen, sondern die gesamte »ausserschulische Lebenswelt, die von den Eltern zu verantworten ist.« (Ebd., S. 125).

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie verfolgt in diesem Kontext weniger das Ziel den Einfluss der Eltern zu erhöhen, um die Schule in ihrem Sinne verändern zu können. Das Hauptziel der Elternbeteiligung besteht viel mehr darin, die Eltern gleichsam zu besseren oder guten Hauslehrern zu machen (vgl. Becher 1986; Peterson 1989). Sie sollen befähigt werden, zu Hause das Lernen ihrer Kinder zu unterstützen, namentlich ihre Kinder zu unterrichten (vgl. Caplan, Hall, Lubin, Fleming 1997; Ngeow 1999).

Diese Forderung untermauert Krumm (1996b) durch die »Home-Schooling-Forschung«, deren Untersuchungsresultate ebenfalls aus den USA stammen. Im Wesentlichen werden in diesem Forschungsfeld Familien untersucht, wo Eltern ihre Kinder nicht an öffentliche Schulen schicken, sondern selber unterrichten. Krumm fasst die Forschungsergebnisse folgendermassen zusammen:

> »Im Durchschnitt gleichen die Schulleistungen der von ihren Eltern unterrichteten Schülern den Leistungen von Schülern öffentlicher Schulen und zwar in allen Fächern und in allen Klassenstufen. Wenn die Leistungen der Home Schooler abweichen, dann häufiger nach oben als nach unten. Hinsichtlich des Selbstkonzeptes (soziale Kompetenz, Selbstbewertung, Stellung in der Gruppe) bzw. der sozialen Entwicklung ergibt sich das gleiche: keine signifikanten Differenzen« (Krumm 1996b, S. 125; vgl. auch: Krumm 1996a, S. 263)

Erstaunlich ist zudem, dass offensichtlich die Ausbildung der Unterrichtenden zu Hause nicht von Bedeutung ist. Es besteht beispielsweise kein signifikanter Unterschied zwischen Eltern mit und solchen ohne Lehrerausbildung. Krumm weist zudem darauf hin, dass auch die verwendeten Unterrichtsmaterialien keinen signifikanten Unterschied zu bewirken scheinen (vgl. Krumm 1996b, S. 125). Das bedeutet, dass nicht nur schwache und ungenügende Leistungen vermehrt auf die Familie und die Eltern zurückzuführen sind, sondern auch die guten und überdurchschnittlichen. Die Schule tendiert jedoch dazu, den Einfluss der Familie nur dann einzugestehen, wenn sie es mit Leistungsstörungen und Schulversagen zu tun hat (vgl. Krumm 1996a, S. 264).

Es gibt auch deutsche Forschungsarbeiten, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Helmke, Schrader und Lehneis-Klepper (1991) haben in ihrer längsschnittlichen Erfassung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern versucht, Effekte des Elternverhaltens nachzuweisen, indem sie sowohl den bereits erreichten Leistungsstand, namentlich die kognitiven Eingangsvoraussetzungen, als auch den Einfluss schulspezifisch unterschiedlicher Erfahrungen wie etwa die Schulklassenzugehörigkeit auszuschalten versuchten. Dabei kamen auch sie zum Ergebnis, dass Merkmale des Elternverhaltens substanziell mit der Schulleistungsentwicklung zusammenhängen (vgl. Helmke, Schrader, Lehneis-Klepper 1991, S. 15). Die Studie hat gezeigt, dass die Leistungserwartungen der Eltern stark zum Tragen kommen, und dass sich sogar eine Tendenz zur Überschätzung der tatsächlichen Kompetenz des Kindes leistungsfördernd auswirkt (vgl. ebd., S. 16). Auch eine positive »Instrumentalitätsüberzeugung« - also die Überzeugung, dass sich Anstrengung und Mehraufwand lohnt - führt zu besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.). Die Befunde zur »Valenz« der Schulleistung zeigen, dass Kinder, deren Eltern erwartungswidrige, namentlich aus ihrer Sicht schlechte Leistungen nicht einfach hinnehmen, sondern mit unterschiedlichen Sanktionsmassnahmen darauf reagieren, günstige Leistungsentwicklungen aufweisen (vgl. ebd.). Und schliesslich wirken sich auch direkte, lernfördernde Massnahmen leistungsbegünstigend aus, indem sich Mütter bei der Hausaufgabenerledigung vor allem prozessorientiert, also das Verständnis und das eigenständige Lernen des Kindes fördernd, einschalten (vgl. ebd., S. 17).

Will man also erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule besser werden, dann muss eine gute Partnerschaft zwischen Familie und Schule vor allem zum Ziel haben, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen, um dadurch eine lernfördernde Akzeptanz der Schule zu erreichen, und die Eltern direkt am Lernprozess ihrer Kinder zu beteiligen. Nur Eltern, die auch positiv auf die Schule und die Lehrkräfte eingestellt sind, sind in der Lage, das Lernen ihrer Kinder positiv zu unterstützen und zu beeinflussen (vgl. Becher 1986; Caplan, Hall, Lubin, Fleming 1997; Krumm 1988).

2.2.4 Die Rolle der Lehrkräfte und die Schulung der Eltern

Im Vergleich zur Familienforschung hat die Forderung nach Kooperation und Zusammenarbeit im Rahmen der Parent-Involvement-Forschung einen anderen Fokus. Die Rolle der Lehrkräfte wird zentral, weil diese in der Lage sind auch jene Eltern am laufenden Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu beteiligen, die das nicht von sich aus tun (vgl. Krumm 1996b, S. 135f). Darin wird ein Potential gesehen, das von den Lehrkräften stärker genutzt werden sollte. Die Elternbeteiligung am Lerngeschehen ihrer Kinder in der Schule ist nur eine Möglichkeit, wie man die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Familien betrachten kann. Eine andere geht davon aus, dass sich auch die Lehrkräfte am Lerngeschehen in den Familien beteiligen (vgl. ebd.). In Anbetracht des grösseren Einflusses der Eltern im Vergleich mit den Lehrkräften, geht es darum, die Rolle der Eltern als Lehrkräfte zu erkennen, zu nutzen und letztlich effizienter einzusetzen (vgl. ebd., S. 124).

Um die Eltern gezielt und effizient für den Lernprozess ihrer Kinder zu Hause zu gewinnen, müssten die Lehrkräfte geschult werden (vgl. Shartrand, Weiss, Kreider, Lopez 1997; Carter 2002). Elterntrainings, die darauf abzielen, den Eltern zu helfen, den schulischen Lernprozess ihrer Kinder zu Hause zu unterstützen, indem sie gleichsam zu guten Lehrern gemacht werden, sind mittelbare Interventionen. Sie wirken sich indirekt auf die Kinder aus, weil die Eltern die Trainingsinhalte in der Interaktion mit ihren Kindern an sie weitergeben. Eine Reihe von Interventionen und Trainings belegen, dass dies durchaus wirksam und möglich ist (vgl. Lund, Rheinberg, Gladasch 2001, S. 132; Krumm 1988, S. 607). Der Versuch Lehrer anzuleiten, die Eltern zu trainieren, ist demnach eine zweifach mittelbare Intervention, da die Lehrer ihre Trainingsinhalte zuerst den Eltern und diese dann ihren Kindern weiterzugeben haben. Dazu gibt es aber einerseits nicht genügend Informationen und Forschungsergebnisse, andererseits sind auch hier die Vorstellungen darüber, wie die erwähnte Schulung durchgeführt werden und was sie beinhalten sollte, äusserst heterogen (vgl. Jordan, Orozco, Averett 2001). Trotzdem darf die Tatsache nicht unterschätzt werden, dass sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern, wenn man den Eltern sagt, »wie sie daheim ihr Kind ganz allgemein fördern können, wie sie indirekt oder direkt ihr Kind anregen können für und in der Schule erfolgreicher zu lernen oder wie sie erfolgreicher direkt ihren Kindern im Blick auf bestimmte Unterrichtsziele - z.B. bei Übungen - helfen können.« (Krumm 1996a, S. 175). Die Wirksamkeit der Elterntrainings lässt sich aber nicht nur in Bezug auf Lerndefizite, sondern auch in Bezug auf die Leistungsmotivation nachweisen, wenn es darum geht, realistische Zielsetzungen, günstige Ursachenzuschreibungen für Erfolg und Misserfolg oder die Selbstbewertung nach individueller Bezugsnorm zu vermitteln (vgl. Lund, Rheinberg, Gladasch 2001). Motivationale und emotionale Einflussfaktoren, wie etwa die Leistungsmotivation, das Fähigkeitsselbstbild, die Prüfungsangst, das Interesse oder die Einstellung zum Lernen, gelten als erklärungsstarke Prädiktoren für die schulische Leistung (vgl. Helmke, Weinert 1997; Neuenschwander 1999). Aber auch hier ist eine Wechselwirkung vorhanden, weil nämlich die Leistungen selbst wiederum die motivationale und emotionale Befindlichkeit beeinflussen (Haag 2001, S. 43).

2.2.5 Abschliessende Bemerkungen

Henderson und Berla (1994) verweisen auf die Gefahr einer Überinterpretation der Forschungsergebnisse, denn letztlich darf den Eltern nicht die ganze Verantwortung für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben werden. Nur weil die Eltern und der familiäre Hintergrund einen starken Einfluss auf die Schülerleistungen zeigen, bedeutet das nicht, dass die Schule von ihrer Pflicht, das Beste für ihre Schülerinnen und Schüler zu tun, entbunden wäre. Weder die Schule, noch die Familien können die ganze Verantwortung alleine tragen (vgl. Henderson, Berla 1994, S. 12). Zusammenarbeit und Kooperation wird daher notwendig, geradezu zur Bedingung.

Abschliessend ist deutlich geworden, dass in Bezug auf die vier eingangs aufgeführten Arten der Elternbeteiligung nur für die individuelle Elternbeteiligung zu Hause auch signifikante Forschungsbefunde zu verzeichnen sind. Sowohl das, was die Eltern in der Schule tun, als auch die institutionalisierte Elternmitwirkung auf der Kollektivebene können vielleicht auch aufgrund mangelnder Forschungsergebnisse nicht als entscheidende Effekte auf die Schulleistungen und den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden.

2.3 Schulwirkungs- und Schulqualitätsforschung

Innerhalb der Schulentwicklung spielen die Eltern kaum eine entscheidende Rolle, da es letztlich um die Institution Schule und deren ganz spezifischen Eigenheiten geht. Die Lehrkräfte, die Schulleitungen, die Schülerinnen und Schüler sowie der Unterricht stehen im Mittelpunkt von schulischen Entwicklungsprozessen. Dies lässt sich deutlich am »Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung« ablesen, das grundsätzlich die drei folgenden, eng mit einander vernetzten Tätigkeitsfelder vorsieht.

1. ***Personalentwicklung***: Lehrerbeurteilung, Supervision, Kommunikationstraining, Schulleitungsberatung, Hospitationen, Jahresgespräche, etc.

2. ***Organisationsentwicklung***: Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulengagement, Teamentwicklung, Steuergruppe, Evaluation, Kooperation, Eltern, etc.

3. ***Unterrichtsentwicklung***: Schülerorientierung, Überfachliches Lernen, Methodentraining, Selbstlernteams, Öffnung, Erweiterte Unterrichtsformen, Lernkultur, etc.
(vgl. Schwarzer, Buchwald 2001, S. 586).

Den Eltern wird zwar keine zentrale Position zugeteilt, was aber nicht bedeutet, dass sie keine Rolle spielen. An der Auflistung lässt sich erkennen, dass sie in diesem Modell im Bereich der Organisationsentwicklung berücksichtigt werden.
Innerhalb der Diskussion um die Qualität der Schulen macht sich nebst der »Evaluation« auch die »Organisationsentwicklung« immer stärker bemerkbar (Gonon 2002, S. 78). Dieses Konzept entstand gegen Ende des zweiten Weltkrieges in den USA, in einer Gesellschaft also, wo es einerseits unter dem Druck der Kriegsproduktion darum ging, die Effizienz der Wirtschaftsbetriebe durch rasche Neuerungen zu steigern, andererseits darum, die Demokratie zu wahren, angesichts eines latenten, totalitären Gedankengutes. Daher hat die Organisationsentwicklung sowohl einen wirtschaftsorientierten, industriesoziologischen, als auch einen pädagogischen, sozialpsychologischen Ursprung. Aus der wirtschaftsorientierten Perspektive setzten sich Führungskonzepte, Unternehmungsphilosophie und die Wichtigkeit des Betriebsklimas durch, sowie die Erkenntnis, dass mitdenkende Arbeiter und damit die Personalentwicklung eine Grundvoraussetzung für Unternehmensentwicklung sind. Aus der pädagogischen Perspektive folgt, dass man sowohl demokratisches Verhalten, als auch Neuerungen und Veränderungen nicht per Dekret, sondern nur durch Einsicht, also durch einen Lernprozess, einführen kann. Die Organisationsentwicklung setzte sich in den USA zunächst in der Wirtschaft durch und wurde erst in den 1960er Jahren - in Deutschland sogar erst in den 1980er Jahren - auch offizielle Grundlage der Schulentwicklung (vgl. Rolff 1995, S. 18). Eine marktwirtschaftliche Orientierung der Organisationsentwicklung war so gesehen schon von Anfang an gegeben, und stellt nicht erst ein Phänomen der 1990er Jahre dar.
Wenn man in Rechnung stellt, dass Organisationsentwicklung in einer bestimmten Schule nicht nur die Verbesserung der Organisationsabläufe durch demokratischere Strukturen, sondern letztlich einen geplanten Veränderungsprozess einzuleiten versucht (vgl. Schwarzer, Buchwald 2001, S. 585), dann ist die Frage nach der Rolle der Eltern von entscheidender Bedeutung. Wie sollen die Eltern miteinbezogen werden, wenn es darum geht, die Lernfähigkeit, die Flexibilität und Innovationsbereitschaft der Schule zu stärken (vgl. ebd.)? Rolff (1995) plädiert dafür, die Eltern nicht schon zu Beginn eines Veränderungs- und Entwicklungsprozesses an der Klärung des Schulprogramms und an Entwicklungsprojekten zu beteiligen, weil ein Lehrerkollegium als Ausgangspunkt damit beginnen muss, in aller Offenheit Stärken und Schwächen zu diagnostizieren, was Ängste und Unsicherheiten erzeugen kann (vgl. Rolff 1995, S. 20). Damit wird klar, dass Organisationsentwicklung im Wesentlichen »professionelle Lehrerfortbildung durch die Erforschung und Veränderung der eigenen Praxis« (ebd.) ist. Priorität hat nicht die Veränderung der Schulstruktur, indem beispielsweise die Elternmitsprache institutionalisiert werden soll. An einem radikalen Wandel der Schule ist sie nicht interessiert, sondern viel mehr an deren Verbesserung oder an deren Reparatur. In den letzten 20 Jahren hat der Wandel der Schule letztlich nicht zu einer Bereicherung, sondern nur zu einer veränderten Gewichtung innerhalb der bestehenden Schulstrukturen geführt (vgl. Oelkers 1995, S. 39). Dennoch steht der Begriff Organisationsentwicklung stellvertretend für sämtliche

Massnahmen, die die Lernfähigkeit, die Innovationsbereitschaft und die Flexibilität einer Schule stärken (vgl. Schwarzer, Buchwald 2001, S. 585).
Innerhalb der Schulentwicklung lassen sich grundsätzlich zwei Paradigmen unterscheiden. Zum einen findet ein »Wechsel von Top:Down- zu Bottom:Up-Strategien, also von bürokratischer Regelung zu Schulautonomie« (Oelkers 1995, S. 155) statt, zum anderen wird angesichts immer knapper werdender öffentlicher Mittel die bildungsökonomische Frage nach der Effektivität der Schule immer häufiger gestellt (vgl. ebd.). Beide Paradigmen sind auch in den Grundzügen der Organisationsentwicklung wiederzufinden.

2.3.1 Das Bottom:Up-Paradigma

Wesentliche Verbesserungen der Schulqualität werden durch »Schulautonomie« oder »Teil-Autonomie« sowie durch »Evaluation« erwartet, von einem Konzept also, das aus der marktwirtschaftlichen Orientierung der Organisationsentwicklung stammt. Ihr Königsweg besteht darin, aus dem Einzelkämpfertum in den Lehrerkollegien kooperierende und unter einander vernetzte Teams zu machen, die dann in professioneller Weise ihre Schule gestalten und sowohl ihre eigene Autonomie, als auch jene ihrer Institution für die Schulentwicklung nutzen (vgl. Rolff 1995, S. 20). Diese Annahme ist nicht zu unterschätzen, da sich offenbar der Glaube daran, dass mehr Autonomie geradezu eine Grundvoraussetzung für mehr pädagogische Qualität jeder einzelnen Schule darstellt, in allen postindustriellen Ländern durchzusetzen scheint (vgl. Krumm 1997a, S. 50; Oelkers 1995, S. 155). In zahlreichen Studien zur Schulqualität zeigt sich offenbar, dass die Unabhängigkeit der Schulen ein entscheidender Prädiktor für leistungsstarke Schulen ist. Gute Schulen scheinen demzufolge »möglichst Autonom, d.h. unabhängig von der Schuladministration« (Osterwalder 1997, S. 215) zu sein. Automatisch wird daraus geschlossen, dass Autonomie erstens ein kausaler Faktor für die Qualität sei, und zweitens ein Steuerinstrument sein könne, das schlechte Schulen in gute umgewandelt. Beides muss aber kritisch hinterfragt werden (vgl. ebd.).
Während sich die »personenorientierte Pädagogik« der 1950er Jahre vor allem auf die Lehrkraft als Garanten für die Qualität des Bildungswesens konzentrierte (vgl. Fend 1996, S. 93), wird die Schule heute als Organisation gesehen, die aus ineinander verwobenen Ebenen, sogenannten »nested layers« besteht (vgl. Purkey, Smith 1991, S. 15). Nebst der nationalen und regionalen Systemebene, lassen sich die lokale Schulebene, die Klassen- oder Unterrichtsebene und schliesslich die individuelle Ebene zwischen Lehrkraft Kind und Eltern unterscheiden (vgl. Fend 1996, S. 93). Neu steht deshalb die Frage im Zentrum, wie die verschiedenen Ebenen miteinander interagieren. Obwohl eine wechselseitige Beeinflussung angenommen wird, hat sich trotzdem die Vorstellung durchgesetzt, dass jede Ebene den Kontext und die Grenzen der darunterliegenden bestimmt und beeinflusst, denn ...

> ... »wenngleich der Erziehungsprozess in der Klasse strukturell das unterste Niveau darstellt, so bildet nichtsdestoweniger die angrenzende Ebene, nämlich die Schule, das unmittelbare Umfeld, in dem sich der Unterricht vollzieht. Die Qualität des Erziehungsprozesses auf Klassenebene wird positiv oder negativ von der Qualität der Handlungen auf der nächsten höheren Ebene beeinflusst.« (Purkey, Smith 1991, S. 15; vgl. auch: Gruehn 2000, S. 101).

Daraus lässt sich aber nicht schliessen, dass Schulen gleichsam in einem Top:Down-Prozess veränderbar wären, weil sie trotz des Mehr-Ebenen-Modells nicht hierarchisch strukturierte und bürokratische Organisationen darstellen. Schulen sind nicht einer rationalen Kontrolle von aussen zugänglich und sie werden auch nur sehr ungenügend die gesetzten Ziele einer ausserhalb stehenden Schuladministration umsetzen können. Neuere Theorievorstellungen beschreiben Schulen deshalb als »loosly coupled systems«, wo die relativ autonomen Lehrkräfte ihre Arbeit weitgehend unabhängig von externer Kontrolle und Aufsicht vollziehen (vgl. Fend 1986, S. 292; Purkey, Smith 1991, S. 33; Oelkers 1995, S. 156). Wenn die Schule aber so charakterisiert wird, ...

> »... dann werden Versuche wahrscheinlich nichts fruchten, ihre Wirksamkeit dadurch zu erhöhen, dass man ihnen ganz bestimmte Regelungen durch ein Dekret auferlegt. Schulen könnten sich aufgrund ihres Charakters als nicht zugänglich erweisen.« (Purkey, Smith 1991, S. 34).

Der zelluläre Aufbau der Schule ermöglicht es den Lehrkräften, das Hauptgewicht ihrer Handlungen und Aktivitäten »in völliger Isolation in die einzelne Schulklasse zu verlegen.« (Fend 1986, S. 292). Klassen-

zimmer stellen so gesehen isolierte Arbeitsplätze dar und lassen die Kontrolle oder Evaluation von Lehr-/Lernprozessen nur in sehr geringem Masse zu (vgl. Purkey, Smith 1991, S. 33f). Daraus lassen sich zwei Problemzonen eruieren. Zum einen entsprechen allgemeine Ziele, die sich eine Schule selber stellt oder von aussen an sie herangetragen werden, nie genau dem, was in den Klassenzimmern tatsächlich vor sich geht, denn »die Beziehung zwischen Theorie und Praxis ist *notwendig* vage« (Oelkers 1995, S. 154), zum anderen lässt sich daraus eine potentielle Anfälligkeit der Schule für den »Zusammenbruch der Kommunikation«, »Distanzierungsprozessen«, »Fraktionierungen« und »Isolierungen« feststellen (vgl. Fend 1986, S. 292). Schulreformvorhaben »von oben nach unten«, die von einer »starken und dogmatischen administrativen Lenkung« ausgehen, vermögen angesichts dieses Paradigmenwechsels nicht mehr zu überzeugen (vgl. Purkey, Smith 1991, S. 31).

2.3.2 Das Paradigma der Effektivität der Schule als Einheit

Das Paradigma der Effektivität wird in der neueren Forschung hauptsächlich durch die Schulqualitäts- oder Schulwirkungsforschung (*school effectiveness research*) gestützt, deren Ursprung ebenfalls in den USA zu suchen ist, wo schon seit den 1970er Jahren systematisch sowohl die Wirksamkeit, als auch die Verbesserung von Schulen untersucht wird (vgl. Reynolds 1991, S. 88). Effektivität ist letztlich eine Forderung, die von Verfechtern einer Liberalisierung des Bildungswesens ausgeht. Angesichts immer knapper werdender öffentlicher Mittel, scheint es unumgänglich zu sein, den finanziellen Aufwand eines Bildungssystems effektiver zu nutzen, zu minimieren und zu legitimieren (vgl. Brönimann 1998, S. 17; Schnabel 1998).

Die Schuleffektivitätsforschung stellt eine Tradition empirischer pädagogischer Forschung dar, die zu zeigen versucht, dass Schulen als Einheiten eine Wirkung auf die Schülerleistungen haben, und dass diese Wirksamkeit von konkreten Merkmalen der einzelnen Schulen abhängt (vgl. Eder 1996, S. 11). Sie ist eine Reaktion auf quantitative Studien aus den 1960er Jahren, die wie der berühmte amerikanische Coleman-Report von 1966 davon ausgingen, dass der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hauptsächlich durch den sozioökonomischen und -kulturellen Hintergrund, die kognitiven Fähigkeiten und intellektuellen Anlagen, sowie durch die familiäre Sozialisation bedingt wird (vgl. Austin, Holowenzak 1991, S. 47; Reynolds 1991, S. 90; Purkey, Smith 1991, S. 13).[10] Eine der ersten Studien, die einen Gegenpol zu Colemans Thesen bildete, stellt die berühmte Studie von Rutter und seinen Mitarbeitern aus dem Jahre 1979 dar, die herauszufinden versuchte, »welche innerschulischen Faktoren und Prozesse tatsächlich Einfluss auf das Verhalten und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben.« (Eder 1996, S. 10). Coleman konnte hauptsächlich durch zwei Ergebnisse widersprochen werden. Einerseits korrelierten die Effektvariablen guter Schulen untereinander stark, andererseits fiel der Effekt sämtlicher Variablen zusammengenommen stärker aus, als der Einfluss jeder einzelnen.

> »Aus dem erstgenannten Faktum findet die wichtige These eine empirische Stützung, dass Leistungseffekte und Effekte aus anderen Bereichen (Verhalten, Befinden) einander nicht konkurrieren, sondern möglicherweise wechselseitig stützen, die Wirkungen von Schule also in der Regel nicht zugleich positiv und negativ sind. Aus dem zweitgenannten Ergebnis leiten Rutter und Ma. den hohen Stellenwert der von ihnen als „Ethos“ bezeichneten Schulkultur bzw. Schulklimas ab.« (Eder 1996, S. 14).

Die Verzweiflung angesichts einer ernstzunehmenden Unlenkbarkeit und Wirkungslosigkeit der Institution Schule, führte schliesslich zum Paradigma des »Schulkultur-Modells«, das davon ausgeht, »dass Veränderungen in der Schule von Veränderungen im Verhalten und in den Einstellungen der Menschen sowie in der Organisation der Schule und ihren Normen abhängig ist.« (Purkey, Smith 1991, S. 34). Aus dem »Schulkultur-Modell« werden mindestens zwei Annahmen getroffen. Veränderungsbemühungen einer Schule haben erstens eine weitaus grössere Chance, wenn sie sich auf die gesamte Schulkultur beziehen, und zweitens vermag die Kultur der Schule die Schulleistungen und den Schulerfolg positiv zu beeinflussen (vgl. Austin, Holowenzak 1991, S. 59; Purkey, Smith 1991, S. 35 und 32). Der Schule als Einheit wird demzufolge eine starke Bedeutung beigemessen. Neuenschwander (1999) belegt in einer Längsschnittstudie, dass Jugendliche ihre Schulen als Einheiten - also deren Organisation und Klima jenseits der konkre-

[10] Vgl. dazu auch Kapitel 2.4.5 *Der Einfluss der Schule auf die Schulleistungen.*

ten Unterrichtsbedingungen - wahrnehmen, und dass diese »eine nachweisbare Wirkung auf ihre Motivation und damit indirekt auf ihre Leistungsfähigkeit« (Neuenschwander 1999, S. 7) haben. Im Sinne der Mehr-Ebenen-Perspektive können positive Konstellationen auf der Schulebene also zu Verbesserungen auf der Klassenebene führen. Indem die Schulwirkungsforschung die Wirksamkeit der Schulkultur oder der Einheit Schule zu belegen versucht, wird die Wichtigkeit der Schule als Gesamtheit wieder ins Gespräch gebracht. Es wird betont, dass Schule sehr wohl eine Rolle spielt. In seiner kürzesten Formel bedeutet das, dass Schule im Gegensatz zu Colemans Thesen eben doch »erzieht« (vgl. Rolff 1995, S. 20).

2.3.3 Die Rolle der Eltern in der Schulwirkungsforschung

Ähnlich wie bei der Parent-Involvement-Forschung, wird die Wirksamkeit von Schulen von Literaturbesprechungen und Forschungsüberblicken beherrscht. Die zahlreichen Zusammenfassungen machen es möglich, die Komplexität des Forschungsfeldes auf »einfache Rezepte für die Verbesserung von Schulen« (Purkey, Smith 1991, S. 16) zu reduzieren. Unter Berücksichtigung der Schuleffektivitätsforschung versuchen Wissenschaftler, Schulpraktiker und Vertreter der Schulverwaltung damit der Frage der Wirksamkeit der Schulen mit dem Ziel nachzugehen, eine Verbesserung der Schulen zu erreichen (vgl. Aurin 1991, S. 12). Die für die Literaturbesprechungen und Forschungsüberblicken berücksichtigten Studien untersuchen den Einfluss bestimmter Merkmale wirksamer Schulen auf den Lernerfolg und die Schulleistungen, sowie auf die emotionalen und affektiven Einstellungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 11). Die Schulwirkungsforschung ermittelt Unterschiede zwischen wirksamen und weniger wirksamen Schulen und versucht einerseits Eigenschaften zu finden, die gute Schulen auszeichnen, andererseits Möglichkeiten, wie weniger wirksame Schulen zu guten gemacht werden könnten (vgl. Austin, Holowenzak 1991, S. 47; Purkey, Smith 1991, S. 15). Gemeinsam sind den Überblicksdarstellungen deshalb zahlreiche Merkmallisten, die »gute Schulen« charakterisieren. Diese zeichnen sich demnach durch bessere Zusammenarbeit, gute Verständigung über Abläufe und Ziele sowie durch eine gute Koordination ihrer Handlungen aus (vgl. Ditton 1992, S. 54). Wirksam sind Schulen vor allem dann, wenn sich Schulleiter, Lehrkräfte, Schüler und Eltern über die gesteckten Ziele, die einzusetzenden Methoden, die zu behandelnden Inhalte und die Art des Unterrichts einig sind (vgl. ebd., S. 59). In ihrem Forschungsüberblick haben Purkey und Smith (1991) versucht eine Synthese zu generieren, indem sie die wichtigsten Variablen hinsichtlich der Organisationsstruktur wirksamer Schulen ausfindig machten. Ihre Liste umfasst neun Merkmale, wovon eines die »Unterstützung und Mitarbeit der Eltern« (Purkey, Smith 1991, S. 37) betrifft.[11] Die Autoren betonen, dass diese einerseits angemessen über die Schulziele andererseits aber auch über die Pflichten der Schülerinnen und Schüler, »besonders in Bezug auf die häuslichen Schularbeiten« (ebd.) informiert werden sollten. Analog zur Parent-Involvement-Forschung betonen auch Purkey und Smith, dass die Unterstützung und Mitarbeit der Eltern ein entscheidender Faktor für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler darstellt (vgl. ebd.). Damit wird deutlich, dass in einer umfassenden Merkmalaufzählung guter und wirksamer Schulen die Wichtigkeit der Rolle der Eltern nicht fehlen darf (vgl. Osterwalder 1997, S. 215; Reynolds 1991, S. 94; Austin, Holowenzak 1991, S. 50).

Die Mitgestaltung der Eltern taucht auch in einer Auflistung von Fischer und Schratz auf, wo betont wird, dass sich die Eltern an wichtigen schulischen und unterrichtlichen Belangen beteiligen, und deswegen auch genügend Informationen in Bezug auf den Schulablauf und den Unterricht erhalten sollten (vgl. Fischer, Schratz 1993, S. 138). Die Autoren weisen aber auch darauf hin, dass die Mitsprache Konsequenzen zeigen muss und sich »nicht nur auf „Randbereiche“ des Schullebens (wie etwa die Gestaltung einer Schulfeier)« (ebd.) beziehen darf. Das Engagement der Eltern erscheint auch in einem Forschungsüberblick von Aurin (1991), wo gute Schulen mit 12 Merkmalen zusammengefasst werden.[12] Aurin versteht

[11] Die restlichen acht Merkmale betreffen die »Leitung der Schule«, die »Unterrichtsbezogene Führung«, die »Stabilität des Kollegiums«, die »Artikulation und Organisation des Curriculums«, die »Weiterbildung des Kollegiums«, die »Schulweite Anerkennung fachunterrichtsspezifischer Leistungserfolge«, die »wirksam genutzte Unterrichtszeit« und die »Unterstützung durch die regionalen Schulbehörden« (vgl. Purkey, Smith 1991, S. 36 - 38).

[12] Aurins 12 Merkmale fassen eine Studie von R. Mortimore aus dem Jahre 1987 zusammen, die an 50 Grundschulen im Leistungs- und Einstellungsbereich in London durchgeführt wurde. Die Liste weist die folgenden 11 zusätzlichen Merkmale auf: »Zielbewusste Führung des Kollegiums der Schule«, »Einbeziehung des stellvertretenden Schulleiters«, »Einbeziehung der Lehrer«, »Beständigkeit der Lehrerschaft«, »strukturiertes Schulgeschehen«, »intellektuell herausforderndes Unterrichten«, »auf

darunter einerseits die Anwesenheit der Eltern in der Schule, indem sie aktiv im Unterricht mithelfen und an Gesprächen mit den Lehrkräften die Fortschritte ihrer Kinder erörtern, andererseits aber auch die aktive Mitwirkung der Eltern zu Hause, indem sie zum Beispiel mit ihren Kindern lesen und ihnen den Zugang zu Büchern ermöglichen (vgl. Aurin 1991, S. 69). Auch Scheerens (1992) thematisiert den Einbezug der Eltern in seinem Forschungsüberblick. Ihre Wirkung auf die Effektivität der Schule finde einerseits zu Hause statt, indem sie den schulischen Lernprozess ihrer Kinder positiv beeinflussen und unterstützen, andererseits durch ihre Forderungen, die sie gleichsam als Konsumenten und Interessenvertreter an die Schule stellen (vgl. Scheerens 1992, S. 94).

2.3.4 Die Bedeutung des Schulklimas

In der Diskussion um die Effektivität von Schulen wird dem Klima eine wichtige Bedeutung zugeschrieben, weil es dazu beitragen kann Schülermerkmale von Schuleffekten auseinanderzuhalten (vgl. Eder 2001, S. 583). Im Gegensatz zum Unterrichtsklima, dessen Erforschung in den USA seit den 1960er Jahren und im deutschen Sprachraum seit den 1970ern aufgenommen wurde (vgl. Jerusalem 1997, S. 261), konnte das Schulklima in der empirischen Schulforschung jedoch keine eigenständige Tradition begründen, weil die Begriffe oft als Synonyme verwendet werden. Äusserst problematisch sind die Definition, die Operationalisierung, die Erfassung, sowie Aussagen über die kausale Richtung des Begriffs (vgl. Schnabel 2001, S. 487; Gruehn 2000, S. 74). Forschungsergebnisse zum Schulklima sind oft zu wenig von solchen zum Klassenklima abgegrenzt (vgl. Eder 2001, S. 583).

Eder (1996) verweist auf drei globale Verwendungsweisen des Klimabegriffs: »(1) zur Charakterisierung der emotionalen Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre, (2) zur Beschreibung (wahrgenommener) Lernumwelten, und (3) zur Charakterisierung der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierung und Werthaltungen.« (Eder 1996, S. 21). In neueren deutschen Forschungsansätzen müssen hauptsächlich zwei Voraussetzungen gegeben sein, um von Klima sprechen zu können. Der Gegenstand des Klimas setzt sich daraus zusammen, wie ein Individuum die Schule oder seine Lernumgebung wahrnimmt, was bedingt, dass diese Wahrnehmung vom Individuum selbst erhoben wird (vgl. ebd., S. 25). Obwohl sich die Konzepte erheblich überschneiden, muss das Klima von der Schulzufriedenheit, die den emotionalen Zustand einer Person misst und der Schulkultur, die sich aus gemeinsamen normativen Überzeugungen ergibt, unterschieden werden (vgl. ebd., S. 29). Klima lässt sich somit »als die von den Betroffenen wahrgenommene Konfiguration bedeutsamer Merkmale innerhalb der jeweiligen schulischen Umwelt umschreiben.« (Eder 2001, S. 578).

Forschungsergebnisse belegen, dass das Schulklima nicht nur die Unterrichtsführung der Lehrkräfte, sondern auch das Unterrichtsklima positiv beeinflussen (vgl. Schnabel 2001, S. 487). Letzteres hat wiederum eine unmittelbare Wirkung auf Schülermerkmale (vgl. Jerusalem 1997, S. 264). Ein positives Schulklima kann bessere Leistungen, weniger abweichendes Verhalten und ein stärkeres Selbstvertrauen zur Folge haben (vgl. Eder 2001, S. 583; Gruehn 2000, S. 87f). Für Austin und Holowenzak (1991) herrscht in erfolgreichen Schulen ein Klima, das von einem starken partizipatorischen Demokratieverständnis ausgeht, und das »innerhalb einer einzelnen Schule den Lehrern, der Schulleitung und den Eltern das Gefühl gibt, dass sie einen signifikanten Einfluss auf das Schulgeschehen haben.« (Austin, Holowenzak 1991, S. 63).

Die Rolle der Elternräte gewinnt damit an Bedeutung, weil diese explizit auf die Schule als Einheit einwirken und möglicherweise auch einen Beitrag dazu leisten könnten, dass die Schülerinnen und Schüler die Schule positiver wahrnehmen (vgl. Kapitel 7). Wenn man den Thesen aus der Schulwirkungsforschung Glauben schenkt, dann wirkt sich die Arbeit der Elternräte auf der Schulebene indirekt auch auf die Klassenebene und mit ihr auf verschiedene Aspekte der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler.

Letztlich bestehen aber Klimaforschung nur vage Zusammenhangsvermutungen, die auf schwachem theoretischem Fundament und zu wenig Längsschnittstudien basieren (vgl. Gruehn 2000, S. 74). Dies gilt, obwohl die meisten Forschungsergebnisse den Einfluss des Unterrichtsklimas auf die Leistungen und da-

---

die Unterrichtsarbeit ausgerichtete schulische Umgebung«, »Begrenzte Konzentration innerhalb der Unterrichtsarbeit«, »ein Maximum an Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern«, »das Führen von Schülerberichten«, »positives Schulklima« (vgl. Aurin 1991, S. 68 - 70).

mit zusammenhängenden Persönlichkeitsmerkmale - insbesondere der schulischen Selbstwirksamkeit (vgl. Satow 1999; Satow 2001; Kolbe 1999) - zu belegen scheinen (vgl. Jerusalem 1997, S. 261 - 264).

2.3.5 Kritische Anmerkungen

Damit ist zwar deutlich geworden, dass die Beteiligung und der Einbezug der Eltern auch innerhalb der Schulwirkungs- und Schulqualitätsforschung eine Rolle spielt. Im Vergleich zur Parent-Involvement-Forschung kann man ihr allerdings kaum Neuigkeiten entnehmen. Neu ist die Vorstellung, dass Elternbeteiligung nicht nur die Schulleistungen beeinflusst, sondern auch zu einer positiven und wirksamen Schulkultur beitragen kann. Scheerens (1992) hat für den Einfluss der Elternbeteiligung auf die Schulleistungen eine beachtliche empirische Basis ausmachen können, nicht aber für die Wirkung des Schulklimas, dessen empirische Befunde als zweifelhaft einzustufen sind (vgl. Scheerens 1992, S. 84). Neuenschwander (1999) bestätigt anhand einer Längsschnittstudie, dass die Eltern kein direkter Bestandteil des Schulkontextes sind, trotzdem aber stärker auf die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler einwirken, als die Schule oder die Lehrkräfte (vgl. Neuenschwander 1999, S. 8). Damit wird deutlich, dass die positiven Auswirkungen der Eltern auf den Schulerfolg ihrer Kinder nicht durch ihren Einfluss auf die Schulkultur, sondern durch ihren Einfluss auf die Lernmotivation ihrer Kinder erfolgen.
Geht man davon aus, dass die Schulqualitätsforschung im Grunde genommen nach einem Instrument sucht, mit dem man Bildungssysteme steuern und verbessern kann (vgl. Osterwalder 1997, S. 220), dann lässt sich eine zweite Unzulänglichkeit aufdecken. Insgesamt beschreibt die Schulwirkungsforschung zwar die Beschaffenheit guter und wirksamer Schulen, nicht aber, wie schlechte Schulen „gut“ gemacht werden können (vgl. Reynolds 1991, S. 100). Die Diskussion darüber, wie Schulen verändert und zu wirksamen Schulen gemacht werden können, hat offensichtlich Grenzen, denn die neuere Forschung hat deutlich gemacht, dass die gleichen Merkmale in verschiedenen Schulen und zu verschiedenen Zeiten eben *nicht* die gleiche Wirkung haben (vgl. Purkey, Smith 1991, S. 17). Letztlich werden die Eigenschaften einer bestimmten guten und wirksamen Schule »hochgradig individuell hergestellt« (Oelkers 1995, S. 159), so dass der Transfer ihrer Eigenschaften auf eine andere Schule weder möglich ist, noch den erhofften Effekt zeigt. Versuche, dies zu tun, führen zu enttäuschenden Ergebnissen, was die Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler betrifft (Reynolds 1991, S. 100). Zwischen der Kultur einer Schule und dem Plan diese zu verändern, finden Wechselwirkungen statt (vgl. Purkey, Smith 1991, S. 17), was bedeutet, dass Optimierungsmodelle anhand von Kriterienkatalogen fälschlicherweise nur in eine Richtung gedacht werden (vgl. Oelkers 1995, S. 160). Schulen werden nicht einfach nur deshalb zu guten Schulen, weil sie möglichst viele Eigenschaften guter Schulen umsetzen. Weder »produktive Abweichungen« noch »paradoxe Effekte« werden in diesem Veränderungsmodell einkalkuliert (vgl. ebd.). Das Konzept der »loosly coupled systems« und der zelluläre Aufbau der Schule lassen daher nicht nur Dekrete und Verordnungen von oben unsinnig erscheinen, sondern auch den Versuch, die Schule als Einheit verändern zu wollen. Letztlich ist nie gewährleistet, dass die »relativ autonom« arbeitenden Lehrkräfte in ihren »isolierten« Klassenzimmern beabsichtigte Veränderungen auch tatsächlich umsetzen. Diese müssten wenn schon bei jeder einzelnen Lehrkraft und in jedem einzelnen Schulzimmer beginnen. Vergessen wird dabei, dass Schulklassen soziale Systeme darstellen, die weder einseitig, noch linear-kausal von den Lehrkräften beeinflusst werden können. Die Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft ist durch eine Wechselwirkung gekennzeichnet.
Obwohl sich die Listen von Eigenschaften guter Schulen in bemerkenswerter Weise überschneiden (vgl. Austin, Holowenzak 1991, S. 50; Reynolds 1991, S. 94), werden »nicht immer die gleichen Merkmale herausgestellt, die für wirksame Schulen charakteristisch sind, auch wenn im Prinzip dieselbe Literatur berücksichtigt wurde.« (Purkey, Smith 1991, S. 17). Es gibt innerhalb der Schulqualitätsforschung letztlich »keinen Konsens bezüglich ihrer hervorstechenden Merkmale.« (Purkey, Smith 1991, S. 17). Die Annahme, dass gute Schulen deutlich von schlechten Schulen unterschieden werden können, ist daher mit Vorsicht zu geniessen, denn »es ist unrealistisch, dass Schulen durchgängig in allen Fächern, unabhängig von den Lehrern und Bedingungen in den einzelnen Klassen, gut sind.« (Ditton 1992, S. 60). Die Diskussion über „gute“ und „wirksame“ Schulen ist deshalb notgedrungen diffus, weil einer der missachtetsten Befunde der Schuleffektivitätsforschung besagt, dass der Unterschied zwischen Schulen wesentlich kleiner ist, als innerhalb von Schulen (vgl. Krumm 1997a, S. 51, Fussnote 2). Individuelle Variablen, wie die

Einstellung der Eltern ihren Kindern gegenüber und das Klassenmanagement sind offenbar wirksamer als Schulvariablen, wie das Schulklima oder die Schulkultur. Die Forschung kann daher nicht bei der Darstellung von Unterschieden in den Qualitätsmerkmalen von Schulen stehen bleiben. Fend (1996) geht davon aus, dass Schulen nur dann in einen erwünschten Zustand gebracht werden können, wenn die Bedingungsfaktoren und nicht bloss die Merkmale guter Schulen bekannt sind (vgl. Fend 1996, S. 94).

2.4 Die Schule als Institution

Volker Krumm (1997) bemängelt in seinem Aufsatz mit dem Titel »Die Familie wandelt sich. Und die Schule?«, dass sich die Schule im Gegensatz zur Wirtschaft und Industrie dem Wandel der Familie nicht anzupassen vermag (vgl. Krumm 1997b, S. 205f). Diesen Anpassungswiderstand erklärt er mit der Monopolstellung und dem Pflichtcharakter des öffentlichen Bildungssystems. Im Gegensatz zur Wirtschaft würden die Lehrkräfte und mit ihnen die politischen Behörden mehr über das Angebot der Schule zu sagen haben, als ihre Klientel, namentlich die Eltern, die schliesslich dieses Angebot in Anspruch nehmen. Für die Wirtschaft kann die Weigerung sich dem gesellschaftlichen Wandel anzupassen, schmerzhafte Folgen haben. Die Institution Schule hingegen sei durch ihre Monopolstellung in einer wesentlich mächtigeren Position (vgl. ebd., S. 206). Sie hat das Professionswissen für sich gepachtet, kann aufgrund der allgemeinen Schulpflicht in jedem Fall mit einer Klientel rechnen und besitzt nach wie vor das Monopol in der Verteilung von Bildungschancen.
Im Rahmen der Schulqualitäts- und der Schulentwicklungsforschung wurde bereits aufgezeigt, dass eine maktwirtschaftliche Betrachtung der Schule längst Einzug erhalten hat. Auch wenn dieses neue organisationstheoretische Verständnis, auf scheinbar alle Arten von Organisationen angewendet werden kann, ist eine Anwendung auf die Schule nur unter Berücksichtigung des systemischen Kontextes angebracht. Nach wie vor besitzt die Schule eine institutionelle Machtposition, die historisch gewachsen und durch klare, fest gefügte Strukturen verankert ist (Rüegg 2001b, S. 20). Obwohl pädagogische Zielsetzungen nur selten klar und eindeutig formuliert werden können und damit den Lehrkräften immer auch einen gewissen Interpretationsspielraum offen lassen, ist Erziehungsarbeit in der Schule »in umfassender Weise in organisatorische Strukturen eingebunden.« (Tillmann 2000, S. 112). Es ist daher den schulspezifischen, institutionellen Schranken zu verdanken, dass die Schule »als gemachte (bürokratische) Organisation« (Krumm 1997b, S. 205) nur sehr bedingt und immer nur unter Beibehaltung ihrer wesentlichsten Strukturmerkmalen mit dem gesellschaftlichen, namentlich familialen Wandel mithalten kann. Diese Tatsache einzusehen scheint ein zentraler Punkt in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis Familie - Schule zu sein, denn »trotz des Anpassungsdrucks ist der Spielraum der Schule begrenzt. Sie kann sich nicht allen Wünschen anpassen, sie hat ihre eigenen Strukturen und Organisationsformen.« (Herzog 2001a, S. 18).

2.4.1 Charakteristika der Institution

Sowohl für die Schule als auch für alle anderen gesellschaftlichen Institutionen - mit oder ohne pädagogischem Auftrag - gilt, »dass sie sich historisch mit der Herausforderung der modernen Industriegesellschaft zu ihrer jetzigen Grösse und Bedeutung entwickelt haben.« (Tillmann 2000, S. 110). Unsere Gesellschaft zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sich in fast allen gesellschaftlichen Bereichen Institutionen etabliert haben, die durch »kontinuierliche und regelhafte Arbeit« die Erfüllung gewisser Funktionen garantieren, so dass sich jeder Einzelne darauf verlassen kann, dass bestimmte Aufgaben durch diese Institutionen ausgeführt werden (vgl. ebd.). Dies gilt auch für die Schule, die im Laufe ihrer Entstehungsgeschichte bestimmte ausgelagerte Sozialisationsaufgaben von primären Bezugsgruppen - hauptsächlich der Familie - übernommen hat. Pekrun (1994) fasst ihre Funktion folgendermassen zusammen:

> »Wesentliche Funktion der Schule ist es, angesichts zunehmend komplexer werdender zivilisatorischer Anforderungen an die jeweils nachfolgende Generation einen einheitlichen Sockel an kulturnotwendigen Basisfertigkeiten weiterzugeben, deren Entwicklung durch informelles Lernen in anderen Kontexten (wie Familie oder Massenmedien) nicht sichergestellt ist.« (Pekrun 1994, S. 465).

An die Adresse der Schulforschung schreibt Hansel (1999), dass der Kern der Schule der Unterricht ist, wo das paradigmatische Lehrer-Schüler-Verhältnis durch das Lernen ergänzt wird. »Demnach konstituieren *Lehrer* und *Schüler* durch *Lernen* den *Unterricht*, wobei *Bildung*, *Erziehung* und *Sozialisation* als Intention des Lehrens durch Unterrichtsziele, Inhalte, soziale Beziehungen, Didaktik und Methodik ihre praktische Aus- und Überformung erhalten.« (Hansel 1999, S. 246).
Nimmt man den institutionellen Charakter der Schule etwas genauer unter die Lupe, so sind nach Pekrun (1994) vier gesellschaftliche Funktionen auszumachen, nämlich die *Qualifikation*, die *Sozialisation*, die *Allokation* und das *Bereitstellen von Gleichaltrigen*. Während die Qualifikation (Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten) und die Sozialisation (Reproduktion gesellschaftlich erwünschter Normen, Werthaltungen und Verhaltenbereitschaften) historisch die Entstehung des Bildungswesens bedingten, werden heute vermehrt auch die Allokation (Selektion oder die Zuweisung von Berechtigungen für nachschulische Ausbildungs- und Berufswege) und die Bereitstellung von Gleichaltrigen (die Möglichkeit andere Kinder zu treffen) dazu gezählt (vgl. ebd., S. 466f).
Die Schule hat einen von der Gesellschaft definierten Erziehungs- und Bildungsauftrag, »zu deren Erfüllung sie sich als von anderen Institutionen unterschiedliche Organisation präsentiert.« (Fischer, Schratz 1993, S. 141). Fischer und Schratz (1993) erwähnen fünf Punkte, die belegen, dass die Institution Schule nur am Rande mit marktwirtschaftlichen oder wirtschaftsorientierten Kriterien verglichen werden kann:

1. Zum einen ist der Vorgang des Lehrens und Lernens im Gegensatz zur Warenproduktion oder vergleichbarer Dienstleistungen aus der Wirtschaft nur sehr begrenzt technologisier- oder mechanisierbar, weil er nicht nur »fachliche Unterweisung«, sondern auch »persönliche Begegnung« zwischen Lehrkraft und Schülerin, sowie äusserst individuelle »Bewusstseinsprozesse« bedingt. (Vgl. Fischer, Schratz 1993, S. 141)

2. Lehrkräfte müssen fähig sein, sowohl persönliche Nähe, als auch sachliche Distanz herzustellen. Die Balance zwischen dem Individuum und dem Kollektiv zu finden, erweist sich als so schwierig, dass ein eigenartiger »professioneller Zuschnitt« Voraussetzung ist. (Vgl. ebd., S. 141)

3. Das Begleiten von Lern- und Entwicklungsprozessen bringt des Weiteren »immanente Kontrollunsicherheiten« mit sich. Nach jeder getroffenen Erziehungsmassnahme herrscht permanente Unsicherheit, weil man nie mit letzter Bestimmtheit sagen kann, ob sie richtig oder falsch ist. (Vgl. ebd., S. 141)

4. Durch die Aufteilung des Schulalltages in Unterrichtsstunden, die in Klassenzimmern gehalten werden, wird verhindert, dass Lehrkräfte ein »Organisationsbewusstsein« entwickeln. Die »zellulare Struktur« bewirkt ein Einzelkämpfertum, dem nur unzulänglich mit Projekt- und Teamarbeit entgegengewirkt werden kann. (Vgl. ebd., S. 142)

5. Schliesslich sind »pädagogische Zielsetzungen widersprüchlich, reflexiv und nicht eingrenzbar«. Abstrakte Ziele erodieren, wenn sie im Alltag umgesetzt werden sollen, denn »zur „Mündigkeit" als oberstes Bildungsziel lässt sich nicht erziehen, bestenfalls kann darüber reflektiert werden, um dafür zu sensibilisieren.« (Ebd., S. 142).

Spätestens in den Arbeiten von Emile Durkheim ist nachzulesen, dass gesellschaftliche Institutionen wie die Schule nicht nur Aufgaben übernehmen, um der Gesellschaft und den Menschen zu dienen, sondern auch Freiheiten einschränken, indem sie über Machtkonstellationen verfügen, die es ihnen erlauben, mit Hilfe von Zwangsmassnahmen in den Alltag der Menschen einzugreifen (vgl. Durkheim 1999). Die starren organisatorischen Strukturen von Institutionen nehmen den Mitgliedern einer Gesellschaft zwar Aufgaben ab und haben eine ordnende Wirkung, stellen aber auch Normen und Regeln auf, die nicht einfach übergangen werden können. Institutionen wirken deshalb immer auch statisch und passen sich nur sehr schwerfällig den gesellschaftlichen Veränderungen an. Dies gilt insbesondere für die Schule, die in einer Zeit entstand, wo in Gesellschaft und Familie weitgehend autoritaristische Erziehungsvorstellungen vorherrschten. Dementsprechend weisen ihre Strukturen auch autoritaristische Züge auf. Sie kann mit anderen Worten nicht auf ein Minimum an Pflicht- und Akzeptanzwerten verzichten.
Institutionen strukturieren das Verhalten der Menschen und weisen ihnen bestimmte Rollen zu. Daher ist die Interaktion zwischen Schülerinnen und Lehrkräften »nicht nur ein ‹pädagogisches Verhältnis›, sondern eben ein normiertes Rollenhandeln« (Tillmann 2000, S. 131). In Bezug auf den bereits erwähnten Anpassungswiderstand der Schule muss deshalb gefragt werden, welche Aufgaben und Funktionen die Schule zu übernehmen vermag und welche Verhaltensanforderungen und Rollenerwartungen sie an die Beteiligten stellt (vgl. ebd., S. 111).

Aus »struktur-funktionaler« Sicht ist die Rolle ein »ordnendes Element der sozialen Struktur - aus der Perspektive des Handelnden ist sie eine normative Erwartung anderer Personen, denen man möglichst nachkommen sollte.« (Ebd., S. 120). Bronfenbrenner (1981) weist darauf hin, dass die Rollenerwartungen in erster Linie mit einer bestimmten Stellung in der Gesellschaft in Verbindung stehen (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 41). Werden sie befolgt, ist Anerkennung und Belohnung zu erwarten, werden sie missachtet, hat man mit Ablehnung und Bestrafung durch die Interaktionspartner und mit institutionellen Sanktionen zu rechnen (vgl. Tillmann 2000, S. 120). Wie bereits dargestellt, werden Abweichungen von den institutionell bedingten und vorgegebenen Erwartungen an die Individuen vor allem dann als unerwünscht und disfunktional betrachtet, wenn das Gleichgewicht und die Stabilität der Institution und mit ihr des gesellschaftlichen Gesamtsystems gestört wird (vgl. ebd., S. 121).
Aus einer »interaktionistischen« Perspektive folgt eine eher institutionskritische Argumentation. Sie geht davon aus, dass «institutionell verankerte Rollenstrukturen sich repressiv auswirken können und dass darin der Ausgangspunkt für beschädigte Identitäten und missglückte Lebensläufe liegen kann.« (Tillmann 2000, S. 158). Die Gefahr, dass »die Individualität des Einzelnen und die Bedeutung personaler Selbstgestaltung in den Hintergrund rücken, weil man Personen nur als Rollenträger sieht und nicht bedenkt, dass Systeme auch den sich verändernden Intentionen und Bedürfnissen ihrer Mitglieder angepasst werden müssen« (Schwarzer, Buchwald 2001, S. 585) liegt in der Natur jedes Systems. Um innerhalb einer institutionalisierten Gesellschaft trotzdem als Individuum agieren zu können, müssen die Mitglieder lernen mit den institutionellen Einschränkungen umzugehen. Tillmann (2000) erwähnt dazu die drei habermasschen Grundqualifikationen 1. Frustrationstoleranz, 2. Ambiguitätstoleranz und 3. Rollendistanz.

> 1. *Frustrationstoleranz*: Der Mensch muss lernen Frustrationen auszuhalten, weil »Rollenerwartungen und Bedürfnisdispositionen« nicht ohne Weiteres übereinstimmen (vgl. Tillmann 2000, S. 143). Es besteht so gesehen die Möglichkeit einer Kluft zwischen dem, was von einer Institution erwartet wird und dem, was ein Individuum sich wünscht.
>
> 2. *Ambiguitätstoleranz*: Rollenerwartungen sind nie eindeutig festgelegt und benötigen deshalb immer auch einer Interpretation. Daraus ist aber ein Spannungsverhältnis zu erwarten, da die Erwartungen mit den Interpretationen und den daraus resultierenden Handlungen nicht übereinstimmen müssen. Der Mensch muss folglich in der Lage sein, diese Unklarheiten und Ambivalenzen auszuhalten und dabei trotzdem handlungsfähig bleiben (vgl. ebd., S. 144).
>
> 3. *Rollendistanz*: Individuen müssen in der Lage sein, ihre Rollen zu reflektieren und zu relativieren, um eine gesunde Distanz zu den Erwartungen aufbauen zu können, die über ihre verschiedenen, alltäglichen Rollenmuster an sie herangetragen werden (vgl. ebd., S. 145).

Ob also von Normalität oder Abweichung gesprochen werden kann, hängt entscheidend davon ab, aus welcher Perspektive die Institutionen betrachtet werden - aus der Sicht der Institution selbst, die in ein gesellschaftliches Gesamtsystem eingebettet ist *oder* aus der Sicht des Einzelnen, des Individuums, das sich nicht nur über seine Stellung oder Rolle innerhalb der Gesellschaft definieren lässt.
Bronfenbrenners Kritik folgend, dass nämlich Umwelten oft fälschlicherweise als statisch betrachtet werden, muss auch der Institution Schule zugestanden werden, dass ihre Struktur nicht statisch bleibt (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 33). Die Schule modernisiert sich sehr wohl und sie passt sich auch veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten an. In Anlehnung an Oelkers (1995) lässt sich aber dennoch fragen, ob sie sich dadurch wirklich grundlegend verändert, denn ...

> ... »können Schulen ohne zentrierende Mitte, ohne verbindliches Curriculum und ohne standardisierte Verfahren *faire Angebote für alle Kinder* darstellen, zumal sich diese hochgradig unterscheiden und immer weniger *gleich* auf Schule eingestellt sind? Wohin würde eine radikale Öffnung der Schule, eine ebenso radikale Individualisierung ihrer Angebote führen?« (Oelkers 1995, S. 41).

Anpassungen oder Veränderungen erfolgten im Laufe der Schulgeschichte folglich immer nur innerhalb einer bestimmten Bandbreite, die den Erhalt des Systems nicht gefährdeten. Die institutionelle Grundstruktur lässt sich daher nicht radikal ändern, auch wenn dahingehende Massnahmen immer wieder gefordert werden (vgl. ebd.).
Es ist durchaus so, dass die Weltanschauungen und Vorstellungen der Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und Behörden) in die Strukturen der Institution einfliessen, trotzdem sind den individuellen, sich ständig verändernden Bedürfnissen aller Beteiligten innerhalb der Institution gewisse

systemisch bedingte Grenzen gesetzt, die sich nicht so leicht überschreiten lassen. Die Institution stellt ihre Erwartungen an ihre Mitglieder sozusagen auf Dauer, was auch bedeutet, »dass der Prozess des Aushandelns von Rollen zwischen den Beteiligten erheblich eingeschränkt ist.« (Tillmann 2000, S. 140). Seit der Einführung der Schulpflicht vor rund 150 Jahren, haben sich die Grundstrukturen des Schulalltages nicht entscheidend verändert. Nach wie vor werden Kinder in Gruppen (Schulklassen), die in Zimmern an ihren Schulbänken sitzen von Lehrpersonen, die sich weitgehend an einen staatlich vorgegebenen Lehrplan halten, im Stundentakt unterrichtet.

2.4.2 Die Grenzen der Individualisierung

Als geradezu mustergültiges Beispiel dazu steht der Individualisierungsbedarf der Schülerinnen und Schüler, der sich aus dem bereits dargestellten strukturellen Wandel und den veränderten gesellschaftlichen Erziehungsvorstellungen ergibt. Lehrkräfte können ihren Unterricht nur bedingt individualisieren, weil sie Schulklassen - also Gruppen - betreuen und deshalb darauf angewiesen sind, die hohe Komplexität des schulischen Alltags zu reduzieren. Es ist geradezu unmenschlich von ihnen mehr Komplexität zu erwarten, als sie zu verarbeiten vermögen. Der Grad der Individualisierung innerhalb einer Gruppe von 20 Personen kann nie so hoch sein, wie wenn man es mit einem oder zwei Individuen zu tun hat. Unterricht stellt deshalb notwendigerweise eine Sozialform dar, die nur bedingt individualisiert werden kann. Obwohl versucht wird, dem »Trend in Richtung Selbstentfaltung« (Herzog 1997, S. 186) durch eine ausgewogene und flexible Methodenvielfalt und durch die Erweiterung, Individualisierung sowie Öffnung der Unterrichtsformen gerecht zu werden, weist das Bildungssystem nach wie vor eine Struktur auf, »die eine beliebige Individualisierung nicht zulässt.« (Ebd., S. 187).

Insbesondere für die Schulen stellt die damit verbundene Tendenz des Autoritätsverlustes ein entscheidendes Problem dar, denn Kinder können, wenn sie eine grössere Gruppe bilden, nur beschränkt als Individuen wahrgenommen werden. Dem Wechsel von konservativen Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu liberalen Selbstentfaltungswerten innerhalb der meist Ein- und Zwei-Kind-Familien kann die Schule nur bedingt folgen. Letztere kann auf autoritative Regeln, Normen und Umgangsformen nicht verzichten. Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung sind zwar Richtlinien, die nicht nur in den Familien Geltung haben, sondern auch in der Schule. »Unterschiede bestehen jedoch im Bereich der Disziplin. In der Familie hat die Erziehung zu diszipliniertem Verhalten an Bedeutung eingebüsst, in der Schule offenbar nicht.« (Herzog 1997, S. 187). Die pädagogische Kultur der Schule unterscheidet sich also entscheidend von jener der Familie.

Die öffentliche und obligatorische Schule etablierte sich in »einer Zeit eines weitgehend unbestrittenen Autoritarismus« (Herzog 2001b, S. 8), wo sich Disziplin- und Autoritätsvorstellungen der Familien mit jener der Schule deckten. Der Wandel der Familie hat nun aber gezeigt, dass diese Werte heutzutage nicht mehr dieselbe Wichtigkeit und Gültigkeit haben. Damit wird deutlich, dass sich die Schule nicht bedingungslos der Familie anpassen kann. Sie kann sich ihrer zentralen Strukturen, die traditionellerweise auf Gehorsam, Disziplin und Autorität beruhen, nicht einfach entledigen. Letztlich kommt dadurch zum Vorschein, dass ausser der Familie niemand dafür sorgen kann, dass die Schüler und Schülerinnen ein Minimum an Pflicht- und Akzeptanzwerten mitbringen. Aus diesem Grunde werden die familialen Erziehungsvorstellungen auch weitgehend von Lehrkräften bemängelt. Die Schule muss die Supportleistung der Familie entweder fordern, indem sie Gehorsam, Disziplin und Autoritätsgläubigkeit von den Schülerinnen und Schülern erwartet (vgl. Herzog, Böni, Guldimann 1997, S. 336), oder sie ist gezwungen, diese Werte selber zu vermitteln, indem sie seine Klientel gleichsam zur Schultauglichkeit erzieht. Wohl oder übel steht sie hier vor einer Systemschranke, deren Überwindung entweder unmöglich ist oder zumindest einen Mehraufwand bedingt.

2.4.3 Die Grenzen der Wechselseitigkeit

Als Institution basiert die Schule nicht auf Reziprozität oder Zirkularität. Sie ist eine Sozialisationsinstanz mit pädagogischem Auftrag, deren Absicht es ist, die Entwicklung und den Lernprozess von Individuen zu beeinflussen. Ihr Anliegen besteht nicht darin, sich zusammen mit ihren Schülerinnen und Schülern zu entwickeln und zu verändern, sondern Entwicklung zu beeinflussen und Lernprozesse zu bewirken. Auch wenn die neuere Forschung davon ausgeht, dass der schulische Alltag »komplex verschachtelte Steue-

rungs- und Rückkopplungsmechanismen kollektiver und individueller Art beinhaltet« (Pekrun 1994, S. 479), so lässt die Schule prinzipiell und vor allen Dingen auf institutioneller Ebene Rückwirkungen in dem Sinne, dass sie sich ihrerseits von ihrer Klientel beeinflussen und verändern lässt, nur beschränkt zu (vgl. ebd., S. 482). Im Grunde genommen ist die Schule als Institution darauf ausgelegt, Forderungen und Bedürfnisse der Gesellschaft und ihrer Mitglieder zu antizipieren und in Form von Lehr- und Lernziele umzusetzen. Dies zeigt sich deutlich in der Lehrplandiskussion, indem von der Annahme ausgegangen wird, dass in den Lehrplänen »die gesellschaftlich erwünschten und anerkannten Bildungsvorstellungen und Ausbildungserwartungen schulwirksam formuliert« (Künzli 1998, S. 7) seien. Hopmann und Künzli (1998) verstehen Lehrplanarbeit denn auch »als Teil der Selbstthematisierung einer Gesellschaft, in der sie ein Bild von sich entwirft, ein Bild von dem, was sie für wichtig und bedeutsam hält, was zu lernen und zu können, zu wissen und zu diskutieren vorzüglich Sinn macht.« (Hopmann, Künzli 1998, S. 27). Die Schule ist mit anderen Worten gezwungen, seine Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft vorzubereiten, obwohl es nicht möglich ist, die Zukunft zu kennen. Im Sinne des Öffentlichkeitsprinzips, sollen ihre Ziele durchaus einem Aushandlungsprozess unterliegen. Damit ist aber nicht gemeint, dass sie sich durch unkontrollierbare Rückkopplungsprozesse verändern und beeinflussen lässt, denn dann wäre ein öffentlicher Aushandlungsprozess über Ziele und Aufgaben der Schule gar nicht mehr nötig. Der »Bidirektionalität« zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern ist also eine Grenze gesetzt, da erstens die Machtverteilung zwischen ihnen nicht symmetrisch (vgl. Pekrun 1994, S. 482), zweitens - wie bereits dargestellt - eine Individualisierung und Differenzierung des Unterrichtes nur begrenzt möglich und drittens eine historisch bedingte, linear-kausale und zukunftgerichtete Vermittlung von Inhalten institutionell beabsichtigt ist. Während die Familie also durchaus ein System darstellt, in welchem Individualisierung, Rückkopplungsprozesse und Reziprozität in hohem Masse den Alltag und den Entwicklungsverlauf sowohl der Familie als System, als auch ihrer Mitglieder beeinflusst und stetig verändert, gilt dasselbe für die Schule nur in beschränktem Umfange. Damit wird deutlich, dass die Schule den bereits erwähnten Wandel der Familie nicht einfach nachbilden kann. Selbstverständlich versucht sie sich anzupassen, indem sie auch Selbstentfaltungswerte berücksichtigt, die in schweizerischen Lehrplänen oft unter den Begriff der „Selbstkompetenz“ fallen, trotzdem gehören zu den traditionellen Tugenden, welche als Voraussetzung für den schulischen Alltag gelten, auch Werte wie »Disziplin, Gehorsam, Zuverlässigkeit und Leistungsmotiviertheit« (ebd., S. 467). Wie bereits dargestellt, zeigt sich auch hier deutlich, dass die Schule nicht auf Akzeptanzwerte verzichten kann. Das Führen von Kindern in Schulklassen durch eine erwachsene Person in einem Schulzimmer setzt ein bestimmtes Verhaltensrepertoire sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schüler und Schülerinnen voraus, das nicht beliebig verändert werden kann.

2.4.4 Die Grenzen der Zusammenarbeit

Mitte der 1980er Jahre erwähnte Tyrell die Diskrepanz zwischen Familie und Schule und fasste damalige Forschungsergebnisse mit Begriffen wie »Kluft«, »Milieudistanz«, »Schuldistanz«, »Elternferne« oder »Schulferne« zusammen. Die Kontakte zwischen Lehrkräften und Eltern seien spärlich und aufgrund der institutionellen Trennung von Familie und Schule seien die Schülerinnen und Schüler gleichsam gezwungen, sich in ihrer Persönlichkeit zu teilen, was schwere Folgen haben könne (vgl. Tyrell 1985, S. 81). Krumm (1996) kommt in seinen Untersuchungen zum Schluss, dass die Lehrkräfte nur sehr zurückhaltend die Eltern am zentralen Lehr- und Lerngeschehen beteiligen, und auch er sieht den Grund dafür »in der Tradition der Trennung der beiden Lernwelten Schule und Familie.« (Krumm 1996a, S. 286).

> Lehrer »äussern Interesse an den herkömmlichen Praktiken der Elternmitarbeit, zeigen aber wenig Bereitschaft, mit den Eltern wirklich pädagogisch zusammenzuarbeiten; handlungsleitende Information geben sie wenig, Mitarbeit im Unterricht scheitert /.../ am Interesse der Lehrer, Hausbesuche durch Lehrer werden nicht praktiziert, Praktiken des 'Home-Based Instruction' oder 'Home-Based Reinforcement' finden sich so gut wie gar nicht.« (Krumm 1996a, S. 284).

Der Widerstand der Lehrkräfte gegen Anforderungen, die sich aus dem gesellschaftlichen Wandel, namentlich dem Wandel der Familie (siehe oben) ergeben, ist hartnäckig, weil das Bildungssystem nur begrenzt wandelbar ist, und weil es nach wie vor eine Monopolstellung inne hat (vgl. Krumm 1997b, S. 206). Die Forderungen nach einer »neuen Elternarbeit«, nach mehr Kooperation und mehr Kontakten mit den Eltern stösst bei den Lehrkräften nicht auf Interesse. Sie wollen mit den Eltern möglichst wenig zu tun

haben (vgl. ebd., S. 203). Dabei stellen diese Forderungen keineswegs eine Neuigkeit dar. Bereits in den 1980er Jahren wurde der Ruf »nach einer 'Wiederannäherung', nach verstärkter 'Kooperation' von Elternhaus und Schule, nach schulischer 'Elternarbeit', nach elterlicher Mitwirkung und Mitarbeit im Schulgeschehen, nach 'Schulgemeinde', usw.« (Tyrell 1985, S. 81) laut.
Bemerkenswert ist Tyrells (1985) Erklärungsansatz dieser Kluft zwischen Familie und Schule. Er beleuchtet das Problem aus der Sicht der Institution als historisch gewachsenes System und betont, dass genau die heutzutage bemängelte Kluft oder Trennung zwischen Familie und Schule historisch im Grunde genommen beabsichtigt war. Es wird deutlich, dass die Rolle des Schülers, der Schülerin und der Eltern nicht etwa von Natur gegeben ist, »sondern eine Schöpfung vor allem des 19. Jahrhunderts, das erst im 20. Jahrhundert weite gesellschaftliche Verbreitung gefunden hat.« (Tillmann 2000, S. 114). In Anlehnung an Tyrell (1985) können folgende sechs Eigenheiten gleichsam als Folge der Trennung zwischen Familie und Schule herausgearbeitet werden.

1. *Räumliche Trennung*: So selbstverständlich diese Tatsache aus heutiger Sicht erscheint, so umstritten war dieser institutionelle Schritt im ausgehenden 18. und während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Unter dem Stichwort der „Häuslichen Erziehung" wurde eine Trennung von Wohnstube und Unterricht vehement bekämpft. Trotzdem hat sich die räumliche Trennung im Rahmen der extensiven und konsequenten, öffentlichen Verschulung seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchgesetzt. Die Sozialisationsräume der Kinder haben sich damit entscheidend vermehrt. Nebst dem Schulzimmer und dem Pausenplatz kam neu auch der Schul- und Heimweg dazu (vgl. Tyrell 1985, S. 84).

2. *Zeitliche Trennung*: Als Ergebnis der räumlichen Trennung angesichts der Einführung des öffentlichen Bildungssystems haben sich in entscheidendem Masse auch die zeitlichen Vorgaben verändert. Die Schule beginnt und endet zu festen Zeiten und prägt massgeblich ein »Zeitraster moderner Kindheit« (Bofinger 1994, S 20). Sowohl die Eltern, als auch Kinder stellen sich auf die Zeitansprüche der Schule ein (vgl. Tyrell 1985, S. 85). Seither verfügt die Schule über die Arbeitszeit der Schülerinnen und Schüler ohne selber Rechenschaft über ihr eigenes Zeitmanagement ablegen zu müssen. Das Zeitprivileg der Schule beginnt aber zu bröckeln, weil es einerseits durch attraktivere Freizeitangebote konkurrenziert wird und andererseits die Effektivität der Schule, namentlich ihr Aufwand und Ertrag, immer mehr in Frage gestellt wird (vgl. Oelkers 1995, S. 166).

3. *Leben in zwei verschiedenen Rollenkonstellationen*: Die Schüler und Schülerinnen üben damit zwei äusserst heterogene »Verhaltenskomplexe« ein und lernen sie scharf zu unterscheiden und zu differenzieren (vgl. Tyrell 1985, S. 86). Das Kind interagiert in zwei Rollenkonstellationen, die nicht nur unterschiedlich sind, sondern zudem keine gemeinsame Schnittmenge besitzen. Die Kinder müssen lernen, die Rollen nicht zu verwechseln. Sie können sich der Lehrkraft gegenüber nicht wie ihren Eltern gegenüber verhalten, denn die Lehrkraft ist nicht Teil des familiären Systems. Die Kinder müssen mit dem Rollenwechsel allein zurechtkommen, denn in der Schule sind die Eltern nicht anwesend, was vor allem zu Beginn der Schulkarriere ein Problem darstellen kann (vgl. ebd.).

4. *Rationalisierung und Aufgabenteilung*: Während die Kinder durch das Fehlen der elterlichen Aufsicht eine gewisse Freiheit geniessen, sind die Eltern auf der anderen Seite während des Unterrichtes von ihrer Aufsichtspflicht entbunden und können ihren Geschäften nachgehen. Die Lehrkräfte wiederum sind durch die institutionelle Trennung von der unmöglichen Aufgabe entbunden, die familiäre Lebenswelt jedes einzelnen Kindes berücksichtigen zu müssen (vgl. Tyrell 1985, S. 87). Ein Vergleich mit den Arbeitsbedingungen eines Hauslehrers im 18. Jahrhunderts macht deutlich, dass das Unterrichten einer grösseren Anzahl Kinder erst durch die Institutionalisierung möglich wurde.

5. *Informations- und Kommunikationsdefizit*: Die institutionelle Trennung hat zur Folge, dass zwischen Familie und Schule ein ständiges Informationsdefizit zu verzeichnen ist. Notgedrungen müssen sich beide Seiten an »Komplexität reduzierende, symbolisch verkürzte Informationsgrundlagen« (Tyrell 1985, S. 89) halten. Damit wird klar, dass Schule in erster Linie als Diade, namentlich als ein Verhältnis zwischen dem Schüler, der Schülerin und der Lehrkraft gedacht wurde, und dass die Eltern gleichsam ausserhalb des Systems stehen (vgl. ebd., S. 88). Deshalb kann die Schule auch nicht erwarten, dass die Eltern ihre ganze Aufmerksamkeit dem schulischen Alltag ihrer Kinder widmen. Auf der anderen Seite ist es für die Lehrkräfte unmöglich, die Familienumwelt jedes einzelnen Kindes in der Klasse zu berücksichtigen, weil ihre Informations- und Komplexitätsverarbeitung beschränkt ist (vgl. ebd., S. 90). Die Wahrnehmung eines permanenten Kommunikationsdefizits ist also strukturell bedingt und nicht nur auf mangelnde Bereitschaft von Seiten der Schule zurückzuführen (vgl. ebd., S. 93).

6. *Die Bedeutung der Gleichaltrigen*: Schliesslich besteht eine logische Folge der institutionellen Trennung auch darin, dass Schülerinnen und Schüler selber entscheiden können, mit welchen Schulkameraden sie Kontakt pflegen wollen. Es spielen sich hier Gruppenprozesse ab, die weder von der Familie, noch von der Schule kontrolliert werden können. Im Sinne der Systemtheorie bilden also nicht nur die Schule und die Familie zwei getrennte Systeme, sondern auch die Gruppe der Gleichaltrigen, der Freunde oder der Klassenkameradinnen. Dies ist von entscheidender Bedeutung, denn »in dem Beziehungsdreieck von Lehrern, Eltern und peers ist keine Seite in der Lage, auch nur eine der anderen Parteien vollständig oder auch nur weitgehend zu kontrollieren.« (vgl. Tyrell 1985, S. 95).

Damit beschreibt Tyrell Systemgrenzen der Institution Schule, die weder durch eine »Kooperationseuphorie«, noch durch verbesserte oder häufigere Kontakte zwischen Elternhaus und Schule überwunden wer-

den können. Er warnt deshalb auch vor dem naiven Glauben, mit einer Politik der Annäherung liessen sich alle Probleme lösen (vgl. Tyrell 1985, S. 95). Ob dem Bildungssystem als Erklärung für die mangelnde Anpassung nun eine bewusste Weigerung unterstellt wird oder vielmehr die Existenz festgefahrener institutioneller Grenzen, ist sicherlich eine Frage der Perspektive. Offensichtlich scheint zumindest die Tatsache, dass die Diskrepanz zwischen Familie und Schule - damit sind auch die eben angedeuteten systematischen und institutionellen Grenzen gemeint - erst dann wahrgenommen wird, wenn das Verhältnis gestört oder problematisch ist. Die Grenzen der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule verdeutlichen, dass eine verbesserte Kooperation auf beiden Seiten mit Kosten verbunden ist (vgl. Krumm 1988, S. 611). Für die Eltern ist »aus Zeitgründen der Weg zur Lehrerbesprechung oder zum Elternabend lästig« (ebd.), für die Lehrkräfte bedeutet Elternarbeit ein »Mehraufwand, der scheinbar wenig immaterielle und nie materielle Entlohnung mit sich bringt« (ebd.).
Wollte man die Systemgrenzen an ihren Wurzeln bekämpfen, müssten die grundlegenden Strukturen des Systems verändert werden. Ein möglicher Lösungsansatz könnte in dem von Bronfenbrenner (1981) erwähnten Begriff des »Transformationsexperimentes« gesehen werden. Hier wird postuliert, dass die Verwirklichung menschlicher Potentiale nicht nur durch die Analyse des menschlichen Bewusstseins oder von psychischen Prozessen erfolgen kann, sondern auch durch das Experimentieren mit neuen sozialen Formen, mit radikal veränderten Umweltkontexten. Um verbreitete Formen sozialer Organisation besser verstehen zu lernen und vor allen Dingen fähig zu werden, sie zu hinterfragen und nicht einfach als gegeben hinzunehmen, kann es hilfreich sein, mit Veränderungen der bestehenden Systeme und Institutionen zu experimentieren (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 58). Eine Gesellschaft, die sich der Probleme ihrer Gegenwart annimmt, sollte mit anderen Worten die Mühe nicht scheuen, das Bildungssystem systematischer und radikaler zu verändern, um herauszufinden, wo neue Potentiale und Lösungsansätze versteckt sind (vgl. Herzog 1993).

2.4.5 Der Einfluss der Schule auf die Schulleistungen

Die Schule spielt im Leben von Kindern und damit auch für den Alltag der Familie eine zentrale Rolle. Dies tut sie in erster Linie deshalb, weil sie für alle Kinder obligatorisch ist und die Monopolstellung in Bezug auf die Verteilung von Bildungschancen besitzt. Die »Eröffnung oder Verschliessung von Lebenschancen« wiederum hängt in hohem Masse von den Schulleistungen ab (vgl. Helmke, Weinert 1997, S. 125). Obwohl die Schule in erster Linie dafür verantwortlich ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Leistungsanforderungen konfrontiert werden, führen die grosse Bedeutung der Schulnoten in Hinblick auf einen möglichst guten Schulabschluss und die damit verbundenen Leistungserwartungen und Notenreaktionen der Eltern dazu, dass die Kinder nicht bloss in der Schule, sondern auch zu Hause einem permanenten Leistungsvergleich ausgesetzt sind (vgl. Ulich 1989, S. 185f). Die emotionale Qualität der Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern ist also stark vom Schulerfolg abhängig (vgl. ebd., S. 186), was auf der anderen Seite so weit führen kann, dass Schulversagen viele Familien vor psychische Zerreissproben stellt (vgl. ebd., S. 190; Moltmann 1981).
Fragt man nun danach, wie stark der Einfluss der Schule auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist, muss man sich vergegenwärtigen, dass vor allem in pluralistischen, dynamischen, sich ständig verändernden Industriegesellschaften die »Schulen in vieler Hinsicht die Werte, Normen und Überzeugungen der Bevölkerung, der politischen Entscheidungsträger und der Massenmedien widerspiegeln, so dass spezifisch schulische Sozialisationseffekte kaum zu isolieren sind« (Helmke, Weinert 1997, S. 88). Einige Forschungsbefunde belegen allerdings, »dass qualitative Differenzen zwischen Schulen, Lehrern und Unterrichtsmerkmalen kaum einen Einfluss auf die Grösse und Genese interindividueller Leistungsunterschiede der Schüler haben« (ebd., S. 125). Damit ist klar, dass in westlich industrialisierten Ländern Leistungsunterschiede weniger von Qualitätsmerkmalen des Unterrichts, als viel mehr von individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 72; Krumm 1996b, S. 134). Wie bereits erwähnt belegten der Coleman-Report und ähnliche Untersuchungen in den 1960er Jahren, dass die Schulorganisation und die Unterrichtsführung für Unterschiede in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler nur in geringem Ausmass verantwortlich sind. Vor allem der soziale Hintergrund, namentlich die Familien und das Elternhaus, erwiesen sich als die wesentlich besseren Faktoren, um Unterschiede in den schulischen Leistungen erklären zu können (vgl. Krumm 1996a, S. 257; Fuller, Heyneman 1989, S. 13,

Schnabel 2001, S. 469). Auch Helmke und Weinert (1997) stufen den Unterricht und die Lehrerpersönlichkeit als Determinanten der Schulleistung geringer ein, als allgemein angenommen. Zahlreiche Studien belegen, dass keine als bedeutsam erachtete Variable, zu einem signifikanten, korrelativen Zusammenhang mit der Schulleistung führt. Die Autoren gehen sogar davon aus, dass sowohl das Ausmass, als auch die Art des Lehrens, der Enthusiasmus und die Effizienz der Lehrperson, sowie der Grad der Individualisierung des Unterrichts vernachlässigbare Variablen darstellen (vgl. Helmke und Weinert 1997, S. 130).
Während in Entwicklungsländern sogar grundlegende Schulfaktoren wie die Anzahl Lesebücher oder das Vorhandensein von Schreibzeug einen positiven Effekt auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auszuüben vermögen, bewirkt in den Industrieländern der Stand der Schulqualität nur noch kleine Unterschiede in Bezug auf die Schulleistungen (vgl. Fuller, Heyneman 1989, S. 13). Krumm interpretiert diese Befunde folgendermassen:

> »Sie lassen unter anderem vermuten, dass in entwickelten Ländern die Qualität der Schulen so gut entwickelt ist, dass zwischen den Schulen nur noch relativ wenig Varianz besteht. In unterentwickelten Ländern hingegen gibt es zwischen den Schulen krasse Differenzen. Mit der Varianz der Qualität der Familien verhält es sich umgekehrt. In vorindustriellen, sehr traditionsbestimmten Ländern ist sie relativ gering, in Familien moderner Gesellschaften ist sie hingegen sehr gross.« (Krumm 1996b, S. 126).

Die Bildungssysteme der Industrienationen sind offenbar zu komplex und vielschichtig, als dass sie durch einen grösseren finanziellen Aufwand gesteuert oder verbessert werden könnten (Oelkers 1995, S. 163). Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass westlich-industrialisierte Bildungssysteme nicht in der Lage sind, Leistungsdifferenzen und Erfolgsabstände, die bereits bei Schulanfängern feststellbar sind, auszugleichen (vgl. Herzog 1997, S. 189; Krumm 1996a, S. 264; Krumm 1996b, S. 126; Krumm 1996, S. 134). Die Schule ist mit anderen Worten nicht selbsterhaltend. Allein würde sie den bei den Schülerinnen und Schülern erzielte Lernzuwachs niemals bewirken (vgl. Herzog 2001b, S. 9).
Selbstverständlich ist es angesichts solcher Befunde nicht angebracht, den voreiligen und übertriebenen Schluss zu ziehen, sämtliche strukturellen Variablen eines Bildungssystems seien für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bedeutungslos, denn die Schule ist für deren kognitiven Förderung durchaus wirksamer, als Skeptiker vermuten. So bestätigt zwar auch Jerusalem (1997), dass Lehrermerkmale wie Bezugsnormorientierung, Objektivität, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Gelassenheit, Tadel oder Lob keinen direkten Einfluss auf Merkmale von Schülerinnen und Schülern haben, wohl aber einen *indirekten* über das Unterrichtsklima, das sehr wohl von den Lehrkräften beeinflusst wird (vgl. Jerusalem 1997, S. 264). Dennoch sind die Befunde ernüchternd, weil die Schule in Bezug auf die interindividuellen Fähigkeitsunterschiede weniger kompensatorisch und egalisierend wirkt, als erhofft (vgl. Helmke, Weinert 1997, S. 91).
Für die Schule stellt sich folglich die Frage, wie sie die Lernprozesse ihrer Klientel besser und effektiver fördern kann, wenn schulspezifische Massnahmen offenbar nicht den erwünschten Effekt erzielen. Schnabel (2001) gibt diesbezüglich folgende Antwort.

> »Wer strukturelle Reformen im Schulwesen für sinnvoll hält, der mache sich über die zu erwartenden Effekte keine Illusionen. Eindeutig kann die *school effectiveness*-Forschung nämlich belegen, dass sich Lernprozesse effektiver durch Einwirken auf proximale Variablen verbessern lassen. Damit sind vor allem solche Variablen gemeint, die sich direkt auf den Unterricht beziehen oder das direkte schulische und familiäre Lernumfeld betreffen. Distale Variablen, also politisch-schulorganisatorische Veränderungen, zeigen nur geringe Zusammenhänge mit der Schulleistung der Schüler.« (Schnabel 2001, S. 478f).

Damit wird - um mit Bronfenbrenner zu argumentieren - klar, dass für die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler die Mikroebene, die unmittelbare Lebensumwelt, namentlich die Familie, das Klassenzimmer und die Beziehung zur Lehrkraft wesentlich entscheidender sind, als Einflussfaktoren aus der Meso- oder Makroebene.
Angesichts dieser Befundlage wurde im angelsächsischen Raum zunächst versucht auf Defizite bei Kindern mit dem Konzept der »kompensatorischen Erziehung« zu reagieren. Gleichsam zum »Ketzer des pädagogischen Establishments« wurde Arthur Jensen, als er bereits 1969 den Wert solcher Kompensationsprogramme kritisierte. Er machte geltend, dass das Hauptziel die fehlende Förderung und die Erfolgsabstände der unterprivilegierten Kinder aufzuheben, »in jedem der grossen kompensatorischen

Ausbildungsprogrammen, die bisher [also bis 1969, D.I.] ausgewertet wurden, vollständig verfehlt worden sind.« (Jensen zit. nach Rowe 1997, S. 140). Auch Krumm (1988) weist auf die enttäuschenden Ergebnisse des Konzepts der »kompensatorischen oder vorschulischen Erziehung« hin, indem er festhält, dass »die Schulung der Mutter hinsichtlich ihres Erziehungsverhaltens bzw. ihres Umgangs mit dem Kind« (Krumm 1988, S. 607) wesentlich effektiver war. Als Folge des Scheiterns solcher Programme, habe eine intensivere Beschäftigung mit der Erziehung in der Familie eingesetzt (vgl. Krumm 1996b, S. 126). Die Lösung des Problems wird also nicht mehr durch schulische Kompensation erwartet, sondern durch den stärkeren Einbezug der Eltern. Die familiäre Erfahrung der Schülerinnen und Schüler stellt eine Einflussgrösse dar, die zwar ausserhalb der Reichweite der Schule liegt. Trotzdem prägt sie aber deren Einstellungen und Verhalten (vgl. Oelkers 1995, S. 163).

2.5 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus allen drei hier dargestellten Forschungsrichtungen genügend Begründungen für eine Intensivierung der Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, sowie für eine verstärktere Beteiligung der Eltern an der Schule resultieren. Aus der Familienforschung geht hervor, dass die Zeiten der selbstverständlichen Übereinstimmung zwischen Familie und Schule vorbei sind. Der Strukturwandel der Familie seit den 1960er Jahren hat dazu geführt, dass zwischen den beiden Kulturen gleichsam eine Kluft entstanden ist, die Formen des Austausches und der Zusammenarbeit nötig machen, die über das Übliche hinausgehen. Die Parent-Involvement-Forschung betont die Wichtigkeit der Teilnahme der Eltern am Lernprozess ihrer Kinder. Je mehr die Eltern als Lehrer, Motivatoren oder Aufsichtspersonen das Lernen ihrer Kinder befürworten, fördern, verstärken und unterstützen, desto besser wirkt sich das auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus. Zusätzlich wird erwartet, dass sich die Einbindung der Eltern und der Kinder in die Schulgemeinde positiv auf die Leistungen auswirken wird. Schliesslich gehen Argumente aus der Schulwirkungs- und Schulqualitätsforschung davon aus, dass wirksame Schulen Lernorte sind, in denen sich die Eltern und die Lehrkräfte einig sind und gut zusammenarbeiten. Die Eltern interessieren sich für die Belange der Schule und werden von dieser gut informiert. Sie unterstützen aktiv das Lernen ihrer Kindern zu Hause und sind nicht nur aktiv in der Schule anwesend, sondern fordern auch viel von ihr. Sie engagieren sich in dem Gefühl, einen signifikanten Einfluss auf das Schulgeschehen zu haben und auch bei wichtigen Angelegenheiten mitbestimmen zu dürfen. Im Rahmen der Schulklimaforschung ist zu erwarten, dass sich die Beteiligung der Eltern positiv auf das Schulklima und damit auch auf das Unterrichtsklima sowie die Leistungen und Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Die hier gemachten Schlussfolgerungen gelten allgemein für eine verstärkte Annäherung der beiden Institutionen Familie und Schule. Wenn man aber konkret nach Lösungen und Modellen sucht, lässt es sich nicht umgehen, genau zu spezifizieren, von welcher Art Elternbeteiligung man ausgeht. In Bezug auf die institutionalisierte Elternmitwirkung, die im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, handelt es sich um eine kollektive Elternbeteiligung auf der Ebene der Schule, in der Partikularinteressen per Definition keine Rolle spielen dürfen. Diesbezüglich sind in den theoretischen Ausführungen jedoch deutliche Grenzen der Wirksamkeit aufgezeigt worden. Aus der Familienforschung lässt sich zwar entnehmen, dass nach wie vor die traditionelle Normfamilie Geltung hat, dass dieses Monopol aber allmählich aufgeweicht wird. Die menschlichen Lebensstile sind immer weniger vergleichbar und die Lebensbiographien verlaufen immer weniger standardisiert. Dies schlägt sich letztlich in immer heterogener werdenden Formen und Tagesabläufe der Familien nieder. Die Kinder unterscheiden sich hochgradig und sind »immer weniger *gleich* auf Schule eingestellt« (Oelkers 1995, S. 41). Es wird daher kaum realistisch sein, zu erwarten, dass sich die Eltern aller Schülerinnen und Schüler einer Schule ohne aufwendigen und zeitintensiven Aushandlungsprozess auf gemeinsame Interessen einigen werden, die dazu noch so konkret sind, dass sie über gut gemeinte Zielformulierungen hinausgehen. Aus der Parent-Involvement-Forschung geht hervor, dass Elternbeteiligung hauptsächlich dann am effektivsten ist, wenn sie sich auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Eltern, namentlich auf die konkreten Belange der eigenen Kinder bezieht. Elternarbeit verlangt so gesehen von der Schule einen hohen Grad an Individualisierung und die Berücksichtigung von Partikularinteressen, was gerade nicht das Ziel der Elternräte ist. Während die Elternratsarbeit eine Zu-

sammenarbeit mit der Schule als Gesamtheit anstrebt und daher ausserhalb der individuellen und familiären Problemzonen stattfinden muss, betont die Parent-Involvement-Forschung, dass sich unterstützende Massnahmen zu Hause am positivsten auf den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirken. Neuenschwander (1999) schätzt die Bedeutung der Elternarbeit als sehr hoch ein, versteht darunter aber nicht die Mitsprache auf der Ebene der Schule, sondern »das Bemühen, die Eltern von einer ermutigenden Einstellung gegenüber ihren Kindern zu überzeugen.« (Neuenschwander 1999, S. 9). Eine Verbesserung der Situation der Schülerinnen und Schüler ist durch Massnahmen auf der individuellen und weniger auf der kollektiven Ebene zu erwarten. Schliesslich lässt das Konzept der »loosly coupled systems« aus der Schulwirkungsforschung sowie die Vorstellung relativ autonom arbeitender Lehrkräfte an isolierten Arbeitsplätzen auf ein Kausalitätsproblem schliessen. Die kollektive Elternmitwirkung auf der Ebene der Schule wird demzufolge nicht automatisch einen Effekt auf die Klassen- und Unterrichtsebene oder gar auf die individuelle Beziehung zwischen Eltern, Lehrkräften und Schüler haben. Die kollektive Elterbeteiligung auf Schulebene ist zu wenig erforscht, so dass Aussagen über deren Wirkung weder bezüglich der Schulkultur noch bezüglich der Klassenebene gemacht werden können.

Weiterhin bleibt die Frage nach den bildungspolitischen Implikationen ungeklärt. Wie sollen die in diesem Kapitel dargelegten Befunde von der Schule umgesetzt werden? Genügt es, empirisch belegte Effekte und Variablen, die sowohl für gute Schulen als auch für wirksame Elternbeteiligung gelten, auf die negativ und schlecht wahrgenommene Praxis zu übertragen? Erreichen damit auch Schülerinnen und Schüler aus weniger gebildeteren Schichten bessere Leistungen und mehr Erfolg in ihrer schulischen Laufbahn? Aus der Parent-Involvement-Forschung geht hervor, dass das Potential der Eltern im direkten Umgang mit ihren Kindern liegt. Die Schulqualitäts- und Schulwirkungsforschung hingegen belegt, dass man zwar weiss, wie gute Schulen beschaffen sind, dass aber Versuche diese durch die Umsetzung positiver Merkmale zu steuern, zu eher enttäuschenden Ergebnissen geführt haben.

3 Methode

Für die vorliegende Studie wurden zwei standardisierte Fragebogen entwickelt und im Zeitraum April bis August 2003 als Querschnittserhebung eingesetzt. Der »Fragebogen zur Struktur und Organisation der Elternräte« wurde den Elternratspräsidentinnen und -präsidenten mit der Bitte verschickt, ihn stellvertretend für ihren Elternrat auszufüllen. Damit konnten wichtige strukturelle und organisatorische Daten die Elternräte als Ganze betreffend erhoben werden. Die Ergebnisse sind in Kapitel 5 nachzulesen.
Der zweite »Fragebogen für Elternratsmitglieder«, dessen Ergebnisse im Kapitel 7 dargestellt sind, wurde allen gewählten Elternvertreterinnen und -vertretern verteilt. Mit ihm wurden in standardisierter Form persönliche und individuelle Einstellungen oder Meinungen zum Verhältnis und den Zielen der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule, zu den Motiven, wieso sich die Eltern in einem Elternrat engagieren, zur Einschätzung und Wirksamkeit des eigenen Elternrates, sowie zu den Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten der Elternräte erhoben.
Argumente für die Gründung von Elternräten wurden in einer offenen Frage abgefragt, deren qualitative Auswertung in Kapitel 6 einsehbar ist. Die Ergebnisse bieten eine Antwort auf die Frage, wie die Elternvertreterinnen und -vertreter aus ihrer Sicht die Existenz der Elternräte legitimieren.

3.1 Die Befragung der Elternratspräsidentinnen und -präsidenten

3.1.1 Durchführung der Befragung

Das Unterfangen die Elternräte im Kanton Bern zu befragen, stand vor dem Problem, dass im Kanton keine Institution oder Organisation über eine aktuelle und vollständige Liste der bestehenden Elternräte verfügt. Um eine postalische Befragung realisieren zu können, musste zunächst eine solche Liste in einer eigentlichen Detektivarbeit erstellt werden.
Beim Ausfindigmachen der zahlreichen Elternräte waren die Kantonalvereinigung »Schule & Elternhaus Bern« und das Projektteam »Zusammenarbeit Schule - Eltern - Behörden (ZSEB)« der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern sehr behilflich. Beide Institutionen verfügen über Adressen von Kontaktpersonen namentlich von Präsidentinnen und Präsidenten zahlreicher Elternräte im Kanton Bern. Die Adressenlisten waren zwar nicht aktuell und auch nicht vollständig, aber sie boten eine Möglichkeit, an das Umfeld der Elternräte zu gelangen und Kontakte zu knüpfen. Zusammen mit einer umfangreichen Internetrecherche konnten schliesslich die Adressen der Kontaktpersonen von 112 Elternräten aus rund 65 Gemeinden ausfindig gemacht werden, die im April 2003 postalisch befragt werden konnten. In Anbetracht der hohen Fluktuationsrate innerhalb der bestehenden Elternräte (siehe Kapitel 5.4), ist auch die der Studie zugrunde liegende Liste heute nicht mehr aktuell. 70 Fragebögen aus 46 Gemeinden wurden ausgefüllt zurückgesandt, was einer Rücklaufquote von 62.5% entspricht (vgl. Abb. 3.1).
Da die Grundgesamtheit der Elternräte nicht bekannt ist bzw. keine vollständige Liste existiert, war es nicht möglich eine reine oder eine nach bestimmten Kriterien geschichtete Zufallsstichprobe zu ziehen. Statt dessen wurde für die vorliegende Untersuchung jeder Elternrat angefragt bzw. angeschrieben, für den innert nützlicher Frist eine Adresse ausfindig gemacht werden konnte.
Obwohl die an der Studie beteiligten und oben dargestellten 70 Elternräte eine beachtliche Zahl darstellen, existieren in den 46 Gemeinden wesentlich mehr. Im Fragebogen wurde erhoben, wie viele Elternräte in den jeweiligen Gemeinde tätig seien. Die Auswertung dieser Frage hat ergeben, dass allein in den 46 Gemeinden 143 Elternräte existieren. Der Durchschnitt liegt bei rund 3 Elternräten pro Gemeinde. Hochgerechnet würden damit die 65 Gemeinden, aus denen die 112 gefundenen Elternräte stammen, etwa 195 Räte aufweisen. Die durchschnittliche Mitgliederzahl der befragten Elternräte liegt bei 20, womit sich die Gesamtzahl amtierender Elternvertreterinnen und -vertreter grob auf 3900 schätzen lässt.

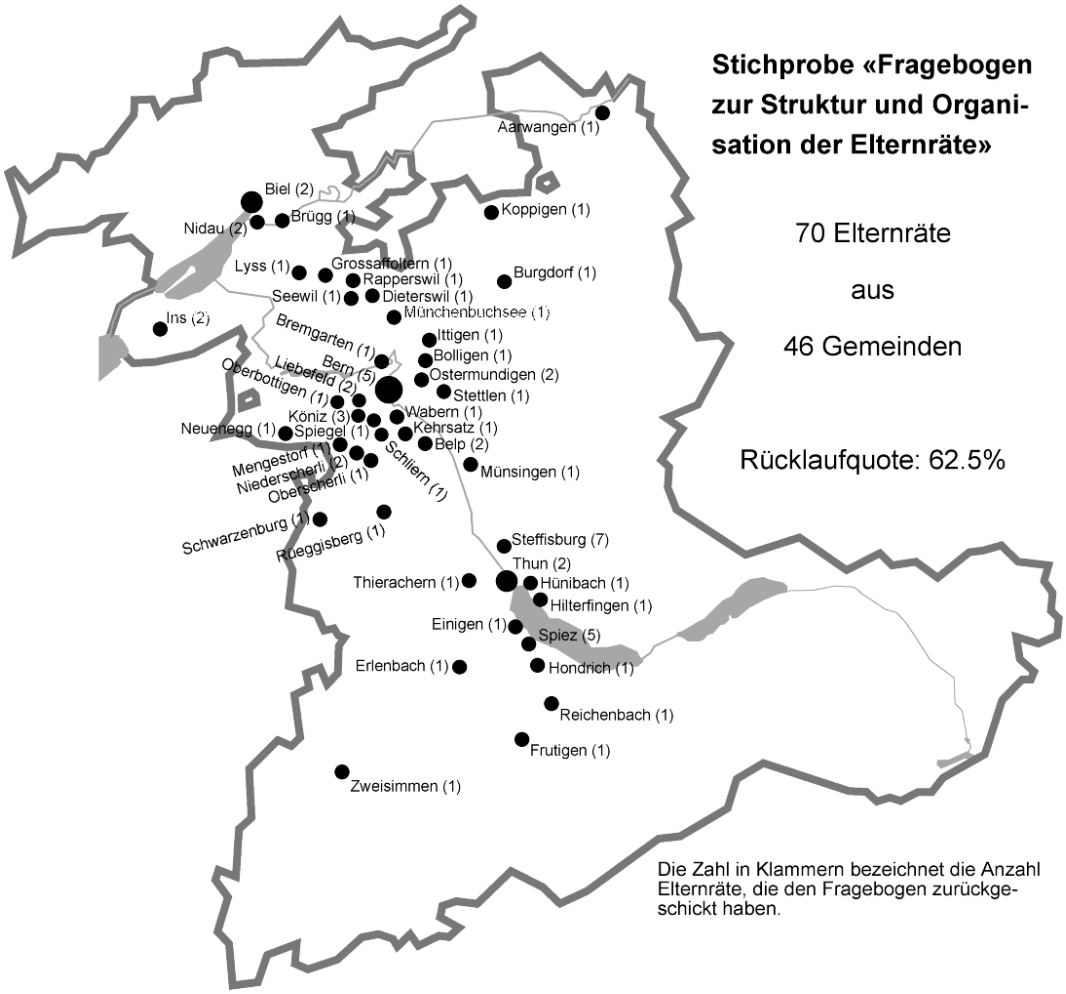

Abbildung 3.1: Geografische Übersicht der befragten Elternräte.

3.1.2 Beschreibung und Merkmale der Stichprobe

Da die Grundgesamtheit der Elternräte und derer Mitglieder nicht bekannt ist im Grunde genommen auch die klassische Voraussetzung für eine Zufallsauswahl nicht gegeben. Dennoch stellen die Ergebnisse der Untersuchung wichtige Referenz- und Anhaltspunkte dar, weil sie ohne die vorliegenden Daten gar nicht vorhanden wären (vgl. Diekmann 2001, S. 600f).

Die 70 Elternräte aus den 46 Gemeinden[13] konzentrieren sich, wie in Abbildung 3.1 ersichtlich, hauptsächlich um die urbanen Gebiete Bern (Grosszentrum), Biel und Thun (Mittelzentren), Lyss und Burgdorf (Kleinzentren), sowie Zweisimmen und Schwarzenburg (Peripheriezentren) (vgl. Schuler, Joye 1994). Die Verteilung der Elternräte nach der Einwohnerzahl ihrer Gemeinden zeigt, dass mehr als die Hälfte aus Dörfern stammen, wobei die Gemeindegebiete des Gemeindeverbundes Köniz als einzelne Dörfer betrachtet wurden (vgl. Abbildung 3.2).

[13] Für die Bestimmung der Anzahl der Gemeinden bestand das Problem der Unterscheidung zwischen Gemeindeverbünde und ihren einzelnen Gemeinden. So stellt beispielsweise die Gemeinde Köniz einen Gemeindeverbund aus den Gebieten Wabern, Spiegel, Köniz, Liebefeld, Schliern, Schwanden, Moos, Gasel, Mengestorf, Ulmiz, Schlatt, Oberscherli, Niederscherli, Liebewil, Oberried, Herzwil, Mittelhäusern, Ried, Niederwangen, Oberwangen, Hahlen, Thörishaus dar. Ähnliches gilt für Rapperswil und Spiez. Einige der Gebietsbezeichnungen der Gemeinde Köniz sind auf Strassenkarten als eigenständige Gemeinden aufgeführt. Aus Gründen der genaueren Herkunftsbestimmung wurde deshalb wenn immer möglich versucht, die einzelnen Gebiete (Gemeinden) aus den Verbünden zu berücksichtigen.

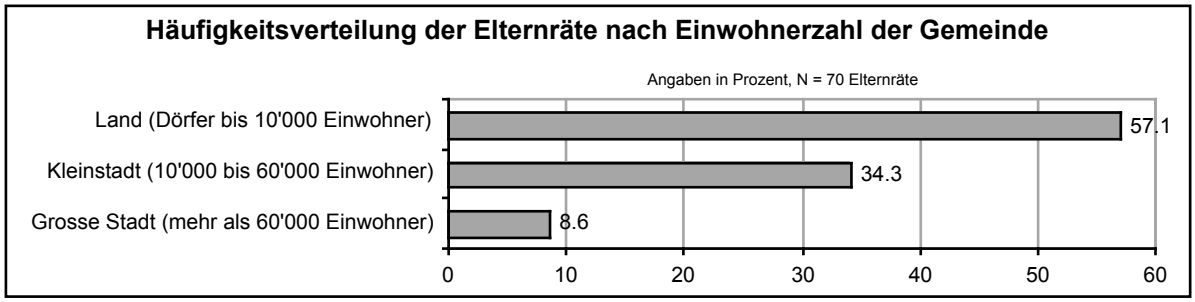

Abbildung 3.2: Elternräte nach Einwohnerzahl der Gemeinde

Aus der Abbildung 3.3 geht die Verteilung der Elternräte nach den von ihnen vertretenen Schulstufen hervor. Die Hälfte vertritt dabei Schulklassen der Primarstufe und nur ein Fünftel solche der Sekundarstufe I. Da die Anzahl Elternräte, die ausschliesslich die Kindergartenstufe vertreten, vernachlässigbar ist (es sind deren zwei), wird hier darauf verzichtet, die Stufe losgelöst von der Primarstufe aufzuführen.

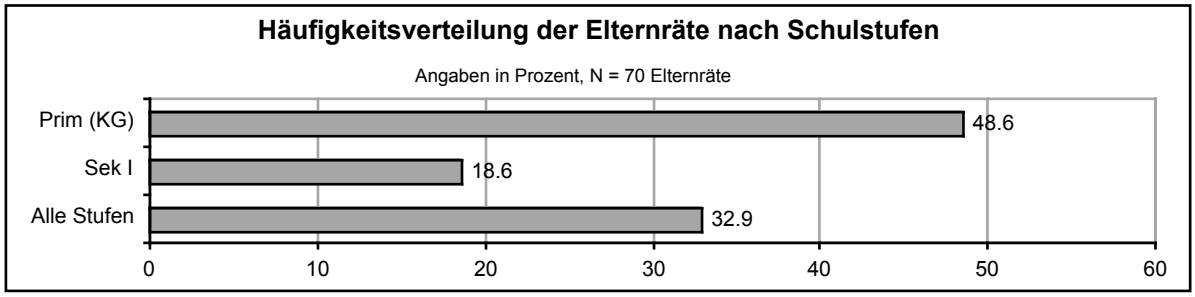

Abbildung 3.3: Elternräte nach Schulstufen

Wie eingangs dieses Kapitels bereits erwähnt, wird in Kapitel 5 eine detaillierte Beschreibung und Auswertung der Stichprobe geliefert.

3.2 Die Befragung der Elternratsmitglieder

3.2.1 Durchführung der Befragung

Um mit den Elternratsmitgliedern in Kontakt treten zu können, wurden die Elternratspräsidenten und -präsidentinnen gleichzeitig mit dem Versand des Strukturfragebogens, um die Adressen ihrer Mitglieder angefragt. Während die meisten bereitwillig die Adressen zusammen mit dem ausgefüllten Strukturfragebogen zurücksandten, verzichteten andere darauf, an der Befragung teilzunehmen. Eine weitere Gruppe erklärte sich bereit, die Fragebogen ihren Mitgliedern persönlich an einer Sitzung zu verteilen oder postalisch zu versenden. Auf diese Weise konnte Bedenken bezüglich Datenschutz Rechnung getragen werden, da es nicht nötig war, die Adressen weiterzugeben. Bei anderen Elternräten wiederum waren die Adressen im Internet frei zugänglich, womit alles in allem 1300 Elternratsmitglieder aus 74 Elternräten und 46 Gemeinden angeschrieben werden konnten.

3.2.2 Hinweise zum Fragebogen

Der Kern des Fragebogens bestand aus insgesamt 129 Aussagen zu möglichen Einstellungen und Meinungen zum Themenkreis Schule und Elternräte. Auf einer vierstufigen Zustimmungsskala konnten die Elternvertreterinnen und -vertreter die Aussagen mit »stimmt genau«, »stimmt eher«, »stimmt eher nicht« und »stimmt überhaupt nicht« einschätzen. Die Antworten wurden von eins bis vier kodiert, wobei die Extrempositionen »stimmt genau« mit vier und »stimmt überhaupt nicht« mit einem Punkt bewertet wurden. Die Mitte liegt damit bei 2.5, so dass Mittelwerte über 2.5 als Zustimmung und jene unter 2.5 als Ablehnung zu deuten sind.
Die Auswertung der Daten erfolgt nicht ausschliesslich deskriptiv und auf Basis einzelner Items. 59 Aussagen wurden zu elf Dimensionen bzw. Skalen zusammengefasst. Die Auflistung der Skalen in Tabelle

3.1 liefert zugleich eine Übersicht über die wichtigsten Themenbereiche, die mit dem Fragebogen erhoben wurden.

Skalenbezeichnung	Anzahl Items, die für die Skala zusammengefasst wurden.
Anpassung der Schule (an die Familie)	5
Anpassung der Familie (an die Schule)	5
Schulzufriedenheit	6
Zufriedenheit mit der traditionellen Elternarbeit	4
Zufriedenheit mit dem Elternrat	4
Akzeptanz des Elternrates	4
Zusammenhalt (Kohäsion)	4
Kontrollmotivation	4
Unterstützungsmotivation	5
Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung	12
Schulische Wirksamkeit	6
Total	59

Tabelle 3.1: Die elf Skalen der Untersuchung

Im Weiteren werden die Skalen für die Berechnung und Überprüfung von Hypothesen eingesetzt (vgl. Kapitel 4). Zusätzlich zu den aggregierten Daten werden aber auch zahlreiche Items auch deskriptiv ausgewertet. Dazu gehören insbesondere die Aussagen in Bezug auf die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten der Elternräte.

3.2.3 Beschreibung und Merkmale der Stichprobe

Die Stichprobe der Elternratsmitglieder stammt nicht ausschliesslich aus Elternräten, deren Präsidenten oder Präsidentinnen auch den Strukturfragebogen ausgefüllt haben. Dies liegt daran, dass von einigen Elternräten die Adressen der Mitglieder wie schon angedeutet im Internet frei zugänglich waren. Diese Elternvertreterinnen und -vertreter konnten angeschrieben werden, obwohl die Präsidenten oder Präsidentinnen den Strukturfragebogen nicht ausfüllten und die Adressen ihrer Mitglieder nicht weiterleiteten. Im Detail kann die Zusammensetzung der beiden Stichproben nach Elternräten geordnet in Abbildung 3.4 abgelesen werden. Demzufolge stellen die 63 Elternräte in der Schnittmenge jene Elternräte dar, von denen mindestens ein Mitglied den Fragebogen für Elternratsmitglieder und die Präsidentin oder der Präsident den Strukturfragebogen ausgefüllt hat.

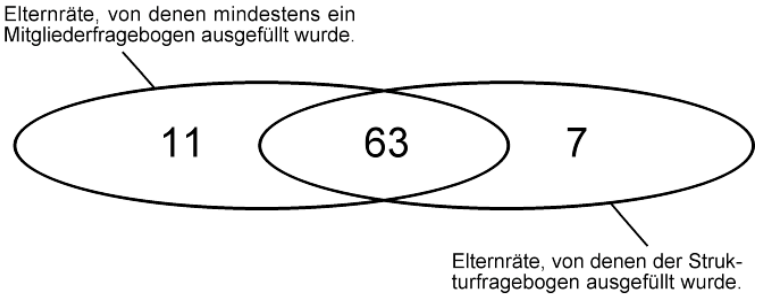

Abbildung 3.4: Zusammensetzung der beiden Fragebogen nach Elternräten geordnet

Wie bereits dargestellt, haben 70 Elternratspräsidenten oder -präsidentinnen den Strukturfragebogen ausgefüllt. Von den 1300 Elternvertreterinnen und -vertretern haben schliesslich 638 den ausgefüllten Fragebogen zurückgeschickt, was einer zufrieden stellenden Rücklaufquote von 48.7% entspricht. Die 638 Elternratsvertreterinnen und -vertreter stammen aus 74 verschiedenen Elternräten.

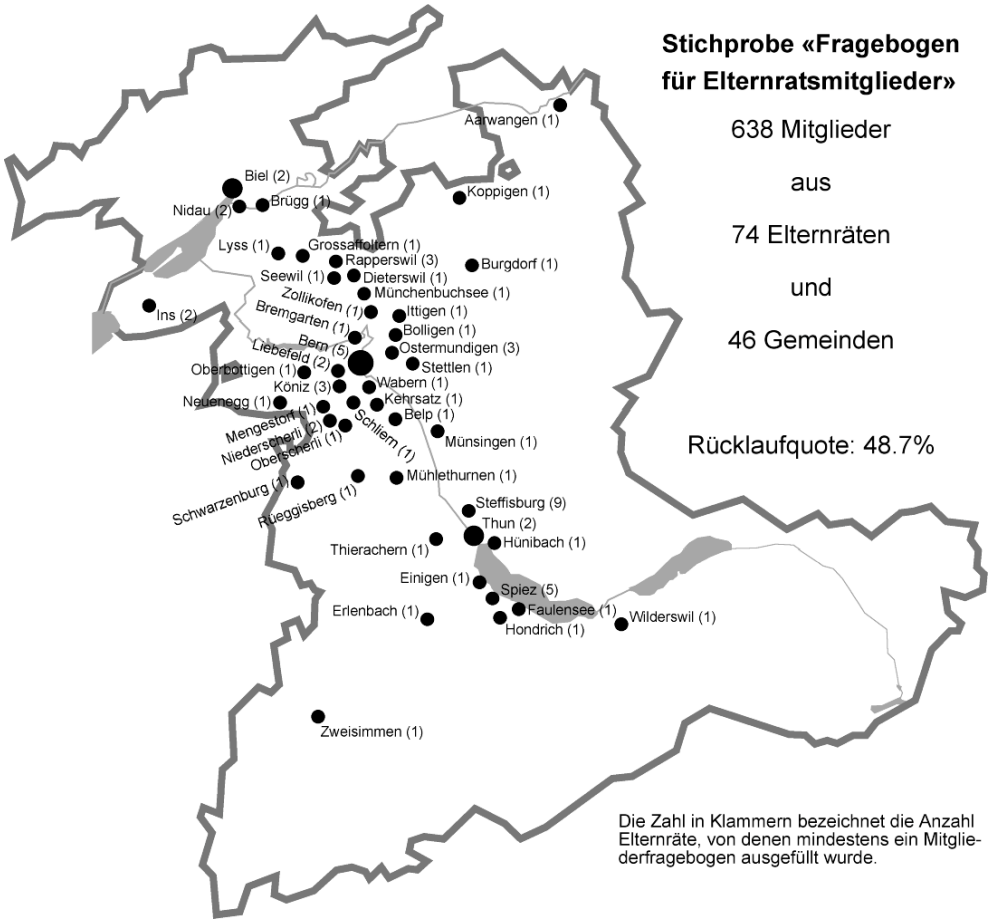

Abbildung 3.5: Geografische Übersicht der befragten Elternratsmitglieder.

Im folgenden soll nun die Stichprobe der Elternratsmitglieder nach einigen, ausgewählten Variablen beschrieben werden. Den Anfang macht die Verteilung der Elternratsmitglieder nach der Grösse der Gemeinde ihres Elternrates. Im Vergleich zum Strukturfragebogen hat sich das Bild nicht wesentlich geändert. Der prozentuale Anteil der Mitglieder aus grossen Städten ist etwas grösser und jener der Kleinstädte etwas kleiner. Wie in Abbildung 3.6 ersichtlich setzt sich die Stichprobe des Mitgliederfragebogens analog zur Stichprobe des Strukturfragebogens mehrheitlich aus ländlichen Gemeinden zusammen.

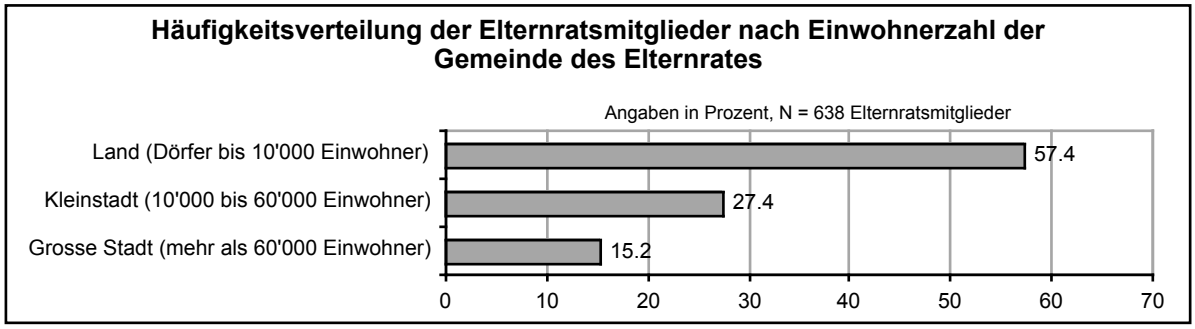

Abbildung 3.6: Elternratsmitglieder nach Einwohnerzahl der Gemeinde des Elternrates

Abbildung 3.7 zeigt eine Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach den Schulstufen, die durch ihren Elternrat vertreten werden. Analog zur Stichprobe des Strukturfragebogens, sind auch hier erwartungsgemäss weniger Elternvertreterinnen und -vertreter aus Elternräten der Sekundarstufe I vorhanden. Der hohe Anteil Elternräte, die alle Stufen vertreten, lässt sich mit dem hohen Anteil ländlicher Gemeinden erklären. In kleineren Gemeinden sind die Sekundarstufe I, die Primarstufe und der Kindergarten oft örtlich nicht getrennt bzw. in ein und derselben Schule untergebracht.

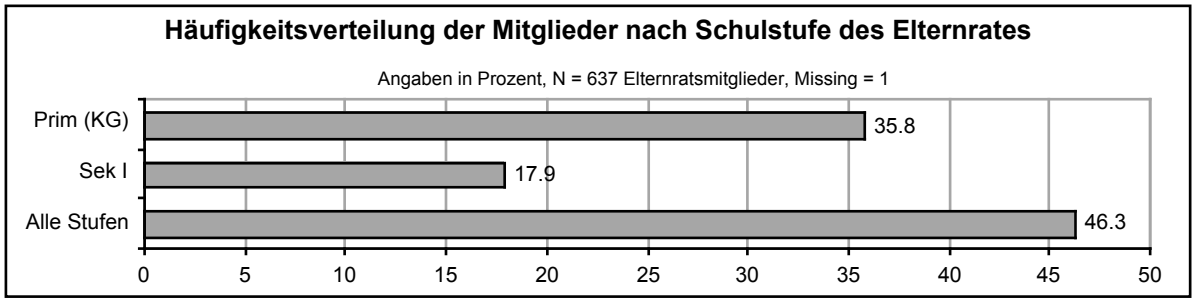

Abbildung 3.7: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Schulstufe des Elternrates

Mit einem Anteil von 71% sind in der Stichprobe weitaus mehr Frauen vertreten als Männer. Die Auflistung der Häufigkeiten des Geschlechts nach der vertretenen Schulstufe in Tabelle 3.2 weist darauf hin, dass sich Männer signifikant häufiger in den Elternräten der Sekundarstufe I engagieren, als auf der Primarstufe oder in Räten, die alle Stufen vertreten ($Chi^2 = 10.0$, $df = 2$, $p < .01$).

Schulstufen	Frauen		Männer	
	Häufigkeit	in %	Häufigkeit	in %
Prim (KG)	168	73.7	60	26.3
Sek I	67	58.8	47	41.2
Alle Stufen	217	73.6	78	26.4
Total	452	71	185	29

Tabelle 3.2: Verteilung des Geschlechts der Elternratsmitglieder nach Schulstufe

Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung des Alters der Mitglieder in Abbildung 3.8, so fällt auf, dass etwa ein Drittel in den 30ern und weit über die Hälfte in den 40ern ist. Das typische Altersspektrum der Elternratsmitglieder liegt zwischen 30 und 50 Jahren.

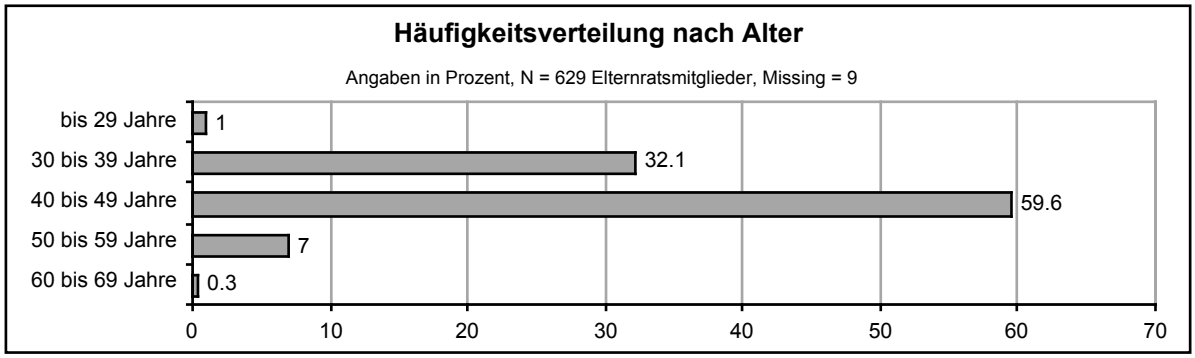

Abbildung 3.8: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Alter

Wie Tabelle 3.3 zeigt, steigt der Männeranteil mit zunehmendem Alter. ($Chi^2 = 32.3$, $df = 4$, $p < .001$).

Alter	Frauen		Männer	
	Häufigkeit	in %	Häufigkeit	in %
bis 29 Jahre	5	83.3	1	16.7
30 bis 39 Jahre	167	82.7	35	17.3
40 bis 49 Jahre	254	67.7	121	32.3
50 bis 59 Jahre	21	47.7	23	52.3
60 bis 69 Jahre	-	0	2	100

Tabelle 3.3: Verteilung des Geschlechts der Elternratsmitglieder nach Alter

Die Verteilung der Elternratsmitglieder nach deren Staatsangehörigkeit zeigt, dass Ausländerinnen und Ausländer mit 4% eine Minderheit darstellen (vgl. Tabelle 3.4). Sogar nur 2% sind Bürgerinnen oder Bürger eines nicht deutschsprachigen Landes, was dahingehend interpretiert werden könnte, dass das Beherrschen der Landessprache eine Voraussetzung für ein Engagement in einem Elternrat darstellt. Allerdings ist bei der Interpretation Vorsicht geboten, da die Ausländerinnen und Ausländer wegen sprachlicher Hindernisse den in Deutsch abgefassten Fragebogen häufiger nicht ausgefüllt haben könnten. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass sie lediglich deshalb in der vorliegenden Stichprobe untervertreten sind.

Staatsbezeichnung	Häufigkeit	in %
Schweiz	599	95.8
Deutschland	14	2.2
Italien	6	0.9
Türkei	2	0.3
Frankreich	1	0.2
Niederlande	1	0.2
Grossbritannien	1	0.2
Vereinigte Staaten von Amerika (USA)	1	0.2
Total	625	100

Tabelle 3.4: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Staatsangehörigkeit

Da die Nationalität nur bedingt einen Hinweis auf einen Migrationshintergrund bzw. auf allfällige Sprachprobleme gibt, wurden die Elternratsmitglieder zusätzlich danach gefragt, wie lange sie in der Schweiz leben. Wie die Auswertung dieser Frage in Tabelle 3.5 zeigt, ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund mit 9.3% höher als der Anteil von Ausländerinnen und Ausländern. Allerdings ist auch der Anteil an Eltern, die seit relativ kurzem in der Schweiz befinden, sehr klein.

Seit wann leben Sie in der Schweiz?	Häufigkeit	in %
Seit der Geburt	576	90.7
Seit mehr als 15 Jahren	42	6.6
Seit mehr als 10 Jahren	11	1.7
Seit mehr als 5 Jahren	4	0.6
Seit mehr als 2 Jahren	1	0.2
Seit weniger als 2 Jahren	1	0.2
Total	635	100

Tabelle 3.5: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Lebensdauer in der Schweiz

Abbildung 3.9 zeigt, in welcher Partner- oder Familienform die Elternratsmitglieder leben. Während die traditionelle Familienform in einer Ehegemeinschaft überwiegt, erziehen dennoch 7.4% oder 47 Elternratsmitglieder ihre Kinder allein.

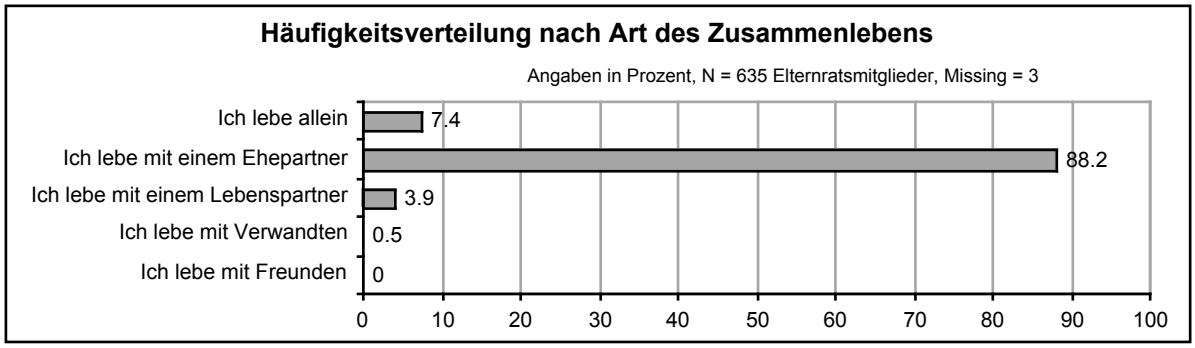

Abbildung 3.9: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Art des Zusammenlebens

Es liegt in der Natur der Sache, dass alle Elternratsmitglieder Kinder haben. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass mit 2.3 Kindern pro Haushalt die durchschnittliche Kinderzahl der Elternratsmitglieder höher als der offizielle Landesdurchschnitt von 1.5 Kindern pro Frau liegt (vgl. Bundesamt für Statistik 1999, S. 2). Tabelle 3.6 zeigt, wie viele Kinder insgesamt in den Haushalten der Elternratsmitglieder leben.

Anzahl Kinder	Häufigkeit	in %
1 Kind	67	10.6
2 Kinder	377	59.4
3 Kinder	149	23.5
4 Kinder	34	5.4
5 Kinder	7	1.1
6 Kinder	1	0.2
Total	635	100

Tabelle 3.6: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Anzahl Kinder im Haushalt

Bei der Häufigkeitsverteilung nach der Anzahl Schul- oder Kindergartenkinder sieht die Situation etwas anders aus. Aus der Tabelle 3.7 geht hervor, dass 35% der Elternratsmitglieder nur ein Kind haben, das noch den Kindergarten oder die obligatorische Schule besucht.

Anzahl Schul- oder Kindergartenkinder	Häufigkeit	in %
1 Kind	222	35.0
2 Kinder	319	50.3
3 Kinder	79	12.5
4 Kinder	13	2.1
5 Kinder	1	0.2
Total	634	100

Tabelle 3.7: Verteilung der Elternratsmitglieder nach Schul- oder Kindergartenkinder

Der sozioökonomische Status der befragten Elternratsmitglieder wurde anhand der höchsten abgeschlossenen Ausbildung erschlossen. Die Abbildung 3.10 macht deutlich, dass mit 38% überdurchschnittlich viele Eltern mit einer tertiären Ausbildung und dagegen mit nur gerade 3% sehr wenige Eltern mit abgeschlossener, obligatorischer Schule in der Stichprobe vertreten sind.

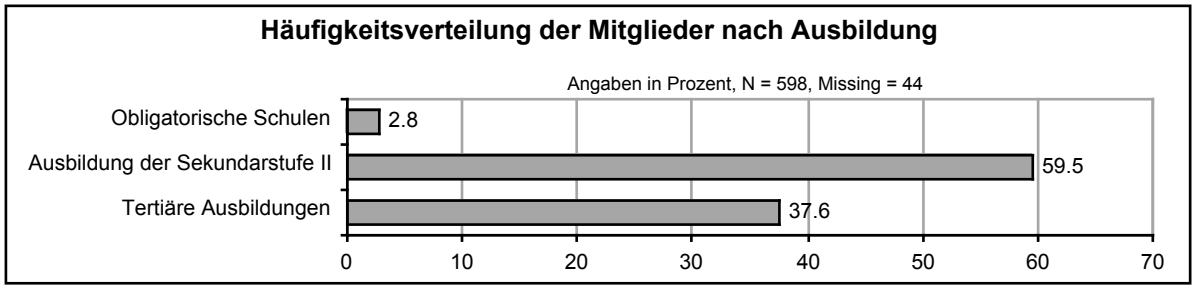

Abbildung 3.10: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Ausbildung

Im nächsten Kapitel werden die anhand der erhobenen Daten zu beantwortenden Fragestellungen und die zu prüfenden Hypothesen formuliert.

4 Fragestellungen und Hypothesen

4.1 Fragestellungen

Unter Einbezug der theoretischen Darstellung und der Zielsetzungen der Studie lassen sich nun die zentralen Fragen der Studie konkretisieren.

1. Welche Strukturen und Organisationsformen weisen die Elternräte auf?

2. Welche Einstellung haben die Elternratsmitglieder in Bezug auf das Verhältnis Familie - Schule?

3. Welches sind nach Meinung der Elternvertreterinnen und -vertreter die Ziele der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule?

4. Welche Motive geben Elternvertreterinnen und -vertreter für ihr Engagement im Elternrat an?

5. Wie nehmen die Elternvertreterinnen und -vertreter ihren Elternrat sowohl nach aussen, als auch nach innen wahr? Wie schätzen sie mit anderen Worten die Akzeptanz von aussen und den inneren Zusammenhalt des Rates ein? Wie stark sind sie mit dem, was der Elternrat tatsächlich zustande bringt, zufrieden? Welche Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung haben die Elternratsmitglieder? Wie schätzen sie mit anderen Worten die Handlungs- und Bewältigungskompetenz ihres Elternrates ein?

6. Welche Wirkung schreiben die Elternratsmitglieder der Elternratsarbeit in Bezug auf die schulischen Leistungen, das Lernverhalten, das Wohlbefinden, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Disziplin-, Gewalt- oder Drogenproblemen der Schülerinnen und Schüler zu?

7. Welche Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten sollen den Elternräten nach Meinung der Elternvertreterinnen und -vertreter zugestanden werden?

Mit Ausnahme der ersten Frage nach den Strukturen und den Organisationsformen, die in Kapitel 5 beantwortet wird, lassen sich die Antworten auf alle anderen Fragen in Kapitel 7 nachlesen.

4.2 Hypothesen

4.2.1 Motive der Elternratsmitglieder

Eine Frage, die insbesondere die Lehrkräfte interessiert, ist jene, nach den Beweggründen der Eltern für ein Engagement in einem Elternrat. Natürlich wird es sehr unterschiedliche und heterogene Gründe und Motive geben. Ausgehend von der Wahrnehmung, dass Lehrkräfte das Engagement der Eltern einerseits als Unterstützung und Hilfe, andererseits aber auch als Kontrolle und Einmischung wahrnehmen, wurden diese zwei Motivlagen als theoretische Grundlage verwendet und wie in Abbildung 4.1 ersichtlich, durch zwei Skalen operationalisiert. Unterstützungsmotivierte Elternratsmitglieder verfolgen daher das Ziel, der Schule und den Lehrkräften zu helfen und sie zu unterstützen, kontrollmotivierte hingegen, wollen in erster Linie kontrollieren und mitbestimmen.
Mit dem »Fragebogen für Elternratsmitglieder« wird zusätzlich gemessen, wie es um die Zufriedenheit der Elternratsmitglieder mit der Schule und der traditionellen Elternarbeit steht und ob sich aus Sicht der Elternvertreterinnen und -vertreter die Eltern der Schule oder die Schule den Eltern anzupassen hat. Einerseits wird erwartet, dass Eltern, die mit der Schule und der herkömmlichen Elternarbeit zufrieden sind, eher das Motiv verfolgen, die Schule und die Lehrkräfte zu unterstützen. Andererseits wird angenommen, dass Eltern, die mit der Schule unzufrieden sind, nicht in erster Linie an einer einvernehmlichen Zusammenarbeit interessiert sind, sondern vielmehr von dem Motiv geleitet werden, Möglichkeiten der Mitbestimmung, Kontrolle und damit auch der Einflussnahme wahrzunehmen.

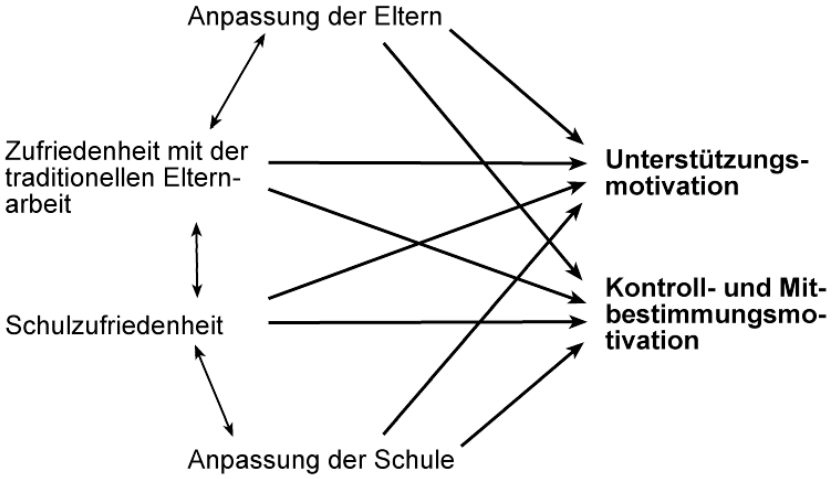

Abbildung 4.1: Pfadmodell zur Motivlage der Elternratsmitglieder

Des weiteren wird vermutet, dass die Ausrichtung der Motivlage der Elternratsmitglieder von der Einstellung in Bezug auf das Verhältnis Familie - Schule abhängig ist. Elternratsmitglieder, die der Meinung sind, dass sich die Schule der Familie anzupassen habe und die Dominanz der Schule zugunsten der Familie einzuschränken ist, könnten eher vom Motiv geleitet werden, in der Schule die Kontrolle und die Mitbestimmung ausbauen zu wollen. Auf der anderen Seite wird erwartet, dass Eltern, die bereit sind, die Dominanz der Schule in Bezug auf die Familie anzuerkennen, die Schule und die Lehrkräfte durch ihr Engagement im Elternrat unterstützen möchten.

4.2.2 Schulische Wirksamkeitserwartung

Von Interesse ist auch die Frage, wie die Elternvertreterinnen und -vertreter die Wirksamkeit der Elternratsarbeit in Bezug auf die Schule einschätzen. Es wird dabei vermutet, dass eine hohe Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung, also eine hohe Einschätzung der Handlungs- und Bewältigungskompetenz des eigenen Elternrates, eher mit einer hohen schulischen Wirksamkeit korreliert.

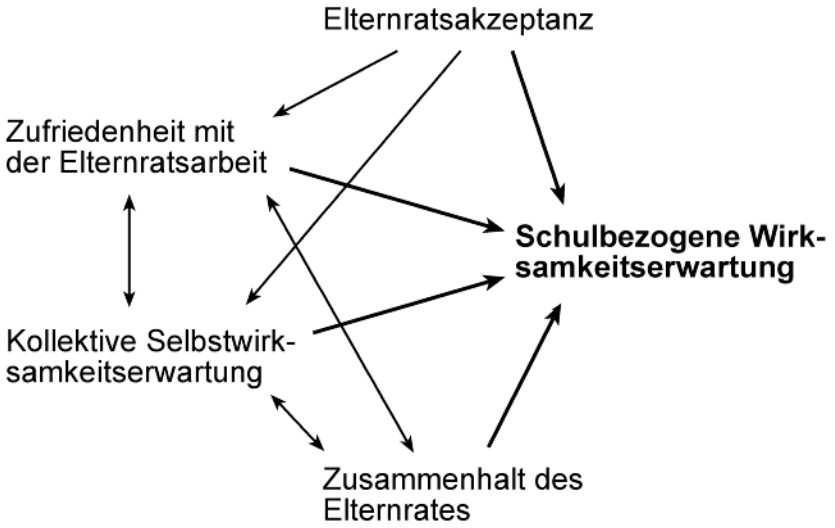

Abbildung 4.2: Pfadmodell zur Schulischen Wirksamkeitserwartung

Auch die Zufriedenheit der Elternratsmitglieder mit der Elternratsarbeit, die positive Einschätzung der Akzeptanz des Elternrates, sowie die positive Wahrnehmung des inneren Zusammenhalts dürfte eng mit der Tendenz verbunden sein, der Elternratsarbeit eine hohe schulische Wirksamkeit zuzuschreiben.

4.2.3 Schulstufe

Die Tatsache, dass durch die Elternräte verschiedene Schulstufen vertreten werden, bietet eine weitere Möglichkeit, unterschiedliche Einschätzungen der Elternvertreterinnen und -vertreter anzunehmen. Ob die Elternratsmitglieder eine Primarschulklasse oder eine Oberstufenklasse vertreten, kann deren Einschätzungen und Wahrnehmungen entscheidend beeinflussen. Die in Abbildung 4.3 veranschaulichten Hypothesen gehen von der Annahme aus, dass auf der Primarstufe der Austausch einfacher und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Eltern grösser ist, weil Kinder im Gegensatz zu Jugendlichen die Art der Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Lehrkräften weniger in Frage stellen. Dies verdeutlicht folgendes Zitat eines Elternratsmitgliedes: »Bis zur 6. Klasse mag der Elternrat gut und recht sein, aber ab der 7. Klasse bringt der Rat überhaupt nichts.«

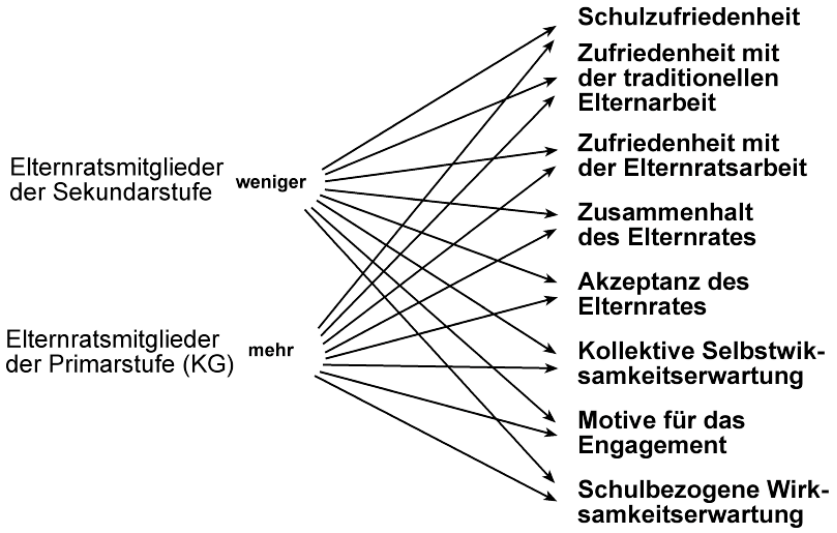

Abbildung 4.3: Hypothesen in Bezug auf die Schulstufe

Während Kinder noch in einem engen Verhältnis zu den Eltern stehen, schwindet mit Beginn der Pubertät der Vorbildcharakter der Eltern (vgl. Albrecht 1994, S. 67). Jugendliche fühlen sich zu gleichaltrigen hingezogen, übernehmen immer mehr selber die Verantwortung für die eigene Sozialisation und besprechen daher ihre Probleme nicht mehr so oft mit Erwachsenen (Melzer 1987, S. 169). Die Höhe des Partizipationsniveaus der Eltern sinkt im Verlaufe der Schulzeit und mit zunehmender Selbständigkeit der Heranwachsenden. Auf der Primarstufe ist am höchsten, und auf der Sekundarstufe nimmt sie ab (vgl. ebd., S. 165). Dies kann einerseits auf die Offenheit der Schullaufbahn zurückgeführt werden, da Wunschvorstellungen in Bezug auf die Schulkarriere des eigenen Kindes noch realisierbar erscheinen und es sich lohnt, sich dafür zu interessieren (vgl. ebd., S. 168). Andererseits sind die Inhalte des Unterrichts auf der Primarschule noch nachvollziehbar, was für die Sekundarstufe nicht mehr gilt (vgl. ebd.).
Daher ist zu vermuten, dass sich die Elternratsmitglieder der Sekundarstufe I im Gegensatz zu jenen der Primarstufe (einschliesslich des Kindergartens) weniger informiert fühlen, und folglich mit der Schule, der traditionellen Elternarbeit und der Elternratsarbeit weniger zufrieden sind. Es kann zudem angenommen werden, dass auch die Akzeptanz und der Zusammenhalt des Elternrates, sowie die Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung und die Schulische Wirksamkeitserwartung aufgrund der Schulstufe unterschiedlich bewertet werden. In Bezug auf die Motive für das Engagement lässt sich vermuten, dass die Elternratsmitglieder der Sekundarstufe im Gegensatz zu jenen der Primarstufe eher kontroll- und mitbestimmungsmotiviert sind, weil die Primarschuleltern eher stärker in den schulischen Prozess eingebunden werden als Oberstufeneltern und daher auch weniger mit dem Gefühl ausgegrenzt zu sein an die Schule herantreten.

4.2.4 Elternratsgrösse

Ähnliches wie bei den Schulstufen lässt sich auch in Bezug auf die Ratsgrösse vermuten. Witjes und Zimmermann (2000) haben in ihrer Studie zur Elternmitwirkung in Deutschland herausgefunden, dass an

kleinen Schulen der Anteil engagierter Eltern deutlich grösser war (vgl. Witjes, Zimmermann 2000, S. 247). So könnten Elternratsmitglieder in Elternräten mit mehr als 20 Mitgliedern im Gegensatz zu jenen unter 20 die oben erwähnten Konzepte ebenfalls negativer bewerten. Insbesondere die Einschätzung des eigenen Elternrates, also die Zufriedenheit mit der Elternratsarbeit, der innere Zusammenhalt und die Akzeptanz des Elternrates wird bei grosser Mitgliederzahl vermutlich anders ausfallen, als bei kleineren Räten.

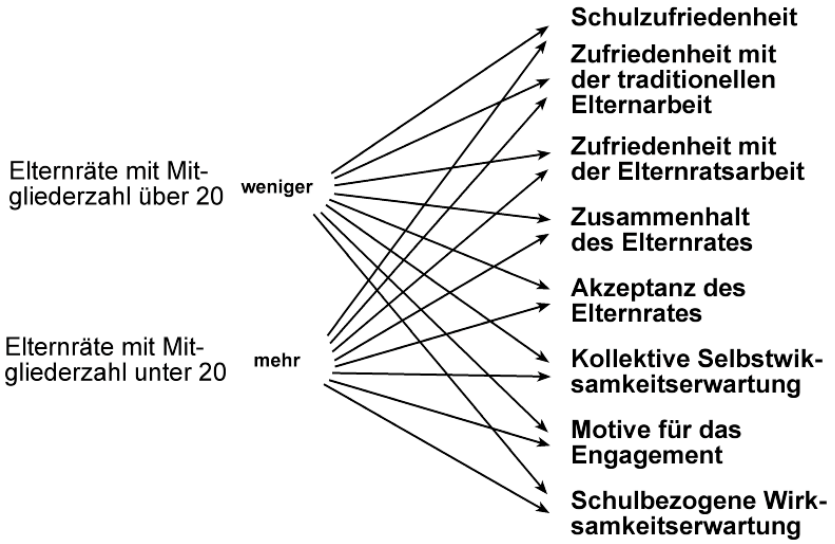

Abbildung 4.4: Hypothesen in Bezug auf die Mitgliederzahl der Elternräte

4.2.5 Haltung der eigenen Kinder

Während die Jugendlichen schrittweise die Verantwortung für ihre eigene Sozialisation übernehmen, wehren sie sich oft auch dagegen, dass sich die Eltern in ihre Angelegenheiten einmischen (vgl. Witjes, Zimmermann 2000, S. 247). Anlässlich eines Erfahrungsaustausches zwischen Elternvertreterinnen und -vertretern, der im Mai 2002 von der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung organisiert wurde, wies eine Elternvertreterin darauf hin, dass es Kinder gibt, die nicht damit einverstanden sind, dass sich ihre Eltern in einem Elternrat engagieren.

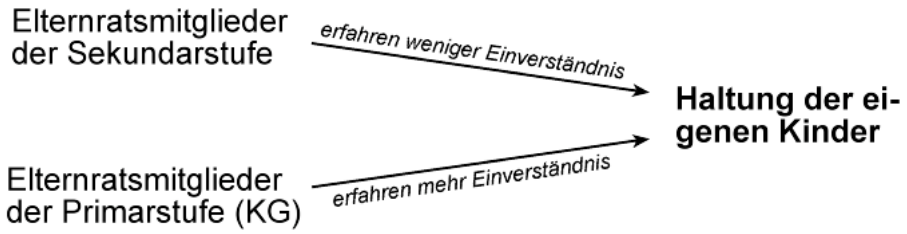

Abbildung 4.5: Hypothese in Bezug auf die Haltung der eigenen Kinder

Es ist daher anzunehmen, dass die Primarschülerinnen und -schüler eher damit einverstanden sind, dass sich ihre Eltern in einem Elternrat engagieren, als Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe.

5 Der Elternrat

Es existieren in der Schweiz kaum empirische Studien, die explizit Elternräte fokussieren. Insbesondere die Frage weshalb sich Eltern in Elternräten engagieren und wie diese sich legitimieren, ist weitgehend unerforscht. Eine Ausnahme bildet eine explorative Studie mit dem Titel »Elternrat / Rat der Eltern?« von Petra Wittwer-Bernhard (vgl. Wittwer-Bernhard 1998, S. 25). Auch sie kann jedoch anhand ihrer qualitativen Daten nur vorläufige Schlüsse zum Thema Elternräte ziehen und meint: »Um weiterführende Aussagen machen zu können, wäre eine breiter angelegte Studie notwendig, welche auch quantitative Elemente enthalten müsste.« (Ebd., S. 181). Nebst der theoretischen Literatur sind in der Schweiz also auch empirische Untersuchungen zum Thema Elternräte Mangelware. Die Situation hat sich bis heute nicht wesentlich verändert. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als es sich hier um ein verhältnismässig junges Feld handelt, das sich in der schweizerischen Bildungslandschaft noch keineswegs etabliert hat.
In Deutschland, wo auf eine wesentlich längere Tradition der Elternvertretungen in sogenannten Elternbeiräten[14] zurückgeblickt werden kann[15], sieht die Situation nicht viel besser aus. In einem Versuch den Forschungsstand zu resümieren, kommen Witjes und Zimmermann (2000) zum Schluss, dass die Befundlage wenig vergleichbar, vage und lückenhaft sei. Die existierenden Studien sind meist älteren Datums, bestehen grösstenteils aus spekulativen Interpretationen der Lehrerurteile über Eltern und Elternmitwirkung, oder sie erheben die Elternsicht nur mit kleinen Stichproben (vgl. Witjes, Zimmermann 2000, S. 223).
Da es keineswegs eindeutig ist, was man sich unter dem Begriff »Elternrat« vorzustellen hat, soll dieser in der Folge genauer beschrieben und definiert werden. Theoretische Überlegungen werden dabei durch empirische Ergebnisse aus der Befragung der Elternratspräsidentinnen und -präsidenten mittels des »Fragebogens zur Struktur und Organisation der Elternräte« ergänzt.

5.1 Zum Begriff »Elternrat«

Auch wenn in der Folge von „Elternrat“ und von „Elternvertreterinnen und -vertretern“ die Rede sein wird, soll eingangs trotzdem darauf hingewiesen werden, dass sich in der Praxis auch andere Begriffe etabliert haben, die etwas weniger verbreitet sind, meistens aber als Synonym verstanden werden. So wird beispielsweise in einigen Gemeinden nicht von „Elternräten“, sondern von „Elternkonferenzen“ gesprochen und nicht von Elternvertreterinnen, sondern von Elternsprecherinnen. Die Tatsache, dass das Wort „Eltern“ vorkommt, darf insofern nicht falsch gedeutet werden, als es sich damit nicht um einen Rat handelt, der nur Eltern im biologischen Sinne aufweist. Die Mitglieder in einem Elternrat sind nicht zwangsläufig auch die biologischen Eltern jener Kinder, für die sie sich engagieren. In Anlehnung an die Seminararbeit von Näf-Piera (2001) über »die Legitimation von Elternräten«, wäre es deshalb angebrachter, von einem »Rat der Erziehungsberechtigten« zu sprechen (vgl. Näf-Piera 2001, S. 7). Die Mitglieder der Elternräte setzen sich letztlich aber aus jenen erwachsenen Personen zusammen, die ihre Kinder zur Schule schicken, diese in schulischen Angelegenheiten betreuen, die Gespräche mit den Lehrkräften führen und an den Elternabenden teilnehmen.
Der zweite Teil des Begriffs weist einerseits darauf hin, dass sich Eltern in einem Gremium treffen und beraten. Andererseits wird damit auch angedeutet, dass die Struktur der Gremien eine demokratische ist. So setzen sich die in der Studie untersuchten Elternräte zu 93% aus Vertreterinnen und Vertretern zusammen, die von und aus den Eltern einer Schulklasse gewählt wurden. (Nur in seltenen Fällen wird die Ver-

[14] Aus den Erläuterungen in den Schulgesetzen der verschiedenen deutschen Bundesländer fasst Thiel (1990) die Aufgaben der Elternbeiräte folgendermassen zusammen: »Aufgabe des Elternbeirates, der sich in der Regel aus den gewählten Elternvertretern aller Klassen einer Schule zusammensetzt, ist es, die Anteilnahme der Eltern für das Leben und Arbeiten an der Schule zu fördern, Wünsche und Anregungen, die von allgemeinem Interesse sind, zu beraten und weiterzuleiten, für die Belange und Interessen der Schule beim Schulträger, bei der Schulaufsicht und in der Öffentlichkeit einzutreten, Jugendschutz und Freizeitgestaltung im Hinblick auf Kinder und Jugendliche im Auge zu behalten und die Organisationsfragen der Schule mitzudenken.« (Thiel1990, S. 86).

[15] Die ersten Elternbeiräte in Deutschland entstanden vor über 80 Jahren in den 1920er Jahren, begünstigt durch die gesetzliche Entwicklung in Preussen, die die Wahl von Elternbeiräten vorsah (vgl. Brücher 1985, S. 202).

tretung aus der Versammlung aller Eltern einer Schule gewählt. Es handelt sich hier aber meist um kleinere oder Gesamtschulen.)

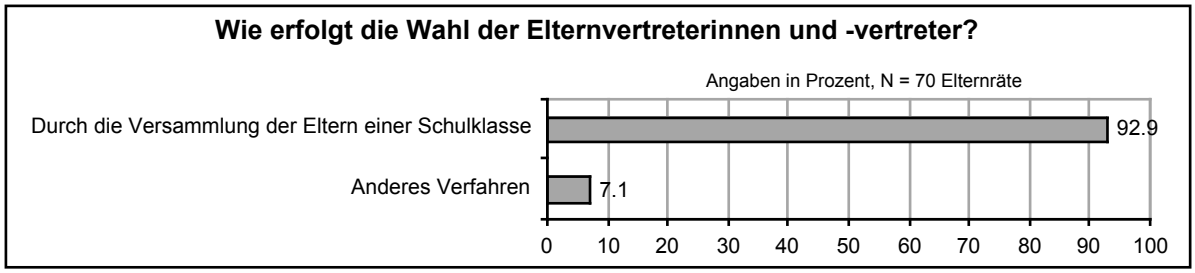

Abbildung 5.1: Wahlverfahren der Elternvertreterinnen und -vertreter

Die Repräsentanten der Schulklassen erhalten durch ihre Wahl gleichsam ein Mandat. In diesem Sinne können die Elternräte durchaus den Anspruch erheben, in parlamentarisch-demokratischer Weise die Eltern einer Schule zu repräsentieren. Die Konstituierung der Räte ist mit dem schweizerischen Ständerat vergleichbar, mit dem Unterschied, dass im Elternrat nicht die Kantone, sondern die einzelnen Schulklassen einer Schule vertreten sind. Streng genommen sind die Elternvertreterinnen und -vertreter folglich den Schulklasseneltern Rechenschaft schuldig, da diese ihre Wählerbasis darstellen. Wie in Abbildung 5.2 zu entnehmen ist, geben 71.4% der befragten Elternräte an, dass sowohl der Kontakt, als auch der Informationsaustausch zwischen den Repräsentanten und den Schulklasseneltern in einem Reglement oder einer Verordnung geregelt ist.

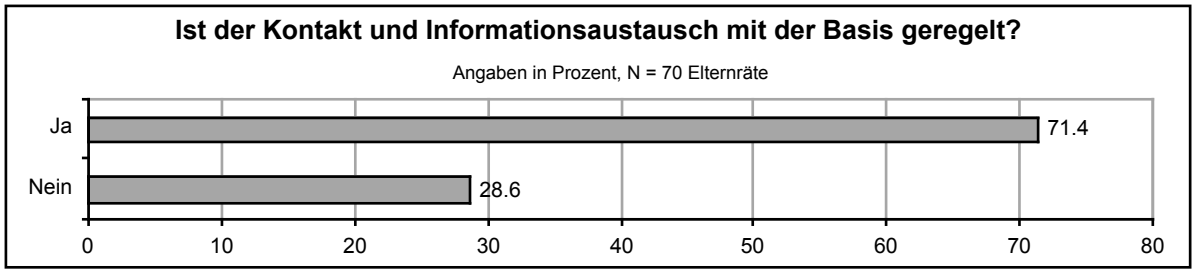

Abbildung 5.2: Kontakt und Informationsaustausch mit der Wählerbasis

Der Elternrat stellt demzufolge eine parlamentarische Mitbestimmungsmöglichkeit dar, indem dieser gleichsam das Parlament und die Eltern der Schulklassen dessen Basis darstellen (vgl. Melzer 1987, S. 150). Sowohl für die Konstituierung als auch für die Legitimierung der Elternräte ist diese Annahme zentral, denn letztlich garantieren die Elternräte durch ihre demokratische Repräsentation die Mitwirkung oder die Partizipation auch jener Eltern, die den Rat zwar gewählt haben, aber nicht direkt an dessen Arbeit teilnehmen. Die Elternräte bieten den Eltern damit die Möglichkeit sich als Interessengruppe zu finden und sich auf institutioneller Ebene mit der Schule auszutauschen.
Sie vertreten nicht ihre eigenen Interessen, womit aber zwangsläufig ein Konfliktpotential zwischen der Individual- und der Kollektivebene entsteht. Das Schema des Elternforums Worb (Abbildung 5.3) weist darauf hin, dass im Elternrat keine individuellen Probleme besprochen, sondern nur Themen eingebracht werden dürfen, die die Schulklasse als Ganze betreffen. Die Einstellung und das Verhältnis der Elternvertreterinnen und -vertreter zu ihrer Wählerbasis ist demzufolge von entscheidender Bedeutung.

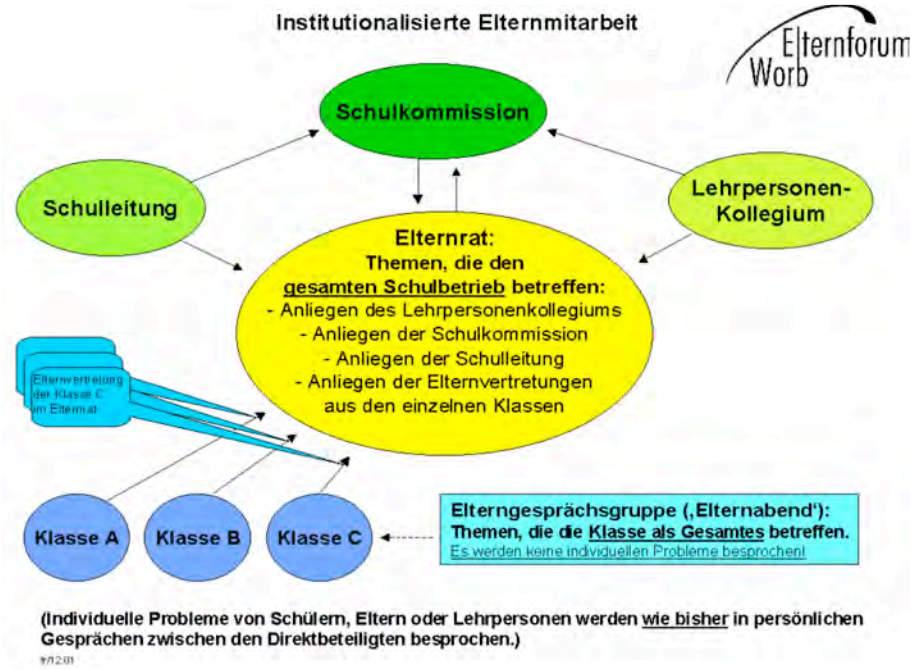

Abbildung 5.3: Schema des Elternforums der Gemeinde Worb

5.2 Die Wählerbasis

Im »Fragebogen für Elternratsmitglieder« wurde die Einstellung der Elternratsmitglieder zur Wählerbasis, also zu den Eltern der jeweiligen Schulklassen, anhand von fünf Items erhoben. Die Abbildungen 5.4 und 5.5 bestätigen, dass sich die Elternratsmitglieder ihrer Verantwortung in Bezug auf ihre Basis bewusst sind. Eine grosse Mehrheit ist der Auffassung, dass die Elternbasis sowohl Projekte und Vorhaben des Elternrates anregen (Ø = 3.18), als auch regelmässig über dessen Arbeit informiert werden sollte (Ø = 3.28).

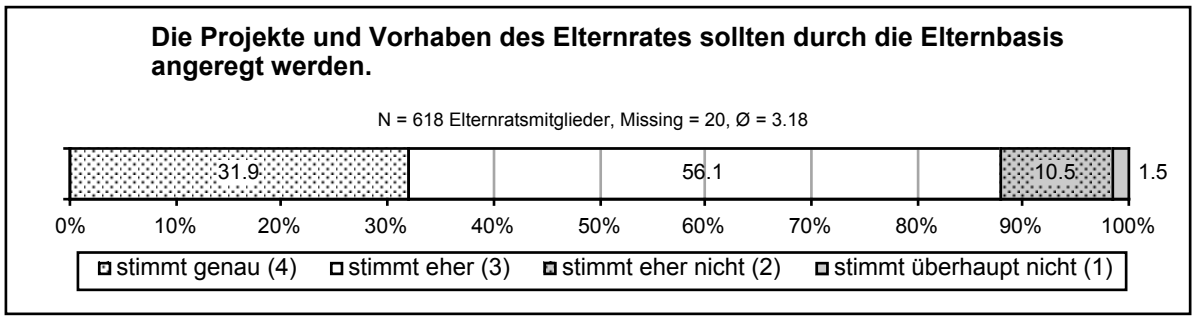

Abbildung 5.4: Regelung der Projekte und Vorhaben der Elternräte durch die Elternbasis

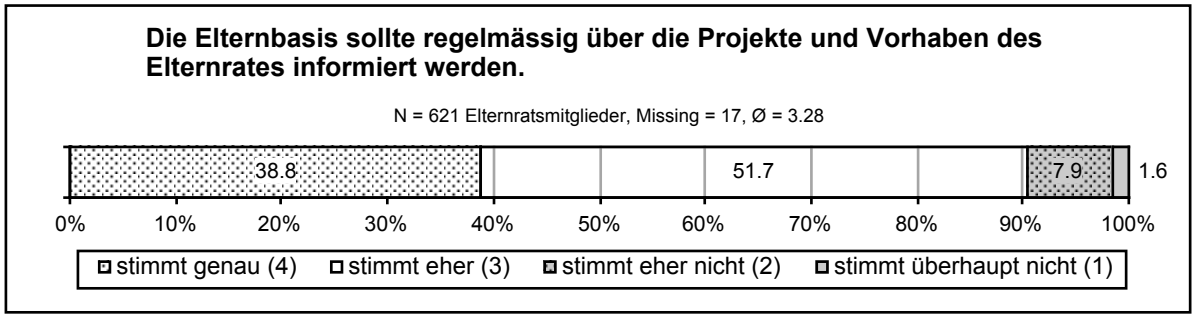

Abbildung 5.5: Information der Elternbasis über Projekte und Vorhaben der Elternräte

Weniger eindeutig wird das Item zur Häufigkeit der Zusammenkünfte mit der Basis eingeschätzt (vgl. Abbildung 5.6). Offenbar sind nicht alle Elternvertreterinnen und -vertreter bereit, sich mehrmals jährlich mit ihren Wählerinnen und Wählern zu treffen. Dies schliesst aber eine regelmässige Informationspraxis, wie aus der Abbildung 5.5 hervorgeht, nicht aus. Es ist denkbar, dass die Elternratsmitglieder ihre Elternbasis anhand technischer Hilfsmittel wie E-Mail oder Briefpost informieren, und dass dafür nicht zwangsläufig Treffen stattfinden müssen. Allerdings reicht das für einen gegenseitigen Austausch und für die Möglichkeiten der Basis, ihre Anliegen der Vertretung weitergeben zu können, nicht aus. Um zu wissen, wie es der Basis geht, wo ihnen der Schuh drückt und welche Anliegen sie haben, lassen sich Zusammenkünfte wohl kaum umgehen.

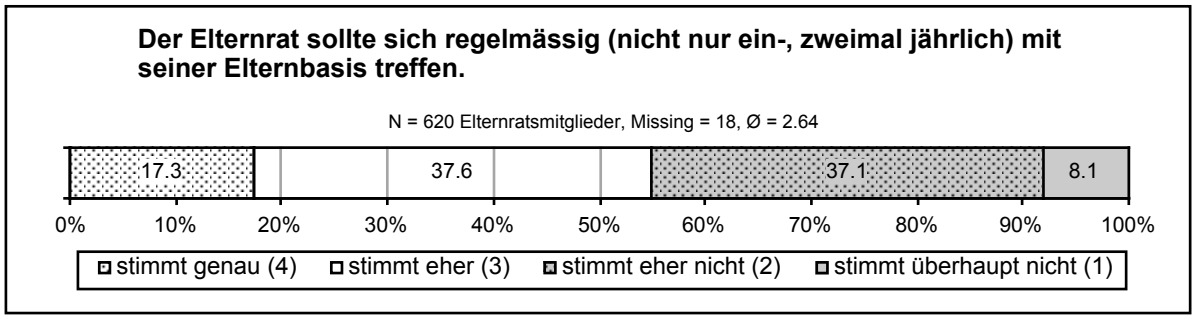

Abbildung 5.6: Zusammenkünfte des Elternrates mit der Elternbasis

Schliesslich wurde im Fragebogen auch erhoben, welche Interessen in den Elternräten vertreten werden sollten. Abbildung 5.7 bestätigt, dass eine überwiegende Mehrheit der befragen Elternvertreterinnen und -vertreter die eigenen Interessen in den Hintergrund stellen.

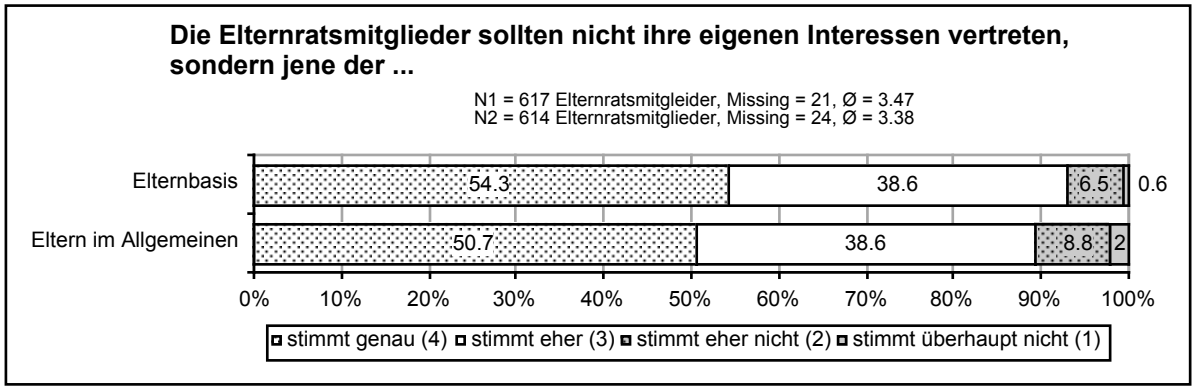

Abbildung 5.7: Interessenvertretung der Elternratsmitglieder

Eine grosse Mehrheit ist der Auffassung, dass im Rat vor allem die Interessen der Basis vertreten werden sollte (Ø = 3.47). Das macht deutlich, dass sich die Elternratsmitglieder ihrer Rolle als demokratisch gewählte Repräsentanten bewusst sind. Ebenso viele Elternvertreterinnen und -vertreter sind aber auch der Meinung, dass in den Elternräten die Interessen der Eltern im Allgemeinen vertreten werden sollten, womit sich die Elternräte nicht lediglich in den Dienst der Wählerschaft, sondern in den Dienst der Eltern an und für sich stellen (Ø = 3.38).

Die befragten Elternratsmitglieder gehen so gesehen davon aus, dass nicht nur die Eltern von Schulklassen, sondern auch die Eltern im Allgemeinen in Bezug auf die Schule und ihre Kinder gemeinsame Interessen haben, und dass diese in den Elternräten vertreten werden können. Bereits an dieser Stelle muss jedoch kritisch gefragt werden, ob diese Vorstellung realistisch und umsetzbar ist.

5.3 Die Ebenen

In der Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule lassen sich grundsätzlich vier Ebenen unterscheiden (vgl. Fachstelle Elternmitwirkung 2002c). Auf der *Individualebene* erfolgt die Zusammenarbeit direkt zwischen einer bestimmten Lehrperson und den Eltern. Sie findet hauptsächlich in Form von Gesprächen statt, die nach Bedarf und auf eigene Initiative der Betroffenen stattfinden und das einzelne Kind betreffen (vgl. Häberli-Bannholzer 2001, S. 55.). Die erste Form der Zusammenarbeit, in der sich die Eltern als Gruppe zusammenfinden, erfolgt auf der Ebene der Schulklasse. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler einer Klasse bilden eine Elterngruppe auf *Klassenebene*. Die bekannteste Form der Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Schulklasseneltern stellen die Elternabende dar, die traditionellerweise von den betreffenden Lehrkräften organisiert werden. Der Begriff Elternrat wird schliesslich für die nächst höhere Stufe auf *Schulebene* gebraucht. Der Rat vertritt die Eltern der Schulklassen einer Schule. Am besten lässt sich dies anhand der Abbildung 5.8 veranschaulichen. Während die Individualebene nicht dargestellt ist, zeigt das Schema des Elternrates Bümpliz/Höhe der Stadt Bern, wie die Eltern auf Schulklassenebene Vertretungen aus ihrer Mitte in den Elternrat wählen. Bei der grossen Mehrheit der berücksichtigten Elternräte haben die Elternvertreterinnen und -vertreter im Falle einer jährlichen Wiederwahl die Möglichkeit im Amt zu bleiben, so lange ihre Kinder die betreffende Schule besuchen.
In einigen Gemeinden ist zusätzlich eine vierte Ebene der Zusammenarbeit institutionalisiert. Es handelt sich dabei um Gemeinden mit mehreren Schulen und folglich auch mehreren Elternräten. Die Zusammenarbeit findet hier auf *Gemeindeebene* statt, indem aus den verschiedenen Elternräten wiederum Delegierte gewählt werden, die alle existierenden Elternräte der Gemeinde vertreten. Im Gegensatz zu Deutschland, wo nebst der Klassen-, Schul- und Gemeindeebene auch die Länder- und Bundesebene mit Vertreterinnen und Vertretern abgedeckt und institutionalisiert ist (vgl. Kirk 2001, S. 20), hört die Strukturiertheit in der Schweiz spätestens auf der Gemeindeebene auf.

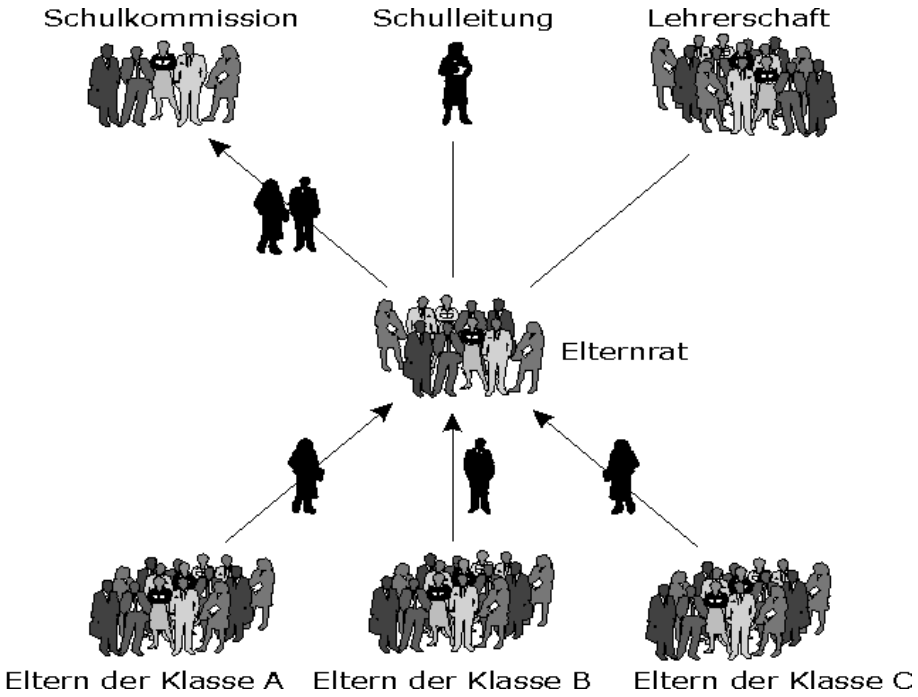

Abbildung 5.8: Schema des Elternrates Bümpliz/Höhe der Stadt Bern

Im Kanton Bern existiert zwar seit dem Frühjahr 2003 eine Dachorganisation der Elternräte, der sich aber noch lange nicht alle Elternräte angeschlossen haben. Eine eigentliche nationale Dachorganisation gibt es in der Schweiz nicht, eine Tatsache, die laut den Elternvereinigungen „Schule & Elternhaus“ (für die deutsche Schweiz) und FAPERT (Fédération des associations de parents d’élève de la Suisse romande et du Tessin) »von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, der EDK, als Vor-

wand für die Weigerung benutzt wird, direkt mit den Eltern zu verhandeln.« (Cusin, Grossenbacher 2001, S. 120).
In den oben unterschiedenen Ebenen liegt ein Potenzial für Missverständnisse verborgen. In der Diskussion um die Elternmitwirkung und die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule wird oft zu wenig deutlich gemacht, von welcher Ebene gesprochen wird. Stellt man die Forderung auf, dass sich die Eltern und die Schule annähern müssen, und dass die Eltern vermehrt mitwirken sollten, dann dürfen die *Kollektiv- und die Individualebene* nicht verwechselt werden. Erhofft man sich mit einer verbesserten Zusammenarbeit eine Verbesserung der Beziehungen und des gegenseitigen Verständnisses zwischen einzelnen Eltern und der betreffenden Lehrperson, oder zwischen den Eltern und den Lehrpersonen als Kollektiv? In beiden Kontexten wird von Elternmitwirkung und von der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie gesprochen. Je nach dem, welche Ebene man jedoch vor Augen hat, ergeben sich andere Inhalte, Möglichkeiten und Grenzen. Wenn Lösungen für eine adäquate Elternmitwirkung und für eine verbesserte Zusammenarbeit gesucht sind, lässt sich diese Klärung nicht umgehen. Hat Lanfranchi beispielsweise die Kollektiv- oder die Individualebene vor Augen, wenn er von »institutionalisierten Austauschbeziehungen zwischen Lehrpersonen und Eltern in Form regelmässiger Begegnungen« (Lanfranchi 2001, S. 28) spricht? Ob Wege gesucht werden, um den Informationsaustausch, die Kommunikation und die Kooperation auf der Individualebene, namentlich zwischen einzelnen Eltern und den betreffenden Lehrpersonen, zu verbessern, oder ob es darum geht, die Zusammenarbeit auf der Kollektivebene zu fördern, indem Elternräte institutionalisiert werden, ist nicht dasselbe. Diese Differenzierung wird wesentlich deshalb erschwert, weil automatisch angenommen wird, dass die institutionalisierte Elternmitwirkung auch die Zusammenarbeit auf der Individualebene fördert und verbessert. Das folgende Zitat eines Elternratsmitglieds illustriert die Vorstellung, dass die verbesserte Zusammenarbeit auf der Individualebene letztlich im Vordergrund steht, und dass die Elternräte wenn überhaupt, ein Mittel sind, dies zu erreichen.[16]

> »Eigentlich sollte es keine Elternräte brauchen. Am besten ist es, wenn die Eltern zum Lehrpersonal schnell persönlichen, guten und engen Kontakt aufbauen. Das ist meiner Meinung nach das Beste für das Kind, die Lehrkräfte und die Eltern.«

Innerhalb der Diskussion um die Institutionalisierung der Elternräten können folglich zwei grundlegende Annahmen ausgemacht werden.

> a) Wenn die Eltern als Kollektiv mit den Lehrkräften und den Schulkommissionen zusammenarbeiten sollen, dann müssen sie sich auch als einheitliche Interessengruppe darstellen können.
>
> b) Die Elternmitwirkung auf der Kollektivebene wirkt sich positiv und fördernd auf die Zusammenarbeit auf der Individualebene aus.

Beiden Prämissen muss kritisch entgegen getreten werden, solange nicht erwiesen ist, dass dem in der Praxis auch tatsächlich so ist.

5.4 Ratsgrösse

Die 70 in der Studie befragten Elternräte weisen unterschiedliche Mitgliederzahlen auf. So besteht der kleinste Rat aus gerade einmal drei, der grösste hingegen aus über 90, während der Durchschnitt bei 20 (19.7) Mitgliedern liegt. Über 60% der befragten Elternräte weist, wie in Abbildung 5.9 ersichtlich ist, weniger als 20 Mitglieder auf.

[16] In Kapitel 9, wo es um Kontroversen innerhalb der Diskussion um die Elternräte geht, soll diese Problematik wieder aufgegriffen werden.

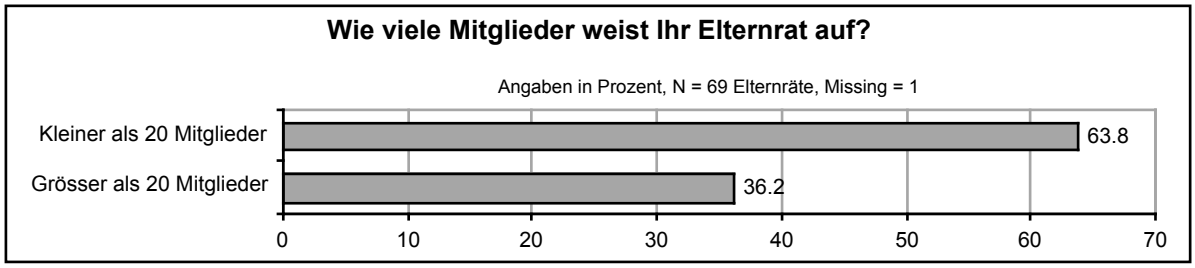

Abbildung 5.9: Verteilung der Elternräte nach Anzahl Mitglieder

Bei 21.7% der Elternräte liegt die Mitgliederzahl zwischen 21 und 30, was bedeutet, dass über 80% eine Mitgliederzahl kleiner als 30 haben. Es hat sich gezeigt, dass die Grösse der Gemeinden auf die Grösse der Elternräte keinen Einfluss hat. Weshalb bestimmte Gemeinden grössere Gremien aufweisen als andere, liegt folglich an der Struktur der Räte. Zum einen ist die Ratsgrösse von der Anzahl der Delegierten pro Schulklasse abhängig. Zum anderen gilt das in Abbildung 5.8 dargestellte Schema nicht für alle Gemeinden. Es gibt auch solche, bei denen nicht jede einzelne Schule, sondern gleich mehrere oder alle Schulen zusammen einen Elternrat aufweisen. So haben in der Stadt Bern die Schulhäuser »Munzinger«, »Sulgenach« und »Pestalozzi« zusammen einen Elternrat. Mit 72 Mitgliedern ist dieser dementsprechend überdurchschnittlich gross. Ähnliches gilt für Aarwangen mit 44, Münsingen mit 92 oder Bremgarten mit 50 Mitgliedern.
Es ist unschwer, sich vorzustellen, dass die Arbeit sehr grosser und sehr kleiner Elternräte keineswegs gleich ablaufen kann und wird. So ist die Art, wie die Elternräte Entscheidungen fällen (vgl. Abbildung 5.10), von der Ratsgrösse abhängig. Elternräte mit einer Mitgliederzahl unter 20 treffen ihre Entscheidungen signifikant öfter, indem durch Diskussionen ein Konsens erzielt wird, als Elternräte, die mehr als 20 Mitglieder aufweisen ($Chi^2 = 4.9$, $df = 1$, $p < .05$).

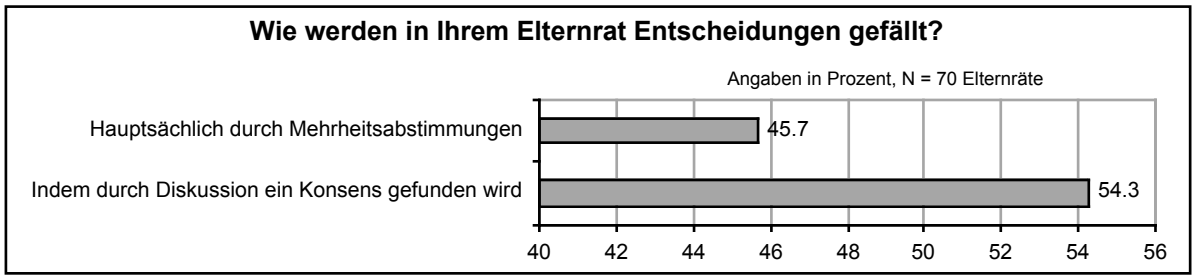

Abbildung 5.10: Entscheidungsfindung innerhalb der Elternräte

Während also in kleinen Räten sowohl die Diskussionen, als auch die Entscheidungsfindung reibungsloser ablaufen können, beklagen sehr grosse Räte, dass Konsens oft nur schwer zu erreichen ist. Ein Elternratsmitglied drückt dies folgendermassen aus:

»Unser Elternrat ist sehr gross und da ist es manchmal sehr schwierig einen gemeinsamen Nenner zu finden.«

Ein Problem, das immer wieder mit dem Zeitmanagement der Eltern in Verbindung gebracht wird, ist der Aufwand, der für die Elternratsarbeit betrieben werden muss. Dazu wurde mit dem Strukturfragebogen die Anzahl Sitzungen erhoben, die während eines Jahres stattfinden. Es hat sich dabei gezeigt, dass sich die befragten Elternräte drei- bis sechsmal im Jahr treffen. Abbildung 5.11 verdeutlicht, dass sich 25.7% sechsmal, etwas über die Hälfte viermal und 17.1% dreimal im Jahr trifft. Weder die Grösse, die Stufe, noch das Alter der Elternräte haben einen Einfluss auf die Anzahl Sitzungen. Offenbar sind dafür andere Gründe verantwortlich. Denkbar ist, dass die Reglemente festlegen, wie oft sich die Elternratsmitglieder zu treffen haben, und dass die Anzahl Sitzungen daher nicht von der Struktur oder anderen Eigenheiten eines Rates abhängt.

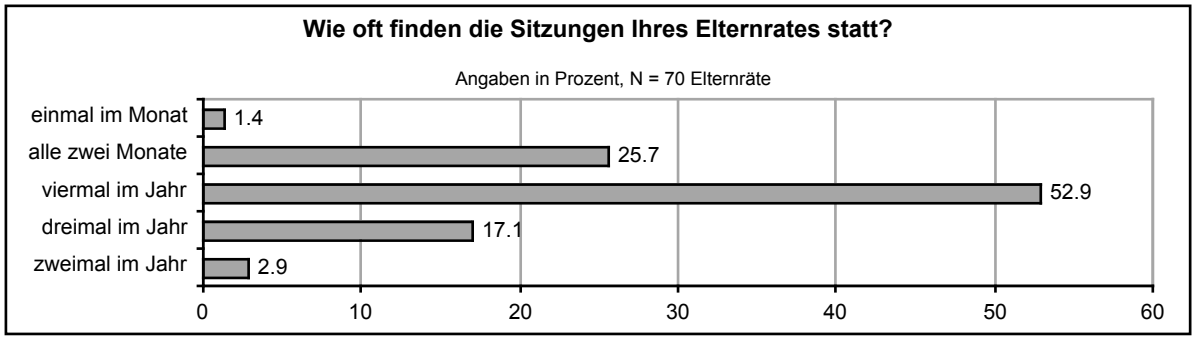

Abbildung 5.11: Verteilung der Elternräte nach Anzahl Sitzungen im Jahr

Die relativ hohe Anzahl Sitzungen pro Jahr, bietet eine möglich Erklärung dafür, wieso nicht alle Elternvertreterinnen und -vertreter, wie in Abbildung 5.6 dargestellt, zusätzlich auch noch Zeitreserven freimachen wollen, um sich mehrmals im Jahr mit den Eltern der Schulklassen zu treffen.

5.5 Das Problem der Fluktuation

Geht man von Klassen aus, in denen 25 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, dann setzten sich sowohl die Wähler, als auch die wählbaren Kandidaten im besten Falle aus 50 Erwachsenen Personen zusammen. Offenbar ist diese Wählerbasis für die optimale Ablösung und Erneuerung der Vertreterinnen und Vertreter aber zu klein, denn 64.3% (vgl. Abbildung 5.12) der befragten Elternräte geben an, dass sich die Nachfolge der Vertreterinnen und Vertreter meist problematisch gestaltet (vgl. dazu auch: Schläppi, Boss-Zinniker 2001, S. 50; Gafner, Theurillat-Schoch 2001, S. 59).

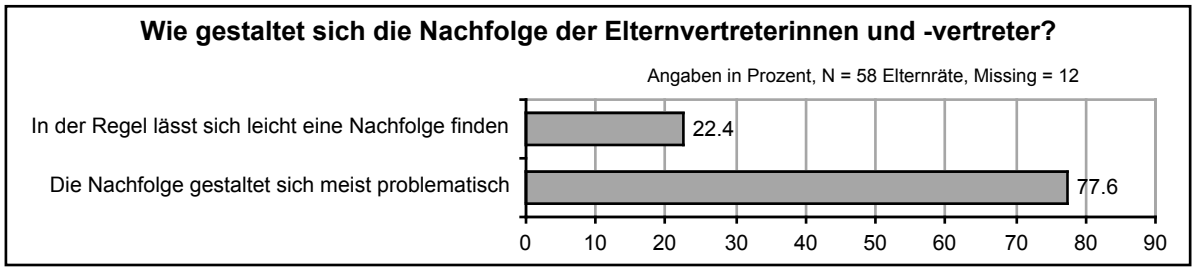

Abbildung 5.12: Verteilung der Elternräte nach der Gestaltung der Nachfolge

Viele Elternratspräsidentinnen und -präsidenten bedauern diesen Zustand und erwähnen, dass ihr Elternrat Schwierigkeiten hat, eine Kontinuität aufrechtzuerhalten, weil er ständig mit Mutationen konfrontiert wird (vgl. auch: Bielmann-Gerber 2001, S. 89). Dies bestätigen auch die folgenden Zitate aus dem »Fragebogen für Elternratsmitglieder«:

> »Die naturgemäss dauernde Erneuerung der Elternräte macht es schwierig, „grössere“ bzw. „dauerhafte“ Projekte durchzuziehen.« / »Der Elternrat setzt sich quasi jedes Jahr neu zusammen (Abgang von Eltern von 6. Klässlern und Neueintritte von Kidergarteneltern). Eine konstante Bearbeitung oder Weiterverfolgung von Themen ist schwierig.«

Ob sich die Nachfolge problematisch gestaltet oder nicht, hängt nach Prüfung der Daten weder von der Schulstufe, noch von der Anzahl Mitglieder ab. Dieses Ergebnis ist zentral, denn offensichtlich ist der Grund dafür nicht in der Struktur der Elternräte zu suchen, sondern eher in deren ideologischen Ausrichtungen sowie in den Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten.
Wie oben dargestellt, könnte man die demokratische Struktur der Elternräte auch mit dem schweizerischen Ständerat vergleichen, denn deren strukturelle Organisation läuft darauf hinaus, dass aus den Schulklassen Vertretungen in den Rat gewählt werden, so dass theoretisch jede Klasse einer Schule vertreten ist. Faktisch sieht es aber so aus, dass nur in 61% der berücksichtigten Elternräte auch tatsächlich jede Klasse eine Vertretung wählen konnte (vgl. Abbildung 5.13).

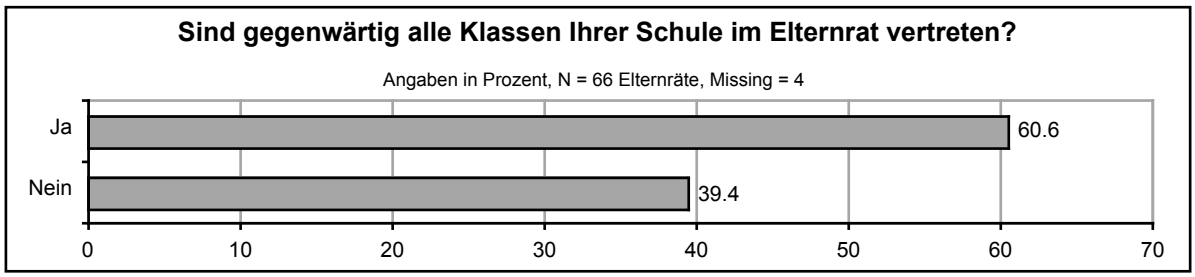

Abbildung 5.13: Vertretung der Schulklassen in den Elternräten

Das Problem der hohen Fluktuationsrate und des daraus folgenden Nachwuchsproblems schlägt sich auch auf die Frage nach der Anzahl der Vertretungen pro Klasse nieder. Wie aus der Abbildung 5.14 entnommen werden kann, wird in der Praxis tendenziell mehr als nur eine Vertretung pro Klasse gewählt, was angesichts der Rekrutierungsprobleme etwas paradox erscheint. Andererseits lässt sich diese paradoxe Situation dahingehend erklären, dass es einfacher ist, Personen zu motivieren, wenn ihnen in Aussicht gestellt wird, dass sie das Amt nicht alleine tragen müssen.

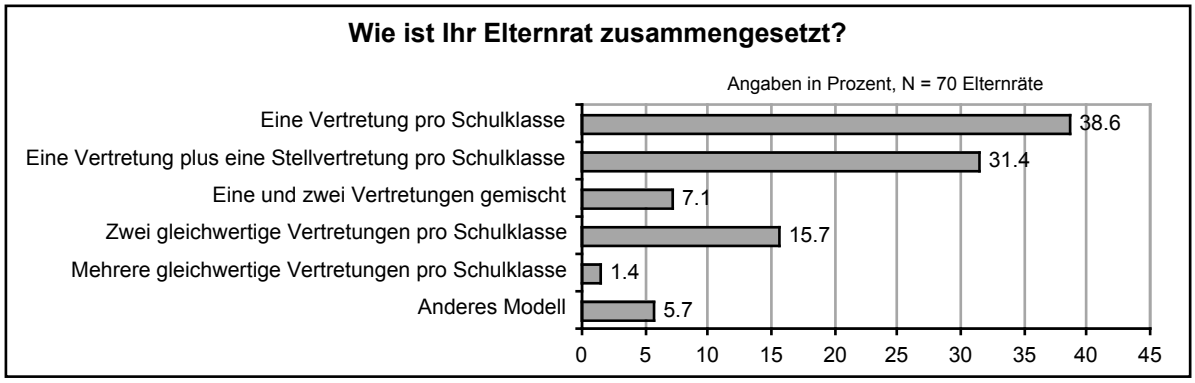

Abbildung 5.14: Zusammensetzung der Elternräte

Die Problematik der Nachfolge, zeigt nicht nur, dass die Motivation sich in einem Elternrat zu engagieren eher gering ist, sondern auch, dass sich nur wenige auch zutrauen, für dieses Amt geeignet zu sein. Die Arbeit im Elternrat setzt voraus, dass man Zeit und Energie hat, dass man sich immer wieder auf neue Personen einstellen und sich für etwas einsetzen kann, dass man sich zudem gegenüber anderen durchsetzen und sich auch dementsprechend sprachlich ausdrücken kann. Es fühlen sich so gesehen nicht alle Eltern berufen, sich in einem Elternrat zu engagieren und es kommt hinzu, dass die sprachlichen Barrieren vor allem für Migranteneltern ein nicht zu unterschätzendes Hemmnis darstellen. Die Befragung der Elternratsmitglieder (vgl. Kapitel 7) bietet uns schliesslich die Möglichkeit, dahinter zu kommen, welche Motive die Vertreterinnen und Vertreter verfolgen.

5.6 Rechtliche Situation

Die Entstehungsdaten der befragten Elternräte in Abbildung 5.15 weisen auf eine Gründungswelle in den Jahren 1995 und 1996 hin. Dies lässt sich erklären, wenn man sich fragt, auf welche rechtlichen Grundlagen sich die Elternräte im Kanton Bern abstützen. Das Schweizerische Zivilgesetzbuch (ZGB) überträgt in Art. 302 die Erziehung des Kindes seinen Eltern und verlangt von diesen, einerseits seine »körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen«, und andererseits ihm eine »angemessene, seinen Fähigkeiten und Neigungen soweit möglich entsprechende allgemeine und berufliche Ausbildung zu verschaffen« (Alt-Marin, Knellwolf, Schmidt, Senn 1996, S. 313). In Bezug auf das Verhältnis Familie - Schule steht in diesem Artikel, dass die Eltern zur Erfüllung ihrer Aufgabe »in geeigneter Weise mit der Schule zusammenarbeiten« (ebd.) *sollen*. Weiter geht das Zivilgesetzbuch nicht und überlässt - wie es sich

für das föderalistische Milizsystem der Schweiz gehört - weitere rechtliche Bestimmungen den einzelnen Kantonen.

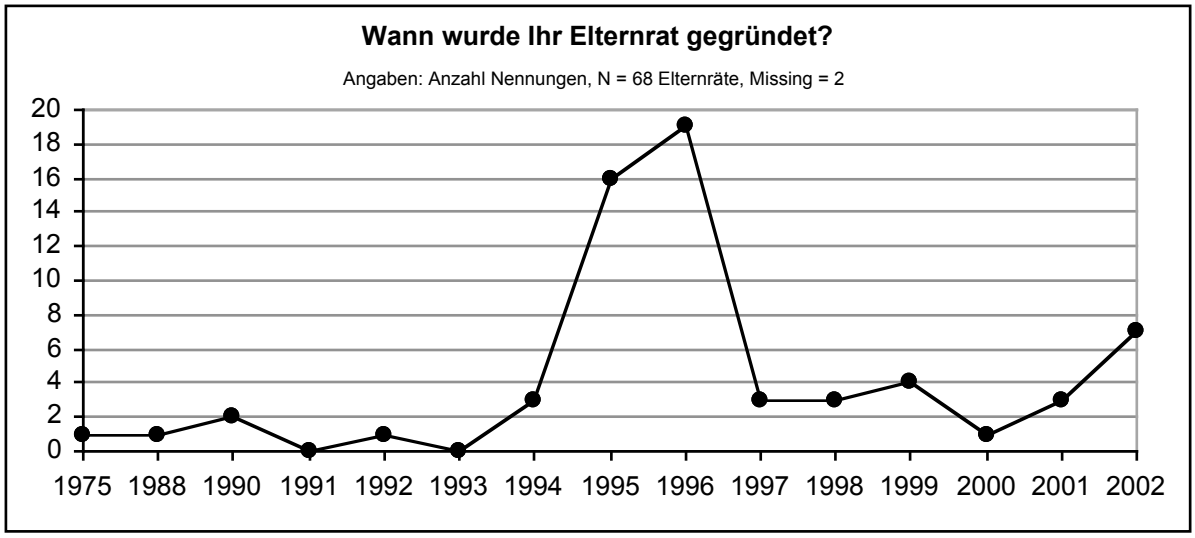

Abbildung 5.15: Gründungsdaten der Elternräte

Im Volksschulgesetz des Kantons Bern aus dem Jahre 1992 wird in Art. 2 Abs. 1 festgehalten, dass die Volksschule die Familie in der Erziehung der Kinder zu unterstützen habe und in Art. 31 Abs. 2 wird die Zusammenarbeit wesentlich deutlicher als im ZGB formuliert. Einerseits wird nicht nur von einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrerschaft gesprochen, sondern von einem Dreieck Schulkommission, Lehrerschaft und Eltern. Andererseits verschärft das kantonale Schulgesetz die Soll-Formulierung des ZGB in eine Muss-Formulierung, indem die drei Parteien zur gegenseitigen Zusammenarbeit verpflichtet werden. Zusätzlich wird in Abs. 3 festgelegt, dass die Eltern von der »Schule regelmässig und in angemessener Weise« informiert und in Abs. 4, dass die Eltern »einzeln oder als Gesamtheit auf ihr Verlangen durch die betreffenden Lehrkräfte, die Schulleitung oder die Schulkommission angehört und beraten« werden sollen. Diese gesetzlichen Bestimmungen allein begünstigen natürlich noch keineswegs die Entstehung der Elternräte. Erst in Abs. 5 wird dem föderalistischen Prinzip folgend festgehalten, dass das Gemeindereglement »weitere Formen der Mitsprache und Mitwirkung der Eltern vorsehen« kann (vgl. Kanton Bern 1992).

Die individuellen Rechte und Pflichten der Eltern sind im schweizerischen Zivilgesetzbuch und in den kantonalen Schulgesetzen geregelt, nicht aber die kollektiven Rechte, die für die Konstituierung von Elternräten entscheidend wären. Diese können im Kanton Bern aber von den Gemeinden wahrgenommen werden, da diese nun über weitere Bestimmungen die Elternmitarbeit betreffend zuständig sind. In zahlreichen bernischen Gemeinden haben diese rechtlichen Möglichkeiten dazu geführt, dass die Elternmitwirkung in Form von Elternräten durch Reglemente und Verordnungen verankert werden konnten. Die Gemeinde Köniz verpflichtet beispielsweise in ihrem „Reglement über die Organisation des Schulwesens“ die Schulen dazu, Elternräte einzurichten, geht aber bei der weiteren Ausgestaltung einen Schritt weiter, indem sie nur einen groben Rahmen steckt. Die detaillierte Ausgestaltung überlässt sie den einzelnen Schulen, da diese »in der Gemeinde Köniz in vielerlei Hinsicht unterschiedlich sind« (Häberli-Banholzer 2002, Kapitel G, Seite 2). Dasselbe gilt auch für die Stadt Biel, wo in der Verordnung über die Elternmitwirkung aus dem Jahre 1996 »ausdrücklich festgehalten wird, dass nur der minimale Rahmen der Zusammenarbeit geregelt wird (Art. 1, Absatz 2). Schule und Elternschaft sollen die Zusammenarbeit nach ihren Bedürfnissen gestalten können.« (Wittwer-Bernhard 1998, S. 21).

Das Bernische Volksschulgesetz trat am 19. März 1992 in Kraft und ermöglichte damit die Flut von Neugründungen von Elternräten seit der Mitte der 1990er Jahre. Diese These wird durch die Befragung der Elternratspräsidentinnen untermauert, derzufolge sich 93% der Elternräte auf ein Gemeindereglement oder eine Verordnung stützen. Die Elternräte im Kanton Bern entbehren somit keineswegs einer rechtlichen Grundlage.

5.7 Entstehung

Elternräte stellen Institutionen dar, die sich neu etablieren und die bestehenden Institutionen, namentlich die Schule - mit den Lehrerkollegien und den Schulleitungen - und die Schulkommissionen durch eine neue Institution erweitern. Der Versuch diese zu beschreiben und zu definieren, wird entscheidend durch die Tatsache erschwert, dass die Initiative zur Gründung der Elternräte nicht hauptsächlich von den Eltern ausgeht. Die Antworten der Elternratspräsidentinnen und -präsidenten auf die Frage, wer die Initiative zur Gründung ihres Elternrates ergriffen hat, machen deutlich, dass die Entstehungsgeschichten von Fall zu Fall sehr unterschiedlich verlaufen sind.
Im Idealfall geht die Initiative von einem bereits bestehenden Elternverein zusammen mit der Schule und der Schulkommission aus (vgl. Fachstelle Elternmitwirkung 2002b). Abbildung 5.16 macht aber deutlich, dass dieser Idealfall in nur gerade 5% der befragten Elternräte zutrifft. Die Eltern haben des Weiteren nur in 20.6%, die Lehrkräfte sogar nur in 11.1%, die Schulkommissionen aber in 44.4% der Fälle die Initiative ergriffen haben. Dies lässt sich einerseits durch die rechtlichen Grundlagen im Kanton Bern erklären, denn möglicherweise haben sich viele Gemeinden, wie bereits dargestellt, nach der Einführung des bernischen Volksschulgesetzes 1992 dazu entschieden, die Gründung von Elternräten durch ihre Schulbehörden aktiv zu fördern. Andererseits sind Schulbehördenmitglieder - zwar nicht immer aber doch häufig - Eltern schulpflichtiger Kinder, und ihnen liegt etwas an der Schule (vgl. Gasser 2003).

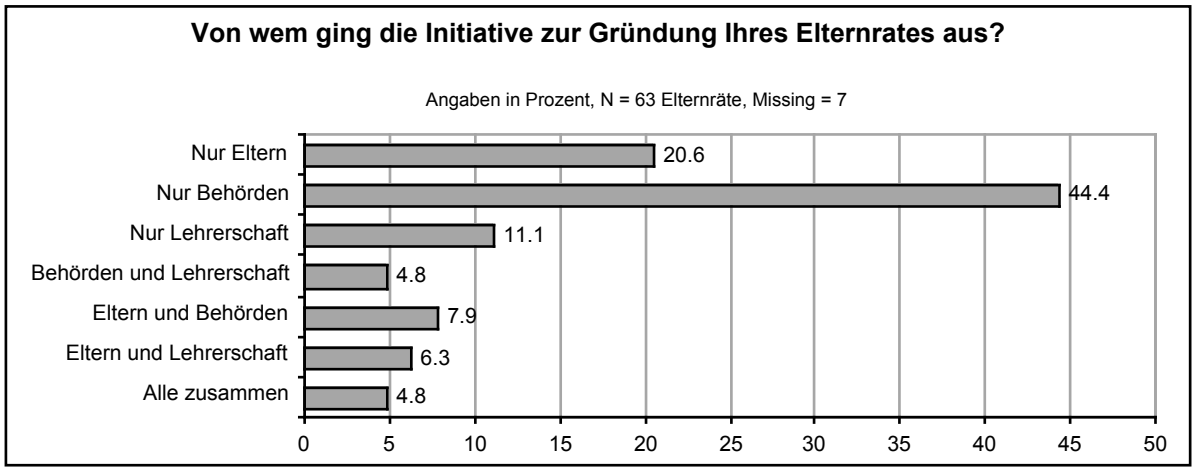

Abbildung 5.16: Gründungsinitiative

Es ist den Schulkommissionen aber nicht möglich als Interessenvertreter der Eltern zu fungieren, weil sie »die Bedürfnisse aller Beteiligten in ihre Entscheidungsfindung einbeziehen« (Gasser 2003) müssen. Sie haben mit anderen Worten von den schweizerischen Wahlberechtigten den Auftrag erhalten, für die Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen zu sorgen, die Volksschule zu pflegen und sie strategisch zu führen (vgl. ebd.). Es ist daher durchaus denkbar, dass gerade Schulkommissionsmitglieder die Notwenigkeit einer Institution sehen, die explizit die Aufgabe hat, die Interessen der Eltern zu vertreten.
Das Kerngeschäft der Elternräte liegt also in der Zusammenarbeit mit der Schule, und daher lässt die geringe Gründungsbeteiligung der Eltern, vor allem aber der Lehrkräfte darauf schliessen, dass die Einführung für beide Parteien tendenziell als von „oben“ oder von „aussen“ aufgezwungen empfunden wird. Auf die Frage, warum es denn Elternräte braucht, antwortete ein Elternratsmitglied wie folgt:

> »Ich finde von brauchen kann keine Rede sein. Der Elternrat ist von oben gekommen und nun suchen alle nach einer „Existenzberechtigung“.«

In Bezug auf die Rolle der Lehrkräfte und der Schule lässt sich ein Ungleichgewicht aufzeigen, denn die Lehrkräfte haben an der Gründung der Elternräte zwar nur einen geringen Anteil, nicht aber an der Praxis der Elternratsarbeit. In 58% der befragten Elternräte wird die Wahl der Elternvertreterinnen und -vertreter

durch die Lehrkräfte organisiert (vgl. Abbildung 5.17), wobei der Prozentwert noch höher ausgefallen wäre, wenn auch jene Elternräte dazugezählt würden, bei denen die Lehrkräfte die Wahl zwar nicht direkt leiten, aber trotzdem für deren Rahmenbedingungen verantwortlich sind. Oft finden die Wahlen im Rahmen von Elternabenden statt, zu denen die Lehrkräfte eingeladen haben. Durchgeführt werden sie aber nicht immer von den Lehrkräften selber, sondern von bestehenden Elternvertreterinnen und -vertretern oder von Vorstandsmitgliedern des Elternrates (vgl. Fachstelle Elternmitwirkung 2002a).

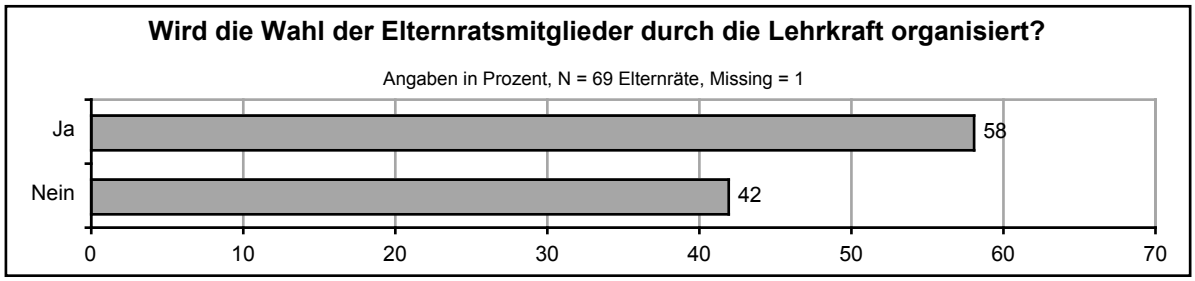

Abbildung 5.17: Organisation der Wahl der Elternratsmitglieder

Die Wichtigkeit der Schule in der Praxis der Elternratsarbeit zeigt auch die Tatsache, dass in über 78% der Fälle deren Räumlichkeiten für Sitzungen und Zusammenkünfte genutzt werden (vgl. Abbildung 5.18), wobei der Sitzungsort weder von der Frage abhängig ist, ob die Lehrkräfte die Wahl durchführen, noch von der Frage, wer die Initiative zur Gründung ergriffen hat.

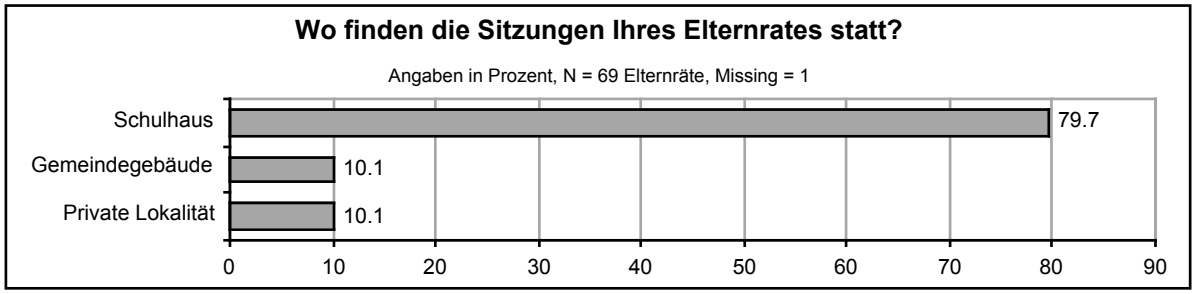

Abbildung 5.18: Sitzungsorte der Elternräte

Da Elternräte per Definition mit der Schule zusammenarbeiten und deren Wahlen mehrheitlich durch die Lehrkräfte durchgeführt werden, scheint es offenbar auch angebracht zu sein, dass sie sich in den Räumlichkeiten der Schule treffen. Daraus lässt sich ein Konfliktpotential ableiten, weil die Lehrkräfte an der Gründung der Elternräte zwar nur schwach beteiligt sind, die Strukturen und Räumlichkeiten ihrer Arbeitsorte aber trotzdem in hohem Masse in Anspruch genommen werden. Die Schulen und die Lehrkräfte stehen daher oft vor vollendeten Tatsachen und haben entweder die Möglichkeit den Elternräten wohlwollend gegenüberzutreten oder sich mit der Situation in irgendeiner Form abzufinden. Aus dem folgenden Zitat wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte offenbar nicht überall wissen, wozu die Elternräte eigentlich da sind.

> »Leider zeigt die Praxis, dass die Lehrkräfte nicht genau wissen, wo sie Ihre Elternsprecher einsetzen können und dürfen. Ein Reglement fehlt und das schon seit Jahren.«

Die Vermutung, dass die Lehrkräfte den Elternräten gegenüber ablehnend gesinnt sind, weil sie in ihnen Einmischungsversuche oder Kontrollinstanzen sehen, kann damit nicht entkräftet werden. Die folgenden Zitate von Elternratsmitgliedern gehören zwar einer Minderheit an, trotzdem machen sie deutlich, dass es unter ihnen auch solche gibt, die den beruflichen Freiheiten der Lehrkräfte entgegen treten möchten.

> »Elternräte braucht es, damit die Eltern gegenüber der Lehrerschaft ein stärkeres Gewicht haben. Im Moment ist der Lehrer wieder König. Er meint alles zu wissen und zu können (oder können zu müssen).« / »Es braucht Elternräte, damit die

Lehrer nicht selbstherrlich über alles hinweg gehen können! Die Lehrer fühlen sich durch den Elternrat kontrolliert und müssen ihre Leistungen mehr hinterfragen.«

Wie bereits dargestellt, agieren und funktionieren die Elternräte weder bei deren Gründung, noch in ihrem Alltag alleine aus sich heraus. Sie sind sowohl von den Schulkommissionen (44% an der Gründung der Elternräte beteiligt), als auch von der Schule (starke Beteiligung an der Praxis der Elternratsarbeit) abhängig. Um aber an der öffentlichen Diskussion teilnehmen zu können, ist deren Unabhängigkeit - zumindest von der Schule - Voraussetzung (vgl. Wittwer-Bernhard 1998, S. 181). Dass dem nicht so ist, wird auch durch das folgende Zitat eines Elternratsmitglieds verdeutlicht, indem es darauf hinweist, dass die Elternräte nicht wirklich eine unabhängige Institution der Eltern sind:

»Ich habe das Gefühl, dass Elternräte kreiert wurden, um zu vermeiden, dass Eltern sich ohne Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulkommissionen treffen.«

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Entstehung der Elternräte im Kanton Bern weder von höherer politischer Ebene, noch von sonst einer zentralen Institution initiiert, begleitet oder gelenkt worden ist. Wie und insbesondere weshalb ein Elternrat gegründet wird, hängt zwar zu einem beträchtlichen Teil von den Behörden ab, allerdings nicht ausschliesslich. Die Konstituierung der Elternräte erfolgt im Grunde nicht überall auf dieselbe Weise, weshalb sie auch auf eine schwer zu bestimmende Dynamik zurückzuführen ist. Streng genommen, kann die Frage, weshalb es zur Gründung der Elternräte kam, ohne die zusätzliche Befragung der Lehrkräfte, vor allem aber der Schulkommissionsmitglieder nur unvollständig beantwortet werden. Die vorliegende Studie muss sich damit zufrieden geben, die Motivationslage, die Kontrollüberzeugungen und die Einstellungen der Elternratsmitglieder erhoben zu haben (vgl. Kapitel 6 und 8), und es ist weiteren Studien überlassen, die Sicht der Schulkommissionsmitglieder und insbesondere der Lehrkräfte zu berücksichtigen.
Abschliessend können mindestens drei Rahmenbedingungen genannt werden, die für die Gründung der Elternräte entscheidend sind. Erstens ist das Bedürfnis nach Elternräten, wie bereits dargestellt, nicht nur bei den Eltern, sondern zu einem zwar geringen Anteil auch bei den Lehrkräften, hauptsächlich aber bei den Schulkommissionen vorhanden. Zweitens kann aufgrund der Anzahl und der Strukturiertheit der Elternräte davon ausgegangen werden, dass deren Legitimation - in jenen Gemeinden, wo es welche gibt - kaum mehr in Frage gestellt wird. Drittens sind im Kanton Bern rechtliche Rahmenbedingungen vorhanden, die die Gründung der Elternräte begünstigen.

5.8 Kompetenzen, Aufgaben und Zuständigkeiten

Aufgrund der rechtlichen Ausgangslage ist es nicht verwunderlich, dass weitaus die meisten Elternräte angeben, dass ihre Kompetenzen klar oder zumindest durch Rahmenbedingungen geregelt sind. Trotzdem stellt die Frage nach den Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten das zentralste Thema, nicht nur für das Funktionieren der Elternräte selber, sondern auch für deren Abgrenzung und Beziehung zu den anderen beteiligten Institutionen dar. Die Frage ist in zweierlei Hinsicht brisant. Einerseits löst sie vor allem innerhalb der Elternräte heftige Kontroversen aus, andererseits regelt sie die Abgrenzung zu den Schulkommissionen und bestimmt die Intensität und die Enge der Beziehung zur Schule.
Die Durchsicht der Reglemente und Verordnungen aus rund 20 Gemeinden, hat ein äusserst heterogenes und teilweise auch widersprüchliches Bild ergeben. Einigkeit besteht darin, dass die institutionelle Elternmitarbeit eine konstruktive, partnerschaftliche Zusammenarbeit, gegenseitiges Vertrauen und eine gute Gesprächskultur zwischen den Eltern und der Schule schaffen soll. Konsequenterweise wird fast immer betont, dass die Elternräte Themen und Anliegen, die von den Eltern aus den Schulklassen eingebracht werden, sammeln und beraten sollen. Die Wahrnehmung der Interessen der Schulklassen stellt aufgrund des strukturellen Aufbaus der Räte, letztlich deren Hauptaufgabe dar. Je nachdem, wie die Zusammenarbeit mit der Schule und der Schulkommission geregelt ist, kann es auch Aufgabe der Elternräte sein, Themen und Anliegen, die von der Schulkommission und/oder der Schule eingegeben werden, zu beraten und zu besprechen, oder selber welche einzubringen. Selbstverständlich muss dabei auch berücksichtigt werden, ob die Elternräte nur Stellung nehmen oder mitbestimmen können. Zu den häufigsten Aufgaben der

Elternräte werden des Weiteren der Informations-, Gedanken- und Erfahrungsaustausch zwischen Eltern, Lehrkräften und Schulkommissionen aufgeführt. Etwas weniger häufig wurde betont, dass der Elternrat für kontinuierliche Kontakte zwischen diesen drei Parteien sorgen, bei Bedarf den Lehrkräften Unterstützung bieten und die Wählerbasis, namentlich die Eltern der Schulklassen, angemessen informieren soll. Vereinzelt wurde die Stärkung der gemeinsamen Verantwortung an der Erziehung der Schülerinnen und Schüler, die Elternweiterbildung, die Teilnahme an der Entwicklung der Schule, die Schaffung optimaler Lernbedingungen, die Schaffung einer Verbindung oder Kommunikationsbrücke zwischen Eltern und Schule, sowie die aktive Mithilfe bei Problemen oder unzufriedenstellenden Situationen festgehalten.
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Ausführungen zwar Aufgabenbereiche der Elternräte festlegen, dass sie jedoch zu wenig konkret sind, um daraus auch klare Entscheidungsbefugnisse ableiten zu können. Die Differenzierung der Kompetenzen in Aufgabenbereiche und Entscheidungsmöglichkeiten ist zentral, denn die Bereitschaft und die Motivation der Eltern, sich in einem Elternrat zu engagieren, hängt weniger davon ab, wie dieser organisiert wird oder welche Bereiche er fördern und unterstützen soll, sondern davon, wie viel Macht ihm zugestanden wird. Offenbar sind für das Engagement und das Wohlbefinden der Elternratsmitglieder deren Kontrollüberzeugungen, die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit, der eigenen Einflussmöglichkeiten ausschlaggebend (vgl. Wittwer-Bernhard 1998, S. 165). Die Ergebnisse des »Fragebogens für Elternratsmitglieder« in Kapitel 7 liefern dazu wichtige Erkenntnisse.
Die oben aufgeführten Aufgabenbereiche bieten demnach weder Entscheidungsbefugnisse, noch regeln sie die zentralen Streitpunkte, die den Nerv der Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule treffen, wie etwa die Frage nach der Mitsprache an der Art der Durchführung des Unterrichts. Es wird in den Reglementen weder die Mitsprache in methodischen und didaktischen Angelegenheiten, wie die Festsetzung von Lernzielen oder die Mitsprache in Bezug auf die strategische Ausrichtung - namentlich das Leitbild - der Schule, angesprochen, noch die Mitsprache bei disziplinarischen Problemen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Offensichtlich müssen die Zuständigkeiten der Elternräte in einer wenig konkreten Form formuliert werden, weil sie ansonsten in einen Kompetenzkonflikt mit der Schule und den Schulkommissionen geraten würde. Will oder kann man diesen Konflikt nicht eingehen, so ist es nicht einfach, die Zuständigkeiten der Elternräte klar und trennscharf zu formulieren.
Einige Gemeinden weichen aus diesem Grunde in den Reglementen auf Negativformulierungen aus, indem sie festhalten, was *nicht* die Aufgabe der Elternräte sein darf. In diesen Fällen sprechen sich die untersuchten Reglemente eindeutig gegen die Mitsprache in schulorganisatorischen, pädagogischen, methodischen und didaktischen Fragen, sowie gegen die Einmischung der Elternräte bei individuellen und persönlichen Konflikten zwischen Eltern, Lehrkräften, Schülern, Schulleitern und Schulkommissionsmitgliedern aus. Auch die Gestaltung des Unterrichts, die Auslegung des Lehrplans, die Festlegung der Lernziele oder etwa die Mitwirkung bei disziplinarischen Problemen sollen nicht im Kompetenzbereich der Elternräte liegen.
Mit diesen Einschränkungen wird klar, dass ein zunehmender Konkretisierungsgrad der Aufgaben äusserst problematisch ist, weil klare und deutliche Entscheidungsbefugnisse zwangsläufig Kontroversen hervorrufen würden. Die oben erwähnten Grenzen sind wesentlich konkreter und signalisieren deutlich, dass man mit der Einführung der Elternräte nicht vor hat, der Schule und den Lehrkräften dreinzureden. Sie lesen sich daher gleichsam als Zugeständnis an die Lehrkräfte, denn ohne deren Wohlwollen und Mithilfe wäre eine Zusammenarbeit nicht realisierbar. Anhand einer deutschen Studie über das Verständnis der Eltern von Schule und die Kooperation mit ihr konnte Hösl-Kulike (1994) nachweisen, dass Lehrkräfte das Elternengagement oft als Einmischung empfinden (vgl. Hösl-Kulike, S. 124). Die Angst davor, dass die Lehrkräfte mit einer Ausweitung der Kompetenzen der Eltern nicht einverstanden sein könnten, ist demzufolge nicht unbegründet. Melzer (1987) bestätig anhand einer Befragung von Lehrkräften in Deutschland, dass eine überwiegende Mehrheit »einer Mitarbeit der Eltern im Pausen- und Freizeitbereich (ca. 90%) und bei der Durchführung von Klassenfahrten (93.9%)« (Melzer 1987, S. 152) zustimmt. Die Lehrkräfte sind aber sehr skeptisch und reagieren empfindlich, wenn die Elternmitwirkung das Kernstück der Schule, namentlich den Unterricht berührt (vgl. ebd., S. 154). Es ist daher nicht verwunderlich, dass die deutsche Studie von Witjes und Zimmermann (2000) zum Schluss kommt, dass die Mitbestimmung bei schulischen Angelegenheiten nicht zu den Aufgaben einer Elternmitwirkung zählt.

»Demnach ist die Elternbeteiligung in der Schule offenbar vor allem praktische Mitarbeit in verschiedenen Feldern - vom Schulfest bis zum Cafeteriabetrieb - und weniger Mitbestimmung bei schulischen Entscheidungen.« (Witjes, Zimmermann 2000, S. 256).

Von Seiten der Eltern mag zwar das Bedürfnis nach Mitsprache und Partizipation bestehen, doch kann dieses Bedürfnis offensichtlich nicht ohne das Einverständnis der Lehrkräfte umgesetzt werden. Lehrkräfte befürchten eine Einschränkung ihrer pädagogischen Entscheidungsfreiheit, falls Eltern stärker am Schulgeschehen beteiligt würden.« (Melzer 1987, S. 132). Das weist auf ein Dilemma hin, da die Bereitschaft, sich im Elternrat zu engagieren, einerseits konkrete Entscheidungsmöglichkeiten voraussetzt, die mit den bestehenden Institutionen ausgehandelt werden müssen, andererseits aber genau dies zu Kompetenzkonflikten und Kontroversen mit den Lehrkräften und den Schulkommissionen führen wird. Will man also die Aushandlung der Kompetenzen konfliktfrei angehen und es den bestehenden Institutionen überlassen, wie weit sie den Elternräten Entscheidungsbefugnisse überlassen wollen, dann bleibt den Elternratsmitgliedern nichts anderes übrig, als abzuwarten und zu signalisieren, dass sie nicht die Konfrontation suchen.

Die beteiligten Parteien müssen für eine gute Zusammenarbeit eine gemeinsame Basis haben, denn ohne einen denkbaren Konsens ist die Voraussetzung zur Zusammenarbeit nicht gegeben. Aus diesem Grunde ist es auch verständlich, dass die Elternräte den Lehrkräften und den Schulkommissionen signalisieren, sich nicht in ihre Arbeit einmischen zu wollen. Es sind schliesslich die Elternräte, die sich als neue Institutionen etablieren müssen und wollen, womit sie auch gezwungen sind, alles zu unternehmen, um nicht von vornherein vom bestehenden System abgelehnt zu werden. Auf der anderen Seite bleibt die Einführung der Elternräte, ohne die geringste Möglichkeit, etwas in ihrem Sinne beeinflussen und verändern zu können, eine Farce.

Die Analyse der Reglemente lässt vermuten, dass die Elternräte zwar den Wunsch nach Einfluss haben, sich aber nicht darüber einig sind, wie weit dieser gehen soll, und ihn auch nicht erzwingen wollen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die verschiedenen Elternräte in der Formulierung einer klaren Aufgabe, mit klaren Entscheidungsbefugnissen äusserst unterschiedlich sind. Ein Elternratsmitglied bringt das folgendermassen auf den Punkt:

»Es erstaunt mich immer wieder, wie unterschiedlich die Aufgaben der Elternräte in unterschiedlichen Gemeinden sind. Was in einigen Gemeinden Hauptaufgabe ist, ist in anderen quasi verboten. Da soll einer noch durchblicken.«

Es steht nach wie vor die Frage im Raum, ob sich die institutionalisierte Elternmitarbeit tatsächlich damit zufrieden geben kann, in schulinternen Angelegenheiten nichts zu sagen zu haben. Obwohl die folgende Aussage eines Elternratsmitglieds einer Minderheit entspricht, lässt es darauf schliessen, dass sich nicht alle damit zufrieden geben, im schulischen Bereich nichts zu sagen zu haben, und dass mehr Kompetenzen für die Elternratsmitglieder eine Voraussetzung für einen guten Elternrat darstellen würden.

»Elternräte sind nur dann gut, wenn sie auch im schulischen Bereich mehr Kompetenzen haben und z.B. Möglichkeiten haben, etwas zu bewirken, wenn Lehrpersonen schlecht unterrichten.«

Ist die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule und die damit verbundene Elternmitwirkung, vor allem dort wichtig, »wo Zuständigkeiten nicht klar geregelt sind« (Lanfranchi 2001, S. 84), wie etwa, »wenn es zwischen Schulkindern auf dem Schulweg zu einer Schlägerei kommt?« (Ebd.). Wollen sich Elternräte wirklich nur um die Aufgabenhilfe, die Schulwegsicherung, die Freizeitgestaltung oder die Weiterbildung der Eltern kümmern, und den schulischen Alltag lediglich als unveränderbare Tatsache unterstützen? »Was können Eltern in die Waagschale werfen, wenn sie tatsächlich von den Entscheidungen, Schule betreffend, ausgeschlossen werden?« (Sopart-Liese 1998, S. 69). Ein Elternratsmitglied formuliert seine Frustration über zu wenig weit reichende Kompetenzen und Entscheidungsbefugnisse wie folgt:

»In unserer Gemeinde hat der Elternrat absolut kein Stimmrecht, ich stelle unseren Elternrat dauernd in Frage. O.K. wir organisieren diverse Anlässe, aber im Endeffekt wird über unsere Köpfe hinweg entschieden. Zu sagen haben wir rein gar nichts.«

Die oben erwähnten Einschränkungen sind ein Indiz dafür, dass das Kernproblem der Elternräte nach wie vor in der Definition einer klaren Aufgabe mit klaren Entscheidungsbefugnissen besteht. Stellvertretend dafür steht das folgende Zitat eines Elternratsmitglieds:

> »Im Elternrat hatte ich oft das Gefühl, dass sich diese Gruppe unter grosser Anstrengung seine eigene Aufgabe kreieren muss. Der Elternrat hat gegenüber der Schule eher eine Statistenrolle.«

Dass sich nicht alle Elternratsmitglieder mit dieser Situation zufrieden geben, und dass deren Meinungen und Vorstellungen in Bezug auf die Kompetenzen und Befugnisse der Elternräte äusserst heterogen sind, zeigen die Ergebnisse des »Fragebogens für Elternratsmitglieder« in Kapitel 7.

5.9 Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

Die Abbildung 5.8 weist uns in idealer Weise auf die Frage nach der konkreten Zusammenarbeitspraxis zwischen den Elternräten, der Schulkommission, der Schulleitung und der Lehrerschaft hin. Während im Schulkreis Bümpliz/Höhe eine Vertretung des Elternrates in der Schulkommission vorgesehen ist, bleibt die Frage nach dessen Einsitz in der Schulleitung und der Lehrerschaft offen. Auch ist nicht geklärt, ob die Schulkommission, die Schulleitung und die Lehrerschaft nicht auch Einsitz in den Elternrat haben sollten. Die Auswertung der Antworten der 70 befragten Elternräte in Bezug auf den Einsitz der Elterndelegierten in die erwähnten Institutionen lässt sich in Abbildung 5.19 ablesen.

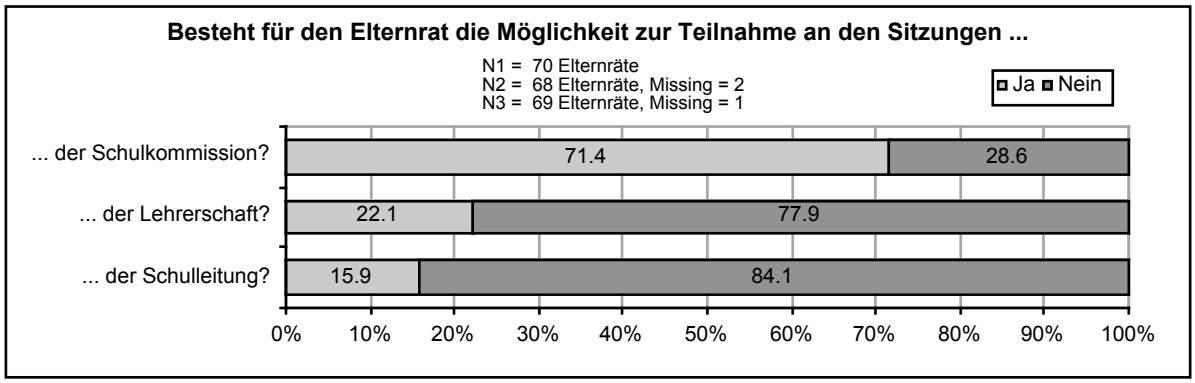

Abbildung 5.19: Teilnahme der Elternräte an den Sitzungen anderer Gremien

Eine überwiegende Mehrheit der Elternräte hat zwar die Möglichkeit, in der Schulkommission vertreten zu sein, nicht aber an den Sitzungen der Lehrerschaft und der Schulleitung. Während die ablehnende Haltung der Lehrkräfte und erst recht der Schulleitungen, wiederum die These bestätigt, dass die Elternräte als Einmischung empfunden werden, deckt sich die offenere Haltung der Schulkommissionen mit dem bereits dargestellten Befund, dass 44% der Elternräte durch sie initiiert wurden.
In Bezug auf dieses relativ eindeutige Ergebnis lassen sich zwei Aussagen machen. Offenbar ergreifen die Schulkommissionen nicht nur die Initiative zur Gründung von Elternräten, sondern sind auch bereit, mit diesen auf institutioneller Ebene zusammenzuarbeiten. Abbildung 5.19 zeigt, dass beachtliche 71.4% der Elternräte die Gelegenheit haben, eine Delegation in die Schulkommissionssitzungen zu schicken. Da sich die Aufgabenbereiche der Elternräte mit jenen der Schulkommissionen überschneiden können, ist sowohl eine Öffnung, als auch Zusammenarbeit der beiden Institutionen nicht nur wichtig und sinnvoll, sondern geradezu eine Voraussetzung. Die Kernaufgabe der Elternräte besteht aber nicht in erster Linie darin, mit den Schulkommissionen zusammenzuarbeiten, sondern mit den Schulen. Die Tatsache, dass die Elternräte nur in den wenigsten Fällen die Möglichkeit haben, an den Sitzungen der Lehrerschaft (22.1%) oder der Schulleitung (15.9%) teilzunehmen, zeigt, dass die Schule den Elternräten gegenüber weniger offen ist. Dieses Ergebnis darf aber nicht überinterpretiert werden. Eine gewisse Verschlossenheit den Elternräten gegenüber sagt beispielsweise nichts darüber aus, wie gut oder schlecht die individuelle Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Lehrpersonen einer bestimmten Schule funktioniert.

Die Möglichkeiten der Schulkommission, der Lehrerschaft und der Schulleitung an den Sitzungen der Elternräte teilzunehmen, scheint, wie die Abbildung 5.20 zeigt, nahezu vollumfänglich gegeben zu sein. Es kommt damit deutlich zum Ausdruck, dass die Elternräte den anderen Gremien gegenüber offen sind.

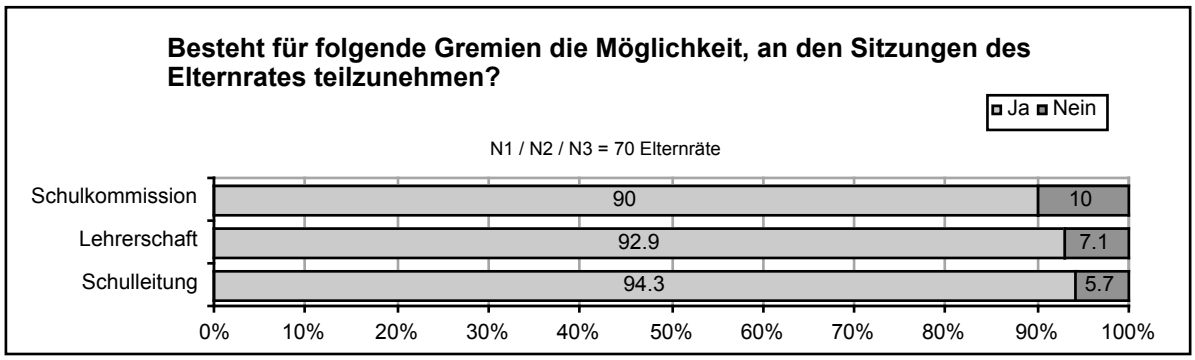

Abbildung 5.20: Teilnahme anderer Gremien an den Sitzungen der Elternräte

An dieser Stelle ist es angebracht, nicht nur die Angaben der Elternratspräsidentinnen und -präsidenten zu betrachten, sondern auch die Meinungen der Elternratsmitglieder. Dazu sollen Ergebnisse aus dem »Fragebogen für Elternratsmitglieder« einfliessen. Während die Elternratspräsidenten danach gefragt wurden, wie der Ist-Zustand aussieht, gaben die Mitglieder ihre Meinungen und Vorstellungen darüber zum Ausdruck, wie es sein sollte. Die Abbildung 5.21 macht deutlich, dass sich der Ist-Zustand in den Elternräten in hohem Masse mit den Vorstellungen ihrer Mitglieder deckt.

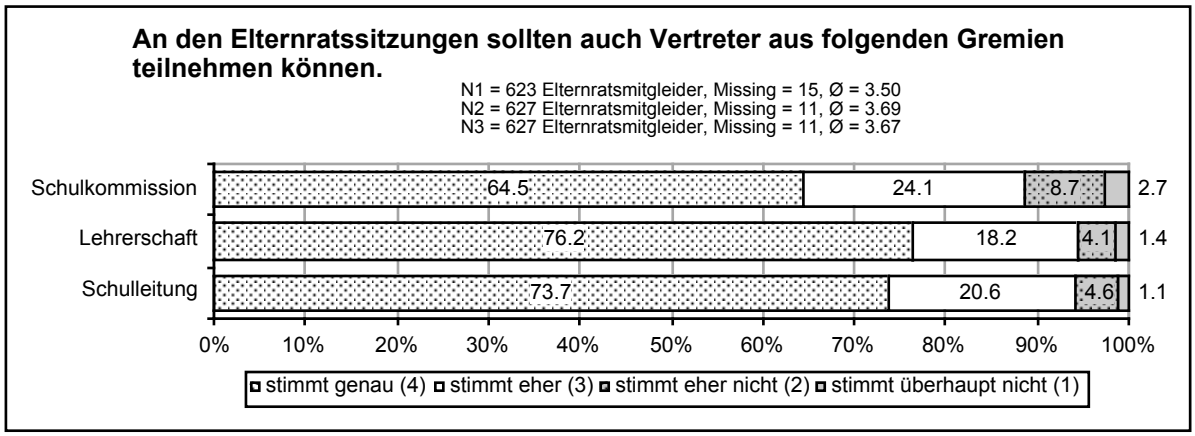

Abbildung 5.21: Teilnahme anderer Gremien an den Sitzungen der Elternräte

Mit dem Fragebogen für die Präsidentinnen und Präsidenten wurde nicht erhoben, ob die Vertreter der Behörden oder der Schule nur informiert und angehört werden, oder ob sie in den Sitzungen auch ein Mitbestimmungsrecht erhalten sollten. Auch dazu gaben, wie in Abbildung 5.22 dargestellt, die Mitglieder ihre Meinungen ab. Die oben belegte Offenheit der Elternräte kann durch die Ergebnisse konkretisiert werden, weil die grosse Mehrheit der Meinung ist, dass die Vertreter der anderen Gremien lediglich ein Recht auf Information und Anhörung haben (Ø = 3.08) und eher nicht (Ø = 1.93) mitbestimmen sollten.

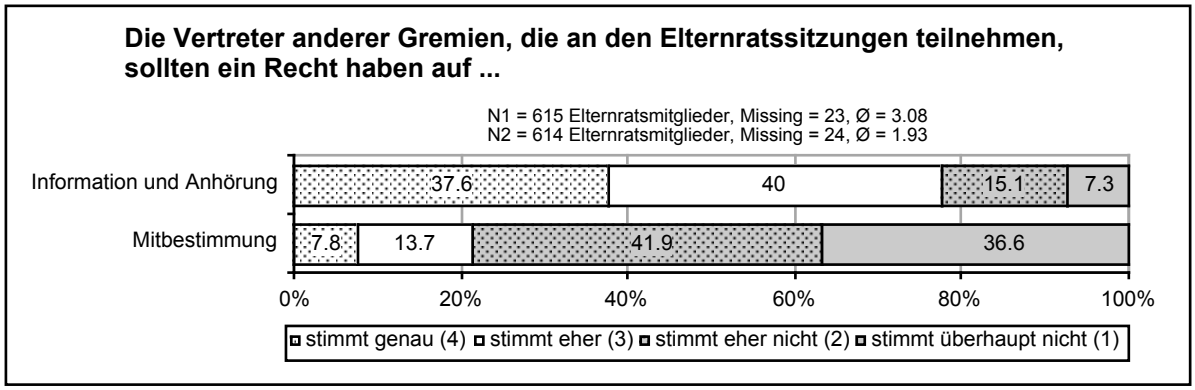

Abbildung 5.22: Rechte der Teilnehmer anderer Gremien an den Sitzungen der Elternräte

Im »Fragebogen für Elternratsmitglieder« wurde erhoben, wie diese die Rechte der Elternräte bei der Teilnahme an den Sitzungen der Schule und der Schulkommissionen einschätzen. Wie in Abbildung 5.23 ersichtlich wird, sind die Elternvertreterinnen und -vertreter mehrheitlich der Auffassung, dass die Elternräte an den Sitzungen der Schulleitung und der Lehrerschaft (Ø = 3.20), sowie der Schulkommissionen (Ø = 3.48) ein Recht auf Information und Anhörung haben sollten.

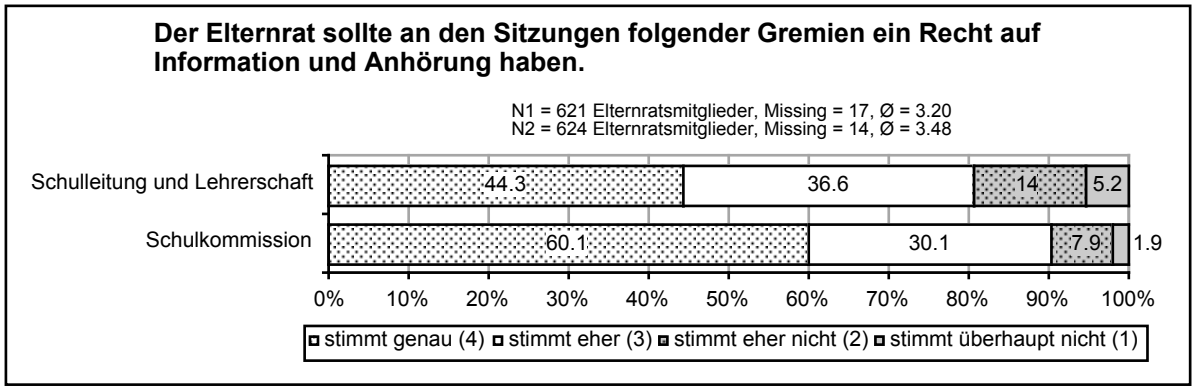

Abbildung 5.23: Recht auf Information und Anhörung an den Sitzungen anderer Gremien

Die Situation sieht anders aus, wenn es darum geht, sich selber ein Recht auf Mitbestimmung einzuräumen. Offensichtlich sind sich die Elternratsmitglieder darüber nicht einig. Abbildung 5.24 weist eine Mehrheit der befragten Elternratsmitglieder aus, die dagegen sind, dass die Elternräte an den Sitzungen der Schulleitungen oder Lehrerschaft mitbestimmen sollten (Ø = 2.16). Etwas mehr als die Hälfte würde hingegen in den Sitzungen der Schulkommissionen ein Recht auf Mitbestimmung begrüssen (Ø = 2.79).

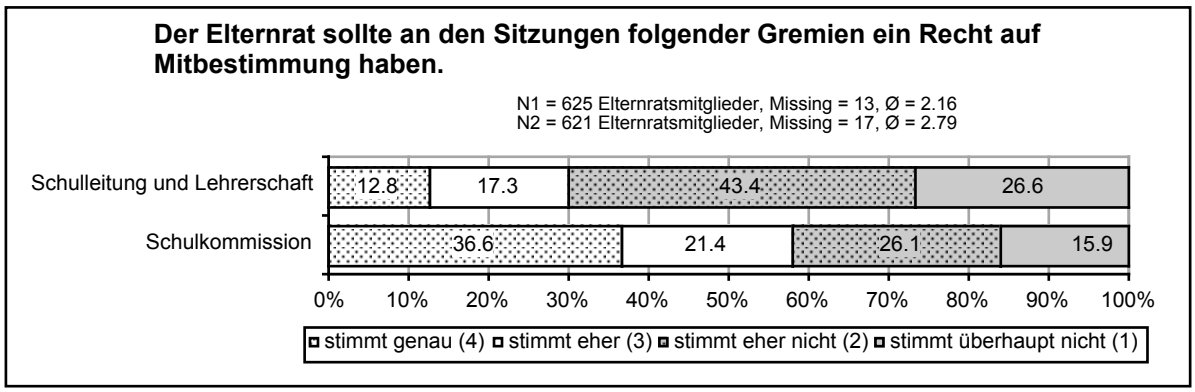

Abbildung 5.24: Recht auf Mitbestimmung an den Sitzungen anderer Gremien

Es bestätigt sich hiermit die These, dass die Elternräte nicht primär der Schule dreinreden möchten - oder zumindest nicht diesen Eindruck erwecken wollen. In der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und der Lehrerschaft geht es also eher darum informiert und angehört zu werden und weniger mitbestimmen zu dürfen.
Die Frage nach dem gegenseitigen Einsitz ist selbstverständlich eng mit der Frage nach der Notwendigkeit und der Effizienz verbunden. Ist es mit anderen Worten wirklich nötig, dass alle bei allen Einsitz erhalten? Einige Elternratspräsidenten geben beispielsweise an, dass sie die Teilnahme an den Sitzungen der Lehrerschaft gar nicht für nötig halten, da diese ja bereits bei den Sitzungen des Elternrates dabei seien. Aus verschiedenen Gründen spielt es aber sehr wohl eine Rolle, ob eine Delegation an die Sitzungen eines Gremiums geschickt wird, oder ob eine Delegation aus diesem Gremium an den eigenen Sitzungen vertreten ist.
Wenn Lehrkräfte oder die Schulleitung an den Sitzungen der Elternräte teilnehmen, können sie die laufenden Diskussionen verfolgen und sowohl ihre eigenen Interessen, wie auch jene der Lehrerschaft einbringen. Während der Elternrat aufgrund der Anwesenheit von Lehrkräften oder Schulleiter adäquat auf die Anliegen der Lehrerschaft eingehen kann, muss dies in umgekehrter Richtung nicht zwangsläufig auch so sein. Das Lehrerkollegium wird durch ihre Vertreter im Elternrat zwar informiert, trotzdem hat dieser weder die Möglichkeit durch die Anwesenheit einer Person seine Anliegen bei den Lehrkräften mit eigenen Worten zu formulieren, noch deren Diskussionen und Entscheidungen mitzuverfolgen und zu beeinflussen. Schliesslich ist die Tatsache nicht zu unterschätzen, dass der Einsitz der Elternräte in den Lehrerkollegiumssitzungen oder den Schulleitungssitzungen als grosse Anerkennung und als Vertrauensbeweis gelten würde.

5.10 Finanzen

Obwohl sich über 90% der Elternräte auf ein Gemeindereglement oder eine Gemeindeverordnung stützen, ist es keineswegs so, dass deren Finanzierung in einer ähnlichen Grössenordnung gewährleistet wäre. Nur etwa ein Drittel der befragten Elternräte verfügt über ein Budget (vgl. Abbildung 5.25). Fragt man die Elternräte nach ihren Einnahmequellen, sind ein Drittel auf eigene Mittel oder Spendengelder angewiesen, über 64% geben allerdings an, von der Gemeinde oder der Schule finanziell unterstützt zu werden (vgl. Abbildung 5.26). Dies lässt darauf schliessen, dass zwar die wenigsten Elternräte ein offizielles Budget führen, dass sie aber in der Regel nicht alles aus eigener Tasche bezahlen müssen.

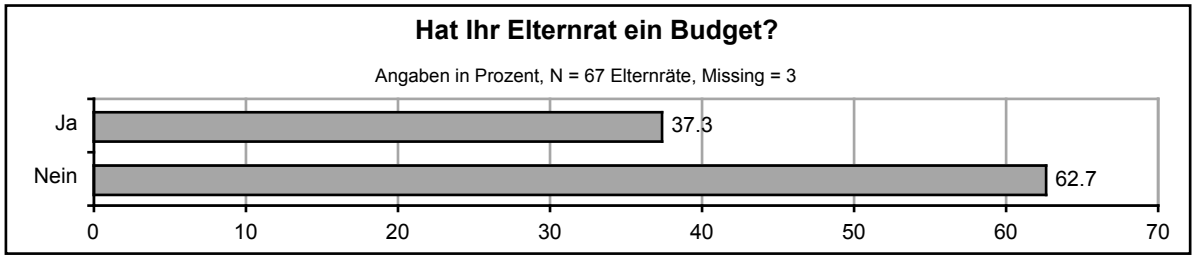

Abbildung 5.25: Existenz eines Budgets

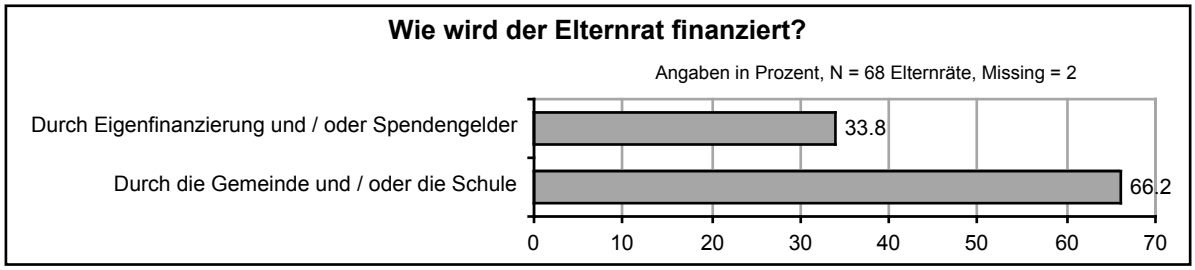

Abbildung 5.26: Finanzierung der Elternräte

Die Befunde weisen darauf hin, dass die Elternratsarbeit einerseits ohne grossen finanziellen Aufwand möglich ist, andererseits aber auch unentgeltlich oder ehrenamtlich erfolgt. Letzteres verdeutlichen auch die folgenden Zitate aus dem »Fragebogen für Elternratsmitglieder«:

> »Der Elternrat sollte nicht unentgeltlich arbeiten.« / »Die Stadt Bern schreibt zwar Elternräte vor, gibt ihnen aber keine finanziellen Mittel. Bis wohin geht gemeinnützige Arbeit?«

Offenbar sind Aufgabenbereiche der Elternräte so angelegt, dass hauptsächlich personelle und ideelle Arbeit geleistet wird, die aufgrund der Ehrenamtlichkeit nichts kostet. Dies schliesst allerdings nicht aus, dass für gewisse Projekte, kurzfristig Einnahmequellen gefunden werden können. Die finanzielle Basis bleibt aber trotzdem unsicher, schwankend und vom Geschick und guten Willen der einzelnen Räte abhängig (vgl. auch Soppart-Liese 1997, S. 52). Offenbar sind im gegenwärtigen Zustand der Elternräte Finanzierungsfragen weniger zentral, als die Frage nach einer klaren Aufgabe, mit klaren Entscheidungsbefugnissen.

5.11 Abschliessende Bemerkungen

Stellt man die Anzahl befragter Elternräte, die mit Sicherheit tiefer als der tatsächliche Stand sein dürfte, als auch die Strukturiertheit der institutionalisierten Elternmitarbeit in Rechnung, dann kann man davon ausgehen, dass die Existenz der Elternräte nicht mehr länger als Marginalität innerhalb des bernischen Bildungswesens betrachtet werden kann. Dies gilt, auch wenn sich die Elternräte im Kanton Bern erst in einer Aufbauphase befinden, und beispielsweise in Bezug auf die Frage der Kompetenzen, Aufgaben und Zuständigkeiten keineswegs Konsens herrscht. Früher oder später wird sich der Kanton Bern intensiver mit diesen strukturellen Veränderungen befassen müssen. Es gibt unter den Elternratsmitgliedern bereits erste Stimmen, die eine Regelung der Elternratsarbeit auf kantonaler und sogar nationaler Ebene fordern:

> »Die Rahmenbedingungen für die Elternratsarbeit müssten kantonal geregelt sein und überall gelten. Die Gemeinden sollten erweiterte Kompetenzen beschliessen können.« / »Es kommt in meinen Augen ganz klar auf die Gemeindereglemente an, wie die ganzen Strukturen organisiert werden. In meinen Augen würde es Sinn machen, das Ganze kantonal oder eben schweizweit zu vereinheitlichen.«

Ob dies sinnvoll oder notwendig ist, wird die Zukunft weisen. Die Rekrutierung der Stichprobe für die vorliegende Studie hat zumindest gezeigt, dass es im Kanton Bern keine Organisation gibt, die genau weiss, wie viele Elternräte existieren und die im Besitz der Kontaktadressen wäre. Es ist nur mit grossem zeitlichem Aufwand möglich, an die Elternräte zu gelangen und auf Beginn jedes neuen Schuljahres sieht die Situation wieder völlig anders aus. In Anbetracht der grossen Anzahl existierender Elternräte im Kanton Bern und mit Blick auf einen fruchtbaren Austausch zwischen den Elternräten selber, sowie auf eine unumgängliche und Akzeptanz fördernde Öffentlichkeitsarbeit, ist dies sicherlich eine ungünstige Situation.

Die Nachfrage nach institutioneller und kollektiver Elternmitwirkung ist gross, was deutlich macht, dass es offenbar nicht mehr genügt, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der Eltern auf individueller Ebene zu fördern und zu verbessern. Dahinter steckt die Vorstellung, dass sich die beiden Institutionen Familie und Schule in den letzten Jahrzehnten immer fremder geworden seien, dass sie gleichsam zwei unterschiedliche Erziehungskontexte darstellen, deren Übereinstimmung nicht mehr vorausgesetzt werden kann (vgl. Rüegg 2001a, 12). Die Kinder werden in diesen unterschiedlichen, sich immer fremder werdenden Kulturen sozialisiert und pendeln sozusagen ständig hin und her. Doch »damit das Hin- und Herpendeln zwischen unterschiedlich strukturierten Systemen von der Belastung [für die Kinder, D.I.] zur Chance wird, braucht es Verbindungen zwischen ihnen.« (Lanfranchi 2001, S. 28). Elternräte bieten in diesem Sinne eine ideale Lösung, indem sie der Elternmitwirkung ein Gesicht (vgl. Häberli-Bannholzer 2001, S. 55) und dem wieder Zusammenfinden der beiden Systeme oder Institutionen auf einer höheren, kollektiven Ebene eine Möglichkeit bieten.

6 Legitimation der Elternräte aus der Sicht der Mitglieder

Es stellt sich nun die Frage, wie die Elternvertreterinnen und -vertreter selber die Notwendigkeit von Elternräten erklären. Im »Fragebogen für Elternratsmitglieder« wurde dazu eine offene Frage gestellt: »Warum braucht es Ihrer Meinung nach Elternräte?« Von den 638 Mitgliedern, die den Fragebogen ausgefüllt haben, gaben 512 eine oder mehrere Antworten.

Rang	Argument	Anzahl Nennungen
1	Unterstützung und Entlastung der Schule	**123**
2	Informationsaustausch und Dialog	**105**
3	Elternrat als Brücke und Bindeglied	**96**
4	Verbesserung, Intensivierung der Zusammenarbeit	**93**
5	Vermittlung, Anlaufstelle bei Problemen und Konflikten	**61**
6	Sprachrohr, Interessen- und Meinungsvertretung	**60**
7	Der Elternrat hilft Probleme lösen	**51**
8	Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses	**49**
9	Bessere Information und Transparenz für Eltern	**46**
10	Verwirklichung ausserschulischer Projekte	**34**
11	Verbesserung des gegenseitigen Vertrauens	**26**
12	Mitwirkung und Mitbestimmung	**25**
13	Eltern geben Impulse und formulieren Ideen	**22**
14	Kommunikation und Austausch unter den Eltern	**21**
15	Mithilfe bei schulischen Projekten	**20**
16	Qualitätssteigerung der Schule	**20**
17	Förderung des Engagements der Eltern	**15**
18	Der Elternrat deckt Probleme auf	**14**
19	Der Elternrat vertritt die Interessen der SchülerInnen	**13**
20	Elternräte haben eine Kontroll- und Aufsichtsfunktion	**11**
21	Verbesserung des Schulklimas	**10**
22	Politische Unterstützung der Schule	**6**
23	Förderung der SchülerInnen	**6**
24	Steigerung der Schulzufriedenheit	**5**
25	Weiterbildung der Eltern	**4**
26	Vermittlung zwischen Lehrkräften und SchülerInnen	**2**
27	Elternräte als neutrale Plattform	**2**
28	Betreuungsaufgaben an schulischen Anlässen	**2**
29	Elternrat als Parlament	**1**
30	Elternräte vertreten die Interessen der Schulklassen	**1**
31	Elternräte als Gegengewicht zur Schulkommission	**1**
32	Unterstützung, Entlastung der Schulkommission	**1**
33	Elternräte sind für Notfälle da	**1**

Tabelle 6.1: Auswertung der offenen Frage: »Warum braucht es ihrer Meinung nach Elternräte?«

Die Angaben der Elternvertreterinnen und -vertreter wurden ausgewertet, indem sämtliche Aussagen berücksichtigt, ausgezählt und zu schlüssigen Argumenten zusammengefasst wurden. Schliesslich konnten 33 Argumente ausfindig gemacht werden, die in Abbildung 6.1 der Häufigkeit ihrer Nennungen entsprechend angeordnet wurden. Nachfolgend werden die wichtigsten Argumente beschrieben und erläutert.

6.1 Beschreibung der Argumente

1. Argument (123 Nennungen):
Dieses Ergebnis nimmt die Beantwortung einer zentralen Fragestellung dieser Studie vorweg, nämlich jene nach den Motiven für das Engagement der Elternratsmitglieder. Die Haltung, wonach Elternratsmitglieder die Schule unterstützen wollen, hat am meisten Nennungen erhalten. Nach Meinung der Elternratsmitglieder haben die Elternräte die Aufgabe, der Schule zu helfen, indem vor allem die Lehrkräfte entlastet werden sollen. Einige erwähnen zudem, dass dies letztendlich den Schülerinnen und Schülern zugute kommen wird. Die Unterstützung der Schule auf politischem Wege, indem etwa gegen überrissene Sparmassnahmen gekämpft werden soll, findet sich mit nur 6 Nennungen erst auf dem 22. Rang.

2. Argument (105 Nennungen):
An zweiter Stelle steht der Wunsch nach einer Verbesserung des Informationsaustauschs und des Dialogs zwischen den Eltern, den Lehrkräften und den Schulkommissionen. Eine Unterscheidung zwischen der Kollektiv- und der Individualebene (siehe Kapitel 5.2) wird zwar nirgends explizit erwähnt, trotzdem erwarten einige Elternratsmitglieder, dass durch die Verbesserung der Kommunikation auf der Kollektivebene, auch eine Verbesserung des Austausches auf der Individualebene stattfinden wird.

3. Argument (96 Nennungen):
Im dritten Argument dominiert die Auffassung, dass die Elternräte als Bindeglied oder Brücke zwischen Eltern, Schule und Schulkommission fungieren sollten. Offensichtlich gehen diese Elternratsmitglieder von einer Kluft zwischen den drei Parteien aus, die von den Elternräten überbrückt werden kann und muss.

4. Argument (93 Nennungen):
Das Argument der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule kommt an vierter Stelle. Zusammenarbeit wird dabei als gegenseitige Unterstützung verstanden, um das Beste für die Kinder zu erreichen. Die Vermengung von Individual- und Kollektivebene wird vor allem in diesem Punkt problematisch, da nicht nur erwartet wird, dass sich die Qualität der Zusammenarbeit auf der Kollektivebene, sondern auch auf der individuellen Ebene zwischen Elternhaus und Lehrkraft verbessert.

5. und 7. Argument (61 und 51 Nennungen):
Bereits an fünfter Stelle taucht ein Argument auf, das Kontroversen und Meinungsverschiedenheiten auszulösen vermag. Es geht darum, dass sich der Elternrat bei Problemen zwischen Eltern und Lehrkräften einschalten sollte, wobei er dann gleichsam als Anlauf- oder Vermittlungsstelle sowohl für die Eltern, als auch für die Lehrkräfte fungiert. Wie bereits in Kapitel 5.7 dargestellt, legen dem gegenüber einige Reglemente explizit fest, dass Elternratsmitglieder bei individuellen Konflikten zwischen Eltern und Lehrpersonen nichts zu sagen haben. Trotzdem sehen 61 Elternratsmitglieder darin ein mögliches Aufgabengebiet der Elternräte. Dass der Elternrat auch bei Konfliktsituationen zwischen Lehrkräften und Schülern helfend einschreiten soll, und dass er folglich auch für die Kinder eine Anlaufstelle darstellt, erwähnen im Vergleich dazu nur zwei Elternratsmitglieder (Argument 26).
Argument sieben ist neutraler formuliert als das fünfte, indem zwar erwartet wird, dass die Elternräte zur Lösung auch heikler Probleme beitragen sollen, die Konflikte zwischen Lehrkräften und Eltern aber nicht explizit erwähnt werden. In Argument 18 geht es im Gegensatz dazu nicht darum, dass der Elternrat hilft, Probleme und Missstände aus dem Weg zu räumen, sondern darum, diese aufzudecken und anzusprechen. Auf die Lösung von Problemen zielt auch Argument 27. Hier wird der Elternrat allerdings als neutrale Anlaufstelle für Probleme aller Art gesehen. Grundlegend ist die Vorstellung, dass Elternratsmitglieder unbefangener sein sollen als Lehrpersonen.

6. Argument (60 Nennungen):
Erst das sechste Argument berücksichtigt die parlamentarisch-demokratische Struktur der Elternräte, indem festgehalten wird, dass diese durch die Wahl der Elternvertreterinnen und -vertreter den Eltern einer

Schule eine Stimme geben. Der direkte Vergleich der Elternräte mit einem Parlament wurde aber nur einmal gemacht (Argument 29). Die 60 Elternratsmitglieder erwarten, dass durch die Elternräte die Interessen der Eltern erfasst, gebündelt und vertreten werden. Elternräte gelten daher als Sprachrohr für Eltern, die sich nicht selber wehren können. Analog dazu sehen 13 Elternvertreterinnen und -vertreter (Argument 19) in den Elternräten auch eine Vertretung der Interessen der Schülerinnen und Schüler. Führt man sich jedoch das Wahlprozedere der befragten Elternräte vor Augen (siehe Kapitel 5.1), dann erstaunt es, dass nur gerade einmal, nämlich durch das Argument 30, erwähnt wurde, dass die Elternräte eigentlich die Interessen der Schulklassen zu vertreten haben.

8. und 11. Argument (49 und 26 Nennungen):
Als achtes und elftes Argument wird erwartet, dass durch die Elternräte sowohl das gegenseitige Verständnis als auch das gegenseitige Vertrauen verbessert wird. Eltern können sich demzufolge mit einer verständnis- und vertrauensvollen Schule besser identifizieren. Diesen Argumenten liegen wiederum Defizitannahmen zu Grunde, indem einerseits ein Misstrauensverhältnis vorausgesetzt, und andererseits betont wird, dass das gegenseitige Verständnis für eine optimale Zusammenarbeit nicht ausreicht.

9. Argument (46 Nennungen):
Bessere, effizientere und vor allem häufigere Informationen aus der Schule erwarten 46 Elternratsmitglieder von ihren Elternräten. Letztlich wird damit aus der Sicht der Elternratsmitglieder unterstrichen, dass nicht nur die Informationspolitik, sondern auch die Offenheit und Transparenz der Schule ungenügend ist.

10. und 15. Argument (34 und 20 Nennungen):
Dass die Elternräte in erster Linie ausserschulische Projekte, wie beispielsweise die Schulwegsicherung, die Gewaltverminderung auf dem Schulweg, Mittagstische oder Velotage unterstützen sollen, beweist die Tatsache, dass dieses Argument auf Rang 10 liegt. Dem gegenüber liegt nämlich die Mithilfe bei schulischen Projekten, wie etwa die Einführung der 5-Tage-Woche, die Gewaltverminderung in der Schule oder die Pausenplatzgestaltung auf dem 15. Platz. Eine Konkretisierung dieses Argumentes, indem davon ausgegangen wird, dass Elternratsmitglieder nicht nur bei der Organisation oder dem Aufbau schulischer Anlässe helfen sollen, sondern auch bei deren Durchführung, indem sie beispielsweise Schülerinnen und Schüler betreuen, ist nur zweimal erfolgt (Argument 28).

12. und 13. Argument (25 und 22 Nennungen):
Die Forderung nach mehr Mitbestimmung und Mitwirkung in schulischen Angelegenheiten wurde nur gerade 25mal genannt (Rang zwölf). Es geht darum, in den traditionellen schulischen Gremien wie das Lehrerkollegium oder die Schulkommission nicht nur beisitzen zu dürfen, sondern auch Stimmrecht zu haben. Grundlegend ist die Auffassung, dass nur damit auch aktiv Veränderungen durch die Elternräte angestrebt werden können. Das 13. Argument geht zwar in eine ähnliche Richtung, ist aber neutraler formuliert. Hier bedeutet Mitwirkung, dass der Elternrat einerseits auf wichtige Themen aufmerksam machen und durch Anregungen und Ideen Impulse zu einer Veränderung geben kann. Wesentlich weiter geht im Vergleich dazu mit - immerhin elf Nennungen - das Argument 20. Hier wird von den Elternräten erwartet, dass sie die Lehrkräfte kontrollieren und beaufsichtigen, damit diese nicht tun und lassen können, was sie wollen.

14. und 17. Argument (21 und 15 Nennungen):
Erst an 14. und 17. Stelle sind Argumente zu finden, die sich nicht auf die Beziehung zwischen den Eltern und der Schule, sondern zwischen den Eltern beziehen. Einerseits hat der Elternrat die Aufgabe, die Kommunikation, den Informationsaustausch, den Zusammenhalt und die Vernetzung der Eltern untereinander zu fördern. Andererseits soll er die Eltern dazu motivieren, sich vermehrt für die Schule zu interessieren, zu engagieren und mehr Verantwortung zu übernehmen. Die Weiterbildung der Eltern durch Vorträge, Podiumsdiskussionen oder Informationsabende, belegt mit vier Nennungen lediglich den 25. Rang.

16., 21., 23. und 24. Argument (20, 10, 6 und 5 Nennungen):
Die Frage, wie sich denn nach Meinung der Elternratsmitglieder die Elternratsarbeit auf die Schule auswirkt, wird erst an 16. Stelle erstmals beantwortet, indem angenommen wird, dass sich durch einen Elternrat die Qualität der Schule allgemein verbessern wird. Konkreter sind die Argumente 21, 23 und 24 bei denen betont wird, dass durch die Elternratsarbeit das Schulklima, die Schulzufriedenheit und die Förderung der Schülerinnen und Schüler verbessert wird.

Einige Elternvertreterinnen und -vertreter nutzten die Gelegenheit, um bestimmte Argumente zu notieren, die sich zwar nicht direkt auf die offene Frage beziehen, trotzdem aber wertvolle Aussagen in Bezug auf die Elternräte darstellen.

Argument	Anzahl Nennungen
Kritisch eingestellt!	26
Der Einfluss muss begrenzt werden!	21
Elternräte sind nicht nötig!	19
Zu wenig Gewicht, Einfluss und Kompetenzen	19

Tabelle 6.2: Zusätzliche Aussagen zur offenen Frage:»Warum braucht es ihrer Meinung nach Elternräte?«

So geht aus der Abbildung 6.2 hervor, dass 26 Elternratsmitglieder ihren Elternräten gegenüber kritisch eingestellt sind, indem sie von deren Struktur nicht überzeugt sind. Die Elternvertreterinnen und -vertreter glauben nicht daran, dass in dieser Form etwas bewirkt werden kann. 19 Mitglieder gehen einen Schritt weiter und erachten die Elternräte sogar als unnötig. Dass der Einfluss der Elternräte begrenzt werden muss, betonen 21 Mitglieder. Nach deren Meinung sind Elternräte nicht für den Unterricht zuständig und haben sich nicht in den Kompetenzbereich der Lehrkräfte einzumischen. Die Elternratsmitglieder müssen ihre individuellen Interessen in den Hintergrund stellen. Genau das Gegenteil bedauern 19 Mitglieder. Der Einfluss der Elternräte sei zu gering, weil sie zu wenig Kompetenzen haben und damit zu wenig bewegen können.

6.2 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Elternratsmitglieder in erster Linie daran interessiert sind, die Schule zu unterstützen, den Informationsaustausch zu verbessern, Brücken zu schlagen und die Zusammenarbeit zu intensivieren. Interessant ist dabei die Tatsache, dass hinter diesen Argumenten immer auch eine bestimmte Wahrnehmung des Verhältnisses Familie - Schule steckt. Das Motiv der Unterstützung weist darauf hin, dass die Schule aus der Sicht der Elternvertreterinnen und -vertreter Hilfe gebrauchen kann und daher in einem gewissen Sinne als belastet und hilfsbedürftig wahrgenommen wird. Sowohl die Verbesserung des Informationsflusses und der Zusammenarbeit, als auch die Notwendigkeit eines Bindegliedes lässt hingegen darauf schliessen, dass das Verhältnis zwischen Eltern, Schule und Behörden von den Elternratsmitgliedern als verbesserungs- und ausbaufähig wahrgenommen wird. Sie scheinen von einer Kluft oder Distanz zwischen den Eltern und der Schule auszugehen, die nicht mehr ohne Weiteres überwindbar ist. Auch die Notwendigkeit der Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses und Vertrauens lässt auf Defizitannahmen schliessen, denn offenbar scheint aus der Sicht der Elternvertreterinnen und -vertreter das gegenwärtige Verhältnis zwischen Familie und Schule eher von Misstrauen und gegenseitigem Unverständnis geprägt zu sein. Ähnliches lässt sich über die Verbesserung der Informationspolitik der Schule sagen, denn so wie es aussieht, nehmen die Elternratsmitglieder die Schule eher als verschlossen und zu wenig transparent wahr. Alles in allem lassen diese Einschätzungen darauf schliessen, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter die gegenwärtige Praxis der Zusammenarbeit als verbesserungswürdig wahrnehmen.
Aus den Argumenten lässt sich keine Entflechtung der Kollektiv- und Individualebene herauslesen. Zahlreiche Elternratsmitglieder erwarten von einer Verbesserung der Situation auf der Kollektivebene implizit

auch eine Verbesserung auf der Individualebene. Demzufolge ist die Erwartung gross, dass sich aus der Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Elternrat auch eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Lehrpersonen der Schule und den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler ergibt. Die Wirkung der Elternräte wird also nicht nur auf der Ebene der Schule erwartet, sondern auch auf der individuellen Ebene zwischen den Eltern und den betreffenden Lehrkräften, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften.

Die Auswertung der offenen Frage hat deutlich gemacht, dass die Elternratsmitglieder auch Tabuthemen ansprechen. Dazu gehört beispielsweise die Vorstellung, dass Elternräte eine Vermittlerrolle bei Konflikten zwischen einzelnen Lehrkräften und Eltern spielen könnten, die Forderung nach mehr Mitbestimmung in schulischen Angelegenheiten oder die Kontrolle und Beaufsichtigung der Lehrkräfte.

7 Ergebnisse der Befragung der Elternratsmitglieder

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Befragung der Elternvertreterinnen und -vertreter präsentiert, wobei die Reihenfolge der Unterkapitel der Auflistung der Fragestellungen in Kapitel 4.1 folgt. Um die Übersicht zu behalten, werden in den Tabellen 7.1 und 7.2 ein Kurzbeschrieb, die Stichprobengrösse, die Anzahl Items, die Streuung (Standardabweichung) sowie die Reliabilität der einzelnen Dimensionen bzw. Skalen dargestellt, die in den folgenden Analysen Verwendung finden.

Skalenbezeichnung	Kurzbeschrieb	N	Items	Mittel-wert	Streuung	Cronbachs Alpha
Anpassung der Schule	Die Schule soll sich aus der Sicht der Eltern den Familien anpassen.	615	5	1.90	.46	.35
Anpassung der Familie	Die Familien sollen sich aus der Sicht der Eltern der Schule anpassen.	605	5	2.92	.53	.36
Schulzufriedenheit	Zufriedenheit mit den Lernbedingun-gen und den Lehrkräften der Schule	572	6	3.27	.57	.91
Zufriedenheit mit der traditionellen Elternarbeit	Zufriedenheit mit den Elternabenden und den Einzelgesprächen.	619	4	3.21	.62	.85
Zufriedenheit mit dem Elternrat	Zufriedenheit mit den Zielen, Kom-petenzen, Themen, Projekten und dem, was der Elternrat tatsächlich erreicht.	624	4	3.08	.64	.79
Akzeptanz des Elternrates	Einschätzung der Akzeptanz des Elternrates von den Lehrkräften, der Schulleitung, der Schulkommission und der Gemeindebevölkerung.	589	4	3.01	.60	.82
Zusammenhalt (Kohäsion)	Einschätzung der inneren Zusammengehörigkeit, des Wohlbefindens und des Arbeitsklimas des Elternrates.	588	4	3.25	.48	.77

Tabelle 7.1: Dokumentation der Skalen (1. Teil).

Wenn ein Elternratsmitglied ein Item, das für die Bildung einer Skala benötigt wird, nicht ausgefüllt hat, dann wird der entsprechende Datensatz nicht berücksichtigt. Aus diesem Grunde sind die Stichproben von Skala zu Skala unterschiedlich gross. Diese Methode der Skalenbildung führt zwar zu einer Reduktion der endgültigen Analysestichprobe, da aber die Anzahl der Items pro Skala eher klein ist, beruhen die Skalen nach wie vor auf einer beachtlichen Stichprobengrösse.

In der Regel wird der Skalenwert einer Person aus der Summe der Itembeantwortungen gebildet. Um die Skalen besser interpretieren zu können, wurde für die vorliegende Studie an Stelle der Summen die Mittelwerte der Itembeantwortungen gewählt. Die Überprüfung mittels eines t-Testes hat ergeben, dass sich alle Skalenmittelwerte hoch signifikant von 2.5 unterscheiden. Dies gilt im Überigen auch für die in der Folge vorgestellten einzelnen Items.

Geht man davon aus, dass eine Skala mit einem Cronbach-Alpha über 0.6 als reliabel erachtet werden kann, dann genügen von den elf Skalen neun den notwendigen Anforderungen. Die Items der beiden nicht-reliablen Skalen zur Anpassung der Schule, bzw. der Familie werden einzeln ausgewertet. Bei der Berechnung einer Hauptachsen-Faktoranalyse konnten die reliablen neun Skalen erfolgreich zu Faktoren zusammengefasst werden. Die Dokumentation der Faktorenanalyse, sowie die Auflistung und Beschreibungen sämtlicher Items können in Anhang C und D nachgelesen werden.

Nebst den rein deskriptiven Auswertungen auf Itembasis werden an geeigneten Stellen auch die signifikanten Zusammenhänge, namentlich jene Hypothesen beschrieben, die sich aufgrund der Analysen bestätigen liessen (siehe Kapitel 4). Selbstverständlich sind aber auch die vermuteten Zusammenhänge von Belang, die anhand des Datenmaterials nicht verifiziert werden konnten. Obwohl nicht explizit als Hypothese aufgeführt, ist vorab die Tatsache erwähnenswert, dass das Geschlecht auf keine der neun Skalen einen signifikanten Einfluss hat.

Skalenbezeichnung	Kurzbeschrieb	N	Items	Mittel-wert	Streuung	Cronbachs Alpha
Kontrollmotivation	Die Elternratsmitglieder engagieren sich, weil sie in der Schule mitbestimmen und die Lehrkräfte kontrollieren wollen.	600	4	2.28	.57	.74
Unterstützungsmotivation	Die Elternratsmitglieder engagieren sich, weil sie die Schule und die Lehrkräfte unterstützen und entlasten wollen.	612	5	3.16	.51	.72
Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Einschätzungen der Handlungs- und Bewältigungskompetenz der Elternräte.	531	12	2.77	.52	.92
Schulische Wirksamkeit	Einschätzung der Wirkung der Elternratsarbeit auf die Schulleistungen, die schulischen Lernbedingungen, sowie die Lernmotivation und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler.	555	6	2.03	.58	.89

Tabelle 7.2: Dokumentation der Skalen (2. Teil).

7.1 Das Verhältnis Familie - Schule

Aus der Theorie lässt sich entnehmen, dass die Schule immer mehr gezwungen ist, mit den Familien zusammenzuarbeiten, und dass eine historisch und systemisch bedingte und erwartete Anpassung der Familien an die Schule nicht mehr ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann. Das Verhältnis Familie - Schule ist durch eine Trennung der beiden Systeme charakterisiert. Für Kinder, die in diesen unterschiedlichen Kulturen leben müssen, kann es problematisch sein, wenn die beiden Welten nicht aufeinander abgestimmt sind und zwischen ihnen keine Verbindung besteht (vgl. Lanfranchi 2001, S. 84).

7.1.1 Anpassungserwartungen

Im Fragebogen wurde versucht, zwei theoretische Konzepte anhand von Skalen zu operationalisieren, die auf der einen Seite die Anpassung der Schule an die Verhältnisse der Familien und auf der anderen Seite die Anpassung der Familien an die Schule messen sollten. Da sich die beiden Skalen als nicht reliabel erwiesen und daher nicht zu Faktoren zusammengefasst werden konnten, werden nachfolgend einige ausgewählte Items deskriptiv ausgewertet.

Allgemein fällt auf, dass sich die Meinungen der Elternvertreterinnen und -vertreter nicht mit den theoretisch vermuteten Aussagen decken. So ist beispielhaft an den Abbildungen 7.1 und 7.2 abzulesen, dass die befragten Elternratsmitglieder tendentiell eher der Auffassung sind, die Eltern sollten sich den Bedürfnissen und Gegebenheiten der Schule anpassen, als umgekehrt.

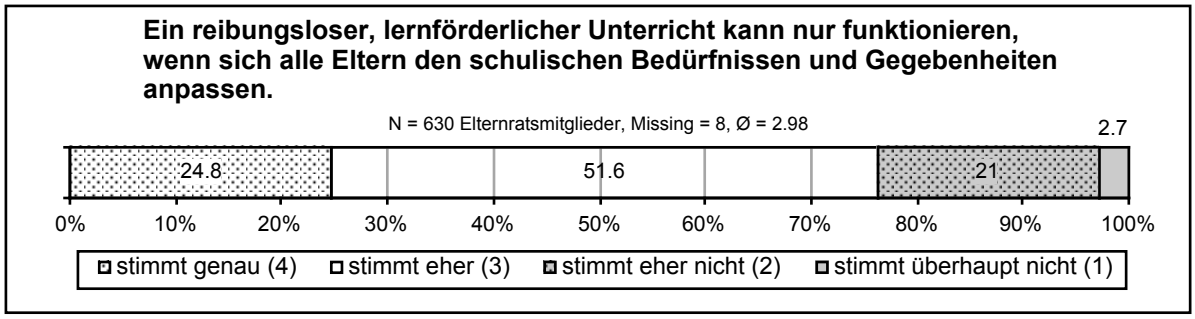

Abbildung 7.1: Anpassung der Eltern an die schulischen Bedürfnisse und Gegebenheiten

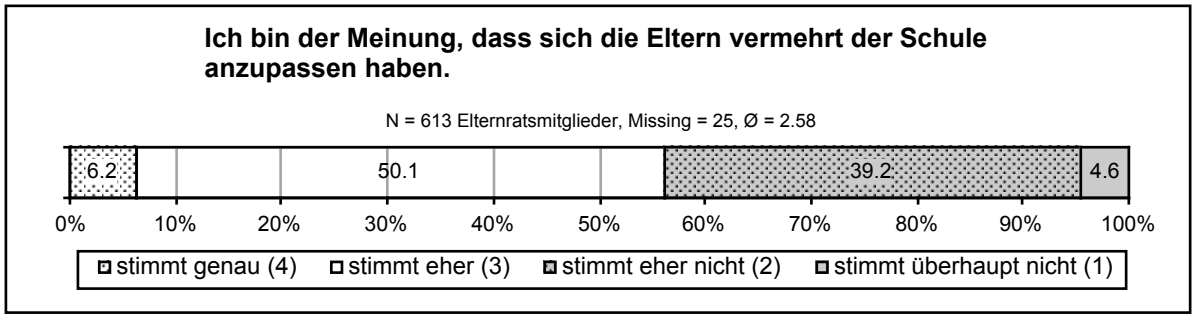

Abbildung 7.2: Vermehrte Anpassung der Eltern an die Schule

Die Elternvertreterinnen und -vertreter haben offenbar ein Bewusstsein dafür, dass sich die Schule nicht beliebig auf die partikularen Situationen und Interessen der Familien einstellen kann. Den Abbildungen 7.3 und 7.4 ist weiter zu entnehmen, dass weder der Einfluss der Eltern auf die Entscheidungen der Lehrkräfte (Ø = 2.21), noch die Anpassung der Schule an die Situation der Eltern (Ø = 1.67) ein Bedürfnis der Mehrheit der Elternvertreterinnen und -vertreter zu sein scheint. Die deutliche Ablehnung der Frage, ob sich die Schule vermehrt den Eltern anzupassen habe (vgl. Abbildung 7.4), lässt darauf schliessen, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter die Schule nicht als von den Familien entfremdete Institution wahrnehmen, sondern, dass sie viel mehr von den Eltern und den Familien einen Schritt in Richtung Schule erwarten.

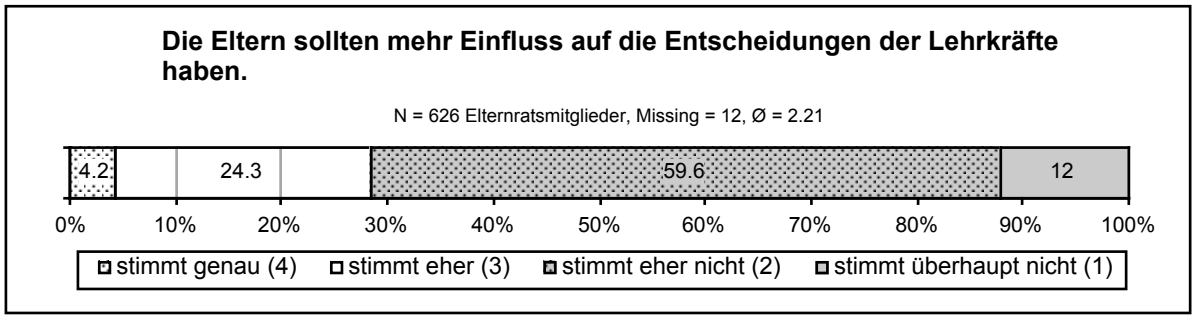

Abbildung 7.3: Mehr Einfluss der Eltern auf die Entscheidungen der Lehrkräfte

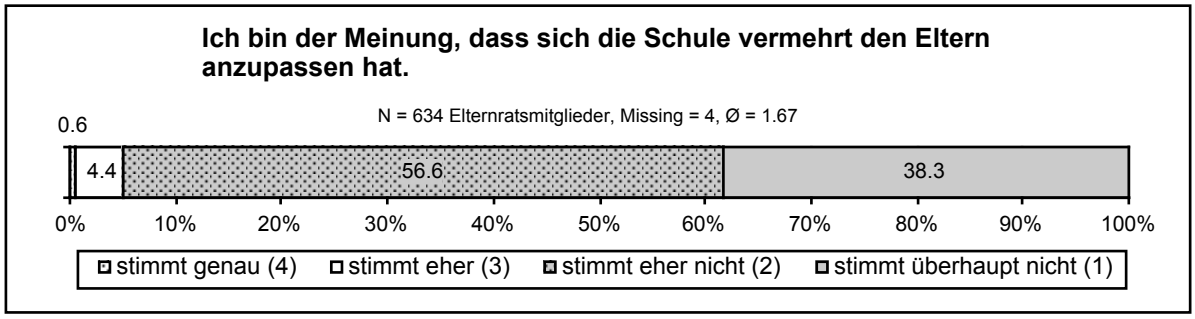

Abbildung 7.4: Vermehrte Anpassung der Schule an die Eltern

Dass aus der Sicht der Elternvertreterinnen und -vertreter vor allem die Eltern Anpassungsleistungen erbringen müssen, verdeutlichen auch die Abbildungen 7.5 und 7.6. Die Mehrheit der Elternratsmitglieder ist der Meinung, dass die Eltern zu viele Aufgaben an die Schulen abschieben (Ø = 3.07), und dass sie selber mehr Verantwortung übernehmen sollten. Umgekehrt wird die Frage, ob Lehrkräfte ihrerseits zu viele Aufgaben an die Eltern abschieben in ebenso deutlichem Ausmass verneint (Ø = 1.94).

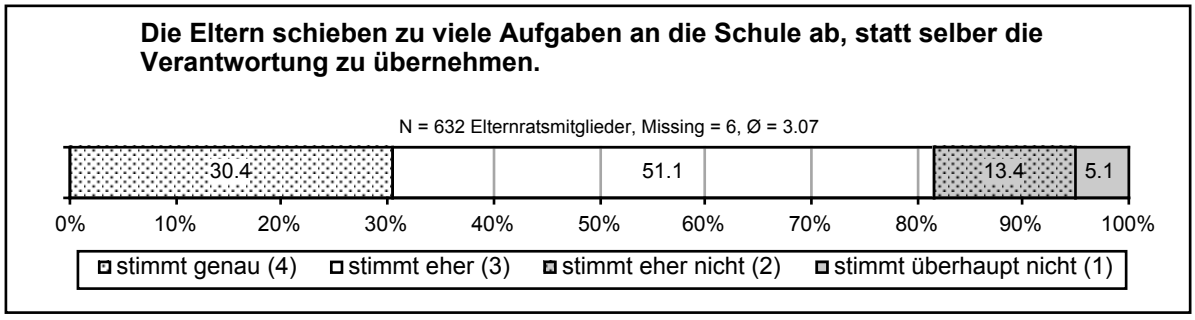

Abbildung 7.5: Die Eltern schieben zu viele Aufgaben an die Schule ab.

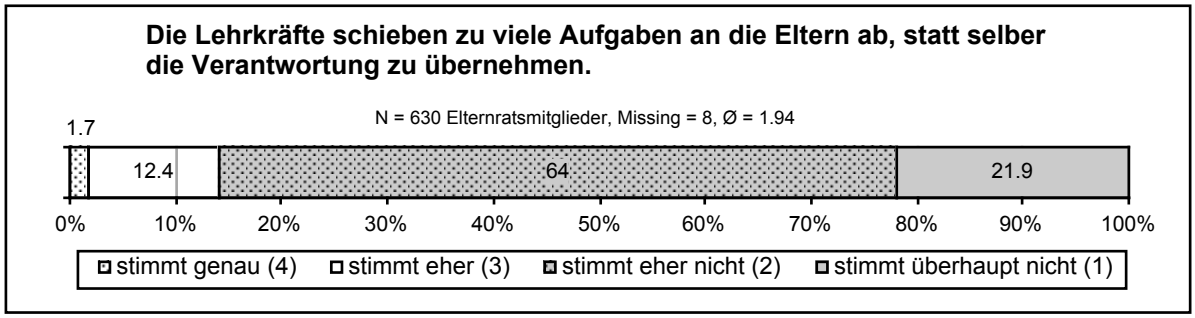

Abbildung 7.6: Die Lehrkräfte schieben zu viele Aufgaben an die Eltern ab.

Offenbar sehen die Elternratsmitglieder die Notwendigkeit einer Anpassungsleistung in erster Linie auf Seiten der Familien und nicht auf Seiten der Schule. Daraus kann geschlossen werden, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter mit der Schule im gegenwärtigen Zustand zufrieden sind und auf ihrer Seite keine wesentlichen Veränderungen erwarten. Wie im nächsten Unterkapitel dargelegt wird, lässt sich das genauer belegen.

7.1.2 Schulzufriedenheit

Im Fragebogen wurde eine Skala zur »Schulzufriedenheit« und eine zur »Zufriedenheit mit der traditionellen Elternarbeit« der jeweiligen Schule aufgenommen. Mit einem Cronbach-Alpha von .91 bzw. .85 erwiesen sich beide Skalen, die aus 6 bzw. 4 Items bestehen, als reliabel. Unter »Schulzufriedenheit« ist die Zufriedenheit mit dem Lernzuwachs, der Förderung und dem Wohlbefinden der Kinder in der Schule sowie die Zufriedenheit mit der Lehrerschaft zu verstehen. Bei der »Zufriedenheit mit der traditionellen Elternarbeit« geht es dagegen hauptsächlich um die Beurteilung der allgemein bekannten Elternarbeitspraxis, die vor allem zwei Anlässe kennt, nämlich die Elternabende und die Einzelgespräche. Mit Mittelwerten von 3.3 für die Schulzufriedenheit und 3.2 für die Zufriedenheit mit der herkömmlichen Elternarbeit sind die Elternratsmitglieder mit ihren Schulen offenbar äusserst zufrieden. Damit gilt für die vorliegende Studie in Bezug auf die Elternratsmitglieder, was schon durch andere Studien bestätigt wurde, nämlich, dass die Eltern mit der Schule und der Art, wie sie ihre Elternarbeit betreibt, mehrheitlich zufrieden sind (vgl. Arnet, Looser 2002; Witjes, Zimmermann 2000, S. 225; Hösl-Kulike 1994, S. 192).
Ein Vergleich der Mittelwerte zwischen Elternratsmitgliedern die Kindergarten- oder Primarschulklassen vertreten (N = 204) und jenen der Oberstufenklassen (N = 104), hat einen signifikanten Unterschied (t-Test: $t = 2.92$, $df = 309$, $p < .01$) in Bezug auf die »Schulzufriedenheit« ergeben. Demzufolge sind Elternratsmitglieder der Primarschulen (und des Kindergartens) zufriedener mit der Schule. Signifikant geringer (t-Test: $t = 2.17$, $df = 569$, $p < .05$) ist die Schulzufriedenheit bei Elternratsmitgliedern aus Elternräten mit über 20 Mitgliedern (N = 225) gegenüber Mitgliedern kleinerer Räte (N = 346).
Zwei der in Kapitel 4.2 vorgestellten Hypothesen konnten damit bestätigt werden, nämlich, dass einerseits die Schulstufe und andererseits die Ratsgrösse einen signifikanten Einfluss auf die Wahrnehmung der Schule ausüben. Es lässt sich vermuten, dass sich Elternratsmitglieder der Primarstufe eher verstanden und in den schulischen Prozess eingebunden fühlen, als Oberstufeneltern. Ähnliches gilt auch für die Ratsgrösse. In grossen Räten kommt eher ein Gefühl der Ohnmacht und der Ausgegrenztheit auf, als in kleinen

Räten, wo eine intensive Zusammenarbeit aller Elternvertreterinnen und -vertreter mit den Lehrkräften möglich ist.

7.1.3 Wahrnehmung der Schnittstelle Familie - Schule

Während sich aus der Sicht der befragten Elternratsmitglieder vor allem die Eltern der Schule anpassen sollten und die Zufriedenheit mit der Schule allgemein hoch ist, nehmen die Elternvertreterinnen und -vertreter in Bezug auf die Schnittstelle Familie - Schule vor allem die schwierige Situation der Lehrkräfte wahr. So sind die Elternratsmitglieder mehrheitlich der Meinung, dass Lehrkräfte durch die zunehmende Einmischung der Eltern unter Druck geraten (Ø = 2.82) und dass die Unterrichtsgestaltung durch die wachsenden Ansprüche der Eltern schwieriger wird (Ø = 2.70) (vgl. Abbildungen 7.7 und 7.8).

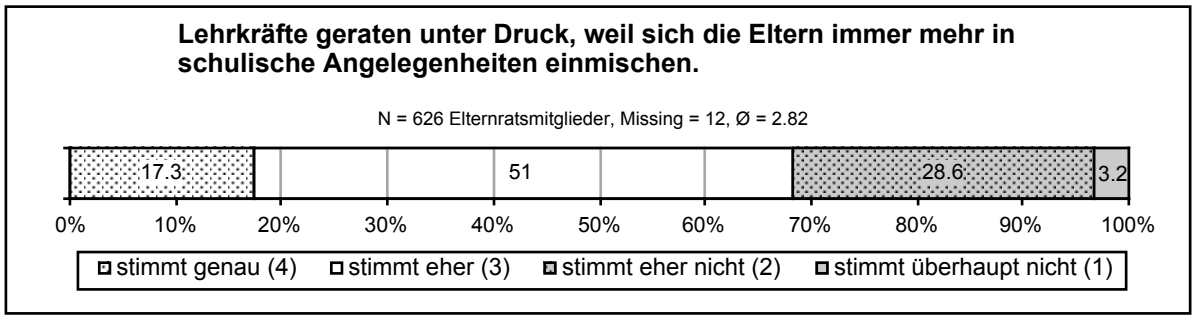

Abbildung 7.7: Einmischung der Eltern in schulische Angelegenheiten

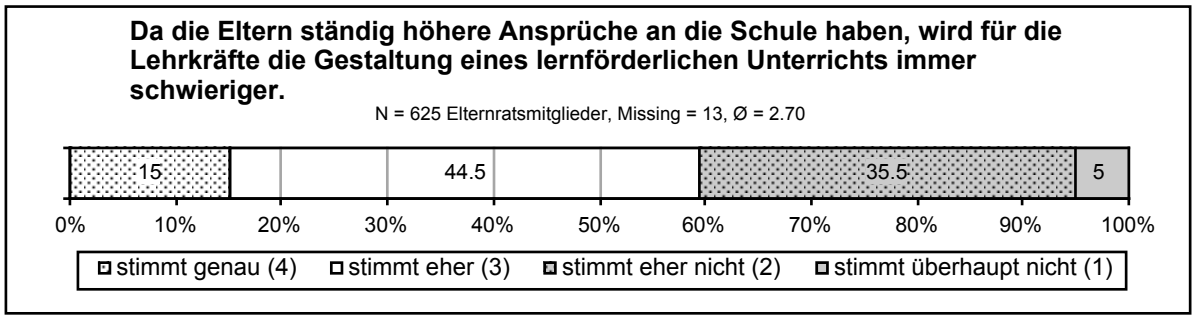

Abbildung 7.8: Erschwerte Unterrichtsbedingungen durch wachsende Ansprüche der Eltern

Wie aus den Abbildungen 7.9 und 7.10 hervorgeht, stimmen die Elternvertreterinnen und -vertreter im Gegensatz dazu einer ähnlichen Belastung der Eltern aufgrund von Anpassungserwartungen der Schule (Ø = 2.13) oder Einmischungen der Lehrkräfte (Ø = 1.66) eher nicht zu. Dass die Schule, wie in der Theorie bereits dargestellt, das Familienleben massgeblich beeinflusst und damit auch den Alltag der Eltern belasten und unter Druck setzen kann, scheint sich offenbar eher nicht mit der Wahrnehmung der befragten Elternratsmitglieder zu decken.

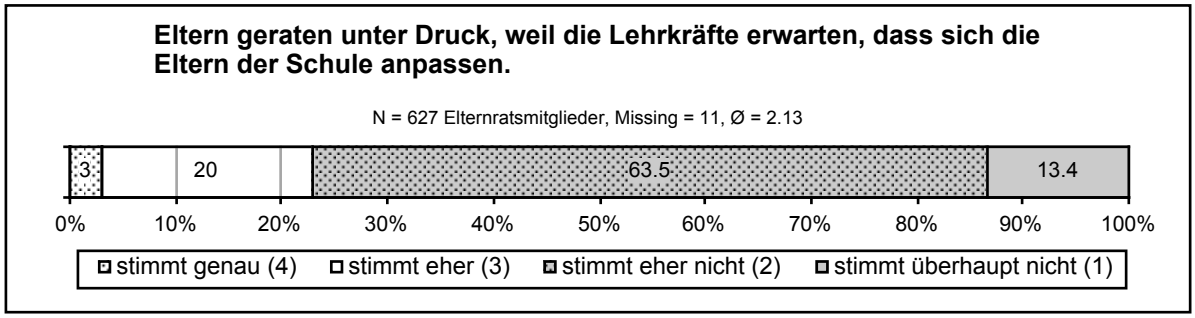

Abbildung 7.9: Anpassungsdruck der Eltern durch die Lehrkräfte

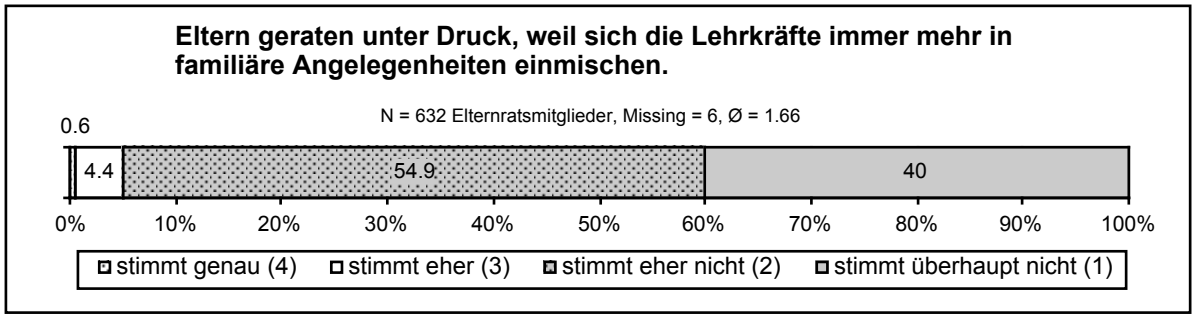

Abbildung 7.10: Einmischung der Lehrkräfte in familiäre Angelegenheiten

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Wahrnehmung der Schnittstelle Familie - Schule auf eine wohlwollende Einstellung der Elternvertreterinnen und -vertreter in Bezug auf die Schule und die Situation der Lehrkräfte schliessen lässt. Dennoch ist fast die Hälfte der befragten Elternratsmitglieder, wie aus Abbildung 7.11 ersichtlich, der Meinung, dass die unterschiedliche Kultur der Schule und der Familien für die Situation der Kinder problematisch sei (Ø = 2.42).

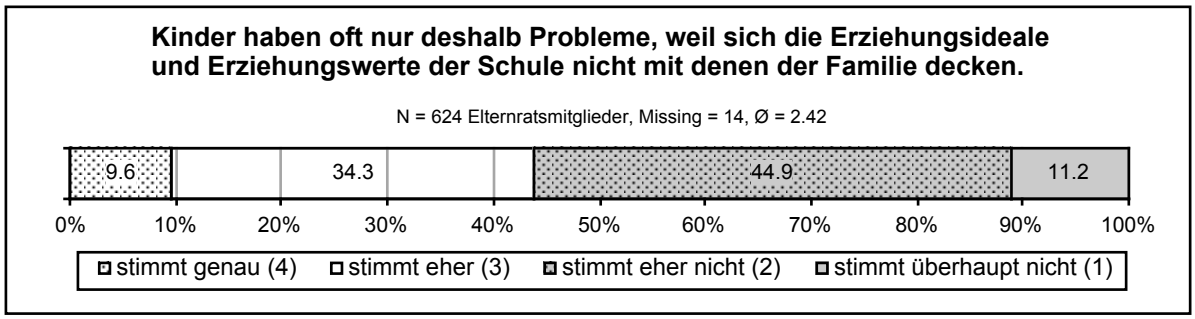

Abbildung 7.11: Keine Übereinstimmung in den Erziehungsidealen und -werten

7.2 Die Ziele der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

Im Zentrum der Studie steht, wie im Theorieteil (Kapitel 2) dargestellt, die Zusammenarbeit von Familie und Schule. Entscheidend ist dabei, dass die Operationalisierung der Frage nach den Zielen der Zusammenarbeit nicht die Möglichkeiten der Elternratsarbeit auslotet, sondern unabhängig davon die Elternratsmitglieder als Eltern anspricht. Die Ziele beziehen sich auf die individuelle Ebene, also auf die Zusammenarbeit zwischen der Schule, namentlich der Lehrkraft und den Eltern. Es geht so gesehen in dieser Itembatterie explizit nicht um Ziele der Elternräte, weil hier individuelle und persönliche Interessen nicht vorgesehen sind. Entscheidend ist diese Unterscheidung deshalb, weil in der Forschungsliteratur unter Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern oder den Familien nicht die Kollektivebene, sondern hauptsächlich die Individualebene untersucht wird. Es ist daher von Interesse zu erfahren, was die Elternratsmitglieder in ihrer Rolle als Eltern und nicht als Elternvertreterinnen und -vertreter unter Zusammenarbeit verstehen. Eine Übersicht über die Einschätzungen kann der Tabelle 7.3 entnommen werden.

In relativ hohem Masse stimmten die Elternratsmitglieder Zielen zu, die den Austausch und das gegenseitige Verständnis betonen, wie die Ausgewogenheit des Einflusses auf das Kind (Ø = 3.41), den Aufbau guter Beziehungen zu den Lehrpersonen (Ø = 3.43), den Informationsaustausch über schulische und familiäre Angelegenheiten (Ø = 3.03) und die Klärung von Meinungen und Massnahmen zu aktuellen Themen (Ø = 3.34).

Eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen aus der Parent-Involvement-Forschung lässt sich an den Einschätzungen in Bezug auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Demzufolge sind die Elternratsmitglieder eher der Meinung, dass das Ziel der Zusammenarbeit darin besteht, den Eltern zu helfen, das Lernen ihrer Kinder aktiv zu unterstützen (Ø = 3.43) und die Leistungen der Schülerinnen und

Schüler zu verbessern (Ø = 3.26). Aus diesem Grunde sollte das Ziel nicht nur die Schaffung optimaler Lernbedingungen in der Schule, sondern auch zu Hause sein (Ø = 3.51).

Das Ziel der Zusammenarbeit Familie-Schule besteht darin, ...	**Ø**	**N**	**stimmt ...** genau (4)	eher (3)	**stimmt ...** eher nicht (2)	überhaupt nicht (1)
... die Ausgewogenheit in der Einflussnahme auf das Kind zu erreichen.	3.41	628	49.7%	42.2%	7.2%	1.0%
... die Mitarbeit der Eltern im Unterricht zu fördern.	2.34	632	13.3%	28.3%	45.6%	12.8%
... Kontakte zu den Eltern der anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse aufzubauen.	2.79	630	20.3%	44.4%	29.5%	5.7%
... eine gute Beziehung zwischen Eltern und Klassenlehrperson aufzubauen.	3.43	637	51.0%	41.9%	6.6%	0.5%
... Informationen über schulische und familiäre Angelegenheiten auszutauschen.	3.03	626	30.8%	44.9%	20.6%	3.7%
... sich auf die optimale Erziehung der Kinder zu einigen.	2.82	630	26.5%	35.6%	31.6%	6.3%
... Meinungen und Massnahmen zu aktuellen Themen (z.B. Sexualerziehung, Berufswahl, Gewalt, Drogen, etc.) zu klären.	3.34	634	44.5%	46.4%	7.7%	1.4%
... den Schülerinnen und Schülern zuhause und in der Schule optimale Lernbedingungen zu bieten.	3.51	633	58.5%	35.1%	5.8%	0.6%
... den Eltern zu helfen, das Lernen ihrer Kinder aktiv zu unterstützen und zu fördern.	3.43	634	52.5%	38.6%	7.7%	1.1%
... die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.	3.26	631	42.0%	44.4%	10.9%	2.7%

Tabelle 7.3: Einschätzung der Ziele der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule.

Die einzige Zielformulierung, die zugleich auch ein wesentliches Element der Elternratsarbeit darstellt, ist die Förderung des Aufbaus von Kontakten zu anderen Eltern einer Schulklasse. Dies hauptsächlich deshalb, weil die Eltern der Schulkassen die Elternvertreterinnen und -vertreter aus ihrer Mitte wählen. Trotzdem stimmt hier im Vergleich zu anderen Zielen nur eine knappe Mehrheit eher zu (Ø = 2.79).
Das einzige Item der vorliegenden Itembatterie in Tabelle 7.3, das mehrheitlich abgelehnt wurde, ist die Förderung der Mitarbeit der Eltern im Unterricht (Ø = 2.34). Wie im nächsten Kapitel noch gezeigt wird, deckt sich dieses Ergebnis mit den Motiven der Elternratsmitglieder, sich in den Elternräten zu engagieren. Denenzufolge kann es aus der Sicht der Elternvertreterinnen und -vertreter nicht die Aufgabe des Elternrates sein, im Unterricht aktiv mitzuwirken.

7.3 Die Motive der Elternratsmitglieder

Die Auswertung der offenen Frage (Kapitel 6), »Warum braucht es Ihrer Meinung nach Elternräte?«, hat uns bereits eine erste Antwort darauf geliefert, aus welchen Motiven die Elternratsmitglieder sich in ihren Elternräten engagieren. Nach Meinung der Elternratsmitglieder haben die Elternräte an erster Stelle die Aufgabe, der Schule zu helfen, indem vor allem die Lehrkräfte entlastet werden sollen. Einige Mitglieder präzisieren zudem, dass dies letztendlich den Schülerinnen und Schülern zugute kommen wird.

7.3.1 Unterstützungs- versus Mitbestimmungs- und Kontrollmotivation

Die Motivation der Elternratsmitglieder wurde mit zwei Skalen gemessen, die mit Unterstützungs- sowie Kontroll- oder Mitbestimmungsmotivation überschrieben werden können. Es geht darum, die Einstellung der Elternratsmitglieder in Bezug auf Motive zu messen, die entweder darauf abzielen, die Schule zu un-

terstützen, sie zu entlasten oder ihr zu helfen, oder aber darauf, sie zu kontrollieren, bei ihren Entscheidungen mitzubestimmen oder - wie das oft auch negativ ausgedrückt wird - der Schule dreinzureden. Die beiden Skalen bestehen aus 5 bzw. 4 Items und sind reliabel. Ein Vergleich der Mittelwerte der beiden Skalen, liefert erste Antworten darauf, welche Motive die Elternratsmitglieder verfolgen.
Der Durchschnitt der Unterstützungsmotivation liegt bei 3.2 und jener der Kontroll- bzw. Mitbestimmungsmotivation bei 2.3. Damit wird deutlich, dass die Gesamtheit der Elternratsmitglieder, die den Fragebogen ausgefüllt haben, der Unterstützung zustimmen, die Kontrolle und Mitbestimmung hingegen eher ablehnen. Um ein genaueres Bild zu erhalten, lohnt es sich aus beiden Skalen exemplarisch 2 Items näher zu betrachten.
Abbildungen 7.12 und 7.13 stammen aus der Itembatterie der Unterstützungsmotivation. Ihnen kann entnommen werden, dass die Verbesserung der Arbeitssituation der Lehrkräfte (Ø = 2.97), vor allem aber die Unterstützung der Schule (Ø = 3.44) ein starkes Bedürfnis der Elternratsmitglieder darstellt. Daraus kann entnommen werden, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter ein grosses Interesse daran haben, dass der Schulbetrieb und der Unterricht reibungslos funktionieren.

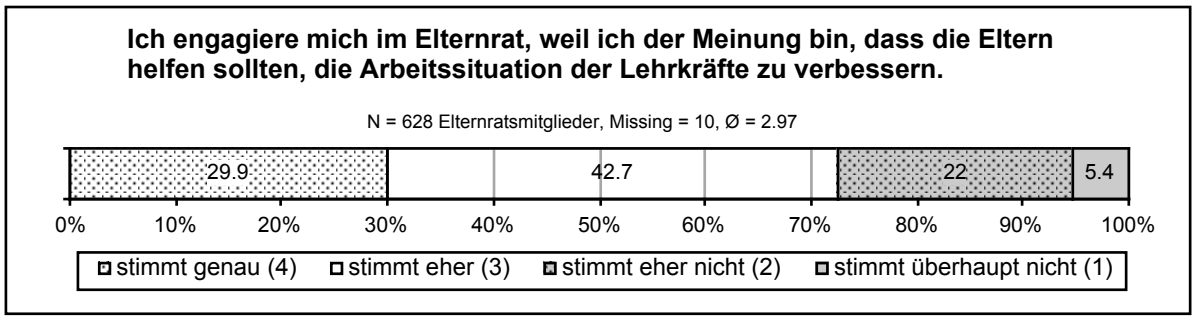

Abbildung 7.12: Verbesserung der Arbeitssituation der Lehrkräfte

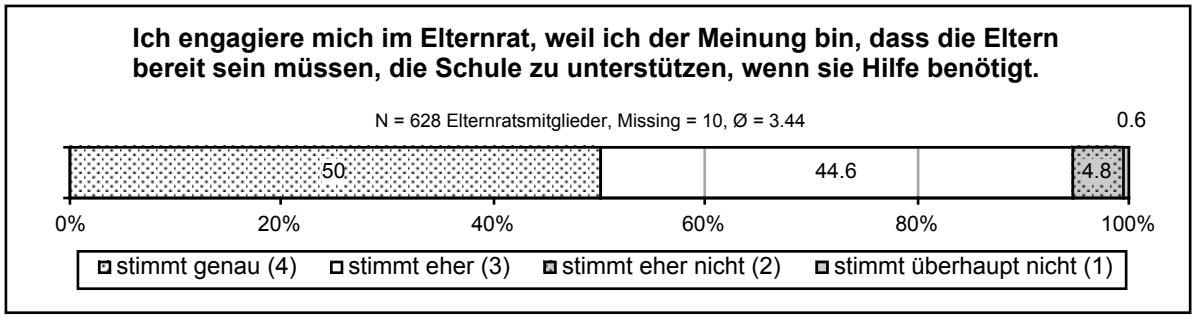

Abbildung 7.13: Unterstützung der Schule, wenn sie Hilfe braucht

Die Betrachtung von zwei Items aus der Batterie der Kontroll- und Mitbestimmungsmotivation weisen in eine ähnliche Richtung. Es handelt sich dabei um Fragen, die zahlreiche emotionsgeladene Rückmeldungen auslösten. Einige Elternratsmitglieder konnten nicht verstehen, wieso solche Fragen gestellt werden, denn es werde ja wohl niemand das Bedürfnis haben, den Lehrkräften und der Schule dreinzureden. Es hat sich aber gezeigt, dass nicht alle Elternratsmitglieder ausschliesslich unterstützungsmotiviert sind. Aus der Abbildung 7.14 geht hervor, dass sie bei den Entscheidungen der Schule mitbestimmen wollen (Ø = 2.68). Ganz anders sieht es allerdings aus, wenn danach gefragt wird, ob die Mitbestimmung auf den Unterricht ausgedehnt werden soll. Abbildung 7.15 belegt, dass dieses Item mit einem Mittelwert von 1.71 durch eine grosse Mehrheit abgelehnt wurde. Damit machen die Elternvertreterinnen und -vertreter deutlich, dass der Unterricht ihrer Ansicht nach nicht in den Zuständigkeitsbereich der Elternräte gehört.

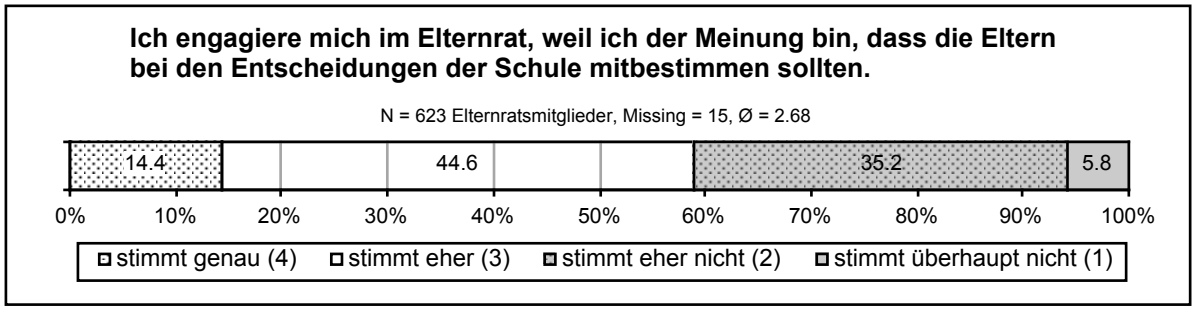

Abbildung 7.14: Mitbestimmung der Eltern bei Entscheidungen der Schule

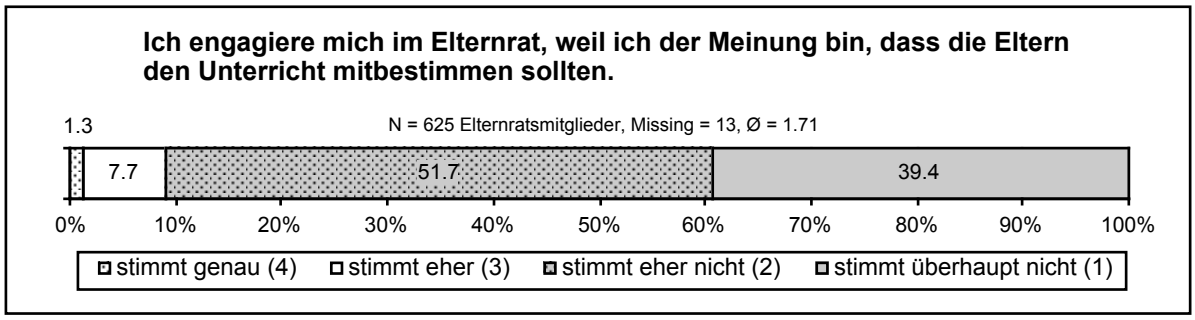

Abbildung 7.15: Mitbestimmung der Eltern im Unterricht

Anhand dieser Datenlage kann eine Antwort auf die Frage gegeben werden, welche Motive die Elternratsmitglieder verfolgen, wenn sie sich in Elternräten engagieren. Es geht ihnen hauptsächlich darum, der Schule und den Lehrkräften zu helfen und weniger darum, sie zu kontrollieren oder ihnen dreinreden zu wollen. Trotzdem zeigen die Daten auch, dass ein Bedürfnis besteht, bei Entscheidungen mitbestimmen zu können. Wenn auch nicht durch die Mehrheit der Elternratsmitglieder, so brachte die Auswertung der offenen Frage in Kapitel 6 dennoch zum Ausdruck, dass die Elternräte nach Ansicht ihrer Mitglieder zu wenig Einfluss, Gewicht und Kompetenzen haben (vgl. auch Witjes, Zimmermann 2000, S. 225).

7.3.2 Weitere Motive

Selbstverständlich lassen sich nicht alle möglichen Motive der Elternvertreterinnen und -vertreter mit den Konzepten Unterstützungsmotivation und Kontrollmotivation erklären. Aus diesem Grunde wurden im Fragebogen auch Items aufgenommen, die weitere Motive erheben. Die Zusammenstellung in Tabelle 7.4 zeigt, dass sich Eltern nur äusserst selten wählen lassen, weil das von ihnen erwartet wird (Ø = 1.40). Trotzdem gibt die Hälfte der Elternratsmitglieder an, dass sie sich im Elternrat engagieren, weil sich sonst niemand gemeldet hätte (Ø = 2.57). Damit bestätigt sich das bereits in Kapitel 5.5 beschriebene Nachfolgeproblem.

Ich engagiere mich im Elternrat, ...	Ø	N	stimmt ...		stimmt ...	
			genau	eher	eher nicht	überhaupt nicht
... weil ich dadurch Erfahrungen mache, die mir bei der Erziehung meiner eigenen Kinder helfen.	2.67	626	19.5%	37.7%	33.1%	9.7%
... weil ich dadurch viel lernen kann.	2.93	627	28.5%	41.0%	25.2%	5.3%
... weil sich sonst niemand zur Verfügung gestellt hätte.	2.57	626	27.3%	26.2%	22.8%	23.6%
... weil das von mir erwartet wurde.	1.40	622	1.3%	6.6%	22.8%	69.3%
... weil ich mich für die Schule interessiere.	3.56	629	58.5%	39.7%	1.4%	0.3%

Tabelle 7.4: Einschätzung weiterer Motive für das Engagement der Mitglieder im Elternrat

Offenbar lassen sich an Wahlveranstaltungen oft nur schwer Nachfolger bestehender Elternvertreterinnen und -vertreter finden, so dass sich Eltern oft zur Wahl stellen, weil sich sonst niemand finden liesse. In einigen Schulklassen stellt sich aber trotzdem niemand zur Verfügung, so dass nicht in allen Schulen wirklich alle Klassen auch eine Vertretung im Elternrat stellen können (vgl. Kapitel 5.5).

7.3.3 Pfadmodell zur Motivlage der Elternratsmitglieder

Das in Kapitel 4.2 vorgestellte Pfadmodell zur Motivlage der Elternratsmitglieder wurde mit Hilfe von Partialkorrelationen geprüft, indem die Interkorrelation zweier Variablen unter Auspartialisierung aller anderen im Modell aufgeführten Varibalen berechnet wurde. Für die Darstellung wurden nur die signifikanten Korrelationen beibehalten. Die damit entstandenen Daten machten es möglich, das Modell zu modifizieren und anzupassen (vgl. Abbildung 7.16). Die Pfade des Modells sind als Doppelpfeile dargestellt, weil ein Korrelationskoeffizient streng genommen immer in beide Richtungen gilt. Trotzdem wird für die Interpretation der Koeffizienten in Bezug auf die Motive von gerichteten Zusammenhängen ausgegangen. Die Korrelationskoeffizienten stellen Kennwerte dar, die bei einem positiven Zusammenhang zweier Variablen (je mehr die eine, desto mehr die andere) ein positives und bei einem negativen Zusammenhang (je mehr die eine, desto weniger die andere) ein negatives Vorzeichen aufweisen. Da die beiden Skalen zur Anpassung der Schule und der Eltern nicht reliabel waren, wurde für das Modell auf zwei Items ausgewichen, die explizit die Frage nach der Anpassung stellten. Es handelt sich um die Items in Abbildung 7.2 für die Anpassung der Eltern und 7.4 für die Anpassung der Schule.

Auf den ersten Blick fällt die hohe Korrelation zwischen der Zufriedenheit mit der traditionellen Elternarbeit und der Schulzufriedenheit auf. Dies ist nicht verwunderlich, weil sich die beiden Konzepte sehr ähnlich sind. Die Zufriedenheit mit der traditionellen Elternarbeit hat demzufolge einen indirekten Einfluss auf die Unterstützungs- bzw. Kontrollmotivation. Je grösser die Schulzufriedenheit ist, desto eher geben die befragten Elternvertreterinnen und -vertreter für ihr Engagement im Elternrat Unterstützung und Hilfe als Motivation an und umso weniger Kontrolle und Mitbestimmung.

Wenn die Elternratsmitglieder eher der Meinung sind, die Eltern hätten sich der Schule anzupassen, dann sind sie auch eher unterstützungsmotiviert und weniger kontrollmotiviert. Sie sind zudem zufriedener mit der herkömmlichen Art und Weise der Elternarbeit einer Schule. Auf der anderen Seite sind jene Eltern, die von der Schule eine Anpassungsleistung erwarten, in ihrer Rolle als Elternvertreterinnen und -vertreter eher kontrollmotiviert, weniger unterstützungsmotiviert und unzufriedener mit der traditionellen Elternarbeit der Schule.

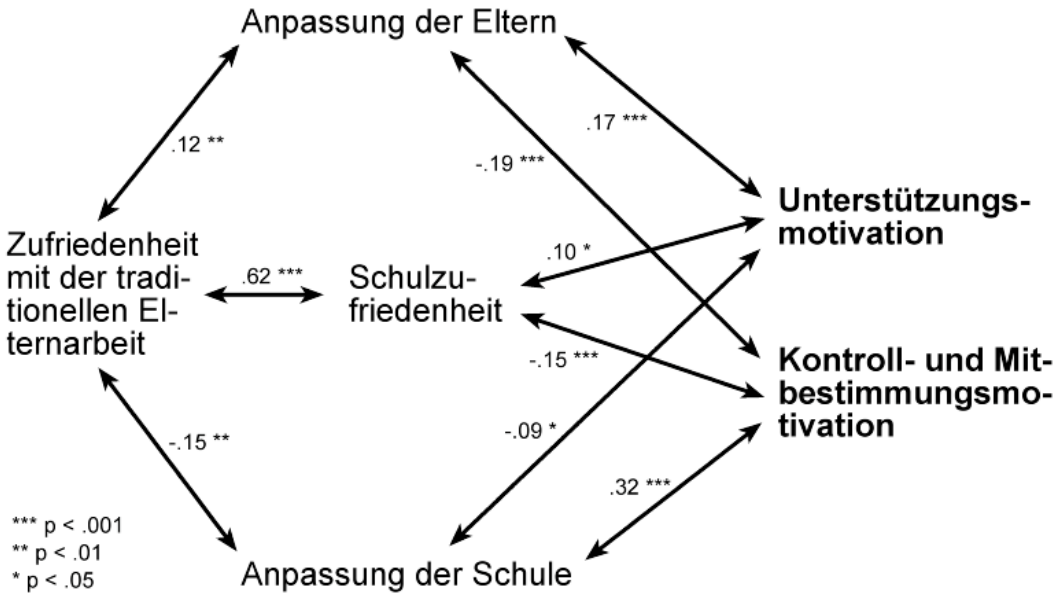

Abbildung 7.16: Modifiziertes Pfadmodell zur Motivlage der Elternratsmitglieder

Zusammenfassend bestätigen diese Ergebnisse die Hypothesen, die in Kapitel 4.2 formuliert wurden. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass jene Elternratsmitglieder, die weder mit der Schule noch mit der traditionellen Elternarbeit zufrieden sind, von der Schule eine Anpassungsleistung erwarten und stärker kontrollieren und mitbestimmen wollen. Auf der anderen Seite weist eine hohe Zufriedenheit mit der Schule darauf hin, dass diese Elternratsmitglieder der Schule eher unter die Arme greifen wollen und von den Familien erwarten, dass sich diese den Schulen anpassen.

7.3.4 Die Dauer der Mitgliedschaft

Eine interessante Frage ist auch, ob sich die Dauer der Mitgliedschaft in einem Elternrat auf die Motivlage auswirkt. Eine Varianzanalyse hat ergeben, dass Elternratsmitglieder, die seit mehreren Jahren in einem Elternrat tätig sind, signifikant stärker unterstützungsmotiviert sind ($p < .05$), als jene, die erst kurze Zeit dabei sind (vgl. Abbildung 7.17). Die Interpretation des Ergebnisses ist aber insofern eingeschränkt, als es sich hier nicht um eine Längsschnittuntersuchung handelt. Es kann daher nicht einfach davon ausgegangen werden, dass die Unterstützungsmotivation bei den Elternvertreterinnen und -vertretern im Laufe der Jahre zunimmt. Eine weitere, durchaus plausiblere Erklärung ist denkbar.
Der Beginn der Entstehungswelle der Elternräte kann, wie bereits dargestellt, auf Mitte der 1990er Jahre datiert werden. Jene Elternratsmitglieder, die schon sieben, acht oder neun Jahre aktiv sind, wurden demzufolge zu einer Zeit aktiv, in der die Diskussion um die Entstehung und die Existenz der Räte noch neu war. Es ist denkbar, dass damals das Motiv der Unterstützung der Schule wesentlich wichtiger war als heute, weil es vor allem bei den Lehrkräften darum ging, das Misstrauen gegenüber den Räten abzubauen, um deren Akzeptanz zu erreichen. Im Laufe der Jahre hat sich die Diskussion aber gewandelt und es zeichnet sich bei den Elternratsmitgliedern auch der Wunsch nach mehr Kompetenzen, mehr Einfluss und mehr Mitbestimmung ab. Es ist daher möglich, das Ergebnis dahingehend zu interpretieren, dass sich in den 1990ern vor allem unterstützungsmotivierte Eltern für die Elternräte engagierten, und dass sich im Laufe der Zeit immer mehr auch kontroll- und mitbestimmungsmotivierte wählen liessen.

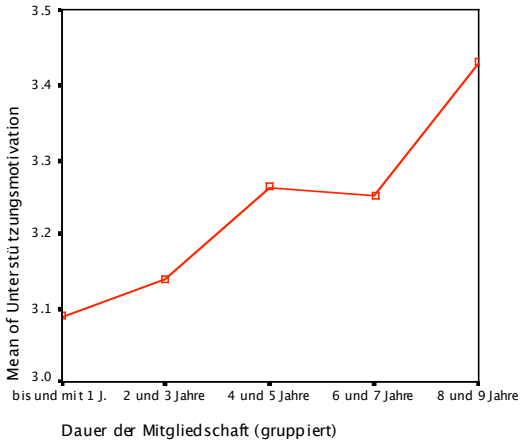

Abbildung 7.17: Veränderung der Unterstützungsmotivation mit der Dauer der Mitgliedschaft

7.3.5 Schulstufe und Elternratsgrösse

Während die Schulstufe, die von den Elternräten vertreten wird, keinen Einfluss auf die Motivation hat, konnte mittels eines t-Testes ($t = -2.04$, $df = 597$, $p < .05$) die Hypothese bestätigt werden, dass die Grösse eines Elternrates das Ausmass der Kontrollmotivation beeinflusst (vgl. Kapitel 4.2.4). Demzufolge sind Elternvertreterinnen und -vertreter in Elternräten mit mehr als 20 Mitgliedern stärker kontrollmotiviert, als kleinere Elternräte. Möglicherweise führt die Tatsache, dass in kleineren Elternräten die direkte Zusammenarbeit mit der Schule besser funktioniert, dazu, dass bei den Elternvertreterinnen und -vertretern das Bedürfnis nach Mitbestimmung und Kontrolle weniger ausgeprägt ist. Bei grösseren Elternräten ist oft auch die Schule grösser, die dann unter Umständen auch eher als fremd und unnahbar wahrgenommen wird. Eine gewisse Ohnmacht der Institution gegenüber zeichnet sich daher eher in grösseren Elternräten ab, womit das Bedürfnis nach mehr Kontrolle und Mitbestimmung verstärkt wird.

7.4 Die Wahrnehmung des eigenen Elternrates

Zur Wahrnehmung des eigenen Elternrates, wurden drei Skalen konstruiert, die den inneren Zusammenhalt (Kohäsion), die Akzeptanz des Elternrates von aussen und die Zufriedenheit mit dem, was der Rat tatsächlich zustande bringt, messen. Eine vierte Skala nennt sich Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung und erhebt, wie die Elternratsmitglieder ihren Rat in Bezug auf dessen Handlungs- und Bewältigungskompetenz einschätzen.

7.4.1 Zusammenhalt

Die Skala zum Zusammenhalt (Kohäsion) des Elternrates misst die Einschätzung der Elternratsmitglieder in Bezug auf den Zusammenhalt bei Problemen und Schwierigkeiten, den Umgang, den die Mitglieder untereinander pflegen, das gegenseitige Vertrauen, sowie das Konfliktverhalten innerhalb des Elternrates. Der Mittelwert der Skala beträgt 3.25, was darauf schliessen lässt, dass eine grosse Mehrheit der Elternvertreterinnen und -vertreter den inneren Zusammenhalt ihrer Räte hoch einschätzt.
Die Mitgliederzahl des Elternrates (siehe Kapitel 4.2.4) hat einen signifikanten Effekt auf den inneren Zusammenhalt der Elternräte ergeben (t-Test: $t = 3.16$, $df = 585$, $p < .01$). Elternräte mit 20 und mehr Mitgliedern weisen einen kleineren Zusammenhalt auf, als jene mit weniger als 20 Mitgliedern. Das Ergebnis erstaunt nicht, denn die Arbeit in grösseren Gruppen ist wohl fast zwangsläufig schwerfälliger und anonymer. In Elternräten mit hoher Mitgliederzahl kennen die Eltern einander zudem weniger gut und es dürfte länger dauern, sich gegenseitig kennen zu lernen und ein Zusammengehörigkeitsgefühl aufzubauen. Zusätzlich erschwert wird die Sache durch den Umstand, dass sich die Zusammensetzung der Räte in jedem Jahr verändert. (vgl. Kapitel 5).

7.4.2 Akzeptanz

Die Skala zur Elternratsakzeptanz misst, wie stark sich die Elternvertreterinnen und -vertreter von den Lehrkräften, der Schulleitung, der Schulkommission und der Gemeindebevölkerung akzeptiert und ernst genommen fühlen. Der Durchschnitt beträgt 3.01 und belegt, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter von einer hohen Akzeptanz ihrer Elternräte ausgehen. Die nähere Betrachtung der Ergebnisse der Items liefert ein etwas differenzierteres Bild. Der Tabelle 7.5 kann entnommen werden, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter die Akzeptanz der Elternräte in der Bevölkerung weniger hoch einschätzen, als beispielsweise diejenige von den Gremien, mit denen sie unmittelbar zu tun haben.

Der Elternrat wird von ...	Ø	N	stimmt ...		stimmt ...	
			genau	eher	eher nicht	überhaupt nicht
... den Lehrkräften ...	3.11	629	30.0%	52.9%	14.8%	2.2%
... der Schulleitung ...	3.25	626	40.6%	45.7%	11.8%	1.9%
... der Schulkommission ...	3.05	607	28.8%	49.1%	19.9%	2.1%
... der Bevölkerung in der Gemeinde ...	2.63	613	10.8%	47.3%	36.5%	5.4%
... akzeptiert und ernst genommen.						

Tabelle 7.5: Einschätzung der Elternratsakzeptanz durch die Elternratsmitglieder.

Auch auf die Akzeptanz hat die Grösse der Elternräte einen signifikanten Einfluss gezeigt (t-Test: $t = 2.06$, $df = 586$, $p < .05$). Demzufolge spüren Elternratsmitglieder in grösseren Räten eine kleinere Akzeptanz ihres Elternrates, als Mitglieder in kleineren Räten. Dies lässt sich möglicherweise damit erklären, dass kleinere Elternräte auf einer persönlicheren und direkteren Ebene mit der Schule und der Schulkommission zusammenarbeiten können. In einem Elternrat mit 30 Mitgliedern ist es beispielsweise unmöglich, dass alle direkt mit Lehrkräften oder Schulkommissionsmitgliedern zusammenarbeiten können. Es ist daher für diese Elternvertreterinnen und -vertreter sehr schwierig einzuschätzen, wie die Lehrkräfte oder die

Behörden den Elternrat beurteilen. Denkbar ist auch, dass grosse Elternräte bei den anderen Gremien Unbehagen und Unsicherheit auslösen, weil sie als unüberschaubare Institutionen wahrgenommen werden und daher weniger akzeptiert werden. Dies gilt vor allem für Räte, die über 90 Mitglieder aufweisen.

7.4.3 Zufriedenheit mit der Elternratsarbeit

Ein weiterer Indikator zur Einschätzung des eigenen Elternrates ist die Zufriedenheit mit dem, was der Elternrat tatsächlich tut und erreicht. Die diesbezüglich kreierte Skala misst die Zufriedenheit mit den Zielen, den Kompetenzen, den Themen und Projekten sowie mit dem, was die Elternräte tatsächlich erreichen. Auch hier ist der Mittelwert mit 3.08 relativ hoch. Dies lässt darauf schliessen, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter im Allgemeinen mit ihren Räten zufrieden sind.
In Bezug auf das Kapitel über die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten der Elternräte ist es von Interesse das entsprechende Item aus der vorliegenden Itembatterie genauer zu betrachten. Die Auswertung der offenen Frage in Kapitel 6 hat bereits gezeigt, dass die Elternratsmitglieder nicht nur der Schule helfen wollen, sondern auch Kompetenzen und das Recht zur Mitbestimmung fordern. Abbildung 7.18 bringt diesbezüglich jedoch sehr deutlich zum Vorschein, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter mit den Kompetenzen und Zuständigkeiten ihrer Räte mehrheitlich zufrieden sind (Ø = 2.97).

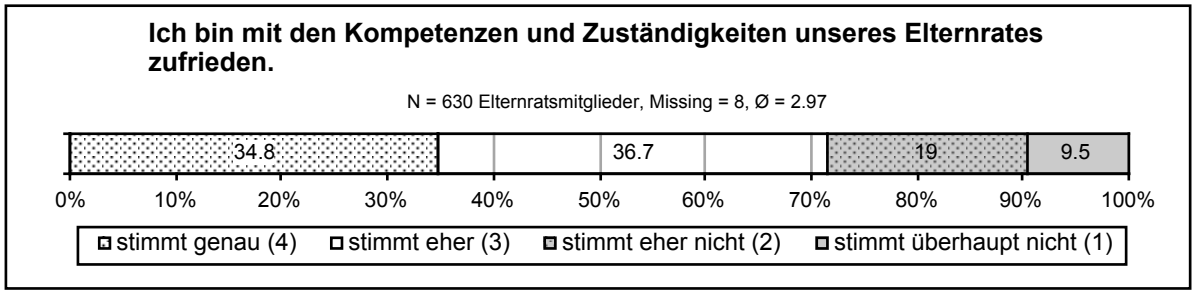

Abbildung 7.18: Zufriedenheit mit den Kompetenzen und Zuständigkeiten des Elternrates

In Bezug auf die Schulstufe ist ein Unterschied in der Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Elternrat feststellbar. Es hat sich gezeigt, dass Elternvertreterinnen und -vertreter der Primarstufe mit ihren Räten signifikant zufriedener sind, als jene der Sekundarstufe (t-Test: $t = 2.73$, $df = 183.71$, $p < .01$). Erstaunlicherweise hat die Grösse des Elternrates demgegenüber keinen Einfluss gezeigt.

7.4.4 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Die Skala misst »überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer Gruppe« (Schmitz 1999, S. 82). Die einzelnen Individuen gelten als Erhebungseinheiten, und die Kollektivebene ergibt sich aus der Art und Weise, wie jedes einzelne Individuum die Bewältigungskompetenz der Bezugsgruppe einschätzt. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die kollektive Selbstwirksamkeit einen Einfluss darauf hat, »welche Ziele sich Gruppen setzen, wie viel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wie viel sie leisten, wenn Barrieren auftreten« (ebd.). Elternräte mit einer hohen kollektiven Selbstwirksamkeit werden sich eher zutrauen, anspruchsvolle Ziele zu verwirklichen und werden sich auch leichter von Rückschlägen erholen können (vgl. ebd., S. 83). Der Mittelwert der Skala liegt bei 2.77. Damit wird deutlich, dass die Elternratsmitglieder im Vergleich zu den vorangegangenen Skalen ihren Elternräten eine etwas bescheidenere Bewältigungs- und Handlungskompetenz zusprechen.

7.5 Die Einschätzung der Wirksamkeit des Elternrates

Die vorliegende Studie ist nicht in der Lage, zu beantworten, wie sich die Elternräte auf die Schulleistungen und den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirken. Trotzdem kann es aufschlussreich sein, zu erfahren, wie die Elternratsmitglieder die Auswirkungen der Elternratsarbeit auf die schulische Situation der Schülerinnen und Schüler einschätzen. Mit der Skala »Schulische Wirksamkeitserwartung« wurden die Einschätzungen der Elternratsmitglieder in Bezug auf den Einfluss der Elternräte auf die

Lernbedingungen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie auf Disziplin-, Gewalt- und Drogenprobleme in den Schulen gemessen. Die Skala weist eine hohe Anzahl fehlender Werte auf, was darauf schliessen lässt, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter Mühe hatten, die Wirksamkeit ihrer Elternräte einzuschätzen und darauf verzichteten die Items auszufüllen. Weder die Schulstufe, noch die Ratsgrösse haben einen signifikanten Einfluss gezeigt. Schliesslich wird mit einem Skalendurchschnitt von 2.03 die schulische Wirksamkeitserwartung allgemein als gering eingestuft.
Aus der Tabelle 7.6 geht allerdings hervor, dass nicht alle Items gleich stark abgelehnt wurden. So finden die individuellere Betreuung und die optimalen Lernbedingungen noch eher Zustimmung, als etwa das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Lernmotivation oder die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler. Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Elternratsmitglieder die Wirkung ihrer Elternräte auf der individuellen Ebene zwischen der Lehrkraft, dem Kinde und seinen Eltern vermuten. Dies deckt sich mit der Auswertung der offenen Frage in Kapitel 6, wo die Elternratsmitglieder die Wirkung ihres Rates nicht nur auf der kollektiven, sondern implizit auch auf der individuellen Ebene ansiedeln.

Schülerinnen und Schüler in Schulen mit einem Elternrat ...	**Ø**	**N**	**stimmt ...**		**stimmt ...**	
			genau	eher	eher nicht	überhaupt nicht
... erbringen bessere Leistungen ...	1.99	584	2.2%	18.2%	56.3%	23.3%
... finden optimalere Lernbedingungen vor ...	2.26	587	3.2%	35.9%	44.5%	16.4%
... lernen viel lieber ...	1.80	584	1.0%	9.6%	58.2%	31.2%
... haben mehr Vertrauen in ihre eigene Fähigkeiten ...	1.91	574	1.0%	16.9%	54.4%	27.7%
... werden individueller betreut ...	2.18	580	2.9%	31.2%	46.6%	19.3%
... verursachen weniger Disziplin-, Gewalt- und Drogenprobleme ...	2.13	577	2.3%	29.3%	47.3%	21.1%
... als in Schulen ohne Elternrat.						

Tabelle 7.6: Einschätzung der schulischen Wirksamkeit der Elternräte.

Die Elternvertreterinnen und -vertreter erwarten nicht, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Schule mit Elternrat lieber lernen. Damit ist offenbar ein Einfluss der Elternratsarbeit auf das Lernklima nicht gegeben. Dies gilt auch für das Fähigkeitsselbstkonzept, indem nicht erwartet wird, dass Elternräte ein höheres Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in ihre eigenen Fähigkeiten bewirken können. Letztlich weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass die Elternratmitglieder eher nicht daran glauben, Faktoren des Unterrichtsklimas beeinflussen zu können.
Während die Beeinflussbarkeit der Disziplin-, Gewalt- oder Drogenproblematik noch eher angenommen wird, gilt dasselbe nicht für die Beeinflussung der Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler. Dies steht in einem Widerspruch zur Parent-Involvement-Forschung, aus der hervorgeht, dass die Beteiligung der Eltern zu besseren Leistungen führen wird. Offenbar nehmen die befragten Elternvertreterinnen und -vertreter ihre Situation nicht so wahr.

7.5.1 Pfadmodell zur Wirksamkeit der Elternräte

Auch das Pfadmodell zur Schulischen Wirksamkeitserwartung der Elternräte konnte mit Hilfe von Partialkorrelationen überprüft werden (vgl. Abbildung 7.19). Für die Interpretation und Darstellung des Modells wurden nur Korrelationskoeffizienten über ± .20 berücksichtigt.

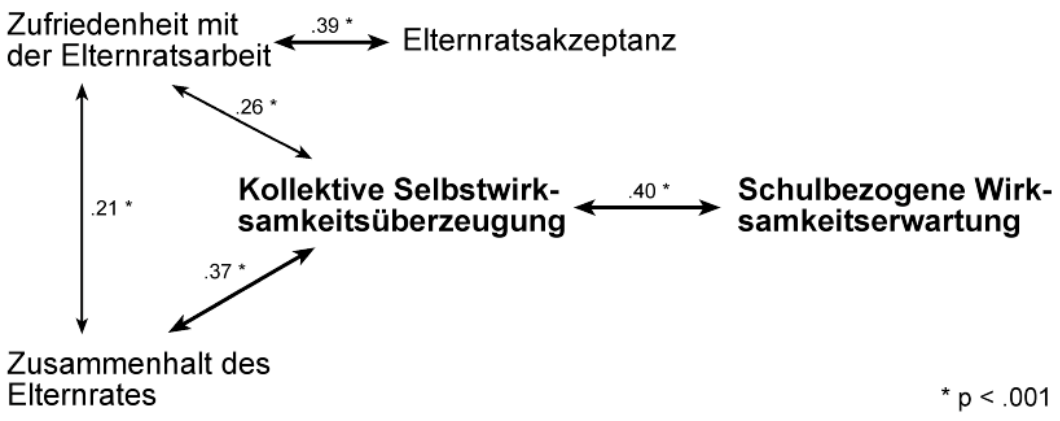

Abbildung 7.19: Modifiziertes Pfadmodell zur Wirksamkeit der Elternräte

Je zufriedener die Elternvertreterinnen und -vertreter mit der Arbeit ihres Rates sind und je stärker der innere Zusammenhalt wahrgenommen wird, desto grösser ist auch die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. Eine hohe, statistisch signifikante Korrelation besteht auch zwischen der Elternratsakzeptanz und der Zufriedenheit mit der Elternratsarbeit. Demzufolge sind Elternräte zufriedener mit ihrer Arbeit, wenn sie von aussen, insbesondere von der Schule stärkere Akzeptanz erfahren.
Ähnliches gilt auch für den inneren Zusammenhalt. Je stärker die Elternratsmitglieder den inneren Zusammenhalt wahrnehmen, desto zufriedener sind sie auch mit dem, was der Elternrat tut. Zudem besteht eine hoch signifikante Korrelation zwischen der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung und der Schulischen Wirksamkeitserwartung. Je grösser die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung ist, desto höher wird auch die Wirksamkeit der Elternräte in Bezug auf die Schule wahrgenommen.
Obwohl die erwähnten Zusammenhänge nicht überraschen mögen, ist die Tatsache, dass eine hohe Schulische Wirksamkeitserwartung mit der Einschätzung einer hohen Bewältigungs- und Handlungskompetenz des Elternrates einhergeht, für die Elternratsarbeit von grosser Bedeutung. Die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung der Elternräte ist relativ bescheiden und die Schulische Wirksamkeitserwartung tief. Das bedeutet, dass die verbesserte Wahrnehmung des eigenen Elternrates und die Verbesserung der Handlungs- und Bewältigungskompetenz auch zu einer stärkeren Wirksamkeitserwartung führen kann. Ob die Elternratsmitglieder ihre Elternräte positiv oder negativ wahrnehmen, hängt letztlich aber mit der Frage nach den Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten ab.

7.6 Die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten

Die Frage nach den Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten der Elternräte wurde im Fragebogen in verschiedene Dimensionen strukturiert. So wurde erhoben, wie und durch wen sie bestimmt werden sollen, wie sie in Bezug auf den Unterricht und den schulischen Alltag einerseits und in Bezug auf das ausserschulische Aufgabenfeld andererseits aussehen sollen und in welchen Situationen die Elternräte aktiv werden sollen. Der Fragebogen erhebt also nicht den Ist-Zustand in den Elternräten, sondern die Vorstellungen und Meinungen der Elternratsmitglieder darüber, wie es aus ihrer Sicht sein sollte.

7.6.1 Bestimmung der Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten

Wie in Kapitel 5.6 bereits dargestellt, verfügen über 90% der befragten Elternräte über ein Gemeindereglement oder eine Gemeindeverordnung, worin auch deren Kompetenzen mehr oder weniger klar festgelegt sind. Wie es im Einzelfall zu den Reglementen gekommen ist, kann an dieser Stelle nicht nachvollzogen werden. Fragt man aber die Elternratsmitglieder danach, durch wen die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten festgelegt werden sollten, so wird deutlich, dass eine Mehrheit (Ø = 3.33) eher der Notwendigkeit beipflichtet, die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten mit der jeweiligen Schule direkt auszuhandeln. Da das allein aber nicht genügt, weil sich der Aufgabenbereich der Elternräte mit jenem der Schulkommissionen überschneidet, ist es aus der Sicht der Elternratsmitglieder unerlässlich, auch mit den

Schulkommissionen zu verhandeln (Ø = 2.85). Dem gegenüber sind die Elternratsmitglieder eher nicht der Meinung, dass die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten durch die Gemeinden oder den Kanton bestimmt werden sollten. Uneinigkeit besteht zudem in der Auffassung, die Elternräte sollten selber bestimmen dürfen, welche Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten sie haben sollten.

Items	**Ø**	**N**	**stimmt ...**		**stimmt ...**	
			genau	eher	eher nicht	überhaupt nicht
Der Elternrat sollte seine Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten zusammen mit der jeweiligen Schule aushandeln und absprechen.	3.33	624	51.0%	35.6%	8.7%	4.8%
Der Elternrat sollte seine Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten zusammen mit der jeweiligen Schulkommission aushandeln und absprechen.	2.85	620	29.8%	35.2%	25.0%	10.0%
Der Kanton sollte die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten des Elternrates festlegen.	2.15	623	15.6%	15.9%	36.4%	32.1%
Die Gemeinden sollten die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten des Elternrates festlegen.	2.21	621	13.4%	22.9%	35.4%	28.3%
Jeder Elternrat sollte selber darüber befinden dürfen, was seine Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten sind.	2.36	623	18.3%	25.5%	30.3%	25.8%

Tabelle 7.7: Items zur Bestimmung der Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Elternratsmitglieder mehrheitlich der Auffassung sind, dass die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten vor Ort und direkt mit den beteiligten Institutionen, namentlich der Schule und der Schulkommission ausgehandelt und abgesprochen werden müssen. Dies bedeutet, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter weniger einheitliche und allgemein gültige, sondern individuelle und den jeweiligen Gegebenheiten angepasste Lösungen bevorzugen.

7.6.2 Unterricht und schulischer Alltag

Eine äusserst heikle und kontrovers diskutierte Frage ist die nach dem Verhältnis der Elternräte zum Unterricht und dem schulischen Alltag der Lehrkräfte. In Anlehnung an die Motive für das Engagement der Elternvertreterinnen und -vertretern wurden die diesbezüglichen Items in die Dimensionen »Unterstützung«, »Kontrolle« und »Einmischung« unterteilt. Jede Dimension weist drei Items auf.

7.6.2.1 Unterstützung

Aus der Tabelle 7.8 kann entnommen werden, dass die Elternratsmitglieder der Unterstützung der Planung und Organisation von schulischen Anlässen und der Förderung der Kommunikation und des Informationsaustausches zwischen den Eltern und den Lehrkräfte mit grosser Mehrheit zustimmen. Anders sieht es allerdings aus, wenn es um die Unterstützung von Anlässen geht, bei denen die Planungshoheit in den Händen der Lehrkräfte liegt und nicht der Schule als Ganzer. Bei der Unterstützung von Schulreisen, Lagern oder Exkursionen ist die Zustimmung nicht mehr so hoch. Obwohl es explizit darum geht, zu helfen, lässt sich auch hier vermuten, dass die Elternratsmitglieder mit ihren Antworten versuchen, den Eindruck zu vermeiden, in die Angelegenheiten der Lehrkräfte eingreifen zu wollen.
Zusammenfassend lässt sich der bereits bei den Motiven geschilderte Befund bestätigen. Die Betonung einer unterstützenden Funktion der Elternräte ist den Elternvertreterinnen und -vertretern ein grosses Anliegen.

Items	Ø	N	stimmt ...		stimmt ...	
			genau	eher	eher nicht	überhaupt nicht
Der Elternrat sollte die Schule bei der Planung und Organisation schulischer Aktivitäten wie Schulfeste, Sporttage, Tage der offenen Tür und Ähnliches unterstützen.	3.44	630	53.3%	38.9%	6.3%	1.4%
Der Elternrat sollte die Kommunikation und den Informationsaustausch zwischen den Eltern und den Lehrkräften fördern.	3.56	630	61.7%	33.0%	4.6%	0.6%
Der Elternrat sollte die Lehrkräfte bei der Durchführung von Schulreisen, Lagern oder Exkursionen unterstützen.	2.89	619	27.6%	41.2%	23.3%	7.9%

Tabelle 7.8: Unterstützende Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten in Bezug auf den Unterricht und den schulischen Alltag.

7.6.2.2 Kontrolle

Obwohl eine relativ grosse Mehrheit der Elternratsmitglieder eher der Meinung ist, dass die Elternräte wissen sollten, welche Unterrichtsmethoden in ihrer Schule angewendet werden (2.91), stimmen sie der Notwendigkeit von Unterrichtsbeobachtungen eher nicht zu (Ø = 2.30). Trotzdem beschränken sich die Elternvertreterinnen und -vertreter nicht gänzlich darauf im Hintergrund zu bleiben, denn sie sind auch der Auffassung, dass Elternratsmitglieder vermehrt persönlich in der Schule präsent sein sollten (Ø = 2.81).
Die Elternratsmitglieder wollen über das Unterrichtsgeschehen informiert sein. Die Informiertheit beinhaltet aber immer eine kontrollierende und überprüfende Komponente, auch wenn sie aus purem Interesse gefordert wird. Die Elternratsmitglieder sind letztlich nicht nur wohlwollende Beobachter der Schule, sondern auch emotional und materiell Betroffene, weil sie Kinder haben, die diese besuchen. Dennoch bringen die Elternvertreterinnen und -vertreter deutlich zum Ausdruck, dass es ihnen nicht darum geht, die Arbeit und den schulischen Alltag der Lehrkräfte zu kontrollieren oder zu überwachen.

Items	Ø	N	stimmt ...		stimmt ...	
			genau	eher	eher nicht	überhaupt nicht
Der Elternrat sollte darüber Bescheid wissen, welche Unterrichtsmethoden in der Schule angewendet werden.	2.91	629	26.9%	46.3%	17.8%	9.1%
Der Elternrat sollte Unterrichtsbeobachtungen durchführen.	2.30	623	10.9%	30.0%	37.2%	21.8%
Der Elternrat sollte öfter im Schulhaus präsent sein (z. B. durch Aktivitäten während der Pausen, Besuche der Lehrerschaft, Informationsveranstaltungen und Ähnliches).	2.81	623	20.7%	45.4%	28.3%	5.6%

Tabelle 7.9: Kontrollierende Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten in Bezug auf den Unterricht und den schulischen Alltag.

7.6.2.3 Einmischung

Aus der Tabelle 7.10 geht deutlich hervor, dass die Elternräte für die Behebung untragbarer Zustände in den Schulen sorgen sollten. Dies können sie aber nur, wenn sie einerseits über das Innenleben der Schule Bescheid wissen und andererseits von der Elternbasis erfahren, wo sie der Schuh drückt und wie sie die Probleme der Schule wahrnehmen. Darüber hinaus müssen die Elternräte die Möglichkeit haben, untragbare Zustände an der richtigen Stelle beanstanden zu können, um bei deren Behebung überhaupt mithelfen zu können.
Ein wesentlicher Bestandteil der Aufgaben der Elternräte besteht also darin, über den schulischen Alltag im Bilde zu sein und bei der Elternbasis ein Ohr für die Probleme in der Schule zu haben, um in der Lage zu sein, bei schwerwiegenden Problemen zu reagieren. Wiederum kommt deutlich zum Ausdruck, dass es den Elternräten nicht darum geht, Einfluss auf die Arbeit der Lehrkräfte zu haben.

Items	**Ø**	**N**	**stimmt ...**		**stimmt ...**	
			genau	eher	eher nicht	überhaupt nicht
Der Elternrat sollte sich dafür einsetzen, dass untragbare Zustände in der Schule behoben werden.	3.57	627	63.2%	32.1%	3.7%	1.1%
Der Elternrat sollte schulische Aktivitäten wie Schulreisen, Lager oder Exkursionen beeinflussen können.	2.03	628	4.1%	20.1%	50.8%	25.0%
Der Elternrat sollte die Inhalte und Methoden des Unterrichts beeinflussen können.	1.73	628	2.1%	8.8%	49.2%	40.0%

Tabelle 7.10: Einmischende Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten in Bezug auf den Unterricht und den schulischen Alltag.

7.6.3 Vermittlerrolle

Es ist bis anhin deutlich geworden, dass die Elternratsmitglieder weder den Anspruch erheben, Einfluss auf den Unterreicht der Lehrkräfte zu haben, noch geht es ihnen explizit darum, als Kontrollinstanz zu fungieren. Vielmehr besteht nach Meinung der Elternvertreterinnen und -vertretern die Aufgabe der Elternräte darin, sich bei Problemen und Konflikten einzuschalten und bei deren Lösung und Behebung mitzuhelfen. Sie möchten in diesem Sinne eine Art Vermittlerrolle oder Anlaufstelle einnehmen. Dies kam bei der Auswertung der offenen Frage in Kapitel 6 zum Ausdruck und wurde auch durch ein Item im Fragebogen erhoben (siehe Abbildung 7.20). Eine kleine Mehrheit der Elternvertreterinnen und -vertreter ist der Auffassung, dass der Elternrat als Anlaufstelle bei Schulfragen und Schulproblemen fungieren sollte (Ø = 2.75).

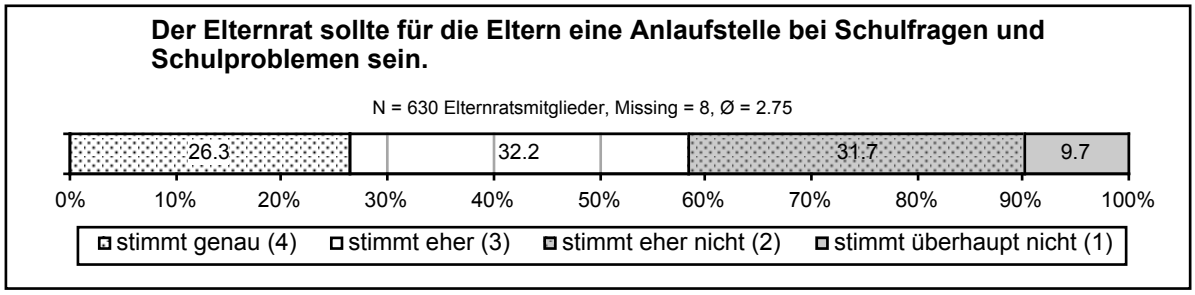

Abbildung 7.20: Elternrat als Anlaufstelle bei Schulfragen und Schulproblemen

Der Abbildung 7.21 ist etwas differenzierter zu entnehmen, wie die Elternratsmitglieder die Vermittlerrolle ihrer Elternräte in Bezug auf die verschiedenen, denkbaren Konfliktparteien einschätzen. Etwas weniger als die Hälfte geht davon aus, dass die Elternräte bei Problemen und Konflikten zwischen Eltern und der Schulkommission etwas zu sagen haben sollten (Ø = 2.39). Etwas mehr als die Hälfte ist der Auffassung, dass sich die Elternräte bei Problemen und Konflikten zwischen Eltern einschalten sollten (Ø = 2.53). Am meisten Zustimmung verzeichnet die Vermittlung bei Problemen und Konflikten zwischen Eltern und Lehrkräften (Ø = 2.70).

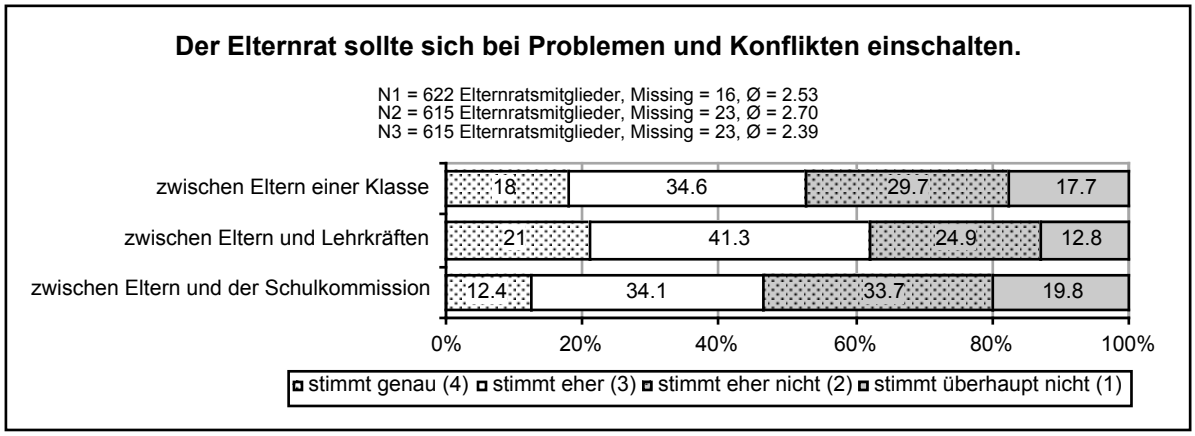

Abbildung 7.21: Zuständigkeit der Elternräte bei Konflikten und Problemen

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass sich die Eltervertreterinnen und -vertreter bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Eltern zuständig fühlen. Dies ist verwunderlich, denn obwohl in zahlreichen Reglementen oder Verordnungen klar festgelegt ist, dass die Elternräte bei individuellen Konflikten zwischen Eltern und Lehrkräften nicht zuständig seien, scheint diese Einschränkung nicht im Sinne aller befragten Elternvertreterinnen und -vertreter zu sein.

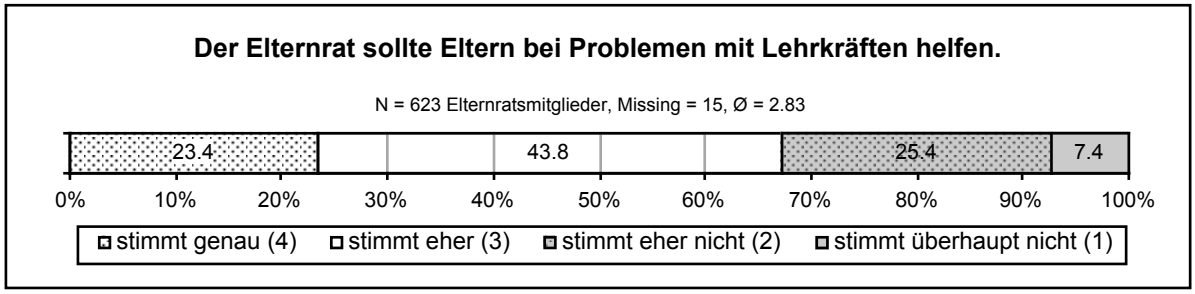

Abbildung 7.22: Hilfestellung bei Problemen zwischen Eltern und Lehrkräften

Die Items in Abbildung 7.21 handeln davon, wann sich die Elternräte einschalten sollten. Während »sich einschalten« aber als neutrale Position aufzufassen ist, weil mit ihm nicht festgelegt wird, für welche Konfliktpartei sich die Elternräte verantwortlicher fühlen, belegt Abbildung 7.22, dass sich die Elternvertreterinnen und -vertreter bei Konfliktsituationen vor allem für die Eltern einsetzen wollen. Eine knappe Mehrheit ist der Meinung, dass der Elternrat die Aufgabe hat, Eltern zu helfen, die Probleme mit Lehrkräften haben (Ø = 2.83). Damit wird deutlich, dass die Elternräte aus der Sicht zahlreicher Elternvertreterinnen und -vertreter bei Konflikten für die Eltern Partei ergreifen sollten. In diesem Sinne haben die Elternräte nicht einfach neutral zu bleiben, sondern die Interessen der Eltern wahrzunehmen.

7.6.4 Aktivierung

Wenn die Aufgabe der Elternräte vor allem darin besteht, sich bei Problemsituationen vermittelnd einzuschalten, dann kann auch danach gefragt werden, wie und durch wen diese Unterstützung aktiviert werden kann bzw. soll. Es geht gleichzeitig um die Frage des Problembewusstseins der Akteure innerhalb der Schule. Wer nimmt eine bestimmte Situation als Problem wahr und wer bestimmt, ob der Elternrat eingeschaltet werden soll oder nicht? Um eine Antwort auf diese Frage zu erhalten, wurde im Fragebogen danach gefragt, auf wessen Initiative der Elternrat aktiv werden sollte.

Nach Meinung der Elternvertreterinnen und -vertreter vermag die bedürfnisorientierte Aktivierung des Elternrates nicht recht zu überzeugen. Abbildung 7.23 belegt, dass etwas weniger als die Hälfte zwar der Meinung ist, dass der Elternrat dann aktiv werden sollte, wenn er von Eltern angefragt wird (Ø = 2.35). Eine Aktivierung von Seiten der Schule (Ø = 2.04) oder der Schulkommissionen (Ø = 1.93) wird hingegen wesentlich stärker abgelehnt.

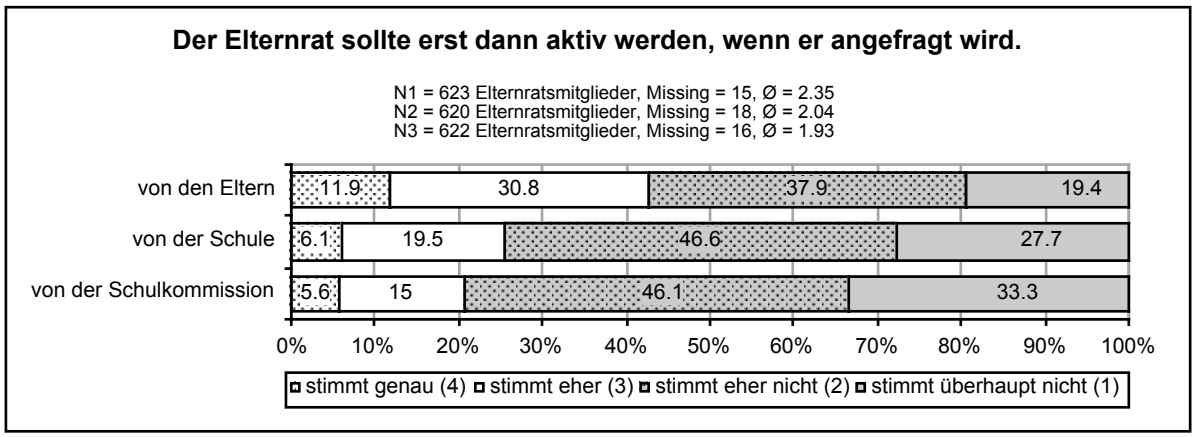

Abbildung 7.23: Einschätzungen darüber, wann der Elternrat aktiv werden sollte.

Damit machen die Elternratsmitglieder klar, dass sie nicht gewillt sind die Autonomie ihrer Räte preiszugeben. Dies wird durch Abbildung 7.24 verdeutlicht. Eine grosse Mehrheit ist der Auffassung, die Elternräte sollten in erster Linie dann aktiv werden, wenn sie es für angebracht halten (Ø = 3.21). Daraus kann geschlossen werden, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter ihre Elternräte nicht als reine wohltätige Unternehmen oder Hilfsorganisationen im Dienste der Eltern, der Schule und der Schulkommissionen sehen. Sie wollen nicht nur dann aktiv werden, wenn sie aufgefordert oder angefragt werden. Es ist ihnen auch wichtig, ein gewisses Mass an Autonomie zu behalten und ihre eigenen Aufgaben-, Kompetenz- und Zuständigkeitsbereiche zu haben, in denen sie sich relativ frei bewegen können.

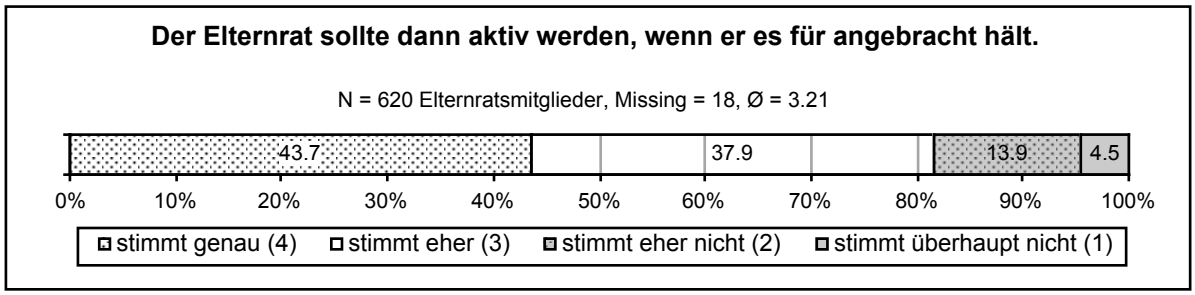

Abbildung 7.24: Der Elternrat sollte aktiv werden, wenn er es für angebracht hält.

7.6.5 Ausserschulische Aufgaben

Die ausserschulischen Aufgaben haben nur indirekt mit dem schulischen Alltag zu tun und werden deshalb in einem gesonderten Kapitel behandelt. Die Items dazu wurden in zwei Dimensionen, in einen Beratungs- und Betreuungsbereich, sowie in einen politischen Bereich eingeteilt. Im Zentrum dieses Aufgabenfeldes liegen die Eltern selber, die Familien und die Kinder, nicht aber die direkte Beziehung zu den Schulleitern, den Lehrkräften oder den Schulkommissionsmitgliedern.

7.6.5.1 Beratung und Betreuung

Sowohl die Schaffung von Betreuungsmöglichkeiten durch die Elternräte (Ø = 2.98), als auch die Organisation von Elternfortbildungsangeboten (Ø = 3.01) werden von einer Mehrheit der Elternratsmitglieder befürwortet. Ebenso hoch stimmen sie der Aufgabe der Elternräte zu, ausländischen und fremdsprachigen Eltern den Zugang zur Schule zu erleichtern (Ø = 2.95). Daraus kann geschlossen werden, dass die Elternratsmitglieder am Alltag der Familien und der Eltern ihrer Schule interessiert sind. Aus der Tabelle 7.11 geht zudem hervor, dass eine überwiegende Mehrheit der Auffassung ist, dass die Schulwegsicherung zu den Aufgaben der Elternräte gehört (Ø = 3.48). Nur gerade die Hälfte der Elternvertreterinnen und -vertreter vertritt die Meinung, dass die Elternräte den Eltern helfen sollten, ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten besser zu unterstützen. Dieser Befund ist insofern interessant, weil er belegt, dass die

Elternräte aus der Sicht der Elternratsmitglieder nicht in erster Linie die Aufgabe haben, dafür zu sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler von ihren Eltern zu Hause besser auf die Schule eingestellt und vorbereitet werden. Damit wird klar, dass die Umsetzung der Ergebnisse der Parent-Involvement-Forschung (vgl. Kapitel 2) aus der Sicht der Elternratsmitglieder eher nicht zu den Aufgaben der Elternräte gehört. Der Umgang der Eltern mit ihren Kindern und insbesondere deren schulische Förderung zu Hause gehört in den Intimbereich der Familien und spielt sich somit auf der individuellen Ebene ab. Dies erklärt auch, wieso sich die Elternratsmitglieder dafür nicht explizit verantwortlich fühlen.

Items	**Ø**	**N**	**stimmt ...**		**stimmt ...**	
			genau	eher	eher nicht	überhaupt nicht
Der Elternrat sollte die Schaffung von Betreuungsmöglichkeiten ausserhalb der Schule initiieren (z.B. Hausaufgabenhilfen, Mittagstische, Kinderhorde oder Ähnliches).	2.98	626	30.2%	43.9%	20.0%	5.9%
Der Elternrat sollte Elternfortbildungsangebote, wie Tagungen, Workshops, Referate oder Podiumsdiskussionen zu wichtigen Themen organisieren.	3.01	626	32.1%	43.3%	18.1%	6.5%
Der Elternrat sollte ausländischen und fremdsprachigen Eltern den Zugang zur Schule erleichtern.	2.95	622	26.8%	47.3%	19.5%	6.4%
Der Elternrat sollte den Eltern helfen, ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten besser zu unterstützen.	2.57	620	13.2%	39.7%	38.1%	9.0%
Der Elternrat sollte sich für die Sicherheit und den Schutz der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulweg einsetzen.	3.48	628	54.3%	40.3%	4.3%	1.1%

Tabelle 7.11: Items zu den Kompetenzen in Bezug auf den ausserschulischen Aufgabenbereich (Beratung und Vermittlung).

7.6.5.2 Politische Arbeit

Elternräte können und wollen sich nicht nur direkt in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften für die Schule einsetzen. Eine weitere Möglichkeit wird im politischen Bereich gesehen.

Items	**Ø**	**N**	**stimmt ...**		**stimmt ...**	
			genau	eher	eher nicht	überhaupt nicht
Der Elternrat sollte sich auch politisch betätigen und zu schulpolitischen Vernehmlassungen Stellung nehmen.	2.66	626	21.1%	37.9%	27.0%	14.1%
Der Elternrat sollte auf schulpolitische Entscheidungen (wie z.B. Sparmassnahmen, Reduktion des Freifächerangebotes und Ähnliches) reagieren.	3.22	628	43.5%	40.0%	11.3%	5.3%

Tabelle 7.12: Items zu den Kompetenzen in Bezug auf den ausserschulischen Aufgabenbereich (politische Arbeit).

Aus Tabelle 7.12 geht hervor, dass etwas mehr als die Hälfte der befragten Elternvertreterinnen und -vertreter es als sinnvoll erachten, wenn sich die Elternräte politisch engagieren und zu schulpolitischen Vernehmlassungen Stellung nehmen (Ø = 2.66). Eine grosse Mehrheit ist der Meinung, dass die Elternräte auf politische Entscheidungen reagieren sollten, die den schulischen Alltag oder die Schulqualität beeinträchtigen könnten (Ø = 3.22).

7.7 Die Haltung der eigenen Kinder

Eine nicht zu unterschätzende Frage in Bezug auf die Rolle der Eltern als Vertreterinnen und Vertreter in einem Elternrat ist die Einschätzung des Einverständnisses der eigenen Kinder. Allgemein kann, wie in

Abbildung 7.25 dargestellt, festgehalten werden, dass eine grosse Mehrheit der Elternratsmitglieder davon ausgeht, dass ihre Kinder mit der Tatsache, dass sich ihre Eltern im Elternrat engagieren, einverstanden sind (Ø = 3.65). Dennoch lässt sich vermuten, dass sich die Einschätzungen der Elternratsmitglieder mit älteren Kindern von jenen mit jüngeren unterscheidet. Eine statistische Überprüfung der Mittelwerte mittels eines t-Testes hat einen signifikanten Unterschied zwischen Elternvertreterinnen und -vertretern mit Kindern der Primarstufe und jenen der Sekundarstufe I ergeben ($t = 3.01$, $df = 188.75$, $p < .01$).

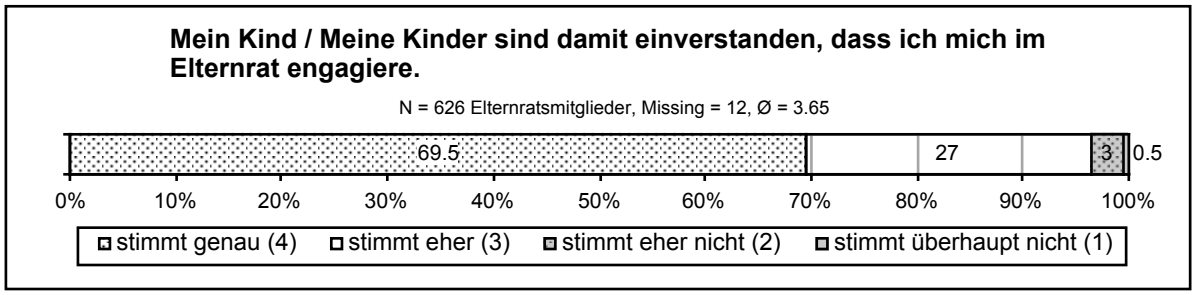

Abbildung 7.25: Item zur Einschätzung des Einverständnisses der eigenen Kinder

Demzufolge sind Primarschülerinnen und -schüler eher damit einverstanden, dass sich ihre Eltern in einem Elternrat engagieren, als Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Damit lässt sich die Hypothese in Kapitel 4.2.5 bestätigen.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Existenz einer Kluft zwischen der Familie und der Schule stellte bei der Auswertung der Frage nach der Existenzberechtigung der Elternräte ein wesentlicher Faktor dar. Die Ergebnisse der Auswertung des »Fragebogens für Elternratsmitglieder« haben zudem an den Tag gebracht, dass aus der Sicht der Elternratsmitglieder eine Anpassungsleistung hauptsächlich von Seiten der Familien, namentlich der Eltern nötig ist und nicht von der Schule.
Allgemein kann festgehalten werden, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter die Situation der Schulen und Lehrkräfte sehr wohlwollend wahrnehmen. Sie sind der Meinung, dass die Lehrkräfte belasteter und stärker unter Druck sind als die Familien. Auch die Zufriedenheit mit der Schule und der Art, wie diese traditionellerweise mit den Eltern zusammenarbeitet, ist allgemein sehr hoch.
Sowohl die Schulstufe als auch die Grösse der Elternräte haben einen signifikanten Einfluss auf die Schulzufriedenheit ergeben. Demzufolge sind Elternratsmitglieder der Primarstufe und aus Elternräten, die weniger als 20 Mitglieder aufweisen, zufriedener mit ihrer Schule, als Elternratsmitglieder aus der Sekundarstufe I und aus Elternräten, die mehr als 20 Mitglieder aufweisen.
Aus der Sicht der Elternratsmitglieder besteht das Ziel der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule darin, den Austausch und das gegenseitige Verständnis zu fördern, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, sowie eine optimale Förderung in der Schule und zu Hause zu erreichen.
Über die gesamte Stichprobe betrachtet sind die Elternratsmitglieder wesentlich stärker unterstützungs- als kontrollmotiviert. Es geht ihnen demzufolge darum, der Schule zu helfen und den Lehrkräften unter die Arme zu greifen und weniger darum, den schulischen Alltag zu kontrollieren oder sich in die Arbeit der Lehrkräfte einzumischen. Dennoch zeigen die Daten auch, dass die Eltern nicht gänzlich auf Mitbestimmung und Einfluss verzichten möchten.
Es hat sich gezeigt, dass Elternratsmitglieder, die sowohl mit der Schule als auch mit der traditionellen Elternarbeit unzufrieden sind, von der Schule eine Anpassungsleistung an die Familien erwarten und mehr kontrollieren und mitbestimmen wollen. Umgekehrt sind Mitglieder, die mit der Schule und der Elternarbeit zufrieden sind, eher unterstützungsmotiviert und erwarten, dass sich die Familien der Schule anpasst.
Elternratsmitglieder, die seit mehreren Jahren in ihrem Amt als Vertreterinnen und Vertreter tätig sind, geben als Motiv für ihr Engagement eher an, die Schule unterstützen zu wollen, als Eltern, die erst seit kurzer Zeit Mitglieder in einem Elternrat sind. Das Bedürfnis nach Kontrolle und Mitbestimmung ist in Elternräten, die 20 Mitglieder und mehr aufweisen grösser, als in kleineren Räten.
Allgemein schätzen die Elternratsmitglieder den inneren Zusammenhalt ihrer Räte hoch ein, wobei die Mitglieder grosser Räte diesbezüglich weniger zufrieden sind, als jene von kleineren Räten. Auch die äussere Akzeptanz der Elternräte wird allgemein als hoch eingeschätzt. Allerdings fühlen sich die Elternratsmitglieder von der Bevölkerung in der Gemeinde wesentlich weiniger Ernst genommen und akzeptiert als von den Lehrkräften, den Schulleitern und den Schulkommissionsmitgliedern. Elternratsmitglieder in grossen Räten schätzen zudem die Akzeptanz ihres Rates kleiner ein als Vertreterinnen und Vertreter in kleinen Räten. Die Zufriedenheit mit der Arbeit des Elternrates ist allgemein hoch. Das gilt vor allem auch für die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten. Elternratsmitglieder der Primarstufe sind mit der Arbeit ihrer Elternräte zudem zufriedener als Elternratsmitglieder der Sekundarstufe I. Die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Elternräte - namentlich deren Handlungs- und Bewältigungskompetenz - wird im Vergleich zum inneren Zusammenhalt, zur äusseren Akzeptanz und zur Zufriedenheit mit der Elternratsarbeit von den Elternvertreterinnen und -vertretern weniger hoch eingeschätzt.
Eine positive Wahrnehmung des inneren Zusammenhalts, der äusseren Akzeptanz und der Elternratsarbeit geht mit einer positiven Einschätzung der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung einher. Letztere wiederum korreliert sehr hoch mit der schulischen Wirksamkeitserwartung der Elternratsmitglieder. Das bedeutet, dass die Elternratsmitglieder bei einer positiven Wahrnehmung der eigenen Räte, diesen auch einen stärkeren Einfluss auf die schulische Situation der Schülerinnen und Schüler zumuten.
Die Wirkung der Elternratsarbeit auf die Lernbedingungen und die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler, sowie auf die Disziplin-, Gewalt- und Drogenprobleme in den Schulen wird allgemein als gering eingestuft. Analog zur Auswertung der offenen Frage in Kapitel 6 vermuten die Elternratsmitglieder die Wirkung ihrer Elternräte eher auf der individuellen Ebene zwischen der Lehrkraft, den Eltern und dem

Kind. Sie glauben jedoch nicht daran, Faktoren des Unterrichts- oder Klassenklimas beeinflussen zu können.

Die Elternratsmitglieder sind der Auffassung, dass die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten der Räte mit den direkt beteiligten - der Schule und der Schulkommission - ausgehandelt und abgesprochen werden müssen. Damit streben sie individuelle und nicht überregional vereinheitlichte Lösungen an. Im Zusammenhang mit den Aufgaben, die das Verhältnis der Elternräte zum Unterricht und dem schulischen Alltag der Lehrkräfte regeln, betonen die Elternvertreterinnen und -vertreter, dass für sie die unterstützende Funktion der Elternräte die wichtigste ist. Sie wollen zwar über den Unterricht gut informiert sein, doch geht es ihnen nicht in erster Linie darum, die Arbeit der Lehrkräfte zu kontrollieren, zu überwachen oder zu beeinflussen. Nach Auffassung der Elternratsmitglieder besteht die Aufgabe der Elternräte also darin, über den schulischen Alltag im Bilde zu sein, um überhaupt in der Lage zu sein, sich bei schwerwiegenden Problemen für deren Lösung einsetzen zu können.

Die Auswertung der vorliegenden Daten zeigt auch, dass die Elternratsmitglieder ihre Elternräte in einer Vermittlerrolle oder als Anlaufstelle sehen. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass sich die Elternvertreterinnen und -vertreter vor allem für Konflikte zwischen Eltern und Lehrpersonen verantwortlich fühlen und dabei die Interessen der Eltern wahrnehmen wollen.

Die Daten liefern auch eine Antwort auf die Frage nach der Autonomie der Elternräte. Diese sollen nach Ansicht der befragten Elternratsmitglieder nicht reine Hilfsorganisationen sein, die nur dann aktiv werden, wenn sie explizit angefragt und aufgefordert werden. Es geht ihnen auch darum, über eigene Aufgaben-, Kompetenz- und Zuständigkeitsbereiche zu verfügen, die ihnen bis zu einem gewissen Mass ermöglichen, autonom zu handeln.

Zu den ausserschulischen Aufgaben der Elternräte zählen die Elternvertreterinnen und -vertreter die Schaffung von Betreuungsmöglichkeiten wie Hausaufgabenhilfen, Mittagstische oder Kinderhorde, Elternfortbildungsangebote in Form von Workshops, Referaten oder Podiumsdiskussionen, die Erleichterung des Zugang zur Schule für fremdsprachige und ausländische Eltern, sowie politisches Engagement im Sinne von Stellungnahmen bei Vernehmlassungen oder Reaktionen auf schulpolitische Entscheidungen wie Sparmassnahmen oder Reduktionen des Freifächerangebotes. Die Elternratsmitglieder erachten es dagegen nicht als ihre Aufgabe, den Eltern zu helfen, ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten besser zu unterstützen. In diesem Sinne fühlen sie sich für eine zentrale Aussage aus der Parent-Involvement-Forschung nicht verantwortlich.

Die meisten Elternvertreterinnen und -vertreter geben an, dass ihre eigenen Kinder damit einverstanden sind, dass sie sich in einem Elternrat engagieren. Das Einverständnis der Primarschülerinnen und -schüler ist allerdings grösser als jenes der Sekundarschülerinnen und -schüler.

9 Kritische Überlegungen

Im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen zwei Denkmuster, die im Zusammenhang mit der Institutionalisierung der Elternräte stehen und zu kritischen Überlegungen Anlass geben. Elternräte stellen Interessengruppen der Eltern einer ganzen Schule dar und organisieren diese als Kollektiv. Es geht dabei explizit nicht darum, dass sich alle Eltern aktiv beteiligen, sondern nur eine repräsentative Delegation, die stellvertretend für alle Eltern steht. Daraus ergeben sich erstens Fragen nach der Repräsentativität der Elternräte, denn für deren Konstituierung stehen unter anderem auch demokratietheoretische Überlegungen im Zentrum. Mit der Institutionalisierung der Elternräte wird zweitens eine Parallelstruktur zu den bestehenden und traditionellen schulischen Strukturen aufgebaut. Es zeichnet sich damit ab, dass die Hoheit des Staates und damit der Öffentlichkeit über das Bildungssystem aufgeweicht wird. Dies kann unter anderem auf liberale und marktwirtschaftliche Positionen zurückgeführt werden, die in die Diskussion um die Veränderung der Schule einfliessen. In diesem Kontext sollen der Staat, namentlich die Kantone und die politischen Behörden der Gemeinden nicht mehr die einzigen Institutionen sein, die in Bezug auf die Schule eine Steuerungsfunktion inne haben. Im Rahmen der Diskussion um die Liberalisierung der Schulen wird unter anderem gefordert, dass auch die Eltern direkt ihre Interessen auf der Schulebene einbringen und vertreten können.

9.1 Demokratietheoretisches Paradigma

Der in Bezug auf die Zusammensetzung der Elternräte häufig hervorgebrachte Vorwurf, »die sich engagierenden Personen seien nicht repräsentativ für die Gesamtheit der Eltern« (Cusin, Grossenbacher 2001, S. 162), ist zwar keine Neuheit, aber auch nicht ganz unbegründet. Wie in Kapitel 5 bereits dargestellt, unterliegt die Elternratsarbeit bestimmten parlamentarisch-demokratischen Gesetzmässigkeiten. Es existiert eine Wählerbasis, die in Wählergruppen eingeteilt ist und aus deren Mitte schliesslich die Vertreterinnen und Vertreter gewählt werden. Von zentraler Bedeutung ist deshalb das Postulat, dass der Elternrat jene Eltern, die ihn gewählt haben, repräsentiert. Gilt dieses Postulat nicht, dann muss kritisch gefragt werden, wen oder was die Elternratsmitglieder eigentlich vertreten. Aus der Sicht der Lehrkräfte wird oft kritisiert, dass die Interessen der Eltern durch eine bildungsnahe Elite wahrgenommen werde (vgl. Melzer 1987, S. 150; Näf-Piera 2001, S. 13).

Im Grunde ist nichts dagegen einzuwenden, wenn jene wenigen, die sich engagieren und etwas in Bewegung setzen, auch ihre Interessen und Vorstellungen einbringen können. Wer sich einsetzt, soll dafür auch belohnt werden. Doch ist die öffentliche Schule dem Prinzip der Chancengleichheit verpflichtet und darf es nicht zulassen, dass einzelne Personen, auch wenn es engagierte Eltern von Kindern sind, ihre persönlichen und partikularen Interessen umsetzen. Wenn der Sinn oder das Ziel der Elternräte darin besteht, eine verbesserte Kommunikation und Zusammenarbeit aller Eltern einer Schule mit den Lehrkräften und den Behörden zu erreichen, und allen Eltern die Mitwirkung nicht bloss als Einzelpersonen, sondern auch als Kollektiv zu ermöglichen, dann muss der Elternrat seine Wähler auch widerspiegeln. Er muss mit anderen Worten der vertikalen Dimension einer parlamentarischen Institution namentlich dem Prinzip der Repräsentation gerecht werden (vgl. Sartori 1997, S. 138).

Die Wahltheorie der Demokratie geht nach Sartori (1997) davon aus, dass eine autonome öffentliche Meinung existiert, dass diese durch Repräsentanten vertreten werden kann, und dass die Vertretungen deshalb auch in der Lage sind, auf die Meinung der Öffentlichkeit zu achten (vgl. Sartori 1997 , S. 122). Diese demokratischen Gesichtspunkte sind für Elternräte konstitutiv und stellen gleichsam deren Fundament dar. Deshalb ist es nicht nur zulässig in die Analyse der Elternräte demokratietheoretische Überlegungen einfliessen zu lassen, sondern auch notwendig.

9.1.1 Wahl, Auswahl und Machtwechsel

Der entscheidende Ausgangspunkt der vertikalen Konstruktion einer demokratischen Institution ist nach Sartori (1997) die Wahl (vgl. Sartori 1997, S. 148). Während es Elternräte gibt, in denen erst dann Wahlen organisiert werden, wenn Vertreterinnen oder Vertreter zurücktreten, ist in zahlreichen Elternräten jährlich eine Wahlveranstaltung geplant, in der Neu- und Wiederwahlen stattfinden. In diesem Sinne ist durchaus

gewährleistet, dass jährlich ein (Macht)wechsel erfolgen kann. Trotzdem stellt für die untersuchten Elternräte die Möglichkeit der Auswahl ein zentrales Problem dar. Wenn Elternräte die Eltern einer Schule in ihrer Gesamtheit repräsentieren sollen, dann müssen die Wähler auch tatsächlich eine adäquate Auswahl an wählbaren Vertreterinnen und Vertretern haben. Offenbar verläuft das Wahlprozedere in vielen Elternräten aber problematisch, wie wir Kapitel 5 im Zusammenhang mit dem Nachfolgeproblem gesehen haben. Oft ist es schwierig motivierte Eltern zu finden, die sich zur Wahl stellen. Das Postulat einer Auswahl, in dem Sinne, dass den Wählerinnen und Wählern mehrere Alternativen zur Verfügung stehen, ist damit nicht einlösbar. Den Impuls zu einem Machtwechsel geben so gesehen nicht die Wählerinnen und Wähler, indem sie wieder wählen oder abwählen, sondern das Engagement jener Eltern, die sich zur Wahl stellen, weil ihnen aus Mangel an Alternativen die Wahl nicht verweigert werden kann. Das Problem der Elternräte liegt demzufolge nicht darin, dass sie zu wenig demokratisch wären, sondern darin, dass sich zu wenig Eltern zur Wahl stellen. Das Interesse an der Arbeit der Elternräte ist innerhalb der Elternschaft offenbar zu klein, wie die folgenden zwei Zitate von Elternratsmitgliedern verdeutlichen.

> »Es ist sehr schwierig, engagierte Eltern zu finden. Schlussendlich sind es immer dieselben, die sich engagieren und effektiv Elternarbeit leisten. Die meisten sind wenn überhaupt lediglich an Sitzungen anwesend.« / »Für uns Elternräte ist es oft frustrierend, festzustellen, dass sich die wenigsten Eltern für die Belange des Elternrates interessieren und ihn teilweise sogar als unnötig empfinden.«

Wie in den Kapiteln 6 und 7 dargelegt werden konnte, stellt vor allem die unklare Situation der Kompetenzen und Zuständigkeiten ein zentrales Problem dar. Elternratsmitglieder haben zu wenig Kompetenzen und folglich auch keine „Macht“, die bei einer Abwahl abgegeben werden müsste.

9.1.2 Das Prinzip der Repräsentation

Wie für die nationalstaatlichen Demokratien, so gilt auch für die Elternräte, dass durch Wahlen weder Programme in Kraft treten, noch Sachgeschäfte entschieden werden. Wahlen befinden letztlich nur darüber, wer diese Entscheidungen treffen soll (vgl. Sartori 1997, S. 119). Demokratische Institutionen, in denen das Repräsentationsprinzip gilt, sind indirekte Demokratien, weil nicht die Wählerinnen und Wähler, sondern die von ihnen gewählten Repräsentanten regieren (vgl. ebd., S. 122). Es ist daher unerlässlich, dass solche Demokratien auch Strukturen aufweisen, die es erlauben, die Ausübung der übertragenen Macht zu kontrollieren. Kontrolle kann aber nur stattfinden, wenn die Kontrollierenden, also die Wähler genügend über die Arbeit der Gewählten, also die zu Kontrollierenden wissen. Idealtypischerweise sollten deshalb jene Eltern, die ihre Vertreter und Vertreterinnen wählen, jederzeit die Möglichkeit haben, sich angemessen über die Arbeit ihrer Repräsentanten zu informieren. Auf der anderen Seite sind die gewählten Vertreterinnen und Vertreter ihrerseits der Wählerbasis Rechenschaft schuldig. Die angemessene Informiertheit der Elternbasis ist von entscheidender Bedeutung, weil sie nur dadurch auch entscheiden kann, ob ihre Interessen durch die bestehenden Repräsentanten befriedigend vertreten werden.
Auf nationalstaatlicher Ebene wird diese Forderung durch die Berichterstattung der Medien eingelöst und durch die Tatsache, dass die Parlamentssitzungen öffentlich sind. Auf solche Strukturen können die Elternräte aber nicht zurückgreifen. Deshalb ist es wichtig, dass Möglichkeiten geschaffen werden, die eine angemessene Informiertheit der Elternbasis gewährleistet. Wie in Kapitel 5 dargelegt, sind die Elternvertreterinnen und -vertreter zwar eher nicht bereit sich mehrmals jährlich mit der Wählerbasis zu treffen, sie sind aber mehrheitlich der Auffassung, dass diese regelmässig informiert werden sollte.

9.1.3 Das Problem der gemeinsamen Interessen

Das demokratische Repräsentationsprinzip der Elternräte setzt im Grunde genommen voraus, dass gemeinsame Interessen der Elternbasis vorhanden und artikulierbar sind, und dass die Vertreterinnen und Vertreter diese Interessen auch wahrnehmen können. Dass das Wählen letztlich auch eine Auswahl voraussetzt, ist eine zentrale demokratische Forderung. Allerdings gehört dazu auch, dass die Wahlen *widerspiegeln* (vgl. Sartori 1997, S. 148). Der Wähler erwartet mit seiner Wahl im Grunde genommen, dass die Gewählten seine Interessen vertreten. Dies verlangt von ihnen die Fähigkeit zwischen partikularen und individuellen Interessen zu unterscheiden. Während sich die Eltern auf der Ebene der Schulklassen zurecht in erster Linie für ihre eigenen Interessen und jene ihrer Kinder einsetzen, müssen die Vertretungen in den

Elternräten alle beteiligten Eltern einer Schulklasse oder, wie das in einigen wenigen Gemeinden der Fall ist, einer ganzen Schule vertreten. Weder ihre eigenen partikularen Interessen noch jene einzelner Eltern sollten dabei im Vordergrund stehen. In den Reglementen wird deshalb die Zuständigkeit der Elternräte oft auf Themen eingeschränkt, die nur die Schulklassen betreffen. Dies weist zwar darauf hin, dass das Problem wahrgenommen wird, allerdings belegen Forschungsergebnisse, dass sich die Eltern vor allem dann für die Schule engagieren, wenn es direkt um ihre Kinder geht (vgl. Krumm 1996a, S. 284). Melzer (1987) betont, dass »das Individualinteresse am eigenen Kind das Hauptmotiv der Eltern für eine Partizipation ist.« (vgl. Melzer 1987, S. 161). Nicht ganz unbegründet befürchten deshalb Lehrkräfte, dass Elternvertreterinnen und -vertreter hauptsächlich Individualinteressen verfolgen, obwohl sie sich für die Wahrnehmung eines Allgemeininteresses haben wählen lassen (Ebd.).
Die kollektive Interessenvertretung ist problematisch, weil das Prinzip der Repräsentation verschwommen und idealisiert wahrgenommen wird. Einerseits wird angenommen, dass die Eltern einer Schulklasse eine homogene Interessengemeinschaft bilden. Andererseits wird die Übertragung der Interessen der Wähler auf die Gewählten vorausgesetzt. Das Problem besteht in der Tatsache, dass die Eltern einer Schulklasse zwar eine Wählergruppe bilden, so wie das die politischen Parteien auf nationaler Ebene auch tun, dass sie sich aber nicht aufgrund gemeinsamer Interessen und Wertvorstellungen zusammensetzen, sondern weil ihre Kinder dieselbe Schulklasse besuchen. Es ist daher sehr zweifelhaft, ob innerhalb der Eltern einer Schulklasse tatsächlich gemeinsame Interessen bestehen, die von den Wählerinnen und Wählern auch deutlich kommuniziert und von den Gewählten auch zweifelsfrei vertreten werden können.
Die Existenz eines Gesamtinteresses der Eltern einer Schulklasse kann aber nicht bloss deshalb vorausgesetzt werden, weil sie Kinder haben und Eltern sind. Die institutionalisierte Elternmitarbeit setzt in der vorliegenden Form der Elternräte genau diese Fiktion voraus, weil sich die Eltern nicht nach ihren Interessen gruppieren, sondern nach der Schulklassenzugehörigkeit ihrer Kinder. Die einzige Gemeinsamkeit, die eine solche Wählergruppe aufweist, ist die Tatsache, dass ihre Kinder dieselbe Schulklasse besuchen, und es wird zwangläufig vorausgesetzt, dass diese Gemeinsamkeit automatisch auch zu ähnlichen Interessen und Zielvorstellungen führt. Dass dies aber gerade in heutiger Zeit nicht der Fall sein kann, belegt unter anderem der Strukturwandel der Familie und die zunehmende Individualisierung der Gesellschaft (vgl. Kapitel 2). Lanfranchi weist darauf hin, dass die Mitwirkung und Zusammenarbeit in der Schule keineswegs nur eine harmonische Angelegenheit ist, »da sich die verschiedenen Interessen nicht immer decken. Die Schule hat im Vergleich zur Familie eine ganz andere Logik. Wir sollten da nicht dem Idealbild von „alle zusammen“ oder „Wir sind eine grosse Familie“ verfallen.« (Lanfranchi 2001, S. 83). Das Problem einer fehlenden, gemeinsamen Interessenpolitik verdeutlicht das folgende Zitat eines Elternratsmitglieds.

> »Die gewählten Eltern sind nicht durch irgend eine gemeinsame Interessenpolitik oder Strategie verbunden, es gibt so viele Meinungen wie Elternvertreter. Daher bezweifle ich, dass dieses Gremium mehr sein kann als eine „erweiterte Klassenelternversammlung“, die dem Informationsaustausch dient und eventuell Wünsche formuliert, die die Rahmenbedingungen einer Schule betrifft.«

Nimmt man also die Realität des Repräsentativitätsprinzips ernst, bleibt einer demokratischen Institution nichts anderes übrig, als sich an den »bedeutendsten Elementen der realen Demokratie« ein Beispiel zu nehmen, nämlich den »politischen Parteien, die Gleichgesinnte vereinigen, um ihnen wirklichen Einfluss auf die Gestaltung der öffentlichen Verhältnisse zu sichern.« (vgl. Kelsen 1929, S. 19). Indem sich die Struktur der Elternräte der Struktur der Schule anpasst, indem die Schulklassen als Wahlgruppen gewählt werden, können sich die Eltern nicht, wie das in der politischen Parteienlandschaft üblicherweise der Fall ist, in Interessengruppen finden und ihre Vertretungen dementsprechend wählen. Das Problem der Elternräte besteht also darin, dass die Gewählten nicht hauptsächlich für bestimmte Wertvorstellungen, Interessen, Programme oder Ideen stehen, sondern ungeachtet dessen aufgrund unklarer und undefinierbarer Gründe an die Spitze einer äusserst heterogenen Gruppe von Eltern gewählt werden. Nicht alle Eltern kennen einander so gut, um zu wissen, wen sie wählen und welche Interessen damit auch wahrgenommen werden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sich die Klasseneltern zu Beginn des Schuljahres treffen, sich noch nicht so gut kennen und trotzdem eine Vertretung wählen müssen.

9.1.4 Mitwirkung und Partizipation

Für Elternräte ist der Mitwirkungsbegriff von zentraler Bedeutung, weil ohne ihn, deren Legitimation in Frage gestellt werden kann. Wenn Eltern mitwirken sollen, dann wird darunter allgemein ihre Beteiligung verstanden. Sartori (1997) definiert Mitwirkung als persönliche, selbstgesteuerte und absichtsvolle Beteiligung, die »kein blosses „Von-etwas-Teil-Sein“ (blosses Einbezogen sein) und noch weniger ein unfreiwilliges „Zum-Teil-von-etwas-gemacht-Werden“« (Sartori 1997, S. 125) ist. Der Antrieb zur Mitwirkung muss folglich selbstgesteuert sein und stellt »somit das genaue Gegenteil des (von einem anderen Willen) Bewegtwerdens, also das Gegenteil von Mobilisierung« (ebd.) dar.
So wie die Dinge in Bezug auf die Elternräte stehen, ist aber genau das der Fall. Eltern müssen mobilisiert und bewegt werden, wenn die Arbeit der Elternräte nicht versanden will. Meistens besteht der Akt der Mitwirkung der Eltern einer Schule nur darin, die Elternräte zu wählen. Die Verfechter der Mitwirkungsdemokratie sind diesbezüglich aber der Auffassung, »Wahlbeteiligung sei weder wirkliche Mitwirkung noch der richtige Ort der Mitwirkung.« (Sartori 1997, S. 124). Wenn man sich den Mitwirkungsbegriff also vor Augen führt, besteht Sartoris Argument in der Feststellung, dass der blosse Wahlakt nicht als Mitwirkung bezeichnet werden kann (vgl. ebd.). Mitwirkung bedingt also viel mehr als eine Institution, die nach dem Prinzip der Repräsentation funktioniert.

9.2 Liberales Paradigma

Der Ruf nach mehr Mitbestimmung der Eltern ist mitunter eine Begleiterscheinung einer marktwirtschaftlich ausgerichteten Bildungsdiskussion. Wettbewerb, Privatisierung, Effektivität, Qualität, Input-Output-Steuerung, Kundenorientierung sind Begriffe, die im Rahmen des New Public Managements und der Autonomiebestrebungen der Schulen in die Reformdiskussionen einfliessen (vgl. Brönnimann 1998). Eltern werden in diesem Kontext als Kunden gesehen, die zufriedengestellt werden und ein Recht auf Mitbestimmung haben sollen (vgl. Winch 1996). Im Folgenden geht es nicht darum, marktwirtschaftliche und neo-liberale Positionen zu klären, sondern darum, wie sich der angedeutete Paradigmenwechsel auf das Verhältnis Familie Schule auswirkt.

9.2.1 Verstaatlichung versus Privatisierung

Das Postulat der Kundenorientierung soll im Grunde genommen verhindern, dass die öffentliche Schule Leistungen erbringt und Angebote macht, die in dieser Art oder in diesem Ausmass gar nicht nachgefragt werden (vgl. Brönnimann 1998, S. 62). In diesem Sinne kann auch die Elternmitsprache gesehen werden, womit sie wesentlich zur Qualitätssteigerung einer Schule beitragen kann. Allerdings stecken hinter einer solchen Haltung zwei Prämissen, die im Folgenden erläutert werden sollen.
Die Schulbildung wird einerseits als ein berechenbares und jederzeit veränderbares Produkt verstanden, das auf die Interessen der Eltern, die gegenwärtig ihre Kinder in die Schule schicken, angepasst werden kann. Sowohl die Eltern, als auch ihre Kinder wechseln aber ständig. Im Gegensatz zur Marktwirtschaft ist es für die Schule daher gar nicht möglich, sich auf ständig ändernde Vorstellungen und Interessen einzulassen. Das wäre nur dann möglich, wenn auch die zweite Prämisse zutreffen würde, nämlich, dass die Interessen der Eltern homogen und über längere Zeit stabil blieben. Wie aber an verschiedenen Stellen schon dargelegt wurde, ist das nicht der Fall. Die Vorstellungen der Eltern darüber, wie die Schule beschaffen sein sollte, sind äusserst heterogen (vgl. Hösl-Kulike 1994, S. 133) und ändern sich zudem von Generation zu Generation.
Die Schule steht damit vor dem Problem zahlreiche Partikularinteressen befriedigen zu müssen, die eine einheitliche Ausrichtung unmöglich machen. Die Kultur und die Einheit einer Schule entstehen durch die Mitwirkung aller Beteiligten. Jeder Beteiligter beeinflusst die Schule, die von anderen besucht wird, die ihrerseits wiederum die Schule beeinflussen. Sie ist demzufolge hochgradig individuell und ihre Lenkbarkeit von aussen stellt sich als ein nahezu unlösbares Problem heraus. Zumindest ist die Schule ein Gebilde, das nicht beliebig gesteuert werden kann und eine begrenzte Individualisierungsfähigkeit hat. Dennoch soll sie nicht beliebig arbeiten und hat effektiv zu sein. Sie soll Rechenschaft ablegen und muss kontrolliert werden. Die Frage ist nur von wem: Von den Kunden, die im Falle der Schule aus den Eltern als deri-

vative Kunden und den Schülerinnen und Schülern als originäre Kunden besteht (vgl. Brönnimann 1998, S. 64), oder von der Gesellschaft, die durch den Staat vertreten wird?
Die Schule ist ein öffentliches Gut und darf ihre Dienstleistung nicht auf bestimmte Gruppen ausrichten, sondern muss gewährleisten, dass sie eine Schule für alle ist, also auch für nachkommende Generationen. Genauso wie zwischen Selektion und Förderung oder zwischen der Ausrichtung auf die Zukunft und der Bewahrung der Tradition ein Dilemma besteht, ist auch der Widerspruch zwischen Freiheit und (Chancen)gleichheit von der Schule allein nicht lösbar. Gleichheit fordert Ein- und Anpassung sowie Integration, Freiheit hingegen Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung und Individualisierung (vgl. Hofer 1998). Die beiden Begriffe sind nicht gleichberechtigt und müssen von der Gesellschaft gewichtet werden, denn die Schule soll beides, auf Individuen eingehen, die hier und jetzt ihre Bedürfnisse anmelden, sowie auf nachkommende Generationen vorbereitet sein, deren Interessen nicht bekannt sind.
Ein öffentliches Bildungssystem muss versuchen für alle Menschen einer Gesellschaft die gleichen Chancen zu bieten. Die Gründungsväter der Schule kämpften aus diesem Grunde für eine Schule als Staatsschule, die im Dienste der Gesellschaft steht. Weil der Mensch immer unterschiedlich sein wird, lässt sich Ungleichheit nie beheben. Es ist daher systemimmanent und durchaus bewusst gewollt, dass nicht alle mit der Schule zufrieden sein können. Gleichheit für alle ist nur politisch durch einen demokratischen Aushandlungsprozess möglich, an dem die ganze Gesellschaft teilnimmt (vgl. Hofer 1998). Für Criblez (1998) besteht das Problem der gegenwärtigen Reformdiskussion darin, dass sie unhabhängig von den Kontexten der politischen Systeme geführt wird. Schule darf nicht nur über die Beteiligten, namentlich die Lehrkräfte, die Schüler und die Eltern definiert werden, sondern muss im Dienste der Öffentlichkeit stehen (vgl. Criblez 1998, S. 203).

9.2.2 Die Rolle der politischen Schulbehörden

Wesentliches Merkmal einer staatlichen Schule besteht demzufolge darin, dass sie öffentlichen, demokratisch legitimierten Behörden unterstellt ist. Im Zuge der Autonomiebestrebungen der Schulen, sollen zahlreiche Aufgaben, die traditionellerweise in den Bereich der Schulbehörden gehörten, von den Schulen selbst, namentlich den Schulleitungen und den Lehrkräften übernommen werden (vgl. Criblez 1998, S. 203). Die Delegation von Kompetenzen ist aber immer auch mit Machtübernahme verbunden, die demokratisch kontrolliert und legitimiert sein sollte (vgl. ebd., S. 199). Es lässt sich daher geradezu fordern, dass in einer autonomen oder teilautonomen Schule vermehrt auch die Eltern als Kollektiv etwas zu sagen haben müssen. Dies würde aber nicht zu einer Demokratisierung führen, sondern zu einer Individualisierung des Bildungssystems, weil letztlich die politischen Behörden die demokratische Legitimation besitzen.
In Bezug auf die einzelnen Schulen haben die kommunalen Schulkommissionen nicht zu unterschätzende Aufgaben und Kompetenzen. Das bernische Volksschulgesetz hält beispielsweise fest, dass nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Schulkommissionen verpflichtet sind, mit den Eltern zusammenzuarbeiten, sie anzuhören und zu beraten (vgl. Kanton Bern 1992, Art. 31). Im Grunde genommen überschneiden sich damit die Aufgaben der Schulkommissionen mit jenen der Elternräte, die ihrerseits nicht nur die Interessen der Eltern wahrnehmen und vertreten, sondern diese auch beraten und informieren wollen. Kompetenzüberschneidungen sind auch feststellbar, wenn wir uns die konkreten Aufgaben und Befugnisse der Schulkommissionen vor Augen führen, die in der bernischen Volksschulverordnung (VSV) festgehalten werden. Teilweise gehen diese so weit, wie sich das Befürworter der Elternräte wünschen würden. Obwohl sehr kontrovers, werden zumindest einige der folgenden Punkte auch für die Elternräte erwogen.

> So haben sich die Schulkommissionen einen Einblick in das Schul- und Unterrichtsgeschehen zu verschaffen. Sie sind verpflichtet die Schul- und Organisationsentwicklung zu fördern und die Lehrkräfte bei deren Umsetzung zu unterstützen. Ferner beschliessen sie, wie die Schuljahrgänge den Schulhäusern und Gruppen zuzuweisen sind, teilen den Lehrkräften die Klassen, Gruppen, Fächer, Lektionen sowie besondere Aufgaben zu und entscheiden sowohl über die Umteilung, den frühzeitigen Eintritt, die Rückstellung, als auch über die schulische Laufbahn der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Den Schulkommissionen obliegt unter anderem auch die Festsetzung der jährlichen Unterrichtszeit, die Genehmigung der Stundenpläne, der Blockzeiten, der Schulreisen, der Schulverlegungen und anderer besonderer Schulanlässe, sowie die Festlegung der wöchentlichen und täglichen Unterrichtszeiten, die Kontrolle der Einhaltung der Unterrichtszeit, die Anstellung der Lehrkräfte (unter Berücksichtigung der Lehreranstellungsgesetzgebung), die Behandlung und Weiterleitung von Beschwerden, die Erteilung von Verweisen an fehlbare Lehrkräfte, die Behandlung von Dispensationsgesuchen, so-

wie die Behandlung von wiederholten oder schweren Disziplinarverstössen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Kanton Bern 1993, Art. 18 - 23).

Die Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung (SKBF) hat die Kantone nach den Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern befragt, und aufgrund der oben beispielhaft aufgelisteten Aufgaben und Befugnisse der Schulkommissionen, erstaunt es nicht, dass die Kantone häufig auf die politischen Mitsprache- und Einflussmöglichkeiten der Eltern durch die Wahrnehmung ihrer Bürgerrechte verweisen, namentlich indem sie sich in die Schulkommissionen wählen lassen (vgl. Cusin, Grossenbacher 2001, S. 42). So erwähnt der Kanton Neuenburg, dass die politischen Schulbehörden meist aus Eltern bestehen (vgl. ebd., S. 64), und der Kanton Zug hält sogar fest, dass Eltern schulpflichtiger Kinder in den vom Gemeinderat gewählten Schulkommissionen angemessen vertreten sein *müssen* (vgl. ebd., S. 46).
Wir stehen also vor der Frage, ob durch das bestehende schulpolitische System die kollektiven Interessen der Eltern nicht schon ausreichend durch die Schulkommissionen vertreten werden (vgl. Dubs 1994, S. 71). Sowohl die Elternräte als auch die Schulkommissionen sind repräsentative und somit einer Wählerbasis verpflichtete Gremien. Während die Elternräte alle Eltern schulpflichtiger Kinder einer Schule - also auch die ausländischen - vertreten, sind die Schulkommissionen den Gemeinderäten und damit indirekt allen Wahlberechtigten und vor allem steuerzahlenden Bürgerinnen und Bürger einer Gemeinde Rechenschaft schuldig.
Die wohl überzeugendste Legitimation der Elternräte besteht in dem Einwand, dass sich in den kommunalen Schulbehörden nur Eltern mit einer schweizerischen Staatsbürgerschaft beteiligen können. Ausländereltern haben keine Möglichkeit sich in die Schulkommissionen wählen zu lassen und daher auch keine Mitsprachemöglichkeiten. Es gibt Schulen, in denen längst nicht mehr die Eltern schweizerischer Staatsbürgerschaft die Mehrheit stellen, und daher ist es absurd, »wenn der Präsident der Schulpflege von den 20 - 30% Schweizer Eltern gewählt wird, und die 70 - 80% ausländischen Eltern dazu nichts zu sagen haben.« (Lanfranchi 2001, S. 85). Lanfranchi (2001) bemängelt zudem, dass die Möglichkeiten der Migranteneltern zur Partizipation, im Sinne einer Beteiligung am schulischen Alltag, nicht bloss politisch, sondern allgemein zu gering sind (vgl. ebd., S. 83). Es würde sich deshalb für die Elternräte durchaus anbieten, sich dieses Problems anzunehmen, indem sie die Ausgegrenztheit der Migranteneltern betonen und deren Mitsprache unterstützen würden. Die Analyse von Reglementen und Leitbildern einiger Elternräte hat allerdings ergeben, dass dieses Anliegen nirgends Priorität geniesst.
Die Befragung der Kantone durch die Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung (SKBF) hat ergeben, »dass die Eltern im Bereich der Bildungsverwaltung (Bildungspolitik, Finanzen, usw.) in den entscheidenden politischen Gremien als Gruppe eher selten vertreten sind« (Cusin, Grossenbacher 2001, S. 115). Sie stellen selten die Mehrheit und verfügen selten über Entscheidungsbefugnisse (vgl. ebd.). Auch im Bereich der Schulorganisation haben die Eltern faktisch nur dann Interventionsmöglichkeiten, wenn sie Mitglied einer Schulkommission oder Elternorganisation sind (vgl. ebd., S. 119). In jenem Bereich schliesslich, der den Elternräten am ehesten entspricht, dem Bereich der erzieherischen, schulischen und pädagogischen Entscheide, geht aus der Befragung der Kantone hervor, dass keine klare Institutionalisierung der Elternmitwirkung besteht (vgl. ebd., S. 117).
Die Möglichkeiten der Eltern, sich politisch zu engagieren und sich in eine Schulbehörde wählen zu lassen, besteht zwar, wird aber zu wenig wahrgenommen. Dies hat zum einen damit zu tun, dass Eltern in die politischen Schulbehörden nicht in erster Linie deshalb ausgewählt werden, weil sie schulpflichtige Kinder haben, sondern weil sie Vertreterinnen und Vertreter politischer Parteien in der Gemeinde oder zumindest Sympathisanten derselben sind (vgl. Cusin, Grossenbacher 2001, S. 64). In den meisten Gemeinden ist es so, dass die verschiedenen Parteien, gemessen an der Wählerstärke in den Gemeinderatswahlen, ein Anrecht auf eine bestimmte Anzahl Sitze in den ständigen Kommissionen haben. Wem die Partei schliesslich den Einsitz in eine bestimmte Kommission ermöglicht, liegt, wenn keine besonderen gesetzlichen Regelungen bestehen, allein bei ihr. Auch wenn die Mitgliedschaft in einer Partei nicht zwingend ist, liegt die Auswahl bei der Partei und nicht bei den Wählern. Letztlich bestimmen relativ zur Wählerstärke die Parteien, erstens wie viele Sitze sie besetzen und zweitens wen sie dafür ernennen dürfen. Es liegt auf der Hand, dass für diese Ernennungen vor allem parteipolitische und nicht so sehr sachliche Überlegungen eine Rolle spielen. Zurecht kann deshalb kritisiert werden, dass kommunale

Parteipolitik nicht jedermanns Sache ist, und dass Eltern, die sich zwar engagieren, sich aber nicht in der Parteilandschaft der Gemeinde exponieren wollen, wohl kaum Schulkommissionsmitglieder werden.
Aus Elternsicht scheint die Kritik legitim zu sein, dass in den Schulkommissionen erstens zu wenig Eltern vertreten sind, zweitens aus diesem Grunde auch Personen etwas zu sagen haben, die mit der Situation der Schule und den Eltern nicht vertraut sind und dass drittens die Schulkommissionen im Gegensatz zu den Elternräten zu wenig eng mit den einzelnen Schulen zusammenarbeiten. Stellt man aber die oben beschriebene Öffentlichkeit der Schule in Rechnung, so müssen wir uns vergegenwärtigen, dass die Schule nicht nur jenen Eltern verpflichtet ist, deren Kinder gegenwärtig von ihr Gebrauch machen, sondern sowohl der Gesellschaft als ganze, als auch allen zukünftigen Eltern und Kindern.

9.3 Fazit

Aus den demokratietheoretischen Überlegungen folgt, dass Elternräte, wie sie im Kanton Bern strukturiert sind, keines der beiden von Sartori postulierten Modelle des Wahlverhaltens innerhalb einer demokratischen Institution umzusetzen vermögen. So ist das *Modell des problemorientierten Wählens*, wo die Wähler bestimmte Sachfragen wichtiger einschätzen als andere, diese dementsprechend wahrnehmen und anschliessend jene Kandidaten wählen, die einem in diesen Sachfragen näher stehen, in der Praxis der Elternräte nicht durchführbar. Auf der anderen Seite kann aber auch das *Parteiidentifikationsmodell* nicht funktionieren, wo man sich nach bestimmten Fragen oder auch Streitfragen für eine bestimmte Partei entscheidet und schliesslich Kandidaten aus jener Partei wählt, mit der man sich am besten identifizieren kann (vgl. Sartori 1997, S. 120). Für das erste Modell fehlen die Informationen sowohl auf der Seite der Wähler als auch auf jener der Gewählten. Das Wahlverfahren der Elternräte lässt es nicht zu, dass das zweite Modell umgesetzt werden kann, weil sich die Eltern nicht in Interessengruppen treffen, sondern aufgrund der Klassenzugehörigkeit ihrer Kinder. Sind die in diesem Kapitel diskutierten Bedingungen aber nicht erfüllt, kann schwerlich von Elternräten als Vertreter der Eltern in ihrer Gesamtheit gesprochen werden und noch weniger von einer Demokratisierung der Schule, im Sinne der Mitwirkung *aller* Eltern. Die Legitimation der Elternräte müsste bereits aus strukturellen und politischen Gründen in Frage gestellt werden, ohne erst über Inhalte, Aufgaben und Kompetenzen gesprochen zu haben.
Die Entscheidung das Bildungssystem zu individualisieren und zu liberalisieren, läuft letztlich auf eine Auflösung der staatlichen Schule hinaus, die fortan nach marktwirtschaftlichen Kriterien funktionieren müsste. Nachfrage und Angebot, Kundenorientierung und freie Wahl des Angebotes wären dann die zentralen Optionen. Mit der Einführung von Elternräten wird freilich nicht darüber entschieden, ob sich die Schule in diese Richtung bewegen wird oder nicht. Trotzdem muss die Frage gestellt werden, wie weit sich die öffentliche Schule auf die Interessen der Eltern, wenn sie denn als Kollektiv überhaupt existieren, einlassen kann. Es kommt auch hier deutlich zum Vorschein, dass die Klärung der Kompetenzfrage der Elternräte entscheidend ist. Die Bedeutung des politischen Systems und des öffentlichen Charakters der Schule darf dabei nicht ausser acht gelassen werden.

10 Schlussfolgerungen

Die Elternräte im Kanton Bern setzen sich aus Vertreterinnen und Vertretern zusammen, die von und aus der Mitte der Eltern einer Schulklasse gewählt werden. Ihre zentralen Funktionen bestehen darin, mit den Lehrkräften auf der Ebene der Schule zusammenzuarbeiten und die Interessen der Wählerbasis - also der Eltern der Schulklassen - zu vertreten. Die Elternräte bilden auf diese Weise eine Interessenvertretung aller Eltern einer Schule auf kollektiver Ebene, indem sie explizit nicht für individuelle Anliegen oder für die individuelle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften zuständig sind. Obwohl einige Räte bereits in den 1980er Jahren gegründet wurden, ist seit Mitte der 1990er Jahre eine Gründungswelle zu verzeichnen, die auf veränderte gesetzliche Bestimmungen zurückzuführen sind. Im Volksschulgesetz des Kantons Bern aus dem Jahre 1992 sind die individuellen Rechte und Pflichten der Eltern festgelegt, nicht aber deren kollektiven Rechte. Im Gesetzestext wird aber explizit betont, dass die Gemeinden weitere Formen der Mitsprache und Mitwirkung der Eltern vorsehen können. Dies hat zur Folge gehabt, dass zahlreiche bernische Gemeinden davon Gebrauch gemacht haben und sowohl die Gründung als auch die rechtliche Absicherung der Elternräte in Form von Reglementen oder Verordnungen ermöglichten.

10.1 Das Verhältnis zur Schule

Aus den theoretischen Argumentationen in Kapitel 2 geht hervor, dass vor allem für die Schule der Anpassungsdruck gestiegen ist, weil sie sich nicht mehr ohne Weiteres darauf verlassen kann, dass sich die Familien der Schule anpassen. Es wird von einer unüberwindbaren Kluft zwischen der Schulkultur und den Familienkulturen ausgegangen, die Formen des Austausches nötig macht, die über das bisherige hinausgeht. Die selbstverständliche Übereinstimmung der Familie mit der Schule ist vorbei. Die Familienbiographien und Lebensstile sind immer weniger standardisiert und verlaufen hochgradig individuell. Die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern sind gross, und sie sind immer heterogener auf die Schule eingestellt. Das Bildungssystem ist nicht in der Lage, die immer grösser werdenden Leistungsdifferenzen der Schülerinnen und Schüler auszugleichen. Dies wäre nur durch die Einwirkung der Eltern möglich, die weder vorausgesetzt werden kann, noch systematisch von der Schule gefördert wird.
Die Befragung der Elternratsmitglieder hat diesbezüglich ergeben, dass diese sich mit der daraus resultierenden schwierigen Situation der Schule solidarisieren. Aus ihrer Sicht sollten sich hauptsächlich die Familien der Schule anpassen und nicht umgekehrt. Die Elternvertreterinnen und -vertreter sind der Meinung, dass die Lehrkräfte belasteter und stärker unter Druck stehen als die Eltern, und dass deshalb die Schule entlastet werden müsste. Die Klärung der Motivfrage bestätigt dieses Bild, indem belegt werden kann, dass sich die Elternratsmitglieder in hohem Masse aus Motiven der Unterstützung in einem Elternrat engagieren und weniger, weil sie kontrollieren oder mitbestimmen wollen.
Die Auswertung der offenen Frage hat allerdings auch ergeben, dass aus der Sicht der Elternvertreterinnen und -vertreter die Verbesserung des Informationsaustausches, die Intensivierung der Zusammenarbeit und das Schlagen von Brücken zu den wichtigsten Gründen gehört, weshalb Elternräte eingeführt werden sollten. Auch die Elternratsmitglieder scheinen demzufolge von einer Kluft oder Distanz auszugehen. Sie nehmen das Verhältnis zwischen den Eltern und der Schule als ausbau- und verbesserungswürdig, oft von Misstrauen und gegenseitigem Unverständnis geprägt sowie teilweise verschlossen und wenig transparent wahr.
Anhand der Befragung der Elternratsmitglieder konnte weiter nachgewiesen werden, dass diese mit der Schule und der traditionellen Elternarbeit allgemein sehr zufrieden sind. Die Analyse eines Pfadmodells hat zudem ergeben, dass die Schulzufriedenheit einen Einfluss auf die Frage der Anpassung und der Motive hat. Demzufolge sind Elternratsmitglieder, die mit der Schule und der Elternarbeit zufrieden sind eher unterstützungsmotiviert und der Meinung, dass sich die Familien der Schule anzupassen haben. Umgekehrt sind jene Elternvertreterinnen und -vertreter, die mit der Schule und der Elternarbeit unzufrieden sind, eher kontrollmotiviert und erwarten, dass sich die Schule eher den Familien anpasst.
Aus den Befunden kann geschlossen werden, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter in ihrer grossen Mehrheit der Schule gegenüber wohlwollend und freundschaftlich gesinnt sind. Die vor allem auf der

Seite der Lehrerschaft existierenden Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf die Motive der Elternräte betreffen eine Minderheit der befragten Elternratsmitglieder.
Die Elternräte verfolgen in erster Linie das Ziel der Schule zu helfen, und sie vermeiden es, den Eindruck zu erwecken, sich einmischen zu wollen. Dies wird durch die Tatsache untermauert, dass die befragten Elternratsmitglieder nicht vor haben, sich in die Kernaufgaben der Lehrkräfte einzumischen. Sie sind zwar daran interessiert über den Unterricht gut informiert zu sein, betonen aber deutlich, diesen weder kontrollieren noch beeinflussen zu wollen. Ohne den Eindruck einer Überwachung zu erwecken, ist dies allerdings nur in einer freundschaftlichen, wohlwollenden und vertrauensvollen Zusammenarbeit möglich. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen darauf hin, dass die Elternräte dazu in einem gewissen Sinne den ersten Schritt machen.

10.2 Wirksamkeit

Wie in den theoretischen Zugängen bereits dargestellt (vgl. Kapitel 2.3), verweist die Mehr-Ebenen-Betrachtung der Schule darauf, dass »die Qualitätsfrage systematisch nach der jeweiligen Beurteilungsebene« (Fend 1996, S. 93) differenziert werden muss. Die Unterscheidung zwischen Schul-, Klassen- und Individualebene drängt sich also auf. In der Diskussion um die Elternmitwirkung und die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule wird oft zu wenig deutlich gemacht, von welcher Ebene gesprochen wird. Oft ist nicht klar, ob man sich von einer verbesserten Zusammenarbeit eine Verbesserung der Beziehungen zwischen einzelnen Eltern und der betreffenden Lehrperson oder zwischen den Eltern und den Lehrpersonen als Kollektiv erhofft. Je nach dem, welche Ebene man jedoch vor Augen hat, ergeben sich andere Inhalte, Möglichkeiten und Grenzen. Wenn Lösungen für eine wirksame Elternmitwirkung und für eine verbesserte Zusammenarbeit gesucht werden, dann lässt sich diese Klärung nicht umgehen.
Die Eltern beteiligen sich an der Schule hauptsächlich, weil sie das Wohl ihrer eigenen Kinder verfolgen. Ihre Beteiligung wird von der Parent-Involvement-Forschung für die Leistungen und den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler als äusserst wirksam erachtet. Allerdings stellt sie sich vor allem dann als effektiv heraus, wenn sie sich auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder bezieht. Die effektivste Beeinflussung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler wird erzielt, wenn die Eltern zu Hause den Lernprozess ihrer Kinder sowohl direkt durch Anregungen und Lernhilfen als auch indirekt durch die Einwirkung auf emotionale und motivationale Merkmale fördern. In diesem Sinne stellt effektive Elternbeteiligung eine hochgradig individuelle Angelegenheit dar.
Die Auswertung der offenen Frage hat ergeben, dass die Elternratsmitglieder die Wirkung der Elternräte nicht nur auf der Kollektivebene erwarten, sondern auch auf der individuellen Ebene zwischen den Eltern, den Schülerinnen und Schülern und den betreffenden Lehrkräften. Ergebnisse aus der Schulwirkungsforschung lassen vermuten, dass sich die Arbeit der Elternräte positiv auf das Schulklima, damit auch auf das Unterrichtsklima bis hin auf die Leistungen und Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler auswirken wird. Letztlich ist aber der Einfluss kollektiver Elternbeteiligung zu wenig erforscht, um konkrete Aussagen in Bezug auf die Wirkung auf die Schul-, Klassen oder Individualebene machen zu können.
Es hat sich gezeigt, dass die Elternratsmitglieder selber die Wirksamkeit ihrer Räte als eher gering einschätzen. Einzig bei einer positiven Einschätzung des Zusammenhalts, der Akzeptanz und der Arbeit der eigenen Elternräte, muten die Elternvertreterinnen und -vertreter diesen einen etwas stärkeren Einfluss auf die schulische Situation der Schülerinnen und Schüler zu. Sie glauben aber weder daran, Faktoren des Unterrichts- oder des Klassenklimas, noch die Leistungen oder Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler beeinflussen zu können. Diese Wahrnehmung deckt sich mit kritischen Untersuchungen in Bezug auf die Wirksamkeitsannahmen der Schulwirkungsforschung. Das Konzept der »loosly coupled systems« und die Vorstellung relativ autonom und isoliert arbeitender Lehrkräfte lässt die Vorstellung der Beeinflussbarkeit der Klassen- und Unterrichtsebene eher unwahrscheinlich erscheinen.
Die Skepsis der Elternratsmitglieder in Bezug auf die Wirksamkeit der Elternräte lässt darauf schliessen, dass sie sehr wohl in der Lage sind, zwischen Individual- und Kollektivebene zu unterscheiden. Auf die Frage, welches die Ziele der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule seien, war eine überwältigende Mehrheit der Elternvertreterinnen und -vertreter der Auffassung, dass es in erster Linie darum gehe,

den Schülerinnen und Schülern optimale Lernbedingungen zu Hause und in der Schule zu bieten. Andererseits besteht das Ziel aber auch darin, den Eltern zu helfen, das Lernen ihrer Kinder aktiv zu unterstützen und zu fördern. Die Zusammenarbeit zwischen den Familien und der Schule spielt sich im Bereich der Individualebene ab. Die Arbeit der Elternräte zeichnet sich jedoch durch einen kollektiven Charakter auf der Ebene der Schule aus. Per Definition sollten daher individuelle Bedürfnisse und Partikularinteressen keine Rolle spielen. Analog dazu erachten es die Elternratsmitglieder auch nicht als ihre Aufgabe, den Eltern zu helfen, ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten besser zu unterstützen.

10.3 Legitimation

Die vorangegangenen Schlussfolgerungen werfen die Frage auf, worin denn eigentlich der Sinn eines Elternrates besteht. Angesichts des kollektiven Charakters der Elternräte dürfen Partikularinteressen keine Rolle spielen, und es ist ohnehin umstritten, ob es überhaupt gemeinsame Interessen der Eltern einer ganzen Schule gibt, die auf der Ebene der Schule auch vertreten werden sollten. Die Leistungen und der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler gehören nach Auffassung der Mehrheit der befragten Elternvertreterinnen und -vertreter genau so wenig in den Zuständigkeitsbereich der Elternräte, wie der Unterricht und der schulische Alltag.
Demzufolge steht das Schicksal der Schülerinnen und Schüler nicht explizit im Zentrum der Elternratsarbeit. Der Wunsch, das Beste für die Kinder erreichen zu wollen, kann nur indirekt eingelöst werden, indem sich die Elternräte für die Schule als Ganze verantwortlich fühlen. Notwendigerweise bleibt diese Zuständigkeit aber vage und unbestimmbar, weil Schule als Einheit ohne den Unterricht, die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler nicht fassbar ist.
Der Glaube an eine wirksame Elternbeteiligung auf Schulebene geht letztlich davon aus, dass es in einer guten Schule auch den Schülerinnen und Schülern gut ergehen wird. Angesichts der Ergebnisse aus der Schulwirkungsforschung kann dem nicht widersprochen werden. Trotzdem ist aus der Parent-Involvement-Forschung zu entnehmen, dass die Schule weniger in der Lage ist Leistungsunterschiede auszugleichen, als der Einbezug und die Beteiligung der Eltern am individuellen Lernprozess ihrer Kinder. Volker Krumm (1996b) weist aus diesem Grunde darauf hin, dass die Wirkung politischer Beteiligung im Sinne von mehr Anhörungs-, Informations- und Mitbestimmungsrechten für die Eltern überbetont wird. Ebenso wichtig sei die Beteiligung der Eltern und der Lehrkräfte am Lernen der Schülerinnen und Schüler in- und ausserhalb der Schule (vgl. Krumm 1996b, S. 133).
Letztlich bleibt den Elternräten nur die gut gemeinte und vage Absichtserklärung, der Schule und den Lehrkräften helfen zu wollen, um damit etwas Gutes für ihre Kinder zu bewirken. Es bleibt aber die Frage offen, ob die Elternvertreterinnen und -vertreter tatsächlich beabsichtigen, sich losgelöst vom Schicksal der einzelnen Schülerinnen und Schüler auf die schulische Lebenswelt einzustellen, um sie zu unterstützen.

10.4 Kompetenzen

Die Analyse einiger Reglemente und Verordnungen bestehender Elternräte im Kanton Bern hat ergeben, dass die Frage der Kompetenzen und Aufgaben in Bezug auf die Schule nicht geklärt ist und von Gemeinde zu Gemeinde höchst unterschiedlich geregelt ist. Auch die Befragung der Elternratsmitglieder zeigt deutlich, dass innerhalb der Elternräte grosse Meinungsverschiedenheiten herrschen. Die ungeklärte Situation führt zu Verunsicherung und Resignation.
Es hat sich gezeigt, dass in den Augen der Elternvertreterinnen und -vertreter der Unterricht, die Arbeit oder der schulische Alltag der Lehrkräfte nicht in den Zuständigkeitsbereich der Elternräte gehört. Deren unterstützende Funktion wird auch in diesem Zusammenhang betont. Man könnte aber kritisch anmerken, dass das Motiv der Unterstützung für die Legitimation der Elternräte nicht ausreicht. Es ist äusserst fragwürdig, ob dafür die Elternmitwirkung in Form der Elternräte institutionalisiert werden muss. Die Betonung der helfenden und unterstützenden Funktion lässt sich als Friedensbotschaft verstehen, indem signalisiert wird, nichts zu wollen, was der Schule schaden könnte. Dennoch kam in der Befragung der

Elternratsmitglieder ebenfalls zum Ausdruck, dass sich die Elternräte nicht damit begnügen bei Schulfesten und Ausflügen mitzuhelfen.
So wollen sie nicht reine Hilfsorganisationen sein, die nur dann aktiviert werden, wenn man sie braucht. Ein wichtiges Anliegen der Elternratsmitglieder besteht deshalb darin, über klare Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten zu verfügen, die ihnen ein autonomes Handeln und Wirken ermöglichen. Der Wunsch nach Autonomie zeigt sich auch darin, dass die Mehrheit der Elternratsmitglieder es ablehnt, der Schule und den Schulkommissionen ein Recht auf Mitbestimmung in den Elternratssitzungen zu geben.
Nach Auffassung der Elternvertreterinnen und -vertreter haben sich die Elternräte über den schulischen Alltag ins Bild zu setzen, um damit in der Lage zu sein, bei der Lösung von Problemen und Konflikten mitwirken zu können. Insbesondere untragbare Zustände sollten durch den Einsatz der Elternräte behoben werden. Die Elternratsmitglieder sehen ihre Räte als eine Art Anlauf- oder Ombudsstelle und zählen Konflikte zwischen Eltern und Lehrpersonen in ihren Zuständigkeitsbereich, indem sie sich für die Interessen der Eltern verantwortlich fühlen.

10.5 Blick nach innen

In Bezug auf die Wahrnehmung des eigenen Elternrates hat sich gezeigt, dass die Elternvertreterinnen und -vertreter den inneren Zusammenhalt, die äussere Akzeptanz, die Arbeit sowie die Handlungs- und Bewältigungskompetenz der Elternräte hoch einschätzen. Im Allgemeinen sind die Elternvertreterinnen und -vertreter also mit ihren Elternräten zufrieden. Unterschiede in der Wahrnehmung der eigenen Räte lassen sich allerdings zwischen grossen und kleinen Elternräten, sowie zwischen Elternräten der Primarstufe und solchen der Sekundarstufe I belegen. So hat sich gezeigt, dass sowohl der innere Zusammenhalt als auch die Art und Weise, wie die Elternräte von aussen wahrgenommen werden, von den Elternratsmitgliedern in kleinen Räten positiver eingeschätzt wird. Elternvertreterinnen und -vertreter der Primarstufe sind zudem mit der Arbeit ihrer Räte zufriedener, als solche der Sekundarstufe. Die Schulstufe und die Ratsgrösse erweisen sich damit als Prädiktoren für die Art und Weise, wie die Elternratsmitglieder ihre Räte wahrnehmen.
Abschliessend darf nicht unerwähnt bleiben, dass sich die Elternratsmitglieder von der Bevölkerung ihrer Gemeinden wesentlich weniger Ernst genommen und akzeptiert fühlen, als von den Schulleitern, den Lehrkräften und den Schulkommissionsmitgliedern. Damit kann einerseits gezeigt werden, dass sich die Elternratsmitglieder von den beteiligten schulischen Gremien akzeptiert fühlen. Andererseits kommt aber auch zum Ausdruck, dass das Thema Elternräte in der Bevölkerung zu wenig Akzeptanz findet, und dass daher verstärkte Öffentlichkeitsarbeit nötig wäre.

11 Verzeichnisse

11.1 Literatur

Albrecht, Helfried T. (1994). Über den Zusammenhang von Kontrollüberzeugungen und psychosozialer Anpassung im Jugendalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Alt-Marin, Alois; Knellwolf, Peggy A.; Schmidt, Hans; Senn, Jürg (1996). Das Schweizerische Zivilgesetzbuch - ZGB - für den Alltag. Ausführlich kommentiert und erklärt. Mit vollständigem Gesetzestext und Stichwortverzeichnis. Zürich: Beobachter-Verlag.

Arnet, Raphael; Looser, Dölf (2001). Akzeptanz der Volksschule. Evaluation der Volksschulqualität in den Kantonen Zürich und Thurgau aus Sicht einer repräsentativen Elternschaft (Empirische Lizenziatsarbeit im Forschungsbereich „Bildungssystem und Humanentwicklung“). Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Arnet, Raphael; Looser, Dölf (2002). Akzeptanz der Volksschule 2000. Evaluation der Volksschulqualität in den Kantonen Zürich und Thurgau aus Sicht einer repräsentativen Elternschaft (Kurzbericht der empirischen Lizenziatsarbeit im Forschungsbereich „Bildungssystem und Humanentwicklung“). Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Aurin, Kurt (1991). Das Interesse an der »guten Schule«. In Aurin, Kurt (Ed.), Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? (p. 9 - 12). Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.

Aurin, Kurt (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen - Worauf beruht ihre Qualität? In Aurin, Kurt (Ed.), Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? (p. 64 - 87). Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.

Austin, Gilbert R.; Holowenzak, Stephen P. (1991). Erwartungen - Führung - Schulklima. Sichtung der Untersuchungen über beispielhafte Schulen. In Aurin, Kurt (Ed.), Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? (p. 46 - 63). Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.

Baacke, Dieter (1999). Die 0 bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz.

Baker, Amy J. L.; Soden, Laura M. (1997). Parent Involvement in Children‘s Education: A Critical Assessment of the Knowledge Base. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. AskEric (Internetbasierte Datenbank zu Erziehungs- und Bildungsfragen). Verfügbar unter: <http://askeric.org/Eric> [20.12.2002].

Baker, Amy J. L.; Soden, Laura M. (1998). The Challenges of Parent Involvement Research. AskEric (Internetbasierte Datenbank zu Erziehungs- und Bildungsfragen). Verfügbar unter: <http://askeric.org/Eric> [20.12.2002].

Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Jürgen, Baumert; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Tillmann, Klaus-Jürgen et al. (Eds.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (p. 323 - 410). Opladen: Leske und Budrich.

Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Druchführung der Studie. In Jürgen, Baumert; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Tillmann, Klaus-Jürgen et al. (Eds.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (p. 15 - 68). Opladen: Leske und Budrich.

Becher, Rhoda (1986). Parents and Schools. AskEric (Internetbasierte Datenbank zu Erziehungs- und Bildungsfragen). Verfügbar unter: <http://askeric.org/Eric> [20.1.2003].

BFS (1999). 6 Milliarden Menschen - Perspektiven und Herausforderungen (Pressemitteilung). Neuenburg: Bundesamt für Statistik. Informationsdienst.

BFS (2003). Eidgenössische Volkszählung 2000. Starkes Wachstum der Privathaushalte, verlangsamter Wandel der Familienformen (Pressemitteilung). Neuenburg: Bundesamt für Statistik. Informationsdienst.

Bielmann-Gerber, Ruth (2001). Erfahrungen von Lehrpersonen. Meine Rolle als Schulleiterin. In Rüegg, Susanne (Ed.), Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme und Chancen (p. 84 - 85). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Bofinger, Jürgen (1994). Familiensituation und Schulbesuch. Dokumentation des Forschungsstandes. München: Ehrenwirth.

Borkenau, Peter (1993). Anlage und Umwelt. Eine Einführung in die Verhaltensgenetik. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Bronfenbrenner, Urie (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Original 1979. Stuttgart: Klett.

Brönnimann, Thomas (1998). New Public Management im Schulwesen und die teilautonome Schule. Theoretische Grundlagen - Fallbeispiele - Gestaltungsmöglichkeiten (Lizentiatsarbeit). Bern: Rechts- und Wirtschaftwissenschaftliche Fakultät der Universität Bern.

Bücher, Bodo (1985). Die Geschichte der Elternpartizipation im Spannungsfeld zwischen Staatsschule und Elternrecht. In Melzer, Wolfgang (Ed.), Eltern - Schüler - Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule (p. 193 - 218). Weinheim, München: Juventa Verlag.

Caplan, Judith; Hall, Greg; Lubin, Stefanie; Fleming, Robin (1997). Literature Review of School-Family Partnerships. Verfügbar unter: <http://www.ncrel.org/sdrs/pidata/pi01trev.htm> [10.1.2003].

Carter, Susanne (2002). The Inpact of Parent/Family Involvement on Student Outcomes: An Annotated Bibliography of Research from the Past Decade. Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE). Verfügbar unter: <http://www.directionservice.org/pdf/FamilyInvolvement.pdf> [16.1.2003].

Clignet, Rémi (1990). Wandlungen in familialen Lebensstilen: Anomie durch Knappheit und Anomie durch Überfluss. In Lüscher, Kurt; Schultheis, Franz; Wehrspaun, Michael (Eds.), Die »postmoderne« Familie. Familiale Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit (p. 116 - 130). Konstanz: Universitätsverlag.

Criblez, Lucien (1998). Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation. In Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Rhyn, Heinz (Eds.), Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik. 38. Beiheft (p. 191 – 208). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Cusin, Catherine; Grossenbacher, Silvia (2001). Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule-Familie in der Schweiz. Trendbericht Nr. 4. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Diekmann, Andreas (2001). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuchverlag.

Dubs, Rolf (1994). Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.

Durkheim, Emile (1999). Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eckmann, Donate (2001). Das englische Konzept der Community Education. In Keck, Rufolf W.; Kirk, Sabine (Eds.), Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen - Erfahrungen - Perspektiven (p. 198 - 205). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Eder, Ferdinand (1996). Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.

Eder, Ferdinand (2001). Schul- und Klassenklima. In Rost, Detlef H. (Ed.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (p. 578 - 586). Weinheim, Basel: Beltz.

Elternmitwirkung (2002a). Checklisten Elternmitwirkung: Wahlen. Fachstelle Elternmitwirkung. Verfügbar unter: <http://www.elternmitwirkung.ch/download.html> [13.10.2003].

Elternmitwirkung (2002b). Coaching in der Schule. Einführung der institutionalisierten Elternmitwirkung. Fachstelle Elternmitwirkung. Verfügbar unter: <http://www.elternmitwirkung.ch/download.html> [13.10.2003].

Elternmitwirkung (2002c). Die vier Ebenen der Elternmitwirkung. Fachstelle Elternmitwirkung. Verfügbar unter: <http://www.elternmitwirkung.ch/download.html> [13.10.2003].

Fend, Helmut (1986). „Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Deutsche Schule, 78 (3), p. 275 - 293.

Fend, Helmut (1996). Schulkultur und Schulqualität. In Leschinsky, Achim (Ed.), Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft (p. 85 - 97). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Fischer, Walter A.; Schratz, Michael (1993). Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Fuller, Bruce; Heyneman, Stephen P. (1989). Third World School Quality. Current Collapse, Future Potential. Educational Researcher, 18 (2), p. 12 - 19.

Funkhouser, Janie E.; Gonzales, Miriam R. (1997). Family Involvement in Children's Education. Successful Local Approaches. Verfügbar unter: <http://www.ed.gov/pubs/FamInvolve> [10.1.2003].

Gafner, Eveline; Theurillat-Schoch, Liliane (2001). Beispiele von Elternmitarbeit. Vernetzung aller Beteiligten. In Rüegg, Susanne (Ed.), Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme und Chancen (p. 58 - 63). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Gasser, Sabina (2003). Behördenarbeit und Elternmitwirkung. Fachstelle Elternmitwirkung. Verfügbar unter: <http://www.elternmitwirkung.ch/download.html> [13.10.2003].

Gonon, Philipp (2002). Beurteilung durch Qualitätssicherung als tückenreiche Neubestimmung der Institution Schule. In Rhyn, Heinz (Ed.), Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule (p. 69 - 79). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Gruehn, Sabine (2000). Unterricht und schulisches Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Guggenbühl, Allan (1995). Die unheimliche Faszination der Gewalt. Denkanstösse zum Umgang mit Aggression und Brutalität unter Kindern. Zürich: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Hansel, Toni (1999). Schulqualität und Schulforschung. Zur Anatomie eines belasteten Verhältnisses. Pädagogische Rundschau, 53 (2), p. 237 - 247.

Haug, Werner (1998). Familien im Wandel (Informationen und Daten aus der amtlichen Statistik). Bern: Herausgegeben von der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen.

Häberli, Marta (2002). Handbuch für Elternmitwirkung Gemeinde Köniz. Köniz: Schulabteilung Köniz.

Häberli-Banholzer, Martha (2001). Beispiele von Elternmitarbeit. Partnerschaftliche Zusammenarbeit. In Rüegg, Susanne (Ed.), Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme und Chancen (p. 53 - 57). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Lehneis-Klepper, Gudrun (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23 (1), p. 1 - 22.

Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Weinert, Franz E. (Ed.), Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule (p. 73 - 176). Göttingen, Bern, Toronto, Seatle: Hogrefe.

Henderson, Anne T.; Berla, Nancy (1994). A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement. Washington, DC.: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, Anne T.; Mapp, Karen L. (2002). A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Herzog, Walter (1991). Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern, Göttingen, Toronto: Verlag Hans Huber.

Herzog, Walter (1993). Plädoyer für die Entkoppelung von Jugend und Schule. Spektrum der Wissenschaft (11), p. 114 - 115.

Herzog, Walter (1997). Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüegsegger, Ruedi (Eds.), Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft (p. 179 - 194). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Herzog, Walter; Böni, Edi; Guldimann, Joana (1997). Partnerschaft und Elternhaus. Die Modernisierung der Familie. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Herzog, Walter (2001a). Die Entwicklung der Beziehung Familie-Schule. In Cusin, Catherine; Grossenbacher, Silvia (Eds.), Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule-Familie in der Schweiz. Trendbericht Nr. 4 (p. 18 - 19). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Herzog, Walter (2001b). Die pädagogischen Leistungen der Familie. Elternbildung (3), p. 7 - 9.

Hofer, Ursula (1998). "Instruction public" im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts. In Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Rhyn, Heinz (Eds.), Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik. 38. Beiheft (p. 29 – 44). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Hopmann, Stefan; Künzli, Rudolf (1998). Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. In Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Eds.), Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird (p. 17 - 34). Chur: Rüegger.

Hösl-Kulike, Cornelia (1994). Schule aus Elternsicht. Fallstudien über das Verhältnis von Schule und Kooperation mit ihr. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Jerusalem, Matthias (1997). Schulklasseneffekte. In Weinert, Franz E. (Ed.), Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule (p. 253 - 278). Göttingen, Bern, Toronto, Seatle: Hogrefe.

Jordan, Catherine; Orozco, Evangelina; Averett, Amy (2001). Emerging Issues in School, Family and Community Connections. Texas: National Center for Familiy & Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).

Kanton, Bern (1992). Volksschulgesetz (VSG) (Gesetzestext).

Kanton, Bern (1993). Volksschulverordnung (VSV) (Gesetzestext).

Kaufmann, Franz-Xaver (1990). Familie und Modernität. In Lüscher, Kurt; Schultheis, Franz; Wehrspaun, Michael (Eds.), Die »postmoderne« Familie. Familiale Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit (p. 391 - 415). Konstanz: Universitätsverlag.

Keith, Timothy Z.; Reimers, Thomas M.; Fehrmann, Paul G.; Pottebaum, Sheila M.; Aubey, Linda W. (1986). Parental Involvement, Homework, and TV Time: Direct and Indirect Effects on High School Achievement. Journal of Educational Psychology, 78 (5), p. 373 - 380.

Kelsen, Hans (1981). Vom Wesen und Wert der Demokratie. 2. Neudruck der Auflage Tübingen 1929. Tübingen: Scientia Verlag Aalen.

Kirk, Sabine (2001). Elternmitwirkung im schulrechtlichen Rahmen der Ländergesetzgebung. Rechte und Pflichten - Mitbestimmung und Mitwrikung. In Keck, Rufolf W.; Kirk, Sabine (Eds.), Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen - Erfahrungen - Perspektiven (p. 18 - 26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Kolbe, Matthias (1999). Das Erleben eigener Wirksamkeit im Zusammenhang mit Schulleistungen, Lernfreude und Klassenklima. In Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (Eds.), Förderung von Selbst-

wirksamkeit bei Schülern und Lehrern. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Verbund Selbstwirksame Schulen (p. 3 - 24). Berlin.

Krumm, Volker (1988). Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern. Zeitschrift für Pädagogik, 34 (5), p. 601 - 619.

Krumm, Volker (1996a). Schulleistung - auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In Specht, Werner; Thonhauser, Josef (Eds.), Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven (p. 256 - 290). Innsbruck, Wien: Studien Verlag.

Krumm, Volker (1996b). Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In Leschinsky, Achim (Ed.), Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft (p. 119 - 137). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Krumm, Volker (1997a). Arbeiten Lehrer in autonomen Schulen pädagogisch besser? Einige unzeitgemässe Anmerkungen zur Diskussion über „Schulqualität“, „Schulautonomie“ und „Evaluation“. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft (1), p. 50 - 64.

Krumm, Volker (1997b). Die Familie wandelt sich. Und die Schule? Über die Bereitschaft der Schule, sich den ’neuen’ Eltern und den ’neuen’ Kindern anzupassen. In Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüegsegger, Ruedi (Eds.), Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft (p. 195 - 210). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Künzli, Rudolf (1998). Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. In Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Eds.), Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird (p. 5 - 14). Chur: Rüegger.

Lanfranchi, Andrea (2001a). Die Mitwirkung der Migranteneltern. In Cusin, Catherine; Grossenbacher, Silvia (Eds.), Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule-Familie in der Schweiz. Trendbericht Nr. 4 (p. 83 - 85). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Lanfranchi, Andrea (2001b). Erfolg durch Kooperation zwischen Migrationseltern und Schule. In Rüegg, Susanne (Ed.), Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme und Chancen (p. 23 - 34). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Lund, Brigitte; Rheinberg, Falko; Gladasch, Ulrike (2001). Ein Elterntraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15 (3/4), p. 130 - 143.

Melzer, Wolfgang (1987). Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Moltmann, Rainer (1981). Zur Bedeutung elterlicher Leistungserwartungen für die psychosoziale Gesundheit. In Zimmer, Gerhard (Ed.), Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit im Schulalter. Gefährdungen und Prävention (p. 135 - 147). Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Moser, Urs; Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Huber, Maja (1997). Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Chur, Zürich: Verlag Rüegger.

Mulle, Maya; Tanner, Erica (2003). Elternmitwirkung in der Volksschule. Konzept der laufenden Volksschulreform im Kanton Zürich. Fachstelle Elternmitwirkung. Verfügbar unter: <http://www.elternmitwirkung.ch/download.html> [13.10.2003].

Murer, Pia (2003). Kanton Luzern: Elternmitwirkung an der Volksschule. Fachstelle Elternmitwirkung. Verfügbar unter: <http://www.elternmitwirkung.ch/download.html> [13.10.2003].

Näf-Piera, Roland (2002). Die Legitimation von Elternräten. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Elternräten in Bezug auf die Partnerschaft Schule - Familie (Unveröffentlichte Seminararbeit). Bern:

Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern.

Neuenschwander, Markus (1999). Zur Bedeutung der Eltern für Motivation und Schulleistung im Jugendalter. Zwischenergebnisse aus einem laufenden Längsschnittprojekt. Schweizer Schule, 86 (10), p. 3 - 9.

Neuenschwander, Markus; Balmer, Thomas; Gasser, Annette; Goltz, Stefanie; Hirt, Ueli; Ryser, Hans; Wartenweiler, Hermann (2003). Eltern, Lehrperson und Schülerleistungen. Dokumentation des Elternfragebogens. Bern: Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neumann, Karl (1999). Aufwachsen in Familien. Kindersituationen heute aus pädagogischer Perspektive. In Fatke, Reinhard; Hornstein, Walter; Lüders, Christian; Winkler, Michael (Eds.), Erziehung und sozialer Wandel. Zeitschrift für Pädagogik. 39. Beiheft (p. 17 – 38). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Ngeow, Karen Yeok-Hwa (1999). Online Resources for Parent/Family Involvement. AskEric (Internetbasierte Datenbank zu Erziehungs- und Bildungsfragen). Verfügbar unter: <http://askeric.org/Eric> [20.12.2002].

Oelkers, Jürgen (1995). Schulreform und Schulkritik. Würzburg: Ergon-Verlag.

Osterwalder, Fritz (1997). Gute Schule, schlechte Schule - Qualitätskriterien und Systemsteuerung im Bildungssystem. In Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüegsegger, Ruedi (Eds.), Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft (p. 211 - 223). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Pekrun, Reinhard (1994). Schule als Sozialisationsinstanz. In Schneewind, Klaus A. (Ed.), Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie der Erziehung und Sozialisation (p. 465 - 493). Göttingen, Bern, Toronto, Seatle: Hogrefe.

Peterson, David (1989). Parent Involvement in the Educational Proccess. AskEric (Internetbasierte Datenbank zu Erziehungs- und Bildungsfragen). Verfügbar unter: <http://askeric.org/Eric> [20.1.2003].

Purkey, Stewart C.; Smith, Marshall S. (1991). Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In Aurin, Kurt (Ed.), Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? (p. 13 - 45). Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.

Reynolds, David (1991). Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation - das Ende des Anfangs? Eine kritische Bilanz aus der Sicht britischer Erfahrungen. In Aurin, Kurt (Ed.), Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? (p. 88 - 100). Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.

Rolff, Hans-Günter (1995). Die Schule als Organisation. Erzieht Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit? Pädagogik, 47 (3), p. 17 - 21.

Rowe, David C. (1997). Genetik und Sozialisation. Weinheim: Beltz.

Rüegg, Susanne (2001a). Einleitung. In Rüegg, Susann (Ed.), Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme und Chancen (p. 11 - 13). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Rüegg, Susanne (2001b). Wandel der Familie verändert Elternmitarbeit. In Rüegg, Susanne (Ed.), Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme und Chancen (p. 15 - 22). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Sartori, Giovanni (1997). Demokratietheorie. Darmstadt: Primus Verlag.

Satow, Lars (1999). Klassenklima- und Selbstwirksamkeitsveränderungen. In Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (Eds.), Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Verbund Selbstwirksame Schulen (p. 25 - 44). Berlin.

Satow, Lars (2001). Immer ein prima Unterrichtsklima? Unterrichten, erziehen (6), p. 308 - 311.

Scheerens, Jaap (1992). Effective Schooling. Research, Theory and Practice. London, New York: Cassell.

Schläppi, Ruedi; Boss-Zinniker, Käthy (2001). Elternmitarbeit konkret - Vorgehen bei der Realisierung. In Rüegg, Susanne (Ed.), Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme und Chancen (p. 35 - 51). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Schmitz, Gardemarie S. (1999). Skalendokumentation der Lehrervariablen. In Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (Eds.), Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen (p. 51 - 99). Berlin.

Schnabel, Kai Uwe (1998). Schuleffekte. In Rost, Detlef H. (Ed.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie (p. 431 - 435). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Schnabel, Kai (2001). Psychologie der Lernumwelt. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Eds.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (p. 467 - 511). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Schneewind, Klaus A. (1994). Erziehung und Sozialisation in der Familie. In Schneewind, Klaus A. (Ed.), Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie der Erziehung und Sozialisation (p. 435 - 464). Göttingen, Bern, Toronto, Seatle: Hogrefe.

Schuler, Martin; Joye, Dominique (1994). Eidgenössische Volkszählung 1990. Die Raumgliederung der Schweiz. Bern: Bundesamt für Statistik.

Schwarzer, Christine; Buchwald, Petra (2001). Beratung. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Eds.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (p. 565 - 600). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Shartrand, Angela M.; Weiss, Heather B.; Kreider, Holly M.; Lopez, Elena M. (1997). New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement. Harvard Family Research Projekt. Verfügbar unter: <http://www.ed.gov/pubs/NewSkills/title.html> [16.1.2003].

Soppart-Liese, Susanne (1998). Reform der Schule und elterliche Mitwirkung: die Ordnung einer sozialen Dienstleistung. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Strittmatter, Anton (2001). Von der Schule und über sie hinaus. In Cusin, Catherine; Grossenbacher, Silvia (Eds.), Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule-Familie in der Schweiz. Trendbericht Nr. 4 (p. 153 - 155). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Thiel, Siegfried (1990). Pädagogische Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten für Elternvertreter in Gremien der Schule. In Hepp, Gerd (Ed.), Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation (p. 85 - 92). Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2000). Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Rainbeck bei Hamburg: Rohwolt.

Tyrell, Hartmann (1985). Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In Melzer, Wolfgang (Ed.), Eltern - Schüler - Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule (p. 81 - 99). Weinheim, München: Juventa Verlag.

Tyrell, Hartmann (1987). Die ‚Anpassung' der Familie an die Schule. In Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (Eds.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie (p. 102 - 124). Weinheim: Beltz.

Tyrell, Hartmann (1990). Ehe und Familie - Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung. In Lüscher, Kurt; Schultheis, Franz; Wehrspaun, Michael (Eds.), Die »postmoderne« Familie. Familiale Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit (p. 145 - 156). Konstanz: Universitätsverlag.

Ulich, Klaus (1989). Eltern und Schüler: Die Schule als Problem in der Familienerziehung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9 (3), p. 179 - 194.

Wannack, Eveline (2001). Erhebung von Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Bern: Universität Bern.

Watkins, Thomas J. (1997). Teacher Communications, Child Achievment, and Parent Traits in Parent Involvement Modells. The Journal of Educational Research, 91 (1), p. 3 - 14.

Welter, Barbara (1997). »Vermeidet Schulschwierigkeiten?« Ein Blick zurück. Elternbildung (4), p. 9 - 10.

Wermelinger, Pia (2002). »Also, jetzt hören Sie mal«. Bildung Schweiz. Zeitschrift des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), 147 (8), p. 14 - 15.

Winch, Christopher (1996). Special Issue: Quality and Education. Journal of Philosophy of Education, 30 (1), p. 1 -152.

Witjes, Winfried; Zimmermann, Peter (2000). Elternmitwirkung in der Schule - Eine Bestandesaufnahme in fünf Bundesländern. In Rolff, Hans-Günter; Bos, Wilfried; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann; Schulz-Zander, Renate (Eds.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 11 (p. 221 - 256). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Wittwer-Bernhard, Petra (1998). Elternrat / Rat der Eltern. Eine explorative Untersuchung zu Begründungen von Eltern für oder gegen eine Mitarbeit im Elternrat am Beispiel der Stadt Biel (Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern.

Yates, Larry (1993). Building a Successful Parent Center in an Urban School. AskEric (Internetbasierte Datenbank zu Erziehungs- und Bildungsfragen). Verfügbar unter: <http://askeric.org/Eric> [20.1.2003].

11.2 Abbildungen

Abbildung 3.1: Geografische Übersicht der befragten Elternräte. 47
Abbildung 3.2: Elternräte nach Einwohnerzahl der Gemeinde 48
Abbildung 3.3: Elternräte nach Schulstufen 48
Abbildung 3.4: Zusammensetzung der beiden Fragebogen nach Elternräten geordnet 49
Abbildung 3.5: Geografische Übersicht der befragten Elternratsmitglieder. 50
Abbildung 3.6: Elternratsmitglieder nach Einwohnerzahl der Gemeinde des Elternrates 50
Abbildung 3.7: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Schulstufe des Elternrates 51
Abbildung 3.8: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Alter 51
Abbildung 3.9: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Art des Zusammenlebens 53
Abbildung 3.10: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Ausbildung 54
Abbildung 4.1: Pfadmodell zur Motivlage der Elternratsmitglieder 56
Abbildung 4.2: Pfadmodell zur Schulischen Wirksamkeitserwartung 56
Abbildung 4.3: Hypothesen in Bezug auf die Schulstufe 57
Abbildung 4.4: Hypothesen in Bezug auf die Mitgliederzahl der Elternräte 58
Abbildung 4.5: Hypothese in Bezug auf die Haltung der eigenen Kinder 58
Abbildung 5.1: Wahlverfahren der Elternvertreterinnen und -vertreter 60
Abbildung 5.2: Kontakt und Informationsaustausch mit der Wählerbasis 60
Abbildung 5.3: Schema des Elternforums der Gemeinde Worb 61
Abbildung 5.4: Regelung der Projekte und Vorhaben der Elternräte durch die Elternbasis 61
Abbildung 5.5: Information der Elternbasis über Projekte und Vorhaben der Elternräte 61
Abbildung 5.6: Zusammenkünfte des Elternrates mit der Elternbasis 62
Abbildung 5.7: Interessenvertretung der Elternratsmitglieder 62
Abbildung 5.8: Schema des Elternrates Bümpliz/Höhe der Stadt Bern 63

Abbildung 5.9: Verteilung der Elternräte nach Anzahl Mitglieder ... 65
Abbildung 5.10: Entscheidungsfindung innerhalb der Elternräte ... 65
Abbildung 5.11: Verteilung der Elternräte nach Anzahl Sitzungen im Jahr ... 66
Abbildung 5.12: Verteilung der Elternräte nach der Gestaltung der Nachfolge ... 66
Abbildung 5.13: Vertretung der Schulklassen in den Elternräten ... 67
Abbildung 5.14: Zusammensetzung der Elternräte ... 67
Abbildung 5.15: Gründungsdaten der Elternräte ... 68
Abbildung 5.16: Gründungsinitiative ... 69
Abbildung 5.17: Organisation der Wahl der Elternratsmitglieder ... 70
Abbildung 5.18: Sitzungsorte der Elternräte ... 70
Abbildung 5.19: Teilnahme der Elternräte an den Sitzungen anderer Gremien ... 74
Abbildung 5.20: Teilnahme anderer Gremien an den Sitzungen der Elternräte ... 75
Abbildung 5.21: Teilnahme anderer Gremien an den Sitzungen der Elternräte ... 75
Abbildung 5.22: Rechte der Teilnehmer anderer Gremien an den Sitzungen der Elternräte ... 76
Abbildung 5.23: Recht auf Information und Anhörung an den Sitzungen anderer Gremien ... 76
Abbildung 5.24: Recht auf Mitbestimmung an den Sitzungen anderer Gremien ... 76
Abbildung 5.25: Existenz eines Budgets ... 77
Abbildung 5.26: Finanzierung der Elternräte ... 77
Abbildung 7.1: Anpassung der Eltern an die schulischen Bedürfnisse und Gegebenheiten ... 85
Abbildung 7.2: Vermehrte Anpassung der Eltern an die Schule ... 86
Abbildung 7.3: Mehr Einfluss der Eltern auf die Entscheidungen der Lehrkräfte ... 86
Abbildung 7.4: Vermehrte Anpassung der Schule an die Eltern ... 86
Abbildung 7.5: Die Eltern schieben zu viele Aufgaben an die Schule ab. ... 87
Abbildung 7.6: Die Lehrkräfte schieben zu viele Aufgaben an die Eltern ab. ... 87
Abbildung 7.7: Einmischung der Eltern in schulische Angelegenheiten ... 88
Abbildung 7.8: Erschwerte Unterrichtsbedingungen durch wachsende Ansprüche der Eltern ... 88
Abbildung 7.9: Anpassungsdruck der Eltern durch die Lehrkräfte ... 88
Abbildung 7.10: Einmischung der Lehrkräfte in familiäre Angelegenheiten ... 89
Abbildung 7.11: Keine Übereinstimmung in den Erziehungsidealen und -werten ... 89
Abbildung 7.12: Verbesserung der Arbeitssituation der Lehrkräfte ... 91
Abbildung 7.13: Unterstützung der Schule, wenn sie Hilfe braucht ... 91
Abbildung 7.14: Mitbestimmung der Eltern bei Entscheidungen der Schule ... 92
Abbildung 7.15: Mitbestimmung der Eltern im Unterricht ... 92
Abbildung 7.16: Modifiziertes Pfadmodell zur Motivlage der Elternratsmitglieder ... 93
Abbildung 7.17: Veränderung der Unterstützungsmotivation mit der Dauer der Mitgliedschaft ... 94
Abbildung 7.18: Zufriedenheit mit den Kompetenzen und Zuständigkeiten des Elternrates ... 96
Abbildung 7.19: Modifiziertes Pfadmodell zur Wirksamkeit der Elternräte ... 98
Abbildung 7.20: Elternrat als Anlaufstelle bei Schulfragen und Schulproblemen ... 101
Abbildung 7.21: Zuständigkeit der Elternräte bei Konflikten und Problemen ... 102
Abbildung 7.22: Hilfestellung bei Problemen zwischen Eltern und Lehrkräften ... 102
Abbildung 7.23: Einschätzungen darüber, wann der Elternrat aktiv werden sollte. ... 103
Abbildung 7.24: Der Elternrat sollte aktiv werden, wenn er es für angebracht hält. ... 103

Abbildung 7.25: Item zur Einschätzung des Einverständnisses der eigenen Kinder 105

11.3 Tabellen

Tabelle 1.1: Internetrecherche vom 2. 1. 2004 7
Tabelle 3.1: Die elf Skalen der Untersuchung 49
Tabelle 3.2: Verteilung des Geschlechts der Elternratsmitglieder nach Schulstufe 51
Tabelle 3.3: Verteilung des Geschlechts der Elternratsmitglieder nach Alter 51
Tabelle 3.4: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Staatsangehörigkeit 52
Tabelle 3.5: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Lebensdauer in der Schweiz 52
Tabelle 3.6: Häufigkeitsverteilung der Elternratsmitglieder nach Anzahl Kinder im Haushalt 53
Tabelle 3.7: Verteilung der Elternratsmitglieder nach Schul- oder Kindergartenkinder 53
Tabelle 6.1: Auswertung der offenen Frage: »Warum braucht es ihrer Meinung nach Elternräte?« 79
Tabelle 6.2: Zusätzliche Aussagen zur offenen Frage:»Warum braucht es ihrer Meinung nach Elternräte?« 82
Tabelle 7.1: Dokumentation der Skalen (1. Teil). 84
Tabelle 7.2: Dokumentation der Skalen (2. Teil). 85
Tabelle 7.3: Einschätzung der Ziele der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule 90
Tabelle 7.4: Einschätzung weiterer Motive für das Engagement der Mitglieder im Elternrat 92
Tabelle 7.5: Einschätzung der Elternratsakzeptanz durch die Elternratsmitglieder. 95
Tabelle 7.6: Einschätzung der schulischen Wirksamkeit der Elternräte. 97
Tabelle 7.7: Items zur Bestimmung der Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten. 99
Tabelle 7.8: Unterstützende Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten in Bezug auf den Unterricht und den schulischen Alltag 100
Tabelle 7.9: Kontrollierende Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten in Bezug auf den Unterricht und den schulischen Alltag 100
Tabelle 7.10: Einmischende Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten in Bezug auf den Unterricht und den schulischen Alltag 101
Tabelle 7.11: Items zu den Kompetenzen in Bezug auf den ausserschulischen Aufgabenbereich (Beratung und Vermittlung). 104
Tabelle 7.12: Items zu den Kompetenzen in Bezug auf den ausserschulischen Aufgabenbereich (politische Arbeit). 104

Anhang

Anhang A: Fragebogen zur Struktur und Organisation der Elternräte

Anhang B: Fragebogen für Elternratsmitglieder

Anhang C: Item- und Skalendokumentation

Anhang D: Reliabilitäts- und Faktorenanalysen

Anhang A: Fragebogen zur Struktur und Organisation der Elternräte

Universität Bern
Institut für Pädagogik und Schulpädagogik
Abteilung Pädagogische Psychologie

Nr. _____

Fragebogen
zur

Struktur und Organisation der Elternräte

Sehr geehrte Damen und Herren

Dieser Fragebogen erhebt Informationen, die den Elternrat als Ganzes betreffen. Es würde also keinen Sinn machen, diese Fragen allen Mitgliedern zu stellen. Aus diesem Grunde sollen ihn nur die Präsidentinnen und Präsidenten oder die Kontaktpersonen der einzelnen Elternräte beantworten.
Es geht dabei in erster Linie darum, Informationen zu erhalten, die es erlauben, die strukturelle Komplexität der im Kanton Bern existierenden Elternräte zu erfassen. Von Interesse ist, wie die Elternräte zusammengesetzt und entstanden sind, wie sie funktionieren und wie sie mit den Behörden und der Lehrerschaft zusammenarbeiten.

Der Fragebogen enthält folgende Teile:

1. Allgemeine Angaben zum Elternrat
2. Fragen zur Struktur und zur Organisation des Elternrates
3. Art der Zusammenarbeit mit der Schule und den Behörden
4. Abschlussfrage

Die Fragen, die Sie beantworten sollen, erstrecken sich über vier Seiten, so dass Sie nicht allzu viel Zeit dafür aufwenden müssen. Wir wären Ihnen sehr dankbar, wenn Sie uns den Fragebogen und die Liste der Adressen der Elternratsmitglieder (siehe Begleitschreiben) so schnell wie möglich zurücksenden könnten, damit wir mit der eigentlichen Befragung beginnen können.

Wir danken Ihnen für Ihr Verständnis und für Ihre Mithilfe.

- Gehen Sie bitte der Reihe nach durch den Bogen und überspringen Sie keine Fragen!
- Bei vielen Fragen finden Sie mehrere Antwortmöglichkeiten mit der entsprechenden Anzahl Kreise.
  Kreuzen Sie bitte jeweils bei der für Sie zutreffenden Antwort den Kreis an.
- Nach dem Zeichen ✎ _____ sind Sie gebeten, eine entsprechende Antwort selber hinzuschreiben.

Allgemeine Angaben zum Elternrat

1 **In welcher Gemeinde ist Ihr Elternrat tätig?** PLZ ✎ _____ Ort ✎ _____

2 **Wie heisst die Schule, in der Ihr Elternrat tätig ist?** ✎ _____

3 **Wie viele Elternräte gibt es in Ihrer Gemeinde?** ✎ _____

4 **Seit wann gibt es ihren Elternrat? Geben Sie bitte das Gründungsjahr an.** ✎ _____

5 **Wie viele Mitglieder weist Ihr Elternrat auf?** ✎ _____

6 **Von wem ging die Initiative zur Gründung Ihres Elternrates hauptsächlich aus?**

1 Von den Eltern O
2 Von den Behörden O
3 Von der Lehrerschaft O
4 Von allen Beteiligten O

7 **Auf welchen rechtlichen Grundlagen steht Ihr Elternrat?**

1 Der Elternrat ist ein Verein. O
2 Der Elternrat stützt sich auf ein Reglement oder eine Verordnung. O
3 Der Elternrat ist eine rechtlich nicht abgestützte Interessengemeinschaft. O

8 **Wie sind die Kompetenzen in Bezug auf die Schule geregelt?**

1 Die Kompetenzen des Elternrates sind klar geregelt. O
2 Die Kompetenzen des Elternrates sind durch Rahmendbedingungen geregelt. O
3 Die Kompetenzen des Elternrates sind nicht speziell geregelt. O

9 **Welche Stufen werden durch Ihren Elternrat vertreten?**

1 Kindergarten O
2 1. Klasse O
3 2. Klasse O
4 3. Klasse O
5 4. Klasse O
6 5. Klasse O
7 6. Klasse O
8 Realschule O
9 Sekundarschule O
10 Sonderklassen O
11 Sekundarstufe II O

10 **Sind gegenwärtig alle Klassen Ihrer Schule im Elternrat vertreten?**

1 Ja O 2 Nein O

Fragen zur Struktur und zur Organisation des Elternrates

11 **Wie ist der Elternrat zusammengesetzt?**

1 Eine Vertreterin / Ein Vertreter pro Schulklasse O
2 Eine Vertreterin / Ein Vertreter plus eine Stellvertretung pro Schulklasse O
3 Zwei gleichwertige Vertreterinnen / Vertreter pro Schulklasse O
4 Mehrere gleichwertige Vertreterinnen / Vertreter pro Schulklasse O
5 Anderes Modell O

Welches? ✎ _____

12 **Sind auch Personen im Elternrat vertreten, die nicht Eltern sind?**

1 Ja O 2 Nein O

13 **Wie lange dürfen die Elternratsmitglieder im Amt bleiben?**

1 So lange ihre Kinder die betreffende Schule besuchen. O
2 Die Amtsdauer ist durch ein Reglement beschränkt. O
Auf wie lange? ✎ _____

14 **Die Wahl der Elternvertreter/innen erfolgt …**

1 Durch die Versammlung der Eltern einer Schulklasse O
2 Anderes Verfahren O

Welches? ✎ _____

15 **Wird die Wahl der Elternvertreter durch die Lehrkraft organisiert?**

1 Ja O 2 Nein O

16 **Wie steht es mit der Nachfolge von Elternvertreterinnen und –vertretern?**

1 In der Regel lässt sich leicht eine Nachfolge finden. O
2 Die Nachfolge gestaltet sich meist problematisch. O

17 **Wo finden die Sitzungen Ihres Elternrates statt?**

1 Im Schulhaus O
2 In einem öffentlichen Gebäude der Gemeinde O
3 In einer privaten Lokalität O

18 **Wie oft finden die Sitzungen des Elternrates oder des Elternratvorstandes statt?**
Betrachen Sie bitte die Zeitangaben lediglich als ungefähre Richt- oder Durchschnittswerte.

1 Wöchentlich O
2 Alle zwei Wochen O
3 Einmal im Monat O
4 Einmal alle zwei Monate O
5 Viermal im Jahr O
6 Dreimal im Jahr O
7 Zweimal im Jahr O
8 Einmal im Jahr O

19 **Wer stellt die Traktandenliste zusammen?**

1 Die Präsidentin / Der Präsident O
2 Ein Ausschuss O
3 Alle Mitglieder zusammen O
4 Ist nicht geregelt O

20 **Wie werden in Ihrem Elternrat Entscheidungen gefällt?**

1 Hauptsächlich durch Mehrheitsabstimmungen O
2 Indem durch Diskussionen ein Konsens gefunden wird O
3 Anderes Verfahren O

Welches? ✎ _____

21 **Ist der Kontakt und der Informationsaustausch von den Elternratsmitgliedern zu ihrer Basis (also zu jenen Eltern, die die Elternvertreter wählen) geregelt?**

1 Ja O 2 Nein O

Wenn ja, wie? ✎ _____

22 **Wie wird Ihr Elternrat finanziert?**

1 Eigenfinanzierung O
2 Durch Gemeindebeiträge O
3 Durch Spenden O
4 Durch die Schule O

23 **Hat Ihr Elternrat ein Budget?** 1 Ja O 2 Nein O

Wenn ja, wie hoch? ✎ _____

Art der Zusammenarbeit mit der Schule und den Behörden

24 **Hat der Elternrat die Möglichkeit, an den Sitzungen der Schulkommission vertreten zu sein?**

1 Ja O 2 Nein O

25 **Hat der Elternrat die Möglichkeit, an den Sitzungen der Lehrerschaft vertreten zu sein?**

1 Ja O 2 Nein O

26 **Hat der Elternrat die Möglichkeit, an den Sitzungen der Schulleitung vertreten zu sein?**

1 Ja O 2 Nein O

27 **Hat die Schulkommission die Möglichkeit, an den Sitzungen des Elternrates vertreten zu sein?**

1 Ja O 2 Nein O

28 **Hat die Lehrerschaft die Möglichkeit, an den Sitzungen des Elternrates vertreten zu sein?**

1 Ja O 2 Nein O

29 **Hat die Schulleitung die Möglichkeit, an den Sitzungen des Elternrates vertreten zu sein?**

1 Ja O 2 Nein O

Abschlussfrage

30 **Hat Ihr Elternrat eine Homepage oder einen Internetauftritt?**
URL ✎ http://www._____

Damit sind Sie am Ende dieses Fragebogens angelangt. Ich danke Ihnen, dass Sie sich die Zeit genommen haben, ihn auszufüllen.

Anhang B: Fragebogen für Elternratsmitglieder

Universität Bern
Institut für Pädagogik und Schulpädagogik
Abteilung Pädagogische Psychologie

Nr. _____

Fragebogen
für

Elternratsmitglieder

Liebe Elternratsmitglieder

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, diesen Fragebogen auszufüllen. Sie tragen damit wesentlich zum Gelingen dieses Forschungsprojektes bei. In letzter Zeit werden immer mehr Elternräte gegründet, was bisher in der pädagogischen Forschung aber kaum zur Kenntnis genommen worden ist. So ist über Elternräte und ihr Funktionieren noch wenig Wissen verfügbar. Mit Ihrer Mitarbeit tragen Sie deshalb einerseits zum Erkenntnisgewinn bei, der auch Ihnen von Nutzen sein kann, und andererseits helfen Sie mit, das Thema „Elternräte" in der wissenschaftlichen Pädagogik bekannt zu machen.
Wir möchten gerne von Ihnen wissen, wie Sie Ihren Elternrat wahrnehmen und welche Einstellung Sie allgemein gegenüber Elternräten haben.

Der Fragebogen enthält folgende Teile:
1. Angaben zu Ihrer Person
2. Zum Verhältnis Familie-Schule
3. Zu Ihrem Elternrat
4. Ihre Einstellung zu bestimmten Themen
5. Zu den Aufgaben und Kompetenzen der Elternräte
6. Abschliessende Fragen

Wir haben den Fragebogen so gestaltet, dass Sie bei den meisten Fragen Ihre passende Ein-schätzung, Meinung oder Einstellung durch ankreuzen eines Kreises angeben können. Damit lässt sich der Fragebogen zügig ausfüllen. Da es hauptsächlich um Einstellungen und Meinungen geht, gibt es auch keine richtigen oder falschen Antworten, sondern nur jene, die für Sie persönlich zutreffen. Und genau an Ihrer ganz persönlichen Meinung sind wir interessiert.
Manche Fragen berühren persönliche Themen oder sprechen Konfliktbereiche an. Auch solche Fragen sind im Rahmen dieser Untersuchung wichtig. Wir werden Ihre Angaben aber streng vertraulich behandeln und sie unter Verschluss halten.
Falls Sie eine Frage nicht beantworten wollen, dann werfen Sie den Fragebogen bitte nicht einfach weg, sondern lassen Sie uns jene Antworten zukommen, die Sie beantworten können. Wir sind auf Ihre Mitarbeit und Ihre ehrlichen Rückmeldungen angewiesen und hoffen auf gutes Gelingen.

- Gehen Sie bitte der Reihe nach durch den Bogen und überspringen Sie keine Fragen!
- Bei vielen Fragen finden Sie mehrere Antwortmöglichkeiten mit der entsprechenden Anzahl Kreise.
  Geben Sie bitte die für Sie zutreffende Antwort **jeweils nur mit einem Kreis** an.
- Nach dem Zeichen ✎ _____ sind Sie gebeten, eine entsprechende Antwort selber hinzuschreiben.
- Die Blätter des Fragebogens sind vorne und hinten bedruckt. **Vergessen Sie nicht, auch die Rückseiten auszufüllen.**

Angaben zu Ihrer Person

1 **Geschlecht:** 1 weiblich O 2 männlich O

2 **Welches ist Ihr Geburtsjahrgang?** 1 9 ☐ ☐

3 **Wie lautet Ihre im Pass vermerkte (offizielle) Staatsangehörigkeit?** ✎ _____

4 **Seit wann leben Sie in der Schweiz?**

1 Seit der Geburt O
2 Seit mehr als 15 Jahren O
3 Seit mehr als 10 Jahren O
4 Seit mehr als 5 Jahren O
5 Seit mehr als 2 Jahren O
6 Seit weniger als 2 Jahren O

5 **Partnerschaft:**

1 Ich lebe alleine. O
2 Ich lebe mit einem Ehepartner, einer Ehepartnerin. O
3 Ich lebe mit einem Lebenspartner, einer Lebenspartnerin. O
4 Ich lebe mit Verwandten in einer Wohngemeinschaft. O
5 Ich lebe mit Freunden in einer Wohngemeinschaft. O

6 **Wie viele Kinder leben total in Ihrem Haushalt?** ✎ _____

7 **Wie viele davon sind zur Zeit schulpflichtig?** ✎ _____

8 **Welche Klassenstufen besuchen Ihre Kinder?**

✎ _____
✎ _____
✎ _____
✎ _____

9 **Bitte geben Sie ihren Wohnort an:** PLZ ✎ _____ Ort ✎ _____

10 **In welcher Gemeinde sind Sie Elternvertreterin bzw. Elternvertreter?**

O 1 Wohngemeinde
O 2 andere: PLZ ✎ _____ Ort ✎ _____

11 **Wie lange sind Sie schon im Elternrat vertreten?** ✎ _____ Jahre ✎ _____ Monate

12 **Welche Ausbildung haben Sie *zuletzt* abgeschlossen? Bitte nur eine Antwort ankreuzen.**

1. Obligatorische Schule (z.B. 9 Schuljahre) O
2. Anlehrabschluss O
3. Berufslehre O
4. Berufsmittelschule O
5. Diplommittelschule O
6. Handelsschule O
7. Maturitätsschule, Seminar für Lehrkräfte O
8. Höhere Fach- und Berufsbildung (z.B. Meister, eidg. Diplom) O
9. Fachhochschule, Technikum O
10. Universität, ETH O
11. Andere: ✎ _____

13 **Welche der untenstehenden Bereiche beschreiben gegenwärtig Ihre Tätigkeiten? Sie dürfen hier auch mehrere Bereiche ankreuzen.**

1. Erwerbsarbeit: Prozentanteil: ✎ _____% O
2. Haus- und Familienarbeit O
3. erwerbslos O
4. In Aus- bzw. Weiterbildung O
5. pensioniert O
6. Invalidität O

14 **Welchen Beruf (Erwerbstätigkeit) üben Sie im Moment aus?**
Falls Sie gegenwärtig nicht erwerbstätig sind, geben Sie bitte den zuletzt ausgeübten Beruf an.

✎ _____

Zum Verhältnis Familie-Schule

15 **Inwiefern treffen die folgenden Aussagen für Sie zu?**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Einzig die Eltern sollten bestimmen dürfen, ob ihre Kinder bei Schulanlässen (Pause, Lager, Schulfest etc.) rauchen und/oder Alkohol konsumieren dürfen.	O	O	O	O
2. Wenn Lehrpersonen Schülerinnen oder Schüler auf dem Schulweg bei Fehlverhalten (z.B. Rauchen, Kiffen, Gewaltausübung) antreffen, dann sollten sie einschreiten.	O	O	O	O
3. Die Eltern sollten mehr Einfluss auf die Entscheidungen der Lehrkräfte haben.	O	O	O	O
4. Die Eltern schieben zu viele Aufgaben an die Schule ab, statt selber die Verantwortung zu übernehmen.	O	O	O	O
5. Ein reibungsloser, lernförderlicher Unterricht kann nur funktionieren, wenn sich alle Eltern den schulischen Bedürfnissen und Gegebenheiten anpassen.	O	O	O	O
6. Lehrkräfte sollten frei über Massnahmen entscheiden dürfen, die in ihrem Schulzimmer zur Herstellung optimaler Lernbedingungen für alle nötig sind.	O	O	O	O
7. Ich bin der Meinung, dass sich die Schule vermehrt den Eltern anzupassen hat.	O	O	O	O
8. Die Lehrkräfte schieben zu viele Aufgaben an die Eltern ab, statt selber die Verantwortung zu übernehmen.	O	O	O	O
9. Ich bin der Meinung, dass sich die Eltern vermehrt der Schule anzupassen haben.	O	O	O	O
10. Die Eltern sollten über die Dauer und die Menge der Hausaufgaben mitbestimmen dürfen.	O	O	O	O

16 **Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Zufriedenheit mit der Schule, in der Ihr Elternrat tätig ist. Bitte nehmen Sie dazu Stellung.**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Ich bin froh, dass ich mein Kind / meine Kinder an diese Schule schicken kann.	O	O	O	O
2. Mit dem, was meine Kinder / mein Kind in der Schule lernt, bin ich zufrieden.	O	O	O	O
3. Im Vergleich mit anderen Schulen bin ich mit unserer zufrieden.	O	O	O	O
4. Unsere Schule bietet Bedingungen für eine optimale Entwicklung der Kinder.	O	O	O	O
5. Unsere Schule fördert die Schülerinnen und Schüler optimal.	O	O	O	O
6. Im Allgemeinen bin ich mit der Lehrerschaft unserer Schule zufrieden.	O	O	O	O

17 **Inwiefern sind Sie mit der traditionellen Elternarbeit der Schule zufrieden?**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Durch die herkömmliche Elternarbeit der Schule (Elternabende und individuelle Eltern- oder Beurteilungsgespräche) erhalte ich alle Informationen, die mir wichtig sind.	O	O	O	O
2. Ich bin mit den individuellen Gesprächen zwischen mir und der Lehrperson zufrieden.	O	O	O	O
3. Ich bin mit den von den Lehrkräften durchgeführten Elternabenden zufrieden.	O	O	O	O
4. Die Elternabende und die persönlichen Elterngespräche genügen, um mir ein gutes Gefühl in Bezug auf die Schule zu vermitteln.	O	O	O	O

18 **Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zur Erziehungsverantwortung zu?**
Unter dem Begriff „Erziehung" verstehen wir nicht die Wissensvermittlung, sondern Massnahmen, die von Lehrkräften und Eltern ergriffen werden, um Verhaltensweisen und Einstellungen eines Kindes oder Jugendlichen zu beeinflussen.

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Die Erziehungsverantwortung und das Recht, die Kinder zu erziehen, sollte allein bei den Eltern liegen.	O	O	O	O
2. Die Lehrkräfte sollten nur dann etwas zur Erziehung der Kinder zu sagen haben, wenn sie sich mit den Eltern absprechen.	O	O	O	O
3. Die Lehrpersonen sollten zur Erziehung ihrer Schülerinnen und Schüler nur dann etwas zu sagen haben, wenn es direkt mit der Schule zu tun hat.	O	O	O	O
4. Die Lehrkräfte sind nicht nur für das Lernen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich, sondern auch für deren Erziehung.	O	O	O	O

19 **Nehmen Sie bitte zu folgenden Aussagen Stellung.**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Lehrkräfte geraten unter Druck, weil sich die Eltern immer mehr in schulische Angelegenheiten einmischen.	O	O	O	O
2. Da die Eltern ständig höhere Ansprüche an die Schule haben, wird für die Lehrkräfte die Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts immer schwieriger.	O	O	O	O
3. Kinder machen oft nur deshalb Probleme, weil sich die Erziehungsideale und Erziehungswerte der Schule nicht mit denen in der Familie decken.	O	O	O	O
4. Eltern geraten unter Druck, weil die Lehrkräfte erwarten, dass sich die Eltern der Schule anpassen.	O	O	O	O
5. Eltern geraten unter Druck, weil sich die Lehrkräfte immer mehr in familiäre Angelegenheiten einmischen.	O	O	O	O

20 **Das Ziel der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie besteht darin, …**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. … eine Ausgewogenheit in der Einflussnahme auf das Kind zu erreichen.	O	O	O	O
2. … die Mitarbeit der Eltern im Unterricht zu fördern.	O	O	O	O
3. … Kontakte zu den Eltern der anderen Schülerinnen und Schüler einer Klasse aufzubauen.	O	O	O	O
4. … eine gute Beziehung zwischen Eltern und Klassenlehrperson aufzubauen.	O	O	O	O
5. … Informationen über schulische und familiäre Angelegenheiten auszutauschen.	O	O	O	O
6. … sich auf die optimale Erziehung der Kinder zu einigen.	O	O	O	O
7. … Meinungen und Massnahmen zu aktuellen Themen (z.B. Sexualerziehung, Berufswahl, Gewalt, Drogen, etc.) zu klären.	O	O	O	O
8. … den Schülerinnen und Schülern zu Hause und in der Schule optimale Lernbedingungen zu bieten.	O	O	O	O
9. … den Eltern zu helfen, das Lernen ihrer Kinder aktiv zu unterstützen und zu fördern.	O	O	O	O
10. … die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.	O	O	O	O

Zu Ihrem Elternrat

21 **Inwiefern sind Sie mit der Arbeit Ihres Elternrates zufrieden?**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Ich bin mit den Zielen, die sich unser Elternrat gesteckt hat, zufrieden.	O	O	O	O
2. Ich bin mit den Kompetenzen und den Zuständigkeiten unseres Elternrates **un**zufrieden.	O	O	O	O
3. Ich bin mit dem, was unser Elternrat tatsächlich erreicht, **un**zufrieden.	O	O	O	O
4. Ich bin mit den Themen und Projekten, die unser Elternrat in Angriff nimmt, zufrieden.	O	O	O	O

22 **Schätzen Sie bitte mit den folgenden Aussagen die Akzeptanz Ihres Elternrates ein.**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Der Elternrat wird von den Lehrkräften akzeptiert und ernst genommen.	O	O	O	O
2. Der Elternrat wird von der Schulleitung akzeptiert und ernst genommen.	O	O	O	O
3. Der Elternrat wird von der Schulkommission akzeptiert und ernst genommen.	O	O	O	O
4. Der Elternrat wird von der Bevölkerung in der Gemeinde zur Kenntnis genommen und akzeptiert.	O	O	O	O

23 **Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zum Zusammenhalt ihres Elternrates zu?**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Die Mitglieder unseres Elternrates halten auch bei Problemen und Schwierigkeiten zusammen.	O	O	O	O
2. Die Mitglieder unseres Elternrates pflegen untereinander einen kollegialen Umgang.	O	O	O	O
3. Innerhalb des Elternrates herrscht gegenseitiges Misstrauen.	O	O	O	O
4. Meinungsverschiedenheiten werden offen, ehrlich und wohlwollend ausgetragen.	O	O	O	O

24 **Nehmen Sie bitte zur Haltung ihrer Kinder / ihres Kindes Stellung.**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Mein Kind / Meine Kinder sind damit einverstanden, dass ich mich im Elternrat engagiere.	O	O	O	O

25 **Ich engagiere mich im Elternrat, …**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. … weil ich der Meinung bin, dass die Eltern dadurch besser darüber informiert sind, was an der Schule läuft.	O	O	O	O
2. … weil ich der Meinung bin, dass die Schule ihre Entscheide nicht ohne Rücksprache mit den Eltern fällen sollte.	O	O	O	O
3. … weil ich dadurch Erfahrungen mache, die mir bei der Erziehung meiner eigenen Kinder helfen.	O	O	O	O
4. … weil ich der Meinung bin, dass die Eltern die Schule mit ihren Disziplin- und Gewaltproblemen nicht allein lassen dürfen.	O	O	O	O
5. … weil ich der Meinung bin, dass die Eltern helfen sollten, die Arbeitssituation der Lehrkräfte zu verbessern.	O	O	O	O
6. … weil ich der Meinung bin, dass die Eltern bei den Entscheidungen der Schule mitbestimmen sollten.	O	O	O	O
7. … weil ich dadurch viel lernen kann.	O	O	O	O
8. … weil ich der Meinung bin, dass sich die Schule im Sinne der Familien verändern muss.	O	O	O	O
9. … weil ich der Meinung bin, dass die Eltern bereit sein müssen, die Schule zu unterstützen, wenn sie Hilfe benötigt.	O	O	O	O
10. … weil sich sonst niemand zur Verfügung gestellt hätte.	O	O	O	O
11. … weil ich der Meinung bin, dass die Eltern den Unterricht mitbestimmen sollten.	O	O	O	O
12. … weil das von mir erwartet wurde.	O	O	O	O
13. … weil ich der Meinung bin, dass die Eltern helfen sollten, das Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit zu verbessern.	O	O	O	O
14. … weil ich mich für die Schule interessiere.	O	O	O	O
15. … weil ich der Meinung bin, dass die Schule zur Erfüllung ihrer Aufgaben von den Eltern unterstützt werden muss.	O	O	O	O

26 **Nehmen Sie bitte zu folgenden Aussagen Stellung.**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Da wir dieselben Absichten verfolgen, können wir Elternratsmitglieder auch mit „schwierigen“ Eltern, Lehrpersonen und Schulkommissionsmitgliedern klarkommen.	O	O	O	O
2. Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Elternrat, mit dem wir auch unter widrigen Umständen gute Projekte durchführen können.	O	O	O	O
3. Ich bin davon überzeugt, dass wir als Elternratsmitglieder gemeinsam für eine gute Qualität der Schule sorgen können, auch dann, wenn die Ressourcen des Elternrates geringer werden sollten.	O	O	O	O
4. Ich bin sicher, dass wir Elternratsmitglieder Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strick und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	O	O	O	O

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
5. Unser Elternrat kann sich kreative Ideen ausdenken, um die Beziehung zwischen Familie und Schule positiv zu verändern, auch wenn die äus-seren Bedingungen dafür ungünstig sind.	O	O	O	O
6. Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Elterngruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.	O	O	O	O
7. Auch aus Fehlern und Rückschlägen können wir Elternratsmitglieder viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.	O	O	O	O
8. Trotz der Systemzwänge können wir die Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	O	O	O	O
9. Ich habe Vertrauen, dass wir Elternratsmitglieder es gemeinsam schaffen werden, für unsere Schule wertvolle Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	O	O	O	O
10. Es gelingt uns, auch kritische Eltern, Lehrkräfte und Schulkommis-sionsmitglieder von unseren Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Elterngruppe auftreten.	O	O	O	O
11. Ich bin mir sicher, dass wir Elternratsmitglieder durch gemeinsames Handeln auch dann zu einer guten Schule beitragen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	O	O	O	O
12. Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Elternrat gegenseitig Rückhalt bieten.	O	O	O	O

Ihre Einstellung zu bestimmten Themen

27 **Schülerinnen und Schüler in Schulen mit einem Elternrat …**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. … erbringen bessere Leistungen als in Schulen ohne Elternrat.	O	O	O	O
2. … finden optimalere Lernbedingungen vor als in Schulen ohne Elternrat.	O	O	O	O
3. … lernen viel lieber als in Schulen ohne Elternrat.	O	O	O	O
4. … haben mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten als in Schulen ohne Elternrat.	O	O	O	O
5. … werden individueller betreut als in Schulen ohne Elternrat.	O	O	O	O
6. … verursachen weniger Disziplin-, Gewalt- und Drogenprobleme als in Schulen ohne Elternrat.	O	O	O	O

28 **Schätzen Sie bitte die folgenden Aussagen zur „Elternbasis“ ein. Unter „Elternbasis“ verstehen wir jene Eltern, die Vertreter und Vertreterinnen in den Elternrat gewählt haben.**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Der Elternrat sollte sich regelmässig (nicht nur ein-, zweimal jährlich) mit seiner Elternbasis treffen.	O	O	O	O
2. Die Elternbasis sollte regelmässig über die Projekte und Vorhaben des Elternrates informiert werden.	O	O	O	O
3. Die Projekte und Vorhaben des Elternrates sollten durch die Elternbasis angeregt werden.	O	O	O	O
4. Die Elternratsmitglieder sollten nicht ihre eigenen Interessen, sondern jene der Elternbasis wahrnehmen.	O	O	O	O
5. Die Elternratsmitglieder sollten nicht ihre eigenen Interessen, sondern jene der Eltern im Allgemeinen vertreten.	O	O	O	O

30 **Schätzen Sie bitte folgende Aussagen zur Öffnung der Elternräte ein.**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. An den Elternratssitzungen sollten auch Vertreter/innen der Lehrerschaft teilnehmen können.	O	O	O	O
2. An den Elternratssitzungen sollte auch die Schulleitung teilnehmen können.	O	O	O	O
3. An den Elternratssitzungen sollten auch Vertreter/innen der Schulkommission teilnehmen können.	O	O	O	O
4. Die Vertreter/innen anderer Gremien, die an den Elternratssitzungen teilnehmen, sollten lediglich ein Recht auf Information und Anhörung haben.	O	O	O	O
5. Die Vertreter/innen anderer Gremien sollten in den Elternratssitzungen ein Mitbestimmungsrecht haben.	O	O	O	O

Zu den Aufgaben und Kompetenzen der Elternräte

31 **Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zur Bestimmung der Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten der Elternräte zu?**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Der Elternrat sollte seine Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten zusammen mit der jeweiligen Schule aushandeln und absprechen.	O	O	O	O

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
2. Der Elternrat sollte seine Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten zusammen mit der jeweiligen Schulkommission aushandeln und absprechen.	O	O	O	O
3. Der Kanton sollte die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten des Elternrates festlegen.	O	O	O	O
4. Die Gemeinden sollten die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten des Elternrates festlegen.	O	O	O	O
5. Jeder Elternrat sollte selber darüber befinden dürfen, was seine Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten sind.	O	O	O	O

32 **Schätzen Sie bitte die folgenden Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten ein.**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Der Elternrat sollte in den Schulleitungs- und Lehrerkollegiumssitzungen ein Recht auf Information und Anhörung haben.	O	O	O	O
2. Der Elternrat sollte in den Schulleitungs- und Lehrerkollegiumssitzungen ein Mitbestimmungsrecht haben.	O	O	O	O
3. Der Elternrat sollte die Schule bei der Planung und Organisation schulischer Aktivitäten wie Schulfeste, Sporttage, Tage der offenen Tür und Ähnliches unterstützen.	O	O	O	O
4. Der Elternrat sollte die Kommunikation und den Informationsaustausch zwischen den Eltern und den Lehrkräften fördern.	O	O	O	O
5. Der Elternrat sollte sich dafür einsetzen, dass untragbare Zustände in der Schule behoben werden.	O	O	O	O
6. Der Elternrat sollte öfter im Schulhaus präsent sein (z. B. durch Aktivitäten während der Pausen, Besuche der Lehrerschaft, Informationsveranstaltungen und Ähnliches).	O	O	O	O
7. Der Elternrat sollte die Inhalte und Methoden des Unterrichts beeinflussen können.	O	O	O	O
8. Der Elternrat sollte darüber Bescheid wissen, welche Unterrichtsmethoden an der Schule angewendet werden.	O	O	O	O
9. Der Elternrat sollte die Lehrkräfte bei der Durchführung von Schulreisen, Lagern oder Exkursionen unterstützen.	O	O	O	O
10. Der Elternrat sollte Unterrichtsbeobachtungen durchführen.	O	O	O	O
11. Der Elternrat sollte schulische Aktivitäten wie Schulreisen, Lager oder Exkursionen beeinflussen können.	O	O	O	O

33 **Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zum Handlungsbedarf der Elternräte zu?**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Der Elternrat sollte erst dann aktiv werden, wenn er von der **Schule** angefragt wird.	O	O	O	O
2. Der Elternrat sollte erst dann aktiv werden, wenn er von **Eltern** angefragt wird.	O	O	O	O
3. Der Elternrat sollte erst dann aktiv werden, wenn er von der **Schulkommission** angefragt wird.	O	O	O	O
4. Der Elternrat sollte sich einschalten, wenn es zwischen einzelnen Eltern einer Klasse zu Konflikten und Problemen kommt.	O	O	O	O
5. Der Elternrat sollte sich bei Konflikten und Problemen zwischen Eltern und Lehrkräften einschalten.	O	O	O	O
6. Der Elternrat sollte sich bei Konflikten und Problemen zwischen Eltern und der Schulkommission einschalten.	O	O	O	O
7. Der Elternrat sollte dann aktiv werden, wenn er es für angebracht hält.	O	O	O	O

34 **Schätzen Sie die folgenden ausserschulischen Aufgaben und Kompetenzen ein.**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Der Elternrat sollte die Schaffung von Betreuungsmöglichkeiten aus-serhalb der Schule initiieren (z.B. Hausaufgabenhilfen, Mittagstische, Kinderhorte oder Ähnliches).	O	O	O	O
2. Der Elternrat sollte für die Eltern eine Anlaufstelle bei Schulfragen und –problemen sein.	O	O	O	O
3. Der Elternrat sollte den Eltern bei Problemen mit Lehrkräften helfen.	O	O	O	O
4. Der Elternrat sollte den Eltern helfen, ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten besser zu unterstützen.	O	O	O	O
5. Der Elternrat sollte Elternfortbildungsangebote, wie Tagungen, Workshops, Referate oder Podiumsdiskussionen zu wichtigen Themen organisieren.	O	O	O	O
6. Der Elternrat sollte ausländischen und fremdsprachigen Eltern den Zugang zur Schule erleichtern.	O	O	O	O
7. Der Elternrat sollte sich für die Sicherheit und den Schutz der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulweg einsetzen.	O	O	O	O
8. Der Elternrat sollte sich auch politisch betätigen und zu schulpolitischen Vernehmlassungen Stellung nehmen.	O	O	O	O
9. Der Elternrat sollte auf schulpolitische Entscheidungen (wie z.B. Sparmassnahmen, Reduktion des Freifächerangebotes und Ähnliches) reagieren.	O	O	O	O

35 **Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zur Schulkommission zu?**

	stimmt genau$_4$	stimmt eher$_3$	stimmt eher nicht$_2$	stimmt überhaupt nicht$_1$
1. Der Elternrat sollte in den Schulkommissionssitzungen ein Recht auf Information und Anhörung haben.	O	O	O	O
2. Der Elternrat sollte in den Schulkommissionssitzungen ein Mitbestimmungsrecht haben.	O	O	O	O

Abschliessende Fragen

36 **Warum braucht es Ihrer Meinung nach Elternräte?**

✎ _____

_____

_____

_____

_____

37 **Wie gut ist es ihrer Meinung nach dem Fragebogen gelungen, das Tätigkeitsfeld der Elternräte einzufangen?**

$_5$ sehr gelungen	$_4$ gelungen	$_3$ teils-teils	$_2$ nicht gelungen	$_1$ überhaupt nicht gelungen
O	O	O	O	O

Damit sind Sie am Ende dieses Fragebogens angelangt. Ich danke Ihnen, dass Sie sich die Zeit genommen haben, ihn auszufüllen.

Anhang C: Item- und Skalendokumentation

Die Nummerierung der Konzepte und der entsprechenden Items folgt dem Layout des »Fragebogens für Elternratsmitglieder«. Die Reihenfolge und die Übertitel sind nach Auswertungskriterien geordnet.

I. Demographische und sozioökonomische Variablen

Nebst den üblichen Angaben zur Person, sind hier einerseits die Staatsbürgerschaft und die Dauer der Anwesenheit in der Schweiz, andererseits Items zur Erfassung des sozioökonomischen Status erwähnenswert. Die Staatsbürgerschaft und die Aufenthaltsdauer sind insofern von Bedeutung, als vermutet wird, dass Nicht-Schweizer-Eltern und insbesondere solche, die noch nicht so lange in der Schweiz leben, sich weniger in Elternräten engagieren.

1 Geschlecht weiblich (1) - männlich (2)

2 Geburtsjahrgang Zahl

3 Staatsangehörigkeit Land (Aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

4 Seit wann leben Sie in der Schweiz? Seit der Geburt (1), Seit mehr als 15 Jahren (2), Seit mehr als 10 Jahren (3), Seit mehr als 5 Jahren (4), Seit mehr als 2 Jahren (5), Seit weniger als 2 Jahren (6) (Aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

5 Partnerschaft Ich lebe alleine (1), Ich lebe mit einem Ehepartner, einer Ehepartnerin (2), Ich lebe mit einem Lebenspartner, einer Lebenspartnerin (3), Ich lebe mit Verwandten in einer Wohngemeinschaft (4), Ich lebe mit Freunden in einer Wohngemeinschaft (5)

6 Wie viele Kinder leben total in ihrem Haushalt? Zahl (Aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

7 Wie viele davon sind schulpflichtig? Zahl (Aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

8 Welche Klassenstufen besuchen Ihre Kinder? Zahl

9 Postleitzahl und Wohnort Zahl und Ort (Aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

10 In welcher Gemeinde sind Sie Elternvertreterin bzw. Elternvertreter? Wohngemeinde (1), andere (Postleitzahl, Ort) (2)

11 Wie lange sind Sie schon im Elternrat? Anzahl Jahre und Monate

12 Ausbildung obligatorische Schule (1) – Anlehrabschluss (2) – Berufslehre (3) – Berufsmittelschule (4) – Diplommittelschule (5) – Handelsschule (6) - Maturitätsschule, Seminar für Lehrkräfte (7) - Höhere Fach- und Berufsbildung (z.B. Meister, eidg. Diplom) (8) - Fachhochschule, Technikum (9) – Universität, ETH (10) – Andere (11) (Aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

13 Tätigkeitsbereich
13a) **Erwerbsarbeit (mit Prozentangabe)** ja (1) - nein (2)
13b) **Haus- und Familienarbeit** ja (1) - nein (2)
13c) **erwerbslos** ja (1) - nein (2)
13d) **In Aus- und Weiterbildung** ja (1) - nein (2)
13e) **pensioniert** ja (1) - nein (2)
13f) **Invalidität** ja (1) - nein (2)
(Modifiziert aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

14 Beruf (ISCO-Kodierung) offene Antwort

II. Homogene Skalen für die Berechnung von Hypothesen

15 Verhältnis Familie-Schule

Die Items sind teilweise einer Studie von Neuenschwander und Balmer (2003) entnommen, modifiziert und ergänzt worden. Sie sollen Aufschluss darüber geben, wie stark sich nach Meinung der Elternratsmitglieder die Familie der Schule anpassen soll, oder ob sich die Schule umgekehrt vermehrt auch den familiären Gegebenheiten anzupassen hat.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

Anpassung der Schule

Bei einer Zustimmung der folgenden Items wird die Dominanz der Lehrkräfte im schulischen Alltag beschnitten und gleichsam die Mitsprache und Mitbestimmung der Eltern betont. Die Schule hat sich den familiären Gegebenheiten anzupassen.

1 Einzig die Eltern sollten bestimmen dürfen, ob ihre Kinder bei Schulanlässen (Pause, Lager, Schulfest etc.) rauchen und/oder Alkohol konsumieren dürfen. (Modifiziert aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

10 Die Eltern sollten über die Dauer und die Menge der Hausaufgaben mitbestimmen dürfen.

3 Die Eltern sollten mehr Einfluss auf die Entscheidungen der Lehrkräfte haben.

4 Die Eltern schieben zu viele Aufgaben an die Schule ab, statt selber die Verantwortung zu übernehmen. (Modifiziert aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

7 Ich bin der Meinung, dass sich die Schule vermehrt den Eltern anzupassen hat.

Anpassung der Familie

Bei einer Zustimmung der folgenden Items wird die Erziehungsberechtigung und die Dominanz der Lehrkräfte in schulischen Angelegenheiten betont. Die Familie hat sich den schulischen Gegebenheiten anzupassen.

2 Wenn Lehrpersonen Schülerinnen oder Schüler auf dem Schulweg bei Fehlverhalten (z.B. Rauchen, Kiffen, Gewaltausübung) antreffen, dann sollten sie einschreiten. (Modifiziert aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

5 Ein reibungsloser, lernförderlicher Unterricht kann nur funktionieren, wenn sich alle Eltern den schulischen Bedürfnissen und Gegebenheiten anpassen.

6 Lehrkräfte sollten frei über Massnahmen entscheiden dürfen, die in ihrem Schulzimmer zur Herstellung optimaler Lernbedingungen für alle nötig sind.

8 Die Lehrkräfte schieben zu viele Aufgaben an die Eltern ab, statt selber die Verantwortung zu übernehmen.

9 Ich bin der Meinung, dass sich die Eltern vermehrt der Schule anzupassen haben.

16 Schulzufriedenheit

Mit dieser Skala soll herausgefunden werden, wie die Elternratsmitglieder mit ihrer Schule zufrieden sind. Die Items sind teilweise der Studie »Akzeptanz der Volksschule 2000« von Arnet und Looser (2001) entnommen und modifiziert worden.

Kodierung: stimmt genau (4) –stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

1 Ich bin froh, dass ich mein Kind / meine Kinder an diese Schule schicken kann.

2 Mit dem, was meine Kinder / mein Kind in der Schule lernt, bin ich zufrieden.

3 Im Vergleich mit anderen Schulen bin ich mit unserer zufrieden.

4 Unsere Schule bietet Bedingungen für eine optimale Entwicklung der Kinder.

5 Unsere Schule fördert die Schülerinnen und Schüler optimal.

6 Im Allgemeinen bin ich mit der Lehrerschaft unserer Schule zufrieden.

17 Zufriedenheit mit der traditionellen Elternarbeit

Die Befragung der schweizerischen Kantone von Cusin und Grossenbacher (2001) bezüglich der Mitspracherechte der Eltern hat gezeigt, dass viele Kantone entweder die politischen Rechte der Eltern als Bürgerinnen und Bürger (vgl. Cusin, Grossenbacher 2001, S. 42 und 56), oder dann die herkömmlichen Methoden, wie Elternabende und Einzelgespräche, für ausreichend halten (vgl. ebd., S. 65 und 80). Mit diesen Items soll erhoben werden, ob die Elternratsmitglieder mit letzterem zufrieden sind.

Kodierung: stimmt genau (4) –stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

1 Durch die herkömmliche Elternarbeit der Schule (Elternabende und individuelle Eltern- oder Beurteilungsgespräche) erhalte ich alle Informationen, die mir wichtig sind.

2 Ich bin mit den individuellen Gesprächen zwischen mir und der Lehrperson zufrieden.

3 Ich bin mit den von den Lehrkräften durchgeführten Elternabenden zufrieden.

4 Die Elternabende und die persönlichen Elterngespräche genügen, um mir ein gutes Gefühl in Bezug auf die Schule zu vermitteln.

21 Zufriedenheit mit der Elternratsarbeit

Mit diesen Items wird erhoben, inwiefern die Elternratsmitglieder mit den Zielen, den Kompetenzen und dem, was die Elternratsarbeit tatsächlich zu Stande bringt, zufrieden sind. Hier geht es insofern nicht um Idealvorstellungen und Wünsche, sondern um eine Einschätzung des Ist-Zustandes.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

1 Ich bin mit den Zielen, die sich unser Elternrat gesteckt hat, zufrieden.
2 Ich bin mit den Kompetenzen und den Zuständigkeiten unseres Elternrates unzufrieden. (umgepolt)
3 Ich bin mit dem, was unser Elternrat tatsächlich erreicht, unzufrieden. (umgepolt)
4 Ich bin mit den Themen und Projekten, die unser Elternrat in Angriff nimmt, zufrieden.

22 Elternratsakzeptanz

Die Items erheben die Art und Weise, wie die Elternvertreterinnen und -vertreter die Akzeptanz und die Position des Elternrates in Bezug auf die Lehrkräfte, die Schulleitung, die Schulkommission und die Bevölkerung wahrnehmen.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

1 Der Elternrat wird von den Lehrkräften akzeptiert und ernst genommen.

2 Der Elternrat wird von der Schulleitung akzeptiert und ernst genommen.

3 Der Elternrat wird von der Schulkommission akzeptiert und ernst genommen.

4 Der Elternrat wird von der Bevölkerung in der Gemeinde zur Kenntnis genommen und akzeptiert.

23 Zusammenhalt (Kohäsion) des Elternrates

Die Items erheben, wie die Elternvertreterinnen und –vertreter ihr Wohlbefinden, das Konfliktverhalten, den Zusammenhalt und das Arbeitsklima innerhalb ihres Elternrates wahrnehmen.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

1 Die Mitglieder unseres Elternrates halten auch bei Problemen und Schwierigkeiten zusammen.

2 Die Mitglieder unseres Elternrates pflegen untereinander einen kollegialen Umgang.

3 Innerhalb des Elternrates herrscht gegenseitiges Misstrauen. (umgepolt)

4 Meinungsverschiedenheiten werden offen, ehrlich und wohlwollend ausgetragen.

25 Die Motive für das Engagement

Die zwei Skalen über die Motive sind neu konzipiert worden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Eltern, die sich als Vertreterinnen oder Vertreter wählen lassen, bestimmte Motive verfolgen. Von besonderem Interesse sind hier jene Motive, die in Bezug auf die Schule angegeben werden. Es lassen sich dabei zwei wesentliche Konzepte unterscheiden, einerseits Motive der Unterstützung (Hilfe und Entlastung) und andererseits der Kontrolle oder Mitbestimmung (Rechenschaft und Mitbestimmung).

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

Unterstützungsmotivierte Eltern

Ich engagiere mich im Elternrat, weil ich der Meinung bin, …
15 … dass die Schule zur Erfüllung ihrer Aufgaben von den Eltern unterstützt werden muss.
4 … dass die Eltern die Schule mit ihren Disziplin- und Gewaltproblemen nicht allein lassen dürfen.
5 … dass die Eltern helfen sollten, die Arbeitssituation der Lehrkräfte zu verbessern.
9 … dass die Eltern bereit sein müssen, die Schule zu unterstützen, wenn sie Hilfe benötigt.
13 … dass die Eltern helfen sollten, das Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit zu verbessern.

Kontroll- und Mitbestimmungsmotivierte Eltern

Ich engagiere mich im Elternrat, weil ich der Meinung bin, …
1 … dass die Eltern dadurch besser darüber informiert sind, was an der Schule läuft.
2 … dass die Schule ihre Entscheide nicht ohne Rücksprache mit den Eltern fällen sollte.
6 … dass die Eltern bei den Entscheidungen der Schule mitbestimmen sollten.
8 … dass sich die Schule im Sinne der Familien verändern muss.
11 … dass die Eltern den Unterricht mitbestimmen sollten.

26 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem haben eine Skala entwickelt, die es erlaubt, überindividuelle Überzeugungen von der Handlungs- und Bewältigungskompetenz einer Gruppe zu messen (vgl. Schmitz 1999, S. 82). Die einzelnen Individuen gelten als Erhebungseinheiten, und die Kollektivebene ergibt sich aus der Art und Weise, wie jedes einzelne Individuum die Bewältigungskompetenz der Bezugsgruppe einschätzt. Da sich die Skala ursprünglich auf Lehrerkollegien bezog, wurden die Items auf die Situation der Elternräte angepasst.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt nicht (1)

1 Da wir dieselben Absichten verfolgen, können wir Elternratsmitglieder auch mit „schwierigen“ Eltern, Lehrpersonen und Schulkommissionsmitgliedern klarkommen.

2 Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Elternrat, mit dem wir auch unter widrigen Umständen gute Projekte durchführen können.

3 Ich bin davon überzeugt, dass wir als Elternratsmitglieder gemeinsam für eine gute Qualität der Schule sorgen können, auch dann, wenn die Ressourcen des Elternrates geringer werden sollten.

4 Ich bin sicher, dass wir Elternratsmitglieder Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strick und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.

5 Unser Elternrat kann sich kreative Ideen ausdenken, um die Beziehung zwischen Familie und Schule positiv zu verändern, auch wenn die äusseren Bedingungen dafür ungünstig sind.

6 Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Elterngruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.

7 Auch aus Fehlern und Rückschlägen können wir Elternratsmitglieder viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.

8 Trotz der Systemzwänge können wir die Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.

9 Ich habe Vertrauen, dass wir Elternratsmitglieder es gemeinsam schaffen werden, für unsere Schule wertvolle Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.

10 Es gelingt uns, auch kritische Eltern, Lehrkräfte und Schulkommissionsmitglieder von unseren Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Elterngruppe auftreten.

11 Ich bin mir sicher, dass wir Elternratsmitglieder durch gemeinsames Handeln auch dann zu einer guten Schule beitragen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.

12 Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Elternrat gegenseitig Rückhalt bieten.

27 Schulische Wirksamkeitserwartung

Die Skala von Schwarzer & Jerusalem zur Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung erhebt in erster Linie die Einschätzung der Handlungs- und Bewältigungskompetenz der Elternräte. Von Interesse ist aber auch, wie die Elternratsmitglieder die Wirkung der Elternratsarbeit in Bezug auf die Schule einschätzen. Dabei ist vor allem die Einschätzung der Wirkung auf die Leistungsentwicklung, die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler, sowie auf Disziplin-, Gewalt- und Drogenprobleme von Interesse.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

Schülerinnen und Schüler in Schulen mit einem Elternrat …
1 … erbringen bessere Leistungen als in Schulen ohne Elternrat.
2 … finden optimalere Lernbedingungen vor als in Schulen ohne Elternrat.
3 … lernen viel lieber als in Schulen ohne Elternrat.
4 … haben mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten als in Schulen ohne Elternrat.
5 … werden individueller betreut als in Schulen ohne Elternrat.
6 … verursachen weniger Disziplin-, Gewalt- und Drogenprobleme als in Schulen ohne Elternrat.

III. Itemsammlung für die deskriptive Auswertung

18 Erziehungsverantwortung

Es handelt sich hier insofern nicht um eine rein dichotome Dimension, da es zwar Sinn macht, zu fragen, ob die Erziehungsverantwortung allein bei den Eltern liegen soll, nicht aber, ob sie allein auf der Seite der Lehrkräfte anzusiedeln sei. Die Dimension erstreckt sich daher von einer alleinigen Erziehungsverantwortung der Eltern bis hin zu einer Mitverantwortung der Schule, wie dies etwa in Gesetzes- und Lehrplantexten formuliert ist. Der Begriff Erziehung muss näher umschrieben werden, damit die Items valide sind.

Umschreibung: Unter dem Begriff „Erziehung“ verstehen wir nicht die Wissensvermittlung, sondern Massnahmen, die von Lehrkräften und Eltern ergriffen werden, um Verhaltensweisen und Einstellungen eines Kindes oder Jugendlichen zu beeinflussen.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

1 Die Erziehungsverantwortung und das Recht, die Kinder zu erziehen, sollten allein bei den Eltern liegen.

2 Die Lehrkräfte sollten nur dann etwas zur Erziehung der Kinder zu sagen haben, wenn sie sich mit den Eltern absprechen. (ZGB)

3 Die Lehrpersonen sollten zur Erziehung ihrer Schülerinnen und Schüler nur dann etwas zu sagen haben, wenn es direkt mit der Schule zu tun hat. (Modifiziert aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

4 Die Lehrkräfte sind nicht nur für das Lernen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich, sondern auch für deren Erziehung.

19 Wahrnehmung der Schnittstelle Familie - Schule

Zwischen der Schule und der Familie herrschen unterschiedliche Kulturen. Während in den Familien eher Selbstentfaltungswerte an Wichtigkeit gewonnen haben, kann die Schule dieser Veränderung nicht ohne Weiteres folgen. Sie kommt nicht darum herum, auch Akzeptanzwerte zu verlangen (siehe Kapitel 2). Die Schnittstelle Familie-Schule gerät unter anderem auch deshalb stark unter Druck. Mit diesen Items soll nun herausgefunden werden, wer aus der Sicht der Elternratsmitglieder mehr an den Problemen der Schnittstelle zu leiden hat.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

1 Lehrkräfte geraten unter Druck, weil sich die Eltern immer mehr in schulische Angelegenheiten einmischen.

2 Da die Eltern ständig höhere Ansprüche an die Schule haben, wird für die Lehrkräfte die Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts immer schwieriger.

3 Kinder machen oft nur deshalb Probleme, weil sich die Erziehungsideale und Erziehungswerte der Schule nicht mit denen in der Familie decken.

4 Eltern geraten unter Druck, weil die Lehrkräfte erwarten, dass sich die Eltern der Schule anpassen.

5 Eltern geraten unter Druck, weil sich die Lehrkräfte immer mehr in familiäre Angelegenheiten einmischen.

20 Ziele der Zusammenarbeit Elternhaus und Schule

Es liegt auf der Hand, dass Elternvertreter und –vertreterinnen die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule befürworten. Aus diesem Grunde sind die Nuancen ihrer Vorstellung über die Ziele der Zusammenarbeit Familie-Schule von besonderem Interesse. Einige Items wurden der Studie von Neuenschwander und Balmer (2003) entnommen.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

Das Ziel der Zusammenarbeit Schule-Familie besteht darin, …

1 … die Ausgewogenheit in der Einflussnahme auf das Kind zu erreichen.

2 … die Mitarbeit der Eltern im Unterricht zu fördern. (Modifiziert aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

3 … Kontakte zu den Eltern der anderen Schülerinnen und Schüler einer Klasse aufzubauen. (Fast wörtlich aus: Neuenschwander, Balmer 2003))

4 … eine gute Beziehung zwischen Eltern und Klassenlehrperson aufzubauen. (Wörtlich aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

5 … Informationen über schulische und familiäre Angelegenheiten auszutauschen. (Modifiziert aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

6 … sich auf die optimale Erziehung der Kinder zu einigen. (Modifiziert aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

7 … Meinungen und Massnahmen zu aktuellen Themen (z.B. Sexualerziehung, Berufswahl, Gewalt, Drogen, etc.) zu klären. (Wörtlich aus: Neuenschwander, Balmer 2003)

8 … den Schülerinnen und Schülern zuhause und in der Schule optimale Lernbedingungen zu bieten.

9 … den Eltern zu helfen, das Lernen ihrer Kinder aktiv zu unterstützen und zu fördern.

10 … die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

24 Haltung der eigenen Kinder

Oft beklagen vor allem Eltern der Oberstufe, dass ihre Kinder nicht damit einverstanden sind, dass sie sich in einem Elternrat engagieren. Das Item bietet die Möglichkeit diese Wahrnehmung empirisch zu belegen oder zu widerlegen.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

1 Mein Kind / Meine Kinder sind damit einverstanden, dass ich mich im Elternrat engagiere.

25 Zusätzliche Motive für das Engagement

Diese zusätzlichen Motive sind für eine deskriptive Auswertung gedacht und ergänzen die beiden hypothesengeleiteten Konzepte Unterstützungs- und Kontrollmotivation. Das Engagement der Eltern könnte durchaus auch aus persönlichen, eher egoistischen Motiven oder aus einem sozialen Druck heraus erfolgen.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

Ich engagiere mich im Elternrat, …
3 … weil ich dadurch Erfahrungen mache, die mir bei der Erziehung meiner eigenen Kinder helfen.
7 … weil ich dadurch viel lernen kann.
10 … weil sich sonst niemand zur Verfügung gestellt hätte.
12 … weil das von mir erwartet wurde.
14 … weil ich mich für die Schule interessiere.

28 Einstellung zur Basis

Mit diesen Items soll herausgefunden werden, welche Einstellung die Elternratsmitglieder bezüglich ihrer Rolle als Vertreterinnen und Vertreter haben. Zentral ist die Frage, inwiefern die Elternbasis - also jene Eltern, die den Elternrat gewählt haben - etwas über die Arbeit des Rates zu sagen haben, wie stark sie miteinbezogen und wie gut sie vom Elternrat informiert werden soll. Der Begriff „Elternbasis“ wurde im Fragebogen vorgängig definiert.

Kodierung: sehr wichtig (4) – eher wichtig (3) – eher unwichtig (3) – sehr unwichtig (1)

1 Der Elternrat sollte sich regelmässig (nicht nur ein-, zweimal jährlich) mit seiner Elternbasis treffen.

2 Die Elternbasis sollte regelmässig über die Projekte und Vorhaben des Elternrates informiert werden.

3 Die Projekte und Vorhaben des Elternrates sollten durch die Elternbasis angeregt werden.

4 Die Elternratsmitglieder sollten nicht ihre eigenen Interessen, sondern jene der Elternbasis wahrnehmen.

5 Die Elternratsmitglieder sollten nicht ihre eigenen Interessen, sondern jene der Eltern im Allgemeinen vertreten.

Einsitz und Rechte bei Sitzungen

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

30 Rechte bei den Sitzungen des Elternrates

Analog zum Fragebogen an die Präsidentinnen und Präsidenten, wo der Status quo erhoben wird, enthält die Itembatterie über die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten auch Einschätzungen darüber, in welchen Gremien der Elternrat Einsitz erhalten und wie weit dessen Mitbestimmung dabei gehen sollte. Hier stellt sich nun auch die Frage, inwiefern der Elternrat andere Gremien in seinen Sitzungen teilnehmen lassen und wie weit deren Mitbestimmung gehen soll.

1 An den Elternratssitzungen sollten auch Vertreter der Lehrerschaft teilnehmen können.

2 An den Elternratssitzungen sollte auch die Schulleitung teilnehmen können.

3 An den Elternratssitzungen sollten auch Vertreter der Schulkommission teilnehmen können.

4 Die Vertreter anderer Gremien, die an den Elternratssitzungen teilnehmen, sollten lediglich ein Recht auf Information und Anhörung haben.

5 Die Vertreter anderer Gremien sollten in den Elternratssitzungen ein Mitbestimmungsrecht haben.

32 Rechte bei den Schulleitungs- und Lehrerkollegiumssitzungen

Die beiden Items machen deutlich, wie weit die Rechte der Elternräte in den Sitzungen der Schulleitungen und der Lehrerkollegien gehen sollen.

1 Der Elternrat sollte in den Schulleitungs- und Lehrerkollegiumssitzungen ein Recht auf Information und Anhörung haben.

2 Der Elternrat sollte in den Schulleitungs- und Lehrerkollegiumssitzungen ein Mitbestimmungsrecht haben.

35 Rechte bei den Schulkommissionssitzungen

Auch hier geht es darum herauszufinden, wie weit die Rechte der Elternräte an den Sitzungen der Schulkommissionen gehen soll.

1 Der Elternrat sollte in den Schulkommissionssitzungen ein Recht auf Information und Anhörung haben.

2 Der Elternrat sollte in den Schulkommissionssitzungen ein Mitbestimmungsrecht haben.

Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten

Mit diesen Items soll nicht der Ist-Zustand, sondern die Idealvorstellung der Elternratsmitglieder erfasst werden. Das Ziel besteht darin, herauszufinden, wie weit die Aufgaben, Kompetenzen und Befugnisse der Elternräte aus der Sicht der Elternratsmitglieder gehen sollten, wenn sie diese frei wählen könnten.

Kodierung: stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt überhaupt nicht (1)

31 Bestimmung der Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten

Diese fünf Item erheben, wie und durch wen nach Meinung der Elternratsmitglieder die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten der Elternräte bestimmt werden sollten.

1 Der Elternrat sollte seine Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten zusammen mit der jeweiligen Schule aushandeln und absprechen.

2 Der Elternrat sollte seine Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten zusammen mit der jeweiligen Schulkommission aushandeln und absprechen.

3 Der Kanton sollte die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten des Elternrates festlegen.

4 Die Gemeinden sollten die Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten des Elternrates festlegen.

5 Jeder Elternrat sollte selber darüber befinden dürfen, was seine Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten sind.

32 Unterricht und schulischer Alltag

In Anlehnung an die Motive der Elternräte für ihr Engagement, lassen sich die folgenden Item in drei Unterdimensionen einteilen: a) Unterstützung, b) Kontrolle c) Einmischung.

a) Unterstützung

3 Der Elternrat sollte die Schule bei der Planung und Organisation schulischer Aktivitäten wie Schulfeste, Sporttage, Tage der offenen Tür und Ähnliches unterstützen.

4 Der Elternrat sollte die Kommunikation und den Informationsaustausch zwischen den Eltern und den Lehrkräften fördern.

9 Der Elternrat sollte die Lehrkräfte bei der Durchführung von Schulreisen, Lagern oder Exkursionen unterstützen.

b) Kontrolle

8 Der Elternrat sollte darüber Bescheid wissen, welche Unterrichtsmethoden an der Schule angewendet werden.

10 Der Elternrat sollte Unterrichtsbeobachtungen durchführen.

6 Der Elternrat sollte öfter im Schulhaus präsent sein (z. B. durch Aktivitäten während der Pausen, Besuche der Lehrerschaft, Informationsveranstaltungen und Ähnliches).

c) Einmischung

5 Der Elternrat sollte sich dafür einsetzen, dass untragbare Zustände in der Schule behoben werden.

11 Der Elternrat sollte schulische Aktivitäten wie Schulreisen, Lager oder Exkursionen beeinflussen können.

7 Der Elternrat sollte die Inhalte und Methoden des Unterrichts beeinflussen können.

33 Aktivierung

Bei dieser Itembatterie steht die Frage im Zentrum, wann aus der Sicht der Elternratsmitglieder die Elternräte aktiv werden sollten. In einer eher abwartenden und zurückhaltenden Haltung sollen die Elternräte aus Sicht der Elternratsmitglieder erst dann aktiv werden, wenn sie angefragt oder aufgefordert werden. In einer eher aktiven und autonomen Haltung sollen die Elternräte von sich aus, also unaufgefordert handeln.

1 Der Elternrat sollte erst dann aktiv werden, wenn er von der Schule angefragt wird.

2 Der Elternrat sollte erst dann aktiv werden, wenn er von Eltern angefragt wird.

3 Der Elternrat sollte erst dann aktiv werden, wenn er von der Schulkommission angefragt wird.

7 Der Elternrat sollte dann aktiv werden, wenn er es für angebracht hält.

33, 34 Vermittlerrolle

Die folgenden Items erheben die Einstellung der Elternratsmitglieder in Bezug auf die Funktion der Elternräte als Vermittler oder Anlaufstellen. Im Zentrum steht die Frage, wie die Elternräte bei Problemen und Konflikten umgehen sollen.

(Aus der Itembatterie Nr. 33 des »Fragebogens für Elternratsmitgleider«)

4 Der Elternrat sollte sich einschalten, wenn es zwischen einzelnen Eltern einer Klasse zu Konflikten und Problemen kommt.

5 Der Elternrat sollte sich bei Konflikten und Problemen zwischen Eltern und Lehrkräften einschalten.

6 Der Elternrat sollte sich bei Konflikten und Problemen zwischen Eltern und der Schulkommission einschalten.

(Aus der Itembatterie Nr. 34 des »Fragebogens für Elternratsmitgleider«)

2 Der Elternrat sollte für die Eltern eine Anlaufstelle bei Schulfragen und –problemen sein.

3 Der Elternrat sollte den Eltern bei Problemen mit Lehrkräften helfen.

34 Ausserschulisches Aufgabenfeld

Von Interesse sind auch Items, die nicht unmittelbar mit dem schulischen Alltag und der Arbeit der Lehrkräfte zu tun haben. Es lassen sich dabei folgende Unterdimensionen bilden: a) Beratung und Vermittlung, b) politische Arbeit.

a) Beratung und Vermittlung

1 Der Elternrat sollte die Schaffung von Betreuungsmöglichkeiten ausserhalb der Schule initiieren (z.B. Hausaufgabenhilfen, Mittagstische, Kinderhorde oder Ähnliches).

4 Der Elternrat sollte den Eltern helfen, ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten besser zu unterstützen.

5 Der Elternrat sollte Elternfortbildungsangebote, wie Tagungen, Workshops, Referate oder Podiumsdiskussionen zu wichtigen Themen organisieren.

6 Der Elternrat sollte ausländischen und fremdsprachigen Eltern den Zugang zur Schule erleichtern.

7 Der Elternrat sollte sich für die Sicherheit und den Schutz der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulweg einsetzen.

b) Politische Arbeit

8 Der Elternrat sollte sich auch politisch betätigen und zu schulpolitischen Vernehmlassungen Stellung nehmen.

9 Der Elternrat sollte auf schulpolitische Entscheidungen (wie z.B. Sparmassnahmen, Reduktion des Freifächerangebotes und Ähnliches) reagieren.

Abschliessende Fragen

36 Warum braucht es Ihrer Meinung nach Elternräte? Offene Frage?

37 Wie gut ist es ihrer Meinung nach dem Fragebogen gelungen, das Tätigkeitsfeld der Elternräte einzufangen? sehr gelungen (5) – gelungen (4) – teils-teils (3) – nicht gelungen (2) - überhaupt nicht gelungen (1) (Item gemäss Wannack 2001, S. 43)

Anhang D: Reliabilitäts- und Faktorenanalysen

Vorbemerkungen:
- Items, die für die Faktorenanalyse invertiert wurden, werden wie folgt gekennzeichnet: (-).
- Die Faktorenanalyse erfolgte nach der Methode der Hauptachsen-Analyse.
- Durch das Weglassen eines oder mehrer Items konnte bei einigen Skalen die Reliabilität verbessert werden.

Legende:
N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung
h^2 = Kommunalität, FL = Faktorladung

Anpassung der Schule	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .35)	**615**	**1.90**	**.46**		
3 Die Eltern sollten mehr Einfluss auf die Entscheidungen der Lehrkräfte haben.	626	2.20	.70	.37	**.61**
7 Ich bin der Meinung, dass sich die Schule vermehrt den Eltern anzupassen hat.	634	1.67	.59	.27	**.52**
10 Die Eltern sollten über die Dauer und die Menge der Hausaufgaben mitbestimmen dürfen.	630	2.14	.76	.19	**.43**
1 Einzig die Eltern sollten bestimmen dürfen, ob ihre Kinder bei Schulanlässen (Pause, Lager, Schulfest etc.) rauchen und/oder Alkohol konsumieren dürfen.	634	1.57	.87	.06	**.24**
Ausgeschiedenes Item:					
4 Die Eltern schieben zu viele Aufgaben an die Schule ab, statt selber die Verantwortung zu übernehmen.	632	3.07	.80		

Anpassung der Familie	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .36)	**605**	**2.92**	**.53**		
5 Ein reibungsloser, lernförderlicher Unterricht kann nur funktionieren, wenn sich alle Eltern den schulischen Bedürfnissen und Gegebenheiten anpassen.	630	2.98	.75	.53	**.73**
9 Ich bin der Meinung, dass sich die Eltern vermehrt der Schule anzupassen haben.	613	2.58	.68	.39	**.62**
6 Lehrkräfte sollten frei über Massnahmen entscheiden dürfen, die in ihrem Schulzimmer zur Herstellung optimaler Lernbedingungen für alle nötig sind.	632	3.18	.72	.16	**.40**
Ausgeschiedene Items:					
2 Wenn Lehrpersonen Schülerinnen oder Schüler auf dem Schulweg bei Fehlverhalten (z.B. Rauchen, Kiffen, Gewaltausübung) antreffen, dann sollten sie einschreiten.	638	3.58	.67		
8 Die Lehrkräfte schieben zu viele Aufgaben an die Eltern ab, statt selber die Verantwortung zu übernehmen.	630	1.94	.64		

Schulzufriedenheit	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .91)	**572**	**3.27**	**.57**		
4 Unsere Schule bietet Bedingungen für eine optimale Entwicklung der Kinder.	622	3.11	.70	.73	**.85**
5 Unsere Schule fördert die Schülerinnen und Schüler optimal.	610	2.98	.69	.70	**.84**
3 Im Vergleich mit anderen Schulen bin ich mit unserer zufrieden.	603	3.32	.72	.65	**.81**
1 Ich bin froh, dass ich mein Kind / meine Kinder an diese Schule schicken kann.	629	3.47	.68	.60	**.77**
6 Im Allgemeinen bin ich mit der Lehrerschaft unserer Schule zufrieden.	621	3.28	.68	.60	**.77**
2 Mit dem, was meine Kinder / mein Kind in der Schule lernt, bin ich zufrieden.	625	3.31	.64	.54	**.74**

Zufriedenheit mit der traditionellen Elternarbeit	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .85)	**619**	**3.21**	**.62**		
3 Ich bin mit den von den Lehrkräften durchgeführten Elternabenden zufrieden.	630	3.27	.74	.67	**.82**
4 Die Elternabende und die persönlichen Elterngespräche genügen, um mir ein gutes Gefühl in Bezug auf die Schule zu vermitteln.	629	2.98	.81	.61	**.78**
2 Ich bin mit den individuellen Gesprächen zwischen mir und der Lehrperson zufrieden.	630	3.45	.68	.55	**.74**
1 Durch die herkömmliche Elternarbeit der Schule (Elternabende und individuelle Eltern- oder Beurteilungsgespräche) erhalte ich alle Informationen, die mir wichtig sind.	631	3.12	.76	.53	**.73**

Zufriedenheit mit dem Elternrat	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .79)	**624**	**3.08**	**.64**		
3 Ich bin mit dem, was unser Elternrat tatsächlich erreicht, unzufrieden. (-)	632	3.00	.90	.56	**.75**
1 Ich bin mit den Zielen, die sich unser Elternrat gesteckt hat, zufrieden.	625	3.13	.72	.54	**.73**
4 Ich bin mit den Themen und Projekten, die unser Elternrat in Angriff nimmt, zufrieden.	633	3.19	.71	.44	**.67**
2 Ich bin mit den Kompetenzen und den Zuständigkeiten unseres Elternrates unzufrieden. (-)	630	2.97	.96	.41	**.64**

Akzeptanz des Elternrates	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .82)	**589**	**3.01**	**.60**		
2 Der Elternrat wird von der Schulleitung akzeptiert und ernst genommen.	626	3.25	.73	.70	**.83**
3 Der Elternrat wird von der Schulkommission akzeptiert und ernst genommen.	607	3.05	.76	.66	**.82**
1 Der Elternrat wird von den Lehrkräften akzeptiert und ernst genommen.	629	3.11	.73	.60	**.78**
4 Der Elternrat wird von der Bevölkerung in der Gemeinde zur Kenntnis genommen und akzeptiert.	613	2.63	.75	.27	**.52**

Zusammenhalt des Elternrates (Kohäsion)	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .77)	**588**	**3.25**	**.48**		
1 Die Mitglieder unseres Elternrates halten auch bei Problemen und Schwierigkeiten zusammen.	600	3.01	.62	.50	**.71**
2 Die Mitglieder unseres Elternrates pflegen untereinander einen kollegialen Umgang.	631	3.26	.67	.50	**.71**
4 Meinungsverschiedenheiten werden offen, ehrlich und wohlwollend ausgetragen.	622	3.11	.62	.49	**.70**
3 Innerhalb des Elternrates herrscht gegenseitiges Misstrauen. (-)	627	3.58	.59	.33	**.58**

Kontrollmotivation	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .74)	**600**	**2.28**	**.57**		
Ich engagiere mich im Elternrat, weil ich der Meinung bin, …					
6 … dass die Eltern bei den Entscheidungen der Schule mitbestimmen sollten.	623	2.68	.79	.63	**.80**
2 … dass die Schule ihre Entscheide nicht ohne Rücksprache mit den Eltern fällen sollte.	625	2.64	.84	.47	**.68**
11 … dass die Eltern den Unterricht mitbestimmen sollten.	625	1.71	.66	.36	**.60**
8 … dass sich die Schule im Sinne der Familien verändern muss.	618	2.10	.73	.25	**.50**
Ausgeschiedenes Item:					
1 … dass die Eltern dadurch besser darüber informiert sind, was an der Schule läuft.	630	3.34	.77		

Unterstützungsmotivation	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .72)	**612**	**3.16**	**.51**		
Ich engagiere mich im Elternrat, weil ich der Meinung bin, …					
5 … dass die Eltern helfen sollten, die Arbeitssituation der Lehrkräfte zu verbessern.	628	2.97	.86	.52	**.72**
9 … dass die Eltern bereit sein müssen, die Schule zu unterstützen, wenn sie Hilfe benötigt.	628	3.44	.62	.38	**.62**
15 … dass die Schule zur Erfüllung ihrer Aufgaben von den Eltern unterstützt werden muss.	626	3.38	.70	.35	**.59**
4 … dass die Eltern die Schule mit ihren Disziplin- und Gewaltproblemen nicht allein lassen dürfen.	630	3.47		.30	**.55**
13 … dass die Eltern helfen sollten, das Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit zu verbessern.	622	2.50	.93	.21	**.46**

Schulische Wirksamkeit	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .89)	**555**	**2.03**	**.58**		
Schülerinnen und Schüler in Schulen mit einem Elternrat …					
4 … haben mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten als in Schulen ohne Elternrat.	574	1.91	.69	.70	**.84**
3 … lernen viel lieber als in Schulen ohne Elternrat.	584	1.80	.64	.65	**.81**
1 … erbringen bessere Leistungen als in Schulen ohne Elternrat.	584	1.99	.71	.61	**.78**
5 … werden individueller betreut als in Schulen ohne Elternrat.	580	2.18	.77	.57	**.75**
2 … finden optimalere Lernbedingungen vor als in Schulen ohne Elternrat.	587	2.26	.77	.53	**.73**
6 … verursachen weniger Disziplin-, Gewalt- und Drogenprobleme als in Schulen ohne Elternrat.	577	2.13	.76	.38	**.61**

Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung	**N**	**M**	**SD**	**h^2**	**FL**
Faktor: (Cronbachs Alpha = .92)	**531**	**2.77**	**.52**		
4 Ich bin sicher, dass wir Elternratsmitglieder Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strick und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	613	2.98	.68	.63	**.79**
10 Es gelingt uns, auch kritische Eltern, Lehrkräfte und Schulkommissionsmitglieder von unseren Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Elterngruppe auftreten.	594	2.69	.72	.57	**.76**
9 Ich habe Vertrauen, dass wir Elternratsmitglieder es gemeinsam schaffen werden, für unsere Schule wertvolle Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	609	3.02	.68	.57	**.75**
8 Trotz der Systemzwänge können wir die Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	598	2.59	.73	.55	**.74**
12 Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Elternrat gegenseitig Rückhalt bieten.	582	2.75	.68	.53	**.73**
7 Auch aus Fehlern und Rückschlägen können wir Elternratsmitglieder viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.	609	3.05	.61	.53	**.73**
2 Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Elternrat, mit dem wir auch unter widrigen Umständen gute Projekte durchführen können.	613	2.83	.74	.51	**.72**
6 Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Elterngruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.	601	2.58	.75	.48	**.70**
3 Ich bin davon überzeugt, dass wir als Elternratsmitglieder gemeinsam für eine gute Qualität der Schule sorgen können, auch dann, wenn die Ressourcen des Elternrates geringer werden sollten.	615	2.68	.77	.45	**.67**
11 Ich bin mir sicher, dass wir Elternratsmitglieder durch gemeinsames Handeln auch dann zu einer guten Schule beitragen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	600	2.44	.73	.41	**.64**
5 Unser Elternrat kann sich kreative Ideen ausdenken, um die Beziehung zwischen Familie und Schule positiv zu verändern, auch wenn die äusseren Bedingungen dafür ungünstig sind.	611	2.91	.67	.39	**.62**
1 Da wir dieselben Absichten verfolgen, können wir Elternratsmitglieder auch mit „schwierigen“ Eltern, Lehrpersonen und Schulkommissionsmitgliedern klarkommen.	598	2.63	.76	.28	**.53**