



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Familie und Schule – Möglichkeiten und Grenzen einer
Zusammenarbeit“

Verfasserin

Carina Barbara Wandl

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im August 2012

Studienkennzahl lt. Studienbuchblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienbuchblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schirlbauer

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, die mich in meinem Studium und vor allem bei der Erstellung dieser Arbeit liebevoll unterstützt hat.

Auch bei meinen Freunden, auf deren Hilfe ich immer zählen konnte, möchte ich mich bedanken.

Mein Dank gilt Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schirlbauer, der mich nicht nur bei meiner Diplomarbeit betreut, sondern mich auch durch mein Studium wissenschaftlich begleitet hat.

An dieser Stelle möchte ich auch emer. O. Univ.-Prof. Dr. Marian Heitger gedenken, der mir in meinem Studium vieles beigebracht hat.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angeführten Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere darüber hinaus, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
1. Einleitung	7
1.1 Einführung in das Forschungsthema.....	7
1.2 Darstellung der Forschungsfrage	9
1.3 Methodisches Vorgehen.....	9
1.4 Aufbau der Arbeit	10
2. Begriffsklärung	11
2.1 Wie kann Schule definiert werden?.....	12
2.2 Wie kann Familie definiert werden?	19
I. Darstellung der Theorien einer Zusammenarbeit.....	26
1. Involvieren von Familien in Schulen	26
1.1 Theorie nach Büchner, P.: Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation. 1976.....	27
1.2 Theorie nach Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule. 1982	32
1.3 Theorie nach Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen. 2009	35
2. Demokratische Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen	41

2.1 Theorie nach Neuenschwander, M., Balmer, Th., Gasser-Dutoit, A. e.al.: Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. 2005	41
2.2 Theorie nach Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. 2012	45
3. Angleichung der Bereiche Familie und Schule.....	51
3.1 Theorie nach Holtappels, H.: Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeptionen. 2005	53
3.2 Theorie nach Fölling-Albers, M. / Heinzl, F.: Familie und Grundschule. 2007.....	56
3.3 Theorie nach Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. 2012	57
II. Ausführung der Möglichkeiten und Grenzen unter Bezugnahme der Theorie nach G. W. F. Hegel	65
1. Bildungs- und Erziehungsbegriff nach G. W. F. Hegel	65
2. Der Begriff „Schule“ nach G. W. F. Hegel	68
3. Der Begriff „Familie“ nach G. W. F. Hegel.....	70
4. Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule	71
5. Grenzen einer Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule	72
III. Resümee und Schlussfolgerung.....	80
Literaturverzeichnis	84
Anhang.....	91

Kurzfassung der Diplomarbeit	91
Abstract	91
Curriculum Vitae	93

Vorwort

„Der Mensch¹ ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“², heißt es im 18. Jahrhundert in einer Vorlesung über Pädagogik von Immanuel Kant. Obwohl Kant in seiner Vorlesung den Erziehungsbegriff genau erläutert, und auch Anweisungen für die Praxis formuliert, muss auch bedacht werden, dass neben dieser Theorie auch andere stehen. Gemeinsam ist den Theorien, dass davon ausgegangen wird, dass der Mensch erzogen wird, wobei der Begriff jeweils differenziert aufgefasst wird, weshalb auch abgeleitete Handlungsanweisungen verschieden sind. Dieser normativen Forderungen kommen neben der Familie auch die Institution Schule nach. Wie und zu welchen Zielen erzogen wird, verändert sich im Laufe der Geschichte, was auch Auswirkungen auf eine Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen haben kann.

Derzeit wird in der Bildungspolitik eine Veränderung des Schulsystems diskutiert. Es geht darum, ob das gegliederte Schulsystem durch ein Gesamtschulsystem ersetzt werden solle. Im „pädagogisch – emanzipatorischen Ansatz“³ nach Klafki geht es dabei in erster Linie um das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer. Das bedeutet, dass die Kinder sich in der Schule emanzipieren sollten und dadurch gewissermaßen dem Lehrer gleichgestellt wären. Bei einer derartigen Änderung würde auch auf einen Ganztagsschulbetrieb umgestellt werden. Diese Tatsache wird seitens der Bildungspolitik durch das ökonomische Interesse sogar forciert. Eltern solle die Möglichkeit gegeben werden, einen Beruf ausüben zu können. Aus diesem Grund wird überlegt, ob Kinderbetreuungsstätten ausgebaut und auch der Schulbetrieb tagsüber verlängert werden könne. Dadurch würden Eltern von der Pflicht, sich selbst um ihre Kinder zu kümmern, entlastet werden und sie könnten ihrem Beruf ohne weitere Komplikationen nachgehen. Diese Bildungsdebatte bleibt aber bei ökonomischen Argumenten, die meist nur implizit mitschwingen.

¹ Da in dieser Arbeit vom Menschen ausgegangen wird und in den vorliegenden Konzepten keine wesentliche Relevanz bezüglich des Geschlechts der beteiligten Personen an einer Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen festgestellt wurde, wird, um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu erreichen, auf eine geschlechtsspezifische Doppelnennung verzichtet.

² Kant, I.: Über Pädagogik; Hrsg.: Rink, F. Th., 1803; S. 9

³ Ludwig, H. (Hrsg.): Gesamtschule in der Diskussion; Klafki, 1981; S. 17f

Eine Umstellung des Schulsystems wird oft durch Ergebnisse von internationalen Evaluationen und deren Rankings begründet.

Innerhalb derartiger Diskussionen bleibt eine bildungstheoretische Reflexion meist außen vor. Das bedeutet, dass nicht überlegt wird, welche Konsequenzen eine Änderung des Schulsystems beziehungsweise des Schulbetriebs mit sich bringen könnte und genau deshalb mit bedacht werden sollten. Es wird auch nicht darauf eingegangen, welche „pädagogischen Pflichten“ der Schule und der Familie zugeschrieben werden können. Eltern werden lediglich als Arbeitskräfte gesehen, die der Wirtschaft dienlich sind, aber nicht mehr als Eltern im eigentlichen Sinne. Auch die Schule würde zu einer Nachmittagsbetreuungsstätte für Kinder gemacht werden und nicht mehr ausschließlich als Bildungsinstitution gesehen werden können. Aus diesem Grund stellt sich mir die Frage, wie innerhalb der Bildungsphilosophie die pädagogische Tätigkeit der Familie und der Schule beschrieben wird, worauf in den folgenden Kapiteln genauer eingegangen wird. Exemplarisch wird dabei auf Georg Wilhelm Friedrich Hegel genauer eingegangen, da er eine interessante Perspektive auf die Familie und die Schule in Bezug zu einem „Sphärenmodell“ liefert. Dabei stellt Hegel die jeweiligen pädagogischen Ansprüche aber auch die Grenzen jeder Sphäre dar.

1. Einleitung

1.1 Einführung in das Forschungsthema

„Die aktuellen Befunde der Wissenschaft insbesondere der Bildungs-, Hirn- und Bindungsforschung zeigen auf, wie bedeutsam die Familie für die Bildung und Entwicklung der Kinder ist“⁴, schreibt Bargsten. Das bedeutet, dass anhand von Forschungsergebnissen mehrerer Disziplinen festgestellt werden kann, dass die Familie als wichtiger Aspekt für den Bildungsprozess der Kinder gesehen wird. Daher muss neben der Schule auch die Familie bezüglich der Bildung der Kinder mitbedacht werden. Wie kann demzufolge eine Relation zwischen den Institutionen, Familie und Schule, gedacht werden?

In dieser Arbeit wird in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen auf die Theorie von Georg Wilhelm Friedrich Hegel eingegangen. Hegel beschreibt in den Nürnberger Schriften ein „Sphärenmodell“⁵. Dieses Modell gliedert sich in drei Teile, nämlich in die Familie, die Schule und die Welt. Das bedeutet, dass ein Kind zuerst ein Teil der Familie ist, in der das Kind bedingungslos geliebt aber auch von den Eltern diszipliniert wird, was auch als Voraussetzung für den Schuleintritt gesehen werden kann. In der zweiten Sphäre, also in der Schule, muss das Kind erstmals Leistungen erbringen. Hegel geht davon aus, dass das Kind zu dieser Zeit in beiden Sphären sozusagen beheimatet ist. Das bedeutet, dass das Kind weiterhin ein Teil der Familie ist, gleichzeitig aber eine zweite Identität als Schüler annimmt. Innerhalb der Familie kann das Kind Geborgenheit erfahren und eigenen Interessen nachgehen. Als Schüler muss das Kind gestellte Aufgaben erledigen und Leistungsüberprüfungen absolvieren. Diese

⁴ Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften; In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 391

⁵ Hegel, G. W. F.: Werke in 20 Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817); 1970, S. 349ff

Sphäre ist für den Bildungsprozess des Kindes wichtig, weil es eine erste Auseinandersetzung mit der Wissenschaft erfahren kann.

Wie ist das aber zu denken, wenn ein Kind eine Ganztagschule besucht? In diesem Fall wird das Kind auf die Identität als Schüler reduziert. Dadurch kann man erkennen, dass der Mensch vorrangig aus einer ökonomischen Perspektive gesehen wird. Im Vordergrund steht, dass das Kind geforderte Leistungen erbringen soll. Durch die rasche Weiterentwicklung in der Technik und daraus folgend in der Industrie, ist es, nach Klafki, schwierig ohne Ausbildung dem Fortschritt in der Lebenswelt zu folgen. Man will also durch eine Ganztagschule versuchen, dass die Gesellschaft eine Möglichkeit zur Bildung bekommt. Außerdem steigt der Bedarf an „*qualifiziertem Personal*“⁶, der durch diese Schule erhofft wird zu erfüllen. Da die Eltern für ihre Kinder eine gute Zukunft erhoffen, und die Ganztagschulen durch die längere Betreuungszeit der Kinder auch eine bessere Ausbildung der Schüler suggerieren, kann man dieses Schulmodell als Entlastung der Familie sehen. Dabei muss man sich aber die Frage stellen, ob eine Ausweitung des Unterrichts auf den ganzen Tag gleichzeitig auch eine bessere Ausbildung beziehungsweise Berufsvorbereitung bedeutet. Weiters muss danach gefragt werden, ob die Familie das zukünftige Glück des Kindes in einer Berufsausbildung oder eher in einer humanistischen Bildung sieht.

Hat die Dauer des Unterrichts wirklich Einfluss auf dessen Qualität? Die Idee der Ganztagschule, nach Klafki, verweist darauf, dass Schüler mehr oder auch besser lernen können als die auf einen Vormittagsunterricht beschränkte Schule. Gleichzeitig wird damit auch ausgesagt, dass die Lehrer durch ihre Professionalisierung den Kindern mehr lehren können als deren Eltern. Man kann dabei also auch erkennen, dass die Familie des Kindes, als Laien, von professionellen Pädagogen abgelöst wird. Es steht also der Vorwurf im Raum, dass Eltern nicht genug qualifiziert sind, um ihre eigenen Kinder zu erziehen. Dass das durchaus vorkommen kann, soll hier nicht bestritten werden, aber es soll deutlich gemacht werden, dass die Einführung einer Ganztagschule die „Erziehungskompetenzen“ der Eltern auf Grund einer fehlenden Leistungsbescheinigung, infrage gestellt werden.

⁶ Ludwig, H. (Hrsg.): Gesamtschule in der Diskussion; Klafki, 1981; S. 17

1.2 Darstellung der Forschungsfrage

Man kann also erkennen, dass Kinder durch den Eintritt in die Institution Schule, durch die Auseinandersetzung mit der Wissenschaft und der zweifachen Existenz, einerseits in der Familie und andererseits in der Schule, verschiedene Perspektiven auf die Welt einnehmen. Ein Kind verhält sich in der Schule anders als in der Familie, da die Anforderungen an das Kind in den Institutionen andere sind, wobei beide Einfluss auf den Bildungsprozess des Kindes haben. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern die Schule und die Eltern gemeinsam auf das Kind einwirken können und sollen und wo die Grenzen einer solchen Zusammenarbeit gesetzt werden müssen. Um eine theoretische Abhandlung über die Zusammenarbeit der Familie und der Schule schreiben zu können, muss außerdem auch darauf eingegangen werden, ob eine Bereitschaft von beiden Institutionen zu einer derartigen Kooperation überhaupt vorhanden ist oder ob es Argumente gibt, die erkennen lassen, dass ein Kind jeweils nur von einer Institution erzogen werden soll.

1.3 Methodisches Vorgehen

In dieser Arbeit werden, durch die skeptische Methode die jeweiligen expliziten und impliziten Voraussetzungen, die in den verschiedenen Theorien, die in dieser Arbeit vorgestellt werden, enthalten sind, herausgearbeitet. Skepsis ist eine Methode, mit der innerhalb der Bildungswissenschaft Kritik geäußert wird. Sie wurde maßgeblich von Wolfgang Fischer begründet. Das Wort Skepsis wird dabei als „*spähendes Ausschauen, prüfende Untersuchung*“⁷ verstanden. Mittels der skeptischen Methode wird demnach eine bereits vorliegende Theorie prüfend auf ihre Gültigkeit untersucht. Skepsis ist daher keine konstruktive Methode, mit welcher eine Theorie aufgestellt werden kann, die dem Pädagogen als Orientierung für eine „gelingende“ Praxis dienen könnte. Die Absicht, die mit der skeptischen Methode verfolgt wird, liegt eher darin, unbefragte Voraussetzungen

⁷ Ruhloff, J.: Von der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zur pädagogischen Skepsis, 2003; S. 23

anderer Theorien und auch deren Konsequenzen darzulegen. Das bedeutet, dass nach Voraussetzungen gefragt wird, die den Geltungsanspruch einer Theorie erst ermöglichen. Außerdem werden jene Konsequenzen, die sich ergeben können, wenn die vorliegende Theorie als gültig angenommen wird, angeführt.

Durch die skeptische Methode soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass in jeder Theorie, die einen Geltungsanspruch stellt, unbemerkte Voraussetzungen und Konsequenzen enthalten sind, die allerdings die Gültigkeit der Theorie begrenzen beziehungsweise auch widerlegen können. Skepsis macht auf diese Begrenzungen der Gültigkeit von bereits bestehenden Theorien aufmerksam, um darauf hinzuweisen, dass eine letztgültige Antwort auf geisteswissenschaftliche Problemstellungen nicht gegeben werden kann. Eine Voraussetzung, die der skeptischen Methode demnach selbst zugrunde liegt, ist, dass in der Bildungswissenschaft keine absolute Gültigkeit für Theorien gegeben ist, weshalb Skepsis selbst keinen Anspruch auf die letztgültige Antwort stellt.⁸

Dennoch beschreibt Jörg Ruhloff, dass, obwohl die skeptische Methode im ersten Augenblick destruktiv zu sein scheint, diese konstruktiv sein kann. Durch die Skepsis kann auf fragwürdige Annahmen anderer Theorien aufmerksam gemacht werden, wodurch man in weiterer Folge im wissenschaftlichen Diskurs diese Irrtümer vermeiden kann. Auch für die Praxis kann diese Methode vorteilhaft sein, weil man bereits in der Theorie und damit oft noch vor der Praxis normative Theorien relativieren kann.⁹

1.4 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit wird zunächst auf die Begriffsklärung eingegangen, um dem Leser verständlich machen zu können, welche Annahmen dieser Arbeit zu Grunde liegen. Dabei wird ein kurzer historischer Rückblick auf die beiden Begriffe „Schule“ und „Familie“ dargestellt.

⁸ vgl. Meyer-Drawe, K.: Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand, 1988; S. 87

⁹ vgl. Ruhloff, J.: Von der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zur pädagogischen Skepsis, 2003

Der nächste Abschnitt führt zu einer Beschreibung der Theorien, die in der deutschsprachigen Literatur, bezüglich des Themas einer Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Institution Schule, gefunden werden. Es wird dabei aber nicht nur bei einer bloßen Darstellung der Thesen bleiben, sondern es wird versucht implizite Voraussetzungen aufzuzeigen.

Im dritten Teil werden dann die Möglichkeiten und Grenzen einer Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen herausgearbeitet, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Dazu wird auf die Darstellungen der gefundenen Theorien eingegangen, welche mit der Theorie nach Hegel in Verbindung gebracht werden.

In einem letzten Schritt sollen die zusammengetragenen Untersuchungsergebnisse der kritischen Auseinandersetzung mit den vorher erwähnten zentralen Bereichen ein „Fazit“ ergeben, inwiefern sich nun die, in der Fragestellung der Diplomarbeit aufgestellte, These begründen lässt, welche Möglichkeiten und Grenzen sich bei einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule ergeben.

2. Begriffsklärung

„Familie und Schule ist gemeinsam, dass sie zentrale Sozialisationsinstanzen des Kindes sind. In beiden sozialen Systemen spielt das Kind eine herausragende Rolle.“¹⁰ Das bedeutet, dass sowohl die Familie als auch die Schule wichtige Institutionen bezüglich der Sozialisation der Kinder darstellen. Um die beiden Begriffe „Schule“ und „Familie“ definieren zu können, wird zunächst auf deren historische Entwicklung eingegangen. Die Institution Schule, in der Form, wie sie in dieser Arbeit geschildert wird, ist erst im Laufe der Geschichte so geworden, wie sie sich heute für unsere Gesellschaft darstellt, wie anhand der nachkommenden Ausführungen zu erkennen ist.

¹⁰ Neuenschwander, M., Balmer, Th., Gasser-Dutoit, A. e.al.: Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen, 2005; S. 47

Auch die verschiedenen Möglichkeiten, wie man heute in unserer Gesellschaft familiär zusammen sein kann, waren noch vor hundert Jahren unvorstellbar.

2.1 Wie kann Schule definiert werden?

Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts war Wilhelm von Humboldt ein wichtiger Vertreter für den Bildungsbegriff und damit auch für die Institution Schule. Er geht davon aus, dass der einzige Zweck des Menschen ist, sich zu bilden. Der Mensch wird im Humanismus als Subjekt gesehen. Die Welt wird dadurch zum Objekt und steht in Bezug zum Menschen. Humboldt schreibt, dass der Mensch die Welt um sich dafür braucht, um seine Kräfte zu entfalten und zu veredeln. Der Bezug zwischen Mensch und Welt muss nach der Auffassung von Humboldt in einem dialektischen Verhältnis gesehen werden.¹¹

Wilhelm von Humboldt teilt den Unterricht in drei Sektoren ein. Zuerst sollen die Schüler Elementarunterricht haben. Die Aufgabe des Lehrers in diesem Unterricht besteht darin, die Schüler für den späteren Unterricht vorzubereiten. Das bedeutet, dass die Kinder erlernen die Disziplin einzuhalten, die für den Unterricht als vorausgesetzt gilt, einzuhalten. Außerdem werden im Rahmen des Elementarunterrichts Lesen, Schreiben und die Grundrechnungsarten gelehrt. Andere Gegenstände, die zusätzlich unterrichtet werden, haben für Humboldt lediglich die Bedeutung, das bereits Erlernte zu üben.

Anschließend erfolgt in Humboldts Theorie der Schulunterricht. In diesem sollen Mathematik, Geschichte und Sprachen, vor allem Latein und Altgriechisch, gelehrt werden. Der Lehrer hat die Aufgabe zu achten, dass die Schüler kein Fach vernachlässigen. Durch den Schulunterricht soll der Lehrer sich selbst überflüssig machen.

¹¹ vgl. Humboldt, W. von: Bildung und Sprache, Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften, Quellen zur Geschichte der Pädagogik, Rutt, Th. (Hrsg.), 1965, Theorie der Bildung des Menschen; S. 24 – 28

Als drittes führt Humboldt den Universitären Unterricht an. Der Student ist durch den Schulunterricht in der Lage selbst zu forschen, er ist sozusagen Kollege des Professors. Dieser leitet die Forschung des Studenten und unterstützt ihn dabei.

Der Lehrer hat in Humboldts Bildungstheorie die Hauptaufgabe, das Wissen zu vermitteln und darauf zu achten, dass keine Disziplin vom Schüler vernachlässigt wird. Humboldt richtet sich gegen die soziale Ungerechtigkeit¹² und fordert, dass auch die ärmsten Bürger Bildung erhalten. Diese These wird von Humboldt so argumentiert:

„Dieser gesamte Unterricht kennt daher auch nur Ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll.“¹³

Der Mensch soll nach Humboldt erst „allgemein gebildet“, darunter ist Menschenbildung zu verstehen, und darauf folgend „speziell gebildet“, worunter lediglich Fertigkeiten zur Anwendung gemeint sind, sein. Würden beide Formen von Bildung vermischt werden, wäre die Bildung als „unrein“ zu sehen. Dazu schreibt Humboldt Folgendes:

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfniß des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man

¹² vgl. Humboldt, W. von: Bildung und Sprache, Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften, Quellen zur Geschichte der Pädagogik, Rutt, Th. (Hrsg.), 1965, Theorie der Bildung des Menschen; Königsberger Schulplan; S. 101 - 110

¹³ ebda; S. 112

*erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen.*¹⁴

Das 18. Jahrhundert kann als das „*Jahrhundert der Schulgründungen*“¹⁵ bezeichnet werden, wobei allerdings die Schulpläne von Wilhelm von Humboldt nicht so umgesetzt wurden, wie sie gedacht worden waren, nämlich Schule als Anstalt zur Menschenbildung. Die Auseinanderentwicklung in ein niederes und ein höheres Schulwesen, das der Einteilung von Humboldt in Elementar- und Schulunterricht entspricht, ist die einzige Umsetzung der Humboldt'schen Schultheorie in die Praxis.¹⁶ Die vermehrten Schulgründungen sind nicht als Antwort auf die Forderung nach allgemeiner Menschenbildung zu verstehen, sondern dienen lediglich dem Zweck, die Gesellschaft auf die aufkommende Industrialisierung vorzubereiten und genügend Arbeitskräfte für die Ökonomie ausbilden zu können.

Die Schule wird im 18. Jahrhundert nicht als Institution aufgefasst, in der der Mensch seine inneren Kräfte entfalten kann, sondern es geht vielmehr darum, die Schüler zu disziplinieren. Dazu kommt es zu einer „*Durchstrukturierung des Feldes der inneren Anschauung*“¹⁷, indem Klassenzüge eingerichtet werden und vom Lehrer Frontalunterricht abgehalten wird. Durch diese Form des Unterrichts soll die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Lehrgegenstand gerichtet werden. Die Einteilung der Kinder in Klassen führt zu einer Homogenisierung des Unterrichts, wobei aber die Schüler ihrer Fähigkeiten und Leistungen entsprechend differenziert zusammengesetzt werden. Die „*Vorgabe von positiv sanktionierten Wunschprojektionen*“¹⁸ dient den Schülern als Ideal der Sittlichkeit, nach dem sie sich in ihrem Handeln orientieren können. Verhält sich ein Schüler dennoch nicht wie es von ihm verlangt wird, hat der Lehrer noch die Möglichkeit

¹⁴ Humboldt, W. von: *Bildung und Sprache*, Schöningshs Sammlung pädagogischer Schriften, Quellen zur Geschichte der Pädagogik, Rutt, Th. (Hrsg.), 1965, *Theorie der Bildung des Menschen*; S. 111

¹⁵ Pongratz, L.: *Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*, 1989; S. 106

¹⁶ vgl. ebda; S. 110

¹⁷ ebda; S. 173

¹⁸ ebda

zur „*Brechung des Willens durch körperliche Zucht*“¹⁹. Ludwig Pongratz beschreibt die Schulen des 18. Jahrhunderts mit den Worten:

*„Es entstehen Inseln des tugendhaften Lebens mit gemeinsamem Unterricht, gemeinsamer Rekreation, gemeinsamer Haushaltung, gemeinsamen Feiern, gemeinsamen Strafriten und allgegenwärtiger, oft gegenseitiger Kontrolle.“*²⁰

Gelehrt wird in den Schulen des 18. Jahrhunderts das Quadrivium, also Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Harmonielehre. Hinzu kommt eine große Ausweitung des Sach- und Fachunterrichts. Die Didaktik mit welcher der Unterrichtsgegenstand vermittelt wird, entspricht dem Gesamtunterricht der Integrationspädagogik. Das bedeutet, dass die Schüler den Gegenstand nicht nur abstrakt kennen sollen, sondern dass der Lehrer den Kindern den realen Gegenstand zur Verfügung stellen soll, damit diese dem Unterricht mit allen Sinnen folgen können: *„Jede rechte Erkenntnis findet ihre Manifestation in der evidenten und deutlichen Wahrnehmung.“*²¹

Im 19. Jahrhundert sind die zentralen Aufgaben systematischer Lehre die Entwicklung und Förderung der geistigen Selbsttätigkeit des Schülers. Dazu wird der Unterricht entsprechend der Elementarmethode nach Pestalozzi noch differenzierter eingeteilt, indem der Lehrgegenstand in seine Elemente zerlegt aufbereitet ist. Durch diese Methode lässt sich der Unterricht aufbauend gestalten, was eine noch differenziertere Einteilung der Schüler auf die Klassen und auch Aufteilungen auf Jahrgangsstufen erlaubt. Die Schüler werden dabei angeregt, sich selbst permanent zu steigern, um in die nächsthöhere Klasse aufsteigen zu können. Das hat zur Folge, dass die Schüler nicht nur vom Lehrer hinsichtlich ihrer Leistungen überprüft werden, sondern dass sie sich auch der Selbstkontrolle unterziehen.²²

¹⁹ Pongratz, L.: Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, 1989; S. 173

²⁰ ebda; S. 176

²¹ ebda; S. 178

²² vgl. ebda; S. 184ff

Die Kinder werden im 19. Jahrhundert permanent zum Gehorsam erzogen, was sich in der Schule dadurch äußert, dass in den Klassen die Sitzplätze der Schüler festgelegt sind, die Schüler nicht ungefragt während des Unterrichts sprechen dürfen und die Lehrer die Kinder mittels Kommandos auffordern sich im Unterricht korrekt zu verhalten. Im Gegensatz zum 18. Jahrhundert dienen jetzt keine Ideale für die Kinder als Orientierungshilfe bezüglich des sittsamen Verhaltens. Das Benehmen der Schüler wird durch Schulordnungen geregelt und von den Mitschülern, den Lehrern und dem Direktor kontrolliert. Dadurch entsteht ein hierarchisches System der Bestrafung. Schüler werden als „Hilfslehrer“ eingesetzt, um den Lehrer dabei zu unterstützen, Verstöße gegen die Schulordnung zu unterbinden beziehungsweise zu melden.²³ Da die Schule im 19. Jahrhundert zur staatlichen Erziehungsanstalt wird, wird von den Schülern Gehorsam gegenüber dem Staat gefordert. Die Vertreter der Schule, Direktoren, Lehrer und auch Hilfslehrer, werden als Instanzen angesehen, die im Auftrag des Staates stehen, die Kinder zu disziplinieren.²⁴

Da die Anzahl der Schüler für den einzelnen Lehrer nicht mehr überschaubar ist, werden neben den Hilfslehrern, die als Unterstützung fungieren, auch Personalakten über die Kinder angelegt, damit eine ständige Kontrolle gesichert sein kann. Dadurch ist für jeden Vertreter der Schule das Verhalten und der Leistungsnachweis eines jeden Schülers einsehbar. Durch das Anlegen dieser Akten können diese Aufzeichnungen miteinander verglichen werden, wodurch ein Normalwert ermittelt werden kann. Das bedeutet, dass die Leistungen der Schüler empirisch gemessen werden und eine Planbarkeit des Unterrichts unterstellt wird, was auch auf den Einfluss der Entwicklungspsychologie auf die Pädagogik hinweist. Jede Veränderung des Schülers bezüglich seiner Leistungen und seines Verhaltens ist dokumentierbar und die subjektive Abweichung von der Norm wird als Individualität des Schülers verstanden.²⁵ Begeht der Schüler einen Regelverstoß, der von der Schule nicht gebilligt wird, wie zum Beispiel das Fernbleiben des Unterrichts, wird von Seiten der Schule der Kontakt zu den Eltern hergestellt, um auch sie in die Verantwortung zu ziehen, weil durch das

²³ vgl. Pongratz, L.: Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, 1989; S. 195f

²⁴ vgl. ebda; S. 202

²⁵ vgl. ebda; S. 205ff

Fehlverhalten ihres Kindes die gesamte Klasse mit dem Unterricht nicht planmäßig fortfahren kann. Das bedeutet, dass im 19. Jahrhundert nicht nur die Kinder in der Schule, sondern auch deren Eltern kontrolliert und diszipliniert werden.²⁶

Seit dem Beginn der empirischen Evaluierung der Schulen und der damit verbundenen Anerkennung der Bildungspolitik, können Schulen als Institutionen gesehen werden, die hauptsächlich extern definiert werden. Das bedeutet, dass die Institution Schule auf Grund bildungspolitischer Entscheidungen veränderbar ist und nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann. Nicht die beteiligten Personen haben signifikanten Einfluss auf Schule, sondern gesellschaftliche, kulturelle und vor allem wirtschaftliche Faktoren bestimmen, wie die Institution Schule gedacht werden soll. Auch wenn betont wird, dass die Schulstandorte eigenständiger werden,²⁷ kann diese Autonomie nicht im Sinne der Selbstgesetzgebung verstanden werden, da diese Schulautonomie von außen vorgegeben ist. In der Schule werden nicht mehr Bildungsinhalte vermittelt, sondern das Training verschiedener Kompetenzen, wie zum Beispiel Flexibilität und Teamfähigkeit, steht im Vordergrund. Diese Kompetenzen richten sich nach der Nachfrage seitens der Marktwirtschaft, wodurch die Schule zu einem Teilaspekt der Ökonomie wird.²⁸ Durch diese Orientierung an der Marktwirtschaft und die Reformen durch die Bildungspolitik sind die Schüler mit einer „Unsicherheit und Unplanbarkeit“ bezüglich ihres Bildungsweges konfrontiert.²⁹

Wilhelm von Humboldt betont das Verhältnis zwischen dem Menschen und der ihn umgebenden Welt, wie es weiter oben bereits ausführlich dargestellt wurde. Auch einige Vertreter der Ganztagschule, wie zum Beispiel Herrmann, beziehen sich auf ein derartiges Verhältnis, wobei sie darauf plädieren, dass die „Welt“ für die Schüler innerhalb der Schule konstruiert werden soll, um den Kindern einen Bildungsprozess zu ermöglichen:

²⁶ vgl. Pongratz, L.: Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, 1989; S. 214

²⁷ vgl. Wiechmann, J.: Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft, ZfP 55 (2009) 3; S. 414f

²⁸ vgl. Liessmann, K. P.: Theorie der Unbildung, 2006; S. 53

²⁹ vgl. Böllert, K.: Bildung ist mehr als Schule – Zum kooperativen Bildungsauftrag von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe; In: Böllert, K. (Hg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, 2008; S. 12

„[...] die Schule muss ein Schulleben ermöglichen, in dem die Schüler ein bildungswirksames Alltagsleben und die Lehrer ein sinnstiftendes Berufsleben führen können. Nicht die Schule muss dem Leben geöffnet werden, sondern das Leben nimmt die Schule auf“³⁰.

Der Ausdruck *„bildungswirksames Alltagsleben“*³¹ unterstellt eine Machbarkeit des Bildungsprozesses, die durch eine gezielte Gestaltung des alltäglichen Lebens erreicht werden könne. Nur durch die Strukturierung eines Schulalltags, der den ganzen Tag umfassen soll, könne demnach Bildung der Schüler erwirkt werden. Damit ist eine *„Erwartung der Verfügbarkeit über die Wirklichkeit, der Handhabung und Steuerung von Praxis, unter dem Druck des Motives der Verwertbarkeit“*³² verbunden. Das bedeutet, dass davon ausgegangen wird, dass die Erziehungswirklichkeit konstruiert werden kann. *„Diese methodischen und formalen Festlegungen haben Rückwirkungen auf das Verständnis von Schule und Lehrer.“*³³, kann mit den Worten von Heitger gefolgert werden. Deshalb wird auch der Sinn des Lehrerberufs mit der unterstellten Wirksamkeit von Bildung in Verbindung gebracht.

Das Leben nimmt die Schule auf, indem der Schulbesuch zum Teil des Lebenslaufes des Menschen wird. Das Kind bekommt durch den Eintritt in die Schule eine zweite Existenz³⁴, die auch zur Persönlichkeit und zum Leben des Kindes gehört. *„In der Lebens-Lern-Schule wird für das Leben gelernt durch Arbeiten“*³⁵, heißt es im Plädoyer für die Ganztagschule weiter. Man lernt nicht für das Leben, weil das Leben gelebt und nicht gelernt wird. Würde man nur für das Leben lernen, so bliebe wohl keine Zeit mehr um es zu leben. Der Bezug zur Arbeit wird so erklärt: *„[...] das erfolgreiche Absolvieren einer Schule sollte als Arbeit nicht zuletzt im Dienste und zum Wohle der Allgemeinheit betrachtet und*

³⁰ Herrmann, U.: „täglich ganztägig“ Prinzipien des reformpädagogischen Lebens-Lern-Alltags. Ein Blick in die Vorgeschichte der Zukunft. In: Fitzner, Th.; Schlag, Th.; Lallinger, M. (Hg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation, 2005; S. 27

³¹ ebda

³² Heitger, M.: Bildung als Selbstbestimmung; Böhm, W. / Ladenthin, V. (Hrsg.), 2004; S. 201

³³ ebda

³⁴ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in 20 Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 349ff

³⁵ Herrmann, U.: „täglich ganztägig“ Prinzipien des reformpädagogischen Lebens-Lern-Alltags. Ein Blick in die Vorgeschichte der Zukunft. In: Fitzner, Th.; Schlag, Th.; Lallinger, M. (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation, 2005; S. 27

wertgeschätzt werden“³⁶. Das bedeutet, dass von den Schülern nicht nur verlangt wird, für ihr eigenes Leben zu lernen, sondern sie sollen „*im Dienste und zum Wohle der Allgemeinheit*“³⁷ lernen und arbeiten. Hier verschiebt sich die Grenze zwischen Schule und Welt³⁸, was an dieser Stelle nur erwähnt, jedoch nicht weiter ausgeführt werden soll. Vielmehr ist von Interesse, dass in diesen Thesen eine anthropologische Perspektive vertreten ist, die den Menschen, hinsichtlich der Erwirksamkeit eines Bildungsprozesses und der ökonomischen Verwertbarkeit schulischen Wissens, instrumentalisiert, indem sie versucht den Menschen dahingehend zu formen.³⁹ An dieser Stelle sei nochmals an Wilhelm von Humboldt erinnert, der darauf hinweist, dass bei einer Vermischung von Allgemeinbildung und spezieller Bildung keine „vollständigen“ Menschen „gebildet“ werden.⁴⁰

2.2 Wie kann Familie definiert werden?

Der Begriff „*familia*“ hat im Lateinischen drei verschiedene Bedeutungen. Das Wort kann als Hausstand / Besitz, Familie / Stamm oder auch als Dienerschaft / Leibeigene ins Deutsche übersetzt werden.⁴¹ Demnach ist es nicht verwunderlich, wenn die Frage nach einer Definition der Familie nicht leicht zu beantworten ist. Hinzu kommen viele Mythen um den Begriff der Familie, die eine Darstellung verklären,⁴² und Veränderungen durch die historische Entwicklung. Auch die subjektive Wahrnehmung der einzelnen Familienmitglieder kann unterschiedlich sein, wenn zum Beispiel die Familienverhältnisse eines unverheirateten Liebespaares, das im gemeinsamen Haushalt lebt, nicht geklärt sind, oder Kinder auch die Haustiere als Familienangehörige ansehen.⁴³

³⁶ Herrmann, U.: „täglich ganztägig“ Prinzipien des reformpädagogischen Lebens-Lern-Alltags. Ein Blick in die Vorgeschichte der Zukunft. In: Fitzner, Th.; Schlag, Th.; Lallinger, M. (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation, 2005; S. 28

³⁷ ebda

³⁸ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in 20 Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 349ff.

³⁹ vgl. Heitger, M.: Bildung als Selbstbestimmung; Böhm, W. / Ladenthin, V. (Hrsg.), 2004; S. 205

⁴⁰ vgl. Humboldt, W. von: Bildung und Sprache, Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften, Quellen zur Geschichte der Pädagogik, Rutt, Th. (Hrsg.); 1965, Theorie der Bildung des Menschen; Königsberger Schulplan; S. 111

⁴¹ vgl. Stowasser, J., Petschenig, M., Skutsch, F.: Stowasser. Österreichische Schulausgabe, 1994; S. 202

⁴² vgl. Fuhs, B.: Zur Geschichte der Familie. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 20

⁴³ vgl. ebda; S. 26

Wird im 18. Jahrhundert die Familie noch als Großfamilie gesehen, kann man jetzt nicht einmal mehr davon ausgehen, dass Mann und Frau zusammenleben. Im 18. Jahrhundert lebte die Familie generationenübergreifend gemeinsam in einem Haushalt. Die standesgemäße Frau zog zu ihrem Mann und wurde durch die Heirat zu einem Mitglied seiner Familie.⁴⁴ Ihr kam die Aufgabe zu, sich um die Kindererziehung zu kümmern, wobei sie dabei von ihrer Schwiegermutter unterstützt wurde. Eine Familie wurde erst dann als solche angesehen, wenn Kinder da waren, weshalb ein kinderloses Ehepaar nicht als Familie galt. Die Zukunft der Kinder war bereits durch die Geburt vorbestimmt.⁴⁵ Das bedeutet, dass die Kinder gemäß ihrem Geschlecht, ihres Standes und des Berufes des Vaters erzogen wurden. Erst durch die Aufklärung, die die Individualität des Menschen betonte, wurde das Kind als Individuum gesehen, das auf ein offenes zukünftiges Leben vorbereitet werden musste. Diese *„Offenheit des Kindes, also seine Erziehbarkeit und seine Bildbarkeit, macht erforderlich, daß es seine Zukunft durch Lernen selbst gestaltet“*.⁴⁶ Das heißt, dass durch diesen aufklärerischen Gedanken, die Notwendigkeit der Bildung der Kinder aufgrund der Ungewissheit ihres zukünftigen Lebens erst ab diesem Zeitpunkt eine maßgebende Rolle spielt.

Die beiden Begriffe „Großfamilie“ und „Kleinfamilie“ verweisen darauf, dass ein Familienverband als räumlich miteinander verbunden gesehen wird. Jene Mitglieder, die im gemeinsamen Haushalt leben, werden als familienzugehörig angesehen. Dadurch kann der Begriff der Familie in einer weiteren Hinsicht als „Hausstand“ oder „Dienerschaft“ der „Großfamilie“ zugeordnet werden. Durch den Begriff „Kleinfamilie“ wird unterschlagen, dass auch Familienmitglieder, die nicht im gemeinsamen Haushalt leben eine große Bedeutung für die Familie haben können, wie zum Beispiel Großeltern, ältere Geschwister, die bereits ausgezogen sind, oder andere nahe stehende Verwandte.⁴⁷ Wie bereits erwähnt, war die Ausbildung der Söhne im 18. Jahrhundert von der Art der Berufstätigkeit des Vaters geprägt. In diesem Zusammenhang können die Familienmitglieder auch als „Leibeigene“ gesehen werden, da eine Autonomie der Kinder in Bezug auf ihre eigene Ausbildung nicht gegeben war.

⁴⁴ vgl. Koschorke, A., Ghanbari, N., e.a.: Vor der Familie, 2010; S. 105

⁴⁵ vgl. Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, 1996; S. 30

⁴⁶ ebda; S. 31

⁴⁷ vgl. Fuhs, B.: Zur Geschichte der Familie. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 24ff

Neben dem Mythos der „Großfamilie“, der für das 18. Jahrhundert prägend zu sein scheint, wird die Ehe als sehr wichtig erachtet. Erst durch die Heirat konnten die Nachkommen legitimiert werden, im Gegensatz zu illegitimen Nachkommen, die kein Recht auf ein Erbe hatten, da sie kein Teil der Familie waren. Ehelich gezeugte Kinder treten nach dem Ableben des Familienoberhauptes, entsprechend der Reihenfolge ihrer Geburt, das Erbe an und übernehmen damit auch die „Macht“ des Hausherrn.⁴⁸

Im 19. Jahrhundert lässt sich ein Übergang zur Kleinfamilie erkennen. Es wird von einem idyllischen und liebevollem Eheleben geträumt, das durch Kinder vollendet werden kann. Die bürgerliche Kleinfamilie wird als maßgebend angesehen und angestrebt. Es beginnt die Zeit des Bildungsbürgertums, weil sich das Bürgertum verspricht, durch einen höheren Bildungsstand dem Adel gleichgestellt zu sein. Dabei gilt der Mann als finanzieller Erhalter der Familie und die Frau kümmert sich um den Haushalt und die Kindererziehung, durch die die Kinder auf ihr künftiges Leben vorbereitet werden sollen, wobei Knaben für das Berufsleben und Mädchen für ihre häuslichen Pflichten unterschiedlich erzogen werden.⁴⁹ Verfügte die Familie über ausreichende finanzielle Mittel, konnte ein Hilfspersonal eingestellt werden, das allerdings nicht als Familienmitglied gesehen wurde. Auch wenn Kindermädchen eine bessere Bindung zu den Kindern hatten als die eigene Mutter, wurden sie nicht als Familienangehörige angesehen.

Da im 19. Jahrhundert der soziale Status nicht mehr durch die Geburt vorbestimmt ist, verändert sich der „Machtbegriff“ innerhalb der Familien. Die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs der Familie durch Bildung, verweist auf das „neu“ verstandene Verhältnis von „Bildung und Macht“. Das „*kulturelle Kapital*“⁵⁰ der Eltern kann an die Kinder nicht vererbt werden, wodurch die Möglichkeit der Familien, die eigenen Kinder an Bildungsgütern teilhaben zu lassen schon im 19. Jahrhundert als bedeutsam erachtet wurde. Durch einen höheren Bildungsstand wird ein Aufstieg des sozialen Status erhofft, wodurch auch die „Macht“ beziehungsweise das

⁴⁸ vgl. Fuhs, B.: Zur Geschichte der Familie. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 28f

⁴⁹ vgl. Eiszner, P.: Die Rolle der bürgerlichen Ehefrau und Mutter in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, 1992; S. 67

⁵⁰ Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt: Sonderband 2), 1993

Prestige der Familie innerhalb der Gesellschaft gesteigert wird.⁵¹ Für wohlhabende Familien war es daher üblich, zu diesem Zweck einen Hauslehrer zu beschäftigen, dem die Verantwortung für die Bildung der Kinder übertragen werden konnte.⁵²

Eine Familie muss nicht aus einem Ehepaar bestehen, da es auch die Möglichkeit gibt, einen Lebensabschnittspartner als Teil seiner Familie zu betrachten. Bestand eine Familie im 18. Jahrhundert aus einem Ehepaar und dessen Kindern, im 19. Jahrhundert nur mehr aus einem verheirateten Paar, so kann man heute schon eine „Kleinstfamilie“ in einem Elternteil mit dessen Kind sehen. Eine Familie braucht demnach heute nicht mehr zwei Erwachsene, einen Mann und eine Frau, um als solche gelten zu können, da eine Heirat auf Grund einer Schwangerschaft nicht mehr als gesellschaftlich beziehungsweise finanziell notwendig angesehen wird⁵³. Durch die Möglichkeit der Scheidung, die heute einfacher durchgeführt werden kann als im 19. Jahrhundert, weil sie „*als legitime Form ehelicher Konfliktlösung*“⁵⁴ gilt, kommt es auch öfter zu alleinerziehenden Elternteilen und zu sogenannten „Patchworkfamilien“. Darunter versteht man zwei Erwachsene, die sich gemeinsam um Kinder eines der Erwachsenen kümmern. Das bedeutet, dass lediglich ein Elternteil mit dem Kind biologisch verwandt ist.

Stiefeltern gab es auch schon in früheren Zeiten. Man denke dabei an die Märchensammlung der Gebrüder Grimm, die die Stiefmutter oft zu einer Hauptfigur ihrer Geschichten machten.⁵⁵ Der Unterschied liegt allerdings darin, dass früher ein Witwer oder eine Witwe nach einem neuen Ehegatten suchte, weil man aufeinander angewiesen war. Durch die Rollenverteilung, die oben bereits erwähnt wurde, konnte ein Elternteil nach dem Tod des Gatten oder der Gattin nicht alleine für die Kinder, das Haus und gesichertes Einkommen sorgen. Bei den modernen Stiefeltern sind die Kinder allerdings keine Halbwaisen, sondern sogenannte Scheidungskinder, deren Elternteil nicht verstorben, sondern für das Kind im besten Fall noch zugänglich ist. Dadurch kann eine Familie also sogar aus vier Elternteilen und Kindern bestehen, wobei ein Kind nicht nur leibliche

⁵¹ vgl. Fuhs, B.: Zur Geschichte der Familie. In: Ecarus, J.: Handbuch Familie, 2007, S. 30

⁵² vgl. ebda; S. 32

⁵³ vgl. Peuckert, R.: Zur aktuellen Lage der Familie. In: Eucarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 38

⁵⁴ ebda; S. 39

⁵⁵ vgl. Grimm, J. und W.: Grimms Märchen. Gesamtausgabe, (1819)

Geschwister, sondern auch Stiefgeschwister haben kann. Man kann also erkennen, dass der Begriff der Familie nicht mehr richtig zu fassen ist und daher auch sehr subjektiv verstanden werden kann.

Ungeachtet der Familienstruktur beeinflusst jedoch die „*Art des täglichen Zusammenlebens*“⁵⁶ entscheidend die „Qualität“ der Familie. Außer der potentiellen Instabilität der Familien, kommt hinsichtlich der familiären Erziehung der Kinder erschwerend hinzu, dass durch die „*Pädagogisierung der Gesellschaft*“⁵⁷ auch ein Pluralismus der Erziehungsmethoden im populären Diskurs herrscht, der die Eltern als Laien in der Erziehung ihrer Kinder überfordern kann.⁵⁸ Dabei kann es auch zu Uneinigkeiten bezüglich der Erziehungsmethoden innerhalb der Familie kommen. Demzufolge muss auch die Frage gestellt werden, wem die Verantwortung für die Erziehung des Kindes letztlich übertragen wird, der Mutter, dem Vater, den Großeltern oder doch dem Autor⁵⁹ des vielversprechenden Erziehungsratgebers.⁶⁰ Auch wenn die Großeltern nicht mit den Eltern in einem Haushalt leben, übernehmen sie in einigen Familien die Aufsicht der Enkel für einen bestimmten Zeitraum. Dabei kann es auf Grund verschiedener Erziehungsvorstellungen zu Konflikten innerhalb der Familien, insbesondere zwischen Eltern und Großeltern, kommen.⁶¹

Die Verantwortung für das Kind müssen die Eltern schon in der Schwangerschaft übernehmen. Dabei

„sind werdende Eltern heute immer mehr mit wissenschaftlichen Standards konfrontiert, denen zufolge Schwangerschaft und Geburt Risikofaktoren darstellen, für die die Eltern verantwortlich sind. [...] Neben einer intensiven medizinischen Überwachung auch solcher

⁵⁶ Gloger-Tippelt, G.: Eltern-Kind- und Geschwisterbeziehung. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 185

⁵⁷ vgl. Ribolits, E.: Pädagogisierung: die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! 2004

⁵⁸ vgl. Peuckert, R.: Familienformen im sozialen Wandel, 2002; S. 154

⁵⁹ Als bekanntes Beispiel für einen Erziehungsratgeber sei Pestalozzi: Lienhard und Gertrud, 1966 erwähnt.

⁶⁰ vgl. Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, 1996; S. 59f

⁶¹ vgl. Brake, A.; Büchner, P.: Großeltern in Familien. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 210

Kinder, die eigentlich nicht besonders gefährdet sind, sollen die Mütter schon vor der Geburt eine Beziehung zum Kind aufbauen.“⁶²

Das bedeutet, dass die „Qualität“ des Umgangs der Eltern mit ihrem Kind schon in der Schwangerschaft von außen, medizinisch und gesellschaftlich legitimiert, kontrolliert wird. Dadurch geraten die Eltern unter Druck den „kindlichen Bedürfnissen“, die durch die Medizin vorgegeben werden, verantwortungsvoll nachzukommen. Kommt es während der Schwangerschaft oder der Geburt zu Komplikationen, kann es dazu kommen, dass sich die Eltern selbst vorwerfen „versagt“ zu haben.

„Über die Verschulung der Familie haben immer stärker ein Erfolgs- und Leistungsdruck sowie Sach- und Rationalitätslogiken vom Inneren der Familie Besitz ergriffen (‘bildungsengagierte Elternschaft’)“⁶³, heißt es bei Peuckert weiter. Übernehmen in der Zeit der Schwangerschaft Ärzte, als Vertreter der Medizin, die Kontrolle über den „richtigen Umgang“ der werdenden Eltern mit dem Kind, so kommen später in der Kindheit Lehrer, als Vertreter der Pädagogik, hinzu. Deshalb folgert Peuckert, dass „Familien immer weniger als Inbegriff der Privatheit verstanden werden“.⁶⁴

Durch die zunehmende Berufstätigkeit beider Elternteile, die seitens der Ökonomie und der Bewegungen für die Emanzipation der Frauen forciert wird, müssen viele Eltern auf eine externe Betreuung der Kinder, wie zum Beispiel eine „Tagesmutter“, zurückgreifen. Dieser Umstand kann einen „Prozeß der frühen Emanzipation der Kinder von ihren Eltern und umgekehrt der Eltern von ihren Kindern“⁶⁵ auslösen. Der Begriff „Tages-Mutter“ suggeriert ein familiäres Umfeld für das Kind, obwohl es sich dabei um eine Dienstleistung handelt.⁶⁶ Das bedeutet, dass versucht wird zu vermitteln, dass das Kind, wenn es von den eigenen Eltern durch deren Berufstätigkeit nicht beaufsichtigt werden kann, in

⁶² Peuckert, R.: Zur aktuellen Lage der Familie, In: Ecarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 52

⁶³ ebda; S. 53

⁶⁴ ebda

⁶⁵ Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, 1996; S. 109

⁶⁶ vgl. Keimeleder, L.: Die Ergebnisse der Erhebungen an den Modellorten. In: Keimeleder, L., Schumann, M., Stempinski, S., Weiß, K. (Hrsg.): Fortbildung für Tagesmütter. Konzepte – Inhalte – Methoden, 2001; S. 34

einer anderen Familie für einen bestimmten Zeitraum regelmäßig aufgenommen wird.

Die Tagesmutter bietet an, Kinder gegen Bezahlung zu betreuen und ihnen ein geordnetes Umfeld zu gewähren. Diese Ordnung ist allerdings problematisch, da das Kind bereits Mitglied einer Familie ist und nun in einer weiteren „Familie“ eine Stellung einzunehmen hat. Dabei kann es bei Kindern gleichen Alters zu Differenzen führen.⁶⁷ Außerdem muss betont werden, dass es sich dabei lediglich um eine Dienstleistung handelt, was bedeutet, dass die Beziehung zwischen der Tagesmutter und dem Kind, wie die Bezeichnung „Tages – Mutter“ suggeriert, nicht als familiär angenommen werden kann.⁶⁸ Die Gefühle des „modernen Kindermädchens“ zu dessen Schützlingen können auch durch viel Geld nicht erkaufte werden.

Ein weiterer Aspekt der dabei auffällt ist, dass das Kindermädchen im 18. Jahrhundert eine Hausangestellte war, die bei der Familie wohnte. Das Kind blieb also in seiner eigenen Familie und wurde dort von einer Angestellten umsorgt. Heute wird das Kind in ein anderes quasi-familiäres Umfeld gebracht, was zeigt, dass eine Grenze zwischen den beiden „Familien“ gezogen wird. Obwohl auch das Kindermädchen als Hausangestellte nicht als Angehörige der Familie galt, so war es trotzdem einer bestimmten Familie zugehörig, durfte in deren Haus wohnen und genoss dessen Schutz, wenn es sich an die vorgegebenen Regelungen hielt. Die Tagesmutter bietet ihre Dienste aber nicht nur einer Familie an und bleibt auch nur für einen bestimmten Zeitraum für das Kind verantwortlich, wodurch sie aus organisatorischen Gründen einen eigenen Raum für die Kinder aus verschiedenen Familien braucht. Das bedeutet allerdings auch, dass das quasi-familiäre Umfeld bei der Tagesmutter nicht stabil ist, da Kinder hinzukommen oder auch nicht mehr kommen.

⁶⁷ vgl. Schumann, M.: Exemplarisch ausgearbeitete curriculare Elemente. In: Keimeleder, L., Schumann, M., Stempinski, S., Weiß, K. (Hrsg.): Fortbildung für Tagesmütter. Konzepte – Inhalte – Methoden, 2001; S. 166

⁶⁸ vgl. ebda; S. 160

I. Darstellung der Theorien einer Zusammenarbeit

Im Folgenden werden Theorien bezüglich einer Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule nach drei Themen geordnet dargestellt. Das erste Thema bezieht sich auf das Involvieren von Familien in Schulen, worunter verstanden wird, dass Familien am Schulleben aktiv teilnehmen. Im zweiten Kapitel werden Theorien dargestellt, welche einer demokratischen Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen zugeordnet werden können. Das bedeutet, dass sowohl Familien als auch Schulen als gleichberechtigt angesehen werden. Das dritte Thema bezieht sich darauf, dass sich die beiden Institutionen nicht mehr ergänzen sondern sozusagen ersetzen. Da einige Theorien aufeinander verweisen, wird auch die chronologische Reihenfolge aufgezeigt. Dadurch kann eine Entwicklung innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema für den Zeitraum von 1976 bis 2012 nachvollzogen werden.

1. Involvieren von Familien in Schulen

Darunter werden Theorien verstanden, welche die Familien der Schüler in die Institution Schule integrieren. Das bedeutet, dass Familienmitglieder dem Unterricht beiwohnen, in dem Sinne, dass sowohl Schüler als auch Lehrer dadurch unterstützt werden könnten. Begonnen wird mit einer Theorie nach Büchner, welche 1976 veröffentlicht wurde. Büchner beschreibt, dass eine Diskrepanz zwischen Lehrern und Eltern besteht. Um diese Diskrepanz zu überwinden, schlägt Büchner vor, dass Eltern in den Unterricht einbezogen werden sollten. Obwohl der Autor von einer demokratischen Form der

Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen ausgeht, werden sie nicht als gleichberechtigt angesehen.⁶⁹

Die zweite Theorie, welche in diesem Kapitel vorgestellt wird, bezieht sich auf „Elternmitwirkung in der Schule“, das 1982 veröffentlicht wurde. Die Autoren dieses Buches beziehen sich auf die bereits genannte Theorie von Büchner. Dabei werden die Familien noch mehr in den Schulalltag integriert, wie zum Beispiel bei Schulfeiern.⁷⁰

In der dritten dargestellten Theorie nach Textor, welche 2009 veröffentlicht wurde, wird auch darauf eingegangen, dass Familien nicht nur in die Institution Schule involviert werden, sondern dass sie auch am Vorbild der Lehrer pädagogisches Handeln nachvollziehen und selbst ausüben können.⁷¹

1.1 Theorie nach Büchner, P.: Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation. 1976

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wird der Versuch unternommen, wissenschaftlich zu begründen, dass schulische Probleme demokratisch diskutiert und anschließend gelöst werden sollen.⁷² Dazu wird auch auf die Stellungnahme der Eltern eingegangen, die wesentliche Aspekte in die Diskussion einbringen könnten. Laut Büchner ist für den Erziehungsprozess der Kinder zum einen die „*allseitige Entwicklung der Persönlichkeit des einzelnen Kindes*“⁷³ wichtig, zum anderen muss auch auf die „*fortschrittliche Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse*“⁷⁴ eingegangen werden. Büchner setzt eine „*Bereitschaft zur*

⁶⁹ vgl. Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, 1976

⁷⁰ vgl. Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule. 1982

⁷¹ vgl. Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009

⁷² Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, 1976; S. 9

⁷³ Büchner, P.: Elternmitwirkung in der Schule. Gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten, In: Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, 1976; S. 30

⁷⁴ vgl. ebda

*Kooperation*⁷⁵ seitens der Schule und der Eltern voraus, „um sich über entsprechende Erziehungsziele zu verständigen und um gemeinsame Maßnahmen zum Erreichen dieser Ziele zu ergreifen“.⁷⁶ Das bedeutet allerdings, dass Büchner davon ausgeht, dass die Schule an sich kein konkretes Erziehungsziel verfolgt, welches im Lehrplan festgelegt ist, sondern dass dieses erst gemeinsam von den Lehrern, dem Direktor und den Eltern ausgewählt wird. Dass allerdings jedem Schultyp ein entsprechendes Erziehungsziel bereits zugrunde liegt, wurde schon bei der Darstellung des Schulplans nach Humboldt aufgezeigt, was bedeutet, dass bereits im 19. Jahrhundert ein bestimmtes Ziel, dem die Schule nachkommen soll, festgelegt wurde. Die Eltern der Schüler können allerdings lediglich an der Wahl des Schultyps, den ihr Kind besuchen möchte und aufgrund der kognitiven und finanziellen Ressourcen besuchen kann, beteiligt sein und die Bereitschaft dazu zeigen, dass sie ihr Kind bei der Erreichung des von der Schule vorgegeben Erziehungszieles unterstützen. Insofern ist eine demokratische Diskussion zwischen der Schule und den Eltern bezüglich des Erziehungszieles nicht sinnvoll. Das bedeutet weiter, dass eine „Bereitschaft zur Kooperation“⁷⁷ weder von der Schule noch von den Eltern gefordert werden kann. Ein Schulstandort kann die staatlich vorgegebenen Erziehungsziele nicht beliebig verändern, und an die Wünsche der Eltern der Schüler angleichen.

Büchner beschreibt ein Problem bei der Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern der Schüler mit folgenden Worten:

*„Es ist die wachsende Kluft von zunehmend professionalisierten Lehrern und unwissend, in Distanz gehaltenen Eltern, die längerfristig einem fruchtbaren Zusammenwirken von Lehrern und Eltern in Schulreformfragen entgegenstehen.“*⁷⁸

⁷⁵ Büchner, P.: Elternmitwirkung in der Schule. Gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten, In: Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, 1976; S. 30

⁷⁶ ebda

⁷⁷ ebda

⁷⁸ ebda

Der Autor unterstellt demzufolge, dass zwischen den Lehrern und den Eltern eine immer größer werdende Diskrepanz besteht, die vor allem durch die Professionalisierung des Lehrberufs forciert wird. Das bedeutet, dass durch die verbesserte Lehrerbildung, die Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler sozusagen sogar erschwert wird. Büchner geht demnach nicht davon aus, dass innerhalb der Professionalisierung des Lehrberufs auch auf eine Kooperation zwischen den Lehrern und den Eltern eingegangen wird, wie zum Beispiel innerhalb der Lehrerbildung als ein Teil der Ausbildung. Von wem die Eltern „*in Distanz gehalten*“⁷⁹ werden, wird nicht ausdrücklich erwähnt. Büchner vermittelt allerdings den Eindruck, dass die Unwissenheit der Eltern in Bezug auf die Aufgaben der Schule, die ihr Kind besucht, beziehungsweise auf das gesamte Schulsystem, diese Distanz begründet.

Die von Büchner erwähnten „*Schulreformfragen*“⁸⁰ stehen in der Diskussion zwischen der Schule und den Eltern nicht zur Debatte, da Schulreformen lediglich auf Grund politischer Beschlüsse durchgeführt werden. Das bedeutet, dass weder die Eltern noch die Lehrer oder der Direktor eine Schulreform auf Grund einer gemeinsamen Entscheidung dazu durchführen können, weil die Schule, wie bereits weiter oben erwähnt wurde, seit dem 19. Jahrhundert verstaatlicht ist und demzufolge nicht von Privatpersonen beliebig verändert werden kann.

Um die „*wachsende Kluft*“⁸¹ zwischen den Eltern und den Lehrern wieder zu verringern, postuliert Büchner:

*„Erste Stufe dieses gemeinsamen Handelns von Lehrern und Eltern im Rahmen der institutionalisierten Partizipationsmöglichkeiten, aber auch darüber hinaus, ist die Schaffung einer Informations- und Kommunikationsbrücke zwischen Schule und Elternhaus.“*⁸²

⁷⁹ Büchner, P.: Elternmitwirkung in der Schule. Gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten, In: Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, 1976; S. 30

⁸⁰ ebda

⁸¹ ebda

⁸² ebda; S. 56

Diese „institutionalisierten Partizipationsmöglichkeiten“⁸³ werden von Büchner auch auf die Eltern übertragen, obwohl sie, im Gegensatz zu ihren Kindern, an der Institution Schule nicht teilhaben. Die Schüler sind durch ihre Anmeldung an einer bestimmten Schule Teil dieser Institution und haben deshalb die Möglichkeit daran zu partizipieren, wenn sie sich an die vorgegebenen Richtlinien halten. Die metaphorische „Informations- und Kommunikationsbrücke zwischen Schule und Elternhaus“⁸⁴, die von Büchner gefordert wird, besteht bereits seit dem 19. Jahrhundert durch die ausführlichen Aufzeichnungen bezüglich der Leistungen und des Betragens der Schüler, die in verkürzter Form auch an die Eltern weitergeleitet werden. Andererseits kann auch der Lehrer Informationen über die Leistungen des Schülers, durch die Überprüfung der Hausaufgaben, die im Elternhaus erledigt werden, erfahren. Dadurch kann man feststellen, dass eine „Kommunikationsbrücke“⁸⁵, welche einen Austausch über Informationen über den Schüler ermöglichen soll, durch den Schüler selbst und dessen schulische Leistungen und seinem Betragen, bereits gegeben ist.

Bei Büchner heißt es weiter: „Darüber hinaus ist die Schaffung eines Lernklimas erforderlich, das z.B. durch Gruppentraining und offene Behandlung von konkreten inner- und außerschulischen Problemen gefördert werden kann.“⁸⁶ Der Autor lässt die Grenzen der Handlungsräume seitens der Schule und der Eltern verschwinden, indem er beansprucht, dass durch eine Kooperation beider „Sphären“ sowohl inner- als auch außerschulische Probleme gelöst werden können. G. W. F. Hegel beschreibt die zweifache Existenz des Kindes durch den Eintritt in die Schule, einerseits als Schüler, der Leistungen erbringen müsse, und andererseits als Teil einer Familie, in der es ohne besondere Verdienste geliebt werde. Durch diese Aufteilung in eine zweifache Existenz des Kindes ergeben sich die Grenzen der Verantwortung über das Kind seitens der jeweiligen Institution. Das bedeutet, dass der Lehrer keinen Einfluss auf die „außerschulischen Probleme“ des Kindes hat, weil diese in die Zuständigkeit des Elternhauses

⁸³ Büchner, P.: Elternmitwirkung in der Schule. Gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten, In: Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, 1976; S. 56

⁸⁴ ebda

⁸⁵ ebda

⁸⁶ vgl. ebda; S. 56f

fallen.⁸⁷ Sowohl die innerschulischen Schwierigkeiten als auch das Lernklima gehören demzufolge in die Verantwortung der Schule und nicht in den Aufgabenbereich des Elternhauses. Die Eltern können für das Lernklima in den Klassen ihrer Kinder nicht verantwortlich gemacht werden, weil der Lehrer für ein diszipliniertes Betragen seiner Schüler im Unterricht zu sorgen hat. Das bedeutet, dass die Erziehung der Kinder, wenn diese vom Elternhaus verabsäumt wurde, um den Unterricht überhaupt erst zu ermöglichen, von der Schule übernommen wird. Humboldt zählt diese Aufgabe sogar zu einem Hauptaspekt des Elementarunterrichts.⁸⁸

Der Autor beharrt weiters darauf, „*Eltern über Schulprobleme besser zu informieren und sie dafür zu interessieren*“.⁸⁹ Die Schule kann allerdings nicht dafür sorgen, dass die Eltern ein Interesse für die Probleme der Schule entwickeln. Entweder die Eltern interessieren sich dafür oder nicht. Außerdem muss beachtet werden, dass „Schulprobleme“ nicht in die Zuständigkeit der Eltern fallen und sie daher nicht für die Beeinflussung politischer Entscheidungen seitens der Schule instrumentalisiert werden sollen.

Einen konkreten Vorschlag zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen der Familie und der Schule, sieht Büchner darin, dass ein gemeinsames Interessensfeld, als Beispiel ist das Thema „*Schule und Beruf*“⁹⁰ genannt, beider Sphären als Basis für eine intensivere Kommunikation dienlich sein könne. Dazu sollten „*elterliche Berufserfahrungen*“⁹¹ in den Unterricht einbezogen werden, wodurch dem Lehrer die Rolle als Berater zukommt. Ein Thema, das dem gemeinsamen Interesse beider Institutionen entspricht, sollte eigentlich der Bildungsprozess der Schüler sein, wodurch nicht auf ein anderes Interessensgebiet verwiesen werden muss. Außerdem vernachlässigt der Autor, dass arbeitslose Elternteile beziehungsweise jene, die sich aus freier

⁸⁷ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 335

⁸⁸ vgl. Humboldt, W. von: Bildung und Sprache, Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften, Quellen zur Geschichte der Pädagogik, Rutt, Th. (Hrsg.), 1965, Theorie der Bildung des Menschen; S. 24 – 28

⁸⁹ vgl. Büchner, P.: Elternmitwirkung in der Schule. Gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten, In: Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, 1976; S. 75

⁹⁰ ebda; S. 78

⁹¹ ebda; S. 79

Entscheidung dem Haushalt und der Kindererziehung widmen, von dieser Kooperation ausgeschlossen oder zumindest benachteiligt wären, weil sie zu dieser Thematik weniger beitragen können als Eltern, die beruflich erfolgreich sind und sich dazu eloquent äußern können und wollen. Büchner spricht diese Empfehlung aus, weil er davon ausgeht, dass durch eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie die „entsprechenden Lebenschancen für Schüler eröffnet“⁹² werden können. Dabei muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass viele Eltern, die ihrem Interesse an der schulischen Entwicklung des Kindes nachkommen, und ihrem Kind die Vielfalt des Berufslebens aufzeigen möchten, dieses wahrscheinlich auch im privaten Umfeld ohnehin tun. Daher kann diese Art der Kooperation lediglich als eine Verschiebung der Beteiligung einiger Eltern am Bildungsprozess ihres Kindes vom Elternhaus in die Schule gesehen werden, wodurch eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit jenen Eltern, die sich diesbezüglich nicht einbringen können oder wollen, nicht gegeben ist. Das heißt, dass sich trotz aller Bemühungen seitens der Schule, alle Eltern in den Bildungsprozess der Kinder stärker einzubeziehen, allerdings nur jene mobilisiert werden, die bereits im familiären Umfeld versuchen ihrem Kind „Lebenschancen zu eröffnen“⁹³.

1.2 Theorie nach Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule. 1982

1982 wird die „Elternmitbestimmung“⁹⁴ als eine „pädagogische Notwendigkeit“⁹⁵ deklariert, weil sowohl die Schule als auch die Eltern als maßgeblich für die Erziehung des Kindes angesehen werden. Die Autoren des Buches „Elternmitwirkung in der Schule“ beziehen sich zu einem großen Teil auf die Ausführungen des bereits dargestellten Konzepts „Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation“, das 1976 publiziert wurde. Zu den

⁹² Büchner, P.: Elternmitwirkung in der Schule. Gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten, In: Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, 1976; S. 84

⁹³ ebda

⁹⁴ Auer, F. von: Eltern und Lehrer: Gemeinsam Schule machen? In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule, 1982; S.

11

⁹⁵ ebda

Formen der Kooperation zwischen den Eltern und der Schule werden von den Autoren einige Aspekte genauer betrachtet, wie zum Beispiel der „*Aufbau einer tragenden Kommunikationsstruktur*“⁹⁶, die „*Gestaltung außerunterrichtlicher Aktivitäten*“⁹⁷, worunter die Beteiligung der Eltern an Schulfesten, Klassenfahrten und der Gestaltung des Schulgeländes verstanden wird, die „*Bildung eines Freundeskreises*“⁹⁸, um „*interessierte Eltern zusammenzuführen*“⁹⁹, die „*Förderung von Unterrichtsprojekten durch Eltern*“¹⁰⁰, das „*Finden eines Mindestkonsens in Erziehungsfragen zwischen Eltern und Lehrern*“¹⁰¹ und die „*Konfliktlösung in den Gremien der Elternvertretung*“¹⁰², wobei auf mögliche Diskrepanzen zwischen den Eltern hingewiesen wird.

Auffallend dabei ist, dass die „*Bildung eines Freundeskreises*“¹⁰³, einer Zusammenarbeit von Schulen und Eltern hilfreich sein soll. „*Interessierte Eltern*“¹⁰⁴ haben die Möglichkeit in Elternvertretungen, die seitens der Schule anerkannt sind, Informationen und Erfahrungen auszutauschen. Das bedeutet, dass versucht werden soll durch die Schule, Freundeskreise innerhalb der Elternschaft hervorzubringen, weil unterstellt wird, dass dadurch eine gemeinsame Zusammenarbeit besser gelingen kann. Dazu müssen sie allerdings nicht befreundet sein. Außerdem haben Eltern das Recht, selbst einen Freundeskreis aufbauen zu dürfen, der nicht von der Schule forciert werden muss, lediglich auf Grund der Tatsache, dass deren Kinder dieselbe Schule besuchen.

Girgensohn beschreibt 1982 in Bezug auf die „*demokratische und pädagogische Notwendigkeit*“¹⁰⁵ einer Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen, dass die

⁹⁶ Biehler, K.: Zwischen Kooperation und Konfrontation – Möglichkeiten der Elternmitwirkung in der Schule. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule, 1982; S. 22

⁹⁷ ebda; S. 23

⁹⁸ ebda; S. 24

⁹⁹ ebda

¹⁰⁰ ebda; S. 25

¹⁰¹ ebda; S. 26

¹⁰² ebda; S. 27

¹⁰³ ebda; S. 24

¹⁰⁴ ebda

¹⁰⁵ Girgensohn, J.: Elternbeteiligung – eine Chance für die Schule. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule, 1982; S. 45

von Büchner 1976 postulierte „wachsende Kluft“¹⁰⁶ „zwischen den beiden Erziehungsbereichen kleiner geworden sei“¹⁰⁷.

„Der Schule kommt im Leben eines jeden Einzelnen eine solche Bedeutung zu, daß sie nicht allein der öffentlichen oder privaten Verwaltung überlassen werden kann, sondern dem Dialog, der Sacherörterung, dem Überzeugungsvorgang und damit der Mitentscheidung aller Beteiligten überantwortet werden muß. Und betroffen von der Schule sind nächst den Schülern vor allen Dingen die Eltern. Denn niemand wendet in der Regel mehr Liebe, Interesse und Opfer für die Erziehung unserer Kinder auf als die Eltern“¹⁰⁸,

heißt es bei Girgensohn weiter. Der Autor spricht damit den professionellen Pädagogen ab, über Schulbelange auf Grund wissenschaftlich anerkannten Wissens entscheiden zu können und fordert deshalb die „*Mitentscheidung aller Beteiligten*“¹⁰⁹. Wie eine Schule konzipiert sein mag, wenn die Schüler das Recht hätten, die Gestaltung maßgeblich zu bestimmen, soll dahingestellt bleiben. Auffallend ist, dass Girgensohn den Eltern ein Interesse an der Erziehung ihrer Kinder zuspricht, welches von Büchner erst seitens der Schule gefordert wird, um eine Basis für eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen finden zu können.¹¹⁰ Trotz aller Fürsorge der Eltern ihrem Kind gegenüber, sind sie nur bedingt vom Schulalltag betroffen, sei es durch den Tagesablauf oder der Hilfestellung bei Hausübungen, und können daher auch keine objektiven Entscheidungen in Bezug auf Schulbelange treffen.

„Heute wissen wir, daß die Schule auf die Mitarbeit der Eltern angewiesen ist, weil sie ihre Aufgaben ohne sie nicht erfüllen kann. Die

¹⁰⁶ Büchner, P.: Elternmitwirkung in der Schule. Gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten, In: Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, 1976; S. 30

¹⁰⁷ Girgensohn, J.: Elternbeteiligung – eine Chance für die Schule. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule, 1982; S. 45

¹⁰⁸ ebda

¹⁰⁹ ebda

¹¹⁰ vgl. Büchner, P.: Elternmitwirkung in der Schule. Gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten, In: Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, 1976; S. 75

*Erziehungsprobleme sind zu komplex, als daß sie sich isoliert lösen ließen*¹¹¹,

heißt es weiter. Girgensohn weist darauf hin, dass die Schule ihrem Erziehungsauftrag ohne Unterstützung der Familien nicht mehr nachkommen könne. Daraus kann gefolgert werden, dass entweder die Schule für die Anforderungen durch die Gesellschaft unzulänglich ist, oder aber, dass der Erziehungsauftrag so formuliert ist, dass eine staatliche Bildungsinstitution diesem nicht nachkommen kann. Als Lösung wird dabei allerdings nicht die Frage nach einer Reformulierung des Erziehungsauftrages beziehungsweise eine Auseinandersetzung mit der Schule als Bildungsinstitution vorgeschlagen, sondern es wird auf die Mithilfe der Eltern als Laien verwiesen. *„Im übrigen ist Pädagogik keine Geheimwissenschaft, und schon viele Eltern sind durch die Arbeit in der Schule [...] im Laufe der Zeit in pädagogischen Fragen sachkundig geworden.*“¹¹², lautet die Begründung des Autors. Dass Pädagogik keine „Geheimwissenschaft“¹¹³ ist, soll nicht bestritten werden, jedoch muss hervorgehoben werden, dass es sich um eine „Wissenschaft“ handelt, die nicht durch bloße Erfahrungen eingesehen werden kann. In pädagogischen Fragen sachkundig zu sein bedeutet daher nicht, dass man eine pädagogische Fragestellung wissenschaftlich argumentativ beantworten und dementsprechend handeln kann, sondern dass man zwar pädagogisch tätig sein kann, jedoch ohne auf theoretisch fundiertes Wissen zurückgreifen und dieses in der Praxis verwenden zu können.

1.3 Theorie nach Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen. 2009

Textor beschreibt in seinem Buch *„Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule*“¹¹⁴, dass sich die Bildungspartnerschaft in „dynamischen

¹¹¹ Girgensohn, J.: Elternbeteiligung – eine Chance für die Schule. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule, 1982; S. 45

¹¹² ebda; S. 49

¹¹³ ebda

¹¹⁴ Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 20

*Kommunikationsprozessen*¹¹⁵ realisiere, „in der wechselseitigen Öffnung von Familie und Schule“¹¹⁶. Der Ausgangspunkt für diese Partnerschaft wird im „gemeinsamen Interesse am einzelnen Kind, seiner Entwicklung, Erziehung und Bildung“¹¹⁷ von Lehrern und Eltern gesehen.

*„Von zentraler Bedeutung für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist die wechselseitige Öffnung: Eltern und Lehrkräfte müssen Zeit finden zum Austausch wichtiger Informationen über das Verhalten des Kindes in Familie und Schule, über die Lebenslage der Familie, Probleme und Belastungen“*¹¹⁸,

heißt es bei Textor weiter. Als Voraussetzung für diese „wechselseitige Öffnung“¹¹⁹ werden „gegenseitiges Vertrauen und Respekt“¹²⁰ genannt. Dadurch soll ein gegenseitiges Verständnis für die jeweiligen pädagogischen Maßnahmen zustande kommen, beziehungsweise können diese aufgrund der Informationen verändert werden. Allerdings ist „*Hab Vertrauen!*“ eine Aufforderung, die *ähnlich unmöglich zu erfüllen ist, wie ‘Sei spontan!’*. Selbst das bewusste Überwinden von Angst oder Misstrauen lässt noch kein Vertrauen entstehen“,¹²¹ bemerkt Prott in Bezug zur Forderung nach gegenseitigem Vertrauen. Das bedeutet, dass gegenseitiges Vertrauen, obwohl das als Voraussetzung für eine Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule gesehen wird, nicht bewirkt werden kann.

Textor differenziert die Formen einer Kooperation zwischen Familien und Schulen in „*Einzelkontakte*“¹²², in Form von Elterngesprächen, Hausbesuchen oder mit Hilfe des Mitteilungsheftes, „*Angebote für Eltern*“¹²³, worunter Elternabende, Informationsveranstaltungen oder Elternselbsthilfe verstanden werden, „*Angebote*

¹¹⁵ Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 20

¹¹⁶ ebda

¹¹⁷ ebda; S. 21

¹¹⁸ ebda

¹¹⁹ ebda

¹²⁰ ebda; S. 20

¹²¹ Prott, R.; Hautumm, A.: 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern, 2004; S. 5

¹²² Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 27

¹²³ ebda

*für Familien*¹²⁴, welche Feste und Feiern, Spielnachmittage oder gemeinsame Ausflüge umfassen, *„Eltern in der Schule“*¹²⁵, in Form von Hospitationen, Mitwirkung von Eltern bei Lernaktivitäten, Eltern als Experten im Unterricht, Schülernachmittagsbetreuung oder Hausaufgabenhilfe, *„Informative Angebote“*¹²⁶, welche aus Elternbriefen, Homepages, Ausleihmöglichkeiten von Erziehungsratgebern oder Beratungsführer für Eltern bestehen können und die *„Elternmitwirkung“*¹²⁷, die Elternbriefkästen, Elternvertretungen, Besprechungen der Ziele und Methoden der pädagogischen Arbeit, Konferenzteilnahme oder Arbeitsgemeinschaften umfassen.

*„In der Regel müssen also recht unterschiedliche Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft angeboten werden, um den Bedürfnissen, Erwartungen und Wünschen der Eltern zu entsprechen“*¹²⁸,

folgt Textor bezüglich der unterschiedlichen Formen einer Kooperation zwischen Familien und Schulen. Allerdings zählt es nicht zu den Aufgaben einer Schule, den Familien Angebote zu einer Kooperation zu unterbreiten, sondern vielmehr die Schüler zu sozialisieren, zu erziehen und zu unterrichten. Inwiefern *„Spielnachmittage“*¹²⁹, die von der Schule initiiert werden, als *„Angebot für Familien“*¹³⁰, zum Bildungsprozess der Schüler oder zu einer Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen beitragen, wird nicht ausgeführt. Vielmehr kann ein derartiges Angebot als Verpflichtung, sowohl der Familien als auch der Lehrer, gesehen werden, die, statt ihre Freizeit nützen zu können um privaten Interessen nachzukommen, gemeinsam die Kinder betreuen.

Das Programm der Schulen beim *„Tag der offenen Tür“*¹³¹ verweist darauf, dass es nicht in erster Linie um eine Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen

¹²⁴ Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 28

¹²⁵ ebda

¹²⁶ ebda

¹²⁷ ebda

¹²⁸ ebda

¹²⁹ ebda

¹³⁰ ebda

¹³¹ ebda; S. 35

geht, sondern vielmehr um die Präsentation einer Attraktivität der jeweiligen Schule für die potentiellen Schüler und deren Familien, damit sich möglichst viele Familien für diese Schule interessieren und deren Kinder eine Ausbildung darin ermöglichen wollen.

„Das Programm des Tages der offenen Tür sollte darüber hinaus aber auch Elemente enthalten, welche die Veranstaltung für möglichst viele Eltern attraktiv machen. Dazu können beispielsweise Führungen durch die Schule, Ausstellungen von Bildern oder technischen Arbeiten der Schüler/innen, Vorführungen physikalischer oder chemischer Versuche sowie Veranstaltungen zum Mitmachen gehören“¹³²,

empfiehlt Textor. Das verweist darauf, dass das Prestige der Schule durch derartige Veranstaltungen angehoben werden soll. Durch derartige „Vorstellungen“ bekommen die Familien allerdings keinen Einblick in den Schulalltag, der vom Autor als eine Basis für eine gelungene Kooperation genannt wird. Den Familien wird eine Seite der Schule präsentiert, die nicht mit dem Schulalltag der Schüler und der Lehrer übereinstimmt. Das bedeutet, dass den Familien eine Schule gezeigt wird, die „attraktiv“ wirkt, wobei der „normale“ Unterricht mit allen Hindernissen und Problemen verschwiegen wird. Inwiefern diese Verschleierung des tatsächlichen Unterrichts das Vertrauen der Familien in die Schulen stärken soll, wird nicht erwähnt. Auch bei Hospitationen der Eltern im Unterricht spricht Textor von einem *„realistischen Einblick in den Unterricht“*¹³³. Unreflektiert bleibt die Tatsache, dass sich Lehrer durch die Anwesenheit der Eltern in ihrem pädagogischen Tun beobachtet fühlen können und sich dadurch auch anders verhalten, als wären sie mit den Schülern im Unterricht alleine. Textor beschreibt Hospitationen im Unterricht als *„intensive Elternbildung“*¹³⁴, da die Eltern anhand des Vorbilds des Lehrers beobachten können, wie professionelles pädagogisches Handeln zu sein hat. Als Beispiel wird genannt, *„wie man Unterrichtsmaterialien sinnvoll einsetzt“*¹³⁵, wobei nicht genauer darauf

¹³² Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 35

¹³³ ebda; S. 36

¹³⁴ ebda

¹³⁵ ebda

eingegangen wird, wozu Eltern diese Informationen für ihren privaten Alltag benötigen.

„Bildungspartnerschaft impliziert m.E. die Mitarbeit von Eltern in der Schule. [...] Insbesondere die Projektarbeit bietet viele Möglichkeiten einer intensiven Einbindung von Eltern in bildende Aktivitäten. [...] Auf diese Weise könnten Eltern am Vorbild der Lehrkräfte lernen, wie komplexe und vielseitige Bildungsprozesse geplant, initiiert und gelenkt werden, wie die Bedürfnisse und Interessen von Kindern berücksichtigt werden, wie diese an Entscheidungen beteiligt werden und auf welche Weise ihre Lernmotivation aufrecht erhalten wird“¹³⁶,

nach Textor. Wie einige Vertreter der Ganztagschule geht Textor davon aus, dass Bildungsprozesse geplant, initiiert und sogar gelenkt werden können. Der Autor unterstellt eine „Machbarkeit pädagogischen Handelns“, die auf Grund der Tatsache, dass Kinder eigene Bedürfnisse und Interessen und vor allem einen eigenen Willen haben und auch dementsprechend handeln können,¹³⁷ nicht gegeben ist. Auch die Lernmotivation der Schüler lässt sich nicht durch pädagogisches Handeln bewirken. Die Schüler können sich nur selbst motivieren etwas zu lernen.

Textor geht sogar so weit, dass er die *„Beeinflussung von Bildungsprozessen in der Familie“*¹³⁸ zur Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen zählt. Obwohl vom Autor unter einer Kooperation die *„gemeinsame Verantwortung“*¹³⁹ der beiden Institutionen als Basis gesehen wird, soll die Schule die Möglichkeit haben, familiäre Bildungsprozesse zu beeinflussen. Der Autor versteht darunter, dass *„z. B. die Eltern aufgefordert werden, Unterrichtsthemen zu Hause aufzugreifen und zu vertiefen, indem den Kindern den schulischen Lernstoff ergänzende Texte und*

¹³⁶ Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 37

¹³⁷ vgl. Bertsche, O.: Erziehungswissenschaft als Systematische Pädagogik. Die prinzipienwissenschaftliche Pädagogik Marian Heitgers, 2010; S. 73f

¹³⁸ Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 39

¹³⁹ ebda; S. 20

*Materialien mitgegeben werden.*¹⁴⁰ Das würde bedeuten, dass nicht nur die Schüler durch ihren „*Privatfleiß*“¹⁴¹ den Unterrichtsgegenstand durch die erneute Auseinandersetzung auf Grund der Aufgabenstellung der Lehrer reflektieren und dadurch eine eigenständige Erkenntnis des Schülers erfolgen kann, sondern dass auch dem „*Privatfleiß*“¹⁴² der Eltern für den Bildungsprozess des Kindes eine wichtige Rolle zukommt. Dadurch wird die Verantwortung über den Bildungsstand des Kindes an die jeweilige Familie überantwortet. Außerdem greift die Schule in das private Leben der Familie ein, indem sie durch die Aufgabenstellung, die nicht nur an den Schüler als Teil der Institution Schule gerichtet ist, die Auseinandersetzung mit bestimmten Lehrgegenständen vorgibt. Das bedeutet, dass die Familien nicht ihren eigenen gemeinsamen Interessen nachgehen können, sondern sich mit den Hausaufgaben, welche zur Benotung der Leistungen herangezogen werden, der Kinder beschäftigen sollen.

„*Familienerziehung*“¹⁴³ wird von Textor als ein weiterer Aspekt der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ gesehen. Das bedeutet, dass der Autor davon ausgeht, dass die Familien erst von den Schulen erzogen werden müssen, was darauf schließen lässt, dass nicht nur die Erziehung der Kinder, sondern auch deren Familien zum Aufgabenbereich der Schulen gezählt wird. Textor erweitert den Erziehungsauftrag der Schulen nicht nur auf die gesamte Familie der Schüler, sondern greift auch die Theorie einer partnerschaftlichen Erziehung auf, die durchaus problematische Konsequenzen hat¹⁴⁴. Einerseits versucht der Autor eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Familie darzustellen, wobei er aber andererseits die Familie nicht als der Schule gleichgestellt definiert.

¹⁴⁰ Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 39

¹⁴¹ Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 331

¹⁴² ebda

¹⁴³ Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 43

¹⁴⁴ vgl. Dzierzbicka, A.: Vereinbaren statt anordnen: neoliberale Gouvernementalität macht Schule, 2006

2. Demokratische Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen

In diesem Kapitel werden Theorien dargestellt, welche eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen fordern. Es geht dabei darum, dass zwischen den verschiedenen Interessen einerseits der Familien und andererseits der Schulen am Kind unterschieden wird. 2005 hat eine Arbeitsgruppe das Verhältnis zwischen Familien und Schulen genau betrachtet und dementsprechend eine Theorie einer Zusammenarbeit abgeleitet.¹⁴⁵ Im Fokus steht dabei immer der Bildungsprozess des Kindes und wie beide Institutionen in ihrem Rahmen die Kinder dabei unterstützen können. Sieben Jahre später beschreibt Sacher, dass auf Grund empirischer Untersuchungsergebnisse die Unterstützung des Kindes beim Bildungsprozess innerhalb des familiären Bereiches als die effektivste Form der Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen gesehen werden kann.¹⁴⁶ Auch Kirk geht 2012 von dieser Theorie aus und erklärt inwiefern ein Dialog zwischen Familien und Schulen bei Veränderungen im Bildungsweg der Kinder für eine Kooperation sinnvoll sein kann.¹⁴⁷

2.1 Theorie nach Neuenschwander, M., Balmer, Th., Gasser-Dutoit, A. e.al.: Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. 2005

Eine Arbeitsgruppe, die sich 2005 der Problematik einer Kooperation zwischen der Familie und der Schule gewidmet hat, beschreibt zwei unterschiedliche Ansprüche, die sich bezüglich einer derartigen Zusammenarbeit zeigen können, nämlich: *„die privaten Interessen der Familien mit umfassendem elterlichem Anspruch auf Erziehung und das öffentliche Interesse der Schule mit dem*

¹⁴⁵ vgl. Neuenschwander, M., Balmer, Th., Gasser-Dutoit, A. e.al.: Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen, 2005

¹⁴⁶ vgl. Sacher, W.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule: zum Forschungsstand, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; 2012; S. 232 - 243

¹⁴⁷ vgl. Kirk, S.: Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 379f

gesellschaftlichen Anspruch auf organisierte Sozialisation“.¹⁴⁸ Hier wird dezidiert angesprochen, dass einerseits die Familie und andererseits die Schule mit ihren jeweiligen Interesse an der Erziehung der Kinder bei einer gemeinsamen Unterstützung des Bildungsprozesses mitgedacht werden muss. Das bedeutet, dass in dieser Theorie darauf hingewiesen wird, dass es beim Erziehungsgeschehen innerhalb der Familie und innerhalb der Schule Unterschiede gibt. Dabei kann es in der Erziehungswirklichkeit zu Differenzen zwischen der Familie und der Schule kommen, weil das private Interesse der Eltern mit dem öffentlichen Interesse der staatlich geleiteten Schule bezüglich des Erziehungsprozesses des Kindes im Widerspruch zueinander stehen kann. Beide Bereiche haben dementsprechend eine latente oder auch reflektierte Meinung in Bezug auf das Erziehungsgeschehen, sowohl innerhalb der eigenen als auch der gegenüberstehenden Institution, wodurch sich eine bestimmte Erwartungshaltung bildet.¹⁴⁹ Weiters wird darauf hingewiesen, dass eine Anspruchssteigerung bezüglich der Erwartungen an die jeweiligen Institutionen und *„einerseits Familien, andererseits Schulen beziehungsweise Lehrpersonen ihre Aufgaben defizitär wahrnehmen*“.¹⁵⁰ Hier wird darauf hingewiesen, dass es in den Familien, aber auch in der Schule, vorkommen kann, dass die Kinder nicht optimal in ihrem Bildungsprozess unterstützt werden. Das bedeutet, dass eine Zusammenarbeit nicht normativ von außen vorgeschrieben werden kann, weil sowohl Eltern als auch Lehrer sich gemäß ihrer eigenen Erwartungshaltungen in der Praxis verhalten und nicht immer so handeln wie es von außen vorgegeben wird.

Die Arbeitsgruppe arbeitet fünf Thesen bezüglich einer Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern aus.

*„These 1: Wie die Eltern die Zusammenarbeit mit der Schule einschätzen, hängt in erster Linie von der Beurteilung der Gesprächs- und Beziehungsqualität zwischen ihnen und der Lehrperson ab und weniger von der Lösung des Problems.“*¹⁵¹

¹⁴⁸ Neuenschwander, M., Balmer, Th., Gasser-Dutoit, A. e.al.: Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen, 2005; S. 53

¹⁴⁹ vgl. ebda; S.57ff

¹⁵⁰ ebda; S. 85

¹⁵¹ ebda; S. 172

Eltern erwarten demnach nicht eine Lösung eines Problems, sondern legen mehr Wert darauf, dass seitens der Schule ein Problem als solches anerkannt wird und durch ein Gespräch mit der jeweiligen Lehrperson gemeinsam versucht wird, mit der Situation umgehen zu können. In dieser These wird die subjektive Wahrnehmung von Eltern bezüglich eines bestimmten Lehrers auf die gesamte Schule projiziert. Außerdem gibt die Qualität eines Gesprächs nicht Aufschluss über eine gelungene Kooperation. Eine Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule erfordert mehr als ein gut geführtes Gespräch.

„These 2: Für die Lehrpersonen steht bei Elternkontakten die Lösung eines konkreten Problems im Vordergrund, was für sie eine Entlastung bedeutet. Sie sind aber nicht nur als Problemlösende, sondern auch als einfühlsame Zuhörer gefragt.“¹⁵²

Lehrpersonen suchen demnach die Mithilfe der Familie, um ein Problem lösen zu können, bzw. versuchen sie den Familien Vorschläge zu machen, um das Problem innerhalb des Familienkreises auflösen zu können. Dieser These liegt zugrunde, dass Lehrer erst wegen eines bestimmten Problems nach einer Zusammenarbeit mit den Eltern fragen. *„These 3: Eltern sind an Zusammenarbeit interessiert, soweit es dabei um ihre eigenen Kinder geht.“¹⁵³* Das bedeutet, dass Eltern ein subjektives Interesse daran haben, mit der Schule zusammenzuarbeiten, um die eigenen Kinder zu unterstützen

„These 4: Eltern sind in Bezug auf ihre Verantwortung für das Lernen des Kindes ambivalent: Häufig möchten sie die Verantwortung am liebsten abgeben, trauen der Schule aber nicht immer zu, dass sie ihre Kernaufgaben angemessen wahrnimmt.“¹⁵⁴

Durch die öffentlichen Diskussionen um Reformen des Schulwesens und der dementsprechenden Kritik sind die Eltern bezüglich der Qualität der Schule verunsichert. Das führt dazu, dass die Schule in einen „Rechtfertigungsdruck“

¹⁵² Neuenschwander, M., Balmer, Th., Gasser-Dutoit, A. e.al.: Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen, 2005; S. 172

¹⁵³ ebda; S. 173

¹⁵⁴ ebda; S. 174

gelangt, um den Eltern zeigen zu können, dass sie ihrem Bildungsauftrag nachkommt.¹⁵⁵ Gleichzeitig verweist diese These auch darauf, dass viele Eltern selbst mit der Verantwortung über die Kinder überfordert sein können und daher auf eine Unterstützung durch eine öffentliche Bildungsinstitution hoffen.

„These 5: Die Jugendlichen befürworten eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen, sofern sie einbezogen werden und ihre Unterstützung, nicht ihre Überwachung, im Zentrum steht.“¹⁵⁶ Das Ziel einer Zusammenarbeit zwischen der Familie und der Schule wird von der Arbeitsgruppe darin gesehen, dass Informationen sowohl seitens der Schule als auch seitens der Eltern ausgetauscht werden. Ein weiterer Aspekt ist das gegenseitige Kennenlernen, um dadurch eine gute Beziehung aufzubauen, die für das gegenseitige Vertrauen als Basis dient, weil dadurch eine gute Zusammenarbeit erhofft wird.¹⁵⁷ Die Hauptfunktion wird allerdings darin gesehen, dass die Schule durch eine gelungene Kooperation mit den Familien mehr Akzeptanz von den Familien erhält.¹⁵⁸ Dazu wird vorgeschlagen, dass die Lehrer den Familien ein Konzept für eine Zusammenarbeit vorlegen, in dem die Kompetenzverteilung geregelt ist. Da die Familien die Schule einerseits als Dienstleistung im Bildungssektor ansehen, aber andererseits das eigene Kind im Bildungsprozess fördern wollen, wird darauf hingewiesen, dass sie ihrerseits die Lehrer in ihrer Arbeit unterstützen und dadurch auch entlasten können.¹⁵⁹

Die Risiken einer Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Lehrern werden darin gesehen, dass die Beurteilung der Schüler durch die enge Beziehung zu den Familien beeinflusst werden kann. Deshalb wird auf Professionalität in der Beurteilung seitens der Lehrer verwiesen.¹⁶⁰ Konflikte, die durch eine enge Zusammenarbeit entstehen können, können von beiden Seiten als belastend empfunden werden. Derartige Konflikte können durch „strukturelle Differenzen von

¹⁵⁵ Neuenschwander, M., Balmer, Th., Gasser-Dutoit, A. e.al.: Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen, 2005; S. 250

¹⁵⁶ ebda; S. 175

¹⁵⁷ vgl. ebda; S. 249

¹⁵⁸ vgl. ebda; S. 250

¹⁵⁹ vgl. ebda; S. 251f

¹⁶⁰ vgl. ebda; S. 255f

*Schule und Familie*¹⁶¹, „*Interessen-/Rollenkonflikte*“¹⁶², „*Missverständnisse*“¹⁶³ und „*Grenzverletzungen*“¹⁶⁴ bedingt sein. Strukturelle Differenzen können vor allem dann entstehen, wenn ein Kind aus einer Familie mit einer anderen kulturellen Herkunft in ein anderes Wertesystem sozialisiert wurde als es in der Schule vermittelt wird.

2.2 Theorie nach Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. 2012

In aktuellen Theorien¹⁶⁵ zu einer Kooperation zwischen Schule und Familie wird zunächst auf den bisherigen Forschungsstand empirischer Studien zu diesem Thema verwiesen. Dabei wird festgestellt, dass der Begriff einer Zusammenarbeit unterschiedlich definiert ist, wodurch ein direkter Vergleich der Ergebnisse nicht gemacht werden kann. Sacher weist dabei auch auf Fehlinterpretationen hin:

*„Zahlreiche Studien schließen aus besseren Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen, deren Eltern enger mit der Schule kooperieren, auf den Erfolg von Elternarbeit. Ein solcher Schluss ist aber keineswegs zwingend: Es sind oft einfach die Mittel- und Oberschichteltern, welche besser kooperieren, und ebendiese Eltern haben zugleich wegen des reicheren kulturellen und sozialen Kapitals ihrer Familien oft auch leistungsfähigere Kinder – ohne dass dies der Kooperation zwischen ihren Eltern und Lehrkräften zu verdanken wäre.“*¹⁶⁶

Das bedeutet, dass in vielen Studien Rückschlüsse auf die Leistungen der Schüler durch eine Kooperation zwischen Schule und Familie angenommen werden, die

¹⁶¹ Neuenschwander, M., Balmer, Th., Gasser-Dutoit, A. e.al.: Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen, 2005; S. 257

¹⁶² ebda

¹⁶³ ebda; S. 258

¹⁶⁴ ebda

¹⁶⁵ vgl. Sacher, W.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule: zum Forschungsstand, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; 2012; S. 232 - 243

¹⁶⁶ ebda; S. 232

nicht zulässig sind. Sacher schreibt weiter:

„Auch das zunächst irritierende Ergebnis mancher Studien, enge Kooperation der Eltern mit der Schule führe sogar zu schlechteren Leistungen der Kinder, dürfte auf einem Fehlschluss beruhen: Häufig kooperieren Eltern nämlich erst, wenn ihre Kinder Probleme haben. Unter solchen Umständen wird man natürlich engere Kooperation oft auch zusammen mit schlechten Leistungen der Kinder finden“¹⁶⁷.

Bringt Sacher zunächst die These auf, dass Eltern aus der Mittel- und Oberschicht vermehrt die Kooperation mit den Lehrern suchen, weist er dann darauf hin, dass viele Eltern auch erst mit den Lehrern eine Zusammenarbeit suchen, wenn die Schüler nicht die erwünschten Leistungen erbringen. Einerseits wird von einer vermehrten Kooperation zwischen Lehrern und Eltern von Kindern mit guten Schulleistungen gesprochen, andererseits wird davon ausgegangen, dass eine verstärkte Zusammenarbeit dann erfolgt, wenn die Schüler Probleme haben, diese Leistungen zu erzielen. Das deutet darauf hin, dass jene Eltern, deren Kinder sich unauffällig verhalten und solide Schulleistungen erreichen, seltener die Zusammenarbeit mit den Lehrern suchen und umgekehrt auch Lehrer eine Ausweitung der Kooperation nicht initiieren.

Sacher unterscheidet zwei Formen der Kooperation bezüglich des Engagements der Eltern. Einerseits nennt er die aktive Zusammenarbeit mit der Schule, wie zum Beispiel der Besuch des Elternabends oder eine Hospitation im Unterricht. Andererseits versteht er auch die Unterstützung des Kindes beim Lernen im familiären Umfeld als eine Form der Kooperation.¹⁶⁸ Wobei der Autor auf Folgendes hinweist:

„Am effektivsten sind Konzepte, welche den Schwerpunkt auf die elterliche Unterstützung der häuslichen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen legen und Eltern mit entsprechenden konkreten, wirklich

¹⁶⁷ Sacher, W.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule: zum Forschungsstand, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 233

¹⁶⁸ vgl. ebda

*handlungsanleitenden Informationen versorgen. Konzepte, die nur die Kontakte zwischen Schule und Elternhaus verbessern und Eltern hauptsächlich zu größerem Engagement in der Schule bewegen wollen, sind weniger erfolgreich*¹⁶⁹.

Es lassen sich also nicht nur Rückschlüsse zwischen einer verstärkten Kooperation zwischen der Schule und den Familien auf eine verbesserte Schulleistung der Kinder ziehen, sondern Sacher erklärt auch, dass diese Art der Kooperation weniger „effektiv“ sei, wenn Eltern ein größeres „*Engagement in der Schule*“¹⁷⁰ haben sollen. Eine Zusammenarbeit, die darin besteht, dass Lehrer den Eltern „*handlungsanleitende Informationen*“¹⁷¹ geben, um im familiären Umfeld ihre Kinder „bilden“ zu können, ähnelt dem bereits dargestellten Konzept der „*Familienerziehung*“¹⁷² von Textor. In beiden Theorien wird davon ausgegangen, dass die Familien hinsichtlich der Erziehung und der „Bildung“ ihrer Kinder die Unterstützung der Schule mittels Informationen und handlungsanleitenden „Belehrungen“ benötigen. Obwohl dadurch die Vertreter der Schule als professionell ausgebildete Pädagogen den Eltern, als Laien, gegenüberstehen und die Sozialisation und Erziehung von den Schülern auf deren Familien ausgeweitet wird, wird diese Art der „Zusammenarbeit“ als „*Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*“¹⁷³ definiert.

Kirk beschreibt „*Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule*“¹⁷⁴, die im Folgenden erläutert werden. Einen wichtigen Aspekt in Bezug zur Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule sieht die Autorin in der Leistungsbeurteilung: „*Fragen zu den Schulleistungen ihrer Kinder nehmen einen Schwerpunkt bei individuellen Kontakten zwischen Elternhaus und Schule ein*“¹⁷⁵.

¹⁶⁹ Sacher, W.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule: zum Forschungsstand, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 240

¹⁷⁰ ebda

¹⁷¹ ebda

¹⁷² Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 43

¹⁷³ ebda

¹⁷⁴ Kirk, S.: Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 379

¹⁷⁵ ebda

Inwiefern dieses Thema für eine Kooperation beider Institutionen relevant sein kann, beschreibt Kirk so:

„Da nicht nur Lernstände erfasst, sondern Lernentwicklungen einbezogen werden, ist ein Austausch über schulische und außerschulische Einflussfaktoren erforderlich und gibt Eltern die Chance, in den Beurteilungsprozess involviert zu werden“¹⁷⁶.

Der Lehrer hat allerdings nur die Möglichkeit schulische Leistungen objektiv beurteilen zu können, und kann auf Grund derer die Lernentwicklung der Schüler nachvollziehen. Kirk spricht dabei auch die außerschulischen Faktoren an, welche die Kinder in ihrem Bildungsprozess maßgeblich beeinflussen können. Ähnlich dieser These von Kirk kann auch der Begriff der „Individuallage“ nach Petzelt gesehen werden. So wie Kirk verdeutlicht, dass die Leistungen der Kinder nicht nur von schulischen Faktoren beeinflusst werden, beschreibt auch Petzelt: *„Die Individuallage des Schülers bestimmt sich ausdrücklich durch die Verhältnisse des Elternhauses, wenn auch nicht ausschließlich“¹⁷⁷*. Das bedeutet, dass außerschulische Einflussfaktoren die Individuallage der Schüler maßgeblich beeinflussen, wobei Petzelt darauf verweist, dass dadurch ein Dialog zwischen der Schule und dem Elternhaus erfolgen soll, um die Schüler besser verstehen zu können. Wobei es aber nicht darum geht, die Beurteilung der Leistungen der Schüler seitens der Schule auf Grund der außerschulischen Einflussfaktoren zu treffen und die Eltern dabei zu involvieren. Familiäre Umstände sollen nicht in die Leistungsbeurteilung mit einbezogen werden, weil dadurch die Objektivität der Beurteilungen nicht mehr gegeben ist. Petzelt fordert auch nicht, dass die Eltern versuchen sollen, die familiären Umstände und damit die Individuallage ihrer Kinder, hinsichtlich der Beurteilung durch die Lehrer, zu verändern. Das bedeutet, dass Eltern die Kinder im familiären Umfeld keinem Leistungsdruck aussetzen sollen. Die Individuallage der Schüler ist deshalb ein wichtiger Aspekt der Kooperation zwischen Schule und Familie, weil die Lehrer dadurch im Unterricht

¹⁷⁶ Kirk, S.: Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 379f

¹⁷⁷ Petzelt, A.: Pädagogik wider den Zeitgeist. In: Kauder, P. (Hrsg.): Pädagogik wider den Zeitgeist, 2003; S. 64

auf bereits vorhandenes Wissen eingehen und dementsprechend die Schüler in ihrem Bildungsprozess fördern können. Es geht nicht darum, dass die Kinder „bessere Noten“ erzielen sollen und deshalb die Eltern nach außerschulischen Einflüssen gefragt werden, welche unter Umständen dahingehend verändert werden sollen, dass bessere Leistungen der Schüler „bewirkt“ werden können. Dadurch würden die Schüler lediglich instrumentalisiert werden, weil nicht die Bildung der Kinder, sondern Schulnoten im Vordergrund stünden. Der Dialog zwischen der Schule und dem Elternhaus ist bezüglich der Individuallage der Kinder für deren Bildungsprozess notwendig, weil dadurch sowohl die Familie als auch die Lehrer das Kind besser verstehen und dementsprechend pädagogisch tätig werden können.¹⁷⁸ Dadurch ist erkennbar, inwiefern eine Lernentwicklung der Kinder durch eine Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen für beide Institutionen transparent und dadurch positiv beeinflusst werden kann. Kirk betont dabei, dass die Familie die Möglichkeit bekommt, sich am Bildungsprozess ihrer Kinder zu beteiligen.

Kirk nennt als weiteren wichtigen Aspekt „*Hausaufgaben*“¹⁷⁹, welche „*ein Bindeglied, aber auch oftmals ein Konfliktfeld zwischen Elternhaus und Schule*“¹⁸⁰ darstellen. Dabei verweist sie darauf, dass selbst in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bezüglich dieses Themas kein Konsens herrscht, wodurch einer Kommunikation zwischen Familien und Lehrern eine verstärkte Bedeutung zukommt.

*„Sofern eine Integration von Bearbeitungsphasen nicht im Rahmen eines Ganztagsangebots möglich ist, sollten mit allen Beteiligten Rahmenbedingungen für häusliche Lernzeit ggf. auch individuell abgesprochen werden.“*¹⁸¹

Dabei verweist Kirk auf die bereits erwähnte Möglichkeit der Familien, durch einen

¹⁷⁸ vgl. Petzelt, A.: Pädagogik wider den Zeitgeist. In: Kauder, P. (Hrsg.): Pädagogik wider den Zeitgeist, 2003; S. 64ff

¹⁷⁹ Kirk, S.: Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 380

¹⁸⁰ ebda

¹⁸¹ ebda

Dialog mit den Lehrern zugleich spezifische Lernziele der Kinder zu vereinbaren, wobei auch familiäre Faktoren berücksichtigt werden können.

„*Nachhilfeunterricht*“¹⁸² soll von den Eltern mit den Klassenlehrern und auch mit den Nachhilfelehrern besprochen werden, nach Kirk. Demnach sind die Eltern ein Bindeglied, das zwischen dem Unterricht im „regulären Unterricht“ und dem individuellen Förderunterricht des Kindes fungiert. Dadurch wird der Grund, weshalb das Kind eine Förderung benötigt, und der spezifische Gegenstand für alle Beteiligten transparent.¹⁸³ Eine Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen ist nach Kirk auch bei „*Schulinternen Fördermaßnahmen*“¹⁸⁴ von Interesse, da dadurch die Eltern Zielsetzungen und Erfolgsüberprüfungen mitbestimmen können.¹⁸⁵

Kirk weist darauf hin, dass „*Übergänge im Rahmen der Schullaufbahngestaltung*“¹⁸⁶ vor allem in Bezug zur Wiederholung oder dem Überspringen einer Jahrgangsstufe oder dem Schulformwechsel durch eine Kooperation objektiver reflektiert werden können. Dabei können die Eltern wichtige Informationen zu verschiedenen Schultypen und deren Abschlussmodalitäten und mögliche Prognosen, ob, und wenn ja wann, das Kind für einen Wechsel bereit ist, erhalten.¹⁸⁷

Die Autorin beschreibt auch das Problem der „*Medienerziehung*“¹⁸⁸ in Bezug auf eine Kooperation zwischen Schulen und Familien. Da Kinder Medien in erster Linie im privaten Umfeld nutzen, können Lehrer die Eltern dafür sensibilisieren darauf zu achten, welche Medien in welcher Weise den Kindern zugänglich gemacht werden können.¹⁸⁹ Als letzten Aspekt nennt Kirk die

¹⁸² Kirk, S.: Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 380

¹⁸³ vgl. ebda

¹⁸⁴ ebda; S. 381

¹⁸⁵ vgl. ebda

¹⁸⁶ ebda

¹⁸⁷ vgl. ebda; S. 381f

¹⁸⁸ ebda; S. 382

¹⁸⁹ vgl. ebda

„Freizeitgestaltung“¹⁹⁰.

„Im Sinne einer Erziehungskontinuität zwischen Elternhaus und Schule ist eine Verzahnung schulischer und außerschulischer Lebenswelt anzustreben. Voraussetzung dafür ist eine Abstimmung über Zielsetzungen, Interessen sowie regionale schulische oder außerschulische Angebote. Neben Gefahren einseitiger Schwerpunktsetzungen sollten Möglichkeiten der Einbeziehung in den Unterricht aufgezeigt werden.“¹⁹¹

Hier beschreibt die Autorin, dass die schulische und die außerschulische Lebenswelt des Kindes aufeinander abgestimmt werden sollen. Dadurch können Erfahrungen, die Kinder im familiären Umfeld machen, auch in der Schule aufgearbeitet werden. Außerdem verweist Kirk darauf, dass durch eine Abstimmung von Schulen und Familien in Bezug auf die Freizeitgestaltung einer einseitigen Aktivität der Kinder vorgebeugt werden könne. Das bedeutet, dass den Kindern und ihren Familien Möglichkeiten aufgezeigt werden können, wie Kinder ihre Freizeit verbringen können, um eine umfassende Entwicklung positiv zu beeinflussen.

3. Angleichung der Bereiche Familie und Schule

In diesem Kapitel werden Theorien dargestellt, in denen die Grenzen der beiden Bereiche Familie und Schule sozusagen aufgehoben sind. Zuerst wird auf eine Ausführung von 2005 in Bezug auf Ganztagschulen eingegangen. Dabei wird verdeutlicht, inwiefern Schulen versuchen den Kindern auch ein familiäres Umfeld zu bieten, da sie, wie der Name bereits darlegt, den ganzen Tag in der Schule verbringen. Das zeigt, dass die Bedeutung der Familie für Kinder als ein wichtiger Aspekt für die Entwicklung angesehen wird. Dabei sollten die Kinder dennoch

¹⁹⁰ Kirk, S.: Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 382

¹⁹¹ ebda

verstärkt von professionell ausgebildeten Pädagogen beaufsichtigt werden.¹⁹² 2007 verweisen die beiden Autoren Fölling-Albers und Heinzl darauf, dass Schulen durch Angebote wie beispielsweise die Betreuung der Kinder nach der Unterrichtszeit, eine Öffnung von Schulen zum familiären Lebensraum der Kinder beobachtet werden könne. Dabei ist eine Angleichung vom Modell der Halbtagsschule an eine Ganztagschule erkennbar. Auch auf eine komplementäre Entwicklung wird hingewiesen, wenn Fölling-Albers und Heinzl aufzeigen, dass Kinder im familiären Umfeld vermehrt Freizeitbeschäftigungen nachgehen, die schulische Strukturen aufweisen.¹⁹³ Obwohl Bargsten wie ihre beiden Kollegen Sacher und Kirk 2012 davon ausgeht, dass Familien und Schulen verschiedene Aufgaben hinsichtlich der Unterstützung in der Entwicklung der Kinder wahrnehmen, lässt Bargsten die Grenzen der beiden Bereiche verschwimmen, wenn sie Schulen auch als Sozialisationsinstanzen für Eltern beschreibt. Dafür sollen Schulen für die gesamte Familie geöffnet werden und ein familiäres soziales Netzwerk innerhalb der Schule entstehen. Außerdem plädiert die Autorin dafür, dass Eltern in den Schulen unterrichten sollen.¹⁹⁴ Dadurch wären die Eltern den Lehrern kongenial, wodurch die Grenze zwischen dem familiären und dem schulischen Bereich verschwinden. Auch Möhle geht 2012 ähnlich wie Sacher und Kirk von einer getrennten Kompetenzverteilung aus, schlägt allerdings vor, dass Familien gemeinsam mit den Lehrern ihre Freizeit miteinander verbringen sollen, um eine bessere Beziehung aufbauen zu können¹⁹⁵. Hier geht es darum, dass die Lehrer in den privaten Raum der Kinder impliziert werden sollten. Dadurch kommt es auch in dieser Theorie zu einer Angleichung der Schule beziehungsweise der Lehrer an den familiären Bereich der Kinder. Aus diesem Grund werden die beiden Autoren Bargsten und Möhle in diesem Kapitel getrennt von den Theorien nach Sacher und Kirk behandelt.

¹⁹² vgl. Holtappels, H.: Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeptionen, Forschungsbefunde. In: Fitzner, Th.; Schlag, Th.; Lallinger, M. (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation, 2005; S. 48 - 85

¹⁹³ vgl. Fölling-Albers, M.; Heinzl, F.: Familie und Grundschule. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007; S. 300 - 320

¹⁹⁴ vgl. Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; Wiesbaden: Springer VS, 2012; S. 391 – 395

¹⁹⁵ vgl. Möhle, H.-R.: 2. Methoden-Muster: Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; Wiesbaden: Springer VS, 2012; S. 415 – 418

3.1 Theorie nach Holtappels, H.: Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeptionen. 2005

Wie ist eine Zusammenarbeit zwischen Familien und einer Ganztagschule zu denken? Hier wird nicht nur auf eine Kooperation von Eltern und Lehrer eingegangen, sondern es wird auf das gesamte familiäre Umfeld verwiesen, wie zum Beispiel „*mögliche soziale Gratiskontakte*“¹⁹⁶ von Einzelkindern zu anderen Kindern.

„*Schulen in Ganztagsform erlangen so Bedeutung als sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument zur Unterstützung der Erwerbstätigkeit und der gesellschaftlichen Teilhabechancen von Familien,*“¹⁹⁷ nach Holtappels. Gemeint ist, dass nicht nur die Kinder die Möglichkeit erhalten mit anderen Kindern in soziale Kontakte zu treten, sondern, dass auch die Eltern Gelegenheit bekommen, an der Gesellschaft aktiv teilzuhaben, weil sie sich nicht um ihre Kinder „sorgen“ müssen. Die einzelnen Familienmitglieder können durch den Besuch des Kindes einer Ganztagschule demnach ein Leben in der Gesellschaft führen. Dass sich die Familie deswegen aber nicht nur nach den Arbeitszeiten der Eltern, sondern in stärkerem Maße auch nach den Schulzeiten der Kinder richten muss, um gemeinsam als Familie miteinander Zeit verbringen zu können, als es der Fall ist, wenn der Unterricht nur halbtags stattfindet, bleibt unerwähnt. Es wird suggeriert, dass die Schule eine günstige Alternative zu anderen Betreuungsstätten für Kinder sei, durch welche sowohl die Schüler als auch die Eltern die Möglichkeit bekämen an der Gesellschaft zu partizipieren, wobei der Pflichtcharakter der Schule unterschlagen wird. Außerdem entlastet eine Ganztagschule nur jene Eltern beziehungsweise Elternteile, deren Arbeitszeit mit der Betreuungszeit der Kinder durch die Ganztagschule übereinstimmend ist. Eltern, welche auch am Wochenende oder in der Nacht arbeiten, können von diesem Angebot der Ganztagschule weniger profitieren als Eltern, die zu „Bürozeiten“ am Arbeitsplatz sind. Die Eltern können nicht bestimmen, an welchen Tagen das Kind den „Unterricht“ besucht und an welchen nicht, sie können in einem gegliederten

¹⁹⁶ Holtappels, H.: Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeptionen, Forschungsbefunde. In: Fitzner, Th.; Schlag, Th.; Lallinger, M. (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation, 2005; S. 51

¹⁹⁷ ebda; S. 52

Schulsystem lediglich entscheiden, ob sie ihr Kind in einer Ganztagschule anmelden. Für ältere Kinder, die nicht unter ständiger Aufsicht stehen müssen, ist „ein gewisses Quantum an Alleinzeit“¹⁹⁸ für die Entwicklung der Eigenverantwortung förderlich.

*„Die gewandelten außerschulischen Sozialisationsbedingungen, erhöhte Anforderungen an Familien durch Erwerbstätigkeit, wechselnde Familienkonstellationen und problematische Erziehungsformen von Eltern führen auch heute [...] vielfach zur Begründung für eine Stärkung der Erziehungsaufgabe der Schule als familienergänzende und – unterstützende Leistung, aber auch um die für den Unterricht erforderlichen Lernvoraussetzungen bei den Schülern zu schaffen.“*¹⁹⁹

Den Familien wird dadurch, im Gegensatz zu anderen Theorien der Kooperation zwischen Familien und Schulen, unterstellt, dass sie ihre Kinder selbst nicht „richtig“ erziehen können, weshalb die Schule diese Aufgabe übernehmen muss, damit Unterricht überhaupt stattfinden kann. In den bisher erläuterten Theorien wurde für eine engere Zusammenarbeit beider Institutionen plädiert, mit der Begründung, dass Eltern in pädagogischen Belangen mitentscheiden können, da sie selbst pädagogisch tätig seien. Holtappels, ein Vertreter der Ganztagschule, vertritt in diesem Ansatz, dass Schulen defizitäre pädagogische Fähigkeiten der Eltern übernehmen sollen, wobei den Familien nicht dieses Mitbestimmungsrecht zugesprochen wird, weil die familiäre Erziehung als ungeeignet bewertet wird. Sowohl Humboldt als auch Hegel verweisen darauf, dass Erziehung auch innerhalb der Schule stattfinden soll, weshalb es nicht problematisch ist, wenn Familien nicht die gesamte Erziehungsarbeit leisten können.²⁰⁰ Das ist vielmehr die Begründung dafür, warum die Bildung der Kinder überhaupt in Schulen stattfindet und nicht mehr nur im Elternhaus.

¹⁹⁸ Lange, A.: Kindheit und Familie. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 254

¹⁹⁹ Holtappels, H.: Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeptionen, Forschungsbefunde. In: Fitzner, Th.; Schlag, Th.; Lallinger, M. (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation, 2005; S. 52

²⁰⁰ vgl. Humboldt, W. von: Bildung und Sprache, Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften, Quellen zur Geschichte der Pädagogik, Rutt, Th. (Hrsg.), 1965, Theorie der Bildung des Menschen; S. 24 – 28 und

vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 335

Weshalb die pädagogischen Maßnahmen der Eltern ungenügend seien, wird vom Autor so erklärt:

„Kinder und Jugendliche besitzen im Lebensalltag aber nur wenige Möglichkeiten für aktives, selbständiges und verantwortliches Handeln. Sie werden durch Zeitrhythmen der Erwachsenen, Erziehungsnormen und eingeschränkte Möglichkeiten der Raumeignung in Erfahrungsvielfalt, Bewegungsdrang und Ruhebedürfnissen beschnitten, Initiative und Selbständigkeit stehen oft zurück. [...] Gleichzeitig werden soziales Lernen und das Erleben von Gemeinschaft angesichts gesellschaftlicher Pluralisierung der Lebensformen und des Rückgangs an nachbarschaftlicher Begegnung in manchen außerschulischen Feldern nur eingeschränkt erfahrbar.“²⁰¹

Inwiefern Schüler in der Schule nicht unter dem Zeitrhythmus Erwachsener und Erziehungsnormen stehen, bleibt unerwähnt. Schüler haben dadurch „uneingeschränkte Möglichkeiten“ der Raumeignung innerhalb und auch außerhalb des Schulgebäudes und können dem Bedürfnis sich zu bewegen nachkommen, weil durch die Verteilung des Unterrichts auf den gesamten Tag mehr Ausflüge mit den Schülern unternommen werden können.²⁰² Zur Ruhe kommen können die Schüler im Rahmen der „offenen Freizeit“²⁰³, welche „dezidiert der Entspannung und Erholung dient“²⁰⁴. Das bedeutet, dass innerhalb der Schulzeit eine Phase der Entspannung und Ruhe für die Kinder vorgesehen ist.

Gerade die oben genannten Aspekte können den Kindern innerhalb familiärer Strukturen angeboten werden, weil im Gegensatz zur Schule in Familien kein Stundenplan einen Zeitrhythmus vorgibt, Erziehungsnormen auf Grund des besonderen Verhältnisses zwischen den Eltern und dem eigenen Kind nicht strikt

²⁰¹ Holtappels, H.: Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeptionen, Forschungsbefunde. In: Fitzner, Th.; Schlag, Th.; Lallinger, M. (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation, 2005; S. 55

²⁰² vgl. ebda; S. 61f

²⁰³ ebda; S. 59

²⁰⁴ ebda

vorgegeben werden müssen²⁰⁵ und dem Bedürfnis des Kindes nach Ruhe oder Bewegung innerhalb einer Familie leichter nachgekommen werden kann, da die Eltern auf ihre Kinder individuell eingehen können. „*Nachbarschaftliche Begegnungen in außerschulischen Feldern*“²⁰⁶ ist für Familien schwierig zu initiieren, wenn die Kinder den ganzen Tag in der Schule sind und daher weniger Freizeit zur Verfügung haben.

3.2 Theorie nach Fölling-Albers, M. / Heinzl, F.: Familie und Grundschule. 2007

In einer Gegenüberstellung der beiden Institutionen, Familie und Grundschule, verweisen die Autoren, Fölling-Albers und Heinzl, darauf, dass „*eine zunehmende ‘Verschulung’ von Freizeit – die komplementäre Entwicklung einer zunehmenden ‘Familialisierung von Schule’*“²⁰⁷ in den vergangenen hundert Jahren beobachtet werden kann. Die Angleichung der Schulen an den familiären Lebensraum lässt sich in der Ausweitung der „*Betreuung und Versorgung der Kinder*“²⁰⁸, die auch vor beziehungsweise nach dem Unterricht von der Schule angeboten wird oder in der Ausweitung der erzieherischen Aufgaben, wie zum Beispiel Gesundheitserziehung oder Medien- und Freizeiterziehung erkennen. Andererseits nehmen viele Eltern außerschulische Angebote für ihre Kinder wahr, die schulischen Strukturen angeglichen sind, wie zum Beispiel Nachhilfeunterricht, Unterricht in Musikschulen oder die Teilnahme an Sportvereinen. Dadurch kann von Entgrenzungen von Schule und Familie gesprochen werden.²⁰⁹

Die Öffnung der Schule zur familiären Lebenswelt der Kinder kann auch in der Mitwirkung der Eltern an Schulveranstaltungen oder in der Einführung sogenannter „*Kreisgespräche*“²¹⁰, in denen Schüler aufgefordert werden über

²⁰⁵ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 351

²⁰⁶ Holtappels, H.: Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeptionen, Forschungsbefunde. In: Fitzner, Th.; Schlag, Th.; Lallinger, M. (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation, 2005; S. 55

²⁰⁷ Fölling-Albers, M.; Heinzl, F.: Familie und Grundschule. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 304

²⁰⁸ ebda

²⁰⁹ vgl. ebda; S. 304

²¹⁰ ebda; S. 315f

außerschulische Erlebnisse zu erzählen, gesehen werden.²¹¹ Das bedeutet, dass Kinder im schulischen Unterricht private Erfahrungen schildern sollen, wodurch Lehrer das familiäre Umfeld der Kinder besser kennenlernen sollen.

Durch die, von den Eltern initiierte, Teilnahme an jenen außerschulischen Freizeitangeboten, können die Familien indirekt zu einer Verbesserung der Sozialisation der Kinder innerhalb der Klasse einwirken, da die Schulkinder ihre Klassenkollegen dadurch entsprechend ihrer gemeinsamen Interessen kennenlernen können. Dieser Prozess ist vor allem in der Grundschule von Bedeutung, da eine gute Beziehung zu Schulkollegen den Prozess des Übergangs des Kindes von der Familie in die Schule erleichtern kann.²¹²

3.3 Theorie nach Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. 2012

Bargsten beschreibt „Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“²¹³.

„Das wichtigste gemeinsame Ziel von Eltern und Fachkräften ist in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die Förderung und das Wohl des einzelnen Kindes. Durch den Bedeutungszuwachs der Familie als erste Bildungs- und Erziehungsinstanz wird die Aufgabe der Bildung und Erziehung nicht mehr allein auf den Schultern der Fachkräfte getragen, sondern die Eltern werden mit ins Boot geholt.“²¹⁴

Die Autorin unterstellt den Eltern damit, dass sie erst jetzt als Bildungs- und Erziehungsinstanz tätig werden. Familien haben nicht erst auf Grund des Forschungsstandes einiger Wissenschaften mit der Erziehung ihrer Kinder begonnen, sondern dieses auch schon vorher getan. Daher müssen sie nicht „mit

²¹¹ vgl. Fölling-Albers, M.; Heinzl, F.: Familie und Grundschule. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 315f

²¹² vgl. ebda; S. 310

²¹³ Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 391

²¹⁴ ebda

*ins Boot geholt*²¹⁵ werden, weil sie schon vor den Fachkräften *„ins Boot“*²¹⁶ gestiegen sind. Das Kind kann auch gefördert werden, wenn beide Institutionen unabhängig voneinander agieren, weshalb nicht auf die Notwendigkeit einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft diesbezüglich verwiesen werden kann. Dass das Beitragen zum Wohl des Kindes als eine Hauptaufgabe der Schule definiert wird, ist bedenklich, da das Ziel der Schule in erster Linie dem entspricht, den Kindern Wissen zu vermitteln. Denken lernen im Rahmen des schulischen Unterrichts muss nicht unbedingt mit der Sorge um das Wohl des Kindes übereinstimmen, da die Kinder im Zuge dessen auch lernen müssen, sich selbst zu disziplinieren und demnach Bedürfnisse unterdrücken können müssen.

*„Durch den Austausch über Erziehungs- und Bildungsziele sowie Bemühungen der unterschiedlichen AkteurInnen kann ein gemeinsames Erziehungs- bzw. Bildungskonzept erstellt werden, in dem die unterschiedlichen Rollen von Eltern und Fachkräften abgegrenzt werden“*²¹⁷,

was von Bargsten als zweites „Teilziel“ der Kooperation zwischen Familie und Schule gesehen wird. Wie bereits erwähnt verfolgt jede Schule gemäß ihrem Schultyp ein bereits vorgegebenes Bildungsziel und damit auch Bildungskonzept. Das bedeutet, dass Lehrer und Eltern gemeinsam nicht die Möglichkeit haben, für ihr Kind ein individuelles Bildungskonzept auszuarbeiten und dementsprechend zu agieren. Die Schule kann die Familien lediglich über die vorliegenden Bildungsideale informieren. Die Abgrenzung der unterschiedlichen Rollen der „Akteure“ verweist darauf, dass beide Institutionen unabhängig von einander auf das Kind einwirken können.

Die Autorin sieht in der *„Stärkung von Elternkompetenzen“*²¹⁸ das dritte Teilziel der Kooperation zwischen den beiden Institutionen. Was unter dem Begriff

²¹⁵ Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 391

²¹⁶ ebda

²¹⁷ ebda; S. 392

²¹⁸ ebda

Elternkompetenz verstanden wird, ist nicht genau definiert. Man kann eine gewisse „Professionalisierung“ der Eltern im Bereich der Pädagogik erkennen:

„Durch die enge Zusammenarbeit mit den Fachkräften gewinnen die Eltern eine Vorstellung von der Entwicklung ihres Kindes, erhalten eine Anleitung für die Beobachtung ihres Kindes und bekommen einen Einblick in die pädagogische Arbeit in der Einrichtung.“²¹⁹

Die Autorin verweist darauf, dass durch eine Kooperation zwischen Schulen und Familien die Möglichkeit besteht, dass der schulische Fortschritt durch eine gezielte Anweisung seitens der Lehrer innerhalb des Familienkreises besser nachvollzogen werden könne. Die Eltern brauchen keine „Vorstellung von der Entwicklung ihrer Kinder“²²⁰ gewinnen, da sie die Entwicklung ihrer Kinder durch das Zusammenleben in der Familie selbst miterleben können. Wozu Eltern eine „Anleitung für die Beobachtung ihrer Kinder“²²¹ benötigen, wird von Bargsten nicht erläutert.

Die Autorin zählt auch die „psychische Stabilisierung der Eltern“²²² zu den Elternkompetenzen, welche von der Schule gestärkt werden sollen. „Viele Eltern, insbesondere Alleinerziehende, Eltern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Eltern, leben in Isolation und sind auf der Suche nach sozialen Kontakten“²²³, erklärt Bargsten. Abgesehen davon, dass die Autorin ein Vorurteil aufnimmt, dass die erwähnten „Elterntypen“ auf Grund ihrer Situation psychisch labil seien, muss darauf hingewiesen werden, dass Schulen keine „Selbsthilfegruppen für Eltern“ oder „Partnerschaftsvermittlungsagenturen für Alleinerziehende“ darstellen. Ob Eltern ihren eigenen sozialen Bedürfnissen nachkommen oder nicht, soll nicht ein Anliegen der Schulen werden, da diese, wie bereits mehrfach erwähnt, die Bildung der Kinder und nicht deren Eltern, als Auftrag haben.

²¹⁹ Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 392

²²⁰ ebda

²²¹ ebda

²²² ebda

²²³ ebda

„Weitere Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind die Mitgestaltung und Mitbestimmung der Eltern in den Einrichtungen. [...] Die Kinder haben die Möglichkeit in Kontakt mit anderen Erwachsenen zu kommen, die Eltern gewinnen oft an Selbstvertrauen und die Fachkräfte werden durch die Mitarbeit der Eltern bei ihrer täglichen Arbeit entlastet.“²²⁴

Hier lässt sich erkennen, dass die Eltern im schulischen Unterricht die Lehrer unterstützen sollen, indem sie selbst lehren, wodurch die Grenzen der beiden Institutionen verschwinden. Die Autorin erklärt nicht, warum es vorteilhaft ist, dass Kinder Kontakt zu Eltern ihrer Klassenkollegen haben können, weshalb diese Feststellung nicht begründet werden kann. Dass Eltern, die als Laien vor eine Klasse treten und versuchen wollen pädagogisch tätig zu sein, an Selbstvertrauen gewinnen können, kann zwar eine Möglichkeit sein, wie diese Situation von den Eltern empfunden werden kann, jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass auch einige Lehrer, die auf eine mehrjährige Ausbildung zurückblicken können, nach der Arbeit ihren Arbeitsplatz frustriert verlassen.²²⁵ Demnach kann nicht davon ausgegangen werden, dass durch eine Mitgestaltung der Eltern am Unterricht deren Selbstvertrauen gestärkt wird. Lehrer gehen in der Schule ihrem Beruf nach. In keiner anderen Branche wird vorgeschlagen, dass Berufstätige von Laien unentgeltlich entlastet werden sollen. Vor allem wenn das *„Wohl der Kinder“*²²⁶ im Vordergrund stehen soll, wie Bargsten postuliert, kann man von Laien nicht erwarten, dass sie die Lehrer in ihrer pädagogischen Arbeit praktisch unterstützen und sie dadurch entlasten sollen. Ob Lehrer die Mitgestaltung des Unterrichts der Eltern als Entlastung und nicht als Belastung wahrnehmen wird von der Autorin unterstellt. Das aktive Einmischen der Eltern in die Unterrichtsgestaltung kann auch negative Folgen für die Lehrer hinsichtlich ihrer Arbeit haben und wäre demnach eher belastend als entlastend. Bargsten geht außerdem davon aus, dass der Lehrerbildung keine allzu große Bedeutung

²²⁴ Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 392

²²⁵ vgl. Schmalohr, E.: Klassenzimmer als Bildungsgipfel. Lehrer, Schüler und Eltern in eigener Sache, 2009; S. 44ff

²²⁶ Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 391

beizumessen ist, da Laien die Arbeit der Lehrer übernehmen könnten. *„Lehrersein ist ein Beruf: Berufe sind dadurch definiert, daß man etwas Bestimmtes kann und macht. Nicht irgendwie alles, dieses und jenes und überhaupt das Ganze ganzheitlich, sondern Spezifisches, was andere nicht können und machen“*²²⁷, lautet eine Definition des Lehrberufs, die darauf verweist, dass *„andere“*²²⁸, nämlich Eltern, das *„Spezifische“*²²⁹, nämlich unterrichten, nicht *„können und machen“*²³⁰. Obwohl Bargsten davon ausgeht, dass sowohl den Eltern als auch den Lehrern durch diese Rollenverteilung Grenzen bezüglich ihres Handlungsfeldes gesetzt sind, fordert sie, dass Eltern am Unterricht beteiligt sind. Dabei wäre eher darauf zu achten, dass die Schüler aktiv am Unterricht teilhaben.

Bargsten verweist auf ein weiteres Teilziel, nämlich die *„Integration der Institutionen in das Gemeinwesen“*²³¹. Dabei ist dezidiert von der *„Ergänzung des Angebotes der Einrichtungen um Familienselbsthilfeangebote, Treffmöglichkeiten, Freizeitveranstaltungen, etc.“*²³² die Rede. Dass die Schule kein Ort für *„Familienselbsthilfeangebote und Treffmöglichkeiten“*²³³ ist, wurde bereits ausführlich erläutert. In Schulen sollen nicht die Bedürfnisse der Eltern gestillt werden, sondern Kindern soll in Schulen Wissen vermittelt werden.

Möhle beschreibt, mit welchen Methoden Informationen zwischen Familien und Schulen ausgetauscht werden können.

„Transparente Informationen sind gut geeignete Strategien, um Missverständnisse und unnötige bzw. unechte Konfliktlagen zu verhindern. Informationen sind die Basis für partnerschaftliche Kommunikation auf gleicher Augenhöhe. Diese schlichte Tatsache, aus der Organisationsforschung seit langem bekannt, wird gleichwohl in der

²²⁷ Schirlbauer, A.: Vom Verschwinden des Lehrers und seiner Epiphanie. In: Schirlbauer, A.: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, 2005; S. 54

²²⁸ ebda

²²⁹ ebda

²³⁰ ebda

²³¹ Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 393

²³² ebda

²³³ ebda

Praxis häufig ignoriert oder nicht ernst genommen“²³⁴

begründet Möhle. Das bedeutet, dass Informationen sowohl von Schulen als auch von Familien so weitergegeben werden sollten, dass sie gut nachvollziehbar und auch längerfristig einsehbar sein sollten. Dadurch sollte Konflikten vorgebeugt werden, welche durch Fehlannahmen oder schlichtem Nichtwissen entstehen können. Zu den Möglichkeiten des Informationsaustauschs zählt er *„schriftliche Kurzmitteilungen“²³⁵*, wie zum Beispiel Merkblätter, Stundenpläne und Informationen über Kostenbeiträge. Auch *„Aushänge, Schwarzes Brett, Fotowände, Ausstellungen und Videoaufnahmen“²³⁶* können nach Möhle dazu genutzt werden.

„Eltern sind häufig sehr angetan davon, wenn ihnen gelegentlich kurze Bildsequenzen – heute mit (Handy-) Kameras recht unaufwändig herzustellen – von Festen, Ausflügen oder Klassenfahrten präsentiert werden,“²³⁷

Beschreibt Möhle. Damit ist gemeint, dass die Familien der Kinder durch Fotos beziehungsweise Filme Schulfeiern und Klassenfahrten, an denen sie nicht selbst teilnehmen können, nachvollziehen können. Auch auf die *„Elterninformation per Internet, Website der Einrichtung“²³⁸* wird verwiesen. Dabei wird die Bedeutung des *„E-Mail-Verkehrs“* hervorgehoben, weil dadurch ein *„schneller Austausch zwischen Eltern und den Fachkräften“²³⁹* ermöglicht werden kann, wie zum Beispiel jene Bildsequenzen von schulischen Feierlichkeiten, die von Möhle als Information für die Familien gesehen werden.

Möhle geht auch auf die *„Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima“²⁴⁰*

²³⁴ Möhle, H.-R.: 1. Methoden-Muster: Informationen, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 411

²³⁵ ebda

²³⁶ ebda

²³⁷ ebda; S. 412

²³⁸ ebda; S. 413

²³⁹ ebda

²⁴⁰ Möhle, H.-R.: 2. Methoden-Muster: Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 415

ausführlicher ein.

„Für gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gilt, dass die Gestaltung der Beziehungen der Eltern untereinander sowie zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern nicht einfach als zufälliges Abfallprodukt der alltäglichen Elternarbeit betrachtet werden darf. Diese Kontakte sollten bewusst und zielgerichtet gestaltet und auch methodisch begleitet werden“²⁴¹,

erklärt Möhle. Der Grund, warum die Beziehungen der Eltern und der Kinder untereinander durch die Schule beeinflusst werden sollen, um eine Kooperation zwischen Familien und Schulen bezüglich der Kinder zu ermöglichen, kann aus der Begründung des Autors nicht erkannt werden. Inwiefern die Beziehungen der Familien der Schüler untereinander für den schulischen Unterricht von Bedeutung sind, muss vorerst dahingestellt bleiben. Auffallend dabei ist, dass auch die Beziehungen der Eltern untereinander „zielgerichtet gestaltet“ sein sollen. Das verweist darauf, dass der Autor einen bestimmten Zweck, der allerdings nicht dezidiert erwähnt wird, darin sieht, dass Eltern der Schüler untereinander in Kontakt treten sollen.

Möhle beschreibt verschiedene Methoden, die dazu angewandt werden können.

„Eine einfache und in aller Regel effektive Methode, das Gesamtklima für die weitere gemeinsame Zukunft nachhaltig zu verbessern, ist die gemeinsame Gestaltung von Festen und Feierlichkeiten. [...] Das direkte Involviertsein erhöht bei vielen Eltern merklich die Identifikation mit der Einrichtung und erhöht die Bereitschaft, sich weiterhin – regelmäßig oder auch nur punktuell – zu engagieren.“²⁴²

Möhle spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Bereitschaft der Eltern, sich für die Belange der Schulen zu interessieren und sich dafür auch

²⁴¹ Möhle, H.-R.: 2. Methoden-Muster: Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 415

²⁴² ebda; S. 415f

einzusetzen, durch eine Verbesserung der Beziehungen untereinander, wobei hier sowohl Direktoren, Lehrer, Schüler als auch Eltern gemeint sind, erhöht werden könne. Die Schulen der Kinder stellen allerdings keine Freizeitmöglichkeiten der Eltern dar, durch welche sie ehrenamtlichen Tätigkeiten nachgehen können. Daher müssen die Familienmitglieder der Schüler nicht in Schulfeste direkt involviert sein. Davon abgesehen haben nicht viele Eltern die Möglichkeit, während der Unterrichtszeit unentgeltlich für Schulfeste Vorbereitungen treffen zu können, weshalb damit lediglich jene Eltern erreicht werden, die nach einem derartigen Zeitvertreib suchen.

Der Autor gibt auch die Möglichkeit an, „*an einem neuen, ‘neutralen’ Ort gemeinsam etwas Zeit verbringen*“²⁴³, um die Kontakte zwischen allen beteiligten Personen zu verbessern. Das soll im Rahmen einer gemeinsamen „*Wochenendfreizeit*“²⁴⁴ oder einem „*Eltern-Kind-Wochenende*“²⁴⁵ geschehen. Dass Familien gemeinsam Freizeitbeschäftigungen nachgehen oder gemeinsame Ausflüge machen, mag für die Beteiligten nett sein, jedoch kann von den Lehrern nicht erwartet werden, dass sie außerhalb der Arbeitszeit ihrem Beruf nachgehen sollen. Auch Lehrer haben Familien und ein Privatleben, weshalb die Forderung danach, dass Lehrer an derartigen „Projekten“ außerhalb ihrer Arbeitszeit teilnehmen, abwegig ist.

²⁴³ Möhle, H.-R.: 2. Methoden-Muster: Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 416

²⁴⁴ ebda

²⁴⁵ ebda

II. Ausführung der Möglichkeiten und Grenzen unter Bezugnahme der Theorie nach G. W. F. Hegel

Im vorigen Kapitel wurden ausschließlich deutschsprachige Theorien ausgeführt. Dabei fällt auf, dass diese zwar untereinander in Bezug stehen, jedoch nicht auf frühere Theorien eingegangen wird. Man bekommt den Eindruck, als würde die Fragestellung bezüglich einer Kooperation zwischen Familien und Schulen erst seit dem Ende des 20. Jahrhunderts innerhalb der Pädagogik als wichtig erachtet werden. Doch schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts kann in den Schriften von G. W. F. Hegel nachgelesen werden, welche Aufgaben der Familie beziehungsweise der Schule zugeordnet werden können und welche Zusammenarbeit sich daraus ergeben kann. Im Folgenden wird deshalb auf die Grundbegriffe, Bildung, Erziehung, Familie und Schule, nach Hegel eingegangen.

1. Bildungs- und Erziehungsbegriff nach G. W. F. Hegel

G. W. F. Hegel versteht den Bildungsprozess als eine „*Entfremdung der Persönlichkeit*“²⁴⁶, die durch die Auseinandersetzung des Menschen mit der Wissenschaft erfolgt. Durch diese Entfremdung kann er von seinen eigenen Trieben und Gefühlen absehen. Diese Entfremdung sollte demnach in der Schule erfolgen, was bedeutet, dass Hegel die Aufgaben der Schule im Unterricht allgemeiner Gesetze und Gegebenheiten, als auch in der Reflexion dessen, sieht. Die Kinder sollen durch den Schulunterricht die Möglichkeit bekommen, von sich selbst absehen zu können und zu lernen sich an soziale Grundsätze zu halten, die für das Leben innerhalb einer Gesellschaft unerlässlich sind.

²⁴⁶ Hegel, G. W. F.: Werke in 20 Bänden, Band 3, Phänomenologie des Geistes, 1970; S. 360

Dabei bleibt der Bildungsprozess allerdings nicht stehen, sondern der Mensch erkennt seine doppelte Existenz und dadurch auch, dass sich sein „Geist“ entfremdet hat. Das „*unmittelbar geltende Selbst*“²⁴⁷ kann aber wieder zurückkehren und wird dabei zum „*allgemeinen Selbst*“²⁴⁸. Diese Rückkehr stellt sich allerdings als schwierig heraus, wenn dem Kind suggeriert wird, dass die Existenz als Schüler wichtiger sei als die Existenz als bedingungslos geliebtes Familienmitglied. Das bedeutet, dass aus dieser Perspektive betrachtet, das Modell der Ganztagschule die Bildung der Kinder nicht fördert, sondern dieser sogar hinderlich ist.

Der Zweck der Erziehung wird darin gesehen, dass das Kind zu einem selbstständigen Wesen wird. Dazu muss der Zögling eingeschränkt werden, um ihn von seiner Abhängigkeit von sinnlichen Neigungen und Begierden loszulösen. Dadurch gewinnt der Mensch die Freiheit, über sein Handeln selbst zu entscheiden, muss allerdings auch die Verantwortung darüber übernehmen.²⁴⁹ Das Hauptmoment der Erziehung wird dabei in der Züchtigung des Zöglings gesehen. Die Individualität des Kindes soll vertrieben werden, um es in die Allgemeinheit zu integrieren. Durch die Erziehung wird der Mensch an die Gesetze gebunden, wodurch ein Leben in einer allgemeinen Ordnung gewährleistet wird.²⁵⁰

Diese Disziplinierung des Kindes wird einerseits von der Schule als Voraussetzung gesehen, was bedeutet, dass der Lehrer erwartet, dass die Kinder, um dem Unterricht überhaupt folgen zu können, ein gewisses Maß an Selbstdisziplin haben müssen. Andererseits gehört auch die Erziehung der Schüler zum Aufgabenbereich der Schule. Bei der Erziehung der Kinder spielen also sowohl die Eltern als auch die Lehrer eine wichtige Rolle, wobei nochmals darauf aufmerksam gemacht werden muss, dass die Familie als Laien und die Lehrer als professionelle Pädagogen gesehen werden können. Geht das Kind allerdings in eine Ganztagschule, wird dessen Erziehung nur noch von geprüften Pädagogen übernommen. Man kann diese Maßnahme daher auch so sehen, dass

²⁴⁷ Hegel, G. W. F.: Werke in 20 Bänden, Band 3, Phänomenologie des Geistes, 1970; S. 362

²⁴⁸ ebda

²⁴⁹ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 227

²⁵⁰ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 10, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III (1830), 2003 (1986); S. 71

die Institution Schule mit der Vorarbeit der Eltern nicht zufrieden ist und die Disziplinierung der Schüler deshalb gänzlich übernimmt, wodurch eine Zusammenarbeit beider Sphären dementiert wird.

Der Begriff der Sittlichkeit, der nach Hegel unerlässlich für die Erziehung des Kindes ist, kann auch abstrakt definiert werden, worunter eine Auseinandersetzung mit diesem verstanden wird. Es wird mittels der philosophischen Methode nach dem Wesen der Sittlichkeit gefragt. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im Menschen zum Wissen, das seine Handlungsmöglichkeiten erweitert. Dadurch wird der abstrakte Begriff der Sittlichkeit in der Handlung des Menschen zur Realität. Diese Auseinandersetzung mit der Sittlichkeit kann als mittelbare Erziehung in der Schule gesehen werden.

Im Erzieher wird von einer „tätigen“ Vernunft ausgegangen, was bedeutet, dass derjenige, der erzieht bereits bewusst moralische Handlungen setzt. Im Erziehungsgeschehen wird diese „tätige“ Vernunft im Zögling hervorgebracht. Das Kind erkennt, dass sein Gegenüber und es selbst vernünftig handeln können. Es versteht sich als ein Teil der Allgemeinheit und begreift, dass es eine „allgemeine“ Vernunft gibt, welche als Sittlichkeit definiert werden kann. Durch sittliches Handeln schränkt sich der Mensch in seinen Bedürfnissen und willkürlichen Neigungen selbst ein, um seinem Gegenüber Freiheit zu ermöglichen. Weil das Individuum auch als ein Gegenüber gesehen werden kann, erkennt es, dass durch das allgemeine sittliche Handeln in der Gesellschaft seine Freiheit gegeben ist. Dabei wird das Individuum selbst als Teil jener Gesellschaft verstanden, wodurch es durch seine Einschränkung, die durch die „tätige“ Vernunft bestimmt wird, auch seine eigene Freiheit gewährleistet.²⁵¹ Das Kind soll verstehen können, warum es sich an die Gesetze halten soll, die von der Gesellschaft aufgestellt und legitimiert werden. Weil das Kind durch das Verstehen dieser „Sittlichkeit“ seine Handlungen dementsprechend setzt, kann festgestellt werden, dass der Mensch zur Moralität erzogen werden kann. Dabei entschließt er, sich von seinen individuellen Begierden und Neigungen loszulösen, um nicht nur der Gesellschaft, sondern

²⁵¹ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 3, Phänomenologie des Geistes, 1986; S. 263ff

auch sich selbst die Freiheit zu ermöglichen, über sein Handeln zu entscheiden und die Verantwortung dafür zu tragen.

Der Zögling wird in der Familie nach dem Willen der Eltern erzogen, wobei die Individualität des Kindes innerhalb dieser „Sphäre“ bewahrt bleibt.²⁵² In der Schule kann das Erziehungsgeschehen als „Ethikunterricht“ gesehen werden. Das Lehren der Sitte und Moralität ist deshalb wichtig, damit das Kind durch seine Vernunft verstehen kann, warum es sich an diese Prinzipien halten soll, wobei der Entschluss, in der Wirklichkeit dementsprechend zu handeln, beim Kind liegt. Aber nicht nur das „aktive Erziehungsgeschehen“, sondern auch das vorbildliche Verhalten der „*umgebenden vernünftigen Welt*“²⁵³ muss nach Hegel als wichtiger Aspekt in der Erziehung gesehen werden. Kann demnach das Modell der Ganztagschule auch als Kritik an der Gesellschaft als „vernünftige Welt“ gesehen werden?

2. Der Begriff „Schule“ nach G. W. F. Hegel

G. W. F. Hegel beschreibt die Schule als Bindeglied zwischen der Familie und der realen Welt. Der Zweck der Schule ist die Vorbereitung auf das künftige Leben des Kindes als Erwachsener durch das Lernen der Lehrgegenstände, die Disziplinierung und die Aufforderung selbst zu reflektieren.²⁵⁴ Die Lehrgegenstände sollen vom Lehrer mit der Methode unterrichtet werden, die dem Gegenstand entspricht. Dabei soll der Lehrstoff in seiner Abstraktheit erklärt werden, wie er beschaffen ist.²⁵⁵ Die Schüler haben dabei die Aufgabe, dem Unterricht zu folgen, ohne auf ihre eigenen Erfahrungen mit dem Lerninhalt zurückzugreifen. Die persönlichen Interessen und Neigungen der Kinder spielen während des Unterrichts keine Rolle. Dadurch bekommt das Kind die Möglichkeit,

²⁵² vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 10, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III (1830), 2003 (1986); S. 70f

²⁵³ Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 8, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften I, 2003 (1986); S. 276

²⁵⁴ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 333

²⁵⁵ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 7, Grundlinien der Philosophie des Rechts, 1986; S. 13

sich von seinem Selbst zu entfremden, um die neuen Kenntnisse objektiv nachvollziehen zu können. Die Kinder sollen durch den Unterricht in der Schule das „*richtige Denken*“²⁵⁶ lernen, worunter das Kennen und das Erkennen einer Sache verstanden werden. Dieser wissenschaftliche Unterricht ist als formelle Bildung auch für das sittliche Handeln von Bedeutung.

Nach Hegel ist die Schule als Ganzes ein wichtiger Ort, an dem die Schüler Sittlichkeit kennenlernen, da sie lernen, sich an Regeln zu halten und dementsprechend Belohnungen oder Bestrafungen bekommen. Diese „*moralische Wirksamkeit*“²⁵⁷ erstreckt sich allerdings nicht auf den gesamten Umfang der Existenz des Schülers, weil der Schule nicht der ganze Umfang anvertraut ist. Das bedeutet, dass nach Hegel die Lehrer keinen direkten Einfluss auf das moralische Verhalten der Schüler außerhalb der Schulzeit haben, weil sie dafür nicht verantwortlich sind. In der Schule sollen die Schüler zu einem sittsamen Verhalten, das sich auf die allgemeine formelle Ordnung bezieht, erzogen werden, wobei ein gewisses Maß an Disziplin der Schüler bereits als Voraussetzung für den Unterricht gegeben sein muss. Ist das allerdings nicht der Fall, muss diese Erziehung in Form der unmittelbaren Zucht von der Schule übernommen werden.²⁵⁸

*„Das echte Kennzeichen der Freiheit und Stärke einer Organisation besteht darin, wenn die unterschiedenen Momente, die sie enthält, sich in sich vertiefen und zu vollständigen Systemen machen, ohne Neid und Furcht nebeneinander ihr Werk treiben und es sich treiben sehen, und daß alle wieder nur Teile eines großen Ganzen sind.“*²⁵⁹

Die Schüler werden dazu angehalten, das Erlernte selbst zu reflektieren. Dazu werden unter anderem Hausübungen erteilt, die der Schüler durch seinen „*eigenen Privatfleiß*“²⁶⁰ selbstständig bearbeiten soll. Erst durch die Reflexion kann

²⁵⁶ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 7, Grundlinien der Philosophie des Rechts, 1986; S 17

²⁵⁷ Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 345

²⁵⁸ vgl. ebda; S. 335

²⁵⁹ ebda; S. 316

²⁶⁰ ebda; S. 331

der Schüler die Kenntnisse selbst erkennen, wodurch der Unterricht zweckvoll und ein Fortschritt im Bildungsprozess des Schülers möglich wird.

3. Der Begriff „Familie“ nach G. W. F. Hegel

Da die Bildungstheorie von Georg Wilhelm Friedrich Hegel in dieser Arbeit einen wichtigen Aspekt darstellen soll, wird ausführlicher auf seine Auffassung von der Familie eingegangen. Hegel beschreibt die Ehe als ein „*unmittelbar sittliches Verhältnis*“²⁶¹, weil die Ehegatten gemeinsam leben und für einander sorgen. Die Ehepartner empfinden eine platonische Liebe für einander und ordnen ihre Leidenschaft, die unbeständig ist, dieser Liebe unter. Dadurch kann die Ehe als eine bewusste Verbindung zwischen zwei Menschen gesehen werden, die lebenslang bestehen kann und deswegen als eine Voraussetzung für die Erziehung von Kindern gilt.²⁶² Das Verhältnis der Familienmitglieder untereinander besteht nach Hegel in gegenseitigem Vertrauen und Liebe, wodurch jedem Individuum ein besonderes Recht zukommt.²⁶³

Das Kind kann ohne einen besonderen Verdienst die Liebe aber auch den Zorn der Eltern erfahren. „*Die Mutter liebt im Kinde den Gatten, dieser darin die Gattin.*“²⁶⁴ Die Aufgabe der Eltern besteht darin, ihre Kinder zu ernähren und zu erziehen, wobei es im eigenen Ermessen der Eltern steht, welche Freiheiten sie ihrem Kind zugestehen.²⁶⁵ Die Kinder gehorchen den Eltern, weil sie es ihnen aus Liebe zu ihnen recht machen wollen. Wenn die Kinder jedoch ungehorsam sind, erfolgt von den Eltern eine unmittelbare Zucht. Da für die Eltern das Glück des Kindes im Vordergrund steht, liegt es in ihrem eigenen Interesse, dass ihre Kinder gut erzogen sind.²⁶⁶ Nach dem Besuch der Schule verlassen die Kinder erstmals

²⁶¹ Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 7, Grundlinien der Philosophie des Rechts, 1986; S. 307

²⁶² vgl. ebda; S. 314

²⁶³ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 62

²⁶⁴ Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 7, Grundlinien der Philosophie des Rechts, 1986; S. 326

²⁶⁵ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 351

²⁶⁶ vgl. ebda; S. 325

das „*väterliche Haus*“²⁶⁷ und lösen sich von dem Leben in ihrer Familie, wodurch sie sich selbstständig in der Welt zurecht finden können sollen.

4. Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

Die Möglichkeiten einer Kooperation zwischen Familien und Schulen ergeben sich erst, nach Hegel, wenn beide Institutionen die spezifischen Aufgaben respektieren. Die Schule übernimmt die Aufgabe, den Schülern das „*richtige Denken*“²⁶⁸ durch Unterricht und sittliches Betragen innerhalb einer Gesellschaft beizubringen.²⁶⁹ Familien unterstützen einander durch gegenseitiges Vertrauen und Liebe, wodurch dem Kind Selbstvertrauen und Anerkennung vermittelt werden können.²⁷⁰

Kommt es in der Entwicklung des Kindes zu Störungen auf Grund schulischer oder familiärer Einflussfaktoren, kann ein Dialog zwischen den beiden Institutionen hilfreich sein, um das Problem definieren zu können. Das bedeutet, falls Lehrern, die auf Grund ihrer Ausbildung darauf geschult sind, mögliche soziale, psychische oder medizinische Defizite der Schüler zu erkennen, auffällt, dass professioneller Handlungsbedarf gegeben sein kann, das den Eltern mitteilen, begründen und auch an Spezialisten verweisen können. Andererseits können auch Familien die Möglichkeit wahrnehmen, die Schule darauf hinzuweisen, wenn innerhalb der Familie ein belastendes Ereignis stattfindet, damit die Schüler nicht einem verstärkten Leistungsdruck ausgesetzt sein müssen, dem sie in ihrer spezifischen Situation nicht standhalten können. Auch ein Schul- bzw. Klassenwechsel oder die Notwendigkeit eines Nachhilfeunterrichts kann auf diese Weise gemeinsam diskutiert werden, da beide Institutionen gleichermaßen davon betroffen sind.

²⁶⁷ Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 325

²⁶⁸ Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 7, Grundlinien der Philosophie des Rechts, 1986; S. 17

²⁶⁹ vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 345

²⁷⁰ vgl. ebda; S. 62

Diese Möglichkeit entspricht dem Dialog zwischen Familien und Schulen nach Kirk.²⁷¹

Die Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben gehört auch zu den Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen, da Familien dem Kind im privaten Umfeld helfen, den Unterricht zu reflektieren und selbstständig zu arbeiten. Eine derartige Unterstützung wird darin gesehen, dass die Familie dafür sorgt, dass das Kind über die notwendigen Materialien und den Platz verfügt, um seine Hausaufgaben machen zu können, und bei Fragen des Kindes klärend zur Seite steht.²⁷²

Eltern haben die Möglichkeit, dass sie ihren Kindern gestatten, Schulkollegen in der Freizeit treffen zu können, wodurch indirekt das soziale Klima in der Klasse beeinflusst werden kann. Außerdem fördert das die Sozialisation des Kindes und kann vor allem den Übergang zwischen der Familie und der Grundschule erleichtern.²⁷³

5. Grenzen einer Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

Theo Hülshoff formuliert in seinem Artikel *„Was Eltern und Lehrer behindert, Kinder gemeinsam zu erziehen.“*²⁷⁴ drei Thesen, die auf Grenzen einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer verweisen. In der ersten These beschreibt er die

„erschreckende Übergewichtung der Ziffernzensuren, [...] diese bilden

²⁷¹ Kirk, S.: Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 379f

²⁷² vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 331

²⁷³ vgl. Fölling-Albers, M; Heinzl, F.: Familie und Grundschule. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie, 2007; S. 310

²⁷⁴ Hülshoff, Th.: Was Eltern und Lehrer behindert, Kinder gemeinsam zu erziehen. Drei Thesen und Reflexionen. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule, 1982; S. 69

*mittlerweile das umfassendste, pädagogische, psychologische, politische, institutionelle Orientierungssystem.*²⁷⁵

Damit ist gemeint, dass das Notensystem für Eltern als Orientierung fungiert, inwieweit ihr Kind den Anforderungen der Schule entspricht. Solange das Kind keine „schlechten Noten“ bekommt, gibt es weder für Eltern noch für Lehrer einen Grund, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Das heißt, solange das Kind die geforderte Leistung in der Schule erbringt, wird von keiner Institution eine Aussprache verlangt.

*„So treffen Eltern nicht selten auf Lehrer, die angesichts der ‘guten Noten’ ihrer Kinder gar nicht verstehen können, weshalb die Eltern beim ‘Elternsprachtag’ erscheinen.“*²⁷⁶

In der zweiten These beschreibt Hülshoff das Problem, dass Lehrer als Angestellte Vorgaben respektieren müssen, an die Eltern nicht gebunden sind. Das kann eine Zusammenarbeit insofern beeinflussen, dass Lehrer nicht gegen ihre Vorgesetzten beziehungsweise gegen den staatlich geregelten Bildungsauftrag der Schule vorgehen dürfen, selbst wenn die Eltern das vom Lehrer verlangen. Die Familien haben *„ein individualistisches, nicht selten auch egoistisches, Interesse an dem ‘Schulerfolg’ ihrer Kinder“*²⁷⁷. Dieses Interesse steht im Gegensatz zur Aufgabe des Lehrers, der alle Schüler seiner Klassen in ihrem Bildungsprozess unterstützen soll.

Die dritte These, die von Hülshoff formuliert wird, zeigt das Problem auf, dass Schulen zu Schulzentren ausgebaut werden, die eine sehr große Zahl an Schüler umfassen, wodurch

„Methoden des betrieblichen Managements, mit den ihnen zugrundeliegenden, weitgehend unpädagogischen Denkformen und

²⁷⁵ Hülshoff, Th.: Was Eltern und Lehrer behindert, Kinder gemeinsam zu erziehen. Drei Thesen und Reflexionen. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule, 1982; S. 70

²⁷⁶ ebda

²⁷⁷ ebda

*Entscheidungskriterien, die Lebenswelt der Schule zunehmend prägen*²⁷⁸.

Wird diese These mit der vorher erwähnten im Zusammenhang gesehen, kann die Einschränkung der Handlungsfreiheit der Lehrer in der Zusammenarbeit mit Eltern erkannt werden.

Krüger, Henschel, Schmitt und Eylert definieren zwei wichtige Grenzen einer Kooperation zwischen Familien und Schulen.

*„Gleichwohl können auch gutgemeinte Versuche des Aufbaus von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften unter gewissen Umständen an unüberbrückbare Grenzen stoßen. Im Fokus stehen die eigentlichen Zielgruppen, nämlich die Kinder und Jugendlichen. Folgerichtig muss die Gefährdung des Kindeswohls durch die Erziehungsberechtigten dieser angestrebten Partnerschaft im Wege stehen.“*²⁷⁹

Das Wohl des Kindes wird in drei Teilbereiche unterteilt. *„Bedingungen für das soziale und emotionale Wohl“*²⁸⁰, damit sind die Beziehungen zwischen den Familienangehörigen und die Art der Kommunikation innerhalb der Familie gemeint, *„Bedingungen für das geistige Wohl“*²⁸¹, worunter Förderung und Unterstützung des Kindes auch in Bezug auf das schulische Lernen und die Berufsausbildung zu verstehen ist, und *„Bedingungen für das körperliche Wohl“*²⁸², also die Versorgung des Kindes im Allgemeinen, werden von den Autoren aufgezählt. Gefährdet gilt dieses Wohl dann, wenn die Erziehungsberechtigten die Bedingungen nicht erfüllen, oder erfüllen können. Kann von Vertretern der Schule festgestellt werden, dass eine Kindeswohlgefährdung vorliegt, muss die Familie an professionelle Hilfe verwiesen werden. Hinzuzufügen ist, dass eine

²⁷⁸ Hülshoff, Th.: Was Eltern und Lehrer behindert, Kinder gemeinsam zu erziehen. Drei Thesen und Reflexionen. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule, 1982; S. 73

²⁷⁹ Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, Ch., Eylert, A.: Grenzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 486

²⁸⁰ ebda; S. 487

²⁸¹ ebda

²⁸² ebda

„*Kindeswohlgefährdung*“²⁸³ auch in der Schule, dazu ist unter anderem das Phänomen „bullying“²⁸⁴ zu erwähnen, vorkommen kann. *„Eine Kindeswohlgefährdung stellt eine offensichtliche rechtliche Grenze von Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und professionellen PädagogInnen dar.“*²⁸⁵

Der zweite Aspekt, der von den Autoren genannt wird, ist die *„Schulpflicht als Grenze von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“*²⁸⁶. Dabei verweisen die Autoren darauf, dass Eltern nicht bestimmen können, von welchem Lehrer ihr Kind unterrichtet wird, und demnach mit wem sie eine Zusammenarbeit eingehen, *„so kommt es – so könnte man negativ überspitzt formulieren – zu einer ‘Zwangsheirat’ zwischen Eltern und Schule auf Zeit“*²⁸⁷.

Sacher geht darauf ein, dass einige Eltern für die Schulen schwer zu erreichen sind. Für diese Schwererreichbarkeit gibt er verschiedene Gründe an.

*„Am häufigsten ist ‘Schwererreichbarkeit’ darauf zurückzuführen, dass Eltern schlechte Erfahrungen mit der Schule und anderen Organisationen der Gesellschaft und des öffentlichen Lebens gemacht haben – seien es schlechte Erfahrungen in der eigenen Schul- und Ausbildungszeit oder aktuelle Erfahrungen mit der Schule des Kindes.“*²⁸⁸

Das bedeutet, dass in den häufigsten Fällen die Eltern zwar für die Schule erreichbar wären, aber seitens der Eltern kein Interesse an einer Kommunikation

²⁸³ Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, Ch., Eylert, A.: Grenzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 491

²⁸⁴ Schmalohr, E.: Klassenzimmer als Bildungsgipfel. Lehrer, Schüler und Eltern in eigener Sache, 2009; S. 88

²⁸⁵ Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, Ch., Eylert, A.: Grenzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 491

²⁸⁶ ebda; S. 493

²⁸⁷ ebda; S. 494

²⁸⁸ Sacher, W.: Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 298

mit der Schule besteht. Sacher sieht das „*Desinteresse der Eltern an der Schule*“²⁸⁹ allerdings als einen anderen Aspekt an, der zu einer Schwererreichbarkeit der Eltern führen kann. Dabei weist er aber auch darauf hin, dass dieses Desinteresse nicht auf die Bildung des Kindes oder auf das Kind selbst übertragen werden darf. Nur weil manche Eltern kein Interesse an der Schulbildung ihrer Kinder haben, kann man nicht davon ausgehen, dass sie generell kein Interesse an der Bildung ihrer Kinder haben. Jene können ihre Kinder auch im familiären Kontext hinsichtlich ihres Bildungsprozesses unterstützen und fördern.²⁹⁰

Weitere Gründe für eine Schwererreichbarkeit der Eltern können praktische Gründe sein, wie zum Beispiel Zeitmangel, eine Antipathie dem Lehrer gegenüber, der Wunsch der Schüler, dass die Eltern möglichst wenig Kontakt zur Schule haben, oder auch der Eindruck der Eltern, dass seitens der Schule kein Interesse an einem Kontakt zu den Eltern besteht.²⁹¹

Obwohl Sacher betont, dass ein Desinteresse seitens der Eltern der Schule ihrer Kinder gegenüber nicht mit einem Desinteresse der Bildung der Kinder gleichzusetzen ist, schlägt er Strategien vor, wie Schulen beziehungsweise Lehrer einen vermehrten Kontakt zu schwer erreichbaren Eltern herstellen können, zum Beispiel

*„über Kontaktangebote, die wirklich für alle Eltern zugänglich und wahrnehmbar sind, über Pflege auch informeller Kontakte durch Gespräche bei zufälligen Begegnungen, Telefongespräche, individuelle Briefe, E-Mails und SMS, über die präzise Benennung der angestrebten Zielsetzungen und der Erwartungen an die Eltern bis hin zu konkreten angebotenen Hilfestellungen und vorgeschlagenen Maßnahmen für die Förderungen der Kinder und Jugendlichen“*²⁹².

²⁸⁹ Sacher, W.: Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 299

²⁹⁰ vgl. ebda

²⁹¹ vgl. ebda; S. 298f

²⁹² ebda; S. 300

Geht man davon aus, dass schwer erreichbare Eltern nicht allzu viel Kontakt zu der Schule beziehungsweise zu den Lehrern ihrer Kinder haben wollen, werden Vorschläge über pädagogische Maßnahmen zur Förderung der Kinder per SMS diese Eltern wahrscheinlich nicht dazu bewegen, in einer „freundlichen Atmosphäre“²⁹³ mit der Schule zu kooperieren.

Kann man die Eltern durch die beschriebenen Maßnahmen dennoch nicht zu einer Zusammenarbeit mit der Schule bewegen, schlägt Sacher vor, die ganze Familie mit einzubeziehen.

„Arbeit mit ‘schwer erreichbaren’ Eltern ist familienzentriert und bezieht nach Möglichkeit über die Sorge- und Erziehungsberechtigten hinaus weitere Partner ein. Dies können Großeltern, ältere Geschwister, weitere Familienmitglieder, Nachbarn und Freunde sein, die unter Umständen – aus welchen Gründen auch immer – eher bereit und in der Lage sind, mit der Schule bzw. der Organisation zusammenzuarbeiten.“²⁹⁴

Wenn die Eltern nicht auf die E-Mails und SMS der Lehrer reagieren, sollen demnach die Großeltern, Nachbarn und Freunde angerufen werden. Dabei ist es fraglich, ob sie die Eltern der Schüler dazu bewegen können, mit der Schule zu kooperieren. Dadurch wird eher ein Konflikt innerhalb der Familie forciert, wodurch die Förderung des Kindes außer Acht gelassen wird. Geht man davon aus, dass eine Kooperation zwischen der Familie und der Schule in Bezug zum Bildungsprozess des Kindes gesehen werden muss, weshalb die Förderung der Entwicklung des Kindes das Ziel einer derartigen Zusammenarbeit darstellt, kann durch solche Maßnahmen, nicht nur die Kooperation zwischen den beiden Institutionen, sondern auch der Bildungsprozess der Schüler erschwert werden.

Der Begriff „Erziehungsberechtigter“²⁹⁵ verweist darauf, dass dieser das Recht hat über die Erziehung des Kindes bestimmen zu dürfen. Das bedeutet, dass die

²⁹³ Sacher, W.: Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 300

²⁹⁴ ebda; S. 301

²⁹⁵ ebda

Schule den Erziehungsberechtigten der Schüler lediglich Vorschläge unterbreiten kann, wie die Erziehung der Schüler in bestimmten Situationen in einer anderen Art und Weise vollzogen werden kann. Wenn die Erziehungsberechtigten allerdings kein Interesse an derartigen Vorschlägen haben, ist auch das Einbeziehen anderer Personen nicht notwendig.

Eine Grenze der Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen ist auch dann zu sehen, wenn die beiden Sphären versuchen, die Aufgaben der jeweils anderen Institution zu übernehmen oder sogar zu ersetzen. Im familiären Umfeld soll das Kind als solches und nicht als Schüler wahrgenommen werden. Daher ist es nicht notwendig, dass das Kind auch innerhalb der Familie einem Leistungsdruck ausgesetzt werden muss. In der Schule soll demnach das Kind nicht mit seinen individuellen Bedürfnissen im Vordergrund stehen. Der Unterricht und die Erziehung der Schüler zählt zu den Hauptaufgaben der Schule, weshalb die „*Familienerziehung*“²⁹⁶ eine Grenze der Kooperation darstellt. Noch delikater scheint die „*Familienbildung*“²⁹⁷ durch die Institution Schule zu sein. Eine Familie bildet sich, wenn zwei zeugungsfähige Menschen zusammen leben und Nachwuchs haben wollen beziehungsweise bekommen. Dafür ist die Unterstützung eines Lehrers in der Regel nicht erforderlich.

Möhle verweist darauf, dass „*Videoaufnahmen*“²⁹⁸ von verschiedenen Gelegenheiten in der Schule gemacht und an die Eltern weitergegeben werden können.

„Eltern sind häufig sehr angetan davon, wenn ihnen gelegentlich kurze Bildsequenzen – heute mit (Handy-) Kameras recht unaufwändig herzustellen – von Festen, Ausflügen oder Klassenfahrten präsentiert

²⁹⁶ Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 43

²⁹⁷ Lösel, F.; Runkel, D.: Empirische Forschungsergebnisse im Bereich Elternbildung und Elterntraining. In: In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 267

²⁹⁸ Möhle, H.-R.: 1. Methoden-Muster: Informationen, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 411

werden.“²⁹⁹

Nur soll die Schule nicht der Unterhaltung der Schüler und deren Familien dienen, wodurch auch der Lehrer nicht als Showmaster zu verstehen ist. Die Schule ist nicht „Ozeanien“³⁰⁰ und Eltern und Lehrer sind keine „Großen Brüder“³⁰¹, die die Kinder ständig mittels Kameras überwachen. Die zweifache Existenz der Kinder muss sowohl von den Lehrern als auch von den Eltern respektiert und bewahrt werden. Ein Kind ist nicht nur Schüler oder nur ein geliebtes Kind. Weil Kinder innerhalb der Schule auch die Möglichkeit haben, ohne ihre Eltern durch eigene Anstrengungen eine Leistung zu erbringen, muss betont werden, dass diese zweifache Existenz von großer Bedeutung ist. Wenn Schulen und Familien die verschiedenen Rollen der Kinder in den jeweiligen Sphären nicht respektieren, führt das zu einer weiteren Grenze der Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen, weil dadurch die Verantwortung für das Kind beiden Institutionen gleichermaßen zukommen würde, was bedeutet, dass die Familien ihre Kinder in der Schule erziehen müsste und Lehrer auch außerhalb ihrer Arbeitszeit die Verantwortung für „ihre Schüler“ hätten. Da der Schüler allerdings nicht im familiären Bereich privat unterrichtet wird, sondern ein Mitglied einer staatlichen Institution ist, welche ein vorgeschriebenes Bildungsziel verfolgt, übernehmen auch die Vertreter dieser Institution für die Zeit, in der der Schüler in der Schule ist, die Verantwortung für die Kinder. Außerhalb der Schulzeit sind allerdings die Eltern verantwortlich ihre Kinder zu erziehen, weshalb sie sich auch nicht gegenüber der Schule bezüglich ihrer Erziehungsmethoden rechtfertigen müssen.³⁰²

²⁹⁹ Möhle, H.-R.: 1. Methoden-Muster: Informationen, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 412

³⁰⁰ Orwell, G.: 1984, 1997

³⁰¹ ebda

³⁰² vgl. Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 335

III. Resümee und Schlussfolgerung

„‘Kooperationsbereitschaft’ als Fähigkeit sich weniger als Individualität zu verstehen, sondern vielmehr als fungibles Mitglied von Gruppen mit wechselnden Mitgliedern, welche an wechselnden Projekten einigermaßen effizient zu arbeiten vermögen“³⁰³,

kann als Definition der dargestellten Theorien in Bezug zur Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen gesehen werden, wobei darauf hinzuweisen ist, dass der Verfasser dieser Begriffsbestimmung darunter eine „*inhaltsleere Fähigkeit und Bereitschaft*“³⁰⁴ versteht. Der Bildungsprozess und die spezifischen Bildungsziele von Kindern stellen keine Projekte dar, an denen Familien und Schulen beteiligt sind. Bildung kann nicht als Projekt gesehen werden, das von Eltern und Lehrern gemeinsam geplant und durchgeführt wird. Ein Mensch kann sich nur durch eigene Anstrengungen selbst bilden.

Die Bereitschaft mit der jeweils anderen Sphäre zusammenzuarbeiten muss zwar als eine Voraussetzung gegeben sein, aber nicht in dem Ausmaß, wie es in manchen Theorien vorgeschlagen wird. Das Privatleben und die Individualität der Lehrer und Eltern müssen auch in einer Zusammenarbeit gewahrt werden, weshalb gemeinsame Ausflüge, wie in der Theorie nach Möhle³⁰⁵ als Vorschlag zur Verbesserung der Kommunikation zu lesen ist, oder der Vorschlag nach Sacher³⁰⁶, der die Schule darauf verweist, dass nicht nur Eltern sondern auch andere Familienmitglieder per SMS und E-Mails kontaktiert werden sollen, eine Kooperation eher behindert als ermöglicht. Die Bereitschaft von Eltern und

³⁰³ Schirlbauer, A.: Humanes Lernen – eine Mogelpackung. Bilanz und Kritik reformpädagogischer Unterrichtsmethoden. In: Schirlbauer, A.: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, 2005; S. 63

³⁰⁴ ebda

³⁰⁵ vgl. Möhle, H.-R.: 2. Methoden-Muster: Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 416

³⁰⁶ vgl. Sacher, W.: Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern, In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 301

Lehrern gegebenenfalls einen Dialog über den Bildungsprozess der Kinder zu führen, wird als Voraussetzung für eine Zusammenarbeit gesehen.

Zusammenfassend kann in Bezug zu den dargestellten Theorien gesagt werden, dass in den meisten Fällen entweder auf eine Leistungssteigerung der Schüler, oder auf eine Aufwertung des Prestiges der Schule, abgezielt wird. Es wird erhofft, dass Eltern, die in ihrer Erziehungsfunktion als „unterqualifiziert“ betrachtet werden, da sie über keine offiziellen Qualifikationsnachweise verfügen, durch Maßnahmen der Schulen, wie zum Beispiel die „*Elternerziehung*“³⁰⁷ oder die „*Familienbildung*“³⁰⁸, ihre Kinder effektiver erziehen können und den Schulen die Erziehungsarbeit dadurch abgenommen werde, wodurch die Leistungsoptimierung der Kinder bezüglich ihrer Schulnoten gesteigert werden könne. Interessanterweise werden aber jene „unterqualifizierten“ Eltern als „Hilfslehrer“ eingesetzt. Wurden im 19. Jahrhundert noch Schüler dazu herangezogen³⁰⁹, wird jetzt vorgeschlagen, dass Lehrer und Eltern aktiv im Unterricht zusammenarbeiten sollen.

Das verweist auf den zweiten genannten Aspekt. Den Eltern wird dabei ein Unterricht präsentiert, der nicht auf den Regelunterricht schließen lassen kann. Familien wird, wie beim „*Tag der offenen Tür*“³¹⁰ oder bei diversen Schulfesten, eine Illusion von Schule dargeboten, um das Ansehen der Schulen in der Gesellschaft zu steigern, weil im öffentlichen Diskurs, bedingt durch nichtwissenschaftliche Interpretationen von empirischen Untersuchungen, Kritik an der Schule als Bildungsinstitution geübt wird. Eine Zusammenarbeit wird dann so verstanden, dass Lehrer den Familien erst beibringen sollen, wie die Kinder „richtig“ zu erziehen sind, um ihnen im nächsten Schritt zu zeigen, wie gut die Erziehungs- und Lehrmethoden in den Schulen bereits umgesetzt werden: „*Eltern*

³⁰⁷ Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 43

³⁰⁸ Lösel, F.; Runkel, D.: Empirische Forschungsergebnisse im Bereich Elternbildung und Elterntraining. In: In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 267

³⁰⁹ vgl. Pongratz, L.: Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriesgeschichte der Schule, 1989; S. 195f

³¹⁰ Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, 2009; S. 35

werden mit ins Boot geholt.“³¹¹ Weil die Familien dann über genügend Kompetenzen verfügen, können sie die Lehrer in ihrer Arbeit entlasten, indem sie selbst in der Schule – natürlich unentgeltlich – unterrichten, weil sie dadurch zum Wohl ihres eigenen Kindes beitragen können. Dass sich die Kinder auch ohne ihre Eltern in der Schule wohlfühlen, weil sie dann nicht unter ihrer ständigen Beobachtung stehen, wird nicht als Möglichkeit in Betracht gezogen.

Erweisen sich manche Familien als „unbelehrbar“, sucht die Schule nach anderen „Verbündeten“ im Freundeskreis oder der Nachbarschaft.³¹² Daher ist es auch verständlich, dass die Bildung von Freundschaften zwischen den Eltern zu einer weiteren Aufgabe der Schule gezählt wird.³¹³ Denn gemeinsam lassen sich diese uneinsichtigen Familienmitglieder leichter „ins Boot“³¹⁴ holen. Hat man das geschafft, können Elternabende als Settings für „Selbsthilfegruppen“³¹⁵, nicht nur in Erziehungsfragen, verwendet werden, wodurch dem Lehrer die Rolle des Beraters oder „Lifecoach“ zukommt. Auch eine „Partnerschaftsvermittlung für Alleinerziehende“ im Sinne der „Familienbildung“³¹⁶, um eine „psychische Stabilisierung der Eltern“³¹⁷ zu erreichen, wird als eine Aufgabe der Schule in Bezug zur Kooperation mit den Familien bedacht.

Dass bei diesen Konzepten einer Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen der Zweck einer derartigen Kooperation völlig aus den Augen verloren wird, ist nicht zu übersehen. Sowohl Schulen als auch Familien haben die Aufgabe, in ihrer spezifischen Art und Weise das Kind zu erziehen und es in

³¹¹ Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 391

³¹² vgl. Sacher, W.: Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 301

³¹³ vgl. Biehler, K.: Zwischen Kooperation und Konfrontation – Möglichkeiten der Elternmitwirkung in der Schule. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule, 1982; S. 24

³¹⁴ Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 391

³¹⁵ vgl. ebda; S. 393

³¹⁶ Lösel, F.; Runkel, D.: Empirische Forschungsergebnisse im Bereich Elternbildung und Elterntaining. In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 267

³¹⁷ Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, 2012; S. 392

seinem Bildungsprozess zu unterstützen. Können von den Eltern oder den Lehrern Anzeichen festgestellt werden, die für die Entwicklung des Kindes hinderlich sein können oder das Kind vor eine besondere Herausforderung stellen, wie zum Beispiel ein Schulwechsel, kann ein Dialog zwischen den beiden Institutionen für das Abwägen weiterer pädagogischer Maßnahmen förderlich sein, weil das Kind aus verschiedenen Perspektiven, nämlich einerseits als geliebtes Familienmitglied und andererseits als Schüler, gesehen werden kann.

„Das echte Kennzeichen der Freiheit und Stärke einer Organisation besteht darin, wenn die unterschiedenen Momente, die sie enthält, sich in sich vertiefen und zu vollständigen Systemen machen, ohne Neid und Furcht nebeneinander ihr Werk treiben und es sich treiben sehen, und daß alle wieder nur Teile eines großen Ganzen sind.“³¹⁸

Hegel verweist darauf, dass sich die beiden Sphären ihrer Aufgaben und Grenzen bewusst sein und dementsprechend handeln müssen, um ihre „*Freiheit und Stärke*“³¹⁹ bewahren zu können. Keine der beiden Institutionen hat das Recht der jeweils anderen vorzuschreiben, wie die Aufgaben zu erfüllen sind, weil dadurch das „*große Ganze*“³²⁰, nämlich der Bildungsprozess des Kindes, nicht unterstützt, sondern sogar behindert wird.

³¹⁸ Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817), 1970; S. 316

³¹⁹ ebda

³²⁰ ebda

Literaturverzeichnis

Auer, F. von: Eltern und Lehrer: Gemeinsam Schule machen? In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule; Stuttgart: Metzler, 1982; S. 11 - 16

Bargsten, A.: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; Wiesbaden: Springer VS, 2012; S. 391 – 395

Bertsche, O.: Erziehungswissenschaft als Systematische Pädagogik. Die prinzipienwissenschaftliche Pädagogik Marian Heitgers; Würzburg: Ergon Verlag, 2010

Biehler, K.: Zwischen Kooperation und Konfrontation – Möglichkeiten der Elternmitwirkung in der Schule. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule; Stuttgart: Metzler, 1982; S. 17 - 30

Böllert, K. (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008

Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt: Sonderband 2), Göttingen, 1993; S. 183 - 199

Brake, A.; Büchner, P.: Großeltern in Familien. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007; S. 199 - 219

Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation; München: Juventa Verlag, 1976

Dzierzbicka, A.: Vereinbaren statt anordnen: neoliberale Gouvernementalität macht Schule; Wien: Löcker, 2006

Eiszner, P.: Die Rolle der bürgerlichen Hausfrau und Mutter in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts; Wien, 1992

Fölling-Albers, M.; Heinzl, F.: Familie und Grundschule. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007; S. 300 - 320

Fuhs, B.: Zur Geschichte der Familie. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007; S. 17 - 35

Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule; Stuttgart: Klett-Cotta, 1996

Girgensohn, J.: Elternbeteiligung – eine Chance für die Schule. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule; Stuttgart: Metzler, 1982; S. 43 - 52

Gloger-Tippelt, G.: Eltern-Kind- und Geschwisterbeziehung. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007; S. 157 - 178

Grimm, J. und W.: Grimms Märchen. Gesamtausgabe; Eggolsheim: Nebel Verlag GmbH, „Edition Dörfler“ (1819)

Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 3, Phänomenologie des Geistes; Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986

Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808 – 1817); Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970

Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 7, Grundlinien der Philosophie des Rechts; Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986

Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 8, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften I; Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 6. Auflage 2003 (1986)

Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, Band 10, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III (1830); Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 5. Auflage 2003 (1986)

Heitger, M.: Bildung als Selbstbestimmung; Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.); Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2004

Herrmann, U.: „täglich ganztägig“ Prinzipien des reformpädagogischen Lebens-Lern-Alltags. Ein Blick in die Vorgeschichte der Zukunft. In: Fitzner, Th.; Schlag, Th.; Lallinger, M. (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation; Pößneck: Bertelsmann Media on Demand, 2005; S. 24 - 47

Holtappels, H.: Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeptionen, Forschungsbefunde. In: Fitzner, Th.; Schlag, Th.; Lallinger, M. (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation; Pößneck: Bertelsmann Media on Demand, 2005; S. 48 - 85

Hülshoff, Th.: Was Eltern und Lehrer behindert, Kinder gemeinsam zu erziehen. Drei Thesen und Reflexionen. In: Marz, F. / Zubke, F. (Hrsg.): Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule; Stuttgart: Metzler, 1982; S. 69 - 74

Humboldt, W. von: „Bildung und Sprache, Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften, Quellen zur Geschichte der Pädagogik“; Rutt, Th. (Hrsg.); Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 1965

Kant, I.: Über Pädagogik; Rink, F. Th. (Hrsg.); Königsberg: Nicolovius, 1803

Keimeleder, L.: Die Ergebnisse der Erhebungen an den Modellorten. In: Keimeleder, L., Schumann, M., Stempinski, S., Weiß, K. (Hrsg.): Fortbildung für

Tagesmütter. Konzepte – Inhalte – Methoden; Opladen: Leske + Buderich, 2001; S. 25 - 72

Kirk, S.: Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; Wiesbaden: Springer VS, 2012; S. 379 - 383

Koschorke, A., Ghanbari, N., Eßlinger, E., Susteck, S., Taylor, M.: Vor der Familie. Grenzbedingungen einer modernen Institution; München: Wilhelm Fink Verlag, 2010

Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, Ch., Eylert, A.: Grenzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; Wiesbaden: Springer VS, 2012; S. 486 - 499

Lange, A.: Kindheit und Familie. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007; S. 239 - 259

Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft; Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2006

Lösel, F.; Runkel, D.: Empirische Forschungsergebnisse im Bereich Elternbildung und Elterntraining. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; Wiesbaden: Springer VS, 2012; S. 267 – 278

Ludwig, H. (Hrsg.) Gesamtschule in der Diskussion; Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1981

Meyer-Drawe, K.: Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In: Löwisch, D. J./Ruhloff, J./Vogel, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag; Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz, 1988; S. 87 – 98

Möhle, H.-R.: 1. Methoden-Muster: Informationen. In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; Wiesbaden: Springer VS, 2012; S. 411 – 414

Möhle, H.-R.: 2. Methoden-Muster: Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima. In: Stange, W.; Krüger, R; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; Wiesbaden: Springer VS, 2012; S. 415 – 418

Neuenschwander, M., Balmer, Th., Gasser-Dutoit, A. e.al.: Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen; Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 2005

Orwell, G.: 1984; Berlin: Ullstein, 1997

Petzelt, A.: Pädagogik wider den Zeitgeist. In: Kauder, P. (Hrsg.): Pädagogik wider den Zeitgeist; Hohengehren: Schneider Verlag, 2003

Peuckert, R.: Familienformen im sozialen Wandel; Opladen, 2002

Peuckert, R.: Zur aktuellen Lage der Familie. In: Eucarius, J.: Handbuch Familie; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007; S. 36 - 56

Pongratz, L.: Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule; Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989

Prott, R.; Hautumm, A.: 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern; Berlin: Verlag das Netz, 2004

Ribolits, E.: Pädagogisierung: die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Innsbruck / Wien: Studien – Verlag, 2004

Ruhloff, J.: Von der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zur pädagogischen Skepsis. In: Meder, N. (Hrsg.): Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. –

Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis; Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH, 2003; S. 19 – 32

Sacher, W.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; Wiesbaden: Springer VS, 2012; S. 232 – 243

Sacher, W.: Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit; Wiesbaden: Springer VS, 2012; S. 297 – 303

Schirlbauer, A.: Humanes Lernen – eine Mogelpackung. Bilanz und Kritik reformpädagogischer Unterrichtsmethoden. In: Schirlbauer, A.: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik; Wien: Sonderzahl, 2005; S. 58 – 74

Schirlbauer, A.: Vom Verschwinden des Lehrers und seiner Epiphanie. In: Schirlbauer, A.: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik; Wien: Sonderzahl, 2005; S. 40 – 57

Schmalohr, E.: Klassenzimmer als Bildungsgipfel. Lehrer, Schüler und Eltern in eigener Sache; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009

Schumann, M.: Exemplarisch ausgearbeitete curriculare Elemente. In: Keimeleder, L., Schumann, M., Stempinski, S., Weiß, K. (Hrsg.): Fortbildung für Tagesmütter. Konzepte – Inhalte – Methoden; Opladen: Leske + Buderich, 2001, S. 143 - 170

Stowasser, J., Petschenig, M., Skutsch, F.: Stowasser. Österreichische Schulausgabe, Wien: öbv & hpt Verlagsgesellschaft, 1994

Textor, M.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen; Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2009

Wiechmann, J.: Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft, In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009); S 409-429

Anhang

Kurzfassung der Diplomarbeit

In dieser Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten und Grenzen bei einer Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen aufzuzeigen sind. Dazu werden bereits vorhandene Theorien mittels der skeptischen Methode überprüft. Grundlage dazu ist die Bildungstheorie von Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Die Theorien werden thematisch geordnet und in chronologischer Reihenfolge von 1976 bis 2012 dargestellt, um den Bezug zu einander verdeutlichen zu können.

Ausgegangen wird davon, dass sowohl Familien als auch Schulen eine große Bedeutung für den Bildungsprozess der Kinder haben. Möglichkeiten einer Zusammenarbeit der beiden „Sphären“ werden im Dialog zwischen Familie und Schule hinsichtlich des Bildungsprozesses des Kindes, in der Realisierung der daraus ergebenden pädagogischen Maßnahmen und in der familiären Unterstützung des Kindes bei Vorbereitungen für die Schule. Auf Grenzen einer Zusammenarbeit muss dann verwiesen werden, wenn die spezifischen Aufgaben der Institutionen nicht respektiert werden. Dabei wird auch das Kind nicht in seiner „zweifachen Existenz“, nach Hegel, wahrgenommen, wodurch der Bildungsprozess des Kindes beeinträchtigt werden kann.

Abstract

This dissertation follows the question, which chances and limits can be shown in relation with the corporation between families and schools. For this, theories, which are already presented, are examined with the skeptical method. The basic of this paper is the theory of education by Georg Wilhelm Friedrich Hegel. The

theories are described in a chronological order from 1976 to 2012, because of their relation to each other.

It is assumed that, both families and schools seem to have an immense importance for children's education. Chances of the corporation of each «sphere» are the dialogue between families and schools regarded to the child's education, the execution of the pedagogical measures, which are the results out of it and the private support of the child in its preparations for school. Limits of this corporation are given, if the specific tasks of each institution are not respected. Because of that, the child is not seen in his »double existence«, according to Hegel, through which the child's process of education can be affected deficiently.

Curriculum Vitae

Name: Carina Barbara Wandl
Geburtsdatum: 09.08.1984, Krems an der Donau
Wohnort: Feldgasse 10, 3730 Eggenburg
E-Mail: carina_wandl@gmx.at
Kinder: Elisabeth Sophie Zimmermann, geboren am 13. 11. 2003
Amelie Maria Zimmermann, geboren am 26. 08. 2009

Schulbildung:

1990 – 1994 Volksschule Eggenburg
1994 – 1998 Bundesgymnasium Horn
1998 – 2003 Bundesaufbaugymnasium Horn
seit 2004 Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien

berufliche Tätigkeit:

2000 Praktikum bei Café, Bäckerei, Konditorei Bucher
2003 – 2004 angestellt bei Service Mensch Volkshilfe

ehrenamtliche Tätigkeiten:

1998 – 2007 Betreuer bei der Kath. Jungschar Eggenburg
2001, 2002 Betreuer beim Jungscharlager der Kath. Jungschar
Eggenburg