

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 63 (1976)
Heft: 19

Artikel: Lehrer in ihren Beziehungen zu Eltern
Autor: Gloor, Armin
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532687>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

forderung an den Lehrer dar, zumal die Institution Schule ihn in diesen Bemühungen kaum unterstützen wird. Hier die notwendige Hilfe zu bieten, muss die zentrale Aufgabe der Lehrerbildung sein. In dieser Absicht wird denn auch an der Universität Fribourg ein viersemestriger Trainingszyklus zur sachbestimmten Interaktion ausgearbeitet und erprobt. Welches aber die tatsächliche Effektivität solcher Bemühungen sein wird, das wird die Zukunft zeigen.

Literatur

Altwater, Elmar und Huisken, Freerk (1971): Ma-

terialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Politladen, Erlangen.

Fend, Helmut (1969): Sozialisierung und Erziehung. Beltz, Weinheim.

Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Beltz, Weinheim.

Reichwein, Roland (1967): Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern. In: Neue Sammlung, 7. Jg., S. 20–23.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1976): Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Fischer, Frankfurt.

Wellendorf, Franz (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Beltz, Weinheim.

Lehrer in ihren Beziehungen zu Eltern

Armin Gloor

I
«Rofls Mutter hat die Gewohnheit, in Gegenwart des Kindes über dieses zu sprechen, Negatives und Positives. Falls dies im Klassenzimmer geschieht, versucht der Bub irgendwie zu stören oder er stösst die Mutter regelrecht zur Türe. Nachher ist er in der Stunde recht schwierig.

Ich versuche, der Mutter begreiflich zu machen, dass Kinder immer viel mehr merken, als wir uns vorstellen und dass Rolf ganz genau spüre, dass sie von ihm spreche, selbst wenn sie dies leise tue.

Kurze Zeit danach telefoniert die Mutter mit mir und spricht selbstverständlich auch über Rolf. Ich höre jedoch an den Nebengeräuschen, dass der Bub anwesend ist.» (Zürcher Primarlehrer, zit. *Gehrig/Schellhammer*, 1973)

«Am Elternabend loben die Eltern – die fast vollzählig erschienen sind (Neugier?) – nicht nur das neue Schulhaus, sondern auch die Art der Lehrer. Sie begrüssen es vor allem, dass den Oberschülern nun auch Französisch erteilt wird. Es wird einzig bedauert, dass den Sechstklässlern kein Handfertigkeitsunterricht erteilt werde.

Der Vorschlag für Handarbeitsunterricht wird akzeptiert. Ein entsprechender Betrag wird ins Budget aufgenommen. Die Lehrer erklären sich auch spontan dazu bereit, zu-

sätzlich und auf freiwilliger Basis den Oberschülern aller Klassen Französisch zu erteilen.

Das Verhältnis zwischen Lehrerschaft, der Schulpflege und den Eltern ist sehr positiv. Die Eltern machen Schulbesuche, wie sie dazu ermuntert wurden. (...) Die Anregungen der Eltern gaben Impulse.» (Präsident einer Aargauer Schulgemeinde, zit. *Aeberli/Gloor*, 1975).

«Als ich dann vor dieser Schulzimmertüre stand, fühlte ich, wie es in meinem Hals zu würgen anfang. Ich erinnerte mich an meine eigene Schulzeit. Ich konnte beinahe nicht eintreten, und ich musste mich richtig dazu überwinden.» (Vater einer Primarschülerin, frei zit. nach *SRG-Sendung «Bericht vor acht»*, 14. Dezember 1975.)

Diese drei Zitate repräsentieren das Beziehungsfeld zwischen Lehrern, Eltern und Schülern keineswegs, zumal sie recht zufällig aus einer Fülle zur Verfügung stehenden Materials herausgegriffen wurden. Wenn ich sie diesem Bericht trotzdem voranstelle, so deshalb, weil sie die komplexe Vielschichtigkeit dieses Beziehungsfeldes wenigstens erahnen lassen.

II

Dieser Bericht fusst auf einer Forschungsarbeit, die von Dr. Chr. Rauh, Leiter des

Projektes «Zusammenarbeit Schule-Familie» der Hochschule Aargau, Margrit Aeberli und mir Anfang 1975 in Auftrag gegeben wurde.

Der leitende Gedanke unserer Forschungsarbeit bestand darin, Einsicht zu gewinnen in die Art und die Vielfalt der Probleme, die sich zwischen den Sozialisationsagenturen Schule und Familie ergeben. Dabei gingen wir von der Überlegung aus, dass beide – Schule und Familie – am gleichen Erziehungsprozess beteiligt sind, diesen Prozess aber aus teilweise verschiedenen Interessenslagen heraus und mit Hilfe verschiedener Techniken zu steuern versuchen. Aber nicht nur die Verschiedenheit der Interessen und Techniken, sondern vor allem die im Grunde völlig ungeklärte Aufteilung der erzieherischen Kompetenzen erzeugen zwischen der Schule und der Familie ein Spannungsverhältnis, das in nicht seltenen Fällen beide Agenturen an der befriedigenden Erfüllung ihres Auftrages hindert. Diese Kompetenzproblematik wird einsichtiger, wenn man bedenkt, dass rechtlich zwar in erster Linie den Eltern die Erziehung der Kinder überantwortet ist, dass aber gleichzeitig eine starke Tendenz besteht, der Schule zusätzlich zu ihrer traditionellen Aufgabe der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten immer mehr Erziehungsaufgaben zu übertragen, die früher gewöhnlich von der Familie erfüllt wurden. Recht augenfällig tritt dieser Trend etwa in der Einrichtung neuer Schulfächer zutage wie z. B. Staatsbürgerkunde, Sexualkunde, Sozialkunde u. ä.

III

Als Rohmaterial dienten uns 79 sogenannte KES (Kritische Entscheidungssituationen), d. h. schriftliche Beschreibungen von zumeist problematischen Begegnungen zwischen Eltern, Lehrern und Schülern.

Das KES-Verfahren geht auf eine von *Isegger* (1970) modifizierte Form der von *Flanagan* (1954) entwickelten «Critical Incident Technique» zurück. Bei beiden Verfahren handelt es sich um Instrumente für die Arbeitsplatzanalyse, wobei die KES-Methode eine etwas enger gefasste Fragestellung ihrem Untersuchungsgegenstand gegenüberstellt als die Critical Incident Technique.

Unsere KES-Fragestellung dürfte in vereinfachter Form etwa wie folgt formuliert werden: Welches sind die Situationen im Lehrerberuf, die für den Lehrer subjektiv ein Entscheidungsproblem darstellen? Auf unsere Forschungsabsicht bezogen, galten somit jene Begebenheiten als Entscheidungsprobleme, die sich (1) im Bereich des genannten Beziehungsfeldes abspielten und durch die sich (2) der Lehrer zum Handeln veranlasst sah, den Lösungsweg aber nicht für selbstverständlich hielt.

Im Hinblick auf die Auswertung der KES-Texte zogen wir als theoretischen Bezugsrahmen die Rollentheorie bei, die Interaktionskonflikte – vereinfacht gesagt – in der Divergenz der gegenseitigen Erwartungen der Interaktionspartner begründet sieht. Angesichts unseres Forschungszieles, Einsicht in die Gründe und Ursachen der Spannungen zwischen Eltern und Lehrern zu gewinnen, musste also eines unserer wichtigsten Auswertungsanliegen darin bestehen, die von einem Interaktionspartner an den anderen gestellten Erwartungen, wie sie implizit oder explizit in den KES-Texten versteckt waren, herauszuarbeiten. Die Suche nach den Erwartungen des Lehrers an die Eltern und nach jenen, von denen der Lehrer glaubte, dass sie von den Eltern an ihn gestellt würden, gestaltete sich allerdings recht schwierig, bestand doch ein wichtiges Auswertungskriterium darin, jede Interpretation der beschriebenen Begebenheit zu vermeiden. Dies deshalb, weil es uns nicht um das Problem in seiner wirklichen Erscheinungsform ging, sondern lediglich und ausschliesslich um die Frage: Wie hat der Lehrer die von ihm beschriebene Situation erlebt?

Um zum angestrebten Verständnis der KES zu gelangen, wurde jede von ihnen mit Hilfe des folgenden inhaltsanalytischen Fragesters filtrierte:

- Anlass
- Ort und Art der Kontaktnahme
- Interaktionsverlauf (Abriss des Gesprächsverlaufs)
- Erwartungen des Lehrers an Interaktionspartner
- vom Lehrer perzipierte Erwartungen des Interaktionspartners
- Ausgang des Problems/Konflikts

- weiter bestehende Probleme/Konflikte
- Informations-/Ausbildungsdefizit des Lehrers
- weitere Rollenbeziehungen

IV

Die Durchsicht der 79 KES ermöglichte deren Aufteilung auf sieben Kategorien. Zur Wahrung des hier gegebenen Rahmens möchte ich darauf verzichten, die methodischen Überlegungen, die zu dieser Kategorisierung führten, detailliert nachzuzeichnen. Es sei nur darauf verwiesen, dass für uns der Problemanlass und nicht das, was sich aus diesem entwickelte, für die Kategorisierung massgebend war. Nachfolgend führe ich nicht nur die nach ihrer Frequenz geordneten Kategorien, sondern im Interesse der Anschaulichkeit zu jeder Kategorie eine beispielhafte, wenn auch stark verkürzte KES an.

1. Leistung/Übertritt

Beispiel 1: Ein Elternpaar schätzt seinen achtjährigen Bub bezüglich dessen intellektueller Leistungsfähigkeit viel höher ein als der Lehrer. Sie wehren sich auch gegen die dringend empfohlene Abklärung durch den Schulpsychologen, so dass eine nutzlose Repetition erforderlich wird.

2. Abweichendes Verhalten des Schülers von Ordnungs- und Disziplinnormen

Beispiel 2: Zwei Schüler werden vom Klassenparlament gemassregelt, weil sie anlässlich eines OL geraucht haben. Der Vater des einen Bubens erscheint am folgenden Tag erbost vor dem Schulzimmer, wird aber vom Lehrer mit der Bitte, ausserhalb der Unterrichtszeit nochmals vorbeizukommen, abgewiesen. Der Vater droht, mit dem Lehrer «an einem andern Ort über diese Sache zu sprechen, wenn es ihm hier nicht passe».

3. Kritik der Eltern am Lehrer

Beispiel 3: Eine Mutter ist erstaunt darüber, dass die Lehrerin die Art, wie ihr jüngerer Bub schreibt, durchgehen lässt. Sie sagt, dass der Lehrer des älteren Bubens ein solches Gekritzel nie akzeptieren würde.

4. Manifeste Nichtbereitschaft der Eltern zu Kontakt und/oder zu Kooperation mit dem Lehrer

Beispiel 4: Mit den Eltern von Karin hat der Lehrer immer noch keine Fühlung aufnehmen können. Auf eine entsprechende Frage an Karin sagt diese spontan, ihre Eltern hätten nichts für die Schule übrig. Er könne ja einmal zu Hause vorbeikommen, aber nur dann, wenn der Vater nicht zu Hause sei, denn er wolle nicht an die Schule erinnert werden.

5. Beziehungsprobleme zwischen Eltern und Schülern

Beispiel 5: Eine Mutter klagt beim Lehrer über ihre vierzehnjährige Tochter, die ihre ganze Freizeit beim Lesen von billigen Heftliromanen verbringe und gar keine rechte Freundin habe. Die Mutter erwartet vom Lehrer einen Rat.

6. Beziehungsprobleme zwischen Lehrer und Schüler

Beispiel 6: Ein Lehrer gerät in eine zwiespältige Situation bezüglich der Behandlung einer seiner Schülerinnen, deren Mutter ihn bat, bei der Leistungsbeurteilung ihrer Tochter die belastenden Familienverhältnisse zu berücksichtigen.

7. Kritik des Lehrers an den Eltern

Beispiel 7: Ein Lehrer hat nicht den Mut, anlässlich eines Hausbesuches den Vater zu bitten, das Fernsehgerät auszuschalten, obschon ihn dies an einem vernünftigen Gespräch mit der Mutter hindert.

Die aus der KES-Kategorisierung gewonnenen Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

– Obschon es sich bei unserer Arbeit nicht um eine repräsentative Erhebung handelt, ist es trotzdem kein Zufall, dass die Kategorie «Leistung/Übertritt» am häufigsten belegt wurde. Andere einschlägige Untersuchungen haben die Tatsache, dass die Selektionsfunktion der Schule am häufigsten Anlass zu Kontakten zwischen Eltern und Lehrern gibt, bestätigt (vgl. z. B. *Kündig 1975, Krüger/Klifoth 1973, Fischer 1974* und andere). Dieser Sachverhalt erstaunt wenig angesichts der Tatsache, dass die Schule als Instanz der sozialen Chancenverteilung eine enorme Machtposition innehat.

– Durch die angeführten KES-Beispiele offenbart sich ein Teil der Erwartungsvielfalt, die an den Lehrer herangetragen wird: Er

sollte die Rolle des Leistungsbeurteilers, des Persönlichkeitsdiagnostikers, des Polizisten, des Streitschlichters, des Erziehers, des Erziehungsberaters, des Wissensvermittlers usw. spielen und dabei seine eigene Identität bewahren können.

– Fast keine von uns untersuchten Eltern-Lehrer-Kontakte können als präventive Aktivitäten mit dem Ziel der Kooperation betrachtet werden. Die meisten Kontakte – vor allem jene, die als Individualkontakte anzusehen sind im Unterschied zu offiziellen Veranstaltungen wie Jahresschlussfeiern, Elternabende, Schulfeste u. ä. – vermitteln den Eindruck von «Feuerwehrrübungen», weil sie erst stattfanden, nachdem irgendeine – oft unliebsame – Begebenheit den Anlass dazu gegeben hatte. Angesichts dieser Tatsache wundert es nicht, wenn sich Eltern und Lehrer oft nicht als Gesprächspartner, sondern als Störfaktoren erleben.

– Auf beiden Seiten scheint völlige Unklarheit bezüglich der Aufgaben, Kompetenzen, Funktionen, Ziele, Kooperationsmöglichkeiten und persönlichen Erwartungen der jeweils anderen Seite zu bestehen. Finden Kontakte statt, so werden solche Fragen kaum diskutiert.

– Es fällt auf, wie wenig Kontinuität die einmal aufgenommenen Kontakte zwischen Eltern und Lehrern haben. Dies ist um so erstaunlicher, als sich nicht selten am Ende der aus Lehrersicht dargestellten KES Bemerkungen finden wie «Es blieb alles beim Alten» oder «Unsere Aussprache hat offenbar nichts genützt» oder «Wie stelle ich es bloss an, dass mich die Eltern mit meinen Absichten wirklich verstehen?»

Obschon ich bereits darauf hingewiesen habe, dass unsere Studie keine repräsentative Erhebung war, möchte ich hier zwei Feststellungen anfügen, die sich nicht auf qualitative, sondern auf quantitative Werte unserer Untersuchung stützen. Diese Feststellungen können somit nur als Hypothesen, nicht aber als statistisch gesicherte Fakten betrachtet werden:

– Kontakte zwischen Eltern und Unterstufenlehrern scheinen weniger häufig konfliktträchtig zu sein als solche zwischen Eltern und Mittelstufenlehrern. Dies kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass das Verhalten und die Lernerfolge des Mittelstufenschülers ernsthaftere Konse-

quenzen haben als diejenigen des Unterstufenschülers.

– Innerhalb des uns zur Verfügung stehenden Materials liess sich feststellen, dass dienstältere Kollegen weniger elternkontaktfreudig sind als dienstjüngere. Letztere scheinen jedoch weniger Neigung zu Kontakten zu haben, die in der Wohnung der Eltern stattfinden.

V

Unsere Arbeit erschöpfte sich nicht in der Kategorisierung der KES und deren Gesamtbeurteilung. Wir entwickelten darüberhinaus einen inhaltsanalytischen Auswertungsraster, der eine systematische Aufschlüsselung der KES in deren wichtigste Merkmale erlaubte. 15 der insgesamt 79 KES erwiesen sich aus Gründen, auf die ich hier nicht näher eintreten möchte, innerhalb dieses Rasters als nicht auswertbar.

Die Ergebnisse dieser Analyse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Zum besseren Verständnis möchte ich ein paar in der Tabelle erscheinende Sachverhalte herausgreifen:

– *Ort und Art der Interaktion*

Es finden deutlich mehr Eltern-Lehrer-Kontakte in der Schule statt (21+7) als am Wohnort der Eltern (4). Beide Treffpunkte sind für jeweils mindestens einen der beiden Gesprächspartner «nicht-neutrale» Orte, d. h. Orte, an dem sich nur einer der Partner zu Hause fühlt. Diese Tatsache dürfte – besonders in konfliktgefährdeten Kontakten – beim einen eine psychologisch sicherere «Verhandlungsposition» schaffen als beim andern.

– *Vergleich «Entwicklung des gemeinsamen Problems» vs. «Ausgang des Konfliktes»*

Dazu eine methodische Vorbemerkung: Unser Auswertungsverfahren implizierte die Zuordnung jeder KES entweder zum Sammelmerkmal «Problem» oder zum Sammelmerkmal «Konflikt». Als Konflikt betrachteten wir eine KES dann, wenn das Kriterium «Vorhandensein von explizit entgegengesetzten Erwartungen und Interessen zwischen den Interaktionspartnern» als erfüllt betrachtet werden musste.

	Häufigkeiten
<i>Initiative zum Kontakt</i>	
vom Lehrer aus	27
von Eltern aus	35
andere Personen od. unbekannt	2
<i>Ort und Art der Interaktion</i>	
in der Schule	
informell	21
Sprechstunde/Elternabend	7
Wohnort der Eltern	
anderswo/unbekannt	4
Telefon	17
Brief/Rundschreiben	15
Schüler als Medium	5
<i>Entwicklung des gemeinsamen Problems</i>	
gegenseitiges Einverständnis	22
Entscheidung für Lehrer	7
Entscheidung für Eltern	1
keine Lösung	5
Ausgang unklar	10
<i>Ausgang des Konflikts</i>	
gemeinsame Beilegung	0
Entscheidung für Lehrer	2
Entscheidung für Eltern	2
keine Lösung	14
Ausgang unklar	1
<i>Interaktionsrichtung</i>	
Einflussnahme des Lehrers	
auf Eltern	20
auf Schüler	10
Einflussnahme der Eltern	
auf Lehrer	11
auf Schüler	4
Erkundigung des Lehrers	
Erkundigung der Eltern	6
Mitteilung	
des Lehrers an Eltern	10
der Eltern an Lehrer	11
andere	14
<i>Erwartungen</i>	
ganz oder teilweise unbekannt	15
vereinbar	23
unvereinbar	18

Beim Vergleich dieser beiden Merkmale fällt folgendes auf:

1. Probleme konnten durch ein Gespräch meistens beigelegt werden; Konflikte blieben dagegen meistens ungelöst, von gemeinsamer Beilegung gar nicht zu reden. Bleibt die Frage, ob gegenseitiges Verstehen-Können angesichts entgegengesetzter Erwartungen tatsächlich unmöglich ist.

2. Die Tatsache, dass Probleme deutlich öfter im Sinne des Lehrerinteresses (7) als im Sinne des Elterninteresses (1) gelöst wurden, provoziert die Hypothese, dass zwischen Eltern und Lehrern ein Durchsetzungsgefälle zugunsten des letzteren besteht.

– Interaktionsrichtung

Die Hypothese des Durchsetzungsgefälles erhält eine gewisse Verstärkung, wenn festzustellen ist, dass der Lehrer seine Gesprächsstrategie fast doppelt so oft als «Beeinflussung des Gesprächspartners» (20) anlegt als die Eltern (11). Entsprechend neigen Lehrer weniger dazu, sich im Sinne der Erkundigung an die Eltern zu wenden (6) als umgekehrt (11).

– Erwartungen

Die relativ häufig festgestellte Unvereinbarkeit der gegenseitigen Erwartungen (18) kann als einer von vielen Gründen für die Notwendigkeit vermehrter Kontakte zwischen Eltern und Lehrern betrachtet werden.

VI

Verfahrenstechnische und methodische Mängel sind aus der dargestellten Arbeit nicht wegzudiskutieren. Nachdem das Forschungsziel jedoch nicht als «empirische Daten über die Beziehungen zwischen Lehrer und Eltern», sondern bescheidener als «Gewinnung von Einsichten in die Probleme der Beziehungen zwischen Lehrer und Eltern» deklariert war, kommt den angesprochenen Mängeln keine disqualifizierende Bedeutung zu.

Im Interesse der Transparenz möchte ich trotzdem die wichtigsten methodischen Fragwürdigkeiten erwähnen:

a) Die offene KES-Berichterstattung bringt es mit sich, dass die Formulierungen unpräzise sind, d. h. Tatsachen und Meinungen

treten vermischt auf und sind schwer voneinander zu trennen.

b) Die Problemschilderung wird nur von einem Standpunkt aus gemacht; in unserem Fall hiess das, dass die Interessen der Eltern nicht direkt zum Ausdruck kamen.

c) Ein geschildertes Problem ist u. U. nur als Symptom eines tieferliegenden Problems zu verstehen, d. h. die KES-Methode liefert bezüglich der Erfassung der wirklichen Probleme keine Sicherheit.

d) Durch die Auftragsformel, kritische Entscheidungssituationen festzuhalten, erhebt man ausschliesslich Problemfälle. Konkret hiess das hier, dass nicht Informationen über dessen negative Erscheinungsformen und Eltern eingeholt wurden, sondern nur über dessen negative Ausprägungsformen.

e) Absolute und relative Häufigkeiten sagen nichts über die tatsächliche Aktualität und Bedeutung des entsprechenden Problemkreises aus, weil eine Quantifizierung von inhaltsanalytisch ausgewertetem Material unter den beschriebenen Umständen im Grunde unstatthaft ist. Ergebnisinterpretationen im Sinne von Trends und Schwerpunkten haben somit bestenfalls heuristischen Wert.

Diese kritischen Überlegungen zu unserem Verfahren genügen aber nicht, um die zur Debatte stehenden Beziehungsprobleme zwischen Lehrern und Eltern zu bagatellisieren oder gar zu ignorieren. Die Tat-

sache, dass das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern von Missverständnissen, Intransparenz und Misstrauen belastet ist, bleibt unverändert. Ebenso unverändert bleibt die Notwendigkeit, dass Eltern und Lehrer vermehrte und qualitativ überzeugendere Zugänge zueinander suchen, die die Grundlagen für eine kontinuierliche Kooperation zu bilden vermögen.

Literatur

Aeberli, M. und Armin Gloor (1975): Kritische Entscheidungssituationen im Beziehungsfeld Eltern-Lehrer. Unveröffentl. Manuskript. Hochschule Aargau.

Fischer, Paul (1975): Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Lizentiatsarbeit (unveröffentlicht). Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Flanagan, J. C. (1954): The Critical Incident Technique. Psychological Bulletin, Vol. 51, No. 4. Zit. in: Isenegger, 1972.

Gehrig, Hans und Edi Schellhammer (1973): Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer (BIVO). Basel.

Isenegger, Urs (1972): Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion. Basel.

Krüger, R. und E. Kliefoth (1973): Die Schule, die Eltern und die Demokratie. In: Unterricht heute, I.

Kündig, Hermann (1975): Konfliktsituationen im Bereich der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern. Unveröffentl. Manuskript. Pestalozzianum Zürich.

Überlegungen und Hinweise zur Elternarbeit des Lehrers

Armand Claude

1. Zur Begründung der schulbegleitenden Elternarbeit

Der Lehrer ist in der Regel die *wichtigste ausserfamiliäre Bezugsperson* des Schülers. Zusammen mit den Eltern ist der Lehrer damit der wesentliche personale Erziehungsfaktor für das Kind.

Erziehungsziele, -auffassungen und -stile von Elternhaus und Schule decken sich selten. Das Kind ist also *verschiedenen, sich teils widersprechenden Entwicklungseinflüssen* ausgesetzt, die fruchtbar, aber auch

verwirrend und blockierend sein können. Kontakte Lehrer-Eltern können diese Unterschiede und Spannungen fruchtbar statt hemmend werden lassen.

Die Schule ist oft für die Eltern ein *neues soziales Beziehungsfeld* mit unbekanntem Zielen und Methoden. Diese zu kennen erleichtert es den Eltern, ihrem Kind bei der schulischen Entwicklung zu helfen.

Schulschwierigkeiten erhalten für den Lehrer einen neuen Stellenwert, wenn er die dahinter liegende familiäre Situation des Schülers kennt. Genauere Kenntnisse des