

## Schule und Eltern - Schule mit Eltern

"Man unterschreibt Klassenarbeiten, dann Zeugnisse und plötzlich ist man auf der Abiturfeier."

So beschreibt eine Mutter in diesem Heft aus subjektiver Retrospektive, wie sie ihre Funktion und Bedeutung als nicht unerwünscht passive Begleiterin von Schule dreizehn Jahre lang erlebte.

Die Auffassung von Elternschaft als negativ geladene Teilchen, die in gehöriger Entfernung das positive Zentrum Schule umkreisen, ihr aber bitte nicht zu nahe kommen dürfen, kann aber nicht mehr Modell für Schule und Schulkultur heute sein. Institutionalisierte, trostlose Begegnungen wie Elternsprechtage oder -abende werden zunehmend praktisch kritisiert durch die wachsende Anzahl der Gründungen von Schulvereinen, Elterngruppen etc.

Bewegungen solcher Art, aber auch parallele Bewegungen in Schule und Politik (vgl. etwa Aktionen der Art "Schul-Innovation 2000" der Kultusministerin in Bayern) belegen, daß es heute darum geht, das "pädagogische Bermuda-Dreieck" (Eltern-Lehrpersonen-Schüler) trockenzulegen, die "schismogenen Kulturgemeinschaften" Eltern - Lehrpersonen miteinander zu verknüpfen, ohne daß sie sich gegenseitig vereinnahmen sollen (vgl. Göhlich 1998).

Auf die Notwendigkeit einer veränderten Sichtweise und praktischen Handhabung der Relation Eltern - Lehrkräfte deuten wenigstens drei Begründungszusammenhänge:

1) Merkmale **veränderter Kindheit** (Einzelkindfamilien, Medienkonsum, "Werterevolution": Dalin) erschweren der Lehrperson den pädagogischen Zugang zum Kind. Veränderte Kindheit bedeutet immer auch veränderte Schulwirklichkeit. Gruppierungen werden in der Regel heterogener, schwierige Einzelschüler häufiger, unterschiedliche kulturelle Bedingungen sind zu berücksichtigen, eine positive Grundeinstellung zu Schule fehlt bei vielen Schülern. Einblick in das spezifische Milieu des Kindes, Unterstützung und Mitarbeit der Eltern bei den unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsaufgaben werden darum wichtiger. Konsequenz ist die systemisch durchdachte Handhabung der Schul-situation, das gemeinsame, weil interaktiv verknüpfte Handeln der Beteiligten, das Ausbalancieren von Interessen und konsensorientierte Konfliktbewältigung.

2) **Schulentwicklung**, ob als Entwicklung von Einzelschule oder gesellschaftlicher Institution ist aus diesem selben Grunde auch als Organisationsentwicklung zu begreifen. Veränderungen in der Schule berühren sehr schnell Schüler und Eltern wie umgekehrt. Es ist nicht so einfach zwischen Rahmenbedingung und internem Prozess (vgl. Saldern 1998) zu trennen, der Rahmen ist der Prozess. In den meisten Untersuchungen zur "guten Schule" wird zudem die Integration der Eltern in Schulkultur und Schulentwicklung betont (z.B. Haenisch, Fend, Bohnsack in Tillmann 1989), Eltern *sind* wesentlicher Teil der "guten" wie der "schlechten" Schule, wir können sie nicht zu ihrem notwendigen Bestandteil *erklären*. Ohne stärkere Berücksichtigung des Elternwillens gibt es nur schiefe Entwicklungen von Schule.

3) Nicht nur unter pädagogischem (Kindern und Jugendlichen eher gerecht zu werden, sie besser zu verstehen und angemessener zu agieren), sondern auch unter dem damit interagierenden politischen Blickwinkel einer fortschreitenden **Demokratisierung von Schule** erscheint die stärkere Beteiligung von Eltern in vielen schulischen Belangen heute notwendig. Es geht um Mit-Sprache und Mit-Gestaltung bei einem gemeinsamen Anliegen, um das Wichtignehmen von Interesse und Person, um den tolerierenden Umgang mit Meinungen, um die Einrichtung von Strukturen, die den partnerschaftlichen Dialog erleichtern und demokratische Entscheidungen ermöglichen. Ziel kann sein die effektiv zusammenwirkende "Schulgemeinde", in der die partikularen Zwecke aufgehoben sind und der Zweck der Schule als einer Schule aller Beteiligten regiert. Wir kennen diese Vorstellung schon seit längerem (Petersen, Wyneken, Geheeb und viele weitere "Reformpädagogen") und finden sie andernorts weitgehend realisiert.

Aus diesen Überlegungen resultieren, praktisch gewendet, weitere:

- **Kontakt:** Oftmals leidet die Beziehung Eltern-Lehrkräfte daran, daß sie noch gar nicht praktisch geknüpft wurde. Es ist wichtig, in der "Anbahnungsphase" Ressentiments zu ignorieren und vertrauensbildende Maßnahmen einzuleiten: das Gespräch mit den Eltern zu suchen (auch telefonisch), Eltern nicht grundsätzlich auszuweichen, Interesse am einzelnen Kind mitzuteilen, Elternkontakte zu initiieren (Abende, Stammtische).

- **Kooperation:** Wenn Vertrauen, gar Sympathie auf beiden Seiten gewachsen sind, beteiligen sich viele Eltern auch gerne an schulischen Aktivitäten. Dazu gehören die altvertrauten Beispiele der Elternbeteiligung bei Schulfesten, Ausflügen u.ä.. Aber auch die

Schöpfung der Ressourcen von Eltern im Zusammenhang unterrichtlicher Arbeit kann äußerst fruchtbar sein: Eltern als Experten (vgl. u/e 4/1998 "Experten im Unterricht"), Helfer (z.B. "Lesemütter") oder Organisatoren. Entsprechende Aktivitäten im Unterricht sind selbstverständlich mit Schulleitung, auch mit Kollegen abzusprechen.

- **Koalition:** Ziel ist die durchgesetzte Verständigung über eine Vielzahl von Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen der Schularbeit. Gemeinsame Arbeit bedeutet aber auch gemeinsame Verantwortung, vor allem der Ergebnisse. Da der objektive Grund für den wirksamen Gegensatz von Eltern und Schule, das im Ausgangspunkt gegensätzliche Interesse der einzelnen Parteien: a) der Eltern am Fortschritt und positivem Resultat *ihres* Kindes, b) von Lehrerinnen und Lehrern am Fortschritt *aller* Kinder bzw. am Gedeihen der Schule insgesamt, nicht aufzuheben ist, fällt der Anspruch, Akzeptanz zu zeigen und Verantwortung zu üben, in manchen Fällen schwer.

Auch ist Verantwortung nicht einklagbar. So bleibt als allgemeine Grenze elterlichen Engagements, die letztendliche Verantwortung der Lehrkraft für Unterricht, Erziehung und das entsprechende schulische Ergebnis anzuerkennen. Die Besonderheit der *Eigenverantwortung* der Lehrperson besteht in der Verantwortung für die ihr anvertrauten Kinder.

### **Literatur:**

Göhlich, M.: Lehrer/innen, Schulkinder, Eltern. Zur Professionalisierung eines pädagogischen Bermuda-Dreiecks. In: Voß, R. (Hg.): Schul-Visionen. Heidelberg 1998, S. 134 - 147

Haenisch, H.: Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Forschung. In: Tillmann, K.-J. Hg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989, S. 32 - 46

Saldern, M.v.: Systemtheoretische Grundlagen der Organisationsentwicklung. Hohengehren 1998

**Vgl. u/e, 2/1999e, S. 4 - 5**