

Katjuscha von Werthern (Deutschland)

Eltern, Schule, Aushandlung: Chancen und Grenzen demokratischer Schulentwicklung im Kontext von Vielfalt

Zusammenfassung: Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule wird im bildungspolitischen und im schulpraktischen Diskurs überwiegend als wichtig im Sinne einer chancengerechteren Bildung, aber auch als schwierig in der Umsetzung beschrieben. Vor allem das Verhältnis von Schule und Eltern mit einem sogenannten Migrationshintergrund wird viel diskutiert und die Verantwortlichkeit für mangelnde Kooperation bei ihnen verortet. Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, dass diese Verortung und die damit einhergehende Klassifizierung einer ganzen Elterngruppe als „bildungsfern“ Teil der Problematik ist. Klassische Beteiligungsformen wie Gremienarbeit greifen zu kurz und werden der Elternvielfalt nicht gerecht. Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (2006) hat zum Ziel, alle Eltern zu beteiligen und darüber Ausgrenzung und in Schule tradierte Machtverhältnisse aufzubrechen. Ob dies (längerfristig) gelingen kann, ist Ansatzpunkt der Studie, aus der Ausschnitte in diesem Text vorgestellt werden.

Schlüsselwörter: demokratische Schulentwicklung, Elternbeteiligung, Zusammenarbeit von Eltern und Schule, Elternvielfalt

Summary (Parents, school, negotiation: opportunities and limits of democratic school development in the context of diversity): In educational policy and practical school discourse, cooperation between parents and schools is generally considered important in promoting more equal-opportunity education, but is also described as difficult in terms of implementation. The relationship between schools and parents with a so-called migration background (Migrationshintergrund) is the subject of a great deal of discussion, and these parents are frequently assigned responsibility of a lack in cooperation. In this contribution, I will show that the classification of an entire group of parents as *bildungsfern* (literally "far from education") is part of the problem. (This problematic term is currently used in Germany to designate those population groups that in Anglo-American discourse are labelled "educationally disadvantaged".) Classical forms of participation such as parents' associations are insufficient and do not live up to parental diversity. The concept of democratic school-development (Schütze & Hildebrandt 2006) tries to engage all the parents in a school to minimize exclusion and institutional hierarchies. The starting point of this study, presented here in sections, is whether this can succeed over the long term.

Keywords: democratic school development, parental participation, school-parent cooperation, parental diversity

Резюме (Катюша фон Вертерн: Родители, школа, преодоление: возможности и границы демократического развития школы в контексте многообразия): Сотрудничество родителей и школы приобретает всё большее значение в контексте образовательной политики и практики и рассматривается как важная предпосылка равноправного образования. С другой стороны, такое сотрудничество также воспринимается как нечто, с трудом воплотимое в жизнь. Чаще всего в этом смысле обсуждаются отношения школы и родителей из среды мигрантов, а ответственность за недостаточную кооперацию возлагается на плечи родителей. В данной статье показано, что именно это предположение и классификация целой группы родителей как «малообразованных» являются частью проблемы. Классические формы участия родителей в школьной жизни, как например родительский комитет, не являются достаточными и не охватывают всего многообразия родителей школьников. Концепт демократического развития школы, предложенный Шютце и Хильдебрандт в 2006 году, ставит своей целью предоставить всем родителям возможность участия в школьной жизни и таким образом преодолеть социальную изоляцию и устоявшиеся в школе властные отношения. Вопрос о том, насколько это

может воплотиться в жизнь (в том числе в долгосрочной перспективе), является центральным в исследовании, отрывки из которого представлены в этом тексте.

Ключевые слова: демократическое развитие школы, участие родителей, сотрудничество родителей и школы, многообразие родителей

Einführung

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Einfluss demokratischer Schulentwicklung auf die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Er präsentiert Ausschnitte einer qualitativen Einzelfallstudie, die untersucht, ob und wie demokratische Schulentwicklungsprozesse die Zusammenarbeit von Eltern und Schule verändern. Dabei interessiert mich insbesondere, wo die Grenzen der Demokratisierung von Schule liegen, aber auch, welche Chancen sie für die Zusammenarbeit von Eltern und Schule bietet.

Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern in Deutschland wird meistens als schwierig beschrieben und bringt einige Herausforderungen mit sich. Besonders die Zusammenarbeit von Schule und den Eltern mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ wird problematisiert. Die Verantwortung für mangelnde oder nicht stattfindende Kooperation wird überwiegend bei den Eltern verortet. Im Konzept der „Demokratischen Schulentwicklung“ nach Schütze und Hildebrandt (2006) werden Eltern von vorneherein als Teil der Schulgemeinschaft angesehen und adressiert, sie werden zur aktiven Mitgestaltung der Schulentwicklung eingeladen.

Zum besseren Verständnis werde ich zunächst erläutern, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule überwiegend in Deutschland darstellt und welche Herausforderungen es in diesem Bereich gibt. Anschließend stelle ich das Konzept der demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (ebd.) und erste Befunde der qualitativen Einzelfallstudie zu diesem Themenkomplex vor.

Zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule

Der in Deutschland besonders stark ausgeprägte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsverlauf, wie ihn die großen international vergleichenden Bildungsstudien PISA und IGLU belegt haben, verweist auf die Bedeutung einer konstruktiven Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Schule scheint bisher nicht in der Lage zu sein, die unterschiedlichen Startbedingungen auszugleichen. Die vorherrschenden Strukturen von Schule scheinen diese Chancenungerechtigkeit stattdessen noch zu verfestigen und die Bildungsschere damit weiter zu öffnen (Gomolla & Radtke 2009; Fürstenau & Gomolla, 2009; Auernheimer, 2013).

Besonders Kinder aus armen Familien und Familien mit Migrationsgeschichte scheitern am deutschen Schulsystem und haben damit schlechtere Ausgangsbedingungen auf dem weiterführenden Bildungssektor und dem Arbeitsmarkt. Lange Zeit wurde das jedoch nicht als Versagen des deutschen Schulsystems, sondern als das der Kinder oder ihrer Eltern selbst gedeutet. Vor allem für die oft holprige oder auch einfach nicht stattfindende Zusammenarbeit mit Eltern, die nicht der deutschen Mittelschicht angehören, wurden (und werden) diese verantwortlich gemacht (Gomolla, 2009).

Zugleich ist Schule in Deutschland auf eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern angelegt. Durch das Grundgesetz (Artikel 6 Erziehungsauftrag der Eltern/ Art 7: Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates) und die Schulgesetze der Länder ist es rechtlich geregelt, dass Eltern und Schule zusammenarbeiten *müssen*.

Auf den ersten Blick gibt es vielfältige Möglichkeiten für Eltern, sich im Bereich Schule einzubringen. Es finden regelmäßig Elternabende sowie Elterngespräche statt. Eltern können sich in Gremien engagieren und dort nicht nur für die einzelne Schule aktiv werden, sondern sich bis in die Landeselternvertretungen oder länderübergreifend in den Bundeselternrat wählen lassen. In Gremien

aktive Eltern sind allerdings meist nicht repräsentativ für die Elternvielfalt einer Schule (Sacher, 2012). Vielen Eltern ist die Möglichkeit der Einflussnahme über Gremien auch gar nicht bekannt, Schule bzw. Lehrer*innen kommen in diesem Punkt oft nicht ihrer Informationspflicht nach. Die Aufgaben von Elternvertreter*innen bleiben dadurch im Vagen und beschränken sich im Schulalltag auf die Zusammenstellung von Klassenlisten und die Organisation von Festen. Elternabende sind oft so gestaltet, dass Eltern Informationen entgegen nehmen, ein Austausch findet selten statt. Eltern werden dadurch zu Informationsempfängern oder Ausführenden eines von der Schule gestalteten Konzepts, ihre Rolle ist also überwiegend *passiv*. Inhalt und Form der Zusammenarbeit von Eltern und Schule wird von Schulseite vorgegeben. Das kann zur Folge haben, dass Eltern den Elternabenden fernbleiben, da sie die Einladung nicht verstanden haben oder denken, dass sie aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nichts verstehen oder beitragen können. Gründe können genauso gut fehlende Kinderbetreuung, Kollision mit den Arbeitszeiten oder Elternabende mehrerer Kinder gleichzeitig sein. Viele Eltern mit Migrationshintergrund haben auch schon Diskriminierungserfahrungen in Bildungseinrichtungen gemacht. Das alles trägt dazu bei, dass sie sich ggf. in der Schule nicht wohl und willkommen fühlen (Gomolla, 2009). Eltern, die nicht an die vorgegebenen Strukturen andocken können oder wollen, sehen sich schnell dem o.g. Vorwurf der Zusammenarbeitsverweigerung oder auch der „Bildungsferne“ ausgesetzt.

Der Begriff der Bildungsferne verortet das Problem und die Verantwortlichkeit bei den Eltern, nicht bei der Zugänglichkeit des deutschen Bildungssystems bzw. der einzelnen Schulen. Bildungsferne ist dabei kein definierter Begriff, wird aber in vielen Publikationen verwendet. Eltern mit Migrationshintergrund werden ‚bildungsnahen‘ Eltern wie selbstverständlich gegenübergestellt (Karakayali & zur Nieden, 2013, S. 70). Karakayali und zur Nieden zeigen in ihrem Aufsatz „Rassismus und Klassen-Raum“ am Beispiel nach Herkunft eingeteilter Schulklassen an einer Berliner Grundschule die „Tradition eines auf Separation zielenden institutionellen Umgangs mit Migration“ (ebd., 2013, S. 62) auf, der sich aber sowohl in Bezug auf Praktiken wie auch auf die dafür angeführten Begründungen verändert. Ein Beispiel ist die separate Beschulung von Kindern nichtdeutscher Herkunft in sogenannten ‚Ausländerregelklassen‘ in den 70er bis 90er Jahren, welcher mit der nötigen Förderung von Sprachkompetenz begründet wurde, aber unabhängig von den tatsächlichen Sprachkenntnissen galt. Vielmehr wurde von der Vorstellung ausgegangen, dass ein zu hoher Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunft die Qualität des Unterrichts mindere, da diese Kinder geringeren Bildungserfolg hätten. Statt die diskriminierenden Praktiken zu thematisieren, wurden kulturalisierende Interpretationen, die sich auf die Kinder und ihre Eltern bezogen, gefunden und die Fortführung der getrennten Beschulung damit legitimiert (ebd., S. 65- 66). Die weit verbreitete Praxis, Familien(gruppen) als bildungsfern oder schwer erreichbar zu bezeichnen, erhält diese Stigmatisierung und Diskriminierung aufrecht und verstellt zugleich den Blick auf die Vielfalt von Eltern.

Ein ganz anderer Blick ergibt sich, wenn wir die Perspektive wechseln: Was verändert sich, wenn wir statt von schwer erreichbaren Eltern von schwer erreichbarer Schule sprechen? Dann liegt die Verantwortung für die mangelnde Zusammenarbeit nicht mehr bei den Eltern. Und in der Praxis geht es dann weniger darum, unter großem Aufwand den Kontakt zu einzelnen Eltern herzustellen, sondern zu überlegen, wie einladend und zugänglich die Schule oder vielmehr die Beteiligungsmöglichkeiten für *alle* Eltern der Schule sind. Das bedeutet, die Praxis der Gremienarbeit, der Gestaltung der Elternabende und Elternsprechtage zu hinterfragen und – am besten gemeinsam mit den Eltern - zu überlegen, wie die Strukturen und Abläufe an Schule so verändert werden können, dass sich *alle* Eltern eingeladen fühlen, sich mit ihren Perspektiven und Ideen und ihren Kompetenzen einzubringen.

Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung

Diesen Weg – die Einbeziehung möglichst aller Eltern einer Schule – geht das Konzept der demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (2006). Eltern werden hier als an Schule beteiligte „Anspruchsgruppe“ wie Lehrer*innen, Schüler*innen und weitere Akteur*innen des Schullebens in den Schulentwicklungsprozess einbezogen.

Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung wurde von Schütze und Hildebrandt entwickelt und erprobt und kam im Rahmen des Modellprojekts „Demokratie lernen und leben“ der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in verschiedenen Schulen zur Anwendung. Das BLK-Programm startete 2002 und lief bis 2007. Rund 200 Schulen aus 13 Bundesländern nahmen daran teil.ⁱⁱ Grundlage für das BLK-Programm war das 2001 von Fauser und Edelstein verfasste Gutachten „Demokratie lernen und leben“, das bereits die Zielsetzung des Programms umriss: Ausgehend davon, dass eine grundlegende Aufgabe von Schule die Vorbereitung auf ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft ist, fordert das Programm, Demokratie in Schule „erfahrbar“ zu machen (Fauser & Edelstein, 2001).

Mit dieser Zielsetzung geht das Programm weit über die bis dahin gängige Behandlung von Demokratie als Unterrichtsinhalt der politischen Bildung hinaus. Ging (und geht) es in Bezug auf Demokratie als Unterrichtsinhalt vorrangig um die Vermittlung von Wissen über Demokratie – Stichworte Gewaltenteilung, Parteien- und Wahlsystem – so soll das BLK-Programm Schulen dabei unterstützen, sich zu einem Ort zu entwickeln, an dem Demokratie gelebt und dadurch die Werte von Demokratie verinnerlicht werden können. Ausgangspunkt und Beweggrund für die Entwicklung und Verbreitung dieses Programms war die zunehmend rechtsextremistische Einstellung vieler Jugendlicher, die damit einhergehende Zunahme von rechtsextremistisch motivierten Gewalttaten und die konstatierte Demokratie- und allgemeine Politikverdrossenheit vieler Jugendlicher. Durch die derzeitige gesellschaftliche Entwicklung – von Angriffen auf Notunterkünfte für Geflüchtete und verbale sowie physische Attacken gegen tatsächliche oder vermeintliche Asylsuchende über das Abwehren schutzsuchender Menschen europaweit bis zu erschreckend hohen Wahlergebnissen für die offen menschenrechtsfeindliche AfD – gewinnt die Frage an Aktualität, wie und ob durch solche Programme die demokratische Einstellung und Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen und damit der zukünftigen Gesellschaft gestärkt werden kann.

Demokratische Schulentwicklung (Aushandlung)

168

Das Gutachten zum BLK-Programm nennt als verbindliche Ziele die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen. Da am BLK-Programm unterschiedliche Schultypen mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Zielsetzungen teilnahmen, gab es keine festgelegte Intervention, sondern es wurden durch das Programm unterschiedliche Themenfelder definiert und Ansätze zur Demokratieförderung vorgestellt. Die Grundschule, deren Entwicklungsprozess ich beforsche, wurde nach dem von Schütze und Hildebrandt (2006) entwickelten Konzept der Demokratischen Schulentwicklung begleitet. Ein wesentliches Prinzip dieses Konzepts ist die Partizipation und Zusammenarbeit aller an Schule beteiligten Gruppen. Es werden also nicht Schüler und Schülerinnen allein als Demokratie-Lernende adressiert, sondern Kinder und Erwachsene durchleben einen gemeinsamen Lernprozess, in dem Demokratie nicht nur theoretisch als Herrschaftsform – wie im Unterricht üblich – sondern als Lebens- und Gesellschaftsform kennengelernt und vor allem erprobt wird. Neben Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen wird weiteres Schulpersonal wie Erzieher*innen, Sozial-, Sonderpädagoginnen, Schulhelfer*innen, aber ggf. auch das technische Schulpersonal sowie externe Partner*innen mit einbezogen. Die unterschiedlichen Gruppen werden als Anspruchsgruppen bezeichnet (ebd., S.10). Den Auftakt und die Basis für einen Schulentwicklungsprozess bildet die Stärken-Wünsche-Analyse. Alle Beteiligten können Stärken der Schule benennen und Wünsche äußern. Die Formulierung von Stärken wirkt motivierend, anerkennend und stärkend und zeigt gleichzeitig den Boden, auf dem die Schule aufbauen kann. In den Wünschen der Beteiligten zeigt sich der wahrgenommene Entwicklungsbedarf einer Schule. Der Austausch darüber ist oft der erste Anlass, zu dem die verschiedenen Anspruchsgruppen voneinander hören, was sie bewegt und was sie gerne ändern würden. Eine Stärken-Wünsche-Analyse ist also im Vergleich zu einer Stärken-Schwächen-Analyse konkret, konstruktiv und motivierend (ebd., S. 19).

Die Aushandlungsrunden setzen sich aus Vertreter*innen der einzelnen Anspruchsgruppen zusammen. In ihnen werden nach dem Konsensprinzip Maßnahmen zur Umsetzung der formulierten Ziele verhandelt.



Abbildung 1: Das Prinzip der Aushandlungsrunden (vereinfacht)

Die externe Moderation hat darauf zu achten, dass die Beteiligten gleichermaßen ihre Standpunkte und Wünsche einbringen können. Durch Betzavtaⁱⁱⁱ-Übungen wird für bestehende Machtverhältnisse und Hierarchien sensibilisiert und an einen demokratischen Entscheidungsprozess herangeführt. Im Schulentwicklungsprozess nach dem Konzept der demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (ebd.) werden mehrere Hürden, die sonst die Zusammenarbeit von Schule und Eltern behindern, abgebaut – oder zumindest für die Dauer der Aushandlungsprozesse aufgehoben.

1. Hierarchien und Machtverhältnisse werden über Übungen implizit thematisiert und Wegemder gleichberechtigten Entscheidungsfindung aufgezeigt.
2. Eltern können sich unabhängig von einer etwaigen Gremienzugehörigkeit äußern und ihre Ideen und Wünsche einbringen.
3. Der Austausch zwischen Pädagog*innen und Eltern hat nicht das jeweilige Kind zum Anlass und Inhalt, sondern es wird gemeinsam an einer Verbesserung der Situation der Schule gearbeitet.
4. Dadurch kommt es zu weniger Konflikten und gegenseitiger Abwertung/Ablehnung.
5. Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule ist im Aushandlungsprozess stärken- und ressourcenorientiert statt defizitorientiert.
6. Damit möglichst alle Eltern sich einbringen können, wird auch auf strukturelle und formale Hürden geachtet und diese – soweit machbar – abgebaut: So werden Treffen zu verschiedenen Tageszeiten durchgeführt, Kinderbetreuung und Sprachmittler organisiert. Auch die Einladungen werden in einfacher Sprache, einladend und mehrsprachig verfasst.

Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung bietet also die Möglichkeit der gleichgewichtigen Auseinandersetzung und Entscheidungsfindung der verschiedenen Anspruchsgruppen. Es bleibt jedoch die Frage bestehen, ob die in der Aushandlungsrunde erprobten Wege des Austauschs und der gemeinsamen Entscheidungsfindung über den (begleiteten) Aushandlungsprozess hinaus Bestand haben oder ob im System Schule verankerte Hierarchien und Traditionen wirkmächtiger sind.

Rekonstruktion eines demokratischen Schulentwicklungsprozesses

In meiner Forschungsarbeit untersuche ich den Entwicklungsprozess einer Grundschule mit dem Fokus auf den Veränderungen in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Zur Rekonstruktion

und Analyse des Schulentwicklungsprozesses nutze ich Prozessdokumentationen und weiteres schriftliches Material zum Prozessverlauf und seinen Ergebnissen, teilnehmende Beobachtungen und Gespräche mit verschiedenen Akteur*innen des Prozesses. Im Sommer 2015 habe ich zehn qualitative leitfadengestützte Interviews durchgeführt, aus denen die untenstehenden Zitate stammen. Die Studie ist noch nicht abgeschlossen, es handelt sich also um interessante Beobachtungen und erste (vorläufige) Erkenntnisse.

Zu Beginn des demokratischen Schulentwicklungsprozesses im Schuljahr 2003/2004 ist die Schule ein Paradebeispiel für die weiter oben beschriebenen Phänomene. Der Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache liegt bei 88%. 80% der Familien sind lehrmittelbefreit, also für ihren Lebensunterhalt auf Transferleistungen angewiesen. Die Schule hat einen schlechten Ruf, viele Kinder aus dem Einzugsgebiet werden an anderen Schulen angemeldet. Bei einer von mir durchgeführten Befragung im Jahr 2003 benennen die Lehrkräfte eine Vielzahl von Problemen ihrer Schüler*innen; die Ursachen dieser Probleme sind nach Ansicht der Lehrkräfte fast ausschließlich in der Familie begründet.

Die Schule entschied sich aufgrund dieser Ausgangssituation – und angeregt durch die an der Schule tätigen Sozialarbeiter*innen – für die Teilnahme am BLK-Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ und wurde nach dem Konzept der demokratischen Schulentwicklung (Schütze & Hildebrandt 2006) begleitet.

Zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses kristallisierte sich schnell und deutlich die Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule als ein Hauptanliegen beider Seiten heraus. Durch die Einbeziehung der Eltern entstanden im Verlauf des Prozesses verschiedene Formen der Elternbeteiligung, die teilweise fest im Schulalltag verankert wurden und wiederum die Zusammenarbeit von Eltern und Schule weiter verbesserten.

Als erste Maßnahme wurde durch den in der Schulstation (Soziale Arbeit am Ort Schule) tätigen Erzieher im Oktober 2003 ein türkischsprachiges Elterncafé eingerichtet. Von den 88% Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache betrug der Anteil Kinder türkischer Herkunftssprache 80%. Um mit den Eltern dieser Kinder in guten Kontakt zu kommen und ihnen den Austausch untereinander, aber auch den Zugang zu schul- und bildungsrelevanten Informationen zu erleichtern, wurde mit Unterstützung des Quartiersmanagements^{iv} und anderer externer Partner ein zunächst türkischsprachiges *Elterncafé* gegründet. Dieses Format erfreute sich großer Nachfrage, so dass nach dem Konzept des Elterncafés ein deutschsprachiges (plus Übersetzung) *Elternforum* für alle Eltern der Schule gegründet wurde. Außerdem wurden Eltern zu Erziehungs- und Bildungsthemen und deren Vermittlung geschult, um als *MultiplikatorInnen* weitere Eltern zu diesen Themen informieren und aktivieren zu können. Aus dieser Schulung entstand unter anderem eine von Eltern organisierte Anlaufstelle – „*Eltern unterstützen Eltern*“ (*EuE*) – für alle Eltern an der Schule, um Eltern zu beraten, Berührungspunkte mit der Schule abzubauen und zwischen Lehrern und Lehrerinnen und Eltern zu vermitteln oder auch zu dolmetschen. Aktive Eltern der Schule wurden in Veranstaltungsplanung sowie Präsentations- und Moderationstechniken geschult, um als *ElternbotschafterInnen* ihre Erfahrungen und Ideen zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern an Schulen, Eltern und andere Interessierte weiterzugeben. In einer *Elternforschungsgruppe (EFG)*^v erhielten Eltern die Möglichkeit, sich zu für sie relevanten Themen auszutauschen, darüber zu lernen und zu forschen und sich mit den Ergebnissen in den politischen und gesellschaftlichen Diskurs, der überwiegend über Eltern statt mit ihnen geführt wird, einzumischen.

Diese Entwicklungen stärkten nicht nur das Selbstbewusstsein der Eltern ungemein und förderten ein konstruktives Miteinander von Eltern und Schule, sie steigerten auch Ansehen und Bekanntheitsgrad der Schule. Die Schule hatte also ihr Ziel erreicht: eine bessere Zusammenarbeit mit den Eltern, einhergehend mit einem verbesserten Ruf der Schule. Sie war attraktiver für alle Eltern aus dem Kiez geworden und hatte die Anmeldezahlen steigern können.

In Interviews mit Lehrkräften wird außerdem berichtet, dass sich das Miteinander in der Schule, das Schulklima, sehr verbessert habe. Das Kollegium sei durch den Schulentwicklungsprozess zu-

sammengewachsen und würde besser miteinander umgehen. Die Schule habe sich in den Kiez geöffnet und vernetzt. Eltern kämen verstärkt in die Schule und suchten das Gespräch. Auch die Kinder seien selbstbewusster geworden und wollten mitentscheiden, der Klassenrat^{vi} wurde als Konsequenz aus dem Entwicklungsprozess in allen Klassen eingeführt.

Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung bietet also enorme Chancen für die Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule und die Demokratisierung von Schule. Erste Ergebnisse meiner Untersuchung weisen allerdings auch auf aus dem Prozess entstehende Schwierigkeiten hin.

In den 2015 geführten Interviews zeichnet sich eine große Unzufriedenheit ab. Fast alle Lehrkräfte berichteten von einer schwierigen Zusammenarbeit mit Eltern, nun jedoch mit umgekehrten Vorzeichen: So wird als großes Problem beschrieben, dass „die neuen Eltern“ sehr fordernd auftreten würden und nur ihr eigenes Kind im Blick hätten. Eltern mit Migrationshintergrund, vor allem türkischsprachige Eltern würden sich zurückziehen und seien kaum noch aktiv:

„Also es is so, dass in diesem Jahr bei der Aushandlungsrunde, (.) glaub ich, nich ein türkische oder ein oder zwei allerhöchstens, (.) äh Familien noch dabei sind. //mhm// (.) Und dass es komplett vom, (.) ja, das, man sagt halt, vom Klientel, (.) dass (.) bildungsnahe (.) @(.)@ @die bildungsnahen Bürger hier eingerückt sind, einmarschiert sind@ //@(.)@// und dass die mit ganz andern Forderungen hierher kommen, und ich finde, dass (.) sich das, dass die sich jetzt so entwickelt, dass die sich eigentlich, dass es in unseren Augen Einmischen is, //mhm// dass es, also dass die Verhältnismäßigkeit (.) der Institution Schule und dieses ganze Öffnen und jeder kann da mitreden und egal, was er sagt, und äh es werden Forderungen gestellt, mein Kind hat aber doch keine Lust dazu, warum muss es da mitmachen?, //mhm// oder äh, wie können Sie das so machen als Lehrer, ähm (.) dass so Forderungen gestellt werden, (.) mit denen wir ganz schwer umgehen können,“ (IV 5, Zeile 449-460)

Das im oben stehenden Zitat beschriebene, in den meisten Interviews genannte Phänomen berührt den Kern der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der demokratischen Schulentwicklung. Wie demokratisch kann und darf Schule sein? Wo liegen die Grenzen der Elternbeteiligung und wer zieht sie? Wieviel Macht wird wem zugestanden?

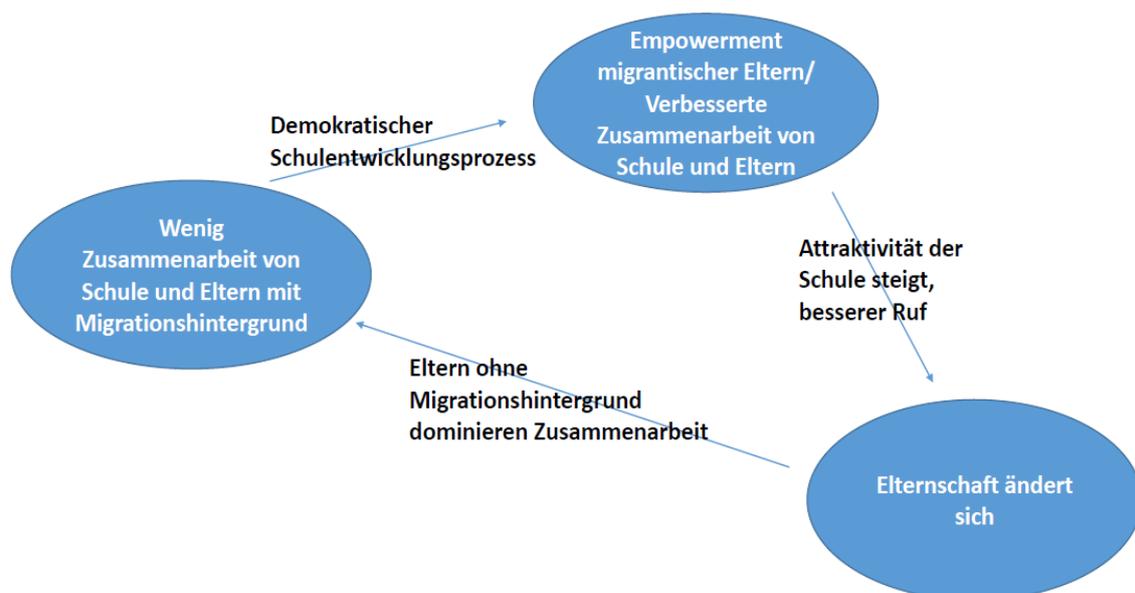


Abbildung 2: Dynamik des Schulentwicklungsprozesses

Es zeigt aber auch beispielhaft die kontinuierliche Prozesshaftigkeit der Zusammenarbeit von Eltern und Schule: Während die meisten Lehrer*innen eine lange Zeit an der Schule verbleiben, rücken jährlich neue Kohorten von Kindern und Eltern nach, zugleich verabschiedet sich eine ebenso große Gruppe. Daraus entsteht eine Diskrepanz, die jedoch den Verbleiber*innen nicht gegenwärtig ist: Sie wissen um das bereits Ausgehandelte und um den Prozess, Eltern und Kinder müssten immer aufs Neue miteinbezogen werden.

Einer Interviewten wurde diese Notwendigkeit und ihre Konsequenzen am Tag vor unserem Interview bewusst:

„Also wir Alten, die wir hier schon lange sitzen da denken wieso das kennt doch jeder! Ist doch selbstv- was ist jetzt daran noch b- wenn ich das aushänge, muss doch jeder erkennen. Mir war so nicht klar, dass die Elternvertreter, die natürlich auch zum Teil neu sind, das gar nicht in ihre Klassen tragen können. Weil sie es nämlich gar nicht wissen. //mhm// Also wir müssen eigentlich jetzt wieder von vorne anfangen, wenn wir das als Mittel der Wahl für demokratische Schulentwicklung weiterbehalten wollen.“ (IV 1, Zeile 196-201)

Für diese Schlussfolgerung spricht auch die häufige Nennung von *Vertrauen* durch mehrere Befragte und in unterschiedlichen Zusammenhängen. Beispielsweise wird berichtet, dass im Schulentwicklungsprozess durch die gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen ein großes Vertrauen entstand, das Verständnis und Austausch ermöglichte. An anderer Stelle im Interview wird von der gleichen Person vermutet, dass die „neuen Eltern“ kein Vertrauen in sie und ihre Kolleginnen hätten und deswegen alles kontrollieren wollten. Von der interviewten Person wird der naheliegende Schluss nicht gezogen, dass es zur für alle Seiten zufriedenstellenden Zusammenarbeit Vertrauen braucht, welches in einem gemeinsam durchlebten Prozess entstehen kann.

Fazit

Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule wird im bildungspolitischen, aber auch im schulpraktischen Diskurs überwiegend als wichtig im Sinne einer chancengerechteren Bildung, aber auch als schwierig in der Umsetzung beschrieben. Vor allem das Verhältnis von Schule und Eltern mit einem sogenannten Migrationshintergrund wird viel diskutiert und die Verantwortlichkeit für mangelnde Kooperation bei ihnen verortet. Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, dass diese Verortung und die damit einhergehende Klassifizierung einer ganzen Elterngruppe als „bildungsfern“ Teil der Problematik ist.

Klassische Beteiligungsformen wie Gremienarbeit greifen zu kurz und werden der Elternvielfalt nicht gerecht. Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (2006) hat zum Ziel, alle Eltern zu beteiligen und darüber Ausgrenzung und in Schule tradierte Machtverhältnisse aufzubrechen. Ob dies (längerfristig) gelingen kann, ist Ansatzpunkt der in Teilen vorgestellten (noch unbeeendeten) Studie.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein demokratischer Schulentwicklungsprozess nach dem Konzept von Schütze und Hildebrandt (ebd.) großes Potential bietet, mit Vielfalt an Schule konstruktiv umzugehen und Schule demokratischer zu gestalten. Zugleich lässt sich aber feststellen, dass ein solcher Prozess anscheinend nie als abgeschlossen betrachtet werden kann, sondern als fortlaufende Entwicklung, in die alle Beteiligten immer aufs Neue einbezogen und Ziele fortwährend neu ausgehandelt werden müssen.

Literatur

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2013): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer.

- Fausser, Peter & Edelstein, Wolfgang (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Heft 96, Bonn.
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2009): *Migration und Schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer.
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (2009): Vorwort. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und Schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer, S. 7-11.
- Gomolla, Mechtild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und Schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer, S. 21-49.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Karakayali, Juliane & zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: *sub/urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*. 2013, Heft 2, S. 61-78.
- Lehmann, Nadja (2012): „Eltern forschen“ im Sozialraum. In: *Sozialraum, Ausgabe 01/2012* URL: <http://sozialraum.de/eltern-forschen-im-sozialraum.php> (Zugriff: 20.10.2016).
- Sacher, Werner (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, Waldemar & Krüger, Rolf, Henschel, Angelika & Schmitt, Christof (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 232-243.
- Schütze, Dorothea & Hildebrandt, Marcus (2006): *Demokratische Schulentwicklung. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie Leben und Lernen“*. Begleitheft zum Praxisbaukasten. Berlin: RAA.
- Student, Sonja & Portmann, Rosemarie (2007): Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In: Eikel, Angelika & de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Demokratische Partizipation in der Schule. ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach/Ts., S. 77-92.

Über die Autorin

Katjuscha von Werthern: Promotionsstipendiatin des Zentrums für Bildungsintegration (ZBI) der Stiftung Universität Hildesheim. Kontakt: werthern@uni-hildesheim.de

i. Die Verwendung des Begriffs „Migrationshintergrund“ ist aus mehreren Gründen kritisch zu betrachten. Da er an sehr unterschiedlichen Merkmalen (Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Geburtsland der Eltern oder Großeltern, Familiensprachen) festgemacht wird, handelt es sich um eine „ungenau konstruierte Hilfskonstruktion“ (Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 8). Außerdem geht mit der Verwendung des Begriffs eine Stigmatisierung der so Bezeichneten einher. Gleichzeitig ist es für meine Arbeit notwendig, Familien, auf die die Zuschreibung Migrationshintergrund angewendet wird, zu benennen, gerade um Ungleichbehandlung beschreiben. Darum wird dieser Begriff trotz der kritischen Betrachtung in diesem Text verwendet.

ii. blk-demokratie.de, Zugriff August 2014

iii. *Betzavta* (hebräisch: Miteinander) ist ein Bildungskonzept aus dem Bereich der Demokratieentwicklung und -förderung, bei dem Demokratie als Verhaltensform im Mittelpunkt steht. Wesentliches Prinzip ist das Erfahren des Unterschieds von Positionen und den dahinter liegenden Bedürfnissen, um einen für alle zufriedenstellenden, da konsens- statt mehrheitsorientierten Weg der Entscheidungsfindung im Dialog miteinander herzustellen (Schütze & Hildebrandt, 2006, S.31-32).

iv. Quartiersmanagement ist ein Verfahren der Stadtentwicklung, mit dem Ziel, den sozialen Zusammenhalt eines Stadtteils zu stärken und gesellschaftliche Benachteiligung abzufedern. Zentrales Element ist die Aktivierung und Beteiligung der Bewohnerschaft. Das Berliner Quartiersmanagement wird von EU, Bund und dem Land Berlin über das Programm „Soziale Stadt“ finanziert (siehe auch: www.quartiersmanagement-berlin.de).

v. Mehr Informationen bspw. Lehmann 2012 oder in der Broschüre „Elternsein in Europa“, zu finden auf der website der Werkstatt Integration durch Bildung: <http://wib-ada23b.de/index.php/publikationen> [Zugriff: 30.05.2016]

vi. Der Klassenrat ist eine basisdemokratische Form der Partizipation, bei der *alle* Kinder einer Klasse in Planungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden und Verantwortung übernehmen. Die Anliegen und Themen werden überwiegend von den Kindern selbst eingebracht, Lehrer*innen sind meist als Teil der Klassengemeinschaft dabei, haben aber nicht mehr Einfluss als jedes einzelne Kind (siehe auch Student & Portmann, 2007).

