

(Interkulturelle) Elternkooperation am Übergang Schule - Beruf: Versuch einer Bestandsaufnahme 3.0¹

**Dr. Alexei Medvedev,
KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V., Hamburg**

Ausgangsmatrix | Faktor Eltern in der Bildung

Für 2018 kann man festhalten: Es gibt in Deutschland eine vielfältige (Projekt-)Praxis, die z. T. in Form von Expertisen, Empfehlungen, Handbüchern und Leitfäden reflektiert worden ist (vgl. Sekundärliteratur zu den in der Fußnote erwähnten Berichten aus den Jahren 2011 und 2014). Das Gleiche lässt sich auch für den Bereich Elternkooperation am Übergang Schule – Beruf feststellen (vgl. etwa Bundesagentur für Arbeit/*SCHULE*Wirtschaft 2013; Boockmann et al. 2017; Boos-Nünning et al. 2017). Wir haben inzwischen Qualitätsstandards für Elternkooperation an Schulen (Vodafone 2013) sowie Leitfäden, die sich explizit mit der Elternkooperation als Teil der Schulentwicklung befassen (LI 2009; Cornelsen 2013; Medvedev 2015). Eine Reihe von Studien hat die Perspektive der Eltern in den Fokus genommen, z. B. ihren Blick auf das Schulsystem. Zu erwähnen seien in diesem Zusammenhang die inzwischen vier JAKO-O Bildungsstudien (z. B. Killus/Tillmann 2017) sowie die Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland *Was Eltern wollen* (2015). Aus diesen Studien wissen wir beispielsweise, dass die Eltern für ihre Kinder eine frühere Berufsorientierung in der Schule wünschen. Eine hohe Bildungsaspiration – gerade bei den Eltern aus sozial schwachen Gruppen – ist nicht automatisch an die Forderung nach einem Abitur gekoppelt, wie oft behauptet. Die Mehrheit der Eltern wünscht sich eigentlich ganz „banale“ Dinge, die die Schule ohnehin anbietet, sei es individuelle Beratungsgespräche mit Lehrkräften oder schulische Informationsveranstaltungen rundum die Berufs- und Studienorientierung. Es drängt sich nun die Frage auf, warum viele der Angebote doch nicht wahrgenommen werden. Sonst sind den Eltern eine übersichtliche, verständliche Darstellung von Bildungswegen und möglichen Alternativen sowie eine stärkere Einbeziehung von Unternehmen wichtig. Im Endeffekt geht es den Eltern um die Werte, die auch in der Arbeitswelt zu den sog. Sekundärtugenden zählen wie Höflichkeit, Verantwortungsbewusstsein oder Durchhaltevermögen.

Die wichtigste Perspektive auf die Elternbeteiligung, nämlich die der Kinder und Jugendlichen, gehört zwar immer noch zu den Forschungslücken, wird aber ansatzweise erforscht (vgl. etwa Stiller 2016).

¹ Der aktuelle Beitrag entstand anlässlich des Fachtages „Interkulturelle Elternarbeit als Ressource im Übergang Schule – Beruf“ am 6. Juni 2018 in Wuppertal und knüpft an den Beiträgen des gleichen Autors unter dem Titel „(Interkulturelle) Elternkooperation am Übergang Schule - Beruf: Versuch einer Bestandsaufnahme“ bzw. „(Interkulturelle) Elternkooperation am Übergang Schule - Beruf: Versuch einer Bestandsaufnahme 2.0“ aus den Jahren 2011 und 2014 an.

Vieles über die auch sich verändernden Wünsche und Werte von Jugendlichen – auch bezüglich ihrer Berufswegeplanung - ist uns aus regelmäßigen Studien wie z. B. den Shell- und SINUS-Jugendstudien bekannt. Diese liefern uns z. T. ambivalente Befunde: Einerseits sei laut der jüngsten Shell-Studie (2015) die Bedeutung der Familie ein weiteres Mal gestiegen, die Eltern sähen sich als „Wohlfahrtssicherer“ ihrer Kinder (Stichwort „Hotel Mama“). Auf der anderen Seite bestehe bei den Jugendlichen ein „Selbstvertretungsanspruch“ (Sacher 2014: 177). Auch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule werde mit zunehmendem Alter immer stärker abgelehnt, was in direktem Zusammenhang mit unserem Thema steht.

Aber: Nach wie vor mangelt es hierzulande an Langzeitstudien zur Elternbeteiligung am Übergang Schule-Beruf und dementsprechend an belastbaren Daten, die die Wirkung von bestimmten Interventionen nachweisen. In die Sprache der Projektpraxis übersetzt: Wir haben reflektierte Praxis, diverse Beispiele „guter“ Praxis, was auch immer wir darunter verstehen, aber keine Patentrezepte für Schulen und außerschulische Partner, welche Praxis (Format, Projektansatz etc.) „am wirkungsvollsten“ wäre. So ein Patentrezept ist auch nicht in Sicht. Grund dafür ist nicht das Fehlen von Langzeitstudien alleine. Es hängt auch mit der Passung zusammen – also den konkreten Bedarfen und Rahmenbedingungen von Institutionen und möglichen Antworten darauf sowie – was noch wichtiger erscheint – mit institutioneller und individueller pro Eltern-Haltung der Akteure, ohne die auch das am besten finanzierte und personell ausgestattete Projekt zum Scheitern verurteilt wäre.

Ausgangsmatrix 2 Faktor Eltern am Übergang Schule - Beruf

Jahr für Jahr bestätigen diverse Umfragen, dass die Eltern die wichtigste Instanz der Berufswegeplanung sind und wohl auch bleiben werden. Aus dieser Erkenntnis kann jedoch nicht abgeleitet werden, wie dieser Einfluss qualitativ ausfällt. Der Elterneinfluss kann förderlich wie hinderlich sein. Es gibt Hinweise darauf, dass das Wissen der Eltern teilweise ausgesprochen mangelhaft und mitunter sogar falsch ist. Auch die Eltern schätzen ihre Beratungskompetenz nicht immer positiv ein. Bei den sozial schwachen Familien macht es laut der oben zitierten Studie *Was Eltern wollen* etwa die Hälfte der Elternschaft aus. Selbst wenn sich die Eltern bewusst aus dem Prozess der Berufswegeplanung zurückziehen, bedeutet es aber noch lange nicht, dass sie nicht dennoch Einfluss haben. Darüber hinaus haben wir noch wenig Daten, die Auskunft darüber geben, in welcher Phase des Übergangs Schule-Beruf – erste Berufsinformation; eigentliche Berufswahl; Praktikums-, Ausbildungs- bzw. Studienplatzsuche; Bewerbung oder die Ausbildungs- bzw. Studienzeit selbst – die Kooperation mit dem Elternhaus besonders wirkungsvoll bzw. dessen Einfluss besonders stark ist. Aus einer Unternehmensumfrage wissen wir beispielsweise, dass eine einfache Maßnahme wie die Einladung der Eltern zu der

Unterzeichnung der Ausbildungsverträge dazu führen kann, dass die Zahl der Vertragsrückgaben um bis zu 75 Prozent zurückgeht (Medvedev/Wazinski 2012; 19). Ob diese erfolgsversprechende Praxis tatsächlich in anderen betrieblichen Kontexten funktioniert, bedarf es wiederum (Vergleichs-)Studien, die derzeit nicht vorliegen. Um das auf den Punkt zu bringen: Die als Konstante angesehene Größe – die entscheidende Rolle der Eltern bei der Berufswegeplanung – erscheint in der zweiten Annäherung eher als Größe mit mehreren Variablen und unterschiedlichen Interpretationsmustern.

Ausgangsmatrix 3 Partnerschaftliche Kooperation mit den Eltern als Norm

Sowohl in der Literatur zum Thema Elternkooperation (auch am Übergang Schule-Beruf) als auch in der Projektpraxis wird suggeriert: Ziel soll es sein, eine kooperative, offene und konfliktfreie Atmosphäre zu schaffen. In der Visualisierung dieses Ideals wird am häufigsten ein bestimmtes Elternbild transportiert. Es sind selbstbewusste Ehepaare deutscher Herkunft, mit Beruf und mehr oder weniger klaren Vorstellungen, was die berufliche Zukunft ihres Kindes angeht. In den Publikationen zu den interkulturellen Themen kann man auch ein anderes Bild antreffen: Eltern mit sichtbarem Migrationshintergrund, die verunsichert und ratsuchend aussehen und in ihrer Rolle als Ideen- und Ratgeber zunächst bestärkt werden müssen. Wie Puhmann (2017) zurecht anmerkt: „Dass die Realität auch anders ist, vielfältiger, bunter, aber auch nicht immer rosig, diese Erkenntnis muss sich in der Arbeit für und mit Eltern und Familien mit Jugendlichen noch durchsetzen“. Einer der Befunde der Studie von Wippermann et al.: „Das bildungspolitische Leitbild einer arbeitsteiligen, dialogischen Kooperation zwischen Eltern und Lehrern ist eine idealistische Vorstellung mit großer normativer Kraft. Doch in der Realität sind der Dialog und die Arbeitsteilung eher die Ausnahme.“ (Wippermann et al. 2013: 37) Auf mögliche Wege aus dieser Normativität und den damit verbundenen Mythen und Zuschreibungen wird im Weiteren ausführlicher eingegangen.

Schritt I Etablierung eines erweiterten Eltern- und Familien-Begriffs

Der normative Elterndiskurs sieht lediglich eine Zusammenarbeit mit den „Erziehungsberechtigten“, also Personen, die das Erziehungsrecht über eine(n) Minderjährige(n) innehaben, vor. Juristisch gesehen ist diese Position nachvollziehbar. In der Realität geht es jedoch um einen viel breiteren Kreis von Personen, die potenziell Einfluss auf geistige, körperliche, kognitive und sonstige Entwicklung eines Kindes bzw. eines/r Jugendlichen haben können. Dazu zählen Großeltern, ältere Geschwister, andere Verwandte, aber auch weitere nichtverwandte Personen wie Sporttrainer/-innen, Nachbarn, Gemeindeglieder, Ehrenamtliche, ältere Mitschüler/-innen oder sogar Gleichaltrige (vgl. hierzu Beierle 2013). All diese Akteure können eine wichtige Funktion übernehmen, z. B. die der sog.

natürlichen Mentoren/-innen. In bestimmten Lebensphasen können sie sogar eine entscheidendere Rolle spielen als die Erziehungsberechtigten. Hinzu kommen auch Familienentwürfe, die inzwischen als konventionell, aber bei Weitem nicht als normativ-neutral gelten: alleinerziehende bzw. getrenntlebende Eltern oder Patchwork-Familien. Angesichts der aktuellen Fluchtsituation hat das pädagogische Personal auch mit viel radikaleren Familienkonstellationen zu tun, wie denen der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten, was eine „Elternarbeit“ im herkömmlichen Sinne unmöglich macht. All das spricht dafür, dass wir mit dem erweiterten Eltern- bzw. Familienbegriff arbeiten und stärker die Potenziale des sozialen Umfelds von Kindern und Jugendlichen einbeziehen.

Schritt 2 Anerkennung und Erforschung der realen Elternheterogenität

Die Beschäftigung mit dem Thema Elternheterogenität beschränkt sich nach meiner Erfahrung meistens auf die kulturelle Vielfalt. Diese ist jedoch nur ein Teil des großen Bildes. Die Entwicklung der Elternheterogenität, so wie wir sie heute in Deutschland vorfinden, vollzieht sich in mindestens drei Richtungen: Zum einen in Richtung einer kulturellen, sprachlichen und religiösen Vielfalt. Noch nie waren so viele Schulen in Deutschland so heterogen zusammengesetzt: 40 bis 50 Sprachen bzw. Herkunftsländer innerhalb einer Schule sind in Großstädten wie Frankfurt, wo mehr als die Hälfte der Schüler/-innen aus zugewanderten Familien kommt, längst Normalität.

Parallel zu dieser Entwicklung existiert ein Trend zur allgemeinen Diversifizierung der Lebenslagen der Familien und als Folge immer größer werdende Disparitäten im sozioökonomischen Status der Elternhäuser, Entstehung neuer Arbeitszeitmodelle, Verbreitung prekärer Arbeitsverhältnisse, das Phänomen „sozialer Brennpunkte“ sowie Gentrifizierung.

Ein drittes nennenswertes Phänomen der letzten Jahrzehnte ist die Entstehung der sog. *Familie 2.0*, die über das herkömmliche Familienschema „Vater-Mutter-Kind(er)“ hinausgeht. Es sind neue Formen der Familienführung und Fortpflanzung möglich geworden und ins öffentliche Bewusstsein gerückt: Die Grenzen zwischen genetischer, biologischer, sozialer bzw. juristischer Elternschaft sind variabler denn je. Queere Identitäten haben das Repertoire der Familienmodelle und -konstellationen wesentlich erweitert und bereichert. Diese Konstellationen müssten in einer heteronormativ geprägten Welt noch viel praktiziert und ausgehandelt werden – auch im System Schule – bevor sie zur gesellschaftlichen Konvention gehören. Hinzu kommt, dass mehrere Familien nicht eins, sondern zwei oder mehr (Identitäts-)Merkmale gleichzeitig haben, was das Thema Vielfalt gleich mehrdimensional erscheinen lässt.

Schritt 3 Abschaffung der Pflichtmarkierung „Eltern mit Migrations- und Fluchterfahrung“

Das besondere Augenmerk der Bildungsakteure/-innen auf diese Zielgruppe(n) führte seinerzeit zur Verankerung einer interkulturellen Ausrichtung in der Zusammenarbeit mit Familien (u. a. als „interkulturelle Elternarbeit“ bekannt). Auch die Förderpraxis identifizierte diese Gruppen als prioritär. Aus heutiger Perspektive erscheint die interkulturelle Elternarbeit außerdem als Wegbereiter einer (Schul-)Pädagogik, die die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule als differenzsensible und vorurteilsbewusste Bildungs- und Erziehungspartnerschaft betrachtet. Nichtsdestotrotz birgt diese Fokussierung auch Risiken. Vor allem geht es hier um die sog. Kulturalisierung. Diese kann sich z. B. im gutgemeinten Wunsch der Bildungsakteure/-innen äußern, eine ausdifferenzierte kulturspezifische Ansprache verschiedener Elterncommunitys zu erarbeiten und diese in die Praxis umzusetzen. Im Falle einer guten Umsetzung bietet es eine Chance, die als problematisch angesehene Wechselwirkung zwischen der Institution Schule und dem Elternhaus mit neuen Ansätzen und innovativen Modellen positiv zu besetzen. Bei einer schlechten Umsetzung handelt es sich um eine missinterpretierte Interkulturalität, die statt sich Fremdheit und Diskriminierung bewusst zu machen und Gemeinsamkeiten auszuarbeiten, Gebrauchsanweisungen für verschiedene Herkunftsländer bzw. Elterngruppen im Sinne „Wie arbeitet man erfolgreich mit türkischen (russischen, Roma, etc.) Eltern?“ zu produzieren versucht. Mit dem Fokus auf (nur) zugewanderte Eltern zementiert sich außerdem eine äußerst problematische Gegenüberstellung, die die ganze Vielfalt der Elternschaft auf eine simple populistische Formel „Einheimische“ vs. „Zugewanderte“ bringt. Damit kann sich das in den Bildungsinstitutionen ohnehin vertretene defizitorientierte Denkmuster „(neu) zugewanderte Eltern gleich Probleme gleich notwendige extra Hilfe“ verfestigen. Eine andere, aus dieser Gegenüberstellung resultierende Handlungsperspektive führt faktisch zur Verankerung einer Zwei-Klassen-Elternarbeit an Schulen: einer „Elternarbeit light“ für (hilfsbedürftige, problembehaftete) „schwer erreichbare“ Eltern, inkl. Migranten/-innen, und einer „normalen“ Elternarbeit. Derzeit lässt sich eine neue Phase der Kategorisierung der Elternschaft beobachten. Sie begann spätestens 2015 mit der „Flüchtlingsdebatte“. Viele Schulen in Deutschland, die bisher gar nicht oder kaum mit dem Thema Flucht konfrontiert waren, bekamen auf einmal internationale Klassen bzw. wurden mit der Organisation der Beschulung in den Erstaufnahmen in ihrer Nachbarschaft betraut. Zum Pensum der integrativen Maßnahmen gehört der Aufbau einer möglichst tragfähigen Beziehung nun auch zu den neu zugewanderten Familien. Es besteht die Gefahr, dass dabei praktisch eine Drei-Klassen-Elternschaft entstehen kann: (deutsche) Eltern – zugewanderte Eltern – Eltern mit Fluchterfahrung. Die Letzteren seien, so der Tenor, den ich in meiner Praxis wahrnehme, eine noch größere Herausforderung für die pädagogische Praxis als die „normal“ Zugewanderten. Genau wie bei dem oben besprochenen Konzept der interkulturellen

Elternarbeit besteht meiner Meinung nach das Risiko, dass zusammen mit den gutgemeinten Labels „besondere Hilfebedürftigkeit“, „extra Herausforderung“, „Traumatisierung“ u. Ä. noch mehr Barrieren aufgebaut werden, die zu mehr Stigmatisierung führen können.

Schritt 4 Erkundung einer produktiven binnendifferenzierten Elternansprache

Eine Binnendifferenzierung der Elternschaft hat dann Sinn, wenn es aufgrund bestimmter Disparitäten plausible Gründe gibt, die eine Gruppe von der anderen zu unterscheiden und somit eine gruppenspezifische Ansprache zu entwickeln. Nach meiner Auffassung gibt es mindestens vier Bereiche, in denen eine binnendifferenzierte Zusammenarbeit mit den Eltern nicht nur wünschenswert wäre, sondern auch empfehlenswert ist.

Gruppe 1 Eltern mit Deutsch als Zweitsprache bzw. Eltern ohne Deutschkenntnisse

Mögliche Arbeitsansätze wären hier, auch im Hinblick auf den Übergang Schule-Beruf, mehr Anerkennung und aktive Nutzung der Mehrsprachigkeit - sei es bei der Entwicklung von Informationsmaterialien, Medien insgesamt, sei es in der Nutzung von mündlichen Anspracheformen sowie Kooperation mit Multiplikatoren/-innen (Schlüsselpersonen) in den Communities, um zwei Beispiele zu nennen.

Gruppe 2 Eltern, die ein anderes (oder gar kein) Schulsystem durchlaufen haben

Bei dieser Gruppe geht es erst mal darum, den Eltern ein Basiswissen zum Schulsystem allgemein, auch dem hierzulande üblichen Übergang von der Schule in den Beruf, zu vermitteln. Ein Beispiel aus eigener Materialienwerkstatt ist der mehrsprachige Elternratgeber „Schule in Deutschland verstehen“ (Medvedev/Wazinski 2017). Auch hier bieten sich Kooperationen mit Elternmultiplikatoren/-innen bzw. Anwendung von Mentoring-Ansätzen nach dem Peer-to-Peer-Schema, was beispielsweise das Hamburger Projekt Schulmentoren (www.schulmentoren.de) seit 2014 praktiziert. Auch eine professionelle Eltern- bzw. Familienbildung und -beratung, schulisch oder sozialräumlich organisiert, wäre hier ebenfalls eine adäquate Antwort.

Gruppe 3 Eltern, die Diskriminierungen im System Schule erfahren (haben)

Bei dieser Gruppe geht es sowohl um eine dauerhafte Beziehungsarbeit, die Schaffung von geschützten Räumen ermöglicht, in denen die Aufarbeitung der Diskriminierungserfahrungen stattfinden kann, als auch um (Selbst-)Ermächtigung von Betroffenen. Denkbar wäre hier eine Kooperation mit außerschulischen bzw. (schul-)neutralen Strukturen, Arbeit mit den Konzepten von Empowerment und Hilfe zur Selbsthilfe, Etablierung von Beschwerdestellen. Das

ganze Spektrum der Antidiskriminierungsarbeit und ihrer Formate – von der Prävention über die Identifikation bis zur Intervention – ist hier anwendbar (siehe z. B. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2018). Bezüglich des Themas Übergang Schule-Beruf ist es notwendig, destruktive Denk- und Handlungsmuster der Eltern („Ich hatte es schwer. Mein Kind schafft es auch nicht“, „Ich durfte kein Abitur bekommen und konnte deswegen nicht studieren. Mein Kind muss es um jeden Preis schaffen“ o. Ä.) zu durchbrechen und darauf hinzuwirken, dass vor der Berufswahl stehende Kinder und Jugendliche nicht zu Projektionsflächen ihrer Eltern werden. Gleichzeitig gilt es hier, die schulischen Akteure dazu zu bringen, ihr Handeln diskriminierungskritisch zu reflektieren und in ihren Institutionen entsprechende Strukturen zu installieren.

Gruppe 4 Psychisch oder suchtblastete Eltern

Bei dieser Gruppe geht es in erster Linie um Notwendigkeit (und Möglichkeiten) von therapeutischen Interventionen, die ausschließlich vom dafür qualifizierten Personal durchgeführt werden. Gleichzeitig müssen Wege gefunden werden, wie diese Eltern trotz ihrer herausfordernden Lebenssituation adäquat einbezogen werden können. Diese Überlegungen bedürfen einer multiprofessionellen Zusammenarbeit mit Pädagogen/-innen, Sozialpädagogen/-innen, Schulpsychologen und sollten als fallabhängige Einzellösungen entwickelt werden (vgl. dazu BAG Kinder psychisch erkrankter Eltern 2018).

Schritt 5 Dekonstruktion der Begriffe „Erreichbarkeit“ bzw. „Nichterreichbarkeit“ der Eltern

Eine differenzierte Betrachtung der Rolle des Elternhauses darf gerade den Projekten und Programmen, die die Eltern in ihrer Rolle in der Berufs- und Studienwegeplanung stärken wollen, nicht fehlen. Gleichzeitig bleibt eine belastbare Antwort auf die Frage, was es eigentlich bedeutet, Eltern zu erreichen, aus. Wenn wir erneut auf den normativen Elterndiskurs zurückgreifen, befinden wir uns zwischen zwei Konstrukten bzw. Denkmustern, einerseits bei den sog. schwer erreichbaren Eltern und andererseits bei der Idee einer hundertprozentigen Elternerreichbarkeit.

Zu den „Schwererreichbaren“ zählen üblicherweise sozial schwache, isolierte, alleinerziehende Eltern, Eltern ohne Deutschkenntnisse sowie Familien aus religiös-konservativen, traditionalistischen Milieus. Nicht selten werden von Bildungsakteuren ganze (ethnische bzw. religiöse) Gruppen als schwer erreichbar eingestuft. Der Begriff „schwer erreichbare Eltern“ ist ein Konstrukt, das als Instrument der Erforschung und vor allem des praktischen Handelns wenig weiterhilft, vor allem ist er Ausdruck von Ohnmacht der Institutionen selbst. Die darunter zusammengefassten sehr

unterschiedlichen (Hinter-)Gründe müssen erst (an)erkannt und ggfls. unterschiedliche Ansätze für die pädagogische Praxis und Haltung entwickelt werden.

Auf der anderen Seite suggeriert der normative Elterndiskus, es sei möglich, alle Eltern zu erreichen. Dies scheint mir als Zielrichtung bzw. Idealzustand ein geeigneter Maßstab zu sein, dennoch halte ich es in der Praxis aus verschiedenen Gründen für schwer realisierbar. Es sei denn, wir rücken von der herkömmlichen Vorstellung der Erreichbarkeit im Sinne „Alle Eltern sitzen im Klassenzimmer“ ab. Die folgenden fünf Denkanstöße können eine erste Vorlage sein, sich mit einem erweiterten Konzept der Erreichbarkeit auseinanderzusetzen:

Denkanstoß 1: Ein Format muss nicht allen Eltern passen (Stichwort: Diversifikation der Formate).

Denkanstoß 2: Massenformate sind nicht alles (Stichwort: Individualisierte Anspracheformen).

Denkanstoß 3: Eltern erreichen bedeutet nicht gleich Eltern live in der Klasse haben (Stichwort: Nutzung von Medien, Online-Formaten).

Denkanstoß 4: Eltern erreichen bedeutet nicht gleich Eltern live in der Klasse haben (Stichwort: Außerschulische Orte der Bildungs- und Erziehungskooperation).

Denkanstoß 5: Elternkooperation muss nicht nur vertikal bzw. frontal (von Lehrkraft zu Eltern) laufen. (Stichwörter: Eltern-zu-Eltern-Kommunikation, Peer-Group, Schlüsselpersonen).

Schritt 6 Ehrliche Antwort auf die Frage, wieviel Elternengagement dem Kind (und der Schule) guttut

Die Beantwortung der Frage, wieviel Elternengagement notwendig ist, sollte sowohl aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen, als auch aus der Perspektive der Bildungsinstitutionen und der Eltern selbst erfolgen. Wenn wir uns das Ausmaß und die Ausrichtung des elterlichen Engagements (oder eben des Nicht-Engagements) vereinfacht vorstellen, geht es nach meiner Auffassung um 5 Stufen (oder Grade), die folgendermaßen beschrieben werden können:

Eltern als Gegner/-innen

Gemeint sind die Eltern, die jeglichen Einfluss der Schule als Institution aus welchem Grund auch immer ablehnen und sich den Lehrkräften ihres Kindes gegenüber konfrontativ aufstellen.

Eltern als passive Beobachter/-innen

Diese Eltern positionieren sich im Unterschied zu der ersten Gruppe zwar nicht konfrontativ, reagieren aber auf die aus der Schule kommenden Impulse nur passiv und wollen (oder können) sich am Bildungs- und Erziehungsauftrag partout nicht beteiligen.

Eltern als Assistenten/-innen

In der Terminologie von Prof. Sacher kann man solcherart Kooperation zwischen den Schulen und den Elternhäusern als „kolonialistische Elternarbeit“ (Sacher 2008; 279) nennen, indem das Elternhaus zum verlängerten Arm der Schule wird.

Eltern als Kooperationspartner/-innen

Dies wäre die einzig produktive Stufe des Elternengagements, bei der wir von einer wirklichen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sprechen könnten. Aber wie bereits erwähnt, lässt sich feststellen, dass diese paritätisch organisierte, gleichberechtigte, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwar viel postuliert wird, in Wirklichkeit aber eher selten vorkommt.

Eltern als Quasi-Lehrkräfte bzw. Ersatzberatende

Das Phänomen des elterlichen Überengagements (Stichwort *Helikopter-Eltern*) wird in mancher Hinsicht als Luxusproblem behandelt im Sinne „Wir wären froh, wenn sich die Eltern bei uns so engagieren würden“. In Wirklichkeit haben wir mit einem ernstzunehmenden Problem zu tun, nämlich wenn einer Berufsgruppe ihre Professionalität strittig gemacht oder gar aberkannt wird. Weltweit beschäftigen sich Forschung und Praxis mit diesem Phänomen (vgl. etwa Perry et al. 2018), auch im Bereich der Berufs- und Studienorientierung, z. B. die US-amerikanische Society für Human Resource Management (SHRM) oder National Career Development Association (NCDA), um einige Beispiele zu nennen.

Weg 7 Auf- bzw. Ausbau einer barrierefreien Elternkooperation

Die Hürden, die aus der schulischen Perspektive auf dem Weg zu einer guten Elternkooperation zu beseitigen sind, sind längst bekannt: mangelndes Bewusstsein bzw. fehlendes Systemwissen bezüglich des Bildungs- und Beziehungsauftrages und des Schulsystems allgemein, Sprachbarrieren, soziale Barrieren bzw. fehlende (unterstützende) soziale Netzwerke und als Folge ein wahrnehmbares Machtgefälle, kultur-, generations- oder herkunftsbedingte Lebensentwürfe bzw. Projektionen von eigenen Werten und Normen auf die Lebenswelt der Kinder und das daraus resultierende Konfliktpotenzial, Vorbehalte bzw. eigene negative Erfahrungen mit der Institution Schule, bewusste Distanzierung bzw. mangelndes Interesse etc.

Aus der Perspektive der Eltern wird diese Liste bzw. das Wording wohl anders aussehen: elternunfreundliche Gestaltung der Elternformate – angefangen von unpassenden Uhrzeiten der Elternabende, ungemütliche räumliche Ausstattung, inadäquate Kanäle der mündlichen wie schriftlichen Kommunikation (in der Terminologie von Ingrid Gogolin „monolingualer Habitus der Schule“ als Ausdruck der betonten Einsprachigkeit und fehlender Wertschätzung der mehrsprachigen Lebenswelten vieler

Familien), frontale Methoden, unattraktive Inhalte und – vor allem – spür- und oder denkbare Defizite, paternalistische bzw. diskriminierende Haltungen den Eltern gegenüber.

Wenn wir beide „Hürden-Paradigmen“ zusammenführen, entsteht ein folgender Maßnahmenkatalog, wie die Kooperation zwischen den Eltern und den Bildungseinrichtungen auch in der Berufs- und Studienorientierung barrierefrei organisiert werden kann:

Abschaffung von kommunikationsbezogenen Barrieren

Die Bestandsaufnahmen, die wir regelmäßig in den Schulen durchführen, zeigen immer wieder, dass von allen Bereichen der Elternkooperation ein Bereich immer wieder zu kurz kommt, nämlich die Kommunikation. In diesem Bereich geht es sowohl um die Wege der Schule-Eltern-Kommunikation (z. B. ein Brief per sog. „Ranzenpost“ muss auf dem Weg vom Lehrertisch bis zum Kopf eines Elternteils bis zu sieben Hürden nehmen!), als auch um die Qualität der Kommunikation (z. B. ist dies eine Einbahnstraße oder ein Austausch?)

Gestaltung des Schulgebäudes als „elternfreundlicher“ Ort

In diesem Kontext reden wir von der Beschilderung auf dem Schulhof und in den einzelnen Schulgebäuden, von der (Eltern-)Offenheit des Schulsekretariats, Vorhandensein von geschützten bzw. extra für Eltern eingerichteten Räumen. Interessanterweise hat die Auswertung der Daten zu den Orten der Elterntreffs in einem meiner Elternprojekte ergeben, dass viele dieser als informell gedachten Zusammenkünfte der Eltern aus einer Sprachcommunity abends nicht nur zu Hause, sondern auch in Schulgebäuden stattfanden. Dieses Phänomen wurde von meinem Team als „Elternarbeit undercover“ bezeichnet und relativierte einigermaßen die gängige Vorstellung, die Eltern hätten Angst vor der Institution Schule. Dennoch bleibt die sog. Willkommenskultur den Eltern gegenüber ein aktuelles Thema.

Beseitigung von Sprachbarrieren im weitesten Sinne

Beim Thema „Sprache“ geht es nicht nur – wie oft angenommen – um die Mehrsprachigkeit und den (möglichst produktiven) Umgang damit (Erstellung von mehrsprachigen Materialien, Organisation von Dolmetschern/-innen, Gestaltung von Sprachtischen bei Elternveranstaltungen, Kooperation mit Sprach- und Kulturmittlern/-innen etc.), sondern auch um das Prinzip der einfachen Sprache, auch in Deutsch! Auch viele in Deutschland geborene und in Deutsch sozialisierte Eltern werden Schwierigkeiten bekommen, einen auf „Behördendeutsch“ formulierten Elternbrief zu verstehen bzw. einem im abgehobenen Fachjargon gehaltenen einstündigen Input der Klassenlehrkraft zu folgen.

Berücksichtigung der zeitlichen Barrieren

Heute ist in der schulischen „Elternarbeit“ eine für alle Beteiligten unbefriedigende Situation entstanden, bei der nur wenige Eltern einer Klasse in der Lage sind, unter der Woche um 17 Uhr zum Elternabend zu kommen. Ein Grund dafür ist: das Schema - ein nine-to-five arbeitender Vater mit für die ganze Familie ausreichendem Einkommen, eine Haushalt führende bzw. halbtags arbeitende und sich um die Kinder und ihre Schulbildung kümmernde Mutter – bildet nicht mehr die gesamte Elternschaft ab. Im Allgemeinen lässt sich konstatieren, dass die in den Schulgesetzen der Länder seit der Nachkriegszeit verankerten Formen der Elternmitwirkung wie Elternabende oder Elternngremien, die in den 1960er oder 1970er Jahren (vermutlich) ihren Zweck erfüllten, dies längst nicht mehr tun.

Beschäftigung mit psychologischen Barrieren individueller Art

Die oben beschriebene kulturelle, sprachliche, religiöse, sozioökonomische, lebensweltliche Elterndiversität hat auch einen weiteren Aspekt. Die immer komplex werdenden Lebens- und Arbeitsabläufe, aber auch andere Ursachen führen dazu, dass die Zahl von psychischen Störungen weltweit permanent steigt. Laut der WHO sind Depressionen und andere psychische Erkrankungen inzwischen der häufigste Grund für Berufsunfähigkeit, dies gilt auch für Deutschland (vgl. OECD 2017; Statista 2016). Diese Entwicklung beeinflusst logischerweise nicht nur die Arbeitswelt der Betroffenen, sondern auch ihre Privatsphäre, darunter auch ihr Selbstverständnis als Eltern. Wie oben ausgeführt, geht es bei dieser Gruppe um Notwendigkeit (und Möglichkeiten) von sozialpädagogischen und unter Umständen flankierenden therapeutischen Interventionen, die ausschließlich vom dafür qualifizierten Personal durchgeführt werden.

Diskriminierungskritische Auseinandersetzung mit den sozialen (schichtbezogenen) Barrieren

Eine offene Auseinandersetzung mit dem Thema „Soziale Herkunft“ ist in einer Gesellschaft, die sich als egalitär positioniert, nicht selbstverständlich. Und dies trotz der Studien, die einen im EU-Vergleich besonders starken Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen und dem sozioökonomischen Status ihrer Familien in Deutschland längst nachgewiesen haben. Die hierzulande praktizierten Formen der Elternbeteiligung gehen noch stark von einem homogenen Eltern- und Familienverständnis aus und orientieren sich an der weißen deutschen Mittelschicht. Wie Dresselhaus anmerkt: „Durch die fehlende Repräsentativität von Elternvertretungen besteht die Gefahr, dass Interessen und Privilegien von einer

Minderheit der Eltern der Oberschicht [in unserem Falle eher der Mittelschicht – *Anm. des Autors*] als Gesamtinteressen dargestellt werden.“ (Dresselhaus 2008, S. 117). Auch die Mehrheit des pädagogischen Personals kann man der Mittelschicht zuordnen mit der Konsequenz, dass die aus unteren Schichten stammenden Eltern bei den Lehrkräften einen unbekannt (fremd, abweisend etc.) wirkenden Habitus vorfinden, geschweige denn die Lehrkräfte ihrer Kinder als Identifikationsfiguren wahrnehmen, mit denen man ein Gespräch auf Augenhöhe führen kann. Ein in der Struktur ähnliches Phänomen beobachten wir übrigens auch bei der Oberschicht-Elternschaft. Nur die Bewertung der Lehrkräfte wird eine genau umgekehrte sein.

Grundsatzfrage: Ist (interkulturelle) Elternkooperation am Übergang Schule-Beruf ein Sonderthema?

Wie bereits gesagt, sollte der Aufbau eine Elternkooperation, auch mit Fokussierung auf den Übergang Schule - Beruf, kein Selbstzweck sein. Gleichzeitig sollte dieser Bereich nicht separat aufgefasst werden, sondern in einen breiteren Kontext der elternrelevanten Phasen und Fragestellungen eingebettet sein: von der Familienplanung, pränatalen Phase über die frühkindliche Bildung, Einschulung und den Übergang in die weiterführende Schule bis hin zur Berufs- und Studienorientierung. Inzwischen ist es eine allgemeine Erkenntnis: Maßnahmen zur Einbeziehung des Elternhauses parallel mit der schulisch verankerten Berufs- und Studienorientierung, kommen oft verspätet und aus dem Kontext herausgerissen. Gerade am Ende der Sekundarstufe I, wo der Übergang von der Schule in die Ausbildung und den Beruf vorbereitet, begleitet und idealerweise vollzogen werden soll, wäre die Mitarbeit mit dem Elternhaus von einer besonderen Relevanz. Aber: Sowohl von den Schulvertretern als auch von den Projekten wird auf die Tatsache hingewiesen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern, die im Vor- und Grundschulbereich noch in einem gewissen Kontinuum läuft, in der Sekundarstufe I rapide abnimmt, ja sogar einen Abbruch erlebt und gegen Ende der Sekundarstufe I nur sporadisch, wenn überhaupt, durchgeführt wird.

Nach wie vor haben wir in Deutschland meistens mit einem bunten Flickenteppich von zwei- bis dreijährigen, sehr spezialisierten bzw. sich thematisch überschneidenden Projekten zu tun. Durch die offensichtliche Inkompatibilität dieser prekären Projektpraxis und des Schulentwicklungsmodus, der einen langen Atem und eine dauerhafte Beziehungsarbeit braucht, entsteht die uns allen bekannte und nachvollziehbare Projektfrustration bei allen beteiligten Seiten: Lehrkräften, Eltern und außerschulischen Partnern. Ein dauerhafter Lösungsansatz wäre das phasenübergreifende Verständnis der Elternkooperation als Teil der Schulentwicklung und gleichzeitig ein Aspekt der kommunalen und lokalen Bildungs- und Integrationspolitik. Dieser ganzheitliche Ansatz stößt zwar unter Fachleuten auf einen breiten Konsens, bleibt dennoch in der konkreten Umsetzung eher eine Ausnahme.

Phasenübergreifende Konzepte und Praktiken systematischer, schulisch und außerschulisch organisierter Elternkooperation von der Primar- bis zur Oberstufe sind noch zu exemplarisch, wie das 2014 gestartete Hamburger Projekt *Schulmentoren* als Teil des Schulentwicklungsprogramms *23+ Starke Schulen*. Es bedarf noch vieler Anstrengungen auf Landes- wie Bundesebene, gekoppelt mit belastbaren Forschungsergebnissen, bis sich eine holistische – also phasenübergreifende, dauerhafte sowie schul- und quartiersbezogene – Betrachtung des Themas Elternkooperation flächendeckend etabliert und in die Förderpolitik und idealerweise in die Regelstrukturen Einzug gefunden hat.

Quellen

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): (Hrsg.) Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. 2. Auflage. Berlin.
- BAG Kinder psychisch erkrankter Eltern (2018): http://bag-kipe.de/wp-content/uploads/2013/05/BAG_Website_Fachliteratur_2018-03-01.pdf (zuletzt eingesehen: 12.07.2018)
- Beierle, Sarah (2013): Die Rolle von Peers, Neuen Medien und Online-Communities bei der Berufsorientierung. Expertise. DJI Deutsches Jugendinstitut München/Halle.
- Boockmann, Bernhard et al. (2017): Das Aktivierungspotenzial von Eltern im Prozess der Berufsorientierung – Möglichkeiten und Grenzen. Studie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW) / SOKO Institut. Tübingen / Bielefeld.
- Boos-Nünning, Ursula et al (2017): Migrationsfamilien als Partner beim Übergang zu einer beruflichen Ausbildung. Eine Handreichung für Lehrkräfte. Bezirksregierung Arnsberg: Dortmund.
- Bundesagentur für Arbeit; *SCHULE*Wirtschaft (2013): (Hrsg.) Eltern erwünscht!? Wie Zusammenarbeit in der Berufs- und Studienorientierung gelingen kann. Leitfaden Elternarbeit. Nürnberg/Berlin.
- Cornelsen Verlag (2013): (Hrsg.) Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen.
- Dresselhaus, Günter (2008): Deutsche Bildungstraditionen. Warum der Abschied vom gegliederten Schulsystem so weh tut. Ein sozial-historischer Erklärungsansatz. Münster: LIT-Verlag.
- Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): (Hrsg.) Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Waxmann Verlag: Münster/New York.
- LI – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2009): (Hrsg.) Aktivierende Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld.
- Medvedev, Alexei (2012): Interkulturelle Elternkooperation als Gemeinwesenarbeit. Die durch den Europäischen Sozialfonds geförderten Hamburger Elternprojekte am Übergang Schule-Beruf (2011 – 2014) als Beispiel für ein quartiersbezogenes Kooperationsmodell. Expertise / KWB: Hamburg.

- Medvedev, Alexei (2015): Elternkooperation als Teil der Schulentwicklung. Leitfaden für pädagogisches Personal und Multiplikatoren/-innen, die Elternprojekte an Schulen initiieren und durchführen / KWB: Hamburg.
- Medvedev, Alexei; Wazinski, Elisabeth (2012): Handbuch Betriebliche Elternarbeit. 5 gute Gründe und 15 Ideen für Elternarbeit in Unternehmen. / KWB: Hamburg.
- Medvedev, Alexei; Wazinski, Elisabeth (2017): Schule in Deutschland verstehen. Grundwissen für Eltern; 3. überarbeitete Auflage. KWB: Hamburg.
- OECD (2017): Depression. Let's talk. And act. http://oecdinsights.org/2017/04/07/depression-lets-talk-and-act/#_ednref2 (zuletzt eingesehen: 16.07.2018)
- Perry, Nicole B.; Dollar, Jessica M.; Calkins, Susan D.; Keane, Susan P.; Shanahan, Lilly (2018): Childhood Self-Regulation as a Mechanism Through Which Early Overcontrolling Parenting Is Associated With Adjustment in Preadolescence. *Developmental Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000536>
- Puhlmann, Angelika (2017): Eltern als Partner beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. <http://www.familie-in-nrw.de/vertiefungstext-uebergang-schule-beruf+M57a9feca395.html> (zuletzt eingesehen: 12.07.2018)
- Sacher, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Verlag Julius Klinkhardt: Heilbrunn.
- Sacher, Werner (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2., völlig überarbeitete Auflage. Verlag Julius Klinkhardt: Heilbrunn.
- Statista. Das Statistik-Portal (2016): <https://de.statista.com/themen/1318/psychische-erkrankungen/> (zuletzt eingesehen: 12.07.2018)
- Stiller, Karl-Theodor (2016): Aus Kindersicht: Schulische „Elternarbeit“. In: Bonanati, Marina; Knapp, Claudia (Hg.): Eltern - Lehrer - Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen. Bad Heilbrunn. S. 143-157.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013): (Hrsg.) Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2015): (Hrsg.) Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung.
- Wippermann, Katja / Wippermann, Carsten /Kirchner, Andreas (2013): Eltern - Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Lucius & Lucius. Stuttgart.