

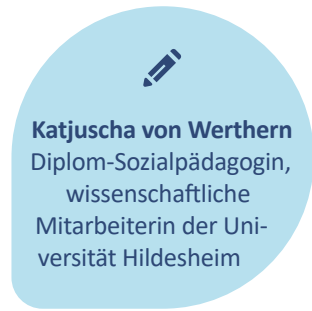




2.

Anregungen für eine gelingende Zusammenarbeit von Familie und Schule





Katjuscha von Werthern
Diplom-Sozialpädagogin,
wissenschaftliche
Mitarbeiterin der Uni-
versität Hildesheim

1. Einleitung

Familie¹ und Schule sind die beiden großen Sozialisationsinstanzen in Kindheit und Jugend. Sie haben einen gemeinsamen, rechtlich festgelegten Erziehungsauftrag und sollen diesen „in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken“² erfüllen. Insbesondere im Sinne einer chancengerechten Bildung wird dieser Zusammenarbeit ein hoher Stellenwert eingeräumt. Zugleich wird das Verhältnis zwischen Eltern oder anderen Bezugspersonen und Schule oftmals als schwierig und konfliktreich wahrgenommen.

Die Beziehung zwischen Schule und Familie ist durch die bestehende Schulpflicht nicht frei gewählt und durch ein Machtungleichgewicht geprägt. Dieses Machtungleichgewicht speist sich sowohl aus gesellschaftlichen Schief lagen wie auch durch die Selektivität des Bildungssystems. Die Ursachen für Konflikte zwischen Eltern und Schule sind also zumindest teilweise schon in den zugrundeliegenden Strukturen angelegt. Erschwerend hinzu kommen die unterschiedlichen – nicht reflektierten – Rollen von Eltern und Schule sowie mangelnder Informationsfluss. Bestimmte Elternguppen, denen „Schwererreichbarkeit“ oder „Bildungsferne“ zugeschrieben wird, sind zudem weniger in den Beteiligungsgremien an Schule repräsentiert.

Nicht zuletzt durch die Ergebnisse der PISA- und anderer Studien, welche einen in Deutschland besonders stark ausgeprägten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg belegen, ist die Relevanz einer guten Zusammenarbeit von Eltern und

Schule stärker in den Fokus von Bildungsdebatten gerückt.³ Dass diese Zusammenarbeit im Interesse aller Beteiligten und zugunsten einer größeren Bildungsgerechtigkeit ist, ist heute nahezu Konsens. Unklarheiten und Unsicherheiten scheint es jedoch bei der Ausgestaltung dieser Zusammenarbeit zu geben: Bei wem liegt die Verantwortung, wo liegen die Grenzen? Oder auch ganz konkret: Was sind die ersten Schritte auf dem Weg zu einer konstruktiven Beziehung zwischen Eltern und Schule? Welche Herausforderungen sind zu meistern? Und wie?

Dieser Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit von Schule und Familien, beleuchtet dann mögliche Hürden für eine gelingende Zusammenarbeit und zeigt abschließend Wege auf, diese Hürden abzubauen.

2. Warum ist die Zusammenarbeit mit Eltern so wichtig?

Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern wird sowohl im öffentlichen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs vielfach problematisiert. Gleichzeitig werden verschiedene **Gründe für die Relevanz einer (gelingenden) Zusammenarbeit** angeführt:

- ▶ Eine verstärkte Zusammenarbeit und die Einbeziehung der Eltern in der Schule soll der Verfestigung von Chancengerechtigkeit entgegenwirken. Die großen, international vergleichenden Bildungsstudien wie PISA und IGLU belegten, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsverlauf in Deutschland besonders stark ausgeprägt ist. Schule ist bisher offenbar nicht

1 In dem hier zu Grunde gelegten Verständnis schließt Familie alle Formen des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen ein, in denen langfristig Verantwortung übernommen wird. Eltern sind in diesem Sinne Erwachsene, die Verantwortung für ein oder mehrere Kind(er) übernehmen und somit leibliche oder soziale Elternschaft ausüben.

2 So das Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1972 (BVerfG 34, 165, 06.12.1972).

3 Auch ein erweiterter Bildungsbegriff, der die Bedeutung der Familie für Bildungserfolg und lebenslange Bildungssozialisation herausstellt, verweist auf die Unabdingbarkeit einer funktionierenden Kooperation von Elternhaus und Schule.

in der Lage, unterschiedliche Startbedingungen auszugleichen. Ihre vorherrschenden Strukturen scheinen diese Chancengerechtigkeit stattdessen noch zu verfestigen und die Bildungsschere damit weiter zu öffnen.⁴

- ▶ Das Zusammenwirken von formaler (institutioneller) und informeller (familiärer) Bildung ermöglicht das Ausschöpfen des Potentials unterschiedlicher Bildungsmodalitäten. Bildung wird oftmals mit formaler, also institutionell geprägter, schulischer Bildung gleichgesetzt. Daneben geraten **non-formale Bildung**, wie sie beispielsweise durch Soziale Arbeit, und **informelle Bildung**, die durch Familie, Peers und Medien vermittelt wird, trotz ihrer großen Bedeutung für die Bildungssozialisation oft in den Hintergrund. Durch das Vorleben von Rollen und durch die gelebte soziale und allgemeine Lebensbewältigung in der Familie wird die Entwicklung und die Ausprägung des Weltbildes von Kindern stark beeinflusst⁵. Schule als verpflichtende gesellschaftliche Institution hat ideale Voraussetzungen, die verschiedenen Bildungsmodalitäten zusammenzubringen und miteinander zu verknüpfen. Vor allem im Bereich der Grundschule ist damit eine sehr gute Voraussetzung gegeben, die Begegnung und Zusammenarbeit von Familie, Schule und weiteren Bildungsmodalitäten (Schulsozialarbeit, ergänzende Betreuung und Bildung etc.) zu fördern. Diese Chance wird derzeit aber nur zögerlich ergriffen. Gründe für diese Zurückhaltung könnten sowohl das immer noch stark verbreitete Primat der formalen Bildung sein, aber auch der Unwille von Schulen, sich anderen Bildungsmodalitäten weiter zu öffnen und damit auch Machtstrukturen aufzubrechen.

- ▶ Die gegenseitige Wertschätzung der wichtigsten Bindungspersonen eines Kindes ist unverzichtbar für die Entwicklung seines positiven Selbstbildes.⁶ Diese gegenseitige Wertschätzung sollte das Fundament der Zusammenarbeit bilden, sie ist aber oft beeinträchtigt durch gegenseitige negative Zuschreibungen und Vorannahmen und belastet durch unzureichende Kommunikation zwischen Familien und Schule.

3. Welche Hürden/Herausforderungen gibt es in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule?

Das Verhältnis von Eltern und Schule ist von verschiedenen Herausforderungen geprägt. Teilweise sind diese in den Strukturen von Schule angelegt, teilweise zeigen sie sich als kommunikative Herausforderung oder liegen in gegenseitigen (nicht erfüllbaren) Erwartungen aneinander und verfestigten Vorstellungen übereinander begründet. Hilfreich kann sein, sich zu vergegenwärtigen, dass diese Herausforderungen nicht zwangsläufig an der Person des jeweiligen Gegenübers liegen, sondern oftmals strukturell bedingt sind.⁷

Gegenseitige Vorbehalte und unterschiedliche Rollen erschweren die Zusammenarbeit

Auf beiden Seiten scheinen **Bilder und Vorbehalte** über „die Schule“ bzw. „die Eltern“ zu existieren und die Zusammenarbeit zu erschweren. Schon Lehramtsstudierende berichten, dass sie oft zu hören bekom-

⁴ Vgl. Fürstenau/Gomolla 2009; Auernheimer 2013.

⁵ Vgl. BMBF 2004, S. 307 ff.

⁶ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004, S. 110.

⁷ Die folgende Darstellung der Hürden basiert auf Sacher 2012, Gomolla 2009, Werthern 2014 sowie zahlreichen Beobachtungen in der langjährigen Begleitung von Schulen und Eltern.



men, die wahre Herausforderung an ihrem zukünftigen Beruf sei die Zusammenarbeit mit den Eltern.⁸

Diese Bilder werden durch den öffentlichen Diskurs, aber auch durch (nicht reflektierte) Erfahrungen im Umgang miteinander erzeugt und verstärkt. Außerdem treffen mit Eltern und Lehrkräften zwei Gruppen aufeinander, die – obwohl ihr gemeinsames Ziel die Bildung und Erziehung der gleichen Kinder ist – sehr **unterschiedliche Rollen** innehaben, diese Rollenverschiedenheit aber so gut wie **nicht thematisiert und reflektiert** wird. Eltern stehen in der Regel ihrem Kind emotional nah und sie erleben es auch anders, als Lehrkräfte das tun. Lehrer*innen erfüllen einen beruflichen Auftrag, Schule ist ihr Arbeitsplatz, die Eltern sind dort nur temporär „zu Gast“ und meistens aufgrund eines besonderen Anlasses.



„Stopp, ab hier geht mein Kind alleine“



Öffentlicher und wissenschaftlicher Diskurs beschreiben das Verhältnis von Eltern und Schule überwiegend als **wichtig** und als **schwierig**. (vgl. Sacher, Stange, Fürstenau/Gomolla u. a.)

Der Anlass wird überwiegend von Seiten der Schule gesetzt, wie auch das Maß an Elternpartizipation überwiegend von Seiten der Schule bestimmt wird. Eltern werden meist zum Gespräch geladen, wenn es Probleme mit ihrem Kind gibt, sie werden zu terminlich festgelegten Elternabenden geladen, in Gremien gewählt und sollen bei Festen, Ausflügen etc. mithelfen. Was die Eltern tun und wann sie in der Schule erwünscht sind, liegt damit nur bedingt in ihrer Hand und ihre Meinung dazu wird auch nur selten erfragt. Schule bestimmt also die Spielregeln. Wenn Eltern nicht – oder nicht ausreichend – mitspielen, wird das oft als mangelndes Engagement oder Desinteresse am eigenen Kind ausgelegt. Vor allem auf Eltern, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, richtet sich ein überwiegend defizitorientierter Blick mit dementsprechenden Zuschreibungen der „Schwererreichbarkeit“ oder „Bildungsferne“.

⁸ Ich befrage regelmäßig die Lehramtsstudierenden in meinen Seminaren zu ihren Vorstellungen über und ihre Erwartungen an die Zusammenarbeit mit Eltern.

Unterrepräsentation mancher Elterngruppen

Auch wenn die Beteiligungsstruktur für Eltern in schulischen Gremien in Deutschland sehr viel umfassender und ausdifferenzierter ist als in anderen Ländern, zeigt die Einbeziehung *aller* Eltern einige Mängel auf. Das zeigt sich schon darin, dass **in Gremien aktive Eltern meist nicht repräsentativ für die Elternschaft einer Schule** sind. Insbesondere Eltern mit wenig formaler Bildung oder mit einer Migrationsgeschichte sind unterrepräsentiert.⁹ Das hat unterschiedliche Gründe, die teilweise bei den Eltern, teilweise in den Strukturen von Schulen verortbar sind, zu einem großen Teil auch darin, wie **Kommunikation** zwischen Eltern und Schule stattfindet – oder eben nicht stattfindet.

Mangelnder Informationsfluss und eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten der Eltern

Vielen Eltern ist nicht bewusst, dass sie und in welchem Maße sie über Gremienarbeit partizipieren können. Der **Informationspflicht**, der Schule an diesem Punkt unterliegt, **wird oft nicht nachgekommen**. Teilweise auch, weil Lehrer*innen selbst nicht gut über die rechtlichen Grundlagen und die Möglichkeiten von Elternpartizipation informiert sind. Die Aufgaben von Elternvertreter*innen bleiben vage und beschränken sich im Schulalltag meist auf die Zusammenstellung von Klassenlisten, das Pflegen des E-Mail-Verteilers und die Organisation von Festen. Elternabende sind oft so gestaltet, dass Eltern Informationen präsentiert bekommen, ein Austausch findet selten statt. Dadurch sinkt auch die Motivation, sich zu engagieren.

Der **Informationsfluss stockt** nicht oft nur zwischen Schule und Eltern, auch zwischen Elternvertreter*innen und der gesamten Elternschaft gibt es häufig nur sehr wenig Austausch, selten werden wirklich die Mei-

nungen aller Eltern eingeholt. Hier kann es zu einem **Ungleichgewicht zwischen Elterngruppen** kommen. Eltern, die gesellschaftlich und beruflich gewohnt sind, Forderungen zu stellen und sich zu positionieren, wird man auch öfter in Gremien oder wortführend auf Elternabenden finden. Eltern, die ohnehin Unsicherheit im Kontext Schule empfinden, werden sich wahrscheinlich auch auf Elternabenden zurückhalten oder gar nicht erst zu ihnen erscheinen. Auch Sprachbarrieren können Unsicherheit hervorrufen oder verstärken. Hinzu kommt, dass viele Eltern mit einem sogenannten *Migrationshintergrund*¹⁰ bereits Diskriminierungserfahrungen in Bildungseinrichtungen gemacht haben, was dazu beiträgt, dass sie sich ggf. in der Schule nicht wohl und willkommen fühlen.¹¹

Auch **organisatorische Hürden** können Eltern davon abhalten, an Formaten der Elternbeteiligung teilzunehmen. Fehlende Kinderbetreuung, Kollision mit den Arbeitszeiten oder Elternabende mehrerer Kinder parallel stellen Hürden dar, die oft auf Schulseite nicht bekannt sind, weil zu wenig kommuniziert wird.

Stigmatisierung von Eltern

Neben Kommunikation und Organisation gibt es einen weiteren Faktor, der die Zusammenarbeit von Eltern und Schule massiv erschwert: Die **Klassifizierung von Eltern** und Elterngruppen als „bildungsfern“ oder „schwer erreichbar“. Mit dieser Zuschreibung werden Eltern belegt, die aus verschiedenen Gründen nicht an die vorgegebenen Strukturen andocken können

¹⁰ 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“ (Fürstenau & Gomolla 2009, S. 8). Außerdem geht mit der Verwendung des Begriffs eine Stigmatisierung der so Bezeichneten einher. Gleichzeitig ist es teilweise notwendig, Familien, auf die die Zuschreibung Migrationshintergrund angewendet wird, zu benennen, gerade um Ungleichbehandlung beschreiben.

¹¹ Vgl. Gomolla 2009.

⁹ Vgl. Sacher 2012, S. 235.



oder wollen, vor allem aber Eltern, die gesellschaftlich ohnehin marginalisiert werden.

Untersuchungen zum Phänomen der „**Schwererreichbarkeit**“ zeigen, dass die subjektiven Überzeugungen von Lehrkräften und Eltern über die Ursachen für erschwerte Zusammenarbeit größeren Einfluss auf die Zusammenarbeit haben als die objektiven Bedingungen. Die Einschätzungen von Lehrkräften und Eltern gehen dabei stark auseinander. Lehrkräfte sehen demnach die stärksten Beschränkungen für die Zusammenarbeit in Bedingungen, die in der Person der Eltern liegen (*internale Bedingungen*)¹². Da die Schule auf die internalen Bedingungen so gut wie keinen Einfluss hat, sehen Lehrkräfte hier keinen Handlungsspielraum für sich. *Externale Bedingungen* – also solche, die in den Lebensumständen der Familie begründet sind – werden von Lehrkräften oft übersehen. Eltern hingegen tendieren stärker dazu, externe Bedingungen, bspw. ihre Arbeitsbelastung, Zeitnot oder auch Ansprüche von Lehrkräften, für Kontaktschwierigkeiten mit der Schule verantwortlich zu machen. Und sehen hier wiederum wenig Möglichkeiten, aktiv dagegen vorzugehen.¹³

„Wenn wir Eltern als ‚schwer erreichbar‘ bezeichnen, schreiben wir ihnen sozusagen ein Charaktermerkmal zu und geben ihnen damit letztlich die ‚Schuld‘ am fehlenden Kontakt. Dadurch werden wir davon abgehalten, nach den Barrieren zu suchen, welche solchen Eltern die Kontaktaufnahme erschweren, und nach Möglichkeiten, die solche Barrieren beseitigen oder doch wenigstens absenken.“¹⁴

12 So wird beispielsweise bei Eltern mit Migrationsgeschichte oder sozioökonomisch benachteiligten Eltern davon ausgegangen, dass diese ein unzureichendes Verständnis ihrer Erziehungsverantwortung hätten, nicht am schulischen Erfolg ihrer Kinder interessiert seien und auch nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügten, ihre Kinder beim schulischen Lernen zu unterstützen.
13 Vgl. Haack 2007, S. 53 f., hier nach Sacher 2013.

Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und aus Einwanderfamilien haben es schwerer im deutschen Schulsystem. Das wirkt sich auch negativ auf ihre weitere Bildungsbiographie und ihre gesellschaftlichen Teilhabe- und Aufstiegsmöglichkeiten aus. Lange Zeit wurde dieses Phänomen jedoch nicht als Versagen des deutschen Schulsystems, sondern als das der Kinder selbst und ihrer Eltern gedeutet. Auch für die oft schwierige oder nicht stattfindende Zusammenarbeit mit Eltern, die nicht der weißen Mittelschicht angehören, wurden – und werden – die Eltern selbst verantwortlich gemacht.¹⁵

Neben dem Konstrukt der „*Schwererreichbarkeit*“ ist auch das der „*Bildungsferne*“ weit verbreitet und sehr wirkmächtig. Diese Konstrukte und die Abwertung ganzer Elterngruppen haben auch eine historische Dimension:

Nachdem im 18. und 19. Jahrhundert die Schulpflicht gegen den Widerstand vieler Familien, die auf das Einkommen der (mit)arbeitenden Kinder angewiesen waren, durchgesetzt wurde, wurde die „regelmäßige Anwesenheit der Kinder in der Schule (...) zu einem Merkmal ‚guter Eltern‘. Eltern aus den ärmsten Schichten erhielten das zusätzliche Stigma, sich nicht um die Schulbildung ihrer Kinder zu kümmern.“¹⁶ Mit dieser Zuschreibung werden auch heute noch sozioökonomisch benachteiligte Eltern bedacht, sowie Familien mit (hauptsächlich türkischer oder arabischer) Migrationsgeschichte, die oft als „bildungsfern“ oder „schwer erreichbar“ bezeichnet werden. „Bildungsferne“ ist dabei kein definierter Begriff. Trotzdem wird er in vielen Publikationen verwendet und Eltern mit Migrationsgeschichte werden ‚bildungsnahen‘ Eltern wie selbstverständlich gegenübergestellt.¹⁷

14 Sacher 2013, o. S.

15 Vgl. Gomolla 2009.

16 Gomolla 2009, S. 23.

17 Vgl. Karakayali & zur Nieden 2013, S. 70. Am Beispiel nach Herkunft eingeteilter Schulklassen an einer Berliner Grundschule zeigen Karakayali und zur Nieden die „Tradition eines auf Separation zielenden institutionellen Umgangs mit Migration“ (ebd., S. 62), der

4. Umgang mit den Herausforderungen

Der Abbau von Diskriminierung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. In der Schule zeigen sich die Auswirkungen diskriminierendes Verhaltens (das oft unbewusst geschieht!) besonders stark in der Benachteiligung von Kindern in Hinblick auf ihr schulisches Fortkommen und auch auf ihr eigenes Selbstwertgefühl. Davon ist auch die Zusammenarbeit mit Eltern beeinträchtigt. Möglichkeiten, diskriminierende Praktiken und Haltungen bewusst zu machen und abzubauen, werden im letzten Abschnitt vorgestellt.

Eine weitere Aufgabe für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Schule ist es, sich darüber bewusst zu werden, welche **Ziele** mit dem Wunsch oder der Forderung nach mehr Zusammenarbeit verbunden sind. Im Dickicht der Ansätze und Begrifflichkeiten, die sich über die Jahre etabliert haben, besteht dabei Gefahr, die Zielsetzung der Ansätze aus dem Blick zu verlieren oder auch Unterschiede in den Ansätzen zu verwischen. Auch können Erwartungen entstehen, die dann gar nicht erfüllt werden können und dadurch zu Enttäuschungen und einer möglichen Abwärtsspirale in der Zusammenarbeit führen.

Zusammenarbeit mit Eltern hat sowohl in Schulen wie auch in Kindertagesstätten eine lange Tradition. Durch die unterschiedlichen Ansätze kam es zu einer Vielfalt an Begriffen, die nicht trennscharf sind und

sich sowohl in Bezug auf Praktiken wie auch auf die dafür angeführten Begründungen ändere. Die separate Beschulung von Kindern nichtdeutscher Herkunft in sogenannten Ausländerregelklassen in den 1970er bis 1990er Jahren, sobald der Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunft 30 Prozent übertraf, wurde mit der nötigen Förderung von Sprachkompetenz begründet, galt aber unabhängig von den tatsächlichen Sprachkenntnissen. 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 gefunden, die sich auf die Kinder und ihre Eltern bezogen, und die Fortführung der getrennten Beschulung damit legitimiert.

auch uneinheitlich verwendet werden: Elternarbeit, Elternpädagogik, Elternbildung, Familienbildung, Elternförderung, Eltern-Coaching, Elternberatung, Elterneinbeziehung, Elternmitwirkung, Elternmitbestimmung, Elternpartizipation, Elternkommunikation, Eltern-Kooperation¹⁸. Hinter diesen Begriffen verbergen sich teilweise sehr ähnliche, teils sehr unterschiedliche Ansätze.

In den letzten Jahren haben die Forderungen nach einer **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft** zwischen Schulen und Familien zugenommen und der Begriff hat an Bedeutung gewonnen. Er ist dabei, den zuvor gängigen Begriff der Elternarbeit abzulösen.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften umfassen nach Stange¹⁹:

- ▶ *Absprache* gemeinsamer Aktivitäten
- ▶ *Austausch* von Erfahrungen über den Bildungsstand der Kinder
- ▶ Erarbeitung *gemeinsamer Bildungsziele und Angebote* in den Institutionen
- ▶ *Unterstützung* in familiären Erziehungsfragen
- ▶ Synergetisches Erschließen von *Ressourcen* für Eltern, Kinder und die Bildungsinstitutionen
- ▶ Verbesserung der *Beziehungen* zwischen Eltern und Einrichtungen
- ▶ Erweiterung der *Mitbestimmungsmöglichkeiten*
- ▶ *Öffnung* der Bildungseinrichtungen gegenüber anderen Erziehungspartnern, insb. im Gemeinwesen, d. h. im sozialökologischen Lern- und Entwicklungsumfeld
- ▶ *Vernetzung* aller für Kinder und Eltern relevanten Einrichtungen

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften beziehen also nicht nur Eltern und andere Bezugspersonen stärker mit ein, sie sollen den gesamten Sozialraum

¹⁸ Stange 2012, S. 13.


¹⁹ Ebd., S. 14.




im Sinne einer ganzheitlichen Bildung miteinander verknüpfen. Dafür müssen Hierarchien zwischen Schule und Eltern, aber auch zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen abgebaut werden, um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortlichkeit zu ermöglichen.²⁰

5. Wie kann den Herausforderungen begegnet werden?

Hürden in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule liegen neben eher leicht zu verändernden organisatorischen Rahmenbedingungen – Zeiten, Informationsfluss etc. – überwiegend im Bereich von **Kommunikation** und der mangelnden **Reflexion** der unterschiedlichen Rollen sowie der auf beiden Seiten existierenden **Bilder und Vorbehalte**, die eng mit gesellschaftlichen Schief lagen verknüpft sind. Um die Zusammenarbeit mit den Eltern zu verbessern, sollte also die Schule als Institution und die in Schule tätigen Einzelpersonen sich im ersten Schritt über vorhandene Elternbilder, Zuschreibungen, Erwartungen und Ziele klar werden und ggf. weitere vorhandene Hürden auf Seiten der Schule identifizieren und absenken. Doch wie kann das gehen?

 Es braucht zunächst den **Austausch innerhalb des Kollegiums**²¹ über die schon bestehenden **Formen der Zusammenarbeit** und über **Wünsche**, aber auch **Befürchtungen** in Bezug auf erweiterte Formate der Zusammenarbeit mit Eltern. In einer solchen Auseinandersetzung wird sich vielleicht zeigen, dass die persönlichen Bedürfnisse und auch Grenzen mitunter weit auseinanderliegen. Aber auch das ist ein wichtiger Schritt. Zum einen ist erst durch eine

Sichtbarmachung der unterschiedlichen Sichtweisen möglich, diese zu respektieren, aufeinander zuzugehen und Sichtweisen zu verändern. Zum anderen kann nur ein solcher Austausch davor bewahren, dass neue Formen der Zusammenarbeit in guter Absicht installiert werden, die eventuell den Interessen einiger Kolleg*innen zuwiderlaufen und damit nicht nur Ablehnung hervorrufen, sondern auch Konflikte im Kollegium hervorbringen oder verschärfen können. Zudem sollte verhindert werden, dass möglicherweise Erwartungen auf Elternseite geweckt werden, denen manche Kolleg*innen gar nicht entsprechen können. Durch den Austausch im Kollegium können neue Ideen entstehen oder schon gut funktionierende Formate in der Breite bekannt werden. Hier liegt auch die große Chance, die Qualität der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen innerhalb Schule zu verbessern.²²

 Denn obwohl in den meisten Schulen **multi-professionelle Zusammenarbeit** längst fest etabliert ist, werden die Chancen, die darin für die Zusammenarbeit von Eltern und Schule liegen, oft noch nicht umfassend genutzt. Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen bringen oft schon durch ihre Ausbildung besondere Kompetenzen in Gesprächsführung und Konfliktbearbeitung mit in die Schule – Kompetenzen, die sowohl wertvoll sind für die direkte Zusammenarbeit mit Eltern, aber auch für die Unterstützung der Kooperation von Lehrkräften und Familien. Dadurch, dass sie keine Noten vergeben und auch sonst andere Aufgabenschwerpunkte haben als Lehrkräfte, haben diese Berufsgruppen oft „unbelastetere“ Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zu Eltern, die der Institution Schule unsicher oder ablehnend gegenüberstehen und können darüber Berührungspunkte abbauen.²³

²⁰ Ebd., S. 14.

²¹ Mit Kollegium sind an dieser Stelle alle pädagogischen Fachkräfte gemeint, nicht allein die Lehrkräfte.

²² Als Unterstützung für die eigene Reflexion und auch den Austausch untereinander wird im nächsten Abschnitt der Ansatz der **vorurteilsbewussten Zusammenarbeit von Schule und Eltern** (Hahn 2016) vorgestellt.

²³ Detaillierter führe ich das aus im Beitrag „Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit“ im von Ahmed, Baier und Fischer herausgegebenen Sammelband „Schulsozialarbeit an



Ein weiterer, wichtiger Schritt ist, von Seiten der Schule mit den Familien in den Austausch über deren Vorstellungen über eine gelungene und konstruktive Zusammenarbeit zu treten. Was wünschen sich die Eltern von der Schule, was sind sie selbst bereit einzubringen? Natürlich ist dieser Austausch mit Eltern, mit denen die Zusammenarbeit ohnehin nicht zufriedenstellend ist, kein leichtes Unterfangen. Wege, wie die Kommunikation gelingen kann, werden im nächsten Abschnitt vorgestellt. Konkrete Praxisbeispiele und Gesprächstechniken werden im Baustein 1 „Elterngespräche stressfrei führen mit dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation“ dieser Broschüre angeführt.

6. Handlungsorientierte Anregungen aus der Praxis

Da jede Schule unterschiedlich ist – in Bezug auf Rahmenbedingungen, Zielsetzung, Eltern, Schüler*innen, Kollegium – kann es nicht ein allgemeingültiges Rezept für die Zusammenarbeit von Familien und Schule geben. Es kann aber vieles von dem, was an anderen Schulen schon erfolgreich umgesetzt wurde, zumindest in Teilen für die eigene Einrichtung übernommen oder adaptiert werden.

Bedarfsorientierte Fortbildungs- und Beratungskonzepte für Brandenburger Schulen zu Themen wie vielfaltsorientierte und demokratische Schulentwicklung, Anti-Bias, vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung u. a. bieten die Schulberater*innen der RAA Brandenburg im Land an. Diese Angebote sind am Ende dieses Kapitels mit den Ansprechpersonen in Ihrer Region aufgelistet.²⁴

Grundschulen“ (2018).

²⁴ Siehe Angebote der Schulberatung der RAA Brandenburg <https://raa-brandenburg.de/Niederlassungen> (Zugriff: 13.05.2020).

Das Konzept der vorurteilsbewussten Zusammenarbeit von Eltern und Schule²⁵

Die Prozessbegleiterin, Moderatorin und Fortbildnerin Jetti Hahn arbeitet hinsichtlich einer wirkungsvollen Kooperation von Schule und Eltern u. a. mit dem Anti-Bias-Ansatz²⁶ und stellt die Möglichkeit vor, durch Reflexionsfragen die eigene Einstellung und auch die eigene handelnde Praxis konstruktiv zu hinterfragen.²⁷

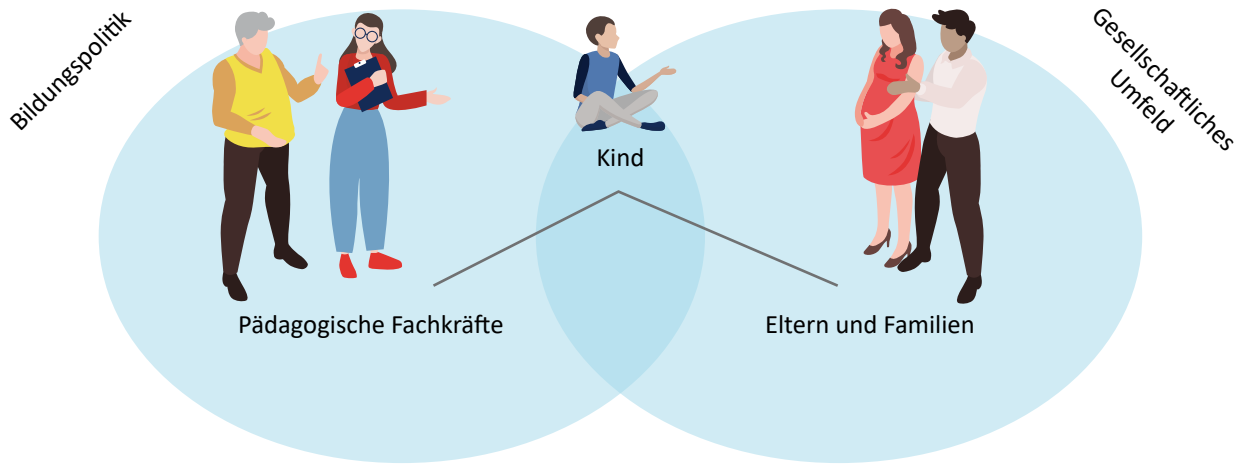
Dafür ist es hilfreich, sich zunächst mit seinem eigenen familiären Hintergrund und dessen Einfluss auf das heutige Denken und Handeln auseinanderzusetzen und darüber ggf. auch in den Austausch mit Kolleg*innen zu kommen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken.

²⁵ Das Konzept baut auf dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung der Fachstelle KINDERWELTEN ISTA auf. Diese sind seit vielen Jahren systematisch damit beschäftigt, Kindergärten und Kindertagesstätten dabei zu begleiten, sich zu vorurteilsbewussten Einrichtungen zu entwickeln. Die Zusammenarbeit mit Eltern wird dabei gezielt in den Blick genommen. Siehe u. a.: Höhmke-Serke, Evelyn/Ansari, Mahdokht, 2003: „*Ohne Eltern geht es nicht!*“. Für den Grundschulbereich fehlt bislang eine solch systematische Bearbeitung.

²⁶ Der Anti-Bias-Ansatz wurde von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips in den 1980er Jahren in den USA entwickelt und wird seitdem kontinuierlich und für verschiedene Bereiche weiterentwickelt. Es handelt sich um einen intersektionalen Ansatz, der verschiedene Formen von Diskriminierung als Ausdruck gesellschaftlich ungleicher Positionen und Machtverhältnisse fokussiert. Schief lagen, die aufgrund von Vorurteilen und einseitigen Bevorteilungen entstehen, sollen sichtbar gemacht und Diskriminierungen abgebaut werden. Dies geschieht in einem (begleiteten) Lern- und Reflexionsprozess, der an eigenen Erfahrungen ansetzt. Über die Sensibilisierung für unterschiedliche Formen von Diskriminierung können alternative Verhaltensweisen entwickelt werden (vgl. Einleitung in: Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz).

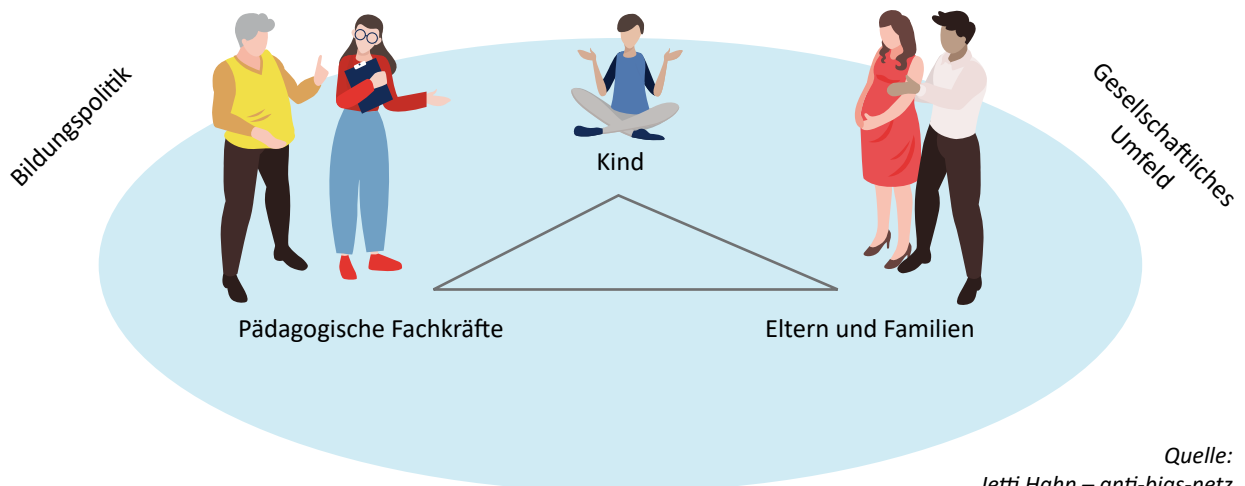
²⁷ Hahn, Jetti, 2016: *Mit Eltern gemeinsame Sache machen – Vorurteilsbewusste Zusammenarbeit von Schule und Eltern*. In: anti-bias-netz (Hrsg.): *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau.





„Klassisches
Beziehungsmodell“

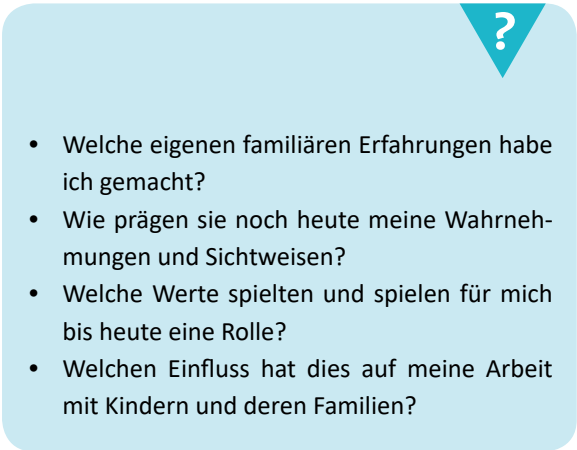
„Vorurteilsbewusstes
Beziehungsmodell“



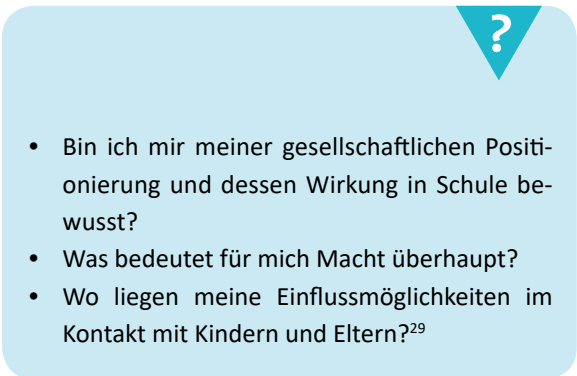
Quelle:
Jetti Hahn – anti-bias-netz

2. Anregungen für eine gelingende Zusammenarbeit von Familie und Schule

Die dazu anregenden Reflexionsfragen lauten²⁸:

- 
- Welche eigenen familiären Erfahrungen habe ich gemacht?
 - Wie prägen sie noch heute meine Wahrnehmungen und Sichtweisen?
 - Welche Werte spielten und spielen für mich bis heute eine Rolle?
 - Welchen Einfluss hat dies auf meine Arbeit mit Kindern und deren Familien?

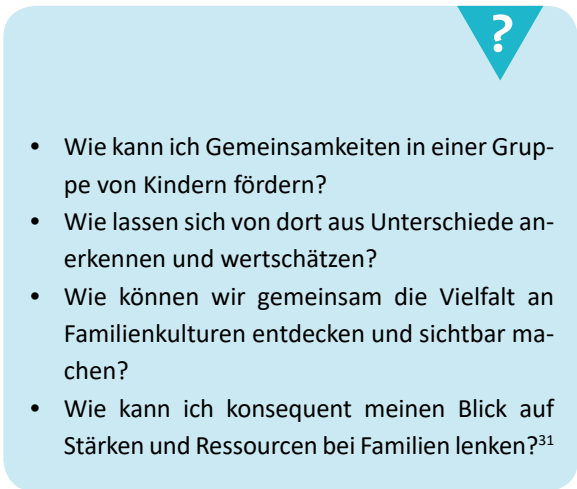
Auch zur Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, die unsere Gesellschaft strukturieren und sich in Schule abbilden und durch schulische Strukturen teilweise noch verstärkt werden, wird durch den Text und zugehörige Fragen eingeladen. Die Auseinandersetzung mit Macht und Machtverhältnissen ist herausfordernd, aber wichtig und wirksam.

- 
- Bin ich mir meiner gesellschaftlichen Positionierung und dessen Wirkung in Schule bewusst?
 - Was bedeutet für mich Macht überhaupt?
 - Wo liegen meine Einflussmöglichkeiten im Kontakt mit Kindern und Eltern?²⁹

Angesichts dessen, dass in Schulen tätige Pädagog*innen schon alleine durch ihre Funktion eine machtvollere Position als Eltern und Schüler*innen innehaben und zudem größtenteils der Mehrheitsgesellschaft angehören, während viele Familien gesellschaftlich

marginalisierten und abgewerteten Gruppen angehören, ist eine Sensibilisierung für diese Machtstrukturen ein wichtiger Baustein für ein gleichberechtigteres Miteinander von Familien und Schule.³⁰ Die Pädagog*innen durch ihre Rolle und Funktion zukommende Macht kann ganz bewusst auch dafür genutzt werden, Lernprozesse und Interaktionen so zu gestalten, dass sich *alle* Familien gesehen und gemeint fühlen.

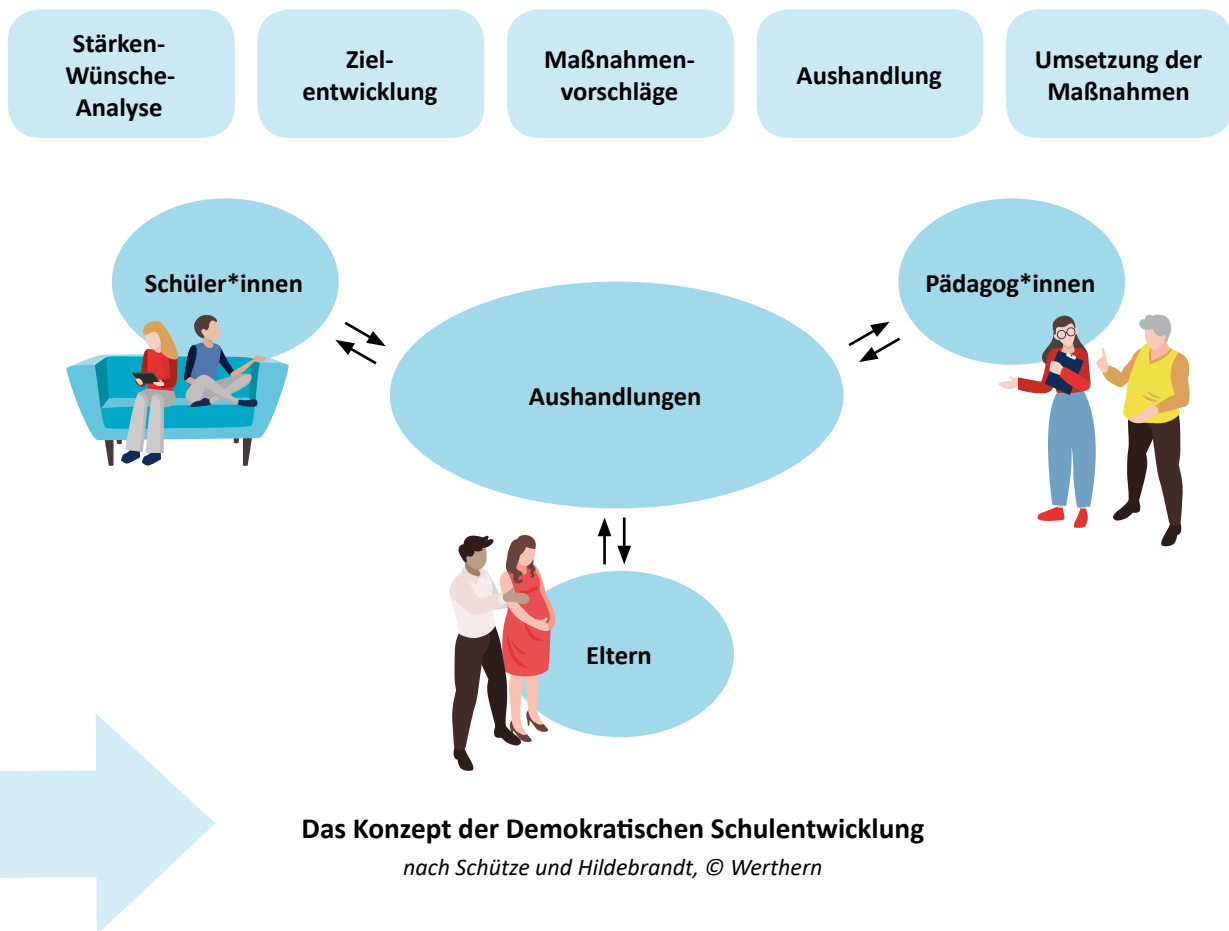
Über die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und der eigenen Positionierung kann der Raum eröffnet werden, mit ganz neuen Erkenntnissen und Perspektiven an die Zusammenarbeit mit Familien heranzugehen. Dann können Familien abseits von Stereotypen wahrgenommen und wertgeschätzt werden, der Dialog mit den Eltern kann ggf. respektvoller gestaltet werden. Durch die Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Handlungsmustern, aber auch Routinen und Sichtweisen, die sich in der Schule in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern etabliert haben, kann sowohl der tägliche Umgang mit den Eltern wie auch die Willkommenskultur einer Schule nachhaltig verändert werden. Auch hierzu finden sich in Hahns Artikel anregende Fragen zur Bearbeitung:

- 
- Wie kann ich Gemeinsamkeiten in einer Gruppe von Kindern fördern?
 - Wie lassen sich von dort aus Unterschiede anerkennen und wertschätzen?
 - Wie können wir gemeinsam die Vielfalt an Familienkulturen entdecken und sichtbar machen?
 - Wie kann ich konsequent meinen Blick auf Stärken und Ressourcen bei Familien lenken?³¹

28 Hahn 2016, S. 61.
29 Ebd.

30 Ebd.
31 Ebd., S. 62-63.





Das Konzept der Demokratischen Schulentwicklung

Von Beginn an auf die Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft setzen Schulentwicklungsprozesse, die dem Konzept der Demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (2006) folgen³². Ein wesentliches Prinzip dieses Konzepts ist die Partizipation und Zusammenarbeit aller an Schule beteiligten Gruppen. Den Auftakt und die Basis

für einen demokratischen Schulentwicklungsprozess bildet eine Stärken-Wünsche-Analyse, in der alle Anspruchsgruppen³³ getrennt voneinander Stärken der Schule benennen und Veränderungswünsche formulieren. Es folgt ein gegenseitiger Austausch, woraus im Folgenden gemeinsame Ziele und die nächsten Schritte des Schulentwicklungsprozesses abgeleitet werden. In sogenannten Aushandlungsrunden kom-

³² In der Broschüre „Demokratische Schulentwicklung begleiten. Erfahrungen – Anregungen – Herausforderungen“, herausgegeben von der RAA Brandenburg, werden verschiedene Ansätze und Zugänge wie auch Praxisberichte vorgestellt: https://raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/DEINS_Abschlussbericht_RAA.pdf

³³ Angelehnt an die Begrifflichkeit „stakeholder“ aus der Managementlehre, mit der die Gruppen bezeichnet werden, die Einfluss auf die Zielerreichung eines Unternehmens haben und zugleich von der Unternehmenstätigkeit in irgendeiner Form betroffen sind, werden die unterschiedlichen Interessensgruppen, die Einfluss auf die Zielerreichung der Schule im Schulentwicklungsprozess haben und von den Auswirkungen betroffen sind, im Konzept der Demokratischen Schulentwicklung als *Anspruchsgruppen* bezeichnet (vgl. Schütze & Hildebrandt 2006, S. 11).

men Vertreter*innen der einzelnen Gruppen zusammen und handeln nach dem Konsensprinzip Maßnahmen zur Umsetzung der vorab formulierten Ziele aus.

Ein solch komplexer Prozess braucht (zumindest zu Beginn) externe Begleitung, die den Prozess strukturiert, moderiert und darauf achtet, dass die Beteiligten gleichermaßen ihre Standpunkte und Wünsche einbringen können. Durch Betzavta³⁴-Übungen wird für bestehende Machtverhältnisse und Hierarchien sensibilisiert und an einen demokratischen Entscheidungsprozess herangeführt. Es 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 Wege der gleichberechtigten Entscheidungsfindung aufgezeigt.
2. Eltern können sich unabhängig von einer etwaigen Gremienzugehörigkeit äußern, 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:

³⁴ 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 dahinterliegenden Bedürfnissen, um einen für alle zufriedenstellenderen, da konsens- statt mehrheitsorientierten Weg der Entscheidungsfindung im Dialog miteinander herzustellen (vgl. Schütze/Hildebrandt 2006, S. 31-32).

So werden Treffen zu verschiedenen Tageszeiten durchgeführt, Kinderbetreuung und Sprachmittler organisiert. Auch die Einladungen werden in einfacher Sprache, einladend und mehrsprachig verfasst.

Beispiel: Umsetzung des Konzepts der Demokratischen Schulentwicklung an einer Grundschule

Vor Beginn des Demokratischen Schulentwicklungsprozesses hatte die Schule einen schlechten Ruf und sinkende Anmeldezahlen. Bei einer von mir durchgeführten Befragung im Jahr 2003 benannten die Lehrkräfte eine Vielzahl von Problemen ihrer Schüler*innen; die Ursachen dieser Probleme waren nach Ansicht der Lehrkräfte fast ausschließlich in der Familie begründet. Viele Lehrkräfte und die Schulleitung beklagten die schwierige bzw. nicht zustande kommende Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Mehrzahl der Familien lebte von Transferleistungen, teilweise existierten sprachliche Hürden.

Angeregt durch die Schulsozialarbeitenden an der Schule entschied sich die Schule für die Teilnahme am BLK-Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ und eine Begleitung nach dem Konzept der Demokratischen Schulentwicklung³⁵.

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.

³⁵ Schütze & Hildebrandt 2006.



Als erste Maßnahme wurde durch die Mitarbeiter*innen der Schulstation (Soziale Arbeit am Ort Schule) ein **Elterncafé** eingerichtet. Von den 88 Prozent der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) betrug der Anteil Kinder mit türkischer Familiensprache 80 Prozent. 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 Quartiersmanagements³⁶ und anderer externer Partner*innen das zunächst türkischsprachige Elterncafé gegründet. Hier gab es regelmäßig Vorträge zu erziehungsrelevanten Themen, im Anschluss bei Tee und Gebäck Raum für Fragen, Diskussion und Austausch der Eltern untereinander. Die auf den ersten Blick einschränkend wirkende Entscheidung für ein türkischsprachiges Elterncafé eröffnete der größten Gruppe von Eltern die Möglichkeit, sich in ihrer Herkunftssprache zu informieren und auszutauschen, was gerade bei Fragen der Bildung und Erziehung, die oft mit Unsicherheiten verknüpft sind, sehr hilfreich ist. Die Eltern fühlten sich dadurch von der Schule eingeladen und wertgeschätzt, tauschten sich mehr untereinander aus und entwickelten größeres Selbstbewusstsein der Schule gegenüber. **Als Effekte wurden beschrieben, dass mehr türkeistämmige Eltern als zuvor die regulären Elternabende besuchten und sich dort auch stärker als zuvor einbrachten. Manche Lehrer*innen haben sich durch das positive Vorbild des Elterncafés dazu anregen lassen, ihre Elternabende umzugestalten und die Eltern stärker einzubeziehen.**³⁷ Auch ein veränderter Umgang der teilnehmenden

den Eltern mit ihren Kindern wurde beobachtet. Im Laufe der Zeit wurde das Angebot auf mehrere Sprachen (deutsch/türkisch/Übersetzung in weitere Sprachen) ausgeweitet.

Außerdem wurden Eltern zu Erziehungs- und Bildungsthemen und deren Vermittlung geschult, um als **Multiplikator*innen** weitere Eltern zu diesen Themen informieren und aktivieren zu können. Aus dieser Schulung entstand unter anderem eine **von Eltern organisierte Anlaufstelle für alle Eltern an der Schule**, um zu beraten, Berührungspunkte mit der Schule abzubauen und zwischen Lehrer*innen und Eltern zu vermitteln oder auch zu dolmetschen. Dafür stellte die Schule einen Raum zur Verfügung, der tagsüber nicht ständig genutzt wurde. Die Eltern waren dort zu festen Zeiten anwesend und ansprechbar. Aktive Eltern der Schule wurden in Veranstaltungsplanung sowie Präsentations- und Moderationstechniken geschult, um ihre Erfahrungen und Ideen zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern an weitere Schulen, Eltern und andere Interessierte weiterzugeben.

All diese Entwicklungen und Formate trugen zu einem **konstruktiven Miteinander von Eltern und Schule** bei und förderten das **Elternengagement** enorm. Eltern nahmen sich selbst als einen Teil von Schule wahr und die Schule als einen Raum, der ihnen offensteht und den sie mitgestalten können. Die Schule öffnete sich stärker in den Sozialraum und nahm so eine wichtige Position in der Vernetzung der verschiedenen Bildungsangebote im Stadtteil ein.

Lehrkräfte berichten, dass sich das Miteinander in der Schule und das **Schulklima** sehr verbessert habe. Das Kollegium sei durch den Schulentwicklungsprozess zusammengewachsen und würde besser miteinander umgehen. Eltern kämen verstärkt in die Schule und suchten das Gespräch. Auch die Kinder seien selbst-

³⁶ 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.

³⁷ Ähnlich positive Auswirkungen wurden im Rahmen des Sprach- und Familienbildungsprogramms „Rucksack Schule“ an zwei Fürstenwalder Grundschulen in Brandenburg im Schuljahr 2019/20 festgestellt. Dort begleitete die RAA Brandenburg arabisch- bzw. russischsprechende Elterngruppen, die sich durch die Teilnahme wohler an der Schule fühlten und dadurch mehr Mut aufbrachten, an Schulveranstaltungen, Elternabenden oder Gesprächen teilzunehmen. Näher beschrieben wird das Programm in Baustein 4 „Familienbildung in Grundschule am Beispiel des

Programm Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree“.

EXKURS

Aus der Praxis für die Praxis – Demokratische und interkulturelle Schulentwicklung

Fortbildungs- und Beratungsangebote für Schulen in Brandenburg

Schulentwicklung ist eine dauerhafte Aufgabe jeder Schule. Die Schule selbst steuert ihren Prozess der Schulentwicklung in Übereinstimmung mit dem jeweiligen Schulprogramm. Das heißt auch: Entwicklungsprozesse, Entwicklungsthemen, Akzentsetzungen sind von Schule zu Schule und von Kommune zu Kommune verschieden.

Deshalb unterstützen die Schulberater*innen der RAA Brandenburg Schulen und verschiedene Gruppen der Schulgemeinschaft während ihrer Schulentwicklungsprozesse durch Prozessbegleitung, Beratung und Fortbildungen individuell und passgenau, so wie es die jeweilige Situation verlangt.

Im Vordergrund stehen dabei folgende Themenfelder:

- Förderung einer wertschätzenden Schulkultur
- Umgang mit Vielfalt in der Schule
- Stärkung der Beteiligung und Mitwirkung
- Prävention im Bereich Gewalt und Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus
- Stärkung sozialer und demokratischer Kompetenzen

Die für Ihre Region zuständige Schulberater*in finden Sie unter:
<https://raa-brandenburg.de/>
Niederlassungen



bewusster geworden und wollten mitentscheiden, der Klassenrat³⁸ 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. Es zeigen sich im Prozessverlauf aber auch neue Herausforderungen: In Hinblick auf eine engagierte und auch in der Zusammensetzung veränderte Elternschaft braucht es ggf. andere Formate in der Zusammenarbeit, die im kontinuierlich fortgeführten und an die Bedürfnisse der Schulgemeinschaft angepassten Schulentwicklungsprozess stets auf Neue ausgehandelt werden müssen.

Nicht jede Schule kann und will einen langwierigen, zeit- und energieintensiven Schulentwicklungsprozess beginnen. Die Maßgaben der Demokratischen

Schulentwicklung wie Einbezug aller, Sensibilisierung bezüglich Macht- und Diskriminierungsstrukturen, Konsensprinzip können aber auch jenseits eines moderierten Prozesses für die Zusammenarbeit und Weiterentwicklung der Schule genutzt werden. Auch die sowohl im demokratischen Schulentwicklungsprozess angewendeten (bspw. Stärken-Wünsche-Analyse) wie auch in ihm entstandenen Formate der Elternbeteiligung können in ggf. abgewandelter Form Vorbild sein. Essentiell ist aber – gerade in der Anfangs- oder Umbruchzeit – der Blick von außen, um festgefahrene Muster, Schief lagen, neue mögliche Wege zu erkennen. Für Brandenburger Schulen steht hierfür das Schulberatungsangebot der RAA Brandenburg zur Verfügung.³⁹ Zudem bietet sich an, die Multiprofessionalität an Schulen zu nutzen und andere, möglichst nicht betroffene Berufsgruppen um Unterstützung bei Analyse und Moderation zu bitten oder sich mit anderen Schulen zur gegenseitigen Beratung zusammenzuschließen, wie es bspw. im Schulverbund „Blick über den Zaun“ (BüZ) praktiziert wird.

³⁸ 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 (vgl. und mehr Student & Portmann 2007).

³⁹ Siehe Angebote der Schulberatung der RAA Brandenburg <https://raa-brandenburg.de/Niederlassungen> (Zugriff: 13.05.2020).



Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es bei aller Verschiedenheit von Schulen und ihren jeweiligen Ausgangssituationen mehrere Ansatzpunkte gibt, die sich an allen Schulen erfolgversprechend umsetzen lassen. Eine reflektierte und wertschätzende Haltung den Eltern gegenüber signalisiert Offenheit und Ansprechbarkeit und trägt dazu bei, Kontakt zu Eltern zu finden und eine stabile Beziehung zu ihnen aufzubauen. Eine verstärkte Elternbeteiligung kann in vieler Hinsicht entlastend sein, auch potenzielle Konfliktsituationen können in einer guten Verbindung von Schule und Familien konstruktiv bearbeitet werden bzw. schon vor einer Eskalation durch Gespräche gelöst werden. Auch das Selbstbild der Kinder kann durch die Zusammenarbeit von Familien und Schulen eine positivere Entwicklung nehmen und ihr Lernerfolg verbessert werden. Von einem guten Schulklima und einem zugewandten Miteinander profitieren alle an Schule Beteiligten.

Gelingende Zusammenarbeit von Familie und Schule

Handlungsmöglichkeiten

Schule kann nur bei sich selbst ansetzen:

- **Hürden definieren**
- **Lösungsansätze sammeln**
- **Annahmen über die Elternschaft reflektieren**
- **Ziele klären!**
- Ggf. Unterstützung organisieren (innerhalb und außerhalb der Schule, auch innerhalb der Elternschaft → Multiplikator*innen)

Was braucht es dafür?

- **Bereitschaft**
- **Zeit**
- **Kommunikation**
- **Struktur**
- **Ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz, weil nicht immer alles sofort klappen wird**
- Ggf. Begleitung, um Struktur und ausgewogene Kommunikation sowie Ergebnissicherung zu gewährleisten.

2. Anregungen für eine gelingende Zusammenarbeit von Familie und Schule

Literatur:

anti-bias-netz, 2016,: Einleitung. In: *anti-bias-netz* (Hrsg.): *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau, S. 11-20.

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

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), 2004: *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin.

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.), 2009: *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Gomolla, Mechtild, 2009: *Elternbeteiligung in der Schule*. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 21-49.

Haack, Mary Kelly, 2007: *Parents' and Teachers' Beliefs about Parental Involvement in Schooling*. Dissertation. Presented to the Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska. Lincoln.

Hahn, Jetti, 2016: *Mit Eltern gemeinsame Sache machen – Vorurteilsbewusste Zusammenarbeit von Schule und Eltern*. In: *anti-bias-netz* (Hrsg.): *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau, S. 57-67.

Höhmke-Serke, Evelyn/Ansari, Mahdokht, 2003: „Ohne Eltern geht es nicht!“. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Herder, Freiburg, Basel & Wien, S. 63-76.

Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit, 2013: *Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen*. In: *sub/urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 2, S. 61-78.

Sacher, Werner, 2012: *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand*. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoph (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Springer VS, Wiesbaden. S. 232-243.

Sacher, Werner, 2013: „Schwererreichbarkeit“ – eine unüberwindbare Grenze der Elternarbeit? In: *Pädagogik* 65, H. 5, S. 6-12.

Stange, Waldemar, 2012: *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen*. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoph (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Springer VS, Wiesbaden, S. 12-39.

Student, Sonja/Portman, 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*. Wochenschau Verlag, Schwalbach, S. 77-92.

Schütze, Dorothea/Hildebrandt, Marcus, 2006: *Demokratische Schulentwicklung. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie Leben und Lernen“*. Begleitheft zum Praxisbaukasten. RAA, Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004: *Das Berliner Bildungsprogramm*. verlag das netz, Berlin.

von Werthern, Katjuscha, 2014: *Eine Frage der Haltung: Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule*. In: Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.): *Reader Schulsozialarbeit Band 2. Hintergründe und Empfehlungen zu zentralen Querschnittsthemen eines komplexen Handlungsfeldes*. Berlin, S. 112-137.

von Werthern, Katjuscha, 2015: *Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit*. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hrsg.): *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule*. Verlag Barbara Budrich, Berlin und Toronto, S. 97-109.

