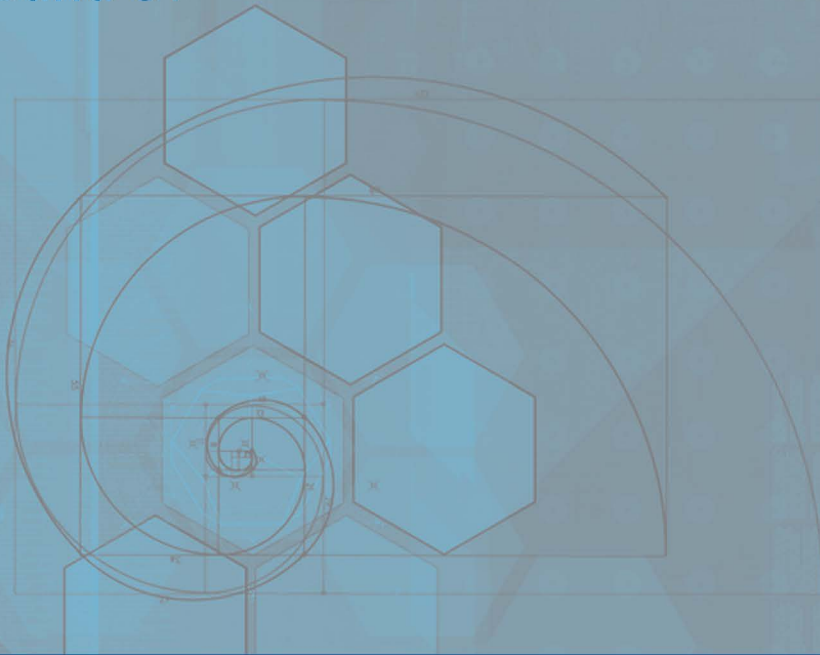


Silke Trumpa

Elternperspektiven – Rekonstruktionen an einer Freien Schule

Studien zur Bildungsgangforschung,
Band 31



Verlag Barbara Budrich



Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von
Arno Combe
Meinert A. Meyer
Barbara Schenk

Band 31

Silke Trumpa

Elternperspektiven – Rekonstruktionen an einer Freien Schule

Verlag Barbara Budrich,
Opladen & Farmington Hills, MI 2010

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Zgl. Diss. PH Heidelberg 2009

Alle Rechte vorbehalten.

© 2010 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-346-9 // eISBN 978-3-8474-1296-0

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitung	
– Erkenntnisinteresse und Überblick.....	11
2 Spannungsfeld Elternhaus und Schule	
– Facetten einer komplexen Beziehung.....	23
2.1 Ausgangslage	
– Stellenwert der Beziehung.....	24
2.2 Historische und gegenwärtige Faktoren	
– Einflüsse auf aktuelle Beziehungsformen.....	26
2.3 Elternrechte	
– Staatlich kontrolliertes Mitspracherecht.....	30
2.4 Berührungspunkte	
– Begegnungen und ihre Schwierigkeiten.....	37
2.5 Modelle der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	
– Neue Wege und ihre Grenzen.....	41
3 Theoretische Analyse	
– Strukturlogische Erklärungsmuster	45
3.1 Gesellschaftliche und individuelle Funktionen von Schule	
– Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von	
Bildungssystemen (Fend 2006).....	45
3.2 Pädagogisches Arbeitsbündnis	
– Stellung der Schüler und Eltern im pädagogischen Feld	
(Oevermann 1996).....	50
3.3 Inkompatibilität im strukturellen Grundmuster	
– pattern variables (Wernet 2003).....	55

4 Privatschulen und Eltern	
– Ein besonderes Verhältnis	61
4.1 <i>Spektrum der Privatschulen</i>	
– <i>Freie Schulen als Wahlmöglichkeit</i>	62
4.2 <i>Rechtsstellung des Privatschulwesens</i>	
– <i>Kritische Betrachtung juristischer Vorgaben</i>	69
4.3 <i>Privatschulwahl</i>	
– <i>Abwanderung vom öffentlichen Schulwesen (Hirschman 1974)..</i>	73
5 Forschungsdesign	
– Durch Rekonstruktionen zum Erkenntnisgewinn	77
5.1 <i>Fragestellung</i>	
– <i>Zentrales Erkenntnisinteresse</i>	77
5.2 <i>Erhebung</i>	
– <i>Qualitative Daten mit episodischen Interviews gewinnen</i>	79
5.3 <i>Durchführung</i>	
– <i>Erhebung von Elterninterviews an einer Freien Schule</i>	81
5.3.1 <i>Sample</i>	
– <i>Elternpaare aus einem Einschulungsjahrgang</i>	82
5.3.2 <i>Erhebungsmomente</i>	
– <i>Vor der Einschulung und ein Jahr danach</i>	83
5.3.3 <i>Interviewfragen</i>	
– <i>Generieren von Erzählungen</i>	84
5.3.4 <i>Interviewdurchführung</i>	
– <i>Details der Erhebungsphase</i>	87
5.3.5 <i>Datenfixierung</i>	
– <i>Audios und die Grenzen der Transkription</i>	89
5.4 <i>Auswertung</i>	
– <i>Daten generieren mittels rekonstruktiver Sozialforschung</i>	90
5.4.1 <i>Methodische Überlegungen</i>	
– <i>Auswertung mit der Dokumentarischen Methode</i>	90
5.4.2 <i>Einzelfallbetrachtung</i>	
– <i>Bedeutungsinteresse und Geltungsanspruch einzelner Fälle</i>	95
5.4.3 <i>Qualitätssicherung</i>	
– <i>Rückkopplung an wissenschaftlichen Diskurs</i>	95

6 Fallbeschreibungen	
– Drei Eckfälle	97
6.1 Fall Laska	
– <i>Ein bisschen anders als normalerweise</i>	<i>98</i>
6.1.1 Biografie und Lebenssituation	
– Multikulturelle Einflüsse.....	98
6.1.2 Erste Eingangserzählung	
– Ein emotionaler Zugang	99
6.1.3 Schulbiografischer Hintergrund	
– Wesentlicher Orientierungsrahmen.....	105
6.1.4 Ferdinand Laska	
– Ein Sohn wie der Vater	112
6.1.5 Passung zur Freien Schule	
– Hohe Zufriedenheit trotz vieler Kritiken.....	119
6.1.6 Interviewdynamik	
– Habituelle Besonderheiten	130
6.1.7 Erkenntnisgewinn aus dem Fall Laska	
– Diskussion der Ergebnisse	135
6.2 Fall Sommer	
– <i>Etwas Besonderes mitten im Gewöhnlichen</i>	<i>148</i>
6.2.1 Biografie und Lebenssituation	
– Aufstieg in das Bildungsbürgertum.....	148
6.2.2 Erste Eingangserzählung	
– Rationalisierung beim Entscheidungsprozess	149
6.2.3 Elena Sommer	
– Eine Tochter mit Potenzial.....	158
6.2.4 Schulbiografische Erzählung	
– Leistungsorientierung.....	161
6.2.5 Interviewdynamik	
– Habituelle Besonderheiten	164
6.2.6 Passung zur Freien Schule	
– Abwägen von erfüllten und unerfüllten Erwartungen ..	168
6.2.7 Erkenntnisgewinn aus dem Fall Sommer	
– Diskussion der Ergebnisse	178
6.3 Fall Hoffmann	
– <i>Anders, wenn es irgendwie geht.....</i>	<i>189</i>
6.3.1 Biografie und Lebenssituation	
– Abnabelung vom Herkunftsmilieu	190
6.3.2 Erste Eingangserzählung	
– Anreiztheoretischer Zugang	191

6.3.3	Bildungsrelevante Erfahrungen – Ein tiefschwarzer Gegenhorizont	199
6.3.4	Henning Hoffmann – Er soll es besser haben	208
6.3.5	Passung zur Freien Schule – Wandel der Ansprüche.....	214
6.3.6	Interviewdynamik – Habituelle Besonderheiten	224
6.3.7	Erkenntnisgewinn aus dem Fall Hoffmann – Diskussion der Ergebnisse	229
7	Fallübergreifende Erkenntnisse	
	– Gemeinsamkeiten der Eckfälle	236
7.1	<i>Familienstrukturelle Gemeinsamkeiten</i> – <i>Mütterliche Dominanz, Erstgeborene Kinder,</i> <i>Späte Elternschaft, Ursprungsfamilie</i>	236
7.2	<i>Erkenntnisse für die Elternarbeit</i> – <i>Elterliche Perspektiven auf das Schulgeschehen</i>	239
7.3	<i>Funktionen der Alternativschulwahl</i> – <i>Entlastung, Optimierung, Kompensation</i>	240
7.4	<i>Abwanderung</i> – <i>Der Gap innerhalb der Elternschaft</i>	244
8	Zusammenfassung der Ergebnisse	
	– Modifikation theoretischer Erkenntnisse	251
8.1	<i>Modifikation der Struktur der gesellschaftstheoretischen</i> <i>Analyse von Bildungssystemen (Fend 2006).....</i>	251
8.2	<i>Modifikation des Pädagogischen Arbeitsbündnisses</i> <i>(Oevermann 1996)</i>	254
8.3	<i>Einordnung der drei Eckfälle in das Modell von Abwanderung</i> <i>und Widerspruch (Hirschman 1974).....</i>	257
	Abschluss	
	– Auswirkungen des Gap auf Elternarbeit und Schulprofil	259
	Literaturverzeichnis.....	265
	Anhang.....	275

Vorwort

„Um einen Roman von achtzigtausend Worten zu schreiben, mußt du unterwegs etwa eine Viertelmillionen Entscheidungen treffen: nicht nur Entscheidungen [...], wie die Kapitel eingeteilt werden und wie der Titel des Bandes lauten soll (das sind die leichtesten und größten Entscheidungen) [...], sondern vor allem mußt du Abertausende von Feinentscheidungen treffen, zum Beispiel, ob dort, im dritten Satz, gegen Ende dieses Absatzes da, blau oder bläulich stehen soll? Oder vielleicht sollte es blaßblau heißen? Oder himmelblau? Eventuell dunkelblau? Oder vielleicht doch eher blaugrau? [...] Oder wäre es doch überhaupt am besten, dort einfach das Wort ‚Abendlicht‘ hinzuschreiben und dieses Abendlicht mit keinerlei Blaugrau oder staubigen Azur anzumalen?“ (Amos Oz)

In den vergangenen dreieinhalb Jahren habe ich für das vorliegende Buch mindestens eine Viertelmillion Entscheidungen getroffen und muss nun damit leben, dass sie nicht mehr reversibel sind. Zu meinem großen Glück war ich mit all den Möglichkeiten nicht ganz alleine, sondern hatte viele liebe Menschen an meiner Seite, die mich hervorragend beraten und unterstützt haben.

An erster Stelle danke ich meinem Doktorvater, Uwe Hericks, der eine fantastische Betreuung übernommen hat, die jenseits dessen lag, was ich als Doktorandin erwarten konnte. Ebenso möchte ich mich bei meiner Zweitgutachterin, Anne Sliwka, bedanken, die mir an entscheidender Stelle einen glorreichen Hinweis gab.

Daneben gilt mein Dank vor allem meiner Arbeitsgruppe, mit der ich über die verschiedensten „Blautöne“ beraten konnte. Außerdem bedanke ich mich für die konstruktive und freundschaftliche Zusammenarbeit im Doktorandenkolloquium der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und im Hamburger Doktoranden- und Habilitandenkolloquium zur Bildungsgangforschung. Für besonders wesentliche Fragen, Impulse und Anregungen bedanke ich mich namentlich bei: Jutta Grassau, Vera Brinkmann, Dalibor Česák, Sönke Graf, Eva Franz, Ursula Queisser, Manuela Welzel-Breuer und Meindert Meyer.

Besonders dankbar bin ich allen Interviewpartnern, die durch ihre Teilnahme mein Forschungsvorhaben ermöglicht haben. Ich hoffe, dass ich ihren Aussagen mit meinen Darstellungen gerecht geworden bin.

Außerdem bedanke ich mich für die zweijährige Förderung durch das Schlieben-Lange-Programm für Nachwuchswissenschaftlerinnen mit Kind, durch die ich erhebliche Freiräume schaffen und nutzen konnte.

Schließlich bedanke ich mich noch bei den mir nahe stehenden Menschen, die an meine Entschlusskraft geglaubt und mich moralisch unterstützt haben. An erster Stelle gilt mein außerordentlich großer Dank meinem Mann Sven, der auch immer wieder für die technische Beratung herhalten musste. Unsere wunderbaren Kinder Adrian, Kristin und Malte sorgten zielsicher dafür, die wesentlichen Dinge des Lebens nicht aus den Augen zu verlieren und lehrten mich die Kunst der nächtlichen Arbeitszeit kennen zu lernen. Für die Freiräume, die durch die Kinderbetreuung entstanden, danke ich Uschi und Adi Trumpa sowie Maria Becht. Ohne eine solche liebevolle Fürsorge wäre es nicht möglich gewesen, ein Promotionsvorhaben zu starten, wenn das jüngste Kind gerade das Licht der Welt erblickt hat. Für eine besondere Anteilnahme und moralische Unterstützung bedanke ich mich bei Volker Friedrich, Hiltrud Kaufmann-Friedrich, Heidemarie Timmel, Karin Erni und Ute Moll.

Mein größter Dank aber gilt meinen Eltern, Franz und Christel Friedrich, die mir die Grundlagen für dieses Projekt mitgegeben haben. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

Heidelberg im Februar 2010

Silke Trumpa

1 Einleitung

– Erkenntnisinteresse und Überblick

Mit der vorliegenden Arbeit nehme ich eine Perspektive in den Blick, die ansonsten selten in den Fokus der Erziehungswissenschaften gerät: die Sicht von Eltern, die für ihr Schulkind eine Freie Schule mit reformpädagogischem Profil wählen. Als ich anfing, mich an das Thema anzunähern und Ideen dazu diskutierte, entstanden Zweifel, ob es sich überhaupt um ein lohnenswertes Forschungsthema für die Schulpädagogik handelt. Auch eine Übersicht über vorhandene Veröffentlichungen ergab ein verhältnismäßig geringes wissenschaftliches Interesse an Eltern, was eine nur spärlich ausgeprägte theoretische Verknüpfung der Bereiche Schule und Elternhaus dokumentiert.

Auf den ersten Blick scheint die Erklärung für diese Forschungslücke einfach. Die Eltern einer Schulklasse eint in der Regel selten mehr als die Tatsache, dass sie ein Kind im gleichen Alter haben und in den meisten Fällen das Wohngebiet teilen. Alle Mütter und Väter haben zudem in der Regel das Wohl ihres eigenen Kindes im Blick; ob man daher überhaupt von *der* Perspektive oder *den* Interessen der Eltern sprechen kann, ist fraglich. Ein weiterer Grund lässt den Blick auf diese Gruppe wenig interessant erscheinen: Die Eltern und Familien wirken aus der Sicht einer Schule wie kaum veränderbare Rahmenbedingungen, auf die die Schule selbst allenfalls indirekt und behutsam Einfluss nehmen kann. Welchen Zweck sollten daher Forschungen zur Elternschaft überhaupt erfüllen?

Um einen ersten Eindruck zu vermitteln, welche Dimensionen mit der Elternperspektive an einer Freien Schule in den Fokus genommen werden können, lasse ich eine Mutter – ich habe ihr den Namen Larissa Sommer gegeben – zu Wort kommen, die in einem episodischen Interview vor der Einschulung ihres Kindes folgendes sagte:

*Ich mein, es ist schon ein **Aspekt**, wo man sich dann schon mal überlegt, mh, will man das denn? Will man das fördern, dieses System der **Privatschulen**? Dass es vielleicht langfristig auf so ein Zweiklassensystem rausgeht, hier die, die kein Geld haben finanziell schlechter gestellt, die **müssen** auf die Regelschule und die, die sich erlauben können, gehen auf die Privatschule. Aber, die Aspekte gibts **schon**, aber ich find, also, ich für mich will dann der Elena, eigentlich schon was **Gutes** tun und nicht aus den Gründen sagen, ah, jetzt geht sie aber mit auf die Regelschule, damit sie sozusagen auch diesen Ausgleich hat. Ja, denk ich jetzt zu egoistisch und denk, muss man ihr schon mal was Gutes tun. Und das ist nicht die Dimension wo ich dann arbeiten will, oder gesellschaftlich, dass sich die Regelschule **verbessert**, ich glaub, die verbessern sich auch dadurch, dass es Privatschulen gibt. Und dass vielleicht auch die Rektorin aus der >Name der Stadtteilschule< merkt, dass hier/(lachend) die **Konkurrenz** da ist/ (MS1, 563ff.).¹*

1 Die Transkriptionsregeln und die Erklärungen der Abkürzungen können dem Anhang entnommen werden.

Aus diesem Zitat erschließen sich interessante Felder, die eine Forschung in diesem Bereich lohnenswert erscheinen lassen. Es wird deutlich, dass es sich bei dieser Privatschulwahl um eine reflektierte Entscheidung handelt, in der partikulare gegen universalistische Interessen abgewogen wurden. Larissa Sommer ist eine engagierte Mutter mit hohem Abstraktionsvermögen und Durchsetzungskraft, die aber die Chancen auf Veränderungen durch Partizipation innerhalb des Regelschulsystems für zu gering einschätzt. Sie hofft durch die Unterstützung eines Alternativschulmodells von außen einen Einfluss auf die staatlich organisierte Bildung nehmen zu können, wie es in der freien Marktwirtschaft der Fall wäre. Familienstrukturtypisch überwiegen ihre partikularen Interessen, was sich im Laufe der Arbeit als wesentliche Problemlage für die Professionalisierung einer durch Eltern gegründeten Freien Schule erweisen wird. Daneben werden sich vor allem die individuellen Motive der Eltern, die sich mit ihrer Schulwahl vom staatlichen Bildungssystem abwenden, als bedeutsam herauskristallisieren. Denn die Bedürfnislagen junger Familien geben Veränderungen in unserer Gesellschaft besonders sensibel wieder. Familien² können als die kleinsten Einheiten unseres gesellschaftlichen, demokratisch organisierten Lebens in Deutschland gesehen werden. Über sie kann man quasi wie in einem Spiegel (ggf. Zerrspiegel) Zustände erkennen oder erahnen, die bei einer direkten Betrachtung nicht vollständig in das Blickfeld geraten. Daraus könnten Antworten auf die Frage entwickelt werden, welche Unterstützungsleistungen die Eltern durch Staat und Gesellschaft benötigen.

Die Anforderungen an Eltern und Familie sind vor allem gestiegen seit Elternschaft nicht mehr selbstverständlich zur Biografie gehört. Multiple Einflüsse tragen zu funktionellen und strukturellen Veränderungen moderner Familien bei, die seit den 1980er Jahren verstärkt diskutiert werden (vgl. Kaufmann 1990; Lempp 1986; Nave-Herz 1988). Lempp führt die Kernveränderungen der Familien auf drei Problemkreise zurück. Es handelt sich

2 Mit dem Begriff *Familie* umfasse ich eigentlich alle in einem Haushalt lebenden Personen mit mindesten einem minderjährigen Kind, die die Belange des täglichen Lebens teilen. Die kleinste Einheit besteht aus einem Kind und einer erwachsenen Bezugsperson. In den drei Fallstudien der vorliegenden Arbeit handelt es sich jedoch immer um Kinder, die mit ihren leiblichen Eltern zusammenleben, wodurch diese traditionelle Familienkonstellation in den Vordergrund rückt. Die heute verbreiteten Regeln und Leitbilder speisen sich immer noch stark aus dem bürgerlichen Selbstverständnis des 18. Jahrhunderts. Erst mit der Industrialisierung entstand der uns heute selbstverständlich erscheinende Begriff der *Familie*. Die Trennung von Arbeit und Leben, die im Bürgertum vollzogen wurde, schlug sich nachhaltig auf das Familienleitbild der gesamten Bevölkerung nieder. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde Familie zum Inbegriff des Privaten, durch den sich auch die geschlechtsspezifische Rollenteilung – Männer sind für die Erwerbsarbeit, Frauen für die unbezahlte Hausarbeit zuständig – manifestierte. Dadurch wurde das Kind zum Sinn der Ehe, das vor fremden Einflüssen geschützt werden musste. Die schwierige Erziehungsaufgabe konnte nicht mehr nebenbei erfolgen, sondern erforderte eine aufopfernde Mutter (vgl. Böhnisch/Lenz 1999, 12ff.).

um den *Geburtenrückgang*, um die *leistungs- und produktionsorientierte Gesellschaft* und um die *Zugangsmöglichkeiten zu Informationen* inklusive veränderter Medienlandschaften. Als Schlüsselbegriffe nennt er die Verkleinerung der Familie, Stieffamilien, Älterwerden der Mütter, Veränderung der Rollenverteilung von Vater und Mutter, Delegation der Erziehung, Fremdbestimmung der Familie, Überforderung, Trennung der Lebenswelten, verlängerte Kindheit, Freizeitfamilie u.v.m. (vgl. Lempp 1986, 3 ff.).

Durch die gesellschaftliche Aufwertung der Stellung des Kindes sind die Ansprüche an die Erziehungsleistungen gestiegen. Eltern sind Familienmanager, die mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln die bestmöglichen Voraussetzungen für die Förderung ihrer Kinder anstreben (vgl. Henry-Hutmacher 2008, 42; Böhnisch/Lenz 1999, 34ff.). Zahlreiche frühkindliche Förderprogramme, musikalisch-künstlerische, sportliche oder fremdsprachliche Trainingseinheiten im Vorschulalter zeugen, ebenso wie die auf Wissenserwerb ausgerichteten Bücher, Fernsehsendungen und (PC-) Spiele, von einem hohen Leistungsdenken und dahinter stehenden Versagensängsten der Eltern.

Durch das Verschwinden verlässlicher Milieuzugehörigkeiten versucht sich vor allem die bürgerliche Mitte durch bewusstes Erziehen, intensives Fördern und Investitionen in besondere Bildungsmöglichkeiten zu positionieren. Das führt immer wieder auch zu Überforderungen von Kindern wie Eltern, was nicht zuletzt daran liegen mag, dass Eltern mit Erziehungs- und Bildungsfragen weitgehend allein gelassen werden. Eine Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung zur Betrachtung der Lebenssituation von Eltern ergab, dass sich ein Drittel aller befragten Eltern fast täglich gestresst fühlt; die Hälfte der befragten Eltern gab an, sich gelegentlich gestresst zu fühlen (vgl. Henry-Hutmacher 2008, 43f.).

Bei der Suche nach Wertorientierungen ist die Kernfamilie weitgehend auf sich allein gestellt und muss und darf sich individuell positionieren, ohne auf kollektive Maßstäbe zurückgreifen zu können. Dies geht mit einer großen Verunsicherung einher, wie den gestiegenen Anforderungen gerecht zu werden sei. Eine Möglichkeit, etwas für die Zukunft der eigenen Kinder zu tun, wird darin gesehen, den Nachwuchs in der Erlangung möglichst guter Bildung zu unterstützen. Denn die Konzentration auf Schulleistungen scheint große Einflüsse auf die späteren Lebenschancen zu bergen³ (vgl. Kramer/Helsper 2000, 206).

Im Gegenzug schwindet das Vertrauen in das staatliche Bildungswesen. Das private und finanzielle Engagement der Eltern steigt. Dazu gehört u.a., dass 40% der Eltern – in der Regel Mütter – eine regelmäßige bis tägliche Hausaufgabenhilfe leisten (vgl. Henry-Hutmacher 2008, 44). Aber auch der Markt an organisierter Nachhilfe ist enorm gewachsen. 1-1,2 Millionen Schü-

3 Nur 1% der Eltern bewerteten den Schulabschluss mit nicht wichtig und 2% mit weniger wichtig (Henry-Hutmacher 2008, 44).

ler und Schülerinnen (das entspricht 10-12%) nahmen im Jahr 2008 kommerzielle Nachhilfe in Anspruch. Dafür gaben Eltern ca. 1,2 Milliarden € aus, was etwa 1500€ pro Jahr und Schüler entspricht. Zusätzlich werden etwa 750€ jährlich für nicht-kommerzielle Angebote ausgegeben (vgl. Forschungsinstitut für Bildung und Sozialökonomie 2008).

Daher muss die Frage gestellt werden, welche Unterstützungsleistungen die Eltern durch Staat und Gesellschaft benötigen, um den multiplen Anforderungen gerecht zu werden, ohne sich zusätzliche Ressourcen erkaufen zu müssen. Es geht dabei um die Wahrnehmung von Leistungen und die Bewertung von Belastungen in der Gegenwart, die für die Zukunft der Gesellschaft von wesentlicher Bedeutung sind (vgl. Henry-Hutmacher 2008, 43ff.).

Außerdem steht die nachwachsende Generation im Zentrum aller schulpädagogischen Überlegungen. Dadurch müsste die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule einem besonderen Erkenntnisinteresse unterliegen. Zumal von der baden-württembergischen⁴ Bildungspolitik im Rahmen eines so genannten Qualitätspaktes nach PISA die Stärkung der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule als wesentliche Aufgabe angesehen wird. Damit sollen Loyalitätskonflikte abgebaut und das Bewusstsein der gemeinsamen Erziehungsverantwortung zum Wohl des Kindes gestärkt werden (vgl. Schavan 2002, 146).

(Forschungs-) interesse an Privatschulen

Wie bereits aus dem Eingangszitat von Larissa Sommer hervorging, bleiben in Anbetracht steigender Privatschulzahlen die Auswirkungen auf die gesellschaftliche Entwicklung nicht verborgen. Immer mehr Eltern wählen die Schule für ihr Kind nach individuellen Gesichtspunkten und pädagogischen Profilen aus. Sie geben sich nicht mehr mit der automatischen Einschulung ihres Kindes in der Regelschule ihres Einzugsgebietes zufrieden, nutzen ihre rechtlich gesicherte Schulwahlfreiheit und üben damit auch Kritik am staatlichen Schulwesen.

Unzufriedenheiten mit der Staatsschule gab es schon immer, sind in der heutigen Form aber komplexer und ambivalenter den je, da die Diskussion über die Qualifikation für zukünftige Herausforderungen im Einzelnen vielfältig ist. Es entstehen multiple erziehungswissenschaftliche Diskurse, pädagogische Konzepte und öffentliche Diskussionen, die sich zwischen der Reformierung einzelner Gestaltungselemente und einer grundlegenden Systemveränderung bewegen. Bei den Debatten sind sich alle in einem Punkt einig: eine umfassende Reform des deutschen Bildungssystems ist längst überfällig (vgl. Zedler 2000, 15). Der Modernisierungsbedarf ist sowohl auf der Ebene des Expertenurteils und der politischen Entscheidungsträger in Bund und

4 Baden-Württemberg interessiert im vorliegenden Fall in besonderer Weise, da die empirischen Daten in diesem Bundesland erhoben wurden.

Ländern, wie auch auf der Plattform der öffentlichen Medien als auch bei den Eltern erkannt. Vor diesem Hintergrund wird die zunehmende Zahl privatschul-interessierter Eltern, die staatlich organisierte Bildung für ihr Kind nicht mehr in Anspruch nehmen wollen, politisch bedeutsam.

Statistisch gesehen wird mindestens jede Woche eine neue Privatschule gegründet (vgl. vom Lehn 2007) und dennoch gibt es mehr Nachfragen als angebotene Privatschulplätze.⁵ Zwischen 1992 und 2008 ist die Zahl der Kinder an allgemeinbildenden Privatschulen um 54% gestiegen und betrug im Schuljahr 2007/08 ca. 674.892 Schülerinnen und Schüler, was ca. 7,7% aller Lernenden an allgemein bildenden Schulen ausmachte. Von den 12,3 Millionen Jungen und Mädchen in öffentlichen und privaten Schulen wurde damit rund jeder 14. in einer Privatschule unterrichtet (1992/93 jeder Zwanzigste). Die Anzahl der Privatschulen beträgt 3.057 allgemein bildende und 1.958 berufliche Schulen im Schuljahr 2007/08. Von den Privatschülerinnen und -schülern in allgemein bildenden Schulen wurde der größte Teil in Gymnasien (40,4%) unterrichtet, gefolgt von Realschulen (17,3%), Freien Waldorfschulen (12,0%) und Förderschulen (10,4%). Der Anteil der privaten Grundschüler lag mit 2% am niedrigsten, verzeichnete aber mit 61% die größte Zuwachsrate. Diese Zahlen beziehen sich auf den bundesdeutschen Durchschnitt, sind jedoch länderspezifisch sehr ungleich verteilt. Den höchsten Anteil an Privatschulen hält Schleswig-Holstein, der geringste Anteil ist in Sachsen zu beobachten (vgl. Statistisches Bundesamt 2005; 2006; Verband deutscher Privatschulen 2009).

Eine nicht unwesentliche Anzahl von Eltern ist unzufrieden mit den Bedingungen an staatlichen Schulen und sucht Zuflucht bei Schulen in freier Trägerschaft. Neben der Fähigkeit Schulangebote zu vergleichen, haben diese Eltern auch eine konkrete Vorstellung von dem, was die Schule ihrer Wahl vermitteln soll. Dies hat zur Folge, dass sich immer mehr Väter und Mütter zu einer Initiative zusammenschließen, um eine private Schule nach eigenen Vorstellungen zu gründen. Neu in diesem Sektor sind selbstbewusste und beruflich erfolgreiche Eltern, die nicht zwangsläufig einen pädagogischen Berufshintergrund mitbringen, aber eine Schule gründen (wollen). Die zurzeit prominenteste Schulgründerin ist die Sängerin Nena, die die *Neue Schule Hamburg* auf der Grundlage des Sudbury-Konzepts ins Leben rief. Die Unternehmerin Béa Beste ist Vorsitzende der *Phorms Management AG* und initiierte nach ökonomischen Erwägungen Bildungseinrichtungen nach inter-

5 Das tatsächliche Interesse an Privatschulen lag laut einer Umfrage (1990er Jahre) des Instituts für Schulentwicklung in Dortmund bei ca. 19% aller Eltern. Interessanterweise wurde damals die Realisierung dieses Wunsches nicht durch die Erhebung eines Schulgeldes verhindert, sondern durch das fehlende Angebot. Mitte der 1990er Jahre mussten 60% der an Privatschulen angemeldeten Kinder aufgrund fehlender Kapazität abgelehnt werden (vgl. Broos 1997, 131). Laut einer Forsa-Umfrage im August 2009 würden 54% von 1000 befragten Eltern eine Privatschule der staatlichen Schule vorziehen, wenn es keine finanzielle Frage wäre.

nationalen Standards in mehreren Großstädten gleichzeitig. Vergleichbar erfolgreich sind die Neugründungen von Enja Riegel (pensionierte Rektorin der preisgekrönten staatlichen Helene-Lange-Schule in Wiesbaden), Peter Ferres (Ehemann der Schauspielerin Veronika Ferres, Banker), Irina Pilawa (Ehefrau des Fernsehmoderators Jörg Pilawa) oder René Obermann (Telekomchef) (vgl. Kahl/Otto 2007). Mit diesen prominenten Gründerpersönlichkeiten geht ein breites Interesse der Massenmedien an diesem Thema einher. Spätestens jetzt kann diese Entwicklung nicht mehr ignoriert werden. Daher liegt das Interesse an Forschungen in diesem Bereich nicht mehr nur bei den Privatschulverbänden, sondern umfasst die breite Öffentlichkeit und die Bildungspolitik.

Ein Blick in die Nachbarstaaten zeigt, dass der Trend zur Privatschule in Europa längst gefestigt ist. Deutschlands Privatschulanteil bildet gemeinsam mit Griechenland (ca. 6%) das Schlusslicht im europäischen Vergleich. Die größte Akzeptanz haben Privatschulen in den Niederlanden (etwa 70%) und in Belgien (etwa 50%) (vgl. Privatschulverband NRW 2005). Würde der deutsche Anteil auf dem Niveau des OECD-Durchschnitts liegen, gäbe es ca. zwei Millionen Privatschülerinnen und -schüler in Deutschland (1,2 Millionen mehr als heute). Das Europaparlament hat bereits in den 1980er Jahren einen Entschluss zur Freiheit der Erziehung in der Europäischen Gemeinschaft gefasst. Ein Auszug daraus lautet:

„...entsprechend dem Recht der Eltern ist es deren Sache, über die Auswahl der Schule ihrer Kinder [...] zu entscheiden; Sache des Staates ist es, die dafür nötigen Einrichtungen öffentlicher und freier Schulen zu ermöglichen“ (Beschluss des Europaparlaments vom 14.3.1984 zitiert nach Pfisterer 2003, 543).

Inwieweit der Beschluss umgesetzt wird und die Umsetzung für die Eltern relevant ist, ist von bildungspolitischem und wissenschaftlichem Interesse.

Empirische Studien über Eltern und Privatschulen

Bei der Suche nach empirischen Befunden zum Thema Eltern und Privatschule fällt auf, dass vorwiegend quantitative Studien mit einem hypothesenprüfenden Design veröffentlicht wurden. Bei Pfisterer (2003) findet man einen Überblick über die bedeutenden empirischen Studien zu Schulwahldeterminanten von Privatschulern: In den 1980er und 1990er Jahren sind fünf wichtige empirische Studien in der BRD entstanden (vgl. Keese-Philipps 1989; Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft 1990; Dikow 1992; Bundesverband deutscher Privatschulen 1996; Klemm/Krauss-Hoffmann 1999 in Pfisterer 2003, 277-417). Die untersuchten Schulen decken nicht das ganze Spektrum der privaten Schulen ab. Katholische Schulen in freier Trägerschaft sind bezüglich der Motivlage der Eltern am besten erforscht. Drei der genannten Studien bezogen sich auf katholische Schulen, eine auf evangelische Schulen, eine auf Freie Alternativschulen, zwei weitere verglichen Privatschulen mit Regelschulen. Die gemeinsamen Themen der

quantitativen Studien sind Motive von Eltern für die Wahl einer Freien Schule, Erwartungen, Kritik an der Regelschule und Zufriedenheit mit der Schulwahlentscheidung bei variierenden Fragestellungen und Forschungsansätzen (vgl. Pfisterer 2003, 277f.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schulkritik des 20. Jahrhunderts eine wesentliche Bedeutung für die Wahl einer Schule in privater Trägerschaft hat. Vor allem pädagogische und psychologische Aspekte stehen im Vordergrund und werden je nach Ausrichtung der Privatschule unterschiedlich gewichtet. Bei Eltern in Freien Alternativschulen fallen politische und soziologische Aspekte der Schulwahl überdurchschnittlich auf. Allen Studien gemeinsam ist eine hohe Privatschulzufriedenheit, wobei zu berücksichtigen ist, dass es keine Vergleichswerte von Regelschuleltern gibt. Etliche Eltern machen die Schulwahlentscheidung von bestimmten Umständen abhängig. Ausschlaggebend ist die persönliche Überzeugung, dass die Pädagogik an Privatschulen besser sei und besser sein solle als im staatlichen Schulsystem.⁶ Der Sonderstatus der Privatschule wird in diesem Zusammenhang eher hingenommen als explizit gewünscht. Genaue Vorstellungen und das gezielte Hinterfragen von Gegebenheiten zeugen von bewussten Schulwahlentscheidungen und gut informierten Eltern. Dennoch scheint die Eltern an Privatschulen kein einheitliches Einstellungsmuster zu vereinen. Weiter wird resümiert, dass sich die Frage nach einer Privatschule bei sehr vielen Eltern gar nicht stelle, da diese außerhalb des räumlichen oder mentalen Gesichtskreises liege. Häufig sind es auch einfach die Rahmenbedingungen, wie finanzielle Belastung, Informationsmangel, zu große Nachfrage bei zu wenig Plätzen, die bei der Schulplatzwahl ausschlaggebend sind. Andere Eltern handeln aus Tradition oder weil sie besondere Anforderungen an Schule stellen. Übrig bleiben dann noch die Eltern, deren Kinder im staatlichen Schulsystem Schwierigkeiten haben (würden). Die generelle Erkenntnis ist, dass eine Mehrzahl an Voraussetzungen und Motiven zusammentrifft (vgl. Speiser in Pfisterer 2003, 341). Diese Aussage überrascht nicht; es bedarf vermehrt insbesondere qualitativer Forschung, um das Phänomen des Privatschulwachstums und der dafür relevanten gesellschaftlichen Zusammenhänge zu klären.

Qualitative Untersuchungen wurden vor allem im Rahmen von Evaluationsstudien durchgeführt. Da private Schulen ihr Schülerklientel nicht automatisch über ein Einzugsgebiet rekrutieren, sind die Meinungen der Eltern und das öffentlichkeitswirksame Erscheinungsbild der Schule von besonderer Bedeutung. Diese Ergebnisse werden häufig schulintern veröffentlicht oder nur in kleinen Auflagen gedruckt. Leider sind die Erkenntnisse oft nur ansatzweise empirisch ausgewertet und fast nie theoriegeleitet analysiert.

6 Ob die überprüfbaren Lernergebnisse tatsächlich besser sind als in staatlichen Schulen ist nicht eindeutig bewiesen. Die Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2003 zeigen zwar ein besseres Abschneiden der 15-jährigen in Privatschulen; jedoch wird der sozialen Auslese durch die Erhebung von Schulgeldern dabei eine hohe Signifikanz zugesprochen.

Die einzige größere veröffentlichte qualitative Studie, die mit 89 Interviews auch den Anspruch auf quantitative Anerkennung erhebt, leistete Keese-Philipps (1989). Ziel seiner Studie war es, die Öffentlichkeit über die Wirklichkeit von Alternativschulen zu informieren, sowie Motive, Erfahrungen und Perspektiven von Alternativschulleitern zu erforschen. Dabei wurden auch Aufschlüsse über die Rolle der Alternativschulleitern im gesamtgesellschaftlichen Rahmen vermittelt und der gesellschaftlich-politische Hintergrund beleuchtet. Gleichzeitig wurde nach Widersprüchen und Konflikten sowie der Auseinandersetzungen mit diesen innerhalb der Alternativschulen gesucht. Es wurden Interviews mit einzelnen Eltern in acht (von damals zehn existierenden) Alternativschulen geführt, die um ihre staatliche Genehmigung kämpften (Keese-Philipps 1989, 62ff.). Dabei wurden viele Details aufgrund der Datenfülle außer Acht gelassen. Im Hauptteil der Arbeit blieben die Aussagen der Eltern deskriptiv stehen und wurden thematisch kategorisiert, so dass die interpretative Auswertung hinter der quantitativen Darstellung zurück blieb.

Forschungsansatz und Empirie

Mein eigenes Forschungsdesign (siehe Kap. 5) unterscheidet sich in drei wesentlichen Punkten von der vorgefundenen Studie mit Alternativschulleitern. Zum einen erhebe ich *nicht* den Anspruch, neben qualitativen Ergebnissen auch quantitative Aussagen machen zu wollen. Vielmehr handelt es sich um hermeneutische Rekonstruktionen, die Aufschlüsse über habituelle⁷ und tiefer liegende Besonderheiten im Untersuchungsfeld ermöglichen sollen. Die Erschließung einzelner Fälle vermittelt Einblicke in Lebensumstände, die als gesellschaftliche Phänomene eingeschätzt werden können, da jede Familie mit ihren persönlichen Orientierungen immer auch in öffentliche Rahmenbedingungen eingebettet ist. Demnach spiegelt die Schulwahl nicht nur individuelle Ansichten wider, sondern kann sinnlogisch als konkrete Reaktion auf die Bedürfnisse einer Familie in unserer Gesellschaft angesehen werden. Eine weitere Eigenheit meiner Empirie liegt im Design einer Längsschnittstudie mit zwei Erhebungszeitpunkten, was Erwartungen und Erfahrungen voneinander trennt und damit Verschiebungen von Motiven spiegeln kann, die mit nur einer Erhebung nicht erfasst werden könnten. Darüber hinaus hat sich die rechtliche und pädagogische Position von Alternativschulen in den vergangenen 20 Jahren rasant verändert, wodurch auch die gesellschaftliche Bedeutung dieser Schulwahlentscheidung in ein anderes Licht rückt. Konkret interessieren mich die folgenden Fragen:

7 Der Begriff Habitus geht auf Bordieu zurück und wurde als Alternative zu Parsons Rollenmodell entwickelt. Jeder Mensch bildet durch die Auseinandersetzung mit der Welt und durch Interaktionen mit anderen Personen von früher Kindheit an einen individuellen Habitus aus. In ihm spiegeln sich sowohl die verinnerlichten gesellschaftlichen Strukturen, als auch die individuelle Logik des Menschen (vgl. Kraus/Gebauer 2002, 34).

- Warum entscheiden sich Eltern für einen Schulbesuch ihres Kindes an einer Alternativschule? Welche milieuspezifischen und habituellen Besonderheiten repräsentieren diese Familien?
- Mit welchen Erwartungen werden diese Entscheidungen getroffen? Gibt es eine Passung zwischen Elternklientel und Schulprofil? Werden die Erwartungen erfüllt?
- Welche Funktionen übernimmt die Schule? Stehen sie in einem gesellschaftlichen Zusammenhang mit der Abwendung von der staatlichen Schule?
- Welche Bedeutung hat die Elternschaft für eine Alternativschule? In welchem Verhältnis stehen Elternpartizipation und Professionalität der Schule?
- Gibt es Strukturen, die schulübergreifende Erkenntnisse für die Elternarbeit bieten? Lassen sich bedeutsame Muster für bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklungen aufzeigen?

Für die Beantwortung dieser Fragen führte ich mit Elternpaaren, die ihre Kinder an einer jungen, von Eltern gegründeten Alternativschule anmeldeten, zu zwei verschiedenen Zeitpunkten episodische Interviews (nach Flick). Dies geschah vor der Einschulung der Kinder und nach dem ersten Schulbesuchsjahr. Die rekonstruktive Auswertung erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode (nach Bohnsack). Da bei der rekonstruktiven Sozialforschung die Einzelfallstudie als Königsweg gilt, durch die mit offenen Zugängen eine konkrete Fülle von Prinzipien erkannt werden kann (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, 60), präsentiere ich drei Eckfälle – Elternpaare, denen ich die Namen Laska, Sommer und Hoffmann gegeben habe – die nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung ausgewählt wurden. Sie bieten vor allem Erkenntnisse zur Funktion der Schulwahl und zur Struktur von Elternpartizipation bzw. Elternarbeit, die gemeinsam ein weites Feld abdecken (siehe Kap.6). Die fallübergreifenden Gemeinsamkeiten ermöglichen Aussagen über familienstrukturelle Aspekte der untersuchten Eckfälle und geben Hinweise für die Anforderungen an Elternarbeit. Daneben bergen sie Zusammenhänge zwischen der Abwendung von dem staatlichen Schulsystem und den zur Verfügung stehenden familiären Ressourcen, die für die Bewältigung eines Regelschulbesuchs vorhanden sein müssen (siehe Kap.7). Diese Ergebnisse sollten eine fachliche Diskussion anregen, die ich in der abschließenden Zusammenfassung in die theoretischen Kontexte von Fend (2006), Oevermann (1996) und Hirschman (1974) stelle (siehe Kap.8).

Übersicht über den Theorieteil

Die Empirie ist in einen Theorieteil aus drei Kapiteln eingebettet. Diese thematisieren das Spannungsfeld der komplexen Beziehung zwischen Elternhaus und Schule, wie es sich in der Praxis der alltäglichen Begegnungen aufspannt (siehe Kap.2), strukturlogische Erklärungsmuster, wie sie aus wissenschaftlichen Theorien hervorgehen (siehe Kap.3) und um das besondere Verhältnis zwischen Privatschulen und Eltern (siehe Kap.4).

Die Begegnungen zwischen Elternhaus und Schule finden nicht vor einem leeren Hintergrund statt, weshalb ich zunächst die Ausgangslage der Beziehung betrachte. Zu diesem Zweck arbeite ich die Schule-Elternhaus-Beziehung, wie sie sich in der Literatur darstellt, die bedeutsamen historischen bzw. gegenwärtigen Faktoren sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen auf. Aus diesen Gegebenheiten gehen erste Erklärungsansätze für die Interessenskonflikte von familiären und schulischen Bedürfnissen hervor. Daneben gibt es vielfältige Aspekte, die die Praxis der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule mitgestalten. Einige konkrete Einflussfaktoren lege ich anhand der Begegnungsmöglichkeiten dar, die sich je nach Rahmenbedingungen unterschiedlich gestalten, und schließe dieses Kapitel mit neuen Modellen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ab.

Abstraktere Erklärungsmuster werden in Kapitel 3 in Form einer Analyse von strukturtheoretischen Abhandlungen aufgearbeitet. Ich beginne mit der Gegenüberstellung der Funktionen von Schule und Familie und bediene mich für diese Darstellung der *Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildungssystemen*, wie sie Fend (2006) beschreibt. Im Laufe der Erschließung des Fall Laska wird sich zeigen, dass die Fend'sche Doppelfunktion des Bildungswesens einseitig zukunftsgerichtet angelegt ist und die gegenwärtige Bedürfnislage der Eltern keine Berücksichtigung erfährt. Eine weitere Facette der Beziehungsschwierigkeiten lässt sich mit Oevermanns Gedanken zum *pädagogischen Arbeitsbündnis* (Oevermann 1996) erklären. Sie zeigen strukturtheoretische Grenzen einer angestrebten partnerschaftlichen Beziehung zwischen Elternhaus und Schule auf, auf die ich im empirischen Teil zurückgreife. Nachdem bis hierhin die Familie mit ihren formbestimmenden Elementen zu erfassen gesucht wird, rückt mit den *pattern variables* (Parsons 1951; Wernet 2003) die grundlegende Beobachtung ins Zentrum, dass sich Gesellschaft/Schule und Familie strukturell widersprüchlich gegenüber stehen.

Nachdem die Beziehung zwischen Schule und Erziehungsberechtigten sowohl aus der Praxis als auch unter theoriegeleiteter Perspektive betrachtet wurde, stellt sich die Frage, worin sich die Besonderheit der Beziehung zwischen Eltern und Privatschule auszeichnet. Zunächst zeige ich im vierten Kapitel, aus welchem Angebot zahlungswillige Eltern in Deutschland auswählen können, und kläre einzelne Begriffe im Themenkreis Privatschule. Da Elternpartizipation an Freien Schulen besonders ausgeprägt ist, gebe ich Ein-

blicke in die Charakteristika dieses Schultyps. Darüber hinaus erläutere ich die Gesetzgebung zu Privatschulen und diskutiere die Umsetzung der juristischen Vorgaben, da diese als grundlegende Rahmenbedingungen mitbedacht werden müssen. Zuletzt beschäftige ich mich im Theorieteil mit der Perspektive, dass die Wahl einer Schule in freier Trägerschaft eine Abwendung vom staatlichen Schulsystem darstellt. Ihre Strukturen und Folgen können mit dem Modell von *Abwanderung und Widerspruch*, wie es von Hirschman 1974 für die Reaktion auf Qualitätsverschlechterung in produzierenden oder dienstleistenden Gewerbe beschrieben wurde, anschaulich gezeigt werden. Dieses wird in Kombination mit meinen fallübergreifenden Erkenntnissen interessante Einsichten über die Motivlage bei der Privatschulwahl bieten.

Bevor ich nun in den Hauptteil einsteige, ist es mir wichtig zu betonen, dass es mir in keiner Weise darum geht, die Schulen in freier Trägerschaft als vermeintlich gute Schulen den Regelschulen als vermeintlich schlechten und erstarrten Schulen gegenüber zu stellen. Eine solche Schwarz-Weiß-Malerei erscheint fehl am Platz und würde die falschen Fronten aufmachen. Sie würde allein schon deshalb zu kurz greifen, weil nicht den Staatsschulen ein einheitlicher Block von Privatschulen gegenüber steht, sondern eine Vielfalt an pädagogischen Ideen und Profilen. Außerdem kann in einer Gesellschaft mit globalen, unüberschaubaren Unsicherheiten kein einzelner Reformansatz als Patentrezept gelten. Es geht mir vielmehr darum, Strukturen herauszuarbeiten, die sich hinter der Abwendung vom staatlichen Bildungswesen verbergen, und die Herausforderungen zu erkennen, die mit dem Ernstnehmen der Elternperspektive hervortreten.

2 Spannungsfeld Elternhaus und Schule – Facetten einer komplexen Beziehung

Die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule ist ein weites, problembeladenes Feld, obwohl die grundsätzliche Notwendigkeit einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften allen Beteiligten bewusst zu sein scheint. Empirische Untersuchungen zeigen auch, dass sich die grundlegenden Vorstellungen von den Aufgaben der Schule bei Eltern nicht wesentlich von denen des Lehrpersonals unterscheiden. Eine Studie von Elternvertretern und Lehrkräften an fünf Gymnasien ergab sogar, dass Dreiviertel der Eltern mit den Schulvorstellungen des Lehrpersonals voll übereinstimmen (vgl. Aurin 1994, 89). Alle wollen anscheinend nur das Beste für das Kind. Doch in der Realität scheint es über *das Beste* große Differenzen zu geben. Jedenfalls wurden bisher sowohl Erwartungen und Forderungen von Eltern als auch von Lehrkräften, die an eine gleichberechtigte Partnerschaft gestellt werden, nicht erfüllt. Ein komplexes Wirkungsgefüge vernetzter, vielschichtiger und sich gegenseitig bedingende Faktoren stört die Beziehung zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten.

In diesem Kapitel beschreibe ich die Lage zwischen Elternhaus und Schule, wie sie in der Praxis gesehen und beeinflusst wird, und versuche dadurch einen Teil der komplexen Beziehung zu entwirren. Zunächst gehe ich auf die Situation ein, wie sie sich mir durch die Literaturrecherche darstellte, woraus sich der Stellenwert der Beziehung ableiten lässt (2.1). Danach zeige ich wichtige historische, bildungspolitische und gesellschaftliche Ereignisse und Faktoren auf, die die Strukturen der Beziehungsform maßgeblich beeinflussen und mitbestimmen (2.2). Dazu zählen auch die Elternrechte, die seit Anfang des letzten Jahrhunderts an Bedeutung zugenommen haben und bis ins Detail schriftlich fixiert sind. Daher folgen Ausführungen zum juristischen Rahmen der Elternpartizipation, die das Miteinander von Erziehungsberechtigten und Pädagogen mitbestimmen (2.3). Es schließen sich alltägliche Berührungspunkte und ihre Schwierigkeiten an, die sich aus dem Schulbesuch der Kinder ergeben (2.4). Schließlich wird ein Blick auf Modelle der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft geworfen, die zur Minimierung der Schwierigkeiten zwischen Elternhaus und Schule aus der Praxis heraus entstanden sind (2.5).

2.1 Ausgangslage

– Stellenwert der Beziehung

Das Verhältnis von Familie und Schule wird in der Literatur unter verschiedenen Perspektiven betrachtet, analysiert und zum Teil empirisch erforscht, steht aber in der Erziehungswissenschaft eher selten im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Häufig erfolgt die Konzentration auf eine einzelne Instanz, wodurch das Ineinandergreifen und die wechselseitigen Einflüsse wenig berücksichtigt werden.

„Die erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Forschung in der Bundesrepublik hat sich bis heute erstaunlich wenig um die Beziehungen zwischen Familie und Schule, zwischen Eltern und Lehrern, Eltern und schulpflichtige Kinder gekümmert“ (Ulich 1989, 19, Hervorhebung im Original).⁸

Seit Kinder außer Haus erzogen und gebildet werden, kommt es zu Konflikten zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrkräften. Dementsprechend entstand eine Fülle von Erfahrungsberichten von Müttern und Vätern über Schule (exemplarisch: Das Lehrerhasserbuch, Kühn 2005), die jedoch ohne systematische Aufarbeitung blieben. Wesentlich häufiger wurde und wird die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus aus Sicht der Lehrenden betrachtet. Neben Erfahrungsberichten von Lehrerinnen und Lehrern (exemplarisch: Der Elternhasser, Grün 2007) stehen auf der einen Seite pädagogische Abhandlungen, die einen moralisch gefärbten Optimismus über die Veränderbarkeit der Praxis postulieren, was häufig in Ratgeberliteratur mündet. Die Gegensätze werden heruntergespielt und Konflikte auf Missverständnisse zurückgeführt, für deren Bewältigung aus der Praxis erarbeitete Tipps empfohlen werden (exemplarisch: Wie Eltern Schule mitgestalten können, Frie 2006; Rotes Tuch Schule. Wie sich Eltern und Lehrer besser verstehen lernen, Kohn 2007). Die andere Seite spiegelt einen technokratisch gefärbten Pessimismus, der eine positive Entwicklung der Beziehung für realitätsfern hält (exemplarisch: Die Schule-Elternhaus-Beziehung als Ausdruck des herrschenden Wirklichkeitsverständnisses, Struben 1998). Theoretische Konzepte werden nur vereinzelt entwickelt (exemplarisch: Familie und Schule als Lebenswelt. Forschungsbericht zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation, Melzer 1987). Häufiger werden juristische und rechtspolitische Fragen abgehandelt (exemplarisch: Kleiner juristischer Wegweiser durch den Schulalltag, Jesella/Jesella 1993). Darüber hinaus gibt es Versuche, Beispiele für die gelungene Zusammenarbeit aus dem Ausland auf Deutschland zu übertragen (exemplarisch: Erfahrungen mit Elterngesprächen in Schweden, Blossing 2006; Externe Schulbegleitung in den Niederlanden, Feder 2004).

8 Da insgesamt nicht sehr viel Literatur zum Thema Elternhaus und Schule vorliegt, ist es notwendig, immer wieder auch ältere Veröffentlichungen einzubeziehen.

Zahlreiche Studien befassen sich mit dem Zusammenhang von Bildungserfolg und Herkunftsmilieu. Denn obwohl die soziale Reproduktion über den Erwerb von Bildungszertifikaten verläuft, wird dem deutschen Schulsystem eine hohe soziale Selektivität nachgewiesen. Die Ergebnisse der PISA-Schulstudien der OECD zum Einfluss des sozialen Hintergrunds auf schulische Leistungen attestierten einen signifikanten Zusammenhang zwischen Testergebnis und Herkunftsmilieu (vgl. Baumert 2001) und lösten damit eine medienwirksame, bildungspolitische Debatte aus. Die Allokationsfunktion des Bildungssystems steht zunehmend mit Leistungsdruck und Versagensängsten in Verbindung und wird zur psychosozialen Belastung bei Kindern und Jugendlichen, die im Zusammenhang mit der Einstellung innerhalb der Familie empirisch erforscht wird (vgl. Kramer/Helsper 2000, 202f.).

Weitere Studien behandeln die Veränderungen in der Familie, die durch die Einschulung entstehen. Alle Kinder müssen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens am schulischen Bildungsprozess und damit an Selektionsvorgängen teilnehmen. Die familiäre Perspektive wird um die kulturelle Sichtweise durch die Schule erweitert. Gleichzeitig bekommt die Gleichaltrigen-Gruppe als Lernfeld eine Bedeutung. Hinzu kommt, dass jedes Kind sich selbst zwischen den Polen Schule und Familie positionieren muss. So werden in Studien die sozial-emotionalen Persönlichkeitsentwicklungen untersucht und in diesem Zusammenhang die Konsequenzen durch starkes Elternengagement in den Blick genommen (vgl. Knapp 1987). Auch die Problematik des schulischen Eingriffs in eine Familie wird analysiert. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie weit eine Schule in familiäre Belange eingreifen darf, ohne die umfassende Formung der Person zu überspannen. Im Gegenzug wird hinterfragt, in wieweit Eltern in Schulbelange eingreifen dürfen, ohne die professionelle Autonomie der Lehrkräfte zu behindern (vgl. Holtappels 1994, Melzer 1999).

Elterneinstellungen werden in der Regel dann konkret erfragt, wenn sie als besonderer Faktor realisiert werden, wie es bei der bewussten Entscheidung für ein bestimmtes Schulkonzept der Fall ist. So findet man vor allem in reformpädagogisch geprägten Schulen – sowohl in privater, als auch in öffentlicher Trägerschaft – Elternumfragen (exemplarisch: Die Laborschule und ihre Eltern. Eine Studie zur Elternpartizipation, Melzer 1989; Untersuchung zum Thema Elternrolle und Elternmitarbeit in der Freien Comenius-Schule, Pabst 1986). Da diese Schulen ihre Schülerschaft nur über Öffentlichkeitsarbeit rekrutieren und eine ausgeprägte Schulgemeinschaft zum Profil gehört, sind sie besonders an der Erfassung und Beseitigung von Kritikpunkten interessiert.

Darüber hinaus geraten zunehmend auch die Aspekte des kulturellen und habituellen Passungsverhältnisses zwischen Familie und Schule in den Blick. Obwohl Schule mit ihrem Anspruch an eine universalistische Orientierung jede inhaltlich spezifische Lebensform der Familie aufbricht, erscheint die

Anknüpfungsfähigkeit von Werten, pädagogischen Prinzipien und Schulmythen an die familiäre Lebensform immer wichtiger. Zunächst war das Verhältnis, in dem Familie und Schule zueinander stehen, vor allem bei der Wahl eines geeigneten Internats von besonderer Bedeutung. Seit jedoch auch die Schulwahl im Umkreis des Wohngebietes eine Option wurde, werden Schulen immer stärker nach dem kulturellen Selbstverständnis der Eltern ausgewählt. Die Kehrseite dieses Phänomens lässt sich in regionalen und sozialen Räumen ohne Schulwahlmöglichkeit finden, in denen es zu einem erzwungenen Anschluss und ggf. auch zu einer Abstoßung zwischen schulischer und familiärer habitueller Ausformung kommen kann (vgl. Kramer/Helsper 2000, 204).

Zusammenfassend schließe ich mich Strubens Ergebnis an, die ihre Erkenntnisse aus der Literaturrecherche wie folgt formuliert:

„Eine Analyse der Literatur zu Schule-Elternhaus-Beziehung ergibt, daß sich die Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Bezügen (historischen, juristischen, pädagogischen) und auf unterschiedlichen Ebenen (pragmatisch und theoretisch) mit der Schule-Elternhaus-Beziehung befaßt. Übereinstimmend wird festgestellt, daß die Beziehung gestört ist. In der Literatur werden Vermutungen über Ursachen der Störung erhoben, es werden Ratschläge, Empfehlungen, Forderungen ausgesprochen, die die Beziehung ‚entstören‘ sollen, gleichzeitig wird jedoch festgestellt, daß sich an den bestehenden Zuständen nichts Grundlegendes ändert, daß die Störung persistiert“ (Struben 1998, 8).

Um ein besseres Verständnis für die gegenwärtigen Beziehungsschwierigkeiten zu erhalten, fahre ich mit historischen und gegenwärtigen Faktoren fort, die die aktuelle Beziehungsform zwischen Elternhaus und Schule beeinflussen. Durch einen Blick auf die geschichtliche und bildungspolitische Situation erschließt sich ein besseres Verständnis für die gegenwärtige Lage und erleichtert das Verstehen der Beziehungsdimension. Denn jede Verkehrsform zwischen zwei Instanzen ist historisch gewachsen und beeinflusst. Damit sind in der gegenwärtigen Situation vergangene Formen enthalten, wodurch ein Blick in ihre Genese lohnenswert erscheint.

2.2 Historische und gegenwärtige Faktoren – Einflüsse auf aktuelle Beziehungsformen

Zur Beantwortung der Frage, welche bildungspolitischen und gesellschaftlichen Ereignisse die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule heute prägen, könnte ich im Prinzip bei der Errichtung der ersten Schulen in den frühen Hochkulturen ansetzen. Denn ab diesem Moment geschah das Lernen nicht mehr ausschließlich durch unmittelbare Teilnahme am Gemeinschaftsleben, wodurch die Teilung der Lebenswelt der Lernenden initiiert war. Dies war der Anfang einer langen Geschichte außerhäuslicher Bildung und der damit verbundenen Konflikte. Da es nicht möglich ist, die Beziehung zwischen Eltern-

haus und Schule über diesen langen Zeitraum prägnant wiederzugeben, verweise ich für Details auf weiterführende Literatur und begrenze mich auf die wichtigsten Einflüsse, die gegenwärtig noch spürbar zu sein scheinen (exemplarisch: Böhm 2007; du Bois-Reymond 1977).

Eine grundlegende Veränderung der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule fand mit der Einführung der Schulbesuchspflicht statt, die im Jahr 1717 für fünf- bis zwölfjährige Kinder im Land Preußen festgeschrieben wurde. Die Lebensplanung der Eltern wurde durch die Einführung der Schulpflicht erheblich beeinträchtigt, da sie nicht mehr uneingeschränkt über die Arbeitskräfte ihrer Kinder verfügen konnten. Schule wurde daher für die Kinder – neben ihrer Beteiligung an der Erwerbsarbeit für die Familie – als Zwang und zunächst nur inkonsequent durchgesetzt. Es bildete sich eine Konkurrenzsituation mit staatlicher Dominanz aus, die bis heute eine gemeinsame Erziehungsverantwortung zwischen Eltern und Lehrern prägt (vgl. Struben 1998, 36f.; Keck 1979a, 20f.; du Bois-Reymond 1977, 45ff., 100ff.).

Die ersten Bemühungen, die Eltern in das Selbstverständnis eines pädagogischen Konzepts einzubinden entstanden in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts. Berthold Otto (1859-1933) war der erste Pädagoge, der das Elternrecht auf Partizipation in seinem Gesamtunterricht verwirklichen wollte (vgl. Brüchner 1985, 199). Ebenso bemühte sich Peter Petersen (1884-1952) um die Eltern. Er bezeichnete seine Jenaplan-Schule (staatlicher Schulversuch) als „Familienschulen“ und begründete dies im kleinen Jenaplan wie folgt:

„...um die Familienerziehung zu ergänzen, fortzuführen und enger mit dem gesamten Kulturleben zu verbinden, damit die junge Generation organisch in ihr Volkstum hineinwachse“ (Petersen zitiert nach Brüchner 1985, 209).

Diese Ideen fanden zwar keine erwähnenswerte Verbreitung, werden jedoch nach wie vor in reformpädagogischen Schulen als Grundidee verfolgt.

Mit der deutschen Verfassung von 1949 wurde der Zusammenhang zwischen Erziehung und Demokratie schrittweise erkannt, weshalb demokratische Ansätze in der Schule – nicht nur bei der Partizipation der Eltern – Einzug fanden. Es wurden Elternrechte gesetzlich fixiert, wie ich sie in Auszügen im nächsten Abschnitt aufführe (siehe 2.3).

Mit dem Sputnik-Schock (1957) und dem Wirtschaftsaufschwung traten erstmals die Schwächen des Bildungssystems im internationalen Vergleich in die bildungspolitische Debatte ein. Breit angelegte bildungssoziologische Studien belegten zum ersten Mal, dass die Leistungen stärker von der sozialen Herkunft der Schüler als von schulischen Bedingungen abhingen. Familiäre Defizite wurden als Ursache für die Chancengleichheit angesehen, die durch schulische Maßnahmen behoben werden sollten. In diesem Zusammenhang wurden vermehrt Elternbildungsangebote geschaffen. Damit wurde die pädagogische Position der Familie auf ihre Funktion reduziert, die Sozialleis-