

Alexei Medvedev

PÄDAGOGIK

Heterogene Eltern

Die Kooperation von Eltern und Schule
neu denken und umsetzen

BELTZ

Alexei Medvedev · Heterogene Eltern

Alexei Medvedev

Heterogene Eltern

Die Kooperation von Eltern und Schule neu denken
und umsetzen



BELTZ

Alexei Medvedev, Dr. phil., ist Bereichsleiter Schulentwicklung bei der KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V. in Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem Elternkooperation als Teil der Schulentwicklung und Gemeinwesenarbeit sowie Bildung im Kontext von Migration.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25812-0 Print
ISBN 978-3-407-25865-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Miriam Frank
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: © gettyimages/momnoi

Herstellung: Victoria Larson
Satz: WMTP Wendt-Media Text-Processing GmbH, Birkenau
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor/-innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	7
1. Einführung	9
2. Sprache(n) und Bilder der Schule: Der Fall »Elternarbeit«	17
3. Erweiterter Eltern- und Familienbegriff – Familie 2.0	26
4. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag im Dreieck Kinder – Eltern – Schule	29
5. »Eltern erreichen«: Die Kategorie »Erreichbarkeit« und ihre Dimensionen	34
5.1 »Schwer erreichbare« Eltern.....	38
5.2 Stufen des Elternengagements.....	47
6. Elternheterogenität als schulische Herausforderung	54
6.1 Elternbinnendifferenzierung Contra.....	58
6.2 Elternbinnendifferenzierung Pro.....	65
7. Elternkooperation als Teil der Schulentwicklung	71
7.1 Das »Kuchenprinzip« der Elternkooperation: Arbeitsfelder und Gelingensbedingungen.....	77
7.2 Kuchenschicht 1: Schulkultur_Haltungen_Einstellungen.....	79
7.3 Kuchenschicht 2: Schulstruktur(en).....	84
7.4 Kuchenschicht 3: Pädagogische Praxis_Routine_Umsetzung.....	88
7.5 Kuchensegment 1: Willkommenskultur.....	92
7.6 Kuchensegment 2: Kommunikation.....	97
7.7 Kuchensegment 3: Kooperation.....	102
7.8 Kuchensegment 4: Partizipation.....	106
8. Womit fange ich an? Übersicht vier Schritte	111
8.1 Schritt 1: Status quo.....	113
8.2 Schritt 2: Zielsetzung.....	118
8.3 Schritt 3: Umsetzung.....	122
8.4 Schritt 4: Bilanzierung.....	128
9. Schule und ihre Partner	132

10. Elternkooperation als Gemeinwesenarbeit – Orte der Elternkooperation	139
11. Fluch und Segen der guten Praxis	144
12. Ideen für die Praxis	149
12.1 Ideendepot.....	151
12.2 Ideenregister	164
13. Kopiervorlagen	166
Literatur	184

Vorwort

Warum dieses Buch?

Mit dem Thema Eltern kam ich 2007 zum ersten Mal in Berührung. Kurz davor war ich nach Deutschland gezogen und fing nun an, bei einem Hamburger Bildungsträger als Referent für interkulturelle Elternarbeit zu arbeiten. Seitdem kamen mehrere Projekte und viele spannende Kooperationen mit Dutzenden von Schulen, Stadtteileinrichtungen, einzelnen Multiplikatoren/-innen und vor allem vielen Eltern zustande. Diese sehr lebendigen Erfahrungen der letzten 12 Jahre versuchte ich immer wieder zu reflektieren. Daraus entstanden mehrere (populär-)wissenschaftliche Publikationen, Vorträge, Workshops und Fortbildungen für verschiedene Organisationen, Kurse und Handbücher für Eltern und viel Austausch mit deutschen und ausländischen Kollegen/-innen. Vor einiger Zeit erschien im Beltz-Juventa-Verlag ein Artikel von mir zum Thema »Elternheterogenität«. Anscheinend hat dieser etwa 20-seitige Text einen wichtigen Punkt getroffen, weswegen mich der Verlag fragte, ob ich Interesse hätte, zu diesem Thema ein ganzes Buch zu schreiben. Weil mich das Thema schon immer interessierte, habe ich zugesagt. Nun ist dieses Buch fertig.

Worum geht es in diesem Buch?

In diesem Buch geht es um die Frage, ob und wie die Vielfalt der Eltern zu einer besseren Schule beiträgt. Wir finden Antworten auf diese komplexe Frage, wenn wir die Elternvielfalt als sozioökonomisches Phänomen und Tatsache (an-)erkennen, sie gleichzeitig als Aufgabe und Chance begreifen, die Kooperation mit Eltern als Kooperation mit *unterschiedlichen* Eltern planen und umsetzen zu lernen, und – nicht zuletzt – wenn wir dieses Thema als Teil der Schulentwicklung verstehen. Dies ist keine wissenschaftliche Abhandlung, sondern in erster Linie ein Buch für Praktikerinnen und Praktiker aus dem Bildungsbereich, die genauso wie ich ihre Praxis reflektieren wollen und außerdem wissen möchten, was andere erfolgreich (oder weniger erfolgreich) tun und was uns aus Studien bekannt ist.

Wie arbeitet man mit diesem Buch?

Eigentlich gibt es da weder Richtig noch Falsch. Einige würden das Buch komplett lesen, andere sich einzelne Kapitel anschauen, Dritte haben vielleicht Interesse an konkreten Vorschlägen und bewährten Formaten. Manche Schule würde vielleicht in ers-

ter Linie die Möglichkeit interessieren, das im Buch vorgestellte Verfahren der Bestandsaufnahme durchzuführen. Durch eine klare Strukturierung des Buches und viele Querhinweise ist jede Lesart möglich und willkommen.

Was ich noch sagen wollte

Dieses Buch wäre nicht zustande gekommen, ohne all die Erfahrungen, Ideen, Inspirationen durch Gespräche, Bücher und Veranstaltungen der letzten 12 Jahre. Ich danke meinen Kolleginnen und Kollegen in der KWB für die Möglichkeit, am Buch mit-ten in meinem Berufsalltag zu schreiben. Mein besonderer Dank gilt Markus Cramer für das wertvolle kollegiale Feedback und meinem Mann Mark, der für mich immer ein Ohr hat und mein bester *critical friend* ist.

Alexei Medvedev

Hamburg, im Frühjahr 2020

1. Einführung

Eltern und Bildung als Forschungsthema

Inzwischen dürften es alle, die etwas mit dem Thema Bildung zu tun haben, wissen: Eltern beeinflussen gravierend die Lernbiografie ihrer Kinder. Also, um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern, muss die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen gut funktionieren. Außerdem gibt es – zumindest in Deutschland – einen starken Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen und dem sozioökonomischen Status ihrer Familien. Dies ist allerdings keine neue Erkenntnis, sondern sie greift auf eine längere Forschungstradition zurück.

Die Bildungsforscher Castelli und Pepe (2008: 1 ff.) stellten im Zuge einer Untersuchung fest, dass die Zahl der erschienenen Publikationen zum Thema Eltern und Bildung in den letzten 40 Jahren weltweit 35-mal gestiegen sei. Europäische und globale Netzwerke sowie einzelne Forschungseinrichtungen befassen sich mit komplexen Wechselwirkungen im Dreieck Kind – Familie – Schule und tragen zur theoretischen Reflexion von Schulpraxen bei. Seit den 1990er-Jahren entwickelt sich in der angelsächsischen Welt *Parenting* als Teildisziplin der Psychologie. Deutsche Hochschulen ziehen nach und richten Lehrstühle für Familienwissenschaften ein.

Für 2020 kann man festhalten: In Deutschland haben im Bereich Elternkooperation eine Systematisierung und Auswertung von empirischen Befunden stattgefunden. Diese Prozesse finden ihren Ausdruck einerseits in Form von Expertisen und Gutachten, die die Projektpraxis unter die Lupe nehmen und Empfehlungen für bildungspolitische Akteure/-innen formulieren (vgl. etwa Kröner 2009; Krüger 2009; Schwaiger/Neumann 2010; Thimm/Bothe 2010; Medvedev 2012b). Zu dieser Gruppe zählen auch Studien, die unmittelbar von Bundesministerien oder Stiftungen in Auftrag gegeben wurden (vgl. Michalek/Laros 2009 für das BAMF; Heinrich-Böll-Stiftung 2009; Schröder 2012 für den SVR; Betz 2015 für die Bertelsmann Stiftung). Eine Reihe von Studien nimmt die Perspektive der Eltern in den Fokus, zum Beispiel ihren Blick auf das Schulsystem. Zu erwähnen seien in diesem Zusammenhang die inzwischen vier JAKO-O Bildungsstudien (etwa Killus/Tillmann 2017) sowie die Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland *Was Eltern wollen* (2015).

Andererseits sind im letzten Jahrzehnt mehrere Handbücher und Leitfäden entstanden, die sich an Praktiker/-innen richten. So liegen uns inzwischen Qualitätsstandards für Elternkooperation an Schulen vor (Vodafone Stiftung Deutschland 2013) sowie Leitfäden, die sich explizit mit der Elternkooperation als Teil der Schulentwicklung befassen (LI 2009; Cornelsen 2013; Medvedev 2015). Hinzu kommen die Gründung

von bundes- und landesweiten Eltern- und Projektnetzwerken sowie die Einrichtung von Stellen mit Schwerpunkt Eltern an den Schulen.

Aber: Nach wie vor mangelt es hierzulande an Langzeitstudien zur Elternbeteiligung im System Schule und dementsprechend an belastbaren Daten, die die Wirkung von bestimmten Interventionen nachweisen. In die Sprache der Projektpraxis übersetzt: Wir haben eine reichhaltige Praxislandschaft, darunter auch diverse Beispiele »guter« Praxis, was auch immer wir darunter verstehen, aber keine Patentrezepte für Schulen und außerschulische Partner/-innen, welche Praxis (Format, Projektansatz etc.) universell geeignet wäre. Solche Patentrezepte sind auch nicht in Sicht. Grund dafür ist nicht das Fehlen von Langzeitstudien allein. Es hängt auch mit der Passung zusammen, also den konkreten Bedarfen und Rahmenbedingungen von Institutionen und möglichen Antworten darauf, sowie – was noch wichtiger erscheint – mit der institutionellen und individuellen Haltung der Akteure/-innen, ohne die auch das am besten finanzierte und personell ausgestattete Projekt zum Scheitern verurteilt wäre.

Eltern und Bildung aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen

Alles Aufgezählte schafft auf den ersten Blick eine produktive meinungsbildende Vorlage für die Etablierung von erfolgversprechender Praxis und den Aufbau einer nachhaltigen Bildungs- und Erziehungskooperation. Gleichzeitig kann man fast von inflationärem Gebrauch des Elternthemas sprechen. Dieses scheint im Fachjargon der Bildungspolitik von der kommunalen Ebene bis hin zu bundesweiten und internationalen Gremien zu einem Modewort geworden zu sein und fast wie ein Allheilmittel gegen alle Eventualitäten von kurvigem und abbruchreichen Vitae von Jugendlichen zu wirken.

Die wichtigste Perspektive auf die Elternbeteiligung, nämlich die der Kinder und Jugendlichen, gehört bis auf wenige Ausnahmen (vgl. etwa Stiller 2016) immer noch zu den Forschungslücken. Einiges über die auch sich verändernden Wünsche und Werte von Jugendlichen ist uns aus Studien bekannt. Diese liefern uns zum Teil ambivalente Befunde: Einerseits bleiben die Eltern laut der 18. Shell Jugendstudie (Albert et al. 2019: 138) für deutlich mehr Jugendliche als vor 15 Jahren Erziehungsvorbilder, auch die Bedeutung der Familie bleibt konstant hoch. Auf der anderen Seite bestehe bei den Jugendlichen ein »Selbstvertretungsanspruch« (Sacher 2014: 177). Auch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule werde mit zunehmendem Alter immer stärker abgelehnt, was in direktem Zusammenhang mit unserem Thema steht.

Die Popularität des Themas kann also auch ihre Kehrseite haben. Es besteht die Gefahr, dass der im Sinne der Integrations- und Bildungspolitik derzeit noch produktive Elterndiskurs aus dem Kontext herausgerissen und instrumentalisiert wird, wenn wir ihn aktionistisch und zweckentfremdet führen. Die »Elternarbeit«, egal wie wir sie definieren und praktizieren, darf kein Endprodukt und Selbstzweck sein. Deren ei-

gentliche Rezipienten sind und bleiben Kinder und Jugendliche, insbesondere in den entscheidenden Phasen ihrer Entwicklung, sei es frühkindliche Erziehung und die damit verbundene Sprachbildung, die Einschulung oder gar der Übergang in die weiterführende Schule oder Berufswelt.

Was wissen wir über die Eltern selbst?

Bevor sich Bildungsinstitutionen Gedanken machen, was sie für die Eltern und mit den Eltern alles machen können, wollen die Eltern zunächst gefragt werden. Eigentlich eine ziemlich banale Erkenntnis, die trotzdem immer wieder vernachlässigt wird. Es werden mehrere von uns schon mal in der Situation gewesen sein, wo über Eltern und ihre Wünsche diskutiert wurde, ohne einen Elternanteil dabei zu haben. Das gilt übrigens für jede andere Gruppe – seien es Personen mit Behinderung oder Familien mit Fluchterfahrung –, in deren Namen etwas bestimmt wird, ohne die Gruppe direkt einzubeziehen. Diese Diskussionen auf der Metaebene können sogar spannend sein, aber sie bringen uns keineswegs die Perspektive der Betroffenen nahe, um die es eigentlich geht. Auch die Eltern und die Elternschaft als soziales Phänomen verändern sich. Die Soziologin Waterstradt (2015) beschreibt in ihrer Studie die soziale Komponente der Elternschaft als langfristigen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess, durch den Gesellschaften ihre Reproduktion gewährleisten. Dieser Prozess unterliegt dem Wandlungsdruck gesellschaftlicher Macht- und Beziehungsverhältnisse. Als Resultat verändern sich Kanons, Ideale und Habitus der Elternschaft.

Welche Erwartungen an das Schulsystem haben die Eltern von heute? Die Mehrheit der Eltern wünscht sich eigentlich ganz bodenständige Dinge, die die Schule ohnehin anbietet, seien es individuelle Beratungsgespräche mit Lehrkräften oder schulische Informationsveranstaltungen zu bestimmten Themen. Aus den Studien wissen wir beispielsweise, dass die Eltern für ihre Kinder eine frühere Berufsorientierung in der Schule wünschen. Eine hohe Bildungsaspiration – gerade bei den Eltern aus sozial benachteiligten Gruppen – ist nicht automatisch an die Forderung nach einem Abitur gekoppelt, wie oft behauptet. Sonst ist den Eltern eine übersichtliche, verständliche Darstellung von Bildungswegen und möglichen Alternativen wichtig. Eltern bemängeln hier vornehmlich eine mangelnde interkulturelle Öffnung von Schulen in Deutschland. Die überwiegende Mehrheit (88 Prozent) der befragten Eltern mit Migrationshintergrund wünscht sich laut der Studie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf »Große Vielfalt, weniger Chancen« (Barz et al. 2015) die Wertschätzung kultureller Vielfalt an Schulen, jedoch nur zwei Drittel (66 Prozent) geben an, dies im Schulalltag ihres Kindes auch zu beobachten. Einen besonders hohen Stellenwert habe aus Sicht der Eltern zudem die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte; 92 Prozent erachten diese als wichtig, aber lediglich 60 Prozent erleben dementsprechend aufgeschlossene und sensibilisierte Lehrkräfte an der Schule ihrer Kinder. Außerdem geht es den Eltern um die Werte, die auch in der Arbeitswelt zu den sogenann-

ten »Sekundärtugenden« zählen, wie Höflichkeit, Verantwortungsbewusstsein oder Durchhaltevermögen.

Eltern und Bildung als mehrdimensionales Thema

Das Besondere am aktuellen Eltern-Schule-Diskurs in Deutschland ist, dass die neuen Konzepte nicht mehr von einem monolingual und monokulturell geprägten Schul- und Elternverständnis ausgehen, sondern die Erkenntnisse der Einwanderungsdebatten der letzten Jahrzehnte mitberücksichtigen. So wurde das besondere Augenmerk der schulischen und außerschulischen Aktivitäten im Bereich der Elternkooperation stark auf die Eltern mit Migrationshintergrund gerichtet. Dies führte zur Verankerung einer interkulturellen Ausrichtung in der Zusammenarbeit mit Familien (auch als »interkulturelle Elternarbeit« bekannt). Auch die Förderpraxis identifizierte diese Gruppe als prioritär: Ein Beispiel hierfür sind zahlreiche Projekte zur interkulturellen Elternarbeit, die von etwa 2000 an in der Bundesrepublik aus EU-, Bundes- bzw. Landesmitteln gefördert wurden. Dies alles war eine wichtige Entwicklung, die als Komponente des Konzepts der »interkulturellen Öffnung« den oben erwähnten monokulturellen institutionellen Habitus erfolgreich infrage stellte. Aus der heutigen Perspektive erscheint die interkulturell ausgerichtete Elternarbeit außerdem als Wegbereiter einer (Schul-)Pädagogik, die die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule als differenzsensible und vorurteilsbewusste Bildungsgemeinschaft und Erziehungspartnerschaft betrachtet (vgl. dazu Dusolt 2008; Schwaiger 2011; Hahn 2016). Ich war selbst verantwortlich für einige Projekte zur interkulturellen Elternarbeit und sehe neben einer emanzipatorischen, aufklärenden und aktivierenden Seite auch potenzielle Grenzen dieses Ansatzes (vgl. Medvedev 2014). Vor allem geht es hier um Effekte, die wir als Kulturalisierungsfahrer der interkulturellen Pädagogik bezeichnen können, worauf Leiprecht und andere Forscher/-innen schon in den 1990er- und früheren 2000er-Jahren hinwiesen (vgl. etwa Leiprecht 2008).

Diese Effekte können sich zum Beispiel im gut gemeinten Wunsch der Bildungsakteur/-innen äußern, eine ausdifferenzierte kulturspezifische Ansprache verschiedener Elterncommunitys aus bestimmten Herkunftsländern oder Regionen zu erarbeiten und diese in die Praxis umzusetzen. Es handelt sich um eine missinterpretierte interkulturelle Pädagogik, die statt sich Fremdheit und Diskriminierung bewusst zu machen und Gemeinsamkeiten auszuarbeiten, Gebrauchsanweisungen für verschiedene Herkunftsländer im Sinne »Wie arbeitet man erfolgreich mit türkischen (russischen, Roma etc.) Eltern?« zu produzieren versucht. Es ist nicht verwunderlich, dass solcherart Empfehlungskataloge bei einem Teil der Bildungsakteur/-innen auf Interesse stoßen. Eine mögliche Quelle dieses Ansatzes ist der Bereich der interkulturellen (Geschäfts-)Kommunikation und die daraus importierte Herangehensweise, die die Kategorie »Kultur« der Kategorie »Ethnie« gleichsetzt und von einem statisch-invarianten Kulturverständnis ausgeht. Das, was als angewandtes und stark normatives

Handlungsinstrument für internationale Geschäftskommunikation im Geiste der Benimmbücher (»den Japanern nie in die Augen schauen«) noch irgendwie funktionieren mag, führt im interkulturellen Bildungskontext eher zu einer kontraproduktiven Betrachtung der Elternschaft als Sammlung von mehreren Schubladen voll von kulturalistischen Zuschreibungen und Stereotypen, die eine wertschätzende vorurteilsfreie Zusammenarbeit mit Eltern eher behindern.

Mit dem Fokus auf (nur) zugewanderte Eltern zementiert sich außerdem eine äußerst problematische Gegenüberstellung, die die Elternschaft in ihrer Vielfalt zu einer simplen und populistischen Formel »Eltern« versus »zugewanderte Eltern« macht. Damit kann sich die in den Bildungsinstitutionen ohnehin vertretene Defizitorientierung im Sinne »(neu) zugewanderte Eltern gleich Probleme gleich notwendige extra Hilfe« verfestigen. Valencia (1997) bezeichnet diese Defizitorientierung sogar als »endogenes Modell« der Schule.

Eine andere aus dieser Gegenüberstellung resultierende Handlungsperspektive führt de facto zur Etablierung einer Zwei-Klassen-Elternarbeit an Schulen: einer »Elternarbeit light« für (hilfsbedürftige, problembehaftete) »schwer erreichbare« Eltern, inklusive Migrantinnen und Migranten, und einer »normalen« Elternarbeit. Auch heute, über 60 Jahre nach dem ersten Anwerbeabkommen mit Italien und den darauffolgenden Verträgen mit Spanien, Griechenland, der Türkei und einigen anderen Ländern über die Arbeitsaufenthalte von ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland gibt es immer wieder Stimmen, die Mitarbeit in Elterngremien sei für zugewanderte Eltern partout zu kompliziert bzw. zu unattraktiv, weswegen man diese Gruppe (wenn überhaupt) besser durch Feste und das Bereitstellen von Essen erreichen könne. Es geht überhaupt nicht darum, das Kochen für Schulfeste als informelle Aktivität zu disqualifizieren, ganz im Gegenteil. Es darf nur nicht die einzige Aktivität bleiben, die mit einer ganzen Gruppe der Elternschaft (in den meisten Fällen – den Müttern) assoziiert wird. Viel produktiver wäre in diesem Zusammenhang eine ehrliche Auseinandersetzung mit den Gründen der vermeintlichen »Kompliziertheit« und »Unattraktivität« der Elterngremien, und zwar unter Beteiligung der »betroffenen« Eltern selbst. Und genau da wäre als Reaktion eine gezielte Aktivierung und Qualifizierung von zugewanderten Eltern mit dem Ziel, deren Anteil in Schulgremien repräsentativ zu machen, sinnvoll. Aus diesem dem Schulalltag entnommenen Beispiel soll ersichtlich werden, dass eine Sichtbarmachung des Registers »zugewanderte Eltern« kein Selbstzweck ist, sondern zur Beseitigung von Schieflagen und diskriminierenden Haltungen wie der fehlenden Repräsentation in Elterngremien dienen sollte.

Eine offene Auseinandersetzung mit bewusster und unbewusster Diskriminierung aufgrund von sozialer Herkunft und sozioökonomischem Status ist in einer Gesellschaft, die sich als egalitär wahrnimmt, nicht immer einfach. Und dies trotz der Studien, die einen im EU-Vergleich besonders starken Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen und dem sozioökonomischen Status ihrer Familien in Deutschland längst nachgewiesen haben. Die hierzulande praktizierten Formen der Elternbeteiligung gehen noch stark von einem homogenen Eltern- und

Familienverständnis aus und orientieren sich an der weißen¹ deutschen Mittelschicht. Wie der Bildungshistoriker Dresselhaus (2008: 117) anmerkt:

»Durch die fehlende Repräsentativität von Elternvertretungen besteht die Gefahr, dass Interessen und Privilegien von einer Minderheit der Eltern der Oberschicht [in unserem Falle eher der Mittelschicht – Anm. des Autors] als Gesamtinteressen dargestellt werden.«

Elternvielfalt als Teil des gesellschaftlichen Diversity-Diskurses

Das Thema Umgang mit Vielfalt prägt heute den gesellschaftlichen Diskurs in Deutschland. Laut dem Vielfaltsbarometer 2019 der Robert Bosch Stiftung liegt der Durchschnittswert für die Akzeptanz von Vielfalt in Deutschland bei 68 Punkten auf der Skala von 0 bis 100 Punkten. Neben den regionalen Unterschieden (das Nord-Süd- sowie Ost-West-Gefälle) seien auch Differenzen bezogen auf einzelne Vielfaltsaspekte wie sexuelle Orientierung, ethnische Zugehörigkeit, Behinderung, Alter sowie sozio-ökonomischer Status ausgeprägt. Diese hochspannenden Erkenntnisse sind für unser Thema aus doppelter Perspektive von Belang: Sie geben Auskunft darüber, wie die Elternschaft als Teil der Gesellschaft heutzutage die Vielfalt repräsentiert und wie die Schule als ebenfalls Teil der Gesellschaft mit dieser Vielfalt umgeht.

Die Entstehung und Entwicklung des Vielfalt-Diskurses im System Schule ist nach meiner Einschätzung ein Zusammenspiel von mehreren Teil-Diskursen, die sich zwar überschneiden, aber dennoch nicht simultan verlaufen und ihre eigene Entwicklungslogik und ihren eigenen Verlauf haben. Der eine Teil-Diskurs bildet das Thema *Vielfalt im Klassenzimmer* ab. Allein durch die demografische Realität hierzulande, wo knapp die Hälfte der Schüler/-innen ein Migrationsmerkmal hat und mehrere Dutzend Herkunftssprachen in einer Schule längst Realität sind, musste das Schulsystem entsprechende Antworten parat halten, bildungspolitischer, administrativer oder fachlicher Art. Angefangen von den Ansätzen einer »Gastarbeiterkinder- und Ausländerpädagogik« der 1970er- und 1980er- über das inter- und multikulturelle Lernen der 2000er-Jahre bis hin zur Pädagogik der Inklusion, Binnendifferenzierung und Vielfalt heute. Schon dieser Umriss zeigt, welche unterschiedlichen Richtungen dieser Strang im Laufe der letzten 40 Jahre annahm.

Der zweite Teil-Diskurs ist im Vergleich zum ersten deutlich jünger und befasst sich mit dem Thema *Vielfalt im Lehrerzimmer*. Auch heute, wo die erste und zweite postmigrantische Generation, also Kinder und Enkelkinder der Migranten/-innen der 1960er- bis 1990er-Jahre, die zwar in Deutschland geboren und aufgewachsen sind,

1 Mit dem Begriff »weiß« wird in diesem Kontext die Elternschaft beschrieben, die sowohl nach allen soziologischen Kriterien zur deutschen Mittelschicht gehört als auch das deutsche Bildungssystem aus eigener Erfahrung kennt.

aber von den Folgen der Migration ihrer Eltern bzw. Großeltern im positiven wie im negativen Sinne betroffen sind, längst im Arbeitsleben steht, stellen wir fest, dass das schulische Personal immer noch mehrheitlich homogen bleibt, nämlich weiß, deutsch und eher weiblich. Die Mehrheit des pädagogischen Personals kann man der Mittelschicht zuordnen mit der Konsequenz, dass die aus unteren Schichten stammenden Eltern bei den Lehrkräften einen unbekannt (fremd, abweisend etc.) wirkenden Habitus vorfinden, geschweige denn die Lehrkräfte ihrer Kinder als Identifikationsfiguren wahrnehmen, mit denen man ein Gespräch auf Augenhöhe führen kann. Ein in der Struktur ähnliches Phänomen beobachten wir übrigens auch bei der Oberschicht-Elternschaft, nur die Bewertung der Lehrkräfte und das Machtgefüge werden ganz anders sein. Es gibt positive Tendenzen – auch aufgrund des Personalmangels und der dadurch entstandenen Möglichkeiten für Quereinsteiger/-innen, auch mit im Ausland erworbenen Qualifikationen. Trotz dieser Entwicklungen bildet die Zusammensetzung der Kollegien noch lange nicht die Vielfalt der Kinder in Deutschlands Klassenzimmern ab.

Der dritte Teil-Diskurs im System Schule, nämlich die *Vielfalt der Elternschaft*, durchlief nach meinem Dafürhalten eine paradoxe Entwicklung. Auf der einen Seite war es naheliegend, dass die vorfindbare Vielfalt im Klassenzimmer ungefähr einer Vielfalt zu Hause entsprechen müsste. Auf der anderen Seite hat sich die Mainstream-Schulpraxis bisher keinen wesentlichen Veränderungen unterzogen, um dieser Vielfalt proaktiv zu begegnen. Nach wie vor sind die in den Schulgesetzen der Bundesländer verankerten Formate der »Elternarbeit« an der weißen Mittelschicht orientiert. Ergebnis: Die Elterngremien, Elternabende und andere herkömmliche Formen der Elternbeteiligung bilden nicht die Vielfalt der Elternschaft ab. Das wäre halb so schlimm, wenn die Eltern und die Schule nicht gemeinsam den Bildungs- und Erziehungsauftrag teilen würden und wenn die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus eine freiwillige Leistung beider Seiten wäre.

Laut der Studie »Vielfalt im Klassenzimmer« (2017) sind Lehrkräfte zu bestimmten Aspekten von Vielfalt liberaler eingestellt als die Gesamtbevölkerung. Trotzdem deuten ihre Überzeugungen zum Beispiel auf Vorbehalte gegenüber Muslimen/-innen hin (BIM/SVR 2017: 4). Die gleiche Studie belegt auch niedrigere Erwartungen der Lehrkräfte, was die schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund angeht (ebenda). Andere Studien zeigen, dass es nur nicht bei den Erwartungen bleibt, sondern sich auch in schlechterer Benotung von Kindern mit nichtdeutsch klingenden Namen als von Kindern mit deutsch klingenden Namen äußert: In einer experimentellen Studie (Bonefeld/Dickhäuser 2018) konnten die Forschenden zeigen, dass angehende Lehrkräfte schlechtere Diktat-Noten für Schüler mit Namen, die als nichtdeutsch eingeschätzt werden, vergeben, auch wenn die Anzahl von Fehlern in den Diktaten gleich war.

Wissenschaftliche Studien belegen außerdem, dass Individuen eine Tendenz dazu haben, ihnen ähnliche Menschen zu mögen. Dieses Phänomen nennt man auch Homophilie. Dazu gehören Kriterien wie Geschlecht, ethnische Herkunft, sozioökono-

mischer Status oder der Bildungsgrad. Nach Strohmaier kann Homophilie Minderheiten benachteiligen, indem sie ihre Fähigkeit einschränkt, Verbindungen mit einer Mehrheitsgruppe zu knüpfen (vgl. dazu Karimi et al. 2018).

Alles Gesagte hat nach meiner Auffassung drei wichtige Konsequenzen und gleichzeitig Gründe, warum wir uns mit dem Thema Elternvielfalt beschäftigen sollten:

1. Bildungspolitisch gesehen ist in unserem Schulsystem heute das Prinzip der demokratischen Repräsentation in und durch die Elterngremien gefährdet.
2. Das Bildungspersonal empfindet die Heterogenität der Elternschaft zunehmend als eine methodisch-didaktische Herausforderung. Dies ist allerdings nicht nur eine Frage des professionellen Handelns, sondern auch eine Frage der professionellen Haltung.
3. Das oben Gesagte führt zur Entfremdung beider wichtigsten Bildungspartner/-innen voneinander und stellt das gemeinsame Erfüllen des Bildungs- und Erziehungsauftrages infrage.

Das, was uns heute aus den Studien und der Projektpraxis bekannt ist, bietet für den Gesamtbereich der Elternkooperation – unabhängig von der Bildungsinstitution und der Zusammensetzung der Elternschaft – die Chance, die für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen wichtige Zusammenarbeit zwischen Bildungspersonal und Elternhaus zu verbessern oder gar neu zu gestalten. Es ist jedoch noch ein langer Weg, bis dieses holistische Verständnis alle Ebenen des Bildungssystems erreicht hat.

2. Sprache(n) und Bilder der Schule: Der Fall »Elternarbeit«

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den folgenden Aspekten:

- Wie die Sprache der Schule und ihrer Akteure/-innen mögliche Denkmuster (Haltungen, Ideologien) transportiert und diese befördert
- Wie ein reflektierter Sprachgebrauch zu einem besseren Schulklima beitragen kann

Schulsprache als Ideologie

Eines der zentralen Themen sowohl im Diversity-Diskurs als auch in der Antidiskriminierungsarbeit ist Sprache, darunter auch institutionelle Sprache als Abbild und Multiplikator der Machtverhältnisse in einer Gesellschaft, einer Institution oder einer Gruppe. Sprache ist Ausdruck und Instrument von Ideologien. Sprachpolitiken (auf der Ebene einer Institution können wir von Sprachregelungen sprechen) gehören mit zu den stärksten Mitteln, mit denen bestimmte Gruppen andere Gruppen ausgrenzen, Grenzen neu markieren oder gar abschaffen können. Die Sprache bildet reale existierende gesellschaftliche Zustände nicht immer adäquat ab. Die Geschwindigkeit, mit der sich die Gesellschaft verändert, oder die Richtung, in die sie sich entwickelt, verläuft nicht unbedingt synchron mit den Veränderungen, die in der Sprache stattfinden. Wenn der Sprachgebrauch nicht mehr der gesellschaftlichen Realität entspricht, kann es zu Umbrüchen und zur Entstehung von kritischen Diskursen kommen. Das beobachten wir am Beispiel von feministischen und (post-)kolonialen Debatten um die Sprache der »critical whiteness«, also die Sprache, die das (eigene) Weiß-Sein mit all den Privilegien als Konstrukt entlarvt und kritisch reflektiert. Ein brillantes Beispiel dieser Art Reflexion über Sprache und Deutungshoheit liefert in ihrer TED-Talk-Rede »The Danger of a Single Story« (2009) die nigerianische Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie. Sie setzt sich pointiert auch mit Rassismus und Diskriminierung auseinander, ohne explizit auf dieses Wording zurückzugreifen.

In dieser Frage geht es mir überhaupt nicht um die Einführung von Sprachfiltern, die einem suggerieren, das N-Wort sei einfach nicht mehr gebräuchlich, ohne sich mit dem Warum auseinandersetzen zu wollen. Der Migrationsforscher Tsianos bringt dies in einem Interview treffend zu Sprache:

»Natürlich ist es wichtig, eine herrschaftsneutrale Sprache zu bilden, nicht aufgrund einer formalen Political Correctness, sondern weil Sprache (...) aktiv traumatisieren kann. Die Bereinigung der Sprache übertüncht die eigene Verstrickung in normale rassistische Verhältnisse. Demnach attestiert man sich über die sprachliche Hygiene einen rassismusefreien Status jenseits der mehrheitsdeutschen Normalität und kann dann bei ›Balkanschnitzel‹ und ›Schokokuss‹ weiter seine ›weißen‹ Privilegien genießen« (Piorkowski 2016).

Wenn wir das auf die Sprache der Schule übertragen, werden wir ähnliche Phänomene antreffen, die allerdings noch nicht genug reflektiert sind. Es gibt einen ziemlich elaborierten Diskurs rund um die sogenannte »Bildungssprache« als Schlüssel zu besserer gesellschaftlicher Teilhabe bzw. Stolperstein auf dem Weg dorthin, je nach Betrachtungsperspektive. Im Vergleich dazu gibt es relativ wenig Forschung zum Thema »Schulsprache«, die ich nicht nur als ein Sprachregister mit einigen für dieses charakteristischen Ausdrucksmitteln verstehe (vgl. Vollmer/Thürmann 2010 bzw. Schleppegrell 2004), sondern als ideologisches Konstrukt, das in der und durch die Institution Schule entstanden ist und dementsprechend als Integrations- oder Ausgrenzungsinstrument dienen kann, abhängig davon, wie bewusst und reflektiert diese Sprache verwendet wird. In dieser institutionsbezogenen Deutung der Schulsprache bin ich näher an der Definition des Germanisten Feilke (2012: 151), der in der Schulsprache nicht nur in der Schule gebrauchte, sondern die durch Schule als Institution hervorgebrachte und veränderte und für schulische Zwecke gebrauchte Sprache sieht.

Zum Themenkomplex Schulsprache als Ideologie gehören mehrere zentrale Punkte, die die Sprachpolitik bzw. Sprachpolitiken eines Schulsystems oder Sprachregelungen einer Schule ausmachen, darunter auch der Umgang mit der Ressource Mehrsprachigkeit im Unterricht, auf dem Schulhof, in der Familie, eine entsprechende Einbindung, Förderung bzw. Nichteinbindung oder gar Sanktionierung von Erstsprachen sowie eine Reflexion über die Sprachhierarchien, also die empfundene Wertigkeit von bestimmten Sprachen im Vergleich zu anderen Sprachen. In den *Kapiteln 7.5 und 7.6* wird auf diese Themen ausführlicher eingegangen. Hier geht es in erster Linie darum, wie die Sprache der Schule und ihrer Akteure/-innen mögliche Denkmuster (Haltungen, Ideologien) transportieren, befördern oder abschaffen kann.

Die Schulsprache und ihre Register

Die Schulsprache ist als Konstrukt zu verstehen, das sich auf mehreren Ebenen durch mehrere Varietäten und individuelle Sprechakte bzw. Texte manifestiert und dadurch konkret erlebbar (und veränderbar!) wird. Diese These wird deutlicher am Beispiel der Sprache einer konkreten Person aus dem Schulsystem. Gemeint ist nicht nur das pädagogische Personal, sondern auch alle Professionen des Schulpersonals wie Verwaltungskräfte aus dem Schulbüro, Hauswirtschaftskräfte aus der Schulkantine

oder technisches Personal, also das sogenannte Bildungspersonal². Die Liste der möglichen Register ist offen, auch die Grenzen zwischen den einzelnen sind nicht eindeutig markiert. Dennoch gibt es bestimmte Indikatoren, die Unterschiede markieren, wenn zum Beispiel eine Lehrkraft mit dem Kind direkt spricht, über das Kind mit seinen Eltern, mit der Kollegin im Lehrerzimmer oder einem außerschulischen Berater. Eine Person kann innerhalb eines Schultages bis zu sechs Sprachregister bedienen, und zwar:

1. der Sprachgebrauch in Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (die sogenannte Unterrichtssprache), aber auch in anderen Schulkontexten außerhalb des Unterrichts.
2. der Sprachgebrauch in Anwesenheit von anderen erwachsenen Schulbesuchern/-innen, die nicht aus dem System Schule kommen (z. B. von außerschulischen Partnern/-innen).
3. der Sprachgebrauch im Umgang mit anderen Professionellen, die zum Beispiel aus den Hilfe- und Beratungssystemen kommen wie Inklusion, besondere Begabungen, Jugendhilfe etc.
4. der formelle Sprachgebrauch im Kollegium, zum Beispiel die Sprache der Zeugniskonferenz, der Fortbildungen (Die Sprache der Schulgesetze bildet da eine referentielle Klammer.)
5. der informelle Sprachgebrauch im Kollegium, sozusagen Gespräche »unter Kollegen/-innen« in der Mittagspause, im Lehrerzimmer, in den Pausen der Fortbildungen.
6. der Sprachgebrauch in Anwesenheit von Eltern (u. a. die Sprache der Elternabende, der Schulentwicklungsgespräche oder der Elternbriefe).

Die Anforderungen an das erste Sprachregister, in Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern, sind besonders hoch, was selbsterklärend ist. Da sollten noch stärkere Sprachfilter eingebaut werden, die eine reflektierte – in der Terminologie von Tsianos »herrschaftsneutrale« – Sprache ermöglichen. Das Repertoire von mir aus der Praxis bekannten Antibeispielen reicht von einem unbewussten Gebrauch des Nomens »Hautfarbe« als Bezeichnung für »Beige« über abwertende Kommentare bzw. Vergleiche

2 Unter »Bildungspersonal« werden hier im Sinne des Bildungsberichts (2018) das in öffentlichen und privaten Einrichtungen des Bildungswesens beschäftigte Personal sowie Tagespflegepersonen verstanden. Dies umfasst sowohl das pädagogische bzw. wissenschaftliche als auch das sonstige Personal. Zum pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal zählen Tagespflegepersonen, das im Gruppendienst tätige Personal in Kindertageseinrichtungen (ohne Personen in Berufsausbildung), Lehrkräfte und unterstützendes Personal an Schulen (u. a. Sozialpädagogen/-innen, Sozialarbeiter/-innen) sowie das wissenschaftliche und künstlerische Personal an Hochschulen. Zum sonstigen Personal zählen das Leitungs-, Verwaltungs- und hauswirtschaftliche/technische Personal an Kindertageseinrichtungen, Personal an Schulen unterhalb der Vergütungs- bzw. Besoldungsgruppe E9 bzw. A9 sowie das Verwaltungs- und technische Personal an Hochschulen (ohne Personen in Berufsausbildung).