

ROLF-TORSTEN KRAMER, WERNER HELSPER **SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen**

Das Verhältnis von Familie und Schule ist durch Spannungen, gegenseitige Anspruchshaltungen, Anforderungen sowie Grenzziehungen bestimmt. So löst die Schule die Kinder aus ihren Familien heraus, bricht damit tendenziell die umfassende Sozialisationswirkung von Familie und Milieu. In unterschiedlichen, besonders deutlich in erziehungsstaatlichen, aber auch teilweise in reformpädagogischen Konzepten, verbindet sich die Schule mit weitreichenden, auf die Gesamtformung der Person zielenden Erziehungs- oder Bildungsvorstellungen. Diese weitreichenden schulischen Erziehungsansprüche führen, sofern es nicht eine enge Verkopplung von Schul- und Familienmilieu gibt, zu Abgrenzungskämpfen oder -strategien auf seiten der Familien, die dies als unzulässigen Übergriff verstehen. Andererseits stellen Familien durchaus umfassende Ansprüche an die schulische Versorgung ihrer Kinder und versuchen gezielt auf die Schule Einfluß zu nehmen. Diese gegenseitigen Vereinnahmungsversuche dürfen aber nicht darüber hinweg täuschen, daß das Verhältnis der beiden Teilsysteme zueinander nicht als Einheit, sondern als Differenz zu bestimmen ist, die aber auch Anspruchs- und Vereinnahmungshaltungen antreibt (vgl. Tyrell 1985, 1987).

Im Spannungsfeld dieser Differenz sind nun die Diskussionen zum Verhältnis von Familie und Schule anzusiedeln, wie sie sich [...] in den letzten Jahrzehnten verstärkt ausformen. [...] Die Lebensferne, die Künstlichkeit, die Trennung der Schule von alltäglicher Erfahrung, von lebensweltlichen und familiären Hintergründen, Sinnlosigkeitsgefühle, Disziplin- und Motivationsprobleme sowie Schulunlustphänomene auf seiten der SchülerInnen, diese Krisendiagnosen lassen sich wie eine Negativbilanz der Differenzierung lesen. [...] Der Appell, die Familie möge sich doch an ihre emotional stabilisierende Haltung erinnern und damit die „kriselnde“ Schule entlasten, erfolgt allerdings gegenüber einer Familie, die nicht weniger als die Schule mit Krisendiagnosen belegt wird. [...] Gerade diese Einschätzungen führen nun dazu, daß von der Schule „Familienersatzleistungen“ erwartet werden und die Schule quasi als „Familienersatzversorgungsseinheit“ konzipiert wird (vgl. Struck 1995, 1997; Böhnisch 1999: 25). [...]

Perspektiven zum Verhältnis von Familie und Schule

Das Verhältnis von Familie und Schule ist u.E. bislang vor allem unter den fünf folgenden Perspektiven betrachtet, analysiert und teilweise auch empirisch erforscht worden:

1) *Soziale Reproduktion bzw. Transformation durch Bildungszertifikate*: Schule ist aus der Sicht der Eltern bzw. der Familie zu einer unerläßli-

chen Instanz der Statusreproduktion bzw. -transformation geworden. Familien vermögen aufgrund ihrer Ressourcen alleine nicht mehr die zukünftige soziale Plazierung der nachfolgenden Generation zu sichern. [...] Auf der anderen Seite ist es gerade die zu große Distanz der Eltern gegenüber der Schule, die Gleichgültigkeit gegenüber der schulischen Bildungslaufbahn, die mangelnde Unterstützung ihrer Kinder in schulischen Belangen, die langfristig die Biographie der Heranwachsenden belasten kann (vgl. Hurler/Wolf 1986, Nittel 1992). Auch wenn die Selektionshärte infolge des „Bildungs-Fahrtstuhleffekts“ nachgelassen hat (vgl. Meulemann 1999) und geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten abgebaut sind, zeigen sich, [...] entlang neuer soziokultureller und ethnischer Exklusionen, nach wie vor deutliche soziale Benachteiligungen, auch wenn die einfache These einer zirkulären sozialen Reproduktion ausdifferenziert worden ist (vgl. Meulemann 1995; Ditton 1992, 1995; Brendel 1998).

2) *Kulturelles und habituelles „Passungsverhältnis“*: Daneben ist aber auch die kulturelle Passung für das Verhältnis von Schule und Familie bedeutsam. Zwar bricht die Schule mit ihrer universalistischen Orientierung jede inhaltlich spezifische Lebensform, aber für die generative Transformation und Reproduktion ist es entscheidend, wie Schulen mit ihren Werten, pädagogischen Prinzipien und Schulmythen an familiäre Lebensformen anknüpfen, also in welches Verhältnis die kulturelle Form der Familie und der Schule zueinander gesetzt werden. [...] Was in bildungsambitionierten familiären Milieus den Charakter der Auswahl annimmt, zeigt sich in anderen Familienmilieus oder in sozialen und regionalen Räumen ohne Schulumöglichkeiten eher als erzwungene Anschlußfähigkeit oder Abstoßung zwischen schulischer und familiärer habitueller Ausformung. [...]

3) *Schule und Familie unter der Perspektive von sozialer Integration und Individuation*: Einerseits integriert die Schule alle Heranwachsenden zum gleichen biographischen Zeitpunkt homogenisierend in die Schülerrolle. Alle können und müssen damit an schulischen Bildungsprozessen, Leistungsstatuszuweisungen und Selektionsvorgängen partizipieren. [...] Dies [wird] einmal positiv als Sozialisations- oder als Integrations- und Legitimationsfunktion der Schule thematisiert, die damit zum Erhalt der gesellschaftlichen Ordnung beiträgt. Zum anderen wird dies negativ als Unterwerfung und ideologische Einordnung in bestehende Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse kritisiert. Andererseits wird [...] auch die Bedeutung der Schule für die Individuation der Jugendlichen hervorgehoben. Die Schule setzt in dieser Sicht die familiären Separationsprozesse auf einem erweiterten Niveau fort, indem die Heranwachsenden aus der Familie herausgelöst werden und in transfamiliären Zusammenhängen angesichts neuer Anforderungen mit anderen interagieren müssen, die nicht mehr durch Verwandtschaft oder Freundschaft als nahe Andere charakterisiert sind [...].

Schließlich wird das Verhältnis von *Familie und Schule aus der Perspektive der 4) Beziehung zwischen zwei sozialisatorischen Teilsystemen*

bestimmt, die füreinander Leistungen erbringen und Ressourcen bereitstellen. Beide Teilsysteme beziehen sich dabei über das „Kind“ aufeinander, einmal, auf der Seite der Familie, in Form des unauswechselbaren, einzigartigen Familienkindes im Code der Liebe, zum anderen, auf Seite der Schule, in Form des austauschbaren Kindes „Schüler“ über den Code vermittelbar/nicht-vermittelbar und der – nicht genuin pädagogischen – Selektionscodierung „besser-schlechter“ (Kade 1997) [...].

5) Das Verhältnis von Familie und Schule unter der *Perspektive der Elternpartizipation und der Einflußnahme von LehrerInnen auf die Familie*: Damit geht die Frage einher, inwieweit die Schule legitim in familiäre Belange eingreifen darf und umgekehrt, inwiefern Eltern legitim auf schulische Entscheidungen Einfluß nehmen dürfen. [...]

Schule und Familie unter der Perspektive der Differenz

Die Ausdifferenzierung von Familie und Schule hat spezifische Funktionen der Familie an die Schule übergehen lassen. Gleichzeitig vollzog sich, lebenslagespezifisch allerdings sehr unterschiedlich, eine Funktionsverschiebung innerhalb der Familie, die zunehmend um reproduktive, emotionale und Erziehungsleistungen zentriert wurde. Im Rahmen der Durchsetzung der Schulpflicht und der schulischen Systembildung (vgl. Herrlitz u.a. 1984, Kolbe 1994) wurden Kindheit und Jugend als Phasen von Bildungsprozessen und disziplinarischer Erziehungskontrolle etabliert. Mit der sukzessiven Durchsetzung des Berechtigungswesens [...] wurde es für Familien zwingend, die generative Statusreproduktion über die Instanz der Schule zu sichern. Die soziale Plazierung, die Vermeidung von Abstieg bzw. der soziale Aufstieg ist für Eltern nur noch über den schulischen „Umweg“ ihrer Kinder gestaltbar. Das heißt aber auch, daß die Sicherung privilegierter Positionen zunehmend weniger direkt dem elterlichen Einfluß unterliegt und dies zweifach: Zum einen können Eltern nicht direkt ihre Ambitionen auf ihre Kinder übertragen. Aber gerade die Leistungsbereitschaft und die Schul- und Statusaspirationen sind für langfristigen beruflichen Erfolg hoch bedeutsam (vgl. Meulemann 1995, 1999). Zum zweiten kann sich der soziale Ort der Herkunftsfamilie nur über den für alle gleichermaßen homogenisierten Leistungswettbewerb der Schule reproduzieren. [...] Im Rahmen dieser schulischen Systembildung wird es für Familien erforderlich, in ihre Kinder als einem „schulischem Bildungsprojekt“ zu „investieren“, ihnen Bildungsatmosphäre zuteil werden zu lassen, sie durch häusliche Bildungs- und Erziehungsarbeit (vor allem, auch heute noch, eine Arbeit der Frauen) zu stützen, schulisch zu flankieren und zu ambitionieren. Schule wird – als das Andere der Familie – dadurch immer mehr auch zu einem familiären „Innen“.

Parallel dazu entwickelt sich [...] eine um Emotionalität, Liebe, Intimität, das Kind und seine Erziehung zentrierte Lebensform, die auf geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, einer Polarisierung der Geschlechts-

charaktere und einer Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit beruht. [...]

Im Sinne einer „funktionalen Ausdifferenzierung“ lassen sich Schule und Familie somit idealtypisch kontrastieren: [...] Die Familie [ist] gekennzeichnet durch exklusive Intimität und Emotionalität, eine sinnlich-leibliche Basis, durch Unauswechselbarkeit und Exklusivität der gegenseitigen Bindungen und Bindungsansprüche. [...] Das Kernelement dieser modernisierten Familienform ist die mit weitreichenden Ansprüchen versehene primäre dyadische und schließlich als erster Individuierungsschritt „triadische“ Beziehung zwischen dem Kind und den signifikanten Anderen, eine dezentrierende Separation, die die Schule weiterführen kann.

Die Schule ist demgegenüber auf affektiv neutrale Haltungen einge spielt, auf eher spezifische und universalistische Haltungen der LehrerInnen gegenüber SchülerInnen. Diese sind daher in aller Regel keine signifikanten Anderen mit einer exklusiven Bedeutung für die Heranwachsenden. [...] Der Zugang zu den Jugendlichen ist damit „spezifisch“ beschränkt, zielt in aller Regel nicht auf die ganze Person der Heranwachsenden, sondern auf ein eingegrenztes Segment des Selbst, was im übrigen auch als Schutz gegenüber weitreichenden institutionellen Übergriffen zu verstehen ist. [...]

In dieser Perspektive ergibt sich durch die Trennung von Familie und Schule gerade eine gelingende Ergänzung: Was als Funktionsverlust der Familie gegenüber der Schule erscheint, kann auch als Entlastung der Familie durch die Schule verstanden werden. Und umgekehrt entlastet die Familie die Schule von dem, was sie aufgrund ihrer rollenförmigen, organisatorischen Struktur nicht zu leisten vermag. Die Familie wird zum Stützsystem der Schule und umgekehrt kann sich die Familie auf schulische Leistungen stützen, nicht zuletzt auf die Freiräume und Möglichkeiten, die daraus resultieren, daß sich die Kinder die Hälfte des Tages außerhalb der Familie aufhalten. Daraus könnte nun die These einer Harmonie durch Differenz abgeleitet werden, in der Annahme, daß sich die beiden sozialisatorischen Instanzen gegenseitig stützen und ergänzen.

Diese idealtypische Konstruktion setzt allerdings die prototypisch konstruierte bürgerliche Kernfamilie voraus, die als Stützsystem der Schule in der familiären Erziehung „zuarbeitet“: In Form der Erzeugung schulischer Lernmotivation, Betreuung von Schularbeiten und Hausaufgaben, emotionaler Stützung bei Belastungen, Mißerfolgen, bei der zeitlichen Strukturierung des kindlich/jugendlichen Tagesablaufes nach schulischen Zeitvorgaben etc. Hier sind Relativierungen angebracht: Erstens trifft diese idealtypische familiär-bildungsorientierte Haltung längst nicht auf alle familiären Lebensformen zu. Zweitens unterschlägt diese idealtypische Konstruktion Problematiken und Krisen der idealtypischen bürgerlichen Kernfamilie in ihrer modernisierten Form. Drittens läßt sich [...] eine Erosion und Deinstitutionalisierung dieser Familienform feststellen. Vor diesem Hintergrund gestaltet sich das Verhältnis von Familie und Schule – ohne daß die These

der strukturellen Differenz zu revidieren wäre, vielmehr gerade aufgrund dieser konstitutiven Differenz – weit spannungsträchtiger. Spannungsreicher zum ersten deswegen, weil

- a) im Rahmen der Bildungsexpansion zusehends mehr „Familien“ immer länger mit der Schulbildung ihrer Kinder, der Planung und Organisation der schulischen Laufbahn und Karriere beschäftigt sind;
- b) mit der „Inflationierung“ schulischer Zertifikate Familien zusätzliche Anstrengungen unternehmen müssen, um ihre Kinder möglichst optimal auf Schulen und Leistungsrängen zu plazieren, und vor allem darüber hinaus für ergänzende und erweiternde Bildungsmöglichkeiten Sorge tragen müssen;
- c) die „Entauratisierung“ der Schule (vgl. Ziehe/Stubenrauch 1982, Helsper 1990, Bois-Reymond 1998) [...] und die Entwicklung vom Bildungsprivileg zum Bildungszwang für die Familien bedeutet, daß sie verstärkt familiäre Stützungs-, Motivierungs- und Sinnstiftungsarbeit gegenüber ihren Kindern erbringen müssen;
- d) das Anwachsen der biographischen Optionen bei erweiterten biographischen Unsicherheiten es erforderlich macht, daß Familien die Bildungsbiographie ihrer Kinder verstärkt flankieren und beratend begleiten müssen;
- e) weil die Schule damit auch zunehmend zu einem konflikthaften Familienthema wird, auch wenn die von Tyrell skizzierte „Überanpassung der Familie an die Schule“ (vgl. Tyrell 1987) sicherlich nur eine, allerdings bedeutsame, Strukturvariante darstellt.

Neben diesen, aus der gesteigerten Ansprüchlichkeit und Riskanz von Bildungsverläufen resultierenden, Spannungsmomenten wird das Verhältnis zwischen Schule und Familie zweitens auch dadurch spannungsreicher, daß die Diagnosen zur Gegenwart und Zukunft der modernisierten Kernfamilie darauf hindeuten, daß die Voraussetzung der familiären Stützungsarbeit in Gestalt der geschlechtsspezifisch differenzierten Haus- und Erziehungsarbeit sich ambivalenter gestaltet. [...] Fraglos läßt sich [...] eine Erosion und „Deinstitutionalisierung“ der bürgerlichen Kernfamilie konstatieren (vgl. Tyrell 1988, Sieder 1997), die zentral durch die steigende Verberuflichung, die berufliche Ambitionierung und die Individualisierung im weiblichen Lebenszusammenhang gekennzeichnet ist. Die hohen Ansprüche an Liebe, Intimität, Glück, Geborgenheit steigern sich eher noch, ebenso wie die Kindzentrierung. Zugleich aber ergeben sich Spannungen hinsichtlich eigener Lebensziele, individualisierter Lebenswerte, werden die familiären Beziehungen fragiler und störanfälliger und tendieren die kommunikativen Aushandlungsprozesse dazu, auch anstrengend und aufreibend zu werden. Damit bewegt sich die von Deinstitutionalisierungen betroffene modernisierte Kernfamilie in den Ambivalenzen der Bilder des Kindes als Sinnstifter und Glücksbringer, des Kindes als Projekt hoher elterlicher Ambitionen

und des Kindes als Last angesichts eigener Individualisierungsansprüche (vgl. Helsper 1989) gegenüber den gestiegenen Anforderungen an die Begleitung der Schullaufbahn und Bildungsbiographie.

Drittens schließlich gestaltet sich die Differenz von Schule und Familie aus der Perspektive der Schule ambivalenter. Denn die LehrerInnen werden mit einer Relativierung der Selbstverständlichkeit von Bildungsinhalten, der verstärkten Konkurrenz gegenüber alternativen Informationsmöglichkeiten, den Veränderungen jugendlichen Aufwachsens und den daraus resultierenden verstärkten Infragestellungen schulischer Regeln konfrontiert. Dies erfolgt im Rahmen einer Globalisierung schulischer Leistungsvergleiche und steigender Ansprüche an die Selbststeuerung der Einzelschule bei knapper werdenden Ressourcen. In diesem Zusammenhang führen dann steigende Erwartungen von Eltern an die schulische Betreuung ihrer Kinder, an die Leistungsfähigkeit von Schulen, an die optimale Vorbereitung für weitere Bildungsprozesse und an die stützende Entlastung der Familie von Erziehungsaufgaben, die sich zu den insgesamt steigenden Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Schulen hinzu addieren, zu einer weiteren Anspruchssteigerung.

Familie und Schule – zwischen Entdifferenzierung, distanzierter Fremdheit und reflexiver Differenz

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, erstens daß die Differenz von Familie und Schule als konstitutiv und strukturell gegeben begriffen wird; zweitens daß jede Form einer Überanpassung der Familie an die Schule bzw. einer Überanpassung der Schule an die Familie zu problematischen Formen der Entdifferenzierung führt; drittens daß die Spannungs- und Krisenmomente im Verhältnis von Schule und Familie nicht übergangen werden und mit Differenzargumenten negiert werden können; und daraus resultiert viertens, daß es um einen reflexiven Umgang mit der Differenz von Schule und Familie gehen muß, die sowohl eine distanzierte Zusammenhanglosigkeit zwischen Familie und Schule als auch eine inkonsistente Vermischung vermeidet.

Dabei entsteht in den Diskursen der letzten Jahre verstärkt der Eindruck, daß sich die Blickrichtung von der Familie als Stützsystem der Schule zur Schule als Stützsystem der Familie verlagert. Zumindest auf der Ebene der Forderungen und Reformprogrammatik sind Züge einer „Überanpassung der Schule an die Familie“ nicht zu übersehen, also die Aufforderung an Schule und LehrerInnen, daß sie kompensatorisch Elemente der Familie in sich aufnehmen sollen. Die „sozialpädagogische Schule“ (vgl. schon Homfeldt 1977) gewinnt familialistische Züge mit problematischen Konsequenzen vor allem für die Individuationspotentiale der Jugendlichen (vgl. Helsper 1990, Terhart 1996).

Aus professionstheoretischer Perspektive ist festzuhalten, daß das LehrerInnenhandeln in der antinomischen Spannung von diffusen und spezifi-

schen Haltungen, von Nähe und Distanz situiert ist (vgl. Oevermann 1996, Helsper 1996, 2000) und damit gerade eine Zwischenstellung zwischen formal-organisatorischen und familialen Handlungsmustern aufweist. Von da aus lassen sich sowohl völlig distanzförmige Entfremdungen als auch entdifferenzierende Formen des Verhältnisses von Familie und Schule kritisieren und zurückweisen. Wenn das Handeln von LehrerInnen um die Vermittlung von Inhalten zentriert ist und darin Bildungsstrukturen auf seiten der Schülerinnen aufgebaut und lebenspraktische Autonomie befördert werden soll, dann bedarf es hier notwendigerweise diffuser Orientierungen gegenüber den Ausgangslagen der SchülerInnen, den Lernkrisen und lebensweltlichen Hintergründen, die in einem vertrauensvollen Arbeitsbündnis fundiert sein müssen. Der Versuch von LehrerInnen, als Elternersatz zu fungieren, führt gerade in deprofessionalisierende, inkonsistente und für paradoxe Verstrickungen prädisponierte Haltungen, die im Rahmen einer entsprechenden schulischen Programmatik nochmals gesteigert werden (vgl. Helsper 2000). Das gleiche gilt für formal-rationale, vergleichgültigte Haltungen, die als Pendant einer deprofessionalisierenden Familialisierung erscheinen und im Sinne einer deprofessionalisierenden Bürokratisierung verstanden werden können. Die reflexive Differenz beinhaltet nun genau die Fähigkeit, den professionellen Kern des Lehrerhandelns nicht familialisierend und nicht vergleichgültigt bürokratisch zu interpretieren, sondern auf der Grundlage von Distanz diffuse Beziehungen zu ermöglichen, die aber keine Familienersatzbeziehungen sein können. Zeigen sich hier systematisch Wünsche und Ansprüche von SchülerInnen nach umfassender psychosozialer Stützung und Stabilisierung, dann muß [...] über professionelle Ergänzung des Lehrerhandelns durch Sozialpädagogen, Psychotherapeuten etc. nachgedacht werden. In diesem Sinne kann die Schule durchaus ein Ort des Zusammenwirkens unterschiedlicher Professionen sein, wie etwa Kraft sie skizzenhaft hinsichtlich der „Sozialpädagogisierung der Schule“ entwirft:

„In dem Maße, wie familiäre Sozialisationsprozesse defizitär verlaufen, muß das System dafür sorgen, diese Defizite zu kompensieren. [...] Derzeit sieht es so aus, als ob sich diese Entwicklung hauptsächlich zu Lasten des Unterrichts vollzieht. Man kann sich aber eine Schule denken, in der Pädagogen arbeiten und nicht ‚nur‘ Lehrer [...]. Innerhalb der Lehrerrolle erscheint die Grenze möglicher Ausdifferenzierung offensichtlich erreicht, nicht jedoch die Grenze der Differenzierung pädagogischer Rollen innerhalb der Schule als Institution.“ (Kraft 1999: 544)

[...]

Literatur

- Böhnisch, L.: Abweichendes Verhalten. Weinheim/München 1999.
Bois-Reymond, M. du: Aura und Modernisierung der Schule. In: Keuffer, J. u.a. (Hg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim 1998, S. 326-337
Brendel, S.: Arbeitertöchter beißen sich durch. Weinheim/München 1998

- Combe, A./Helsper, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim 1994
- Ditton, H.: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim/München 1992
- Ditton, H.: Ungleichheitsforschung. In: Rolff, H. G. (Hg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim 1995, S. 89-125
- Helsper, W.: Selbstkrise und Individuationsprozeß. Subjekt- und sozialisationstheoretische Entwürfe zum imaginären Selbst der Moderne. Opladen 1989
- Helsper, W.: Schule in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung? Opladen 1990, S. 175-195
- Helsper, W.: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 521-569
- Helsper, W.: Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, E. u.a.: Lehrerbildung. Weinheim/München 2000
- Herrlitz, H. G./Hopf, W./Titze, H.: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Baethge, M./Nevermann, K. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 5. Stuttgart 1984, S. 55-71
- Holtappels, H. G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Weinheim/München 1994
- Homfeldt, H.: Die sozialpädagogische Schule. München 1977
- Hurrelmann, K./Wolf, H. K.: Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim/München 1986
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a. M. 1997, S. 30-70
- Kalthoff, H.: Wohlerzogenheit. Frankfurt/New York 1997
- Kolbe, U.: Strukturwandel schulischen Handelns. Weinheim 1994
- Kraft, V.: Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, H. 4, 1999, S. 531-548
- Lüscher, K.: Familienrhetorik, Familienwirklichkeit, Familienforschung. In: Vaskovics, L. A. (Hg.): Familienleitbilder und Familienrealitäten. Opladen 1997, S. 50-68
- Lüscher, K.: Familie und Familienpolitik im Übergang zur Postmoderne. In: Lüscher K. u.a. (Hg.): Die „postmoderne“ Familie. Konstanz 1988, S. 15-39 (1990)
- Meulemann, H.: Die Geschichte einer Jugend. Opladen 1995
- Meulemann, H.: Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 3, 1999, S. 305-325
- Nittel, D.: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim 1992
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 70-182
- Sieder, R.: Besitz und Begehren, Erbe und Elternglück. Familien in Deutschland und Österreich. In: Berguière, A. u.a. (Hrsg.): Geschichte der Familie. 20. Jahrhundert. Darmstadt 1997, S. 211-285.
- Struck, P.: Schulreport. Reinbek 1995
- Struck, P.: Neue Lehrer braucht das Land. Darmstadt 1997.
- Terhart, E.: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrerberufs. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1. Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996, S. 319-332
- Tyrell, H.: Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In: Melzer, W. (Hg.): Eltern, Schüler, Lehrer. Weinheim/München 1985, S. 81-102

- Tyrell, H.: Die „Anpassung“ der Familie an die Schule. In: Oelkers, J./Tenorth, H. E. (Hg.): Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim 1987, S. 102-125
- Tyrell, H.: Ehe und Familie – Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung. In: Lüscher, K. u.a. (Hg.): Die ‚postmoderne‘ Familie. Konstanz 1988, S. 145-157 (1990)
- Ziehe, T./Stubenrauch, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982

HEIKE ACKERMANN

Eltern – Ratgeber für Schulqualität?

Über die Rolle der Eltern im Prozeß der Schulentwicklung

[...]

Elternrechte grenzen Eltern aus

Die schulische Perzeption der Eltern beruht vornehmlich auf deren staatlich fixierter Rolle als Erziehungsberechtigte (Art. 6, 2 GG), mit denen sich die Schule den Einflußbereich der Erziehungsaufgaben teilt, nicht aber auf einem pädagogischen Verständnis der Eltern als Erziehenden. Während den Eltern in den Angelegenheiten der Schule nur eine eher subalterne Rolle zukommt, bestehen umgekehrt seitens der Schule massive Erwartungen an familiäre Unterstützungsleistungen zur Erfüllung schulischer Leistungsanforderungen. [...]

Im Bereich der Schule sind den Eltern kollektiv in den Länderschulgesetzen formalisierte Rechte eingeräumt worden. Als „echte“ Mitwirkungsrechte beziehen sie sich vorwiegend auf Fragen der Schul- und Hausordnung und der Schulwegsicherung. Bezüglich der Unterrichtsplanung und -gestaltung sind ihnen Anhörungs- und Beratungsrechte eingeräumt worden (vgl. Jach 1992: 138). Diese bloß formalen Kollektivrechte der Eltern, so die Forschung, begünstigen höhere Sozialschichten dieser heterogenen Gruppe, und sie haben eine umgreifende Demokratisierung und Erneuerung der Schule verhindert (vgl. Melzer 1987).

Seit der juristischen Aufhebung des obrigkeitsstaatlichen Schulverständnisses als einer nicht grundrechtsfähigen Lehranstalt³², die sich einem gesellschaftlich umgreifenden Modernisierungsprozeß verdankt, wird es zwar verstärkt für erforderlich erachtet, Konflikte, die aus der Funktion der Schule als Instanz sozialer Plazierung entstehen, mit elterlichen Ansprüchen an Bildung und Qualifizierung ihrer Kinder kommunikativ zu vermitteln. Bislang bedeutete diese Aushandlung von Interessen jedoch nur, daß die Eltern - unbeschadet ihrer erwünschten Hilfsdienste bei Klassenfahrten, Festen oder Feiern - aus pädagogischen Entscheidungen und Belangen der Schule „rausgehalten“ worden sind. Eine inhaltliche Mitwirkung und Teil-

32 Dieses begriff die Schule als „besonderes Gewaltverhältnis“, in dem die Rechte des einzelnen durch innerschulische Maßnahmen nicht berührt werden konnten (vgl. Lenhardt 1993).