

Elternpartnerschaften als Instrument von Educational Governance

Amos, Sigrid Karin; Fischer, Rahel

2011

<https://doi.org/10.25595/3279>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Amos, Sigrid Karin; Fischer, Rahel: *Elternpartnerschaften als Instrument von Educational Governance*, in: *Femina politica : Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft*, Jg. 20 (2011) Nr. 2, 77–89. DOI: <https://doi.org/10.25595/3279>.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

Elternpartnerschaften als Instrument von Educational Governance

SIGRID KARIN AMOS

Seit Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts wurde auch das Verhältnis zwischen privater (Familie) und öffentlicher Erziehung (Kindergarten und Schule) neu geregelt. Die Universalisierung von Schule hängt wiederum damit zusammen, dass öffentlich verantwortete, organisierte und finanzierte Erziehung und Bildung die Kerninstitution des Nationalstaats konstituieren (Boli u.a. 1985). Werden diese beiden Bezüge – die öffentliche Schule im Kontext nationalstaatlicher Gesellschaftsorganisation und die Konstellierung von öffentlicher und privater Erziehung – vorausgesetzt, so lassen sich aktuell zwei relevante „Neueinbettungen“ für die hier in Rede stehende Perspektive identifizieren, in der es darum geht, die elterlichen Erziehungspartnerschaften (kurz: Elternpartnerschaften) als Instrument von Educational Governance zu betrachten: Zum einen interagieren die Nationalstaaten nicht nur miteinander, sie treten darüber hinaus in intensivere Beziehungen mit der „überstaatlichen“ Ebene; beispielhaft zu nennen wäre das mit der wirtschaftlichen Entwicklung verbundene Ziel, einen gemeinsamen europäischen Bildungsraum zu schaffen. Neben den konkreten organisatorischen Veränderungen ist diese Entwicklung vor allem durch eine gemeinsame diskursive Orientierung gekennzeichnet, die sich um Begriffe wie Wissensgesellschaft oder Lebenslanges Lernen anlagern. Die andere – und mit der ersten verbundene – „Neueinbettung“ betrifft die Organisation der öffentlichen Bildungssysteme. Diese Veränderung versucht der seit geraumer Zeit geläufige Begriff der Educational Governance zu fassen. Gemeint ist damit, dass die Regelung zentraler gesellschaftlicher Angelegenheiten zunehmend in komplexen Netzwerkstrukturen und nicht mehr primär hierarchisch in den etablierten bürokratischen Strukturen stattfindet.

Beide Bedingungen, so die These, sind für das Verständnis der gegenwärtigen Bedeutung von Elternpartnerschaften von unmittelbarer Relevanz, weil sich hierin ein neues Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Erziehung ausdrückt. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen also grundsätzliche Überlegungen der Relativierung von Elternpartnerschaften innerhalb eines größeren Kontexts und die damit verbundene Frage ihrer Nutzung als Governance-Instrument und nicht die Details und der Facettenreichtum der unterschiedlichen Formen solcher Partnerschaften. Ein weiterer Aspekt, der in dem folgenden Beitrag behandelt wird, betrifft die in die Partnerschaften eingeschriebene geschlechtsspezifische Dimension, die im Lichte des Intersektionalitätsansatzes betrachtet nicht isoliert vorkommt, sondern immer mit Blick auf ihr Zusammenwirken mit anderen Differenzlinien zu untersuchen ist. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In einem ersten Zugriff geht es um eine Erläuterung des aktuellen Kontexts vor dem Hintergrund übergreifender gesellschaftlicher

Entwicklungen hinsichtlich des individuellen und gesellschaftlichen Stellenwerts von Bildung und Erziehung, vor allem in Form öffentlicher Schule. Im Anschluss daran wird das in der deutschsprachigen sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Diskussion noch relativ junge Konzept der „Governance“ in groben Zügen erläutert. Im dritten Abschnitt wird eine weitere Perspektive eingezogen, bei der es um die historische Entwicklung, aber auch um die aktuelle Konstruktion von Elternpartnerschaften und ihrer Bedeutung als Governance-Instrument geht. Vor dem Hintergrund des Intersektionalitätsansatzes ist schließlich zu fragen, welche im Begriff der Partnerschaft nicht sichtbaren Ausschlüsse erzeugt werden.

Zum Kontext

Im Zuge des Wissensgesellschaftsdiskurses kommt Bildung und Erziehung ein immer höherer Stellenwert zu. Ungeachtet aller Bemühungen um Abstimmung zwischen formalen, nonformalen und informellen Bildungsgelegenheiten und bei allen Anstrengungen um Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Qualifikationen – nicht zuletzt auch im europäischen Kontext – ist die Bedeutung formaler Bildung so groß wie nie. Hauptanbieter ist nach wie vor die staatlich verantwortete, finanzierte und organisierte öffentliche Schule, welche mittels Vergabe von Bildungstiteln und Zertifikaten über Anschlussmöglichkeiten und Lebensperspektiven entscheidet. Weltweit zeigt sich dabei der gleiche Trend: Immer mehr junge Menschen werden für einen immer größeren Teil ihres Lebens in den formalen Bildungssystemen inkludiert (Meyer u.a. 1992). Für viele bedeutet dies, dass die Teilnahme an formaler Bildung ihren Lebenslauf bis ins dritte Lebensjahrzehnt prägt und dass sie auch nach Eintritt in die Berufstätigkeit bereit und in der Lage sind bzw. sein sollen, an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen.

Formal gering qualifizierte junge Menschen sind einem deutlich höheren Risiko ausgesetzt, in prekäre Lebensumstände zu geraten als höher qualifizierte, auch wenn die Bildungstitel keine Garantie, sondern lediglich die notwendigen, aber nicht hinreichenden Voraussetzungen für die tatsächliche Realisierung von Anspruchsberechtigungen darstellen. Die Krise der Hauptschule, die in einigen Bundesländern zu ihrer Abschaffung geführt hat, verdeutlicht den Wandel. Von derjenigen Sekundarschulform, die bis nach der Jahrhundertmitte des zwanzigsten Jahrhunderts von der Mehrheit junger Menschen im schulpflichtigen Alter besucht wurde, ist sie inzwischen vielerorts in der Gefahr, zu einer direkt ins Abseits führenden „Restschule“ zu werden, die den Anforderungen einer beschleunigten spätmodernen Gesellschaft nicht mehr gerecht wird. Bildungsexperten wie die jüngste des „Aktionsrats Bildung“ fordern daher den Umbau des klassischen dreigliedrigen auf ein zweigliedriges Sekundarschulsystem (vgl. Aktionsrat Bildung 2011).

Zu diesem globalen Trend zu längerer und höherwertiger Bildungsbeteiligung (Meyer u.a. 1992) steht das deutsche segregierte Schulsystem in gewissem Spannungsverhältnis, da in den meisten Bundesländern die maßgeblichen Übergangsentscheidungen bereits in der dritten Jahrgangsklasse, de facto oft sogar früher, gefällt

werden. Die Bemühungen um erhöhte Durchlässigkeit (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008) dienen der Möglichkeit späterer Korrekturen, beseitigen aber nicht das Grundproblem früher Auslese und verschärfen unter Umständen die Aufstiegskämpfe und Abstiegsängste auch nach erfolgtem Übergang. Bildungstitel und Zertifikate sind umkämpfte Güter; damit sie ihren Wert behalten, müssen die begehrtesten rar gehalten werden.

Die vieldiskutierten und zitierten PISA-Studien sind deutliches Indiz für die hohen gesellschaftlichen Erwartungen an das Bildungssystem, aber auch für die Widersprüche, denen es ausgesetzt ist. Von öffentlicher Bildung wird erwartet, dass sie die nachwachsende Generation auf hohem Niveau erfolgreich auf das weitere Leben vorbereitet; das Bildungssystem soll Chancengleichheit für alle gewährleisten und reproduziert doch soziale Ungleichheiten, die dann wieder unter Verweis auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg skandalisiert werden. Es lässt sich also festhalten, dass das öffentliche Bildungssystem einerseits beständig an Bedeutsamkeit gewonnen hat und heute zum nahezu alternativlosen (sieht man von privaten, aber staatlich anerkannten Anbietern ab) Faktor erfolgreicher, im Sinne von durch Erwerbsarbeit möglicher eigenständiger Lebensführung geworden ist. Andererseits wird es aber auch mit dem Vorwurf konfrontiert, das Versprechen der Moderne nach Anerkennung und Belohnung individueller Leistung und Anstrengung ungeachtet der sozialen Herkunft nur ungenügend einzulösen. Der bereits in den Zeiten der Großen Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren geführte Diskurs um Ausschöpfung aller Begabungsressourcen und Erhöhung des Humankapitals wird heute unter anderen Bedingungen und unter Nutzung anderer Instrumente fortgesetzt. Sollen die weiblichen Begabungsreserven ausgeschöpft werden, geht es in den aktuellen Diskussionen vor allem um die Vereinbarkeitsfrage von Erwerbstätigkeit und Familie; ganz besonders betrifft dies zur Zeit die hochqualifizierten Frauen, die sich nicht länger einseitig entscheiden sollen müssen. Zu den veränderten Instrumenten der Ausschöpfung der verfügbaren Begabungsreserven zählt, dass alle Lerngelegenheiten genutzt werden sollen und dass der Harmonisierung der Erziehungsvorstellungen zwischen Schule und Elternhaus bei der Steigerung des Lernerfolgs eine zentrale Rolle beigemessen wird.

Dieser Zusammenhang ist von zentraler Bedeutung für das Verständnis der mit der Etablierung von Elternpartnerschaften verbundenen Ziele. Diese stehen mithin im Kontext der aktuellen bildungspolitischen Anforderungen um Humankapitalentwicklung und den damit verbundenen eher gestiegenen als abnehmenden Erwartungen an das formale Bildungssystem. Als Tendenz dieser Bemühungen um Austausch und Abstimmung lässt sich festhalten, dass es um die Erzielung von Synergieeffekten durch möglichst gleichgerichtete Erziehungsvorstellungen zwischen Schule und Familie ausgedrückt im Begriff der Partnerschaft geht. Sofern diese nicht schon durch ein im System der, mit Pierre Bourdieu gesprochen, kulturellen Reproduktion angelegtes Passungsverhältnis gegeben sind, sollen sie durch zielführende Kommunikation und Koordination hergestellt werden.

Die Debatte um Governance

Diese Situation ist vor dem Hintergrund einer weiteren Entwicklung zu betrachten, die kurz zur Sprache gebracht werden soll. Seit dem letzten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts analysieren SoziologInnen und PolitikwissenschaftlerInnen unter dem Begriff „Governance“ (vgl. zusammenfassend Benz u.a. 2007) einen tiefgreifenden Wandel in der Gestaltung politischer und organisationsspezifischer Belange. In der politikwissenschaftlichen Diskussion hat sich mit Blick auf die nationalstaatliche Rahmung vor allem Renate Mayntz in zahlreichen Arbeiten (zuletzt gebündelt 2009) mit dem Begriff der Governance befasst. Nicht zuletzt unter dem Druck sinkender Einnahmen suchen Staaten nach alternativen absichtsvollen Regelungsformen kollektiver Bereiche (Mayntz 2009, 8). Governance meint die Ausbildung netzwerkartiger Strukturen von Akteuren und Akteurskonstellationen, die unter Einbringung unterschiedlicher Instrumente – Helmut Willke (2001) unterscheidet zwischen Macht, Wissen und Geld – zur Ausprägung neuer Formen der Regelung kommen. Macht oder vielleicht richtiger: Gesetz meint dabei vor allem die Möglichkeiten des Staates, bestimmte Gestaltungen durch Gesetze verbindlich zu etablieren. Geld kann ebenfalls ein wichtiges Steuerungsmedium sein, vor allem dann, wenn die staatlichen Möglichkeiten zur Finanzierung nicht hinreichen. Wissen ist das zurzeit vielleicht bedeutsamste, wenn auch immer noch am meisten unterschätzte Steuerungsinstrument. So finden die wesentlichen aktuellen Bildungsreformen mit Verweis auf die Expertise der OECD, der EU oder der UNESCO statt. Die PISA-Studien entfalten ihre Wirkung nicht auf der Ebene von Gesetzen, sondern durch wissenschaftliche Expertise. Verstärkt wird diese Tendenz durch zunehmende internationale Verflechtungen, die unter anderem dazu führen, dass eine betriebswirtschaftliche Rationalität, Stichwort: New Public Management, in die vormals vorwiegend bürokratischen Regelungen eingezogen wird. Effizienz, Effektivität, Leistung und Erfolg sind die Kennwerte dieser neuen Formationen, die sich vor allem am Outcome oder Output organisationaler Abläufe orientieren.

In der Bildung ist daher von Educational Governance die Rede und die entsprechenden Untersuchungen fokussieren vor allem die organisatorischen Veränderungen, die sich durch die grundsätzliche Outcome- bzw. Outputsteuerung, die Einführung von Qualitätssicherungssystemen oder auch inhaltlich in der Einführung von Bildungsstandards niederschlagen (vgl. Wacker 2008). Zudem gerät in den wissenschaftlichen Blick, dass sich das Verhältnis zwischen öffentlichen und privaten Bildungsanbietern verändert; dies wird zum einen in den Public-Private-Partnerships evident oder in der verstärkten Rolle kommerzieller Anbieter.

Es stellen sich in diesem Kontext veränderter Gestaltung und Steuerung zwei Fragen: die Frage nach der Zuständigkeit, aber auch die grundsätzliche Frage, ob Bildung nach wie vor ein primär öffentliches Gut ist. Zwar bleibt der Staat wichtigster Akteur, aber die Frage nach der Verantwortung für gelingende Bildung verschiebt sich zwischen den beteiligten staatlichen, zivilgesellschaftlichen und privaten (kommerziellen) Akteuren und bildet – je nach Gestaltungsebene: lokal, regional, national, international – unterschiedliche Verantwortungskonstellationen aus.

Unter der Perspektive der Educational Governance ist zu fragen, wie Eltern durch die Schule beansprucht werden, um die Bildungskarrieren der Kinder zu beeinflussen, aber auch umgekehrt, welche Einflussnahme Eltern auf schulische Entscheidungen nehmen können. Die Akteursformation der Elternpartnerschaften ist nicht zuletzt deshalb so interessant, weil sie geschlechtsspezifische Dimensionen beinhaltet, die zum einen verdeutlichen, wie Gender-Aspekte in die Perspektive der Governance eingewoben sind, zum anderen – und dies steht damit in Zusammenhang – aber auch zeigen, wie sich das Verhältnis zwischen öffentlich und privat neu konstellierte bzw. scheinbar klare Grenzziehungen aufgeweicht werden. Nimmt man die Perspektive der Intersektionalität (vgl. u.a. Winker/Degele 2009) hinzu, so zeigt sich, dass Geschlecht keine isoliert vorkommende und zu berücksichtigende Kategorie darstellt, sondern mit anderen Differenzlinien, vor allem der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund, eng verbunden ist.

Zur Begrifflichkeit: Bildungs- bzw. Erziehungspartnerschaften

Es gibt in diesem Kontext keinen einheitlichen Sprachgebrauch. Erziehungspartnerschaft ist der weitere Begriff, der nicht nur verstärkte Einbeziehung der Eltern meint, sondern auch andere Formen wie Public-Private-Partnerships umschließt. In den folgenden Ausführungen ist von Elternpartnerschaften im Sinne elterlicher Beteiligung die Rede. Die Literatur ist aber, wie gesagt, nicht eindeutig. Sie spricht von Erziehungspartnerschaft, von Partizipation im Sinne der elterlichen Beteiligung, von Mitarbeit, auch Elternarbeit, von Kooperation usw. Grundsätzlich lässt sich eine eher juristisch-politische Perspektive, die in den Begriffen Mitbestimmung und Mitentscheidung zum Ausdruck gebracht wird, von der eher pädagogischen der Zusammenarbeit, Kooperation und Elternpartnerschaft unterscheiden. Auch innerhalb des domänenspezifischen Sprachgebrauchs ist die Verwendung nicht beliebig. Vielmehr zeigen die Begriffe Elternarbeit und Erziehungspartnerschaft eine deutliche Veränderung des Verhältnisses an, das – wie zu zeigen sein wird – aber nicht unproblematisch ist; das zwar neue Chancen beinhaltet, aber auch neue Risiken birgt.

Elternpartnerschaften damals und heute

Die elterliche Erziehungsgewalt bzw. das elterliche Erziehungsrecht zählt zu den Grundmanifesten moderner Gesellschaften. Es bildet das Fundament gesellschaftlicher Erziehungsverhältnisse, die durch die öffentliche Erziehung ergänzt, aber nicht ausgehebelt werden. So heißt es in Artikel sechs des Grundgesetzes: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG).

Bereits in den 1950er Jahren forderte Schelsky im Zuge seiner Überlegungen zum Zusammenhang von Bildungspolitik, Bildungswesen und gesellschaftlichem Wandel, dass die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus eine wichtige Reformmaßnahme zur Modernisierung der Schule und zur Erhöhung der Chancengleichheit

sei (Schelsky 1965, 152-153 zitiert nach Keiner 1998, 63). Gleichzeitig wurden bereits damals Bedenken erhoben, die Familie solle nicht zu stark idealisiert und die Mittelschichtfamilie nicht unreflektiert zum Modell erhoben werden. Georg Picht (1958) etwa mahnte zur gleichen Zeit in den Frankfurter Heften an, dass aufgrund des Wandels in den Familienstrukturen die Schule bereit sein müsse, verstärkt Erziehungsaufgaben zu übernehmen.

Dieses Spannungsverhältnis, einerseits die elterliche Erziehungskompetenz vorauszusetzen, andererseits auch zunehmend in Frage zu stellen, begleitet auch die aktuelle Diskussion. Es geht also im Kern um die immer gleiche Frage nach dem Verhältnis zwischen elterlicher und öffentlicher Erziehung. Dieses variiert je nach gesellschaftlichem und historischem Kontext. In Deutschland ist vor allem die mit der Durchsetzung der öffentlichen Schule verbundene allgemeine Schulpflicht zu nennen. Trotz der Anerkennung des elterlichen Erziehungsrechts hat der Staat mit der universalen Schulpflicht der öffentlichen Erziehung weitreichende Kompetenzen für die Sorge der nachwachsenden Generation zugeschrieben, denn es gibt keine Möglichkeit, sich der Schulpflicht etwa durch home schooling zu entziehen; es besteht lediglich eine Wahl zwischen einer öffentlichen und einer privaten Schule. Das elterliche Erziehungsrecht, so argumentieren vor allem diejenigen, die die allgemeine Schulpflicht ablehnen, sei damit empfindlich beschnitten.

Zudem gibt es einen Zusammenhang zwischen Anspruch auf Beschulung und Staatsbürgerschaft. So wird seit dem neunzehnten Jahrhundert immer wieder diskutiert, ob die Kinder anderer Staatsbürger, die sich auf deutschem Territorium aufhalten, überhaupt der Schulpflicht unterliegen. Im Zuge der Arbeitsmigration war dies in den 1960er und frühen 1970er Jahren Thema und aktuell, wenn es um die Schulpflicht von Kindern geht, deren Eltern über keinen dauerhaften Aufenthaltsstatus verfügen. Die Regelungen hierzu variieren von Bundesland zu Bundesland.

Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass die Familien, seit sich die öffentliche Schule durchgesetzt hat, den schulischen Belangen Priorität einräumen, ihren Alltag auf die Schule einstellen müssen. Wie das geschieht, hängt vom gesellschaftlichen Kontext ab und ist nicht unabhängig von den herrschenden Geschlechterbildern. Historisch lässt sich für das ehemalige Westdeutschland, die heutigen alten Bundesländer, vor diesem Hintergrund festhalten, dass das am Modell des vollbeschäftigten männlichen Brotverdieners ausgerichtete Wohlfahrtsstaatsmodell in Kombination mit der Halbtagschule und der fehlenden flächendeckenden Hortbetreuung Müttern bestenfalls eine Halbtagsbeschäftigung nahelegte, um nachmittags für die Betreuung und Unterstützung der Kinder zu Hause zu sein. Auch wenn diese Praktik noch fortbesteht, so gerät sie doch zunehmend in Widerspruch zu Veränderungen von Lebensentwürfen und Beschäftigungsbedingungen. Die Grundschuldiskussion unterscheidet daher zwischen Elternschaft und Schulkinderelternschaft, weil sich im letzteren Falle das gesamte Leben der Familie um die Schule neu gestaltet, von der Alltagsgestaltung bis zu den Ferienzeiten; aber auch die emotionalen und motivationalen Faktoren sind zu berücksichtigen. Die Schulkinderrolle und den Umgang mit der

neuen peer group müssen die Kinder erst lernen; oft ist dies nicht ohne Konflikte zu haben, bei deren Bewältigung vor allem den Müttern traditionell eine zentrale Rolle zukommt (Speck-Hamdan 2007, 16).

Erst in jüngerer Zeit im Zuge der sozialen Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre und den damit einhergehenden Veränderungen des Geschlechterverhältnisses beginnt sich dies zu ändern. Als Gegenbeispiel zur alten BRD wird oft Frankreich angeführt, wo die école maternelle schon lange institutionalisiert ist.

Anhaltende Debatten in der Frühpädagogik, wie aktuell die „Fremdbetreuung“ der unter Dreijährigen verdeutlichen aber, dass sich die Diskussion in den alten Bundesländern nach wie vor von der im europäischen Ausland wie auch von den Traditionen der neuen Bundesländer unterscheidet. An dieser Stelle sind zwei Aspekte voneinander zu unterscheiden: die pädagogischen von den auf mütterliche Erwerbsmöglichkeit bezogenen. Besonders die Dynamiken im Bereich der frühpädagogischen öffentlichen Erziehung verdeutlichen, wie stark sich die pädagogischen Akzente verschoben haben. Von den Ursprüngen kindlicher Bewahranstalten sind die Kindertagesstätten dabei, zunehmend den Bildungsauftrag in den Mittelpunkt zu rücken, wie die aktuellen Bildungspläne (in Baden-Württemberg Orientierungsplan genannt) illustrieren. Zeitlich ist der Bezug zu den PISA-Studien evident. Ein anderer Argumentationsstrang, der zunehmend mit dem Bildungsaspekt verbunden wird, rückt die politische Unterstützung mütterlicher Erwerbstätigkeit am Beispiel der gerade in der Umsetzung befindlichen Rechtsansprüche auf Krippen- und Kindergartenplatz in den Mittelpunkt. Eine hochwertige Betreuung der Kinder in den entsprechenden Einrichtungen gilt als wichtiger Anreiz, um Müttern die Entscheidung für die Wiederaufnahme der Berufstätigkeit zu erleichtern. Dies vor dem Hintergrund, dass Weiblichkeit und Häuslichkeit im deutschen Symbol- und Deutungshaushalt historisch einen engeren Zusammenhang bilden als beispielsweise in Frankreich. Wenn sich heute hinsichtlich der mütterlichen Erwerbstätigkeit eine veränderte Diskussionslage zeigt, so hängt dies einerseits mit dem eingangs erwähnten Einfluss der transnationalen Ebene zusammen, wie der auch von der EU beförderten Employability-Strategie, die nicht zuletzt Frauen adressiert ; zum anderen mit der bereits thematisierten bildungspolitischen Aufwertung des öffentlichen Elementarbereichs. Hier sind die politischen Weichenstellungen bundesländerübergreifend trotz unterschiedlicher Akzentuierungen eindeutig: Es geht darum, kindliche Entwicklungs- und Bildungspotenziale so früh wie möglich zu erkennen und zu fördern, Entwicklungsprobleme zu erkennen und zu beheben, bevor sie die Bildungskarrieren nachhaltig beeinträchtigen können. Der Übergang in die Schule soll reibungsloser gelingen und möglichst alle Kinder zu einem guten Start in die formale Bildung befähigen. Bei all dem ist klar erkennbar, dass Bildung als lebenslanger Prozess verstanden wird, die Selbstbildungsprozesse angeregt und das gesamte Umfeld bildungszuträglich justiert werden soll.

Diese Anstrengungen sind im Kontext der Selbstbeschreibung der Gesellschaft als Wissensgesellschaft zu verstehen, die ihrer Humankapitalentwicklung im Medium

lebenslangen Lernens hohe Aufmerksamkeit zollt und damit sowohl die individuellen Lebensgestaltungsmöglichkeiten optimieren als auch den gesellschaftlichen Fortschritt vorantreiben will.

Damit rücken alle die Kinder und Jugendlichen beeinflussenden Akteure in den Blick und das Verhältnis zwischen familialer und öffentlicher Erziehung wird neu definiert: Eltern von Kindergartenkindern sollen über die Entwicklungs- und Bildungsprozesse ihrer Kinder umfassend informiert werden und diese nach besten Möglichkeiten aktiv unterstützen. Von den Eltern der „Schulkinder“ wird nicht nur erwartet, dass sie für die Einhaltung der Schulpflicht sorgen, sondern dass sie den schulischen Erziehungs- und Bildungsprozess aktiv unterstützen und eng mit der Schule kooperieren. Dahinter steht die Vorstellung, dass die zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen beschleunigter spätmoderner Gesellschaften notwendigen Ausprägungen von psychischen Dispositionen so komplex und vielfältig sind, dass alle Beteiligten zu involvieren sind. Dem Wissensgesellschaftsdiskurs entspricht das Ideal einer einheitlichen und optimierungsfähigen Erziehung durch Steigerung der entsprechenden pädagogischen Kompetenzen sowohl elterlicherseits als auch auf Seiten der professionellen Erziehenden, der sich alle in einem Bündnis verpflichten. Einheitlich und optimierungsfähig auch deswegen, weil alle Beteiligten im Idealfall die gleichen Erziehungsvorstellungen teilen und sich wechselseitig unterstützen.

In den Elternpartnerschaften wird die engere strukturelle Kopplung zwischen öffentlicher und privater Erziehung augenfällig. Mit Blick auf die Elementarpädagogik etwa regelt das Kinder- und Jugendhilfegesetz die Zusammenarbeit mit den Eltern rechtlich verbindlich (§22, Abs. 3, Satz 1 SGB VIII). Der Erfolg der pädagogischen Arbeit wird von der Kooperation mit den Eltern hinsichtlich ihres Erziehungsverhaltens abhängig gemacht. Dabei meint Erziehungsverhalten nicht nur die Beziehung zwischen elterlichen Erziehungsstilen und dem Sozialverhalten der Kinder (vgl. exemplarisch Reichle/Gloger-Tippelt 2007), sondern die „Passung“ und „Widerspruchsfreiheit“ zwischen den Institutionen. Damit ändert sich die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule grundlegend.

Hatte man vorher von der Familie erwartet, dass sie sich in ihren Routinen und Aktivitäten zwar an der Priorität der Schulpflicht orientiert, dass sie sich also in ihren äußeren Strukturen auf die Tatsache der Schule einstellen soll, so gilt nun, dass die inneren Strukturen aufeinander abgestimmt werden sollen. Hinter diesem Postulat stehen vor allem zwei Überlegungen: Zum einen kommt der Tatsache, dass Kinder den größten Teil ihrer Zeit in den Familien verbringen, mehr Beachtung zu. Daraus ergibt sich das Desiderat, dass die institutionellen Möglichkeiten zur Entwicklung individueller Fähigkeiten der Kinder umso nachhaltiger wirken, wenn diese von den Eltern aufgenommen und unterstützt werden oder allgemeiner formuliert: wenn Eltern und Einrichtung mit den gleichen Erziehungsvorstellungen und Erziehungsmitteln arbeiten. Zum anderen – und dies geht auf die Kompensatorische Pädagogik zurück, soll die Zusammenarbeit dazu beitragen, die „Defizite“ bildungsferner,

sozial benachteiligter Elternhäuser auszugleichen. In der elementarpädagogischen Fachdiskussion und in der Bildungspolitik ist die Elternarbeit inzwischen fest verankert, niedergelegt in den Bildungsplänen und programmatisch und organisatorisch in Formen wie den Early Excellence Centers (zur deutschen Rezeption Hebenstreit-Müller/Lepénies 2007). Betont wird wie in der Kompensatorischen Erziehung der 1960er Jahre die frühe Prävention und der frühe Ausgleich von Schwächen, um Defizite nicht kumulieren zu lassen, die dann mit Fortschreiten der schulischen Laufbahn schwer oder überhaupt nicht mehr auszugleichen sind.

Elternpartnerschaften, Governance und Intersektionalität

Die Geschlechterdifferenz ist in die augenscheinlich indifferente Begriffsbezeichnung der Elternpartnerschaften insofern eingeschrieben, als familiäre Erziehung immer noch primär mit Weiblichkeit und Mütterlichkeit assoziiert ist. Da „Geschlecht“ aber nie als isolierte Differenz wirksam wird, sind die Intersektionen mit anderen Differenzen kontextspezifisch – also hier mit Blick auf die Elternpartnerschaften – zu berücksichtigen. So ist Geschlecht nicht nur durch die soziale Herkunft (englisch: class), sondern auch durch ethno-natio-kulturelle Unterschiede (Mecheril 2003) gebrochen.

Um nachvollziehen zu können, wie diese Differenzen in den Elternpartnerschaften wirksam werden, ist der Bezugspunkt zu definieren, an dem sich die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus orientiert. In diesem Zusammenhang ist der Theorie der kulturellen Reproduktion nach Pierre Bourdieu besondere Aufmerksamkeit zu zollen: In gewissem Sinne lösten Bourdieu und seine Mitforschenden die seit den 1970er Jahren dominierende sozio-linguistische Theorie Basil Bernsteins ab bzw. ergänzten sie bei der Erklärung des Passungsverhältnisses zwischen familialem Hintergrund und schulischer Erwartung (Bourdieu/Passeron 1971). Bourdieus Unterscheidung zwischen ökonomischem, kulturellen und sozialen (symbolischen) Kapital hat vor allem dazu geführt, die Bedeutung des kulturellen Kapitals für institutionalisierte Bildung zu erkennen. Bourdieu unterschied dabei zwischen objektiviertem (Kunst- und rare Büchersammlungen), inkorporiertem (den in den Leib der Person eingeschriebenen Wissensbestand) sowie dem institutionalisierten kulturellen Kapital (den Bildungstiteln und Bildungszertifikaten), dem aus nahe liegenden Gründen besondere Aufmerksamkeit zu Teil wurde und wird.

Vor allem die höheren Schulen setzen einen bestimmten Habitus voraus, der in seiner Grundstruktur in der familialen Sozialisation erworben wird. Zu diesem zählt etwa der Umgang mit Schriftlichkeit, die durch die selbstverständliche Präsenz von Büchern und einer Lesekultur erworben wird; desgleichen andere Formen der ästhetischen Bildung, die durch den Besuch kultureller Veranstaltungen und der Ausbildung eines differenzierten Geschmacks in allen künstlerischen Ausdrucksformen gefördert werden sollen. Angebote dieser Art machen und wahrnehmen zu können oder nicht, wird im praktizistischen Kurzschluss leicht zum Prädiktor von Bildungserfolg in den begehrten Schulformen.

Durch die Einführung der Elternpartnerschaften erhält das, was ohnehin bei schulischen Entscheidungen in Rechnung gestellt wurde, die „Passung“ mit dem kulturellen Kapitalvolumen des Elternhauses, verstärkte Bedeutung. Zum einen, weil die Kontakthäufigkeiten zwischen Schule und Eltern dichter werden und sich der Austausch intensiviert. Zum anderen aber auch, weil die Formen der Interaktion differenzierter sind und bis hin zu Erziehungskontrakten reichen, in denen sich alle Beteiligten auf ein bestimmtes Ziel verständigen und festlegen, was ein jeder der beteiligten Partner beitragen kann.

Setzt man dies mit dem Intersektionalitätsansatz in Beziehung, so werden filigrane Unterscheidungen sichtbar. Zum einen wird neben der „inter-gender“-Differenz zwischen Männern und Frauen, die Bedeutung der „intra-gender“-Differenz sichtbar, die sich an unterschiedlichen gesellschaftlichen Wertigkeiten von sozialer Herkunft und Hierarchisierungen von Migrantengruppen festmacht. Wünschenswertes Erziehungsverhalten und ein hohes Maß an zugeschriebener Erziehungskompetenz korrelieren mit elterlichem Bildungshintergrund, Erwerbstätigkeit und sozialer Zugehörigkeit. Diese an Erfahrungen, Wahrnehmungen und Zuschreibungen gebundenen Kooperationsbeziehungen mit den Elternpartnerschaften auf Seiten der Schule entsprechen den unterschiedlichen Möglichkeiten der Eltern sich einzubringen.

Eine der neueren Erkenntnisse im Anschluss an Bourdieu wurde von Annette Lareau (2002) formuliert und unterscheidet zwischen einem eher mittelklasse- bzw. mittelschichtorientierten Berechtigungssinn (*sense of entitlement*) und einem eher auf die Arbeiterklasse bzw. Arbeiterschicht bezogenen Beschränkungssinn (*sense of constraint*). Dabei meint der Berechtigungssinn eine im Anschluss an die familiäre Sozialisation erworbene Vorstellung, sich Institutionen nutzbar zu machen und ein Anrecht auf die von den Institutionen bereitgestellten Ressourcen und Güter zu haben, während der Beschränkungssinn umgekehrt impliziert, dass institutionelle Vorgaben und Regeln eher als einschränkend und die eigenen Handlungsmöglichkeiten als begrenzt empfunden werden. Diese Typologie bezieht sich auf die soziale Herkunft und lässt sich zum einen mit den traditionell unterschiedlichen Selbstwirksamkeits- und Selbstbestimmungserfahrungen von Jungen und Mädchen in Beziehung setzen. Der zunehmende Bildungs- und Berufserfolg von Mädchen und Frauen wird auch in diesem Bereich verstärkt Wirkungen entfalten. *Entitlement* und *constraint* lassen sich aber nicht nur auf die Frage des Bildungserfolgs anwenden, sondern auch auf die unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten der Eltern in den neuen Partnerschaften. Eltern, die sich eher fernhalten, die schwer zu erreichen sind und von denen die Schule teilweise inkompatible Erziehungsvorstellungen oder inkompatibles Erziehungsverhalten annimmt, werden seitens der Schule vielleicht eher als dem Ideal einer gemeinsamen Ausrichtung der Erziehungsziele widersprechend wahrgenommen.

Besonders deutlich macht sich dies auch an Kommunikationserschwerissen fest, die mit dem Bildungshintergrund und der Sprachkompetenz der Eltern zusammenhängen. Es ist daher kein Wunder, dass sich das erklärte Ziel der Elternpartner-

schaften, auch und besonders diejenigen Eltern zu erreichen, die sich bislang wenig aktiv an den Bildungsprozessen der Kinder beteiligt haben, um so Bildungsbenachteiligungen mildern zu können, nur schwer erfüllen lässt. Umgekehrt fällt es Eltern aufgrund des vorhandenen Passungsverhältnisses eher leicht, sich einzubringen und die erweiterten Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitverantwortung zu nutzen. Dies betrifft auch und besonders die Gruppen von Frauen, die durch hohen Bildungsstand, Eigenständigkeit und gesellschaftlichen Status auf gleicher Augenhöhe mit den Lehrkräften kommunizieren. Der auf Konsens ausgerichtete Begriff der Partnerschaft verdeckt solche Fragen von Zugang und „voice“ (Wer kann unter welchen Umständen die neuen Möglichkeiten nutzen?), steht aber auch in der Gefahr, die alte und von Bourdieu ausführlich behandelte Frage der „Passung“ zwischen familialem und schulischem kulturellem Kapital zu verdecken. Letztlich wird es darauf ankommen, was unter Elternpartnerschaft genau verstanden wird und welche Differenzierungen berücksichtigt werden.

Diesen Gedanken möchte ich vertiefen: Ohne es bislang ausdrücklich ausgeführt zu haben, ist zu unterstreichen, dass alle aktuellen Governance-Instrumente in Erziehung und Bildung nicht nationalstaatlich bestimmt sind, sondern einer übergreifenden, transnationalen Orientierung folgen, die sich um die erwähnten Begriffe der Wissensgesellschaft, der Humankapitalentwicklung und des lebenslangen Lernens anlagern. Mithin sind auch die Elternpartnerschaften Teil eines „planet speak“ (Novóa 2002), der mit geringen Modifikationen global geführt wird (vgl. Bloch u.a. 2003). Auf der Ebene der Semantik gibt es dabei kaum nennenswerte Unterschiede: Betont werden immer Transparenz, Kommunikation und Beteiligung, die Notwendigkeit, alle an der Erziehung der nachwachsenden Generation Beteiligten ins Boot zu holen und ihnen mehr Möglichkeiten zu geben, sich einzubringen. Ausgeblendet bleiben die unterschiedlichen konkreten Verortungen der Akteure, die mit zunehmender gesellschaftlicher Pluralisierung sicher nicht abnehmen werden. Dies lässt sich verdeutlichen, wenn man das Zusammenwirken der Differenzlinien in den Blick nimmt, wie es der Intersektionalitätsansatz nahelegt.

Die Geschlechterdifferenz erscheint dann vielfach gebrochen, nicht nur durch die soziale Herkunft, wie in der klassischen Unterscheidung zwischen proletarischen und bürgerlichen Frauen, sondern durch die Vervielfältigung der sozialen Milieus, aber auch der kulturellen Kontexte, in denen Menschen leben. Da diese Verschiedenheit aber durch Veranschlagung der gleichen Messlatte ausgeblendet ist, ist die Beteiligung nur auf sehr unterschiedliche und ungleiche Weise möglich. Die strukturelle Ungleichheit von Frauen und ihr ungleicher Zugang zu privilegierten gesellschaftlichen Positionen durch die nach wie vor nicht zufriedenstellend gelöste Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die sich auch in den insgesamt höheren Engagementserwartungen in den Elternpartnerschaften manifestiert, sollte dabei nicht den Blick auf „intra-gender“-Differenzen verstellen. Nicht alle Mütter, die in den Elternpartnerschaften angesprochen sind, haben die gleiche „voice“, einige werden gehört und verschaffen sich Gehör, andere beherrschen das Sprachspiel nicht und sind

stumm. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Menschen in der Migration den gesellschaftlichen Kontext wechseln. Dann kommen zu den bestehenden Differenzen Verschärfungen durch „othering“ hinzu, durch das Herausstellen von Fremdheitselementen, sodass die Beteiligungsklüfte eher breiter als schmaler werden können.

Dies bedeutet nicht, dass die Idee der Elternpartnerschaften zu verwerfen wäre, sondern lediglich, dass die Spannungen zwischen Heterogenität und Standardisierung ebenso im Blick zu behalten sind, wie die Frage, wie Instrumente eingesetzt werden, welcher Zusammenhang, mit Foucault gesprochen, zwischen Macht und Wissen hergestellt wird, wie in anderen Worten: Governance und Gouvernamentalität (Foucault 2004a, 2004b) miteinander verkoppelt sind.

Schlussbetrachtung

In sehr groben Zügen unternahm der Beitrag den Versuch, die Diskussion um Erziehungspartnerschaften in einen größeren Kontext einzurücken. Dabei wurde davon ausgegangen, dass sich Erziehungspartnerschaften als Governance-Instrument beschreiben lassen und als solche auf eine veränderte gesellschaftliche Einbettung von Erziehung und Bildung, aber auch von Geschlecht verweisen. Die eine „Aufhängung“ bildet die veränderte gesellschaftliche Selbstbeschreibung als Wissensgesellschaften und die damit einhergehende hohe Bewertung von Humankapital im Sinne einer durch lebenslanges Lernen zu vollziehenden Dauerinvestition. Vor diesem Hintergrund ging es dann um die schulischen Erziehungspartnerschaften von Eltern als Governance-Instrument insofern, als mittels ihrer ein einheitliches sowohl den öffentlichen als auch den privaten Institutionen gleichermaßen zugrunde liegendes Erziehungsverständnis gefördert werden soll. Auf diese Weise soll mehr soziale Chancengleichheit erreicht werden. Gleichzeitig macht eine Kombination aus kultureller Reproduktionstheorie und Intersektionalitätsansatz deutlich, dass der nivellierende „planet speak“ (Nóvoa 2002) der Elternpartnerschaften, die mit der Verbindlichmachung dieser Kooperationsform einhergehenden Exklusionsprozesse verschleiert: Da Eltern in all ihrer Unterschiedlichkeit an der gleichen Messlatte gemessen werden, entstehen notwendigerweise Ausschlüsse, weil sich nicht alle in der geforderten Form einbringen können und weil andere Indikatoren, wie emotionale Unterstützung, noch nicht in der gleichen Weise berücksichtigt werden wie das leicht zu operationalisierende kulturelle Kapital. Wie bereits angesprochen, ist der Umgang mit den Elternpartnerschaften entscheidend. Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht sicher eine gewisse Gefahr, dass diese Relationen weiter zementiert werden; es besteht aber auch die Möglichkeit, die Gestaltungsmöglichkeiten der Elternpartnerschaften zu nutzen.

Literatur

Aktionsrat Bildung, 2011: „Deutschland hat Zukunft! Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020“, München, Tagung am 22.03.2011. Vorstellung des fünften Jahresgutachtens. Internet: http://eintrag.bildungsserver.de/link/aktionsrat_bildung_2011 [08.09.2011].

- Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe** (Hg.), 2007: Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden.
- Bloch, Marianne N./Holmlund, Kerstin/Moqvist, Ingeborg/Popkewitz, Thomas S.** (eds.), 2003: *Governing Children, Families, and the State. Restructuring the Welfare State.* New York.
- Boli, John/Ramirez, Francisco O./Meyer, John W.**, 1985: Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In: *Comparative Education Review*. 29 (2), 145-170.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude**, 1971: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart.
- Foucault, Michel**, 2004a: *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung.* Frankfurt/M.
- Foucault, Michel**, 2004b: *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik.* Frankfurt/M.
- Hebenstreit-Müller, Sabine/Lepenies, Annette** (Hg.), 2007: *Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell.* Berlin.
- Keiner, Dieter**, 1998: *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik.* Frankfurt/M.
- Konsortium Bildungsberichterstattung**, 2008: *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II zu Bildung und Migration.* Bielefeld.
- Lareau, Annette**, 2002: Invisible Inequality. Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. In: *American Sociological Review*. 67 (5), 747-776.
- Mayntz, Renate**, 2009: *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung.* Schriften aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Bd. 62. Frankfurt/M.
- Mecheril, Paul**, 2003: *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit.* Münster.
- Meyer, John W./Ramirez, Francisco O./Soysal, Yasemin Nuhoglu**, 1992: World Expansion of Mass Education, 1870-1980. In: *Sociology of Education*. 65 (2), 128-149.
- Nóvoa, António**, 2002: Ways of Thinking about Education in Europe. In: *Nóvoa, António/Lawn, Martin* (eds.): *Fabricating Europe. The Formation of an Educational Space.* Dordrecht, 131-156.
- Picht, Georg**, 1958: Zehn Thesen über die Höhere Schule. In: *Frankfurter Hefte*. 13, 831-840.
- Reichle, Barbara/Gloger-Tippelt, Gabriele** (Hg.), 2007: *Familiale Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. Themenheft: Kindheit und Entwicklung.* 16 (4), 199-208.
- Schelsky, Helmut**, 1965: Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. In: *Auf der Suche nach Wirklichkeit.* Düsseldorf, 131-159.
- Speck-Hamdan, Angelika**, 2007: Die Eltern: Wichtige Partner – schwierige Partner. In: *Grundschule*. 39 (3), 16-17.
- Wacker, Albrecht**, 2008: *Bildungsstandards als Steuerungselemente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg.* Bad Heilbrunn.
- Willke, Helmut**, 2001: *Steuerungstheorie III: Steuerungstheorie.* Stuttgart.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina**, 2009: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten.* Bielefeld.