

# **Die Analyse der Beziehungen zwischen den tschechischen Sonderschulen und Eltern mit besonderer Berücksichtigung der Aspekte, die die gegenseitige Partnerschaft unterstützen**

*Vlastimil Čiháček*

## **Einleitung**

Institut der Erziehungswissenschaften der Masaryk-Universität in Brno beteiligt sich an der Vorbereitung angehender akademisch gebildeter Fachkräfte für das Schulwesen, und leistet gleichzeitig einen maßgeblichen Beitrag zur pädagogischen Forschung. Im breiten Spektrum der pädagogischen Disziplinen unseres Forschungsengagements ist auch die Pädagogik des sonderpädagogischen Förderbedarfs enthalten.

Der Forschungsprojekt unseres Instituts „Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Rolle von Erziehungs- und Sozialpartnern der Schule“ befasst sich mit Problematik, die verbunden ist mit Sonderbildung, welche seit den 90er Jahren des vergangenen – zwanzigsten – Jahrhunderts als Bestandteil des tschechischen Schulwesens eine sehr dynamische Entwicklung verzeichnet.

Zur Untersuchung der Verhältnisse zwischen Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schulen führte mich die Feststellung, dass bislang weder in der Tschechischen Republik noch in der ehemaligen Tschechoslowakei die Verhältnisse zwischen Eltern von Kindern, deren sonderpädagogischer Förderbedarf auf eine Behinderung zurückzuführen ist, und Schulen Objekt einer tiefer greifenden pädagogischen Forschung gewesen waren. Es war von der Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern geschrieben worden, es waren vereinzelte Forschungs sonden in die Beziehungen von Eltern und Erziehungsanstalten für behinderte Kinder publiziert worden, vereinzelt auch Berichte aus einigen Schuleinrichtungen und Anstalten, welche als Vorbild für die sonderpädagogische Praxis gedient hatten. Für die Hauptschwäche dieser Sonden und Beispiele halte ich aber, dass sie keinen zuverlässigen Bezug auf die Gesamtsituation des Schulwesens gehabt hatten.

Mit Unterstützung der Projektentwurf der Tschechischen Republik nahm ich also die Arbeit an dem vorliegenden Projekt auf, zu dessen Schlüsselfragen die folgenden gehören:

1. Welche Rolle wird in den Sonderschulen den Eltern zugeschrieben und wie genau ist diese Rolle definiert?
2. Gibt es Unterschiede bezüglich Verhältnisse zwischen Eltern und Sonderschulen verschiedener Typen und verschiedener Schulträger?

3. Welche Möglichkeiten hat der Elternteil als Einzelner, seine Erziehungs- und Bildungsvorstellung der Schule gegenüber durchzusetzen und wie und inwieweit nimmt er seine Möglichkeiten in Anspruch?
4. Welche Möglichkeiten haben die Eltern als Gruppe (Interessensverband der Eltern von Kindern mit bestimmten Behinderungstypen), ihre Erziehungs- und Bildungsvorstellung der Schule gegenüber durchzusetzen und wie und inwieweit nehmen sie ihre Möglichkeiten in Anspruch?

In der Vergangenheit wurde die Bildung und Erziehung behinderter Kinder in der Tschechischen Republik fast ausschließlich von Sonderschulen übernommen, und die Sonderschulen bleiben auch bislang die öftesten Bildungseinrichtungen für behinderte Kinder. Demzufolge wurde das Projekt an den Sonderschulen realisiert.

Das vorliegende Forschungsprojekt besteht aus drei Phasen. In der ersten Phase wurde eine Studie bearbeitet, sie basiert auf den bisherigen theoretischen Erkenntnissen über die Rollenbesonderheiten der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In der zweiten Phase wurde unter Heranziehung von quantitativen Forschungsmethoden die gegenwärtige Rolle der Eltern dieser Schüler in Bezug auf Sonderschulen analysiert. Während dieser zweiten Phase wurden alle Schulen angesprochen, welche die Sonderbildung für Schulpflichtige anbieten und den Kriterien entsprechen, auf die ich etwas später in dem Abschnitt über den methodologischen Forschungsansatz näher eingehen werde. Die erhobenen Daten wurden teilweise bereits statistisch bearbeitet, teilweise sind sie noch in Bearbeitung. Derzeit wird die dritte Projektphase aufgenommen, in der die Feststellungen durch qualitätsbezogene Methoden in Form von Forschungs sonden in ausgewählte Sonderschulen zu ergänzen sind.

In meinem Beitrag möchte ich Ihnen die bislang erhobenen Ergebnisse präsentieren. In dem ersten Teil werde ich mich auf den Charakter der Verhältnisse zwischen Eltern und Sonderschulen konzentrieren. In dem darauf folgenden Teil möchte ich auf einige Vorgehensweisen hinweisen, durch welche die Eltern es erreichen können, dass deren Interessen von den Schulen wahrgenommen und akzeptiert werden.

Dieses Projekt erfolgt planmäßig in Anbindung an die Erhebungen unseres Instituts aus den Jahren 2001 – 2003 über die Elternposition an tschechischen Regelschulen. Zu den Erhebungen an den Regelschulen veranlassten uns dieselben Beweggründe, die ich bei der Untersuchung von Verhältnissen zwischen Eltern und Sonderschulen erwähnte. Jetzt nutze ich die Gelegenheit und werde einige Ergebnisse gegenüberstellen. Dadurch bietet sich nämlich die Möglichkeit zum Vergleich, ob die Situation an den Regel- und Sonderschulen radikal different ist und ob die Sonderschulen als Ganzes bei der Frage nach Beziehungen zu den

Eltern eine positive Belehrungsquelle für die Regelschulen, welche sich mit immer stärkeren Integrationstrends auseinandersetzen müssen, darstellen können.

Da das von mir mitgebrachte Material vorwiegend vom Ansatz einer durchaus quantitativ aufgefassten Forschungsetappe ausgeht, werden ziemlich häufig Zahlenangaben aufgeführt. Bevor ich dazu komme, werde ich die Entwicklung der tschechischen Sonderbildung im Hinblick auf die Stellung der Eltern von Sonderschülern kurz umreißen und das System des sonderpädagogischen Schulwesens kurz darlegen, denn meiner Meinung nach ist eine Grundübersicht über die Sonderschultypen notwendig, um sich in den anschließend vorgetragenen Ergebnissen orientieren zu können.

Ich denke, dass mein Beitrag eine Gelegenheit zum Vergleich mit der in Deutschland herrschenden Lage geben und eventuell zum Anlass zur weiteren, breiter gefassten Diskussion zum Thema Beziehungen zwischen Eltern behinderter Kinder und den Sonderschulen werden kann.

## **1. Geschichte und Gegenwart der sonderpädagogischen Bildung in der Tschechischen Republik**

Die Bildung von Mitbürgern mit einer gesundheitlichen Behinderung in Schulenrichtungen blickt in der Tschechischen Republik auf eine lange Tradition zurück, die bis in die Zeit vor Gründung des tschechoslowakischen Staates als Republik reicht. Manche Sonderschulen entstanden als Bestandteil von Pflegeanstalten für Behinderte. Die Erziehung und Bildung stellte in ganzer Reihe dieser Anstalten keinen vernachlässigten, im Gegenteil manchmal sogar durchdacht entwickelten Bereich dar. Die Bildungsziele dieser Anstalten wurden stufenweise zur Form einer Schulbildung umgewandelt und diese Komponente ging dann unter die Obhut des Schulressorts über. Manche Anstalten wandelten sich ganz in Schuleinrichtungen um.

Einige Sonderschulen entstanden als selbständige Einrichtungen, obwohl ihnen ein Zeitraum vorausgegangen war, in dem die behinderten Schüler in Gebäuden zusammen mit Schülerpopulation ohne besonderen Förderbedarf gebildet worden waren. Ein Beispiel dazu ist die erste Hilfsklasse bei der altstädtischen Mädchenschule in Prag, errichtet im Jahre 1896. Diese Organisationsform der Sonderbildung wurde seinerzeit als Provisorium angesehen, es wurden selbständige Sonderschulen für behinderte Kinder durchgesetzt, *„damit diese in der Volksschule, wo sie mit den Schülern nicht Schritt halten können, nicht abstumpfen, nicht das Vertrauen verlieren und nicht schließlich zu antisozialen Elementen werden“* – dies war zur Veranschaulichung der zeitgenössischen Tendenzen ein Zitat von Josef Zeman, einem der

bedeutenden Befürworter der Sonderbildung in böhmischen Ländern. Ausgesprochen wurde es im Jahre 1906 auf dem Ersten böhmischen Kongress zur Pflege von Geistesschwachen und betraf die Zukunftsvisionen zur Bildung von geistig behinderten Schülern. Die Entwicklung der Sonderbildung verfolgte tatsächlich die Linie einer Ausgliederung behinderter Schüler in Sonderschulen, die auf Erziehung und Bildung von Schülern mit nur bestimmter Behinderung ausgerichtet waren. Dieser segregierende Ansatz brachte jedoch einige unerwünschte Effekte mit sich, zu denen in erster Linie der Kontaktverlust mit der gesunden, nicht behinderten Population gehört. Eine Art Abschiebung in eine Eigenwelt, die sich letztlich auch gegen die Eltern der behinderten, nunmehr als eine andere Kategorie betrachteten Kinder wandte.

Die negativen Segregationsauswirkungen auf die Wahrnehmung der Probleme von körperlich und geistig Behinderten wurden darüber hinaus während des Sozialismus durch die Einstellung der Gesellschaft zu diesen Mitbürgern noch gesteigert. Die Führungsspitzen des Staates brüsteten sich gerne nur mit Heeren einer zukunftsweisenden, gesunden Arbeiterklasse, und behinderte Kinder wurden als eine marginale Erscheinung präsentiert. Auf der Ebene der Kommunikation mit Fachkräften wurde die bereits schwache Position der Eltern von behinderten Kindern noch durch den Trend des Professionalismus verschlechtert. In der sozialistischen Ära waren die Eltern bereits kurz nach Geburt eines behinderten Kindes der Überzeugung ausgesetzt, dass es die beste Lösung sowohl für das Kind als auch für die Familie sei, dieses in Anstaltspflege zu überlassen. Es wurde betont, dass es vor dem Hintergrund von materiell gut ausgestatteten Anstalten für die Kinder besser sei, und gleich danach hinzugefügt, den Eltern fehle es an psychologischer und fachgemäßer Ausbildung, um die Pflege und Erziehung eines behinderten Kindes zu übernehmen, wohingegen das Anstaltspersonal über diese Voraussetzungen verfüge.

Viele Eltern gaben trotz dieser Behauptungen die Familienerziehung ihres Kindes nicht auf. Ihre Entscheidung musste sich aber nicht selten mit Unverständnis der Umgebung auseinandersetzen.

Als das behinderte Kind das Schulpflichtalter erreicht hatte, waren die Eltern im Vergleich mit dem Vorschulalter des Kindes auch nicht besser respektiert. Wiederum stießen die Eltern auf Skepsis gegen ihre Erziehungskompetenz sowie auf die Unüberwindbarkeit der Expertenmeinung gegenüber ihrer – elterlichen Denkweise. Die Entscheidung über die Gestaltung des Werdegangs des Kindes lag nämlich völlig in den Händen der Experten, ungeachtet dessen, dass ihre Ansichten weit auseinander gingen.

Dazu ein Beispiel aus den Rechtsvorschriften: Durch die derzeit geltende Verordnung (Nr. 127 aus dem Jahre 1997, § 7) sind die Eltern berechtigt, bei dem Sonderschulleiter die

Aufnahme ihres Kindes zu beantragen, der Schulleiter hat dagegen über die eventuelle Nichtaufnahme in die beantragte Schule die Eltern zu unterrichten. Die Zustimmung der gesetzlichen Vertreter zur Aufnahme des Kindes in eine Sonderschule wird seit 1991 verlangt (Verordnung 399/1991 Slg.). In den achtziger Jahren musste jedoch die Elternmeinung von der Erziehungsform ihrer Kinder von amtswegen nicht vollumfänglich berücksichtigt werden. So z.B. die Verordnung Nr. 49/1986: *„Die Aufnahme eines Schülers [in eine Sonderschule] ist stets mit dessen gesetzlichen Vertretern, Pflegeeltern, derjenigen Person bzw. Anstalt, welcher der Schüler aufgrund einer Gerichtsentscheidung in Erziehung anvertraut worden ist, zu besprechen“*, aber *„Die Aufnahme [in die Sonderschule] ist nicht durch die Zustimmung des Vertreters des Schülers bedingt.“*

Kindern mit einer schwereren geistigen Behinderung wurde die Bildung in Schuleinrichtungen für üblich nicht ermöglicht, als Varianten wurden die Hauspflege oder die Unterbringung in einer Anstalt angeboten. Damit haben sich etliche Eltern nur schwer abgefunden.

Es wäre aber scheinheilig zu behaupten, dass die Anzweifelung der Elterntauglichkeit durch Fachkräfte und die Beschneidung der Elternkompetenzen erst mit dem Sozialismus plötzlich aufgetaucht ist. Einen Beleg dafür, dass Eltern, die sich zur Bildung und Erziehung ihres eigenen Kindes äußern wollten, dem Widerwillen von Fachkräften auch früher standhalten mussten, liefert z.B. ein Ausschnitt aus dem Aufsatz *Wer ist Drahtzieher des Schicksals taubstummer Kinder?* aus dem Jahre 1929: *„Es sollte eine Warnung sein, wenn Laien in interne Angelegenheiten unseres Faches eingreifen wollten. Die Sache ist zumindest lächerlich, wenn man sie nicht überhaupt als Frechheit einstufen sollte, denn die Entwicklung des Schulwesens der Taubstummen ist Gegenstand von Studium und Erfahrungen von Fachkräften und hat mit Elternschaft eines taubstummen Kindes nicht das Geringste zu tun“* (Flégl, 1997).

Die Ereignisse des Jahres 1989, welche tief greifende Gesellschaftsveränderungen herbeiführten, bedeuteten diesbezüglich eine Wende in vielerlei Hinsicht. Was die Behinderten und ihre Nahestehenden anbelangt, kann man konstatieren, dass die Gesellschaft ihnen zuzuhören und ihre Interessen zu akzeptieren begann. Stufenweise setzte sich Respekt gegenüber Behinderten und Wertung deren wesentlichen Beitrags für die Gesellschaft. Das sonderpädagogische Schulwesen baute sein Bildungsangebot für Behinderte aus. Nachdem rechtliche Voraussetzungen geschaffen worden waren, wurden für Behinderte neue Einrichtungen errichtet, diese basierten auf verschiedenen philosophischen Ansätzen,

geistigen Dimensionen etc. Sonderschulen, ebenso wie andere Schuleinrichtungen konnten nach vier Jahrzehnten wieder von Privatpersonen und Kirchen gegründet werden.

Das System der Sonderschulen besteht derzeit aus Schuleinrichtungen im Spektrum von der präprimären Stufe bis zur sekundären weiterbildenden Stufe. Der Schüler bekommt den Wechsel zwischen Sonderschulen verschiedener Typen garantiert. Garantiert ist auch der Wechsel von einer Regel- zur Sonderschule bzw. umgekehrt.

Auf der Schulpflichtebene gibt es in der Tschechischen Republik: Sonder(grund)schulen jeweils für Hör-, Seh-, Sprach- und körperlich Behinderte. Für kranke oder gesundheitlich abgeschwächte Kinder und für Schüler in medizinischen Einrichtungen sind Sonder(grund)schulen bei diesen medizinischen Einrichtungen bestimmt. Für Schüler mit spezifischen Lern- oder Verhaltensproblemen gibt es die Sonder(grund)schule für Lernbehinderte bzw. für Verhaltensgestörte. Für Kinder mit so starker Geistesbehinderung, dass sie die Grundschulbildung nicht erfolgreich bestreiten können, ist die spezifische Sonderschule für geistig Behinderte bestimmt. Nach Abschluss dieser (spezifischen) Sonderschule können sich die geistig Behinderten auf ihre Profession an Lehranstalten bzw. Berufsschulen qualifiziert vorbereiten. Als Erwachsene sind die Absolventen also bis auf Ausnahmen auf ein selbständiges Leben in der Gesellschaft vorbereitet, in vielen Fällen imstande, sich vollständig zu integrieren, sie finden Selbstverwirklichung, gründen Familien. Für Kinder, deren geistige Behinderung sie an der Bildung an einer Grundschule sowie spezifischen Sonderschule hindert, ist die Hilfsschule vorgesehen (hierbei handelt es sich um eine wortwörtliche Übersetzung aus dem Tschechischen, die jedoch die unterschiedlichen Systeme am besten berücksichtigt). Der Unterricht während des zehnjährigen Schulbesuchs ist insbesondere auf die erzieherische wie auch auf die Arbeitskomponente ausgerichtet. Für Schüler mit Sinnesstörungen, mit Sprachfehlern oder für körperlich und gleichzeitig geistig behinderte Schüler sind folgende Sonderschulen für mehrfach Behinderte bestimmt: (spezifische) Sonderschule für Hörbehinderte, Hilfsschule für Hörbehinderte, (spezifische) Sonderschule für Sehbehinderte und Hilfsschule für Sehbehinderte, (spezifische) Sonderschule für Sprachbehinderte, (spezifische) Sonderschule für körperlich Behinderte, Hilfsschule für körperlich Behinderte, (spezifische) Sonderschule für mehrfach Behinderte, Hilfsschule für mehrfach Behinderte.

Die einzelnen Sonderschultypen können sich zusammenschließen, was bedeutet, dass unter einer Leitung und oftmals in einem Schulgebäude z.B. Klassen einer Sonder(grund)schule für Hörbehinderte wie auch Klassen einer (spezifischen) Sonderschule

für dieselben zu finden sind. Oft werden Klassen einer Hilfsschule in einer (spezifischen) Sonderschule errichtet, was Beispiel für Zusammenschluss von Sonder- und Hilfsschulen ist.

Bei Sonder(grund)schulen, (spezifischen) Sonder- sowie Hilfsschulen können Internate eingerichtet werden.

Grundschulen werden auch bei Kinderheimen errichtet, in denen Schüler mit ernsteren Verhaltensstörungen untergebracht sind, ferner bei diagnostischen Instituten, d.h. Einrichtungen, in denen verhaltensgestörte Schüler diagnostiziert werden.

Neben dem Besuch einer Sonderschule wurde den behinderten Schülern die volle Integration in „allgemeine“ Grundschulen möglich gemacht, die nun allen Schülern ungeachtet des Behinderungstyps zugänglich sind.

Nun wollen wir auf das Projekt „Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Rolle von Erziehungs- und Sozialpartnern der Schule“ zurückkommen.

## **2. Das Projekt „Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Rolle von Erziehungs- und Sozialpartnern der Schule“**

Das Projekt setzt drei Grundrollen voraus, in welche Eltern im Verhältnis zu der Schule geraten können: Eltern als Problem, Eltern als Kunden, Eltern als Partner. Das sind die grundlegenden Ansätze der Schule zu den Eltern, basierend auf der Docking-Theorie (1990). Die Elternrollen werden in dem vorliegenden Projekt weiter untergliedert. Bei dem Elternteil, der für die Schule ein Problem darstellt, unterscheidet man, ob es hierfür als Ursache zugrunde liegt, dass er „schlecht“, „unabhängig“ oder „strebsam“ ist. Bei den Eltern als Partner wird zwischen erzieherischer und sozialer Partnerschaft unterschieden.

Der Fall, in dem der **Elternteil** von der Schule als **Problem** wahrgenommen wird, ist eine Betrachtungsweise, welcher sich die Pädagogen gut bewusst sind, und es nicht öffentlich zu kommunizieren scheuen, insbesondere dann, wenn es sich um den sog. „**schlechten**“ Elternteil handelt. Dieser Typus wird von einer Person dargestellt, die kein Interesse an Zusammenarbeit mit der Schule zeigt. In Extremfällen geht es um Eltern, die nicht einmal Interesse an der aktiven Erziehung ihrer eigenen Kinder haben. Im Falle eines behinderten Kindes sind z.B. solche Eltern „schlecht“, deren Erziehung den fachmännischen Empfehlungen zuwiderläuft und in der Folge das Kind in irgendeiner Weise schädigt, schlechten Eltern sind die von Experten empfohlenen Vorgangsweisen egal, schlechte Eltern

sind bei der mit Therapie oder besonderer erzieherischen Förderung verbundenen Aufgaben inkonsequent.

Der von der Schule als Problem wahrgenommene Elternteil kann eine Person sein, deren Aktivität vom konträren Charakter ist. Diese **Eltern** sind problematisch, weil übertrieben **strebsam**. Diese Eltern wollen ausführlich hören, wodurch die von Fachkräften in den Sonderschulen unternommenen Schritte untermauert sind, sie zeigen solche Teilnahme, die bei einigen Fachkräften Unruhe oder gar das Gefühl von Gefährdung ihrer Professionalität weckt, bzw. mehr Zeitaufwand bedeutet, als der Experte für angemessen hält. Manchmal aber müssen die Schulen dem Verhalten verdächtig agiler Eltern gegenüber berechtigt wachsam vorgehen, denn es lassen sich Eltern finden, welche die Schule beherrschen suchen und davon Privilegien für ihre Kinder erwarten, ohne Rücksicht auf die Beeinträchtigung von Interessen der übrigen Schulkinder, von Unzufriedenheit der übrigen Eltern u. ä.

Als Problem können von den Pädagogen die sog. **unabhängigen** Eltern wahrgenommen werden. Ein unabhängiger Elternteil ist sich dessen bewusst, dass sich sein Kind entwickeln muss, er wünscht dessen Fortschritte, hält jedoch die Schule nicht für eine Institution, die es ihm erstrangig vermitteln kann. Den ihm gestellten Schulaufgaben kommt er nur im unvermeidlichen Umfang nach. Wenn es nicht sein muss, tut dieser unabhängige Elternteil keine Dinge, von denen er meint, sie sind für sein Kind oder für ihn selbst nicht von Nutzen. Die Entwicklungsgelegenheiten sucht er für sein Kind außerhalb der Schule.

Eine weitere Rolle, die Eltern im Verhältnis zu der Schule spielen können, ist die als **Eltern – Klienten (Kunden)**. Betreffend Ausprägung der Eltern in der Kundenrolle würde ich folgendes hervorheben: Ein solcher Elternteil nimmt an, die Schule würde ihm von dem Kind und dessen Erziehung sämtliche Informationen mitteilen, und im Falle eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch Informationen über die passende Sonderförderung; er würde Konsultationen über den Bildungsinhalt sowie über Unterrichtsmethoden, auch Ratschläge zu der von ihm selbst dem Kind zu leistenden Förderung erwarten. Sein Ansatz zu diesen Rechten ist jedoch der des Nutznießers einer im Bereich Bildung und Erziehung angebotenen Dienstleistung, dem daraus entsprechende Entscheidungskompetenzen erwachsen.

Man könnte meinen, dass die Einführung einer gewissen „Konsumentenkultur“ in die Schulen auch eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule zur Folge haben könnte, denn es bietet sich die qualitätsbezogene Beeinflussung der in Anspruch genommenen Dienstleistungen. Dieser Effekt tritt jedoch nicht automatisch ein, wenn wir in Erwägung

ziehen, dass ein jeder Kunde den Anspruch auf seine Anforderungen hat, ihn jedoch nicht geltend machen muss.

In den letzten Jahren wurde die Elternrolle besonders häufig diskutiert, in der sie für die Schule **Partner** sind. In der Eltern-Schule-Partnerschaft wird eine der Optionen befunden, wie den Kindern durch verbundene erzieherische Kräfte der beiden ein positiver Beitrag zu leisten wäre. Bei dieser Beziehung steht weder Inanspruchnahme von Rechten noch Erfüllung von Pflichten durch die Eltern bzw. die Schule im Vordergrund. In einem Partnerschaftsrahmen heißen Pädagogen für ihren Beruf ausgebildete Fachkräfte, die bereit sind, die Eltern fachkundig zu beraten, jedoch in ihrem Umgang mit ihnen die professionelle Überheblichkeit zu unterdrücken. Sie akzeptieren die elterliche Betrachtungsweise als eine Anreicherung ihrer Arbeit. Bei der Partnerschaftsbeziehung werden elterliche Ansichten nicht ignoriert, mag sich darin der Mangel an entsprechender Fachausbildung wie auch immer bemerkbar machen. Hauptsache, dass das primäre Interesse der Eltern darin liegt, sich für das Wohl ihrer Kinder so gut wie möglich einzusetzen.

Im Zuge dessen unterscheide ich aber zwischen zwei Wegen, die zum Wohl der Kinder führen:

1. Handlungen, welche direkt die Kinderpflege, deren Erziehung, Bildung und Förderung betreffen – d.h. eine erzieherische Partnerschaft;
2. Beziehungen mit der Schule im Interesse von Entwicklung der Schule als Institution eingehen – d.h. eine soziale Partnerschaft.

Die **Eltern** in der Rolle eines **Schulpartners** betrachte ich als Verhältnis, das insbesondere deswegen gefördert werden sollte, dass es sie Eltern in eine aktive Rolle versetzt, in der sie nicht alles den Pädagogen – verstehe Fachkräften – überlassen, obwohl sie wissen, dass sie sich auf ihre Hilfe verlassen können.

Oft ist davon die Rede, es sei eine komplizierte Sache, zur Partnerschaft von Eltern und Schulen zu gelangen. Damit bin ich durchaus einverstanden. Diese Zielstellung bedarf des Willens sowohl der Eltern als auch der Schule, auf beiden Seiten kann es viel Kräfte kosten, aber der resultierende Effekt ist für den Weg in Richtung eine offene Gesellschaft dermaßen bedeutsam, dass die Förderung hierfür angebracht wäre.

Werden Eltern an den tschechischen Sonderschulen in der Partnerrolle akzeptiert oder ist dort eine andere Betrachtungsweise vorherrschend?

Die aus den Ergebnissen meiner Forschung hervorgehende Antwort werde ich Ihnen erst nach dem folgenden Kapitel zur Erhebungsmethodologie der Forschung geben.

## **2.1. Forschungsmethodologie**

### **2.1.1. Forschungsmethodologie an Sonderschulen**

Ich entschloss mich, die die Schulen und Eltern betreffenden Angaben mittels Fragebogen zu erheben. Die Befragung erfolgte im Mai und Juni 2003. Angesprochen wurden alle die Schulpflicht sicherstellenden Sonderschulen, welche derzeit im tschechischen Schulregister eingetragen sind, mit Ausnahme von Schulen, die aufgrund ihres Charakters bei der Erhaltung der Elternkontakte ziemlich begrenzte Möglichkeiten haben (Schulen bei einigen medizinischen Einrichtungen – Krankenhäusern, Genesungsheimen usw., Schulen bei diagnostischen Instituten, bei Kinderheimen). Um die Ausfüllung des Fragebogens wurde der Schulleiter ersucht und in dem Begleitschreiben gleichzeitig darum gebeten, zwei beigefügte Fragebögen samt entsprechenden Instruktionen und einem Frankoumschlag an die Eltern beliebiger Schüler seiner Schule weiterzuleiten. Die Fragebögen waren in zwei separaten Varianten erstellt worden, jeweils eine für die Sonderschulleiter und für die Eltern. Die Methode, Elternvertreter aus zwei Familien aus einer Schule anzusprechen, wählte ich insbesondere unter Berücksichtigung der Tatsache, dass in der Gesamtprobe Sonderschulen hoch vertreten sind. Aus einigen Regionen werden Anmerkungen laut, dass sich an diesen Schulen eine beträchtliche Schüleranzahl aus soziokulturell schwachem Umfeld konzentriert, und ich befürchtete, dass mehrere Eltern mit der Ausfüllung des Fragebogens Probleme haben, darauf verzichten und ihn nicht abschicken könnten. Aufgrund des Datenschutzgesetzes war es nicht möglich, die Adressen der Eltern einzuholen. Deswegen sprach ich die Eltern über die Schulleiter an. Ich sah es als den einzigen passablen Weg, wobei ich mir des Risikos bewusst war, dass sich die Schule an befreundete oder loyale Eltern wenden wird und die erhobenen Auskünfte verzerrt sein können. Insgesamt wurden 490 Sonderschulen angesprochen. Der Rückfluss betrug 41 % und war unterschiedlich bei Schulen verschiedener Schulträger und verschiedener Typen (Sonder(grund)schulen 50%, (spezifische) Sonderschulen 39%, Hilfsschulen 31%, Sonder- und Hilfsschulen 40%).

*Tabelle 1: Rückfluss insgesamt*

	<b>Insgesamt</b>		
	<b>Abgesandt (N)</b>	<b>Retourniert (N)</b>	<b>Rückfluss</b>
<b>Sonder(grund)schulen</b>	204	86	42%
<b>Sonderschulen für gb.S.</b>	680	218	32%
<b>Hilfschulen</b>	126	73	58%
<b>Sonderschulen für gb.S. und Hilfschulen</b>	492	163	33%
<b>Insgesamt</b>	1502	540	36%

*Tabelle 2: Rückfluss nach Schulträgern*

	<b>Staat und Staatsverwaltung</b>			<b>Kirche</b>			<b>Private</b>		
	<b>Abgesandt (N)</b>	<b>Retourniert (N)</b>	<b>Rückfluss</b>	<b>Abgesandt (N)</b>	<b>Retourniert (N)</b>	<b>Rückfluss</b>	<b>Abgesandt (N)</b>	<b>Retourniert (N)</b>	<b>Rückfluss</b>
<b>Sonder(grund)schulen</b>	165	71	43%	6	2	33%	33	13	40%
<b>Sonderschulen für gb.S.</b>	680	218	32%	0	0	0%	0	0	0%
<b>Hilfschulen</b>	93	68	73%	24	0	0%	9	5	56%
<b>Sonderschulen für gb.S. und Hilfschulen</b>	450	157	35%	15	1	7%	27	5	19%
<b>Insgesamt</b>	1388	514	37%	45	3	7%	69	23	33%

### **2.1.2. Forschungsmethodologie an Grundschulen**

In dem vorliegenden Beitrag sind des Vergleichs wegen Angaben über Schulen und Eltern aufgeführt, die an allgemeinen Schulen im Rahmen eines vergleichbaren Projektes bereits erhoben worden sind (siehe Einleitung). Diese Angaben wurden ebenfalls durch Fragebögen erhoben. Die Befragung erfolgte um ein Jahr früher – in der zweiten Maihälfte 2002 an einer Stichprobe von Kindergärten und Grundschulen Tschechiens. Die Eltern wurden in derselben Weise angesprochen wie die Eltern von Sonderschülern. Insgesamt wurden 1800 Fragebögen verteilt – 900 für die Schulleiter und 900 für Vertreter aus den Elternreihen (dabei jeweils für einen Vertreter pro Schule). Der Rückfluss der Fragebögen war gleichmäßig und betrug an die 30 %.

### 3. Elternposition in Bezug auf eine Sonderschule

Auf die Feststellung der Rollen, in welche die Eltern von Sonderschülern gelangen, war der Fragebogenabschnitt betreffend die Identikatoren der Elternrollen ausgerichtet (drei Identikatoren zu jeder Rolle waren in Behauptungen enthalten, bei denen die Schulleiter schätzten, zu wie viel Prozent sie auf ihre Schule zutreffen, und die Wahl zwischen 0%, 10%, 25%, 50%, 75%, 90% a 100% hatten<sup>1</sup>).

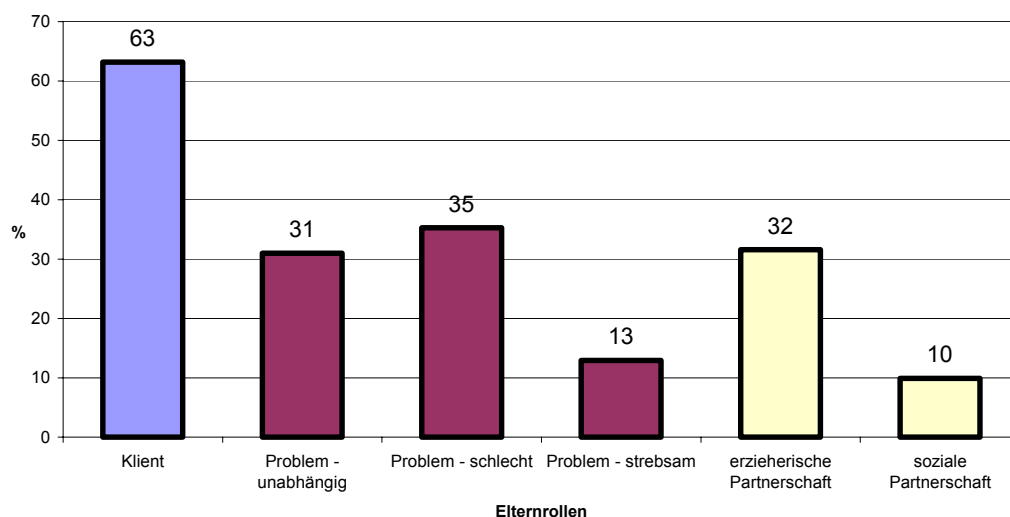
Durch Berechnung des Mittels pro Rolle aus den entsprechenden drei Werten wurden Indizes im Bereich von 0 % bis 100 % ermittelt). Einer der anderen Fragenbogenteile behandelte Informationen von der Schule, die ich in Zusammenhang mit den berechneten Rollenindizes brachte. Auf meine Feststellungen möchte ich in dem nächsten Kapitel samt Auslegung eingehen.

#### 3.1. Unterschiedliche Elternrollen nach Schultypen

Stellt man eine absteigende Rangliste der einzelnen Rollenindizes auf, liegt auf dem ersten Platz bei den Sonderschulen der Kundenansatz zu den Eltern (63 %). Bei der Probe der allgemeinen Schulen wurde dieselbe Grundform des Eltern-Schule-Verhältnisses mit 80 % identifiziert.

Auf den weiteren Rängen sieht es bei der Grundprobe der Sonderschulen nicht gerade erfreulich aus. Die Schulleiter dieser Schulen betrachten 35 % der Eltern als „schlecht“, diese stellen also für die Schule ein Problem dar. Mit Abstand von 3 % sind die Eltern Erziehungspartner der Schule.

*Graphik 1: Elternrollen aus Sicht der Schulleiter aller Sonderschulen*



<sup>1</sup> Ein Beispiel der Behauptung: Die Eltern reagieren nicht auf die Aufforderungen der Schule, bei der Kindererziehung an die Schulförderung anzuknüpfen.

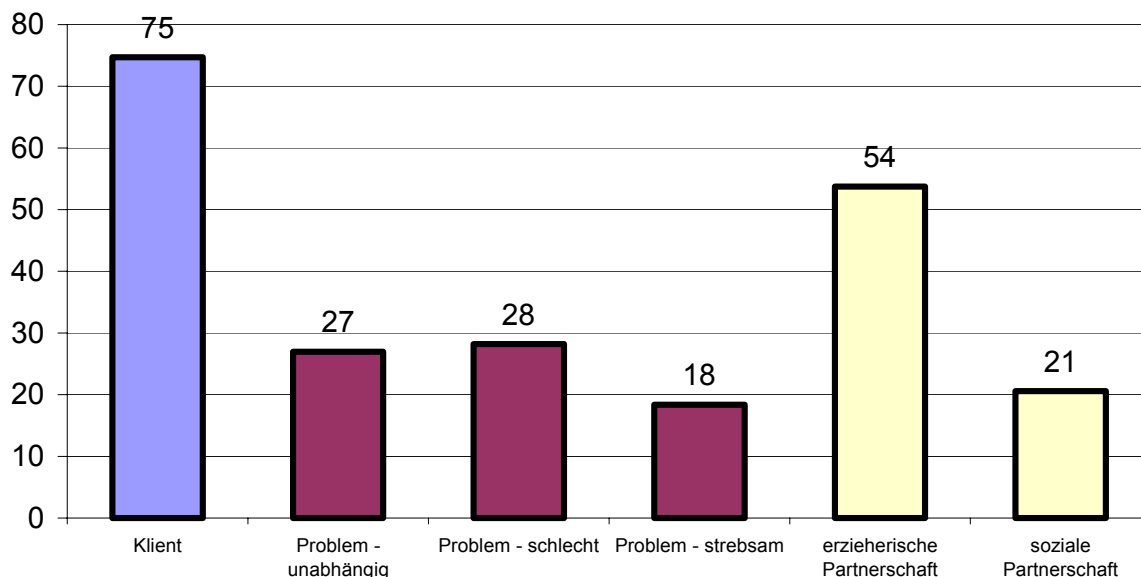
Wenn wir uns jedoch die Struktur und Proportionen der einzelnen Sonderschultypen in Tschechien vergegenwärtigen, fällt uns die sehr wahrscheinliche Ursache dieser unerfreulichen Reihenfolge der Elternrollen ein. Unter den Sonderschulen Tschechiens machen die (spezifischen) Sonderschulen für geistig Behinderte den größten Anteil aus. Als ich in Betracht gezogen hatte, dass es seit langem Hinweise auf eine funktionsbezogene Deformation einiger dieser spezifischen Sonderschulen gibt, in denen sich Schüler aus sozial, soziokulturell und allgemein problemträchtigem Familienumfeld kumulieren, entschied ich mich, die Elternrollen in Untertypen jeweils mit nur Sonder(grund)schulen, nur (spezifischen) Sonderschulen für geistig Behinderte, nur Hilfsschulen und nur mit dem Schultyp, der eine Sonder- und Hilfsschule vereinigt, zu untersuchen. Unternimmt man diesen Schritt, lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Sonderschultypen feststellen, auch wenn die Korrelation zwischen dem Typ der Sonderschule und den einzelnen Elternrollen statistisch unbedeutend ist. Dominierend bleibt immer der Klientelismus (Eltern in Position von Schulkunden), im Vergleich zu Regelschulen nehmen aber die Sonderschulleiter die Eltern-Strebsamkeit generell nicht so ausgeprägt als Problem wahr (13 % an allen Schultypen) und die erzieherische Partnerschaft nimmt mit 44 % bzw. 42 % sowohl an Sonder(grund)schulen als auch an Hilfsschulen fast dreifach zu. Die erzieherische Partnerschaft rückt in der Rangliste der von Schulleitern angegebenen Rollen bei den Sonder(grund)schulen und Hilfsschulen gleich hinter die Kundenrolle vor. Die in meinem Projekt hervorgehobene Partnerrolle der Eltern liege laut Schulleitern der (spezifischen) Sonderschulen für geistig Behinderte erst auf dem vierten Platz, in Prozenten ausgedrückt kommt aber die Eltern-Schule-Partnerschaft auch hier fast zweimal öfter als an den Regelschulen vor.

*Tabelle 3: Index der Elternrollen (anhand Daten von Schulleitern)*

	Klient	Problem - unabhängig	Problem - schlecht	Problem - strebsam	erzieherische Partnerschaft	soziale Partner- schaft
Regelschulen	80	51	20	30	15	17
<b>Sonderschulen (insgesamt)</b>	<b>63</b>	<b>31</b>	<b>35</b>	<b>13</b>	<b>32</b>	<b>10</b>
<i>Sonder(grund)schulen</i>	77	26	25	13	44	14
<i>Sonderschulen für g.B.</i>	57	33	40	13	27	8
<i>Hilfsschulen</i>	65	27	29	13	42	12
<i>Sonder- und Hilfsschulen</i>	63	31	35	13	32	10

Aus der aus Elterndaten gewonnenen Sicht dominiert in Übereinstimmung mit den Schulen die Kundenrolle der Eltern, bei den weiteren Rollen identifizieren sich die Eltern mit der Meinung der Schulen jedoch nicht mehr, die Ergebnisse lassen die Partnerschaft vor die Elternrolle als Problempersonen vorrücken.

Graphik 2. Elternrolle aus ihrer eigenen Sicht (alle Sonderschulen)



In den Unterdateien der einzelnen Sonderschultypen ist die Eigenbetrachtung der Eltern aus den (spezifischen) Sonderschulen für geistig Behinderte interessant. Die Rolle als Erziehungspartner setzen sie mit ihren Äußerungen unter einem fast zweifachen Wertanstieg gleich hinter die Kundenrolle an und die problematische Wahrnehmung ihrer eigenen Person durch die Schule sei laut ihren Angaben auf die übertriebene Strebsamkeit zurückzuführen. Aufgrund dieser nackten Zahlen kann man nur darüber spekulieren, auf welcher Seite die Wahrheit liegt, ob die Schulen oder die Eltern unkritisch sind.

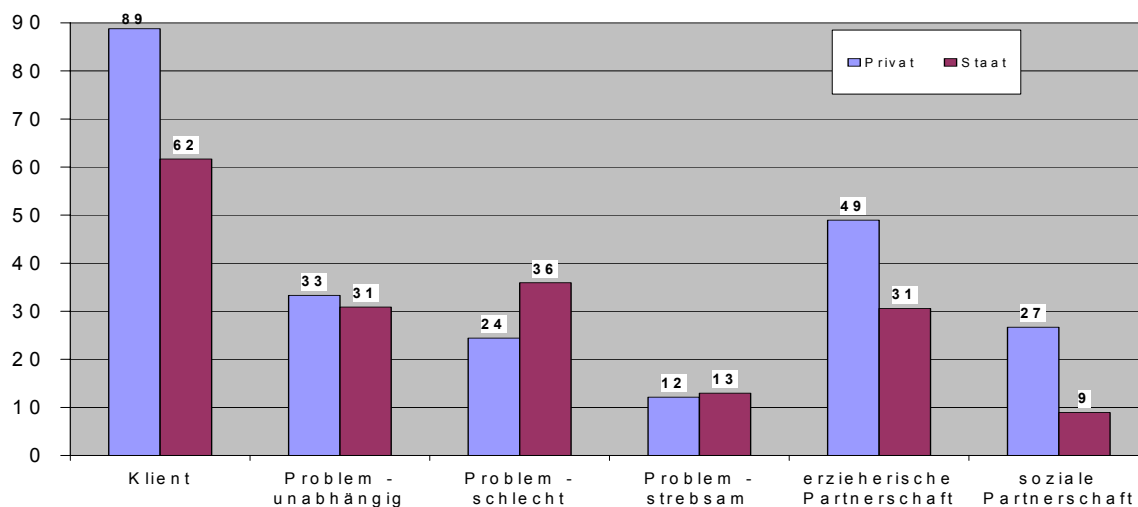
Tabelle 4: Index der Elternrollen (anhand Daten von Eltern)

	Klient	Problem - unabhängig	Problem - schlecht	Problem - strebsam	erzieherische Partnerschaft	soziale Partnerschaft
Regelschulen	79	29	18	16	54	23
<b>Sonderschulen (insgesamt)</b>	<b>75</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>18</b>	<b>54</b>	<b>21</b>
Sonder(grund)schulen	82	18	20	14	61	22
Sonderschulen für g.B.	72	34	34	24	49	21
Hilfsschulen	79	18	14	9	66	21
Sonder- und Hilfsschulen	72	26	30	17	53	19

### 3.2. Unterschiedliche Elternrollen nach verschiedenen Sonderschulträgern

Seit mehr als einem Jahrzehnt ist das sonderpädagogische Schulwesen in der Tschechischen Republik wieder nichtstaatlichen Schulträgern geöffnet. Die Existenz ihrer Schulen hängt in der Regel vom Interesse der Eltern an diesem Angebot, das eine Alternative zum „staatlichen“ Schulwesen darstellt, ab. Das Elterninteresse kann eine Schule erwecken, die etwas Extra bietet. Gehört die Gestaltung der Elternverhältnisse zu den starken Seiten der Sonderschulen nicht staatlicher Schulträger und können diese eventuell ein Vorbild für die übrigen Institutionen sein? Bei den privaten Sonderschulen will ich das bejahen. Der Kundenrollenindex hierfür übertrifft mit 89 % die „staatlichen“ Sonderschulen und dieselbe Lage herrscht bezüglich der Partnerschaft, bei der sich die Eltern in erzieherischen Angelegenheiten engagieren (49 %). Einen hohen Wert erreicht der Rollenindex für das Engagement in der Schulentwicklung, d.h. die soziale Partnerschaft (und zwar mit 27 % bei privaten zu 9 % bei „staatlichen“ Schulen). In statistischer Hinsicht ist es erwähnenswert, wie stark die gegenseitige Beziehung zwischen der Form des Schulträgers und den durch die einzelnen Identifikatoren bestimmten Elternrollen ist<sup>2</sup>.

Graphik 4: Elternrollen in Bezug auf eine nicht staatliche Schule



Bei der Gegenüberstellung ist es zu berücksichtigen, dass hier eine ziemlich niedrige Anzahl von 9 aus 23 angesprochener Privatschulen zugrunde liegt, welche auf die Fragebögen reagiert haben. Ich bin jedoch der Meinung, dass man sich hier doch gewisses Bild von einem anderen Ansatz zur Elternbeziehung machen kann. Kirchenschulen neigen offenbar weniger dazu, Forschungsangaben bereitzustellen. Die Schulen klagen oft über ein Übermaß an

<sup>2</sup> Identikator I<sub>1</sub> für Kundenrolle: Cramérsches V=0,25 p=0,02; I<sub>15</sub> für die Rolle eines Erziehungspartners: Cramérsches V=0,22 p=0,04; I<sub>16</sub> für die Rolle eines Sozialpartners: Cramérsches V=0,65 p=0,00; I<sub>17</sub> für die Rolle eines Sozialpartners: Cramérsches V=0,23 p=0,03; I<sub>18</sub> für die Rolle eines Sozialpartners: Cramérsches V=0,24 p=0,01.

Fragebögen, die sie an ihrer Arbeit hindern, die Beantwortung solcher Befragungen ist dagegen eine Präsentationsgelegenheit und diese hat der kirchliche Sektor im Falle meiner Forschung verpasst. Nur zwei Schulen aus 15 angesprochenen haben reagiert, was den Spielraum nicht einmal zu Anhaltsschlüssen gibt.

### **3.3. Die Elternrolle in Bezug auf Sonderschulen mit Internaten**

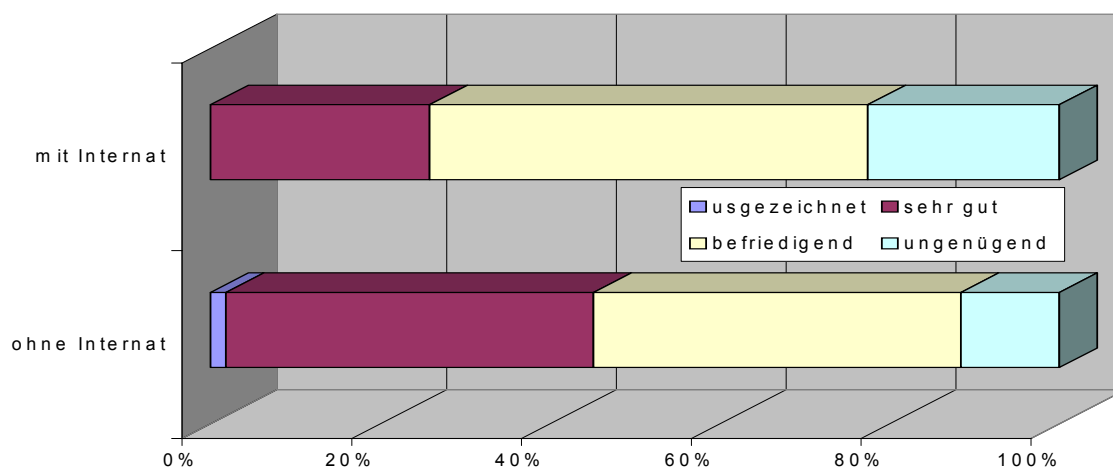
Zu Spezifiken der Sonderschulen gehört es, dass einige davon über Internate verfügen, welche für die Unterkunft der Schüler teilweise Sorge tragen. Für Schüler, denen in ihrer Umgebung keine Schule mit der notwendigen sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung steht, ist der Internatsaufenthalt der einzige Ausweg, um eine gehörige institutionelle Erziehung zu absolvieren. Der Internatsaufenthalt des Kindes stellt einen besonderen Umstand dar, eine Ursache dafür, dass die Beziehungen der Schule zu den Eltern in etwas anderer Weise gestaltet werden als es bei der Eltern der Fall ist, deren Kinder täglich nach Hause zurückkehren. In meiner Probe bezieht es sich auf 16 % der Schulen, was 31 Schulen bedeutet (davon 32 % Sonder(grund)schulen, 23 % (spezifische) Sonderschulen für geistig Behinderte, 13 % Hilfsschulen, 32 % Sonder- und Hilfsschulen). Im Schnitt ist an den Schulen, die über Internate verfügen und unseren Fragebogen beantwortet haben, ein Drittel der jeweiligen Schüler dort untergebracht.

Was die Zufriedenheit der Internatschulen mit der Zusammenarbeit mit den Eltern anbelangt, sind die Schulleiter weniger als die übrigen Sonderschulleiter zufrieden, markant weniger sind die Schulleiter von (spezifischen) Sonderschulen für geistig Behinderte mit Internaten zufrieden.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Der T-Test zeigt unterschiedliche Zufriedenheit auf Seite der Sonderschulen mit und ohne Internat  $t = 14,9$  auf einem Signifikanzniveau von  $p = 0,00$

Graphik 5: Zufriedenheit von Sonderschulleitern mit der Elternzusammenarbeit



Die Internatschulen müssen sich bei dem Ausbau der Elterbeziehungen wohl mit mehr Schwierigkeiten auseinandersetzen als die übrigen Sonderschulen. Nun möchte ich keine Untersuchungen anstellen, welche Komplikationen die Internatschulen und Eltern bei Aufbau und Erhaltung der gegenseitigen Verhältnisse zu überwinden haben, es würde mich jedoch interessieren, ob bzw. inwieweit die Internatinstitute die Eltern als Gruppe anders betrachten.

Tabelle 5: Elternrollen in Sonderschulen und Internat-Sonderschulen

Sonderschulen	Klient	Problem - unabhängig	Problem - schlecht	Problem - strebsam	erzieherische Partnerschaft	soziale Partnerschaft
- insgesamt	63	31	35	13	32	10
- mit Internat	70	33	37	14	34	10
- ohne Internat	62	31	35	13	31	10

Nach Berechnung der Rollenindizes stellte ich fest, dass die Kundenposition der Eltern bei den Internatschulen um 8 % über den Index der Sonderschulen ohne Internate hinausgeht. Bei den anderen Rollen weichen die Differenzen nicht um mehr als 3 % ab und demzufolge wird den Eltern gegenüber keine wesentlich unterschiedliche Einstellung als an den übrigen Sonderschulen bezogen.<sup>4</sup>

Werde ich auch geringe Unterschiede der Subdatei für Internatschulen interpretieren, dann kann ich die Vermutung aussprechen, dass sich diese Institutionen nicht mit Eltern zufrieden geben wollen, die passiv sind und die Kindeserziehung nur von fern beobachten.

<sup>4</sup> Die Verhältnisstärke zwischen dem Bestand eines Internats und den einzelnen Rollen, beziffert durch den Koeffizienten Cramérsches V, ist statistisch bedeutsamer als bei den Identikatoren: I<sub>1</sub> (Cramérsches V = 0,31 p=0,03), I<sub>3</sub> (Cramérsches V = 0,33, p=0,00), I<sub>6</sub> (Cramérsches V = 0,36 p=0,00) I<sub>16</sub> (Cramérsches V = 0,33 p=0,00), I<sub>19</sub> (Cramérsches V = 0,36 p=0,00), I<sub>20</sub> Cramérsches V = 0,32 p=0,00)

Die Eltern von Internatkindern in den gemeinsamen Erziehungsprozess einzubinden ist wohl in allerlei Hinsicht schwieriger, für die Pädagogen mag es aber eine stärkere Herausforderung dafür sein, den mit den Eltern gemeinsamen erzieherischen Interessen einen höheren Stellenwert zu geben, denn die Partnerschaft mit den Eltern wurde an diesen Schulen in ein wenig höherem Maße festgestellt. Aus den Angaben von Internatschulleitern ergibt sich, dass die Elternpartnerschaft an diesen Schulen besonders stark ausgeprägt ist in dem Informations- und Meinungsaustausch über das Kind und dessen Behandlungsweise.

Quantitative Feststellungen möchte ich nun mit einem kurzen vorbildhaften Beispiel ergänzen, wie die Partnerschaft für Eltern von Internatkindern zugänglich gemacht wird. In einer Sonder(grund)schule mit 72 Schülern (63 davon im Internat untergebracht) in einer Stadtgemeinde mit 9 Tsd. Einwohnern aus einer Region mit der Fläche von ca. einem Siebtel Tschechiens sagte die stellvertretende Schulleiterin folgendes: *„Die Eltern sind überall dieselben. Teilweise arbeiten sie recht viel zusammen, sind aktiv, leisten Zuschüsse. Teilweise kooperieren sie jedoch nur auf Aufforderung der Schule, teilweise sehen sie sogar in der Schule einen Feind, der ihnen das Kind wegnehmen will. Einige Eltern aber wollen sogar in die Schulortschaft umzuziehen. Derzeit sind es drei Familien.“* Die Schule versucht solchen Eltern die mit ihrer Entscheidung zusammenhängenden Komplikationen zu erleichtern. *„Die Schule bemüht sich den zugezogenen Eltern Arbeitsgelegenheiten anbieten, wenn möglich.“* Weiters genießen die Eltern dermaßen Unterstützung, dass sie sich jederzeit an dem Bildungsprozess beteiligen können. *„Die Eltern haben in den Unterricht jederzeit Zutritt. Wenn sie z.B. die Kinder am Montag zur Schule gebracht haben, bleiben sie am Vormittag mit ihnen in der Schule, gehen mit den Kindern und Lehrern Pausenbrot essen. In der Schule steht ein Raum zur Verfügung, wo sie in aller Ruhe Kaffee trinken können, mit einem Videogerät, an dem die Schule Aufnahmen aus Veranstaltungen für unsere Kinder zeigt. Es werden gemeinsame Veranstaltungen für Kinder und Eltern organisiert. Im Herbst gibt es einen Tag der offenen Tür. Mit den Eltern wird im vornhinein abgemacht, was sie sehen möchten.“* Die ausgeprägte Wahrnehmung der Eltern in deren Kundenposition verursacht anscheinend eine kompliziertere Einbindungsweise bei jenen Eltern, für welche die Schule schwer erreichbar ist bzw. welche sich auf dieses Hindernis berufen: *„Alle Veranstaltungen werden aufgenommen und fotografiert, die Aufnahmen werden den Eltern übersandt. Jährlich gehen vier Schreiben an die Eltern. Es wird von den Schulveranstaltungen, Schulerfolgen berichtet, wir bitten um Mitwirkung. Jedem Brief fügen wir eine kurze Notiz über das Kind bei.“* Die Beziehungen der Schule zu den Eltern sind mit einem internen Schulkodex geregelt worden: *„Jeder Schulmitarbeiter hat einen Ausdruck mit den Familienkooperationsprinzipien, nach denen er handeln sollte.“*

#### 4. Interessensdurchsetzung durch Eltern

Zu bedeutenden Aspekten des partnerschaftlichen Eltern-Schule-Verhältnisses gehören Gespräche zur Form der Kindererziehung und -bildung, zu Angelegenheiten mit Bezug darauf sowie die Vereinbarung von Lösungen, die sowohl der Schule als auch den Eltern Rechnung tragen. Ist die Partnerrolle der Eltern in der Schule willkommen, sollten die Eltern die Gelegenheit haben, ihre Bemerkungen zum Ausdruck zu bringen und ihre Interessen durchzusetzen.

Es stellt sich jedoch die Frage, welche realistischen Möglichkeiten die Eltern zur Durchsetzung ihrer Interessen in der Schule haben, ob sie diese in Anspruch nehmen und welche Bemerkungs- bzw. Durchsetzungsform sie gegenüber der Schule wählen. Aufgrund bisheriger Informationen aus der Schulpraxis und einer Analyse der tschechischen Schulvorschriften könnte man folgende Varianten annehmen:

A. die Eltern setzen ihre Interessen betreffend ihr Kind individuell im Kontakt mit den einzelnen Mitarbeitern der Schule, der Schulverwaltung ggf. der Kontrollbehörden durch.

B. in einigen Angelegenheiten einigen sich mehrere Eltern auf die Notwendigkeit deren gemeinsamer Verhandlung. Sie einigen sich auf ein gemeinsames Interesse, auf dessen Durchsetzungsbedarf und handeln als Gruppe. Solche Gruppen können nur auf bestimmte Dauer bestehen, informell sein, und nachdem die gemeinsame Vorgehensweise in der konkreten Angelegenheit abgeschlossen ist (mit Durchsetzung ihrer Interessen durch eine nichtpartnerschaftliche Erzwingung, als erfolgreicher Konsens oder auch erfolglos), lösen sie sich wieder auf. Der Prozess des zweckgebundenen Zusammenschließens der Eltern kann ohne Wissen der Schule verlaufen und die Eltern als Gruppe treten erst dann in den Vordergrund, wenn sie konkrete Anforderungen durchzusetzen beginnen und mit der Schulleitung Verhandlungen über eventuelle Veränderungen, Abhilfe, Ergreifung von Maßnahmen, Besorgung von Sachen u. ä. aufnehmen.

Obwohl die Schulleiter manchmal über die Passivität der Eltern klagen, kann es passieren, dass die Schule nicht gerade begeistert davon ist, wenn sich die Eltern selbständig vereinigen, um irgendeine Änderung in der Schule durchzusetzen. Solche Einstellung der Schule erkläre ich z.B. mit der Unsicherheit der Schule vor Vorgehensweisen von Strukturen, die für sie intransparent sein können. Es können Befürchtungen vor deren Unberechenbarkeit entstehen.

Wie unerwünscht es auch sein mag, können meiner Meinung nach im Schulsystem auch Einrichtungen vorkommen, die bei Verhandlungen mit einem jeden, dem gegenüber sie es sich erlauben können, ihre autokratischen Tendenzen zum Ausdruck bringen. Solche Schulen können befürchten, Kontrolle über die sie betreffenden Vorgänge zu verlieren.

Wenn der Schule die Kenntnis der potentiellen Elterngruppe, die in einem bestimmten Moment ihre Interessen durchzusetzen sucht, zur Beruhigung beiträgt, kann es für die Schule von Vorteil sein, eine unterstützende Strategie für Eltern umzusetzen, die sich mit der Rolle des Schulpartners als Einzelne wie auch als Mitglieder einer Interessensgruppierung identifizieren. Im Wesentlichen können solche Beziehungen informell aufgebaut werden, den Eltern bietet sich aber auch die Möglichkeit, ihr Verhältnis mit der Schule als eine in rechtlicher Hinsicht akzeptierte Gruppe einzugehen. Diesen Status gibt ihnen die Mitgliedschaft in einem Bürgerverein.

Erwägungen darüber, welche Möglichkeiten die Eltern zur Durchsetzung ihrer Interessen in den Schulen in Anspruch nehmen, ob sie dies als Einzelne oder als Gruppe tun, und inwieweit verschiedene Elternstrategien zum Vorschein kommen, veranlassten mich zur Eingliederung diesbezüglichen Fragenbereiches in den Fragenbogen. Anhand dieses Fragenbereichs versuche ich diese Problematik zu beleuchten.

Die wichtigsten Erhebungsergebnisse fasse ich in folgenden Abschnitten zusammen:

1. Interessensdurchsetzung durch Eltern als Einzelne,
2. Interessensdurchsetzung durch eine Elterngruppe.

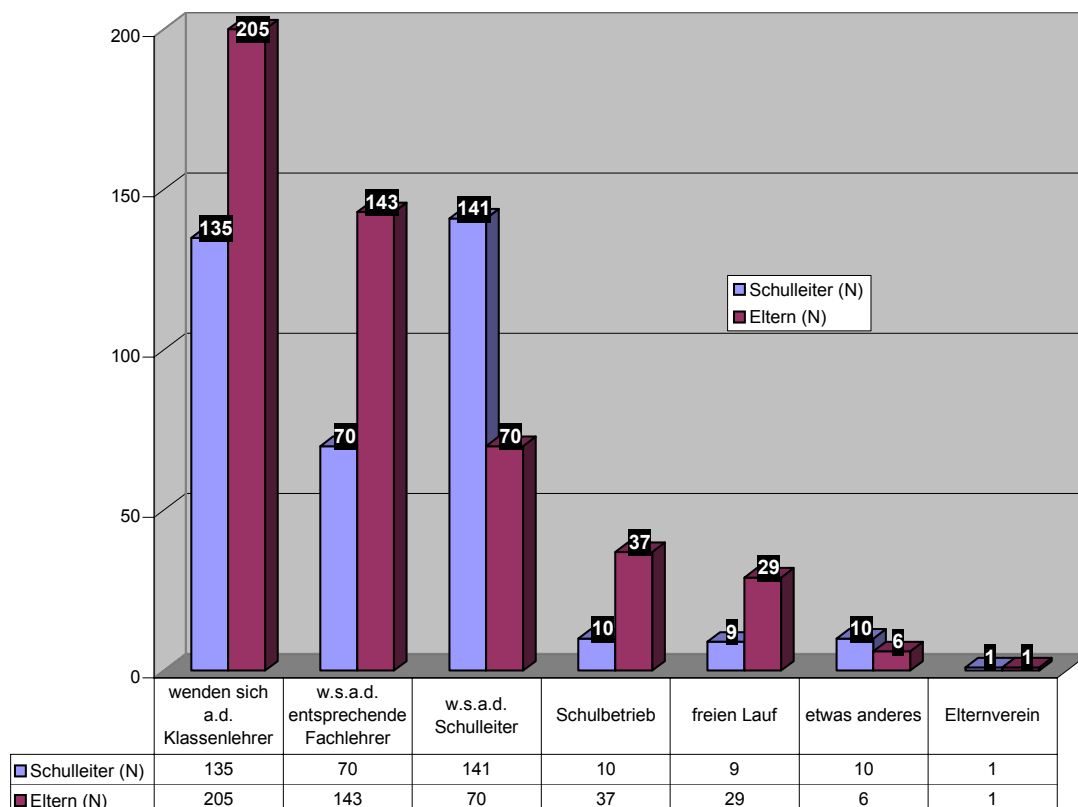
#### **4. 1. Interessensdurchsetzung durch Eltern als Einzelne**

In diesem Abschnitt konzentriere ich mich darauf, wie Unzufriedenheit oder aktuelle und dringende Bedürfnisse von solchen Eltern gelöst werden, die nur in ihrem eigenen Namen handeln ggf. das Gefühl haben, eine Gelegenheit zu lösen, die nur ihr Kind, nur ihre Familie und die Schulvertreter betrifft.

Zunächst haben wir die Eltern und die Schulleiter gefragt, *was ein typischer Elternteil normalerweise macht, wenn er mit irgendetwas mit direktem Bezug auf sein Kind unzufrieden ist* (z.B. die Anforderungen an das Kind seien laut Eltern nicht der Behinderung angemessen, die Eltern sind mit der sonderpädagogischen Bildungskomponente unzufrieden, sie halten die Bewertung der Arbeit des Kindes für intransparent, sie denken, die Schule belaste das Kind mit Übermaß an Hausarbeiten u. ä.), anschließend haben wir gefragt, *was ein typischer Elternteil normalerweise macht, wenn er mit irgendetwas mit Bezug auf den allgemeinen Schulbetrieb unzufrieden ist*.

Die Befragten konnten von einem Satz möglicher Reaktionen die zwei gewöhnlichsten auswählen. Ihre Antworten zeigen, was die Schulleiter über das Verhalten der Eltern in den jeweiligen Situationen denken bzw. was ausgewählte Elternvertreter über die anderen Eltern denken. Das kann eben zeigen, was die Eltern tatsächlich tun, muss es aber nicht. Die Eltern selbst äußerten nämlich in ihrem Kommentar zum Fragebogen gewisse Bedenken, ob ihre Aussage auf das Verhalten der gesamten Elternschaft zutrifft. Deswegen bin ich der Meinung, dass sie versuchten, von der Projektion ihrer persönlichen Vorgehensweisen abzusehen. Einige Eltern lösten ihre Bedenken so, dass sie sich zu bestimmten Fragen gar nicht äußerten. Hierbei schätzte ich hoch, wenn sie es im Kommentar erwähnt hatten. Dies gilt nicht nur für diese zwei, Ihnen jetzt präsentierten Fragen, sondern auch für andere im Fragebogen enthaltene Fragen. Möchten wir uns jetzt die Ergebnisse anschauen:

*Graphik 6: Was macht ein Elternteil, wenn er mit irgendetwas mit direktem Bezug auf sein Kind unzufrieden ist. Sonderschulen – insgesamt.*



Die Eltern sowie die Schulleiter waren darin einig, dass die Eltern die Unzufriedenheit betreffend die Pflege ihres Kindes am meisten in dreierlei Weise lösen, und zwar: a) sie wenden sich an den Klassenlehrer, b) sie wenden sich an entsprechende Fachlehrer (z.B. für Rechnen/Mathematik) oder an den Sonderpädagogen, der für die jeweilige Sonderförderung verantwortlich ist (z.B. Logopäde), c) sie wenden sich an den Schulleiter.

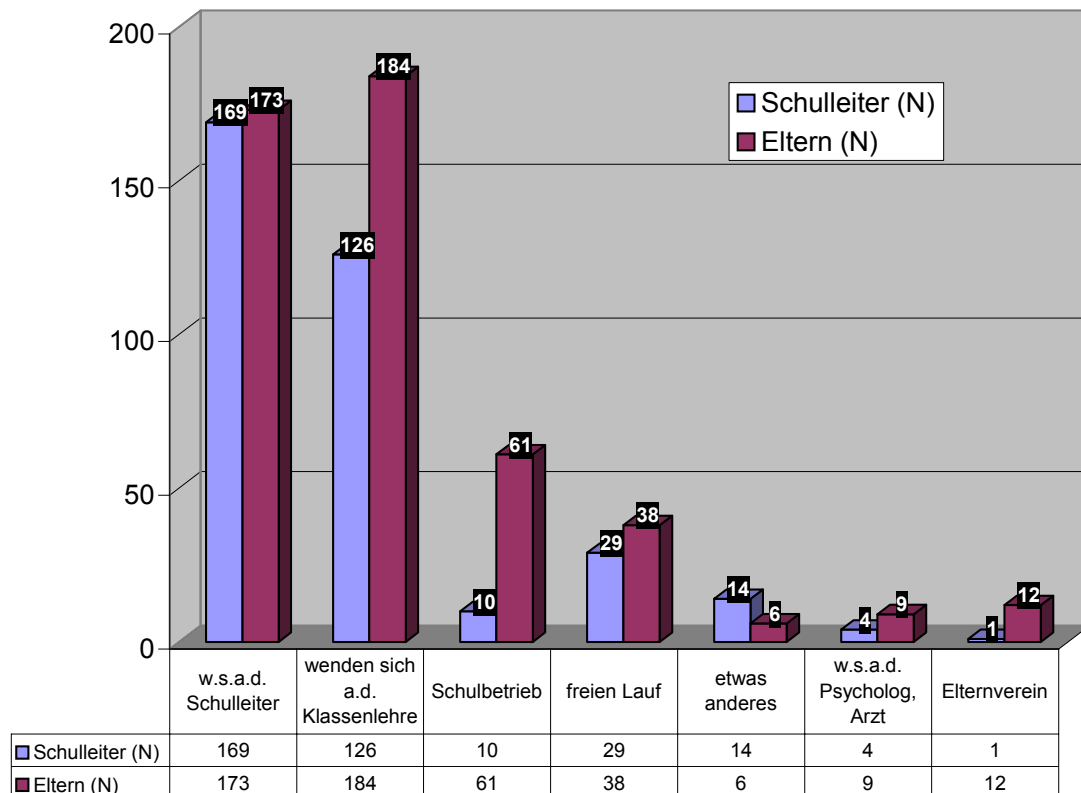
Ich habe erwartet, dass die Eltern den Fachlehrer/Sonderpädagogen vorziehen werden, denn die Sonderförderung spielt bei ihrem Kind die Schlüsselrolle, und ich hätte angenommen, dass der erste logische Schritt der Eltern eine unvermittelte, und damit wohl die effektivste Konsultation mit dem Experten sein wird, der für die Sonderförderung in einem bestimmten Fach oder bei einer bestimmten Therapie die Verantwortung trägt.

Die Fachlehrer und Sonderpädagogen werden von den Eltern nicht gemieden, wenn sie ihre Unzufriedenheit zum Ausdruck bringen wollen, häufiger teilen sie sie jedoch den Klassenlehrern mit. Den Sonderpädagogen haben die Eltern nur in den Hilfsschulen bevorzugt. Es stellte sich heraus, dass viele Eltern die Klassenlehrer für geeignete Vermittler halten, die ihre Anmerkungen entsprechend weiterleiten und sie bei Änderungen unterstützen können, ohne dass sich ihre Kollegen geärgert, beleidigt oder unterschätzt u. ä. fühlen müssen. An den Hilfsschulen ist die individuelle Elternmitwirkung im Rahmen der Sonderförderung anscheinend dermaßen intensiv, dass die Eltern in Direktgesprächen so geübt sind, dass sie die Äußerung ihrer Unzufriedenheit nicht als eine unüberwindbare Unannehmlichkeit scheuen. Nur für halb so viele Eltern sei diesbezüglich laut den Elternvertretern der Schulleiter der zuständige Ansprechpartner. Interessant ist, dass die Schulleiter am meisten die Variante angekreuzt haben, dass sich die Eltern üblicherweise an sie wenden. Wahrscheinlich übernehmen sie für einen Teil der Eltern eine ähnliche Vermittlerfunktion wie die Klassenlehrer bei der Problemweiterleitung an andere Lehrer, geben sich aber der Illusion hin, dass in ihrer Schule alles in Ordnung ist, und wenn nicht, sie dann die ersten sind, die davon von den Eltern erfahren.

Ähnlich sieht das Verhalten der Eltern in dem Fall aus, wenn *sie mit irgendetwas mit Bezug auf den allgemeinen Schulbetrieb unzufrieden sind*. Damit haben wir beispielsweise folgendes gemeint: die Eltern halten den Beginn oder das Ende von Unterricht bzw. die Betriebszeiten der Schule angesichts ihrer Möglichkeiten für nicht entgegenkommend (sie müssen z.B. das Kind von der Schule vor gewöhnlichem Feierabend abholen), sie haben Einwände gegen das Übergabesystem in der Schule (z.B. das Kind wird nicht von dem erziehungsverantwortlichen Mitarbeiter übernommen, die Eltern vermissen den persönlichen Kontakt mit dem Lehrer; sie können nicht das Schulgebäude betreten, soweit sie mit den Pädagogen nichts Konkretes zu besprechen haben), die Schulbusroute sei laut den Eltern ungeeignet, die Kost in den Schulküchen mangelhaft (z.B. es fehle Angebot an Diätgerichten, fleischlosen Gerichten), die Eltern glauben, die Sicherheit der Schüler in den Schulen sei nicht entsprechend sichergestellt (sie haben z.B. das Gefühl, in der Schule gebe es Gefahrstellen für immobile Kinder), bei der Zusammenstellung der Schulkollektive werden die

Charakteristiken der einzelnen Behinderungen nicht berücksichtigt, die Klassenzuordnung erfolge zufällig u. ä.

Graphik 7: Was macht ein Elternteil, wenn er mit irgendetwas mit Bezug auf den Schulbetrieb unzufrieden ist. Sonderschulen – insgesamt.



Die Eltern kontaktieren laut ihren Aussagen am häufigsten den Klassenlehrer, die Schulleiter glauben, die Eltern würden zu ihnen kommen. Unterschiedlich waren die Präferenzen der Befragten auch bei der Behauptung „die Eltern lassen der Sache ihren freien Lauf“. Würde diese Wahl überwiegen, könnte es darauf hindeuten, dass die Eltern absolut auf die Willkür der Schule angewiesen sind, die Situation ist jedoch nicht so dramatisch. Die Anzahl der Eltern, die zugeben, an ihrer Schule ließe man den Sachen meistens ihren freien Lauf, ist gleich sowohl bei der Unzufriedenheit mit dem Schulbetrieb als auch mit der Erziehung der einzelnen Kinder. Bei den Schulleitern fällt dieses Zahlenverhältnis unterschiedlich aus. Weitere Ergebnisse: die Passivität der Eltern (sie lassen den Sachen freien Lauf) stehe laut den Schulleitern aller Sonderschultypen an dritter Stelle. Hier geht ihre Meinung von der Elternmeinung ein bisschen auseinander, nach den Elternangaben ist die dritthäufigste Lösungsweise, mit dem Problem die Elternsprechstunde abzuwarten.

Es gibt mehrere Erklärungen dafür, wenn die Unzufriedenheit ungelöst bleibt. Manchmal lässt sich von den Schulvertretern kompromisslos hören: „es ist Beispiel für kein Interesse für

*die Schule, etwas gefällt ihnen [den Eltern] nicht, aber sie unternehmen und sagen uns sowieso nichts“.* Wer sich aber nicht mit vereinfachenden, vielleicht auch selbstverteidigenden Urteilen zufrieden gibt, kann folgende Gründe überlegen: unpassende „Sprechstunden“ der Schule, Scheu vor der Institution oder vor bestimmten Personen, fehlendes Verhandlungsgeschick oder Überzeugung, dass die Bemühungen sowieso nichts nutzen und sich gegen die Eltern, ihre Kinder wenden würden u. ä.

Beim näheren Kennenlernen der ausgewählten Schulen stieß ich auf den Fall einer (spezifischen) Sonderschule für g. B., in der die Eltern durch die Lösungsweise seitens der Schule von vornherein entmutigt werden können, ihre Unzufriedenheit mehr als einmal zu äußern. Die Schule ist attraktiv dank ihrer Lage in einem großstädtischen Villenviertel und dank einer ungewohnt niedrigen Schüleranzahl (insgesamt 60). Den wiederholt unzufriedenen Eltern schlägt die Schulleiterin vor, die Schule zu wechseln, wobei ihre Hilfe den Eltern darin bestehe, dass sie ihnen bei der Suche nach einer neuen, für ihr Kind geeigneten Schule helfen werde.

Bei der Frage: *„Wie gehen die Eltern vor, wenn sie mit irgendetwas mit Bezug auf den allgemeinen Schulbetrieb unzufrieden ist?“* konnten die Befragten als eine der Varianten die Antwort wählen, sie würden sich mit ihren Vorbehalten zum Schulbetrieb an Psychologen, Ärzte ggf. andere Experten wenden. Zum Angebot dieser Antwortalternative hat mich die Annahme geführt, die Eltern könnten diverse Situationen mit den Mitarbeitern des pädagogisch-psychologischen Beratungssystems konsultieren. Innerhalb der Schulen könnten es die Erziehungsberater sein, außerhalb der Schulen die Mitarbeiter von sonderpädagogischen Zentren. Diese Experten könnten auch Leute sein, die keine Erziehungsexperten sind, die jedoch für die Beurteilung der gesundheitlichen Kinderentwicklung sowie der damit verbundenen Risiken verantwortlich sind, d.h. in erster Linie Ärzte, und für die Beurteilung der Zusammenhänge mit psychischen Reaktionen der Kinder dann Psychologen. Würde sich erweisen, dass die Befürchtungen der Eltern gerechtfertigt sind, könnten diese Experten die Änderung der unerwünschten Lage forcieren und Stellungnahmen abgeben, wie geeignete Lösungen aussehen sollten. Die Wahl dieser Experten als Ansprechpartner für unzufriedene Eltern wird aber mit den niedrigsten Werten angesetzt und rückt damit ans Ende der Gesamtwertung – mit einer kleinen Ausnahme, die Sonder(grund)schulen darstellen. Die Wahl von Ärzten, Psychologen und anderen Experten als Ansprechpartner bei Unzufriedenheit mit dem Schulbetrieb herrscht dort zwar nicht vor, kommt allerdings in den Sonder(grund)schulen häufiger als in anderen Sonderschultypen vor.

Wahrscheinlich haben nur die Eltern von Schülern mit körperlichen Behinderungen und Sinnesstörungen den Eindruck, sie brauchen die Ansicht der Ärzte oder Psychologen zu kennen, durch ihre fachliche Argumentation unterstützt zu werden, und nehmen diese Experten als Personen wahr, die zu Änderungen in der Schule beitragen können. Die übrigen Eltern sehen sie wohl nur als Experten zur Verschreibung geeigneter medizinischer Therapie oder Medikation, die von der Problematik des Schulbetriebs weit entfernt sind. Die mit dem Schulbetrieb verbundenen Probleme berühren sich mit denen von Ärzten und Psychologen offenbar kaum. Trotzdem wurde die Alternative, sich bei Unzufriedenheit an diese Personen zu wenden, die als eine der zwei gewöhnlichsten Elternreaktionen angeboten worden war, sowohl von Eltern als auch Schulleitern zumindest einigermaßen angekreuzt. Diese Variante hatte also doch ihren Platz in dem Fragebogen.

Die Behandlung von Fragen im Zusammenhang mit dem Schulbetrieb scheint als eine relativ vertrauliche Angelegenheit angesehen zu werden. Ihre Rolle spielte wohl auch die Formulierung, die sich der Begriffe Unzufriedenheit – Unwille, Missfallen – bediente. Werden also Einwände und Unzufriedenheit als eine Unannehmlichkeit empfunden, die zunächst unter den einzelnen Eltern und den Schulvertretern verborgen bleiben soll und höchstens in der geschlossenen Gesellschaft einer Klasse laut werden kann? Wenn es stimmt, dann sind sich die Eltern nicht dessen bewusst, dass gerade offene Stellungnahmen zum Schulbetrieb Diskussionen veranlassen können, die Sache der gesamten Institution sind und zu ihrer Gesamtentwicklung Impulse geben können. Ihre Meinungen bleiben unnötigerweise zersplittert und unter den einzelnen Eltern und den Schulvertretern geheim gehalten. Die Differenzen zwischen den Angaben von Eltern und Schulleitern über die Offenlegung der Unzufriedenheit von Einzelnen in den Klassenforen deuten darauf hin, dass die Schulleiter die Bereitschaft der Eltern zur Gruppenbehandlung ihrer Probleme ungenau eingeschätzt haben. In diesem Fall neige ich zu der Ansicht, dass die Eltern einen größeren Überblick über das Geschehen in den Klassen haben, was die Äußerung der Unzufriedenheit anbelangt. Es bietet sich zur Diskussion, ob die übrigen Eltern zur Äußerung ihrer Meinungen auch dann genug stimuliert sind, wenn einige von ihnen ihre Unzufriedenheit öffentlich zum Ausdruck bringen. Ist die Verbergung der Unzufriedenheit seitens der Eltern auf ein gesellschaftliches Klima zurückzuführen, in dem Angst vor öffentlichem Ausdruck der Unzufriedenheit vorherrscht, wobei die Schulen einigermaßen machtlos sind, dies zu ändern? Oder sind die Lehrer froh darüber, wenn das Gespräch über die Mängel der Schule rasch beendet wird, weil sie sich beispielsweise nicht sicher sind, welche Stellung die Schule beziehen wird, und wissen nicht, wie sie sich in dieser Situation als Repräsentanten der Schule verhalten sollen? Handelt es

sich um eine durchdachte Taktik der Lehrer oder fehlt ihnen die Fähigkeit, mit den Elterngruppen zu kommunizieren? Zurzeit wissen wir nicht viel darüber. Die Anmerkungen der Schulleiter, die sie ihren Antworten auf die Frage hinzugefügt haben, wie die Eltern mit ihrer Unzufriedenheit umgehen, lassen darauf schließen, dass die Lehrer die Moderation potentiell unangenehmer Situationen meiden, in denen das Verhalten der Eltern unkritisch, ungehörig oder manchmal sogar vulgär werden kann.

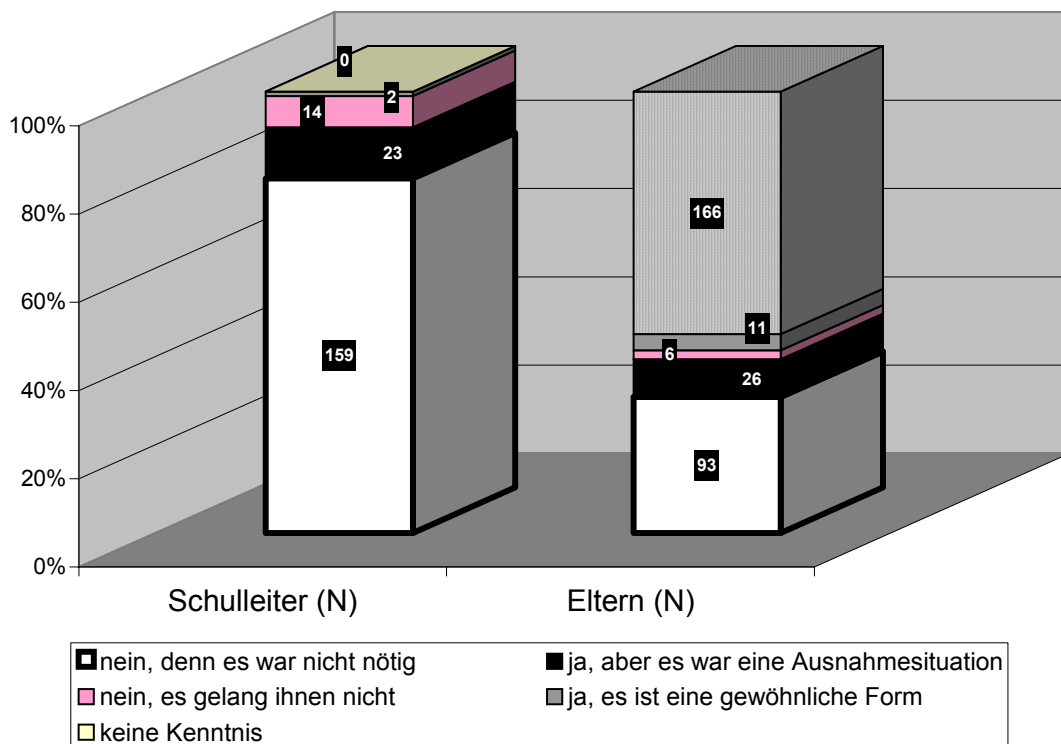
Wenn man diese Situation mit der Feststellung vergleicht, an wen sich die Eltern an den allgemeinen Grundschulen wenden, kommt man zu sehr ähnlichen Ergebnissen. Bei den Sonderschulen tritt aber im Vergleich mit den Regelgrundschulen fast absolut kein Interesse in Vordergrund, die Unzufriedenheit durch einen Elternverein zu lösen. Wie wir uns jedoch später zeigen möchten, stellen dabei die Elternvereine an den Sonderschulen ein relativ verbreitetes Phänomen dar.

#### **4.2. Interessensdurchsetzung durch eine Elterngruppe**

In diesem Abschnitt fokussiere ich mich auf die Vorgehensweisen von Eltern, die gemeinsame Ziele gefunden haben und sie in der Schule durchsetzen wollen, indem sie sich zu einer Gruppe zusammenschließen und ihrem Ziel gemeinsam nachgehen. Damit meine ich jetzt solche Gruppen, die nach Durchsetzung ihres Interesses keine weiteren Aktivitäten in Bezug auf die Schule als Ganzes entwickeln und sich in der Regel auflösen. Situationen, in denen die Eltern und Schule ausgesprochen in der Opposition stehen, habe ich außer Acht gelassen.

Mein Interesse galt der Frage, ob in den angesprochenen Schulen derartige Situation überhaupt je eingetreten ist, auch wenn die Schule bereit war, den Wünsche der Eltern entgegenzukommen, und ob diese Verhandlungsart der Eltern mit der Schule als gewöhnlich bezeichnet werden kann. Die Befragten konnten eine der folgenden Möglichkeiten wählen: ja, aber es war eine Ausnahmesituation; ja, es ist eine gewöhnliche Form der Interessensdurchsetzung seitens einiger Eltern; nein, denn es war nicht nötig; nein, es gelang ihnen nicht, sich zu einigen. Die Eltern konnten auch aufführen, dass sie von einer solchen Situation keine Kenntnis haben.

Graphik 8: Haben die Eltern ihre Kräfte vereinigt, um in der Schule eine Änderung zu erzielen? Sonderschulen (laut Schulleitern)



In den Sonderschulen kommen laut den Befragten solche Situationen nicht vor, in denen sich die Eltern zusammenschließen würden, um Änderungen entsprechend ihren Vorstellungen durchzusetzen. Darüber herrscht Einigkeit sowohl bei den Schulleitern (80%) als auch den Elternvertretern (30%), die das Gefühl haben, diesbezüglich gut informiert zu sein (sie haben nicht die Alternative gewählt „von solcher Situation habe ich keine Kenntnis“). Insgesamt 54% der Eltern können sich zu der Angelegenheit nicht äußern. Die Ansicht, solche Situation komme in ihrer Schule nicht vor, bevorzugen alle Schulleiter aller Sonderschultypen. Die Eltern an den Hilfsschulen führten auch meistens an, es wäre nicht nötig, sich zusammenzuschließen. Die größte Anzahl von Eltern von den übrigen Schultypen gab zu, dass sie vom Zusammenschließen zwecks Durchsetzung von Änderungen keine Kenntnis haben.

Dies könnte für die Sonderschulen sprechen, denn sie sind wohl imstande, den einzelnen Eltern rechtzeitig zuzuhören und auf ihre Wünsche zu reagieren, sodass Elternkoalitionen belanglos sind. Die Sonderschulen scheinen die Elternbemerkungen größtenteils operativ zu behandeln, bereits auf der Ebene der Klassenlehrer und Schulleiter oder nach einer Intervention von Experten, wie etwa den therapieverantwortlichen Sonderpädagogen, auch wenn die Eltern davon nicht wissen. Oder sie sind imstande, die einzelnen unzufriedenen

Eltern rechtzeitig davon zu überzeugen, dass ihre Anforderungen unrealisierbar oder sinnlos sind. Es mag jedoch eine dritte Erklärung vorliegen: wenn die Eltern der Sonderschüler als Einzelne bei den Lehrern und der Schulleitung nicht unmittelbar erfolgreich sind, neigen sie wohl dazu (obwohl dies wahrscheinlich nicht typisch ist), keine Schritte mehr zu unternehmen und die Sache aufzugeben. Diese Antworten ergeben vielleicht, warum die Gruppenverfahren bei der Durchsetzung der Elterneinwände nicht zur Geltung kommen.

Analog zu Sonderschulleitern behaupten auch die Leiter von allgemeinen Grundschulen häufiger, dass eine Zweckvereinigung von Eltern, die in der Schule irgendeine Sache durchsetzen wollen, eher eine Ausnahme ist. Viele behaupten auch, dass solche Situation an ihrer Schule nie eingetreten ist, weil es entweder nicht nötig war, oder weil sich die Eltern nicht einigen konnten (insgesamt 64 %). Vor dem Hintergrund der Alltagsorgen der Schulleiter, mit denen sie über das ganze Schuljahr konfrontiert werden, stellt die Gründung einer „druckausübenden“ Elterngruppe, die mit der Schule in irgendeinem Interesse verhandelt, womöglich wirklich eine Ausnahme dar.

#### **4.2.1. Gruppenvorgehen der Eltern gegen die Schule**

Obwohl wir bisher nach dem Verhalten von Eltern fragten, die mit einem Umstand in der Schule nicht zufrieden sind, dachten wir eher an die Unwissenheit der Schule, die selbst nicht rechtzeitig erkennt, dass etwas nicht stimmt oder besser gemacht werden könnte, die nicht genug flexibel ist, solange sie von den Eltern keinen Impuls erhält, oder in deren Kräften es nicht steht, einige heimliche Elternwünsche zu erraten. Im Grunde genommen analysierte ich jedoch Fälle, in denen sich die Schule mit ihren Ansichten und Argumenten und die Eltern nicht wesentlich gegenüberstehen.

Es kommt allerdings auch vor, dass die Eltern bemüht sind, eine Änderung gegen den Willen der Schule durchzusetzen. Die Austragung der Probleme außerhalb der Schule kann auf gegenseitiges Unverständnis oder kategorische Unnachgiebigkeit zurückgeführt werden. Wenn die Schule auf ihrem Standpunkt, der den die Eltern nicht entspricht, beharrt, und man sich auf keinen Kompromiss einigt, kann es dazu führen, dass sich die Eltern um Hilfe und Unterstützung an jemanden anderen wenden. Zu dieser Lösung können sie jedoch auch in dem Fall greifen, wenn sie in der Verhandlung mit der Schule von vornherein keinen Ausweg sehen.

Ich bot den Befragten sechs Lösungsvarianten an, von denen die Eltern – so dachte ich - Gebrauch machen würden, wenn sie bei der Interessensdurchsetzung gegen die Schule

vorgehen wollten. Eine der Lösungsvarianten ließ die Verhandlung mit der Schulleitung zu, d.h. das Problem würde innerhalb der Schule bleiben und gelöst. Mit einer der Fragen wollte ich feststellen, ob die Eltern nicht zu Schritten greifen, die wir nicht erwartet haben – es wurde die Antwortalternative angeboten: „die Eltern haben etwas anderes gemacht“. Die Befragten konnten alle Varianten ankreuzen, die in „ihrer“ Schule ihres Wissens vorgekommen waren.

Laut den Elternvertretern sowie den Sonderschulleitern versuchen die Elterngruppen zunächst mit der Schulleitung zu sprechen. Als positiv erscheint die Bemühung der Eltern, mit der Schulleitung auch trotz Meinungs- oder Interessensverschiedenheiten zu verhandeln. Dies gilt für alle verfolgten Sonderschultypen und deutet darauf hin, dass die Schule von den Eltern als ein Ort empfunden wird, an dem die sie betreffenden Probleme geklärt werden sollten. Die Eltern hoffen wahrscheinlich, bei Personen, die den Schulbetrieb unmittelbar beeinflussen, schließlich Verständnis finden zu können. Es ist sehr wohl möglich, dass die Eltern wissen, sie müssen vorerst alle Verhandlungsmöglichkeiten innerhalb der Schule ausschöpfen, damit ihr Unterfangen außerhalb der Schule für gerechtfertigt gehalten wird. Als Gruppe können sie schneller die Kraft finden, um die Schule zu besiegen. Es ist ebenfalls nicht ausgeschlossen, dass die Elterngruppe nach Diskussion mit der Schulleitung auf ihre Anforderungen verzichtet, ihre Einstellungen als inadäquat Neubewertet u. ä. Eine andere Variante heißt, dass gelegentliche Konflikte nicht gerade bedeuten müssen, die Eltern hätten kein Zusammengehörigkeitsgefühl mit der Schule und wollten durch eine überstürzte Austragung des Zwischenfalls außerhalb der Schule ihren Ruf in Frage stellen oder schädigen.

Die in den Antwortalternativen angebotenen Durchsetzungsformen eines Gruppeninteresses außerhalb der Schule, die auf die entgegengesetzte Interessen der Eltern und der Schule zurückzuführen sind, kommen vereinzelt vor. Die Elterngruppen wenden sich relativ selten an übergeordnete Organe und Kontrollbehörden. Sind die Eltern jedoch mit der Schulleitung allgemein unzufrieden, können sie ziemlich rasant vorgehen. Dies belegt der Kommentar einer Schulleiterin: *Die Schule entstand aus Elterninitiative durch Abspaltung von einer Sonderschule. Die Eltern hatten damals selbständig mit Verordneten sowie Schulbehörden verhandelt, ich muss jedoch betonen, sie waren damals nicht mit der Schulleitung zufrieden gewesen. Heutzutage, glaube ich, bietet die Schule den Eltern eine Reihe von Möglichkeiten, sich in das Schulleben einzubinden und die Ausbildung und Erziehung direkt zu beeinflussen.* Die bestellte Leitung der neu errichteten Schule hat aus der Situation wohl gelernt und die in den Eltern schlummernde Kraft erkannt. *„Wir betonen den „Kundenansatz“, die Eltern setzen Bildungsprioritäten (falls sie daran interessiert sind), die dann in individuelle*

*Bildungsprogramme umgesetzt werden. Die meisten Eltern geben sich leider mit dem Gefühl zufrieden, dass ihr Kind glücklich ist und seine Ausbildung problemlos verläuft, und zeigen kein Interesse dafür, am Schulleben aktiv teilzunehmen“, fügt sie hinzu.*

An gesamtstaatliche Organisationen oder Behindertenvereine wenden sich die Eltern äußerst selten, auch wenn diese Eltern vereinigen und in ihren Satzungen die Durchsetzung von Elterninteressen festschreiben. Dabei habe ich festgestellt, dass laut den Schulleitern gesamtstaatliche Organisationen bei einigen Sonderschulen tätig sind, wie z.B. die Elternunion [Unie rodičů], die Vereinigung zur Förderung von geistig Behinderten [Sdružení pro pomoc mentálně postiženým], die Elternsektion der Assoziation zur Förderung von autistischen Menschen [Asociace pro pomoc lidem s autismem] (siehe weiter unter Elternvereinen). Es bietet sich die Erklärung, dass in den Schulen, wo diese Organe vertreten sind, Dialog geführt wird und die Schulen die Elternmeinung akzeptieren, ohne dass die Eltern das Gefühl hätten, sie müssten etwas durchsetzen. Die Aussagen der Schulleiter all dieser Schulen belegen das. Sie gaben an, in der Vergangenheit wäre es nicht nötig gewesen, dass sich die Eltern zur Durchsetzung ihrer Interessen vereinigen müssten, es sei nie zu einer solchen Situation gekommen, wo die Eltern ihre Interessen gegen den Willen der Schule durchgesetzt hätten. Die Antworten der Eltern (bis auf eine Ausnahme, wo die Antwort des Schulleiters den beiden Elternfragebögen widersprach) sind gleich wie die Behauptungen der Schulleiter. Den in den Fragebögen angeführten Antworten können wir jedoch nicht entnehmen, ob die Tätigkeit von gesamtstaatlichen Assoziationen an den Sonderschulen nicht Folge der insgesamt entgegenkommenden Politik der Schule gegenüber den Eltern ist, und demzufolge erst ihre sekundäre Begleiterscheinung. Der Grund, warum sich die Eltern aus Schulen, wo diese Organisationen nicht tätig sind, mit ihren Bitten um Unterstützung bei der Durchsetzung ihrer Interessen gegenüber der Einstellung der Schule nicht an gesamtstaatliche Organisationen wenden, liegt wahrscheinlich darin, dass sie die gesamtstaatlichen Elternorganisationen nicht kennen, oder von vornherein auf den Erfolg dieses Schrittes nur kleine Erwartungen setzen.

Nur selten entscheiden sich die Eltern dafür, ihr Problem mit der Schule in der Presse zu veröffentlichen. Nicht einmal in der Veröffentlichung ihrer Konflikte in den Periodika für Behinderte sehen sie einen Sinn. Darin sind sich die Schulleiter mit den Eltern einig.

Es muss sich schon um Konflikte von großem Ausmaß handeln, wenn es die Eltern nicht scheuen, mit dem Problem an die Öffentlichkeit zu gehen, auch mit dem Risiko, dass nach

eventueller Beilegung des Problems ein negatives Bild von der Schule in der Öffentlichkeit über eine längere Zeit bleibt.

In der Rangliste von Alternativen, die Eltergruppen zur Interessensdurchsetzung gegen den Willen der Schule wählen, lag die Antwort vorne, die Eltern würden zu anderen als zu den von uns am häufigsten vorausgesetzten Schritten greifen. Laut den Antworten von Schulleitern traf dies scheinbar in 23 Fällen zu. Eine eingehende Analyse dieser zum Teil offenen Frage ergab jedoch, dass es sich eigentlich nur um zwei Fälle handelte: eine Elterngruppe hatte sich an eine pädagogisch-psychologische Beratungsstelle und an ein sonderpädagogisches Zentrum gewandt, die andere Gruppe von Eltern, deren Kinder eine private Sonderschule besuchten, hatte sich an die Schulinhaberin gewandt. In den restlichen 21 Fällen wollten die Schulleiter mit der Wahl der Alternative „anderes“ mit anschließendem Kommentar hervorheben, dass in ihrer Schule derartige Situation nicht vorgekommen war bzw. sie wollten damit die Selbstbeherrschung der Eltern während der Verhandlung beurteilen („affektives bis aggressives Verhalten den Pädagogen oder der Schulleitung gegenüber“).

#### **4.2.2. Durchsetzung von Elterninteressen durch formale Gruppenstrukturen (Bürgervereine)**

Am Anfang eines der Kapitel dieses Beitrags, in dem ich mich mit den Möglichkeiten und Formen der Interessensdurchsetzung durch Eltern von behinderten Kindern in Bezug auf ihre Bildung und Erziehung befasste, erwähnte ich, dass die Schulen die Eltern bei ihrer Zusammenschließung zu informellen Strukturen unterstützen können, dass aber darüber hinaus im tschechischen Recht Bestimmungen verankert sind, aufgrund deren die Eltern als eine Interessensgruppe legitimiert sind. Wie bereits erwähnt, gibt es im Grunde genommen zwei Organe: den Schulbeirat und den Bürgerverein. Der Schulbeirat ist ein Bestandteil des schulischen Selbstverwaltungsmechanismus und stellt eine relativ neue Form der Beteiligung von Eltern, volljährigen Schülern, Schulmitarbeitern, Bürgern der jeweiligen Gemeinde und anderen Personen am Schulleben dar. Der Schulbeirat wird an den Sonderschulen aufgrund eines schriftlichen Antrags von mindestens einer Hälfte der Schulmitarbeiter oder durch Beschluss des Schulträgers unverzüglich errichtet. Beinahe alle Schulbeiräte an Sonderschulen in der Tschechischen Republik werden heutzutage von den Bezirksbehörden, d.h. vom Staat errichtet. Der Schulbeirat besteht aus sechs bis fünfzehn Mitgliedern, wobei der Schulleiter kein Mitglied des Schulbeirates sein darf. Die Schulbeiratsmitglieder werden für eine Amtszeit von zwei Jahren gewählt ggf. bestellt.

Handelt es sich um Schulen, die vom Staat, einer Gemeinde oder einer eingetragenen Kirche bzw. Kirchengemeinschaft errichtet werden,

- a) so wird ein Drittel der Schulbeiratsmitglieder vom Schulträger ernannt,
- b) ein Drittel von gesetzlichen Vertretern der Schüler aus ihrer eigenen Reihen ernannt,
- c) und ein Drittel der Schulbeiratsmitglieder rekrutiert sich aus den Mitarbeitern der Schule.

Die Kompetenzen der Elternvertreter sind im Schulbeirat klar abgegrenzt. Der Schulbeirat ermöglicht es den Elternvertretern, Stellungnahmen zu konzeptionellen Entwicklungsvorhaben der Schule abzugeben. Wenn die Eltern bei den sonstigen Schulbeiratsmitgliedern einen ausreichend starken Rückhalt finden, können sie erwirken, dass der Schulbeirat bei dem Schulträger oder dem zuständigen schulischen Staatsverwaltungsorgan die Abberufung des Schulleiters beantragt. Dies sollte jedoch nur in begründeten Fällen passieren. Bei der Ernennung eines neuen Schulleiters wird insbesondere von den Ausschreibungsergebnissen ausgegangen, es soll aber auch die Stellungnahme des Schulbeirats berücksichtigt werden. Die Eltern bzw. ihre Vertreter haben allerdings nur selten die Gelegenheit, ihre Interessen mittels der Schulbeiräte zu präsentieren. Unsere Erhebung ergab, dass Schulbeiräte an insgesamt sieben von allen untersuchten Sonderschulen tätig sind, was den Wert von 3,5 % darstellt. An den Grundschulen gibt es Schulbeiräte in etwa 4% der Fälle. Die Schulbeiräte sind in den tschechischen schulrechtlichen Vorschriften seit mehr als 10 Jahren verankert. Dagegen konnten Bürgervereine, die im Zusammenhang mit der Beteiligung der Eltern als Gruppe an dem Schulleben stehen, an eine längere Tradition der Mitwirkung zwischen der Elterngemeinde und den Schulen anknüpfen. Ich werde jetzt kurz auf die historische Entwicklung dieses Phänomens eingehen.

### ***Geschichte und Gegenwart der Elternvereine***

Die rechtliche Verankerung des Zusammenschließens von Eltern an der Schule reicht bis in die Zwischenkriegszeit. Die Aufgaben der Elternvereine wurden durch den Erlass des Schulministeriums vom 19. Mai 1930 geregelt – an erster Stelle sollten sie der Schule dabei Beistand leisten, eine gesunde Gemeinschaft von Eltern, Lehrern und Schülern zu bilden. Nach der Machtübernahme durch die Kommunistische Partei im Jahre 1948, wurden die bisherigen Vereine entweder aufgelöst oder in die Eltern- und Schulfreundevereine (SRPŠ) umgewandelt, die von den Nationalausschüssen errichtet wurden (Verwaltungsorgane in den Zeiten der sozialistischen Tschechoslowakei. Die Nationalausschüsse wurden nach dem Jahre

1989 aufgehoben und die Verwaltung erfolgt durch Gemeindeämter, Stadtämter und Magistrate). Laut der Regierungsverordnung 129 aus dem Jahre 1949 hatte der Eltern- und Schulfreundeverein folgende Aufgabe: „*Der Eltern- und Schulfreundeverein, welcher die Zusammenarbeit der Schule mit der Familie sicherstellt, der Schule in ihrer Erziehungs- und Sozialmission unterstützt, für ihre Förderung und allseitige Entwicklung Sorge trägt, setzt sich für die Festigung der Einheitlichkeit von Erziehungsmaßnahmen von Schule und Familie ein, insbesondere dafür, dass die Eltern die Schüler in Übereinstimmung mit der Schule zu bewussten Bürgern des volksdemokratischen Staates erziehen, sie zum richtigen Verständnis aller gegenwärtigen wirtschaftlichen, politischen, sozialen, kulturellen, gesundheitlichen und moralischen Erscheinungen führen und für sie ein Vorbild bewusster, hingebungsvoller Beteiligung am Aufbau des Staates sowie in der Erfüllung aller Bürgerpflichten sind.*“

Die Tätigkeit des Eltern- und Schulfreundevereins wurde politisiert. Dies hat bei einem Teil von Eltern zweifelsohne zur Unlust geführt, sich unter den gegebenen Umständen in dieser Organisation zu Gunsten der Schule zu engagieren, und vielleicht auch deswegen hält die Respektlosigkeit vor den Elternvereinen in einigen Familien weiterhin an. Einen Eltern- und Schulfreundeverein gab es praktisch an allen Schulen, doch eigentlich war seine Tätigkeit an vielen Schulen nur formal. Seit 1991 funktionieren die Elternvereine als Bürgervereine. Die Tätigkeit von Bürgervereinen basiert auf der Vereinigungsfreiheit. Nach der Eintragung erhalten die Vereine den Status einer juristischen Person. Tätigkeit und Zielsetzungen von Bürgervereinen sind jeweils durch die Satzungen gegeben. Für die gegenwärtige tschechische pädagogische Forschung stellt die Tätigkeit von Bürgervereinen, die in einem Zusammenhang mit Schulen stehen (nachstehend nur *Vereine*), eine große Unbekannte dar. Wie viele Schulen hat ein solcher Vereinen? Was machen die Vereine? Entfalten sie Tätigkeit zu Gunsten der Eltern? Wie wird die Tätigkeit des Vereines von den Schulleitern und wie von den Eltern bewertet?

Aufgrund von Daten dieser Erhebung kann ich konstatieren, dass Bürgervereine, deren Aktivitäten mit konkreten Schulen verbunden sind, in 43% der Sonderschulen tätig sind (laut Angaben der Schulleiter). Nachstehend werde ich diese Vereine als *Elternvereine* bezeichnen. In überwiegender Mehrheit tragen sie die traditionelle und nicht gerade einfallsreiche Bezeichnung *Eltern- und Schulfreundeverein*, es kommen aber auch Bezeichnungen vor, welche die Unabhängigkeit, Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten oder die Offenheit gegenüber einer breiteren Öffentlichkeit zum Ausdruck bringen wollen (Freiwillige Vereinigung von Schülern, Lehrern und anderen Subjekten der Laien- sowie der Fachöffentlichkeit [Dobrovolné sdružení žáků, učitelů a dalších subjektů laické a odborné

veřejnosti]; Schulfreundeclub [Klub přátel školy], Schulfreundeverein [Spolek přátel školy]; Sie zählen auf uns [Počítáte s námi]). In einigen Fällen verbergen sich die Elternvereine hinter einer Fremdwortzusammensetzung (PROHANDICAP, Alvavida), in anderen Fällen können wir der Bezeichnung wiederum entnehmen, wer sich für die Kinderinteressen einsetzt (Mütter [Matky]). Einige Bezeichnungen sind von Ortsnamen abgeleitet (Tälchen [Dolíček]), andere lautet hingegen spielerisch (Korallen [Korálky]). Es handelt sich vorwiegend um Vereine mit rein lokalem Wirkungsbereich. Anlass zur Gründung des Vereins gibt für gewöhnlich jemand von einer bereits existierenden Schule (Eltern, Lehrer, Schulleiter). Es steht fest, dass die Schulen die Elternvereine zu ihrem Leben nicht unbedingt brauchen, und den Elternvereinen stehen keine direkten Rechtsmittel zur Beeinflussung der Schule zur Verfügung. Dies gilt vor allem für Schulen, die von den staatlichen Selbstverwaltungsorganen errichtet werden. Es gibt jedoch Ausnahmen, und zwar Schulen, deren Existenz von dem Elternverein abhängig ist. So haben beispielsweise in einer tschechischen Stadt die Eltern von behinderten Kindern zunächst einen Elternverein errichtet, der dann zum Errichter der Sonderschule wurde.

Neben Lokalvereinen sind an den Schulen auch gesamtstaatlich tätige Vereine und deren Filialen aktiv. Die Schulleiter haben am häufigsten die Elternunion (an 8 Sonderschulen) angeführt.

Die Elternunion führt als erste ihrer Zielsetzungen die *„Koordination und Vereinheitlichung der erzieherischen Zusammenwirkung von Familie und Schule, Schul- oder Erziehungseinrichtung und Gemeinde, die gegenseitige Zusammenarbeit und Unterstützung zwischen Eltern und Lehrern“* an. Die Union kann Organisationseinheiten bei den einzelnen Schuleinrichtungen errichten. Die Elternunion wie auch andere gesamtstaatliche Elternvereine haben jedoch für das Sonderschulwesen als Ganzes nur eine Randbedeutung.

### ***Tätigkeitsinhalt von Elternvereinen***

Bis in die 90-er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde der Eltern- und Schulfreundeverein in der Tschechischen Republik als eine Institution angesehen, die mit dem Ziel errichtet wird, der Schule zu helfen. Wir sind jedoch der Meinung, die Elternvereine sollten die Eltern nicht weniger unterstützen als die Schulen. Im Rahmen der Bürgeraktivitäten haben sich am Anfang der 90-er Jahre die Eltern behinderter Kinder sichtbar für ihre Forderungen eingesetzt. Ihre Befürworter engagierten sich für die Verbesserung ihrer Position in der Gesellschaft. Viele von diesen aktiven Mitbürgern waren Sonderpädagogen, Psychologen, Erzieher an

Sondereinrichtungen u. ä., die den Charakter von an Schulen tätigen Vereinen ändern konnten. Sind die Elternvereine an Sonderschulen zu Organisationen geworden, welche die Elternposition gegenüber der Schule fördern, oder bleiben sie weiterhin schulloyal? Womit beschäftigen sich derzeit die in diesen Vereinen zusammengeschlossenen Leute?

Wir haben uns daher entschlossen, bei der Zusammenstellung des Fragebogens den möglichen Aktivitäten der Vereine so viel Spielraum zu geben, dass er gleichmäßig sowohl die Aktivitäten zur Förderung von Schulinteressen (6 Posten) als auch die Aktivitäten zur Förderung der Elternposition gegenüber der Schule (6 Posten) widerspiegelt. Darüber hinaus haben wir diese Sektion noch zweigeteilt. Ungeachtet dessen, dass die Elternvereine formal gefasste Satzungen haben müssen, die unterschiedlich sein können, haben wir die Vertreter von Schülereltern und die Schulleiter an den Sonderschulen gefragt, worin ihrer Meinung nach die Hauptaufgabe des Elternvereins bestehen sollte. Anschließend haben wir gefragt, was dieser Verein in der Schule tatsächlich macht. Es hat uns nicht nur die unterschiedliche Betrachtungsweise der beiden Ebenen dieses Problems interessiert, sondern natürlich auch der allfällige Unterschied in der Ansicht der Schulen und der Eltern. Die Befragten konnten von den zwölf angebotenen Alternativen höchstens fünf ankreuzen, die ihrer Meinung nach am wichtigsten sind (die Stimmenanzahl – N – stimmt daher mit der Anzahl der Befragten nicht überein)

*Tabelle 6: Worin sollte die Hauptaufgabe einer Organisation wie „Elternverein“ bestehen (laut Schulleitern)*

*die Aktivitäten zur Förderung von Schulinteressen – S, die Aktivitäten zur Förderung der Elternposition gegenüber der Schule - E*

	zur Förderung	Schulleiter (N)
2. macht den Eltern die Kommunikation mit der Schule einfacher	E	147
9. steigert das Verantwortungsgefühl der Eltern in Bezug auf die Schule	S	139
7. macht der Schule die Kommunikation mit den Eltern einfacher	S	120
1. hilft der Schule auf der Sponsorenjagd	S	84
3. hilft der Schule bei öffentlichen Veranstaltungen	S	74
4. setzt die Elterninteressen gegen die Schule durch	E	55
6. leistet bedürftigen Familien Hilfe	E	50
11. . . hilft der Schule bei wichtigen Entscheidungen	S	44
5. verteidigt vor Eltern die Schulleistungen	S	34
8. fördert die Familien zur gegenseitigen Hilfeleistungen	E	25
12. gibt Konsultationen über Kinder- und Elternrechte gegenüber der Schule	E	19
13. sonstiges		8
10. hilft bei Schaffung von „Beschwerdeprozeduren“ an der Schule	E	4

*Tabelle 7: Worin sollte die Hauptaufgabe einer Organisation wie „Elternverein“ bestehen (laut Eltern)*

	zur Förderung	Eltern (N)
2 macht den Eltern die Kommunikation mit der Schule einfacher	E	197
1. hilft der Schule auf der Sponsorenjagd	S	153
7. macht der Schule die Kommunikation mit den Eltern einfacher	S	151
3. hilft der Schule bei öffentlichen Veranstaltungen	S	123
9. steigert das Verantwortungsgefühl der Eltern in Bezug auf die Schule	S	121
6. leistet bedürftigen Familien Hilfe	E	103
4. setzt die Elterninteressen gegen die Schule durch	E	74
11. . . hilft der Schule bei wichtigen Entscheidungen	S	66
5. verteidigt vor Eltern die Schulleistungen	S	55
8. fördert die Familien zur gegenseitigen Hilfeleistungen	E	40
12. gibt Konsultationen über Kinder- und Elternrechte gegenüber der Schule	E	29
13. sonstiges		6
10. hilft bei Schaffung von „Beschwerdeprozeduren“ an der Schule	E	5

Der angeführten Rangliste der Antwortalternativen können wir entnehmen, dass an erster Stelle das Anliegen der Eltern steht, der Verein sollte ihnen die Kommunikation mit der Schule erleichtern. Unabhängig davon äußerten die Schulleiter dieselbe Priorität. Warum aber kumulieren sich auf weiteren Positionen, sowohl bei den Eltern als auch bei den Schulleitern, Aufgaben, die in erster Linie der Schule helfen, während die direkte Hilfe und Unterstützung der Familie in den Hintergrund rückt? Soll das bedeuten, dass die Eltern bei Erwägungen über den Sinn des Vereines auf ihre Vorzugsinteressen verzichten und ihnen die Entwicklung der Schule vorziehen? Als wir bei den Regelschulen beinahe identische Ergebnisse ermittelt hatten, stellten wir die Hinweise auf die Passivität der Eltern gegenüber der Schule in Frage. Die Eltern wären sich nämlich in diesem Fall dessen bewusst, dass es Bereiche gibt, wo die Schule Unterstützung und Hilfe braucht, und sie es versuchen können, ihr durch ein

Gruppenengagement behilflich zu sein (z.B. Hilfe bei öffentlichen Veranstaltungen). Es würde eine ziemlich selbstkritische Einstellung der Eltern überwiegen, wenn sie glauben würden, dass das Verantwortungsgefühl der Schule gegenüber auszubauen ist. Wenn die elterliche Denkweise nicht mit Rigidität belastet ist (die bevorzugten Aufgaben entsprechen nämlich den Aktivitäten, die bereits vor einem halben Jahrhundert das typische Vereinsprogramm dargestellt haben, und die primär auf die Förderung der Schule orientiert waren), ist ihre Einstellung offener als bei den Schulen. Die Schulen scheinen die Vereine als ein Mittel zur Erleichterung ihrer eigenen Lage zu verstehen. Ich bezweifle es nicht, dass die Situation der Schule oft schwierig ist und die Eltern von der Entwicklung der Schule profitieren. Ich zweifle jedoch daran, dass sich die Schulen darüber Gedanken machen, die Eltern könnten den Verein auch als ein Mittel verstehen, das ihre spezifischen Probleme, Umstände, mit denen sie nicht zufrieden sind, auch was das Verhältnis zur Schule anbelangt, lösen könnte, und ob sie diese Funktion des Vereines für akzeptabel halten würden. Im Hinblick auf den Wortlaut der Satzungen mehrerer Vereine könnten diese Aufgaben verstärkt wahrgenommen werden.

Schauen wir uns jetzt an, ob die Meinungen über die Ist- und Solltätigkeit des Vereines aus Sicht der Schulen und der Eltern auseinander gehen.

*Tabelle 8: Die Ist-Tätigkeit der Elternvereine (laut Schulleitern)*

	zur Förderung	Schul- leiter(N)
2. macht den Eltern die Kommunikation mit der Schule einfacher	E	43
7. macht der Schule die Kommunikation mit den Eltern einfacher	S	37
1. hilft der Schule auf der Sponsorenjagd	S	34
3. hilft der Schule bei öffentlichen Veranstaltungen	S	28
9. steigert das Verantwortungsgefühl der Eltern in Bezug auf die Schule	S	26
13. sonstiges		25
4. setzt die Elterninteressen gegen die Schule durch	E	23
5. verteidigt vor Eltern die Schulleistungen	S	14
6. leistet bedürftigen Familien Hilfe	E	10
11. hilft der Schule bei wichtigen Entscheidungen	S	10
8. fördert die Familien zur gegenseitigen Hilfeleistungen	E	8
12. gibt Konsultationen über Kinder- und Elternrechte gegenüber der Schule	E	4
10. hilft bei Schaffung von „Beschwerdeprozeduren“ an der Schule	E	0

Tabelle 9: Die Ist-Tätigkeit der Elternvereine (laut Eltern)

	zur Förderung	Eltern (N)
2. macht den Eltern die Kommunikation mit der Schule einfacher	E	88
7. macht der Schule die Kommunikation mit den Eltern einfacher	S	58
1. hilft der Schule auf der Sponsorenjagd	S	55
3. hilft der Schule bei öffentlichen Veranstaltungen	S	50
6. leistet bedürftigen Familien Hilfe	E	39
4. setzt die Elterninteressen gegen die Schule durch	E	33
9. steigert das Verantwortungsgefühl der Eltern in Bezug auf die Schule	S	33
5. verteidigt vor Eltern die Schulleistungen	S	31
11. hilft der Schule bei wichtigen Entscheidungen	S	24
8. fördert die Familien zur gegenseitigen Hilfeleistungen	E	15
13. sonstiges		13
12. gibt Konsultationen über Kinder- und Elternrechte gegenüber der Schule	E	11
10. hilft bei Schaffung von „Beschwerdeprozeduren“ an der Schule	E	3

Der Ist- und Sollvergleich weist nicht nur moderate Abweichungen auf.

Die Antworten von Schulleitern und Eltern hinsichtlich der bevorzugten und tatsächlich umgesetzten Vereinsaufgaben zeigen eine interessante Diskrepanz, und zwar bei der Frage, ob der Schulverein Familien Hilfe leistet, die es nötig haben. Bei allen Sonderschulleitern fällt diese Tätigkeit in der Hierarchie der tatsächlich umgesetzten Aktivitäten auf einen niedrigeren Platz als in der Aufgaben-Rangliste, während bei den Eltern die tatsächliche Familienhilfe um einen Platz höher liegt als die diesbezügliche Aufgabe. Dies scheint ein unwillkürliches Effekt oder aber eine Tätigkeit zu sein, welche die Schulleiter aus dem Augenmerk verlieren. Die Frage nach Verantwortungsgefühl der Eltern gegenüber der Schule weist bei beiden Befragten Gruppen einen starken Rückgang auf. Die Vereine verfügen wohl über keine Idealbedingungen zur moralischen Bekehrung von Eltern, obwohl beispielsweise die Leiter von Sondergrundschulen es an erster und die Leiter von Sonderschulen für geistig Behinderte knapp an zweiter Stelle erwarten würden. Erwähnenswert wären meiner Meinung nach auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Sonderschultypen hinsichtlich der tatsächlichen Vereinstätigkeit. Als Beispiel führe ich die Hilfsschulen an:

Die Leiter von Hilfsschulen möchten gerne, dass die Vereine in erster Linie die Kommunikation der Eltern mit der Schule erleichtern. Laut den Schulleitern ginge es um die Ausweitung gegenwärtiger Bemühungen, denn dies ist ihrer Meinung nach gerade die Tätigkeit, mit der sich die Vereine am meisten befassen. Die Eltern führen an erster Stelle gleichzeitig drei Prioritäten an: Erleichterung der Kommunikation mit der Schule durch den Verein, Hilfeleistungen an bedürftige Familien und Vereinsunterstützung der Schule bei Organisation von öffentlichen Veranstaltungen. In Wirklichkeit sind jedoch die Elternvereine in erster Linie mit der Suche nach Schulspensoren beschäftigt.

In keinem anderen Sonderschultyp außer der Hilfsschule betonen die Eltern so stark die Tatsache, dass sich einige von ihnen in schwieriger Situation befinden und es im Interesse der ganzen Gruppe steht, ihnen zu helfen.

## **Schlussfolgerung**

In meinem Beitrag habe ich einen Teil von Feststellungen über die Rollen der Eltern behinderter Schüler in Bezug auf die tschechische Sonderschule präsentiert, die aus dem Projekt „Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Rolle von Erziehungs- und Sozialpartnern der Schule“ resultieren. Das Projekt bringt noch weit umfangreichere Feststellungen als heute umgerissen. Es umfasst die Kommunikationsformen

zwischen Schule und Eltern, Fragen mit Bezug auf die Auskünfte über die Schule und den Schüler an die Eltern, es behandelt die interne Schulstrategie zur Förderung von Eltern durch die Schule, Fragen der gemeinsamen Einbindung von ganzen Familien und der Öffentlichkeit in das Schulleben. Trotzdem bin ich der Meinung, dass ich heute einen Einblick in die Ausprägung des Verhältnisses zwischen Eltern und Sonderschulen Tschechiens vermittelt habe. In mancher Hinsicht wird dadurch die intuitive Lagebeurteilung, die von den praxiserfahrenen tschechischen Lehrern zu hören ist, mit statistischen Werten untermauert, in anderen Aspekten gibt dieser Einblick wiederum dazu Anlass, von derart gebildeter allgemeiner Meinung Abstand zu nehmen.

An allen Schultypen wird die Kundenrolle der Eltern stark wahrgenommen. Diese Einstellung wird weitgehend durch die Rechtsvorschriften gefördert, welche verlangen, dass sich die Eltern zu den grundsätzlichen Fragen bezüglich der Erziehung und Bildung ihres Kindes äußern und dass die Schule sie über ihre Erziehungsmaßnahmen informiert, ohne dabei auf eine Anfrage zu warten oder die Eltern sogar zu ignorieren. Insbesondere in den Vorschriften zu (spezifischen) Sonderschulen für geistig Behinderte und die Hilfsschulen sind die Elternrechte explizit ausgedrückt. In vielen Städten verstärkt sich die Kundenrolle noch durch die Auswahlmöglichkeiten zwischen mehreren Schulen. Die Zustimmung von Eltern ist bei vielen Schritten erforderlich, an den Sonderschulen schließt jedoch die Schlüsselrolle der Eltern, was Entscheidungen über ihr Kind anbelangt, die Partnerschaft nicht aus. Ich würde sagen, die Partnerschaftselemente sind mit dem Kundenansatz komplementär. Die Partnerschaft in dem Eltern-Schule-Verhältnis betonen größtenteils die Leiter von Schulen für Schüler mit Körperbehinderungen und Sinnesstörungen und ohne geistige Behinderung, und die Leiter von Hilfsschulen. In größerem Maße ist sie bei nicht staatlichen Schulen zu verzeichnen.

Die Sonderschulen schätzen, wenn die Eltern in die Bildung und Erziehung involviert sind und im Unterschied zu den allgemeinen Grundschulen stört es sie nicht, wenn die Eltern enorm strebsam sind. Es zeigt sich aber auch, dass es in anderen Hinsichten für die Sonderschulen nicht ganz einfach ist, mit den Eltern auszukommen, die Eltern stellen in den Augen von Pädagogen ein Problem dar. Am stärksten betrifft das die (spezifischen) Sonderschulen für geistig Behinderte. Es handelt sich um Schulen mit einer höheren Konzentration von Schülern, die aus dem so genannten soziokulturell problematischen Familienumfeld stammen. Die Eltern dieser Schüler bedienen sich häufig nicht besonders erlesener Kommunikationsformen und haben schwächere Sozialfertigkeiten. Für einige

Schulen ist es schwierig, mit Eltern zu kommunizieren, die einen unterschiedlichen Sprachencode benutzen.

Aus stark unterschiedlichen Stellenwerten können Barrieren entstehen. Zur Senkung des Risikos von sozialer Exklusion der Eltern werden diverse Maßnahmen ergriffen (Einstellung eines Roma-Assistenten), im Zentrum des Interesses sollte jedoch die fachliche Vorbereitung von Sonderpädagogen für die Begegnung den Eltern dieses Typus stehen.

Wenn die Eltern und Sonderschulen Tschechiens im Interesse der Kinderfürsorge, -erziehung und -bildung zusammenarbeiten, dann basiert die Beziehung meistens auf individueller Kooperation. Individuelle Gespräche werden sowohl von den Eltern als auch von den Sonderschulen bevorzugt.

Die Eltern wenden sich an die Schule am häufigsten im eigenen Namen, sei es in Angelegenheiten mit Bezug auf das Kind oder auf den Schulbetrieb. Auch wenn bei der Behandlung der Angelegenheiten zwischen den Eltern und der Schule kein sofortiges Einvernehmen besteht, versuchen sie die Verhandlungen innerhalb der Schule zu halten. Bei ihren Einwendungen fixieren sich die Eltern zumeist an ihre Klassenlehrer. Die Eltern von Schülern mit schwereren geistigen Behinderungen bevorzugen Sonderpädagogen, die für ein bestimmtes Fach oder für die Sonderförderung verantwortlich sind. Die Partnerschaft von Eltern und Hilfsschulen erstreckt sich auf ein breiteres Feld. Wenn zwischen den Eltern und der Schule Probleme entstehen, entscheidet sich nur ein kleiner Teil der Eltern, die Probleme außerhalb der Schule auszutragen. Verhandlungen mit den Eltern als einer Gruppe von Erziehungspartnern der Schule werden an den Sonderschulen kaum geführt. Das heißt nicht, dass die Schulen diese Art der Zusammenarbeit grundsätzlich ablehnen würden, vielmehr liegt der Grund darin, dass diese Form der Beteiligung an gemeinsamen Erziehungszielen in der Tschechischen Republik noch nicht Fuß gefasst hat. Die Eltern entschließen sich selten dazu und von den Schulen wird diese Form der Zusammenarbeit nicht aktiv gefördert. Dies spiegelt sich in der Wahrnehmung von legitimen Elterngruppen wider, die am meisten durch Elternvereine repräsentiert werden. Sie holen zwar die mangelnde Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern nach, in der Regel stellen sie jedoch für die Eltern keine Meinungsplattform dar. Die Elternvereine profilieren sich als ein Instrument des finanziell-materiellen Beistands für die Schule. Zu wichtigen Entscheidungen werden sie jedoch nicht herangezogen, was von ihnen eigentlich auch nicht erwartet wird. An einigen Schulen arbeiten die Vereine nur formal und eigentlich dienen sie zur Beschaffung finanzieller Mittel in Form von Zuschüssen oder Spenden. Im Endeffekt profitieren die Kinder davon, wenn sich ihre Eltern als Sozialpartner engagieren und für die Schule Finanzen zu holen suchen.

Schließlich kann es eine Lösung sein, wie Familien zu helfen ist, die es wirklich notwendig haben (so z.B. Schulbus des Vereines). In diesen Intentionen sehen jedoch weder die Schulen noch die Eltern die Zweckerfüllung eines Vereines.

Flächendeckend kommt es nicht in Frage, die Sonderschulen als Einrichtungen zu betrachten, die z.B. den integrierten Klassen allgemeiner Schulen ein Vorbild zum Ausbau der Partnerbeziehungen zu Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf liefern könnten. Künftig wird es weiterhin nützlich sein, auf Beispiele für eine erfolgreiche Praxis wie auch auf Warnbeispiele hinzuweisen. Die Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weichen bei den Durchsetzungsmethoden ihrer Interessen an den Sonderschulen nicht von den aus Regelschulen bekannten Gepflogenheiten ab. Es ist wohl ein Zeichen dafür, dass die Sonderschulen einen integralen Bestandteil eines Systems bilden, sie sind keine isolierten exotischen Insel und sind als Ganzes den Regelschulen in mancherlei Hinsicht näher, als man erwartet hätte.

Ich bin davon überzeugt, dass die Sonderschulen zur Selbstwahrnehmung imstande sind, um die Sachlage zu Gunsten der Schüler zu vervollkommen und nicht nur hochwertige Methodikzentren zu bleiben. Zu dieser Meinung veranlasste mich u. a. das Kommentar einer Fr. Schulleiterin, die mir folgendes schrieb: *„Ich bedanke mich für Ihren Fragebogen, denn ich bin mir unserer offenen Möglichkeiten bewusst geworden.“*

### **Literaturverzeichnis:**

Čiháček V., Role rodičů dětí s postižením ve vztahu ke škole z perspektivy českého práva. In: Speciální pedagogika, Jg. 13, 2003, Nr. 1, S. 1 – 8. ISSN 1211-2720

Čiháček V., Trnková, K.: Možnosti prosazování zájmů rodičů ve škole. In: Pedagogická orientace, 2003, Nr. 2, S. 22 – 37. ISSN 1211-4669

Emmerová, K., Rabušicová, M.: Relationships between Parents and School in the Czech Republic. In: A Bridge to the Future. Collaboration between Parents, Schools and Communities. Nijmegen 2001, S. 49 - 53.

Flégl, J.: Kdo je strůjcem osudu hluchoněmých dětí. In: Obzor hluchoněmých, Jg. 11, 1929, Nr. 8, S. 1

Rabušicová, M., Emmerová, K., Čiháček, V., Šeďová, K.: The role of Parents in Relation to School: Case of the Czech Republic. Tagung ECER, Lisboa, September 2002. Zugänglich auch in [http://www.phil.muni.cz/ped/cz/storage/grant\\_rodice/Role%20of%20Parents.doc](http://www.phil.muni.cz/ped/cz/storage/grant_rodice/Role%20of%20Parents.doc)  
Verordnung Nr. 399/1991 Slg.

Verordnung Nr. 127/1997 Slg.

Verordnung Nr. 49/1986 Slg.

Rabušicová, M, Trnková, K., Čiháček, V.: Chances and Ways of Advocating Parents' Interests at Czech Schools. International Conference on School, Family, and Community Partnerships in a World of Differences and Changes, University of Gdansk, Poland, September 4–6, 2003. Zugänglich auch in  
[http://www.phil.muni.cz/ped/cz/storage/grant\\_rodice/Chances%20and%20Ways.doc](http://www.phil.muni.cz/ped/cz/storage/grant_rodice/Chances%20and%20Ways.doc)