

Dagmar Killus
Angelika Paseka

PÄDAGOGIK

Kooperation zwischen Eltern und Schule

Eine kritische Einführung
in Theorie und Praxis



BELTZ

Reihe »BildungsWissen Lehramt«
Herausgegeben von Eiko Jürgens

Dagmar Killus / Angelika Paseka

Kooperation zwischen Eltern und Schule

Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis

BELTZ

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



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25799-4 Print
ISBN 978-3-407-25851-9 E-Book (PDF)

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

Lektorat: Christine Wiesenbach
Layout / Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlagabbildung: © gettyimages / SDI Productions

Herstellung und Satz: Victoria Larson
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
1 Grundlagen für die Kooperation zwischen Eltern und Schule	12
1.1 Konzeptionelle Überlegungen: von der Elternarbeit zur Erziehung- und Bildungspartnerschaft.....	12
1.2 Formen der Kooperation.....	23
2 Rechtliche Rahmenbedingungen für die Kooperation zwischen Eltern und Schule	30
2.1 Gesetze und Regelungen auf Bundesebene.....	30
2.2 Gesetze und Regelungen auf Landesebene.....	33
3 Verhältnis von Familie und Schule	48
3.1 Wandel von Familie im Kontext gesamtgesellschaftlicher Modernisierungsprozesse.....	48
3.2 Adressierungen von Eltern.....	59
4 Theoretische Zugänge und Ansätze	70
4.1 Psychologisch-orientierte Ansätze.....	72
4.2 Soziologisch-orientierte Ansätze.....	78
4.3 Erziehungswissenschaftlich-orientierte Ansätze.....	85
5 Empirischer Forschungsstand – im Fokus: Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schule	89
5.1 Grundlegende forschungsmethodische Überlegungen.....	89
5.2 Einstellungen und Erwartungen gegenüber Kooperation.....	95
5.3 Breite und Intensität der Kooperation.....	103
5.4 Qualität der Kommunikation zwischen Eltern und Schule.....	113
5.5 Auswirkungen von Kooperation und Kommunikation.....	121

6 Kooperation zwischen Eltern und Schule: Initiativen, Projekte und Programme	130
6.1 Einleitung: Versuch einer Systematisierung.....	130
6.2 SchulMentoren – Hand in Hand für starke Schulen.....	134
6.3 Supporting Parents On Kids' Education in Schools	142
6.4 Lernentwicklungsgespräche	147
6.5 Modellprojekt Erziehungspartnerschaft – Kooperation von Familienbildung und Schule	155
6.6 Kontrastierende Zusammenfassung	164
7 Perspektiven für Schulentwicklung und Professionalisierung	167
Literatur	172

Vorwort

Die Entwicklung des Verhältnisses von Elternhaus und Schule ist nicht zu trennen von der Weiterentwicklung der Schule. Von der Reformpädagogik wurde schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Forderung erhoben, die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen im Interesse der Kinder und Jugendlichen zu verbessern, indem Vorstellungen von organisierten »Partnerschaften« realisiert werden sollten.

Mit dem richtungsweisenden Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1972) wurde die Widersprüchlichkeit zwischen Eltern und Schulrecht aufgehoben, indem Eltern und Schulrecht nicht nach, sondern gleichgeordnet sind. Elternhaus und Schule sind der Erziehung und Bildung der »einen« Persönlichkeit des jungen Menschen gemeinsam verpflichtet. Das soll in einem sinnvoll aufeinander zu beziehendem Zusammenwirken geschehen. Überwiegend wurden Eltern damit formale Mitwirkungsrechte eingeräumt, die sie noch lange nicht zu gleichberechtigten Mitgestaltern und Mitentscheidern an schulischen Angelegenheiten werden lassen. Auch wenn sich alle darüber einig sind, dass die Schule ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag nur in Kooperation mit den Eltern hinlänglich umsetzen kann, bleiben alle schulrechtlichen Regelungen hinter den Aussagen des Urteils des Bundesverfassungsgerichts zurück. Gestärkt wurden zwar kollektive Elternrechte in Fragen rechtlicher Schulangelegenheiten, hingegen stellt sich die Mitwirkung von Erziehungsberechtigten an inneren, pädagogischen und unterrichtlichen Schulangelegenheiten weiterhin vorwiegend als defizitär dar.

Genau an diesem Punkt setzt diese Publikation an. Sie will vor allem die Chancen und Ergiebigkeit einer Schulentwicklung darstellen, in deren Arbeit die Kooperation mit Eltern ein zentrales strukturelles und wirkungsvolles Element ist. Neben Grundlagen für die Kooperation zwischen Eltern und Schule werden rechtliche Rahmenbedingungen und das Verhältnis von Eltern und Schule tiefgreifend erörtert und in die Kernfrage, wie sich Kooperationen von Eltern und Schulen initiieren und gestalten lassen, eingeordnet. Insbesondere geht es im theoretischen Kontext darum, zu begründen, warum der Begriff der Elternarbeit durch den der Kooperation ersetzt werden soll. Des Weiteren werden theoretische und empirische Zugänge zur Elternforschung erörtert und zu Forschungslinien verdichtet. Im Lichte nationaler und internationaler Studien entsteht dann ein sehr differenziertes Bild von Kooperationsmöglichkeiten zwischen Elternhäusern und Schulen. Um zu demonstrieren, wie theoretische Aussagen und Ansätze in der Praxis

umgesetzt werden können, werden ausgewählte Projekte und Programme dargestellt und auf ihre Qualität geprüft.

Somit ist eine Veröffentlichung entstanden, die kritisch den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie Kooperationsformen zwischen diesen beiden Akteuren beleuchtet und sowohl für die Theorie als auch die Praxis der Schulentwicklung bedeutsame Erkenntnisse herleitet. Es ist ein Buch darüber, wie im Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule tragfähige Kooperationen installiert werden können, die zu einer Verbesserung der gegenwärtigen Situation führen können, die noch zu oft als ein schwieriges Spannungsverhältnis empfunden wird.

Bielefeld

Prof. Dr. Eiko Jürgens

Einleitung

*In der Wahrnehmung von Lehrpersonen bewegen sich Eltern
»zwischen der Szylla der Interesselosigkeit, des Unverständnisses und
der Charybdis eines übergroßen Engagements,
das schnell zur Einmischung wird.«
(Ulich 1996, S. 131)*

*»Eltern können mit Recht ganz schön lästig sein,
wenn man sie nicht ernst nimmt und wertschätzt!«
(Schulleiter eines Gymnasiums)*

Dieses Buch beginnt mit zwei Zitaten, die für das Spannungsfeld stehen, das sich in der täglichen Kooperation zwischen Eltern und Schulen zeigt. Das erste Zitat stammt aus einer Studie, in der Lehrpersonen u. a. zu Eltern befragt wurden. Eltern werden dabei sehr unterschiedlich wahrgenommen, wobei beide Pole – Interesselosigkeit bzw. übergroßes Engagement – auf Nicht-Erwünschtes hindeuten. Überspitzt formuliert: Eltern sind akzeptiert, wenn sie sich ein wenig einbringen, aber nicht zu viel, denn Lehrpersonen wollen ungestört arbeiten. Es gilt Eltern daher auf mittlere Distanz zu halten, damit gegebenenfalls auf sie zurückgegriffen werden kann, falls dies notwendig erscheint. Der Schulleiter, von dem das zweite Zitat stammt, nimmt Eltern zumindest teilweise zwar ebenfalls als »lästig« wahr, aber er weiß, wie damit umzugehen ist: mit Ernstnehmen und Wertschätzung, nicht mit Distanzierung. Es gibt also offensichtlich nicht nur verschiedene Perspektiven auf Eltern, sondern auch durchaus verschiedene Überlegungen, wie eine Kooperation mit ihnen aussehen könnte.

Einbindung von
Eltern als Span-
nungsfeld

Neben diesen konträren Perspektiven aus der *Schulpraxis* auf Eltern gibt es aber auch noch weitere Perspektiven:

- Die Perspektive eines primär *programmatisch ausgerichteten Fachdiskurses* bezieht sich auf normative Vorannahmen über eine (gute) Kooperation. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Kooperation von Eltern und Schule zu gestalten sei. In den normativen Vorannahmen, die den aktuellen Fachdiskurs dominieren, gilt die Etablierung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als erstrebenswert. Dabei werden ausgewählte empirische Ergebnisse als Begründung herangezogen, um das normativ Erwünschte zu legitimieren.
- Demgegenüber ist die Perspektive der *Wissenschaft* durchaus kritisch und hinterfragt eine solche normative Setzung, indem sie die Kooperation zwischen Eltern und Schule in die Analyse von gesellschaftli-

chen Ansprüchen einbettet und theoretisch und/oder empirisch fundiert. Nicht alle wissenschaftlichen Ergebnisse lassen jedoch eindeutige Aussagen zu, was zu kontroversen Debatten einlädt und den Blick auf Forschungsdesiderata richtet.

- Die genannten Perspektiven und Diskurse nehmen Einfluss auf die Perspektive der *Bildungsverwaltung und Bildungspolitik*. Sowohl die Gesetze und Regelungen auf Bundesebene als auch auf Landesebene schreiben Kooperation als Aufgabe von Schulen fest. Ein Blick in die gesetzlichen Grundlagen zur Kooperation von Eltern und Schule macht klar: Eltern werden Rechte in Bezug auf Schule zugestanden. Lehrpersonen haben folglich nicht nur ein Arbeitsbündnis mit einzelnen Schülerinnen und Schülern bzw. der Schulklasse, sondern auch mit Eltern, die durch die gesetzlich verordnete Schulpflicht die Verantwortung für ihre Kinder an die Schule als staatlich-legitimierte Einrichtung abtreten müssen (Oevermann 2008). Aussagen zur Gestaltung eines solchen Arbeitsbündnisses in den gesetzlichen Grundlagen, die zunehmend den Ausbau und die Intensivierung einer partnerschaftlichen Kooperation zwischen Eltern und Schule betonen, bleiben allerdings unscharf und vage, sodass sich vielfältige Spielräume für dessen Gestaltung ergeben (können).

Was dieses Buch
will

Ziel dieses Buches ist es, das Arbeitsbündnis zwischen Eltern und Schule aus den verschiedenen Perspektiven kritisch zu beleuchten.

In *Kapitel 1* werden zunächst konzeptionelle Überlegungen zur Kooperation zwischen Eltern und Schule nachgezeichnet und in den aktuellen Fachdiskurs eingeordnet, bevor verschiedenen Formen von Kooperation systematisiert und voneinander abgegrenzt werden. Die Grundlage für jede Form der Kooperation bilden rechtlichen Rahmenbedingungen, die in *Kapitel 2* ausführlich dargelegt werden. Sowohl in den konzeptionellen Überlegungen zur Kooperation als auch in den rechtlichen Rahmenbedingungen spiegeln sich Ansprüche und Erwartungen an Eltern sowie an das Verhältnis von Familie und Schule wider. Beides wird in *Kapitel 3* historisch betrachtet. Auf den Wandel von Familie im Kontext gesamtgesellschaftlicher Modernisierungsprozesse wird dabei ebenso eingegangen wie auf unterschiedliche Adressierungen von Eltern, denen kollektive Vorstellungen über Eltern und Schule zugrunde liegen. Um das Verhältnis von Familie und Schule genauer zu bestimmen und um die Bandbreite der theoretischen und empirischen Zugänge im Bereich der schulbezogenen Elternforschung zu verdeutlichen, werden in *Kapitel 4* Forschungslinien skizziert, die psychologisch, soziologisch oder erziehungswissenschaftlich verortet werden. Auf Basis von nationalen und internationalen Studien wird in *Kapitel 5* ein differenziertes Bild von der (tatsächlichen) Kooperation und Kommunika-

tion zwischen Eltern und Schule entwickelt. Im Mittelpunkt stehen dabei Einstellungen und wechselseitige Erwartungen von Eltern, Lehrpersonen sowie Kindern und Jugendlichen, die Breite und die Intensität der Kooperation, die Qualität der dabei ablaufenden Kommunikationsprozesse sowie die Auswirkungen von Kooperation und Kommunikation auf alle Beteiligte, d. h. Eltern, Heranwachsende und Lehrpersonen. *Kapitel 6* geht einen Schritt weiter insofern, als hier ausgewählte Initiativen, Projekte und Programme für die Kooperation zwischen Eltern und Schule ausführlich dargelegt, systematisch verglichen und bilanziert werden. Der Band endet mit *Kapitel 7*, in dem die Kooperation von Eltern und Schule bzw. eine darauf bezogene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als zentrales Feld für Schulentwicklung und die (weitere) Professionalisierung von Lehrpersonen gekennzeichnet wird.

Zielgruppe dieses Bandes sind Lehramtsstudierende, die sich im Rahmen der ersten und zweiten Ausbildungsphase auf das Thema Eltern einlassen wollen, aber auch weitere Personengruppen aus dem Bereich der Schulpraxis, der Lehreraus- und -fortbildung, der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik sowie der Bildungs- und Schulforschung.

1 Grundlagen für die Kooperation zwischen Eltern und Schule

Es besteht weitgehend Konsens dahingehend, dass die Kooperation zwischen Eltern und Schule ein fester Bestandteil in der Arbeit von Schulen sein sollte. Darüber, wie eine solche Kooperation gedacht und gestaltet werden könnte bzw. sollte, gibt es allerdings schon weniger Klarheit. Vor diesem Hintergrund werden daher zunächst konzeptionelle Überlegungen zur Kooperation zwischen Eltern und Schule nachgezeichnet und in aktuelle Fachdiskurse eingeordnet (Kap. 1.1). Daran anschließend werden verschiedene Formen von Kooperation dargelegt und systematisiert (Kap. 1.2).

1.1 Konzeptionelle Überlegungen: von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Begriffsvielfalt

Eltern und Schule tragen gemeinsam Verantwortung für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen. Um deren Entwicklung bestmöglich zu unterstützen, wird eine Kooperation zwischen Eltern und Schule nicht nur gewünscht, sondern allseits gefordert und (mehr oder weniger) verbindlich festgeschrieben. Weit weniger klar ist, was damit konkret gemeint ist. Das lässt sich an einer Vielzahl von Begriffen erkennen, die Eingang in Schulgesetze, in einschlägige Literatur sowie in die Schulpraxis gefunden haben: Elterninformation, Elternkontakte, Elternberatung, Elternbildung, Elterntraining, Elternbeteiligung, Elternmitwirkung, Elternpartizipation, Elternmitarbeit, Elterndialog, Elternarbeit, Erziehungspartnerschaft, Bildungspartnerschaft oder Erziehung- und Bildungspartnerschaft.

Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen Begriffen, die teils synonym verwendet werden, sind nicht hinreichend geklärt (Stange 2012; Betz 2015; Schwanenberg 2015). Einerseits lassen sich dadurch vielfältige Phänomene unter einem gemeinsamen Dach verhandeln, eine sorgfältige Analyse und Auseinandersetzung – einschließlich der empirischen Prüfung ihrer Eignung und Wirksamkeit – wird andererseits aber erschwert. Zu den Gemeinsamkeiten lässt sich allenfalls festhalten, dass es im Kern immer um Kooperation und Kommunikation geht. Darüber hinaus werden sehr unterschiedliche Aspekte und Ausprägungen fokussiert, wie die folgenden beiden Szenarien zeigen:

- An einer Schule informieren Schulleitungen und Lehrpersonen nach Vorschrift und hören die Eltern an. Dafür bieten sie obligatorische Sprechtage, Sprechzeiten und Elternabende an. Die Informationen fließen dabei häufig einseitig, d. h. von der Schule zu den Eltern. Dass Lehrpersonen auch von den Eltern etwas über das Kind wissen wollen, kommt dagegen selten vor. Finden Kontakte außer der Reihe statt, dann sind in der Regel akute Probleme wie Leistungseinbrüche eines Kindes oder Disziplinprobleme in der Schulklasse der Anlass. Darüber hinaus haben gewählte Elternvertreter*innen im Rahmen von Konferenzen und Sitzungen der Schule Gelegenheit zur Mitsprache. Eine breitere und tatkräftigere Unterstützung von Schule und Unterricht durch die Eltern bezieht sich in erster Linie auf Hilfsfunktionen (z. B. Hilfe bei Klassenausflügen oder Schulfesten).
- An einer anderen Schule werden Informationen über die schulische und häusliche Situation der Kinder und deren Entwicklung regelmäßig und auf vielfältigen Wegen ausgetauscht. Auch an dieser Schule bringen sich Eltern bei Klassenfahrten und Ausflügen oder der Vorbereitung von Schulfesten und Sportveranstaltungen ein. Weitere Unterstützungsleistungen beziehen sich auf das schulische Kerngeschäft wie die Mitwirkung im Ganztagsangebot oder bei Angeboten der Berufsvorbereitung. Des Weiteren stehen allen Eltern Angebote offen, bei denen Eltern zusammen mit Lehrpersonen und/oder Kindern gemeinsame Lernprozesse durchlaufen, z. B. gemeinsame Arbeitsgemeinschaften, gemeinsame Fortbildung oder Mitarbeit in Arbeitsgruppen, in denen sich Eltern und Lehrpersonen gemeinsam für die pädagogische Gestaltung der Schule und des Unterrichts einsetzen.

Wie die Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schule gestaltet werden kann, wird in den beiden beschriebenen Szenarien zwar sehr holzschnittartig wiedergegeben, jedoch treten in der Beschreibung zwei *Leitcodes* deutlich hervor (Killus/Paseka 2016, S. 3; Killus 2017; Sacher 2014): Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Unter dem Begriff *Elternarbeit* firmierten bisher alle Formen organisierter Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schulen bzw. pädagogischen Einrichtungen. Die Beziehung zu Eltern ergibt sich dabei nicht von selbst, sondern muss hergestellt werden. Die Initiative hat dabei von den Lehrpersonen auszugehen, während Eltern als Objekte der Bearbeitung aufgefasst werden und passiv bleiben. Insbesondere wegen eines solchen asymmetrischen Musters wird Elternarbeit mit Problemzonen, Schwierigkeiten und negativen Seiten einer Kooperation und Kommunikation mit Eltern assoziiert (Stange 2012, S. 13). Inzwischen gilt der Begriff Elternarbeit als überholt (Sa-

zwei Leitcodes:
Elternarbeit und
Erziehungs- und
Bildungspartner-
schaft

cher 2014, S. 24f.). Der Begriff „Elternarbeit“ wird im weiteren Verlauf dieses Buches deshalb nur verwendet, wenn er in den Quellen vorkommt, auf die wir uns jeweils beziehen.

Für eine konzeptionelle Neuausrichtung steht der Begriff *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*. Hier schwingen semantisch deutlich andere Bedeutungen mit: In einer Partnerschaft sollten Personen gleichberechtigt miteinander kommunizieren und kooperieren. Beide Seiten müssen dabei aktiv sein, sich austauschen und aufeinander zugehen. Im Mittelpunkt stehen, wie bei der Elternarbeit, weiterhin alle Formen organisierter Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schulen. Insofern kann Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als besondere, d. h. positive Ausprägung von Elternarbeit verstanden werden (Stange 2012, S. 13). Ein solches – partnerschaftliches – Verständnis von Kooperation knüpft an Begriffe an, die den Diskurs im anglo-amerikanischen Sprachraum prägen, z. B. »home school partnership«, »school, family, and community partnership«, »parental involvement« oder »parental engagement« (Sacher 2014, S. 25; Schwanenberg 2015, S. 37; Epstein et al. 2019).

Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner

Ausgangspunkt
Erziehungs- und
Bildungspartner-
schaft

Mit der konzeptionellen Neuausrichtung in Richtung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist die Idee verbunden, dass Eltern und Lehrpersonen gemeinsam Verantwortung für die Erziehung *und* Bildung der Heranwachsenden übernehmen. Der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wurde von verschiedenen Autor*innen in den fachlichen Diskurs eingebracht (Textor o. J.; Stange 2012; Haase 2012; Bartscher/Stange 2013; Sacher 2014). Seinen Ausgangspunkt hatte der Begriff im Bereich der Elementar- und Kindergartenpädagogik, wo zunächst nur von *Erziehungspartnerschaft* die Rede war. Dagegen wurde der Begriff *Bildungspartnerschaft* stärker im Umfeld von Schulen, Hochschulen oder der Kooperation mit Unternehmen verwendet, wo der Fokus stärker auf den Erwerb beruflicher Kompetenzen sowie formeller Bildungsabschlüsse gerichtet ist. In der Folgezeit kam es zur Zusammenführung beider Linien zu einer umfassenden *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* (Stange 2012; S. 12; Textor o. J.). Die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen der Heranwachsenden im Sinne von Erziehung sowie von Selbständigkeit, Handlungsfähigkeit, sozialer Verantwortlichkeit, Wissen und Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Bildung gilt – nach den dargelegten konzeptionellen Überlegungen – nunmehr als gemeinsames Anliegen

von Eltern und Schule. Dafür sind mehrere Gründe ausschlaggebend. Häufig wird betont, dass auch der Elementarbereich einen Bildungsauftrag habe, Eltern ein wichtiger Schlüssel für bessere Bildung sind und zwischen Erziehung und Bildung ein enger Zusammenhang besteht, der es erfordert, dass Eltern für beides Verantwortung übernehmen und dabei mit pädagogischen Fachpersonen kooperieren, anstatt arbeitsteilig zu agieren. Inzwischen ist der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auch im schulpädagogischen Diskurs fest verankert (z. B. Sacher 2014; Haase 2012).

Weiterführend sind Ansätze, die Schüler*innen selbst als gleichberechtigte Partner einbeziehen (Sacher 2014; Betz 2016a). Danach sollen Schüler*innen ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechend ihre Interessen vertreten und ihre Lernprozesse eigenverantwortlich gestalten und steuern. Neben diesen (demokratie-)pädagogischen Gründen spielt hier eine Rolle, dass eine erwachsenenzentrierte Kooperation Gefahr läuft, an der geringen Akzeptanz der Schüler*innen zu scheitern (Sacher 2014, S. 174).

Für die Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bedarf es schließlich weiterer außerschulischer Partner, die eine Kooperation zwischen Eltern und Schule wirksam unterstützen können. Gemeint sind hier alle relevanten Akteure und Organisationen des außerschulischen sozialen Umfeldes, die zusammen mit der Familie und der Schule ein umfassendes regionales Beziehungs- und Unterstützungssystem bilden. Das können Beratungsstellen, Einrichtungen der Jugendhilfe oder kommunale Bildungseinrichtungen sein. Bartscher und Stange (2013) bezeichnen die geschilderten Zusammenhänge als »System der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft«, das sie in dem folgenden Modell darstellen (siehe Abb. 1).

Schüler*innen
als gleichberech-
tigte Partner

außerschuli-
sches Umfeld als
Beziehungs- und
Unterstützung-
system

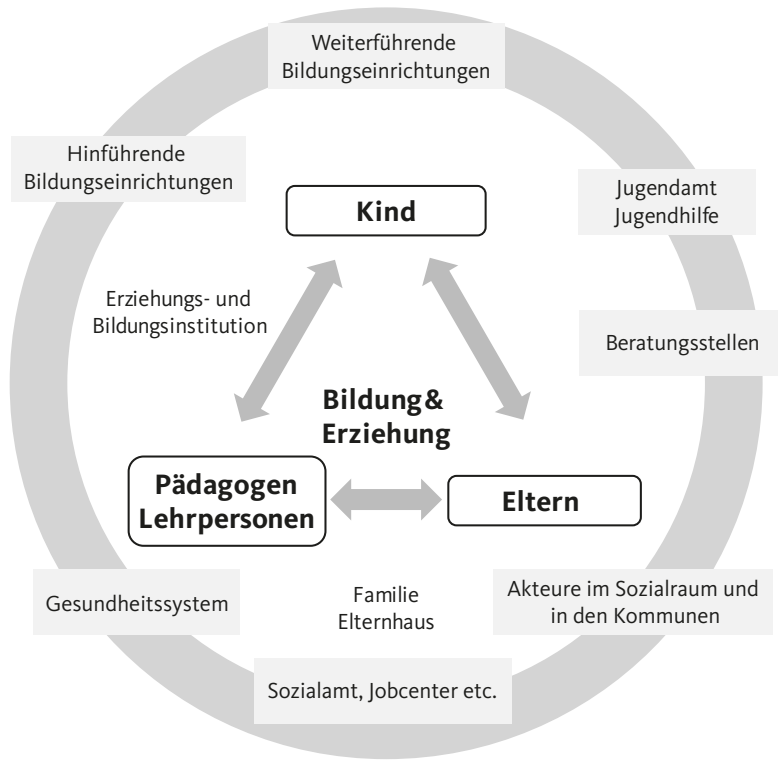


Abb. 1: Modell einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (nach Bartscher/Stange 2013, S. 9)

Nach diesem Modell erkennen Eltern und Schule ihren gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag an und gehen eine Partnerschaft ein, die auch die Schülerin / den Schüler als gleichberechtigten Partner einbezieht. Die Doppelspitzen der Pfeile deuten auf wechselseitige und symmetrische Beziehungen hin. Der innere Zusammenhang zwischen Eltern, Kind und Lehrpersonen (sowie weiteren Pädagogen) wird in seinen Anliegen und Zielen durch außerschulische Partner des sozialen Umfeldes unterstützt, die den äußeren Zusammenhang darstellen.

Regionale
Bildungsgemein-
schaft

Auch das Modell, das Schwaiger und Neumann (2010) für ihr Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der Regionalen Arbeitsstellen (RAA) entwickelt haben, basiert auf diesen Annahmen. Die beiden Autorinnen üben jedoch Kritik an der Darstellung des inneren Zusammenhangs zwischen Eltern, Kind und Lehrpersonen als Dreieck. Aus ihrer Sicht impliziert diese Darstellung, dass das Kind zwischen die Fronten von Eltern und Lehrpersonen geraten kann und Aushandlungsprozesse, die zwischen diesen beiden Partnern stattfinden, das Kind ignorieren oder zu seinen Lasten gehen könnten (Schwaiger / Neumann

2010, S. 84 ff.) Für das Scheitern von Aushandlungsprozessen führen sie eine Reihe von Gründen an, z. B. unterschiedliche Vorstellungen von Eltern und Lehrpersonen über Erziehungsstile oder unterschiedliche Erwartungen und Interessen. Ihr Modell berücksichtigt folglich die beiden Einflussbereiche Familie und Schule, in denen sich ein Kind bewegt, und deren Schnittmenge, die Chancen der Zusammenarbeit symbolisiert – aber auch das darin liegende Konfliktpotenzial. Die Einflussbereiche Familie und Schule werden durch das soziale Umfeld ergänzt. Schwaiger und Neumann sprechen hier von »community« und greifen damit einen Begriff auf, der in der englischsprachigen Literatur gebräuchlich ist. Weil der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft für die Bezeichnung eines solchen komplexen regionalen Beziehungsgeflechts aus Sicht von Schwaiger und Neumann zu kurz greift, wählen sie den Begriff »Regionale Bildungsgemeinschaft« (siehe Abb. 2).

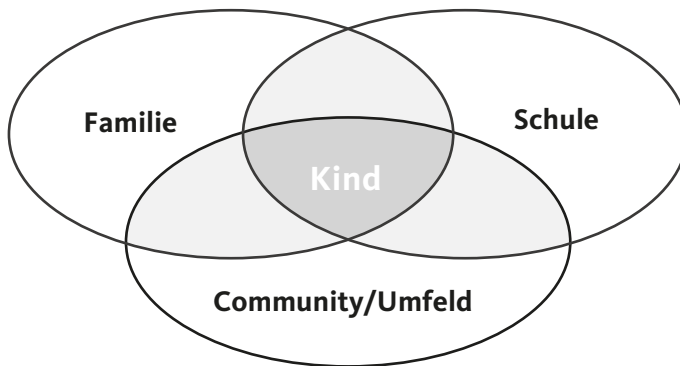


Abb. 2: Regionale Bildungsgemeinschaft (nach Schwaiger / Neumann 2010, S. 90)

Trotz der (gradueller) Unterschiede zwischen den Modellen besteht eine wesentliche Gemeinsamkeit in der Betonung einer Partnerschaft. Um dabei die Gleichwertigkeit der Partner zu versinnbildlichen, werden im Fachdiskurs Formulierungen wie *auf gleicher Augenhöhe* oder *an einem Strang ziehen* verwendet. Sie deuten an, dass im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft große Ansprüche an die Kooperation und Kommunikation gestellt werden. Entscheidend sind dabei die folgenden Aspekte (Stange 2012, S. 14f.), die für Bildungseinrichtungen im Allgemeinen und für Schulen im Besonderen gelten:

- Absprache gemeinsamer Aktivitäten
- Austausch von Erfahrungen über den Bildungsstand der Kinder
- Erarbeitung gemeinsamer Bildungsziele und Angebote in den jeweiligen Bildungseinrichtungen
- Unterstützung in familiären Erziehungsfragen (Elternbildung)

Ansprüche an
Kooperation und
Kommunikation

- Synergetisches Erschließen von Ressourcen für Eltern, Kinder und die Bildungseinrichtungen
- Verbesserung der Beziehungen zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen
- Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten
- Öffnung der Bildungseinrichtungen gegenüber anderen Erziehungspartnern im sozialen Umfeld
- Vernetzung aller für Kinder und Eltern relevanter Einrichtungen

Die Ansprüche an eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind folglich sehr hoch. Selbst diejenigen, die zur Konzeptionalisierung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wesentlich beigetragen haben, kennzeichnen diese als Vision oder Zieldimension (Bartscher/Stange 2013, S. 8). Hier schließt sich nun die Frage an, ob es sich um eine realistische Vorstellung professioneller Kooperation im Kontext Schule handelt – oder um einen unerfüllbaren Wunschgedanken. Inzwischen hat sich zu dieser Frage ein (mehr oder weniger) kontroverser Diskurs entwickelt. Dieser soll im Folgenden nachgezeichnet werden mit dem Ziel, eine differenziertere Einordnung zu ermöglichen.

Aktueller Diskurs zum Konzept einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Neue Begriffe und Konzeptideen im Bildungsbereich (aber auch in anderen Bereichen) bewegen sich nicht selten auf einer programmatischen Ebene, die einseitig positiv ist und mit der Realität nicht viel zu tun haben muss. Trifft dies auch auf das Konzept einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu? Wird hier etwas versprochen, was sich ohne Weiteres gar nicht einlösen lässt? Im Folgenden sollen nun Argumente, die für die Notwendigkeit einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sprechen, und Argumente, die den Fokus auf Schwierigkeiten und Fallstricke lenken, wiedergegeben und gegeneinander geführt werden.

Argumente für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Eine Zusammenstellung »typischer Argumentationsfiguren«, die den hohen Stellenwert einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unterstreichen, findet sich bei Stange (2012, S. 15 ff.). Diese Argumentationsfiguren werden für die folgenden Ausführungen herangezogen und stellenweise ergänzt.

- *Bedeutung der Familie für Bildung*: Eltern nehmen eine Schlüsselrolle in den Bildungsprozessen ihrer Kinder ein. Dies zeigen Schulleistungsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) ebenso wie frühere Studien (z. B. *Coleman-Report* aus dem Jahr

1966; Coleman 1966). Schulleistungen werden danach nicht überwiegend durch die Schule erzeugt, sondern durch die Familie. Beispielsweise ist der Einfluss der Familie im Bereich der Lesekompetenz, der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenz doppelt so groß wie der von Unterricht und von Schule (OECD 2001, S. 356 f.). Darüber hinaus nimmt die Familie auch Einfluss auf weitere lern- und leistungsrelevante Aspekte wie z. B. Lernmotivation und Selbststeuerungskompetenz (zusammenfassend: Wild/Lorenz 2010, S. 110 ff.). Weil das so ist, ist es nahliegend, Eltern in entsprechende Entwicklungsprozesse einzubeziehen.

- *Stellenwert vorschulischer Betreuung, Bildung und Erziehung*: Dass die ersten Lebensjahre für die Entwicklung von Kindern eine große Bedeutung haben, gilt als unumstritten (Fritschi/Oesch 2008). Dies erfordert die Ausweitung der Kooperation zwischen Eltern und pädagogischen Einrichtungen, die ein breites Feld für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften eröffnen. Die frühe Förderung in pädagogischen Einrichtungen wird dabei als wirksam erachtet, die langfristigen Bildungschancen insbesondere von Kindern in prekären Lebenslagen zu erhöhen (z. B. aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und/ oder Migrationshintergrund).
- *Unterstützungsbedarf der Eltern angesichts sich ändernder Lebensbedingungen*: Lebensbedingungen verändern sich infolge des gesellschaftlichen Wandels. Der findet Ausdruck in einer stärkeren Individualisierung und Pluralisierung, der Zunahme sozialer Ungleichheit und ökonomischer Risiken, der Veränderung der Familienstrukturen (z. B. steigende Scheidungszahlen, Patchworkfamilien), die steigende Erwerbstätigkeit der Mütter oder (massiven) Problemen in der Erziehung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017). Die dadurch veränderten Lebensbedingungen müssen in den Angeboten pädagogischer Einrichtungen sowie in der Kooperation mit Eltern Niederschlag finden.
- *Bedeutung zusätzlicher sozialökologischer Netzwerkpartner*: Die Fähigkeit, trotz widriger Lebensumstände Krisen zu bewältigen und sie durch Rückgriff auf persönliche und soziale Ressourcen als Anlass für Entwicklungen zu nutzen, hängt davon ab, ob und inwieweit Kinder außerhalb der Familie Unterstützung erhalten. Diese Unterstützung kann unmittelbar zur Reduzierung von Problemen oder dem Erlernen eines aktiven und konstruktiven Bewältigungsverhaltens beitragen. Quellen der Unterstützung sind z. B. Verwandte oder andere Personen des sozialen Umfeldes, Ressourcen sozialer Einrichtungen oder professionelle Hilfsangebote pädagogischer Einrichtungen (z. B. Angebote der Eltern- und Familienbildung, Schulsozialarbeit oder Freizeitangebote).