



Werner Sacher

Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich!

**Grundlagen, Forschungsstand und
praktische Gestaltung**

3., vollständig überarbeitete Auflage

k linkhardt

Sacher

**Kooperation zwischen Schule und Eltern -
nötig, machbar, erfolgreich!**

Werner Sacher

Kooperation zwischen Schule und Eltern - nötig, machbar, erfolgreich!

Grundlagen, Forschungsstand und
praktische Gestaltung

3., vollständig überarbeitete Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Der Titel bis zur 2. Auflage lautete „Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartner-
schaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten“

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.r. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Coverfoto: © HultonArchive - istockphoto.com.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5929-5 digital

ISBN 978-3-7815-2490-3 print

Inhalt

Vorwort	11
1 Kooperation zwischen Schule und Eltern: nötig und erfolgreich	13
1.1 Familie und Bildungserfolg	13
1.1.1 Stand der Forschung	13
1.1.2 Widerlegt durch die Hattie-Studie?	13
1.2 Wirkungen der Kooperation von Schule und Eltern	14
1.2.1 Probleme der Forschung	15
1.2.2 Übersicht über die Forschungsergebnisse	17
1.2.3 Haupttrends in den Befunden	20
2 Ein Modell für die Kooperation zwischen Schule und Eltern	23
2.1 Elternarbeit als obsoletes Konzept	23
2.2 Ziele, Aufgaben und Standards der Kooperation zwischen Schule und Eltern	24
2.3 Modell der Kooperation zwischen Schule und Eltern	30
2.3.1 Übersicht	30
2.3.2 Ziel und Erfolgskriterium	31
2.3.3 Handlungsfelder	32
2.3.4 Kontakte	32
2.3.5 Kooperationspartner	33
2.4 Beziehungen zwischen Schule und Eltern	33
2.4.1 Klassifizierungskriterien	34
2.4.2 Typen und Varianten der Beziehung	34
2.4.3 Analyse der Beziehungstypen	35
2.4.4 Beziehungsgeschichte	38
2.4.5 Zusammenfassung	39
2.5 Niveaustufen der Kooperation	40
3 Kontakte als Transmissionsriemen der Kooperation	43
3.1 Häufigkeit von Kontakten zwischen Eltern und Lehrkräften	43
3.2 Kontaktppräferenzen von Eltern	45
3.3 Formen des Kontaktes	46
3.3.1 Kontakte im sozialen System Schule	46
3.3.2 Ausgewählte Kontakte in der Schule-Eltern-Kooperation	48
3.4 Gestaltung von Kontakten	52

4	Willkommenskultur und Schulgemeinschaft	55
4.1	Willkommenskultur auf der Ebene des Individuums.....	55
4.2	Willkommenskultur auf der Ebene interpersonaler Beziehungen	56
4.2.1	Zwischenmenschliche Interaktionen	56
4.2.2	Erreichbarkeit	56
4.2.3	Gemeinschaftsbildung beim Schuleintritt, bei Schulübertritten und am Schuljahresbeginn	57
4.2.4	Gemeinschaftsbildung im Schulalltag und während des Schuljahres.....	57
4.3	Willkommenskultur auf der Schulebene	58
4.3.1	Das Ambiente.....	58
4.3.2	Rücksicht auf Lebensbedingungen der Eltern	58
4.4	Die Atmosphäre zwischen Schule und Eltern	59
4.4.1	Bedingungsfaktoren der sozialen Atmosphäre	59
4.4.2	Die Pflege der sozialen Atmosphäre	60
4.4.3	Diagnose der Atmosphäre	62
5	Information und Kommunikation	67
5.1	Unverzichtbare Kommunikation.....	67
5.2	Voraussetzungen erfolgreicher Information und Kommunikation	69
5.2.1	Proaktive Informationshaltung.....	69
5.2.2	Konkrete und nützliche Information	70
5.3	Wege und Formen des Informationsaustausches.....	71
5.4	Gespräche mit Eltern	72
5.4.1	Allgemeine Regeln der Gesprächsführung.....	72
5.4.2	Gespräche mit unterschiedlichen Intentionen.....	76
5.4.3	Elterngespräche im Schulalltag	84
5.4.4	Kommunikation mit Elterngruppen	88
5.5	Mediengestützte Kommunikation mit Eltern	94
5.5.1	Lernstandsberichte und Zeugnisse	94
5.5.2	Briefe, Emails, SMS, WhatsApp	95
5.5.3	Eltern(rund)briefe und Schulzeitungen.....	96
5.5.4	Mitteilungs- und Kommunikationsheft, Schulplaner, Logbuch	96
5.5.5	Internetforen	97
5.5.6	Videokonferenzen.....	97
5.5.7	Schulhomepages	98
5.6	Selbstdarstellungen	98
5.6.1	Persönliche Selbstdarstellungen.....	98
5.6.2	Mediengestützte Selbstdarstellungen	99
5.7	Authentische Informationen	100
5.7.1	Authentische Gegenstände und Vorführungen	100
5.7.2	Authentische Situationen	100
5.8	Zusammenfassung: Ausgewogene Vielfalt der Kommunikation	109

6 Kooperation in der Schule und in der Familie	111
6.1 Kooperation in der Schule	111
6.1.1 Teilnahme von Eltern am Schul- und Unterrichtsbetrieb	111
6.1.2 Hilfeleistungen und Kooperationen von Eltern	112
6.2 Kooperation in den Familien	119
6.2.1 Kooperationsbereitschaft und Kooperationsverständnis von Eltern und Lehrkräften	119
6.2.2 Nutzen der Kooperation in den Familien für den Schulerfolg	119
6.2.3 Wirksame Elemente der Kooperation in den Familien	120
6.2.4 Hausaufgabenbetreuung und Lernhilfe der Eltern	122
6.2.5 Elternbildung und Elterntraining	126
6.3 Schriftliche Fixierung der Kooperation	131
6.3.1 Begriffliche Unterscheidungen	131
6.3.2 Entwicklung und Formulierung von Vereinbarungen	133
6.3.3 Verhaltens- und Erziehungsverträge	136
7 Mitbestimmung und Mitwirkung von Eltern	139
7.1 Geschichtliche Entwicklung	139
7.1.1 Von der Einführung der Schulpflicht bis zum Ende des Kaiserreiches	139
7.1.2 Von der Weimarer Republik bis zur Hitlerzeit	140
7.1.3 Elternmitwirkung in der frühen Bundesrepublik	141
7.1.4 Elternmitwirkung in der DDR	142
7.2 Aktuelle Regelung und Praxis der Elternmitwirkung	143
7.2.1 Elternrechte im Grundgesetz	143
7.2.2 Gesetzliche Regelungen in den Ländern	145
7.2.3 Die Realität der Elternmitbestimmung	158
8 Weiterentwicklung des Subsystems „Elternschaft“	165
8.1 Schule als soziales System und ihre Subsysteme	165
8.2 Weiterentwicklung des Subsystems „Elternschaft“	167
8.2.1 Die Elternvertretung als Subsystem der „Elternschaft“	167
8.2.2 Stärkung der systemischen Grundfunktionen	167
8.2.3 Umgang mit Komplexität	170
8.2.4 Die Elternvertretung als treibende Kraft	171
9 Schülerinnen und Schüler als weitere Partner	173
9.1 Gründe für die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler	173
9.2 Schülerinnen und Schüler als Botschafter	174
9.3 Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur Kooperation von Schule und Eltern	174
9.4 Akzeptanz der Kooperation durch Schülerinnen und Schüler	176

9.5	Auswirkungen auf das Engagement der Eltern	177
9.6	Gestaltungsvorschläge für die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern	178
9.6.1	Selbstvertretung der Kinder und Jugendlichen als Ziel	178
9.6.2	Nicht nur Kontakte aus negativem Anlass.....	179
9.6.3	Väterarbeit	179
9.6.4	Schülerinnen und Schüler als Informanten	179
9.6.5	Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Verträgen und Vereinbarungen	180
9.6.6	Einbeziehung in Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften.....	180
9.6.7	Kooperation zwischen Schule und Eltern als Unterrichtsthema.....	184
9.6.8	Zusammenarbeit von Eltern- und Schülervertretern	192
9.6.9	Vorstufen der Schülerbeteiligung	192
10	Kooperation auf der Sekundarstufe und bei der Berufs- und Studienorientierung.....	193
10.1	Kooperation zwischen Schule und Eltern auf der Sekundarstufe	193
10.1.1	Bedeutung der Kooperation auf der Sekundarstufe	193
10.1.2	Sekundarstufengerechte Kooperation	194
10.2	Väterarbeit	194
10.2.1	Bedeutung von Väterengagement.....	194
10.2.2	Wege zur Förderung von Väterengagement	196
10.3	Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder	198
10.3.1	Eltern als Berufswahlhelfer – überflüssig, unerwünscht und überfordert?.....	198
10.3.2	Elternbildungsangebote für die Unterstützung der Berufsorientierung.....	199
10.3.3	Hilfen zur organisatorischen und emotionalen Begleitung der Berufsorientierung.....	200
10.3.4	Wege und Beispiele zur Unterstützung jugendlicher Selbsterkundung.....	201
10.3.5	Schulische Beiträge zur Einbeziehung von Eltern in die Berufsorientierung	203
10.3.6	Vernetzte Einbeziehung von Eltern in die Berufsorientierung	204
11	Kooperation mit Zugewanderten und Geflüchteten.....	205
11.1	Zugewanderte in Deutschland	205
11.1.1	Ungünstige Lebenslagen von Zugewanderten	205
11.1.2	Geringere Bildungsbeteiligung von Zugewanderten	205

11.1.3 Schlechtere Schulleistungen der Kinder von Zugewanderten.....	206
11.1.4 Offene Diskriminierung	206
11.2 Geflüchtete und Asylsuchende	207
11.3 Das Verhältnis von Zugewanderten zur Schule ihrer Kinder	208
11.3.1 Kontakte und Kommunikation.....	208
11.3.2 Kooperationsbereitschaft.....	209
11.3.3 Vermeintliche und tatsächliche Ausgrenzung	210
11.3.4 Beteiligung an der Mitbestimmung	210
11.3.5 Irritationen für Geflüchtete und Asylsuchende.....	211
11.4 Handlungsansätze.....	212
11.4.1 Grundüberzeugungen der interkulturellen Kooperation.....	212
11.4.2 Intensivierung der Intragruppenbeziehungen in der Elternschaft	212
11.4.3 Schülerinnen und Schüler als „key agents“	213
11.4.4 Aufsuchende und aktivierende Arbeit	213
11.4.5 Familienzentrierte Arbeit	214
11.4.6 Betreuer für die Schülerinnen und Schüler	215
11.4.7 Netzwerkarbeit	215
12 Kooperation mit schwierigen Eltern	217
12.1 Typen und Varianten schwieriger Eltern.....	217
12.1.1 Eltern mit falschem Beziehungsverständnis.....	217
12.1.2 Eltern mit unangemessener Zielfixierung	219
12.1.3 Konfrontative Eltern.....	219
12.1.4 Lästige Eltern.....	220
12.1.5 Sich entziehende Eltern	220
12.1.6 Störer der Schulgemeinschaft.....	221
12.1.7 Ausgegrenzte und sich selbst ausgrenzende Eltern	222
12.1.8 Ungünstig erziehende Eltern.....	222
12.1.9 Vernachlässigende Eltern.....	223
12.2 „Schwierigkeit“ als relative Größe	223
12.3 Prävention von Schwierigkeiten	224
12.3.1 Arbeit an der Schule-Eltern-Kooperation	224
12.3.2 Begleitung schwieriger Situationen im Schulalltag	225
12.4 Umgang mit schwierigen Eltern.....	226
12.4.1 Positive Sicht auf schwierige Eltern	226
12.4.2 Gesprächsführung.....	228
12.4.3 Verpflichtung auf gemeinsame Ziele	228
12.4.4 Delegieren an andere Partner	228
12.4.5 Informationsveranstaltungen und Elternbildungsmaßnahmen.....	229
12.4.6 Aufsuchen und Einbinden	229

12.5 Umgang mit schwer erreichbaren Eltern	230
12.5.1 Schwererreichbarkeit und Unerreichbarkeit	230
12.5.2 Gefahren des Begriffes „Schwererreichbarkeit“	230
12.5.3 Manifeste und latente Schwererreichbarkeit	231
12.5.4 Voraussetzungen für Kontakt und Kooperation	231
12.5.5 Hindernisse für Kontakt und Kooperation.....	233
12.5.6 Arbeit mit schwer erreichbaren Eltern.....	234
13 Kooperation mit Eltern unter Pandemiebedingungen	237
13.1 Unterricht in Pandemiezeiten	237
13.2 Auswirkungen auf den Schul- und Lebenserfolg der Kinder und Jugendlichen.....	238
13.3 Kooperation zwischen Schule und Eltern in Pandemiezeiten.....	239
13.3.1 Information und Kommunikation	240
13.3.2 Willkommens- und Gemeinschaftskultur	241
13.3.3 Erziehungs- und Bildungskooperation	242
13.3.4 Mitsprache und Mitbestimmung der Eltern.....	243
13.3.5 Entwicklung des Subsystems Elternschaft	243
Literaturverzeichnis.....	245
Sachregister	263

Vorwort

Die Corona-Pandemie zeigte überdeutlich, dass Schule ohne das Engagement der Eltern nicht funktionieren kann, aber ebenso, dass Familien in unserer Gesellschaft ohne geordneten Schul- und Unterrichtsbetrieb rasch in Belastungssituationen geraten, die nur noch schwer zu bewältigen sind. Die Kooperation beider Seiten ist eine Win-Win-Situation für Eltern und Lehrkräfte, vor allen Dingen aber für die Kinder und Jugendlichen. Das Thema dieses Buches, das nun in dritter Auflage erscheint, ist die erfolgreiche Gestaltung dieser Kooperation.

Bei der Neuauflage war das in den letzten Jahren sich wandelnde Verständnis der Beziehung zwischen Schule und Eltern zu berücksichtigen. Zunehmend werden Eltern und Lehrkräfte als gleichwertige und gleichberechtigte Partner in der Erziehungs- und Bildungsarbeit gesehen. Zum Teil finden aber auch idealistisch überhöhte Vorstellungen von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft Verbreitung, denen die Praxis nicht gerecht werden kann. In einer Gegenbewegung wird neuerdings das Partnerschaftskonzept als solches kritisiert und verworfen. In diesem Dissens galt es, sich zu positionieren.

Die Corona-Pandemie gab Anlass, sich mit den verbleibenden Möglichkeiten und den besonderen Herausforderungen der Kooperation zwischen Schule und Eltern in Zeiten des Distance-Learning und Homeschooling auseinanderzusetzen.

Ferner wurde das den Ausführungen zugrunde liegende theoretische Modell weiterentwickelt und die systemische Perspektive präziser ausgearbeitet. Beides ermöglichte einen stringenteren Aufbau des Buches.

Bezüge auf die Fachdiskussion und die einschlägige Forschung sind im Rahmen des Möglichen aktualisiert. Nach wie vor nicht entbehrt werden konnte der Rückgriff auf zwei ältere eigene Untersuchungen:

- die repräsentative Befragung, die im Sommer 2004 an 574 bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen und Gymnasien durchgeführt wurde und 1710 Eltern, 535 Elternbeiräte, 570 Lehrkräfte und 535 Schulleiter erfasste (zitiert als „Repräsentativ-Befragung von 2004“)¹, sowie
- die Begleituntersuchung zum 2006/2007 laufenden Modellprojekt „Vertrauen in Partnerschaft II“ an elf bayerischen Schulen (je zwei Grundschulen, Volksschulen, Förderzentren, Realschulen, und Gymnasien sowie einer Wirtschaftsschule), an der 1147 Eltern, 177 Lehrkräfte und 1183 Schülerinnen und Schüler beteiligt waren (zitiert als „Begleituntersuchung 2006/2007“ oder „Modellprojekt 2006/2007“).²

1 Vgl. dazu Sacher 2004 und Sacher 2005. Weitere Auswertungen zu Spezialaspekten wurden publiziert in Sacher 2006 a u. Sacher 2006 b.

2 Vgl. dazu Sacher 2007.

Da vergleichbar detaillierte Daten aus aktuelleren Studien bislang nicht vorliegen, darf man aus diesen Untersuchungen zumindest Trends ablesen, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch die gegenwärtigen Verhältnisse widerspiegeln. Sofern nichts Anderes angegeben ist, beziehen sich Ausführungen, die auf sie Bezug nehmen, auf gesonderte Auswertungen.

Neumarkt in der Oberpfalz, im November 2021

Werner Sacher

1 Kooperation zwischen Schule und Eltern: nötig und erfolgreich

1.1 Familie und Bildungserfolg

1.1.1 Stand der Forschung

Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte befinden sich zu großen Teilen in beruflich und privat angespannten Situationen, die ihre Bereitschaft, sich unnötige weitere Belastungen aufzubürden, stark beschränken. Eine über das amtlich vorgeschriebene Maß an Kontakten hinausgehende engere Kooperation mit der Schule ihrer Kinder gehört für viele zu solchen Zusatzbelastungen ohne Mehrwert.

Diese Einschätzung ist jedoch völlig falsch: Seit mehr als einem halben Jahrhundert ergaben Untersuchungen immer wieder, dass Schülerleistungen doppelt so stark durch den Einfluss der Familie bedingt sind wie durch Schule, Unterricht und Lehrkräfte.¹ Und es ist auch nicht so, dass der Einfluss der Familie bei älteren Schülerinnen und Schülern geringer ist als bei jüngeren: Er zeigte sich bei Fünfzehnjährigen (OECD 2001, S. 356 f.) ebenso stark wie bei Vor- und Grundschulkindern (Tietze u. a. 2005; NUBBEK 2013). Dabei ist allerdings festzuhalten, dass der Einfluss der Familien sowohl förderlich als auch hinderlich und schädlich sein kann.

Daraus folgt, dass die Schule schwerlich optimalen Bildungserfolg erzielen kann, wenn sie nicht das Potenzial der Familien nutzt, indem sie intensiv mit ihnen kooperiert. Diese Kooperation muss jedoch bei einem Teil der Familien mit einer Verbesserung der Lebensbedingungen und mit einer Stärkung der Erziehungskompetenz einhergehen, damit sie Gewinn bringend mit der Schule kooperieren können. Dazu bedarf es in erster Linie einer geeigneten Familien- und Sozialpolitik. Nur zur Stärkung der Erziehungskompetenz kann auch die Schule durch Elternbildungsmaßnahmen einiges beitragen.

1.1.2 Widerlegt durch die Hattie-Studie?

Ergebnisse der Metaanalysen des Neuseeländers John Hattie scheinen darauf hinzudeuten, dass der Einfluss von Eltern und Familien auf den Schulerfolg der Kinder bisher überschätzt wurde. Aus 52.637 einzelnen Studien, in welchen Daten von 236 Millionen Schülern enthalten sind, ermittelte Hattie fünf große Bündel von Faktoren, welche Schulleistungen beeinflussen:

¹ Dave 1963; Coleman et al. 1966; Plowden-Report 1967; Jencks 1972; Neuenschwander 2009, S. 154; Neuenschwander 2010, S. 24

Tabelle 1: Einflüsse auf Schulleistungen (Hattie 2013, S. 22)

Faktorenbündel	Effektstärke d
Lehrperson	0,49
Curricula	0,45
Unterrichten	0,42
Lernende	0,40
Elternhaus	0,31
Schule	0,23

Wie unschwer zu erkennen ist, rangieren Faktoren des Elternhauses hier an vorletzter Stelle. Für die richtige Einordnung dieses erst einmal irritierenden Befundes ist neben manchen diskussionsbedürftigen Untersuchungs- und Auswertungsmethoden² ein Hinweis Hatties in einer früheren Publikation (Hattie 2003, S. 1 f.) entscheidend: Dort führt er zunächst aus, Schulleistungen seien zu 50% durch die Person der Schülerinnen und Schüler bedingt, zu 30% durch Lehrkräfte und zu jeweils 5% bis 10% durch die Schule und Schulleiter sowie ebenfalls zu 5% bis 10% durch häusliche Einflüsse. Doch er betont anschließend sogleich, dass „... die größeren Effekte des Elternhauses ... schon in den Eigenschaften des Schülers enthalten“ sind (Hattie 2003, S. 2; Übersetzung des Autors). D. h. neben den von Hattie erfassten unmittelbaren Einflüssen des Elternhauses sind auch dessen beträchtliche indirekte Einflüsse zu berücksichtigen, z. B. diejenigen auf die Motivation und Konzentration der Kinder, auf ihr Selbstkonzept und vieles andere mehr, was zum Schulerfolg beiträgt. Die Summe der direkten und indirekten Einflüsse des Elternhauses liegt dann wohl durchaus in der Größenordnung der Ergebnisse früherer Studien, so dass der Forschungsstand nicht als widerlegt anzusehen ist.

1.2 Wirkungen der Kooperation von Schule und Eltern

Dass die enge Kooperation zwischen Schule und Eltern sich im Bildungserfolg der Kinder auszahlt, ist bis hierher nur eine – wenn auch begründete – Vermutung und Hoffnung, die sich aus dem Einflusspotenzial der Familien ableitet. Der Einfluss von „Elternarbeit“ – wenn wir den traditionellen Begriff für diese Kooperation zunächst einmal noch verwenden wollen – ist ja nicht gleichbedeutend mit dem Einfluss der Eltern und Familien. Doch die internationale Forschung hat sich in einer Vielzahl von Studien auch mit der Frage befasst, ob und in welchem Maße „Elternarbeit“ zum Schul- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen beiträgt.

² Im Einzelnen vgl. dazu die Ausführungen der zweiten Auflage dieses Buches in Sacher 2014a, S. 14.

1.2.1 Probleme der Forschung

Uneinheitliches Verständnis des Untersuchungsgegenstandes

Der internationale Forschungsstand ist schon allein deshalb sehr unübersichtlich und teilweise sogar widersprüchlich, weil den vorliegenden Studien kein einheitliches Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu Grunde liegt. So wird die Kooperation zwischen Schule und Eltern im angloamerikanischen Sprachraum als parent involvement bzw. parental involvement, als parent bzw. parental support, parent participation, parent engagement, parenting, family involvement, family engagement, family school partnership, partnership in education oder auch als school family community partnership bezeichnet. Eine vergleichbare Vielfalt findet sich in deutschsprachigen Publikationen: Elternarbeit, Elternpädagogik, Elternbildung, Familienbildung, Elternförderung, Eltern-Coaching, Elternberatung, Elterneinbeziehung, Elternmitwirkung, Elternmitbestimmung, Elternpartizipation, Elternkommunikation, Eltern-Kooperation, Erziehungspartnerschaft, Bildungspartnerschaft, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Stange 2012, S. 13).

Dazu kommt, dass auch erhebliche Uneinigkeit besteht, woran der Erfolg der Kooperation zwischen Schule und Eltern gemessen werden soll. Manchen gilt sie schon als erfolgreich, wenn es gelingt, die Besuchshäufigkeit von Klassenelternabenden, Elternsprechtagen, Sprechstunden, Schulfesten und Schulfeiern zu verbessern. Manche fordern darüber hinaus einen nachweisbaren Nutzen der Kontakte und anderer Kooperationsmaßnahmen. Dieser wiederum kann unterschiedlich definiert werden. Liegt er schon vor, wenn dadurch gute Beziehungen zwischen Schule und Eltern gesichert sind? Muss es außerdem auch positive Auswirkungen auf den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen geben? Oder sollten sich auch Erziehungserfolge und eine positive Persönlichkeitsentwicklung zeigen? Selbst wenn die Erfolgskriterien präzise definiert sind, fehlt es häufig an objektiven Verfahren, mit denen gemessen werden kann, ob und in welchem Maße sie erfüllt sind. Manche Studien begnügen sich mit simplen Befragungen, andere legen Schulnoten zugrunde und wieder andere arbeiten mit standardisierten Tests.

Unterschiedlich anspruchsvolle Forschungsmethoden

Viele Studien sind Korrelationsstudien, d. h. sie untersuchen letztlich nur, in welchem Ausmaß gute Schulleistungen, Erziehungserfolge und positive Persönlichkeitsentwicklung zusammen mit intensiver Kooperation von Schule und Eltern vorkommen.

Ein solches gleichzeitiges Auftreten beweist aber noch keineswegs den Erfolg der Kooperation. Ein Zusammenhang zwischen guten Leistungen von Schülerinnen und Schülern und intensiver Beteiligung ihrer Eltern an den Kooperationsinitiativen der Schule könnte z. B. auch dadurch bedingt sein, dass sich besser

situiertere und „bildungsnahere“ Eltern stärker engagieren, deren Kinder aufgrund ihrer privilegierten Situation ohnehin überdurchschnittliche Leistungen erzielen. Die guten Leistungen würden sich dann nicht der Kooperation zwischen Schule und Eltern, sondern der Schichtzugehörigkeit verdanken. Weiter ist denkbar, dass schulisches Engagement von Eltern nicht die Ursache, sondern die Folge guter Schulleistungen ist: Eltern tüchtigerer Schülerinnen und Schüler treten häufiger in der Schule in Erscheinung, machen mehr Hilfsangebote, sind zahlreicher in Gremien vertreten usw., während Eltern schwächerer Schülerinnen und Schüler den Kontakt mit der Schule meiden, weil sie fürchten, mit unangenehmen Nachrichten oder gar mit Vorwürfen konfrontiert zu werden. Auch in diesem Fall wäre es verfehlt zu schließen, schulisches Engagement der Eltern zahle sich in besseren Leistungen ihrer Kinder aus.

Sogar eine gegenteilige Beziehung ist vorstellbar: Nicht selten nehmen Eltern erst dann Kontakt mit der Schule und den Lehrkräften auf, wenn es Verhaltens- und Leistungsprobleme gibt. Das kann dazu führen, dass in manchen Studien stärkeres schulisches Engagement der Eltern mit schlechten Leistungen der Kinder korreliert. Aber wenn man daraus den Schluss zöge, das Engagement der Eltern sei kontraproduktiv und führe zu Verschlechterungen der Schulleistung, würde man wiederum Ursache und Wirkung verwechseln.

Um Kausalzusammenhänge aufzudecken, braucht es letztendlich experimentelle Studien. Für solche Untersuchungen müssen entweder zufällig gebildete oder besser noch hinsichtlich aller relevanten Merkmale gleich zusammengesetzte Versuchs- und Kontrollgruppen gebildet werden. Sodann muss in der Versuchsgruppe eine Intervention zur Verstärkung des Elternengagements stattfinden. Wenn man nach einiger Zeit in beiden Gruppen bestimmte Effekte, z. B. Schulleistungen, misst und vergleicht, kann man Rückschlüsse ziehen, in welchem Ausmaß die stattgefunden Intervention diese Effekte herbeiführte – vorausgesetzt, dass Vorkehrungen getroffen wurden, andere Einflüsse auf diese Effekte zu kontrollieren oder auszuschalten.

Selbst bei solchen experimentellen Versuchsanordnungen bleiben aber noch drei Probleme bestehen:

- Auch in den Kontrollgruppen engagieren sich viele Eltern auf irgendeine Weise für die Schulbildung ihrer Kinder. Deshalb erreicht man niemals vollständig den für eine experimentelle Versuchsanordnung benötigten Fall, dass es in der Versuchsgruppe ein durch die Intervention ausgelöstes Elternengagement gibt, während Eltern in der Kontrollgruppe in keiner Weise engagiert sind. Somit kann man auch die Effekte des ausgelösten Engagements nicht zuverlässig bestimmen.
- Auswirkungen in den Versuchsgruppen sind häufig auch auf einen gewissen Neugigkeitseffekt der Interventionen zurückzuführen.

- Das in den Versuchsgruppen per Intervention gezielt herbeigeführte Elternengagement ist etwas anderes als ein spontanes Elternengagement, das nicht erst angestoßen werden muss, und es hat vermutlich auch andere Effekte.

Ein weiteres Problem ist, dass die Ergebnisse der meisten Studien zunächst nur gültig sind für bestimmte Ethnien, Bevölkerungsgruppen und Sozialschichten sowie für Eltern einzelner Schularten und Altersgruppen. Inwieweit sie verallgemeinert werden dürfen, bleibt meist unklar. Insbesondere die Gültigkeit für Minoritäten, Migranten und Bildungsferne ist oft nicht belegt.

1.2.2 Übersicht über die Forschungsergebnisse

Experimentelle und quasiexperimentelle Studien

Die vorliegenden experimentellen Studien sind an einer Hand abzuzählen: Hewison & Tizard (1980), Rodick & Henggeler (1980), Tizard et al. (1982); Fantuzzo et al. (1995); und Starkey & Klein (2000) konnten eine positive Auswirkung der Kooperation zwischen Schule und Eltern auf Schulleistungen nachweisen, Moon & Callahan (2001) hingegen fanden keinen Zusammenhang. Bei allen diesen Studien zielte die Kooperation unmittelbar auf eine Unterstützung der Familien und ihrer Erziehungspraxis.

Quasiexperimentelle Studien haben ein etwas geringeres Gewicht. Dies sind Studien, bei welchen die Versuchs- und Kontrollgruppen nicht zufällig gebildet oder kontrolliert zusammengesetzt werden, sondern bei denen man auf bereits bestehende Gruppen zurückgreift – etwa ganze Schulen oder Schulklassen. Acht der zwölf Untersuchungen konnten Erfolge der Interventionen nachweisen³, jeweils zwei fanden keinen⁴ oder sogar einen negativen⁵ Effekt. Die Mehrzahl der Studien wurde in der Vorschule und in der Primarstufe durchgeführt. Die Interventionen schlossen in den meisten Fällen Erziehungstrainings für Eltern ein.

Interventions-, Längsschnitt- und Evaluationsstudien

Gewöhnliche Längsschnittuntersuchungen, Interventions- und Evaluationsstudien, welche Erfolge durch wiederholte Messungen zu ermitteln suchen, aber darauf verzichten, Kontrollgruppen zu bilden oder wenigstens das anfängliche Leistungs- oder Verhaltensniveau der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, gibt es zuhauf. Aber sie sind sämtlich ohne Beweiskraft für den Erfolg der Kooperation zwischen Schule und Eltern. Es kann ja auch sein, dass Eltern ihr Engagement für die Bildung ihrer Kinder verstärken, wenn sich ihre Leistungen und ihr Verhalten verbessern. D. h. bessere Leistungen können ebenso gut die Ursache wie die Folge von Elternengagement sein.

3 Rillero & Helgeson 1995; Shaver & Walls 1998; Hampton et al. 1998; Faires et al. 2000; Van Voorhis 2001; Van Voorhis 2003; Graue et al. 2004

4 Balli et al. 1998; Desimone et al. 2000

5 Tamayo 1992; Kiesner 1997

Einfache korrelative Querschnittsuntersuchungen

Das gilt erst recht für die im internationalen Raum (wenn auch nicht in Deutschland) schon fast unabsehbare Fülle von Querschnittsuntersuchungen zur Kooperation zwischen Schule und Eltern, bei denen ebenfalls meistens unklar bleibt, ob Kooperation zwischen Schule und Eltern zum Schulerfolg und zur positiven Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beiträgt oder ob Eltern erfolgreicher und sich positiv entwickelnder Schülerinnen und Schüler mehr kooperieren.

Korrelative Studien mit Kontrollvariablen

Bedingte Aussagekraft haben Studien, die zwar nicht mit Versuchs- und Kontrollgruppen arbeiten, aber zumindest die Ausgangsleistung der Kinder und Jugendlichen und manchmal auch einige Variablen des familiären Hintergrundes kontrollieren.

Die meisten dieser Studien belegen positive Zusammenhänge zwischen dem Elternengagement für Schule und Bildung und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler.⁶ Besonders die Aspirationen und Erwartungen der Eltern stehen offenbar in einer engen Beziehung zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Neuenschwander u. a. (2007) konnten zeigen, dass Elternerwartungen ein wichtiger Mediator zwischen Effekten der Schichtzugehörigkeit und Schulerfolg sind. D. h. besonders dann, wenn besser situierte und bildungsnähere Eltern hohe Erwartungen an ihre Kinder haben, sind diese auch erfolgreicher.

In unserer Repräsentativ-Befragung von 2004 (Sacher 2004; Sacher 2005) konnten wir keine oder (in der Grundschule) allenfalls sehr schwache Zusammenhänge der Atmosphäre zwischen Schule und Eltern mit den (in Noten ausgedrückten) Leistungen der Schülerinnen und Schüler finden. Ebenso gingen häufigere Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften nur in einem sehr geringen Maße mit besseren Schulleistungen einher, wobei es keinen Unterschied ausmachte, ob die Initiative zu solchen Kontakten von den Eltern oder von den Lehrkräften ausging. Auch der Zusammenhang zwischen der Kooperation von Eltern und Lehrkräften und der Disziplin und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist Neuenschwander u. a. (2004) zufolge sehr schwach. Das Schaffen einer guten Atmosphäre, die Pflege intensiver Kontakte und selbst die Kooperation von Eltern und Lehrkräften trägt demnach nicht ohne weiteres zum Schulerfolg der Kinder bei. Damit auch Schülerinnen und Schüler von der Kooperation ihrer Eltern und Lehrkräfte profitieren, bedarf es offenbar zusätzlicher Maßnahmen.

6 So z. B. Keith et al. 1993 ; Keith & Lichtman 1994; Singh et al. 1995; Trivette & Anderson 1995; Ho Sui-Chu & Willms 1996; George & Kaplan 1998; Izzo et al. 1999; McNeal 1999; Simon 2000; Simon 2001; Shumow & Miller 2001; Neuenschwander et al. 2004; Neuenschwander et al. 2007; Topor et al. 2010; Lara et al. 2019.

Izzo et al. (1999) fanden, dass Elternengagement, welches sich im Verhalten der Eltern zuhause zeigte, in einem engeren Zusammenhang mit den Leistungen der Kinder steht, als Elternengagement, das sich in schulischen Aktivitäten niederschlug. Nach Shumow & Miller (2001) korreliert häusliches Elternengagement mit positiven Einstellungen der Kinder zur Schule, schulisches Elternengagement hingegen mit ihren Noten. Catsambis (2001) fand auf der Sekundarstufe keinen positiven Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg der Kinder und dem Elternengagement in den von Epstein (1995) unterschiedenen sechs Bereichen Informationsaustausch, Elternbildung und Elternt raining, häuslicher Lernunterstützung, Hilfeleistungen in der Schule, Mitbestimmung und Mitwirkung in Gremien und Zusammenarbeit mit Gemeinde und Region. Auch Singh et al. (1995) konnten bei Achtklässlern lediglich für die Erwartungen der Eltern einen positiven Zusammenhang mit den Leistungen nachweisen, nicht aber für andere Arten ihres Engagements, insbesondere nicht für solche, die mit Präsenz in der Schule verbunden waren. Domina (2005) fand bei Primarschülern nach Berücksichtigung ihres sozialen Hintergrundes und ihrer Anfangsleistungen keinen Zusammenhang zwischen Leistungsverbesserungen der Kinder und der Häufigkeit von Eltern-Lehrer-Gesprächen, Hausaufgabenkontrolle und -hilfe der Eltern, Hilfeleistungen von Eltern in der Schule und Mitarbeit von Eltern in Eltern gremien. Aber er konnte zeigen, dass alle diese Weisen des Elternengagements in einem positiven Zusammenhang mit günstigem schulbezogenen Verhalten der Kinder standen.

Meta-Analysen

Beachtung verdient eine Reihe von Meta-Analysen, welche jeweils eine größere Anzahl von Einzelstudien zusammenfassen und auf diese Weise gemeinsame Ergebnistrends herausarbeiten. Beweiskraft für kausale Wirkungszusammenhänge haben allerdings auch Meta-Analysen nur dann, wenn sie ausschließlich experimentelle Studien oder allenfalls noch quasiexperimentelle Studien einbeziehen – eine Anforderung, welcher keine der bisher vorliegenden Meta-Analysen genügt. Doch mit Rücksicht auf die große Menge der in ihnen verarbeiteten Daten und die Vielfalt der zugrunde liegenden Einzelstudien sollten Ergebnisse von Meta-Analysen zumindest für die Hypothesenbildung genutzt werden.

Von den uns vorliegenden Meta-Analysen⁷ kommen alle – mit einer Ausnahme (White et al. 1992) – zu dem Ergebnis, dass ein positiver Zusammenhang

7 Graue et al. 1983 auf der Basis von 29 Studien; White et al. 1992 auf der Basis von 172 Studien; Fan & Chen 2001 auf der Basis von 25 Studien; Mattingly et al. 2002 auf der Basis von 41 Studien; Jeynes 2005 auf der Basis von 41 Studien; Nye et. al. 2006 auf der Basis von 19 Studien (die allerdings methodisch sehr sorgfältig ausgewählt wurden); Jeynes 2007 auf der Basis von 52 Studien; Jeynes 2011 auf der Basis der 41 Studien von Jeynes 2005 und der 52 Studien von 2007 sowie von 20 weiteren Studien; Hill & Tyson 2009 auf der Basis von 50 Studien.

zwischen dem Engagement von Eltern für die Bildung ihrer Kinder und deren Schulleistungen besteht. Jeynes (2011) stellt einen solchen positiven Zusammenhang gleichermaßen für die Primar- und Sekundarstufe, für Schülerinnen und Schüler und für die verschiedenen untersuchten Nationalitäten sowie für die Mehrheitsbevölkerung und für Minoritäten fest und sieht ihn bei allen Arten des Elternengagements gegeben. Die größten positiven Effekte auf Schulleistungen haben nach Fan & Chen (2001) und Jeynes (2005/2007/2011) die Erwartungen der Eltern. Elternengagement hingegen, welches mit Präsenz in der Schule verbunden ist (Kontakte mit Lehrkräften, Besuch von Veranstaltungen, Mitarbeit in Elternvereinen), hängt nur in sehr geringem Maße mit Schulleistungen zusammen. Ungünstige sozioökonomische Verhältnisse können Effekte der Kooperation zwischen Schule und Eltern beeinträchtigen, machen sie aber nicht völlig zunichte. Nach Hill & Tyson (2009) kommt der Organisation einer bildungsfreundlichen häuslichen Umgebung durch die Eltern besondere Bedeutung zu.

1.2.3 Haupttrends in den Befunden

Dass sich bei unterschiedlichem Verständnis und unterschiedlicher Gestaltung der Kooperation zwischen Schule und Eltern sowie bei unterschiedlichen Kriterien für ihren Erfolg eine sehr heterogene Forschungslage ergibt, ist zu erwarten. Dass sowohl positive als auch negative Effekte nachgewiesen werden und sich manchmal auch überhaupt kein Erfolg zeigt, heißt nicht – wie Betz (2015, S. 7 u. 52) urteilt –, dass die empirische Basis für die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern „nicht belastbar“ ist, d. h. überhaupt keine Aussage über ihre Auswirkung auf den Bildungserfolg der Kinder ermöglicht. Unterschiedliche Ergebnisse enthalten auch die Chance, Konzepte und Maßnahmen der Kooperation zu erkennen, die erfolgversprechender sind als andere.

Auch der weitere Einwand von Betz, die diversen internationalen Studien zum Effekt von Schule-Eltern-Kooperation seien vermutlich wegen der teilweise völlig anderen Bildungssysteme nicht auf deutsche Verhältnisse übertragbar (Betz 2015, S. 8), muss – zumindest in dieser pauschalen Form – zurückgewiesen werden. Würde man ihn uneingeschränkt gelten lassen, müsste man die allermeisten Ergebnisse der weltweiten Bildungsforschung als irrelevant ansehen und selbst die deutschlandweite Geltung nationaler Studien mit Rücksicht auf den Bildungsföderalismus bezweifeln. Es ist die Besonderheit aller sozialwissenschaftlichen Forschung, dass sie einerseits immer nur für bestimmte Rahmenbedingungen Geltung beanspruchen kann und darum weiß, dass sie permanent historisch überholt wird, andererseits aber doch auch allgemeinere Orientierungskordinaten liefern will.

Als einigermaßen gesicherte Trends der Forschungslage lassen sich erkennen:

- Der bloße Austausch von Informationen, der Besuch von Sprechstunden und Schulveranstaltungen durch Eltern, das Erbringen von diversen Hilfeleistungen für die Schule, Unterrichtshospitationen und das Nutzen von Mitbestim-

mungsmöglichkeiten wirken sich unmittelbar kaum auf Schülerleistungen aus, verbessern aber Vertrauen und Wertschätzung der Eltern für Schule und Lehrkräfte – Einstellungen, welche zumindest Anlass zur Hoffnung geben, dass es dadurch schließlich auch zu vermehrten Lernbemühungen der Kinder und zu besseren Lernerfolgen kommt.

- Leistungsverbesserungen der Schülerinnen und Schüler zeigen sich vor allem dann, wenn Eltern das häusliche Lernen ihrer Kinder unterstützen, indem sie in den Familien eine anregende Lernumgebung organisieren, hohe Erwartungen zum Ausdruck bringen und einen günstigen Erziehungsstil praktizieren, der klare Regeln und das Gewähren freier Entfaltung in Einklang bringt. (Im Einzelnen dazu vgl. Kapitel 6, Abschnitt 6.2.) Unmittelbare Hilfe beim häuslichen Lernen der Kinder (Hausaufgaben!) ist längerfristig im Allgemeinen kontraproduktiv. Diese Effekte sind stärker, wenn Eltern für ihre häusliche Unterstützung geeignete Bildungsangebote erhalten. Solche werden dann am besten angenommen und am wirkungsvollsten umgesetzt, wenn die Eltern sich als gleichwertige Partner behandelt fühlen.
- Alle Kooperation mit der Schule trägt nur dann zum Bildungserfolg bei, wenn Eltern davon überzeugt sind, dadurch einen wichtigen Beitrag zum Bildungserfolg ihrer Kinder leisten zu können.
- Die Kooperation zwischen Schule und Eltern hat auch vielfältige Auswirkungen auf Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, die längerfristig auch ihre Leistungsentwicklung begünstigen sollten: Sie verbessern ihr Selbstkonzept und ihr Sozialverhalten, ihre Einstellungen zur Schule und zu den einzelnen Fächern sowie ihre Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülern, ihre Lernmotivation und Aufmerksamkeit sowie ihre Hausaufgabenpraxis. Es gibt weniger Unterrichtsstörungen und weniger Absenzen der Schüler, oft auch weniger Gewalt- und Drogenprobleme.
- Schließlich wirkt die Kooperation mit Eltern auch auf Schule und Lehrkräfte zurück: Häufig kommt es ganz allgemein zu einer positiveren Stimmung im Kollegium, zu günstigeren Meinungen über manche Eltern und Familien und zu höheren Erwartungen an deren Kinder.

Welche Bedeutung einer richtig konzipierten Kooperation zwischen Schule und Eltern insgesamt zukommt, führt ein Befund von Werf u. a. (2001, S. 460 f.) vor Augen: Danach wirkt sich diese Kooperation positiver auf Schulleistungen aus als die Evaluation von Unterricht und Schule und der Einsatz spezieller Lehr- und Lernmaterialien. Übertroffen wird ihre Wirkung nur noch durch den Effekt gezielter Personalentwicklung, die aber weitaus am teuersten ist, während die Schule-Eltern-Kooperation nur geringe Kosten verursacht.

2 Ein Modell für die Kooperation zwischen Schule und Eltern

2.1 Elternarbeit als obsoletes Konzept

Das traditionelle Konzept von Elternarbeit passt nicht mehr in unsere Zeit. Schon der Begriff „Elternarbeit“ ist suspekt. Es sind offensichtlich nicht die Eltern, von denen „Arbeit“ hier die Rede ist. Vielmehr ist die „Arbeit“ gemeint, welche Lehrkräfte sich mit Eltern machen. Die schulische Seite ist aktiv, Eltern sind Objekte der Bearbeitung und bleiben passiv. Maßnahmen und Initiativen der Elternarbeit gehen in der Regel von der Schule und von den Lehrkräften aus. Sie informieren Eltern, machen ihnen Angebote und erteilen ihnen Ratschläge, erwarten aber kaum von ihnen, dass sie Initiative ergreifen und Anregungen geben. D. h. Elternarbeit bezeichnet eine Beziehung zwischen Aktiven und Passiven und damit zwischen Ungleichen.

Zudem steht „Elternarbeit“ in einem Netz bedenklicher Konnotationen mit Sozialarbeit, Seniorenarbeit, Asylantenarbeit, Vertriebenenarbeit, Migrantenarbeit, Integrationsarbeit, Täterarbeit, Opferarbeit, Resozialisierungsarbeit, Straffälligenarbeit, Drogenarbeit, Randgruppenarbeit, Behindertenarbeit usw. – Konnotationen, welche allesamt nahelegen, auch Eltern als eine Problemgruppe anzusehen, die besonderer professioneller Betreuung bedarf.

Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften setzt ein Verhältnis voraus, in dem Lehrkräfte und Eltern einander als Partner auf gleicher Augenhöhe respektieren. In Anlehnung an die im englisch-amerikanischen Sprachraum verwendeten Begriffe „school family partnership“ bzw. „school, family and community partnership“ sollte man statt von „Elternarbeit“ besser von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften sprechen. Ein solches partnerschaftliches Verständnis ist nicht nur ein Erfordernis politischer Korrektheit, sondern – wie durch Forschungsarbeiten gut belegt ist¹ – auch Bedingung ihres nachhaltigen Erfolges.

Allerdings ist im Zusammenhang mit dieser sich allmählich auch im deutschen Sprachraum durchsetzenden Begrifflichkeit eindringlich in Erinnerung zu bringen, was Partnerschaft in der ureigentlichen Bedeutung ist: Im allgemeinen Sprachgebrauch sehen wir Partnerschaft zwischen Personen oder Institutionen als gegeben an, wenn sie gemeinsame Ziele verfolgen². Gleicher sozialer Status der Partner

1 Vgl. u. a. Wang et al. 1995; Cotton & Wikelund 2000; Rubenstein & Wodatch 2000; Smrekar et al. 2001; Wherry 2003; Australian Government 2006; Bull et al. 2008.

2 Partner sind „Personen oder Institutionen, die gemeinsam ein Ziel verfolgen“ (Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/wb/Augenhöhe> (25.09.2021). Ebenso Wiktionary, Schlagwort „Partner“: <https://de.wiktionary.org/wiki/Partner> (27.09.2021).

oder gleiche professionelle Kompetenzen sind keine notwendigen Merkmale. Auch die häufig beschworene gleiche Augenhöhe darf nicht missverstanden werden. Im Grunde geht es in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft um die Forderung gegenseitigen Respekts, die aus dem demokratischen Gleichheitsideal folgt.

Leider findet man inzwischen manchmal ein zu anspruchsvolles Verständnis von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, das weit über den Grundsinn von Partnerschaft hinausgeht und sie manchmal nachgerade zu einer innigen egalitären Gefühlsgemeinschaft hochstilisiert. Das wiederum gab Anlass zu einer Fundamentalkritik am Partnerschaftskonzept, welche dieses ganz grundsätzlich in Frage stellt.³ Um diesem unnötigen Streit um Begriffe zu entgehen, spreche ich in diesem Band von Kooperation zwischen Schule und Eltern bzw. zwischen Lehrkräften und Eltern. Damit ist letztlich die Position eingenommen, welche bereits 1972 das Bundesverfassungsgericht in der Auslegung einschlägiger Bestimmungen des Grundgesetzes bezogen hatte, als es in einem Urteil von 1972 konstatierte: Die „gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Komponenten zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen.“⁴

Unter „Eltern“ als Kooperationspartnern von Lehrkräften werden übrigens im Folgenden nicht nur die biologischen Väter und Mütter verstanden, sondern – in Anlehnung an § 7 Sozialgesetzbuch VIII – alle Sorgeberechtigten oder sonstigen volljährigen Personen, die aufgrund einer Vereinbarung mit dem bzw. den Personensorgeberechtigten längerfristig Aufgaben der Personensorge wahrnehmen, und darüber hinaus auch Großeltern, Onkel und Tanten, Pflegeeltern, Heimeletern, erwachsene Geschwister, Freunde, Bekannte und Nachbarn, die bereit sind, Verantwortung für Kinder und Jugendliche zu übernehmen.

2.2 Ziele, Aufgaben und Standards der Kooperation zwischen Schule und Eltern

Ziel und damit Erfolgskriterium der Kooperation zwischen Schule und Eltern ist es nicht nur, möglichst häufige und intensive Kontakte zu organisieren. Auch ein gutes Einvernehmen zwischen Eltern und Lehrkräften herzustellen und zu pflegen, ist zwar die unentbehrliche Grundlage jeder erfolgreichen Kooperation, aber nicht ihr letzter und eigentlicher Zweck. Wie englische Soziologen anmahnen (Long 1986, S. 1; Edwards & Warin 1999, S. 6), genügt es nicht „to get parents into

3 Z. B. Betz 2015, S. 7 f. u. 32; Betz et al. 2017, S. 128; Wischer u. Katenbrink 2017, S. 7 f.; Beyer 2018, S. 51 f. u. S. 54 f. Zur Diskussion über das Partnerschaftskonzept vgl. auch Bartscher 2021a, S. 120 ff.

4 BVerfGE 34, 165 – 200; Urteil des Ersten Senats vom 6. Dezember 1972. Vgl. <https://www.servat.unibe.ch/dfr/bv034165.html> (27.09.2021)

school“ (Eltern in die Schule zu kriegen) oder Kontakte „more social“ (sozial angenehmer) zu gestalten. Vielmehr müssen die Kontakte auch „more educational“ (fruchtbarer für den Bildungserfolg der jungen Menschen) werden. Die Kooperation zwischen Schule und Eltern muss sich letzten Endes für die Kinder und Jugendlichen auszahlen. Ihr oberstes und letztes Ziel ist die Förderung ihres Schulerfolgs und ihrer Persönlichkeitsentwicklung.

Die Kooperation zwischen Schule und Eltern erreicht dieses Ziel in dem Maße, wie sie in wichtigen Aufgabenfeldern erfolgreiche Arbeit leistet. Die amerikanische Soziologin und Elternarbeitsforscherin Joyce Epstein benannte 1995 sechs solche Aufgabenfelder (Epstein 1995), die dann rasch internationale Verbreitung fanden und den 1997 von der Parent Teacher Association entwickelten nationalen Standards für „Family-School Partnerships“ zugrunde gelegt wurden (PTA 1997):

- „*Communicating*“: regelmäßiger Austausch wichtiger Informationen zwischen der Schule und den Familien, und zwar in beiden Richtungen („bidirektional“, also nicht nur Informationsfluss von der Schule zu den Familien!)
- „*Parenting*“ (Elternbildung bzw. Elterntraining; vgl. Kapitel 6, Abschnitt 6.2.5) zielt darauf ab, die pädagogischen Kompetenzen der Eltern zu fördern und ihnen zu helfen, ihre Elternrolle besser auszufüllen. Das darf allerdings nicht mit der Unterstellung verbunden sein, Eltern müssten von Experten erst lernen, wie man erzieht. Eltern sind in gewisser Weise immer schon Experten ihrer Kinder. „Parenting“ will Eltern vor allem in ihrem Selbstgefühl und Selbstvertrauen stärken, so dass sie sich zutrauen, ihre Elternrolle effektiv wahrzunehmen und dadurch entscheidend zum Schul- und Lebenserfolg ihres Kindes beizutragen. D. h. „Parenting“ zielt auf Empowerment, „den Prozess, in dem jemand die Kräfte entwickelt, um seine oder ihre Lebensumstände aktiv zum Besseren hin zu verändern.“ (Böhm 1992, S. 170)⁵
- „*Student learning*“: Unterstützung der Lernprozesse der Kinder durch die Eltern,
- „*Volunteering*“: freiwillige Hilfeleistungen der Eltern für die Schule und in der Schule,
- „*School Decision Making and Advocacy*“: Einbeziehung der Eltern als vollwertige Partner bei allen Entscheidungen, welche die Kinder und die Familien betreffen,
- „*Collaborating with Community*“: Nutzung lokaler und regionaler Ressourcen zur Stärkung der Schulen und Familien sowie zur Verbesserung des Lernens der Schüler.

Die Parent-Teacher Association ließ Epsteins Systematik in den folgenden Jahren noch einmal von einer Expertengruppe überarbeiten und unterscheidet derzeit die folgenden Standards (PTA 2007; PTA 2008; PTA 2009):

5 Ähnlich Greulich 2003, S. 19; Herz u. a. 2004, S.154 ff.; Fahlbusch 2007, S. 250.

- Willkommenskultur: Erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vermittelt allen Eltern das Gefühl, dass sie und ihre Kinder in der Schule willkommen sind und dass auch Eltern anderer Herkunftskulturen und sogenannte „bildungsferne“ Eltern voll akzeptierte Mitglieder einer Schulgemeinschaft sind, die von wechselseitigem Respekt geprägt ist und niemanden ausgrenzt.
- Intensive Kommunikation: Erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erfordert, dass Eltern und Lehrkräfte regelmäßig und auf vielfältigen Wegen Informationen über die schulische und häusliche Situation der Kinder und über ihre Entwicklung austauschen.
- Kooperative Unterstützung des Lernens und der Entwicklung der Kinder: In einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden Eltern von der Schule nicht nur als Informationsempfänger und weisungsgebundene Zuarbeiter gesehen, sondern als Partner auf Augenhöhe, die sich gemeinsam um die Förderung der Kinder bemühen.
- Fürsprecher für jedes Kind: Erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft achtet darauf, dass Eltern dazu befähigt und darin bestärkt werden, als Fürsprecher ihrer eigenen und anderer Kinder aufzutreten, d. h. dafür zu sorgen, dass sie gerechte Behandlung und Zugang zu optimalen Lernangeboten sowie ihren Fähigkeiten entsprechende individuelle Förderung erhalten.
- Machtteilung: In einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden Eltern auf angemessene Weise in alle Entscheidungen der Schule über ihre Kinder und deren Bildungsweg einbezogen.
- Zusammenarbeit mit Gemeinde und Region: Erfolgreich ist Erziehungs- und Bildungspartnerschaft dann, wenn Eltern und Lehrkräfte mit lokalen und regionalen Einrichtungen und Persönlichkeiten zusammenarbeiten, um komplexe Probleme der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien ganzheitlich angehen zu können.

Adaptierungen der PTA-Standards an deutsche Verhältnisse wurden 2013 von der Vodafone-Stiftung (Tabelle 2) und 2014 vom bayerischen Kultusministerium mit Unterstützung des Bildungspaktes Bayern (Tabelle 3) vorgenommen. Beide fassen einige Standards zusammen und gelangen auf diese Weise zu lediglich vier „Qualitätsmerkmalen“ bzw. „Leitlinien“. Beide Publikationen vermieden es, von „Standards“ zu sprechen, weil man fürchtete, dass die deutsche Lehrerschaft hinter „Standards“ – nicht zuletzt aufgrund von Erfahrungen mit Bildungsstandards – Kontrollabsichten vermuten und sie deshalb ablehnen würde. Beide Adaptierungen wollen erklärtermaßen nur einen Bezugsrahmen anbieten, der Eltern, Lehrkräften und weiteren mit konzeptionellen Aufgaben befassten Personen und Institutionen die Organisation einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungs-kooperation erleichtert.