

Charlott Rubach, Karsten Krauskopf & Rebecca Lazarides

Universität Potsdam

Elternarbeit vs. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Perspektiven Brandenburger Lehrkräfte der Sekundarstufe auf die Kommunikations- und Kooperationspraxis zwischen Schule und Eltern

Zusammenfassung Bisher konzentriert sich die Forschung zur Eltern-Lehrkräfte-Kooperation auf Fragen der Bereitschaft und Häufigkeit sowie auf die Darstellung und Analyse von Einzelfällen. Parallel dazu entstehen Praxisprojekte, die sich mit der expliziten Förderung normativ gesetzter Zielgrößen dieser Kooperation beschäftigen. Im Rahmen der Pilotstudie „Kooperationsengagement von Lehrkräften“ wurden diese Ansätze zusammengeführt. Anhand von 12 leitfadengestützten Experteninterviews mit Lehrkräften wurde untersucht, inwiefern die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule von Lehrkräften in der Sekundarstufe praktisch umgesetzt wird. Dabei standen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Mittelpunkt. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich Hürden für die Entstehung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften identifizieren lassen, die sich vor allem in negativ konnotierten, anlassbezogenen Kontakten und einem einseitigen Informationsaustausch seitens der Lehrkräfte zeigen. Weitere Herausforderungen zeigen sich in der zeitlichen Verfügbarkeit von Eltern und Lehrkräften. Einen Ansatzpunkt für die erfolgreiche Aushandlung gemeinsamer Ziele und Aufgaben zwischen Eltern und Lehrkräften stellt die Integration der Schülerinnen und Schüler in die gemeinsame Arbeit von Lehrkräften und Eltern dar.

Keywords:

Abstract Until now, research investigating parent-teacher partnerships has focused on aspects such as the partners' willingness to cooperate or cooperation frequency with a majority of studies reporting the results of case studies. At the same time, numerous projects have emerged that focus on school development and the improvement of parent-teacher partnership. In the pilot study "teachers' willingness of parent-teacher partnerships", we integrated the two approaches by adapting dimensions suggested for school development processes as an analytical framework to analyze the status quo of parent-teacher partnership in Brandenburg (German federal state around Berlin). Based on semi-structured

interviews with experienced teachers ($N = 12$), we examined patterns in communication and cooperation activities. Results show that a main barrier to the emergence of parent-teacher partnerships might be negative events being the major trigger for teacher-parent interactions. Communication in parent-teacher interactions is dominated by mutually unidirectional expression of information. Furthermore, practical aspects of initiating contact are described as a challenge of its own. Finally, student involvement can be seen as a promising strategy a promising strategy to promote the negotiation of shared goals between teachers and parents and thus collaborative partnerships between involved parties.

Keywords:

1. Einleitung

Das Kooperationsengagement von Lehrkräften in Form aktiver Elternarbeit rückt mehr denn je in den Fokus der Schul- und Bildungsforschung (u.a. Busse & Helsper, 2007; Sacher, 2014; Stange, Krüger, Henschel & Schmitt, 2012; Wild & Lorenz, 2010). Dementsprechend formuliert die Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK), dass die Umsetzung der Erziehungsaufgaben von Lehrkräften umso besser gelingen würde, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird: **Beide** Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.“ (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 3). Gleichzeitig zeigen empirische Untersuchungen, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften von großer Relevanz für eine effektive Förderung der schulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist (Bauer, 2007; Wild & Hofer, 2002). Die Frage, die sich hier anschließt ist jedoch, in welcher Art und Weise diese Zusammenarbeit gestaltet werden kann, damit Schülerinnen und Schüler tatsächlich vom Potential der geforderten Zusammenarbeit profitieren.

Aus existierenden praxisnahen Projekten zur Kooperationsförderung im schulischen Kontext lassen sich theoretische Konzepte für Qualitätsbereiche der gemeinsamen Arbeit von Eltern und Lehrkräften ableiten (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013; Roggenkamp, Rother & Schneider, 2016; Egger, Lehmann & Straumann, 2016; Wild, 2003). In diesem Zusammenhang wurde jedoch bislang kaum untersucht, inwiefern die definierten Qualitätsbereiche an der ~~existierenden~~ Praxis der Elternarbeit an Schulen ansetzen. Zwar existieren Forschungsarbeiten, die sich mit der Praxis von Lehrkräften in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern befassen (Sacher, 2008, 2014; Wild, 2003), jedoch beschreiben diese eher allgemeine Einstellungen zur Zusammenarbeit und arbeiten weniger Muster der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern


heraus. Diese individuellen und kollektiven Muster sind jedoch die Grundlage für eine Förderung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften, da nur so Unterstützungspotenziale ausgemacht werden können. Basierend auf dem Ansatz eines evaluierten Entwicklungsprojekts, dem Schulversuch „Akzent Elternarbeit“ (Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium, 2014) untersucht dieser Beitrag inwiefern die im Praxisprojekt als Qualitätsbereiche formulierten Muster (Kommunikation und Kooperation) die von Lehrkräften beschriebene Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern abbilden. Ein weiteres Ziel ist es, typische Discrepanzen zwischen Ist-Zuständen und vorgeschlagenen Qualitätsbereichen zu identifizieren.

2. Theorie

Möchte man die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften genauer untersuchen, begegnet man schnell unterschiedlichen Begrifflichkeiten wie Elternarbeit, Elternmitwirkung oder Elternpädagogik (Sacher, 2014). In der hier vorliegenden Studie werden zwei zentrale Begriffe, „Elternarbeit“ sowie „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“, gegenübergestellt. Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie werden zwischen diesen Polen eingeordnet. Dadurch lässt sich verdeutlichen, inwieweit die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften an Schulen in Brandenburg eher einem konventionellen Modell der Elternarbeit durch Lehrkräfte oder dem normativen Ziel einer wechselseitigen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft folgt.

Unter dem Begriff Elternarbeit werden „alle Formen der organisierten Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und den Eltern [...] einschließlich aller Problemzonen, aber auch aller Potenziale“ (Stange, 2012, S. 13) gefasst. Dabei wird in diesem Beitrag Elternarbeit auf Grundlage der Angebot-Nutzen-Theorie nach Wild und Lorenz (2010) definiert. In diesem Modell geht die Initiative zu einer gemeinsamen Arbeit ausschließlich von Lehrkräften aus – diese machen Eltern somit ein Angebot. Eltern hingegen können das Angebot dann ihrem Bedarf und ihren Möglichkeiten entsprechend nutzen (Sacher, 2014). Die gemeinsame Arbeit fokussiert dabei meist nur antizipierte Probleme. Demgegenüber steht vor dem Hintergrund neu auftkommender Herausforderungen (z.B. Bildungsungleichheit aufgrund familiärer Hintergründe oder inklusive Bildungsprozesse) die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Form der Zusammenarbeit. Hier wird die Unterstützung der Eltern gefordert, um so ein verbindliches und systematisches Agieren auf beiden Seiten als Antwort auf diese Herausforderungen in Betracht zu ziehen (Stange, 2012). Partnerschaft

bedeutet hier, dass Eltern und Lehrkräfte bei der Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe auf die Mithilfe der jeweils Anderen angewiesen sind, dabei ihre Unterschiedlichkeiten respektieren und gleichberechtigt agieren (Aurin, 1994, S. 162). Im Hinblick auf verschiedene Teilaspekte wird Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch die Koordination von (Teil-) Aufgaben, systematisches Vorgehen, Gleichberechtigung der Akteure, Aushandlung gemeinsamer Ziele, Verbindlichkeit und Vertrauen, Kommunikation und Austausch, gemeinsame Zeit, gemeinsame geteilte Verantwortlichkeit zwischen Lehrkräften und Eltern charakterisiert. Stange (2012) beschreibt dies wie folgt: „Im Rahmen von echten *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* arbeiten Eltern – anders als in früheren Ansätzen und Konzeptionen der Elternarbeit – mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen, auf Augenhöhe, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder. Eltern und Fachkräfte stehen also in einem ebenbürtigen Verhältnis, das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt. Alle tragen gemeinsam Verantwortung und arbeiten gleichwertig und gleichberechtigt in dieser Partnerschaft zusammen“ (S. 15).

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geht also über Problemintervention und die Perspektive auf das eigene Kind aus Elternsicht hinaus und hat die Integration von Eltern als aktive Akteurinnen und Akteure der Schulgemeinschaft als Präventionsstrategie zum Ziel (Sacher, 2014; Stange, 2012). Die vorgestellte Studie untersucht auf Grundlage des Qualitätskonzeptes des Schulversuchs „Akzent Elternarbeit“ (siehe Kapitel 2.3), inwieweit sich die beschriebene Form der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der von Lehrkräften wahrgenommenen Zusammenarbeit mit Eltern zeigt .

2.1 Eltern als Partner? – Empirische Ergebnisse zu Einstellungen von Lehrkräften

Um das Ausmaß der gemeinsamen Arbeit von Eltern und Lehrkräften zu identifizieren, sollten darauf bezogene Einstellungen von Lehrkräften betrachtet werden. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern von Lehrkräften oft als konfliktreich erlebt wird (Busse & Helsper, 2007; Neuenchwander et al., 2004). Des Weiteren berichten Lehrkräfte nicht selten von Vorbehalten gegenüber Eltern (Krumm, 1995; Wild, 2003) und beschreiben, dass meist nur explizit geforderte (formelle) Formen der Zusammenarbeit umgesetzt werden (Sacher, 2008, 2014; Wild & Hofer, 2002). Eggert und Kollegen (2016) kommen auf Grundlage von Interviews mit Lehrkräften zu dem Ergebnis, dass

die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften als unverbindlich, normativ aufgeladen und unstrukturiert beschrieben werden könne. Gleichzeitig bewerten Lehrkräfte die Beteiligung von Eltern im Alltag und die gemeinsame Gestaltung der Bildungsförderung jedoch auch häufig als sinnvoll und wünschenswert (Wild, 2003). Dabei sprechen sowohl Eltern als auch Lehrkräfte von einer gemeinsamen Verantwortung für Erziehungs- und Bildungsaufgaben (Rubach & Lazarides, 2017; Wild, 2003). Hierbei ist zu beachten, dass es sich häufig um stabile Einstellungen von Lehrkräften handelt und die praktizierte Elternarbeit sich selbst zwischen Lehrkräften einer Schule stark voneinander unterscheidet (Egger et al., 2016). Zusammenfassend wird durch die Ergebnisse dieser Studien deutlich, dass die Arbeit mit Eltern durch Lehrkräfte eher negativ wahrgenommen wird. Zudem berichten Lehrkräfte fast ausschließlich von der Umsetzung der Elternarbeit als Modell der Zusammenarbeit und nicht von der Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, obwohl letztere von den Lehrkräften durchaus als Ziel angestrebt wird. Wird die konkrete Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern betrachtet, so zeigen sich in der Praxis verschiedene Muster. Straumann, Egger und Lehmann (2016; 2015) rekonstruierten beispielsweise Praxismuster der Beziehungen von Lehrkräften und Eltern auf Grundlage von Interviews mit Primarstufenlehrkräften. Deutlich wird, dass die erarbeiteten Muster sich vor allem stark im Hinblick auf die zu leistende Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, die Initiierung der Bildung der Schülerinnen und Schülern sowie in Bezug auf die Anzahl und die Qualität der Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften unterscheiden. Für die Sekundarstufe existieren solche Befunde jedoch noch nicht.

Zusammenfassend wird deutlich, dass nicht nur eine große Varianz in den Einstellungen von Lehrkräften hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern besteht, sondern dass innerhalb der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern verschiedene Handlungsmuster existieren. Angesichts dieser großen Variabilität der Einstellungen und Handlungspraxen gewinnt die Frage nach qualitativvoller Elternarbeit an Bedeutung. Da die konkrete Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften von Straumann und Kollegen (2015, 2016) ausschließlich in der Primarstufe erfragt wurde, setzt die vorliegende Studie daran an, und überprüft, welche Art der Zusammenarbeit von Lehrkräften der Sekundarstufen berichtet wird.

2.2 Sekundarschule als besondere Herausforderung

Bei der Untersuchung der Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften in der Sekundarstufe sind neben den individuellen Einstellungen der Lehrkräfte

auch schulische Kontextbedingungen von zentraler Bedeutung. So verdeutlichen verschiedene Studien beispielsweise Unterschiede in der Umsetzung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften zwischen Primar- und Sekundarstufe (Epstein, 1987; Epstein, 2010; Sacher, 2014). Besonders in der Sekundarstufe ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften vor institutionell verursachte Herausforderungen gestellt. So haben organisatorische Bedingungen (Fachlehrersystem, Größe der Schule, Anonymität) in den Schulen sowie skeptische Einstellungen, nicht nur von Lehrkräften sondern nun auch von Schülerinnen und Schülern, zur Beteiligung der Eltern am schulischen Alltag, negative Auswirkungen auf die Zusammenarbeit (Sacher, 2012b). Sacher (2012a, 2014) schlussfolgert, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften an Sekundarschulen anders gestaltet werden muss, so dass Eltern aktiv, im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, einbezogen werden sollten, um Herausforderungen tatsächlich gemeinsam zu begegnen. Durch das Fachlehrersystem an Sekundarschulen sollten die Klassenlehrkräfte hier eine explizit vermittelnde Rolle zwischen einzelnen Akteuren der Schule (Schulleitung, Fachlehrkräfte, Pädagogisches Personal), außerschulischen Einrichtungen (Jugendamt, Schulpsychologie) und den Eltern und Lernenden einnehmen. Des Weiteren führt Sacher (2014) aus, dass das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an Sekundarschulen nur dann funktionieren kann, wenn ein regelmäßiger und systematischer Informationsaustausch stattfindet und die Schülerinnen und Schüler selbst einbezogen werden. Bisher mangelt es jedoch an empirischen Studien, die für die Sekundarstufe untersuchen, inwiefern Lehrkräfte eher das Konzept der Elternarbeit umsetzen oder eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern stattfindet.

2.3 Der Schulversuch „AKZENT Elternarbeit“

Schulversuche ermöglichen, Widersprüche in Einstellungen zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern aufzugreifen, qualitätsvolle Handlungsmuster zu etablieren und Praxen gelingender Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern zu entwickeln. Diesem Ansatz entsprechend wurde im Schulversuch „Akzent Elternarbeit“, in Kooperation mit 17 Modellschulen ein multidimensionales Modell der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern erarbeitet. Ein zentraler Aspekt des Projekts ist das Ziel, Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern, indem die Familie aktiv in den Schulalltag einbezogen wird.

Im Schulversuch wurden vier Qualitätsbereiche herausgearbeitet: Neben Aspekten der Interaktion zwischen der Schule, Lehrkräften und Eltern im

Sinne des Informationsaustauschs (Kommunikation), der gemeinsamen Planung der Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler (Kooperation) stellt dieses Konzept auch die Wertschätzung der Eltern als Teil der Schulfamilie (Gemeinschaft) und die formalen Rechte und Strukturen zur Partizipation der Eltern im System Schule (Mitsprache) in den Mittelpunkt (Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium, 2014). Jeder Qualitätsbereich wird durch Ziele und vorgeschlagene Praktiken zur Umsetzung definiert. In der vorliegenden Studie wird die von Lehrkräften berichtete Praxis anhand dieser Qualitätsbereiche und der dort vorgeschlagenen Praktiken analysiert, um typische Muster der Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern zu beschreiben und Unterstützungsbedarfe zu identifizieren. Die Qualitätsbereiche Mitsprache und Gemeinschaft werden in diesem Beitrag ausgeschlossen, da Stange (2012) darauf verweist, dass der Fokus einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch die Kommunikation und Kooperation beschrieben werden kann.

Der Qualitätsbereich **Kommunikation** (siehe Tab. 1) beinhaltet Hinweise und Praktiken zur Gestaltung der gemeinsamen Kommunikation, wobei der Schwerpunkt darauf liegt, dass zwischen Elternhaus und Schule ein regelmäßiger Informationsaustausch, bestenfalls über persönliche Gespräche, zustande kommt. Die Kommunikation zwischen den Partnern basiert auch einer bestehenden Erreichbarkeit der Lehrkräfte für Eltern. Dabei wird als wichtig erachtet, dass bei der Form der Kommunikation auf die Wünsche der Eltern geachtet wird. Ein Grundsatz ist es, dass Lehrkräfte ihre Kommunikationskompetenzen weiterentwickeln, um auf Gespräch mit Eltern vorbereitet zu sein.

Der Qualitätsbereich **Kooperation** (siehe Tab. 2) stellt die Förderungen der Schul- und Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt. Lehrkräfte und Eltern sollen unterstützend wirken. Dabei sind zwei Teilaspekte von Bedeutung: Eltern und Lehrkräften sollen sich gemeinsam Ziele setzen, um die Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern. Des Weiteren können Lehrkräfte Eltern bei der schulischen Förderung ihrer Kinder unterstützen, indem Sie ihnen Hinweise zur häuslichen Unterstützung mitgeben. ~~Weiterhin sind~~ Eltern und Lehrkräfte dazu ~~erfordert~~ **erfordert**, außerschulische Partner in die Zusammenarbeit zu integrieren, wenn dadurch die individuelle Förderung der Lernenden besser gelingt. Dabei ist die scholorientierte Elternarbeit dadurch charakterisiert, dass Schülerinnen und Schüler direkt in die Zusammenarbeit einbezogen werden.

2.4 Die vorliegende Untersuchung

Angesichts einer großen Variabilität an positiven und negativen Einstellungen von Lehrkräften zur Zusammenarbeit mit Eltern (Krumm, 1995; Rubach & Lazarides, 2017; Sacher, 2008, 2014; Wild, 2003; Wild & Hofer, 2002) sowie herausfordernden schulischen Kontextbedingungen in der Sekundarstufe (Epstein, 2010; Sacher, 2014) ist die systematische empirische Analyse der Zusammenarbeit von Eltern und von Lehrkräften von großer Bedeutung, um Schülerinnen und Schüler bestmöglich in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützen zu können. Allerdings mangelt es gegenwärtig noch an solchen empirischen Untersuchungen, die sich mit einer systematischen Rekonstruktion der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern an Sekundarschulen befassen. In der vorliegenden Studie werden daher Kommunikation- und Kooperationsstrukturen von Lehrkräften herausgearbeitet und hinsichtlich der Umsetzung der Qualitätsbereiche *Kommunikation* und *Kooperation* des Schulversuchs „AKZENT Elternarbeit“ analysiert. Die vorliegende Arbeit befasst sich in diesem Kontext mit der Frage, welche Muster Lehrkräfte an Sekundarschulen in Brandenburg hinsichtlich bestehender Erfahrungen und Strategien im Kontakt mit Eltern beschreiben und inwiefern diese den im Programm „AKZENT Elternarbeit“ beschriebenen Qualitätsbereichen entsprechen und damit die Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft deutlich machen.

3. Methoden

3.1 Studiendesign

Die diesem Beitrag zugrundeliegende Pilotstudie „Kooperationsengagement von Lehrkräften (KOOL)“ befasst sich mit den persönlichen Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften hinsichtlich typischer Interaktionsmuster zwischen Lehrkräften und Eltern¹. Die Befragung im Rahmen der Pilotstudie wurde an einem Zeitpunkt durchgeführt und bestand aus zwei Teilen. Zunächst füllte die jeweils teilnehmende Lehrkraft einen kurzen Fragebogen aus, durch den Werteüberzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften zu der Zusammenarbeit mit Eltern quantitativ erfasst wurden. Anschließend wurden die teilnehmenden Lehrkräfte, unabhängig von ihren Antworten im Kurzfragebogen, im zweiten Teil anhand eines Interviewleitfadens zur Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Schülerinnen und

1 Das Pilotprojekt wurde entsprechend der Verordnung über die Genehmigung wissenschaftlicher Untersuchungen an Schulen im Land Brandenburg vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (1997) genehmigt.

Schüler sowie zur Zusammenarbeit im Kollegium interviewt (Experteninterview). Der vorliegende Beitrag bezieht sich ausschließlich auf den Interviewabschnitt, in dem die befragten Lehrkräfte über die Zusammenarbeit mit Eltern berichten.

3.2 Stichprobe

An der Studie nahmen 12 Lehrkräfte (sechs männlich) aus 12 Sekundarschulen aus Brandenburg teil. Die Lehrkräfte erklärten ihre Bereitschaft zur freiwilligen Teilnahme an der Studie. Die Lehrkräfte unterrichteten an Gymnasien ($N = 6$) sowie Ober- beziehungsweise Gesamtschulen. Die Voraussetzungen bei der Auswahl der Lehrkräfte war ein abgeschlossenes Lehramtsstudium sowie ein abgeschlossenes Referendariat. Die Lehrkräfte berichteten, im Durchschnitt 19,8 Jahre als Lehrkraft tätig zu sein. Die Schulen waren sowohl im ländlichen ($N = 4$) als auch im städtischen Bereich verortet.

3.3 Experteninterview und Erhebung

Mit den Lehrkräften wurden qualitative Experteninterviews durchgeführt. Diese Form des Interviews ermöglicht theoretische Annahmen in Forschungsfragen zu übersetzen, ein strukturiertes, dem Forschungsfeld entsprechendes Gespräch zu führen und Forschungsprobleme gezielt zu erfragen (Kaiser, 2014). Die Struktur des Leitfadens für die Experteninterviews gab vor, dass die Lehrkräfte im ersten Teil des Interviews in einem offenen Einstieg erzählen sollten, was für sie eine gelungene Zusammenarbeit mit Eltern ausmacht und welche Praxis sie in der Zusammenarbeit mit Eltern erleben. Zudem sprachen sie unter anderem über Ziele und Aufgaben im Rahmen der Kooperation sowie über Probleme und Vor- und Nachteile der Kooperation.

Der strukturierte Leitfaden ermöglichte es den Interviewerinnen und Interviewern, jene Themen anzusprechen, die durch den offenen Einstieg nicht angesprochen wurden (Meuser & Nagel, 2009). Dabei wurden die Fragen des Leitfadens flexibel verwendet, so dass diese an die Erzählungen der Lehrkräfte anknüpfen. In den Experteninterviews wurde das von Meuser und Nagel (2009) beschriebene Betriebswissen sowie Kontextwissen fokussiert – das Forschungsinteresse liegt in den Orientierungen, die sich im Handeln der Lehrkräfte selbst und in ihrer Interpretation der Kontextbedingungen zeigen.

3.4 Auswertung

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert. Die Interviewtranskripte wurden in der Auswertungssoftware MaxQDA themenspezifisch

nach Kategorien² codiert (siehe Tab. 1 und 2) und auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Zwei Rater werteten die Interviews unter Nutzung einer deduktiven Kategorienanwendung aus. Nach der Festlegung des Datenmaterials wurde satzweise kodiert. Im ersten Schritt kodierten die zwei Rater unabhängig voneinander die Interviews auf Grundlage von Kategorien, die den Qualitätsbereichen entsprachen, die aus dem Schulversuch „Akzent Elternarbeit“ abgeleitet wurden (siehe Tab. 1 und 2). Jeder Rater teilte vorher als Sinneinheiten definierte Textabschnitte, in denen Angaben zur Zusammenarbeit mit Eltern gemacht wurden, jeweils einem Qualitätsbereich zu (siehe Kapitel 2.3). Nach der ersten Kodierung wurde ein Kodierleitfaden mit Ankerzitaten erstellt, so dass jeder Qualitätsbereich auf Grundlage von Textstellen mit Hilfe von Ankerzitaten genauer definiert wurde. Darauf basierend erfolgt die zweite Kodierung desselben Materials. Ungefähr 20% des Materials wurden von beiden Ratern kodiert. Nach der Analyse der ersten Übereinstimmung (Cohens Kappa-Koeffizient $\kappa < 0.70$) wurden der Kodierleitfaden sowie einzelne Kategorien inhaltlich angepasst. Es erfolgte eine sich dreimal wiederholende Kodierschleife. Nach jeder Kodierung wurden Kodierregeln klarer definiert und auch Kategorien inhaltlich präzisiert. Nachdem eine zufriedenstellende Interrater-Übereinstimmung (Cohens Kappa-Koeffizient $\kappa > 0.80$) erreicht war, wurde das gesamte Material abschließend interpretiert. Die Interrater-Übereinstimmung stellte somit sicher, dass Textteile, die nur von jeweils einem Rater den Qualitätsbereichen zugeordnet wurden, einem geteilten Verständnis der Kategorien folgte. Die Interpretation erfolgte in zwei Schritten: Erstes wurden die theoretisch vorgegebene Kategorien überprüft und weiterentwickelt sowie Ankerbeispiele benannt, zweitens wurden diese dann bezüglich praktischer Umsetzungen und Schlussfolgerungen hin überprüft (vgl. Kaiser 2014).

Im Folgenden wird analysiert, wie sich die Praxis der Lehrkräfte anhand der einzelnen Praktiken der Qualitätsbereiche Kommunikation (Kap. 4.1) und Kooperation (Kap. 4.2) darstellen lassen. Die benannten Praktiken werden anhand von Ankerzitaten erläutert. Der Vergleich zwischen den Qualitätsbereichen, den zugehörigen Praktiken und der tatsächlich umgesetzten Praxis erfolgt im Diskussionsteil (Kap. 5). Dabei werden Entwicklungspotenziale herausgearbeitet, um das Ziel der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu erreichen.

2 Die Kategorien entsprechen den Qualitätsbereichen und ihren Leitlinien zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, welche als Ergebnis des Schulversuches „AKZENT Elternarbeit“ herausgestellt wurden.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrkräfte der Arbeit mit Eltern allgemein einen hohen Stellenwert im beruflichen Alltag zuschreiben. Jedoch gestaltet sich die gemeinsame Arbeit zwischen Eltern und Lehrkräften sehr unterschiedlich. Die Lehrkräfte berichteten deutlich häufiger Verhaltensweisen, die dem Qualitätsbereich Kommunikation zugehörig sind als dem Bereich der Kooperation mit Eltern³. Insgesamt berichten alle befragten Lehrkräfte von Prozessen des gegenseitigen Informierens und der Vereinbarung gemeinsamer Ziele mit den Eltern und dem Umstand, dass die Förderung der Schülerinnen und Schüler zielbestimmend ist. Kaum wird vom Einbezug weiterer Akteure, beispielsweise regionaler Bildungspartner, gesprochen. Eltern als Experten in der Schule sowie die Lernenden als „Partner“ in der Kooperation selbst spielen kaum eine Rolle.

4.1 Kommunikation

Der Qualitätsbereich Kommunikation beinhaltet laut dem Programm „AKZENT Elternarbeit“ sieben Praktiken, durch deren Umsetzung ein Idealzustand der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften beschrieben wird (siehe Tab. 1). In der vorliegenden Studie berichten die Lehrkräfte in Bezug auf die erste Praktik **Gelegenheiten für Gespräche anbieten**, dass gemeinsame Kontakte sowohl durch die Initiative von Eltern als auch durch die der Lehrkräfte stattfinden. Dabei werden von jeder Lehrkraft unterschiedliche Kontaktformen, unter anderen Emails, Newsletter, Telefonate, Vier-Augen-Gespräche, Elternabend, Elternsprechstunden, Bilanzgespräche, benannt. Dabei wird das Medium je nach Anlass variiert (1). Werden Informationen ausgetauscht, geschieht dies inzwischen meist über E-Mails, Telefonate und Briefe. Für einen Austausch zwischen Lehrkraft und Eltern, bei dem auch die Lehrkräfte an Informationen interessiert sind, werden persönliche Kontakte vorgezogen.

- (1) *„Genau wenn es da mal nicht per Mail zu klären ist, dann lädt man sich die Eltern ein oder Eltern bitten um einen Gesprächstermin und dann klärt man das natürlich persönlich hier in der Schule.“ (1016, Z.153–155).*

3 Anzahl der Codierungen im Qualitätsbereich Kommunikation: 571; Anzahl der Codierungen im Qualitätsbereich Kooperation: 350.

Als fest installierte Gelegenheiten zum Austausch und auch zum (ersten) Kennenlernen werden Elternabende und Elternsprechtage benannt. Ein wichtiges Merkmal einer gelingenden Kommunikation ist laut den Lehrkräften die Sicherstellung der **Erreichbarkeit** der Kommunikationspartner, welche auch als Maßnahme im Qualitätsbereich Kommunikation festgelegt wurde. Ein Bemühen seitens der Lehrkräfte zeigt sich darin, dass diese den Versuch unternehmen, jederzeit für Eltern erreichbar zu sein (2).

- (2) *„Die Eltern können auch jederzeit zu mir kommen und einen Gesprächstermin vereinbaren.“ (2015, Z.119–120).*

Vor dem Hintergrund ist auch der Aspekt relevant, dass eine positive Eigenschaft des Mediums E-Mail beschrieben wird, da es ermöglicht, persönliche Kontakte vorzubereiten und den eigenen Umständen anzupassen (s.u. Bedürfnisse). Eine andere Möglichkeit der Erreichbarkeit zeigt sich in dem Medium des Eltern- oder Hausaufgabenheftes. Hierbei können sowohl Eltern als auch Lehrkräfte ihre Belange hineinschreiben, und der Empfänger kann darauf reagieren, wobei dies auch als Quelle von Missverständnissen geschildert wird. Unterstützt werden kann die Erreichbarkeit durch interne Absprache des Klassenteams oder mit Schulsozialarbeitern. Zu Sicherstellung der Erreichbarkeit zählt jedoch auch der Austausch von Kontaktdaten der Eltern und Lehrkräfte selbst. Für die Sicherstellung dieser Erreichbarkeit wünschen sich Lehrkräfte zusätzliche zeitliche Ressourcen. Die Erreichbarkeit der Eltern stellt für Lehrkräfte eine weitere Herausforderung dar. Zwar berichten Lehrkräfte, dass der Kontakt mit Eltern immer gegeben ist, dieses jedoch oft mehrere Einladungen und Erinnerungen der Eltern erfordert (3). Somit müssen auch Eltern ihre Erreichbarkeit sicherstellen.

- (3) *„Vereinzelt ist es manchmal etwas schwierig mit Eltern in Kontakt zu treten, weil die sich so ein bisschen verschließen oder weil sie ja nicht so offen sind für bestimmte Hinweise“ (2016, Z.50–53).*

Nicht nur die Erreichbarkeit, sondern auch die Berücksichtigung der **Bedürfnisse** von Eltern und Lehrkräften gilt laut der Lehrkräfte als Grundvoraussetzung für eine gelingende Kommunikation und stellt eine Maßnahme des Qualitätsbereiches Kommunikation dar. Diese sollten einerseits transparent gemacht und andererseits berücksichtigt werden. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist zum Beispiel das Bewusstsein über die unterschiedlichen Tagesabläufe von Eltern und Lehrkräften. Als Antwort darauf bieten einige Lehrkräfte sogenannte Spätsprechstunden an, was auch durch die Schulleitung unterstützt wird (4). Falls Eltern dringende Rückfragen an Lehrkräfte

haben, bieten diese spontane persönliche Gespräche an. Auch hier spielen zeitliche Ressourcen eine Rolle: Die Partner sollten ihre zeitliche Verfügbarkeit respektieren (5).

- (4) *„Sie ist auch immer daran interessiert, Eltern mit ins Boot zu holen, überlegt über andere Formen, dass wir zum Beispiel nur noch eine Elternversammlung haben und dafür zwei Spätsprechstunden.“ (2007, Z.124–127).*
- (5) *„Im Notfall würde ich auch anrufen, wenn die Eltern das wünschen, aber ich persönlich finde immer schöner, wenn man eine E-Mail schreibt, dann können die Eltern sich den Zeitpunkt selbst aussuchen.“ (2001, Z.94–96)*

Nicht alle Kontaktformen sind jedoch für alle Lehrkräfte eine Option. Somit zeigen sich auch Bedürfnisse in Bezug auf die Kontaktformen. So werden beispielsweise Elternabende oder Unterrichtshospitationen durch Eltern von Lehrkräften abgelehnt (6).

- (6) *„Ich will keine Elternteile hier im Unterricht sitzen haben.“ (2003, Z.15–16).*

Lehrkräfte berichten demgegenüber aber auch, dass sie sich bemühen, Erwartung von Eltern auch in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnehmen.

- (7) *„Ja beziehungsweise in dem Zyklus also wir begleiten ja unsere Klassen immer für vier Jahre also von sieben bis zehn und da muss man dann halt immer gucken wie ist die Zusammensetzung der Lerngruppe und damit dann eben auch die Elternschaft speziell dieser Lerngruppe.“ (2016, Z.286–289).*


Lehrkräfte erwarten dem gegenüber aber auch gegenseitiges Engagement „[...] und vielleicht ist das ein einseitiger Vorwurf unsererseits also von den Lehrern, dass wir der Meinung sind, dass da aus dem Elternhaus teilweise zu wenig kommt, weil viele Eltern eben der Meinung sind, dass die Schule sozusagen für den schulischen Erfolg verantwortlich ist.“ (2016, Z. 155–158).

Als weitere Maßnahme einer gelingenden Kommunikation heben die Lehrkräfte das **zielstrebige Informieren** hervor. Die befragten Lehrkräfte stellten fast alle heraus, dass der regelmäßige Informationsaustausch zwischen ihnen und den Eltern ein wichtiges Instrument gelingender Kommunikation darstellt, wengleich die Sicherung eines wechselseitigen Austauschs Aufwand erfordert. Lehrkräfte sehen sich in der Verantwortung, Eltern Rückmeldungen über Leistungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen in der Schule zu geben (8).

- (8) *„Unter einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern versteht sich selbstverständlich, dass man zu jeder beliebigen Zeit immer Informationen weitergibt, über den Notendstand der Schüler, über spezielle Probleme, die vielleicht auftreten könnten oder können“ (2011, Z-12–15).*

Nur Eltern zu informieren genügt allerdings nicht, da Lehrkräfte auf Informationen von Eltern angewiesen sind, da es ansonsten „viel, viel schwerer [ist], wenn man also das elterliche Umfeld nicht kennt.“ (1014, Z.155–156). Eltern sollten Lehrkräfte vor allem über prägnante Ereignisse im Leben der Schülerinnen und Schüler informieren, die zum einen Besonderheiten im Verhalten im häuslichen Umfeld betreffen, zum anderen aber auch private Umstände einschließen, wie Trennungen, Konflikte, Todesfälle, Krankheiten und Medikamente, Bedürfnisse der Jugendlichen und Eltern selbst. Gelingt der Austausch von Informationen, können Missverständnisse ausgeräumt werden (9). Nur wenn der Informationsaustausch stattfindet, kann der Weg für eine Kooperation beider Parteien ermöglicht werden (10). Wobei die Entwicklung der Lehrkräfte-Eltern-Beziehung leichter fele, wenn nicht nur über schlechte Leistungen beziehungsweise unangemessenes Verhalten informiert wird, „idealerweise wäre es sicherlich ganz hilfreich, wenn man Eltern auch bei positiver Leistungsentwicklung informieren könnte“ (2016, Z.34–35).

- (9) *„Wenn du da als Lehrer nicht informiert bist, kommt es schnell zu Missverständnissen und natürlich dann auch zur Zerstörung der Vertrauensverhältnisse.“ (2015, Z.48–50).*
- (10) *„Wir pflegen eine sehr intensive Kooperation mit unseren Eltern, z.B. informieren wir regelmäßig über anstehende Arbeiten, [...] Probleme in einzelnen Fächern [...] oder auch wenn [...] Schulsachen nicht in Ordnung sind, dass wir uns dann zusammensetzen und mit den Eltern zusammen besprechen, welche Wege können wir noch zusätzlich gehen um dort wieder eine Struktur reinzubekommen.“ (2012, Z.16–20).*

Um die gemeinsame Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus zu fördern, ist eine Maßnahme, dass Eltern klare **Ansprechpartner** haben, um Kommunikationsprozess  steuern. In den Interviews werden vier Ansprechpartner unterschieden: Schulleitung, weiteres pädagogisches Personal sowie als zwei getrennte Gruppen Klassen- und Fachlehrkräfte. Die Schulleitung ist für die Administration und Organisation der Elternarbeit auf Schulebene zuständig (11). Das pädagogische Personal hilft bei der Organisation der Elternkontakte oder unterstützt in Problemfällen. Die Klassenlehrkräfte sind laut den interviewten Lehrkräften nicht nur für die reine Kommunikation, sondern auch für die Kooperation mit Eltern zuständig. Fachlehrkräfte geben demgegenüber meist nur fachspezifische Informationen an Eltern weiter (12).

- (11) *„Nein, die Schulleitung bestimmt die Termine, setzt Schreiben auf, wenn Ziel- und Bilanzgespräche anstehen. Die Eltern werden informiert.“ (2003, Z.206–207)*

- (12) „Natürlich hat man als Klassenlehrerin viel mehr Hintergrundinformationen und spricht intensiver mit Eltern, weil man sie sich gerade bei Problemen in die Schule einlädt und bei Fachlehrern ist es doch eher, dass wenn es irgendwelche Sachen gibt, man die Eltern telefonisch darüber informiert.“ (2007, Z.29–32).

In den Interviews werden auch Probleme und Konfliktpotentiale in der Zusammenarbeit mit Eltern benannt. Deshalb wird hier das **Problem- und Konfliktmanagement** als weitere Praktik für eine gelingende Kommunikation definiert. Eine Kernursache für Probleme liegt laut den Befragten in der unterschiedlichen Bedeutung der übermittelten Informationen für die beteiligten Partner. Konflikte entstehen „[...] einerseits, wenn Eltern eine andere Sichtweise haben [...] und sie durch ihre Kinder einfach auf einem anderen Informationsstand sind und erstmal vielleicht nicht bereit sind, sich die Sichtweise der Schule anzuhören.“ (2016, Z.251–254). In diesem Zusammenhang besteht aus Sicht der Lehrkräfte ein problematischer Aspekt darin, dass Eltern stets im Interesse ihrer Kinder handeln und die Perspektive der Lehrkräfte außenvorlassen (13). Dabei stehen Lehrkräfte manchen Eltern ambivalent gegenüber, da Eltern nicht als Partner, sondern als Opponenten **verstanden** werden bei der Ausweg eines Konfliktes nur in der einer Konfrontation gesehen wird (14).

- (13) „Bei schulischen Leistungen reagieren viele Eltern auch emotional, schieben dann immer alles auf die Schule ‚Das Kind ist lernwillig. Absolut. Das muss alles die Schule versauen.‘“ (2012, Z.131–133).
- (14) „Auch die, die querschießen, mit denen muss man sich auseinandersetzen. Nazis kann man nicht rausschmeißen aus Deutschland. [...] Die sollen HIER bleiben, aber man muss sich mit ihnen konfrontieren.“ (2003, Z.95–98).

Lehrkräften sehen in den Eltern selbst meist den Auslöser von gemeinsamen Konflikten, da Lehrkräfte zwischen „lieben netten Eltern [und] auch sehr anstrengende Eltern.“ (1016, Z.106–107) **machen**. Was hierbei nicht explizit thematisiert wird, ist, worin konkret das Anstrengende besteht oder wie sich die „netten Eltern“ von den „anstrengenden Eltern“ im Erleben der Lehrkräfte unterscheiden.

Zentral ist der Befund, dass die Befragten angeben, die Lösung der Konflikte liege in der Kommunikation selbst. Dabei wird der Gesprächsführung eine wichtige Rolle zugeschrieben. So soll auf einer sachlichen Ebene kommuniziert werden und Lehrkräfte sollten Konfliktpotentiale deeskalieren, emotional neutrale Gespräche führen können und positives Feedback geben. Daher wird auch das **Schulen von Gesprächskompetenzen** als Maßnahme für eine gelingende Kommunikation verstanden. Gespräche mit Eltern müssen vorbereitet werden,

„das heißt sie können ja nicht blauäugig zum Elterngespräch bzw. Lehrergespräch [...]“ (2011, Z.242–243). In diesem Zusammenhang wird jedoch auch die Herausforderung deutlich, dass Lehrkräfte mit dem Erlangen dieser Kompetenzen auf sich gestellt sind, „Learning-by-doing da eben angesagt [war].“ (1008, Z.266).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte in den Interviews übergreifend ähnliche Kontaktformen mit Eltern beschreiben. Dabei werden jedoch nicht alle Qualitätsbereiche gleichermaßen benannt, sondern der Austausch konkreter Informationen steht deutlich im Vordergrund. Dieser findet darüber hinaus zumeist im Zusammenhang mit negativ konnotierten Anlässen statt. Zusätzlich werden Erwartungen seitens der Lehrkräfte deutlich: Eltern werden ebenso in der Verantwortung gesehen aktiv Kommunikationsanlässe zu ermöglichen, beziehungsweise nicht nur Nutzer von Angeboten durch die Lehrkräfte zu sein. Ein prägnanter Punkt zeigt sich in der gegenseitigen Sicherstellung der Erreichbarkeit. Aus Sicht der Lehrkräfte besteht die Motivation zur Aufnahme einer Kooperation zuerst und vor allem darin, dass gegenseitig Information ausgetauscht werden. Damit verbunden wird das Ziel, die Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen und zu unterstützen, beschrieben. Eine maßgebliche Herausforderung für Lehrkräfte, die auch explizit benannt und somit bewusst wahrgenommen wird, besteht darin, nicht nur problemorientierte, sondern vor allem auch positive Informationen mit den Eltern zu besprechen. Dieser Austausch wird allerdings vornehmlich als nützlich zur Prävention möglicher Probleme bei der Kommunikation über konfliktreiche Themen dargestellt. Die Praktik des Qualitätsbereiches Kommunikation, **sich im Umfeld vernetzen** wird nicht angesprochen, so dass in den Interviews regionale Bildungspartner nicht als Ressource für eine gelingende Kommunikation zwischen Eltern und Schule auftauchen. Eine sich aus den Interviews erarbeitete neue Praktik ist das **Problem- und Konfliktmanagement**, welche im Kontakt mit Eltern von allen Lehrkräften angesprochen wird. Hier wird Transparenz und Offenheit zwischen den Partnern als Indikator einer konfliktfreien Zusammenarbeit verstanden.

Tab. 1. Weiterentwicklung des Qualitätsbereiches *Kommunikation* auf Grundlage des Schulversuches „AKZENT Elternarbeit“

<i>Praktiken</i>	<i>Definition laut „AKZENT Elternarbeit“</i>	<i>Analyseergebnisse und Vorschläge detaillierterer Definition laut KOOL</i>
<i>Gelegenheiten für Gespräche anbieten</i>	Einladungen werden durch Lehrkräfte für formelle und informelle Gespräche durch verschiedene Kommunikationsmittel angeboten. ⁴	Die Kategorie wird durch die Interviews ausdifferenziert: Einladungen werden durch Lehrkräfte für formelle und informelle Gespräche durch verschiedene Kommunikationsmittel angeboten. Ziele der Gespräche sollten klar formuliert sein, Kommunikationsmedien und Kontaktformen darauf passend gewählt werden.
<i>Erreichbarkeit sicherstellen</i>	Eltern können die benannten Ansprechpartner jeder Zeit erreichen. ³	Die Kategorie wird ausdifferenziert: Auf Grundlage des Konzeptes einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sollte sowohl die Erreichbarkeit schulischer Ansprechpartner, als auch die der Eltern sichergestellt sein. Dabei sollten Kontaktdaten verfügbar sein und über zeitliche Ressourcen sollte informiert werden.
<i>Auf Bedürfnisse eingehen</i>	Bei der Art der Kommunikation (Wie und Womit?) werden die Wünsche der Partner berücksichtigt. ³	Die Kategorie wird durch die Interviews ausdifferenziert: Hierbei sollte auf die Bedürfnisse der Partner geachtet werden. Dabei werden präferierte Kontaktformen einbezogen, gegenseitige Erwartungen an die Partner sowie Wünsche über die Zeit der Kontakte. Wert wird auf die gegenseitig zugestandene Autonomie der Partner gelegt.
<i>Zielstrebig informieren</i>	Lehrkräfte informieren Eltern regelmäßig über das schulische Geschehen. ³	Die Kategorie wird ausdifferenziert: Auf Grundlage des Konzeptes einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sollte sowohl auf den Informationsfluss der Lehrkräfte für die Eltern, aber auch der Eltern für die Lehrkräfte geachtet werden.
<i>Ansprechpartner benennen</i>	Schulische Ansprechpartner mit entsprechenden Aufgaben werden für Eltern benannt. ³	Es werden keine Anpassungen vorgenommen.

(*fortgeführt*)

4 Stiftung Bildungspakt Bayern (2014, 14f.)



Tab. 1. Fortsetzung

Praktiken	Definition laut „AKZENT Elternarbeit“	Analyseergebnisse und Vorschläge detaillierterer Definition laut KOOL
Gesprächskompetenzen schulen	Lehrkräften erweitern in Fortbildungen ihre Gesprächskompetenzen. ³	Die Kategorie wird ausdifferenziert: Lehrkräfte sollten frühstmöglich auf die Arbeit mit Eltern vorbereitet werden. Dabei sollten im Studium Kurse zum Training von Kommunikationskompetenzen angeboten und durch Formate wie Hospitationen weiterentwickelt werden. Fortbildungen sollten stetig angeboten werden.
Das Umfeld einbeziehen	Außerschulische Lernorte werden für die Förderung der Lernenden einbezogen. ³	Da es sich um die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler handelt und nicht per se um die Kommunikation zwischen den Partnern, wird diese Praktik in den Qualitätsbereich „Kooperation“ verschoben.

Neue Kategorien:

Problem- und Konfliktmanagement zwischen Schule und Elternhaus:

Lehrkräfte und Eltern sind gemeinsame an der Lösung von Konflikten interessiert. Dabei sollte auf angemessene Regelungen der Gesprächsabläufe geachtet werden. Zudem besteht die Möglichkeit unabhängige Dritte in die Gespräche zu integrieren.

Sich im Umfeld vernetzen (aus dem Qualitätsbereich Kooperation):

Eltern und Schule vernetzen sich im regionalen Bildungspartner. Hier sollten Austauschmöglichkeiten aufgezeigt werden, und Möglichkeiten der gegenseitigen Unterstützung zu nutzen.

Tab. 2. Weiterentwicklung des Qualitätsbereiches Kooperation auf Grundlage des Schulversuches „AKZENT Elternarbeit“

<i>Maßnahmen</i>	<i>Definition laut „AKZENT Elternarbeit“</i>	<i>Analyseergebnisse und Vorschläge detaillierterer Definition laut KOOL</i>
Impulse für zu Hause geben	Lehrkräfte beraten Eltern, wie diese im häuslichen Umfeld ihre Kinder fördern können. ⁴	Die Kategorie wird ausdifferenziert: Lehrkräfte werden als Experten verstanden. Diese zeigen Eltern Möglichkeiten der häuslichen Unterstützung bei schulische Aufgaben auf, stellen diese für die Eltern verständlich dar und geben Hilfestellungen in der praktischen Umsetzung. Gemeinsam mit den Eltern wird die Umsetzung sowie entstandene Probleme offen reflektiert.
Gemeinsam Ziele vereinbaren	Beide Partner entwickeln gemeinsame Ziele für die Förderung des Lernenden. ⁵	Die Kategorie wird ausdifferenziert. Nicht nur das Setzen gemeinsamer Ziele steht hier im Mittelpunkt, sondern auch der vorher stattfindende gemeinsame Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften. Zudem muss darauf geachtet werden, dass die gemeinsamen Ziele umgesetzt und gemeinsam reflektiert werden.
Mithilfe anbieten und annehmen	Die Eltern engagieren sich in der Schulen. ⁴	Bei der Kategorie gibt es keine Veränderungen, da diese Kategorie nur geringfügig angesprochen wurde.
Elternkooperation fördern	Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern wird durch die Schule gefördert. ⁴	Bei der Kategorie gibt es keine Veränderungen, da diese Kategorie nur geringfügig angesprochen wurde.

(fortgeführt)

5 Stiftung Bildungspakt Bayern (2014, 16f.)

Tab. 2. Fortsetzung

Maßnahmen	Definition laut „AKZENT Elternarbeit“	Analyseergebnisse und Vorschläge detaillierterer Definition laut KOOL
Konsens suchen	In Gremien und Arbeitskreisen von Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern werden Konzepte für die Erziehungspartnerschaft erarbeitet. ⁴	Bei der Kategorie gibt es keine Veränderungen, da diese in den Interviews nicht angesprochen wurden.
Sich im Umfeld vernetzen	Eltern und Schule vernetzen sich im regionalen Bildungspartnet. ⁴	Da es sich um die Kommunikation zwischen Schule, Eltern und regionalen Partnern handelt, wird die Kategorie in die Leitlinie „Kommunikation“ verschoben.
Elternexperten einbeziehen	Die Kompetenzen von Eltern werden bei der Förderung der Schüler genutzt. ⁴	Bei der Kategorie gibt es keine Veränderungen, da diese Kategorie nur geringfügig angesprochen wurde.
Neue Kategorien	Schülerinnen und Schüler im Fokus der Zusammenarbeit:	
	Da Schülerinnen und Schüler im Fokus der gemeinsamen Arbeit von Eltern und Lehrkräften stehen, sollten diese aktiv einbezogen werden, um nicht den Anschein einer Beobachtung der Jugendlichen zu erwecken. Schülerinnen und Schüler sollen lernen Verantwortung für ihre Bildung zu übernehmen und gemeinsam mit den Eltern und Lehrkräften Möglichkeiten der Gestaltung der eigenen Bildungskarriere erarbeiten.	
	Kooperation als Beziehung	
	Wünsche und Erwartungen der Partner an die gemeinsame Kooperation werden herausgearbeitet.	
	Das Umfeld einbeziehen (aus dem Qualitätsbereich Kommunikation):	
	Regionale Bildungspartner werden für die Förderung der Lernenden einbezogen, um den Lernenden außerschulische Lernorte zur Verfügung zu stellen.	

4.2 Kooperation

Der Qualitätsbereich Kooperation beinhaltet sieben Maßnahmen. Die Umsetzung dieser bildet den Idealzustand der Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften ab und hat die effektivere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel (siehe Tab. 2).

Eine Maßnahme ist es, **Impulse von Lehrkräften** an Eltern weiterzugeben. Inhaltlich reichen diese von elterlichen Nachfragen zur Erziehung und Beziehung zu den Jugendlichen bis hin zur häuslichen Unterstützung bei schulischen Aufgaben (15).

- (15) „Zum anderen geht's aber auch um Beratungsdinge, nicht nur was schulische [...] Dinge angeht, sondern auch zum Teil erzieherische Fragen.“ (2016, Z.208–210):

Lehrkräfte sehen sich in diesem Zusammenhang in der Rolle der Expertin/des Experten beziehungsweise in der Rolle der Beraterin/des Beraters. Die Impulse zur Kooperation finden einmal durch die Eltern selbst statt oder erfolgen auf Initiative der Lehrkräfte, da „Eltern ja einfach da nicht wissen, welche Möglichkeiten es gibt, auch sie zu unterstützen.“ (1016, Z.135–136). Lehrkräfte sehen die Ursache dieser Unwissenheit unter anderem im Bildungsniveau der Eltern: „Also es sind relativ viele bildungsfernere Haushalte. Positive Einstellung zur Schule – ja. Aber die Fähigkeit Unterstützung zu leisten ist nur bedingt vorhanden.“ (1008, Z. 28–30). Hier trifft die Haltung, Anregungen in einer Art und Weise zu vermitteln, dass Eltern diese auch annehmen und umsetzen können (16) auf die wahrgenommenen Widerstände seitens der Eltern (17).

- (16) „Und deshalb ist es ganz ganz wichtig, dass wir hier eng zusammenarbeiten und immer wieder darauf hinweisen: ‚Bitte kümmern Sie sich **drum**‘“ (2012, Z. 108–109)
- (17) „Es ist oft sehr schwierig, weil Eltern oft nicht bereit sind, wenn es Probleme in der Schule gibt, da auch Zuhause drauf einzuwirken.“ (2007, Z.20–21)

Deshalb ist der Kern kooperativer Bemühungen und eine weitere Maßnahme des Qualitätsbereiches Kooperation die gemeinsame **Absprache von Zielen** für die Förderung der Schülerinnen und Schüler. Für manche Lehrkräfte ergibt sich das Bild einer gemeinsamen, wenngleich arbeitsteiligen Umsetzung der Erziehung und Bildung. Lehrkräfte benötigen die Unterstützung der Eltern, „[so]dass man gemeinsam Maßnahmen besprechen kann und man sich als Lehrer sicher sein kann, dass Probleme schulischerseits [sic!] auch Konsequenzen Zuhause nach sich ziehen.“ (2007, Z.13–14). Lehrkräfte selbst benennen Offenheit und Ehrlichkeit der Eltern als Bedingung für eine Partnerschaftsperspektive (18). Bei der Vereinbarung der Ziele wird auch darauf verwiesen, dass es für eine gelingende Zusammenarbeit wichtig ist, dass die Ziele der einzelnen Parteien sich nicht

gegenseitig ausschließen (19). Seitens der Lehrkräfte wird also auch ein Wunsch nach Respekt für die eigenen Herangehensweisen formuliert. Einschränkend fällt auf, dass mehrere Lehrkräfte meist nur von gemeinsamen Zielen sprechen, wobei die Reflexion der Umsetzung dieser Ziele jedoch ausbleiben scheint.

- (18) „Eltern die hinter dem Rücken kontraproduktiv agieren und das ist natürlich dann eine negative Stimmung, die ja auch an die Schüler an die Klasse weitergetragen wird, weil sich sowas immer rumspricht.“ (1016, Z.116–117)
- (19) „[...] und da wäre es immer passend, wenn es zumindest in die gleiche Richtung geht. Also es wäre wenig hilfreich, wenn wir andere Erziehungsziele hier verfolgen als eventuell zu Hause“ (1008, Z.174–176)

Die gemeinsame Beteiligung am Prozess und die wechselseitige Abhängigkeit wird von Lehrkräften betont, so dass: „dieses Geben und Nehmen auf beiden Seiten an erster Stelle bei mir [steht], was Kooperation angeht.“ (2015, Z.50–51). Ein weiteres Beispiel dieser Einstellung spiegelt sich in dem folgenden Beispiel wider: „Aber es gehört für mich auch noch dazu, dass man gegebenenfalls positive Aspekte herausstellt und fördert, also nicht bloß Kooperation im Sinne von: Oh da ist jetzt was passiert, da müssen wir etwas ausgleichen, sondern auch: Da passiert was ganz Tolles und das müssen wir fördern und wie können die Eltern unterstützen oder kann ich den Eltern etwas aus meiner Sicht sagen und die Eltern können mir sagen wie wir in der Schule bestimmte Dinge unterstützen können.“ (2015, Z.55–60). Diese Sichtweise impliziert zwar, dass die Gemeinsamkeit eventuell mehr Kosten bedeutet, diese aber durch spürbaren Fortschritt aufgewogen werden.

Ein weiterer spürbarer Effekt dieser Interpretation von Zusammenarbeit zeichnet sich durch den Gewinn verschiedener Perspektiven auf die Jugendlichen und dessen Entwicklung aus (20).

- (20) „[...] aber man nimmt den Schüler natürlich von einer ganz anderen Perspektive wahr und darum ist es oft positiv, dass man dann verschiedene Blickwinkel auf eine Person hat.“ (2001, Z.182–183)

Eine weitere Praktik des Qualitätsbereiches Kooperation ist es, dass Eltern in der Schule **Mithilfe anbieten**. Vereinzelt berichten Lehrkräfte, dass Eltern sich in der Schule engagieren (21). Nur vereinzelt gehen Lehrkräfte darauf ein, dass Eltern ihre Mithilfe im schulischen Alltag, z.B. bei der Gestaltung von Festen, anbieten. Freiwillige organisatorische Arbeiten der Eltern sind in der Erfahrung der Lehrkräfte selten. Sie berichten, dass Eltern kein zeitliches Kontingenz für die Unterstützung haben (22).

- (21) „Genau, also wir haben einen sehr engagierten Förderverein, das ist eine Sache mit ganz lieben Eltern die wirklich sehr engagiert sind, die uns jedes Mal, also mit uns mal Schüler und Lehrer unterstützen.“ (1016, Z.63–65).

- (22) „Das funktioniert vereinzelt, aber der Großteil der Eltern ja hat irgendwie ich versuch es mal so ein bisschen neutraler zu formulieren also der hat da nicht so die Kapazitäten, um da auch irgendwie auch zur Verfügung zu stehen.“ (2016, Z.82–84).

Die Förderung des Austausches zwischen Eltern, also die Umsetzung der Maßnahme **Elternkooperation fördern**, wird durch Lehrkräfte oder andere Akteure in den befragten Schulen selten bis gar nicht umgesetzt. Wenn Eltern sich austauschen, passiert das auf Eigeninitiative, ohne Lehrkräfte an einem schulunabhängigen Ort.

Da die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften im Allgemeinen in der Absicht der **Förderung der Lernenden** verankert ist, wird gerade diese durch die Lehrkräfte selbst hervorgehoben und hier als neue Praktik zur Umsetzung des Qualitätsbereiches Kooperation verstanden. Lehrkräfte nehmen eine positive Haltung gegenüber einer effektiveren Förderung der Schülerinnen und Schüler ein, wenn Eltern und Lehrkräfte zusammenarbeiten (23).

- (23) „Wenn man wirklich kooperiert und das von beiden Seiten gewollt ist, dann ist das für den Schüler langfristig gesehen besser.“ (2007, Z.68–69).

Dabei wird aber kritisch herausgestellt, dass beide Partner aktiv in der Förderung beteiligt sein müssen. Ein Potenzial, dass Lernende eigene Fähigkeiten entwickeln beziehungsweise schulen zeigt sich durch die elterliche und durch Lehrkräfte gegebene Unterstützung. Interessant ist, dass laut den Befragten die Impulse für die Kooperation nicht nur in Eltern oder Lehrkräften begründet liegen, sondern häufig im Kontext schulischer Probleme der Schülerinnen und Schülern. Die gemeinsame Arbeit zielt meist darauf ab, Probleme zu beheben (24).

- (24) „Das Ganze findet dann so statt, wenn es also zu Problemen kommt dann werden die Eltern telefonisch informiert von mir **wir** treffen uns dann meistens hier in der Schule und besprechen gemeinsam mit den Schülern oder der Schülerin wie wir diese Probleme angehen können.“ (1014, Z.35–38).

Ein nicht anlassbezogener oder gar positiv motivierter Austausch findet selten statt und kann selbst als reine Präventionsmaßnahme erscheinen. Interessant ist, dass in Bezug auf die Lernenden ein Nachteil der Zusammenarbeit immer wieder benannt wird: die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler sich besonders beobachtet fühlen. Dieser Sorge steht die Handlungsmaxime größtmöglicher Transparenz gegenüber: „Ich bin so ehrlich, dass ich zu dem betreffenden Schüler sage, dass es eine Kontaktaufnahme mit seinen Eltern gibt.“ (2015, Z.192–194). Jedoch werden hier Schülerinnen und Schüler zwar über mögliche Kontakte zu den Eltern informiert, vereinzelt auch in Gespräche integriert, aber nicht als gleichwertige Partner in der Kooperation beschrieben. Im scharfen Kontrast zu dieser Sichtweise gelten Schüler als vollwertige Partner,

wenn sich Eltern nicht beteiligen beziehungsweise, Schüler die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften verhindern. Hier bieten dann (eine der wenigen explizit berichteten) formale Vorgehensweisen eine Grundlage für die Zusammenarbeit mit Eltern (25).

- (25) „Deshalb gibt es auch die Vereinbarung am Anfang der elften Klasse, die Schüler unterschreiben dafür, dass sie also damit einverstanden sind, dass bei schwerwiegenden Problemen trotzdem ein Gespräch mit den Eltern geführt wird.“ (1014, Z.32–35).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse zur Kooperation, dass Lehrkräfte den Eltern beratend Impulse für die häusliche Unterstützung geben. Zudem zeigen sich Bekenntnisse zur gemeinsamen Vereinbarung von Zielen im Sinne der optimalen Unterstützung von Schülerinnen und Schüler. Die Kooperation an sich bleibt jedoch häufig durch Perspektiven der Problemlösung oder –prävention geprägt, die sich auf kurze Phasen der Kooperation bezieht und nicht durch (strukturierte) Rückmeldeprozesse abgeschlossen wird. Deutlich wird, dass Lehrkräfte Eltern auf ihrer Seite stehen sehen möchten, also dass das partnerschaftliche Verhältnis als Prämisse einer gelingenden Kooperation verstanden wird. Die zum Qualitätsbereich Kooperation zugehörigen Leitlinien **Konsens suchen** sowie das **Umfeld als auch Elternexperten einbeziehen**, werden von den Lehrkräften nicht benannt. Die Leitlinie **Mithilfe anbieten und annehmen** sowie **Elternkooperation fördern** werden ausschließlich von zwei der 12 befragten Lehrkräfte angesprochen.

5. Diskussion

Gelingende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen Eltern und Lehrkräften gelten als Bedingung, um Kinder und Jugendliche bestmöglich zu fördern (Stange, 2012). Auf Grundlage von Qualitätsbereichen, die im Rahmen des Schulversuchs „AKZENT Elternarbeit“ (Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium, 2014) als Indikatoren einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaften entwickelt wurden, analysierte die vorliegende Studie die von Lehrkräften berichtete Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern an Brandenburger Sekundarschulen. Ziel war es, die Praxis der Lehrkräfte anhand der Qualitätsbereiche Kommunikation und Kooperation zu beschreiben und Kontaktmuster zwischen Eltern und Lehrkräften zu identifizieren. Der Vergleich der deskriptiv gefundenen Kontaktmuster mit den durch die Qualitätsbereiche vorgeschlagenen Praktiken zur Umsetzung ergab typische Herausforderungen für die praktische Verwendung der normativ entwickelten Qualitätsbereiche als Schulentwicklungsinstrument. Im Folgenden werden daher

Vorschläge zur Ausdifferenzierung der Qualitätsbereiche gemacht und im Hinblick auf das Potenzial zur weiteren Nutzung für die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis von Lehrkräften diskutiert.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen

Der erste Ansatzpunkt zur Gestaltung einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften zeigt sich in der Umsetzung des Qualitätsbereiches *Kommunikation*. Dabei wurden durch den Schulversuch „AKZENT Elternarbeit“ sieben Praktiken für eine gelingende Umsetzung vorgeschlagen (siehe Tab. 1). Diese verdeutlichen, dass Lehrkräfte Eltern über schulische Belange ihrer Kinder informieren, ihnen Gesprächsmöglichkeiten anbieten sowie auf die elterlichen Bedürfnisse eingehen, Ansprechpartner benennen, die eigene Erreichbarkeit für Eltern sicherstellen, das Umfeld einbeziehen und auch eigene Gesprächskompetenzen schulen. Für diesen Qualitätsbereich **zeigen** durch die identifizierten Kontaktmuster der Praxis drei grundsätzliche Herausforderungen für die Entwicklung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften: (1) *Sicherstellung der gegenseitigen Erreichbarkeit*, (2) *unidirektionaler Austausch von Informationen* sowie (3) *vornehmlich anlassbezogene negative Kommunikation*.

Die *gegenseitige Erreichbarkeit* beider Partner gilt als Grundvoraussetzung, um miteinander zu arbeiten. Forschungsergebnisse zeigen, dass gerade Hindernisse einer Zusammenarbeit in einer erschwerten Kontaktaufnahme mit den Eltern liegt (Sacher, 2014). Dabei **zeigen** Studien, dass die erschwerte Erreichbarkeit meist nicht mit dem Desinteresse der Eltern gegenüber einer Zusammenarbeit in Verbindung gebracht werden kann, sondern eher auf eigene schlechte schulische Erfahrungen zurückzuführen ist (Harris & Goodall, 2007). In den Interviews zeigte sich, dass Lehrkräfte darauf hinweisen, dass Kontaktdaten ausgetauscht und zeitliche Verfügbarkeiten transparent gemacht werden müssen. Im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellt also die Erreichbarkeit eine Grundlage der Kommunikation dar (Stange, 2012), deren Erfüllung keineswegs trivial erscheint und die in diesem Sinne als Vorbedingung der anderen beschriebenen Praktiken in den Qualitätsbereich Kommunikation integriert werden sollte.

Die Erkenntnis, dass Eltern und Lehrkräfte jeweils vornehmlich *unidirektional Informationen austauschen* zeigt, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften nur funktionieren kann, wenn beide Partner die Pflicht zur Informationsweitergabe für sich akzeptieren und ihr nachkommen. Durch die Programme for International Student Assessment (PISA)-Studie 2006 (OECD,

2007) wurde deutlich, dass mehr als zwei Drittel der Eltern angaben, sich durch Lehrkräfte umfangreich informiert zu fühlen. Demgegenüber zeigen Studien von Sacher (2014) aus der Perspektive der Lehrkräfte, dass mehr als zwei Drittel der Eltern jedoch als zurückhaltend beschrieben werden können und Lehrkräften selten Informationen zukommen lassen. Entsprechend der Idee einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. Sacher, 2014; Stange, 2012) wird hier deutlich, dass Lehrkräfte gewillt sind zu informieren, sich demgegenüber aber auch als angewiesen auf Informationen durch Eltern erleben. Für die Ausdifferenzierung des Qualitätsbereichs Kommunikation bedeutet dies, deutlich darauf zu verweisen, dass Lehrkräfte und Eltern auf einen bidirektionalen Austausch angewiesen sind und beide in der Pflicht stehen, Informationen weiterzugeben. Dass die bewusste Wahrnehmung dieser Pflicht nicht selbstverständlich ist, ergibt sich aus weiteren Aussagen der Lehrkräfte in dieser Studie, dass die gegenseitigen Rollenerwartungen nicht expliziert beziehungsweise im Gespräch ausgehandelt werden. Lehrkräfte nehmen die Rolle der Eltern als passive Nutzer von Angeboten oder Hinweisen wahr. Das verweist auf ein Rollenverständnis im Sinne des Konzeptes der Elternarbeit und damit verbunden auf die Wahrnehmung einer getrennten Zuständigkeit der Erziehungsaufgabe von Elternhaus und Schule (Neuenschwander et al., 2005, Epstein, 1987). Textor (2013) stellt jedoch heraus, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften nur gelingen kann, wenn beide Partner ihre Rollen in der Zusammenarbeit miteinander abstimmen. Möglichkeiten der Ausdifferenzierung des Qualitätsbereichs Kommunikation liegen hier also darin, meta-kommunikative Aspekte (Rollen-erwartungen) als Teil des Informationsaustausches zu installieren; es würde so nicht nur über Verhalten und Umstände der Schülerinnen und Schüler informiert, sondern auch darüber, was Eltern und Lehrkräfte erwarten und bereit sind zu tun.

Die *Anlässe der Kommunikation* zwischen Eltern und Lehrkräften liegen meist in auftretenden Problemen im Zusammenhang mit Leistung oder Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Auch andere Forschungsergebnisse zeigen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern von Lehrkräften oft als konfliktreich und defizitorientiert erlebt wird (Busse & Helsper, 2007; Neuenschwander et al., 2004, Sacher, 2014). Somit kann die These formuliert werden, dass diese Wahrnehmung der Kontakte als „schwierig“ zu einem großen Teil darin begründet liegen könnte, dass **der** durch Anlässen bestimmt wird, die ein Konfliktpotential bergen. Durch die Interviews lässt sich dieses Ergebnis bestätigen, wobei Lehrkräfte zwar darauf verweisen, dass Kommunikation auf Grundlage positiver Informationen sinnvoll wäre, hierbei jedoch Hindernisse wie die zeitliche Verfügbarkeit zur fehlenden Umsetzung angegeben werden. Mit dem Ziel einer

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft müssen Lehrkräfte und Eltern einerseits gewillt sein, nicht nur in Kontakt zu treten, wenn Probleme auftauchen, sondern hier präventiv zu kooperieren, im Sinne einer positiven zusätzlichen Unterstützung. Da in den Darstellungen der Lehrkräfte Fragen des Problem- und Konfliktmanagements anklingen, wird vorgeschlagen, den Aspekt entsprechender Techniken als zusätzliche Praktik zur bestmöglichen Umsetzung des Qualitätsbereiches Kommunikation zu integrieren, um die konkreten Erfahrungen der Lehrkräfte aufzunehmen.

Der zweite große Qualitätsbereich *Kooperation* zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler durch die Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Lehrkräften und Eltern effizienter zu fördern. Dabei werden durch den Schulversuch „AKZENT Elternarbeit“ auch hier sieben Praktiken zur optimalen Umsetzung dieses Qualitätsbereiches vorgeschlagen: Lehrkräfte geben Eltern Impulse für die häusliche Unterstützung, beide Partner vereinbaren gemeinsam Ziele, Eltern bieten Schule ihre Mithilfe an und stellen eigene Expertise zur Verfügung, die Schule fördert die Kooperation unter den Eltern, Konzepte für die gemeinsame Partnerschaft werden evaluiert und die Schule vernetzt sich um Umfeld.

Für den Bereich der Kooperation ergeben sich drei grundsätzliche Herausforderungen: (1) die Frage einer *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die der Sekundarstufe gerecht wird*, (2) das *Spannungsfeld, das sich für Lehrkräfte zwischen den Rollen Experte und Berater aber auch der des Partners* auftut sowie (3) die *fehlende Reflexion der Umsetzung gemeinsamer Ziele*.

Im Sinne einer der *Sekundarstufe adäquaten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* tritt die Bedeutung der Klassenlehrkräfte als Vermittler zwischen den unterschiedlichen Akteuren im Kontrast zu den Fachlehrkräften deutlich hervor. In der Sekundarstufe stellt sich zudem die Frage ob und wenn ja, wie Schülerinnen und Schüler als aktive Partner bewusst integriert werden. Diese Thematik behandelt auch Sacher (2014), der im Kontrast zu unseren Befunden auf die Notwendigkeit verweist, Schülerinnen und Schüler als dritten Partner in die gemeinsame Arbeit zu integrieren. In den Interviews der vorliegenden Studie wird deutlich, dass das Einverständnis der Schülerinnen und Schüler ab einem gewissen Alter eingeholt wird, damit Eltern und Lehrkräfte sich abstimmen können. Gleichzeitig wird aber auch davon berichtet, dass Schülerinnen und Schüler sich durch die Zusammenarbeit der Eltern und Lehrkräfte beobachtet und speziell behandelt fühlen. Dass dieser Eindruck der tatsächlichen Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler entsprechen könnten, lässt sich durch Ergebnisse von Sacher (2012b) stützen, die zeigen, dass Lernende der Elternarbeit skeptisch gegenüberstehen. Im Hinblick auf die Förderung einer Partnerschaft zwischen Lehrkräften und Eltern, lässt sich die Hypothese formulieren, dass Schülerinnen und Schülern sich (implizit) bewusst

sind, dass Lehrkräfte-Eltern-Kontakte in der Regel durch negative Anlässe oder der Prävention ebensolcher motiviert sind. Ohne eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler als Partner sind diese also gezwungen, das Muster: „Lehrkräfte beziehen meine Eltern ein, wenn ich in Schwierigkeiten bin“, als naheliegende Interpretationsfolie für die Zusammenarbeit zwischen ihren Eltern und Lehrkräften zu nutzen. Daher sollte unter Berücksichtigung des Ziels einer bestmöglichen Förderung der Schülerinnen und Schüler im Qualitätsbereich Kooperation die praktische Umsetzung bestehen, die Schülerinnen und Schüler aktiv einzubeziehen, um gemeinsam mit der zentralen Zielgruppe andere Bedeutungen/Interpretationsmöglichkeiten für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften zu eröffnen.

Insgesamt **wir** auch das *Spannungsfeld zwischen verschiedenen Rollen* deutlich, in dem Lehrkräfte im Zusammenhang mit Eltern agieren. Beachtet man die in den Interviews beschriebenen Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und Lehrkräften, wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer Expert-Laien-Kommunikation verstanden wird: Die Lehrperson kommuniziert in ihrer professionellen Rolle mit (emotional) beteiligten Personen in ihrer privaten Rolle als Eltern (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Rambow & Bromme, 2000). Diese Beschreibung steht der in den Interviews **beschriebene** Abhängigkeit von Informationen seitens der Eltern und von deren Bereitschaft Interventionen der Schule mitzutragen oder auszuführen gegenüber. Eltern wird zwar Expertenwissen über das Leben der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule zugestanden (siehe Abschnitt zur Kommunikation), im Hinblick auf die Vereinbarung gemeinsamer Ziele steht jedoch passend zur Experten-Laien-Perspektive eher die Sorge im Vordergrund, schulische Interventionen könnten durch mangelnde Unterstützung seitens der Eltern scheitern. Dem gegenüber steht die partnerschaftliche Perspektive, in der das gemeinsame Aushandeln von Erziehungs- und Bildungsziele auch die Gestaltung von Schule und Unterricht beeinflusst. Damit verbunden zeigt sich in einer Untersuchung von Pekrun (2001), dass die Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften oft unter einem Machtungleichgewicht leidet. Somit sollte im Sinne einer angestrebten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beachtet werden, dass Eltern und Lehrkräfte gegenseitige Rollen, und damit verbunden Erwartungen und Aufgaben besprechen, um keine Wahrnehmung einer asymmetrischen Beziehung zu erhalten.

Ein Aspekt, der nicht zur Sprache kommt, ist die *Reflexion der Ergebnisse* von Kooperationsbemühungen. In den Formulierungen des Schulversuchs „AKZENT Elternarbeit“ wird die gemeinsame Formulierung von Zielen und Maßnahmen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler bis hin zur Evaluation entsprechender Konzepte klar benannt. Dieser Sichtweise folgend, wird

die Abstimmung von Zielen auch in den Interviews als bedeutsam aufgeführt. Gleichzeitig wird jedoch in keinem Interview ein Prozess der Rückkopplung beschrieben, der entweder über den Ausgang vereinbarter Maßnahmen (summativ) oder über die Notwendigkeit von Anpassungen und neuen Aushandlungsprozessen (formativ) informiert. Solche Rückkopplungsprozesse, die im Allgemeinen als zentral für gelingende Teamarbeit postuliert werden (vgl. Salas, Sims & Burke, 2005), stellen sich daher als ein spezifischer Aspekt dar, der für die Ausdifferenzierung des Qualitätsbereichs Kooperation relevant erscheint.

5.2 Limitationen und Ausblick

Die inhaltliche Grenze des Beitrags besteht darin, dass die durch den Schulversuch „AKZENT Elternarbeit“ beschriebenen Qualitätsbereiche **Mitsprache** und **Gemeinschaft** nicht berücksichtigt wurden. Des Weiteren wurden in dieser explorativen Studie zunächst nur Interviews von 12 Lehrkräften aus Brandenburger Schulen berücksichtigt. Die Ergebnisse sollten anhand von Aussagen weiterer Lehrkräfte überprüft werden, um sicher zu stellen, dass zum einen die Anwendbarkeit des adaptierten Kategorienschemas und zum anderen das Ergebnismuster Bestand haben.

Trotz der benannten Limitationen sehen wir Potentiale für praktische Implikationen der hier aufgezeigten Kontaktmuster, Herausforderungen und Voraussetzungen für Kommunikations- und Kooperationspraxen, um Gelin- gungsbedingungen für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften weiter auszuformulieren. Ein zentraler Punkt ist, dass praktische Herausforderungen in der Gestaltung einer Partnerschaft, also einer gleichberechtigten Interaktion zur Bewältigung gemeinsamer Aufgaben (siehe Abschnitt 2) bestehen, die nicht unabhängig voneinander umgesetzt werden können. Das bedeutet, es sollten gegenseitige Abhängigkeiten der Maßnahmen berücksichtigt werden, wie z.B. die Regelung der Erreichbarkeit (Kategorie: Erreichbarkeit sicherstellen) bevor eine inhaltliche Abstimmung (Kategorie: zielstrebig Informieren) stattfinden kann. Ein zweiter Punkt ist die in den Interviews stark fokussierte Anlassbezogenheit bestehender Kontaktmuster. Zwar tragen Lehrkräfte auch die Motivation zum anlassunabhängigen Kontakt in sich, doch verdeutlichen die Ergebnisse dieser Studie, dass dem nicht einfach mit mehr Gesprächen derselben Art begegnet werden kann. Gespräche sollten stattdessen nicht nur aufgrund negativer Ereignisse initiiert werden, sondern das Ziel verfolgen, eine systematische Kommunikation zwischen den Partnern zu etablieren. Dabei sollte im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beachtet werden, dass nicht nur Lehrkräfte in der Verantwortung

der Gestaltung dieser Partnerschaft stehen, sondern auch Eltern, im Gegensatz zur Elternarbeit, als aktiver Part der Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit installiert werden müssen. Abschließend schlagen wir vor, diesen Beitrag als einen Schritt in einem iterativen Prozess von Theorie, Praxis und Empirie zu betrachten, in dem eher normativ entwickelte Qualitätsbereiche für die praktische Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften an existierenden Kontaktmustern in der Sekundarschule gespiegelt wurden. Dabei wurden Herausforderungen deutlich, wie weitere Schulversuche hier im Hinblick auf konkrete Ansatzpunkte Rücksicht nehmen können und die Qualitätsbereiche Kommunikation und Kooperation ausdifferenziert werden könnten. Gleichzeitig stellt sich für einen nächsten empirischen Schritt die Frage, wie die Aspekte Gemeinschaft und Mitsprache betrachtet werden können. Hier gilt es also, die weiteren Kontextfaktoren in den Blick zu nehmen in denen Eltern und Lehrkräfte miteinander interagieren. So kann über eine zu enge Perspektive auf die Frage der Befähigung einzelner Lehrkräfte hinausgegangen werden.

Literatur

- Aurin, Kurt (1994): *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.
- Busse, S. & Helsper, W. (2007). Familie und Schule. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (1. Aufl., S. 321–341). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Egger, J., Lehmann, J. & Straumann, M. (2016). Die Praxis von Lehrpersonen mit Eltern. Eine Analyse der Deutungs- und Praxismuster. In M. Bonanati & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen* (S. 47–59).
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92 (3), 81–96.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In F. Losel, K. Hurrelmann & F.-X. Kaufmann (Hrsg.), *Social intervention. Potential and constraints* (Prevention and intervention in childhood and adolescence, Bd. 1, S. 121–136). Berlin: de Gruyter.
- Harris, A. & Goodall, J. (2007). *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* Warwick: University of Warwick. Verfügbar unter: <http://dera.ioe.ac.uk/6639/1/DCSF-RW004.pdf> (01.06.2017)

- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung* (Elemente der Politik). Wiesbaden: Springer VS.
- Krumm, V. (1995). Schulleistung – Auch eine Leistung der Eltern? Die heimliche und die offenen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In *Schulqualität* (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Bd. 14, S. 256–290). Innsbruck: Studien-Verl.
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, D. Jahn, H.-J. Lauth & G. Pickel (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (1. Aufl., S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. (1997). Verordnung über die Genehmigung wissenschaftlicher Untersuchungen an Schulen. GVBl.II/98, [Nr. 06], S. 118. Verfügbar unter <http://bravors.brandenburg.de/verordnungen/wissuv>
- Neuenschwander, M.P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt Verlag.
- OECD Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2007): PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Paris: OECD
- Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung, In: Walper, S. & Pekrun, R. (Hrsg.): *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit: Interdisziplinäre Bestandsaufnahme* (S. 51–79). Opladen: Leske + Budrich.
- Rambow, R. & Bromme, R. (2000). Was Schöns „reflective practitioner“ durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 245–263). Innsbruck: StudienVerlag.
- Roggenkamp, A., Rother, T. & Schneider, J. (2016). *Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern – das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der*

- Lehrerfortbildung* (Immer besser unterrichten Grundschule/Sekundarstufe I+II, 2. Auflage). Augsburg: Auer.
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2017). Eine Untersuchung kooperativer Beziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften an Berliner Schulen. In J. Stiller & C. Laschke (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2016*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. (2012a). Elternarbeit in der Sekundarschule. *Schulmagazin 5 bis 10*, 80, 11–14.
- Sacher, W. (2012b). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland; die 2. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 193–216). Münster: Waxmann.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Salas, E., Sims, D. E., & Burke, C. S. (2005). Is there a „Big Five“ in Teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555–599. <https://doi.org/10.1177/1046496405277134>
- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.). (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium. (2014). *Schulversuch AKZENT Elternarbeit. Anregungen zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus. Dokumentation und Ergebnisse*. München.
- Straumann, M., Egger, J. & Lehmann, J. (2015). *Die Kooperation von Schule und Elternhaus. Eine Analyse der Praxis von Lehrpersonen*. Wissenschaftlicher Schlussbericht zuhanden des SNF.
- Textor, M. R. (2013). *Elternarbeit in der Schule*. Norderstedt: Books on Demand.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 513–533.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule. StandardWissen Lehramt*. Stuttgart: UTB.