

König/Anderka/Drechsel (Hrsg.)

Kooperation von Schule und Familie

Wie Zusammenarbeit
und Kommunikation gelingen

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Herausgeberinnen

Dr. Bettina König ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Bamberg. Ihre thematischen Schwerpunkte sind Didaktik des Schriftspracherwerbs, Ganztagschule, Lehrkräfteprofessionalisierung sowie Theorie-Praxis-Transfer in der Grundschullehrkräftebildung.

Dr. Angela Anderka ist Akademische Rätin am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Bamberg. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte sind die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Schulentwicklung und Beratung.

Prof. Dr. Barbara Drechsel ist Professorin für Psychologie in Schule und Unterricht an der Universität Bamberg und beschäftigt sich in Forschung und Lehre mit psychologischen Aspekten des Lehramtsstudiums, beispielsweise dem Erwerb von Beratungskompetenzen in Studium und Fortbildung oder der Diagnostik von Lernprozessen und -ergebnissen.

König/Anderka/Drechsel (Hrsg.)

Kooperation von Schule und Familie

Wie Zusammenarbeit und
Kommunikation gelingen

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2026

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Heßbrühlstr. 69, 70565 Stuttgart
produktunsicherheit@kohlhammer.de

Print:

ISBN 978-3-17-034757-1

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-034758-8

epub: ISBN 978-3-17-034759-5

Inhalt

Einleitung	9
1 Grundlagen der Kooperation von Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften	11
<i>Angela Anderka, Bettina König, Barbara Drechsel</i>	
1.1 Bedeutung der Kooperation von Schule und Elternhaus	11
1.2 Begriffliche Annäherung: Kooperation von Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften	13
1.3 Heterogenität im Schulsystem	16
1.4 Zusammenfassung	21
 Teil I Kooperation aus Perspektive der Institutionen	
2 Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern in der Primarstufe	29
<i>Stefanie Schnebel, Thomas Wiedenborn</i>	
2.1 Einleitung	29
2.2 Charakteristika der Grundschule	29
2.3 Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern	31
2.4 Grundschulspezifische Anlässe der Kooperation	34
2.5 Konkrete Maßnahmen für die Stärkung der Zusammenarbeit	36
2.6 Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven	39
3 Sekundarstufe – Strukturen eines neuen Miteinanders	43
<i>Martin Weingardt</i>	
3.1 Einleitung	43
3.2 Ankommen in der neuen Schule	43
3.3 Elternabende und -arbeit neu formieren	46
3.4 Der Ertrag von Kommunikations- und Beziehungszeit	48
3.5 Problembezogene Kommunikation: zeitnah und beziehungsbasiert	49
3.6 Schülerinnen und Schüler als operativer Teil schulischer Bildung	50

3.7	Schule und Bürgerschaft: unerschlossene Bildungspotenziale	53
3.8	Berufliche Übergangsvorbereitung am Ende der Sekundarstufe I	57
4	Kommunikation und Kooperation in der Ganztagschule ...	64
	<i>Bettina König, Anna-Maria Seemann</i>	
4.1	Einleitung	64
4.2	Besonderheiten und Anforderungen im Kontext Ganztag ...	65
4.3	Soziale Heterogenität in der Ganztagschule	69
4.4	Erwartungen und Ansprüche	71
4.5	Kooperation von Familien und Ganztag	73
4.6	Bedingungen und praktische Impulse für Kooperation	77
4.7	Fazit	81
 Teil II Pädagogische Herausforderungen bewältigen durch Kommunikation und Beratung		
5	Lernen begleiten	89
	<i>Sandra Moroni, Hanna Dumont</i>	
5.1	Einleitung	89
5.2	Wie bedeutsam ist die Familie für die schulische Entwicklung des Kindes?	90
5.3	Wann ist elterliche Hausaufgabenhilfe tatsächlich wirksam?	91
5.4	Ist eine »gute« elterliche Hausaufgabenhilfe erlernbar?	93
5.5	Hinweise für die Praxis	94
6	Leistung und Beurteilung kommunizieren	103
	<i>Barbara Drechsel, Jan Lenhart</i>	
6.1	Einleitung	103
6.2	Leistungsbeurteilungen	104
6.3	Leistung, Leistungsentwicklung und die subjektive Erklärung von Leistung verstehen	105
6.4	Merkmale effektiven Feedbacks	107
6.5	Beurteilungsgespräche führen	109
7	Schüler*innenverhalten und -erleben begleiten	113
	<i>Tomasz Moschko, Marlene von Fraunberg, Caterina Gawrilow</i>	
7.1	Theoretische und empirische Perspektiven auf die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung	113
7.2	Einflüsse und Wirkmechanismen einer gelungenen Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung	115
7.3	Schüler*innen mit Verhaltensproblemen	117
7.4	Interventionen	121
7.5	Fazit und Ausblick	124

8	Übergänge und (Schul-)Laufbahnen begleiten und beraten ...	128
	<i>Romy Strobel, Klaus Konrad</i>	
8.1	Begleitung und Beratung von Übergängen (Transitionen) im Schulsystem	128
8.2	Laufbahnbegleitung und -beratung	133
8.3	Beispielhafte Maßnahmen zur Beratung und Begleitung	134
8.4	Fazit	142
9	Gesprächsführung im schulischen Kontext – Grundeinstellungen und Fragetechniken	145
	<i>Gernot Aich, Christof Beer</i>	
9.1	Rahmenbedingungen der Gesprächsführung in der Schule	145
9.2	Grundeinstellungen für gelingende Gesprächsführung	148
9.3	Herausfordernde Kommunikationsmuster	150
9.4	Kernbedingungen nach Rogers	153
9.5	Ressourcen- und lösungsorientierte Gesprächstechniken zur Etablierung einer wertschätzenden Grundhaltung	156
9.6	Abschlussbetrachtung	159
	Beiträger:innen	162

Einleitung

Die Kooperation zwischen Schule und Familie ist vielschichtig und beinhaltet weit mehr als gelegentlichen Austausch zwischen Lehrkraft und Eltern. Nationale wie internationale Forschungsbefunde belegen eindrücklich die positiven Effekte einer gelingenden Kooperation sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrkräfte und Eltern (Ostermann, 2016; Epstein et al., 2002). Die Gestaltung dieser Kooperation ist abhängig z. B. vom Alter der Kinder und Jugendlichen oder der Schul- oder Betreuungsform und wird stark vom Inhalt der Zusammenarbeit, z. B. Lernen und Leistung, Wohlbefinden oder Verhalten, geprägt. Das Buch wendet sich an Studierende des Lehramts, Lehrkräftebildner:innen sowie an Referendar:innen, Seminarleitungen und Schulleitungen, welche sich für den aktuellen Diskurs und die damit zusammenhängenden grundlegenden Wissensbestände zur Kooperation zwischen Schule und Familie interessieren. Die Beiträge in diesem Band verbinden grundlegendes Wissen mit praxisnahen Impulsen, die zeigen, wie Prozesse systematisch gestaltet, reflektiert und weiterentwickelt werden können.

Zunächst werden theoretische und historische Grundlagen der Kooperation zwischen Eltern, Schüler:innen und Lehrkräften dargelegt und zentrale Begriffe und Konzepte eingeführt sowie verschiedene Formen der Zusammenarbeit differenziert (► Kap. 1).

Daran anschließend richtet der erste Teil den Blick auf die institutionelle Perspektive und verdeutlicht, wie Kooperation in unterschiedlichen Schulformen und -stufen konkret gestaltet werden kann. In Kapitel 2 wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern in der Primarstufe untersucht, wobei deutlich wird, wie frühzeitige Elternkontakte den Lernprozess nachhaltig unterstützen können (► Kap. 2). Mit einem Perspektivwechsel zur Sekundarstufe werden im darauffolgenden Kapitel Modelle und Vorgehensweisen zeitgemäßer Schul-Eltern-Partnerschaften vorgestellt (► Kap. 3). Den thematischen Abschluss dieses Teils bildet ein Beitrag, in dem das Thema Kooperation in der Ganztagschule sowie deren spezifische Herausforderungen und Entwicklungspotenziale analysiert und in den Kontext pädagogischer und bildungspolitischer Entwicklungen eingeordnet werden (► Kap. 4).

Der zweite Teil des Bandes adressiert spezifische pädagogische Herausforderungen und Handlungsansätze in der Kooperation zwischen Schule und Familie. In Kapitel 5 wird erläutert, wie Lehrkräfte Lernprozesse individuell begleiten und fördern können, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden (► Kap. 5). Mit dem Aspekt der Leistungsbewertung befasst sich der nächste Beitrag, wobei der Fokus auf der Bedeutung einer transparenten und nachvollziehbaren Kommunikation liegt (► Kap. 6). Einen weiteren praxisorien-

tierten Schwerpunkt setzt Kapitel 7 mit der Entwicklung von Beratungskonzepten für den professionellen Umgang mit dem Verhalten und Erleben von Schüler:innen (► Kap. 7). Im Anschluss widmet sich Kapitel 8 der erfolgreichen Gestaltung von Übergängen im Bildungsweg sowie schulischen Laufbahnentscheidungen, wodurch der Blick von der alltäglichen Unterrichtspraxis auf den Verlauf von Bildungsbiografien erweitert wird (► Kap. 8). Der abschließende Beitrag stellt kommunikative Kompetenzen in den Mittelpunkt. Grundlegende professionelle Haltungen in Gesprächen und Beratungen sowie gezielte Fragetechniken bilden den Kern des Kapitels, in dem wesentliche Elemente einer konstruktiven und lösungsorientierten Gesprächsführung im schulischen Kontext vorgestellt werden (► Kap. 9).

Das vorliegende Buch ist nicht das allein das Werk der Herausgeberinnen. Wir danken allen Autor:innen für ihre Beiträge, unseren kritischen Leser:innen während des Entstehungsprozesses, den studentischen Hilfskräften für ihre geduldige und akribische Arbeit sowie dem Kohlhammer Verlag für die gute und unkomplizierte Zusammenarbeit und Unterstützung.

Bamberg im April 2026

Angela Anderka, Barbara Drechsel, Bettina König

1 Grundlagen der Kooperation von Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften

Angela Anderka, Bettina König, Barbara Drechsel

1.1 Bedeutung der Kooperation von Schule und Elternhaus

Familie und Schule als »zentrale Instanzen der Sozialisation von Kindern« (Gomolla, 2009, S. 23) sind bedingt durch die Überschneidung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben seit den frühen Anfängen des Schulwesens miteinander verwoben. Mit Blick auf die Geschichte entwickelte sich das Verhältnis zueinander immer wieder mit unterschiedlichen Schwerpunkten und verschiedenen Bedeutungsaspekten sowie Einflussbereichen der einzelnen Akteure.

Unumstritten ist die Familie die primäre soziale Instanz, in der lebensbedeutende Kenntnisse, Fähigkeiten und Wissensbestände, Haltungen und Einstellungen übermittelt werden. Mit den Worten »Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht« ist dies seit 1949 im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgelegt (GG Art. 6, Abs. 2). Dagegen ist die Schule als eine gesellschaftliche Institution historisch betrachtet eine vergleichsweise recht junge Erscheinung. Die Anfänge des deutschen Schulwesens lassen sich bis ins frühe Mittelalter zurückverfolgen, als Schulen zunächst in privater oder kirchlicher Trägerschaft organisiert waren (Reble, 2004; Rux, 2008). Später entwickelte sich daraus die allgemeine Schulpflicht, die in Preußen durch König Friedrich II. bereits 1763 in Kraft trat. Ein wesentlicher Schritt zur Durchsetzung der Schulpflicht wurde mit der Weimarer Reichsverfassung (1919) getan, die in § 146 eine gemeinsame Volksschule beschrieb, auf der das höhere Schulwesen aufbaute. Das »Reichsgesetz betreffend die Grundschulen und die Aufhebung der Volksschulen« (1920) schrieb erstmals eine verbindliche Pflicht zum Besuch der öffentlichen Grundschule für Kinder aller sozialen Schichten vor (Rüdiger et al., 1976). Ausnahmen wie u.a. für Privatunterricht, konfessionelle Ersatzschulen, körperlich oder geistig behinderte Kinder waren möglich.

Das Verhältnis von Familie und Schule hat sich im Laufe der Entwicklung zur Schulpflicht verändert. Zunächst beschränkte sich die Pflicht der Eltern darauf, die Kinder zur Schule zu schicken und sie für die Zeit des Unterrichts von ihren häuslichen Pflichten zu entbinden. Die staatliche Durchsetzung der Schulpflicht sollte einerseits eine Grundbildung für alle Bevölkerungsschichten ermöglichen, war aber andererseits für die breite Bevölkerung problematisch und teilweise existenzgefährdend, weil Kinder häufig mit ganzer Arbeitskraft bei der Erwerbsicherung ihrer Familien mitwirken mussten. Die Interessen von Eltern, Dienst-

herren und Staat konnten sehr unterschiedlich sein: Die Kinder fielen durch die Schulpflicht als wertvolle Arbeitskräfte aus und waren zudem für die Zeit des Unterrichts der elterlichen Erziehung entzogen. Die Eltern mussten die Schulen z. B. durch Schulgeld unterstützen und gleichzeitig die Verantwortung für Erziehung und Bildung für die Zeit des Unterrichts an die Schule abgeben. Damit eröffnete der Staat einerseits Bildungschancen unabhängig von der sozialen Herkunft und übernahm eine wichtige Fürsorgepflicht, griff andererseits aber auch in das elterliche Erziehungsrecht ein. Ein weiteres Problem in dieser Phase war die Ausstattung der Schulen mit Lehrpersonen. Das Unterrichten war nicht selten eine Nebenbeschäftigung, z. B. neben der Landwirtschaft, dem Pfarramt oder dem Mesnerberuf. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts galten die Lehrer als »dumme, etwas beschränkte, wenig geachtete Leute« (Enzelberger, 2001, S. 24f.), die ein karges, häufig von Hunger geprägtes Leben führten. Sie waren oft die am meisten Verachteten im Dorf, und die »Bauern beurteilten ihn [den Lehrer] nicht danach, was er in der Schule mit ihren Kindern machte, sondern danach, was er außerhalb der Schule tat: morgens und abends läutete er, stellte die Uhr und fegte die Kirche« (Du Bois-Reymond, 1977, S. 44). Dass Lehrer verspottet, gedemütigt und verachtet wurden, zeugt von einem wenig respektvollen Umgang miteinander und eher von einem angespannten Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule sowie einer ausgeprägten Machtposition der Eltern.

In totalitären Regimen dient(e) die Schule der Vermittlung staatlicher Ideologie. Im nationalsozialistischen Regime wurde das Bildungssystem zur Indoktrination der Jugend genutzt, wobei Bildung als zentrale Aufgabe der Schule verstanden wurde: Schule als Institution, die das in der Gemeinschaft vorhandenen Bildungsgut methodisch »in den persönlichen Bildungsbesitz der Glieder« (Kriek, 1927; zit. nach Lehmann, 1937, aus Hoffmann-Ocon, 2009, S. 94) überführen sollte. Auch in der DDR wurde die Schule zur Durchsetzung ideologischer Ziele genutzt. Laut § 35 (I) der Schulordnung der DDR wurde die gemeinsame Verantwortung von Schule und Elternhaus für die sozialistische Erziehung betont. Elternvertretungen und regelmäßige Versammlungen sollten die Zusammenarbeit stärken und Eltern zur aktiven Mitwirkung motivieren (Oelkers, 1998). Trotz der formalen Gleichstellung von Elternhaus, Schule und Jugendverband dominierten die staatlichen Bildungsziele über individuelle Erziehungsvorstellungen der Eltern, sodass die Schule eine machtvolle Stellung gegenüber dem Elternhaus einnahm.

In der Bundesrepublik Deutschland der 1950er Jahre setzte eine Bildungsexpansion ein, die zu einem enormen Ausbau des sekundären und tertiären Bildungssektors sowie zu einer Professionalisierung der Lehrerbildung führte. Bildung als Humankapital wurde mit dem wirtschaftlichen Aufschwung dieser Zeit aus ökonomischer Sicht immer wichtiger, aus sozialliberaler Sicht ist Bildung ein Bürgerrecht (Dahrendorf, 1964) und damit ein soziales Grundrecht, unabhängig vom sozialen Status der Lernenden (Geißler, 2014, S. 333 ff.). So ist es nicht verwunderlich, dass schließlich der Deutsche Bildungsrat im Jahr 1973 für die Bundesrepublik empfahl, die »Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule auf breiter Basis« auszubauen, wobei sowohl eine »Beratung der Eltern durch die Lehrer« als auch eine »Beratung der Lehrer durch die Eltern« gewährleistet sein sollte (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 29). Die Umsetzung dieses Ideals hing stark

von den jeweils handelnden Personen ab. Zunehmend mehr, spätestens aber seit den US-amerikanischen Veröffentlichungen von Joyce Epstein (z.B. 1987) und ersten empirischen Erhebungen sowie Publikationen von Sacher (2004; 2008) wird der Gedanke einer Partnerschaft auf Augenhöhe zwischen Schule und Elternhaus breit diskutiert und als Vorbild präsentiert. Epstein et al. (1997; 2018) bezeichnen Familie, Schule und Gemeinde als sich überlappende gleichberechtigte Einflussbereiche auf das sich entwickelnde Kind. Eine logische Schlussfolgerung ist die Forderung nach einer stärkeren Beteiligung von Eltern in der Schule, was in einer modernen Gesellschaft z.B. durch die Berufstätigkeit von Eltern durchaus eine Herausforderung sein kann. Unumstritten scheint in der Diskussion die Forderung, dass alle Beteiligten einander auf Augenhöhe begegnen sollten, was den gegenseitigen Respekt aller Beteiligten einfordert. Bei näherer Betrachtung scheint »Partnerschaftliche Gleichberechtigung im System Schule« aber eine kaum realisierbare Vision zu sein. Insbesondere in qualitativen Studien zum Eltern-Schul-Verhältnis konnte gezeigt werden, dass in den Beziehungen zwischen Eltern und Schule bzw. Lehrkräften deutliche Machtunterschiede bestehen, in denen die Schule trotz aller Bemühungen um Partnerschaftlichkeit dominiert und in denen Kommunikationsprozesse zu wenig gleichheitsstiftend gelingen (Ivanova-Chessex, 2020). Gleichzeitig nehmen derzeit manche Lehrkräfte die Elternschaft als dominant wahr, da die Sorge der Eltern um und für ihr Kind bis in den schulischen Bereich hineinreicht.

Familie, Schule und Gemeinde tragen, so Bennewitz und Jergus (2025), gemeinsame Verantwortung, die im historisch gewachsenen Gefüge von öffentlichem Bildungswesen, Familie und Kindheit begründet, in institutionellen und rechtlichen Regularien verankert und in professionstheoretischer Hinsicht (Eltern als Teil der pädagogischen Beziehung) zu sehen ist. Aus unserer Sicht ist es daher aufschlussreich, sich mit den unterschiedlichen Begriffen im Bereich des Zusammentreffens und -wirkens von Schule, Eltern und Umfeld zu befassen. Häufig ist bereits an den Bezeichnungen zu erkennen, welche Idee und Vorstellung der Kooperation damit verbunden ist.

1.2 Begriffliche Annäherung: Kooperation von Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften

Im Folgenden soll geklärt werden, wie die im Diskurs verwendeten unterschiedlichen Begriffe das Verständnis über die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren verdeutlichen. Im fachlichen Diskurs finden verschiedene Begriffe Anwendung: so zählt z.B. Sacher »Elterninformation, Elterneinbindung, Elternkooperation, Erziehungspartnerschaft, Elterndialog, Elternhilfe, Elternkontakten, Elternmitwirkung, Elternmitarbeit und Elternpartizipation« (Sacher, 2008, S. 28)

auf. Diese Begriffe werden z.T. synonym, teilweise auch einander differenzierend verwendet. Das Ziel der folgenden Ausführungen ist eine für dieses Buch tragfähige Beschreibung für das Zusammenwirken von Elternhaus, Familie und Schule am Ende des Einführungskapitels.

Elternarbeit. Bereits 1982 beschrieb Furian (1982, S. 17) Elternarbeit als »die Summe aller pädagogischen Bemühungen zur Verbesserung elterlichen Erziehungsverhaltens, die Offenlegung und Abstimmung der Erziehung zwischen Familie und außerfamiliären Erziehungseinrichtungen und die Verbesserung der Erziehungssituation in außerfamiliären Einrichtungen unter Einbeziehung der Eltern«. Dabei geht es um einen partnerschaftlichen Prozess, bei dem Eltern nicht nur informiert, sondern aktiv in die pädagogische Arbeit einbezogen werden sollen. Becker-Textor bezeichnet »die ›Arbeit‹ mit Eltern (bzw. Familien) als Gegenstück zur ›Arbeit‹ mit Kindern« (Becker-Textor, 1992, S. 238) und betont in ihren Ausführungen, dass die Erziehungsarbeit mit Kindern nur dann erfolgreich ist, wenn gleichzeitig das Elternhaus in die institutionelle Kindererziehung zum Wohl des Kindes einbezogen wird. In der Wortzusammensetzung Eltern-Arbeit können »Eltern« als primäre Erziehungsinstanz und »Arbeit« im soziologischen Sinn als »eine zweckgerichtete bewusste Tätigkeit von Menschen« (Voß, 2018, S. 21) betrachtet werden. Ein mögliches Problem dieses Begriffs besteht darin, dass »Arbeit« als »Last« und »Mühsal« verstanden werden kann, was mit wenig Wertschätzung für Lehrkräfte und einem hierarchischen Verständnis, d.h. Eltern als untergeordnete Gegenüber, verbunden ist.

Elternmitwirkung und Elternmitsprache. Auch die Idee der »Mitwirkung« oder »Mitsprache« der Eltern betont die zwingende Notwendigkeit, die Eltern mit in die schulische Arbeit einzubeziehen. Auch hier handelt es sich um einen tradierten Begriff, denn er taucht bereits 1973 in einer Empfehlung des deutschen Bildungsrats auf. Empfohlen wird die »Ausweitung der Elternbeteiligung« und der Ausbau der »Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule auf breiter Basis«, denn »nur unter Mitwirkung der Eltern [...] kann die Schule ihre Aufgabe besser erfüllen« (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 29). Die Veröffentlichungen aus der Zeit der Reformbewegung ab 1965 zeigen, dass in dieser Phase die Begriffe Elternmitwirkung, Elternmitsprache oder Elternpartizipation an Bedeutung gewonnen haben. Die Begriffe »Mit-Wirkung« oder »Mit-Sprache« kennzeichnen die Eltern als Teil der schulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit, erzeugen allerdings auch ein hierarchisches Gefälle im Verhältnis von Schule und Elternhaus: Die Personen der Institution Schule übernehmen Verantwortung für schulisch initiierte Handlungen und Eltern wirken daran in einem von der Schule bestimmten Handlungsrahmen mit. Dies kann in der Praxis von der Mitwirkung durch Anwesenheit im Sinne eines Gaststatus anlässlich von Feiern, Vorstellungen usw. bis zur Übernahme von Erziehungsverantwortung in schulischen Kontexten gehen.

Elternarbeit als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule sollte gleichermaßen eine »Beratung der Eltern durch die Lehrer« als auch »Beratung der Lehrer durch die Eltern« (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 29), also ein hierarchieloses Verhältnis sein. Dusolt (2018) definiert daher »Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft« für Kindertagesstätten, in der es »um eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, eine Erziehungspartnerschaft ›auf glei-

cher Augenhöhe«, mit dem Ziel, das Kind gemeinsam nach besten Kräften in seiner Entwicklung zu fördern« geht (Dusolt, 2018, S. 9). Stange (2013, S. 12; 521 ff.) ergänzt um »Bildungspartnerschaft« und betont den Netzwerkcharakter der Elternarbeit, der mit kommunalen und lokalen Bildungslandschaften zusammen gedacht werden muss. Damit bedeutet »Elternarbeit als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft«, dass Eltern und Schule gemeinsam und gleichberechtigt Verantwortung für die Erziehung übernehmen. Dabei wird berücksichtigt, dass Eltern unterschiedliche Erwartungen haben, dass Erziehung (auch über eine Institution oder Familie hinaus) möglichst kontinuierlich verlaufen sollte und dass es verschiedene Wege gibt, Bildung und Erziehung konkret umzusetzen. Der Begriff der »Partnerschaft« hat sich inzwischen in vielen Veröffentlichungen der Bildungsministerien verschiedener Bundesländer niedergeschlagen. Beispielsweise veröffentlichte das *Bayerische Kultusministerium* Leitlinien zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2025; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2014) und fordert im Lehrplan die »Partizipation der Eltern und des Teams«, *Nordrhein-Westfalen* (§ 2 Abs. 3 Schulgesetz NRW) spricht von einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit um die Bildungs- und Erziehungsziele zu verwirklichen, ebenso *Hamburg* (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2011, z. B. S. 12) und *Hessen* (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium, 2015, S. 108 ff.). Bedeutungsvoll ist die Umschreibung der »Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft« gerade deshalb, weil sie alle direkt betroffenen Akteure miteinbezieht und ihnen Verantwortung zuschreibt.

Gleichzeitig wirkt der Begriff gerade dadurch sehr überfrachtet und wenig konkret. Eine gleichberechtigte Partnerschaft erfordert eine Auseinandersetzung im Sinne eines gemeinsamen Ringens um gemeinsame Ziele, die auch kontrovers sein kann. Dies ist ein sehr hohes Ziel, das nur schwer mit der Aufgabe der Schule, allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, in Einklang zu bringen ist. Als Beispiel sei hier nur die Selektionsfunktion der Schule (Fend, 2008) benannt, die im Aufgabenbereich und Fokus der Institution Schule und ihrer Akteure liegt, jedoch nicht zwingend mit der Perspektive der Eltern für ihr Kind in Einklang zu bringen ist.

Lehrkräfte-Schüler-Eltern-Kooperation. Ein etwas weiter gefasster Begriff ist der der Kooperation. Für diesen vielschichtigen Begriff lassen sich einige Grundsätze definieren: Kooperation ist auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet, an dem gemeinsam gearbeitet wird. Im Arbeitsprozess ist die Kooperation intentional, kommunikativ und bedarf als Grundlage gegenseitigen Vertrauens. »Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet« (Spieß, 2004, S. 199). Dabei ist es von großer Bedeutung, die Kooperation in ihrer Freiwilligkeit zu respektieren, die je individuellen (Vor-)Erfahrungen der Kooperationspartner, ihr differentes Wissen und unterschiedliche Verantwortlichkeiten sowie Aktivitäten einzubeziehen (Rosenbusch, 2005). Es gilt, die kommunikativ vorhandenen, u. U. differierenden Perspektiven aller Beteiligten auszuhandeln, um gemeinsame realistische Erziehungs- und Handlungsziele zu beschreiben. Bedeutsame Akteure im Kontext Schule sind neben den Lehrkräften, stellvertretend für schulisches

Lehrpersonal, und den Eltern, die hier synonym für Erziehungsberechtigte stehen, auch die Schülerinnen und Schüler. Mit dem Erziehungsziel, dass Kinder und Jugendliche Verantwortung für sich selbst übernehmen, können Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte nicht mehr systematisch ohne die Schülerinnen und Schüler selbst miteinander kommunizieren. Diese Sicht spiegelt sich z.B. auch in den Entwicklungsgesprächen wider, die bereits in mehreren Schulformen die Zwischenzeugnisse ersetzen. Auch Sacher diskutierte die Schülerinnen und Schüler als relevante Partner (Sacher, 2014, S. 173 ff.) und bezieht sie als Akteure ein. Hier stellt sich jedoch ebenso die Frage, wieweit partnerschaftliches und demokratisches Aushandeln wirklich ernst gemeint ist und genommen wird.

1.3 Heterogenität im Schulsystem

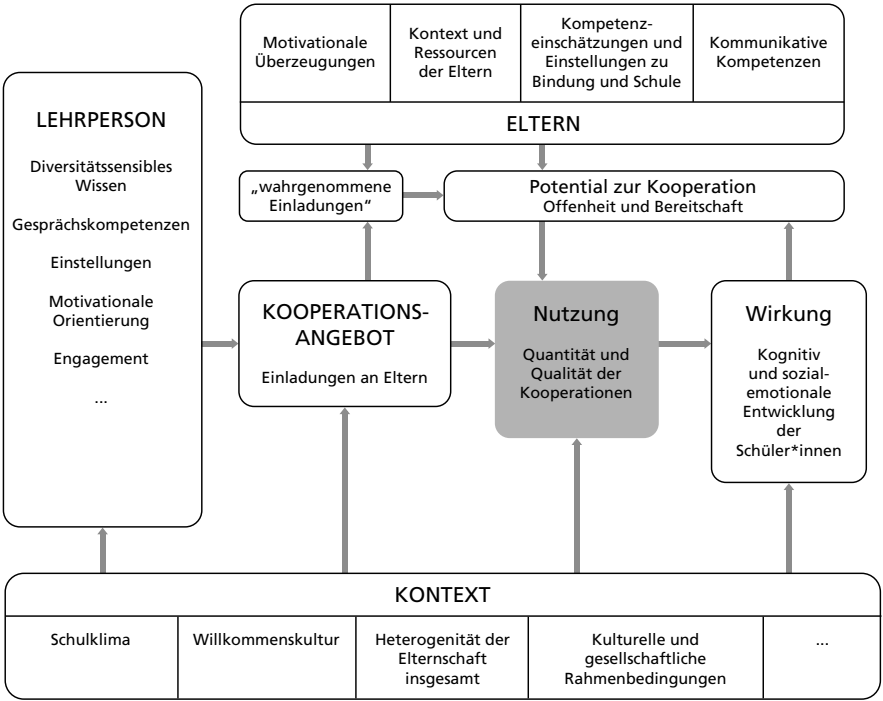


Abb. 1.1: Das erweiterte Angebots-Nutzungs-Modell in Anlehnung an Helmke et al. (2012) und Hoover-Dempsey und Sandler (1995) (eigene Darstellung)

Eltern, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sind von ihrem familiären, schulischen oder gesellschaftlichen Kontext geprägt und bringen jeweils unterschiedliche Ressourcen, Kompetenzen und Erwartungen mit in das schulische