
Sarah Eiden

Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ von Eltern

Zusammenfassung

Der Beitrag verfolgt das Ziel der Rekonstruktion zentraler Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“. Fokussiert wird dabei die Wahrnehmung herkunfts- und kontextspezifischer Differenz der Elternschaft. Aus der Kombination eingeschränkter Wahrnehmung von Differenzen sowie als unveränderlich und entschieden geduteter „Schwererreichbarkeit“ der Elternschaft ergibt sich für Lehrkräfte nur ein restringierter Handlungsspielraum.

Schlüsselwörter: Schwererreichbarkeit, Kooperation von Eltern und Lehrkräften, Wahrnehmung, Anerkennung, Umgang mit Differenz

Orientations of Teachers Dealing with “Hard-to-Reach” Parents

Summary

The paper follows the goal of reconstructing central orientations of teachers in dealing with “hard-to-reach parents.” The focus is on the perception of origin and context-specific differences in the parent body. From the combination of limited perception of differences as well as immutable and decidedly perceived “hard-to-reach parents,” only a restricted range of action arises for teachers.

Keywords: hard-to-reach parents, parent-teacher collaboration, perception, recognition, doing difference

1. Forschungsbezüge zum Thema „Schwererreichbarkeit“

Es wurde hinreichend empirisch belegt, dass die Kooperation von Eltern und Lehrkräften in engem Zusammenhang mit der sozialen und ethnischen Herkunft einer Schul-Elternschaft steht. Schulen bzw. Lehrkräfte sind eher erfolgreich darin, bildungserfolgreiche, einkommensstarke, statushohe Eltern zu „erreichen“ als weniger privilegierte, einkommensschwache Eltern, Eltern mit Zuwanderungsgeschichte und/oder Eltern mit keinen oder niedrigen formalen Bildungsabschlüssen (Gomolla, 2009; Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013; Schwaiger & Neumann, 2010).

In diesem Zusammenhang wird häufig der Begriff der „Schwererreichbarkeit“ verwendet (zusammenfassend Sacher, 2011, 2014; Betz, 2015). Er beschreibt als Sammelbegriff verschiedene Dimensionen des (Nicht-)Zustandekommens einer Kooperationsbeziehung zwischen Eltern und Lehrkräften. Ursachen der „Schwererreichbarkeit“ werden vorrangig auf Seiten der Eltern untersucht (kritisch dazu: Sacher, 2014; Betz, 2015). Eine Gemeinsamkeit dieser Studien zur „Schwererreichbarkeit“ liegt in der Fokussierung bestimmter Elterngruppen, von denen angenommen wird, dass sie sich in gruppenspezifischer Art und Weise weniger am Kooperationsgeschehen beteiligen – sei es hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Kontaktinitiativen, ihrer Präsenz innerhalb der Schule, ihrer Beteiligung an Partizipationsmöglichkeiten oder der Information der Lehrkräfte durch sie (Bartscher, 2013; Sacher, 2014; Schwanenberg, 2015; Wild, 2003). Parallel dazu wird häufig angenommen, dass diese Elterngruppen die Schullaufbahn ihrer Kinder insgesamt unzureichend unterstützen (möchten), woraus den Schüler*innen maßgeblich Nachteile erwachsen. Hierbei sind meistens Eltern aus wenig privilegierten Herkunftsmilieus gemeint (Sacher, 2014; Betz, 2015).

Analysen zu Einflüssen von Herkunfts- und Lebenskontextspezifika auf das elterliche Kooperations- und Unterstützungsverhalten zeigen Effekte durch fehlendes kulturelles Kapital (Bildungssystemkenntnis, Kooperations-, Bildungs- und Erziehungsverständnis, eigene formale Bildungsabschlüsse), Effekte durch fehlendes ökonomisches Kapital (materielle Ausstattung, Lerninfrastruktur, Ressourcen für Nachhilfe, Ressourcen für Anregungsqualität der Freizeitgestaltung) sowie Effekte durch fehlendes soziales Kapital (Vorbilder im sozialen Umfeld, soziale Netzwerke) (zusammenfassend: Sacher, 2014). Studien zu weiteren elterlichen Kooperationsbarrieren belegen, dass solche Eltern schwerer erreichbar sind, die mit den Leistungen ihrer Kinder und der Gesprächskultur an der Schule unzufrieden sind. Es sind Eltern, die wenig Kontakt zu Elternvertreter*innen haben und die ihre eigene Position in der Elternschaft als isoliert wahrnehmen (Sacher, 2011). Darüber hinaus berichten Eltern, dass ihre spezifischen Bedürfnisse und Probleme durch Schule und Lehrkräfte nicht ausreichend berücksichtigt werden (Fürstenau & Hawighorst, 2008).

Analysen zur „Schwererreichbarkeit“, die über die Ursachensuche auf Seiten der Eltern hinausgehen, identifizieren u. a. die Schulgröße und das Alter der Schüler*innen als Einflussfaktoren, die das Zustandekommen einer Kooperationsbeziehung negativ beeinflussen können. Die Größe der Schule erschwert die Kooperation aufgrund komplexer Fachlehrer- und Kurssysteme und der damit einhergehenden Unüberschaubarkeit und der hohen Anonymität der Schulen. Hierbei handelt es sich um eine strukturelle Barriere insbesondere weiterführender Schulen (Sacher, 2014). Darüber hinaus sind es die Schüler*innen selbst, die mit zunehmendem Alter einen differenzierten Blick auf die Kooperation von Eltern und Lehrkräften entwickeln und deren Unterstützung der Kooperation im Allgemeinen von der ihnen darin eingeräumten Position abhängig ist (ebd.).

Im wörtlichen Sinne impliziert der Begriff der „Schwererreichbarkeit“ Aktivitäten und Bedingungen auf Seiten der Eltern *und* auf Seiten der Lehrkräfte. So sind es einerseits Lehrkräfte, die (schwere) Anstrengungen unternehmen, um eine Kooperationsbeziehung zu erreichen. Andererseits sind es Eltern, die trotz dieser Anstrengungen nur unzureichend (schwer) erreicht werden. Attestiert wird „Schwererreichbarkeit“ Eltern, mit denen keine Kooperationsbeziehung zustande kommt. Implizit wird angenommen, dass von Lehrkräften am dringendsten und mit großer Anstrengung versucht wird, diese Eltern zu erreichen. Dadurch geraten Dringlichkeit sowie Gestalt und Kraft von Anstrengungen der Lehrkräfte im Rahmen dieser Diagnose i. d. R. in den Hintergrund.

Analysen zum Zusammenhang von Herkunfts- und Lebenskontextspezifika der Eltern und dem Kooperations- und Unterstützungsverhalten von Lehrkräften deuten darauf hin, dass hier keine ausreichende Passung vorliegt. Strategien von Lehrkräften zur Herstellung einer Kooperationsbeziehung sind nicht systematisch an Bedarfe angepasst, die aus der Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft entstehen (Schwaiger & Neumann, 2010; Bauer & Bittlingmayer, 2005; Hertel et al., 2013). Insbesondere auf Bedürfnisse von Eltern mit statusniedriger sozialer und ethnischer Herkunft gehen Lehrkräfte in geringerem Maße ein (Betz, 2010). Fürstenau & Hawighorst (2008) konnten feststellen, dass vom wahrgenommenen Selbstverständnis und den Einstellungen des Lehrerkollegiums ein bedeutender Einfluss auf die elterliche Kooperationsbereitschaft ausgeht. Diese basieren – ebenso wie das Selbstverständnis und die Einstellungen von Eltern – auf Normalitätskonstruktionen „guter Schule“, „guten Kindsein[s]“ und „guten Elternsein[s]“ und unterscheiden sich in klassen- und milieuspezifischer Art und Weise (Betz, 2010). Die „richtige Familienform“ und der „richtige“ Freizeithabitus sind bei Schüler*innen aus wenig privilegierten sozialen Gruppen deutlich seltener zu finden. In diesem Zusammenhang geraten somit auch Fragen der Passung zwischen Schule und Schüler-/Elternschaft in den Blick. Betz (2010) fasst zusammen,

„dass Eltern und Kinder aus gut situierten Milieus einerseits und prekären sozialen Milieus andererseits [...] ebenso wie (Grundschul-)Kinder, Fach- und Lehrkräfte, aber auch Politik und zivilgesellschaftliche Akteure [...] das ‚Betreuungs- und Bildungsspiel‘ auf eine unterschiedliche Art und Weise spielen“ (nach Bourdieu, 1992, 1993; zitiert in: Betz, 2010, S. 119).

Alle Beteiligten gehen davon aus, dass sie Erwartungen an die Kooperation, Strategien und Wahrnehmungen bzgl. der Erfordernisse und des Erfolgs von Kooperation teilen (vgl. ebd.). Es besteht folglich keine Grundlage für die Annahme, dass Eltern untereinander sowie Eltern und Lehrkräfte miteinander Normalitätskonstruktionen von Kooperation und „Schwererreichbarkeit“ teilen.

Die Annahme einer geteilten Sichtweise auf Kooperation ist insbesondere dann ungleichheitsrelevant, wenn diese „je spezifischen Vorstellungen, Erwartungen und Haltungen und die jeweiligen Praktiken [...] im Verborgenen wirken“ (Betz, 2010, S. 119). Zudem können Normalitätskonstruktionen dann ungleichheits-reproduzierende Wirkung entfalten, wenn sie Erwartungen und Ansprüche an Eltern implizieren, die in herkunftsspezifischer Weise von Eltern (nicht) erfüllbar sind. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass der Umgang kooperierender Akteure mit unterschiedlichen subjektiven Normalitätskonstruktionen einen Einfluss auf das (Nicht-) Zustandekommen einer Kooperationsbeziehung hat.

Bislang gibt es nur wenige Analysen zur Kooperation, welche die Perspektiven von Lehrkräften, Eltern (und Schüler*innen) miteinander vergleichen und mögliche, herkunftsspezifische Passungsprobleme identifizieren (vgl. Bartscher, 2013; Hertel et al., 2013; Betz, 2015). In den wenigen vorliegenden Untersuchungen werden die Haltungen und Praktiken von schulischen Akteuren einerseits und Eltern- bzw. Schülerschaft andererseits „jeweils getrennt voneinander untersucht, so dass eine direkte Entsprechung bzw. Passung in den Erwartungshaltungen oder Vorstellungen nicht zum Gegenstand der Studien wird.“ (Betz, 2010, S. 133) Hierzu bedarf es mehrperspektivisch angelegter Studien, die milieuspezifische Erwartungen, Vorstellungen und Deutungsmuster der Kooperationsbeteiligten miteinander kontrastieren. Diese stellen ebenso ein Forschungsdesiderat dar wie Analysen zu den „konkreten bildungsrelevanten Folgen dieser Passung oder Nicht-Passung für die Kinder und die Schülerschaft“ (ebd., S. 137).

Die Normalitätskonstruktionen von Lehrkräften sind – im Kontrast zu den vielfältigen Studien zu den Orientierungen von Eltern – bisher nahezu unentschlüsselt. Bisherige empirische Hinweise deuten darauf hin, dass Lehrkräfte Kooperationsschwierigkeiten wie „Schwererreichbarkeit“ herkunftsspezifisch assoziieren. So stellt Sacher (2011) fest, dass die „Schwererreichbarkeit“ von bildungsnahen Eltern weniger Irritation bei Lehrkräften verursacht als die „Schwererreichbarkeit“ von Eltern, die über geringe formale Bildungsabschlüsse verfügen (vgl. Sacher, 2011, S. 36). Killus & Paseka (2016) zeigen, dass die Wahrnehmung

„elterlichen Kooperationsverhaltens durch Lehrkräfte und Schulleitungen auf deren [eigener,] meist bildungsnaher Herkunft basiert. Ein solcher Mittelschichtbias führt zu einem Defizitblick auf das Verhalten von als bildungsfern eingeschätzten Familien und zu deren Adressierung als ‚schwer erreichbare Eltern‘“ (Begriff nach Sacher, 2013; zit. in: Killus & Paseka, 2016, S. 166).

Zusammengefasst fehlen somit Erkenntnisse über kooperationsrelevante Vorstellungen, Erwartungen, Haltungen und Praktiken von Lehrkräften. Es gibt Hinweise darauf, dass diese in Zusammenhang mit Herkunfts- und Lebenskontextspezifika der Eltern stehen. Zudem fehlen mehrperspektivische Untersuchungen zur Passung schu-

lischer Orientierungen und (potenziell abweichender) elterlicher Orientierungen. Es wird angenommen, dass „Schwererreichbarkeit“ ein Symptom fehlender Passung zwischen der schulischen und der elterlichen Orientierung sein kann. Bildungs- und ungleichheitsrelevante Folgen dieser kooperationsbezogenen (Nicht-)Passung könnten aktuell nur theoretisch hergeleitet werden.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungsdesiderata verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel eines mehrperspektivischen Vergleichs kooperationsrelevanter Fragestellungen unter Einbezug des Herkunfts- und Lebenskontextes der Eltern. Eine differenziertere Betrachtung der kooperationsrelevanten Vorstellungen, Erwartungen, Haltungen und Praktiken von Lehrkräften wird angestrebt. Nachfolgend werden das methodische Design dargestellt sowie bisherige zentrale Ergebnisse berichtet.

2. Methodisches Vorgehen und Datenbasis

Der dargestellte Forschungsstand verweist auf das hohe Risiko für Passungskonflikte zwischen schulischen und elterlichen Orientierungen, insbesondere an Schulen mit Eltern aus überwiegend wenig privilegierten, ressourcenarmen Milieus. Dies wurde zum Anlass genommen, die Kooperation zwischen Eltern und schulischen Akteuren an diesen Schulen näher zu betrachten. Beim Forschungsdesign handelt es sich um ein „Sequential Mixed Design“; das heißt, es werden zunächst quantitative Daten erhoben, auf deren Ergebnisse sich eine vertiefende qualitative Studie bezieht.

Ziel der quantitativen Teilstudie ist es, verschiedene Perspektiven auf ausgewählte kooperationsrelevante Fragestellungen miteinander zu vergleichen und Erkenntnisse darüber zu gewinnen, in welcher Beziehung diese Perspektiven zum Herkunfts- und Lebenskontext von Eltern stehen. Als „kooperationsrelevante Fragestellungen“ wurden Maße für die „Allgemeine Zufriedenheit mit der Kooperation“¹ und die „Häufigkeit der Nutzung schulinterner Partizipationsmöglichkeiten“² ausgewählt. Zentriert wurde folgende Fragestellung:

- 1) Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Nutzung schulinterner Partizipationsmöglichkeiten, der allgemeinen Kooperationszufriedenheit und der sozialen und ethnischen Herkunft der Elternschaft?

1 Allgemeine Zufriedenheit mit der Kooperation: Bei dem verwendeten Maß handelt es sich um eine Skala aus 6 Items zur Bewertung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften.
2 Partizipationsmöglichkeiten: Unterrichtsplanung und -gestaltung, Hausaufgabenregelungen, Fachkonferenzen und Lehrplanarbeit, Außerunterrichtliche Angebote, Raumgestaltung, Schulverwaltung, Sammlung von Spenden, Mitarbeit im Förderverein, Verteilung von finanziellen Mitteln, Konzeptionelle Arbeitsgruppen, Klassenfahrten, Ausflüge, Schüleraustausch, Partnerschaften, Kooperation mit externen Einrichtungen, Netzwerkarbeit, Elternpflegschaft, Elternbeirat, Elternvertretung.

Auf Basis der quantitativen Ergebnisse wurde eine kontrastierende Fallschulenauswahl getroffen, welche den Vergleich von Schulen mit höchsten/niedrigsten Zufriedenheitswerten und Schulen mit hohen/niedrigen durchschnittlichen Sozialindices der Elternschaft in der anschließenden qualitativ-rekonstruktiven Studie ermöglicht. Ziel dieser ist die differenzierte Betrachtung der kooperationsrelevanten impliziten Vorstellungen, Erwartungen, Haltungen und Praktiken von Lehrkräften. Hierbei handelt es sich um Orientierungswissen, welches sich im Kooperationshandeln der Lehrkräfte vollzieht und aus den Erzählungen der Lehrkräfte rekonstruiert werden kann. Folgende Fragen werden fokussiert:

- 2) Welche impliziten Vorstellungen, Erwartungen, Haltungen und Praktiken vollziehen sich in der Wahrnehmung von und im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ durch Lehrkräfte?
Welche Relevanz zeigen Differenzen der Elternschaft?

Der Zugang zu den Schulen konnte im Rahmen des Projektes *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* hergestellt werden. Die zugrundeliegenden quantitativen Daten wurden im Winter 2014/2015 erhoben. Es handelt sich um ein Forschungs- und Schulentwicklungsprojekt, das von der Arbeitsgruppe Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen sowie vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund konzipiert und durchgeführt und von der Stiftung Mercator gefördert wird. Alle Schulleitungen, alle Lehrkräfte und die Schüler*innen und Eltern von je zwei Klassen des 6. und 8. Jahrgangs wurden standardisiert zu internen und externen Faktoren der Schulqualität und Schulentwicklung befragt. Die Befragung der Akteure erfolgte auf freiwilliger Basis. Es liegen Befragungsdaten von allen Schulleitungen, 50,1 Prozent der Lehrkräfte, 55,6 Prozent der Eltern und 82,5 Prozent der Schüler*innen vor. Die Individualdaten wurden auf Schulebene aggregiert. Die Daten liefern die Grundlage für Korrelationsanalysen der statistischen Zusammenhänge zwischen einzelnen Kooperationsdimensionen und sozialer und ethnischer Herkunft, wie auch für Vergleichsanalysen der verschiedenen Perspektiven von Eltern und Lehrkräften auf die Kooperationsdimensionen. Ausgewählt wurden die Skalen „Allgemeine Zufriedenheit mit der Kooperation“ und „Häufigkeit der Nutzung schulinterner Partizipationsmöglichkeiten“. Die Fragen wurden in inhaltlich identischer Form an Eltern und Lehrkräfte gerichtet, um mehrperspektivische Korrelationsanalysen zu ermöglichen. Als Maß für die soziale und ethnische Herkunft der Schüler*innen (bzw. ihrer Eltern) wird der durchschnittliche Sozialindex³ der

3 Der sozioökonomische und ethnische Hintergrund der Elternschaft wurde jeweils über den schulspezifischen Sozialindex (HISEI) differenziert erfasst. Ausgehend von den bildungssoziologischen Arbeiten von Pierre Bourdieu (1983) und James S. Coleman (1988) finden drei zentrale Ressourcen Berücksichtigung: das ökonomische Kapital (finanzieller und materieller Besitz des Elternhauses), das kulturelle Kapital (bildungsrelevante Ressourcen einer Familie: Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata; Besitz von Kulturgütern; Bildungsabschlüsse) sowie das soziale Kapital (soziale Beziehungen/Netzwerk). Zusätzlich werden im Sozialindex die Zuwanderungsgeschichte der Eltern und Schüler*innen sowie die häusliche

Schulen herangezogen. Dieser wird gebildet aus Angaben zu ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen in der Familie und dient als schulspezifischer Indikator für die Zusammensetzung der Schüler- bzw. Elternschaft. Um zu prüfen, welche Zusammenhänge zwischen den Wahrnehmungen der Eltern bzw. Lehrkräfte und dem schulspezifischen Kontext sozialer und ethnischer Herkunft von Schüler- und Elternschaft bestehen, wurden schulspezifisch systematische Unterschiede zwischen den Angaben von Eltern und Lehrkräften sowie dem durchschnittlichen Sozialindex der Schülerschaft getestet.

Für die anschließende qualitativ-rekonstruktive Studie wurde eine kontrastierende Fallauswahl getroffen, welche den Vergleich zwischen Schulen mit höchsten/niedrigsten Zufriedenheitswerten und hohen/niedrigen durchschnittlichen Sozialindices der Elternschaft ermöglicht. An der Studie nahmen drei Hauptschulen, zwei Gesamtschulen und drei Gymnasien teil, aus denen jeweils vier Klassenlehrkräfte der Sekundarstufe I im Winter 2016/2017 befragt wurden. Insgesamt konnten 32 Lehrkräfte für die Teilnahme an der Studie gewonnen und interviewt werden. Die Ergebnisdarstellung beschränkt sich im Folgenden auf die Befunde aus zwölf Interviews mit Lehrkräften der drei untersuchten Hauptschulen. Ausgewählt wurden diese Schulen, da Lehrkräfte – im Vergleich zu anderen Projektschulen – die geringste elterliche Beteiligung an schulinternen Partizipationsmöglichkeiten berichten. Es handelt sich um die Schulen mit den niedrigsten Zufriedenheitswerten der Lehrkräfte und um die Projektschulen mit dem niedrigsten durchschnittlichen Sozialindex der Schüler- und Elternschaft.

Es wurden narrative Interviews mit leitfadengestützten Passagen durchgeführt, die mittels dokumentarischer Methode⁴ ausgewertet wurden. Die Aufmerksamkeit der dokumentarischen Methode ist auf das gerichtet, „was sich in den Äußerungen über die Darstellenden und deren Orientierungen *dokumentiert*“ (Bohnsack, 2008, S. 64; Hervorh. d. Verf.). Das mehrstufige Interpretationsverfahren (bestehend aus formulierender und interpretierender Reflexion, Fallbeschreibung und Typenbildung) dient der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen und Handlungsmuster, die sich in der gemeinsamen Praxis der Lehrkräfte bzw. in deren Darstellung vollziehen. Die fallübergreifende komparative Analyse ermöglicht die genauere Betrachtung kollektiver Praxen in Bezug auf vergleichbare Problemstellungen (vgl. Nohl, 2008, S. 64).

Sprachpraxis berücksichtigt. Ein höherer Indexwert steht für eine eher privilegierte Zusammensetzung der Schülerschaft; ein geringerer Wert zeigt hingegen eine eher benachteiligte Schülerkomposition an.

Der Sozialindex wurde auf Grundlage der Angaben der Schülerschaft (n = 3183; 82,5%) und der Eltern (s. o.) berechnet.

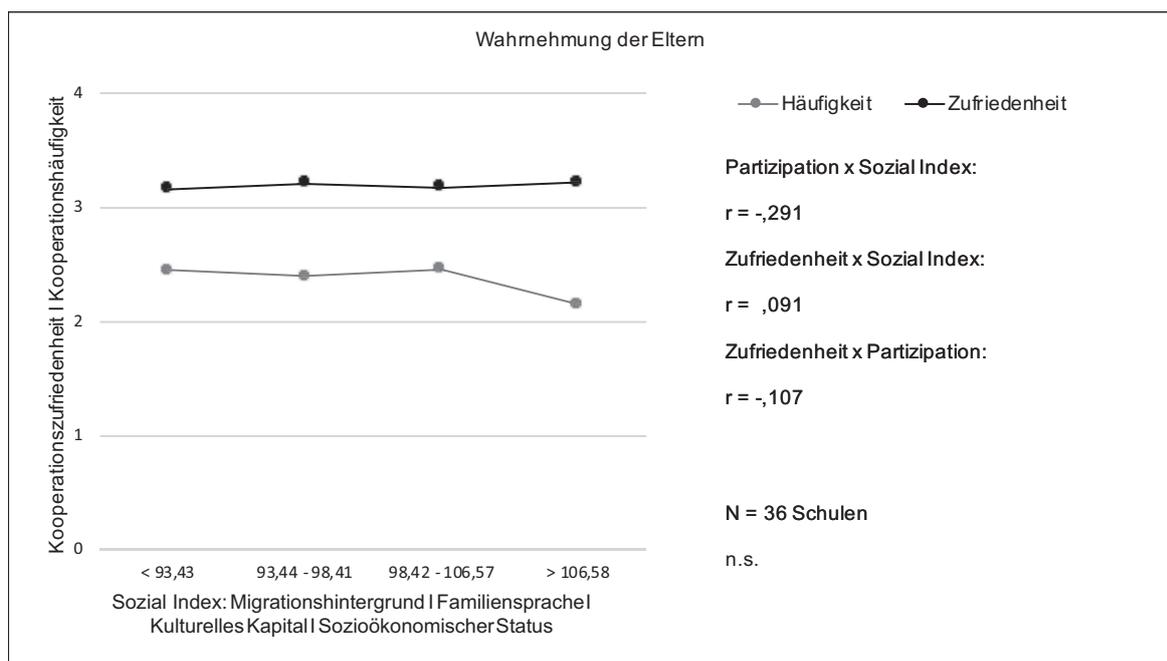
- 4 Auf eine ausführliche Erläuterung der Dokumentarischen Methode muss an dieser Stelle verzichtet werden. Für eine genaue Darstellung dieser vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl (2007); Nohl (2008).

2.1 Ergebnisse der quantitativ-deskriptiven Analyse

Der Vergleich der Angaben von Lehrkräften und Eltern zeigt, dass der schulinternen Partizipation unterschiedlicher Stellenwert beigemessen wird und dass die Häufigkeit elterlicher Partizipation konträr wahrgenommen wird.

Ein empirischer Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung der Beteiligungshäufigkeit von Eltern und dem schulspezifischen durchschnittlichen Sozialindex der Schul-Elternschaft konnte nicht festgestellt werden. Eltern im Sample sind größtenteils der Meinung, dass sie sich in ausreichender Weise an schulinternen Partizipationsangeboten beteiligen. Ebenso sind sie zufrieden mit der Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften. Auch hier zeigt sich kein Zusammenhang zum Schul-Sozialindex. Des Weiteren steht die allgemeine Kooperationszufriedenheit nicht in Zusammenhang mit der Nutzung schulinterner Partizipationsmöglichkeiten. Diese scheint im Hinblick auf die Zufriedenheit im Allgemeinen weder Nutzen noch Schaden zu verursachen.

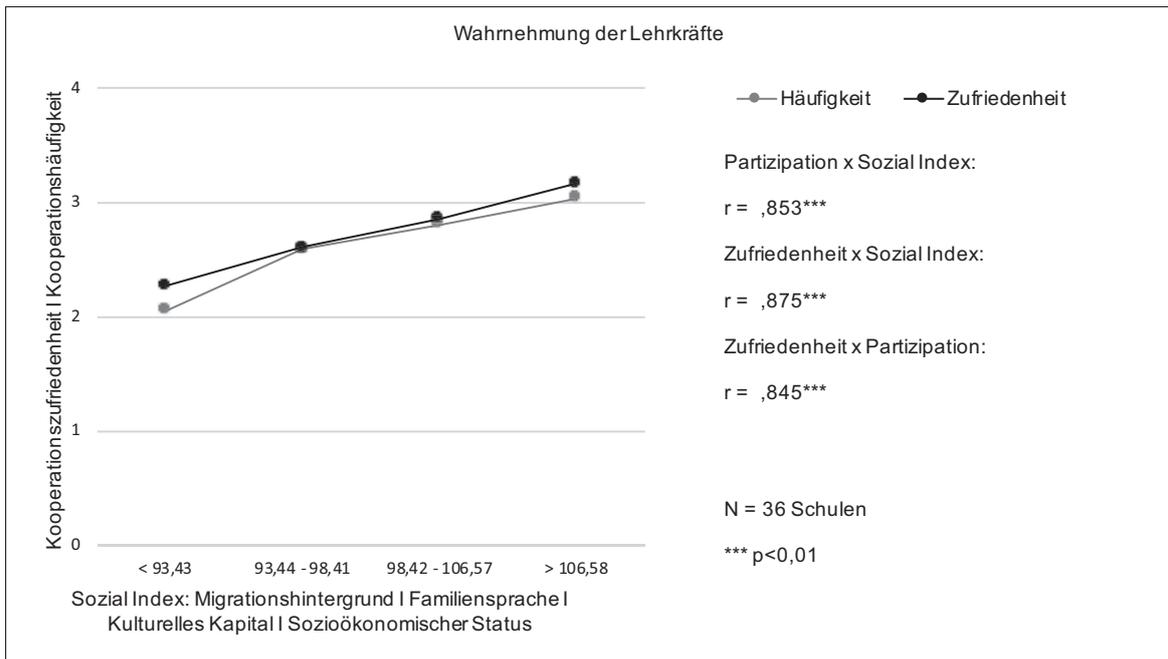
Abb. 1: Wahrnehmung der Eltern



Quelle: eigene Darstellung

Im Gegensatz dazu zeigen die Angaben von Lehrkräften (vgl. Abb. 2) stark signifikante Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung elterlicher Partizipationshäufigkeit, der allgemeinen Kooperationszufriedenheit und dem durchschnittlichen Sozialindex der Schul-Elternschaft.

Abb. 2: Wahrnehmung der Lehrkräfte



Quelle: eigene Darstellung

Der empirische Zusammenhang zwischen dem Sozialindex der Elternschaft und den Einschätzungen der Lehrkräfte belegt, dass Lehrkräfte starke herkunftsspezifische Differenzen im elterlichen Kooperationsverhalten wahrnehmen. Das von Lehrkräften wahrgenommene Kooperationsverhalten der Eltern sowie ihre allgemeine Kooperationszufriedenheit stehen sowohl in engem Zusammenhang miteinander als auch in engem Zusammenhang mit den schulspezifischen, unterschiedlichen Sozialindices der Elternschaft. Für Lehrkräfte ist folglich die soziale und ethnische Herkunft der Elternschaft von hoher Relevanz für die Wahrnehmung und Zufriedenheit mit der Kooperation.

Der mehrperspektivische Vergleich zeigt unterschiedliche Zusammenhänge zwischen schulinterner Partizipation, zufriedenstellender Kooperation und der Herkunft der Eltern. Hierbei handelt es sich um einen ersten Hinweis auf unterschiedliche Kooperationsverständnisse i. S. unterschiedlicher Normalitätskonstruktionen, aus denen gegensätzliche Wahrnehmungen von Partizipationshäufigkeiten und deren Angemessenheit resultieren können. Im Falle der Lehrkräfte kann nachgewiesen werden, dass das wahrgenommene Kooperationsverhalten der Eltern, kurz: deren wahrgenommene „Schwererreichbarkeit“, in Bezug auf schulinterne Partizipationsangebote von Lehrkräften eng mit der sozialen und ethnischen Herkunft der Elternschaft verknüpft wird. Dabei bleibt die Kooperationserwartung an Schulen mit wenig privilegierter Elternschaft in höherem Maße unbefriedigt.

2.2 Ergebnisse der qualitativ-rekonstruktiven Analyse

Ausgewertet wurden die narrativen Stegreiferzählungen der Lehrkräfte auf den Einstiegsimpuls: „Berichten Sie von Ihren Erfahrungen bezüglich der Kooperation von Eltern und Lehrkräften“. Alle Lehrkräfte der Hauptschulen berichteten im Gesprächseinstieg von Fällen der „Schwererreichbarkeit“ von Eltern. Aus den gebündelten Beschreibungen elterlicher „Schwererreichbarkeit“ konnten verschiedene kollektive Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, welche fallübergreifend die Praxis der Lehrkräfte strukturieren.

So wurde ein kollektives kooperationsbezogenes Selbstverständnis der Hauptschullehrkräfte rekonstruiert, dass sich im praktischen Handeln vollzieht. Es impliziert normative Ansprüche an Kooperation, kooperierende Lehrkräfte und kooperierende Eltern. Die Lehrkräfte begreifen Kooperation als Arbeitsteilung und Mitwirkung. Kooperation ist sowohl auf Klassen- als auch auf Individualebene denkbar und notwendig: auf Klassenebene anlässlich der gesetzlich vorgeschriebenen Wahlen von Elternvertreter*innen für Mitwirkungsgremien; auf Individualebene besteht kurzfristiger, dringender Kooperationsbedarf im Falle von Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler*innen. Der positive Horizont dieses Orientierungsrahmens charakterisiert „gute Kooperation“ dadurch, dass Eltern von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen und Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten von Schüler*innen durch Lehrkräfte thematisiert und durch Eltern gelöst werden. Im Idealfall nehmen „gute kooperierende Eltern“ an Elternabenden und Wahlen teil, empfangen Informationen der Lehrkräfte über Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler*innen und üben eigenverantwortlich, kontinuierlich und nachhaltig ihre Erziehungs- und Fürsorgeverantwortung aus – mit dem Ergebnis der Lösung der Auffälligkeiten. „Gute kooperierende Lehrkräfte“ bieten Elternabende und Einzeltermine an, informieren Eltern über selbige sowie über Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten. Dieser Orientierungsrahmen ist zentral für die Wahrnehmung und Interpretation der Kooperationsbeziehung.

Aktuelle Kooperationsbeziehungen werden von den Hauptschul-Lehrkräften im negativen Horizont dieser Dimension wahrgenommen. Die Beschreibung des elterlichen Kooperationsverhaltens weicht von den impliziten Normalitätsvorstellungen der Lehrkräfte deutlich ab. Der Großteil der Elternschaft wird als „allgemein desinteressiert“ beschrieben, und es werden Defizite in der Umsetzung der Erziehungs- und Fürsorgeverantwortlichkeit wahrgenommen. Kooperierende Eltern werden in der schuleigenen Elternschaft nur in Ausnahmefällen sichtbar. Kooperationsbedarfe werden von den Lehrkräften als hoch und unbefriedigt beschrieben, was mit einem starken Belastungsempfinden einhergeht.

Relevantes Orientierungswissen liegt zudem im Bereich der Merkmale der Eltern. Diese bilden einen wichtigen Wahrnehmungsfokus im praktischen Handeln und in

der Beurteilung der Kooperationsbeziehung. Innerhalb dieses Rahmens wirken unterschiedliche Vergleichsdimensionen: die Religionszugehörigkeit und die nationale bzw. sprachliche Herkunft der Schüler*innen bzw. ihrer Eltern, der Aufenthaltsstatus der Familien in Deutschland sowie die Sprachkompetenzen der Eltern, ihre Berufstätigkeit, ihr Familienstand oder die Anzahl der Familienmitglieder. Lehrkräfte nehmen die Komplexität elterlicher Merkmale unterschiedlich differenziert wahr.

Die Lehrkräfte der Hauptschulen nehmen einen erhöhten Anteil muslimischer Schüler*innen wahr, für die Deutsch keine Muttersprache ist. Danach werden Kontextfaktoren wie Einkommen, Berufstätigkeit, Familienstand oder Anzahl der Familienmitglieder wahrgenommen.

Das rekonstruierte Kooperationsverständnis und die Orientierung an Merkmalen der Eltern bilden zentrale Wahrnehmungsfoki. „Gute kooperierende Eltern“ werden mit positiven Merkmalen assoziiert. Die positiven Merkmale (nicht-muslimisch, deutsch, deutsch-muttersprachlich, einkommensstark, berufstätig, verheiratet, nicht mehr als zwei Kinder) sind jedoch in der schuleigenen Elternschaft nur selten zu finden. Das allgemeine Desinteresse und das fehlende Verantwortungsbewusstsein der Eltern werden als zentrale Ursachen von „Schwererreichbarkeit“ gedeutet und mit der religiösen und nationalen Zugehörigkeit der Eltern verknüpft. Bei den identifizierten Ursachen von „Schwererreichbarkeit“ handelt es sich ausschließlich um persönliche, internale Bedingungen auf Elternseite.

Durch die Abweichung der Eltern in den negativen Dimensionen beider Orientierungsrahmen ergibt sich für die Praxis der Kooperation und potenzielle Passungsstrategien nur ein bebegrenzter Möglichkeitsraum. Aus der Kombination eingeschränkter Wahrnehmung herkunfts- und kontextspezifischer Differenzen sowie als unveränderlich und entschieden gedeuteter „Schwererreichbarkeit“ der Elternschaft ergibt sich für Lehrkräfte dieses Typus nur ein restringierter Handlungsspielraum. Im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ erscheinen hier zwei Strategien zentral:

(a) Einige Lehrkräfte geben Strategien ersatzlos auf, von denen sie wissen, dass diese Eltern nicht erreichen. Zum Beispiel berichtet Lehrkraft A von der kompletten Einstellung gemeinsamer Feiern, da die mehrheitlich muslimischen Eltern an gemeinsamen Weihnachtsfeiern nicht teilnehmen.

Vorweg haben wir in Klasse fünf von einigen Eltern Informationen bekommen, das ist zum Beispiel: „Wir gehören einer bestimmten Religionsgemeinschaft an, wir möchten nicht, dass unser Kind Weihnachten feiert oder irgendwas zum Geburtstag bekommt.“ Die Gespräche laufen also, bevor man in die- hier eintritt. [...] Ja::, das ist, bei uns gibt es keine, also in der Klasse, in der ich unterrichte, gibt’s also keine gemeinsamen Feiern, (4) hat ganz bestimmte Gründe [...] Weil viele Eltern da auch kein Interesse dran haben. Ja, also so Sachen wie ne gemeinsame Weihnachtsfeier habe ich früher mal gemacht, heute: sagt der eine ab, dann der andere. (Lehrkraft A, Hauptschule)

Aufgrund der einseitigen Verortung der Ursachen von „Schwererreichbarkeit“ im persönlichen Kontext der Elternschaft liegen potenzielle Passungsstrategien, wie bspw. die Schaffung neuer, gemeinsamer Anlässe zu feiern, außerhalb des wahrgenommenen Gestaltungsspielraums der Lehrkraft.

(b) Andere Lehrkräfte wenden (verstärkt) dieselben Strategien an, von denen sie wissen, dass diese Eltern nicht erreichen. Lehrkraft B berichtet bspw. von der „Schwererreichbarkeit“ der Eltern anlässlich der Klassenpflegschaftssitzung, zu der schriftlich eingeladen wurde. Da nahezu keine Eltern an der Sitzung teilnahmen, setzt Lehrkraft B im Nachgang auf besonders ausführliche schriftliche Information. Am Ende beider Elternbriefe befindet sich ein Abschnitt zur Unterschrift, mit dem Eltern ihre Teil- bzw. Kenntnisaufnahme bestätigen sollen. In beiden Fällen unterzeichneten Eltern diesen Rückgabebeleg.

Ich hab fast nur Kinder in meiner Klasse, die hier in Deutschland nicht geboren sind, ne? [...] Ich bin jetzt hingegangen und hab nen langes Schreiben aufgesetzt [mit Informationen aus der Klassenpflegschaftssitzung, zu der zwei Eltern erschienen sind] [...] und hab das den Schülern mit nach Hause gegeben und das von den Eltern unterschreiben lassen. [...]

Ja und ich hoffe jetzt mal, die haben es, ich habe es natürlich auf Deutsch geschrieben, ne, dann auch zu hundert Prozent verstanden. Das ist nämlich auch so=ne Sache, da ist ne sprachliche Barriere natürlich. (Lehrkraft B, Hauptschule)

Im weiteren Interviewverlauf berichtet Lehrkraft B zudem, dass der Termin der Klassenpflegschaftssitzung „ungünstig“ auf den zweithöchsten Feiertag im Islam fiel – was von den Eltern als „Ausrede“ verwendet wurde und von Lehrkraft B als Begründung nicht anerkannt wird („*Man kann es trotzdem schaffen, wirklich*“). Der eigene Handlungsspielraum, bspw. durch eine weniger missachtende Terminfindung, wird nicht wahrgenommen. Die Ursachen der „Schwererreichbarkeit“ sind mit der religiösen Zugehörigkeit der Eltern festgeschrieben. Es bleibt unreflektiert, ob es sich hierbei um eine angemessene Kooperationserwartung handelt, die von den Eltern gleichermaßen erfüllt werden kann. Damit bleibt fraglich, ob Eltern mit christlicher Religionszugehörigkeit zu einer Klassenpflegschaftssitzung am Heiligen Abend erschienen wären.

Der wahrgenommene Handlungsspielraum der Lehrkraft wird durch die Wahrnehmung der Ursachen von „Schwererreichbarkeit“ im Herkunfts- und Lebenskontext der Eltern strukturiert. Die exemplarisch berichteten Strategien im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ können zwar als Anpassungsleistungen interpretiert werden, d.h., in beiden Fällen mündet die Wahrnehmung von Differenz in eine Veränderung der Strategien. Die Anpassungsleistung ist jedoch in beiden Fällen wenig konstruktiv, da die wahrgenommene Differenz (Religionszugehörigkeit, Sprachkompetenzen) darin weiterhin missachtet wird.

Werden Differenzen nur eingeschränkt wahrgenommen oder anerkannt, ist die Passung dieser Strategien dem Zufall überlassen. Zur systematischen Reproduktion sozialer Ungleichheit führen sie, wenn durch die nicht vorhandene Passung diejenigen Elterngruppen nicht erreicht werden, die ohnehin die wenigsten gesellschaftlichen Privilegien besitzen. Der angenommene Nutzen einer konstruktiven Kooperationsbeziehung wird somit zu einem weiteren Privileg, an dem diese Elterngruppen nicht teilhaben. Die begrenzte Reflexion und Kommunikation über (implizite) Normalitätserwartungen und Dimensionen herkunftsspezifischer Differenz lassen eine strategische Passung der Handlungspraxis der Lehrkräfte unwahrscheinlich erscheinen.

3. Entwicklungspotenziale

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse lassen sich erste Entwicklungspotenziale skizzieren. Handlungsempfehlungen bzgl. der Kooperation von Lehrkräften und Eltern sollten grundsätzlich berücksichtigen, dass Wahrnehmungen, Deutungen und Strategien differenten Kooperationsverständnissen unterliegen können. Maßnahmen zur Kooperation von Eltern und Lehrkräften sind demzufolge dann aussichtsreich, wenn sie mit einem differenzierten Monitoring der schuleigenen Elternschaft, des eigenen Kooperationsverständnisses und einer etwaigen Passung einhergehen. Eine gemeinsame Wahrnehmung und Bearbeitung von Kooperationsanforderungen kann nicht vorausgesetzt werden, sondern muss in einem Prozess der gemeinsamen Aushandlung explizit hergestellt werden.

Für die Passung zwischen Strategien der Lehrkräfte im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ und den Herkunfts- und Lebenskontexten der Eltern kann es keine allgemeingültige Handlungsempfehlung geben (vgl. Sacher, 2011). Der Herkunfts- und Lebenskontext von Eltern erfordert unterschiedliche Anpassungsleistungen. So können Strategien zur Aushandlung eines gemeinsamen Kooperationsverständnisses bspw. an Schulen, die mehrheitlich von Kindern mit Eltern mit negativer Bildungserfahrung oder anderem kulturellen Hintergrund besucht werden, vermehrt erforderlich sein. An anderen Schulen können rein anlassbezogene Kooperationsstrategien dagegen bei geteiltem Kooperations-, Bildungs- und Erziehungsverständnis eher ausreichend sein. Im Falle berufstätiger Eltern reicht häufig zeitliche Flexibilität als Passungsstrategie aus, während bspw. die Anerkennung religiöser Zugehörigkeiten i. d. R. einer Reflexion und Passung von Kooperationsformaten (Anlässe zu feiern, Schultermin vs. religiöser Feiertag) bedarf. Je nach Passungsqualität wird dieselbe Kooperationsstrategie somit in unterschiedlichen Elterngruppen unterschiedlich wirksam sein.

Eine differenzunsensible (Kooperations-)Praxis ist immer ungleichheitsrelevant. Strategien von Lehrkräften, welche die (Nicht-)Anerkennung elterlicher Differenz implizieren, reproduzieren gegebenenfalls den Zusammenhang von „Schwererreichbarkeit“ und gesellschaftlicher Positionierung von Eltern. Es ist unwahrscheinlich, dass Eltern durch Adressierungsstrategien, die ihren persönlichen Herkunfts- und Lebenskontext missachten, erreicht werden. Gleichzeitig ist es sehr wahrscheinlich, dass die Wahrnehmung elterlicher „Schwererreichbarkeit“ aufgrund unzureichender Reflexion über die (Nicht-)Passung der angewandten Strategien erhalten bleibt. Es ist anzunehmen, dass differenz-anerkennde Elemente der Strategien von Lehrkräften „Schwererreichbarkeit“ positiv beeinflussen könnten. Erst die Wahrnehmung und Anerkennung von Differenz ermöglicht die notwendige Kommunikation, Transparenz und Aushandlung von Kooperationserwartungen, Verantwortlichkeiten und Strategien und bildet damit den zentralen Rahmen für die Entwicklung passender Adressierungsstrategien im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“.

Literatur und Internetquellen

- Bartscher, M. (2013). Eltern besser erreichen. Zielgruppendifferenzierte Strategien als Baustein der Professionalisierung von Lehrkräften in der Arbeit mit Eltern. *Lernende Schule: für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, (61), 11–14.
- Bauer, U., & Bittlingmayer, U. (2005). Wer profitiert von Elternbildung? *Zeitschrift für Soziologie*, 25 (3), 263–279.
- Betz, T. (2010). Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff und A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 117–144). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92382-6_6
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7., durchgesehene und aktual. Aufl.). Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlage qualitativer Sozialforschung* (2., erweit. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. In C. Winship (Hrsg.), *Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure* (S.95–120). Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Fürstenau, S., & Hawighorst, B. (2008). Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zu Perspektiven von Eltern und Schule. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 170–185). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_11

- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–49). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_2
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N., & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 40–62). Weinheim: Zeitschrift für Pädagogik.
- Killus, D., & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 151–168. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0157-0>
- Nohl, A.-M. (2008). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 16) (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91118-2>
- Sacher, W. (2011). „Schwer erreichbare“ Eltern – Kontaktbarrieren und Zugänge. *Lernchancen*, (83), 36–39.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollständig überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwaiger, M., & Neumann, U. (2010). *Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Schwanenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext*. Münster: Waxmann.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (4), 513–533.

Sarah Eiden, geb. 1984, Doktorandin der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen; wissenschaftliche Mitarbeiterin im NRW-Zentrum für Talentförderung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Bochholt Recklinghausen.

Anschrift: NRW-Zentrum für Talentförderung, Westfälische Hochschule, Bochumer Straße 86, 45886 Gelsenkirchen
E-Mail: sarah.eiden@uni-due.de