

KOOPERATION VON ELTERN UND SCHULE?!

DDS – Die Deutsche Schule
113. Jahrgang 2021, Heft 3, S. 253–266
<https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.02>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2021

Dagmar Killus & Angelika Paseka

Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit der Kooperation zwischen Eltern und Schule aus einer normativen Perspektive, wie sie sich u. a. in Fachdiskursen, in der Gesetzgebung oder Dokumenten der Schulverwaltung niederschlägt, und einer empirischen Perspektive. Neben nachweislich positiven Aspekten einer Kooperation zeigen sich mehrere Problemfelder: soziale Disparitäten, asymmetrische Kommunikationsstrukturen oder die Adressierung von Eltern als Zulieferer von Schule, die angesichts der COVID-19 Pandemie stärker hervortritt.

Schlüsselwörter: Eltern, Kooperation Eltern und Schule, Rechtliche Grundlagen, Adressierung von Eltern, COVID-19 Pandemie

Cooperation between Parents and School: An Overview of Main Concepts and Research Results

Abstract

This paper examines the cooperation between parents and schools from a normative perspective, as it can be found in professional discourses, legislation or school administration documents, and from an empirical perspective. In addition to obvious positive aspects of cooperation, several problematic areas emerge: social disparities, asymmetrical communication structures or the addressing of parents as supporters of schools, which is even more prominent in view of the COVID-19 pandemic.

Keywords: parents, parent-teacher cooperation, legal bases, addressing of parents, COVID-19 pandemic

Die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Eltern und Schule ist im Grundgesetz verankert. Darin ist festgehalten, dass Eltern gemeinsam mit Lehrpersonen Verantwortung für die Erziehung und Bildung übernehmen sollen. Diese gesetzliche

Festlegung findet einerseits Niederschlag in Begriffen, Konzepten sowie Programmen für die Schulpraxis. Andererseits stellt sich die Frage, ob und wie dieser Anspruch angesichts steigender Bildungsanforderungen, veränderter Familienstrukturen, sozialer Ungleichheit oder ökonomischer Risiken erfüllt werden kann und was dies konkret im Kontext Schule bedeutet. Diese Frage erhält unter den gegenwärtigen Pandemiebedingungen zusätzliche Brisanz.

In diesem Beitrag wollen wir die Kooperation zwischen Eltern und Schule beleuchten, eine Orientierung im Themenfeld geben und zentrale Aussagen herausarbeiten. Dabei werden wir zunächst einige Anmerkungen zu den Voraussetzungen machen, vor deren Hintergrund sich das Verhältnis zwischen Eltern und Schule bestimmen lässt, das auch Folgen für eine Kooperation hat (Kapitel 1). Im Weiteren werden zentrale Begriffe und damit zusammenhängende normative Ansprüche analysiert (Kapitel 2), der Forschungsstand in Form von wesentlichen Ergebnissen zusammengefasst (Kapitel 3) und dabei auch erste Ergebnisse zur Kooperation von Eltern und Schule unter Pandemiebedingungen präsentiert (Kapitel 4). Der Beitrag endet mit Perspektiven für eine tragfähige Kooperation zwischen Eltern und Schule (Kapitel 5).

1 Voraussetzungen für die Kooperation von Eltern und Schule

Das Verhältnis zwischen Eltern und Schule ist durch das Grundgesetz (1949) geregelt. Pflege und Erziehung durch die Eltern werden darin als deren „natürliches Recht“ (Art. 6 Abs. 2 Grundgesetz) bestimmt. Angesichts der ebenfalls im Grundgesetz festgelegten staatlichen Aufsicht über das gesamte Schulwesen und der Schulpflicht (Art. 7 Abs. 2 Grundgesetz) wurde in einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1972) festgelegt, dass Schule und Eltern als „gleichgeordnet“ zu denken sind. Angesichts dieses Auftrags ist daher davon auszugehen, dass Eltern und Schule ein gemeinsames Interesse an der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben. Hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung dieses gleichgeordneten Verhältnisses bleiben sowohl Bundes- als auch Landesgesetze jedoch eher vage und lassen einen großen Spielraum für die konkrete Ausgestaltung zu (Killus & Paseka, 2020; KMK, 2018a, 2018b).

Welche Rolle könnten Eltern im Verhältnis zur Schule einnehmen bzw. welche Erwartungen sind damit verbunden? Die Antwort auf diese Frage hängt damit zusammen, wie Eltern adressiert werden. Folgende „Adressierungen“ von Eltern durch Lehrpersonen, Schule und Schulverwaltung lassen sich in Dokumenten, aber auch an der Art der Kommunikation erkennen (Killus & Paseka, 2020, S. 48ff.): Eltern als *Gegner* wahrzunehmen, geht einher mit Distanz und Ignoranz. Ein Betreten des Schulhauses ist dann nur zu bestimmten Anlässen, wie Elternabenden oder Elternsprechtagen, erlaubt. Eltern als *Klienten* zu betrachten, bedeutet, sie als überfordert und daher unterstützungsbedürftig zu adressieren: Eltern benötigen Hilfe im Umgang

mit der Schule bzw. beim Lernen mit dem eigenen Kind. Solche Hilfen reichen von Informationsabenden zu ausgewählten Themen bis hin zu Elternprogrammen zur Stärkung der Kompetenzen von Eltern. Eltern als *Zulieferer* anzusprechen, inkludiert Erwartungen an deren Unterstützungsleistung zuhause, beim Lernen mit dem eigenen Kind, aber auch bei der Sicherstellung von Motivation oder der Bereitstellung von geforderten Materialien. Eltern werden dabei als „Stützsystem“ für die Schule und vor allem Mütter als „Dauermitarbeiter und Schulkontrolleure ihrer Kinder“ (Tyrell, 1987, S. 111) adressiert. Eltern als *Experten* wahrzunehmen, bedeutet anzuerkennen, dass Eltern ihr Kind gut kennen und dieses Wissen für Schule und das Lernen wichtig ist. Werden Eltern als *Akteure* angesprochen, so hat dies seinen Ursprung in den gesellschaftlichen Demokratisierungsansprüchen und im Diskurs um Schulentwicklung und Schulautonomie. Dabei werden eine aktive und kreative Mitarbeit und Mitwirkung, z. B. im Rahmen der Elternvertretung, erwartet. In der Adressierung als *Partner* wird suggeriert, dass die Beziehung durchaus auch symmetrisch gedacht werden könnte und Eltern und Lehrpersonen gemeinsam Verantwortung für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen übernehmen. Werden Eltern hingegen als *Kunden* adressiert, was in der Zunahme des Wettbewerbs zwischen Schulen und den Wahlmöglichkeiten der Eltern bei der Schulwahl bedingt ist, werden sie als mehr oder weniger machtvolle Gruppe wahrgenommen, die umworben werden sollte.

Eingewoben in solche Adressierungen sind aber immer auch Vorstellungen von „guten“ und „schlechten“ Eltern (Betz, Bischoff & Kayser, 2017), und diese sind meist eng verknüpft mit dem sozialen Status von Eltern: So werden bildungsnahe Eltern mit einem guten Einkommen tendenziell als positiv und unterstützend durch Lehrpersonen und Schulen wahrgenommen, auch wenn es an manchen Schulen negative Erfahrungen mit sog. „Helikoptereltern“ gibt. Bildungsfernen Eltern mit prekärerem ökonomischem Hintergrund, aber auch Eltern mit Migrationsgeschichte wird hingegen eine solche unterstützende Haltung vielfach abgesprochen (Crozier, 2000).

2 Begriffe und Diskurse

Grundlegend ist zwischen einem eher normativen Diskurs zu unterscheiden, der durch die Schulverwaltung und die Bildungspolitik, aber auch durch die Elternverbände und die Schulpraxis bestimmt wird, und einem eher wissenschaftlichen Diskurs, der sich auf Forschungsbefunde stützt. Im normativen Diskurs wird die Kooperation zwischen Eltern und Schule grundsätzlich begrüßt und dabei auf die gemeinsame Verantwortung für die Erziehung und Bildung von Heranwachsenden hingewiesen. Eltern wird dabei eine doppelte Verantwortung zugedacht: für ein Engagement zuhause („home-based involvement“), z. B. im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung und für die motivationale Unterstützung der Kinder, und für ein Engagement in der Schule („school-based involvement“), z. B. durch

die Teilnahme an formellen und informellen schulischen Veranstaltungen (wie z. B. Elternabende und Schulfeste), aber auch als Mitwirkung in der Elternvertretung (Paseka, 2014). Dabei werden bereits unterschiedliche Adressierungen als *Zulieferer*, *Experten* und *Akteure* sichtbar.

Unterschiedliche Ansprüche lässt auch die begriffliche Fassung der Kooperation erkennen. So wurde der Begriff „Elternarbeit“ durch den Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (Stange, 2012; Haase, 2012) abgelöst. Während der Begriff „Elternarbeit“ hierarchisch konnotiert ist und eine Überlegenheit der Lehrpersonen andeutet (Sacher, 2014), schwingt bei „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ semantisch ein gleichberechtigtes und *partnerschaftliches* Verhältnis mit, in dem Lehrpersonen und Eltern „auf Augenhöhe“ miteinander kooperieren, aktiv sind, sich austauschen und aufeinander zugehen. Auch die Kultusministerkonferenz sieht eine solche partnerschaftliche Kooperation als Voraussetzung dafür an, dass Eltern und Schule gemeinsam Verantwortung für die Erziehung und Bildung von Heranwachsenden übernehmen (KMK, 2018a).

Im Mittelpunkt stehen hier – wie bei der Elternarbeit – weiterhin alle Formen der Kooperation zwischen Eltern und Schule. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann insofern als besondere, d. h. positive Ausprägung von Elternarbeit aufgefasst werden (Stange, 2012, S. 12). Vor diesem Hintergrund sind Bemühungen zu verstehen, mit Unterstützung von Expert*innen Qualitätsmerkmale für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Deutschland zu entwickeln (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013). Diese basieren auf den „National Standards for Family-School Partnerships“ der Parent-Teacher-Association in den USA, die für den deutschsprachigen Raum adaptiert wurden. Im Ergebnis werden vier Qualitätsmerkmale unterschieden: (1) positive Willkommens- und Begegnungskultur, (2) vielfältige und respektvolle Kommunikation, (3) Erziehungs- und Bildungs Kooperation sowie (4) Partizipation der Eltern. Diese Qualitätsmerkmale sollen mit Rücksicht auf die Gegebenheiten an einem Schulstandort angepasst und in konkrete Maßnahmen überführt werden. Dabei wird die Qualitätsentwicklung ausdrücklich als Gemeinschaftsaufgabe von Eltern, Schüler*innen und dem pädagogischen Personal verstanden. Darüber hinaus sollen Schüler*innen im Rahmen ihrer Möglichkeiten als gleichberechtigte Partner einbezogen und das außerschulische Umfeld als Beziehungs- und Unterstützungssystem genutzt werden. Die „National Standards for Family-School Partnerships“ stützen sich auf theoretische und empirische Arbeiten der amerikanischen Soziologin Joyce L. Epstein und ihrer Arbeitsgruppe (Epstein et al., 2019). Schule, Familie und – in den neueren Publikationen – das außerschulische soziale Umfeld („community“) werden als drei sich überschneidende Sphären gesehen, die zum Wohle des Kindes zusammenarbeiten sollen. Hier zeigt sich, dass der normative und der wissenschaftliche Diskurs nicht als völlig trennscharf, sondern als miteinander verwoben aufgefasst werden müssen.

Für einen Paradigmenwechsel von der „Elternarbeit“ zur „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ sprechen mehrere Gründe, u. a. die Bedeutung der Familie für die Bildungsprozesse ihrer Kinder sowie Unterstützungsbedarfe der Eltern angesichts veränderter Familienstrukturen, sozialer Ungleichheit oder ökonomischer Risiken. Es bestehen aber auch Fallstricke, Herausforderungen und unauflösbare Spannungsfelder. Diese beziehen sich auf strukturelle Unterschiede bzw. Machtunterschiede zwischen Eltern und Schule aufgrund der Selektionsfunktion von Schule oder auf ein professionelles Gefälle zwischen Lehrpersonen und Eltern (z. B. Betz, 2015; Haase, 2012). Hierzu gehört aber auch – wie bereits angesprochen – eine „Normierung“ von Eltern mit klaren Vorstellungen, wie „gute“ Eltern handeln sollen, während gleichzeitig ein Defizitblick auf andere („schlechte“) Eltern verfestigt wird (Betz, Bischoff & Kayser, 2017). Dass sich eine solche Normierung mit der Heterogenität der Eltern nicht vereinbaren lässt, ist naheliegend.

3 Empirischer Forschungsstand

Angesichts der dargelegten normativen Ansprüche und der damit verbundenen Erwartungen an eine Kooperation zwischen Eltern und Schule stellt sich die Frage, wie sich der empirische Forschungsstand darstellt. Bei näherer Betrachtung lassen sich fünf Forschungsstränge unterscheiden, die im Folgenden skizziert werden sollen (ausführlicher in Paseka & Killus, 2020; Killus & Paseka, 2020):

- 1) *Einstellungen und Erwartungen gegenüber Kooperation:* Im Prinzip scheinen gute Voraussetzungen für eine Kooperation von Eltern und Schule gegeben zu sein. So belegen die Ergebnisse der für Deutschland repräsentativen JAKO-O Bildungsstudie, dass Eltern sich selber *und* die Lehrpersonen als zuständig betrachten, wenn es um die Realisierung von Erziehungs- und Bildungszielen geht (Killus, 2012). Dass Eltern angesichts von Bildungsfragen jedoch Unsicherheiten erleben und dass diese Unsicherheiten an die soziale Lage der Eltern gekoppelt sind, zeigt eine im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland durchgeführte Elternbefragung (Walper, 2015). Die Heterogenität der Eltern beschränkt sich aber nicht auf die soziale Lage. Zudem verfügen Eltern – in Verschränkung mit der sozialen Lage – über sehr unterschiedliche Bildungsaspirationen, Bildungsmotive und Bildungserfahrungen (vgl. Wippermann, Wippermann & Kirchner, 2013). Die genannten Befunde unterstreichen die Notwendigkeit adressatengerechter Angebote. Strategien von Lehrpersonen, welche die (soziale und ethnische) Differenz der Eltern weder anerkennen noch hinreichend reflektieren, können hingegen dazu beitragen, „Schwererreichbarkeit“ zu reproduzieren (Eiden, 2018).
- 2) *Quantität und Qualität der Kooperation:* Inwieweit lernunterstützende Aktivitäten der Eltern, die im häuslichen Bereich stattfinden, vom Alter der Kinder abhängen, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Einerseits wird von einem Rückgang lernunterstützender Aktivitäten mit zunehmendem Alter und zunehmenden

Fähigkeiten der Schüler*innen ausgegangen (Wild & Yotyodying, 2012; Sacher, 2014). Ein solcher Rückgang muss andererseits aber nicht zwangsläufig sein. Dafür sprechen PISA-Daten aus 13 Ländern (darunter Deutschland) sowie Ergebnisse der JAKO-O Bildungsstudie (OECD, 2012; Killus & Paseka, 2014). Dabei präsentieren sich – zumindest in Deutschland – sozioökonomisch benachteiligte Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund als engagierte Kooperationspartner (ebd.). Im Vergleich zum Engagement im häuslichen Bereich kommt das Engagement der Eltern in der Schule insgesamt seltener vor (OECD, 2012; Paseka, 2014). Dies gilt auch für die Mitarbeit in formellen Schulgremien, wobei Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss hier seltener vertreten sind als Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss (Paseka, 2014; für die Grundschule: Schwanenberg, 2015). Wie stark sich Eltern insgesamt in der Schule und in Schulgremien engagieren, scheint von Mitwirkungsangeboten der Schule und darauf bezogenen Signalen an die Eltern abzuhängen (Paseka, 2014).

- 3) *Kommunikation zwischen Eltern und Schule*: Dazu liegen primär Ergebnisse aus qualitativ-ethnographischer Forschung auf Basis authentischer Elterngespräche vor. Eine Zusammenfassung des internationalen und nationalen Forschungsstandes (Gartmeier & Wegner, 2017) zeigt: Es lassen sich sowohl positive Aspekte in der Kommunikation (z.B. gegenseitiges Bemühen um eine gelingende Kommunikation) als auch problematische Aspekte herausarbeiten (z.B. ungenaue Diagnosen seitens der Lehrpersonen, Asymmetrien oder soziale Disparitäten). Betrachtet man aktuelle Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum, so stechen zwei Problemfelder hervor: (1) *Soziale Disparitäten* zeigen sich, wenn Eltern an Förderschulen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sprachlich und wissensmäßig die „kulturelle Mitspielkompetenz“ nicht immer leisten können (Kotthoff, 2012, S. 317f.) oder wenn benachteiligte Eltern der Schule und den Lehrpersonen zwar vertrauen, jedoch nicht die Macht haben, sich als Akteure und „Anwälte“ ihrer Kinder zu präsentieren (Bormann & Adamczyk, 2016). (2) Die Herstellung *asymmetrischer Kommunikationsstrukturen* konnte aus einer praxeologischen Perspektive rekonstruiert werden. So sind die Lernentwicklungsgespräche an Grundschulen – unter Beteiligung von Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen – maßgeblich durch Steuerungspraktiken der Lehrpersonen geprägt (Bonanati, 2017). Das gilt nicht nur für individuelle kindbezogene Kontakte, sondern auch für die Kommunikation im Rahmen kollektiver Kontakte, d.h. von Elternabenden (Paseka, 2016).
- 4) *Auswirkungen von Kooperation auf die (akademische) Schulleistung*: Die Forschungslage zu diesem Forschungsstrang ist komplex und teilweise widersprüchlich. Das hängt mit forschungsmethodologischen Problemen zusammen, die Aussagen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erschweren, d.h. das Fehlen längsschnittlicher Studien, uneinheitliche Erfolgskriterien oder ein uneinheitliches Verständnis elternbezogener Kooperation. Aufschlussreich sind daher die Ergebnisse aus Metaanalysen (Jeynes, 2005, 2007; Hill & Tyson, 2009; vgl. hierzu auch den Beitrag von Täschner, Holzberger & Hillmayr in diesem Heft) und

Literaturreviews (Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018). Die Ergebnisse belegen, dass das Elternengagement positive Auswirkungen auf die Schulleistung hat. Die größten Auswirkungen hat dabei die Unterstützung beim häuslichen Lernen („home-based involvement“), und zwar in Form realistischer Erwartungen an die Leistungen des Kindes, gemeinsamen Lesens, von Ermutigung oder regelmäßiger und intensiver Kommunikation über schulische Angelegenheiten. Dagegen kann die Hausaufgabenhilfe in Form direkter Unterstützung negative Auswirkungen auf die Schulleistung haben (Hill & Tyson, 2009). Diese Ergebnisse können Gültigkeit für verschiedene Schulstufen und Familien mit einem unterschiedlichen familiären Hintergrund beanspruchen. Allerdings wird in der Regel das Ausmaß und die Dauer von Elternengagement, d.h. die Quantität, erfasst und mit der Schulleistung in Beziehung gesetzt. Dass die Qualität größere Aufmerksamkeit verdient, konnte am Beispiel von Studien zur Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe gezeigt werden. Eine bessere Schulleistung zeigen demnach die Kinder, die von einem höheren Ausmaß an Autonomieunterstützung durch die Eltern, strukturgebenden Hilfen oder emotionaler Zuwendung berichten (Moroni & Dumont, 2015).

- 5) *Evaluation von Programmen und Projekten*: Die zunehmende Aufmerksamkeit, die das Thema Kooperation seit einigen Jahren erhält, schlägt sich in Programmen und Projekten nieder, die sich – meist von Regierungen oder Stiftungen finanziert – häufig an benachteiligte Eltern und Familien richten. Aufschlussreich sind Metaanalysen, die Auskunft darüber geben, welche Auswirkungen gezielte Schulinterventionen zur Stärkung des Elternengagements auf die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen haben. Anscheinend lohnen sich die Interventionen: Es zeigen sich positive Auswirkungen auf die Schulleistung (Jeynes, 2012), aber auch auf die psychische Gesundheit sowie die Sozialkompetenzen der Kinder und Jugendlichen (Sheridan, Smith, Moorman Kim, Beretvas & Park, 2019). Mitunter weniger zufriedenstellend sind Interventionen, die einzelne Eltern adressieren und auf eine strukturelle Verankerung von Maßnahmen an der Schule verzichten. Entsprechende (Leseförder-) Programme werden von den Eltern zwar durchaus positiv wahrgenommen, allerdings zeigen sich keine bis kleine Auswirkungen auf die Lesefähigkeit der involvierten Kinder (Leseförderprogramm „Supporting Parents On Kids’ Education in Schools“; Tracey, Chambers, Bywater & Elliott, 2016; „LIFE – Lesen in Familie erleben“; Wiescholek, 2018; vgl. hierzu auch den Beitrag von Bonanati, Gruchel, Kurock und Buhl in diesem Heft) oder sie beschränken sich vornehmlich auf Kinder aus privilegierten Familien („Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm“; McElvany & Artelt, 2006).

Die Skizzierung des Forschungsstandes hat eine Reihe positiver Ergebnisse erbracht: vor allem die Kooperationsbereitschaft der Eltern und positive Auswirkungen des Elternengagements auf die akademische Schulleistung und nicht akademische Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Demgegenüber zeigen sich mehrere Entwicklungsbedarfe. So stellt sich die Frage, wie das Engagement der Eltern ge-

nutzt werden kann, ohne sie zu überfordern, wie soziale Disparitäten in Elterngesprächen und in Elternprogrammen abgebaut werden können, wie symmetrische Kommunikationsstrukturen hergestellt werden können (vor allem in Elterngesprächen und auf Elternabenden) und wie mehr Eltern motiviert und befähigt werden können, sich auch in formelle Schulgremien einzubringen. Weiterführend sind in dieser Hinsicht Ergebnisse, die zeigen, dass die sog. „Schwererreichbarkeit“ nicht in erster Linie eine Eigenschaft von Eltern, sondern von Schule ist, und dass Mitwirkungsangebote seitens der Schule Eltern aktivieren können.

4 Empirische Befunde zur Kooperation unter Pandemiebedingungen

Das die Jahre 2020 und 2021 beherrschende Thema war und ist die COVID-19-Pandemie. Die (temporären) Schulschließungen ab März 2020 veränderten die Vorstellungen von Unterricht und Lernen durch den rasch zu organisierenden „Fernunterricht“ (zur genaueren Terminologie siehe Fickermann & Edelstein, 2020). In Deutschland, Österreich und der Schweiz sind innerhalb relativ kurzer Zeit viele Studien entstanden, 97 davon wurden von Helm, Huber und Loisinger (2021) in einem Review analysiert. Auch wenn dadurch 60.468 Schüler*innen, 151.660 Eltern, 41.350 Lehrpersonen und 2.339 Schulleitungen erfasst wurden, wird die Qualität der Daten im Review kritisch beurteilt: Die Studien wurden vorwiegend online durchgeführt, waren keine Zufallsstichproben und manche Bevölkerungsgruppen, nämlich solche, die keinen oder nur einen schlechten Zugang zu digitalen Medien und Internet haben, sind unterrepräsentiert. Im Hinblick auf die Kooperation zwischen Eltern und Schule lassen sich aus diesem Review dennoch die folgenden Tendenzen extrahieren und bündeln. Dabei können drei Aspekte aus Kapitel 3 wieder aufgegriffen werden:

Bezüglich *Einstellungen und Erwartungen* der Eltern zur Kooperation unter Pandemiebedingungen wird deutlich, dass Eltern zum einen (mehr) Informationen erwarteten, zum anderen Unterstützungsleistungen. So wird ein Informationsbedarf hinsichtlich der aktuellen Entwicklungen und Konsequenzen, z. B. für das Abitur, berichtet, aber auch der Wunsch nach mehr Informationen zu Planung, Organisation und Anforderungen an den Fernunterricht. Unterstützung würden die Eltern erwarten durch mehr Kooperation und Absprachen zwischen den Lehrpersonen, eine gute Erreichbarkeit und Ansprechbarkeit der Lehrpersonen sowie ein differenziertes und individualisiertes Lernangebot für ihre Kinder (vgl. ergänzend Huber et al., 2020, S. 84-97).

Bezüglich der *Quantität der Kontakte* zwischen Eltern und Schule unter Pandemiebedingungen zeigt sich ein ambivalentes Bild. Es kristallisierten sich deutliche Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen von Lehrpersonen und Eltern heraus.

Während ein Großteil der Lehrpersonen angibt, für Rückfragen zur Verfügung zu stehen, kritisiert zumindest die Hälfte der Eltern, dass es keinen ausreichenden Kontakt zwischen den Lehrpersonen und ihnen als Eltern gegeben hat. Auch die *Qualität der Kontakte* wird ambivalent eingeschätzt. Während das Informationsangebot der Schulen an die Eltern aus Sicht der Schule weitgehend als zufriedenstellend bezeichnet wird, sind Eltern mit dem Unterstützungsangebot weniger zufrieden: Viele Eltern fühlen sich von der Schule und den Lehrpersonen für die konkrete Arbeit mit ihren Kindern nicht ausreichend bzw. schlecht unterstützt.

Welche *Unterstützungsleistungen* haben nun Eltern im Fernunterricht übernommen? Eine Mehrheit der Eltern kontrolliert die Korrektheit bzw. die Vollständigkeit der Bearbeitung der Lernaufgaben und löst gemeinsam mit ihren Kindern die Aufgaben. Dabei berichten Eltern von jüngeren Kindern häufiger als Eltern von älteren Kindern, dass sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen. Eltern übernehmen damit – mehr als sonst üblich – Zuliefererfunktionen für Schule. Die Übernahme dieser Funktionen wird jedoch mehr oder weniger stillschweigend vorausgesetzt, denn viele Eltern berichten von wenig Unterstützung für die ihnen zugeordnete Rolle.

Während die in den Studien erfassten Eltern der Meinung sind, ihre Kinder tatkräftig zu unterstützen, zeichnen die Lehrpersonen mehrheitlich ein eher pessimistisches Bild: Sie sehen Eltern mit Fernunterricht überfordert. Tatsächlich fällt es nicht allen Eltern leicht, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Die eigene Berufstätigkeit, die Anzahl der zuhause zu betreuenden Kinder und das fehlende Fachwissen werden von den Eltern als Hindernis wahrgenommen. Ob sich Eltern nun mehr oder weniger beansprucht fühlen bzw. Ängste entwickeln, dass ihre Kinder schulische Nachteile haben, hängt signifikant von zwei Faktoren ab: von der Unterstützungsleistung der Schule und der eigenen Kompetenzeinschätzung. Die Kompetenzeinschätzung der Eltern für die Lernunterstützung steigt dabei mit deren sozioökonomischem Status. Das gilt auch für die technische Ausstattung zuhause.

5 Fazit zur Kooperation zwischen Eltern und Schule

Die in dem Beitrag skizzierten Ergebnisse zur Kooperation zwischen Eltern und Schule legen nahe, dass zwischen normativen Ansprüchen (Sollen) und empirischen Befunden (Haben) unterschieden werden sollte. Die Skizzierung des Forschungsstandes lässt dabei durchaus positive Aspekte erkennen: von der Kooperationsbereitschaft der Eltern (darunter auch sog. „schwer erreichbare“ Eltern) über positive Wirkungen eines Elternengagements auf akademische Schulleistung und nicht akademische Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen bis hin zur Bewährung von Schulinterventionen zur Stärkung des Elternengagements.

Demgegenüber deuten sich einige Bereiche an, die es zu bearbeiten gilt. Hierzu zählen soziale Disparitäten, die bei Elterngesprächen und Elternprogrammen zutage treten, asymmetrische Kommunikationsstrukturen sowie die fehlende Mitwirkung von Eltern unterschiedlicher Herkunft in formellen Schulgremien. Als besonders brisant hat sich die Unterstützung der Eltern beim häuslichen Lernen herausgestellt. Bereits vor der Pandemie präsentierten sich Eltern als engagierte Kooperationspartner, auch wenn insbesondere Eltern aus benachteiligten sozialen Milieus bei der lernbezogenen Unterstützung ihrer Kinder Unsicherheiten erlebten. Seit der Pandemie sind Eltern stärker als zuvor als *Zulieferer* gefordert. Auch hier zeigen sich Unsicherheiten, die an die soziale Lage der Eltern gekoppelt sind. Problematisch ist aber auch, dass Eltern über Formen häuslicher Unterstützung berichten, die als wenig lernwirksam gelten (z. B. Kontrolle der Ergebnisse).

An dieser Stelle ist nach den Bedingungen zu fragen, die eine Kooperation zwischen Eltern und Schule unterstützen können. Dabei gilt es, mehrere Akteursgruppen in den Blick zu nehmen: bildungspolitische Gremien und die Schulverwaltung, die für Rahmenbedingungen verantwortlich sind, damit Lehrpersonen Zeitressourcen für eine Kooperation mit Eltern angerechnet werden; kommunale Einrichtungen im Quartier, die Schulen mit ihren Angeboten zur Verfügung stehen, um möglichst viele Eltern zu erreichen; Fortbildungseinrichtungen, die den Schulen für die Begleitung und die Moderation von schulischen Kooperationsangeboten Hilfestellung geben. Schließlich sind die Schulen selbst gefordert, die Kooperation mit Eltern als Schulentwicklungsprojekt zu sehen und zu erproben. Eine Reihe von Beispielen für Schulprojekte, die Schulen allein oder mit externer Unterstützung durchführen, finden sich z. B. im Friedrich Jahresheft zum Thema *Eltern* (2017). Darüber hinaus zeigen die Beiträge in diesem Heft Perspektiven für eine Kooperation zwischen Eltern und Schule auf. Wollen Schulen Schulentwicklungsprojekte initiieren, wäre es zunächst wichtig, dass sich die Akteursgruppen an einer Schule über die eigenen Erwartungen und Ziele (kurz-, mittel- und langfristig) klar werden (vgl. Anregungen in Medvedev, 2020, S. 118). Hilfreich könnte dabei sein, eine Bestandaufnahme zu initiieren (vgl. Supplement im Friedrich Jahresheft 2017). Richtet sich ein Schulprojekt im Weiteren auf die häusliche Unterstützung des Lernens durch die Eltern, wäre – vor dem Hintergrund der präsentierten Forschungsbefunde – zu überlegen, an welcher Stelle auf die Unterstützung durch die Eltern *nicht* verzichtet werden kann und wie Eltern befähigt werden können, ihre Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten kompetent zu unterstützen.

Die Gestaltung adressatengerechter Angebote ist anspruchsvoll, das gilt für das Elternengagement zuhause, aber auch für die verschiedenen Formen des Elternengagements in der Schule (Medvedev, 2020). Sie setzt die Auseinandersetzung mit den standortbezogenen Zielvorstellungen sowie Strategien für deren Umsetzung voraus (Killus & Paseka, 2020, S. 167ff.). Gegenstand der Auseinandersetzung müssen aber auch (eigene und fremde) normative Ansprüche an eine Kooperation sein, wel-

che die Vielfalt der Eltern jenseits dichotomisierender Zuschreibungen von „guten“ und „schlechten“ Eltern berücksichtigt.

Literatur und Internetquellen

- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T., Bischoff, S., & Kayser, L. B. (2017). Unequal Parents' Perspectives on Education. An Empirical Investigation of the Symbolic Power of Political Models of Good Parenthood in Germany. In T. Betz, M.-S. Honig & I. Ostner (Hrsg.), *Parents in the Spotlight. Journal of Family Research, Special Issue 11*, 99–118. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0g0k.8>
- Bonanati, M. (2017). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A Review of the Relationship Between Parental Involvement Indicators and Academic Achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bormann, I., & Adamczyk, J. (2016). Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 141–154.
- Crozier, G. (2000). *Parents and Schools: Partners or Protagonists?* Oakhill: Trentham Books.
- Eiden, S. (2018). Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit »Schwerererreichbarkeit« von Eltern. *Die Deutsche Schule*, 110 (4), 626–340. <https://doi.org/10.31244/dd.2018.04.04>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., et al. (2019). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action* (4. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisste ich die Schule ...“ *Schule während und nach der Corona-Pandemie. Editorial*. (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 9-33). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Friedrich Verlag (2017). (Hrsg.). *Friedrich Jahresheft XXXV. Eltern*. Seelze: Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett.
- Gartmeier, M., & Wegner, L. (2017). Was passiert eigentlich in schulischen Elterngesprächen? Ausgewählte Befunde qualitativer Studien. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 62–75). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Haase, K. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Familie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schulentwicklung. Kooperation auf »gleicher Augenhöhe« – realistische Leitvorstellung oder unerfüllbare Vision? *Pädagogische Rundschau*, 66 (1), 29–44.
- Helm, C., Huber, S. H., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40 (3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47 (4), 706– 742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018a). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. Beschluss der KMK vom 11.10.2018. Zugriff am: 25.06.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018b). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule*. Beschluss der KMK vom 04.12.2003 i. d. F. vom 11.10.2018. Zugriff am: 25.06.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf.
- Killus, D. (2012). Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule: Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen. In D. Killus, K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz. 2. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 49–68). Münster: Waxmann.
- Killus, D., & Paseka, A. (2014). Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. 3. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 131–148). Münster: Waxmann.
- Killus, D., & Paseka, A. (2020). *Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kotthoff, H. (2012). Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 13, 290–321. Zugriff am: 25.06.2021. Verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2012/ga-kotthoff.pdf>.
- McElvany, N., & Artelt, C. (2006). Das Berliner Eltern-Kind Leseprogramm. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (1), 157–159.
- Medvedev, A. (2020). *Heterogene Eltern. Die Kooperation von Eltern und Schule neu denken und umsetzen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Moroni, S., & Dumont, H. (2015). Empirische Erkenntnisse über elterliche Hausaufgabenhilfe – nutzbar für die Beratung von Eltern durch Lehrkräfte? In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 183–193). Münster: Waxmann.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Paper Number 73. Paris: OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jjj-en>
- Paseka, A. (2014). Elternbeteiligung auf Klassen- und Schulebene. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. 3. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 89–110). Münster: Waxmann.

- Paseka, A. (2016). Elternabende als Ort der Herstellung von Kooperationen? Eine kritische Reflexion mit Hilfe der Dokumentarischen Methode. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule. Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (S. 99–113). Greifswald: MV-Verlag.
- Paseka, A., & Killus, D. (2020). Parental Involvement in Germany. In A. Paseka & D. Byrne (Hrsg.), *Parental Involvement Across European Education Systems: Critical Perspectives* (S. 21–35). London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351066341-3>
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwanenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext. Analyse der Formen und Motive*. Münster: Waxmann.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89 (2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- 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* (S. 12–39). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7>
- Tracey, L., Chambers, B., Bywater, T., & Elliott, L. (2016). SPOKES. *Evaluation Report and Executive Summary*. Millbank: Education Endowment Foundation. Zugriff am: 23.06.2021. Verfügbar unter: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/SPOKES.pdf.
- Tyrell, H. (1987). Die „Anpassung“ der Familie an die Schule. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (S. 102–125). Weinheim & Basel: Beltz.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.). (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit*. Düsseldorf. Zugriff am 25.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/qualitaetsmerkmale-schulischer-elternarbeit/>.
- Walper, S. (2015). Eltern auf der Suche nach Orientierung. In *Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland* (S. 18–25). Düsseldorf.
- Wiescholek, S. (2018). *Lesen in Familien mit Family Literacy. Elterliche Unterstützung beim Lesekompetenzerwerb in der ersten Klasse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20858-5>
- Wild, E., & Yotyodying, S. (2012). Studying at Home: With Whom and in Which Way? Homework Practices and Conflicts in the Family. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing* (S. 165–180). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20858-5>
- Wippermann, K., Wippermann, C., & Kirchner, A. (2013). *Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110512083>

| Dagmar Killus & Angelika Paseka

Killus, Dagmar, Prof. Dr., geb. 1965, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Hamburg.

E-Mail: dagmar.killus@uni-hamburg.de

Paseka, Angelika, Prof. Dr., geb. 1957, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik / Professionsforschung und Professionsentwicklung an der Universität Hamburg.

E-Mail: angelika.paseka@uni-hamburg.de

Korrespondenzadresse: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik & Schulforschung, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg