

3 Kooperation von Schule und Familie

Familie und Schule sind zwei zentrale Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche (Busse & Helsper, 2008). Eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen diesen Lebensbereichen gilt als sehr bedeutsam für die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Heranwachsenden und gehört daher zu den in den Schulgesetzen festgelegten Aufgaben von Lehrkräften und des weiteren Schulpersonals.

Eltern sind aber auch politisch und institutionell eine bedeutsame gesellschaftliche Gruppe für die Entwicklung schulischer Inklusion: So übernahmen Eltern in der historischen Entwicklung der integrativen Schule in den 1970er- und 80er-Jahren bei der Umsetzung der Reformvorhaben eine treibende Rolle (zsf. Hüwe & Roebke, 2006), und sie tun dies bis heute beim Kampf um die Umsetzung der Grundsätze der UN-BRK. Angestoßen durch Elterninitiativen wurde z.B. der erste integrative Modellversuch an einer öffentlichen Schule – an der Fläming-Grundschule in Berlin – umgesetzt.

Aktuell gewinnen Abstimmungsprozesse zwischen Schule und Elternhaus durch die in Kapitel 1 angesprochenen Reformvorhaben der zunehmenden Umsetzung der schulischen Inklusion und der Ganztagsbeschulung sowie durch die damit einhergehenden Veränderungen der Zuständigkeitsbereiche an Bedeutung (Bertelsmann Stiftung, 2016; Grüter, 2022). Allerdings bleiben die Kontakte von Familien und Schulen bisher vielerorts auf wenige Anlässe beschränkt und das Verhältnis wird von den Beteiligten nicht als zufriedenstellend empfunden (zsf. Paseka & Killus, 2020; Wild, 2021). Beispielsweise nimmt das Schulpersonal das Engagement von Eltern einerseits als *Motor* von Lern- und Schulentwicklungsprozessen wahr, andererseits aber auch als *Sand im Getriebe*. Gegenseitige Vorbehalte sind ein Grund dafür, dass im Verlauf der Sekundarstufe das elterliche Schulengagement immer stärker abnimmt (Hill & Tyson, 2009; Bormann & Niedlich, 2017). Deshalb adressiert das *Bielefelder*

Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi) Jahrgangsteams vor allem in der Schuleingangsphase der Sekundarstufe, um diese im Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung als Basis einer langjährigen Zusammenarbeit mit den Familien ihrer Schüler:innen zu unterstützen. In diesem Kapitel werden die theoretischen und empirischen Grundlagen für die Module C: *Elternforum* und D: *Kooperation mit Familien stärken* beschrieben (vgl. Kap. 5.4).

3.1 Optimierungsbedarfe in der Kooperation mit Eltern

Viele Schulen in Deutschland sind bestrebt, ihre Elternarbeit in Richtung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft weiterzuentwickeln (Sacher, 2014; Stange, 2012). Dahinter steht ein grundlegend verändertes Verständnis des Verhältnisses zwischen Familien und Bildungsinstitutionen:

»Im Rahmen von echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften arbeiten Eltern – anders als in früheren Ansätzen und Konzeptionen der Elternarbeit – mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ›auf Augenhöhe‹, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder« (Stange, 2012, S. 15).

Aufgrund struktureller Barrieren und unterschiedlicher Vorstellungen von einer guten Zusammenarbeit wird das Potenzial, das nachweislich von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ausgeht (Täschner, Holzberger & Hillmayr, 2021) bisher allerdings selten ausgeschöpft (Walper, 2021; Wild & Lorenz, 2010). Oftmals wird von Lehrkräften kritisiert, dass sich Eltern zu wenig in der Bildung ihres Kindes engagieren, während sich ein großer Teil der Elternschaft mehr Beteiligungsmöglichkeiten wünscht. In der BiFoKi-Fortbildung werden daher Erwartungen der Eltern und des Schulpersonals im Lichte aktueller Studien zur Kooperation mit Familien reflektiert.

3.1.1 Engagement der Eltern

Internationale Studien belegen seit vielen Jahren, dass der Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und der sozialen Herkunft in Deutschland besonders eng ist (Bildungsbericht: Autor:innengruppe Bildungsberichter-

stattung, 2022; PISA-Studie: Artelt et al., 2001; Lewalter, Diedrich, Goldhammer, Köller & Reiss, 2022; IGLU-Studie: Bos et al., 2003; McElvany et al., 2023; TIMSS-Studie: Bos et al., 2008; Schwippert et al., 2020). Im Kontext des Ausbaus von Ganztagschulen und der Ausweitung schulischer Inklusion wird dem elterlichen Schulengagement daher eine große Bedeutung für den Bildungserfolg sowie die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen zugesprochen (Hornby, 2010; Wild & Lütje-Klose, 2017). Doch die Vorstellungen davon, wie intensiv und auf welche Weise sich Eltern in der Schule ihres Kindes engagieren sollen, variieren und unterliegen zudem einem stetigen Wandel durch gesellschaftliche und schulische Entwicklungsprozesse (Epstein, 2018; Wild & Walper, 2020). Zur Konstitution echter Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ist somit die Einigung auf ein gemeinsames Verständnis einer solchen Partnerschaft und die damit verfolgten Erziehungs- und Bildungsziele zentral, damit die Beiträge von Eltern und Schulen ineinandergreifen.

In den bisher durchgeführten BiFoKi-Fortbildungen ist deutlich geworden, dass eine solche Verständigung bislang häufig nicht erfolgt und die Erwartungen an die Elternschaft nicht transparent gemacht werden. Dies kann gerade im Austausch mit Eltern, die mit dem deutschen Bildungssystem weniger vertraut sind, zu Missverständnissen führen.

Die Unterstützung des Kindes durch die Eltern wird von vielen Lehrkräften dabei als Mindestmaß des Elternengagements angesehen. Intuitiv nehmen Lehrkräfte eine auch im auf wissenschaftlichen Studien basierenden Modell elterlichen Schulengagements (Grolnick, 2016; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) getroffene Unterscheidung zwischen zwei Formen des elterlichen Schulengagements vor:

- Unter dem *schulbasierten elterlichen Engagement* werden Aktivitäten gefasst, die in der Schule stattfinden. Dazu gehören Besuche von schulischen Veranstaltungen (z.B. Elternsprechtage, Elternabende), Hospitationen im Unterricht sowie die Mitwirkung in Elternngremien, aber auch Unterstützungsleistungen, die von Eltern für die Schule erbracht werden (z.B. Mithilfe bei der Organisation eines Klassenfestes oder Begleitung bei Ausflügen und Klassenfahrten).
- Das *heimbasierte* oder auch *häusliche elterliche Engagement* bezieht sich dagegen auf lernförderliche Bemühungen zu Hause bzw. außerhalb der Schule, die vom aktiven Interesse an den schulischen Erfahrungen des Kindes bis hin zur privat finanzierten Nachhilfe reichen können.

Zur Frage, welche Formen des Engagements für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsamer sind und daher auch seitens der Schule unterstützt oder sogar eingefordert werden sollten, liegen zahlreiche Forschungsarbeiten vor, darunter auch besonders aussagekräftige Meta-Analysen. Sie kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass ein an den kindlichen Bedürfnissen orientiertes häusliches Elternengagement die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler:innen befördert (z.B. Carter, 2002; Boonk, Gijssels, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2011; Ma, Shen, Krenn, Hu & Yuan, 2015). Aspekte, die im häuslichen Rahmen besonders zum Bildungserfolg der Kinder beitragen, sind von Eltern geäußerte (realistische) Leistungserwartungen, die elterliche Zuversicht hinsichtlich der Fähigkeiten ihrer Kinder, der Austausch über den Schulalltag sowie die Schaffung eines anregungsreichen Umfelds. Beim häuslichen Lernen kommt es zudem auf eine autonomieunterstützende Hilfe und den Verzicht auf kontrollierendes Verhalten an. Ein autoritativer Erziehungsstil, der durch ein hohes Maß an emotionaler Zuwendung und Strukturierung des häuslichen und kindlichen Lebens geprägt ist und durch den Eltern ihren Kindern als Vorbilder dienen, trägt ebenfalls maßgeblich zum Bildungserfolg bei (zsf. Wild & Walper, 2020).

Das schulbasierte Engagement wirkt sich nach derzeitigem Erkenntnisstand per se nicht (direkt) auf die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler:innen aus. Dies dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass eine Beteiligung von Eltern bei Fragen der Unterrichtsgestaltung oder im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen eher die Ausnahme ist. So gilt es, umso mehr auszuloten, wie Eltern auch bei der Gestaltung des schulischen ›Kerngeschäfts‹ sinnvoll einzubeziehen sind.

Schließlich ist zu beachten, dass es bei jeder Form des elterlichen Engagements auch auf die angemessene Intensität ankommt. So klagen Lehrkräfte einerseits über ›Helikoptereltern‹, die sehr fordernd und teilweise auch vorwurfsvoll auftreten und zum Teil auch in Unterrichtsfragen mitreden wollen, und andererseits über Eltern, die aus Sicht der Schule ihrer Erziehungsverantwortung nicht gerecht werden. Da die Interaktion mit diesen beiden Elterngruppen als sehr belastend erlebt wird, kann sie die Sicht des Schulpersonals auf die jeweilige Elternschaft und die Haltung zur Kooperation mit Eltern stark prägen. Umso interessanter ist, wie hoch der Anteil ›überehrgeiziger‹ oder ›desinteressierter‹ Eltern tatsächlich ist. Dieser lässt sich kaum exakt bestimmen, weil (Selbst- und Fremd-)Urteile subjektiv sind

und der angemessene Umfang nicht zuletzt vom Alter und den individuellen Bedarfen der Kinder und Jugendlichen abhängt. Legt man jedoch die in der repräsentativen JAKO-O-Bildungsstudie erhobenen Einschätzungen von Eltern zugrunde (Horstkemper, 2012), dann äußert die Mehrheit der Eltern ein durchschnittliches bis hohes Engagement, wobei sich keine systematischen Unterschiede nach Familienform, sozialem Status und Beschäftigungsumfang der Eltern feststellen ließen.

Die Ergebnisse dieser und weiterer Elternbefragungen sprechen dafür, dass viele Heranwachsende zu Hause in schulischen Belangen unterstützt werden. Allerdings ist das häusliche Engagement der Eltern für Lehrkräfte schwerer einschätzbar als das schulbasierte Engagement, welches zudem unmittelbarer der Entlastung der Lehrkräfte und des weiteren Schulpersonals dient bzw. zur Bewältigung schulischer Herausforderungen beiträgt. Auch ist für das Schulpersonal eine verlässliche Zusammenarbeit wichtig, und in Umfragen wird entsprechend kritisch angemerkt, dass sich Eltern oftmals nur so lange für schulische Angelegenheiten interessieren, wie sie Vorteile für das eigene Kind sähen (Wild, 2003).

Vor diesem Hintergrund ist zwar nachvollziehbar, wenn im Schulkollegium das Augenmerk auf vermeintlich ›schwer erreichbare Eltern‹ gerichtet und diese als Argument gegen eine Intensivierung der Kooperation mit Familien angeführt werden (Sacher, Berger & Guerrini, 2019). Der Begriff der ›Schwererreichbarkeit‹ ist gleichwohl problematisch, da er implizit eine einseitige Problemzuschreibung enthält: Schwierigkeiten in der Kooperation werden allein oder primär darauf zurückgeführt, dass Eltern ihrer Verantwortung – oder genauer: den diesbezüglichen Erwartungen der Schule – nicht gerecht werden. Eine solche Sichtweise verstellt nicht nur den Blick auf institutionelle Hürden, die (unbeabsichtigt) einem stärkeren Elternengagement entgegenstehen können, sondern birgt auch die Gefahr, dass Stereotype unhinterfragt bleiben und zulasten von ohnehin benachteiligten Schüler:innen gehen können (Eunicke, 2023).

Konstitutiv für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ist daher der unvoreingenommene und konsensorientierte Austausch über gemeinsam zu verfolgende Ziele, Erwartungen und Pflichten auf beiden Seiten und gegenseitige Unterstützungsmöglichkeiten. Hier stehen grundsätzlich alle Beteiligten in der Verantwortung, der Schule kommt aber in der Umsetzung ihres Bildungsauftrags eine initiale Rolle zu. So zielt Modul D darauf ab, Jahrgangsteams zunächst für erwartbare Perspektivendifferenzen zu sen-

sibilisieren und den Blick auf die eigenen Möglichkeiten einer aktiven Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern zu weiten.

Eltern haben unbestritten vor allem ihr eigenes Kind und dessen Bildungsweg im Blick, während das Schulpersonal die Belange aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigen muss (Busse & Helsper, 2008). Auch ist zu reflektieren, dass die Eltern unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und sich daher nicht gleichermaßen engagieren können. Um Kontaktbarrieren zwischen Schule und Elternhaus zu identifizieren, führten Harris und Goodall (2007, 2008) in Großbritannien eine großangelegte Befragung von Eltern, Lehrpersonen und Schüler:innen durch. Die in den Interviews am häufigsten genannten Kontaktbarrieren waren schlechte Erfahrungen der Eltern mit der Schule und anderen Organisationen der Gesellschaft und des öffentlichen Lebens (30 %) sowie praktische Kontakt Hindernisse wie z.B. Zeitmangel oder fehlende Fahrtmöglichkeiten (18 %) und (vermeintlich) fehlende Fertigkeiten und Wissensgrundlagen der Eltern, z.B. in Bezug auf die Unterrichtsfächer oder Umgangsformen (15 %). Ebenfalls häufig genannt wurden Aspekte des Verhaltens der Lehr- und Fachkräfte (13 %). Schulen und Lehrkräfte haben die Aufgabe, strukturelle Barrieren zu minimieren und durch Einladungen und Beteiligungsmöglichkeiten Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich alle Eltern – auch solche von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen oder weiteren Unterstützungsbedarfen – entsprechend ihrer Möglichkeiten einbringen können.

3.1.2 Beteiligungsmöglichkeiten für Familien

Während eine Weiterentwicklung der traditionellen Elternarbeit zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften von bildungspolitischer Seite eingefordert wird (Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland, 2018), bleiben die Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern in der Praxis häufig auf die klassischen Formate der Elternarbeit beschränkt. Im Rahmen der zweiten JAKO-O Bildungsstudie wurden 3.000 Eltern dazu befragt, welche Möglichkeiten sie nutzen, um Kontakt mit der Schule ihres Kindes aufzunehmen (Killus, 2012). In der Befragung gab die große Mehrheit der Eltern (96 %) an, Elternabende zu besuchen. Auch Informationsbriefe der Schule werden mit 94 Prozent von den allermeisten Eltern genutzt. Diese beiden Kontaktformen gelten als klassen- bzw. schulbezogen, da hierbei meist einer größeren Gruppe von Eltern dieselben Informationen zu unterrichtsbezoge-

nen und zu schulischen Angelegenheiten gegeben werden. Der Besuch von Elternsprechtagen bzw. regelmäßigen Elternsprechstunden (92 %) sowie die Nutzung des Mitteilungsheftes ihres Kindes (80 %) sind weitere häufig genutzte Kontaktformen. Diese Kontakte gelten als kindbezogen, da hier die individuelle Entwicklung der einzelnen Schüler:innen im Fokus steht. Im Vergleich dazu werden Telefongespräche oder E-Mails zwischen den Eltern und einzelnen Lehrkräften als spontane und informelle Form der Kontaktaufnahme von Eltern etwas seltener genutzt (69 %). 38 Prozent der befragten Eltern gaben in der Befragung an, Elternstammtische als Möglichkeit des Austauschs mit anderen Eltern zu besuchen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine von Sacher (2004) in Bayern durchgeführte Befragung, in der gezeigt werden konnte, dass die klassischen Formate der Elternarbeit wie Elternabende, aber auch spontane Gespräche vor allem von Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen genutzt werden. Da Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf überproportional häufig aus Elternhäusern in sozial benachteiligten Lagen stammen, besteht bei ihnen ein erhöhtes Risiko, dass diese klassischen Formate ggf. weniger geeignet sind. Für die Wahrnehmung der fehlenden Kommunikationswege in der Kommunikation von Lehrkräften und Eltern wirkte die COVID-19 Pandemie wie ein »Brennglas« (Walper, 2021, S. 337). Insbesondere während des pandemiebedingten Home Schoolings gab es zwar regelmäßigere Kontakte und auch digitale Kontakte zwischen Lehrkräften und Eltern (Wildemann & Hosenfeld, 2020). Ob sich die Form und Regelmäßigkeit auch langfristig verändern werden, bleibt abzuwarten.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Kommunikation von Eltern und Lehrkräften vielfach auf einige wenige, punktuell veranlasste formalisierte Gesprächsanlässe (vor allem Elternsprechtage) beschränkt, die oftmals stark von der Lehrkraft strukturiert werden. In diesem sporadischen und von der Schule gelenkten Austausch bleiben viele Themen außen vor, über die sich Eltern mit den Lehrkräften und dem weiteren Schulpersonal austauschen möchten. Die von den Eltern gewünschte und die tatsächliche Häufigkeit des gegenseitigen Austauschs decken sich den Ergebnissen von Sacher (2004) zufolge ausschließlich beim Thema Lernen und Leistung. Aber auch zu diesem Thema zeichnen sich Optimierungsbedarfe ab, da an Elternsprechtagen vorwiegend Lern- oder Verhaltensprobleme thematisiert werden (z.B. Hilkenmeier & Buhl, 2017). Bennewitz und Wegner (2017a, 2017b) kamen in ihrer Studie zu Interaktionsprozessen zwischen Lehrkräften, El-

tern und Schüler:innen in Elterngesprächen ebenso wie Adamczyk (2021) auf der Grundlage qualitativer Interviews zu dem Ergebnis, dass selten eine vertrauensvolle Interaktion zustande kommt, obwohl diese von allen Beteiligten gewünscht wird. Neben den eingeschränkten räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen wurde als problematisch erachtet, dass die Weitergabe von Informationen durch die Lehrkräfte den Großteil der Elterngespräche ausmache (Bennewitz & Wegner, 2017a). Ferner würden für die Entstehung und auch für die Lösung der Lern- und Leistungsschwierigkeiten einseitig die Schüler:innen verantwortlich gemacht und es fehle das Aufzeigen weiterer Handlungsmöglichkeiten (Bennewitz & Wegner, 2017b).

Durch eine Beschränkung der Kontaktformen auf vorgeschriebene (kurze, formale) Begegnungen ist es schwierig, eine vertrauensvolle Basis aufzubauen und auch problematische Themen konstruktiv zu diskutieren. Dies kann insbesondere für die Zusammenarbeit mit Eltern von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf herausfordernd sein (Wild & Lütje-Klose, 2017).



Literaturhinweis

Zur weiterführenden Lektüre empfehlen wir:

- Knapp, C. & Bonanati, M. (2016). (Hg.), *Eltern. Lehrer. Schüler. Theoretische und empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Kommunikationsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (2017). (Hg.), *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 4. JAKO-O-Bildungsstudie*. Münster: Waxmann.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Wild, E. (2021). Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hg.) (2021), *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht* (S. 433-536). München: DJI.

Insgesamt zeigen die vorliegenden Befunde, dass in der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften noch erhebliche Verbesserungsmöglichkeiten bestehen. Insbesondere die klassischen Formate der Elternarbeit, wie Elternabende und Elternsprechtage, dominieren bislang, während flexible und individuellere Kommunikationswege weniger genutzt werden. Die COVID-19 Pandemie hat einen temporären Anstoß für digitale Kontakte gegeben, aber es bleibt abzuwarten, ob sich langfristige Veränderungen in der Form und Regelmäßigkeit der Kommunikation ergeben werden. Eine Herausforderung besteht darin, eine vertrauensvolle Basis aufzubauen und Themen jenseits von Lernen und Leistung konstruktiv zu diskutieren, insbesondere im Kontext von Inklusion.

3.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaften an inklusiven Ganztagschulen

Eine intensive Kooperation von Schulen und Familien wird vielfach als Gelingensbedingung für schulische Inklusion beschrieben (Wild & Lütje-Klose, 2017). Fürstenau und Gomolla (2009) betonen:

»Schulen, die sich auf die Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse einstellen wollen, müssen spezifische Strategien entwickeln, um *alle* Eltern zu involvieren, zu informieren und in einem gewissen Rahmen auch zu bilden« (Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 13, Hervorhebung im Original).

Die Entwicklung dieser »spezifischen Strategien« fordert von den Schulen sowie auch den einzelnen Lehrkräften und dem weiteren Personal eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bedürfnissen innerhalb der Elternschaft. Wie auch bei der Gestaltung eines individualisierten Unterrichts gilt hier: Angebote, die für ein Elternteil passend erscheinen, sind es möglicherweise für ein anderes Elternteil der Klasse nicht. Auch im Bereich der Zusammenarbeit mit den Eltern sollten die Reduktion von Diskriminierung und die Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten im Fokus stehen.

Insgesamt Eltern von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden im Laufe der Bildungsbiografie ihres Kindes mit komplexen und wichtigen bildungsbezogenen Fragen und Entscheidungen konfrontiert, die über das Maß regulärer herausfordernder Entschei-

dungen hinausgehen und Wissen über das deutsche Bildungssystem erfordern. Wild und Lütje-Klose (2017, S. 134) nennen hier u.a. folgende Fragen:

- Soll mein Kind (auch weiterhin) im Regelschulsystem unterrichtet werden?
- Welche spezifischen Gesichtspunkte sind bei der Wahl einer konkreten Schule zu beachten?
- Soll ein Verfahren zur Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs eingeleitet werden? Und wenn ja, wann?
- Unter welchen Bedingungen könnte ein späterer Wechsel des Förderorts sinnvoll sein?
- Sind die von der Schule bereitgestellten Förderangebote ausreichend oder bedarf es weitergehender (z.B. therapeutischer), auch externer Maßnahmen?
- Soll Eingliederungshilfe z.B. durch eine Schulbegleitung beantragt werden?

Formal obliegen diese Entscheidungen in vielen deutschen Bundesländern zwar den Eltern, diese sind jedoch häufig mit derartigen Problemstellungen nicht vertraut. Um Entscheidungen informiert treffen zu können, ist in vielen Fällen eine intensive Beratung und Unterstützung notwendig, die Eltern und Schüler:innen bestenfalls in einer guten Zusammenarbeit mit dem multi-professionellen Schulpersonal und anderen Netzwerken finden können (Pollmeier, 2019). Dabei sind in den Familien nicht nur Ursachen für Lernprobleme zu ergründen, sondern auch Lösungspotenziale zu aktivieren (Stiller, 2004).

Um Eltern hinsichtlich der Bildungslaufbahn ihres Kindes beraten zu können, sind Kenntnisse zu den aktuellen rechtlichen Bestimmungen sowie zu Forschungsergebnissen zu Bedingungen gelingender inklusiver Beschulung, aber auch Beratungskompetenzen der Lehrkräfte nötig. Das beratende Schulpersonal sollte sich darüber hinaus bewusst sein, dass die aus den oben genannten Fragen resultierenden Entscheidungen ein hohes Maß an Informiertheit und (Selbst-)Reflexivität verlangen, was beides gerade in sozial benachteiligten Familien nicht immer vorausgesetzt werden kann (Lareau & Cox, 2011). Zudem fehlen nicht selten das Zutrauen und die Fähigkeit, im Umgang mit Autoritäten und Behörden eigene Positionen offensiv zu vertreten (Stiller, 2004). In Beratungssituationen, in denen Angelegenheiten wie sonderpädagogische Feststellungsverfahren, Beantragungen von unterstützenden Maßnahmen, Klassenwiederholungen oder Schulwechsel

thematisiert werden, ergibt sich für Lehrkräfte ein Spannungsfeld zwischen den schulischen Funktionen der individuellen Förderung und der Selektion bzw. Allokation von Bildungschancen (Kap. 1). Eltern und Schüler:innen wiederum können Situationen wie die Überweisung an eine Förderschule bzw. die Feststellung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen als Krise und Stigmatisierung erleben, die mit intensiven Schuldgefühlen und dem Gefühl der Machtlosigkeit verbunden sein können (Stiller, 2004). Entsprechend ist es wichtig, die Expertise zur Beratung und Begleitung von Familien innerhalb von Schulen zu bündeln, aber auch – falls im individuellen Fall hilfreich – außerschulische Expert:innen einzubinden (Kap. 2).

Trotz der vielfältigen Unsicherheiten engagieren sich viele Eltern von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf intensiv. Oft geht ihr Engagement über die beschriebenen Formen hinaus und umfasst die Fürsprache für die Rechte ihres Kindes, den Aufbau von Unterstützungsnetzwerken und die Vermittlung von Expert:innenwissen zu den Bedarfen des Kindes (Newman, 2005; Trainor, 2010). Wichtig ist es, Eltern bestärkend zu begegnen und ihren Wunsch anzuerkennen, dem eigenen Kind die bestmögliche Förderung und damit gute Teilhabechancen zu ermöglichen.



Literaturhinweis

Zur weiterführenden Lektüre empfehlen wir:

- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 129-139). *Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann.

Zur kooperativen Einbindung von Eltern in Lern- und Entwicklungsplanung empfehlen wir das Kapitel

- *Schüler- und Elterneinbindung* in Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2023). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Unter Umständen sind auch Eltern von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe an inklusiven Schulen verunsichert oder machen sich Sorgen, ob sich für ihre eigenen Kinder nachteilige Konsequenzen durch die inklusive Beschulung ergeben. Sie stellen sich nicht selten die Frage, ob die Qualität des Unterrichts unter einer zunehmenden Heterogenität leidet. Die nationale ebenso wie die internationale Forschungslage weist im Mittel keine nachteiligen Effekte aus (zsf. Lütje-Klose & Sturm, 2021; vgl. Kap. 1). Allerdings kommt es bei der Umsetzung schulischer Inklusion auf die Qualität der Einzelschule an, die sich unter anderem in der Zusammenarbeit mit den Familien der Schüler:innen zeigt (Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose et al., 2018a).

3.3 Wie kann die Kooperation von Elternhaus und Schule gelingen?

Die Schule und das Elternhaus haben das gemeinsame Ziel, die kindliche Entwicklung optimal zu fördern (Otterpohl & Wild, 2017). Ungeklärte Zuständigkeiten können jedoch wechselseitige Vorbehalte verstärken und zu einem Verlust von Offenheit und Vertrauen seitens der Eltern und der Lehrkräfte führen. Darunter leidet der wechselseitige Informationsaustausch, der für die Mobilisierung der vorhandenen Ressourcen notwendig ist. Dies hat zur Folge, dass auf die Bedarfe der Schüler:innen nur suboptimal eingegangen werden kann. Diese negativen Konsequenzen potenzieren sich bei Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, da diese verstärkt auf eine Ausschöpfung und Mobilisierung aller Ressourcen angewiesen sind (Wild & Lütje-Klose, 2017).

Dagegen können im Vorhinein geklärte Zuständigkeiten zum Abbau von Vorbehalten und zur Förderung von Offenheit und Vertrauen beitragen. Wenn eine solche Basis geschaffen ist, funktioniert auch die Kooperation und es entfaltet sich eine positive Eigendynamik, wodurch die Kooperation von Mal zu Mal geringere Mühe erfordert und ein Mehrwert spürbar wird. Daher ist es wichtig, gleich von Anfang an richtig zu starten, denn »Synergien von Eltern und Schule entwickeln sich nicht zwangsläufig. Sie setzen vielmehr wechselseitige Information, Vertrauen, Respekt sowie gemeinsame oder aufeinander bezogene Maßnahmen voraus« (Killus, 2012, S. 50). In der BiFoKi-Fortbildung findet daher eine Auseinandersetzung mit Befunden zu den Gelingensbedingungen einer guten Kooperation mit Eltern statt.

3.3.1 Forschungsbefunde zu Potenzialen und Optimierungsmöglichkeiten

Viele Befragungsstudien unterstreichen, dass große Teile der Eltern und Lehrkräfte eine hohe Kooperationsbereitschaft mitbringen und sich gegenseitig als vertrauenswürdig einstufen. In der 4. JAKO-O Bildungsstudie etwa wurden einer repräsentativen Stichprobe von 2.000 Eltern Fragen zu ihrem Vertrauen gegenüber den Lehrkräften ihres ältesten schulpflichtigen Kindes gestellt (Bormann & Niedlich, 2017). Die Antworten fielen überaus positiv aus: die Lehrkräfte wurden mehrheitlich als offen (93 %), verlässlich (93 %) und ehrlich (92 %) beurteilt. Dennoch gibt es unerfüllte Wünsche bzw. Erwartungen innerhalb der Elternschaft sowie des Schulpersonals, die in Befragungen möglicherweise nicht immer offen thematisiert werden und in ihrer Verbreitung daher schwer einzuschätzen sind. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass zwei Bücher, die sich in einseitigen und pauschalisierenden Betrachtungsweisen geradezu überbieten, Bestseller geworden sind: »Das Lehrerhasser-Buch – Eine Mutter rechnet ab« (Kühn, 2005) und »Der Elternhasser – Ein Lehrer schlägt zurück« (Grün, 2007). Offenbar treffen diese Veröffentlichungen den Nerv vieler Eltern und Lehrkräfte, und so ist es umso wichtiger, den Gründen für die auf beiden Seiten bestehenden Vorbehalte nachzugehen.

Hier zeigen zunächst Vergleiche der Elterngruppen an unterschiedlichen Schulformen, dass das Verhältnis von Elternhaus und Schule im Grundschulbereich durchgängig positiver beurteilt wird als im Sekundarbereich. Dies könnte u. a. mit dem Fachlehrer:innenprinzip zu tun haben: An Grundschulen kann leichter ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, weil Eltern hier in der Regel über einen langen Zeitraum eine Lehrperson als Bezugsperson haben. In weiterführenden Schulen haben die Eltern mehrere Fachlehrkräfte als Ansprechpartner:innen, zu denen sie in der Praxis aber meist keinen oder allenfalls punktuellen Kontakt haben. Auch der Personalwechsel von Schuljahr zu Schuljahr beschränkt die Intensität des Kontakts. Besonders für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung kann allerdings der Wechsel auf die weiterführende Schule und der damit verbundene Abschied von einer langjährigen Lehrkraft auch eine Chance darstellen. Denn der Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (die meist in der Grundschule erfolgt) geht gerade in diesem Förderschwerpunkt oft ein für alle Seiten aufreibender und anstrengender Kommunikationsprozess mit

gegenseitigen Schuldzuweisungen voraus, der nicht immer positiv gelöst werden kann (Stein & Müller, 2017). So sind Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung der Zusammenarbeit ihrer Eltern mit der Schule gegenüber negativer eingestellt als ihre Peers (Grüter, Lütje-Klose & Wild, 2023). Entsprechend bestehen nicht selten gegenseitige Vorbehalte bei Lehrkräften und bei Eltern, so dass der Schulwechsel von ihnen zum Teil auch als Chance für einen Neubeginn wahrgenommen wird.

Schulformübergreifend finden sich bei in der JAKO-O-Bildungsstudie befragten Eltern auch kritischere Sichtweisen auf das Kooperationsverhältnis, insbesondere, wenn diese das Gefühl haben, vieles leisten zu müssen, was aus ihrer Sicht eigentlich Aufgabe der Schule ist. Auch beurteilen Eltern, die sich mit ihren Aufgaben als Elternteil eines schulpflichtigen Kindes überfordert fühlen bzw. glauben, dass ihr Kind in der Schule über- oder unterfordert wird, die Kooperation eher negativ (Bormann & Niedlich, 2017). Bezüglich ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule sieht mit 58 Prozent ein sehr hoher Anteil der Eltern Verbesserungsbedarf (Paseka, 2014). Allerdings gaben in der von Sacher (2004) in Bayern durchgeführten Befragung 42 Prozent der Eltern an, dass sie glauben, dass seitens der Lehrkräfte keine Verbesserungsvorschläge von Eltern gewünscht werden. Eine maßgebliche Ursache für all diese Kritikpunkte dürfte darin liegen, dass unterschiedliche Zuständigkeitskonzeptionen nicht explizit thematisiert und verhandelt werden.

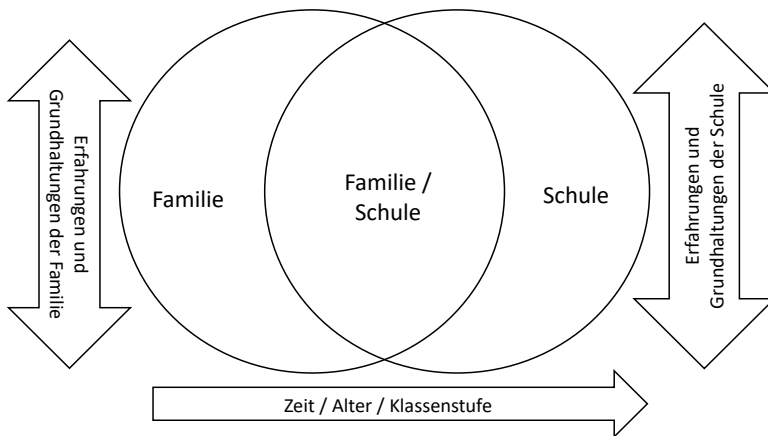
3.3.2 Funktionen und Zuständigkeiten von Familien und Schulen

Gesellschaftliche Entwicklungen, der Ausbau der inklusiven Beschulung sowie der Ganztagsbetreuung verändern auch Funktion und Zuständigkeit von Familie und Schule und damit die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit. Gemeinsam ist beiden Institutionen, dass sie vom Staat mit der Aufgabe der Erziehung und Bildung betraut sind (Busse & Helsper, 2008). Die Funktionen von Schule sind in sich spannungsreich (Fend, 2006). So besteht im Lehrer:innenhandeln eine Antinomie zwischen dem Auftrag der individuellen und bedarfsgerechten Förderung und der Notwendigkeit der Bewertung und Selektion. Genauso fällt der Familie als gesellschaftlicher Institution ein breites Spektrum an Funktionen zu, darunter auch die gesellschaftliche Platzierung der nachwachsenden Generation (Epstein, 2018; Schneewind & Pekrun, 1994). Hieraus ergibt sich Konfliktpotenzial: Eltern

streben möglichst gute Schulleistungen und hohe Schulabschlüsse für ihr eigenes Kind an, Lehrkräfte hingegen müssen interindividuelle Leistungsunterschiede in Form von Noten kenntlich machen.

Im Rahmen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften wird ein Zusammenhandeln von Schulen und Familien in Erziehungs- und Bildungsfragen angestrebt (Stange, 2012). Eine Voraussetzung für die Umsetzung besteht darin, dass sich die Beteiligten »für die Realisierung verschiedener Erziehungs- und Bildungsziele zuständig fühlen« (Killus, 2012, S. 62). Epstein (1987, 2018) Modell der überlappenden Sphären beschreibt die Sphären der Familie und der Schule als sich überlappende Lebensbereiche eines Kindes (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Modell der überlappenden Sphären von Elternhaus und Schule



Quelle: Epstein, 1987, eigene Darstellung nach Wild & Lorenz, 2010.

Diverse Interaktionen zwischen Schule, Familie und dem Umfeld können den Bildungserfolg von Schüler:innen beeinflussen. Das Modell differenziert zwischen innerinstitutionellen Beziehungen, die innerhalb einer Institution wie der Schule stattfinden, und zwischeninstitutionellen Beziehungen, die die Kooperation verschiedener Institutionen, beispielsweise zwischen Eltern und Lehrkräften, beschreiben. Inwieweit sich die Bereiche überschneiden, hängt auch von den Einstellungen und Erwartungen der beteiligten Personen bzw. Institutionen ab.

Im Rahmen des BiFoKi-Projekts wurden die Eltern der Schüler:innen der teilnehmenden fünften Jahrgänge an inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen daher dazu befragt, wer ihrer Meinung nach für die Verwirklichung verschiedener Erziehungs- und Bildungsziele verantwortlich sein sollte (Grüter, 2022). Abgefragt wurden dabei insgesamt neun Erziehungs- und Bildungsziele. Die Ziele Allgemeinbildung, sprachliche und mathematische Grundfertigkeiten sowie Fachwissen beziehen sich auf den *Wissenserwerb im Zusammenhang mit Bildungsinhalten*. Pünktlichkeit, Höflichkeit und gute Manieren sowie Disziplin und Ordnung stehen für *bürgerliche Tugenden* oder *Sekundärtugenden*. Im Bereich *Selbst- und Sozialkompetenz* wurde die Zuständigkeit für die drei Ziele Selbstständigkeit, Interessen fördern und Teamfähigkeit erfragt. Die Ergebnisse dieser Studie, wie auch der Befragung im Rahmen der JAKO-O Studie (Killus, 2012), zeigen übereinstimmend, dass zur Verwirklichung der meisten Ziele aus Sicht der Eltern beide Instanzen als zuständig gesehen werden. So sind 94 Prozent von den im Rahmen der BiFoKi-Studie befragten Eltern der Meinung, dass Elternhaus und Schule für die Förderung von Allgemeinbildung zuständig seien, nur 4 Prozent sehen allein die Schule und nur 2 Prozent ausschließlich die Eltern dafür in der Verantwortung. Lediglich beim Fachwissen sehen die meisten Eltern (66 %) für die Erreichung des Ziels allein die Schule zuständig. Aber auch dort sehen immerhin noch 34 Prozent der Eltern beide Institutionen in der Verantwortung. In zwei Bereichen sieht sich die Mehrheit der Eltern eher selbst in der Zuständigkeit, zum einen für die Pünktlichkeit (65 % vs. 44 % »beide«) und Höflichkeit sowie für gute Manieren (66 % zu 33 % »beide«).

Diese Befunde sprechen für ein geteiltes Zuständigkeitsverständnis für die Erreichung von Erziehungs- und Bildungszielen (Grüter, 2022). Daraus ergibt sich ein Abstimmungsbedarf, damit die Unterstützungsmaßnahmen der Eltern und der Schule ineinandergreifen und – bildlich gesprochen – die beiden Institutionen an einem Strang ziehen.

Exkurs: Das Beispiel IGS Göttingen-Geismar

Die Integrierte Gesamtschule Göttingen-Geismar bietet ein anschauliches Beispiel dafür, wie die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule bei der individuellen Unterstützung der Schüler:innen gelingen kann.

Für die Sekundarstufe I sind sogenannte Tischgruppenabende als fester Bestandteil im Schulkonzept verankert. Jede Klasse bzw. Stammgruppe besteht aus jeweils fünf leistungsheterogen zusammengesetzten Tischgruppen mit jeweils vier bis sechs Schüler:innen, die im Rahmen des kooperativen Lernens in der Klasse über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. Die Gruppen treffen sich gemeinsam mit ihren Eltern und Lehrkräften zwei- bis viermal pro Schuljahr bei einer Familie zu Hause oder in der Schule. In dieser Konstellation werden die Arbeitsprozesse und Entwicklungen der jeweiligen Tischgruppe sowie ihrer einzelnen Mitglieder – durchaus auch kritisch – besprochen. Den Eltern bietet sich dort die Möglichkeit, Fragen, Kritik, Wünsche oder Lob anzubringen, und die Schüler:innen stellen ausgewählte Arbeitsergebnisse vor. So entsteht ein intensiver Austausch, der dazu führt, dass sich Eltern ausgiebig informiert und beteiligt fühlen. Zusätzlich findet in diesem Kontext auch die Besprechung der individuellen Lernentwicklungsberichte statt, bei der Eltern und Schüler:innen mit der Lehrkraft in einen intensiven *Dialog* treten. Der Einbezug der Schüler:innen, ein häufig vernachlässigter Aspekt der Elternarbeit (Betz, Bischoff-Pabst, Eunicke & Menzel, 2019), ist in diesem Modell besonders wichtig. An der Schule gibt es durch Projektfeste, Stammgruppen-Feiern und Jahrgangselternabende zu besonderen aktuellen Themen einen ständigen Austausch auch über die Tischgruppen hinaus.

3.4 Professionalisierung für die Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen: Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit

Die Professionalisierung der Lehr- und Fachkräfte für die Kooperation mit Eltern ist eine wichtige Bedingung für die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Zusammenarbeit mit Eltern von den Lehrkräften an allgemeinen Schulen als eine zentrale Herausforderung beschrieben wird (Robert Bosch Stiftung, 2019). Für eine gelingende Kooperation in inklusiven Schulen ist von Bedeutung, dass Lehr- und Fachkräfte kulturell bedingte Unterschiede reflektieren und sich über

die diversen Familiensituationen ihrer Schüler:innen informieren, um die Lebenssituation von Schüler:innen und ihren Eltern besser verstehen und unterstützen zu können. Essenziell ist dabei die Vermittlung von Empathie und wertschätzenden Einstellungen gegenüber den Eltern als primären Erziehungsberechtigten. Darüber hinaus unterscheidet Hornby (2010) Aspekte der Kompetenzen von Lehrkräften, die sich auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Eltern beziehen, und das Wissen um potenzielle Beiträge der Eltern.

Um Eltern im Rahmen von Elternsprechtagen über ihre Rechte und Pflichten sowie zur Verfügung stehende Unterstützungsangebote zu informieren und Hilfestellungen zu geben, sind Gesprächskompetenzen zentral, für die im deutschsprachigen Bereich bereits evaluierte Schulungskonzepte von Aich (2015; Aich & Kuboth, 2020) und Gartmeier (2018) vorliegen. Wie oben beschrieben, sollte sich der Austausch zwischen Familie und Schule allerdings nicht auf solche formalisierten und problemzentrierten Gespräche beschränken. Vielmehr sind auch weitere Kommunikationswege wie z.B. Elternbriefe und Sprechzeiten hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit (z.B. auf leichte Sprache) zu überprüfen. Für die Arbeit an inklusiven Schulen ist zudem zu beachten, dass Eltern von Kindern, die in ihrem Lernen beeinträchtigt sind, ggf. ein größeres Bedürfnis nach Austausch mitbringen, sich aktiver einbringen und informiert oder beraten werden möchten, z.B. wenn sie Entscheidungen über den Bildungsweg ihres Kindes oder über zusätzliche Unterstützungsangebote treffen müssen.

Da eine effektive Kommunikation von Elternhaus und Schule nachweislich dazu beitragen kann, die Unterstützung durch Eltern zu verbessern (Dettmers, Yotyodying & Jonkmann, 2019), benötigen Lehr- und Fachkräfte Wissen über verschiedene Formen der Elternbeteiligung und deren Mehrwert für die außerunterrichtliche Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen. Im Sinne der gleichberechtigten Teilhabe sind dabei unterschiedliche Beteiligungsformate anzubieten, um z.B. auch Eltern, denen Kenntnisse zur Unterstützung fehlen oder die aufgrund der Betreuung weiterer Kinder oder Arbeitszeiten eingeschränkt sind, eine Beteiligung am Schulleben zu ermöglichen. Bei besonderen Unterstützungsbedarfen sind Eltern zudem eine wichtige Informationsquelle, da sie die Stärken und Schwächen ihres Kindes am besten kennen. Darüber hinaus können erfahrene Eltern in Patenschaften einbezogen werden, um andere Eltern zu unterstützen (Hornby, 2010). Die Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit, die auch in der BiFoKi-Fortbildung genutzt werden, können bei

der Auswahl und Reflexion passender Angebote und Handlungsansätze zur aktiven Beteiligung von Eltern Orientierung bieten.

Mit dem Ziel, Schulen bei der Entwicklung von wirksamen Konzepten Orientierung zu bieten, wurden im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland (2013) von einer Expert:innenkommission Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit entwickelt und in Rückkoppelung mit Vertreter:innen aus der Politik sowie aus der Praxis überarbeitet (siehe Online-Material). Die daraus hervorgehenden Empfehlungen gründen inhaltlich überwiegend auf den von der Parent-Teacher-Association (2009) vorgelegten *Standards for Family-School Partnerships*, die sich wiederum auf internationale Forschungserkenntnisse stützen. Die amerikanischen Empfehlungen wurden von der Expert:innenkommission auf das deutsche Schulsystem übertragen und bewusst so umformuliert, dass sie als Kompass der Tatsache Rechnung tragen, dass jede Schule besonders ist und es (auch) im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern individuelle Lösungen braucht.

Die Qualitätsmerkmale werden jeweils durch ein Leitbild näher beschrieben, welches wiederum verschiedene Teilziele ausdifferenziert. Für die Teilziele werden jeweils konkrete Maßnahmen beschrieben, die als Vorschlag für die Umsetzung verstanden werden. Für jede Maßnahme werden auch konkrete Beispiele aus der Praxis angeführt, die von der wissenschaftlichen Expert:innenkommission, Landesvertreter:innen und Praktiker:innen als nachahmenswert eingestuft wurden und sich in der Praxis an verschiedenen Schulen als zielführend und hilfreich bewährt haben.



Literaturhinweis

Zur weiterführenden Einarbeitung in das Thema Elterngespräche empfehlen wir:

- Aich, G. (2015). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch – Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms* (2. Auflage). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern: Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.

3.4.1 Willkommens- und Begegnungskultur

Das formulierte Leitbild zu Qualitätsmerkmal A: *Willkommens- und Begegnungskultur* lautet: »Die Gemeinschaft stärken: Alle Eltern fühlen sich als Teil der Schulgemeinschaft wohl und wertgeschätzt«. Dies ist ein sehr grundlegendes Qualitätsmerkmal, welches eine große Wirkkraft entfalten kann. Es beinhaltet zwei Teilziele: »In der Schule herrscht eine einladende und freundliche Atmosphäre« (A1) und »Die Schulgemeinschaft ist von gegenseitigem Respekt geprägt und schließt alle Beteiligten mit ein« (A2). Eine Maßnahme für das Teilziel A1 könnte sein, Wegweiser in unterschiedlichen Herkunftssprachen der Eltern und Schüler:innen zur Orientierung auf dem Gelände und im Gebäude anzubringen. Auch ein freundlicher Umgangston trägt zur Erreichung dieses Teilziels bei. Um das Teilziel A2 zu erreichen, könnten Eltern und Elternvertreter:innen in die Entwicklung einer einladenden Schumatmosphäre und die Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Elternbeteiligung einbezogen werden. Außerdem können das Schulpersonal und andere Eltern dafür sorgen, dass sich Eltern als Teil der Schulgemeinschaft wertgeschätzt fühlen, zum Beispiel indem Begegnungsorte wie Elterncafés geschaffen werden.

3.4.2 Vielfältige und respektvolle Kommunikation

Für das Qualitätsmerkmal B: *Vielfältige und respektvolle Kommunikation* wurde das Leitbild formuliert: »Die Eltern und Lehrkräfte informieren einander regelmäßig und auch anlassunabhängig über alles, was für die Bildung und Erziehung der Kinder von Bedeutung ist«. Für eine langfristig funktionierende Kommunikationsbeziehung zwischen Schule und Elternhaus ist ein regelmäßiger und anlassunabhängiger Informationsaustausch von zentraler Bedeutung. Sollten nämlich Probleme auftreten, können diese von beiden Parteien auf der Grundlage einer bestehenden Beziehung leichter angesprochen und in respektvoller Art und Weise geklärt werden. Für die Annäherung an dieser Leitbild werden drei Teilziele beschrieben: Um sicherzustellen, dass sich Schule, Eltern und Elternvertreter:innen über Formate für einen regelmäßigen und anlassunabhängigen Informationsaustausch (B1) verständigen, werden verschiedene Maßnahmen vorgeschlagen. Dazu gehören z.B. die Identifikation von Schlüsselpersonen in der Elternschaft, die z.B. zur Übernahme von Verantwortung im Rahmen der Klassenpfleg-

schaft oder Elternpatenschaften bereit sind, und die Berücksichtigung der Informationsweitergabe an die Eltern zu wichtigen Ereignissen wie z.B. geplanten Klassenfahrten oder Übergängen in der Jahresplanung. Das zweite Teilziel beschreibt, dass Schule und Eltern vielfältige Kommunikationswege und -formen nutzen (B2). Die dazugehörigen vorgeschlagenen Maßnahmen zielen unter anderem auf mehrsprachige Informationsmaterialien und auf die Berücksichtigung der zeitlichen Verfügbarkeit arbeitstätiger, ggf. allein-erziehender Elternteile. Das dritte Teilziel beinhaltet die Gewährleistung eines regelmäßigen Wissenstransfers und Austauschs zwischen allen Beteiligten bei den Übergängen von der Kita zur Grundschule und von dort zur weiterführenden Schule (B3).

3.4.3 Erziehungs- und Bildungs Kooperation

Das Leitbild für das dritte Qualitätsmerkmal C: *Erziehungs- und Bildungs-kooperation* lautet: »Die Eltern, Lehrkräfte und Schüler[:innen] arbeiten gemeinsam am Erziehungs- und Bildungserfolg und stimmen sich über Lernziele und -inhalte ab. Die individuelle Mitbestimmung von Eltern und Schüler[:inne]n ist gewährleistet«. Eine funktionierende Erziehungs- und Bildungs Kooperation bzw. -partnerschaft ermöglicht Eltern, ihre jeweiligen Ressourcen in die (schulische) Förderung der Lernentwicklung ihres Kindes einzubringen. Ein entsprechendes Teilziel lautet, dass Eltern sich auf vielfältige Art und Weise am Schulleben und Unterrichtsgeschehen beteiligen können (C1). Als Maßnahme kann die Schule ihre Erwartungen an die Eltern bezüglich wichtiger Kommunikations- und Kooperationsanlässe transparent machen und sich verpflichten, für die Eltern bei Anliegen zeitnah ansprechbar zu sein. Außerdem sollte gemeinsam ausgelotet werden, wie und in welchem Umfang die Eltern in der Schule ihr Engagement einbringen können und sollen. Das zweite Teilziel auf dem Weg zu einer funktionierenden Bildungs- und Erziehungs Kooperation ist darauf gerichtet, dass Eltern Interesse an den schulischen Erfahrungen des Kindes zeigen und ihre Kinder beim häuslichen Lernen begleiten (C2). Dazu sollte ein regelmäßiger Dialog über die Lernentwicklung der Schüler:innen angeboten werden. Aber auch gemeinsame Aktivitäten von Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften (wie Projekttag) können angestrebt werden. Ein weiteres Teilziel liegt darin, dass die Eltern und die Schule Angebote externer Akteur:innen kennen und diese in den Schulalltag einbinden (C3). Dazu könnten die

Schule und jeweilige Netzwerkpartner:innen über Angebote von kulturellen Einrichtungen und außerschulischen Bildungseinrichtungen informieren, z.B. über Bibliotheken, Vereine, Museen oder Theater. Das vierte Teilziel für dieses Qualitätsmerkmal ist die Vertretung der Interessen der Schüler:innen durch ihre Eltern und durch sie selbst. Die Eltern verstehen sich dabei als Fürsprecher:innen für jedes Kind (C4). Eine Maßnahme dazu könnte sein, dass die Schule Eltern aktiv und wohlwollend in der Vertretung der Rechte der Schüler:innen unterstützt, indem sie zum Beispiel regelmäßige Sprechstunden anbietet oder einen Briefkasten für Anliegen und Beschwerden von Schüler:innen- und Elternseite einrichtet.

3.4.4 Partizipation der Eltern

Das vierte Qualitätsmerkmal D: *Partizipation der Eltern* beschreibt die Partizipation der Eltern mit folgendem Leitziel: »Die kollektive Mitbestimmung und Mitwirkung der Elternschaft ist gewährleistet. Sie werden, sofern erwünscht und praktikabel, in Entscheidungen über das Schulleben und Unterrichtsgeschehen eingebunden. Die Schüler[:innen] werden angemessen beteiligt«. Hier werden die kollektiven Mitbestimmungsrechte, aber auch -pflichten sowohl von Eltern als auch von Schüler:innen adressiert. Um diesem Leitziel näherzukommen, ist zunächst eine ausreichende Aufklärung der Eltern über Mitwirkungsrechte und -möglichkeiten in der Schule erforderlich (D1). Als Maßnahme ist die Elternschaft darin zu stärken und zu ermutigen, ihre Beteiligungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Dafür sind Entscheidungen und Beteiligungsmöglichkeiten für die Elternschaft transparent zu machen. Zur Verfolgung des Teilziels, dass die Eltern aus allen Schichten und Gruppen sich angemessen an schulischen Entscheidungen sowie Schulentwicklungsprozessen beteiligen und in Elterngremien möglichst repräsentativ vertreten sind (D2), werden zahlreiche Maßnahmen angeboten, z.B. die Teilnahme von Eltern an Schulkonferenzen und die Zusammenarbeit der Elternvertretung mit der Schüler:innenvertretung. Aber auch eine Berufung von Beiräten und unterstützenden Mentor:innen, beispielsweise für Eltern mit Migrationshintergrund, Eltern von lernschwachen Kindern oder bei besonderen Problemlagen, könnte zu diesem Ziel beitragen. Als letztes Teilziel wird angestrebt, dass die Elternvertreter:innen in soziale, politische und externe Netzwerke der Schule eingebunden sind (D3). So könnten über die Elternschaft Kontakte zu ortsansässigen Unternehmen

hergestellt, potenzielle Sponsor:innen für Schulveranstaltungen angesprochen und der Kontakt zu ihnen gepflegt werden.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die vier Qualitätsmerkmale nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind. Sie bauen vielmehr aufeinander auf und befruchten sich in der Umsetzung im Idealfall wechselseitig.

Wichtig ist ferner, dass die Qualitätsmerkmale nicht als *Vorschrift*, sondern als Hilfestellung zu verstehen sind, um im Rahmen der Schulentwicklung leichter Teilziele und dazu passende Maßnahmen erarbeiten zu können. Hierbei bietet es sich an, mit überschaubaren und relativ leicht zu realisierenden Projektvorhaben zu beginnen, damit durch den erfolgreichen Abschluss und den erfahrbaren Wert der Maßnahme die Motivation wächst, auch anspruchsvollere Ziele in Angriff zu nehmen.

