

Betz, Tanja

Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien

Gütersloh : Bertelsmann Stiftung 2015, 66 S.



Quellenangabe/ Reference:

Betz, Tanja: Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung 2015, 66 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118299 - DOI: 10.25656/01:11829

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118299>

<https://doi.org/10.25656/01:11829>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien

Tanja Betz, Goethe-Universität Frankfurt am Main
Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung



Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien

Tanja Betz, Goethe-Universität Frankfurt am Main
Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

Inhalt

Vorwort	4
Zusammenfassung	6
1. Einführung und Ziel der Expertise	14
2. Schwierigkeiten der Eingrenzung und begriffliche Klärung	17
3. Ziele und Hintergründe der Forderungen nach verstärkter Zusammenarbeit	20
4. Zur Tragfähigkeit der empirischen Basis für „Mehr Zusammenarbeit!“	24
5. Standards einer <i>guten</i> Zusammenarbeit und ihre nicht benannten Schwierigkeiten	28
5.1 Mit Kooperation zum Erfolg der Kinder – Partnerschaft auf Augenhöhe	29
5.2 Machtteilung – angemessener Einbezug in alle Belange und Entscheidungen	33
5.3 Eltern als Fürsprecher für jedes Kind	36
5.4 Herausforderungen einer Willkommens- und Wohlfühlkultur	38
5.5 Eine intensive und effektive Kommunikation	43
6. Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern – und die Kinder?	48
7. Fazit und Ausblick	52
Literatur	58
Abstract	63
Über die Autorin	64
Impressum	65

Vorwort

Die Familie ist für Kinder der zentrale Ort des Aufwachsens – sie hat entscheidenden Einfluss auf ihre Entwicklung und Bildung. Gleichzeitig spielen Bildungsinstitutionen heute eine immer größere Rolle im Alltag von Kindern. Sie besuchen im Durchschnitt früher eine Kindertageseinrichtung und verbringen dort und in der (Ganztags-)Schule immer mehr Zeit.

Dadurch sind Mütter und Väter, aber auch die Fachkräfte in den Institutionen mit vielfältigen, z. T. neuen Erwartungen konfrontiert. Die Eltern sollen z. B. die richtige Bildungsinstitution für ihr Kind auswählen, mit den Fach- und Lehrkräften kommunizieren, Elternabende, Elternsprechtage und Schulveranstaltungen besuchen und sich in Mitwirkungsgremien engagieren. Aufgabe der Fach- und Lehrkräfte ist es, Eltern und Kinder für ihre Kindertageseinrichtung bzw. Schule zu gewinnen, Eltern über das Wohlergehen und die Entwicklung der Kinder zu informieren, Müttern und Vätern beratend zur Seite zu stehen sowie sie auf Unterstützungsangebote zu verweisen bzw. diese anzubieten und ebenfalls in verschiedenen Gremien mit Elternvertretern zusammenzuarbeiten.

Auf den ersten Blick erscheint die Forderung, dass Eltern und Fach- und Lehrkräfte als Partner und auf Augenhöhe zum Wohle der Kinder zusammenarbeiten sollen, sehr gut und harmonisch. Diese Idealvorstellung einer partnerschaftlichen und gleichberechtigten Zusammenarbeit, die derzeit die öffentliche Debatte in diesem Themenfeld dominiert, verschleiert jedoch eine ganze Reihe von Herausforderungen und Problemen. Zudem ist die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungsinstitutionen in der praktischen, alltäglichen Umsetzung, aber auch mit Blick auf ihre Wirkungen bisher noch wenig wissenschaftlich untersucht. Das zeigt die vorliegende Studie von Tanja Betz, Erziehungswissenschaftlerin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie stellt mit ihrer Analyse kritische Fragen an das Ideal einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und zeigt dringenden Forschungsbedarf.

Dabei wird deutlich, dass an der Schnittstelle zwischen Familien und Bildungsinstitutionen kaum gleichberechtigte Partner mit deckungsgleichen Zielen aufeinandertreffen, die sich die „Macht“ in den Institutionen aufteilen – wie es die Standards guter Zusammenarbeit implizieren. Dazu sind ihre Rollen zu unterschiedlich. Mütter und Väter haben eine andere Beziehung zu ihrem Kind, als Fachkräfte sie zu den ihnen anvertrauten Kindern haben. Eltern sind in der Regel „pädagogische Laien“, Fachkräfte haben dagegen eine fundierte Ausbildung und Erfahrung. Eltern können und sollen in den Institutionen kaum die gleiche „Macht“ und auch Verantwortung tragen wie die Lehr- und Fachkräfte. Schließlich fehlt Müttern und Vätern oft die Zeit für regelmäßige Kontakte, der Mut, sich in den Institutionen einzubringen, oder sie haben mitunter auch eine andere Vorstellung von der Aufgabenverteilung zwischen Kindertageseinrichtung/Grundschule und Familie. Auf der anderen Seite haben auch die Fach- und Lehrkräfte angesichts der Fülle ihrer professionellen Aufgaben oft keine Zeit für intensive Elternkontakte sowie die Reflektion des Austausches.



All diese Aspekte machen deutlich, dass gerade die Schnittstelle zwischen Familien und Bildungsinstitutionen näher beleuchtet werden müsste. Notwendig sind fundierte Analysen darüber, welche Orientierungen und Einstellungen Fachkräfte, aber auch Mütter und Väter mit Blick auf die Zusammenarbeit haben. Dabei gilt es, Eltern nicht als „homogene“ Gruppe zu betrachten, sondern die Vielfalt familiärer Hintergründe zu berücksichtigen. Ebenfalls steht eine empirische Überprüfung aus, welche Wirkungen verschiedene Arten der Zusammenarbeit in alltäglichen Prozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf alle beteiligten Akteure haben. Und schließlich stellt sich die Frage, was die Kinder eigentlich von der Abstimmung zwischen Eltern und Fach- und Lehrkräften halten und inwieweit es dabei tatsächlich um ihr Wohlergehen geht. Denn die Kinder spielen in der bisherigen Debatte eigentlich noch gar keine (eigenständige) Rolle – sie sind vor allem Objekte der Zusammenarbeit.

Mit diesen Fragen wird sich die Bertelsmann Stiftung im Rahmen des Projektes „Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken“ in den kommenden Jahren beschäftigen. Dass die Lebenswelten von Kindern, d. h. Familien und Bildungsinstitutionen, besser ineinandergreifen müssen, ist eine wichtige bildungspolitische Herausforderung. Denn gerade an der Schnittstelle von Elternhaus und Bildungsinstitutionen bestehen Barrieren, wie unterschiedliche Rollenverständnisse, an der familiären Herkunft orientierte Notenvergabe bzw. Schulempfehlungen oder fehlendes kultursensibles Handeln, die zu einer Reproduktion von Bildungsungleichheit beitragen. Diese Bildungsbarrieren aufzudecken und zu ihrem Abbau beizutragen, ist unser Ziel.



Dr. Jörg Dräger,
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung



Anette Stein,
Programmdirektorin
Wirksame Bildungsinvestitionen

Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern stellt einen wichtigen und herausfordernden Aspekt professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen dar. Zugleich macht die Gestaltung des Aufwachsens in öffentlicher und privater Verantwortung eine Verzahnung der unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern erforderlich – insbesondere, wenn Bildungsungleichheiten verringert werden sollen. Insofern ist es nicht überraschend, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien in den vergangenen Jahren auf unterschiedlichen Ebenen verstärkte Aufmerksamkeit erfahren hat. Die *Bildungs- und Erziehungspläne* der Länder betonen die Notwendigkeit einer verstärkten Kooperation. Eine beträchtliche Zahl an Weiterbildungsangeboten für Fach- und Lehrkräfte sowie eine Fülle an programmatisch ausgerichteter, praxisorientierter Fachliteratur bis hin zu Handreichungen und Ratgebern wird angeboten. Dabei wird in der Debatte der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mittlerweile häufig favorisiert – in dem Sinne, dass die Zusammenarbeit partnerschaftlich zu konzipieren bzw. auszugestalten ist.

Insgesamt ist die (verstärkte) Zusammenarbeit mit Eltern in der öffentlichen und fachlichen Diskussion nahezu ausschließlich positiv besetzt. Es gibt im Rahmen der Empfehlungen und Ratschläge, aber auch der beobachteten Umsetzung kaum kritische Stimmen, welche die dahinterliegenden Motive in Frage stellen oder auch die Begleiterscheinungen einer verstärkten Zusammenarbeit in den Blick nehmen. Hier setzt die vorliegende Studie an. Ihr Ziel ist es, *kritische* Fragen an die aktuelle Debatte bzw. die Forderungen nach einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien insbesondere vor dem Hintergrund des Ideals einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie den Standards einer guten Zusammenarbeit zu richten. Auch werden angeführte empirische Nachweise des Nutzens einer (verstärkten) Zusammenarbeit hinterfragt. Damit sollen der Diskussion in der Fachöffentlichkeit neue und weiterführende Impulse geliefert und Ansatzpunkte für eine vertiefte empirische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Zusammenarbeit abgeleitet werden. Dies kann zugleich als Beitrag verstanden werden, gerade die Familien und die Bildungsinstitutionen stärker in den Blick zu nehmen – auch, um den komplizierten Mechanismen der Produktion und Reproduktion von Bildungsungleichheiten an dieser Schnittstelle auf die Spur zu kommen.

Ziele und Hintergründe der Forderungen nach verstärkter Zusammenarbeit

Insgesamt gibt es eine ganze Reihe von Zielen, die mit einer (verstärkten) Zusammenarbeit erreicht werden sollen. Zum einen geht es um die Verbesserung der Kompetenzen sowie der Leistungen der Kinder und die Zunahme ihrer Lernbereitschaft durch die bessere Kommunikation sowie die geteilten Zielvorstellungen zwischen Elternhaus und Bildungsinstitution. Zum anderen sind die gemeinsame Unterstützung, Begleitung und zielgerichtete Beeinflussung der (Persönlichkeits-)Entwicklung der Kinder zentral. Darüber hinaus wird auch die Stärkung der Elternkompetenzen als Ziel einer Zusammenarbeit genannt. In den Blick geraten in der Debatte dabei vor



allem benachteiligte bzw. leistungsschwächere Kinder sowie ihre Mütter und Väter, die durch eine verstärkte Zusammenarbeit erreicht werden sollen. Es geht darum, bessere Bildungschancen für alle und insbesondere für benachteiligte Kinder zu erreichen.

Im Ergebnis suggeriert das Bild der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft damit eine „Win-win-Situation“ für Bildungsinstitutionen wie für Familien. Tatsächlich stehen aber die Institutionen und ihre Vertreter im Mittelpunkt, denn es wird sowohl von politischer als auch von fachlicher Seite vor allem im Sinne der Institutionen und ihrer politischen bzw. gesellschaftlichen Funktionen gedacht und argumentiert. Die Herausforderung, eine verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern zu realisieren, liegt damit gleichzeitig in erster Linie auf Seiten der Fach- und Lehrkräfte und der Institutionen. Entsprechend ist die Zusammenarbeit aber auch primär auf reibungsfreie Abläufe im Unterricht bzw. im Alltag der Kindertageseinrichtungen ausgerichtet und damit nicht automatisch auf das Wohl der Kinder. Wenn Schülerinnen und Schüler z. B. lernbereiter sind und Eltern sich mehr mit der Schule und ihrem Auftrag identifizieren, haben es die Lehrkräfte einfacher, da ihnen das Unterrichten leichter fällt.

Zur Tragfähigkeit der empirischen Basis für mehr Zusammenarbeit

Zur Unterfütterung der Argumente für eine verstärkte Zusammenarbeit werden empirische Belege aus mitunter sehr unterschiedlichen Kontexten herangezogen. Dabei erweist sich die empirische Basis „an sich“ – auch angesichts der breit gefächerten Ziele – bei genauerem Hinsehen als nicht belastbar, sondern eher dünn bzw. ausschnitthaft. Für das Gros der Kindertageseinrichtungen und der Grundschulen sowie ihre vielschichtige Praxis lassen sich nach aktuellem Stand wenige bis keine empirischen Aussagen treffen – weder über die konkrete Gestaltung von Zusammenarbeit bzw. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften im Alltag noch über die diesbezüglichen Überzeugungen der Fach- und Lehrkräfte und der Leitungen oder über die Wirkungen und Nebenwirkungen unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit.

Zahlreiche Veröffentlichungen und Plädoyers für *mehr* Zusammenarbeit mit Eltern nehmen das empirische Faktum zum Ausgangspunkt, dass die familiäre Herkunft eng mit der Bildungsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen verknüpft ist und die Familie einen starken Einfluss auf die Erfolgswahrscheinlichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem hat. Diese Ergebnisse sind, für sich genommen, nicht ausreichend, um mehr Zusammenarbeit bzw. eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft empirisch zu begründen, da auch andere Formen professionellen Handelns oder institutionenbezogene Veränderungen die „Lösung“ sein könnten, um die mit der Zusammenarbeit anvisierten Ziele zu erreichen.

Auch liegt eine Schwierigkeit darin, den Nutzen der Zusammenarbeit nachzuweisen. Dies liegt daran, dass die Ziele sehr hoch gesteckt sind und sich z. T. erst weit in der Zukunft zeigen. Zudem ist anzumerken, dass die Zusammenarbeit in vielfältigsten Formen in bisweilen sehr unterschiedlichen Settings praktiziert wird. Die empirischen Befunde werden aber vielfach vermischt – und

auch regional einzugrenzende oder sich nur auf kleine Ausschnitte der Debatte beziehende Ergebnisse großzügig interpretiert. Studien aus dem Ausland werden schnell als „eindeutige“ Belege für die positiven Auswirkungen der Einbeziehung von Familien herangezogen, wobei sie oft nur schwerlich auf die spezifische Situation und die spezifischen Bedingungen in Deutschland übertragbar sind. Insgesamt ist damit über die vielfältigen Ausgestaltungen sowie die Wirkungen von Zusammenarbeit in Deutschland noch sehr wenig bekannt – hier besteht dringender Forschungsbedarf.

Standards einer guten Zusammenarbeit und ihre nicht benannten Schwierigkeiten

In der Analyse werden die auch in der deutschen Debatte präsenten nationalen Standards für die Zusammenarbeit mit Familien – die sogenannten „Family-School Partnerships“ der amerikanischen Parent-Teacher-Association – herangezogen, um aus einer sozialwissenschaftlichen, diskurskritischen Perspektive Fragen an das Thema zu stellen und Forschungsbedarf zu identifizieren.

1. Mit Kooperation zum Erfolg – Partnerschaft auf Augenhöhe

Eine gute Zusammenarbeit zeigt sich gemäß diesem Standard daran, dass alle Eltern als gleichwertige Partner der Fach- und Lehrkräfte angesehen werden. Damit wird auf der einen Seite die Rolle der Eltern bei der Bildung, Erziehung und Förderung der Kinder semantisch aufgewertet – als Partner auf Augenhöhe –, es ihnen damit aber gleichzeitig immer schwerer gemacht, die Zusammenarbeit (legitimerweise) zu verweigern. Auf der anderen Seite werden die professionellen Fach- und Lehrkräfte auf dieselbe Ebene mit den „pädagogischen Laien“ – den Eltern – gestellt. Dies widerspricht zum einen klar der Professionalisierungsdebatte, die auf einen eindeutig markierbaren Unterschied zwischen beiden Gruppen zielt. Zum anderen werden mit der Idee der Partnerschaft auf Augenhöhe hierarchische Differenzen bzw. Machtverhältnisse verschleiert.

Über Trainings, Ansprachen und Aufforderungen sollen Eltern zudem zu „besseren“ Eltern werden. Das heißt, sie sollen – den Standards entsprechend – insbesondere das Ziel verfolgen, dass ihre Kinder zukünftig hohe Schulabschlüsse, „gute“ Berufe und (damit) einen privilegierten Status erreichen. Adressiert werden dabei im Besonderen Eltern aus benachteiligten oder migrantischen Kontexten. Sie werden als die Unwissenden dargestellt, denen das Wissen um die (deutschen) Verhältnisse in Kindertageseinrichtungen, Schulen und Familien sowie um die „richtige“ Förderung und Erziehung ihrer Kinder fehlt. Insofern werden klare Vorstellungen davon formuliert, wie „gute“ Eltern agieren sollen, und es wird eine Normierung von Elternschaft vorangetrieben, die alternative Vorstellungen von Kindsein, von Erziehung, aber auch von Entwürfen für das Erwachsenenalter abwertet.



Schließlich wird die geforderte Nivellierung von Status-Unterschieden der Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse nicht gerecht. Status-Unterschiede entstehen nicht erst in der Kommunikation über die Bildung und Erziehung der Kinder, sondern werden allenfalls dabei reproduziert. Sie sind Teil der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, in die alle Beteiligten eingebunden sind und denen sich sowohl Eltern als auch Fach- und Lehrkräfte zumindest in Teilen bewusst sind, die aber insbesondere ihre Überzeugungen und ihr (pädagogisches) Handeln implizit und habituell strukturieren.

2. Machtteilung – angemessener Einbezug in alle Belange und Entscheidungen

Eltern und Fach- und Lehrkräfte sollen, diesem Standard folgend, gemeinsam und gleichberechtigt in allen institutionellen Belangen agieren. Dabei gerät aus dem Blick, dass Eltern und Professionelle – egal ob in Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen – in einem jeweils anderen Verhältnis zum Kind stehen. Sie haben unterschiedliche Rollen, unterschiedliche Interessen und unterschiedliche emotionale Bindungen zum eigenen Kind bzw. zu den ihnen anvertrauten Kindern. Zudem ist kritisch zu hinterfragen, welche Eltern sich bei Aufgaben bzw. Mitwirkungsmöglichkeiten in den Bildungsinstitutionen auf welche Weise einbringen (können).

Dass eine wirkliche Machtteilung ausgeschlossen ist und auch von den Fach- und Lehrkräften kaum angestrebt wird, belegen empirische Befunde. Sie zeigen, dass die Unterstützung und Mitwirkung von Elternseite eher in pädagogisch randständigen Bereichen gewünscht ist und sich nicht auf das jeweilige Kerngeschäft erstreckt (Unterricht, pädagogischer Alltag in Kindertageseinrichtungen, Konzeptionserstellung etc.). Mit punktuellen partizipativen Elementen kann jedoch keine Machtteilung im Sinne der Standards verwirklicht werden. Darüber hinaus steht die Forderung nach Machtteilung auch aktuellen Entwicklungen entgegen, das im Schulbereich längst bestehende professionelle Gefälle zwischen Lehrkräften und Eltern auch auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen zu übertragen.

3. Eltern als Fürsprecher für jedes Kind

Dieser Standard bzw. dieses Merkmal guter Zusammenarbeit zielt darauf ab, Eltern zu befähigen und zu bestärken, dass sie *für alle Kinder* gute Lern- und Entwicklungsbedingungen einfordern. Hinsichtlich dieser kollektiven Form der Zusammenarbeit bzw. Mitwirkung liegen in Deutschland wenige Forschungsbefunde vor, die über Selbstauskünfte u. a. zu Häufigkeiten und Zufriedenheiten der Teilnahme von Eltern an Gremien hinausgehen.

Aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive, die von Bildungsungleichheiten zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer und migrationsbedingter Herkunft ausgeht, wäre dabei denkbar, dass eine bessere strukturelle Verankerung kollektiver Elternrechte gegebenenfalls das Ungleichgewicht zwischen den Bildungsinstitutionen und den Eltern mindern könnte – insbesondere im Schulbereich. Die Herausforderung läge allerdings darin, Strategien zu entwickeln, über welche Wege und Ausgestaltungen von Mitwirkung dies auf breiter Ebene verwirklicht werden könnte.

Ob und inwiefern solche Überlegungen dann auch auf der Handlungsebene wirksam werden könnten und mit welchen Konsequenzen, bliebe abzuwarten, bis der Nachweis durch empirische Forschung erbracht wurde.

4. Herausforderungen einer Willkommens- und Wohlfühlkultur

Die Standards guter Zusammenarbeit betonen die Verwirklichung einer Willkommens- und Wohlfühlkultur, die sowohl auf der einrichtungsbezogenen Ebene liegt (ansprechend gestalteter Eingangsbereich, Möglichkeiten für Eltern, sich zu treffen etc.) als auch auf der kommunikativen und emotionalen Ebene. Alle Eltern, so die Leitlinie bzw. der Standard, sollen sich als Teil der Schul- bzw. Kindertageseinrichtungsgemeinschaft wohl und wertgeschätzt fühlen. Mit Blick auf die Etablierung einer solchen Willkommens- und Wohlfühlkultur wäre es notwendig, sich zukünftig stärker mit den Haltungen, Orientierungen, Einstellungen und Deutungsmustern von Müttern und Vätern unterschiedlicher Herkunft auseinanderzusetzen. Daraus könnten Einblicke gewonnen werden, wie und wodurch sie sich willkommen und angenommen bzw. wohlfühlen.

Eine solche differenzierte Betrachtung fehlt jedoch bisher noch weitgehend in der Debatte. Vielmehr wird in der Literatur grob vereinfachend darauf verwiesen, dass vorrangig weniger privilegierte Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund nicht oder nur schwer erreichbar sind. Zugleich werden diejenigen Befunde weniger zur Kenntnis genommen, die zeigen, dass es mit Blick auf die Erreichbarkeit weder hinsichtlich des Migrationshintergrundes noch der „Bildungsferne/-nähe“ Unterschiede gibt.

Darüber hinaus sollte bei der Forderung nach einer Willkommens- und Wohlfühlkultur berücksichtigt werden, dass es auch negative Effekte einer Wohlfühlkultur geben kann – das zeigt neue Forschung. Gerade vor dem Hintergrund des Zieles einer Reduzierung von Bildungsungleichheiten könnte sich eine Wohlfühlkultur als kontraproduktiv erweisen. Vielmehr wäre es eher angebracht (wie in der vorliegenden Studie gezeigt), die Wohlfühlzone zu verlassen bzw. zu problematisieren, um Kindern Chancen zu eröffnen.

5. Eine intensive und effektive Kommunikation

Der kontinuierliche und intensive Austausch zwischen Professionellen und Eltern ist ein weiterer Standard guter Zusammenarbeit. Zu problematisieren ist hier, dass mitunter von Eltern als einer „homogenen Gruppe“ ausgegangen bzw. der Unterschiedlichkeit von Eltern sowie ihren spezifischen Lebensumständen nicht Rechnung getragen wird, sondern für alle die gleichen Standards gelten. Zum einen gibt es aber differenzierte Auffassungen in verschiedenen sozialen Milieus darüber, wie die Elternrolle auszugestaltet ist und was der Verantwortungsbereich Elternhaus einerseits und Kindertageseinrichtung bzw. Schule andererseits umfasst. Auch ist davon auszugehen, dass es unterschiedliche Selbstwirksamkeitserwartungen bei Eltern gibt, d. h. Erwartungen, mit dem eigenen Handeln spezifische Ziele erreichen zu können.



Zum anderen hängt die Intensität des Austausches und der Zusammenarbeit auch von den aktuellen Lebensumständen und der jeweiligen Biografie der Eltern ab, ihren eigenen Erfahrungen in und mit Institutionen, der Beherrschung der für die Institutionen relevanten Sprache, der eigenen (wahrgenommenen) Kompetenzen sowie der zeitlichen Einbindung der Eltern (z. B. durch Berufstätigkeit). Diesen Unterschieden müsste ebenso Rechnung getragen werden wie der Tatsache, dass bei Forderungen nach mehr Zusammenarbeit häufig allein die Mütter adressiert werden bzw. auf sie mehr Druck ausgeübt wird als auf Väter. In keinem Fall sollte bei der Zusammenarbeit von Eltern als einer homogenen Gruppe ausgegangen werden. Insofern wird es auch keine Qualitätsmerkmale der Zusammenarbeit für *alle* Eltern geben können.

Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern – und die Kinder?

Es ist auffällig, dass im Diskurs nahezu durchgängig mit dem Wohl des Kindes und seinem späteren Erfolg argumentiert wird und die Debatte durch eine starke Zukunftsorientierung geprägt ist. Die Gegenwart der Kinder in den Institutionen und in den Familien wird jedoch vielfach ausgeblendet, und es bleibt fast ausnahmslos unberücksichtigt, dass es kein absolutes Kriterium für das Wohl des Kindes geben kann. Kinder selbst spielen in der Diskussion weder konzeptuell noch empirisch eine Rolle. Ihre spezifische Position bei den Bestrebungen hin zu einer vermehrten Zusammenarbeit und der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (unter Erwachsenen) bleibt unberücksichtigt. Kinder werden vielmehr zu Objekten der Zusammenarbeit und tauchen als Subjekte (oder gar als Partner) nicht systematisch auf.

Lohnend wäre es daher, die *Perspektive(n) der Kinder* in der Debatte um die „Zusammenarbeit zu ihrem Wohl“ einzublenden. Aus der Position der Kinder im Gefüge von Bildungsinstitution und Familie müssten die Forderungen nach und die Entwicklungen hin zu einer vermehrten Zusammenarbeit und einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft problematisiert und empirisch untersucht werden. Vor- und Nachteile einer verstärkten Zusammenarbeit wären aus ihrer Perspektive zu beleuchten. Positiv könnte z. B. sein, dass die Kinder durch die Zusammenarbeit mehr Einfluss erhalten, das heißt, sie könnten Erwachsene als Ressourcen einsetzen, um problematische Aspekte ihres einerseits institutionenbezogenen und andererseits familialen Lebens zu verändern. Auf der anderen Seite schränkt die Forderung nach mehr Zusammenarbeit aber u. U. auch die Privatsphäre der Kinder ein und geht mit einer erhöhten Transparenz ihres Schüler- bzw. Kinderdaseins einher. Ihre eigenen Angelegenheiten könnten gegebenenfalls nicht mehr von ihnen selbst vertreten werden. Diese Denkanstöße machen deutlich, dass die empirische Erforschung der Kinderperspektive(n) der Diskussion neue Impulse geben könnte.

Ausblick

Es ist aus bildungspolitischer und fachlicher Sicht eine bedeutende Aufgabe, die Schnittstelle zwischen Bildungsinstitutionen und Familien zu gestalten sowie insbesondere der Entstehung und Verfestigung von Bildungsungleichheiten an dieser Stelle entgegenzuwirken. Um solche Entwicklungen voranzutreiben, müsste jedoch stärker darüber debattiert werden, was eine *gute* Zusammenarbeit zwischen Fach- und Lehrkräften sowie Eltern zum Wohle der Kinder ausmacht bzw. *für wen* und *vor welchen Zielvorstellungen* sie sich als gut erweist.

Notwendig wäre dafür eine empirische Erforschung der Perspektiven von Müttern und Vätern, ihren Orientierungen gegenüber Fach- und Lehrkräften und den Bildungsinstitutionen, der Perspektiven und Orientierungen von *Fach- und Lehrkräften*, aber auch der Perspektiven der *Kinder*. Diese verschiedenen Blickwinkel müssten sowohl vor dem Hintergrund der jeweiligen familialen Rahmenbedingungen, wie z. B. eingeschränkten finanziellen oder zeitlichen Ressourcen, aber auch den institutionellen Rahmenbedingungen untersucht werden. Der (empirische) Blick wäre



dabei auch auf die Ausstattung, die Ressourcen und Rahmenbedingungen für das pädagogische Handeln zu richten. Lohnend wären Einblicke in zusammenarbeitförderliche oder -hemmende Strukturen, auf „notwendige“ Verfügungszeiten – oder allgemein – auf die jeweiligen finanziellen, personellen und räumlichen Voraussetzungen der Zusammenarbeit oder des Auf- und Ausbaus einer „Wohlfühl- und Willkommenskultur“.

Aktuell werden in der Debatte um die verstärkte Zusammenarbeit – auch durch das positiv und sehr harmonisch scheinende Bild der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – offensichtlich zu viele Herausforderungen, Probleme und „Fallstricke“ ausgeblendet. Das zeigt die vorliegende Analyse. Damit scheint die Diskussion auch von strukturellen Problemen abzulenken – beispielsweise der finanziellen Unterausstattung der Bildungsinstitutionen, den systemimmanenten Schwierigkeiten an den Schnittstellen sowie der politischen, überwiegend ressortbezogenen Arbeitsteilung. Diese strukturellen Probleme können aber durch eine Forderung nach verstärkter Zusammenarbeit nicht kompensiert oder behoben werden. Vielmehr lässt sie sich nicht ohne einen mitunter sehr hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand realisieren, sodass sich auch hier die Frage nach einer adäquaten Ressourcenausstattung stellt. Denn Elternbildungsprojekte oder Hausbesuche, aber auch eine regelmäßige und ausführliche Kommunikation mit den Eltern, z. B. über den Entwicklungsstand des Kindes, bedürfen Zeit und einer intensiven Vor- und Nachbereitung durch die Fachkräfte. Zugleich wäre es erforderlich, auch die Zumutungen von Seiten der Institutionen sowie die häufig negativen Zuschreibungen an Eltern und die defizitären Leistungen von Familien selbst zu problematisieren.

Notwendig ist daher eine tiefere (empirische) Forschung in diesem wichtigen Themenkomplex, die grundlegende Annahmen der bisherigen Debatte kritisch hinterfragt und dabei die strukturellen Bedingungen in Familien und Bildungsinstitutionen, aber vor allem die unmittelbar beteiligten Akteure – insbesondere die Kinder – stärker in den Mittelpunkt rückt.

1. Einführung und Ziel der Expertise

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien hat in den vergangenen Jahren auf unterschiedlichen Ebenen eine verstärkte Aufmerksamkeit erfahren.

Dies ist auf *politischer und rechtlicher Ebene* beobachtbar, auf der die Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und Eltern im *Kinder- und Jugendhilfegesetz* und den länderspezifischen Ausführungsgesetzen sowie in den *Schulgesetzen* der Länder in unterschiedlicher Detaillierung geregelt ist.¹ Rechtliche Vorgaben werden dabei flankiert durch die Einführung der *Bildungs- und Erziehungspläne* der Länder, die ebenfalls in unterschiedlicher Tiefe die Zusammenarbeit mit Eltern im Elementar- und Primarbereich fast ausnahmslos betonen und dies im Sinne einer Ausgestaltung als *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*.² Hervorgehoben wird in den politischen Dokumenten dabei insbesondere, dass es darum geht, für alle Kinder bessere Bildungschancen zu erreichen.

Zugleich wird deutlich, dass bei der Thematisierung der Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen hauptsächlich benachteiligte Kinder und in der Grundschule leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und (damit) vor allem Kinder mit Migrationshintergrund bzw. deren Eltern in den Blick geraten. So hat die *Kultusministerkonferenz 2013* gemeinsam mit den Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund eine gemeinsame Erklärung veröffentlicht,³ die sich aufgrund der nachgewiesenen Bedeutung der Eltern für die erfolgreiche Bildungsbiographie und die Bildungsbeteiligung für die Entwicklung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften ausspricht, insbesondere mit Eltern mit Migrationshintergrund.

Auch auf der Ebene der *Handlungspraxis* und der *Fachöffentlichkeit* ist eine zunehmende Relevanz der Zusammenarbeit mit Eltern zu verzeichnen. Abzulesen ist dies u. a. an der fast unüberschaubaren Fülle an häufig programmatisch ausgerichteter, *praxisorientierter Fachliteratur*, insbesondere zum Elementarbereich, die sich an Studierende, Erzieherinnen und Erzieher, Weiterbilderinnen und Weiterbildner sowie Fach- und Lehrkräfte, die Träger und Schulbehörden richtet.⁴ Hierzu gehören ebenso die in jüngster Zeit in engem Abstand veröffentlichten *Handreichungen, Ratgeber* und *Leitfäden* sowohl für den Elementar- als auch für den Primarbereich, von denen häufig direkt auch politische Empfehlungen abgeleitet werden.⁵ Dabei lässt sich, wie auf der politischen Ebene, eine starke Ausrichtung auf die als notwendig erachtete (Verbesserung der) Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund ausmachen.⁶

¹ Zu einem Überblick über die rechtlichen Grundlagen der Zusammenarbeit mit Eltern: im Elementarbereich u. a. Friederich (2011: 14f.); im Primarbereich u. a. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a: 7f.).

² Vgl. hierzu Viernickel et al. (2013: 126ff.), zum Begriff u. a. Sacher (2014a und Sacher 2014b); Stange (2012).

³ Die Erklärung ist zu finden unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/2013-10-10-Gemeinsame_Erklärung-KMK-Migrantenverbände-Schule-Eltern.pdf (abgerufen am 15.04.2015)

⁴ Exemplarisch Deutsches Jugendinstitut (2011); Stange et al. (2013); Völkel/Wihstutz (2014).

⁵ Unter anderem die Publikationen dkjs (o. J.); Vodafone Stiftung Deutschland (2013); Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014); Kobelt Neuhaus/Haug-Schnabel & Bensel (2014) oder exemplarisch für das Ausland bzw. Australien: Catholic Education Office Melbourne (2013).

⁶ Beispielsweise Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a und 2014b).



Die große Bedeutung unterschiedlicher Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern und die darauf mitunter bezogenen Schwierigkeiten im beruflichen Alltag zeigen daneben neuere *Befragungen von Fachkräften und Leitungen* in Kindertageseinrichtungen auf.⁷ Zudem lässt sich die gestiegene Relevanz der Zusammenarbeit ablesen an der hohen Zahl der besuchten Fort- und Weiterbildungen in Kindertageseinrichtungen zu diesem Themenfeld (vgl. u. a. Cloos/Karner 2010a: 182; Betz 2015). Schließlich kommt auch durch die Verbreitung von Familienzentren der Zusammenarbeit bzw. insgesamt der Adressierung von Eltern ein höheres Gewicht zu (Diller/Heitkötter/Rauschenbach 2008; Cloos/Karner 2010b).

Darüber hinaus lässt sich auf der Ebene der *Wissenschaft* nachzeichnen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern in den Bildungsinstitutionen ein relevantes *Themenfeld* darstellt, wenngleich es sich noch um ein überschaubares *Forschungsfeld* handelt.⁸ Es überwiegt wiederum die *Praxisforschung*, insbesondere mit Ausrichtung auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen. Die stärker theoretisch ausgerichtete und wissenschaftlich-systematisierende oder an *Grundlagenforschung* interessierte Auseinandersetzung existiert nur vereinzelt.⁹ Abermals ist auffällig, dass es einen engen Bezug zwischen der Thematisierung der Zusammenarbeit mit Eltern mit migrations- und integrationsbezogenen Fragestellungen gibt (z. B. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014a).

Auf unterschiedlichen Ebenen gibt es somit eine lebhafte Debatte um die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Zugleich sind zahlreiche konkrete Veränderungen auf rechtlich-administrativer Ebene und auf Ebene der Praxis zu beobachten, die sich z. B. am Umgang mit den Bildungs- und Erziehungsplänen bzw. der Realisierung der dort proklamierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im beruflichen Alltag ablesen lassen.¹⁰

⁷ Etwa Viernickel et al. (2013) oder auch Beher/Walter (2012). Letztere zeigen in ihrer Studie auf, dass Leitungskräfte sich sicher bzw. kompetent fühlen, wenn es darum geht, dass sie sich mit Eltern und Fachkräften über die Entwicklung des Kindes austauschen. Sie sehen jedoch mehr Schwierigkeiten hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern mit besonderen erzieherischen Problemlagen (z. B. familiäre Probleme), bei der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Eltern und insbesondere bei der Durchführung von Angeboten der Familienbildung (ebd.: 22). Fachkräfte bzw. die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben ein kritischeres Selbstbild hinsichtlich der unterschiedlichen Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern. Für sie erweist sich ebenfalls der Austausch mit Eltern und Fachkräften über die Entwicklung des Kindes als leichter als die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Eltern. Insbesondere in den Bereichen Zusammenarbeit mit Eltern mit besonderen erzieherischen Problemlagen und bei der Durchführung von Angeboten der Familienbildung fühlen sie sich unsicherer (ebd.: 29f.). Insgesamt jedoch geben sowohl Leitungskräfte als auch das pädagogische Personal eine recht hohe Sicherheit und ein hohes eigenes Kompetenzerleben im Hinblick auf diverse berufliche Anforderungen an (siehe auch: Betz 2015 für pädagogische Fachkräfte).

⁸ Wissenschaftliche Studien zur Zusammenarbeit mit Eltern sind, verglichen mit anderen Themenfeldern der Früh- und Grundschulpädagogik, wenig verbreitet.

⁹ Für die englischsprachige Literatur: u. a. Nawrotzki (2012); Vincent/Tomlinson (1997); siehe auch Cloos/Karner (2010b) zur grundlegenden Diskussion um das Verhältnis von familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung sowie die Studien von Andresen (u. a. 2014), die der erziehungswissenschaftlichen Familienforschung zuzuordnen sind.

¹⁰ Vgl. Viernickel et al. (2013). Sie erforschen in ihrer Studie den Umgang der Professionellen mit der Vorgabe, durch die Bildungs- und Erziehungspläne eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern aufzubauen. Zu konkreten Veränderungen lassen sich im weitesten Sinne auch u. a. die Auslobung des Deutschen Schulpreises für besonders innovative Schulen oder des Karl Kübel Preises für herausragende Konzepte und Strategien von Einrichtungen oder Initiativen in der frühen Kindheit zählen, wenngleich hier die Zusammenarbeit mit Eltern kein explizites Kriterium für die Preisvergabe darstellt.

Der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird dabei mittlerweile häufig favorisiert in dem Sinne, dass die Zusammenarbeit partnerschaftlich zu konzipieren bzw. auszugestalten ist.¹¹ An der Vorliebe für den Begriff Partnerschaft deutet sich bereits an, was in der Durchsicht der einschlägigen Literatur ins Auge fällt: Die (verstärkte) Zusammenarbeit mit Eltern ist ausschließlich positiv besetzt, und damit gibt es hinsichtlich der Empfehlungen und Ratschläge – aber auch der beobachteten Umsetzung – kaum kritische Stimmen, welche die dahinterliegenden Motive oder auch die Begleiterscheinungen einer verstärkten Zusammenarbeit in die Debatte einspeisen würden.¹² Hier setzt die vorliegende Analyse an. Sie nimmt sowohl die auf fachlicher als auch auf politischer Ebene skizzierte Bedeutung, die in der Ausgestaltung und Rahmung der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen liegen, zum Ausgangspunkt. Ihr Ziel ist es, aus *sozialwissenschaftlicher Perspektive kritische Fragen* an die aktuelle Debatte bzw. die Forderungen nach einer *verstärkten* Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien insbesondere vor dem Hintergrund des Ideals einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu richten.

Dazu wird ein diskurskritischer Ansatz verfolgt, der eine *spezifische Zuspitzung* auf grundlegende Muster, implizite Normen und blinde Flecke in der Debatte und damit eine *problemorientierte Analyse* beinhaltet. Diese kann auch die Begleiterscheinungen der dominierenden Rede über Zusammenarbeit bzw. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufzeigen, um der Diskussion in der Fachöffentlichkeit *neue und weiterführende Impulse* zu liefern. Aus der Analyse werden zugleich konkrete Anregungen für die *empirische Erforschung* des Phänomens Zusammenarbeit bzw. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern abgeleitet.

Hierzu wird zunächst beschrieben, auf welcher Ebene die Analyse ansetzt – und damit das Feld eingegrenzt (Kapitel 2). Danach wird auf die Ziele, Hintergründe und Herausforderungen der Forderung nach mehr Zusammenarbeit eingegangen (Kapitel 3). Kapitel 4 wirft einen kritischen Blick auf die empirischen Grundlagen der aktuellen Debatte, um hierauf aufbauend die Merkmale bzw. Standards einer *guten* Zusammenarbeit sowie ihre Grundlagen und Empfehlungen zu hinterfragen (Kapitel 5). Dabei werden Ansatzpunkte für Forschungsvorhaben markiert, welche die zukünftige Diskussion empirisch unterfüttern könnten. Kapitel 6 geht auf die bislang nicht berücksichtigte Rolle der Kinder respektive der Schülerinnen und Schüler in der Debatte um die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Professionellen ein. Kapitel 7 schließt mit einem problemorientierten Fazit und gibt einen Ausblick auf wesentliche Eckpunkte der zukünftigen fachlichen und empirisch informierten Auseinandersetzung mit dem Phänomen Zusammenarbeit.

¹¹ Vgl. exemplarisch: Friedrich (2011); Sacher (2014a und 2014b); Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2012).

¹² Eine der wenigen Ausnahmen bildet der Artikel von Cloos/Karner (2010a) sowie der von Andresen (2014). Auch Krüger et al. (2012) listen kritische Punkte einer Zusammenarbeit auf. Allerdings vermeiden sie es, einen Schritt weiter zu gehen, diese Punkte systematisch auf die Debatte zu übertragen und beispielsweise die Beiträge in den von ihnen mit herausgegebenen Bänden zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften damit zu konfrontieren (Stange et al. 2012; 2013). Vgl. auch kritische Einwände gegen die Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen in Kalicki (2010).



2. Schwierigkeiten der Eingrenzung und begriffliche Klärung

Wenn man sich mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Professionellen in Bildungsinstitutionen näher auseinandersetzt, stößt man schnell auf die Schwierigkeit, das Thema einzugrenzen und zu ordnen. Dies liegt nicht nur daran, dass es, wie dargelegt, mittlerweile eine Fülle an Publikationen gibt, sondern auch daran, dass eine Begriffsvielfalt vorherrscht und im deutschsprachigen Raum viele Begriffe parallel existieren, deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten nicht ausreichend geklärt sind. Hierzu gehören u. a. die Fachtermini Elternarbeit, Elternbildung, Elternberatung, Elternmitwirkung, Elternbeteiligung, Elternpartizipation, Eltern-Kooperation, Erziehungspartnerschaft, Bildungspartnerschaft, Kompetenzpartnerschaft, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.¹³ Diese Begriffe bezeichnen ähnliche, z. T. aber auch verschiedene Sachverhalte und fokussieren bisweilen sehr unterschiedliche Aspekte der Zusammenarbeit.

Während diese Vielfalt¹⁴ der Debatte zwar insgesamt zuträglich ist, da sich Vieles unter dem breiten Dach „Zusammenarbeit mit Eltern“ verhandeln lässt, erschwert sie zugleich eine fundierte und kritisch-distanzierte Auseinandersetzung. Die Schwierigkeit besteht auch darin, dass es kaum möglich ist, die in der Debatte häufig anzutreffenden „guten Gründe“ für mehr Zusammenarbeit nachzuvollziehen und einzuschätzen. Insbesondere zeigt sich dies darin, dass empirische Befunde zu unterschiedlichsten Formen und Ausprägungen der Zusammenarbeit vermischt und als generelle Belege für die *Notwendigkeit* und zugleich die *Wirksamkeit* von Zusammenarbeit „an sich“ herangezogen werden. Zudem ist es schwer zu klären, wo das Thema Zusammenarbeit mit Eltern in der breiten und vielschichtigen Diskussion um den Ausbau und die Qualität von Kindertageseinrichtungen und (Ganztags-)Grundschulen und um die Gestaltung des Aufwachsens von Kindern in öffentlicher und privater Verantwortung zu verorten ist bzw. was sie umfasst.

Vielfältige Aspekte des pädagogischen Handelns, wie z. B. die (neue) Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, die Kinder zu beobachten und dies zu dokumentieren oder sich im Sozialraum zu vernetzen, werden einerseits als Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit dargestellt und damit als eines ihrer wesentlichen Elemente (vgl. u. a. dkjs o. J.). Andererseits werden diese Aspekte als eigenständige Bereiche professionellen Handelns konzipiert und diskutiert, die nur mittelbar mit dem Thema Zusammenarbeit verknüpft sind.¹⁵

¹³ Vgl. u. a. Kobelt Neuhaus/Haug-Schnabel & Bensel (2014); Pietsch/Ziesemer & Fröhlich-Gildhoff (2010); Stange (2012). Vergleichbare Unschärfen lassen sich im englischsprachigen Raum finden. Viele Bezeichnungen existieren ohne erkennbare systematische Differenzierung wie parent(al) involvement, parent participation, parent engagement, family involvement, family school partnership (vgl. u. a. Emerson et al. 2012; Sacher 2014a).

¹⁴ Diese Vielfalt ist gleichwohl nicht nur der Zusammenarbeitsthematik inhärent. Vielmehr ist sie für viele erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Themenfelder kennzeichnend.

¹⁵ Vgl. die in Fußnote 20 markierte Problematik.

Auch die Begründungsmuster für mehr Zusammenarbeit (vgl. Kapitel 3) beziehen sich zum einen spezifisch auf die Kernbereiche der Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und Professionellen sowie die Erfordernisse mit Blick auf die Professionalisierung von Fach- und Lehrkräften. Bisweilen greifen sie zum anderen aber auch Debatten auf, die erst einmal nur mittelbar einen Bezug zur Thematik der Zusammenarbeit aufweisen, wie die gestiegenen Hilfebedarfe von Eltern, der volkswirtschaftliche Nutzen frühkindlicher außerfamiliärer Betreuung oder die verbesserte Vereinbarkeit von Beruf und Familie (vgl. Stange 2012; Sacher 2014b).

Arbeitsdefinition und Eingrenzung des Fokus

Für diese Expertise werden mit der *Zusammenarbeit zwischen Eltern und Professionellen jegliche Formen der (organisierten) Kommunikation und/oder Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien bzw. zwischen pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften sowie Müttern und Vätern bzw. Erziehungsberechtigten verstanden* (vgl. Stange 2012).

In der Analyse und der Argumentation werden der Elementar- und Primarbereich gemeinsam verhandelt und mit einem „Blick von außen“ übergreifende Muster, Auffälligkeiten sowie Begleiterscheinungen und blinde Flecke der Debatte herausgearbeitet. Dazu ist es nicht erforderlich, näher zu unterscheiden ob

- die Kommunikation und/oder Kooperation problemveranlasst zustande kommt (z. B. schlechte Noten in der Schule; eine unsichere Bindung zur Fachkraft in der Kindertageseinrichtung) oder ob sie kontinuierlich, d. h. auf Dauer gestellt ist bzw. regelmäßig stattfindet,
- die Kommunikation und/oder Kooperation vornehmlich in den Institutionen erfolgt (z. B. bei verabredeten Elterngesprächen vor Ort oder in informellen Zusammenkünften in der Institution, wie z. B. in Elterncafés) oder die Fach- und/oder Lehrkräfte die Familien zu Hause aufsuchen.

Um grundsätzliche Logiken der Debatte herauszuarbeiten, ist es ebenfalls nicht notwendig, die Art der Kommunikation oder Kooperation näher zu beleuchten, wie z. B. die Frage, ob es sich um Erziehungsvereinbarungen, Verträge, Mitbestimmung über gewählte Gremien, Einzel- bzw. Elterngespräche oder um die gemeinsame Gestaltung von Übergängen handelt.¹⁶ Damit bleibt ferner die Unterscheidung zwischen gesetzlich geregelten Formen der Zusammenarbeit sowie freiwilligen und selbst gewählten Handlungsformen außen vor.

Ausgeklammert wird auch eine Auseinandersetzung mit spezifischen Einrichtungstypen, wie Familienzentren oder Ganztagschulen als je „besondere“ Institutionen für mehr Zusammenarbeit.¹⁷ Ebenso wird die Diskussion um die Einbettung der Zusammenarbeit mit Eltern und

¹⁶ Zu den einzelnen Formen der Zusammenarbeit: vgl. u. a. Kirk (2011); Pietsch/Ziesemer & Fröhlich-Gildhoff (2010).

¹⁷ Eine aktuelle Studie zur Beteiligung an Ganztagschulen liefert der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a). Auch die Studie „Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule“ von Sabine Andresen, Martina Richter und Hans-Uwe Otto ist hier zu nennen (vgl. Andresen 2014: 161ff.).



weiteren Erziehungspartnern in die Gemeinde bzw. Region,¹⁸ u. a. im Sinne von regionalen Bildungsgemeinschaften (Schwaiger/Neumann 2011: 84) oder kommunalen Präventions- und Bildungsketten (Stange 2012: 36; Sacher 2014b), nicht näher beleuchtet. Diese mitunter spezifisch deutschen Entwicklungen sind so vielschichtig, dass sie sich nicht in einer kurzen, den Elementar- und Primarbereich umfassenden, problemorientierten Analyse bearbeiten lassen. Sie müssen getrennt in den Blick genommen werden.

Das zentrale Anliegen der Expertise ist es, grundlegende Muster und (Argumentations-)Logiken in der fachlichen Debatte pointiert herauszuarbeiten und über eine problemorientierte Analyse auf diskursiver Ebene den Blick auf Einseitigkeiten, blinde Flecke und Begleiterscheinungen der Debatte zu lenken.

¹⁸ Hierbei wird zum einen u. a. argumentiert (vgl. Textor 2014), dass die Eltern, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der psychosozialen Dienste und die Fach- und Lehrkräfte zusammenarbeiten sollen. Das Kind soll dabei im Zentrum stehen (vgl. Kapitel 6). Zum anderen geht es in diesem Zusammenhang auch um kollektive Formen der Elternpartizipation, u. a. wenn gefordert wird, dass die Elternvertreter in „soziale, politische und externe Netzwerke der Schule (respektive der Kindertageseinrichtung) eingebunden (sind)“ (Vodafone Stiftung Deutschland 2013: 19, Einfügung T. B.). Die Einbettung und Verortung der Zusammenarbeit zwischen Professionellen und Eltern in einem größeren Kontext werden dabei durch (sozial-)ökologisch ausgerichtete Modelle fundiert (vgl. Epstein 2011), die davon ausgehen, dass die kindliche Entwicklung sowie das Lernen und die „Outcomes“ der Kinder durch unterschiedliche, sich überlappende Kontexte beeinflusst werden (vgl. Emerson et al. 2012: 17 ff.).

3. Ziele und Hintergründe der Forderungen nach verstärkter Zusammenarbeit

Das Aufkommen und die Verbreitung der Thematik sowie die Argumentationen für die Notwendigkeit einer (verstärkten) Kommunikation und Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften und Eltern lassen sich sowohl durch professionsbezogene als auch durch bildungs-, sozial- und integrationspolitische Motive erklären. Zudem sind (volks-)wirtschaftliche Zwecke auszumachen, welche die Debatte speisen.¹⁹

Insgesamt gibt es ein Konglomerat an Zielen, die mit einer (verstärkten) Zusammenarbeit erreicht werden sollen. Sie liegen im übergreifenden Vorhaben, Bildungsungleichheiten zu minimieren und die „Bildungs-Outcomes“ generell zu erhöhen (Nawrotzki 2012) – Leitbilder der Bildungs-, Sozial-, Wirtschafts- und Integrationspolitik. Konkret geht es zum einen um die Leistungssteigerung der Kinder und die Zunahme ihrer Lernbereitschaft durch die bessere Kommunikation und die geteilten Zielvorstellungen zwischen Elternhaus und Bildungsinstitution (u. a. Emerson et al. 2012: 8f.; Vodafone Stiftung Deutschland 2013). Zum anderen sind die geteilte Unterstützung, Begleitung und zielgerichtete Beeinflussung der (Persönlichkeits-)Entwicklung der Kinder (u. a. Emerson et al. 2012; Pietsch/Ziesemer & Fröhlich-Gildhoff 2010; PTA 2014; Sacher 2014a; Stange 2012, Textor 2014) zentral bzw. das Vorhaben, Kinder auf ihrem Weg ins Erwachsenenalter zu stärken (dkjs o. J.; Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014). Ebenfalls wird die Stärkung der Elternkompetenzen als Ziel einer Zusammenarbeit genannt (exemplarisch: Bargsten 2012).²⁰

Im „Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus“ der Vodafone Stiftung wird auf den Punkt gebracht, worin der Gewinn der Zusammenarbeit liegt: „... von einer regelmäßigen und konstruktiven Zusammenarbeit von Schule und Familie (profitieren) alle (...): Schüler sind lernbereiter und erzielen bessere Leistungen, Eltern identifizieren sich mehr mit den Anliegen der jeweiligen Schule, und die Lehrkräfte werden in der Folge in ihrem „Kerngeschäft“, dem Unterrichten, unterstützt“.²¹

An diesem Zitat, das exemplarisch für eine zentrale Argumentationslinie in der Auseinandersetzung mit der Zusammenarbeitsthematik steht, lässt sich erstens aufzeigen, dass die Zusammenarbeit kein Selbstzweck ist, sondern mit ihr *spezifische Ziele und Wirkungen* – auch in Kindertageseinrich-

¹⁹ Vgl. exemplarisch für wirtschaftliche Motive: Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014) oder auch der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2007).

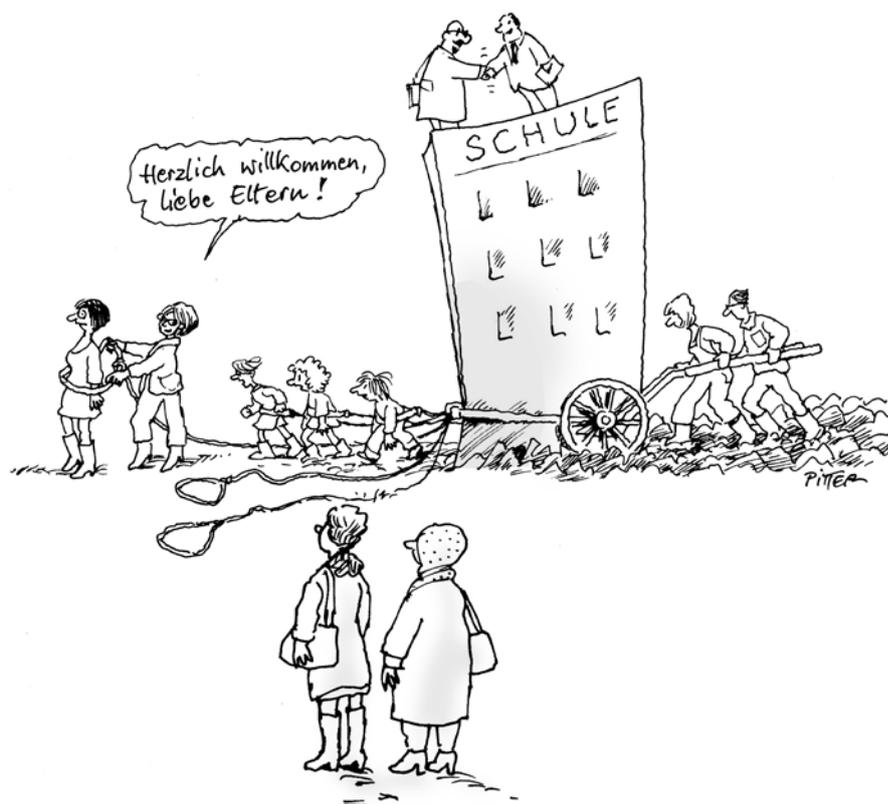
²⁰ Die Uneindeutigkeit und fehlende Systematik in der Debatte um mehr Zusammenarbeit wird deutlich, wenn Ziele, Voraussetzungen und Formen von Zusammenarbeit miteinander vermengt werden. Bargsten (2012) beispielsweise nennt als Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft die Mitgestaltung und Mitbestimmung der Eltern in den Einrichtungen, während dies andernorts als Form der Partnerschaft klassifiziert wird (vgl. die in Kapitel 2 skizzierten Schwierigkeiten).

²¹ Vodafone Stiftung Deutschland (2013: 1). In dieser Eindeutigkeit ist der Satz allerdings schwer haltbar, da die empirischen Belege zu schwach sind, um eine solche „Win-Win-Situation“ zumindest für den deutschsprachigen Raum tatsächlich zu stützen.



tungen und Familien – verbunden werden. Die faktische Erreichung der Ziele über das Instrument der Zusammenarbeit ist daher *nachweispflichtig* – z. B. über Evaluationen. Über die Aussagekraft der darauf bezogenen Studien und die Belastbarkeit der Befunde zu den Wirkungen von Zusammenarbeit wird bislang allerdings viel zu wenig offen und kritisch diskutiert (vgl. Kapitel 4).

Zweitens wird in dem Zitat deutlich, dass – obwohl es semantisch um „alle“ geht, die von der Zusammenarbeit profitieren (sollen) – doch insbesondere die *Institutionen und ihre Vertreter* aus der Zusammenarbeit ihren Gewinn ziehen: Wenn Schülerinnen und Schüler lernbereiter sind und Eltern sich mehr mit der Schule und ihrem Auftrag identifizieren, haben es die Lehrkräfte einfacher, da ihnen das Unterrichten leichter fällt. Damit soll die Zusammenarbeit vornehmlich einen reibungsloseren schulischen Ablauf garantieren und zugleich prospektiv bessere Leistungen der Schülerinnen und Schüler sicherstellen.²² Ähnliche institutionelle Anliegen sind auch in Kindertageseinrichtungen denkbar; empirische Hinweise hierzu liegen bereits vor.²³



²² Die Befunde der IFS-Studie zeigen auf, dass sich das pädagogische Team einer Schule eher auf neue Formen der Zusammenarbeit einlässt, wenn es sich davon schnelle Erfolge und Entlastung verspricht (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014a: 22). Ähnliches zeigt sich auch in der Studie von Viernickel et al. (2013) (s. Fußnote 23).

²³ Viernickel et al. (2013) weisen nach, dass es Leitungs- und Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gibt, welche die Zusammenarbeit mit Eltern dann als gut erleben, wenn diese sie in ihrer Arbeit (organisatorisch) unterstützen und ihre Ratschläge befolgen (ebd.: 139f.).

Die Forderung nach mehr Zusammenarbeit ist (damit) drittens *auf die Zukunft gerichtet*, d. h. an dem zukünftigen, zunächst schulischen, später auch berufs- und statusbezogenen Erfolg des einzelnen bzw. des eigenen Kindes oder gegebenenfalls bei institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit der jüngeren Generation (exemplarisch Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014a: 5) orientiert. Mit diesem auf die Zukunft bezogenen Fokus lässt sich auch das hohe politische Interesse an der Thematik erklären.

Insbesondere bei jüngeren Kindern wird dabei diskutiert, dass ein früher Kontakt zwischen Elternhaus und Einrichtung – d. h. bereits in der Kindertageseinrichtung – zu stabilen, langfristigen Beziehungen zwischen den Beteiligten führen kann (vgl. Edwards 2002).²⁴ Die Orientierung an einer besseren, primär *gegenwartsorientierten Beziehung* zwischen Eltern und Professionellen bzw. zwischen Eltern, Professionellen und Schülerinnen und Schülern bzw. Kindern durch eine vermehrte Zusammenarbeit ist allerdings weniger von Bedeutung bzw. steht nicht im Zentrum der Debatte.

Der Fokus der Thematisierung und Problematisierung der Zusammenarbeit *zwischen* Elternhaus und Bildungsinstitutionen oder auch der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft liegt klar aufseiten der Institutionen. Es wird sowohl von politischer als auch von fachlicher Seite im Sinne der Institutionen und ihrer politischen bzw. gesellschaftlichen Funktionen gedacht und argumentiert, wenn Eltern und Professionelle kommunizieren und kooperieren sollen oder dies bereits erfolgreich tun.²⁵ So erklärt sich, dass in der Fachliteratur die Angebote der Kooperation, die erforderlichen Kompetenzen von Professionellen zur Kommunikation oder auch die aus Sicht der Institutionen sogenannten „hard-to-reach-parents“ thematisiert werden. Die Herausforderung, eine verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern zu realisieren, liegt damit auf der Seite der Fach- und Lehrkräfte und der Institutionen. Daher verwundert es auch, dass sich einige Publikationen ebenso an Eltern richten, wie etwa der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan oder der Leitfaden „Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern“ der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie und der Vodafone Stiftung (Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2007; Kobelt Neuhaus/Haug-Schnabel & Bensel 2014 – vgl. zu einer Interpretation Kapitel 5.2).

Angesichts der starken Institutionenperspektive, die der Thematik inhärent ist, ist es unabdingbar, die Mütter und Väter *in der Gegenwart* für eine Zusammenarbeit zu gewinnen bzw. zu motivieren. Dazu wird den Eltern der spätere (schulische) Erfolg des eigenen Kindes als Ziel der Zusammenarbeit „schmackhaft“ gemacht, und sie werden davon überzeugt, dies über eine verstärkte Zusammenarbeit auch erreichen zu können. Die Schwierigkeiten dieser Prämisse liegen auf der Hand.

²⁴ Diese Hoffnung allerdings wird durch die Hürden des Systems konterkariert, die immanente Übergänge vorsehen und damit sowohl die Kinder als auch die Eltern nach dem jeweiligen Übergang (zwischen Krippe und Kindertageseinrichtung, Kindertageseinrichtung und Grundschule, Grundschule und weiterführenden Schulen etc.) mit neuen Personen, neuen Aufgaben und neuen Einrichtungen bzw. Einrichtungskulturen konfrontieren, sodass langfristige Beziehungen durch das System unmöglich werden.

²⁵ In der Literatur werden zahlreiche positive Beispiele einer Zusammenarbeit genannt (vgl. beispielsweise Sacher 2014b: 571).



Zum einen ist es schwierig, Eltern zu erreichen, die sich des Erfolges ihres Kindes bereits im Vorfeld, d. h. ohne eine verstärkte Zusammenarbeit sicher sind. Zum anderen ist es ebenso schwer, Eltern zu erreichen, deren Überzeugung es ist, durch mehr Zusammenarbeit oder eine andere Art von Kommunikation und Kooperation nichts oder (zu) wenig im Sinne des eigenen Kindes bewirken zu können.

Zudem sind auch die Fach- und Lehrkräfte zu überzeugen, der Zusammenarbeit in ihrem beruflichen Alltag die zentrale Bedeutung einzuräumen, die von politischer und fachlicher Seite eingefordert wird. Bei ihnen²⁶ ist es damit ebenso relevant, ob sie sich von der Intensivierung der Zusammenarbeit spezifische Effekte erhoffen oder ob sie andere Maßnahmen bevorzugen und realisieren und inwiefern sie die institutionellen Rahmenbedingungen als zusammenarbeitsförderlich oder -hinderlich einschätzen.

²⁶ Bzw. wenn die Leitungen von der Durchschlagskraft von mehr Zusammenarbeit für die Erreichung der postulierten Ziele überzeugt sind. Die Bedeutung der Leitungsebene heben beispielsweise Viernickel et al. (2013) in ihrer Studie hervor.

4. Zur Tragfähigkeit der empirischen Basis für „Mehr Zusammenarbeit!“

Da die Zusammenarbeit mit Eltern zwar gesetzlich vorgeschrieben ist, aber in der Debatte weniger einen Wert an sich darstellt, sondern sich insbesondere über ihren Zweck legitimiert, wird in der Literatur häufig der Versuch unternommen, auf empirische Befunde und eindeutige Belege der Wirksamkeit von Zusammenarbeit zu verweisen. In diesen empirischen Nachweisen bzw. in der empirischen Basis der Debatte allgemein liegen einige „Fallstricke“, die bislang nur in Ansätzen transparent gemacht bzw. aufgearbeitet werden.

Erstens nehmen zahlreiche Veröffentlichungen und Plädoyers für mehr Zusammenarbeit mit Eltern das empirische Faktum zum Ausgangspunkt, dass die familiäre Herkunft eng mit der Bildungsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen verknüpft ist und die Familie einen starken Einfluss auf die Erfolgswahrscheinlichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem hat (exemplarisch Kobelt Neuhaus/Haug-Schnabel & Bensel 2014: 6; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2012: 1). Je nach Studie werden, grob umrissen, 30 bis 50 Prozent der Schulleistungen durch das Elternhaus, die dort vorfindbaren Einstellungen und die Erziehung(s-Stile) erklärt und nur 10 Prozent durch das schulische Kerngeschäft, den Unterricht.²⁷ Diese empirischen Tatsachen, welche die Bedeutung der Familie für die Bildung der Kinder klar hervorheben, sind nicht von der Hand zu weisen. Sie reichen allerdings für sich genommen nicht aus, um *mehr* Zusammenarbeit – und diese insbesondere in ihrer Form als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – empirisch zu begründen, da auch andere Formen professionellen Handelns oder institutionenbezogene Veränderungen die „Lösung“ sein könnten, um die mit der Zusammenarbeit anvisierten Ziele zu erreichen.

Zweitens ist festzuhalten, dass die Befundlage vielschichtig und ambivalent ist und es nicht – wie suggeriert – nur positive Effekte der Zusammenarbeit gibt.²⁸ Bei der Forschung im Elementarbereich sind die positiven Wirkungen von *besonderen* familienunterstützenden Programmen und Vorhaben (u. a. OPSTAPJE oder Rucksack²⁹) und vereinzelt auch von den Kinder- und Familienzentren mit *spezifischer* Ausrichtung, wie z. B. nach dem Early-Excellence-Ansatz arbeitende Einrichtungen, zwar recht gut belegt (vgl. Durand, Eden & Staege 2011). Hingegen gibt es für die Zusammenarbeit *im Alltag der breiten Masse von Kindertageseinrichtungen*, die sich z. B. auf die weit verbreiteten Formen wie „Tür- und Angel-“ oder jährliche Elterngespräche bezieht, kaum Empirie und v. a. keine evaluativen Untersuchungen. Damit ist über die tatsächlichen Wirkungen „der“ Zusammenarbeit sehr wenig bekannt.

²⁷ Neuenschwander (2009, 2010); Sacher (2014a); vgl. zu einer Übersicht über internationale Untersuchungen: Emerson et al. (2012); Nawrotzki (2012).

²⁸ Vgl. auch zu den Schwierigkeiten einiger Studien Emerson et al. (2012: 15f.); Heekerens (2010).

²⁹ Zu einer Übersicht u. a. Pietsch, Ziesemer & Fröhlich-Gildhoff (2010); vgl. Betz (2010).



Auch im Schulbereich sind für manche Aspekte der Zusammenarbeit zwar deutliche Effekte nachgewiesen. So verbessern sich z. B. die Schulleistungen insgesamt durch Interventionen wie Erziehungstrainings und Unterstützung der Eltern in ihrer Erziehungspraxis sowie durch die Klärung und die „Anpassung“ der Erwartungen von Elternseite an die schulischen Vorgaben bzw. Erwartungen.³⁰ Für andere Bereiche bzw. Aspekte der Zusammenarbeit fehlen indessen eindeutige Belege. Beispielsweise tragen die Kooperation mit den Eltern, intensive Kontakte, die Präsenz in der Schule oder auch eine gute Atmosphäre zwischen Elternhaus und Schule *nicht zwangsläufig* und *nicht direkt* zum (erhofften) Schulerfolg der Kinder bei (vgl. Sacher 2014a).



³⁰ Zu einem Überblick Emerson et al. (2012); Sacher (2014a: 16ff.).

Wie vielschichtig die Befunde mitunter sind, lässt sich beispielhaft an dem empirisch bereits in Teilen erforschten Problem der Schwer-Erreichbarkeit von Eltern aufzeigen. In der Literatur wird fast durchgängig darauf verwiesen, vorrangig weniger privilegierte Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund würden nicht oder nur schwer durch die Angebote und Offerten von Institutionen erreicht.³¹ Werner Sacher hat hingegen in seiner bayerischen Repräsentativuntersuchung nachgewiesen, dass es mit Blick auf die Frage, ob sie als schwer erreichbar gelten oder nicht, weder hinsichtlich des Migrationshintergrundes noch der „Bildungsferne/-nähe“³² Unterschiede gibt.³³

Drittens arbeiten die (Evaluations-)Studien häufig nicht mit „harten“ quantitativen Daten, die die Effekte der Zusammenarbeit nachweisen könnten, sondern sie basieren auf Selbstauskünften oder (Selbst-)Beobachtungen.³⁴ Dies ist keine generelle Kritik an dieser Forschungsrichtung, da die empirische Auseinandersetzung mit der Zusammenarbeitsthematik breiter sein sollte als eine rein auf Evaluation ausgerichtete Empirie. Vielmehr ist es so, dass die Befunde aus Einstellungsfragen und Selbsteinschätzungen (z. B. „Welche Wirkung der Zusammenarbeit nehmen Sie (als Lehrkraft, Schulleitung etc.) wahr?“)³⁵ keine abgesicherte Grundlage für eine empirisch fundierte Forderung nach mehr Zusammenarbeit sein können, da sie nicht ausreichende Anhaltspunkt dafür liefern, *wie* die Zusammenarbeit vor Ort realisiert wird. Hierzu wären Beobachtungen bzw. ethnografische Zugänge nötig, die bislang kaum vorhanden sind.

Viertens liegt eine Schwierigkeit darin, den Nutzen der Zusammenarbeit nachzuweisen. Dies liegt daran, dass – wie eingangs gezeigt (vgl. Kapitel 3) – die Ziele sehr hoch gesteckt sind und die anvisierten Effekte auch angesichts der jeweils in Anschlag gebrachten zeitlichen Dimension (die positiven Effekte der Zusammenarbeit werden bisweilen weit in der Zukunft verortet) schwer fassbar bzw. empirisch überprüfbar sind. Zudem ist anzumerken, dass die Zusammenarbeit in vielfältigsten Formen in bisweilen sehr unterschiedlichen Settings praktiziert wird. Die empirischen Befunde werden aber alle vermischt, und auch regional einzugrenzende oder sich nur auf kleine Ausschnitte der Debatte beziehende Befunde werden großzügig interpretiert und als generelle Belege für die *Notwendigkeit* und zugleich die *Wirksamkeit* von mehr Zusammenarbeit „an sich“ herangezogen.³⁶

Fünftens ist festzuhalten, dass die empirische Basis der Debatte insgesamt sehr dünn ist. Auch lassen sich die für die Argumentation häufig herangezogenen Befunde aus dem Ausland (z. B. das

³¹ Vgl. exemplarisch Vincent/Tomlinson (1997); Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014b: 7f.).

³² Zur Schwierigkeit des Begriffs vgl. Fußnote 42.

³³ Sacher (2014a: 147 f.). Differenzen in der Erreichbarkeit gibt es allerdings insbesondere nach Schulform und einhergehend mit dem Alter des Kindes: in Privatschulen und an Gymnasien, d. h. bei älteren Kindern, sind die sogenannten „schwer erreichbaren“ Eltern am häufigsten vertreten (vgl. ebd.).

³⁴ Vgl. beispielhaft Durand/Eden & Staeger (2011); Gomolla (2010); Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a).

³⁵ Zu dieser Methode siehe Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a: 21, 38).

³⁶ Kritisch dazu vgl. auch Nawrotzki (2012: 75), Cloos/Karner (2010a).



Perry-Preschool-Projekt im Vorschulbereich) die „eindeutig“ als Belege für die positiven Auswirkungen von mehr Zusammenarbeit bzw. der Einbeziehung von Familien stehen, nur schwerlich auf die spezifische Situation in Deutschland³⁷ bzw. genauer die Situation in den Bundesländern und Kommunen und den einzelnen Institutionen übertragen. Zutreffender wäre es, die große Forschungslücke bezüglich der unterschiedlichen Formen, Bedingungen und Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen und aus unterschiedlichen Perspektiven – insbesondere mit Blick auf die sowohl institutionell als auch habituell geprägte Ausgestaltung der Zusammenarbeit als Partnerschaft – deutlich zu markieren und hier mit einem Mix von Grundlagen- und Anwendungsforschung Abhilfe zu schaffen³⁸ (vgl. Kapitel 7). Derzeit ist zu beobachten, dass einige der bereits vorliegenden Studien fast ohne theoretische Grundlagen auskommen. Dies ist ein Indiz dafür, dass bislang die praxisnahe Anwendungsforschung dominiert, während die Grundlagenforschung, die stärker an einem tieferen Verstehen und Erklären der empirisch beobachtbaren Phänomene auch mit Blick auf (vermutete) theoretische Zusammenhänge interessiert ist bzw. überhaupt sein kann, bislang nicht aufgebaut wurde.³⁹

Repräsentative große Studien mit Verallgemeinerungspotenzial fehlen dabei ebenso wie kleinere, qualitative und/oder quantitative Studien, die sich mit den Herausforderungen der Zusammenarbeit in den Institutionen aus unterschiedlichen Perspektiven beschäftigen. Dabei steht die Forschung u. a. vor derselben Herausforderung wie die pädagogische Praxis: Wie kann ein Zugang zu „schwer erreichbaren“ Müttern und Vätern gelingen (vgl. dazu Andresen 2014: 165)? Auf wen trifft diese Zuschreibung, welche die Perspektive der Institutionen deutlich macht, eigentlich zu? Wie kann angesichts der nicht mehr hinterfragten Setzung bzw. des nicht mehr hinterfragbaren Ideals der Zusammenarbeit eine ergebnisoffene Forschung mit Eltern bzw. aus Elternperspektive betrieben werden? Welche Herausforderungen ergeben sich hieraus auch für die empirische Analyse der Perspektiven von Fach- und Lehrkräften und der Kinder (vgl. Kapitel 6)?

³⁷ Vgl. Heekerens (2010: 317).

³⁸ Vgl. die Darlegungen in Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a): „... in der Schulentwicklungsforschung (...) ist jedoch wenig darüber bekannt, wie verbreitet welche Beteiligungsformen sind, wie die Angebote in der Schulpraxis konkret umgesetzt werden und inwiefern sie die Eltern tatsächlich erreichen“ (ebd.: 8).

³⁹ Dabei könnten auf der Basis unterschiedlicher theoretischer Perspektiven interessante empirische Einblicke in die Formen, Bedingungen und Erträge der Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen respektive Grundschulen gewonnen werden (vgl. zu sozialpsychologisch informierten Zugängen Kalicki 2010).

5. Standards einer *guten* Zusammenarbeit und ihre nicht benannten Schwierigkeiten

Zur Orientierung und um die Schwierigkeiten einer *guten* Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen und fachöffentlichen Debatte problemorientiert gut veranschaulichen zu können, wird die Argumentation im Folgenden an die auch empirisch bisweilen unterfütterten nationalen Standards für die Zusammenarbeit mit Familien, die so genannten „Family-School Partnerships“ der amerikanischen Parent-Teacher Association (PTA 2014) angelehnt. Diese Standards umfassen unterschiedliche Dimensionen der Zusammenarbeit, die als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gedacht wird und sind auch in der deutschen Debatte präsent (Vodafone Stiftung Deutschland 2013). Sie haben zudem große Überschneidungen zu anderen, ebenfalls prominent vertretenen Typisierungen bzw. Dimensionen einer erfolgreichen Zusammenarbeit (vgl. u. a. Emerson et al. 2012; Epstein 2011). Dabei sind diese Standards nicht notwendig auf den Schulbereich beschränkt, sondern lassen sich auch auf den Elementarbereich übertragen.⁴⁰ Unterschieden werden grob die folgenden fünf Bereiche, wobei es in der anschließenden Analyse nicht zu vermeidende Überschneidungen in den jeweiligen Argumenten und kritischen Einwänden gibt, da die Standards analytisch nicht ganz trennscharf sind.

Zur Erzielung einer kooperativen Unterstützung des Lernens und der Entwicklung der Kinder, wird es erstens als bedeutsam erachtet, dass Eltern und Professionelle als Partner auf Augenhöhe mit eigenverantwortlichen Handlungsanteilen zu sehen sind, die gemeinsam am Erfolg der Kinder und zum Wohl des Kindes in der Bildungsinstitution und im Elternhaus arbeiten (5.1). Zweitens reklamieren die Standards eine Machtteilung zwischen Einrichtung und Familie, d. h., Eltern sollen angemessen in alle institutionellen Belange und Entscheidungen über die Bildung ihrer Kinder einbezogen werden und somit gleiche Partner darstellen (5.2). Drittens sollen Eltern die Fürsprecher für jedes Kind werden, d. h., Eltern sind zu befähigen und darin zu bestärken, dass sie für ihr Kind und für alle Kinder optimale Lernbedingungen und gerechte Behandlung fordern (5.3). Viertens wird eine Willkommens- und Begegnungskultur in Bildungsinstitutionen eingefordert (5.4) und fünftens eine intensive und effektive Kommunikation. Angeregt wird ein Austausch über familiäre und schulische bzw. einrichtungsbezogene Situationen und Erwartungen (5.5).⁴¹ Im Folgenden werden diese fünf zentralen Standards einer *guten* Zusammenarbeit genauer dargelegt und problemorientiert zugespitzt.

⁴⁰ Die „Qualitätsgrundsätze“ der Zusammenarbeit mit Eltern im frühpädagogischen Bereich von Kobelt Neuhaus/Haug-Schnabel & Bensel (2014) unterscheiden sich durch ihre Orientierung an den Leitlinien des SURE START Programmes in Großbritannien (ebd.: 5) noch einmal von den Standards der PTA. Jedoch zeigen sich auch hier Überschneidungen, wenn es z. B. heißt, dass Eltern als Experten und Dialogpartner wahrgenommen werden sollen oder die Gesamtelternschaft gestärkt werden soll (ebd.: 3f.).

⁴¹ Weiterhin setzt eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Eltern und Professionellen auch eine Zusammenarbeit mit der Gemeinde bzw. in der Region voraus. Hier geht es darum, dass insbesondere die Elternvertreter und die Professionellen mit Institutionen im Sozialraum zusammenarbeiten sollen (vgl. Kapitel 2).



5.1 Mit Kooperation zum Erfolg der Kinder – Partnerschaft auf Augenhöhe

Die Standards sehen – wie der Großteil der Fachliteratur zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – vor, dass alle Eltern, und damit auch weniger privilegierte Eltern,⁴² als gleichwertige Partner der Fach- und Lehrkräfte angesehen werden sollen. Die Entstehung von Statusunterschieden zwischen Professionellen und Eltern soll weitgehend vermieden werden. Darin zeigt sich eine gute Zusammenarbeit. Diese soll durch unterschiedliche Maßnahmen realisiert werden, z. B. durch Trainings, indem bei Gesprächen mit Eltern auf den Gebrauch pädagogischer Fachbegriffe und den expliziten Bezug auf wissenschaftliche Theorien verzichtet wird,⁴³ sowie indem niedrigschwellige Angebote gemacht werden, die an den Ressourcen der Eltern ansetzen.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass solche und ähnliche Forderungen einer Nivellierung von Statusunterschieden der Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse nicht gerecht werden. Statusunterschiede entstehen nicht erst in der Kommunikation über die Bildung, Erziehung oder Förderung der Kinder, sondern werden allenfalls dabei reproduziert. Vielmehr sind Statusunterschiede Teil der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, in die alle Beteiligten eingebunden sind und derer sich sowohl Eltern als auch die Fach- und Lehrkräfte zumindest in Teilen bewusst sind, die aber insbesondere ihre Überzeugungen und ihr (pädagogisches) Handeln implizit und habituell strukturieren.⁴⁴ Es ist plausibel anzunehmen, dass – solange keine vertiefte und kontinuierliche Auseinandersetzung mit und Reflexion der Überzeugungen von Professionellen und von Eltern erfolgt – die lediglich an der Oberfläche ansetzenden Empfehlungen und Ratschläge zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit verpuffen und die erwünschte Verminderung von Bildungsungleichheiten durch mehr Zusammenarbeit in weite Ferne rückt (vgl. Kapitel 4).

Zudem werden im Zuge der aktuellen Entwicklungen um eine vermehrte Kompetenzorientierung in der Aus- und Fortbildung und durch die Ausrichtung des pädagogischen Handelns an Qualitätsstandards – insbesondere im Elementar-, aber auch im Primarbereich – die Differenzen zwischen Eltern und Professionellen (weiter) ausgebaut. Die Professionalisierungsdebatte zielt geradezu auf einen als eindeutig markierbaren Unterschied zwischen den fachlich Kompetenten hier und den pädagogischen Laien dort ab. Dieser Unterschied ist Ausdruck eines hierarchischen Verhältnisses, so dass die Idee einer „Partnerschaft auf Augenhöhe“ auch vor diesem Hintergrund kaum möglich erscheint.⁴⁵

Diese Hierarchie ist auch dann nicht aufzulösen, wenn argumentiert wird, dass die Professionellen nicht an den Defiziten, sondern an den Ressourcen der Eltern ansetzen (sollen). Sie bleibt auch

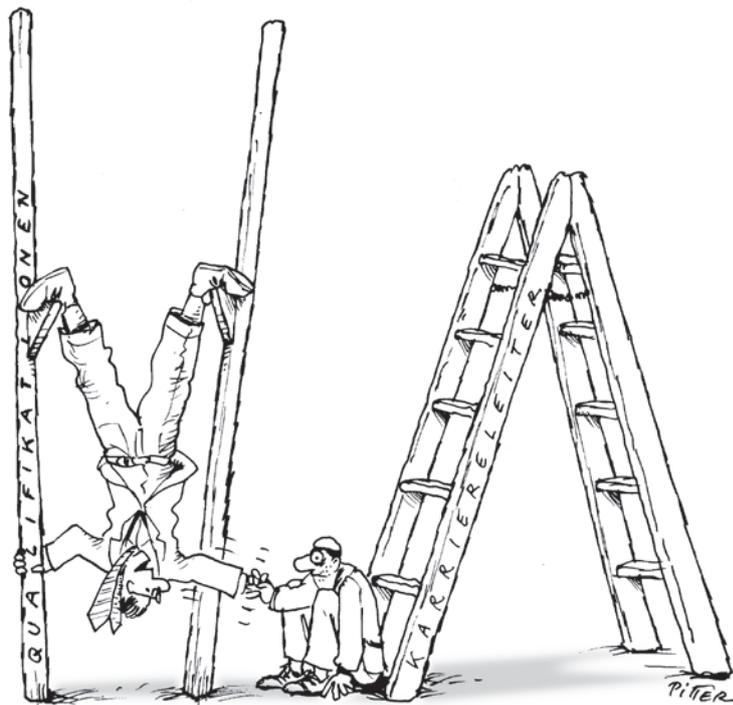
⁴² Sie werden häufig in der Literatur als „Bildungsferne“ (ab)klassifiziert – eine Bezeichnung, die dem Partnerschaftsgedanken klar entgegensteht (beispielsweise Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2012: 1).

⁴³ Montandon (1993) zitiert nach Schwaiger/Neumann (2011: 61f.).

⁴⁴ Vgl. zur Habitus-Theorie, u. a. Lenger/Schneickert & Schumacher (2013).

⁴⁵ Vgl. zur professionstheoretischen Begründung der Differenz Cloos/Karner (2010a: 179).

dann bestehen, wenn es (wie empirisch aufgezeigt)⁴⁶ Fach- und Lehrkräften in ihrem Berufsalltag gelingt, die Perspektive der Eltern gelten zu lassen und ihnen nicht abzusprechen, es gut mit ihren Kindern zu meinen und ihnen lediglich fehlendes Wissen (u. a. mit Blick auf das Bildungssystem, die Entwicklung der Kinder etc.) attestiert wird. Hierin wird zwar eine professionelle Orientierung der Fachkräfte deutlich, aber kein Verhältnis auf Augenhöhe. Denn trotz vermeintlicher Ressourcenorientierung wird den Eltern ein fehlendes, aber zugleich den Professionellen selbst ein vorhandenes Wissen unterstellt. Der Rekurs auf das „Unwissen der Eltern“ ist dabei nicht nur ein Kennzeichen der fachlichen Diskussion, wie sie durch die einschlägige Literatur abgebildet wird,⁴⁷ und eine – so scheint es – gängige Auffassung im Handlungsfeld. Vielmehr handelt es sich dabei auch um einen weit verbreiteten, ganz zentralen Diskurs in der gegenwärtigen bildungs-, sozial- und integrationspolitischen Debatte.⁴⁸



Pädagogen und Eltern auf Augenhöhe

⁴⁶ Die hier dargestellte Argumentation basiert insbesondere auf Ergebnissen und Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Fach- und Leitungskräften in Kindstageseinrichtungen in einer großen Studie von Viernickel et al. (2013: 137). Die Interviewten berichten, sie hätten in einem Rollenspiel den Eltern demonstriert, wie frustrierend es für Kinder sei, wenn ihnen vorschnell geholfen werde, und rahmen dies ein wie folgt: „Die Eltern nehmen den Kindern damit die Ich-Kompetenzen weg, aber nicht, weil sie einfach böse sind, sondern weil sie es nicht wissen. Weil sie nicht wissen, wie wichtig diese Ich-Kompetenzen sind. (...) Sie meinen es aus ihrem Verständnis gut“ (ebd.). Vergleichbare Befunde liefern auch Studien im Schulbereich, die immer wieder auf das fehlende Wissen von Eltern rekurrieren.

⁴⁷ Beispielhaft Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2012). Hier heißt es in einer Bestandsaufnahme über die Erkenntnisse zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, dass Programme der kooperativen Elternarbeit unterstützend ansetzen könnten, um „den Mangel an schulischen und elterlichen Ressourcen zur optimalen Förderung der Kinder zu beheben“ (ebd., S. 3, Hervorh. T. B.).

⁴⁸ Dies konnte in der EDUCARE-Studie herausgearbeitet werden (exemplarisch Betz/de Moll/Bischoff 2013; Bischoff/Betz 2015).



Zu beobachten ist darüber hinaus, dass der Begriff der Partnerschaft sehr deutlich seine ideologische Funktion (Stange 2012) entfaltet und verschleiert, dass es keine Augenhöhe zwischen den Professionellen und den Eltern geben kann. Somit werden die gegebenen Machtverhältnisse gerechtfertigt bzw. ausgeblendet und die Asymmetrien zwischen Familien und pädagogischen Institutionen „programmatisch überdeckt“ (Andresen 2014: 172). Dies gilt noch einmal im Besonderen angesichts der Tatsache, dass es sich bei den Professionellen vorwiegend um Autochthone und bei den Eltern, auf die die Debatte (wie gezeigt) häufig zugespitzt wird, häufiger um Migrantinnen und Migranten handelt. Insbesondere sie werden als die Unwissenden dargestellt. Ihnen fehlt das Wissen um die „deutschen Verhältnisse“ in Kindertageseinrichtungen, Schulen und Familien und um die „richtige“ Förderung und Erziehung ihrer Kinder (exemplarisch Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014b: 7 und 2012: 1).

In diesem Zusammenhang wird in der Literatur zugleich immer wieder darauf hingewiesen, dass (insbesondere migrantischen) Eltern im Rahmen einer guten Zusammenarbeit Fördermöglichkeiten aufgezeigt werden sollen, um den Erfolg ihres Kindes im Bildungssystem zu erhöhen bzw. zu garantieren. Diese und ähnliche Empfehlungen haben einen stark normativen Charakter und unmittelbare Implikationen sowohl für die Eltern als auch für die Professionellen.

Mit Blick auf die Eltern bzw. Familien beinhalten sie beispielsweise, dass diese Eltern einen autoritativen Erziehungsstil (Liebe und Disziplin) praktizieren sollen. Dafür sollen sie eine strukturierte und geordnete häusliche (Lern-)Umgebung, eine „bildungsfreundliche Atmosphäre“ (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2012: 4) für ihre Kinder schaffen und die außerschulischen Aktivitäten ihrer Kinder gut organisieren und überwachen. Als bedeutsam wird zudem eine intellektuelle Anregung ohne Druck im Elternhaus erachtet (vgl. exemplarisch Sacher 2014a: 166). Die nicht überwachte bzw. kontrollierte Zeit von Kindern außerhalb von Familie und Bildungsinstitutionen hingegen wird – egal in welchem Alter des Kindes – insbesondere als Zeichen dafür gedeutet, dass es sich um eine risikobehaftete Kindheit handelt.⁴⁹

Auf den ersten Blick mögen diese verbreiteten Forderungen gegenüber Eltern als Dialog über (häusliche) Fördermaßnahmen auf Augenhöhe und im besten Interesse der Eltern erscheinen, angesichts der auch von ihnen intendierten Leistungssteigerung des Kindes. Dies ist zumindest die am weitesten verbreitete Interpretation. Bei genauerer Betrachtung indessen wird deutlich, dass die Rede von der Partnerschaft auf Augenhöhe als ein rhetorisches Mittel (vgl. Nawrotzki 2012; Vincent/Tomlinson 1997) eingesetzt wird, das auf mehreren Ebenen funktioniert: Erstens ist der Begriff so positiv besetzt, dass es den Fach- und Lehrkräften, aber auch den Leitungen und übergeordneten Stellen quasi nicht mehr möglich ist, sich dem Ideal eines partnerschaft-

⁴⁹ Hierdurch gelten einerseits die Sicherheit, das (schulische) Vorankommen und das Wohlbefinden der Kinder als gefährdet. Andererseits stellen diese Kinder eher eine Gefahr für andere dar und sind als Bedrohung für die gesellschaftliche Ordnung zu sehen, die ebenfalls an gut integrierten, „funktionierenden“ und „normalen“ Erwachsenen interessiert ist; vgl. dazu die Befunde einer empirischen Analyse des bundespolitischen Diskurses in Deutschland: Betz (2013a); Betz/Bischoff (2013); vgl. auch Edwards (2002).

lichen Verhältnisses zu entziehen. Es ist kaum legitim, z. B. auf der Ebene des Leitbildes einer Institution, eine Partnerschaft nicht zu befürworten. Es scheint kaum zulässig, auf der Ebene des pädagogischen Handelns der partnerschaftlichen Zusammenarbeit einen geringen Stellenwert zuzumessen und dies im Team bzw. im Kollegium auch offensiv zu vertreten. Und zweitens wird mit diesem Begriff die Rolle der Eltern bei der Bildung, Erziehung und Förderung der Kinder semantisch aufgewertet – als Partner auf Augenhöhe – und es auch ihnen damit immer schwerer gemacht, die Zusammenarbeit legitimerweise zu verweigern. Während in der Fachliteratur hervorgehoben wird, dass Eltern in diesem neuen Verständnis der Zusammenarbeit die Partner der Professionellen sein *können* bzw. *dürfen*⁵⁰ – weil ihre zentrale Bedeutung für die Entwicklung und Bildung der Kinder und ihre Expertise (nun⁵¹) berücksichtigt werden – fällt unter den Tisch, dass sie nun zugleich auch Partner sein *müssen* (vgl. Kapitel 5.5).

Problematisch ist damit Folgendes zu werten: In der Debatte und in den Forderungen nach einer guten Zusammenarbeit mit starken, gleichberechtigten familialen Partnern bleibt unbeachtet, dass das Familienleben vor dem Hintergrund des allseits gewünschten Erfolges der Kinder reguliert werden soll. Eltern sollen über Trainings, Ansprachen und Aufforderungen zu „besseren“ Eltern werden, die primär Interesse daran haben (sollten), dass ihre Kinder zukünftig erfolgreiche Erwachsene werden – mit hohen Schulabschlüssen, guten Berufen und (damit) einem privilegierten Status. Die „Types of Involvement“ von Eltern, die durch Joyce Epstein und durch sie inspirierte Arbeiten unterschieden werden, enthalten klare Vorstellungen davon, wie „gute“ Eltern agieren sollen. Das wird z. B. im Typus „Learning at Home“ deutlich, bei dem darauf hingewirkt werden soll, dass Eltern in curriculumsorientierte Aktivitäten einzubinden sind, wie z. B. in die Organisation von Lernen in den Sommermonaten (summer learning modules) oder die Unterstützung bei den Hausaufgaben der Schülerinnen und Schüler (vgl. u. a. Emerson et al. 2012: 27f.). Einmal abgesehen davon, dass die Befundlage für die Resultate hinsichtlich der Unterstützung bei den Hausaufgaben sehr kontrovers ist, wird hier eine Normierung von Elternschaft vorangetrieben, die alternative Vorstellungen von Kindsein, von Erziehung, aber auch von Entwürfen für das Erwachsenenalter abwertet.⁵²

Kennzeichnend für die politische und fachliche Debatte um die Realisierung der Partnerschaft auf Augenhöhe ist insgesamt eine starke Verquickung von pädagogischen Ambitionen, Eltern- und Familienbildern und damit auch Vorstellungen von guter Erziehung, Bildung und Förderung sowie impliziten Verantwortlichkeitszuschreibungen, die auch im beruflichen Alltag der Fach- und Lehrkräfte nur schwer aufzulösen ist. Forderungen, die Zusammenarbeit solle ohne Stigmatisierung, Etikettierung und Geringschätzung bestimmter Gruppen stattfinden (vgl. Sacher 2014a), sind damit sehr voraussetzungsvoll. Insbesondere im Vorschulbereich liegen dazu einige vielversprechende und in Teilen auch evaluierte Ansätze einer kultursensiblen Zusammenarbeit mit

⁵⁰ Die Rechte von Eltern mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen sollen hier nicht in Frage gestellt werden. Vielmehr soll die unhinterfragte Norm der Zusammenarbeit problematisiert werden.

⁵¹ Stange (2012) markiert einen zeitlichen Unterschied zwischen früheren Ansätzen der Elternarbeit und aktuellen Ansätzen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und hält fest: „Eltern und Fachkräfte stehen (...) in einem ebenbürtigen Verhältnis, das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt“ (ebd.: 15).

⁵² Vgl. auch die Kritik von Kalicki (2010).



Eltern vor, z. B. der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (vgl. Gomolla 2010; Wagner 2013). Diese und systemisch angelegte Vorhaben sehen allerdings vor – im Unterschied zu den hier herangezogenen Standards gelungener Zusammenarbeit der PTA –, dass nicht nur die Akteure selbst, sondern zentral auch die Strukturen in den Institutionen zu verändern sind, ebenso wie die Knotenpunkte an den Schnittstellen zwischen Bildungsinstitutionen sowie dem Bildungs-, Erziehungs- und Hilfesystem, insbesondere wenn man dem Ziel Bildungsgleichheiten zu minimieren näherkommen will (vgl. Kapitel 7).

5.2 Machtteilung – angemessener Einbezug in alle Belange und Entscheidungen

In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und der damit in Verbindung gebrachten Machtteilung sollen Eltern und Fach- und Lehrkräfte gemeinsam und gleichberechtigt in allen institutionellen Belangen agieren. Dies gilt in Bezug auf das pädagogische und unterrichtliche Handeln, hinsichtlich der realisierten Programme (z. B. zur Sprachförderung) oder auch mit Blick auf den institutionellen Rahmen, u. a. die gemeinsame Ausgestaltung des Hofes oder Gartens, der Räume oder des Eingangsbereiches der jeweiligen Bildungsinstitution.

Bei den allgemeinen Forderungen nach Einbeziehung der Eltern und Machtteilung als Kennzeichen einer guten Zusammenarbeit wird indessen häufig vergessen, dass Eltern und Professionelle – egal ob in Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen – in einem jeweils anderen Verhältnis zum Kind stehen. Sie übernehmen unterschiedliche Rollen, verfolgen unterschiedliche Interessen und haben unterschiedliche emotionale Bindungen mit Blick auf das eigene Kind bzw. die anvertrauten Kinder. Zudem treffen in Kommunikationssituationen – z. B. über anstehende Entscheidungen – pädagogische Experten einerseits und Laien andererseits (vgl. Schwaiger/Neumann 2011) sowie Angehörige einer Profession und Institution, welche die professionelle Ausgestaltung ihrer Arbeit zu verantworten haben, und Privatpersonen aufeinander.

In der einschlägigen Literatur ist zu lesen, dass das Erarbeiten gemeinsamer Bildungsziele bzw. die geteilten Ziele und Wege der Zielerreichung der „Bildungs- und Erziehungspartner“ Ausdruck einer *guten* Zusammenarbeit sind. Diese Übereinkunft mag auf der Ebene der einzelnen Einrichtung durchaus eine relevante Größe darstellen. Allerdings bricht sich dieses Postulat mit dem staatlichen Auftrag der Einrichtungen und den rechtlich fixierten Zielsetzungen der Institutionen – auch in Bezug auf die Elternmitwirkung bzw. -partizipation.⁵³ Die Ideologiefunktion des Begriffes der Partnerschaft verschleiert die gewisse „Rechtlosigkeit“ von Eltern in Bezug auf institutionelle Belange.⁵⁴

⁵³ Vgl. auch die von Boris Ulshöfer (2014) geäußerte Kritik am Konzept der Ko-Konstruktion im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan.

⁵⁴ Ausgehend von dieser Beobachtung und Einschätzung wäre es interessant, sich auf der Ebene politischer Gestaltung systematisch und gegebenenfalls international vergleichend mit den rechtlich fixierten Pflichten und kollektiv verankerten Rechten von Eltern in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auseinanderzusetzen. So könnte in den Blick genommen werden, ob Unterschiede in den rechtlichen Ausgestaltungen des Verhältnisses von Elternhaus und Bildungsinstitutionen zu systematisch unterschiedlichen Formen und Wirkungen von Zusammenarbeit führen.

Dass eine wirkliche Machtteilung ausgeschlossen ist und auch von den beteiligten Fach- und Lehrkräften in der Ausübung ihres Berufes kaum angestrebt wird, belegen u. a. empirische Befunde. Sie zeigen, dass Unterstützung und Mitwirkung von Elternseite eher in pädagogisch randständigen Bereichen gewünscht sind und sich nicht auf das jeweilige Kerngeschäft (Unterricht, pädagogischer Alltag in Kindertageseinrichtungen, Konzeptionserstellung etc.) erstrecken.⁵⁵

Daher ist zu fragen – und dies ist bislang nicht hinreichend erforscht –, welche professionellen Kompetenzen Fach- und Lehrkräfte vor dem Hintergrund der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen brauchen, um überhaupt (mehr) Zusammenarbeit und Beteiligung zuzulassen. Dabei müsste es darum gehen, die Professionellen selbst, ihre jeweiligen Selbstverständnisse und Annahmen über die Verantwortungsbereiche von Familie und Bildungsinstitutionen, aber auch über die Bildung, Förderung und Erziehung von Kindern in den Vordergrund zu rücken. Bei einem solchen Vorhaben wären zwei Elemente der vielschichtigen Debatte genauer in den Blick zu nehmen:

Die auf einer diskursiven Ebene vorgebrachte, weit verbreitete Forderung nach Machtteilung steht, wie gezeigt, auch aktuellen Entwicklungen entgegen, die mit der Intention vorangetrieben werden, das professionelle Gefälle, das im Schulbereich mit Blick auf das Verhältnis von Lehrkräften und Eltern längst etabliert ist, auch auf den Vorschulbereich zu übertragen. Die Professionalisierungsdebatte stärkt diese Entwicklungen⁵⁶ (vgl. Punkt 5.1), und es ist eine offene Frage, wie sich die Professionellen selbst dazu positionieren. Hinzu kommt, dass die Idee der Machtteilung und damit einhergehend auch die in gewisser Weise Nicht-Unterscheidbarkeit von Erwachsenen – d. h., egal ob es sich um ein Elternteil oder eine Fach- bzw. Lehrkraft handelt – als Hinweis auf eine Deprofessionalisierung gedeutet werden kann, selbst wenn dies von den Verfechtern des Partnerschaftskonzeptes nicht intendiert ist. Denn: Bei einer konsequenten Machtteilung wären keine fachbezogenen Kompetenzen mehr notwendig, die den erwachsenen Experten vom erwachsenen Laien unterscheiden (sollen).⁵⁷ Denkbar ist indessen auch die entgegengesetzte Variante: dass die erwachsenen Laien zu Experten (gemacht) werden, die nach Wissenszuwachs streben und ihr Können beispielsweise in Elternbildungsprogrammen immer wieder unter Beweis stellen (müssen).⁵⁸

Zugleich gibt es sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich seit längerem Entwicklungen, die sich darin zeigen, dass in den Bildungsinstitutionen auch freiwillige Helfer wie Elternbetreuer, Bildungslotsen, Elternmentoren, Aktivältern usw. tätig sein sollen bzw. es bereits seit langem sind – auch wenn es klare Gegenbewegungen bzw. fachpolitische Forderungen gegen nicht-professionelle Kräfte gibt (vgl. vbw 2012). Bei dem Einbezug nicht-professioneller Kräfte könnte gegebenenfalls tatsächlich von einer stärkeren Zusammenarbeit auf Augenhöhe die Rede sein.

⁵⁵ Vgl. Befunde in Betz/Gaiser & Pluto (2010); Viernickel et al. (2013: 131ff.); Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a: 22).

⁵⁶ Für einen Einblick in diese Debatte u. a. Anders (2012); Betz (2013b); Hoffmann (2013).

⁵⁷ Vgl. auch die Ergebnisse der Fallanalyse des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans von Ulshöfer (2014).

⁵⁸ Vgl. zu Konstruktionen „guter“ Elternschaft im bundespolitischen Diskurs: Betz/de Moll & Bischoff (2013: 76 ff.).



Allerdings ist hier zu beachten, dass auch diese Helfer nur das Kerngeschäft der jeweiligen Institution ergänzen und flankieren können und sollen. In der Schule wird diskutiert, dass z. B. Eltern für den binnendifferenzierten Unterricht, bei einzelnen Unterrichtsstunden oder wenn Themen in die elterliche Fachkompetenz fallen, in das schulische Geschehen einbezogen werden können. Mit diesen punktuellen partizipativen Elementen indessen ist keine Machtteilung im Sinne der Standards verwirklicht. Darüber hinaus wäre kritisch zu hinterfragen, welche Eltern sich bei diesen Aufgaben auf welche Weise einbringen (können). Dies bedeutet, dass stärker als bislang auch nicht intendierte Effekte zu berücksichtigen wären, wenn z. B. nur gut situierte Mütter und Väter und ihre (berufliche) Expertise in der Institution präsent sind. Dies erst einmal zu erforschen sowie die Nebeneffekte der geforderten Machtteilung im Handlungsfeld zu berücksichtigen und zu reflektieren, ist bislang kein wesentlicher Gegenstand der Debatte.

Ähnlich wie bereits in Kapitel 5.1 argumentiert, müssten hierzu nicht nur die jeweiligen Begriffe und damit die semantische Ebene, sondern auch das pädagogische Handeln dahingehend näher beleuchtet werden, inwiefern sie dazu dienen (sollen), die Familie und das Familienleben zu regulieren, zu orientieren und zu dirigieren, und zwar in Bezug auf Kinder und Eltern. Es muss kritisch hinterfragt und analysiert werden, in welchen „guten“ Praxisbeispielen und Programmen es stärker um eine Einmischung in familiäre Belange und Entscheidungen geht als um einen systematischen Einbezug der Eltern in institutionelle Belange.⁵⁹ Denn die Vereinbarungen zwischen Elternhaus und Schule oder Kindertageseinrichtung, die proklamierte oder auch gelebte Zusammenarbeit sowie die Kooperation und Kommunikation sind immer auch Teile einer größeren Konstruktion davon, was „gute Elternschaft“ heute ausmacht bzw. ausmachen soll. Hierbei – und auch dies wird in der deutschen Debatte um die Zusammenarbeit mehrheitlich ausgeblendet –, ist zu bedenken, dass Eltern und insbesondere Mütter schnell zu Verantwortlichen für das Sozialverhalten ihres Kindes und für die schulischen bzw. institutionellen (Miss-)Erfolge gemacht werden.⁶⁰

Zudem wird in der Diskussion um eine verstärkte und gleichberechtigte Zusammenarbeit gefordert, dass Professionelle ein erhöhtes Interesse an den Familien, ihren Bedürfnissen und Problemen haben sollen, u. a. bezüglich ihrer Herkunft, der Wohnung, Arbeit, Krankheit etc. Bei diesem Interesse und dem für die Fach- und Lehrkräfte geforderten Wissen ist allerdings zu berücksichtigen, dass in diesem Kontext – wie in allen anderen pädagogischen oder politischen Zusammenhängen – jedes Wissen auch gegen Personen verwendet werden kann (vgl. Emmerich/Hormel 2013). Beispielsweise ist denkbar, dass Fach- oder Lehrkräfte die Schwererreichbarkeit von Familien den Faktoren auf Elternseite zuschreiben. Das heißt, die prekäre Lebenslage, der Migrationshintergrund, das „Desinteresse“ an schulischen oder einrichtungsbezogenen Belangen oder die insgesamt aus Sicht der Professionellen fehlende Erziehungsverantwortung wird als Ursache ausgemacht, und damit kann die Verantwortung für Probleme quasi eindeutig verortet werden.

⁵⁹ Vgl. dazu die „Types of Involvement“ von Epstein; vgl. Emerson et al. (2012: 27f.). Kalicki (2010) fordert beispielsweise eine Problematisierung hinsichtlich der Frage, ob pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen das Mandat haben (sollten), beispielsweise die Paarbeziehung von Eltern zu thematisieren (ebd.: 199).

⁶⁰ Vgl. Vincent/Tomlinson (1997); vgl. dazu auch die Befunde in Viernickel et al. (2013).

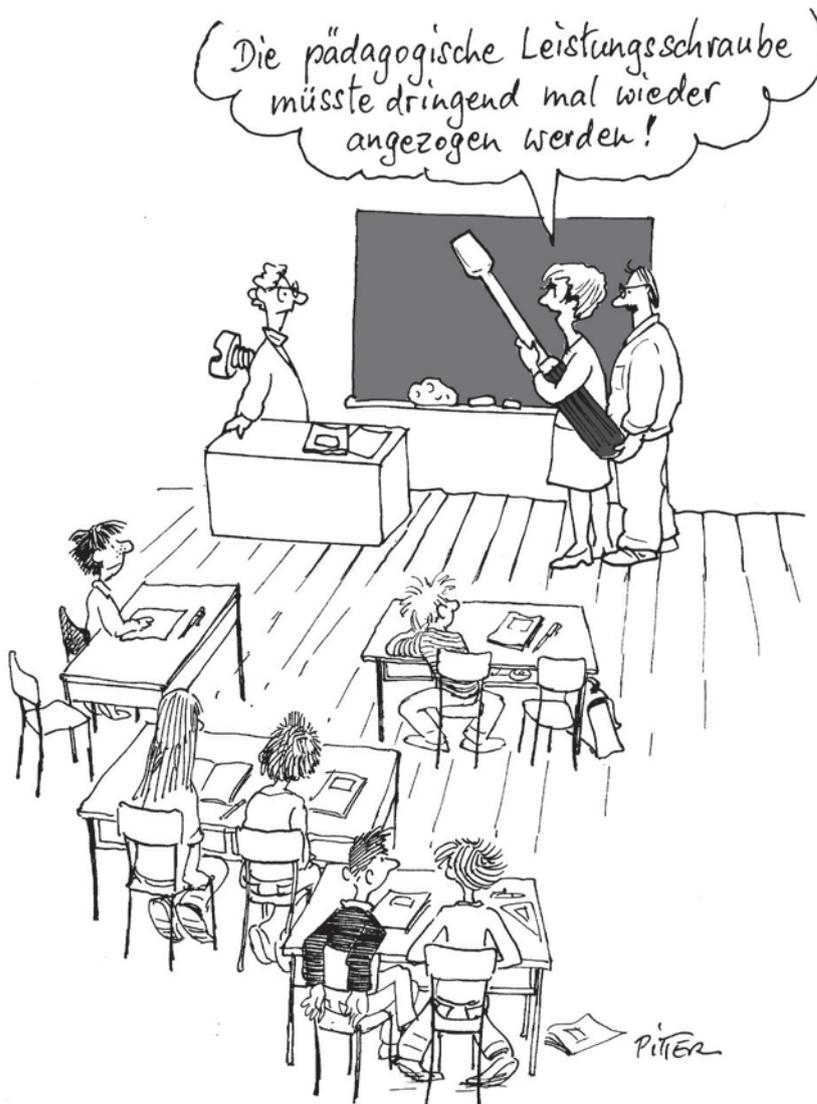
Mit jeder Facette über die elterlichen Ressourcen, Schwierigkeiten oder Einstellungen, welche die Professionellen erfahren, können sich diese Annahmen und Vorurteile auch verstärken. Damit dieser Fall nicht eintritt, ist eine hohe professionelle Kompetenz im Sinne der Reflexionsfähigkeit der Professionellen gefordert.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die zunehmende Verbreitung der Partnerschafts-
rhetorik und das politisch und professionsbezogene Postulat der Zusammenarbeit nicht nur die Eltern und das Familienleben, sondern ebenso sehr die berufliche Praxis der Fach- und Lehrkräfte immer stärker reguliert und dirigiert (vgl. Vincent/Tomlinson 1997) und sich die Professionellen dieser Leitlinie einer „hochwertigen pädagogischen Praxis“ immer weniger entziehen können. Daher wären Strategien des Umgangs in der Praxis mit der Vorgabe „Mehr Zusammenarbeit!“ und „Zusammenarbeit als Partnerschaft!“ in qualitativen und quantitativen Studien zu erforschen. Bedeutsam hierzu wäre es zu erfahren, welches Konzept von Machtteilung die Professionellen einerseits und die Mütter und Väter andererseits verfolgen und wie ihr jeweiliges Verständnis von Kooperation ist. Soll sie beispielsweise eher problemorientiert ausgerichtet sein und damit anlassbezogen oder eher kontinuierlich? Dabei wären ein Forschungsdesign und ein Feldzugang zu wählen, die es überhaupt erst möglich machen herauszuarbeiten, dass es für ein wirkliches Machtgleichgewicht durchaus auch legitim sein könnte – für beide Seiten –, nicht auf eine verstärkte Zusammenarbeit einzugehen bzw. diese abzulehnen.

5.3 Eltern als Fürsprecher für jedes Kind

Dieser Standard bzw. dieses Merkmal guter Zusammenarbeit zielt darauf ab, Eltern zu befähigen und zu bestärken, dass sie *für alle Kinder* optimale Lernbedingungen und gerechte Behandlung einfordern. Hinsichtlich dieser kollektiven Form der Zusammenarbeit bzw. Mitwirkung liegen in Deutschland wenige Forschungsbefunde vor, die über Selbstauskünfte u. a. zu Häufigkeiten und Zufriedenheiten der Teilnahme von Eltern an Gremien hinausgehen. Vielmehr wird die Debatte klar dominiert durch die Auseinandersetzung mit individuellen Formen der Zusammenarbeit. Dies geschieht u. a. mit dem Argument, dass für den Schulerfolg die individuelle Mitbestimmung der Eltern eher entscheidend sei als kollektiv verankerte Mitbestimmungsrechte bzw. -möglichkeiten (vgl. u. a. Sacher 2014a).

Die empirische Grundlage für solche Argumente wäre erst einmal aufzubauen. Aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive, die von markanten Bildungsungleichheiten zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer und migrationsbedingter Herkunft ausgeht, ist dabei denkbar, dass eine bessere strukturelle Verankerung kollektiver Elternrechte gegebenenfalls das Ungleichgewicht zwischen den Bildungsinstitutionen und den Eltern mindern könnte – insbesondere im Schulbereich. Damit wäre auf einer politischen und handlungsfeldbezogenen Ebene auf Veränderungen auf einer strukturellen Ebene hinzuwirken.



Dies könnte beispielsweise so ausgestaltet werden, dass die Institutionen unter Wahrung von Anonymität verpflichtet werden, an Übertritten Auskunft darüber zu geben, wie viele Kinder einer spezifischen Gruppe (z. B. Kinder von Alleinerziehenden), gemessen am prozentualen Anteil dieser Kindergruppe in der Institution, in die Grundschule übertreten (oder aber zurückgestellt werden) oder in das Gymnasium wechseln (oder aber auf die Hauptschule gehen). Diese „Rechenschaftsberichte“ könnten den Blick der Eltern – auch im Zeitverlauf – auf systematische Ungleichheiten lenken, und es würde gegebenenfalls auch die Motivation der Eltern stärken, sich für die Belange ihres Kindes bzw. zudem ihnen ähnlicher oder sogar aller Kinder einzusetzen. Auch wäre darüber nachzudenken – angesichts des empirischen Befundes, dass Migrantinnen und Migranten in Elternvertretungen stark unterrepräsentiert sind (vgl. Sacher 2014a; Schwai-

ger/Neumann 2011) –, alle elternbezogenen Gremien paritätisch zu besetzen. Forderungen hierzu existieren bereits (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013), sodass die Herausforderung darin liegt, Strategien zu überlegen, wie dies auf breiter Ebene verwirklicht werden könnte. Ob und inwiefern solche Überlegungen dann auch auf der Handlungsebene wirksam werden und mit welchen Konsequenzen, bleibt abzuwarten, bis der Nachweis durch empirische Forschung erbracht wurde.

5.4 Herausforderungen einer Willkommens- und Wohlfühlkultur

Die Standards guter Zusammenarbeit betonen die Verwirklichung einer Willkommens- und Wohlfühlkultur, die sowohl auf der einrichtungsbezogenen Ebene liegt (ansprechend gestalteter Eingangsbereich, Möglichkeiten für Eltern, sich zu treffen etc.) als auch auf der kommunikativen und emotionalen Ebene. Alle Eltern, so die Leitlinie bzw. der Standard, fühlen sich als Teil der Schul- bzw. Kindertageseinrichtungsgemeinschaft wohl und wertgeschätzt (vgl. u. a. Vodafone Stiftung Deutschland 2013).

Im Folgenden wird auf die Herausforderungen und „Fallstricke“ der Etablierung einer Willkommens- und Wohlfühlkultur⁶¹ auf der kommunikativen und emotionalen Ebene eingegangen. Hierzu werden beispielhaft Befunde aus der aktuellen EMiL-Studie (Einflussgrößen und Mechanismen der sozialen und ethnischen Herkunft für die individuelle Lernentwicklung und schulische Erfolge) herangezogen.⁶² In insgesamt 28 qualitativen, leitfadengestützten Interviews mit Müttern und Vätern von Grundschulkindern wurde deren Verhältnis zur Grundschule und zu den Lehrkräften erfragt und ihre Handlungsorientierungen⁶³ rekonstruiert. Dabei wurden die Eltern nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund unterschieden. Dies geschah vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich mit Blick auf die Orientierungen von Eltern markante Differenzen zeigen könnten, die Aufschluss über die Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit in der Grundschule geben können.

Für den Aufbau einer guten Beziehung zwischen den Professionellen und den Eltern bzw. einer guten Kommunikation und Kooperation, so wird in der Literatur argumentiert, ist es relevant, dass Eltern sich an einer (neuen) Institution – z. B. beim Übertritt in die erste Klasse oder in weiterführende Schulen – gut angenommen bzw. willkommen fühlen. Dass dies nicht bei allen Eltern gleichermaßen der Fall ist und sich hier bislang kaum erforschte, *typische* Unterschiede u. a. nach der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund der Eltern zeigen, verdeutlicht das folgende Interview-Zitat aus der EMiL-Studie. Es handelt sich um eine Mutter, die sich selbst der Arbeiterschicht zuordnet und deren Kind (insgesamt hat sie vier Kinder) aktuell die Grundschule

⁶¹ Vgl. ein kurzer Abriss zu einschlägigen Studien in Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a: 19f.).

⁶² Die Studie fand von 2011 bis 2014 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Fachbereich Erziehungswissenschaften und im Forschungsverbund IDeA (Individual Development of Children at Risk) statt (Informationen zum Forschungsprojekt unter: <http://www.uni-frankfurt.de/51264613/EMiL> (abgerufen am 15.04.2015)).

⁶³ Methodische Grundlage bildete die Dokumentarische Methode (u. a. Bohnsack 2008; Nohl 2008).



besucht, aber bald in eine weiterführende Schule wechseln wird. Das Zitat entstammt einem 2013 durchgeführten Interview im Rahmen des Forschungsprojektes,⁶⁴ bei dem die Mutter von ihren aktuellen Erfahrungen bei der Begehung von weiterführenden Schulen erzählt:

Mutter A [...] ich glaub man muss erstmal ankommen, also ich war auch in Schu:ln: wo äh wo ich als einzige mit Kopftuch da ankam es is ich weiß nich ob's ähm (.) und ich hab mich schon: ähm ((leise)) irgendwie so negativ gefühlt, ich hab mich schon: da nich woh:lgefühlt ja, (.) und (.) äh ja und deswegen hab ich gedacht nee auf diese Schule komm- wenn ich mich nich wohlfühl kann mein Kind erst recht sich nich hier wohlfühlen. (.) da hab ich von Anfang an gesagt nee da kommt der nicht hin. (.) weil: (.) ich weiß nich. (.) ich weiß nich wie ich das ähm (.) erklären soll.

⁶⁴ Die Interviews wurden transkribiert in Anlehnung an TiQ (Talk in Qualitative Social Research) (vgl. Bohnsack 2008: 235f.).

Es wird bereits an dieser kurzen Passage deutlich, dass sich die Mutter als „Andere“ empfand, als „einzige Frau mit Kopftuch“ und bei ihr das Gefühl aufkam, dass sie und zugleich damit auch ihr Sohn an der neuen Schule nicht gut aufgehoben sind („hab mich schon da nich wohlgeföhlt“). Sie nimmt an der besuchten Schule eine spezifische *Kultur* wahr, zu der sie nicht zu passen glaubt und die sie emotional ablehnt.

Es ist leicht einzusehen, dass es recht offensichtliche, einrichtungsbezogene Merkmale gibt (u. a. marodes Gebäude, schlechte Luft, veraltete Toiletten, Enge), die einer Willkommens- und Wohlfühlkultur entgegenstehen und die auch von Seiten der Fach- und Lehrkräfte oder auch der Leitungen mitunter nur schwer veränderbar sind, da häufig die finanziellen Mittel dazu fehlen. Weniger vordergründig aber sind die Prozesse, die sich auf kommunikativer und emotionaler Ebene mit bzw. bei den Eltern abspielen. Hierzu gibt es in der Debatte um mehr Zusammenarbeit kaum wissenschaftliche Empirie. Dabei wäre von unterschiedlichen Rezeptionskulturen über die sozialen Milieus hinweg und zwischen verschiedenen migrantischen Gruppen auszugehen, die in Rechnung gestellt werden müssten (vgl. Sacher 2014a). Daher wäre es lohnend, sich zukünftig stärker mit den Haltungen, Orientierungen, Einstellungen und Deutungsmustern von Müttern und Vätern unterschiedlicher Herkunft auseinanderzusetzen, um Einblicke zu bekommen, wie und wodurch sie sich willkommen und angenommen bzw. wohlföhlen.

Damit ist zum einen eine Forschungslücke markiert. Zum anderen ist es in der pädagogischen Praxis ohne ein Wissen um diese Elternperspektiven schwer, solchen ersten Eindrücken wie im gezeigten Beispiel entgegenzutreten. Diese Erfahrungen aber können folgenreich sein und – mit den Worten Pierre Bourdieus gesprochen – auch zu einer Selbsteliminierung von Eltern führen (vgl. Betz 2008), d. h. zu einem Rückzug z. B. von exklusiven Schulen, an denen sich weniger privilegierte Eltern oder Eltern mit Migrationshintergrund und gegebenenfalls auch ihre Kinder nicht willkommen föhlen.

Ein weiteres Interview-Zitat einer Mutter mit vier Kindern, die sich selbst in der Arbeiterklasse verortet, und über ihre Beziehung zur Lehrerin ihres Sohnes spricht, soll im Folgenden veranschaulichen, was sich hinter einer „Wohlfühlkultur“ auf Elternseite verbergen könnte. Es zeigt auch, worin hierbei die Schwierigkeiten liegen können, wenn die Zusammenarbeit an einem solchen Verständnis einer „Wohlfühlkultur“ ausgerichtet wird.



Mutter B [also super,] (.) ja. (.) wir können- wir reden grad- äh- reden- können (gu-) über alles reden. ähm: (.) in der dritten Klasse der Junge die Lehrerin mag den: [Sohn 2] seh:r, ((lächelnd)) also meinen Sohn die mag ihn sehr, ich merk das auch, ja, un manchmal erzählt sie mir @Sachen@ da denk ich @(.)@ redet sie grad über meinen Sohn? also dass er zuhause ganz @anders@ is un in der Schule is er sehr o:rdentlich, un zuhause is er ehr schlampig, ja, und so un dann tauschen wir uns au:s, @un dann lacht sie sich kaputt, un ich @lach@ mich kaputt, ja, weil wir das nich glauben können (.) ja, un äh bei dem Großen die Lehrerin will auch immer das Beste für den: [Sohn 1]. also ich w- wie gesagt (.) ich hab (.) wirklich Glück gehabt ((klatscht)) (.) muss man so sagen (...) ja.

[...] ähm: dass das für ihn sehr gut also man merkt die kümmern sich da drum: also um die Schwächen des is wirklich seine Schwäche, (.) ja, (.) die kümmern sich wirklich da drum un machn sich Gedanken, (.) [...] da merkt man die hat sich Gedanken gemacht genauso wie ich mir Gedanken gemacht hab, (.) wo wir dann auch beide auch: das gleiche ((klatscht doppelt)) hatten dann ja? weil Gymnasium hätte ich auch nie:mals gemacht, weil ich findn da n- (.) halt noch nich so bereit (...)

Es zeigt sich an diesen beiden kurzen Passagen bereits, dass diese Mutter auf einer affektiv-emotionalen Ebene eine gute Beziehung zur Lehrerin hat („können über alles reden“; „lacht sie sich kaputt“) und ihr schulischer Fokus auf die Lehrkraft zentriert ist. Ihr Anliegen ist eine gute Beziehung zwischen ihr und der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern bzw. ihrem Sohn zur Lehrkraft. Diese gute Beziehung ist allerdings fragil und liegt nicht in ihrer Hand („Glück gehabt“). Sie betont Gemeinsamkeiten zwischen ihr und der Lehrerin („wir“). Das Wohlwollen bzw. die gegenseitige Sympathie und die geteilte „mütterliche“ Sorge gegenüber dem Sohn („die mag ihn sehr“) sind für diese Mutter entscheidend. Trotz – oder wegen? – dieser emotional positiven Beziehung („die hat sich Gedanken gemacht“) deutet sich bereits an, dass potenziell riskante, weil gegebenenfalls negative Erfahrungen des „Scheiterns“ schon in der Grundschule durch Vermeidung ausgeschlossen werden („Gymnasium hätte ich auch niemals gemacht“). Was kann an dem genannten Beispiel – das gleichwohl für einen Elterntypus steht – abgeleitet werden (vgl. Kayser/Betz 2015)?

Zunächst kann die Kommunikation zwischen der Mutter und der Lehrerin aus der hier analysierten Sicht der Mutter als sehr gut bezeichnet werden. So, wie es die Standards der Wohlfühlkultur auch vorsehen. Dennoch muss mit Blick auf die erwünschten Effekte einer Zusammenarbeit, die wie gezeigt u. a. in der Leistungssteigerung der Kinder und guten Abschlüssen liegen, festgehalten

werden, dass gegebenenfalls der Sohn dieser Mutter sein Potenzial nicht voll ausschöpfen kann. Der Übergang auf ein Gymnasium wird ausgeschlossen; zumindest scheint diese Option (derzeit) nicht im Fokus der Mutter - und der Lehrerin - zu liegen. Diese Beobachtung und Interpretation kann als eine Form des so genannten Beschränkungssinns nach Annette Lareau (2011) gedeutet werden. Damit wird das Phänomen bezeichnet, dass sich Angehörige weniger privilegierter gesellschaftlicher Gruppen in Bildungsinstitutionen oder auch im Gesundheitssystem zurückhaltender verhalten als Vertreter privilegierter Gruppen. Sie stellen beispielsweise bestimmte Forderungen erst gar nicht oder folgen den Ratschlägen und Empfehlungen der Lehr- oder Fachkräfte (oder Ärzten in anderen Kontexten), auch wenn diese gegebenenfalls nicht zum erhofften Erfolg oder Wohl der Kinder führen. Im vorliegenden Fall teilt die Mutter die Auffassung der Lehrerin über die Schwächen des Sohnes und zieht daher den Übergang ins Gymnasium (zunächst) nicht in Betracht (vgl. Kayser/Betz 2015).

Eine ganz andere Orientierung bezüglich der Schule und der Lehrkraft wird in dem folgenden Zitat deutlich. Hier wird eine Mutter mit einem Kind interviewt, die sich selbst der oberen Mittelschicht zuordnet und über ihr Verhältnis zur Lehrerin erzählt.

Mutter C [...] also wie gesagt ich find einfach die Klassenlehrerin die macht ne gute Arbeit ja? das seh ich ja au:ch ne? und ich seh dass die [Tochter] zufrieden is (.) und dafür (.) damit bin ich dann auch insgesamt zufrieden. [...] also ich äh ich hab jetzt nich so viel Kontakt //mhm// zu den Lehrern ja, also wie gesagt ich distanziere mich ich=hab auch damals zu der Lehrerin zur Klassenlehrerin gesagt ((holt Luft)) sie soll mich ansprechen wenn irgendwas is ja? also ich: g:eh da jetzt nich immer hin und mach zu jedem Elterngespräch und was weiß ich ich seh die Noten ja? ((klatscht)) und wenn das Eins Zwei is und Drei, (.) dann geh ich da nicht hin ja? dann: is für mich die Sache in O:rdnung ja? und ich denk wenn die [Tochter] en soziales Problem hätte ja? dann würd ich das A bei ihr merken sie würde mir das sa:gen (.) davon geh ich aus und die Lehrerin natürlich auch. und deshalb: denk ich ist das nicht notwendig @(.)@

In diesem kurzen Abschnitt zeigt sich, dass die Orientierung der Mutter nicht emotional und affektiv, sondern funktional und kontrollorientiert ist. Ihre Beziehung zur Lehrkraft ist eher rollenförmig. Im Zitat deutet sich eine Form des sogenannten Berechtigungssinns nach Annette Lareau (2011) an: Die Schule bzw. die Lehrkraft erbringt Leistungen, die von Elternseite auch erwartet werden können (z. B. „und die Lehrerin natürlich auch“). Die Mutter ist nicht an einer emotionalen Beziehung zur Lehrerin interessiert; das „Wohlfühlen“ steht bei ihr als Mutter nicht im Fokus. Sie



gibt der Lehrkraft vielmehr den Auftrag, „sich zu melden“, falls etwas Relevantes vorfällt. Die Mutter beobachtet und bewertet die Schule und damit auch die Lehrkraft aus einer eher distanzierten Expertinnenrolle heraus, attestiert der Lehrerin eine professionelle Leistung und unterscheidet in diesem Zusammenhang klar zwischen einem notwendigen oder aber einem eher unnötigen Kontakt zur Schule. Die Kontakte und die Kommunikation mit der Lehrerin des Kindes deuten sich hierbei nicht als „Wert an sich“ an – beispielsweise, indem eine gute Beziehung auf- und ausgebaut wird –, sondern als etwas, was einen bestimmten Zweck erfüllt, wenn es einen konkreten Anlass gibt, z. B. in diesem Fall: schlechtere Noten als eine Drei.

Diese knappen Beispiele aus dem umfangreichen Material (vgl. Kayser/Steiner & Betz 2013, Kayser/Betz 2014 und 2015) mögen genügen, um anzudeuten, wie eine systematische Beschäftigung mit den Orientierungen von Eltern aussehen kann – hier: in Bezug auf die geforderte Wohlfühl- und Willkommenskultur-. Vertiefende Analysen in diese Richtung könnten nicht nur die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik Zusammenarbeit bzw. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft anregen und die Debatte aus einer kritisch-distanzierten Perspektive bereichern. Zugleich ließen sich daraus auch Implikationen für die Handlungspraxis ableiten. Die Einsichten in das jeweilige Empfinden der Mütter und Väter wären bedeutsam, ebenso wie das Erkennen von mitunter erforderlichen Entscheidungen und nächsten Schritten, bei denen sowohl die Eltern als auch die Professionellen ihre sichere „Wohlfühlzone“ verlassen müssten (was im genannten Beispiel unterbleibt, da die Einigung, nicht auf das Gymnasium zu gehen, schnell erreicht wurde). Dies müsste zu einem Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Fach- und Lehrkräften im Elementar- und Primarbereich werden, um nicht vorschnell einfache Rezepte zur Zusammenarbeit mit allen Eltern anzuwenden und vor allem auch, um für die „Fallstricke“ einer „allzu guten“ Zusammenarbeit, bei der sich alle Beteiligten wohl und sicher fühlen, sensibilisiert zu werden.⁶⁵ Das letztere, bedeutsamere Argument wird bislang weder in der fachlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung ernsthaft diskutiert, noch – so die Hypothese – auf der Handlungsebene in den Institutionen als eine nicht zu unterschätzende Nebenwirkung der Idealisierung des Partnerschaftsgedankens in Rechnung gestellt.

5.5 Eine intensive und effektive Kommunikation

Als ein weiteres zentrales Element der Kommunikation wird in den Standards guter Zusammenarbeit u. a. der kontinuierliche Austausch zwischen Professionellen und Eltern über familiale und kindertageseinrichtungsbezogene bzw. schulische Situationen, Erwartungen und Einstellungen gewertet. Als erforderlich hierfür wird eine intensivere und effektivere Kommunikation angesehen. Diese Forderungen bzw. ihr Ertrag hinsichtlich der mit der Zusammenarbeit anvisierten Ziele sind bislang nicht empirisch untermauert.

⁶⁵ Vgl. dazu Vorschläge in Kayser/Betz (2015).

In Forschungsvorhaben müsste beispielsweise zunächst einmal aufgeklärt werden, welche Orientierungsmuster die immer wieder zitierten „schwer erreichbaren“ Eltern haben, die sich mitunter den Angeboten einer Zusammenarbeit und der intensiven Kommunikation entziehen (z. B. die Mutter C im skizzierten Beispiel). Vorliegende Befunde besagen dabei, dass als latent schwer erreichbar geltende Eltern angeben, eine Zusammenarbeit sei für sie *nicht nützlich*. Vielmehr halten sie die Kontakte zur Institution nur aufrecht, um nicht als desinteressiert zu gelten (vgl. Sacher 2014a). Dieses Studienergebnis macht deutlich, wie stark die (vermehrte) Zusammenarbeit bereits als grundlegender, unanfechtbarer Standard der Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen angesehen wird und wie schwer es ist, sich (hier: von Elternseite) dieser Anforderung zu entziehen. Notwendig hierzu wären weitere Forschungsvorhaben zur Position und den Perspektiven der Eltern.



Auch bedarf es empirischer Forschung zur Kommunikation und Kooperation zwischen (unterschiedlichen) Müttern und Vätern und (unterschiedlichen) Professionellen, um u. a. die Fragen zu klären: Nützlich wofür? Worum geht es Eltern, wenn sie zur Zusammenarbeit aufgefordert werden? Steht bei ihnen das schulische Vorankommen ihrer Kinder im Vordergrund und/oder eher eine gute Beziehung zur Lehr- oder Fachkraft – oder vielleicht auch etwas Drittes? Welche Strategien entwickeln Mütter und Väter im Umgang mit der Anforderung, dass sie zusammenarbeiten und intensiv mit den Fach- und Lehrkräften kommunizieren sollen?



Gerade angesichts des Phänomens „Schwererreichbarkeit“, das aus Sicht der Institution als ein zentrales Hemmnis einer intensiveren und effektiveren Kommunikation gilt, lassen sich relevante Ursachenkomplexe unterscheiden (vgl. Walker et al. 2005 zit. nach Sacher 2014a: 148f.). Sie zeigen an, was man insbesondere für den deutschen Kontext und zudem erweitert auf den bislang nicht genauer in den Blick genommenen Elementarbereich untersuchen müsste, um der Unterschiedlichkeit *der* Eltern Rechnung zu tragen und ihre Perspektiven besser zu verstehen: In der Literatur wird u. a. betont, wie wichtig es ist, die Motivation der Eltern hinsichtlich des (vermehrten) Kontaktes und der Kooperation zu klären (vgl. ebd.). Eine plausible Annahme ist hierbei, dass es von Elternseite eine positionsbedingte, d. h. differenzierte Auffassung in verschiedenen sozialen Milieus darüber gibt, wie die Elternrolle auszugestaltet ist. Ebenso bestehen spezifische Überzeugungen darüber, was der Verantwortungsbereich Elternhaus einerseits und Kindertageseinrichtung bzw. Schule andererseits umfasst. Auch ist davon auszugehen, dass es je spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen bei Eltern gibt, d. h. Erwartungen mit dem eigenen Handeln auch spezifische Ziele in der Einrichtung erreichen zu können.

Ebenfalls in den „empirischen Blick“ genommen werden müsste die Frage, wie Eltern die Kontakte und Kooperationsangebote durch die Professionellen wahrnehmen: als lästige Pflicht oder aus Überzeugung? Als gut gemeint und schlecht gemacht? Als übergriffig, abwegig oder aber passgenau? Es gibt Hinweise darauf, dass das Engagement der Eltern dann steigt, wenn sie feststellen, dass die Fach- und Lehrkräfte besonderen Wert auf die Zusammenarbeit legen. Zudem, so die Annahme, hängt der Grad der Beteiligung bzw. Zusammenarbeit auch von den aktuellen Lebensumständen und der jeweiligen Biografie der Eltern ab (vgl. Andresen 2014). Bedeutsam sind die eigenen vergangenen und aktuellen Erfahrungen in und mit Institutionen, das Beherrschen der für die Institutionen relevanten Sprache (Stichwort: „Deutsch der Schule“), die eigenen (wahrgenommenen) Kompetenzen bzw. das eigene Kompetenzerleben sowie die aktuelle zeitliche Einbindung der Eltern, z. B. aufgrund von Arbeitstätigkeit, multiplen Problemen in der Familie (wie eingeschränkte Gesundheit, prekäre Finanzen etc.).

Diese Zusammenhänge sind bislang nicht Gegenstand der Forschung, sodass auch nicht klar ist, ob die Bestrebungen nach mehr Zusammenarbeit und das Ideal einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ent- oder aber belastend für die Eltern sind, oder welche Ursachengeflechte sich bei Eltern ausmachen lassen, die sich einer Zusammenarbeit entziehen. Während in der Literatur einseitig *mehr* Zusammenarbeit propagiert wird, ist leicht einsichtig, dass insbesondere der Faktor *Zeit* entscheidende Implikationen hat, sowohl für die Forderung nach mehr Kommunikation als auch für diejenige nach mehr Machtteilung und Einmischung in institutionelle Belange: Wie sollen in Vollzeit berufstätige Mütter und Väter diesen Anforderungen und Erwartungen von Institutionenseite nachkommen können? Wie sind vermehrte Kommunikation und Mitwirkung in allen Belangen vorstellbar, wenn es in Familien mehrere Kinder in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen gibt? Inwiefern ist es für alleinerziehende Mütter in prekären Lebensverhältnissen und mit unplanbaren Betreuungs- und Beschäftigungsarrangements möglich, diesem Ideal zu entsprechen?

In der Debatte um die Intensivierung und Effektivierung der Kommunikation, beispielsweise über Gesprächsführungstechniken mit den Eltern, bleibt zudem häufig unbeachtet, dass allein bei den verwendeten Begrifflichkeiten überwiegend von der Zusammenarbeit mit „Eltern“ als einem homogenen Gebilde ausgegangen wird. Dies wird der „besonderen“ Rolle von Müttern und Vätern bei der Bildung, Erziehung und Förderung der Kinder meist nicht gerecht. Unberücksichtigt bleibt dabei ebenso die empirisch beobachtbare Tatsache, dass bei Forderungen nach mehr Zusammenarbeit häufig allein die Mütter adressiert werden bzw. auf diese mehr Druck ausgeübt wird als auf Väter (vgl. Vincent/Tomlinson 1997). Es wäre hierbei stärker zu reflektieren, dass durch spezifische politische sowie pädagogische Adressierungen erst Frauen zu Müttern und Männer zu Vätern „gemacht“ werden, die dabei häufig noch stereotypen Rollenbildern ihrer Rechte und Pflichten gerecht werden sollen.

Daher ist für Forschungszugänge eine differenzielle und für diese Zuschreibungen sensitive Ausrichtung angebracht, welche die Differenzlinien Geschlecht, aber auch soziales Milieu, Migrationshintergrund etc. berücksichtigt, d. h. intersektional ausgerichtet ist. Für die Handlungspraxis sind ebenfalls differenzielle und kultursensible Kooperation sowie Kommunikation mit Eltern bedeutsam und damit eine Praxis, die sich gegen ein Verständnis richtet, dass es Qualitätsmerkmale der Zusammenarbeit für *alle* Eltern geben könnte. Letzteres wird in der Fachliteratur zwar mehrheitlich auch abgelehnt, aber dennoch werden immer wieder universelle Merkmale und Leitlinien einer *guten* Zusammenarbeit postuliert, u. a., wenn es im Papier der Vodafone Stiftung auf die Frage „Wo wollen wir hin?“ heißt: „Die Schule, Eltern und Elternvertreter pflegen einen *regelmäßigen* und *anlassunabhängigen* Informationsaustausch“⁶⁶ oder Kobelt Neuhaus/Haug-Schnabel & Bensele (2014: 4) als Qualitätsgrundsatz fordern, dass es *täglich* einen informellen Austausch der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit den Eltern über Erlebnisse, Erfahrungen und Entwicklungsschritte ihres Kindes geben muss. Am skizzierten Beispiel von „Mutter C“ wurde offenkundig, dass sie an einem solchen regelmäßigen bzw. sogar täglichen und anlassunabhängigen Austausch nicht interessiert ist und dass sich für Eltern dieses Elterntypus diese Form der Zusammenarbeit als nicht geeignet erweist.⁶⁷

Zudem muss mit Blick auf die geforderte intensivere und effektivere Kommunikation die Frage gestellt werden, mit wem und wie eigentlich kommuniziert werden soll bzw. im Alltag kommuniziert wird. Auch hierzu gibt es wenig Forschung. Die Empirie zur Bedeutsamkeit des Faktors Geschlecht in der Zusammenarbeit zeigt beispielsweise, dass Jungen mehr vom Engagement ihrer Väter profitieren als von dem ihrer Mütter (vgl. Jeynes 2011) und auch, dass Väter ohne Sorge-recht bislang kaum in die Zusammenarbeit eingebunden sind.

⁶⁶ Vodafone Stiftung Deutschland (2013: 7; Hervorh. T. B.); vgl. ähnlich auch Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014).

⁶⁷ Die Qualitätsgrundsätze gelten zwar jeweils entweder für Schulen oder Kindertageseinrichtungen und damit für unterschiedliche Altersgruppen. Allerdings liegen zwischen dem Ende des letzten Kindergartenjahres und dem Beginn der ersten Klasse nur wenige Wochen, sodass das genannte Argument Bestand hat.



Einige Publikationen folgern in diesem Zusammenhang, dass die Rolle der Väter bei der Zusammenarbeit zu stärken sei. Dies sollte beispielsweise über den Weg einer direkten Ansprache und mit gezielten Veranstaltungen insbesondere abends und am Wochenende geschehen, um überhaupt Väter für die Zusammenarbeit interessieren und motivieren zu können. In der Literatur wird dabei an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen, dass „Väterarbeit“ insbesondere auf heimbasiertem Engagement liegen sollte, um die Arbeitstätigkeit der Väter nicht zu tangieren (Stichwort: Vollzeitberufstätigkeit). Und um die Rolle des Vaters bei der Erziehung zu aktivieren, sollen – so die Plädoyers – Väter insbesondere für „technische und handwerkliche Arbeiten“ angefragt werden (vgl. Sacher 2014a: 139) sowie für „informelle Männergruppen“ in den Bereichen Fußball, Computer oder auch Musik.

Diese Überlegungen und Empfehlungen brechen zwar das homogene Bild der Eltern auf und richten sich spezifisch an („schwer erreichbare“) Väter. Indessen werden darin klare Klischees und Geschlechterstereotype deutlich, die in einer so ausgerichteten Zusammenarbeit nicht ausreichend reflektiert werden (würden). Dabei wäre zunächst einmal zu unterscheiden, ob es sich primär um Stereotype handelt, die durch die Forschenden in die Studien und Publikationen eingebracht wurden und/oder welche Geschlechterklischees die Professionellen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in ihren Erzählungen und Handlungen insbesondere an der Schnittstelle zwischen Familien und Bildungsinstitutionen selbst vollziehen. Letzteres könnte wiederum zum Ausgangspunkt für eine reflektierte Aus-, Fort- und Weiterbildung von Professionellen genommen werden.

6. Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern – und die Kinder?

Ein zentraler, bislang nicht berücksichtigter Aspekt in der Diskussion um eine verbesserte und vermehrte Zusammenarbeit mit Familien stellt die Frage dar, welche Position eigentlich die Kinder – respektive die Schülerinnen und Schüler bei der Zusammenarbeit haben (sollen). Als markante Beobachtung bei der Erarbeitung des Forschungsstandes und der vorwiegend praxisbezogenen Literatur zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und der Zusammenarbeit zwischen Professionellen und Eltern kann festgehalten werden, dass die Sozialisationsinstanzen Familie einerseits und Kindertageseinrichtung oder Schule andererseits ein wesentlich größeres Gewicht erhalten als die Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler selbst. Dabei wird allorts argumentiert, dass die Zusammenarbeit immer zum Wohl der Kinder bzw. „in children’s best educational interests“ sei (Edwards 2002: 3) – ein Wohl an dem die Kinder weder in der Definition noch in der Ausgestaltung unmittelbar beteiligt sind.





Dennoch ist es nicht so, dass Kinder in den Debatten, den wissenschaftlichen Abhandlungen und Praxisempfehlungen nicht auftauchen. Allerdings überwiegt dabei eine deutliche Instrumentalisierung der Kinder. Diese zeigt sich u. a. an der häufig betonten Aussage, dass – sofern nicht besondere Vorkehrungen getroffen würden – meist sogenannte „bildungsnahe“ Eltern erreicht werden und das „Ansetzen am Kind“ auf der Ebene beruflichen Handelns eine Möglichkeit sei, dem entgegenzusteuern (vgl. Sacher 2014a: 173f.). Herausgearbeitet wird auch, dass die „rein“ erwachsenenzentrierte Elternarbeit Gefahr laufe, an der geringen Akzeptanz der Kinder zu scheitern oder auch dass u. a. ältere Geschwister in die Kooperation mit einbezogen werden sollten (vgl. ebd.), insbesondere in türkischen Familien (wobei an dieser Forderung wiederum deutlich kulturelle Stereotype zum Vorschein kommen).

An diesen Überlegungen und Forderungen und der in der Literatur ebenfalls weit verbreiteten Semantik, die Partnerschaft zum „Wohl des Kindes“ aufbauen und intensivieren zu wollen, zeigt sich indessen, dass die Kinder nicht in ihrer Position als Kinder oder in der Sprache der Kindheitstheorie als „Personen aus eigenem Recht“ bei der Zusammenarbeit „gedacht“ werden, sondern ihre zeitweilige oder punktuelle Integration anderen Zielen dient und sie als „Mittel zum Zweck“ benutzt werden. Kinder, so kann man die aktuelle Literatur zusammenfassen, werden damit eher als Objekte der Zusammenarbeit gedacht, denn als Subjekte.

Mit Blick auf das Wohl des Kindes kann dabei zunächst einmal festgehalten werden, dass die Kontrolle über ihre Zeit sowie ihre sowohl schulischen als auch kindertageseinrichtungsbezogenen und familialen Aktivitäten durch eine vermehrte Zusammenarbeit zunimmt. Dieses Phänomen lässt sich auch als „concerted control“ (Ericsson/Larsen 2002: 95) beschreiben und ist vor dem Hintergrund der Logik der Zusammenarbeit zu sehen, in der Kinder insbesondere als „educational outcomes“ (Edwards 2002: 3) konzipiert werden (vgl. Kapitel 3): Erfolgreiche, sich gut entwickelnde Kinder sind das erhoffte Resultat bzw. das Ziel der Zusammenarbeit – das belegt eindeutig der Blick sowohl in die wissenschaftliche Fach- als auch die praxisbezogene Ratgeberliteratur. Möglicherweise ist dies auch die dominierende Vorstellung bei den erwachsenen Akteuren im Feld der Kindertagesbetreuung und der Grundschule. Hierzu allerdings stehen Studien noch aus. Dabei ist davon auszugehen, dass diese dominante Sicht auf Kinder beobachtbare Folgen hat. Zugleich lässt sie sich einordnen in übergreifende Entwicklungen hin zu einer zunehmenden Normierung von Kindheit (Kelle/Mierendorff 2013; Betz/Bischoff 2013).

Interessant wäre es daher, den Fokus in der Debatte und der darauf bezogenen Forschung zur Zusammenarbeit verstärkt auf die Kinder zu legen, die hierbei als soziale und eigenwillige Akteure zu konzeptualisieren wären. Dafür wäre es wesentlich, die Kinder nach Alter und weiteren Differenzierungsmerkmalen wie Geschlecht, soziales Milieu, Migrationshintergrund etc. zu unterscheiden und zu eruieren, wie sich die Zusammenarbeit aus ihrer Perspektive bzw. ihren Perspektiven gestaltet bzw. konzeptualisieren lässt. Hierzu lassen sich bislang nur Vermutungen anstellen bzw. erste Hypothesen aufstellen.

Zunächst kann argumentiert werden, dass eine ausbleibende oder nicht funktionierende Zusammenarbeit mit Risiken für die Kinder behaftet sein kann. Kinder sind z. B. umso größerem Konfliktpotenzial ausgesetzt, je stärker die Mikrosysteme „Familie“ und „Schule“ oder „Kindertageseinrichtung“ divergieren (Schwaiger/Neumann 2011: 81). Auch kann es so sein, dass die Kinder durch die Zusammenarbeit mehr Einfluss erhalten, d. h. sie könnten Erwachsene als Ressourcen einsetzen, um problematische Aspekte ihres einerseits institutionenbezogenen und andererseits familialen Lebens zu verändern (Ericsson/Larsen 2002: 95). Und schließlich ist es denkbar, dass sich das gegenwärtige Wohlbefinden der Kinder erhöht, wenn sie wahrnehmen, dass sich sowohl ihre Eltern als auch ihre Erzieherinnen und Erzieher oder ihre Lehrkräfte für sie einsetzen und sich „zu ihrem Wohl“ verständigen. Die Kinder sind stolz auf ihre Eltern und gewinnen an Vertrauen in die Institution.⁶⁸

Allerdings müssten auch Hypothesen zu den Nachteilen einer Zusammenarbeit für die Kinder in Rechnung gestellt werden. Es stellen sich dann z. B. die Fragen, ob die Schülerinnen und Schüler oder die Kinder das elterliche Engagement gutheißen und unterstützen oder es eher hintertreiben. Ergebnisse aus Forschungen zeigen u. a., dass Kinder schlechte Noten zu Hause nicht kommunizieren, Einladungen an Eltern nicht übermittelt werden, Anmeldungen zu kostspieligen Klassenfahrten „verloren gehen“. Dies kann, statt als Widerspenstigkeit und Hintertreiben, auch als Selbstschutz gedeutet werden; z. B. wenn Kinder in Armutslagen aufwachsen und wissen bzw. davon ausgehen, dass ihre Eltern sowieso nicht an Veranstaltungen teilnehmen würden (z. B. aus Scham) oder die Eltern das Geld für die Klassenfahrt nicht aufbringen könnten, aber gegebenenfalls in einer unangenehmen Situation wie einem Elterngespräch erklären müssten, warum ihr Kind nicht mitkommt oder um Geld aus einem Fördertopf bitten müssten.

Notwendig wäre daher ein veränderter bzw. ein um die Kinder systematisch erweiterter Fokus auf die Thematik der Zusammenarbeit und der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Bei dieser neuen Blickrichtung wäre – wie bei den Erwachsenen (vgl. Kapitel 5) – in Rechnung zu stellen, dass die Kinder sich ebenfalls kaum dem nicht mehr hinterfragten Ideal der Partnerschaft zwischen Elternhaus und Bildungsinstitution entziehen können, der Ausbau der Zusammenarbeit aber mit negativen Auswirkungen für die Kinder einhergehen kann. Beispielsweise schränkt die Forderung nach mehr Zusammenarbeit die Privatsphäre der Kinder ein. Aus Sicht der Kinder könnten daher eine vermehrte Kommunikation und eine verbesserte Kooperation nur bedingt gewollt sein, da sie mit einer erhöhten Transparenz ihres Schüler- bzw. Kinderdaseins einhergeht. Sie würden ihre gegebenenfalls starke Position einbüßen, die ihnen zukommt, weil sie die Einzigen sind, die ansonsten exklusive Situationen und eine bilaterale Kommunikation mit der Lehrkraft bzw. der Erzieherin einerseits und den Eltern andererseits haben. Auch könnte davon ausgegangen werden, dass für Kinder Ähnliches gilt wie für Erwachsene, d. h., dass sie Privates

⁶⁸ In diese Richtung deuten Ergebnisse einer Befragung von Schulleitern und Fachkräften in Schulen über die positiven Wirkungen von „Elternbeteiligung“ an Schulen (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a: 21).



und Berufliches trennen wollen. Wenn man also die Schule oder die Kindertageseinrichtung als „Arbeit(splatz) der Kinder“ auffasst, dann wird es leicht verständlich, dass es für sie angenehmer sein könnte und mehr Freiräume verschafft, wenn es weniger Austausch zwischen den beiden Settings gibt. Weiterhin könnte angenommen werden, dass Kinder gegebenenfalls ihre Angelegenheiten selbst vertreten wollen, die jeweilige Seite informieren wollen, was nicht mehr möglich ist, wenn die Fach- und Lehrkräfte und ihre Eltern sich (mitunter ganz ohne die Beteiligung der Kinder) austauschen.

Die genannten Beispiele sind plausible Denkfiguren, die sich ebenso auf die breitere Debatte um den Auf- und Ausbau von Präventions- und Bildungsketten, Bildungsgemeinschaften oder Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit weiteren Partnern übertragen lassen (vgl. Kapitel 2). Zugleich machen diese Denkanstöße deutlich, dass die empirische Erforschung der Kinderperspektive(n) noch aussteht. Dabei stellt der Zugang insbesondere zu den jüngeren Kindern eine große methodologische und methodische Herausforderung dar, auch weil ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht realisiert wurde. Zugleich können diese Hypothesen als sensibilisierende Konzepte für den fachlichen Austausch über die Herausforderungen der Zusammenarbeit im Handlungsfeld und auf die hierauf bezogenen Bausteine in der Aus- und Fortbildung von Fach- und Lehrkräften verstanden werden.

7. Fazit und Ausblick

Die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern stellt einen wichtigen und herausfordernden Aspekt professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen dar. Zugleich macht die Gestaltung des Aufwachsens in öffentlicher und privater Verantwortung eine Verzahnung der Lebenswelten von Kindern erforderlich – gerade auch angesichts des Vorhabens, Bildungsungleichheiten zu verringern.

In der vorliegenden Analyse wurden die hierauf bezogene, gegenwärtige fachöffentliche Debatte genauer in den Blick genommen und die darin enthaltenen Forderungen nach einer *verstärkten Zusammenarbeit* zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien problematisiert. Dies geschah insbesondere vor dem Hintergrund des *Ideals der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* und den Standards einer *guten Zusammenarbeit*. Untersucht wurde, wie über Zusammenarbeit „gesprochen“ wird, um implizite Normen und Einseitigkeiten in der Debatte herauszuarbeiten und auf Begleiterscheinungen des dominierenden Diskurses hinzuweisen. Daraus wurden zugleich Ansatzpunkte für eine vertiefte empirische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Zusammenarbeit abgeleitet. Denn obgleich der Auf- und Ausbau einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft quasi nicht mehr hinterfragt wird, sind bislang grundlegende Fragen nicht (empirisch) geklärt, und auch die Nebeneffekte der Debatte bleiben mehrheitlich unberücksichtigt.

Abschließend werden nun knapp ausgewählte Ergebnisse der Analyse problemorientiert und übergreifend zusammengestellt sowie Ansatzpunkte für eine empirische Unterfütterung der Diskussion gegeben.

Die einschlägige fachliche Debatte ist stark praxisorientiert und programmatisch ausgerichtet. Eine kritisch-distanzierte Betrachtung der Topoi „Zusammenarbeit“ und „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ fehlt fast gänzlich. Der Diskurs ist gekennzeichnet durch eine große Heterogenität in den Begriffen und durch eine Verquickung von Formen, Voraussetzungen und Zielen der Zusammenarbeit. Zur Unterfütterung der Argumente „Mehr Zusammenarbeit!“ und „Gute Zusammenarbeit!“ werden empirische Belege aus mitunter sehr unterschiedlichen Kontexten herangezogen. Dabei erweist sich die empirische Basis „an sich“, auch angesichts der breit gefächerten Ziele, bei genauerem Hinsehen nicht als belastbar und zudem als sehr dünn und punktuell bzw. ausschnitthaft. Für das Gros der Kindertageseinrichtungen und der Grundschulen, ihre vielschichtige Praxis und ihre jeweils spezifischen Bedingungen lassen sich nach aktuellem Stand wenig bis keine empirischen Aussagen treffen – weder über die konkrete Realisierung von Zusammenarbeit (als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft) noch über die diesbezüglichen Überzeugungen der Fach- und Lehrkräfte und der Leitungen oder die Wirkungen und Nebenwirkungen der Einführung bzw. des Ausbaus von unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit.

Notwendig erscheint daher zunächst einmal ein empirischer Einblick in die Zusammenarbeit im Alltag der jeweiligen Institutionen. Das heißt, in den Blick genommen werden müssten die regel-



mäßige Arbeit mit den Kindern und gegebenenfalls den Eltern sowie das Selbstverständnis und die Orientierungen der jeweiligen, auch unterschiedlich ausgebildeten Fach- und Lehrkräfte gegenüber Eltern (Vätern und Müttern), aber auch Kindern sowie anderen „Partnern“. Erst auf dieser *Mikroebene* erhält man Einsichten in die Realisierung und in die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit und Partnerschaft sowie in das, was sich perspektivenabhängig und rekonstruktiv als „gutes“ Verhältnis bzw. „gute“ Zusammenarbeit beschreiben lässt. Damit lassen sich unterschiedliche Herausforderungen, „Fallstricke“ und Erfahrungen insbesondere aus *Institutionenperspektive*, aber auch aus Adressatenperspektive herausarbeiten (siehe unten).⁶⁹ Dies kann zugleich als Beitrag dazu verstanden werden, den komplizierten Mechanismen der Produktion und Reproduktion von Bildungsungleichheiten in Bildungsinstitutionen und an den *Schnittstellen* zu den Familien auf die Spur zu kommen.

Auffällig ist weiterhin die insgesamt große Zustimmung zum *kaum hinterfragten Ideal einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“* bzw. einer Zusammenarbeit mit Eltern als Partner auf Augenhöhe sowie einer Machtteilung zwischen Familien und Bildungsinstitutionen. Dadurch bleibt unbeachtet, dass durch mehr Zusammenarbeit bzw. Zusammenarbeit als Partnerschaft sowohl das Denken und Handeln der Fach- und Lehrkräfte als auch das der Mütter und Väter normiert wird. Zudem wird denjenigen die Legitimität abgesprochen, die sich dieser Forderung und dieser *nicht hinterfragten Norm* und der damit einhergehenden Entwicklung entziehen (wollen). Durch diesen semantischen Kniff und die einseitige Befürwortung der Entwicklungen hin zu mehr Zusammenarbeit gerät allerdings ins Hintertreffen, dass sich auch in den Standards einer *guten* Zusammenarbeit vielfältige und bislang nicht betrachtete *Nebeneffekte* ausmachen lassen und es Asymmetrien und Hierarchien im Verhältnis von Eltern und Professionellen, Familien und Bildungsinstitutionen gibt. Diese finden sich bereits im Diskurs selbst wieder, wenn auf die Familien, insbesondere diejenigen mit Migrationshintergrund, als „besonders schwer erreichbare Adressaten“ und vor allem auf ihr Unwissen verwiesen wird. Insbesondere auf der Handlungsebene ist indessen noch völlig unbekannt, was sich in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen abspielt, während – so könnte man sagen – „(rhetorisch) Partnerschaft betrieben wird“, d. h., wie und bei welchen *Konstellationen* sich hier Differenzen und Hierarchien auch unbewusst einschleichen.

Auch angesichts der suggerierten „*Win-win-Situation*“ durch mehr Zusammenarbeit und eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – wird ausgeblendet, wie stark in der Debatte und den darin proklamierten Qualitätsgrundsätzen die *Institutionenperspektive* dominiert. Das heißt, in erster Linie ist die Zusammenarbeit an reibungsfreien Abläufen im Unterricht bzw. im Alltag der Kindertageseinrichtungen ausgerichtet. Zugleich überwiegt der Blick auf die Akteure: Die Lehr- und Fachkräfte, ihr Denken und Handeln – und damit zugleich auch ihre Verantwortung bei einem

⁶⁹ Relevant wäre es auch, die verschiedenen Varianten einer punktuellen Zusammenarbeit an den Schnittstellen des Bildungssystems in den Blick zu nehmen, d. h. bei den Übergängen in die Krippe, in die Kindertageseinrichtung, in die Grundschule oder in die weiterführenden Schulen, und die ebenfalls punktuellen Zusammenarbeit im Rahmen von spezifischen Angeboten, Programmen oder Trainings.

(späteren) Nicht-Erreichen der anvisierten Ziele – stehen im Zentrum der Debatte. Dabei wird gefordert, dass die Zusammenarbeit mit Eltern ein zentrales Element der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Primarbereich und Fachkräften im Elementarbereich werden muss.⁷⁰

Allerdings wird dabei nicht in Rechnung gestellt, dass es auch *negative Effekte* einer vermehrten Zusammenarbeit und einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe geben kann und dieser unhinterfragte Standard professionellen Handelns gerade auch vor dem Hintergrund des Zieles einer Reduzierung von Bildungsungleichheiten kontraproduktiv sein könnte. Vielmehr mag es, wie gezeigt (vgl. Kapitel 5.4), angebracht sein, die Wohlfühlzone zu verlassen: d. h., die „allzu gute“ Zusammenarbeit, bei der sich alle Beteiligten wohl und sicher fühlen, selbst zu problematisieren bzw. für ihre nicht intendierten Nebeneffekte, beispielsweise Formen der Selbsteliminierung, zu sensibilisieren (vgl. Kayser/Betz 2015).

Daher greift es zu kurz, die Vorgabe „Zusammenarbeit“ oder „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ in die Aus- und Fortbildung von Fach- und Lehrkräften zu übernehmen. Es müsste viel stärker darüber debattiert werden, was eine *gute* Zusammenarbeit ausmacht bzw. *für wen* und vor *welchen Zielvorstellungen* sie sich als gut erweist. Dabei wäre auch eine bislang nicht vorhandene systematische und diskurskritische Analyse der (fach- und hoch)schulischen Curricula, der Bildungs- und Erziehungspläne, der Lehrbücher und der zu Aus- und Fortbildungszwecken genutzten Manuale und Dokumente lohnend. Hierdurch könnte beleuchtet werden, *wie* die Zusammenarbeit und Partnerschaft gedacht wird und das darin beschriebene bzw. zum Ausdruck kommende Verhältnis von Eltern und Fach- und Lehrkräften untersucht werden. Die (verbindlichen) Vorgaben und Empfehlungen für eine Zusammenarbeit mit Eltern, die als Ausbildungs- bzw. Arbeitsgrundlage der Fach- und Lehrkräfte dienen (sollen), müssten kritisch unter die Lupe genommen werden.

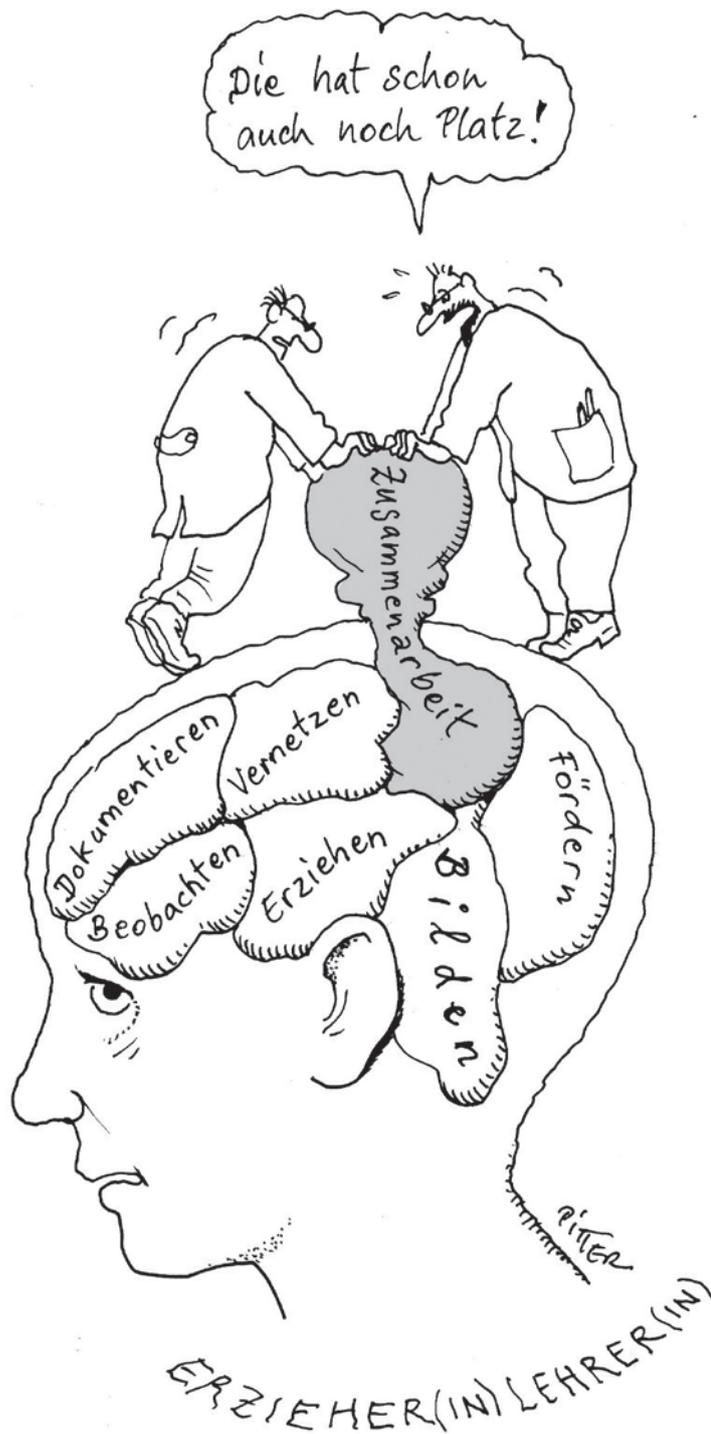
Im Zuge der starken Institutionenperspektive und der damit einhergehenden Fokussierung auf die Fach- und Lehrkräfte und ihre notwendige Qualifizierung – auch für die Zusammenarbeit als Partnerschaft – wird darüber hinaus der Druck auf die Professionellen erhöht und die Verantwortung primär auf die Kita- oder Schulleiter – respektive die Fach- und Lehrkräfte – übertragen.⁷¹ Eine vergleichbar konsequente Thematisierung der (Veränderung von) Rahmenbedingungen sowie des Bildungssystems bleibt indessen häufig aus. Damit lenkt die Debatte um die Zusammenarbeit, so wie sie derzeit geführt wird, bisweilen auch von strukturellen Problemen ab – beispielsweise der finanziellen Unterausstattung der Bildungsinstitutionen, den systemimmanenten Schwierigkeiten an den Schnittstellen sowie der politischen, überwiegend ressortbezogenen Arbeitsteilung. Dabei lässt sich eine Zusammenarbeit nicht ohne einen mitunter sehr hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand realisieren. Denn Elternbildungsprojekte oder Hausbesuche, aber auch eine regelmäßige

⁷⁰ Exemplarisch für den Primarbereich: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a: 5, 27); für den Elementarbereich: Deutsches Jugendinstitut (2011: 78ff.).

⁷¹ Vgl. hierzu die Befunde und Empfehlungen in Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a: 22ff.); Viernickel et al. (2013: 133ff.).



und ausführliche Kommunikation mit den Eltern, z. B. über den Entwicklungsstand des Kindes, bedürfen Zeit und einer intensiven Vorbereitung durch die Fachkräfte.



Daher wäre der (empirische) Blick auch auf die Ausstattung, die Ressourcen und Rahmenbedingungen für das pädagogische Handeln zu richten. Lohnend wären mehr empirische Einblicke in zusammenarbeitförderliche oder -hemmende Strukturen sowie Formen der Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Dies ist notwendig, um beispielsweise Hinweise auf „notwendige“ Verfügungszeiten oder – allgemein – auf die jeweiligen finanziellen, personellen und räumlichen Voraussetzungen der Zusammenarbeit oder des Auf- und Ausbaus einer „Wohlfühl- und Willkommenskultur“ zu erhalten.

Zugleich zeigt sich, dass in der zusammenarbeitsbezogenen Fachliteratur Empfehlungen für die politischen Steuerungsebenen abgegeben werden, die bereits den Blick über die Akteure hinaus auf die Strukturen weiten. Die Vorschläge beinhalten beispielsweise höhere finanzielle Zuweisungen für „gute“ Angebote durch die Institutionen, eine konzeptionelle Begleitung der Einzelinstitutionen oder auch die systematische Einführung der Zusammenarbeit in die Curricula der Aus- und Fortbildung. Dabei greift die bloße Übernahme der Zusammenarbeitsthematik in die Curricula und Rahmenpläne – wie gezeigt – zu kurz. Noch entscheidender ist aber, dass mehrheitlich außer Acht gelassen wird, dass über eine institutionelle Stärkung die herausgearbeitete Normierung von Familie und Elternschaft bestehen bleibt. Schärfer formuliert könnte man auch sagen, dass eine Stärkung der institutionellen Seite, beispielsweise in Form einer finanziell besseren Ausstattung, den Zugriff auf das Private, auf die Familien, noch erhöhen kann. Denn durch die verbreitete Idealisierung der Partnerschaft und die unhinterfragte Institutionenperspektive wird vergessen, dass auch bei einer Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen für das pädagogische Handeln, die klare Normierung von Mutter-, bisweilen auch Vaterschaft sowie eine Regulierung des Familienlebens, vor allem mit Blick auf migrantische Milieus, noch nicht aufgehoben wird. Unter der Hand vollzieht sich im Diskurs vielmehr eine starke Zielgruppenorientierung auf die „schwer Erreichbaren“, meist die Migranten. Eine Problematisierung dieser damit einhergehenden Zuschreibungen an Mütter und Väter unterbleibt. Ebenso werden die Zumutungen durch institutionelle Vorgaben, aber auch durch politisch intendierte Anforderungen (wie sie sich beispielsweise in den Bildungs- und Erziehungsplänen zeigen) nicht hinterfragt, die insbesondere gegenüber migrantischen Milieus, aber auch gegenüber bestimmten familialen Konstellationen zum Ausdruck kommen. Man denke hier z. B. an die geringe zeitliche Verfügbarkeit für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bei einer Vollzeitätigkeit beider Elternteile oder bei Allein-erziehenden in prekären Lebenssituationen.

Um diese Phänomene „einfangen“ zu können, wäre eine empirische Erforschung der Perspektiven von *Vätern und Müttern*, ihren Orientierungen gegenüber Fach- und Lehrkräften und den Bildungsinstitutionen notwendig. Aber auch ihr Selbstverständnis bzw. ihr Blick auf Erziehung, Bildung und Förderung in der Familie müsste vor dem Hintergrund der jeweiligen familialen Rahmenbedingungen, wie z. B. eingeschränkten finanziellen oder zeitlichen Ressourcen, untersucht werden. Auf dieser Mikroebene könnten so Hinweise darauf gewonnen werden, was sich aus Sicht der Mütter und Väter als ein gutes Verhältnis bzw. eine gute Zusammenarbeit – und breiter: als *gute* Kindheit und *gute* Familie – erweist, da die familialen Bildungsleistungen nicht nur in



ihrem Verhältnis zu den Bildungsinstitutionen verstanden werden können (vgl. Betz/de Moll & Bischoff 2013). Über diese empirischen Wege könnten Herausforderungen und Fallstricke, aber auch positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit aus Adressatenperspektive, aber auch aus Elternperspektive herausgearbeitet werden. Dabei müsste der Heterogenität der Eltern Rechnung getragen werden. Wiederum wäre dies ein Beitrag zur Analyse und Erhellung der komplizierten Mechanismen der Produktion und Reproduktion von Bildungsungleichheiten *in* Familien und an den *Schnittstellen* zu den Bildungsinstitutionen.

Schließlich ist auffällig, dass im Diskurs nahezu durchgängig mit dem Wohl des Kindes und seinem späteren Erfolg argumentiert wird und die Debatte durch eine starke Zukunftsorientierung geprägt ist. Die Gegenwart der Kinder in den Institutionen und in den Familien wird ausgeblendet und es bleibt fast ausnahmslos unberücksichtigt, dass es kein absolutes Kriterium für das Wohl des Kindes geben kann. Jedoch spielen die Kinder selbst weder konzeptuell noch empirisch eine Rolle. Ihre spezifische Position bei den Bestrebungen hin zu einer vermehrten Zusammenarbeit und der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (unter Erwachsenen) bleibt unberücksichtigt. Kinder werden im Diskurs und – so eine Hypothese – auch im Handlungsfeld zu Objekten der Zusammenarbeit und tauchen als Subjekte (oder gar als Partner) nicht systematisch auf. Lohnend wäre es daher, die *Perspektive(n) der Kinder* in der Debatte um die „Zusammenarbeit zu ihrem Wohl“ einzublenden. Aus der Position der Kinder im Gefüge von Bildungsinstitution und Familie müssten die Forderungen nach sowie die Entwicklungen hin zu einer vermehrten Zusammenarbeit und einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft problematisiert und empirisch untersucht werden.

Literatur

- Anders, Y. (2012):** Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionrates Bildung. München
- Andresen, S. (2014):** Zusammenarbeit mit Eltern als Aufgabe der Professionalisierung. Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Familienforschung. In: Betz, T./Cloos, P. (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, Basel, S. 160-174
- Bargsten, A. (2012):** Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, S. 391-395
- Behr, K./Walter, M. (2012):** Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten. WiFF Studien 15. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
- Betz, T. (2015):** Pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstverständnis und externen Erwartungen. In: Stenger, U./Edelmann, D./König, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim, Basel, S. 221-243
- Betz, T. (2013a):** Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in Political Reports on Children and Childhood in Germany. In: Child Indicators Research. doi:10.1007/s12187-013-9211-9
- Betz, T. (2013b):** Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 259-272
- Betz, T. (2010):** Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren, S. 113-134
- Betz, T. (2008):** Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim
- Betz, T./Bischoff, S. (2013):** Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, H./Mierendorff, J. (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, Basel, S. 60-81
- Betz, T./de Moll, F. & Bischoff, S. (2013):** Gute Eltern - schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogrammes „Elternchance ist Kinderchance“, L. Correll/J. Lepperhoff (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim, Basel, S. 69-80



Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse und gesellschaftliche Herausforderungen. Bonn

Bischoff, S./Betz, T. (2015): „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen „guter Elternschaft“ in politischen Dokumenten. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D. & Wrana, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen, Wiesbaden, S. 363-382

Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen

Catholic Education Office Melbourne (2013): Parent Engagement in Action. A practical guide and toolkit for schools. Melbourne

Cloos, P./Karner, B. (2010a): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren, S. 169-189

Cloos, P./Karner, B. (2010b): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (o. J.): Gemeinsam erfolgreich. Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner. Tipps aus der Praxis für die Praxis. Berlin

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung. Wiff Wegweiser Weiterbildung 3. München

Diller, A./Heitkötter, M./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen - aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München

Durand, J./Eden, H./Staege, R. (2011): Kita-Praxis als Lernkultur. Eine Evaluation von Early Excellence Zentren des Pestalozzi-Fröbel-Hauses. Berlin

Edwards, R. (2002): Introduction. Conceptualising relationships between home and school in children´s lives. In: Edwards, R. (Hrsg.): Children, Home and School. Regulation, Autonomy or Connection? London, S. 1-23

Emerson, L./Fear, J./Fox, S./Sanders, E. (2012): Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family - School and Community Partnerships Bureau. Canberra

Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden

Epstein, J. L. (2011): School, Family, and Community Partnerships: preparing educators and improving schools. Boulder

Ericsson, K./Larsen, G. (2002): Adults as resources and adults as burdens. The strategies of children in the age of school-home collaboration. In: Edwards, R. (Hrsg.): Children, Home and School. Regulation, Autonomy or Connection? London, S. 92-105

Friederich, T. (2011): Zusammenarbeit mit Eltern - Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen 22. München

Gomolla, M. unter Mitarbeit von Sylvester, I., Supik, L. und Driever, J. (2010): Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Hamburg, Berlin

Heekerens, H.-P. (2010): Die Auswirkung frühkindlicher Bildung auf Schulerfolg - Eine methodenkritische Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30. Jg., Heft 3, S. 311-325

Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2007). Bildung von Anfang an: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden

Hoffmann, H. (2013): Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 311-324

Jeynes, W. H. (2011): Parental Involvement and Academic Success. New York

Kalicki, B. (2010): Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56, Heft 2, S. 193-205

Kayser, L. B./Betz, T. (2015): „Da hatt‘ ich mal so ein Thema mit der Lehrerin“. Handlungsorientierungen von Eltern als Ausgangspunkt für eine ungleichheitssensible Zusammenarbeit. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 8, Heft 1, S. 80-94

Kayser, L. B./Betz, T. (2014): Everything Okay?! Reconstructing the Latent Subconscious in Parents‘ interactions with Primary School and Its Meaning for Parental Involvement. Poster präsentiert auf der 15. Joseph Sandler Psychoanalytic Research Conference. Frankfurt am Main

Kayser, L. B./Steiner, M.-T./Betz, T. (2013): Nee, jetzt muss ich mit der reden! Eine Analyse ungleichheitsrelevanter Orientierungen von Eltern am Beispiel ihrer Interaktion mit der Grundschule. Poster präsentiert auf der Fachtagung „Doing Inequality - Empirische Perspektiven auf Prozesse sozialer Ungleichheit“. Hamburg

Kelle, H./Mierendorff, J. (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim

Kirk, S. (2011): Eltern und Schule. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 232-237

Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. & Eylert, A. (2012): Grenzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, S. 486-499



Kobelt Neuhaus, D./Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2014): Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich. Ein Kooperationsprojekt der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie und der Vodafone Stiftung Deutschland. Bensheim

Lareau, A. (2011): Unequal childhoods. Class, race, and family life. Berkeley

Lenger, A./Schneickert, C. & Schumacher, F. (Hrsg.) (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden

Nawrotzki, K. D. (2012): Parent-School Relations in England and the USA: Partnership, Problematised. In: Richter, M./Andresen, S. (Hrsg.): The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing. Dordrecht, S. 69-83

Neuenschwander, M. P. (2009): Schule und Familie. Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt. In: Grunder, H.-U./Gut, A. (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Baltmannsweiler, S. 148-168

Neuenschwander, M. P. (2010): Ist die Schule wirkungslos? Nein, aber es geht nicht ohne Eltern. In: Bildung Schweiz, H. 1, S. 24-25

Nohl, A.-M. (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden

Parent Teacher Association (PTA) (2014): National Standards for Family-School-Partnerships. What parents, schools, and communities can do together to support student success. Zuletzt abgerufen unter <http://www.pta.org/programs/content.cfm?ItemNumber=3126&navItemNumber=3983> am 10.6.2014

Pietsch, S./Ziesemer, S./Fröhlich-Gildhoff, K. (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse; Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München

Sacher, W. (2014a): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn

Sacher, W. (2014b): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, S. 571-586

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2012): Baustelle Elternarbeit. Eine Bestandsaufnahme der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Berlin

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014a): Eltern als Bildungspartner. Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann. Berlin

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014b): Kitas als Brückenbauer. Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Berlin

Schwaiger, M./Neumann, U. (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg

Stange, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, S. 12-39

Stange, W./Krüger, R./Henschel, A. & Schmitt, C. (2013): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden

Stange, W./Krüger, R./Henschel, A. & Schmitt, C. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden

Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Schulversuch AKZENT Elternarbeit. Anregungen zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus. München

Textor, M. R. (2014): Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Vergleich zu anderen Formen der Partnerschaft. Zuletzt abgerufen unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2074.html> am 10.06.2014

Ulshöfer, B. (2014): Neue Steuerung - Neue Professionalität? Governancetheoretische Analyse der Semantik des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0-10 Jahren mit Fokus auf der Rolle der professionellen Fachkraft. Dissertation an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Frankfurt am Main

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Münster

Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Vincent, C./Tomlinson, S. (1997): Home - School Relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'? British Educational Research Journal, doi: 10.1080/0141192970230308

Vodafone Stiftung Deutschland (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf

Völkel, P./Wihstutz, A. (Hrsg.) (2014): Studium im Elementarbereich. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich (Bd. 3). Köln

Wagner, P. (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br.



Abstract

The ideal of “educational partnerships”.

A critique of current debates on the cooperation between Early Childhood Education Centers, elementary schools and families

Tanja Betz, Goethe-University Frankfurt (Germany)

The cooperation between early childhood pedagogues, teachers and parents is an essential requirement of professional practice at daycare centers and elementary schools. At the same time, it is necessary for public and private actors who are jointly responsible for the upbringing of children to work on the connection between different spheres of children’s lives. Linking diverse aspects of children’s lives is crucial if educational inequality is to be reduced. Therefore, it is not surprising that the cooperation between Early Childhood Education Centers (ECEC), schools and families has received more attention in the field of early education within the last few years. The curricula of all federal states in Germany emphasize the notion of cooperation, and the number of advanced training programs for early pedagogues and teachers has gone up dramatically. The demand for improving one’s skills to cooperate effectively with parents is accompanied by specialized literature for professionals, how-to manuals and instruction booklets.

In recent years, the term “educational partnership” has been widely accepted by professionals in the field and in the discourse. It emphasizes the goal of establishing well-balanced and cooperative partnerships with parents on an eye-to-eye level. When it comes to political or professional statements, policy reform or shifts in professional practice in early childhood education, there is virtually no sign of public or professional criticism. Thus, the goals and accompanying and possibly negative effects of an intensified cooperation between professionals and parents are usually not discussed in detail. This is where the present study comes in. Its goal is to raise critical questions with respect to current debates on increasing parent-teacher cooperation in ECEC and elementary schools.

Basic questions of the study refer to what is actually meant by “educational partnership” and what standards are set in order to establish productive cooperation. From a critical perspective, the study recounts recent research that indicates the effectiveness of intensive cooperation. The goal is to stimulate a renewed discussion of “educational partnerships” that includes deeper empirical investigations of what makes up parent-teacher cooperation, and of what its consequences are for parents, children and professionals. Moreover, this study aims to contribute to ongoing debates on the reproduction of social inequality in education. In order to unveil the complex mechanisms of the reproduction of educational inequality the intersection of family and educational institutions needs a detailed and careful consideration.

Über die Autorin

Tanja Betz hat Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Mediation an den Universitäten Trier und der Fernuniversität Hagen studiert und war mehrere Jahre als Schulmediatorin im Ruhrgebiet tätig. Promoviert hat sie über „Ungleiche Kindheiten“ im Rahmen einer Sozialberichterstattung über Kinder. Für ihre Dissertation wurde sie mit dem Förderpreis für den wissenschaftlichen Nachwuchs vom Freundeskreis Trierer Universität e. V. ausgezeichnet. Als Leiterin der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik und der Geschäftsstelle des Bundesjugendkuratoriums war sie mehrere Jahre am Deutschen Jugendinstitut e. V. in München insbesondere in der Politikberatung aktiv. 2010 wurde sie für ihr innovatives Forschungsprojekt EDUCARE mit einem Schumpeter Fellowship der VolkswagenStiftung ausgezeichnet. Derzeit ist sie Professorin für Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Fachbereich Erziehungswissenschaften und im LOEWE-Forschungsverbund IDeA (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk). Ihre Forschungsbereiche erstrecken sich auf die sozialwissenschaftliche Bildungs- und Kindheitsforschung in der Altersgruppe null bis zehn Jahre. Sie forscht und lehrt zu den Akteuren wie pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften, Eltern, Kindern und (fach-)politischen Akteuren sowie den Institutionen des Kinderlebens wie Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien und fragt nach ihrem Beitrag zur Kompensation ungleicher Startchancen bzw. zur Re-Produktion von sozialer Ungleichheit. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt liegt in der Analyse des Zusammenhangs von organisationalen Kontexten und professionellem Handeln im Elementar- und Primarbereich.



Tanja Betz
Goethe-Universität
Frankfurt am Main



Impressum

© 2015 Bertelsmann Stiftung

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich

Antje Funcke

Zeichnungen

Klaus Pitter, Wien

Titelmotiv

Tim Pannell/Corbis (Foto)
Klaus Pitter, Wien (Zeichnung)

Gestaltung

Markus Diekmann, Bielefeld

Druck

Matthiesen Druck, Bielefeld



Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
Fax +49 5241 81-81999

Antje Funcke
Programm Wirksame Bildungsinvestitionen
Telefon +49 5241 81-81243
Fax +49 5241 81-681243
antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de

www.wirksame-bildungsinvestitionen.de

Das Ideal der Erziehungsbildungs- und Erziehungsberufswirtschaft