

Thümmler, Ramona

Kooperative Praxis zwischen Anspruch und Alltag – Eine rekonstruktive Typologie elternbezogener Orientierungen von Lehrkräften im Förderschwerpunkt ESE

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 112-131



Quellenangabe/ Reference:

Thümmler, Ramona: Kooperative Praxis zwischen Anspruch und Alltag – Eine rekonstruktive Typologie elternbezogener Orientierungen von Lehrkräften im Förderschwerpunkt ESE - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 112-131 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356618 - DOI: 10.25656/01:35661; 10.35468/6236-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356618>

<https://doi.org/10.25656/01:35661>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 8 (2026)
Solidarität und Potenzialentfaltung**

Bibliografie:

Ramona Thümmler:

Kooperative Praxis zwischen Anspruch und Alltag –
Eine rekonstruktive Typologie elternbezogener
Orientierungen von Lehrkräften im Förderschwerpunkt ESE.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 112-131

<https://doi.org/10.35468/6236-08>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.ese-zeitschrift.net>

doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

**Kooperative Praxis zwischen Anspruch und Alltag –
Eine rekonstruktive Typologie elternbezogener Orientierungen
von Lehrkräften im Förderschwerpunkt ESE**

*Cooperative Practice Between Aspiration and Everyday Reality:
A Reconstructive Typology of Parent-Related Orientations Among ESE
Special Education Teachers*

Ramona Thümmler*

Humboldt-Universität zu Berlin

***Korrespondenz:**

Ramona Thümmler
ramona.thuemmler@hu-berlin.de

Beitrag eingegangen: 04.11.2025
Beitrag angenommen: 01.04.2026
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID

Ramona Thümmler
<https://orcid.org/0000-0001-7794-7030>

Zusammenfassung

Der Beitrag erweitert bestehende Forschungen zur Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern um die Perspektive sonderpädagogischer Lehrkräfte im Förderschwerpunkt ESE. In einer qualitativen Interviewstudie wurden 20 Lehrkräfte zu Erfahrungen und Deutungsmustern der kooperativen Praxis mit Eltern befragt. Die rekonstruktive, typisierende Auswertung erfolgte entlang der Dimensionen professionelle Flexibilität sowie Anerkennung vs. Missachtung. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte auf eine Vielfalt an Methoden zurückgreifen, sich dabei Typen unterscheiden lassen, die je verschieden mit Eltern umgehen. Der Beitrag knüpft an den Diskurs zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an, erweitert diesen um machtkritische und ungleichheitssensible Aspekte in Bezug auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Schlüsselwörter: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, Studie, Eltern, Anerkennung, Typenbildung

Abstract

This article builds upon existing research into the cooperation between teachers and parents, offering the perspective of special educational needs (SEN) teachers. In a qualitative interview study, 20 teachers were asked about their experiences and patterns of interpretation in cooperative practice with parents. A reconstructive, typifying evaluation was carried out along the dimensions of professional flexibility and recognition versus disregard. The results show that teachers use a variety of methods that differ in how they engage with parents. The article contributes to the discourse on family school partnerships by expanding it to include critical perspectives on power and sensitivity to inequality in relation to special educational needs concerning emotional and social development.

Keywords: family school partnership, study, parents, recognition, typology

1 Einleitung

Der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern wird in Forschung und Praxis im Sinne einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wiederholt hohe Relevanz zugeschrieben (Killus & Paseka, 2020, 2021; Sacher et al., 2019; Stange et al., 2012). Mit einer vermehrten, bewusst gestalteten Zusammenarbeit verbinden sich Hoffnungen auf Lernzuwachs bei den Kindern. Kritische Stimmen verweisen hingegen darauf, dass diese Perspektive idealisierend bleibt und ausblendet, wie erreichbar Schulen und Lehrkräfte für Eltern tatsächlich sind (Betz, 2015; Thümmeler, 2020). Daran anschließend werden Machtverhältnisse und Diskriminierungspraktiken im Kontext dieser Partnerschaft thematisiert (Chamakalayil et al., 2022; Kesselhut, 2015). Eine solche machtkritische Sensibilisierung lässt sich zudem mit einer Perspektive verbinden, die Cloerkes (2007) bereits vor Jahrzehnten eingebacht hat, in der Eltern und Familien als potenziell stigmatisierte Adressat:innen institutioneller Erwartungs- und Bewertungsordnungen begriffen werden; damit sind auch Schuld-, Scham- oder Ausgrenzungserfahrungen als relevante Hintergrundfolie von Kooperation zu markieren (Cloerkes, 2007; Thümmeler, 2022; Weiß, 2024). Der Forschungsstand, wie sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte an Förderschulen diese Zusammenarbeit speziell im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) erleben und wie sie Familien wahrnehmen und deuten, ist im deutschsprachigen Raum bislang vergleichsweise schmal und häufig in spezifische Settings eingebettet.

Der vorliegende Beitrag greift diese Lücke auf und rekonstruiert, wie Lehrkräfte im Förderschwerpunkt ESE Zusammenarbeit mit Eltern im Alltag gestalten und deuten und welche wiederkehrenden Muster kooperativer Praxis sichtbar werden. Im Förderschwerpunkt ESE findet Kooperation mit Erziehungsberechtigten unter sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen statt – etwa bei belasteten Lebenslagen, mehrfachen (auch schulisch mitgeprägten) Krisenerfahrungen, in Konstellationen mit Wohngruppenunterbringung oder bei stark variierenden Ressourcen und Kommunikationszugängen.

Im vorliegenden Beitrag wird an den Diskurs der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft angeschlossen, der Zusammenarbeit von Schule und Eltern als gemeinsame Verantwortung im Sinne dialogischer Verständigung auf „Augenhöhe“ rahmt, zugleich jedoch auf strukturelle Asymmetrien und Normierungsprozesse verweist. Aufbauend darauf wird Partnerschaft nicht als normatives Ideal vorausgesetzt, sondern als Spannungsfeld zwischen programmatischen Ansprüchen und institutionell-professionellen Realitäten im Kontext des Förderschwerpunkts ESE empirisch rekonstruiert. Damit wird herausgearbeitet, wie kooperative Praxis im Alltag hergestellt, begrenzt oder konflikthaft gerahmt wird – und welche gelingende Beziehungsgestaltung und konflikthaften Zuschreibungs- bzw. Abgrenzungsdynamiken dabei wirksam werden.

Grundlage bilden Daten aus einer qualitativen Befragung von 20 sonderpädagogischen Lehrkräften, die im Förderschwerpunkt tätig sind. Der Beitrag skizziert zunächst zentrale theoretische Zugänge und bestehende empirische Daten, erläutert anschließend das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse der Studie und diskutiert diese vor dem Hintergrund aktueller Debatten. In der vorliegenden Studie wurden Lehrkräfte von Förderschulen im Förderschwerpunkt ESE interviewt. Im Schuljahr 2024/25 wurden in Deutschland insgesamt 111.672 Schüler:innen im Förderschwerpunkt ESE unterrichtet, davon 42,4 % (47.310 Schüler:innen) an Förderschulen (KMK, 2026). Der Besuch einer Förderschule stellt insofern nicht die Ausnahme dar, sondern ist für knapp die Hälfte der Schüler:innen mit Förderbedarf Realität.

2 Theoretische Bezüge

Bennewitz und Jergus (2025) nennen drei Begründungspunkte für einen Fokus auf die kooperative Praxis von Eltern und Schule bzw. die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern: Erstens ist das Verhältnis von Schule und Familie in Deutschland historisch gewachsen: Das Aufwachsen von Kindern ist wohlfahrtsstaatlich organisiert und „Schule und Familie sind die beiden Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen“ (Bennewitz & Jergus, 2025, S. 174). Zweitens ist der Auftrag zur gemeinsamen Verantwortung gesetzlich im Grundgesetz und in der Schulpflicht verankert. Drittens wird aus einer professionstheoretischen Perspektive auf „die Dreistelligkeit des Arbeitsbündnisses“ (Helsper, 2016, S. 110) verwiesen: Eltern sind neben Kind und Lehrkraft Teil der pädagogischen Relation; diese geteilte „Verantwortung wirkt bis in die alltägliche Gestaltung der Zusammenarbeit [hinein]“ (Bennewitz & Jergus, 2025, S. 175).

Gleichzeitig ist das Themenfeld in der erziehungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen Forschung – trotz wiederkehrender programmatischer Bezugnahmen und einzelner Verdichtungen durch Überblicksarbeiten und Expertisen – insgesamt eher punktuell bearbeitet und in seiner theoretisch-methodologischen Ausarbeitung heterogen. Das wird auch daran sichtbar, dass zentrale Konzeptionen häufig entlang normativer Leitbegriffe (z. B. „Partnerschaft“, „Augenhöhe“, „Beteiligung“) organisiert sind, während die konkrete Ausgestaltung, die Interaktionen prägende Elemente basierend auf rekonstruktiven Analysen der konkreten kooperativen Praxis – insbesondere in sonderpädagogischen Kontexten – vergleichsweise selten sind.

Seit einiger Zeit wird einer gelingenden Zusammenarbeit zudem hohes Potenzial zur Förderung der schulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben. Metaanalysen und systematische Übersichtsarbeiten zeigen, dass Elternbeteiligung mit schulischem Erfolg und Motivation assoziiert sein kann, wobei die Art und Qualität der Beteiligung bedeutsam ist (Holzberger et al., 2023; Hillmayr et al., 2021; Wilder, 2014). Entsprechend werden in einem Teil des Diskurses Formen der Beteiligung, Kommunikationsanlässe und Unterstützungspraktiken beschrieben und bewertet, während zugleich die Frage offen bleibt, wie diese Kooperation im Alltag tatsächlich hergestellt, begrenzt und situativ gerahmt wird – und welche impliziten Annahmen dabei wirksam werden.

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag an den Diskurs der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft angeschlossen, der Zusammenarbeit als gemeinsame Verantwortung im Sinne dialogischer Verständigung und „Augenhöhe“ rahmt, zugleich jedoch – in einer machtkritischen Weiterführung – auf strukturelle Asymmetrien, Normierungsprozesse und institutionelle Deutungsmacht verweist (Betz, 2015; Thümmler, 2020, 2023). Partnerschaft wird damit nicht als normatives Ideal vorausgesetzt, sondern als Spannungsfeld zwischen programmatischen Ansprüchen und institutionell-professionellen Realitäten verstanden, das empirisch rekonstruiert werden kann. Nachfolgend werden Begriffe gerahmt, Diskurslinien aufgezeigt und der Bezug zum Förderschwerpunkt hergestellt.

2.1 Begrifflichkeiten

In den letzten Jahren hat sich in Deutschland der Terminus der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ für die Zusammenarbeit von Schule und Familie etabliert (Stange et al., 2012), der an den englischen Begriff *Family School Partnership* angelehnt ist. Damit soll der Anspruch einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe begrifflich gerahmt werden.

Im vorliegenden Beitrag wird zugleich von kooperativer Praxis gesprochen, um auf die Interaktion und das Zusammenwirken zu verweisen. Zugleich wird berücksichtigt, dass der Partnerschaftsbegriff in jüngerer Zeit vermehrt kritisiert wird, weil er strukturelle Ungleichheiten und institutionelle Machtasymmetrien tendenziell verdeckt (Bennewitz & Jergus, 2025; Betz, 2015). Im englischsprachigen Diskurs findet sich zudem der Begriff ‚parental involvement‘, der häufig als elterliche Beteiligung oder Einbindung übersetzt wird und sowohl Engagement im häuslichen Kontext als auch Beteiligungsformen im schulischen Kontext umfasst (Wilder, 2014). Begriffe und Konzepte sind dabei stets vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und veränderter Familien- und Bildungsbiografien zu betrachten (Bennewitz & Jergus, 2025).

2.2 Diskurslinien: Qualitätsvorstellungen und machtkritische Erweiterungen

Zur Beschreibung gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft liegen zahlreiche Zusammenstellungen aus Forschung und Praxis vor. Beispielhaft formuliert eine Expert:innenkommission im Auftrag der Vodafone-Stiftung Deutschland (2013) vier Qualitätsmerkmale, die eine Willkommens- und Begegnungskultur, respektvolle Kommunikation, Erziehungs- und Bildungskooperation sowie Partizipation der Eltern betonen. Ähnliche Grundsätze werden in Überblicksdarstellungen herausgestellt, etwa mit Fokus auf wertschätzende Haltung, Kenntnisse der Lebenssituation der Familien sowie einem vorurteilsarmen ersten Kontakt (Seitz, 2019). Auch Expertise-Formate betonen wiederkehrende Offenheit, Flexibilität und Reflexionsfähigkeit als professionelle Voraussetzungen gelingender Kooperation (Kaeslin et al., 2018).

Diese Qualitätsrahmungen sind als Orientierungen bedeutsam; zugleich verbleiben sie allerdings häufig auf einer programmatischen Ebene. Zwei Begrenzungen erscheinen für den vorliegenden Beitrag zentral: Erstens wird Partnerschaftlichkeit vielfach als erreichbarer Standard vorausgesetzt, ohne die institutionelle Asymmetrie zwischen Schule und Eltern systematisch einzubeziehen (Betz, 2015; Thümmeler, 2023). Zweitens zeigt sich in Teilen der Literatur eine problematische Verschiebung hin zu defizitären Adressierungen, wenn „schwer erreichbare Eltern“ als quasi selbstverständlich gegebene Kategorie verwendet werden, ohne die Herstellungsbedingungen von Erreichbarkeit (z. B. über institutionelle Formate, implizite Normalitätsannahmen oder Kommunikationsstile) kritisch zu reflektieren (Eiden, 2018; Kaeslin et al., 2018; Thümmeler, 2020). Vor dem Hintergrund machtkritischer und ungleichheitssensibler Perspektiven wird daher vorgeschlagen, Kooperation konsequent als Interaktionsgeschehen in ungleichen Positionen zu analysieren: Schule stellt als Institution Regeln, Routinen und Deutungsangebote bereit, während Eltern in einer strukturell weniger machtvollen Position agieren und zugleich emotional an das Kind gebunden sind; diese Konstellation prägt, wie Verständigung, Beteiligung und Konfliktbearbeitung überhaupt möglich werden (Chamakalayil et al., 2022; Kesselhut, 2015; Thümmeler, 2023).

Damit verbindet sich eine Forschungsperspektive, die sich nicht auf die Frage beschränkt, ob Partnerschaft „gelingt“, sondern rekonstruiert, wie kooperative Praxis in konkreten Situationen hergestellt, begründet, begrenzt oder auch irritiert wird – und welche professionellen Handlungslogiken, impliziten Annahmen und Ambivalenzen dabei wirksam werden (Killus & Paseka, 2016, 2020; Thümmeler, 2023).

2.3 Elternkooperation im Förderschwerpunkt ESE im Kontext von Inklusion und Förderschule

Für den sonderpädagogischen Bereich liegen bislang vergleichsweise wenige empirische Studien zur Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern vor. Eine – im deutschsprachigen Raum häufig rezipierte – Perspektive findet sich etwa in Befunden zur Kooperation zwischen Eltern und heilpädagogischen Fachkräften, in denen Eltern die Zusammenarbeit überwiegend positiv bewerten, zugleich jedoch günstige strukturelle Rahmenbedingungen als zentrale Gelingensbedingung markieren (Kern et al., 2012). Im inklusionsbezogenen Diskurs gilt Kooperation mit Eltern als zentrales Qualitätsmerkmal inklusiver Schulentwicklung; zugleich wird berichtet, dass Zusammenarbeit – insbesondere im Kontext von sonderpädagogischem Förderbedarf – von Lehrkräften als zeitlich und emotional beanspruchend erlebt wird und mit erhöhtem Beratungsbedarf einhergehen kann (Wild & Lütje-Klose, 2017; Lütje-Klose et al., 2024).

Kooperation mit Eltern stellt sich im Förderschwerpunkt ESE vor dem Hintergrund besonderer Passungs- und Belastungsdynamiken: Auf Seiten der Lehrkräfte sind häufig herausfordernde Themenlagen, Beratungsanforderungen und professionsethische Spannungen kennzeichnend; auf Seiten der Eltern können belastende eigene Schulerfahrungen, konflikthafte Vorerfahrungen mit Institutionen sowie schwierige Lebenslagen wirksam werden (Thümmler, 2023). Die bisherigen Forschungsarbeiten beziehen sich auf in einzelnen Schulen umgesetzte Programme wie beispielsweise zum Familienklassenzimmer (Wuntke et al., 2023).

Vor diesem Hintergrund wird Zusammenarbeit im vorliegenden Beitrag nicht primär über einzelne Maßnahmen oder Gesprächsanlässe bestimmt, sondern als kooperative Praxis verstanden und untersucht, in der institutionelle Rahmungen, professionelle Aufträge und lebensweltliche Perspektiven von Eltern in konkreten Interaktionen aufeinandertreffen. Im Zentrum steht damit die Frage, wie Lehrkräfte diese Praxis gestalten und erleben – und welche Deutungsmuster, impliziten Annahmen sowie Ambivalenzen ihre Handlungslogiken dabei rahmen. Zugleich wird davon ausgegangen, dass sich kooperative Praxis im Förderschwerpunkt ESE in einem Spannungsfeld zwischen gelingender Beziehungsgestaltung und konflikthafter Zuschreibungs- bzw. Abgrenzungsdynamiken bewegt, das im empirischen Teil rekonstruktiv erschlossen wird.

3 Fragestellung der Studie

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Forschungslinien zur Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern verweisen darauf, dass Kooperation im schulischen Kontext als bedeutsame Bedingung pädagogischer Unterstützung und schulischer Entwicklung verhandelt wird, zugleich jedoch in asymmetrischen institutionellen Konstellationen stattfindet und dadurch spannungsreich bleibt (Bennewitz & Jergus, 2025; Betz, 2015; Thümmler, 2023). Der vorliegende Beitrag greift diese Perspektive auf und untersucht die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern an Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) in Nordrhein-Westfalen (NRW). Die hier berichteten Ergebnisse sind Teil der größeren Studie zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Förderschwerpunkt ESE, in der aus unterschiedlichen Perspektiven Daten zur Ausgestaltung kooperativer Praxis erhoben wurden (Grabosch et al. 2025; Thümmler & Blickle, i. V.; Thümmler, 2023); im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Lehrkräfteperspektive.

Zentral ist dabei eine begriffliche und methodische Unterscheidung zweier analytischer Zugänge, die zugleich aufeinander bezogen werden: „Gestaltung“ wird als die von Lehrkräften intendierten und realisierten Formen, Routinen und Praktiken der Zusammenarbeit verstanden (z. B. Kommunikationswege, Anlässe, Settings, Frequenzen, Verantwortungszuschreibungen). „Erleben“ bezeichnet demgegenüber die subjektive Bewertung und Beanspruchung dieser Zusammenarbeit aus Sicht der Lehrkräfte (z. B. Passungserleben, Belastung, Wirksamkeitseinschätzungen, Ambivalenzen). Die „Gestaltung“ wird über Beschreibungen konkreter Vorgehensweisen und arrangierter Kooperationsformen erhoben. Das ‚Erleben‘ wird ergänzend und mitlaufend über Fallbeschreibungen, Deutungen, Bewertungen und affektiv gerahmte Erfahrungen rekonstruiert, die Lehrkräfte im Zusammenhang mit diesen Kooperationspraktiken artikulieren. Diese Unterscheidung ist für den Methodenteil leitend, weil sie begründet, wie die Studie die beiden Dimensionen empirisch zugänglich macht.

Beide Dimensionen werden im Beitrag zusammengedacht, indem (a) das Erleben nicht als bloße „Handlung“, sondern als reflexive Verarbeitung konkreter Kooperationspraktiken verstanden wird und (b) Gestaltung als Praxisdimension betrachtet wird, deren Ausformung durch Erfahrungen, Deutungsmuster und Belastungs- bzw. Entlastungserleben mit geprägt ist. Analytisch zielt die Studie damit darauf, Gestaltungsmuster der Zusammenarbeit zu rekonstruieren und diese mit dem Erleben der Lehrkräfte in Beziehung zu setzen (z. B. welche Kooperationsarrangements als tragfähig, konfliktträchtig oder belastend gerahmt werden und welche Begründungen Lehrkräfte dafür geben). In diesem Zugriff wird Kooperation nicht als selbstverständlich ‚partnerschaftlich‘ vorausgesetzt, sondern als kooperative Praxis in einem institutionell und diskursiv gerahmten Spannungsfeld betrachtet (Bennewitz & Jergus, 2025; Betz, 2015; Thümmler, 2023).

Vor diesem Hintergrund lautet die übergeordnete Fragestellung:

Wie wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern an Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ausgestaltet und wie wird sie von Lehrkräften erlebt?

Die Unterfragen sind:

1. Wie gestalten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die Zusammenarbeit mit Eltern?
2. Wie erleben Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit Eltern?
3. Wie erleben Eltern die Zusammenarbeit mit Lehrkräften?

Im vorliegenden Text werden die ersten beiden Unterfragen beantwortet. Die Perspektive der Eltern ist an anderer Stelle dargestellt (Grabosch et al., 2025; Thümmler & Blickle i. V.).

4 Methodisches Vorgehen

Die Studie ist als vierstufiges, sequenzielles Mixed-Methods-Design angelegt (Kelle, 2014), das (1) strukturelle Rahmungen, (2) berichtete Ausgestaltung in der Breite sowie (3–4) handlungs- und deutungsbezogene Perspektiven verbindet. Zunächst wurden öffentlich zugängliche Informationen und Konzepte zur Zusammenarbeit auf den Webseiten von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ESE in NRW dokumentenanalytisch ausgewertet. Darauf aufbauend folgte 2020 eine Online-Befragung von Lehrkräften (u. a.

Kommunikationsanlässe, Kontaktwege, Bewertung der Zusammenarbeit, Einstellungen zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft). Die qualitative Vertiefung erfolgte 2021 über erzählgenerierende Leitfaden-Expert:inneninterviews mit Lehrkräften und 2022 über Leitfadenterviews mit Eltern (vgl. Grabosch et al., 2025). Im vorliegenden Beitrag wird das Vorgehen der Lehrkraft-Interviewstudie näher ausgeführt.

Analytisch wird zwischen strukturellen Rahmungen (Dokumente), berichteter Praxis/Handlung (Interviewsequenzen zur Gestaltung) und subjektivem Erleben (Deutungen, Bewertungen) unterschieden, um eine Vermischung von Struktur- und Handlungsebene zu vermeiden und deren Verhältnis im Anschluss empirisch begründet diskutieren zu können. Diese Trennung der Ebenen dient zugleich der Kohärenz von Gegenstandskonstruktion, Fragestellung und methodischem Zugriff – ein zentraler Qualitätsmaßstab qualitativer Forschungsvorhaben (Helsper et al., 2016).

Stichprobe und Rekrutierung (Lehrkräfteinterviews)

Die Interviewpersonen wurden über die Online-Erhebung rekrutiert: 39 Personen hinterließen Kontaktdaten; davon konnten 20 interviewt werden; eine Selbstselektion ist wahrscheinlich, da vermutlich insbesondere Lehrkräfte mit hoher Reflexions- oder Mitteilungsbereitschaft bzw. markanten Erfahrungen zur Zusammenarbeit (positiv oder belastend) Teilnahmebereitschaft zeigten. Alle Lehrkräfte haben ein Studium der Sonderpädagogik absolviert, zwischen drei bis 33 Jahren Berufserfahrung. Es haben acht Männer und zwölf Frauen teilgenommen. Ein Schulleitertandem trat das Interview gemeinsam an.

Erhebungsinstrument und Erhebungslogik

Das leitfadengestützte Expert:inneninterview wird als kommunikatives, situativ mitkonstituiertes Erhebungsgeschehen verstanden; der Leitfaden dient dabei als flexible Orientierung, um dichte, fallbezogene Erzählungen zu ermöglichen (Helfferich, 2009; Kruse, 2015). Die Rahmung als Expert:inneninterview begründet sich darüber, dass die Befragten als Träger:innen professionsbezogenen Erfahrungs- und Handlungswissens adressiert wurden, sodass ihre Deutungen und Handlungslogiken zur Zusammenarbeit systematisch erschlossen werden konnten (Bogner et al., 2014). In Anlehnung an Helfferichs SPSS-Vorgehen wurde der Leitfaden entwickelt und anschließend in der Interviewsituation über erzählimpulsgebende Einstiegsfragen sowie gezielte Nachfrage-techniken (z. B. Konkretisierungs-, Beispiel- und Situationsnachfragen) geführt, um Handlungsweisen und Deutungen auf der Basis konkreter „Fälle“ rekonstruieren zu können (Helfferich, 2009; Kruse, 2015). Um sozial erwünschte Antworten zu vermeiden, wurden die Fragen möglichst wertneutral formuliert. Der Interviewverlauf folgte einem Spannungsbogen aus Offenheit und Verdichtung: zunächst Öffnung und Herstellung einer erzählgenerierenden Atmosphäre, anschließend strukturierende Fokussierung und thematische Präzisierung entlang der Leitfragen, ohne die Erzählbewegung zu unterbrechen (Helfferich, 2009; Kruse, 2015). Bewusst wird nach konkreten Situationen mit Eltern („Fällen“) gefragt, um auf Basis dieser Erlebnisse Handlungsweisen, Annahmen und Deutungen rekonstruieren zu können. Der Leitfaden umfasst sechs Themenblöcke: die Ausgestaltung der Zusammenarbeit, die Beschreibung der Elternschaft, positive und negative Erlebnisse in der Zusammenarbeit, den Umgang mit Konflikten, Erwartungen an die Eltern sowie die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie. Gegen Ende erfolgt eine Schließung über zwei zu ergänzende Sätze: „Bezüglich der Zusammenarbeit mit

Eltern im Förderschwerpunkt ESE würde ich angehenden Lehrer:innen raten, ...“ und „Um die Zusammenarbeit mit Eltern zu verbessern, bräuchte ich...“. Dieses Vorgehen hat sich bewährt und brachte dichte Passagen auf hohem Reflexionsniveau, die vor allem zur Belastung der Lehrkräfte und einem etwaigen Professionalisierungsbedarf Aussagen enthalten. Ausgangspunkt der Studie ist die methodologische Annahme, dass sich handlungsleitende Orientierungen und Deutungsmuster von Lehrkräften nicht ausschließlich in expliziten Meinungsäußerungen, sondern insbesondere in der Art und Weise zeigen, wie Erfahrungen erzählt, begründet und gerahmt werden (Kruse, 2015). Entsprechend wurde ein erzählgenerierendes, leitfadengestütztes Expert:inneninterview eingesetzt, das Lehrkräften Raum gibt, konkrete Situationen der Zusammenarbeit („Fälle“) zusammenhängend darzustellen, bevor im weiteren Verlauf verdichtende Nachfragen zur Präzisierung und Kontextualisierung erfolgen (Helfferich, 2009; Kruse, 2015). Die Erhebung zielt damit nicht primär auf die Abfrage bewusster „Einstellungen“ im Sinne deklarativer Selbstausskünfte, sondern auf die Generierung von Erzähl- und Darstellungspassagen, in denen implizite Annahmen, Ambivalenzen und Handlungslogiken sichtbar werden können (Kruse, 2015).

Durchführung, technische Rahmenbedingungen und Dokumentation

Da die Datenerhebung in die Zeit der COVID-19-Pandemie fiel, wurden die Interviews per Videokonferenz (Zoom) geführt und die Audiospur aufgezeichnet. Auch unter digitalen Bedingungen wurde auf die Herstellung einer narrativen Gesprächsatmosphäre geachtet; zugleich kann die erhöhte Anonymität internetbasierter Interviews aufgeschlossener Berichte begünstigen (Gnams & Batinic, 2020). Nach jedem Interview wurde ein Protokoll erstellt (Kontext, Verlauf, auffällige Passagen, situative Besonderheiten), um Erhebungsbedingungen und erste analytische Eindrücke transparent zu dokumentieren. Die Interviews dauerten zwischen 34 und 78 Minuten.

Transkription und Datenaufbereitung

Die Audiodateien wurden mit der Transkriptionssoftware f4 transkribiert. Es wurde ohne Sprachglättung transkribiert; fehlerhafte Ausdrücke, Dialekte und umgangssprachliche Formulierungen wurden beibehalten, um die sprachliche Eigenlogik als Interpretationsmaterial nicht zu nivellieren (Fuß & Karbach, 2014, S. 41). Anschließend wurden die Transkripte konsequent anonymisiert.

Forschungsethik, Einwilligung und Datenschutz

Alle Interviews erfolgten auf Grundlage informierter Einwilligung (Freiwilligkeit, Widerruf, Information über Zweck, Aufzeichnung und Verarbeitung). Die Datenverarbeitung erfolgte DSGVO-konform: Einwilligungen wurden getrennt von Forschungsdaten verwahrt; Audio- und Transkriptdateien wurden zugriffsbeschränkt gespeichert, pseudonymisiert ausgewertet und ausschließlich wissenschaftlich genutzt. Ein gesondertes Ethikvotum wurde nicht eingeholt, da ausschließlich erwachsene Lehrkräfte zu ihrer professionellen Praxis befragt wurden, keine Interventionen erfolgten und das Vorgehen auf Einwilligung, Anonymisierung und Datensparsamkeit basierte.

Auswertungsmethode und Qualitätssicherung

Die Auswertung erfolgte zweischrittig. Zunächst wurde mit dem integrativen Basisverfahren nach Kruse (2015) rekonstruktiv gearbeitet: Nach einer inhaltlichen Sichtung wurden ausgewählte Passagen vertieft analysiert, wobei auch sprachliche Formen (Wortwahl, grammatikalische und pragmatische Markierungen) berücksichtigt wurden. Wiederkehrende Muster wurden zu Motiven verdichtet, die die performative Strukturierung des Phänomens nachvollziehbar machen (Kruse, 2015, S. 534).

Darauf aufbauend wurde eine Typenbildung nach Kuckartz (2020) vorgenommen. Ausgehend von einem Merkmalsraum mit den Dimensionen professionelle Flexibilität (niedrig/hoch) sowie Anerkennung/Missachtung wurden mithilfe einer Vier-Felder-Tafel Idealtypen konstruiert; die Fälle wurden entlang dieser Pole positioniert (Kuckartz, 2020). Zur Qualitätssicherung wurden zentrale methodologische Entscheidungen in der Forschungsgruppe gemeinsam diskutiert und getroffen. Zudem wurde die Analyse zunächst fallbezogen erarbeitet und anschließend im Austausch in der Forschungsgruppe diskutiert. Dieses Vorgehen zielt auf Intersubjektivität und kommunikative Validierung und trägt zur Transparenz interpretativer Entscheidungen bei. Darüber hinaus wurde – im Sinne eines qualitätsorientierten Vorgehens – auf die Kohärenz von Fragestellung, Gegenstandskonstruktion und methodischem Zugang, die Offenlegung forschungsleitender Vorannahmen sowie die methodische Sicherung von Offenheit geachtet, verstanden als begründete Möglichkeit für unerwartete Ergebnisse.

5 Ergebnisse

5.1 Ist-Bild und Ideal-Bild der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und Professionalität

Im Folgenden werden die Ergebnisse als rekonstruktive Darstellung kooperativer Praxis aus der Perspektive der Lehrkräfte präsentiert. Dabei wird die Zusammenarbeit nicht als selbstverständlich „partnerschaftlich“ vorausgesetzt, sondern im Anschluss an den Diskurs um Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowie dessen machtkritische Weiterführung gelesen, die Schule als machtvolle Institution und Kooperation als potenziell asymmetrisch gerahmtes Geschehen in den Blick nimmt. Diese Lesefolie dient als Interpretationsrahmen, um in erzählbasierten Fall- und Situationsschilderungen sowohl gelingende Interaktionen als auch irritierende oder konflikthafte Verläufe sowie die damit verbundenen Deutungen, impliziten Annahmen und professionellen Handlungslogiken sichtbar zu machen. Die Unterscheidung von „gelingend“ und „schwierig“ ergibt sich dabei nicht aus einer externen Bewertung, sondern aus dem Erhebungszugang: Lehrkräfte wurden u. a. nach besonders guten Erlebnissen/„Highlights“, nach Situationen, die „nachgehen“, sowie nach Konstellationen gefragt, in denen sie mit ihren Möglichkeiten an Grenzen kommen; zudem wurden Erzählaufträge zur konkreten Ausgestaltung der Zusammenarbeit sowie zu Erwartungen und Wünschen gegenüber Eltern (bzw. dem, was ihnen in der Kooperation besonders wichtig ist) gesetzt, wobei die Lehrkräfte selbst Schwerpunkte und Umfang ihrer Darstellungen bestimmen konnten.

Die Ergebnisdarstellung folgt einer zweistufigen Logik: Zunächst werden die Interviews entlang dreier übergeordneter Bereiche thematisch geordnet (Ausgestaltung der Zusammenarbeit, Idealbild, Professionalität), um das Material in seiner Breite transparent

zu strukturieren. Diese Ordnung ist nicht als deduktives Kategoriensystem zu verstehen, sondern als heuristische Inventarisierung wiederkehrender Aspekte, die in den Erzähl- und Begründungspassagen der Lehrkräfte auftreten. Daran anschließend werden fallübergreifende Muster der Positionierung und Bearbeitung kooperativer Anforderungen herausgearbeitet und im Rahmen einer Typenbildung verdichtet. Ausgehend von vier Idealtypen entlang der Merkmalsräume professioneller Flexibilität sowie Anerkennung und Missachtung werden exemplarische Fälle vorgestellt.

5.1.1 Ausgestaltung der Zusammenarbeit

Kommunikationsmittel, Medien und Umsetzungsstrategien

Die Lehrkräfte berichten ein breites Spektrum formalisierter und informeller Kooperationsformate – von Aufnahme- und Entwicklungsgesprächen (u.a. Hilfeplan-/Fördergespräche) über Elternsprechtage und Elternabende bis hin zu spontanen anlassbezogenen Kontakten und vereinzelt Hausbesuchen. Kommuniziert wird vor allem telefonisch, per E-Mail oder schriftlich; häufig werden Messengerdienste (z.B. WhatsApp) genutzt, teils über private, teils über dienstliche Endgeräte, was einige als rechtliche Grauzone markieren. Die Kontaktfrequenz variiert deutlich und wird überwiegend als bedarfsabhängig gerahmt. Inhaltlich reichen die Kontakte von Rückmeldungen zum (Arbeits-) Verhalten und zu Konflikten über organisatorische Absprachen (z.B. Krankmeldungen) bis hin zu Zielen der weiteren Zusammenarbeit; teils werden familiäre Belastungslagen und Aspekte des Kinderschutzes thematisiert.

Zur Kontakthanbahnung beschreiben viele Lehrkräfte anlassunabhängige, zunächst positive oder neutrale Rückmeldungen über das Kind – auch vor dem Hintergrund negativer elterlicher Vorerfahrungen mit Schule. Gespräche werden teils im Kollegium vorbereitet, mitunter zu zweit geführt und so gestaltet, dass Eltern Raum zur Darstellung erhalten. Insgesamt erscheint Kooperation als Praxis, die zwischen Beziehungsarbeit (Vertrauensaufbau, Transparenz, respektvolle Haltung) und Steuerungs- bzw. Grenzpraktiken (professionelle Distanz, Vereinbarungen, Nachhalten, vereinzelt Konfrontation/Druck) ausdifferenziert wird; dieses Spannungsfeld zeigt sich auch in der Typenbildung.

Kooperationspersonen in der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit ist nach Darstellung der Lehrkräfte häufig multipersonell und multiprofessionell gerahmt. Bei sprachlichen Verständigungsproblemen werden teils Schüler:innen, Geschwister, mehrsprachige Kolleg:innen oder Integrationshelfer:innen einbezogen; professionelle Dolmetschangebote spielen aufgrund begrenzter Verfügbarkeit eine untergeordnete Rolle. Wenn Schüler:innen in Wohngruppen leben oder Verläufe konflikthaft bzw. krisenhaft sind, verlagert sich Kooperation zudem auf weitere Akteur:innen (z.B. Wohngruppenpersonal/Pflegeeltern, Schulleitung, Schulsozialarbeit/Schulpsychologie, Therapeut:innen, Jugendamt und externe Hilfesysteme).

5.1.2 Idealbild von Elternkooperation

Die Erhebung von Idealbildern zur Elternkooperation zielt darauf, die impliziten Maßstäbe sichtbar zu machen, an denen Lehrkräfte Zusammenarbeit interpretieren, bewerten und ausrichten. Als verdichtete Komposition aus Erfahrungen, Annahmen und Deutungen können diese Vorstellungen leitend für das Verständnis der rekonstruierten Praxis und für Ansatzpunkte ihrer Weiterentwicklung sein.

Vorerfahrungen der Eltern als Hindernis

Mehrere Lehrkräfte rahmen Zusammenarbeit vor dem Hintergrund belastender schulischer Vorerfahrungen von Eltern – bezogen auf die eigenen Schulbiografien der Eltern, ebenso wie auf Erfahrungen mit früheren Schulen ihrer Kinder (z. B. Schulabbruch und -wechsel, Förderschulbesuch; Herr H., Z. 106 ff.). Diese Vorerfahrungen werden von Seiten der Lehrkräfte als Irritations- und Belastungspotential wahrgenommen und dienen als Erklärung dafür, dass Eltern der Schule zunächst defensiv oder verunsichert begegnen und Vertrauen erst schrittweise aufgebaut werden kann. Exemplarisch beschreibt eine Lehrkraft: *„dass sie [die Eltern] schon das Gefühl haben, ja sie müssen ihr Kind irgendwie verteidigen und schützen, dass man erstmal da hinkommen muss, dass man partnerschaftlich mit ihnen reden kann, weil sie sich oft eben angegriffen fühlen“* (Frau F., Z. 153 ff.) Analytisch zeigt sich ein Deutungsmuster, in dem Kooperation als Beziehungsaufgabe aufgrund belastender Vorerfahrungen gerahmt wird: Zusammenarbeit mit Eltern beginnt häufig ohne Vertrauensvorschuss, sondern unter der Maßgabe von Misstrauen und Angst. Daraus leiten die Lehrkräfte in ihren Handlungen die enorme Bedeutung von Vertrauensaufbau und Herstellung von Sicherheit ab, damit schulische Anliegen bearbeitet werden können.

Wunsch nach offenem Austausch

Als Bedingung gelingender Kooperation formulieren Lehrkräfte wiederkehrend die Erwartung eines offenen, „ehrlichen“ Austauschs, der eine gemeinsame Bearbeitung schulischer Herausforderungen ermöglichen soll: *„dass Eltern ... irgendwann doch auch ... ehrlich mit uns umgehen ... dann kann man ja auch Probleme gemeinsam angehen“* (Herr F., Z. 125–130). Dieser recht plakativ formulierte Wunsch geht mit einer gewissen Ambivalenz einher: Offenheit erscheint kooperationsförderlich, kann in der institutionell asymmetrischen Konstellation Schule/Eltern aber auch als implizite Erwartung nach Selbstoffenbarung gelesen werden. Entsprechend berichten Lehrkräfte von Irritationen, wenn Informationen aus ihrer Sicht zurückgehalten werden oder Vereinbarungen „ins Leere laufen“. Mit dem Ideal eines offenen Austauschs sind weitere Erwartungshorizonte verbunden (z. B. Interesse am Kind, Verantwortungsübernahme, Bereitschaft zum Lernen im Umgang mit dem Kind), die hier aus Platzgründen nur benannt werden. Insgesamt rahmen Lehrkräfte Kooperation dann als gelingend, wenn Vertrauen entsteht und ein tragfähiger Austausch gelingt; schwierig wird Zusammenarbeit dort, wo Vorerfahrungen, Schutz- und Abwehrbewegungen oder widersprüchliche Erwartungen diesen Prozess blockieren. Daran schließen unterschiedliche Positionierungen gegenüber Eltern an – von anerkennend-verständnisorientiert bis hin zu distanzierend oder abwertend –, die im zweiten Teil der Ergebnisdarstellung typisierend verdichtet werden.

5.1.3 Aspekte des professionellen Verhaltens

Auftragsverschiebung und Sorgearbeit

Mehrere Lehrkräfte beschreiben eine Verschiebung ihres professionellen Auftrags in Richtung Sorge- und Unterstützungsarbeit, die über die unmittelbare Arbeit mit den Schüler:innen hinausreicht. Dies wird einerseits als fachlich begründete Notwendigkeit gerahmt („zuerst muss mit den Eltern gearbeitet werden, damit ich mit dem Kind weiterkomme“), andererseits als Folge davon, dass Lehrkräfte von Eltern auch für persönliche Anliegen adressiert werden. Exemplarisch fasst Frau Q. diese Rollenausweitung wie folgt

zusammen: „Ähm, ja. Ich bin (.) Krankenschwester, Erziehungsberaterin, Vertraute, ähm (.) Mutter, ähm Tante, Großmutter, Therapeutin, ich bin alles“ (Frau Q., Z. 50 ff.). In den Erzählungen zeigt sich damit ein Spannungsfeld zwischen verfügbarer Unterstützung im Alltag der Schule und der Tendenz, zum dauerhaften „Anlaufpunkt“ für Problemlagen zu werden, die eigentlich auf andere Hilfesysteme verweisen.

Grenzmanagement und professionelle Distanz

Entsprechend wird wiederkehrend ein professionelles Grenzmanagement thematisiert. Lehrkräfte berichten, dass sie Anliegen anhören und punktuell vermitteln (z. B. zwischen Eltern und Jugendamt), zugleich aber Grenzen setzen müssen, um Überlastung zu vermeiden. Frau Q formuliert dies zugespitzt, sie wolle „nicht so sehr der seelische Müllabladepplatz“ sein (Z. 266). Auch Frau F problematisiert die Verschiebung des Berufsbildes: „... mein Job rutscht immer mehr in diesen Sozialpädagogenbereich rein ... ist mein Hauptgeschäft schon fast, sich um die Eltern zu kümmern“ (Frau F., Z. 19 f.). Diese Aussagen markieren nicht nur Belastung, sondern auch die Aushandlung dessen, was als *zuständig* und *machbar* gilt – und damit eine zentrale professionelle Orientierungsfrage im Feld.

Variation der Handlungsweisen – Klaviatur der Möglichkeiten

Einige Lehrkräfte beschreiben ein breites Repertoire, um die kooperative Praxis anzubahnen, zu gestalten und aufrechtzuerhalten (z.B. Gesprächsführung, Entgegenkommen, Tempoanpassung zwischen Abwarten und Konfrontation). Bei anderen Lehrkräften wird eher ein begrenztes Vorgehen sichtbar, das stärker an festen Erwartungen und klaren Grenzziehungen orientiert ist. Dieses Spektrum wird im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung in der Dimension professioneller Flexibilität typisierend verdichtet. Das Motiv der *Klaviatur der Möglichkeiten* wurde an anderer Stelle ausgeführt (vgl. Thümmler, 2023).

Positionierungen, Macht und institutionelle Asymmetrie

In den Interviews wird zudem sichtbar, dass Kooperation nicht nur über Formate, sondern über Positionierungen gestaltet wird. Lehrkräfte rahmen ihr Handeln teils als zugewandt-aushandelnd, teils als konfrontativ bzw. kontrollierend; damit verbunden sind unterschiedliche Weisen, institutionelle Asymmetrien in der Zusammenarbeit zu bearbeiten oder zu stabilisieren. Diese Positionierungen sind für die Typenbildung anschlussfähig, weil sie sich sowohl in Wertungen gegenüber Eltern als auch in der Wahl und Begründung von Handlungsstrategien niederschlagen.

Aus den dargestellten Mustern wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte nicht nur in den genutzten Kooperationsformen unterscheiden, sondern zugleich vor allem darin, wie sie Eltern adressieren, bewerten und kooperative Praxis gestalten. Für die Typenbildung wurden daher zwei Merkmalsräume herangezogen: *Anerkennung–Missachtung* zeigt sich in wertenden Zuschreibungen, der (Nicht-)Anerkennung elterlicher Kompetenz und Perspektiven, in respektvoller vs. abwertender Sprache sowie darin, ob Kooperation als Aushandlung oder primär als Belehrung und Kontrolle gerahmt wird. *Professionelle Flexibilität* wird über das Variationsrepertoire im Handeln indiziert (z. B. Anpassung von Kommunikationswegen und Settings, Tempo-Regulation zwischen abwartend und konfrontativ, situative Grenzziehungen, Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen). Die folgenden Idealtypen verdichten diese wiederkehrenden Positionierungen und Handlungslogiken und werden jeweils anhand exemplarischer Fälle illustriert.

5.2 Die Typen

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte kooperative Praxis nicht nur über Formate und Kommunikationswege organisieren, sondern vor allem darüber strukturieren, wie sie Eltern adressieren, Erwartungen begründen, Grenzen ziehen und Verantwortung verteilen. Um diese Unterschiede jenseits einer Beschreibung von Kooperationssettings zu verdichten, wurde im Anschluss an die rekonstruktive Analyse eine Typenbildung vorgenommen, die die Bearbeitung kooperativer Anforderungen auf der Ebene professioneller Positionierungen und Handlungslogiken fokussiert (Kuckartz, 2020).

Für die Typenbildung wurden zwei Merkmalsräume herangezogen: Auf der horizontalen Achse wird *professionelle Flexibilität* als Variationsrepertoire im Handeln verstanden (z. B. Anpassung von Kommunikationswegen und Settings, Tempo-Regulation zwischen abwartend und konfrontativ, situative Grenzziehungen und Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen). Auf der vertikalen Achse wird *Anerkennung-Missachtung* als Spektrum von Positionierungen gegenüber Eltern gefasst, die sich in wertenden Zuschreibungen, in der (Nicht-)Anerkennung elterlicher Perspektiven und Kompetenzen sowie in respektvoller vs. abwertender Sprache zeigen. Die Bezugnahme auf Anerkennung erfolgt dabei heuristisch in Anlehnung an Honneth (2010); im Material erwies sich die Dimension als tragfähig, um wiederkehrende Muster der Adressierung und Bewertung von Eltern systematisch zu unterscheiden. Zugleich knüpft die Dimension an den Diskurs um wertschätzende, dialogische Kooperation an (Killus & Paseka, 2021), ohne Anerkennung normativ als „entweder-oder“ zu setzen: Die Zuordnung erfolgt als *graduelle Einordnung* auf einem Kontinuum.

Die Konstruktion der Typologie folgte diesem Merkmalsraum; entsprechend wurden vier Idealtypen beschrieben. Abbildung 1 zeigt die Typen in der Übersicht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich um Idealtypen handelt; die Fälle lassen sich nicht „eins zu eins“ einem Typ zuordnen, sondern verorten sich in unterschiedlichen Näheverhältnissen zu den Polen (Kuckartz, 2020). Nachfolgend werden die Typen knapp beschrieben und anhand exemplarischer Fälle illustriert.

| | |
|-------|--|
| Typ 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Hohe Flexibilität • Anerkennung gegenüber den Eltern • Nachsichtige, engagierte, offene Einstellung den Eltern gegenüber • Zugewandtheit gegenüber Anderen |
| Typ 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Hohe Flexibilität • Missachtung gegenüber Eltern erkennbar • Klare Einstellung, welche durch verständnisvolles, aber auch striktes und klares Verhalten gezeigt wird |
| Typ 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Niedrige professionelle Flexibilität • Anerkennung gegenüber Eltern • Schwierigkeiten, das eigenen Verhalten auf die Bedürfnisse der Eltern anzupassen |
| Typ 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Niedrige professionelle Flexibilität • Deutliche Missachtung gegenüber Eltern • Rigide (starre) Einstellung • Wenig Einsichtigkeit |

Abb. 1: Idealtypen der Typenbildung

Typus I: hohe Flexibilität / eher anerkennende Positionierung

Typus I ist gekennzeichnet durch ein breites Handlungsrepertoire und eine anerkennend-verständnisorientierte Rahmung elterlicher Lebenslagen. Herr H. beschreibt es als „anmaßend“ die Lebenslagen der Familien „zu beurteilen“ (Z. 144). Zugleich betont er seine „privilegierte Situation“ (Z. 112). Zugleich markiert er professionelle Grenzen, etwa wenn davor warnt, in Selbstüberschätzung eine Rolle als „Lebensberater, Ehepartner, äh Krisenmanager“ (Z. 261) einzunehmen. Flexibilität wird u.a. darin sichtbar, dass er je nach Konstellation unterschiedliche Kommunikationsweisen wählt, z. B. gegenüber einem Vater mit „Gefängniserfahrungen“ (Z. 322) anders als gegenüber einer ängstlichen Mutter.

Typus II: hohe Flexibilität / eher missachtende Positionierung

Typus II weist ebenfalls ein hohes Maß an situativer Handlungsfähigkeit auf, wird jedoch von Positionierungen begleitet, in denen Eltern abgewertet oder kontrollierend adressiert werden. Frau I. handelt organisatorisch flexibel, (z. B. „ne Videokonferenz“ (Z. 50), Treffen „auf'n Parkplatz vor'm Haus“ (Z. 40)), verbindet dies aber mit hierarchischen Zuschreibungen, indem sie Eltern „degradiert“ (Z. 83) und formuliert, die Mutter tue alles, „was ich sage, weil se wahrscheinlich Schiss hat“ (Z. 211). Auch wenn sie in belasteten Situationen „Rücksicht“ (Z. 262) beschreibt, bleibt die Kooperation in ihrer Rahmung deutlich asymmetrisch.

Typus III: niedrige Flexibilität / eher anerkennende Positionierung

Typus III ist durch eine grundsätzlich anerkennende Haltung gegenüber Eltern bei zugleich begrenztem Variationsrepertoire in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit geprägt. Frau B. anerkennt Eltern als „Fachmann für ihr Kind“ (Z. 7), möchte nicht als „Besserwisserin“ (Z. 7) auftreten und zeigt zugleich klare Grenzen (z. B. feste Erreichbarkeitszeiten; Anrufe außerhalb dieser Zeiten werden zum Schutz der Freizeit nicht beantwortet). Damit einher geht eine gewisse Anerkennung der Elternperspektive, jedoch wird Zusammenarbeit weniger adaptiv an situative Bedürfnisse der Familien angepasst.

Typus IV: niedrige Flexibilität / eher missachtende Positionierung

Typus IV ist gekennzeichnet durch rigide Orientierungen und wiederkehrende abwertende Zuschreibungen gegenüber Eltern bei zugleich geringem Anpassungsrepertoire. Herr C. beschreibt Eltern als „frech“ (Z. 355) und drückt großes Unverständnis aus: „Das sind einfach Sachen, die ich ÜBERHAUPT nicht verstehe“ (Z. 105 f.). In der Zuspitzung, er müsse den Eltern eigentlich sagen „Sie als Eltern haben total versagt, ihnen muss man das Erziehungsrecht absprechen“ (Z. 156 f.). wird eine stark missachtende Positionierung sichtbar. Flexibilität erscheint hier eingeschränkt, da elterliche Perspektiven und das institutionelle Machtungleichgewicht kaum als bearbeitungsbedürftiger Teil der kooperativen Praxis gerahmt werden.

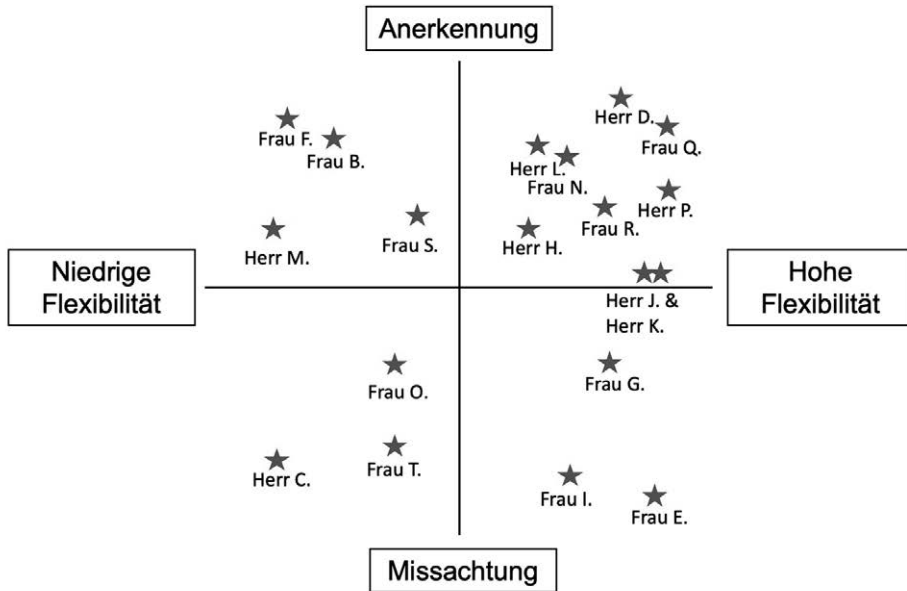


Abb. 2: Verteilung der Fälle im Merkmalsraum (eigene Darstellung)

6 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass kooperative Praxis im Förderschwerpunkt ESE von Lehrkräften als bedeutsamer, zugleich jedoch anspruchsvoller Bestandteil ihres professionellen Handelns gerahmt wird. In den Interviews wird von einer breiten Palette kooperativer Arrangements berichtet; für die Interpretation zentral ist jedoch, wie Lehrkräfte Kooperation begründen, begrenzen und bewerten – also welche Deutungsmuster, normativen Bezugspunkte und professionellen Handlungslogiken in der Praxis wirksam werden.

Vor diesem Hintergrund markiert die Typenbildung den zentralen Erkenntnisgewinn des Beitrags: Sie zeigt, dass Lehrkräfte – trotz vergleichbarer institutioneller Rahmungen und sonderpädagogischer Qualifikation – kooperative Anforderungen unterschiedlich bearbeiten. Die rekonstruierten Idealtypen ordnen diese Unterschiede entlang zweier analytischer Pole: professionelle Flexibilität (Variation von Handlungsspielräumen, methodischem Repertoire und situativer Anpassungsfähigkeit) sowie Anerkennung/Missachtung (Variation in der wertenden Rahmung von Eltern und in der Weise, wie Eltern als legitime Gegenüber adressiert werden). Dabei ist zu betonen, dass es sich um Idealtypen und analytische Pole handelt, nicht um eine dichotome Messentscheidung; die Fälle sind als Positionierungen auf einem Kontinuum zu verstehen (Kuckartz, 2020; Honneth, 2010).

Die Befunde lassen sich in den Diskurs zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einordnen, indem sie dessen normative Leitidee – dialogische Verständigung, Kooperation auf Augenhöhe und geteilte Verantwortung – nicht als selbstverständlich voraussetzen, sondern als praxisbezogenes Spannungsfeld sichtbar machen (Killus & Paseka, 2020; Seitz, 2019). In den Erzählungen der Lehrkräfte zeigt sich, dass Anerkennung nicht allein

über freundlich gerahmte Kommunikation hergestellt wird, sondern darüber, ob Eltern als eigenständige, begründungsfähige Akteur:innen adressiert werden – oder primär als zu „steuernde“ Instanzen. Damit wird zugleich anschlussfähig, was machtkritische Perspektiven herausarbeiten: Auch gut gemeinte Partnerschaftsrhetoriken können asymmetrische Ordnungen stabilisieren, wenn Erwartungen an Transparenz, Offenheit und „Mitziehen“ vor allem an Eltern adressiert werden, während Schule als Institution eigene Zugänge und Begrenzungen weniger reflexiv mitverhandelt (Betz, 2015; Chamakalayil et al., 2022; Kesselhut, 2015).

Die Typologie legt nahe, dass professionelle Flexibilität als Schlüsselkompetenz kooperativer Praxis fungiert, jedoch nicht automatisch in eine anerkennende Rahmung übergeht. Die Konstellation „flexibel, aber missachtend“ verweist darauf, dass methodisches Repertoire und organisationale Beweglichkeit auch machtvoll eingesetzt werden können (z. B. als Druck, Kontrolle oder Deutungshoheit). Umgekehrt zeigen Fälle, in denen Anerkennung mit geringerer Flexibilität einhergeht, dass wertschätzende Haltungen kooperative Anforderungen nicht allein auflösen, wenn Handlungsspielräume eng sind oder Grenzen rigide gesetzt werden. Damit verschiebt sich der Blick von der Frage, ob Lehrkräfte kooperieren, hin zu der Frage, wie Kooperation im Spannungsfeld von Zuständigkeit, Belastung, institutionellen Erwartungen und familialen Lebenslagen hergestellt wird (Kaeslin et al., 2018; Killus & Paseka, 2020).

Für den Förderschwerpunkt ESE ist zudem bedeutsam, dass Kooperation häufig an Themen gekoppelt ist, die über klassische „Elternarbeit“ hinausgehen (z. B. Krisendynamiken, Sorge- und Schutzkonstellationen, multiprofessionelle Beteiligung). Diese Befundlinie ist anschlussfähig an sonderpädagogische Professionalitätsdebatten, in denen anerkennungstheoretische Perspektiven als Orientierungsrahmen für professionelles Handeln unter Dilemmabedingungen diskutiert werden (Dlugosch, 2009). In den hier rekonstruierten Deutungsmustern wird sichtbar, dass Anerkennung nicht als „Add-on“ zu methodischer Kompetenz zu verstehen ist, sondern als querschnittliche professionelle Anforderung, die gerade in konflikthafter oder belasteter Kooperationsverläufe entscheidend wird.

Aus den Ergebnissen lassen sich vorsichtige Implikationen für Schul- und Professionalitätsentwicklung ableiten: Professionalisierung sollte nicht nur als Ausbau von Kommunikations- und Beratungstechniken konzipiert werden, sondern als reflexive Arbeit an Deutungsmustern und machtkritischen Zuschreibungen in kooperativen Settings (Lange-Vester, 2015; Pallesen & Matthes, 2022). Zugleich verweisen die Befunde auf strukturelle Bedingungen (Zeitressourcen, Zuständigkeiten, Unterstützungsstrukturen), ohne die Anerkennung nicht allein hergestellt werden kann. Schließlich wird die Relevanz einer systematischen Verankerung von Kooperationskompetenzen in der Lehrkräftebildung unterstrichen – einschließlich der Fähigkeit, Kooperation in ungleichen Ausgangslagen zu gestalten und die Erreichbarkeit von Schule selbstkritisch zu reflektieren (Wild, 2021).

6.1 Limitationen der Studie

Die Studie bietet rekonstruktive Einblicke in kooperative Praxis aus Lehrkräfteperspektive, erhebt jedoch keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität. Die Geltungsreichweite liegt in einer analytischen, fall- und typusbezogenen Verallgemeinerung und ist

entsprechend kontextgebunden (Kruse, 2015). Die Rekrutierung über eine vorgelagerte Online-Erhebung macht Selbstselektion wahrscheinlich; zudem können nicht erhobene Kontextfaktoren (z. B. schulische Rahmenbedingungen, Teamkulturen) die Positionierungen mit beeinflussen. Da die Interviews während der COVID-19-Pandemie stattfanden, können Kooperationsroutinen und Belastungswahrnehmungen durch pandemiebedingte Einschränkungen geprägt sein. Obgleich der Beitrag konzeptionell zwischen ‚Gestaltung‘ und ‚Erleben‘ der Zusammenarbeit unterscheidet und beide Dimensionen in den Interviews adressiert werden, wird im vorliegenden Beitrag empirisch vor allem die Gestaltung kooperativer Praxis sowie die damit verbundenen Deutungs- und Positionierungsmuster der Lehrkräfte rekonstruiert. Aspekte des ‚Erlebens‘ werden zwar sichtbar (z. B. Bewertungen, Beanspruchungsmarker, affektive Rahmungen), jedoch nicht in gleicher Weise als eigenständige analytische Dimension systematisiert. Entsprechend sind die Befunde primär als Aussagen über Gestaltung und Deutungsrahmen kooperativer Praxis zu lesen; Aussagen über das Erleben der Zusammenarbeit werden demgegenüber weniger ausführlich dargestellt.

Zu begrenzen ist ferner, dass keine Beobachtungsdaten kooperativer Interaktionen vorliegen, sondern Erzähl- und Darstellungspassagen ausgewertet wurden; rekonstruiert werden damit Deutungsmuster und Handlungslogiken, nicht reale Handlungen. Die Typenbildung ist als heuristische Verdichtung zu verstehen: Idealtypen strukturieren Differenzen, ohne reale Personen eindeutig zuzuordnen. Zur Qualitätssicherung wurden zentrale Gütekriterien qualitativer Forschung berücksichtigt (u. a. Transparenz, interpretative Nachvollziehbarkeit, Reflexivität und gemeinsame Interpretationsarbeit), wie sie auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben herausgestellt werden (Helsper et al., 2016).

6.2 Ausblick

Die Ergebnisse eröffnen Anschlussmöglichkeiten für vertiefende Forschung und Entwicklung. Erstens wäre zu klären, welche Bedingungen die unterschiedlichen Positionierungen der Lehrkräfte in Richtung Anerkennung/Missachtung und höhere/geringere Flexibilität prägen (z. B. professionelle Sozialisation, Habitusmuster, Belastungslagen, Schul- und Teamkulturen, organisationale Unterstützung). Zweitens erscheint eine Triangulation mit weiteren Datenformen (z. B. Beobachtungen kooperativer Gespräche, Dokumente der Schulkommunikation, Fallkonferenzen) sinnvoll, um die Relation von Deutungsmustern und tatsächlich praktizierten Interaktionsformen präziser zu bestimmen. Drittens sollten Lehrkräfte- und Elternperspektive systematisch aufeinander bezogen werden, um Passungen und Nicht-Passungen kooperativer Praxis nicht nur getrennt zu beschreiben, sondern in ihrer wechselseitigen Herstellung rekonstruieren zu können. Für die Praxis deutet sich an, dass eine Weiterentwicklung kooperativer Praxis im Förderschwerpunkt ESE sowohl strukturelle Unterstützung (Zeit, Ressourcen, multiprofessionelle Anbindung) als auch eine Professionalisierung benötigt, die methodische Kompetenz und machtkritische Reflexivität zusammendenkt. Gerade dort, wo Kooperation an Sorge-, Krisen- oder Schutzkonstellationen gekoppelt ist, wird Anerkennung zu einer professionellen Kernanforderung – nicht als moralische Zuschreibung, sondern als reflexive Orientierung im Umgang mit asymmetrisch gerahmten Interaktionen.

Literatur

- Bennewitz, H., & Jergus, K. (2025). Eltern. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch der Bildungswissenschaften: Schulsysteme verstehen und Professionalität entwickeln* (S. 172–192). Julius Klinkhardt.
- Betz, T. (2015). Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:11829>
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Hrsg.). (2014). *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Springer.
- Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B., & Scharathow, W. (Hrsg.). (2022). Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Beltz Juventa.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung* (3., neu bearb. und erw. Aufl.). Universitätsverlag Winter.
- Dlugosch, A. (2009). Professionelles Handeln im Kontext von Verhaltensstörungen zwischen ethischer Begründbarkeit und Berufsmoral? VHN, 78(2), 103–113.
- Eiden, S. (2018). Orientierung von Lehrkräften im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ von Eltern. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 326–340.
- Fuß, S., & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung*. Springer VS.
- Gnams, T., & Batinic, B. (2020). Qualitative Online-Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2. Aufl., S. 97–113). Springer.
- Grabosch, A., Siedenbiedel, C., & Thümmler, R. (2025). Die elterliche Perspektive auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule. In J. Brandenburg & J. Kuhl (Hrsg.), *Sonderpädagogik – intra- und interdisziplinär: Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis*. Klinkhardt.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Helsper, W., Kelle, H. & Koller, H.-C. (2016). Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines DFG-Roundtable. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(5), 738–748. <https://doi.org/10.25656/01:16841>
- Hillmayr, D., Täschner, J., Brockmann, L., & Holzberger, D. (2021). Elternbeteiligung im schulischen Kontext: Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern. Waxmann.
- Holzberger, D., Täschner, J., & Hillmayr, D. (2023). Unterschiede im Zusammenhang zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg: Ein systematischer Überblick über bestehende Metaanalysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 105–140. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01137-5>
- Honneth, A. (2010). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Kaeslin, S., Schmocker, E., & De Pietro, J. (2018). Elternzusammenarbeit: Was müssen wir über eine gelingende Elternzusammenarbeit in der Gesundheitsförderung wissen? RADIX. https://www.radix.ch/media/jq5hf5oe/elternzusammenarbeit_grundlagendokument_ml_gfch.pdf
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_8
- Kern, M., Sodogé, A., & Eckert, A. (2012). Die Sicht der Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf auf die Zusammenarbeit mit den heilpädagogischen Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(10), 36–42.
- Kesselhut, K. (2015). Machtvolle Monologe: „Elterngespräche“ als Herstellungsorte von Differenz. In P. Cloos, K. Koch, & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 7–22). Beltz Juventa.
- Killus, D., & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 151–168. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0157-0>
- Killus, D., & Paseka, A. (2020). Kooperation zwischen Eltern und Schule. Beltz.
- Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: Eine Orientierung im Themenfeld. *Die Deutsche Schule*, 113(3), 253–266. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.03.02>
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2., überarb. und erg. Aufl.). Beltz Juventa.

- Kuckartz, U. (2020). Typenbildung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 795–812). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_59
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2026, 6. Februar). Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2024/2025 [Datensammlung]. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2024.pdf
- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 360–376.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460689>
- Pallesen, H., & Matthes, D. (2022). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“: (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur. Eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, 95–109. <https://doi.org/10.25656/01:24561>
- Sacher, W., Berger, F., & Guerrini, F. (2019). Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft. Kohlhammer.
- Seitz, S. (2019). Schule und Elternhaus: Grundlagen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. *Schulmagazin: Impulse für kreativen Unterricht*, 5, 5–10.
- Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., & Schmitt, C. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Springer.
- Thümmler, R. (2020). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(2), 120–121.
- Thümmler, R. (2022). Habitussensibilität und subjektive Theorien im Kontext (sonder-)pädagogischer Interaktionen. In S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung: Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 218–231). Beltz Juventa.
- Thümmler, R. (2023). Zwischen Anerkennung und Marginalisierung: Perspektiven von Lehrkräften der Förderschule auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus benachteiligten Lebenslagen. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, & et al. (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion: Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 237–244). Klinkhardt.
- Thümmler, R. & Blickle, P. (i. V.). Parents' perspective on teacher-parent interaction. Results of a qualitative interview study.
- Vodafone-Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf
- Weiß, H. (2024). Zur Zusammenarbeit mit Eltern und Familien im Spannungsfeld von Anspruch und Realität: Der kritische Umgang mit großen Erwartungen in einem komplexen Handlungsfeld. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2024(3), 238–256. <https://doi.org/10.3262/SZ2403238>
- Wild, E. (2021). Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hrsg.), *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht*. DJJ Verlag Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.36189/DJ|232021>
- Wild, E., & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele*. (129–139). Waxmann.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wuntke, L. V., Blumenthal, Y., Köhler, J., & Mahlau, K. (2023). Das Familienklassenzimmer: Verbreitung in Deutschland und konkrete Umsetzung des multisystemischen Konzepts an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(4), 148–155. <https://doi.org/10.25656/01:32084>