

Werner Sacher

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Bildungsinstitutionen und Familien – eine vielversprechende Neuausrichtung der Elternarbeit oder doch nur eine Illusion?

Eine Erwiderung auf die Kritik von Tanja Betz

Inhalt

1.	Einleitung	1
2.	Die Kritik und ihre Berechtigung	1
2.1	Der Streit um „Partnerschaft“	1
2.1.1	Betz: „Hierarchisches Gefälle statt Partnerschaft auf Augenhöhe“	1
2.1.2	Sacher: „Partnerschaft als Gebot der demokratischen Grundordnung“	2
2.2	Der Streit um die Qualitätsstandards der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	3
2.2.1	Betz: „Unerreichbare uniforme Ziele“	3
2.2.2	Sacher: „Unterschiedlich ausdifferenzierbarer Zielrahmen“	5
2.3	Der Streit über den Forschungsstand	8
2.3.1	Betz: „Keine belastbaren Belege für den Erfolg von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“	8
2.3.2	Sacher: „Gesicherte Erkenntnisse über den Erfolg mancher Konzepte und Maßnahmen“	9
2.4	Der Streit über die Einbeziehung der Kinder	12
2.4.1	Betz: „Übergehen oder Instrumentalisierung der Kinder in der Erwachsenen-Elternarbeit“	12
2.4.2	Sacher: „Versuche, dem Selbstvertretungsanspruch der Kinder Rechnung zu tragen“	13
5.	Zusammenfassung	14
6.	Konsequenzen für die Praxis	15
	Literatur	16

1. Einleitung

Traditionelle Elternarbeit bezeichnet die Arbeit, welche sich Fach- und Lehrkräfte mit Eltern machen. Sie informieren Eltern, machen ihnen Angebote und erteilen ihnen Ratschläge, erwarten aber kaum von ihnen, dass sie ihrerseits die Initiative ergreifen und Anregungen geben. D. h. die Vertreter der Bildungsinstitutionen sind aktiv, Eltern sind bloße Objekte der Bearbeitung und bleiben mehr oder weniger passiv.

Seit einigen Jahren wird nun ein neues Verständnis der Elternarbeit in Kindergärten, Kindertagesstätten und Schulen diskutiert und teilweise auch schon umgesetzt, welches an die Stelle einer asymmetrischen Beziehung zwischen Bildungseinrichtung und Elternhaus eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft setzt, in der Fach- und Lehrkräfte und Eltern auf Augenhöhe miteinander kooperieren.

Diese erfreuliche Entwicklung wird neuerdings gestört durch Publikationen der Frankfurter Erziehungswissenschaftlerin Tanja Betz¹, die behauptet, das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sei nicht realisierbar, sondern diene nur der Verschleierung des faktischen Ungleichheitsverhältnisses zwischen professionellen Fach- und Lehrkräften und Eltern-Laien. Im Übrigen sei auch eine positive Auswirkung auf den Bildungserfolg der Kinder nicht empirisch belegt.

Zumindest Praktiker, Bildungspolitiker und Bildungsadministratoren sind durch diese Behauptungen teilweise in hohem Maße verunsichert, ob der geforderte und zunehmend auch schon vollzogene Paradigmenwechsel in der Elternarbeit richtig ist. Es besteht die Gefahr, dass hoffnungsvoll begonnene Ansätze aufgegeben und die weitere Förderung aussichtsreicher Konzepte eingestellt wird.

Bevor solche Konsequenzen gezogen werden, sind die Einlassungen von Betz erst einmal zu prüfen. Die folgenden Ausführungen stellen sich dieser Aufgabe, indem sie die vier Haupt Einwände der Kritikerin analysieren. Dabei werden hauptsächlich die Expertise von 2015 (Betz 2015) und die Monografie von 2017 (Betz u. a. 2017) zugrunde gelegt. Die Analyse erfolgt ferner primär mit dem Fokus auf die Schule und nimmt erst in zweiter Hinsicht Bildungsinstitutionen im Elementarbereich in den Blick. Die meisten Argumente dürften aber auch auf den Elementarbereich zutreffen.

2. Die Kritik und ihre Berechtigung

2.1 Der Streit um „Partnerschaft“

2.1.1 Betz: „Hierarchisches Gefälle statt Partnerschaft auf Augenhöhe“

Betz kritisiert, „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ sei vieldeutig, einseitig positiv besetzt und trage zur Ideologisierung der Diskussion bei.

Betz weist darauf hin, dass in der Fachdiskussion und in den rechtlichen Vorgaben selten präzise ausgeführt werde, was unter Bildungs- und Erziehungspartnerschaft genau zu verstehen sei. Häufig unterbleibe eine saubere Abgrenzung von Begriffen wie Elternarbeit, Elterneinbeziehung, Elternmitwirkung, Elternmitbestimmung, Elternpartizipation, Elternbeteiligung, Elternbildung, Familienbildung, Elternförderung, Eltern-Coaching, Elternberatung, Elternkommunikation und Eltern-Kooperation. (Betz 2015, S.16) Auch die Begriffe Partnerschaft und Elternbeteiligung würden sehr unterschiedlich verwendet (Betz u. a. 2017, S.77f.). Schon allein dieser unscharfe Sprachgebrauch lasse vermuten, dass ihm in der alltäglichen

¹ Betz 2015; Betz 2016a; Betz 2016b; Betz 2016c; Betz u. a. 2017.

Praxis von Kitas und Schulen eine Vielzahl von Realisierungsformen entspricht, deren Wertigkeit sehr unterschiedlich zu beurteilen ist.

Ungeachtet seiner Vieldeutigkeit sei der Begriff Bildungs- und Erziehungspartnerschaft fast ausschließlich positiv besetzt.² Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gelte als anzustreben und beinhalte angeblich eine Win-Win-Situation sowohl für die Bildungseinrichtungen als auch für die Familien. In Wirklichkeit stünden jedoch die Institutionen und ihre Vertreter im Mittelpunkt (Betz 2015, S.6), und negative Effekte würden ebenso ausgeblendet, wie Ausgangsbedingungen verschwiegen würden, unter denen sich eine partnerschaftliche Beziehung gar nicht realisieren lässt (Betz 2015, S.53).

Bereits dadurch würde die Ideologisierung der Diskussion gefördert. In verstärktem Maße geschehe das durch das häufig formulierte Postulat, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sei „auf Augenhöhe“ zu organisieren. Damit werde eine Statusgleichheit von Bildungseinrichtungen und Lehr- und Fachpersonal einerseits und Familien und Eltern andererseits gefordert, die sich unter realen Bedingungen nicht herstellen lässt. In Wahrheit bestehe ein durch den Statusunterschied zwischen professionell ausgebildeten Lehr- und Fachkräften und Eltern-Laien begründetes hierarchisches Gefälle.³

2.1.2 Sacher: „Partnerschaft als Gebot der demokratischen Grundordnung“

Die Kritik an der Vieldeutigkeit des Begriffs der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist berechtigt und sollte Anlass sein, jeweils präzise darzulegen, wie man ihn verwendet, und stets sorgfältig zu prüfen, welches Verständnis ihm zugrunde liegt. Ebenso trifft es zu, dass der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft meistens positiv besetzt ist.

Beides gilt aber auch für eine Vielzahl anderer Begriffe, welche in der Diskussion pädagogischer Probleme eine zentrale Rolle spielen – für Bildung, Erziehung, Förderung, Leistung, Kompetenz, Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit u.v.a.m. Offensichtlich liegen hier grundsätzliche Probleme des pädagogischen Diskurses vor, die es zweifellos verdienten, einmal wissenschaftstheoretisch aufgearbeitet zu werden, die aber nicht nur dem Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft angelastet werden dürfen und schon gar nicht rechtfertigen, ihn pauschal unter Ideologieverdacht zu stellen.

Auch Betz führt ja nicht explizit aus, was sie unter der kritisierten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft versteht. Aus dem Kontext ihrer Ausführungen lässt sich erschließen, dass sie eine angeblich in der Fachdiskussion und in rechtlichen Vorgaben geforderte Beziehung meint, in welcher Lehr- und Fachkräfte einerseits und Eltern andererseits denselben Status hinsichtlich ihrer pädagogischen Expertise innehaben oder jedenfalls beanspruchen. Damit unterstellt sie aber ein Verständnis von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, das zumindest fundierten Diskussionsbeiträgen gar nicht zugrunde liegt. Die Forderung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird nämlich nicht aus dem realen oder vermeintlichen sozialen Status der Partner abgeleitet, sondern aus unserer demokratischen Grundordnung: Das Grundgesetz spricht in Art. 6 Abs. (2) das Erziehungsrecht primär den Eltern zu und behält die Letztentscheidung über das Bildungswesen in Art. 7 Abs. (1) dem Staat vor. Da sich Bildung und Erziehung nicht trennen und nicht arbeitsteilig betreiben lassen – auch in Bildungseinrichtungen wird erzogen und auch in den Elternhäusern findet Bildung statt –, sind beide Seiten gehalten zu kooperieren. Dementsprechend führte das Bundesverfassungsgericht 1972 in einer Urteilsbegründung aus: „Die(se) gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt

² Betz 2015, S.15, S.30; Betz u. a. 2017, S.117.

³ Betz 2015, S.7f., S.32; Betz u. a. 2017, S.128.

sich nicht in einzelne Komponenten zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen.“⁴ Analog muss das Grundgesetz hinsichtlich der gemeinsamen Bildungsaufgabe interpretiert werden. Mit dem vom Bundesverfassungsgericht geforderten „sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken“ ist nichts anderes gemeint als Partnerschaft, denn nach allgemeinem Sprachgebrauch sehen wir Partnerschaft zwischen Personen oder Institutionen als gegeben, wenn sie gemeinsame Ziele verfolgen⁵. „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ ist also ein politisches Gebot, das sich aus unserer demokratischen Grundordnung ergibt, und sie ist damit nicht einfach – wie Betz wünscht – eine Vorstellung, die man nach Belieben akzeptieren oder auch ablehnen kann (Betz 2015, S.31). Da nicht Statusgleichheit, sondern ein gemeinsames Ziel die konstituierende Basis für eine Partnerschaft ist, täte ein wegen unterschiedlicher pädagogischer Professionalität stets vorhandener Statusunterschied zwischen Lehr- und Fachkräften einerseits und Eltern andererseits einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ keinen Abbruch. In Wirklichkeit aber gibt es ohnehin keine uniforme hierarchische Beziehung zwischen ihnen, dergestalt dass Lehr- und Fachkräfte stets „oben“ und Eltern immer „unten“ stehen, weil der soziale Status nicht allein auf pädagogischer Professionalität, sondern auch auf Vermögen, Einkommen, Macht, Prestige, Bildungsniveau u.v.a.m. beruht.

Bleibt das Problem der in der Diskussion oft beanspruchten „gleichen Augenhöhe“: Damit wird in der Regel auf den respektvollen Umgang der Partner trotz evtl. vorhandener Kompetenz- und Statusunterschiede abgehoben. Einen solchen respektvollen Umgang fordern wir im Übrigen auch von Vertretern anderer Professionen gegenüber ihren Partnern – von Ärzten gegenüber ihren Patienten, von Anwälten gegenüber ihren Klienten, von Behördenvertretern gegenüber Antragstellern usw. Die hier jeweils gemeinte „gleiche Augenhöhe“ ist nicht in gleicher Professionalität begründet, sondern in der trotz aller Unterschiede allen Menschen zuerkannten Gleichwertigkeit demokratischer Bürger. Oder anders formuliert: „Gleiche Augenhöhe“ hat nichts mit Professionalität und sozialem Status zu tun, sondern mit Menschenwürde. Das demokratische Gleichheitsideal mit Leben zu füllen, ist die tägliche Herausforderung in allen Bereichen unserer Gesellschaft – auch in Kitas und Schulen. Dass dies im Alltag oft genug nicht gelingt und dass es ungünstige Rahmenbedingungen und Widerstände gibt, welche alle entsprechenden Bemühungen scheitern lassen, darf nicht zum Anlass genommen werden, ein demokratisches Prinzip aufzugeben oder pauschal unter Ideologieverdacht zu stellen.

2.2 Der Streit um die Qualitätsstandards der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

2.2.1 Betz: „Unerreichbare uniforme Ziele“

Betz kritisiert, mit Qualitätsstandards, die der US-amerikanischen Diskussion entnommen sind, würden uniforme Ziele für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gesetzt, die in der Praxis oft nicht und vor allem nicht mit allen Eltern zu erreichen seien.

Die hierzulande geführte Diskussion über „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ orientiert sich häufig an den Standards der US-amerikanischen Parent-Teacher-Association [künftig

⁴ BVerfGE 34, 165ff. Urteil des Ersten Senats vom 6. Dezember 1972.

Vgl. <http://expired.oefre.unibe.ch/law/dfr/bv034165.html#Rn048>.

⁵ Partner sind „Personen oder Institutionen, die gemeinsam ein Ziel verfolgen“ (Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/wb/Augenhöhe>, abgerufen am 14.08.2017.) Ebenso Wiktionary, Schlagwort „Partner“: <https://de.wiktionary.org/wiki/Partner>.

abgekürzt „PTA“] für „Family-School-Partnerships“. Dabei werde Betz zufolge stillschweigend von einer homogenen Elterngruppe ausgegangen. Es würden gewissermaßen einheitliche Qualitätsmerkmale der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für alle Eltern formuliert, die es so gar nicht geben kann (Betz 2015, S.10).

Der Standard *„Mit Kooperation zum Erfolg der Kinder – Partnerschaft auf Augenhöhe“* fordere, die Entstehung von Statusunterschieden zwischen Professionellen und Eltern zu vermeiden. (Betz 2015, S.28) Das sei aber nicht zu leisten. Vielmehr seien Statusunterschiede bereits Teil der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, in welche alle Beteiligten immer schon eingebunden sind. Eine wirklich partnerschaftliche Zusammenarbeit sei deshalb nicht zu erreichen und werde auch gar nicht intendiert. In Wirklichkeit solle um des Bildungserfolges der Kinder willen die Erziehungspraxis der Familien nach den Vorstellungen der Institutionen reguliert werden. (Betz 2015, S.31)

Durch *„Machtteilung“ – den „angemessenen Einbezug“* der Eltern *„in alle Belange und Entscheidungen“* solle gewährleistet werden, *„dass Eltern und Fach- und Lehrkräfte gemeinsam und gleichberechtigt in allen institutionellen Belangen agieren“* (Betz 2015, S.32), und zwar sowohl hinsichtlich des pädagogischen als auch des unterrichtliche Handelns und der institutionellen Rahmenbedingungen. Dabei würden aber die unterschiedlichen Rollen von Fach- und Lehrkräften einerseits und Eltern andererseits missachtet, die einer solchen Machtteilung im Wege stehen. Die *„Ideologiefunktion“* des Begriffes Partnerschaft verschleierte sogar eine *„gewisse ‚Rechtlosigkeit‘ von Eltern in Bezug auf institutionelle Belange“* (Betz 2015, S.32) und die oft nur in Randbereichen der institutionellen Arbeit gewünschte Mitwirkung von Eltern. (Betz 2015, S.33) Z. T. gehe es sogar mehr *„um eine Einmischung in familiäre Belange und Entscheidungen ... als um einen systematischen Einbezug der Eltern in institutionelle Belange.“* (Betz 2015, S.34)

Der Standard *„Eltern als Fürsprecher für jedes Kind“* ziele *„darauf ab, Eltern zu befähigen und zu bestärken, dass sie für alle Kinder optimale Lernbedingungen und gerechte Behandlung einfordern.“* (Betz 2015, S.35) Anstatt auf diese Weise die individuelle Mitbestimmung von Eltern zu intensivieren, solle man besser die strukturelle Verankerung kollektiver Elternrechte (d. h. der Rechte von Elterngremien) stärken und sicherstellen, dass Eltern aus anderen Herkunftskulturen repräsentativ in ihnen vertreten sind. (Betz 2015, S.36f.)

Der Standard einer *„Willkommens- und Wohlfühlkultur“* solle sicherstellen, dass alle Eltern *„sich als Teil der Schul- bzw. Kindertageseinrichtungsgemeinschaft wohl und wertgeschätzt“* fühlen (Betz 2015, S.37). Die Etablierung einer solchen Willkommens- und Wohlfühlkultur sei aber mit Herausforderungen und Fallstricken verbunden: Vor allem müssten die unterschiedlichen Rezeptionskulturen verschiedener sozialer Milieus und diverser Gruppen von Migranten berücksichtigt werden (Betz 2015, S.39). In manchen Fällen erfolge durch die Willkommens- und Wohlfühlkultur auch eine Vereinnahmung der Eltern für Zwecke, Ziele und Sichtweisen der Institutionen, die dann um der positiven Atmosphäre willen auf eine streitige Durchsetzung ihrer Interessen verzichteten (Betz 2015, S.53).

Der Standard *„intensive und effektive Kommunikation“* ziele auf den *„kontinuierliche(n) Austausch zwischen Professionellen und Eltern über familiäre und kindertageseinrichtungsbezogene bzw. schulische Situationen, Erwartungen und Einstellungen“*. (Betz 2015, S.42) Viele Eltern seien aber dadurch überfordert. Z. B. könnten alleinerziehende Mütter in prekären Lebensverhältnissen, in Vollzeit arbeitende Eltern, oft auch schon Familien mit mehreren Kindern in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen der Forderung nach vermehrter Kommunikation und Mitwirkung kaum nachkommen und würden dann als *„schwer erreichbar“* gelten. (Betz 2015, S.44) Zudem seien die mit dem Standard der Kommunikation erhobenen

„Forderungen bzw. ihr Ertrag hinsichtlich der mit der Zusammenarbeit anvisierten Ziele ... bislang nicht empirisch untermauert.“ (Betz 2015, S.42)

2.2.2 Sacher: „Unterschiedlich ausdifferenzierbarer Zielrahmen“

Die Standards der PTA werden von Betz nicht in der ursprünglichen Reihenfolge und auch nicht vollständig referiert und angewendet. Der Standard „*Collaborating with Community*“ (Kooperation mit anderen Personen und Institutionen am Ort und in der Region) wird völlig ausgeklammert. (Betz 2015, S.17f.) Seine Berücksichtigung hätte aber manchen kritischen Einwänden von Betz den Boden entzogen. Zum Beispiel sie auf die kumulierten und komplexen Probleme mancher Familien verwiesen, unter denen Schul-, Verhaltens- und Entwicklungsprobleme der Kinder oft nicht einmal die drängendsten sind. Diese Probleme können nicht in der alltäglichen Arbeit der Bildungsinstitutionen bewältigt, aber auch nicht einfach ausgeklammert und übergangen werden. Hier bringt die erforderliche Kooperation mit weiteren Partnern nicht nur zusätzliche Expertise ins Spiel, sondern auch Professionen mit völlig anderen Zugängen zu Eltern, welche die von Betz immer wieder beschworene Status-Hierarchie zwischen den Vertretern der Bildungsinstitutionen und den Eltern auflockern und einer Instrumentalisierung und Normierung der Familien durch die Bildungsinstitutionen entgegenwirken können.

Ebenso wie die PTA-Standards in ihrer Gesamtheit ein System sind, aus dem nicht einzelne Elemente entfernt werden können, ohne dass der argumentative Stellenwert der übrigen Elemente beschädigt wird, ist auch die Reihenfolge, in welcher sie expliziert werden, von Bedeutung. Ohne eine Willkommens- und Gemeinschaftskultur ist eine offene Kommunikation zwischen Lehr- und Fachkräften und Eltern nicht möglich. Und ohne eine solche Kommunikation wird es auch zu keiner fruchtbaren Kooperation kommen. Es ist keineswegs zufällig, dass diese drei Standards üblicher Weise in dieser (von Betz nicht eingehaltenen) Reihenfolge präsentiert werden.

Zur Kritik am Standard „*Mit Kooperation zum Erfolg der Kinder – Partnerschaft auf Augenhöhe*“ ist anzumerken, dass in der originalen Formulierung der PTA nirgends von „Partnerschaft auf Augenhöhe“ die Rede ist. Vielmehr wird in diesem PTA-Standard gefordert, dass Familie und Schule kontinuierlich zusammenarbeiten, um das Lernen und die gesunde Entwicklung der Kinder zu unterstützen, wobei die Kooperation sowohl zu Hause als auch in der Schule stattfinden soll.⁶ Auf diese Unterscheidung zwischen schul- bzw. einrichtungsbasierter und heimbasierter Kooperation wiederum geht Betz gar nicht ein. Dabei wird gerade durch sie deutlich, dass nicht nur an eine Zuarbeit der Eltern für die Bildungsinstitutionen, sondern auch an eine Unterstützung der Familien bei der häuslichen Förderung der Kinder gedacht ist. Die gesamte zu diesem Standard vorgetragene Polemik von Betz ist somit teils auf die fehlerhafte Rezeption und teils auf die trickreiche Umformulierung dieses Standards durch die Kritikerin zurückzuführen.

Der zweifellos vermessene Anspruch, durch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft *die Entstehung* von Statusunterschieden zu vermeiden, wird in keiner dem Autor bekannten Publikation erhoben. Auch Betz bringt keinen entsprechenden Beleg. Gefordert wird vielmehr ein respektvoller Umgang der Kooperationspartner trotz aller Unterschiede. Nebenbei sei bemerkt, dass jedenfalls in Deutschland – je nachdem, ob man als Kooperationsfeld die Familien oder die Bildungseinrichtungen im Auge hat – nach Art. 6, Abs. (2) und Art. 7, Abs. (1)

⁶ „Families and school staff continuously collaborate to support students’ learning and healthy development both at home and at school“ (PTA 2014).

GG entweder die Eltern oder die Fach- und Lehrkräfte in der rechtlich stärkeren Position sind, so dass auch insoweit von einer einheitlichen Hierarchie nicht die Rede sein kann. Der Standard „*Machtteilung*“ enthält im amerikanischen Original tatsächlich die Forderung nach gleichberechtigter Entscheidung von Lehr- und Fachpersonal und Eltern in allen Belangen, welche die Kinder und die Familien betreffen.⁷ Von einem lediglich „angemessenen Einbezug“ ist dort nicht die Rede. Offenbar trägt Betz mit ihrer Hinzufügung einer verbreiteten Rezeption dieses Standards in Deutschland Rechnung, wo schon das Grundgesetz völlige Gleichberechtigung ausschließt. Dementsprechend heißt dieser Standard im „Kompass“ der Vodafone-Stiftung für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus auch nicht „Machtteilung“, sondern „Partizipation“ (Vodafone Stiftung Deutschland 2013), und die bayerischen „Leitlinien“ zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus nennen ihn ebenfalls abgeschwächt „Mitsprache“ (Bayerisches Staatsministerium 2014). Umso weniger verständlich ist, dass Betz dann doch wieder gegen die angeblich ideologische, das professionelle Gefälle verschleiende Funktion des Partnerschaftsbegriffes und gegen eine damit verbundene paritätische Machtteilung polemisiert, obwohl dieser Anspruch in Deutschland gar nicht übernommen und sogar von Betz selbst in ihrer Umformulierung des Standards relativiert wurde.

Auch gegen einen angemessenen Einbezug von Fach- und Lehrkräften in die Erziehungspraxis der Familien ist prinzipiell nichts einzuwenden. Nicht alle Formen der pädagogischen Beratung und Unterstützung der Familien dürfen als „Einmischung“ diskreditiert werden, und zu unterstellen, dass die dazu benötigten Informationen über die Familien, ihre Bedürfnisse und Probleme auch gegen sie verwendet werden könnten (Betz 2015, S.34), übersieht, dass Fach- und Lehrkräfte Vertraulichkeit zu wahren haben und zweifelt letztlich ihr Berufsethos an.

Eltern zu befähigen, „*Fürsprecher für jedes Kind*“ zu sein, kann so verstanden werden, dass Eltern in die Lage versetzt werden sollen, für alle Kinder einzutreten⁸, was sicher eine Überforderung wäre. Im Kontext dieses PTA-Standards ist allerdings auch davon die Rede, dass Eltern Fürsprecher für ihre eigenen und für andere Kinder sein sollen⁹, z. B. für einige Mitschüler, deren Eltern die Fürsprecherrolle nicht ausfüllen können. Betz fordert anstelle einer solchen Stärkung der individuellen Mitbestimmung aller Eltern „eine bessere strukturelle Verankerung kollektiver Elternrechte“ und eine paritätische Besetzung von Elternräten. Eine Sichtung der Schulgesetze und Verwaltungsvorschriften der Länder¹⁰ zeigt jedoch, dass den Elternvertretungen z. T. bereits Rechte eingeräumt werden, die den vom Grundgesetz dafür gesteckten Rahmen weitgehend ausschöpfen. Sogar die paritätische Besetzung von Elternräten ist in manchen Bundesländern längst rechtlich geregelt.

Im amerikanischen Originaltext ist nicht von einer „*Willkommens- und Wohlfühlkultur*“ die Rede. Vielmehr wird in diesem ersten Standard der PTA gefordert, alle Familien in der Schulgemeinschaft willkommen zu heißen.¹¹ Weder die Vodafone-Stiftung noch die bayerischen Leitlinien nehmen „Wohlfühlkultur“ in ihre Formulierung dieses Standards auf. Vielmehr spricht die Vodafone-Stiftung von „*Willkommens- und Begegnungskultur*“ (Vodafone 2013, S.4ff.) und die bayerischen Leitlinien nennen den Standard schlicht „*Gemeinschaft*“ (Bayer. Staatsministerium 2014, S.12). Das „Wohlfühlen“ der Eltern erscheint neben einer freundlichen und einladenden Atmosphäre an der Schule, Wertschätzung, gegenseitigem Respekt

⁷ „Families and school staff are equal partners in decisions that affect children and families“ (PTA 2014).

⁸ Im amerikanischen Text steht „Speaking up for every child“ (PTA 2014).

⁹ „Families are empowered to be advocates for their own and other children“ (PTA 2014).

¹⁰ Vgl. Sacher 2014a, S.100 – 106.

¹¹ „Welcoming all families into the school community“ (PTA 2014).

und Vermeidung von Ausgrenzung jeweils erst in den Erläuterungen. Indem Betz von „Wohlfühlkultur“ spricht, akzentuiert sie einen Teilaspekt dieses Standards stärker als es in den Quellen geschieht, um ihn näher an eine Kuschelpädagogik zu rücken und besser angreifen zu können. Nicht zuletzt ist zu beachten, dass dieser Standard sich auf Ein- und Übertrittsphasen im Bildungssystem und somit auf Erstbegegnungen bezieht, deren einladende, freundliche und respektvolle Gestaltung durch die Vertreter der Institutionen wohl kaum ernsthaft kritisiert werden kann.

Auch hinsichtlich der Kommunikation spricht die PTA nicht von „*intensiver und effektiver Kommunikation*“, sondern lediglich von effektiver Kommunikation, die allerdings regelmäßig, wechselseitig und bedeutsam sein soll.¹² Im „Kompass“ der Vodafone-Stiftung wird vielfältige und respektvolle, aber ebenfalls nicht „intensive“ Kommunikation gefordert (Vodafone 2013, S.8ff.), und die bayerischen „Leitlinien“ formulieren als Standard schlicht „Kommunikation“ und erläutern anschließend: „Die Eltern und Lehrkräfte informieren einander über alles, was für die Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung ist.“ (Bayer. Staatministerium 2014, S.14). Wenn Betz kritisiert, dass in der Praxis und in manchen praxisorientierten Publikationen Eltern durch den Anspruch einer besonders häufigen und intensiven Kommunikation überfordert sein können (Betz 2015, S.45), dann ist zu entgegnen, dass sie diesen Anspruch vorher selbst dem PTA-Standard hinzugefügt hat. Es erschließt sich dem Leser auch nicht, warum angeblich mit diesem Standard, der doch in keiner Weise uniforme Kommunikation fordert, von Eltern als einer „homogenen Gruppe“ ausgegangen bzw. der Unterschiedlichkeit von Eltern sowie ihren spezifischen Lebensumständen nicht Rechnung getragen wird.“ (Betz S.9 u. S.45) Auch trifft es nicht zu, dass die mit dem Standard der Kommunikation erhobenen „Forderungen bzw. ihr Ertrag hinsichtlich der mit der Zusammenarbeit anvisierten Ziele ... bislang nicht empirisch untermauert“ sind (Betz 2015, S.42).¹³ Natürlich wurde die Kommunikation zwischen Fach- und Lehrkräften und Eltern immer wieder einmal untersucht¹⁴, wenn auch mit unterschiedlichen Ergebnissen, die aber doch immerhin belegen, dass der einseitige Informationsfluss von der Bildungseinrichtung zur Familie und die Beschränkung auf problemveranlasste Kommunikation nicht genügen. Dass in den Forschungen des Autors durch anspruchsvolle Analysen Kontaktmuster von Eltern und Lehrkräften herausgearbeitet (Sacher 2005) und sogar Gesprächsthemen (Sacher 2004) untersucht wurden, übersieht Betz völlig. Stattdessen verengt sie den Blick gleich auf die „schwer erreichbaren“ Eltern und fordert einschlägige Forschung – allerdings ohne bereits vorhandene einschlägige Studien und Diskussionsbeiträge¹⁵ zur Kenntnis zu nehmen.

Obwohl Betz zugesteht, dass die PTA-Standards „empirisch bisweilen unterfüttert“ sind (Betz 2015, S.27) – in Wahrheit sind sie sogar recht gut durch Forschung fundiert¹⁶ –, setzt sie sich in ihren kritischen Einlassungen nicht mit den entsprechenden Studien auseinander. Stattdessen weist sie mehrmals darauf hin, dass es keine einheitlichen Standards bzw. Qualitätsmerkmale für die Kooperation mit allen Eltern geben kann. Nur – hier kommt es letztlich darauf an, was man unter solchen Standards versteht und wie man sie formuliert. Denkbar ist z. B., dass Standards einen allgemeinen Zielrahmen vorgeben, der unterschiedlich ausdif-

¹² „Communicating effectively—Families and school staff engage in regular, two-way, meaningful communication about student learning.“ (PTA 2014)

¹³ Wobei noch zu klären wäre, wann eine „Untermauerung“ vorliegt.

¹⁴ U. a. von Edwards & Warin 1999; Nyarko 2007; Bull et al. 2008; Harris & Goodall 2007; Microsoft Bildungsstudie 2007; Wherry 2003; Sacher 2004; Sacher 2005.

¹⁵ Vgl. u. a. Carpentier & Lal 2005; Cabinet Office Social 2007; Harris & Goodall 2007; Flanagan & Hancock 2008; Appelbaum 2009; Feiler 2010; Lueder 2011; Kuhn 2013; Benn 2013.

¹⁶ Vgl. vor allem Henderson & Mapp 2002 und Henderson et al. 2007.

ferenziert werden kann. Die Standards der PTA umfassen alle mehrere Teilziele und unterscheiden jeweils drei Levels der Implementation. Darüber hinaus könnte man auch noch mehrere Dimensionen der Ausdifferenzierung unterscheiden¹⁷. Jedenfalls besteht kein Widerspruch zwischen einem allgemeinen Zielrahmen und differenzierten Konzepten einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, und es fehlte auch vor den Publikationen von Betz nicht an Hinweisen auf die Notwendigkeit differenzierter Elternarbeit.¹⁸

Ein grundsätzliches Problem der Kritik von Betz ist, dass oft nicht klar ist, ob sie sich auf die originalen PTA-Standards oder auf die deutschen Adaptionen und Interpretationen oder auf die unterschiedlichen Realisierungen in der Praxis bezieht. Z. T. werden Realisierungsschwächen von Betz sogar auf unlautere Weise den Standards untergeschoben.

Einmal dahingestellt, ob Bildungs- und Erziehungspartnerschaft überhaupt zu Recht als Ideal bezeichnet werden darf¹⁹ – längst nicht alle Autoren verwenden diesen Begriff –, missversteht Betz anscheinend auch, was Ideale sind und leisten können und sollen: Nur weil das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Realität nicht oder nur unvollkommen erreicht wird, ist es noch nicht unbrauchbar oder falsch. Ideale sind Richtungskonstanten, gewissermaßen Maßstäbe, an denen sich die Güte des Erreichten messen lässt. Auch viele andere pädagogische Zielvorstellungen – z. B. Bildung in ihren unterschiedlichen Facetten, Individualisierung, Inklusion u.v.a.m. – sind solche Ideale, die sich nie uneingeschränkt realisieren lassen.

2.3 Der Streit über den Forschungsstand

2.3.1 Betz: „Keine belastbaren Belege für den Erfolg von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“

Der Forschungsstand sei lückenhaft, z. T. widersprüchlich und enthalte keine belastbaren Belege dafür, dass Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sich positiv auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auswirke.

Betz bemerkt, der Hinweis auf den durch eine ganze Reihe von Studien belegten starken Einfluss der Familie auf den Bildungserfolg der Kinder reiche jedenfalls nicht aus, um die Notwendigkeit einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu begründen und ihren Erfolg zu belegen. (Betz 2015, S.23) Kompliziert werde entsprechende Forschung dadurch, dass die Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sehr hoch gesteckt sind und weit in der Zukunft liegen, so dass sie schwer nachzuweisen sind. (Betz 2015, S.6) Auch sei sehr unterschiedlich operationalisiert, was jeweils unter Elternbeteiligung und Kooperation mit Eltern verstanden wird, wodurch Forschungsergebnisse nur sehr eingeschränkt vergleichbar seien. (Betz u. a. 2017, S.82)

Positive, wenn auch meistens geringe Effekte seien durch internationale und nationale Forschung für einige Familien- und Elternbildungsprogramme belegt. (Betz u. a. 2017, S.85ff.; 101f.) Auch manche anderen Formen der Elternbeteiligung korrelierten mit Effekten der

¹⁷ Ein solches Konzept wurde an der Pädagogischen Hochschule Nordwest-Schweiz entwickelt. Vgl. Landwehr u. a. 2016.

¹⁸ Vgl. z. B. Sacher 2008a, S.225 – 255; Stiftung Bildungspakt Bayern 2014, S.13, 21, 34, 50, 54f.; Sacher 2013; Sacher 2016.

¹⁹ Darüber ist auch Betz sich offenbar nicht ganz klar, denn sie spricht parallel und synonym vom Ideal, von der Wunschvorstellung, von der Idee und vom Konstrukt der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. („Ideal“ im Titel von Betz 2015, „Wunschvorstellung“ in Betz 2016b, „Idee“ in Betz 2015, S.28, „Konstrukt“ in Betz u. a. 2017, S.150)

kognitiven und sozialen Entwicklung der Kinder. (Betz u. a. 2017, S.82ff.; 99ff.) Aber trotz des Nachweises einzelner positiver Effekte sei „über die tatsächlichen Wirkungen ‚der‘ Zusammenarbeit sehr wenig bekannt.“ (Betz 2015, S.23) Auch die Annahme, dass stärkeres Elterngagement in der Kooperation mit den Bildungseinrichtungen Bildungsbenachteiligung reduziere, könne sich nicht auf belastbare Forschungsergebnisse stützen (Betz u. a. 2017, S.121). Wegen erheblicher nationaler Forschungslücken würden Befunde aus anderen Ländern unzulässig generalisiert.

Dazu kämen methodische Schwächen der Forschung: Viele Untersuchungen, vor allem Evaluationsstudien, arbeiteten mit Einstellungsuntersuchungen und Selbstauskünften statt mit harten quantitativen Daten. Und es würden korrelative Beziehungen unzulässig als Kausalitäten interpretiert. (Betz u. a. 2017, S.119)

Insgesamt seien die Befunde zur Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen und Familien heterogen, vielschichtig, ambivalent und manchmal auch widersprüchlich (Betz 2015, S.23; Betz u. a. 2017, S.159). Die empirische Basis für die Behauptung des Nutzens und Erfolgs einer solchen Zusammenarbeit sei dünn, ausschnitthaft und nicht belastbar. (Betz 2015, S.51; Betz u. a. 2017, S.45)

2.3.2 Sacher: „Gesicherte Erkenntnisse über den Erfolg mancher Konzepte und Maßnahmen“

Der große Einfluss der Familien auf den Bildungserfolg der Kinder zeigt sehr wohl die Notwendigkeit der Kooperation. Wenn Bildungsinstitutionen sie nicht suchen, verzichten sie auf ein beträchtliches Förderpotenzial. Schon die Begleitforschung zu den Anfängen der kompensatorischen Erziehung zeigte, dass dauerhafte Effekte früher Förderung nur bei aktiver Einbeziehung und Förderung der Familien der Kinder zustande kommen. (Bronfenbrenner 1981) Eine Erläuterung, welche „anderen Formen professionellen Handelns oder institutionenbezogene Veränderungen“ (Betz 2015, S.23) dieses Förderpotenzial der Familien nutzen könnten, bleibt Betz schuldig.

Aber dass Studien zum Einfluss der Familien auf den Bildungserfolg der Kinder nicht den Erfolg von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften belegen, ist natürlich richtig. Der Autor hat dies bereits 2008 betont und in diesem Zusammenhang sogar nachdrücklich vor der Gefahr der Vermehrung von Ungleichheit gewarnt: „Der unzweifelhaft große Einfluss des Elternhauses ist allerdings etwas anderes als der Effekt der Elternarbeit: Die Frage ist ja gerade, ob Elternarbeit das ‚kulturelle Kapital‘ des Elternhauses mobilisieren kann. Und in diesem Zusammenhang muss auch bedacht werden, dass die bloße Mobilisierung vorhandenen ‚Kapitals‘ leicht zu vermehrter sozialer Ungleichheit führen kann: Wo wenig ‚Kapital‘ ist, kann auch nicht viel mobilisiert werden! Eine Forcierung der Elternarbeit scheint unter diesem Gesichtspunkt nur verantwortbar, wenn auch Elternarbeitskonzepte entwickelt werden, welche solche Defizite kompensieren.“ (Sacher 2008a, S.49)

Auch trifft es zu, dass häufig unterschiedliche Begrifflichkeiten und Erfolgskriterien die Vergleichbarkeit der Studien beeinträchtigen. Darauf wies der Autor bereits 2008 (Sacher 2008a, S.48ff.) und dann wieder 2014 (Sacher 2014a, S.16f.) hin. Ebenso werden die methodischen Schwächen vieler Untersuchungen schon länger diskutiert. Dass es letztlich experimenteller Studien bedarf, die aber nur mit Einschränkungen durchführbar sind, wurde schon detailliert dargelegt (Sacher 2014a, S.17ff.) Wolfgang Brezinka, der Altmeister der pädagogischen Wissenschaftstheorie, führt dazu aus: „Der Nachweis, dass Bedingungsbeziehungen (oder Kausalbeziehungen) bestehen und nicht bloße Korrelationen, gehört zu den schwierigsten Aufgaben der empirischen Forschung.“ (Brezinka 1978, S.150)

Dass die Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sehr hoch gesteckt sind und weit in der Zukunft liegen, gilt auch für das Ziel der Chancengerechtigkeit, die Betz so wichtig ist,

und letztlich für die gesamte Bildungsforschung. Das impliziert methodische Herausforderungen, kann aber nicht kritisch gegen solche Ziele und die ihnen zugrunde liegenden Konzepte eingewendet werden.

In den meisten Studien wird in der Tat mit Einstellungsuntersuchungen und Selbstauskünften gearbeitet. Allerdings führt Betz kaum aus, auf welche „härteren“ Daten man sich stattdessen stützen könnte und sollte. Die von ihr vermissten und vorgeschlagenen ethnografischen Zugänge mit extensiven Beobachtungen über längere Zeiträume wären sicherlich eine Bereicherung, dürften aber wegen der enormen Aufwendigkeit nur in einem sehr eingeschränkten Umfang möglich sein. (Betz 2015, S.25)

Insgesamt ist der Forschungsstand aber wirklich nicht zufriedenstellend. Allerdings ist die Auswahl der von Betz und ihren Mitarbeiterinnen berücksichtigten Literatur auch noch unnötig verengt durch den geforderten Bezug auf Bildungsungleichheit (Betz u. a. 2017, S.68). Die Reduzierung von Bildungsungleichheit ist zwar ein durch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften häufig verfolgtes und dementsprechend auch ein oft in Studien untersuchtes Ziel. Aber es gibt auch Studien, die andere Auswirkungen auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen untersuchen.

Es trifft zu, dass in den vorliegenden Studien teils positive, teils keine und teilweise auch negative Wirkungen nachgewiesen werden und dass die Befunde recht heterogen und manchmal widersprüchlich sind. Aber es ist ja auch nicht erstaunlich, dass manche Maßnahmen und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft erfolgreicher sind als andere. Angesichts dieser Befundlage hätte die Chance bestanden – gerade weil es sehr unterschiedliche Auffassungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und unterschiedliche methodische Realisierungen gibt –, erfolgreiche und weniger erfolgreiche Konzeptionen und günstige und ungünstige Bedingungen zu identifizieren. Am Ende wäre es dann sogar von nachrangiger Bedeutung, ob das Set erfolgreicher Vorgehensweisen noch unter dem Begriff „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ oder einem anderen Oberbegriff firmiert. Statt diese Chance zu nutzen, diskreditiert Betz den Forschungsstand pauschal als „dünn“ und „nicht belastbar“ und bemängelt den ausstehenden Nachweis der Wirkungen „der“ Zusammenarbeit, d. h. den Nachweis eines Gesamteffektes, ohne zu zeigen, wie ein solcher Gesamteffekt aussehen und wie soll man ihn messen sollte.

Einige experimentelle und quasiexperimentelle Studien, eine Reihe anspruchsvollerer Interventions-, Längsschnitt- und Evaluationsstudien, welche die Ausgangsleistungen und das Anfangsverhalten der Kinder sowie einer Reihe von Kontroll- und Moderatorvariablen berücksichtigen, sowie mehrere Metaanalysen einer Vielzahl von Studien erlauben zumindest für den Schulbereich durchaus einigermaßen belastbare Aussagen²⁰. Und es gibt eine größere Anzahl positiver Effekte von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, wie sie im Forschungsbericht von Henderson & Mapp (2002) oder in den Forschungsübersichten von Sheldon (2009) und Simon (2009) berichtet werden, die als recht gut gesichert gelten können: So wissen wir etwa, dass die Kooperation von Fach- und Lehrkräften und Eltern umso erfolgreicher ist, je näher sie am Lernen der Kinder ist und je weniger sie sich in Kontakten, dem bloßen Austausch von Informationen und der Pflege einer sozial angenehmen Beziehung erschöpft.

Studien zu Effekten der heimbasierten Kooperation (der Kooperation bei der Förderung in den Familien) erbrachten insgesamt besser übereinstimmende Ergebnisse als solche zu Effekten der institutionenbasierten Kooperation (der Kooperation in den Bildungsinstitutionen)²¹. Jeynes (2011, S.164 – 176) listet im neunten Kapitel seiner gesammelten Metaanaly-

²⁰ Vgl. Sacher 2014a, S.19ff. u. S.114ff.

²¹ Zur großen Zahl der Studien, welche dies belegen, vgl. Sacher 2014a, S.114ff.

sen differenziert auf, welche Wirkungen heimbasierter Kooperation als gesichert gelten können.). Besonders bedeutsam und effektiv sind demnach hohe, aber realistische und zureichende Leistungserwartungen der Eltern gegenüber dem Kind, kognitive Anregungen durch Diskutieren und Kommunizieren mit dem Kind, eine stimulierende häusliche Lernumgebung, der Besuch kultureller Einrichtungen und Veranstaltungen, ein autoritativer Erziehungsstil, der sowohl durch Liebe und Förderung von Selbständigkeit als auch durch wohlüberlegte Strukturierung des häuslichen und kindlichen Lebens geprägt ist, sowie – im Grundschulalter – gemeinsames Lesen mit dem Kind.

Die Behauptung von Betz, dass ein Beitrag der Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und Familien zur Reduzierung von Ungleichheiten nicht hinreichend empirisch belegt, sondern eine „offene Forschungsfrage“ sei (Betz u. a. 2017, S.121), trifft nicht ganz zu: Jedenfalls zeigt Jeynes (2011, S. 54f., 116f.) in seinen Metaanalysen, dass solche Kooperation sehr wohl zur Verkleinerung der Wissenslücke zwischen weißen und farbigen Kindern beitragen kann. Cotton & Wiklund (1989), Wherry (2003) und Domina (2005) fanden sogar, dass Kinder von benachteiligten Eltern und von Migranten am meisten Gewinn von einer Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Familien haben. Gewiss gibt es auch Autoren wie Lareau and Horvat (1999), McNeal (1999) und Desimone (2001), die fanden, dass stärkeres Elternengagement die stärksten positiven Effekte bei Kindern aus privilegierten Familien hat, so dass dadurch die Wissenslücke zwischen Kindern unterschiedlicher Bevölkerungsschichten vergrößert wird. Man muss hier eben sehr genau hinsehen, von welchen Kooperationsformen und von welchen konkreten Aktionen jeweils die Rede ist. Auch hier zeichnet sich ab, dass schulbasierte Kooperation häufig ineffektiv ist oder sogar zur Vergrößerung der Wissenslücke beiträgt, während heimbasierte Kooperation, die im Idealfall durch Elternt raining unterstützt wird, am ehesten zur Reduzierung von Ungleichheit beiträgt.

Im kürzlich vorgelegten Forschungsbericht (Betz u. a. 2017) erfassen Betz und Mitarbeiterinnen den nationalen und internationalen Diskussions- und Forschungsstand zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwar sehr viel vollständiger und detaillierter. Aber es werden dort beinahe in der Art einer annotierten Bibliografie mehr oder weniger nur Befunde assoziativ aneinander gereiht, so dass der Leser am Ende einigermaßen rat- und orientierungslos bleibt, zumal ja – worauf Betz (2015, S.) selbst hinweist – völlig unklar ist, welche internationalen Befunde in welchem Maße auf deutsche Verhältnisse übertragbar sind. Zumindest für den Schulbereich wäre es aber vielleicht doch möglich gewesen, einige große Trends in den Befunden herauszuarbeiten und damit schärfer zu umreißen, welches Konzept einer erfolgreichen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft unter welchen Bedingungen am ehesten erfolgversprechend ist. Die von Betz und Mitarbeiterinnen zusammenfassend herausgearbeiteten „blinden Flecke“ (Betz u. a. 2017, S.117 – 126) kennzeichnen allesamt Forschungsdesiderate, enthalten aber keinerlei Orientierung für die pädagogische Praxis.

Statt Bildungs- und Erziehungspartnerschaft pauschal zu diskreditieren, solange sie nicht allseitig beforscht ist, wäre es zielführender, Dimensionen und Aspekte eines Gesamtkonzeptes, wie es z. B. in den PTA-Standards (PTA 2008 u. PTA 2014) oder in einem Konzept von Landwehr u. a. (2016) vorliegt, mit Forschungsergebnissen zu belegen, soweit dies möglich ist, und darüber hinaus, solange noch keine Studien vorliegen, auch Erfahrungen von Praktikern und plausible Vermutungen zuzulassen. Manche dieser Vermutungen könnten sich durchaus auf Forschungsergebnisse stützen, z. B. auf nachgewiesene Zusammenhänge zwischen Formen der Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften und Eltern und wichtigen Moderatorvariablen, wie z. B. den Bildungsaspirationen der Eltern, den Einstellungen der Schüler zur Schule und zu einzelnen Fächern, ihrer Lernmotivation, ihrer Disziplin, ihrem Selbstkonzept, ihrem Sozialverhalten, ihren Zukunftserwartungen, der auf Hausaufgaben

verwendeten Zeit, geringerem Schulabsentismus und seltenerem Sitzenbleiben.²² Begründete Vermutungen könnten sich ferner durchaus auch auf internationale Forschungsergebnisse stützen, wenn deutlich gemacht wird, dass ihnen die Annahme ähnlicher Verhältnisse in deutschen und ausländischen Bildungseinrichtungen zugrunde liegt.

Die Praxis kann nicht auf einen allseitig durch aktuelle nationale Forschung abgesicherten Endstand warten, der zudem wohl auch nie erreicht werden wird²³, da Erkenntnisse der Sozialwissenschaften auch sehr schnell überholt sind. Das gilt nicht nur für den Bildungsbereich, sondern auch für die ökonomische Entwicklung, für politische Veränderungen und für viele andere Bereiche unseres Lebens. Damit soll der erhebliche Forschungsbedarf zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften nicht kleingeredet werden. Aber es ist kontraproduktiv, Erfahrungen von Praktikern und plausible Vermutungen, welche manche Aspekte eines Gesamtkonzepts vorübergehend oder andauernd stützen können, pauschal unter Ideologieverdacht zu stellen. Entscheidend ist allein, dass unterschiedlich sichere Aussagen klar unterschieden werden.

2.4 Der Streit über die Einbeziehung der Kinder

2.4.1 Betz: „Übergehen oder Instrumentalisierung der Kinder in der Erwachsenen-Elternarbeit“

Betz kritisiert, Kinder würden in der Regel nicht als eigenständige Partner gesehen, sondern lediglich als Objekte der Erwachsenen behandelt und für ihre Ziele instrumentalisiert.

Betz behauptet, dass die Kinder, deren Leistungen und der Persönlichkeitsentwicklung die Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften und Eltern fördern will, in der bisherigen Debatte und auch in den rechtlichen Bestimmungen nur als Objekte gesehen würden, nicht aber als Subjekte und eigenständige Partner der Zusammenarbeit.²⁴ Sofern sie überhaupt berücksichtigt seien, würden sie für die Optimierung der Erwachsenen-Elternarbeit instrumentalisiert. Vor allem solle gewährleistet werden, dass Kinder durch die Kooperation von Fach- und Lehrkräften und Eltern lernbereiter sind. Über der Orientierung auf den Bildungserfolg und das davon abhängige künftige Wohl des Kindes werde seine Gegenwart und sein Wohlbefinden in den Bildungsinstitutionen und Familien ausgeblendet (Betz 2015, S.11) Es bleibe „ausnahmslos unberücksichtigt, dass es kein absolutes Kriterium für das Wohl des Kindes geben kann.“ (Betz 2015, S.11) Nachteile einer verstärkten Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften und Eltern aus der Sicht der Kinder blieben unbeachtet. Z. B. schränke „die Forderung nach mehr Zusammenarbeit ... u. U. auch die Privatsphäre der Kinder ein“ und gehe „mit einer erhöhten Transparenz ihres Schüler- bzw. Kinderdaseins einher. Ihre eigenen Angelegenheiten könnten gegebenenfalls nicht mehr von ihnen selbst vertreten werden.“ (Betz 2015, S.11) Dementsprechend stehe auch „die empirische Erforschung der Kinderperspektive“ noch völlig aus. (Betz 2015, S.50)

²² Cotton & Wikelund 1989, S.4; Neuenschwander u. a. 2004; Neuenschwander 2007, S.20.

²³ Noch nicht einmal in den vorgeblich exakten Naturwissenschaften ist die Forderung einer allseitigen empirischen Absicherung von Theorien und theoretischen Konzepten einlösbar. Es darf an Karl Raimund Poppers berühmte Sumpfpapierparabel (Popper 1935, S.66/67) erinnert werden, in welcher er die Wissenschaft mit einem Pfeilerbau vergleicht, der über einem Sumpfland errichtet wird. Die Pfeiler erreichen keinen Felsen, sondern sind nur so weit in den Sumpf getrieben, dass man hoffen kann, dass sie das Gebäude tragen.

²⁴ Betz 2015, S. 11, S.48; Betz u. a. 2017, S.121, S.130f., S.133ff.

2.4.2 Sacher: „Versuche, dem Selbstvertretungsanspruch der Kinder Rechnung zu tragen“

Es trifft zu, dass Kinder in der bisherigen Diskussion über Bildungs- und Erziehungspartnerschaft kaum thematisiert werden, vor allem nicht als weitere, in die Kooperation einzubeziehende Partner, und dass über ihre Situation und ihre Befindlichkeit kaum geforscht wird. Allerdings erwähnt Betz eine einschlägige Studie, bei der rund 1400 Schüler in zwei aufeinanderfolgenden Jahren befragt wurden²⁵, nur am Rande. Und sie übersieht oder übergeht eine 2009 erschienene Monografie des Autors über schülerorientierte Elternarbeit in der Grundschule völlig (Sacher 2009a). Auch die einschlägige internationale Literatur und Forschung ist nur unzureichend gewürdigt und manche früheren Ansätze²⁶ werden ignoriert. Der Anspruch von Betz, auf diesen blinden Fleck der Diskussion überhaupt erst hingewiesen und die entsprechende Forschungslücke entdeckt zu haben, wird dadurch doch sehr relativiert, zumal in den genannten Arbeiten durchaus auch auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendliche eingegangen und ihr Selbstvertretungsanspruch unterstützt wird. In den Arbeiten des Autors wird die Selbstvertretung der Schülerinnen und Schüler sogar als Ziel einer schülerorientierten Elternarbeit ausgegeben und mit vielfältigen praktischen Handlungsvorschlägen unterfüttert²⁷.

Dass in der Literatur über Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und in der zugehörigen Praxis häufig das am Bildungserfolg hängende künftige Wohl der Kinder im Vordergrund steht, ist nur bedingt als eine Verkürzung anzusehen. Eltern und Bildungsinstitutionen haben nicht nur für das gegenwärtige Wohlergehen der Kinder zu sorgen, sondern sind auch für ihr künftiges Wohl verantwortlich. Dass beides in polarer und manchmal sogar in unaufhebbarer dialektischer Spannung zueinander steht, weiß man in der Pädagogik spätestens seit Rousseau. Ein absolutes Kriterium für das Wohl des Kindes gibt es selbstverständlich nicht, und Betz kann auch nicht belegen, dass jemand dieser Trivialität widerspricht. Darauf, dass die Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften und Eltern darauf achten muss, die Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen nicht zu verletzen, wurde nicht erst von Betz hingewiesen.²⁸ Entsprechende Ausführungen finden sich z. B. schon bei Ericsson & Larsen (2002), Alldred u. a. (2002), Beveridge (2005) und Agabrian (2006). Eine nachdrückliche Warnung hat der Autor 2008 ausgesprochen: „Schüler betrachten ihr häusliches und außerschulisches Leben einerseits und ihr Schülerdasein andererseits offensichtlich als zwei Segmente ihrer Privatsphäre: Während sie ihr häusliches Leben vor dem indiskreten Zugriff der Lehrkräfte geschützt wissen wollen, wünschen sie nur eine bedingte Transparenz ihres Schülerdaseins für die Eltern.“ (Sacher 2008a, S.263)²⁹ Es würde Betz somit besser anstehen, sich mit ihrer Forderung nach einer Berücksichtigung der Kinder und Jugendlichen als eigenständige Partner in der Kooperation der Erwachsenen in die Tradition eines bereits bestehenden Diskurses einzureihen, gerne auch dessen Intensivierung zu fordern und zu seinem Gehör beizutragen, aber nicht den Anschein zu erwecken, sie hätte diesen Problembereich und das zugehörige Forschungsfeld erst entdeckt.

²⁵ Insofern ist es auch die Behauptung von Betz u. a. (2017, S.118) nicht richtig, dass Kinder selbst nie befragt wurden (Betz u. a. 2017, S. 118).

Ergebnisse dieser Untersuchung sind publiziert in: Sacher 2008b, Zusammenfassungen in: Sacher 2008a, S.259 – 278, Sacher 2014a, S.172 – 198, sowie in Sacher 2008c, Sacher 2009a, Sacher 2013b, Sacher 2014b, Sacher 2015, Sacher 2016b, Sacher 2016c.

²⁶ Wie z. B. Morrow 1998 oder Montandon 1993.

²⁷ Vgl. Sacher 2008a, S.278; Sacher 2014a, S.180; Sacher 2009a.

²⁸ Entsprechende Hinweise und Warnungen finden sich schon bei Ericsson & Larsen (2002), Alldred u. a. (2002) und bei Agabrian (2006), welche Betz immerhin erwähnt, aber auch bei Beveridge 2005.

²⁹ Ähnlich dann wieder Sacher 2014a, S.177.

3. Zusammenfassung

Zweifellos wird das Konzept einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft teilweise nur dem Anschein nach übernommen, indem man die bisherige Praxis einfach mit neuen Begriffen belegt. Häufig bleibt auch in amtlichen Verlautbarungen und in praxisbezogenen Publikationen unklar, was mit Bildungs- und Erziehungspartnerschaft genau gemeint ist. Insoweit ist es berechtigt und zutreffend, dass Betz einmal mehr auf Gefahren hinweist, die mit einer unreflektierten und schematischen Praxis der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft verbunden sind. Aber die mancherorts zu beobachtende oberflächliche Rezeption des Konzeptes der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft kann nicht als Anlass dienen, es generell als undurchführbar oder gar ideologisch zu diskreditieren. Eine pauschale Bewertung verbietet sich schon allein deshalb, weil über die große Bandbreite praktischer Umsetzungen keine auch nur halbwegs gesicherten Erkenntnisse vorliegen. Auch Betz stützt sich nicht auf eigene Kenntnis der Praxis, sondern auf die Analyse von Publikationen und anderen Texten. Zudem beruht ein Teil der von Betz geübten Kritik auf ihrem überspitzen Verständnis von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und einer unvollständigen und fehlerhaften Rezeption ihrer Qualitätsmerkmale. Zu Unrecht unterschiebt sie dem Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vor allen Dingen den Anspruch auf Nivellierung vorhandener Statusunterschiede. Ihre sich häufig zeigende Neigung, hinter allem und jedem eine Verschleierung von Macht- und Statusbeziehungen zu sehen, hat schon fast Züge einer Verschwörungstheorie. Eine oberflächliche Rezeption und Umsetzung muss ja nicht immer gleich Indiz bössartiger sozialer und gesellschaftlicher Intentionen sein. Und ebenso darf man der Auseinandersetzung mit konkreten Aufgaben und Konzepten der pädagogischen Praxis nicht pauschal zum Vorwurf machen, von strukturellen Problemen wie „der finanziellen Unterausstattung der Bildungsinstitutionen, den systemimmanenten Schwierigkeiten an den Schnittstellen sowie der politischen, überwiegend ressortbezogenen Arbeitsteilung“ abzulenken (Betz 2015, S.53). Natürlich braucht eine effektive Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auch entsprechende Rahmenbedingungen und Ressourcen. Es wäre aber sicher verfehlt, auf deren Verbesserung zu warten, bevor man die Entwicklung der Praxis überhaupt in Angriff nimmt.

Der Forschungsstand zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und auch zur Elternarbeit ganz allgemein ist tatsächlich unbefriedigend. Das sieht aber nicht erst und nicht allein Betz so. Dass in nächster Zeit eine umfassende belastbare empirische Basis gewonnen werden kann, ist nicht abzusehen, auch nicht bei sehr verstärkter Forschungsförderung. Es handelt sich nämlich keineswegs um „ein überschaubares Forschungsfeld“ (Betz 2015, S.9), wie Betz glauben machen will. Selbst wenn man nur die von ihr selbst formulierten Desiderate überblickt, tut sich ganz im Gegenteil ein riesiges und vielschichtiges Gebiet auf, das sicher noch Generationen von Forschern beschäftigen wird.

Gleichwohl verfügen wir keineswegs über so wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse, dass der Erfolg einer recht verstandenen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft insgesamt in Frage gestellt werden muss. Vielmehr wissen wir recht gut, dass die sich auf die häusliche Förderung beziehende Kooperation der Bildungseinrichtungen mit den Familien entscheidend ist. Und es ist auch empirisch belegt, dass es dabei nicht auf die unmittelbare elterliche Unterstützung der in den Institutionen betriebenen Bildungsarbeit (im Falle der Schule auf Hilfe bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen) ankommt, sondern auf den Ausdruck hoher und optimistischer Erwartungen gegenüber den Kindern, auf eine autoritative Erziehung und auf die Organisation einer anregenden Umgebung. Wenn angesichts dessen Bildungsinstitutionen jenem mutmaßlichen Drittel der Eltern, welche eine solche Förderung nicht leisten können und ernsthafte Probleme mit der Erziehung ihrer Kinder haben (Hurrelmann 2007),

sinnvolle und notwendige Elternbildungsmaßnahmen anbieten, so ist das nicht per se schon kritikwürdig und Ausfluss einer strukturellen Defizithypothese bezüglich mancher Elterngruppen. Dass in Verbindung mit Elternbildungsangeboten vorurteilsbehaftete Verallgemeinerungen zu vermeiden sind, ist ebenso selbstverständlich wie ein respektvoller und differenzierender Umgang mit den hilfsbedürftigen Eltern. Entspannend kann hier nicht zuletzt die Einbeziehung weiterer Partner aus der Region sein – ein Standard der PTA, welchen Betz leider ausdrücklich ausblendet. Und natürlich muss verantwortliche Elternbildung Elemente einer pädagogischen Praxis vermitteln, die mit unserer demokratischen Grundordnung im Einklang sind und aufgrund einschlägiger Forschung als förderlich gelten können. Darin pauschal eine unzulässige „Normierung“ der Familien zu sehen, diskreditiert dringend notwendige und angemessen gestaltete Elternbildungsinitiativen.

Ein Verdienst könnte Betz immerhin zukommen: Vielleicht hat ihre oft überspitzte, pauschale und teilweise trickreiche Kritik ja den positiven Effekt, eine breitere Aufmerksamkeit auf dieses wichtige Themenfeld zu lenken und eine intensivere Diskussion zu entfachen als wir sie bisher hatten.

4. Konsequenzen für die Praxis

Für Konzepte der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, die sich um eine wirkliche Neuausrichtung der traditionellen Elternarbeit bemühen, besteht kein Grund, sich durch die von Betz geübte Kritik verunsichern zu lassen. Soweit in einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

- Eltern und Fach- und Lehrkräfte einander ungeachtet aller Unterschiede der Familienstrukturen, Herkunftskulturen, Religionszugehörigkeiten, der Schichtzugehörigkeit, des Bildungsniveaus, der pädagogischen Professionalität usw. mit Respekt begegnen und gemeinsam den Schulerfolg und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder befördern,
- als Partner auf der Elternseite letztlich alle Erwachsenen agieren, die bereit sind, Verantwortung für die Kinder zu übernehmen,
- die Kinder als weitere Partner in diese Partnerschaft einbezogen sind, die ihre Anliegen mehr und mehr auch selbst vertreten,
- bei Bedarf auch mit weiteren Personen und Institutionen am Ort und in der Region kooperiert wird,
- die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und den Familien sowohl in den Einrichtungen als auch in den Familien stattfindet, wobei Fach- und Lehrkräfte und Eltern im jeweils anderen Tätigkeitsbereich unterstützend, aber nicht federführend oder gleichberechtigt auftreten

können die Beteiligten sich hinsichtlich ihrer Grundintentionen und der prinzipiellen Vorgehensweise auch auf eine belastbare Basis empirischer Forschungsergebnisse stützen. Das heißt natürlich nicht – wie in den meisten Tätigkeitsfeldern sozialer Berufe –, dass jede Maßnahme durch belastbare Forschung abgesichert ist. Es ist vollkommen legitim und sogar unverzichtbar, dass kreative Praktiker den Umkreis des Beforschten überschreiten und auch mit ihren eigenen Erfahrungen und plausiblen Vermutungen arbeiten. Selbst da, wo Erkenntnisse der Forschung verfügbar sind, müssen sie von Praktikern immer kritisch und differenziert auf ihr konkretes Handlungsfeld bezogen werden.

Literatur

- Agabrian, M. (2006): Relationships Between School and Family: The Adolescents' Perspective. In: Forum Qualitative Social Research 8, 1, Art. 20
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/209/461> (11. 09. 2017).
- Alldred, P.; David, M.; Edwards, R. (2002): Minding the Gap: Children and Young People Negotiating Relations Between Home and School. In: Edwards, R. (Ed.): Children, Home and School: regulation, autonomy or connection. London.
- Appelbaum, M. (2009): How to Handle Hard to Handle Parents. Thousand Oaks /Cf.: Corwin.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Leitlinien zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus. München.
http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/150205_Broschuere_Leitlinien_A5.pdf (11. 09. 2017)
- Benn, T. (2013): Perceptions of Parental Involvement of Hard to Reach Parents. Diss. Faculty of the Department of Administrative and Instructional Leadership, St. John's University. New York.
- Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf (11. 09. 2017)
- Betz, T. (2016): Wieviel Partnerschaft geht? Kritische Fragen an ein wenig hinterfragtes Ideal. In: Die Grundschulzeitschrift (30), S.6 – 9. (a)
- Betz, T. (2016): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zusammenarbeit mit Eltern als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (44) 9, S.5 – 9. (b)
- Betz, T. (2016): „Eine Partnerschaft zwischen allen Beteiligten? Die Perspektive von Kindern als Leerstelle in der Fachdebatte“. In: Die Grundschulzeitschrift (30), S.18 – 19. (c)
- Betz, T.; Bischoff, S.; Eunicke, N.; Kayser, L.; Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Brezinka, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Beveridge, S. (2005): Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education. London. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bull, A.; Brooking, K.; Campbell, R. (2008): Successful Home-School Partnerships. Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education New Zealand.
- Cabinet Office Social / Exclusion Task Force (2007): Reaching Out: Think Family. Analysis and Themes from the Families At Risk Review. London.

Carpentier, V.; Lal, M. (2005): Review of Successful Parental Involvement Practice for "hard to reach" Parents. London: University of London.

<http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/HARDTOREACH-REVIEW.pdf>
(11. 09. 2017)

Cotton, K.; Wikelund, K. (1989): Parent Involvement in Education. In: School Improvement Research Series, Series III, Close-Up #6

http://www.nwrel.org/comm/catalog/images/school_practices_giant.jpg (11. 09. 2017)

Desimone, L. (2001): Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? In: Journal of Educational Research 93, pp. 11–30.

Domina, T. (2005): Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. In: Sociology of Education, 78, 3, pp.233 – 249.

Edwards, A.; Warin, Jo (1999): Parental Involvement in Raising the Achievement of Primary School Pupils: Why Bother? In: Oxford Review of Education, (1999), Vol. 25, No. 3, pp. 325-341.

Epstein, J., and Associates (2009): School, Family, and Community Partnerships. Third Edition, Thousand Oaks / Cf.: Corwin Press.

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. (Ed.): Children, Home and School: regulation, autonomy or connection. London: Routledge/Falmer, pp. 92-105.

Feiler, A. (2010): Engaging „Hard to reach“ Parents. Teacher-Parent Collaboration to Promote Children’s Learning. Chichester: John Wiley & Sons.

Flanagan, S.; Hancock, B. (2008): “Reaching the hard to reach” - Lessons Learned from the VCS (voluntary and community Sector). A Qualitative Study. In: BMC Health Services Research 2010, 10:92 doi:10.1186/1472-6963-10-92.

Harris, A.; Goodall, J. (2007): Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter? University of Warwick.

<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf> (11. 09. 2017)

Henderson, A.; Mapp, K. (2002): A New Wave Of Evidence: The Impact Of School, Family And Community Connections On Student Achievement. CL, Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.

<http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> (11. 09. 2017)

Henderson, A.; Mapp, K.; Johnson, V.; Davies, D.: Beyond the Bake Sale. The Essential Guide to Family-School Partnerships. New York, London: The New Press 2007.

Hurrelmann, K. (2007): Deutschlands Jugend will wieder etwas erreichen, in: Welt am Sonntag vom 15.07.2007.

http://www.welt.de/wams_print/article1027744/Deutschlands-Jugend-will-wieder-etwaserreichen.html (11. 09. 2017)

Jeynes, W. (2011): Parental Involvement and Academic Success. New York & London: Routledge.

Kuhn, M. (2013): Frühansetzende Elternarbeit im Kontext von schwer erreichbaren Eltern in der Schule. Eine qualitative Befragung an der Spreewald-Grundschule, Berlin. Master-Arbeit Bildungswissenschaft, FU Berlin.

Landwehr, N.; Steiner, P.; Leuthard, T. (2016): Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Aargau.

http://www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/FHNW_AG_Bro_BRSchule-Eltern_v06.pdf (11. 09. 2017)

Lareau, A.; Horvat, E. (1999): "Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships." In: *Sociology of Education* 72, pp. 37–53.

Lueder, D. (2011): *Involving Hard-to-Reach Parents*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.

McNeal, R. (1999): "Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out." In: *Social Forces* 78, pp.117–44.

Microsoft / FOCUS (2007): *Bildungsstudie Deutschland 2007. Schule aus Sicht von Eltern, Lehrern und Personalverantwortlichen*.

http://download.microsoft.com/download/4/b/d/4bdc8f02-0b58-46ca-bcfe-833315844305/Bildungsstudie_Folder.pdf (11. 09. 2017)

Montandon, C. (1993): The Role of the Child in the Parent-Teacher Relations. In: Smit, F.; van Esch, W.; Walberg, H. W. (Hrsg.); *Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (Nijmegen): Parental involvement in education*. - Nijmegen, pp. 83-86.

Morrow, V. (1998): *Understanding Families: Children's Perspectives*. London: National Children's Bureau.

Neuenschwander, M. P. (2007): Wie Schule und Familie die Berufswahl beeinflussen. Ausgewählte Ergebnisse des FASE-B-Projekts. In: *Panorama* 4/2007, S. 29-31.

Neuenschwander, M. P.; Balmer, T.; Gasser, A.; Goltz, S.; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H. (2004): *Forschung und Entwicklung. Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen*. Schlussbericht. Bern: Institut für Lehrer- und Lehrerinnenbildung.

Nyarko, K. (2007): *Parental Involvement: A Sine Qua Non in Adolescents' Educational Achievement*. Inaugural-Dissertation Ludwig-Maximilians-Universität München.

Parent Teacher Association / PTA (2008): *National Standards for Family-School Partnerships Assessment Guide*. Chicago.

http://www.pta.org/National_Standards_Assessment_Guide.pdf (11. 09. 2017)

Parent Teacher Association / PTA (2014): *National Standards for Family-School-Partnerships. What Parents, Schools, and Communities Can do together to Support Student Success*.

<http://www.pta.org/nationalstandards> (11. 09. 2017)

Popper, K. (1935): *Logik der Forschung*. Wien: Springer-Verlag.

Rubenstein, M. C.; Wodatch, J. K. (2000): *Stepping up to the Challenge: Case Studies of Educational Improvement and Title I in Secondary Schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

<http://www.policystudies.com/studies/?id=25> (11. 09. 2017)

- Sacher, W. (2004): Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Nürnberg (Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 23).
- Sacher, W. (2005): Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004. Nürnberg (Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 24).
- Sacher, W. (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (a)
- Sacher, W. (2008): Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik. Nürnberg (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr.29). (b)
- Sacher, W. (2008): Schülerorientierte Elternarbeit – eine überfällige Korrektur. In: Schulleitung heute 2/2008, S.4-6; 18/2008, S.2-5; 20/2008, S.2-4. (c)
- Sacher, W. (2009): Elternarbeit schülerorientiert. Grundlagen und Praxismodelle. Für die Jahrgänge 1 bis 4. Berlin: Cornelsen. (a)
- Sacher, W. (2009): Elternarbeit ohne Schüler? In: Grundschulmagazin 1/09 Januar/Februar 2009, S.48-50. (b)
- Sacher, W. (2013): Differenzierende Elternarbeit. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, C. Schmitt: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S.70-76. (a)
- Sacher, W. (2013): Schülerorientierte Elternarbeit. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, C. Schmitt: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S.77-82. (b)
- Sacher, W. (2013): „Schwererreichbarkeit“ – eine unüberwindliche Grenze der Elternarbeit? In: Pädagogik 5/2013, Beltz-Verlag, S.6-11. (c)
- Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (a)
- Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Teil 6: Einbeziehen der Schüler in die Elternarbeit. In: schulmanagement 45, 3/2014, S. 36-39. (b)
- Sacher, W. (2015): Schüler mit an Bord. In: klasseKinder. Das Praxismagazin für die Schulkindbetreuung. Jg.1, H. 2/2015, S.26f.
- Sacher, W. (2016): Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit. In: Susanne Frank und Anne Sliwka (Hrsg.): Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung. Weinheim 2015: Beltz, S.104 -115. (a)
- Sacher, W. (2016): Schüler als Partner der Eltern-Lehrer-Kooperation. In: Oechslein, Karin; Englisch, Uta; Glatter, Claudia; Volz, Thomas; Weigert, Katrin; Winter, Ruth: Handbuch schulische Elternarbeit. Köln und Kronach: Wolters Kluwer, S.316 – 323 (b)
- Sacher, W. (2016): Schülerinnen und Schüler als Hauptakteure der Elternarbeit. In: schulblatt des Kantons Thurgau 58. Jg., Heft 5/2016, S.4 – 7. (c)
- Sheldon, B. (2009): Improving Student Outcomes With School, Family, and Community Partnerships: A Research Review. in: Epstein, J., and Associates: School, Family, and Community Partnerships. Third Edition, Thousand Oaks / Cf.: Corwin Press, pp. 40 – 56.

Simon, B. (2009): Predictors and Effects of Family Involvement in High Schools. In: Epstein, J., and Associates: School, Family, und Community Partnerships. Third Edition, Thousand Oaks / Cf.: Corwin Press, pp. 211 – 219.

Smrekar, C.; Guthrie, J. W.; Owens, D. E.; Sims, P. G. (2001): March towards Excellence: School Success and Minority Student Achievement in Department of Defense Schools. Nashville/TN: Vanderbilt University.

<http://www.negp.gov/reports/DoDFinal921.pdf> (11. 09. 2017)

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: Springer VS, S.12 – 39.

Stiftung Bildungspakt Bayern (2014): Schulversuch Akzent Elternarbeit. Anregungen zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus. München.

http://www.km.bayern.de/epaper/AKZENT_Elternarbeit/files/assets/common/downloads/publication.pdf (11. 09. 2017)

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

Wang, M.-C.; Oates, J.; Weishew, N. L. (1995): Effective School Responses to Student Diversity in Inner-City Schools: A Coordinated Approach. In: Education and Urban Society, 27(4), pp. 484-503.

Wherry, J. (2003): Selected Parent Involvement Research. . The Parent Institute, Fairfax Station, VA.

<http://www.parentinstitute.com/educator/resources/research/research.php> (11. 09. 2017)