

cher 2014, S. 24f.). Der Begriff „Elternarbeit“ wird im weiteren Verlauf dieses Buches deshalb nur verwendet, wenn er in den Quellen vorkommt, auf die wir uns jeweils beziehen.

Für eine konzeptionelle Neuausrichtung steht der Begriff *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*. Hier schwingen semantisch deutlich andere Bedeutungen mit: In einer Partnerschaft sollten Personen gleichberechtigt miteinander kommunizieren und kooperieren. Beide Seiten müssen dabei aktiv sein, sich austauschen und aufeinander zugehen. Im Mittelpunkt stehen, wie bei der Elternarbeit, weiterhin alle Formen organisierter Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schulen. Insofern kann Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als besondere, d. h. positive Ausprägung von Elternarbeit verstanden werden (Stange 2012, S. 13). Ein solches – partnerschaftliches – Verständnis von Kooperation knüpft an Begriffe an, die den Diskurs im anglo-amerikanischen Sprachraum prägen, z. B. »home school partnership«, »school, family, and community partnership«, »parental involvement« oder »parental engagement« (Sacher 2014, S. 25; Schwanenberg 2015, S. 37; Epstein et al. 2019).

Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner

Ausgangspunkt
Erziehungs- und
Bildungspartner-
schaft

Mit der konzeptionellen Neuausrichtung in Richtung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist die Idee verbunden, dass Eltern und Lehrpersonen gemeinsam Verantwortung für die Erziehung *und* Bildung der Heranwachsenden übernehmen. Der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wurde von verschiedenen Autor*innen in den fachlichen Diskurs eingebracht (Textor o. J.; Stange 2012; Haase 2012; Bartscher/Stange 2013; Sacher 2014). Seinen Ausgangspunkt hatte der Begriff im Bereich der Elementar- und Kindergartenpädagogik, wo zunächst nur von *Erziehungspartnerschaft* die Rede war. Dagegen wurde der Begriff *Bildungspartnerschaft* stärker im Umfeld von Schulen, Hochschulen oder der Kooperation mit Unternehmen verwendet, wo der Fokus stärker auf den Erwerb beruflicher Kompetenzen sowie formeller Bildungsabschlüsse gerichtet ist. In der Folgezeit kam es zur Zusammenführung beider Linien zu einer umfassenden *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* (Stange 2012; S. 12; Textor o. J.). Die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen der Heranwachsenden im Sinne von Erziehung sowie von Selbständigkeit, Handlungsfähigkeit, sozialer Verantwortlichkeit, Wissen und Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Bildung gilt – nach den dargelegten konzeptionellen Überlegungen – nunmehr als gemeinsames Anliegen

von Eltern und Schule. Dafür sind mehrere Gründe ausschlaggebend. Häufig wird betont, dass auch der Elementarbereich einen Bildungsauftrag habe, Eltern ein wichtiger Schlüssel für bessere Bildung sind und zwischen Erziehung und Bildung ein enger Zusammenhang besteht, der es erfordert, dass Eltern für beides Verantwortung übernehmen und dabei mit pädagogischen Fachpersonen kooperieren, anstatt arbeitsteilig zu agieren. Inzwischen ist der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auch im schulpädagogischen Diskurs fest verankert (z. B. Sacher 2014; Haase 2012).

Weiterführend sind Ansätze, die Schüler*innen selbst als gleichberechtigte Partner einbeziehen (Sacher 2014; Betz 2016a). Danach sollen Schüler*innen ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechend ihre Interessen vertreten und ihre Lernprozesse eigenverantwortlich gestalten und steuern. Neben diesen (demokratie-)pädagogischen Gründen spielt hier eine Rolle, dass eine erwachsenenzentrierte Kooperation Gefahr läuft, an der geringen Akzeptanz der Schüler*innen zu scheitern (Sacher 2014, S. 174).

Für die Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bedarf es schließlich weiterer außerschulischer Partner, die eine Kooperation zwischen Eltern und Schule wirksam unterstützen können. Gemeint sind hier alle relevanten Akteure und Organisationen des außerschulischen sozialen Umfeldes, die zusammen mit der Familie und der Schule ein umfassendes regionales Beziehungs- und Unterstützungssystem bilden. Das können Beratungsstellen, Einrichtungen der Jugendhilfe oder kommunale Bildungseinrichtungen sein. Bartscher und Stange (2013) bezeichnen die geschilderten Zusammenhänge als »System der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft«, das sie in dem folgenden Modell darstellen (siehe Abb. 1).

Schüler*innen
als gleichberech-
tigte Partner

außerschuli-
sches Umfeld als
Beziehungs- und
Unterstützungs-
system

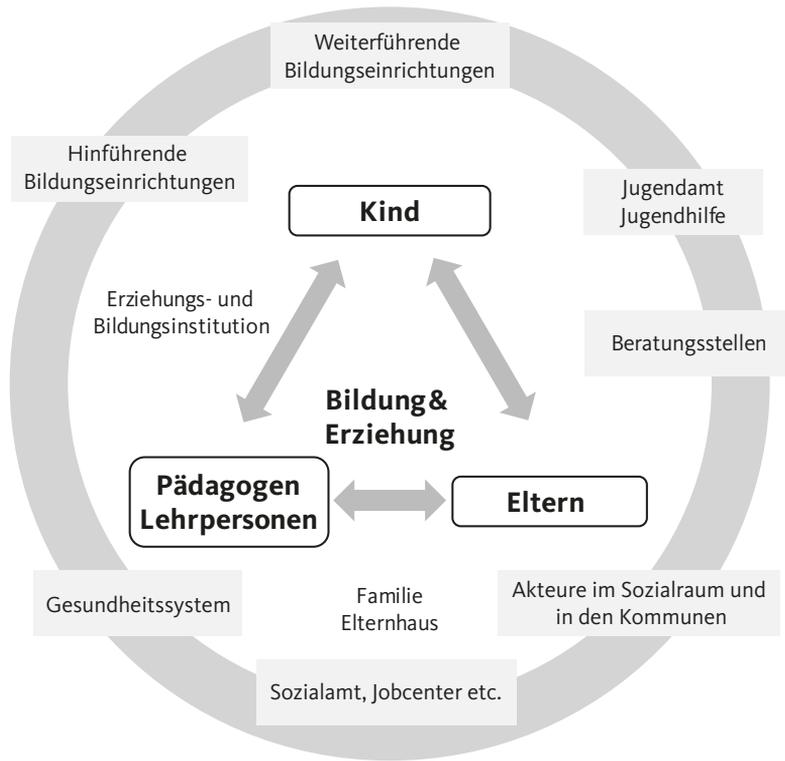


Abb. 1: Modell einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (nach Bartscher/Stange 2013, S. 9)

Nach diesem Modell erkennen Eltern und Schule ihren gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag an und gehen eine Partnerschaft ein, die auch die Schülerin / den Schüler als gleichberechtigten Partner einbezieht. Die Doppelspitzen der Pfeile deuten auf wechselseitige und symmetrische Beziehungen hin. Der innere Zusammenhang zwischen Eltern, Kind und Lehrpersonen (sowie weiteren Pädagogen) wird in seinen Anliegen und Zielen durch außerschulische Partner des sozialen Umfeldes unterstützt, die den äußeren Zusammenhang darstellen.

Regionale
Bildungsgemein-
schaft

Auch das Modell, das Schwaiger und Neumann (2010) für ihr Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der Regionalen Arbeitsstellen (RAA) entwickelt haben, basiert auf diesen Annahmen. Die beiden Autorinnen üben jedoch Kritik an der Darstellung des inneren Zusammenhangs zwischen Eltern, Kind und Lehrpersonen als Dreieck. Aus ihrer Sicht impliziert diese Darstellung, dass das Kind zwischen die Fronten von Eltern und Lehrpersonen geraten kann und Aushandlungsprozesse, die zwischen diesen beiden Partnern stattfinden, das Kind ignorieren oder zu seinen Lasten gehen könnten (Schwaiger / Neumann

2010, S. 84 ff.) Für das Scheitern von Aushandlungsprozessen führen sie eine Reihe von Gründen an, z. B. unterschiedliche Vorstellungen von Eltern und Lehrpersonen über Erziehungsstile oder unterschiedliche Erwartungen und Interessen. Ihr Modell berücksichtigt folglich die beiden Einflussbereiche Familie und Schule, in denen sich ein Kind bewegt, und deren Schnittmenge, die Chancen der Zusammenarbeit symbolisiert – aber auch das darin liegende Konfliktpotenzial. Die Einflussbereiche Familie und Schule werden durch das soziale Umfeld ergänzt. Schwaiger und Neumann sprechen hier von »community« und greifen damit einen Begriff auf, der in der englischsprachigen Literatur gebräuchlich ist. Weil der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft für die Bezeichnung eines solchen komplexen regionalen Beziehungsgeflechts aus Sicht von Schwaiger und Neumann zu kurz greift, wählen sie den Begriff »Regionale Bildungsgemeinschaft« (siehe Abb. 2).

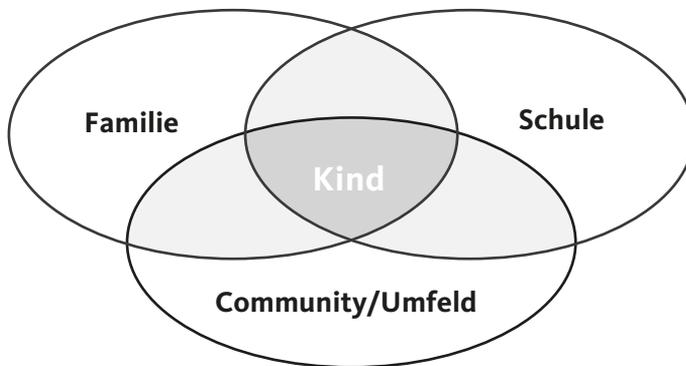


Abb. 2: Regionale Bildungsgemeinschaft (nach Schwaiger / Neumann 2010, S. 90)

Trotz der (graduelleren) Unterschiede zwischen den Modellen besteht eine wesentliche Gemeinsamkeit in der Betonung einer Partnerschaft. Um dabei die Gleichwertigkeit der Partner zu versinnbildlichen, werden im Fachdiskurs Formulierungen wie *auf gleicher Augenhöhe* oder *an einem Strang ziehen* verwendet. Sie deuten an, dass im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft große Ansprüche an die Kooperation und Kommunikation gestellt werden. Entscheidend sind dabei die folgenden Aspekte (Stange 2012, S. 14f.), die für Bildungseinrichtungen im Allgemeinen und für Schulen im Besonderen gelten:

- Absprache gemeinsamer Aktivitäten
- Austausch von Erfahrungen über den Bildungsstand der Kinder
- Erarbeitung gemeinsamer Bildungsziele und Angebote in den jeweiligen Bildungseinrichtungen
- Unterstützung in familiären Erziehungsfragen (Elternbildung)

Ansprüche an
Kooperation und
Kommunikation

- Synergetisches Erschließen von Ressourcen für Eltern, Kinder und die Bildungseinrichtungen
- Verbesserung der Beziehungen zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen
- Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten
- Öffnung der Bildungseinrichtungen gegenüber anderen Erziehungspartnern im sozialen Umfeld
- Vernetzung aller für Kinder und Eltern relevanter Einrichtungen

Die Ansprüche an eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind folglich sehr hoch. Selbst diejenigen, die zur Konzeptionalisierung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wesentlich beigetragen haben, kennzeichnen diese als Vision oder Zieldimension (Bartscher/Stange 2013, S. 8). Hier schließt sich nun die Frage an, ob es sich um eine realistische Vorstellung professioneller Kooperation im Kontext Schule handelt – oder um einen unerfüllbaren Wunschgedanken. Inzwischen hat sich zu dieser Frage ein (mehr oder weniger) kontroverser Diskurs entwickelt. Dieser soll im Folgenden nachgezeichnet werden mit dem Ziel, eine differenziertere Einordnung zu ermöglichen.

Aktueller Diskurs zum Konzept einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Neue Begriffe und Konzeptideen im Bildungsbereich (aber auch in anderen Bereichen) bewegen sich nicht selten auf einer programmatischen Ebene, die einseitig positiv ist und mit der Realität nicht viel zu tun haben muss. Trifft dies auch auf das Konzept einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu? Wird hier etwas versprochen, was sich ohne Weiteres gar nicht einlösen lässt? Im Folgenden sollen nun Argumente, die für die Notwendigkeit einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sprechen, und Argumente, die den Fokus auf Schwierigkeiten und Fallstricke lenken, wiedergegeben und gegeneinander geführt werden.

Argumente für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Eine Zusammenstellung »typischer Argumentationsfiguren«, die den hohen Stellenwert einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unterstreichen, findet sich bei Stange (2012, S. 15 ff.). Diese Argumentationsfiguren werden für die folgenden Ausführungen herangezogen und stellenweise ergänzt.

- *Bedeutung der Familie für Bildung*: Eltern nehmen eine Schlüsselrolle in den Bildungsprozessen ihrer Kinder ein. Dies zeigen Schulleistungsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) ebenso wie frühere Studien (z. B. *Coleman-Report* aus dem Jahr