

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

„Informationsdreieck“?

Zum Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitungen

Julia Gasterstädt^{1,*}, Alica Strecker¹,
Michael Urban¹ & Juliane Wolf¹

¹ Goethe-Universität Frankfurt am Main

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a.M.
gasterstaedt@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule wird einerseits eine hohe Bedeutung für den Schulerfolg, andererseits aber auch für die Reproduktion sozialer Ungleichheit zugemessen. Im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse wird die Entwicklung einer heterogenitätssensiblen Elternarbeit im Anschluss an Konzepte wie die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gefordert. Der Beitrag stellt empirisches Material als Anlass zur expliziten Auseinandersetzung mit Erwartungen, Vorbehalten und Positionen von Seminarteilnehmer*innen im Kontext von Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen zu Elternarbeit bereit. Dabei wird auch die Akteursgruppe der Schulbegleitungen berücksichtigt, die häufig zwischen Schule und Familie steht.

Schlagerwörter: Elternarbeit, Schulbegleitung, inklusive Schulentwicklung, Grounded Theory



1 Hinführung zum Thema

Dem Verhältnis zwischen Familie und Schule wird einerseits in Hinblick auf den Bildungserfolg von Schüler*innen große Bedeutung zugeschrieben (vgl. z.B. OECD, 2018), andererseits wird dessen Bedeutung für eine „sozial gerechte Bildung“ (Gomolla, 2009, S. 21; auch Urban, Meser & Werning, 2012) betont. Wie die Relation zwischen Familie und Schule gestaltet ist, hat das Frankfurter Teilprojekt „Elterneinbindung“¹ im BMBF-geförderten Verbund „Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“ am Beispiel solcher Fälle untersucht, in denen die Schule-Familie-Relation durch Schulbegleitungen erweitert wird. Anhand von teilnehmenden Beobachtungen, Interviews sowie Gruppendiskussionen mit den beteiligten Akteur*innen in drei sich als inklusiv verstehenden Gesamtschulen wurden umfangreiche empirische Daten erhoben und im Stil der Grounded-Theory-Methodologie analysiert (vgl. u.a. Strauss & Corbin, 1996). Das hier vorgestellte Material ist ein kurzer Auszug aus diesen Daten, der im Rahmen von kasuistischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zur Professionalisierung unterschiedlicher Akteur*innen genutzt werden kann, um sowohl die Relation zwischen Familie und Schule allgemein als auch in Hinblick auf eine heterogenitätssensible Elternarbeit und die Einbeziehung von Schulbegleitungen zu thematisieren.

Zuvor soll ein kurzer Einblick in das komplexe Verhältnis zwischen Schule und Familie gegeben werden. Für die Leitung von Seminaren in Aus-, Fort- und Weiterbildungen wird eine vertiefende Lektüre der Sekundärliteratur empfohlen.

Die Schule-Familie-Relation kann als Binnendifferenzierung des Erziehungssystems verstanden werden (vgl. Luhmann & Schorr, 1982; Tyrell & Vanderstraeten, 2007; Kramer & Helsper, 2000). Dieser Differenzierung folgen sowohl räumliche (Schulgebäude, Zuhause, Schulweg) und zeitliche (Stundenplan, Alltagsorganisation) Unterscheidungen als auch Unterschiede in Hinblick auf Verhaltenserwartungen, auf die sich das (Schul-) Kind im schulischen oder familiären Umfeld einzustellen hat. Darüber hinaus ergibt sich aus der regulären Abwesenheit der Familie im Schulischen ein strukturelles Informationsdefizit für beide Seiten. Die damit verbundene Intransparenz ist mit der Eigendynamik der Beziehungen der Schüler*innen untereinander verbunden, die sowohl für Eltern als auch für Lehrkräfte kaum zu kontrollieren ist. Insgesamt wird der Familie eine exklusive Intimität zugesprochen, in welcher die Individualität der einzelnen Person einen großen Stellenwert habe und ein partikulares Interesse am Schulerfolg des Kindes zu erwarten sei. Der Schule wird hingegen eine universalistische Haltung gegenüber Lernenden zugesprochen (vgl. Tyrell & Vanderstraeten, 2007).

In der Alltagspraxis zeigt sich die funktionale Differenzierung zwischen Schule und Familie als spannungsreich. So wird die Rolle bzw. Leistung von Eltern als „Partner, Zulieferer oder Kunden“ (Killus & Paseka, 2016, S. 151) diskutiert und in Bezug auf Ganztagsangebote die Familialisierung von Schule hinterfragt (vgl. Fritzsche et al., 2009). Programmatisch wird die Entwicklung von „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (Sacher, 2012) gefordert, während sich das Verhältnis zwischen Familie und Schule als machtförmige Konstellation (vgl. Vincent & Tominson, 1997) erweist. Dabei spielen auch die Mittelschichtorientierung (z.B. Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2019; Broomhead, 2014) sowie die „monokulturell und monolingual ausgerichtete Kultur“ (Fürstenau & Hawighorst, 2008, S. 175; siehe auch Kotthoff, 2012; Betz & Kayser, 2016) der Schule eine Rolle, welche in Hinblick auf schulbiographische Passungsverhältnisse zwischen Familie und Schulkultur befragt werden (Kramer & Helsper, 2000).

In Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten sollte eine Auseinandersetzung mit diesen strukturellen Barrieren in der Relation zwischen Familie und Schule ermöglicht werden, um einen reflexiven Umgang mit sozialer Ungleichheit – auch in Hinblick auf die

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01NV1702C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Entwicklung einer heterogenitätssensiblen bzw. inklusiven Elternarbeit (vgl. z.B. Eylert, 2012; Wild & Lütje-Klose, 2017) – anzuregen.

Dabei sei noch angemerkt, dass der Begriff der „Elternarbeit“ insofern problematisch ist, als dass er auf eine Normalvorstellung kindlichen Aufwachsens in bestimmten familiären Verhältnissen verweist, die die Diversität familiärer Konstellationen vernachlässigt; statt Elternarbeit im Sinne der Arbeit der Schule mit Eltern geht es um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten oder/und anderen (familiären) Beziehungspersonen der Schüler*innen.

Das hier zur Verfügung gestellte Material soll Anreize zur Auseinandersetzung mit der Relationierung zwischen Schule und Familie schaffen. Es nimmt insbesondere die Situation in den Blick, wenn Schulbegleitungen Teil dieser Relation sind. Dieser Fall ist dahingehend interessant, weil immer mehr Schüler*innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung von Schulbegleitungen unterstützt werden, diese als Maßnahme des Sozialsystems aber von Eltern beantragt und beauftragt werden und häufig ein enger Kontakt zwischen Eltern und Schulbegleitung besteht (vgl. Heinrich et al., 2019).

2 Didaktischer Kommentar

Die Auseinandersetzung mit empirischem Material fordert Teilnehmende der Aus-, Fort- und Weiterbildungsseminare dazu auf, eine eigene Position zu den Sachverhalten zu entwickeln und dabei selbst die angesprochenen Fragestellungen bzw. pädagogischen Grundprobleme zu verhandeln. Als Vorgehen für die Arbeit mit den folgenden Sequenzen schlagen wir dazu ein Verfahren vor, das in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) (Strauss & Corbin, 1996) versucht, ein „Öffnen“ der Daten und daran anschließend der Positionen und Perspektiven der Teilnehmenden zu ermöglichen. Mit „Öffnen“ der Daten ist innerhalb der GTM der Gedanke verbunden, vielfältige Perspektiven auf und im Material zu Wort kommen zu lassen, um so einzelne Phänomene und ihre Eigenschaften aus den Daten analytisch herauszuarbeiten (vgl. Strübing, 2014, S. 16). Zur Interpretation werden insbesondere Strategien wie das Bilden von Lesarten und das Stellen von Fragen an das Material genutzt. Dabei ist es nicht Ziel zu identifizieren, was die „wahre“ Bedeutung einer Zeile oder die ‚echten‘ Motive des Interviewten sind“ (Strauss, 1998, S. 58). Es geht vielmehr darum, vielfältige Interpretationen zu entwickeln und so heterogene Perspektiven und Positionen der Seminarteilnehmenden auf das Material zu verdeutlichen. Denn bei der gemeinsamen Interpretation müssen sich Teilnehmende vom Material entfernen und das zunächst offensichtlich Erscheinende hinterfragen. Als Vergleichshorizonte werden dabei die Erfahrungen, Perspektiven und das Wissen der Teilnehmenden thematisch und so der Reflexion zugänglich. Als konkretes Vorgehen schlagen wir folgende Schritte bzw. Arbeitsanweisungen für die Teilnehmenden vor:

(1) Die Teilnehmenden lesen allein oder in Kleingruppen die Sequenzen des Materials (vgl. Kap. 3). Nach jeder Sequenz findet eine Interpretationsphase in Kleingruppen statt, um die Positionierungen in den Sequenzen herauszuarbeiten und miteinander zu vergleichen. Folgende Fragen können dabei als Orientierung für die Teilnehmenden hilfreich sein:

- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulbegleitung und Eltern? Welche Vor- und Nachteile können mit den Ausgestaltungsformen verbunden sein?
- Wer trägt in dieser Konstellation Verantwortung wofür? Und wer gibt wem Verantwortung wofür?

Zentrale Aspekte der Interpretation sollten schriftlich (z.B. Flipchart, Mindmap, Diagramm) festgehalten werden.

- (2) Nach der schrittweisen Interpretation der Sequenzen kommen die Teilnehmenden im Plenum zusammen, um zuerst die Ergebnisse der Interpretationen vorzustellen und anschließend das Material im Gesamtzusammenhang zu diskutieren. Hilfreich kann hierbei der Hinweis auf die Differenz zwischen den Positionen aus dem Material und den Positionen der Seminarteilnehmenden sein, um zu einer Distanz zwischen Material und eigener Praxis hinzuleiten. Dabei können folgende Fragen unterstützen:
- Welche unterschiedlichen Positionen der Teilnehmenden in der Gruppendiskussion lassen sich im Vergleich der einzelnen Sequenzen herausarbeiten?
 - Welche Erwartungen der Seminarteilnehmenden an Eltern bzw. an ein gutes Schule-Familie-Verhältnis werden deutlich?
 - Welche Unterschiede der Relation Schule-Familie im Vergleich zu Schule-Schulbegleitung-Familie sind erkennbar? Welche Vor- und Nachteile ergeben sich Ihrer Meinung nach jeweils?
- (3) Die Diskussionsergebnisse sollten gesammelt, strukturiert und verschriftlicht werden.
- (4) Abschließend sollte diskutiert werden, welche Möglichkeiten für die Elternarbeit in Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen die Teilnehmenden sehen und wie sie diese konkret in ihrer jeweilige Praxis entwickeln können.

3 Das Material

Das vorliegende Material stellt den Beginn einer Gruppendiskussion an einer integrativen Gesamtschule mit langjähriger Tradition im sogenannten Gemeinsamen Unterricht dar. Die an dieser Diskussion teilnehmenden Sonderpädagoginnen und Schulbegleitungen verhandeln im Verlauf des Dialogs Varianten von Elternarbeit in Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen. Die Diskussion wurde aufgezeichnet, verschriftlicht und für die Verwendung im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sprachlich geglättet sowie in vier Sequenzen unterteilt. Die Kontextinformationen sowie der nachfolgende Materialausschnitt sind auch als Online-Supplement zum Download verfügbar.

Teilnehmerinnen: I = Interviewerin, SP1 = Sonderpädagogin1, SP2 = Sonderpädagogin2, SB = Schulbegleiterin.

Sequenz 1

I: Okay. Ja wunderbar. Also, wenn Sie jetzt keine Fragen mehr haben, dann würde ich doch einfach einsteigen und ja, berichten Sie uns doch mal von Ihren Erfahrungen, die Sie mit Eltern im Kontext von Schulbegleitungen hatten. Was fällt Ihnen dazu so ein?

SP1: Also, ich habe da gar keine Erfahrung drin, weil die Elternarbeit über mich läuft. Ich weiß jetzt gar nicht, was da genau gemeint ist.

Sequenz 2

I: Die Elternarbeit läuft über Sie, aber die Schulbegleitungen müssen ja auch irgendwie Kontakt zu den Eltern haben.

SP1: Mhm. Also, im Bereich, wie wir es organisiert haben, ist es nicht so, oder äußerst selten. Klar werden die Telefonnummern ausgetauscht und es gibt Kontakt, wenn mal was abzusprechen ist. Das sind ja auch ganz organisatorische Sachen. Aber pädagogisch-inhaltliche Sachen gehen über mich oder gemeinsam dann.

Sequenz 3

SP2: Es ist immer sehr unterschiedlich. Ich denke, das hängt halt einfach von den Kindern ab, die betroffen sind. Und auch ein Stückweit vom Hintergrund der Eltern. Ja, also jetzt in unserem Fall, die Eltern von [Name Schülerin], oder die Mutter, mit der wir hauptsächlich zu tun haben, da würde ich sagen, ist der Kontakt sehr regelmäßig. Sowohl was [Name SB] angeht, die ist im engen Austausch mit der Mutter – ähm – ich auch regelmäßig. Und das, ja also, ist dann so ein Informationsdreieck im Prinzip, was wir bilden. Weil die pädagogischen Inhalte, also die abzustimmen mit der Mutter, ist dann eher mein Part. Und das, und das auszugestalten, vorzubereiten und die Ausgestaltung dann der pädagogischen Inhalte – ähm – und die kurzen Rückmeldungen, auch über Befindlichkeiten beispielsweise, die der Schülerin, ist dann eher der Part von der Frau [Name SB].

Sequenz 4

SB: Irgendwie muss ich auch sagen, ich denke, wie die Elternarbeit sich gestaltet, hängt bestimmt auch sehr von den Voraussetzungen der Schulbegleitung ab. Also, ich kann ja jetzt erstmal nur meine Erfahrungen damit einbringen und ich weiß natürlich nicht, wie Eltern reagieren würden auf jemand anderen. Aber ich denke, wenn die Eltern den Eindruck haben, dass ein Kind qualifiziert betreut wird, dann ist man natürlich der erste Ansprechpartner. Dadurch, dass wir jeden Tag und jede Stunde mit dem Kind zusammen sind, und je nach Situation, wie neugierig Eltern sind, wie das Kind betreut wird, also ist da schon ein enger Draht da. Das setzt natürlich voraus, das ist vielleicht auch gleichzeitig die Thematik und die Krux, dass man sich rückkoppelt mit den Lehrern. Also, man kann's gar nicht so genau trennen. Man kann nicht sagen, pädagogische Arbeit ist Lehrersache. Das sollte natürlich so vorbereitet sein, aber die Umsetzung ist ja nicht nicht-pädagogisch, also es gibt da einfach Überschneidungen. Also, bestenfalls ergänzt es sich, wenn die Lehrerin zum Beispiel eine Beobachtung macht, da kann ich sagen: „Ja das stimmt. Die Mama hat aber auch gesagt, dass heute Morgen das und das war“. Also, das ergänzt sich dann toll. Im schlimmsten Fall entsteht eine Konkurrenzsituation.

4 Theoretischer Hintergrund und Interpretationsvorschlag

Der nachfolgende Interpretationsvorschlag – das soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden – sollte keinesfalls als Musterlösung missverstanden werden, sondern kann als Impuls für die Arbeit im Seminar genutzt werden. Die Theoriebezüge und Literaturhinweise können als inhaltliche Erweiterung des Aus-, Fort- oder Weiterbildungsangebotes dienen.

4.1 Sonderpädagogin 1

Aus der ersten Sequenz geht hervor, dass für SP1 kein trianguläres Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitung existiert. Sie persönlich habe damit „*keine Erfahrung*“ gemacht und „*weiß jetzt gar nicht was da genau gemeint ist*“. Dass SP1 Schulbegleitungen nicht als eine Akteur*innengruppe ansieht, welche in Elternarbeit einbezogen werden könnte, wird nochmals deutlich, wenn sie in Sequenz 2 erklärt, dass in ihrem Konzept von Elternarbeit „*nicht*“ bzw. „*äußerst selten*“ ein Kontakt zwischen Schulbegleitung und Eltern vorgesehen ist. SP1 sieht demnach die Verantwortung für Elternarbeit bei sich und nicht bei den Schulbegleitungen. Elternarbeit wird als ein binäres Verhältnis zwischen ihr als Lehrkraft und der Familie dargestellt („*die Elternarbeit [läuft] über mich*“).

In der zweiten Sequenz relativiert SP1 diese Einschätzung und verweist darauf, dass ein Telefonkontakt zwischen Schulbegleitungen und Eltern bestehe, wenn diese „*organisatorische Sachen*“ abzusprechen haben. Was unter Organisatorischem genau zu verstehen ist, wird nicht ersichtlich. Deutlich wird aber, dass sich dieser Bereich von „*pädagogisch-inhaltliche[n]*“ Dingen, die SP1 mit den Eltern bearbeitet, unterscheidet.

Damit wird eine klare Trennung zwischen dem Pädagogischen als Verantwortungsbereich der Lehrkräfte und dem Organisatorischen als Verantwortungsbereich der Schulbegleitungen deutlich. Im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen kann diesbezüglich spannend sein, folgende Anschlussfragen zu reflektieren:

- (1) Was genau zählt für Sie (die Seminarteilnehmenden) in den Bereich des Pädagogischen? Wie unterscheidet sich Organisatorisches davon?
- (2) Kann man in der pädagogischen Praxis einen pädagogischen von einem „nicht-pädagogischen“ Bereich abstecken? Allgemeiner lässt sich hier auch nach Standardisierbarkeit pädagogischer Prozesse und der Möglichkeit einer „streng funktionale[n] Arbeitsteilung“ (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 105 sowie Arndt, Blasse, Budde, Heinrich, Lübeck & Rohrmann, 2017 und Kuper & Kapelle, 2012) in Schule fragen.
- (3) Warum läuft die Elternarbeit über die Sonderpädagogin und nicht über die oder in Zusammenarbeit mit der Regelschullehrkraft?

Darüber hinaus lässt sich diskutieren, warum SP1 Schulbegleitung nicht oder nur geringfügig als Teil von Elternarbeit ansieht. Es zeigt sich eine eher universalistische denn einzelfallbezogene Orientierung der Lehrkraft auch in Hinblick auf Elternarbeit, die am Regelfall des Schulkindes ohne Schulbegleitung ausgerichtet ist. Hier werden Entwicklungspotenziale im Sinne einer heterogenitätssensiblen Elternarbeit deutlich, die im Seminar am Beispiel von Schulbegleitungen, aber auch hinsichtlich weiterer Heterogenitätsdimensionen (z.B. sozioökonomischer Hintergrund oder sprachliche Barrieren) diskutiert werden können.

4.2 Sonderpädagogin 2

SP2 nimmt eine gegenläufige Position ein und stellt zunächst fest, dass die Ausgestaltung der Elternarbeit im Kontext von Schulbegleitung nicht so eindeutig ist, wie es SP1 beschreibt. Elternarbeit könne „*sehr unterschiedlich*“ ausfallen; sie sei zum einen „*von den Kindern [...] die betroffen sind*“² und zum anderen „*vom Hintergrund der Eltern*“ abhängig. Was hier gemeint ist, wird zwar nicht ausgeführt; weitere Projektergebnisse weisen allerdings darauf hin, dass Lehrkräfte damit insbesondere auf die Zugänglichkeit und Mitwirkung von Eltern an schulischen Belangen anspielen, die durch die Bildungsnähe oder -ferne häufig in Verbindung mit einem zugeschriebenen Migrationshintergrund von Eltern begründet wird. Der Verweis auf den familiären Hintergrund kann damit als Indiz auf Phänomene struktureller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009) verstanden werden.

Anschließend beschreibt SP2 ein Beispiel aus ihrem Schulalltag und erläutert, dass in diesem Fall sie, vor allem aber auch die SB „*im engen Austausch mit der Mutter*“ stehe. In diesem „*Informationsdreieck*“ gebe es – ganz den Ausführungen von SP1 folgend – auch eine Aufgaben-/Verantwortungsbereichstrennung. SP2 macht diese Trennung zum einen ebenfalls am Begriff des Pädagogischen, genauer gesagt der „*pädagogischen Inhalte*“ fest, welche sie mit der Mutter abstimme. Zum anderen bezieht sie sich auf „*kurze[] Rückmeldungen*“ und „*Befindlichkeiten [...] der Schülerin*“, welche den Part der Elternarbeit von Schulbegleitungen ausmachen. Daran anschließend können folgende Fragen weiterführend besprochen werden:

- (1) Wieso lassen sich „*Befindlichkeiten*“ in diesem Fall vom Pädagogischen unterscheiden? Können Sie (die Seminarteilnehmenden) diese Unterscheidung nachvollziehen?
- (2) Warum fühlen sich die Lehrkräfte nicht für Befindlichkeiten verantwortlich?
- (3) An dieser Stelle kann der zur ersten Position (SP1) angeführte Diskussionspunkt (2) erneut aufgegriffen werden.
- (4) Welche Erwartungen an Eltern haben Lehrkräfte?

4.3 Schulbegleiterin

Die Schulbegleiterin schließt sich der Ausführung von SP2 zunächst an und hebt mit den „*Voraussetzungen der Schulbegleitung*“ – im Gegensatz zu den Lehrkräften – die eigene Person als relevanten Faktor hervor. Damit thematisiert sie anschließend die Qualifizierung von Schulbegleitungen („*ein Kind qualifiziert betreut wird*“), die entscheidend dafür sei, dass Eltern Schulbegleitung als „*erste[n] Ansprechpartner*“ ansehen. Im Gegensatz zu Lehrkräften müssen sich Schulbegleitungen gegenüber Eltern also beweisen, können dann aber eine zentrale Position in der Schule-Familie-Relation einnehmen. Das ist insbesondere im Hinblick auf das strukturelle Informationsdefizit zwischen Schule und Familie zu diskutieren, welches über die häufig alltägliche Kommunikation von Lehrkräften und Familien mit Schulbegleitungen verändert wird. Schulbegleitungen erweitern dabei die Beobachtbarkeit sowohl von Familie und Schule als auch der Schüler*innen. Damit können Potenziale der Bearbeitung schulischer Probleme einhergehen. So thematisiert SB hier beispielsweise, dass eine Konsequenz ihres engen Austausches mit Eltern die Rückkopplung mit Lehrkräften sei. SB sieht darin den Vorteil einer Ergänzung der Beobachtungen der Lehrkräfte durch Informationen, die sie durch ihren engen Draht zum Elternhaus habe. Dieser Wissensvorsprung könne zu einer „*Konkurrenzsituation*“ mit Lehrkräften führen – ein Aspekt, welcher im Seminarkontext ausführlicher diskutiert werden kann. Ebenfalls zu diskutieren wäre hier, wie sich die erweiterte

² Hinterfragt werden könnte an dieser Stelle auch die Umschreibung der Schüler*innen als „*betroffen*“, was negative Konnotationen in Differenz zu den nicht betroffenen Schüler*innen mit sich bringt (z.B. von einer Krankheit betroffen).

Beobachtbarkeit auf die im strukturellen Informationsdefizit liegenden Spielräume zur sozialen Integration und Individuation der Schüler*innen auswirken kann.

Interessanterweise vertritt SB nicht die Position einer eindeutig abzugrenzenden Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung. Sie reflektiert, dass im schulischen Alltag eine strikte Trennung von pädagogischen und nicht-pädagogischen Arbeitsbereichen schwierig vorzunehmen sei. Denn auch wenn Lehrkräfte Unterricht vorbereiten und didaktisch ausgestalten, sind alle (auch Schulbegleitungen) bei der praktischen Umsetzung von Unterricht beteiligt. Und diese Umsetzung wiederum ist für SB eindeutig „*nicht nicht-pädagogisch*“. In diesem Kontext können folgende Fragen diskutiert werden:

- (1) Inwiefern gibt es „nicht Nicht-Pädagogisches“ im schulischen Kontext? Und wer hat dafür die Verantwortung?
- (2) Wie kann eine Konkurrenzsituation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen entstehen? Welche Gegebenheiten/Einstellungen/Verhaltensweisen aller Beteiligten spielen dabei eine Rolle?
- (3) Welche Potenziale, aber auch Gefahren sehen Sie (die Seminarteilnehmenden) in der Einbindung von Schulbegleitung in Elternarbeit?

Es ist davon auszugehen, dass in der Auseinandersetzung mit dem Material unterschiedliche Positionen der Teilnehmenden zur Relationierung zwischen Schule und Familie, insbesondere auch im Fall der Einbindung von Schulbegleitungen, deutlich werden. Daran kann eine abschließende Debatte anschließen, die Kernelemente einer tragfähigen Schule-Familie-Relation herausstellt und konkrete Überlegungen zu einem schulinternen Gesamtkonzept heterogenitätssensibler Elternarbeit in Verbindung mit Schulbegleitungen entwickelt. Orientierung können dabei die *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) bieten.

5 Erfahrungen

Eine Erprobung und Evaluation der Materialien in universitären Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehramtsausbildung sowie in Veranstaltungen im Rahmen von Angeboten der Fort- und Weiterbildung schulischer Akteure waren für das Sommersemester 2020 geplant, konnten aber aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie nicht stattfinden. Über Rückmeldungen zu Erfahrungen mit dem Material würden wir uns daher sehr freuen.

Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A., & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 225–240). Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.17>
- Betz, T., & Kayser, L.B. (2016). Herkunftsspezifische Orientierungen von Eltern im Umgang mit Lehrkräften. Grundlagen einer ungleichheitssensiblen Zusammenarbeit. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 109–114). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11944-7_18
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G.J., & Blossfeld, P.N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 16–30.

- Broomhead, K. (2014). 'A Clash of Two Worlds'; Disjuncture Between the Norms and Values Held by Educational Practitioners and Parents of Children with Behavioural, Emotional and Social Difficulties. *British Journal of Special Education*, 41 (2), 136–150. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12058>
- Eylert, A. (2012). Vielfalt als Chance – Elternschaft als heterogenes Gebilde. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 286–296). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_29
- Fritzsche, B., Idel, T.-S., Reh, S., Labede, J., Altmann, S., Breuer, A., et al. (2009). Legitimation des Ganztags an Grundschulen – Familiarisierung und schulisches Lernen zwischen Unterricht und Freizeit. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Analysen und Falldarstellungen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 83–106). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4_5
- Fürstenau, S., & Hawighorst, B. (2008). Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zu Perspektiven von Eltern und Schule. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 170–186). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_11
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–49). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_2
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Heinrich, M., Budde, J., Gasterstädt, J., Lübeck, A., Urban, M., Weinbach, H., et al. (2019). Professionalisierung und Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 159–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2013). Hilflose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelferinnen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110.
- 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>
- Kotthoff, H. (2012). „(Un)common ground“ zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGIL)*, 2. Zugriff am 11.08.2020. Verfügbar unter: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2>.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2000). SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (S. 201–234). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85150-5_12
- Kuper, H., & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 41–51). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_3
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 224–261). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 232–243). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_24
- Strauss, A.L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). München: Fink.
- Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Tyrell, H., & Vanderstraeten, R. (2007). Familie und Schule: Zwei Orte der Erziehung. In J. Aderhold & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme* (S. 159–174). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90627-0_8
- Urban, M., Meser, K., & Werning, R. (2012). Parental Involvement in All-Day Special Schools for Learning Disabilities. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood* (S. 235–247). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2972-8_18
- Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997). Home-School Relationships: ‘The Swarming of Disciplinary Mechanisms’? *British Educational Research Journal*, 23 (3), 361–377. <https://doi.org/10.1080/0141192970230308>
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Zugriff am 11.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/qualitaetsmerkmale-schulischer-elternarbeit/>.
- 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* (S. 129–139). Münster: Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gasterstädt, J., Strecker, A., Urban, M., & Wolf, J. (2021). „Informationsdreieck“? Zum Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 46–55. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4139>

Online-Supplement:

Auszug aus einer Gruppendiskussion

Online verfügbar: 12.02.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>