

Heimbeck, Manuela; Dengel, Andreas

Digitale Medien in der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 391-396. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Heimbeck, Manuela; Dengel, Andreas: Digitale Medien in der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 391-396 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277769 - DOI: 10.25656/01:27776; 10.35468/6035-56

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277769>

<https://doi.org/10.25656/01:27776>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Manuela Heimbeck und Andreas Dengel

Digitale Medien in der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation

1 Spannungsfelder der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation

„Die Einbeziehung der Eltern ist vielleicht einer der wichtigsten Punkte der gegenwärtigen Erziehungsdebatte“ (Mortimore 1994, 127f). Die Schwierigkeiten, Anknüpfungspunkte und Spannungsfelder zwischen Schule und Familie, die schon vor fast 30 Jahren postuliert wurden, rückten durch die pandemische Lage sichtbarer und stärker ins öffentliche Interesse. Obwohl positive Aspekte von Kooperationen zwischen Eltern und Lehrer*innen nachgewiesen sind, zeigen sich Problemfelder in der täglichen Praxis, etwa bei bestehenden sozialen Disparitäten, asymmetrischen Kommunikationsstrukturen oder Einstellungen gegenüber der anderen „Partei“ (Killus & Paseka 2021). Während Lehr-/Lernprozesse in der Pandemiezeit weitgehend in den digitalen Raum überführt oder durch diesen unterstützt werden konnten, blieb eine entsprechende Substitution oder Unterstützung der Kooperationen zwischen Eltern und Lehrer*innen weitgehend aus. Dieses Forschungsdesiderat versucht dieser theoretische Beitrag zu untersuchen. Er beschreibt zunächst Indikatoren einer gelingenden Eltern-Lehrer*innen-Kooperation (ELK) und ergänzt diese anschließend mit Überlegungen, wie digitale Medien diese unterstützen können.

2 Das ELK-Modell

2.1 Indikatoren gelingender Eltern-Lehrer*innen-Kooperationen

Zunächst werden Indikatoren gelingender Eltern-Lehrer*innen-Kooperationen (ELK) herausgearbeitet und anschließend in einem heuristischen Modell zusammenggeführt. Die Indikatoren wurden hermeneutisch exploriert und sollen als nächstes empirisch-analytisch überprüft werden. Aus empirischen und normativen Perspektiven lassen sich insbesondere drei (Haupt-) Indikatoren identifizieren, die die Qualität der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zu beeinflussen scheinen: Informationsfluss, Verhältnis und Lernprozessbegleitung (Hoover-Dempsey 1997; Neuenschwander 2005). Diese sollen im Folgenden vorgestellt werden. Die drei Hauptindikatoren haben Schnittmengen mit den jeweils anderen Indikatoren und werden außerdem systemtheoretisch betrachtet (Makro-, Meso-, Mikroebene).

Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus

Eine der zentralen Aufgaben einer Eltern-Lehrer*innen-Kooperation findet sich in der Gewährleistung eines stetigen Informationsflusses zwischen Schule und Elternhaus wieder. Darunter sind alle Kommunikationselemente, -strukturen und -prozesse zu verstehen, die zwischen Schule und Elternhaus vollzogen werden. Informationsfluss wird in diesem Kontext als zirkulärer Prozess verstanden, bei dem beide Seiten kollaborativ eingebunden werden und einen (individuellen) Mehrwert ziehen können. Kontaktformate und -möglichkeiten, wie Informationsbriefe, Sprechstunden, Elternsprechtage oder Elternabende sind gegeben, jedoch gibt es kaum empirisch gesicherte Hinweise, wie diese konkret genutzt werden (Killus 2012; Sacher 2012). Die referierten Forschungsergebnisse zeigen weiter, dass die Nutzung abhängig von elterlichen Merkmalen, wie Bildungsabschluss und Engagement, oder von schulischen, wie Schulform oder Schulgröße, ist (Killus 2012).

Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus

Die Beziehungsqualität zwischen Elternhaus und Schule steht bei diesem Indikator im Mittelpunkt, wobei das gegenseitige Vertrauen, das Zutrauen in die Professionalität des anderen und Erwartungshaltungen als zentrale Korrelate anzusehen sind (Neuenschwander 2005). Gemäß des Beschlusses der Kultusministerkonferenz von 2018 zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft müssen Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe wahrgenommen werden (KMK 2018). Dafür ist Vertrauen zwischen den Akteuren notwendig, dass die jeweils andere Partei ihren Anteil der Aufgaben gewissenhaft erfüllt. Wünsche und Bedürfnisse besser zu verstehen, hilft Verständnis und Respekt zu bekommen (Kämpf & Winetzhammer 2020; Schneider & Huber 2020). Sacher (2014) formuliert kooperationshemmende Faktoren wie schlechte Erfahrungen, praktische Kontakt Hindernisse, Minderwertigkeitsgefühle, hierarchisches Verhalten, unzureichender Informationsaustausch oder Desinteresse. Interessant sind Überlegungen von Killus und Paseka (2021), welche Arten identifizieren, wie Eltern wahrgenommen werden können: als Gegner, Klienten, Zulieferer, Experten, Akteure oder Kunden. Diese Haltungen manifestieren sich auch in Verhaltensweisen gegenüber Eltern. Das Verhältnis zueinander könnte als Mit-/Füreinander, Gegeneinander, labiles Miteinander oder Nebeneinander beschrieben werden (Heimbeck 2020). Beispielhaft soll beim Indikator Verhältnis Bezug auf die Schnittmengen zwischen den Indikatoren genommen werden. Bei der Schnittmenge zwischen Verhältnis/ Informationsfluss könnten sich Eltern und Lehrkräfte durch einen Elternbrief wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen. Die Schnittmenge Verhältnis/Lernprozessbegleitung würde zutreffen, wenn ein Workshop gestaltet wurde, bei dem Eltern und Lehrkräfte pädagogisch wertvolle Leseübungen kennenlernen und schulische und häusliche Übungseinheiten aufeinander abgestimmt werden.

Lernprozessbegleitung durch Schule und Elternhaus

Dieser Indikator umfasst alle Formate der Unterstützung bei Lernprozessen, welche insbesondere eine Steigerung der Schulleistung, Feedback zum Lernstand oder zur Lernentwicklung als Ziel haben. Das beinhaltet die gemeinsame Gestaltung schulischer und außerschulischer Lernumgebungen, auf die jeweils beide Akteure einen Einfluss haben, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß (Krumm 1996). Gleichzeitig konstatieren Griffore und Bubolz (1986) verschiedene relative Verantwortlichkeiten für bestimmte Lehr-/Lernziele: So liegen etwa Bereiche wie Geschlechtsidentität, besondere Werte, die erste gesprochene Sprache, gesellschaftliche Regeln sowie Ernährung und Körperpflege besonders in der Verantwortung der Eltern, während etwa Kulturtechniken, kognitive Fähigkeiten/Wissen in Form von Schulfächern insbesondere in der Verantwortung der Lehrpersonen liegen.

2.2 Ein Modell der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation

Das ELK-Modell (Abb. 1) versucht die genannten Indikatoren (Informationsfluss, Verhältnis, Lernprozessbegleitung), die beteiligten Systeme (Schule und Elternhaus; Luhmann 1984) sowie die schulischen Ebenen in einem theoretischen Modell zusammenzuführen. Unter schultheoretischer Sichtweise nach Fend (2009) können diese Faktoren auf einer Makro-, Meso- und Mikroebene lokalisiert werden. Auf Makroebene werden die Indikatoren unter dem Fokus Rechtslage, Gesetze und Verordnungen betrachtet; die Mesoebene fokussiert auf die Einzelschule mit ihren Akteuren (Schulleitung, Kollegium, Schüler*innen und deren Familien). Die Mikroebene befasst sich mit dem Individuum und dessen Motiven, Bedürfnissen, Einstellungen und Überzeugungen. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei den Kooperationsprozessen um komplexe Wirkgeflechte handelt und Wechselwirkungen zwischen Indikatoren, Korrelaten, Ebenen und Prozessen bestehen (siehe u.a. Helmke 2015).

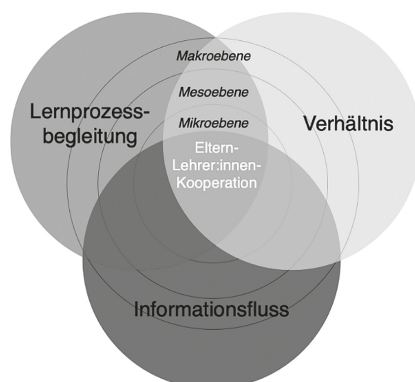


Abb. 1: Eltern-Lehrer*innen-Kooperation (ELK)

3 Medienunterstützte Eltern-Lehrer*innen-Kooperation

Während der Pandemie ergab sich ein verstärkter Bedarf beim Informationsfluss: Eltern erwarteten zum einen mehr Informationen von Lehrpersonen (z.B. zu aktuellen Entwicklungen bezüglich Prüfungen, Anforderungen und Organisation), zum anderen aber auch Unterstützungsleistungen, etwa eine gute Erreichbarkeit und ein individualisiertes Lernangebot für Schüler*innen (Huber et al. 2020; Killus & Paseka 2021). Sowohl Qualität als auch Quantität des Informationsflusses werden allerdings von Lehrpersonen und Eltern meist ambivalent beurteilt: So gibt etwa ein Großteil der Lehrpersonen an, für Fragen zur Verfügung zu stehen, während die Hälfte der Eltern kritisieren, dass es keinen ausreichenden Kontakt zu den Lehrpersonen gibt. Aus Sicht der Schule wird das Informationsangebot als zufriedenstellend wahrgenommen, während sich viele Eltern nur schlecht unterstützt fühlen (Killus & Paseka 2021). Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer*innen ist geprägt von Emotionen, die besonders in der Pandemiezeit verstärkt zum Vorschein kamen. Als stärkste Prädiktoren von Beanspruchung, Angst und Enthusiasmus bei Eltern wurden die Bewertung der Schulunterstützung und die erlebte Selbstwirksamkeit der Eltern in den Kernfächern identifiziert (Porsch & Porsch 2020). Eine Option, Eltern Sicherheit in Lernprozessen zu vermitteln und die Beziehungsebene zu verbessern, wird im Praxisbericht von Schönbächler et al. (2020) vorgestellt: So könnte etwa ein virtuelles „Eltern-Café“ Möglichkeiten zum Austausch zwischen den Erziehungsberechtigten bieten. Voss und Wittwer (2020) empfehlen in Bezug auf die Lernprozessbegleitung den Einsatz digitaler Programme für eine effektive Rückmeldung zum Lernen der Schüler*innen. Obwohl solche potenziellen Mehrwerte digitaler Medien von Eltern grundsätzlich erkannt werden, berichten Kämpf und Winetzhammer (2020) von einem eher skeptischen Grundtenor. Lehrende und Eltern betonen gleichermaßen, dass eine Lehrperson nicht durch digitale Medien ersetzt werden könnte und diese als unterstützendes Werkzeug gesehen werden sollten (Kämpf & Winetzhammer 2020). Analog zum SAMR-Modell nach Puentedura (2006) zum Einsatz digitaler Medien im Klassenzimmer ist es möglich, mehr als eine reine Substitution zu erreichen. So würde die Implementierung medienunterstützter Eltern-Lehrer*innen-Kooperationen einen echten Mehrwert liefern oder vorher undenkbbare Kooperationsformate ermöglichen.

Diskussionen über den zielführenden Einsatz digitaler Medien sind stets an die Art der Kooperation gebunden. Eine mögliche Einteilung von Medienformaten ergibt sich in den Dimensionen Distanzkooperation vs. medienunterstützte Präsenzkooperation sowie asynchrone vs. synchrone Kooperationsformate. Die Verknüpfung der Dimensionen ergibt eine 2x2 Matrix (siehe Tab. 1) der Potenziale digitaler Medienformate:

Tab. 1: Medienformate

	Distanzkooperation	Präsenzkooperation
synchroner Medieneinsatz	z.B. Video- und Telefoncalls für Sprechstunden und Elternabende (Zoom, Teams, BigBlueButton, ...), spielerische Meetingangebote (Gather.Town, Mozilla Hubs...)	Synchrone Bewertungs-/ Abstimmungssysteme (z. B. Mentimeter), Mediennutzung (Videos, Präsentationen) für Qualifikation der Eltern, z. B. zur Lernprozessbegleitung
asynchroner Medieneinsatz	z. B. Abstimmungstools für Terminfindungen, Informationen über E-Mail teilen, digitale Pinboards (z.B. Padlets, Miro-Boards)	

In einer Distanzkooperation mit synchronem Medieneinsatz kommunizieren und kollaborieren Eltern und Lehrpersonen zeitgleich und örtlich getrennt im digitalen Raum, etwa durch Videokonferenzen oder andere Meetingangebote. Bei der Präsenzkooperation erweitert der ergänzende, synchrone Einsatz von Medien die Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Asynchrone Formen der Kooperation können sowohl in Präsenz- als auch in Distanzsettings genutzt werden und bieten zusätzlich zur räumlichen auch eine zeitliche Flexibilität, beispielsweise mit Abstimmungstools oder digitalen Pinboards. Im Fall einer durch asynchrone Medien unterstützten Präsenzkooperation wird das Präsenzangebot um diese asynchronen Medien ergänzt.

4 Implikationen für die Praxis und Fazit

Ziel des Beitrags war die Identifikation und Verortung von Indikatoren gelingender Eltern-Lehrer*innen-Kooperationen sowie die theoretische Erarbeitung von Unterstützungspotenzialen digitaler Medien in Kooperationsformaten. Das ELK-Modell beschreibt Informationsfluss, Verhältnis und Lernprozessbegleitung als zentrale Indikatoren einer gelingenden Eltern-Lehrer*innen-Kooperation. Es bietet jedoch nur einen groben Überblick über Indikatoren und Einflussfelder. Der Beitrag beschreibt die Potenziale digitaler Medien zur Unterstützung auf den Ebenen der Distanz- und Präsenzkooperation sowie der synchronen und asynchronen Kooperation. Der nächste Schritt des Forschungsvorhabens ist die Entwicklung von Messinstrumenten, um die Qualität von Handlungskonzepten der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation und des Medieneinsatzes zu überprüfen. Diese werden dann in Forschung und Praxis eingesetzt.

Literatur

- Chen, J. J., & Rivera-Vernazza, D. E. (2022). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during Covid-19. *Early childhood education journal*, 1-15.
- Fend, H. (2009): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griffore, R. J. & Bubolz, M. (1986): Limits and Possibilities of Family and School as Educators. In: Griffore, R. J. & Boger R. P. (Hrsg.): *Child Rearing in the Home and School*. Springer US, 61-104.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Heimbeck, M. (2020): *Subjektive Theorien von Grundschullehrkräften über Eltern* [Dissertation].
- Helmke, A. (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*: Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997): Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3.
- Kämpf, P. & Winetzhammer, A. (2020): Distance Learning während der Corona-Krise an Österreichs Volksschulen. In: *Medienimpulse*, 58(02), 1-37.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2012): *JAKO-O-Bildungsstudie: Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann.
- Killus, D. & Paseka, A. (2021): Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 2021(3), 253-266.
- KMK (2018): *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*.
- Krumm, V. (1996): *Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder*. Weinheim, München: Beltz.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mortimore, P. (1994): *Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft*. Weinheim, München: Beltz.
- Neuenschwander, M. P. (2005): *Schule und Familie: Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Wien: Haupt.
- Puentedura, R. P. (2006): *The SAMR-Modell: Background and Exemplars*. http://www.hippasus.com/trpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020): Fernunterricht als Ausnahmesituation: Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In: *DDS – Die Deutsche Schule* (Beiheft 16), 61-78.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. 2. Aufl. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Schneider, N. & Huber, S. G. (2020): Die Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule in Corona-Zeiten: Aktuelle Befunde neu betrachtet. In: *b:sl Beruf: Schulleitung*, 15(3), 14-17.
- Schönbächler, E., Himpl-Gutermann, K., Grünberger, N. & Macher, S. (2020): Auf die Beziehung kommt es an. In: *Medienimpulse*, 58(02), 1-34.
- Voss, T. & Wittwer, J. (2020): Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 48, 601-627.