

Medienunterstützte Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen

Substitution, Ergänzung oder Neugestaltung?

Manuela Heimbeck  und Andreas Dengel¹ 

¹ Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag betrachtet die Rolle digitaler Medien in der Eltern-Lehrer:innen-Kooperation systemtheoretisch. Auf Grundlage bestehender Befunde werden Informationsfluss, Verhältnis und Lernprozess als zentrale Indikatoren gelingender Kooperationen zwischen schulischen Akteuren und Akteuren des familiären Umfelds von Schüler:innen identifiziert. Für diese Indikatoren werden Korrelate auf Ebene der Rechtslage (Makro), der Einzelschule (Meso) und der Individuen (Mikro) angenommen. In einem weiteren Schritt werden Potenziale digitaler Medien zur Unterstützung dieser Faktoren mithilfe des SAMR-Modells analysiert. Insbesondere wird hier der Frage nachgegangen, wann ein Medieneinsatz in der Eltern-Lehrer:innen-Kooperation eine substituierende oder ergänzende Rolle spielt oder wann eine Neugestaltung bestehender Prozesse möglich ist. Mit dieser systematischen Analyse leistet der Artikel einen theoretischen Beitrag zur Diskussion über die Rolle digitaler Medien in Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen. Abschliessend erfolgt eine kritische Betrachtung des Rahmenmodells in seiner Bedeutung für die Schulpraxis.

Media-Supported Parent-Teacher Cooperation. Substitution, Augmentation or Redefinition?

Abstract

This article examines the role of digital media in parent-teacher-cooperation from a system-theoretical perspective. Based on existing findings, information flow, relationship, and learning process are identified as central indicators of successful cooperation between school actors and actors in the family environment of students. For these indicators, correlates are assumed at the level of the legal situation (macro), at the individual school level (meso) and at the individual level (micro). In a further step, potentials of digital media to support these factors are analysed using the SAMR model. We investigate when the use of media in parent-teacher cooperation plays a substituting

or complementary role, and when a redesign of existing processes is possible. With this analysis, the article makes a theoretical contribution to the discussion about the role of digital media in parent-teacher cooperation. Finally, the framework model is critically examined in terms of its significance for school practice.

1. Die Pandemie – Katalysator für die Eltern-Lehrer:innen-Kooperation?

Verfolgt man die Veränderungen des schulischen Alltags seit Beginn der Pandemie, könnte dieser die Funktion eines Katalysators zugeschrieben werden, durch den Kooperationsprozesse zwischen Lehrpersonen und Eltern¹ intensiviert wurden. Versteckte Missstände zwischen Schule und Familie, die zwar seit längerem bekannt waren, jedoch nicht die grosse Aufmerksamkeit genossen, wurden dadurch in den Blick der Öffentlichkeit katapultiert und für die beteiligten Akteur:innen sowohl spür- als auch sichtbar gemacht. Ad hoc mussten Strategien gefunden werden, wie Distanzunterricht so gestaltet werden kann, dass Lerninhalte zu Hause erarbeitet, geübt und gefestigt werden konnten (vgl. Trust und Whalen 2020). Diese Entwicklungen erforderten mehr als zuvor die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Die Bemühungen, solche Lösungen für gelingende Kooperationen in einer veränderten Schulpraxis zu finden, sind begrüssenswert. Aufgrund zahlreicher Herausforderungen und zur Vermeidung eines «Trial-and-Error»-Ansatzes bedürfen diese Kooperationsprozesse mitsamt ihren Zielen und möglichen Massnahmen einer strukturellen Analyse und theoretischen Einordnung.

Dass es sich beim Elternhaus von Schüler:innen um einen starken Prädiktor von schulischem Lernerfolg handelt, ist seit langem bekannt (Bauer 2022; OECD 2021; Stanat et al. 2022). Gleichzeitig wurde in mehreren repräsentativen Studien nachgewiesen, dass das Verhältnis zwischen Schule und Familie konfliktbehaftet ist (Betz 2015; Heimbeck 2020; Sacher 2014), die Akteure aus Kontaktformaten wie Elternabenden und Sprechstunden wenig Nutzen ziehen (Neuenschwander und Goltz 2008) und die elterliche Lern- und Hausaufgabenunterstützung häufig nicht den aktuellen Forschungserkenntnissen entspricht (Gerber und Wild 2009; Maaz et al. 2010). Provokant formuliert, sind die beiden Institutionen Schule und Familie füreinander gewissermassen undurchschaubar (doppelte Kontingenz). Dieser Umstand kann dazu führen, dass Ressourcen brach liegen und die damit einhergehende Bildungsgerechtigkeit zunimmt (BMFSFJ 2020; Dietrich et al. 2021).

1 Der Begriff «Eltern» umfasst im Rahmen dieses Beitrags alle haupterziehenden Personen. Anzumerken ist, dass in einem erweiterten Verständnis von einer Kooperation zwischen Schule und «Familie» ausgegangen werden muss, womit alle Personen in familienähnlichen Strukturen inkludiert werden. Weiter umfasst auch der Begriff der Schule nicht nur Lehrpersonen, sondern alle weiteren beteiligten Akteure (Direktor:innen, Verwaltungsangestellte, Beschäftigte in der Schulsozialarbeit etc.).

Aufgrund der durch die Pandemie noch stärkeren Abhängigkeit von Familie und Milieu sind die Lernentwicklungen von Schüler:innen weiter auseinandergegangen. Gleichzeitig wird gefordert, pandemiebedingte Lernrückstände aufzuholen, Unterstützungsmassnahmen, auch im ausser schulischen Bereich (weiter) zu entwickeln (Ständige Wissenschaftliche Kommission 2021) und eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft umzusetzen (KMK 2018). Ein Problem für diese Entwicklung ist, dass die beteiligten Akteure aus der Praxis eher von einem «Gegeneinander» als von einer Partnerschaft berichten (Heimbeck 2020; Sacher 2014). Dieser Beitrag befasst sich mit der theoretischen Aufarbeitung geeigneter Indikatoren zur Qualitätsbestimmung von vorhandenen und geplanten Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen (ELK) sowie mit der mehrdimensionalen Verortung möglicher Prädiktoren als Einflussgrössen auf die postulierten Faktoren Informationsfluss, Verhältnis und Lernprozessbegleitung.

2. Die gelingt die Eltern-Lehrer:innen-Kooperation?

Das Potpourri (normativer) Ansprüche und (empirischer) Befunde hinsichtlich einer gelingenden Eltern-Lehrer:innen-Kooperation dient als Basis für das in Rahmen des Beitrags vorgestellte Rahmenmodell zur Modellierung von Gelingensbedingungen für Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen. Auf der Basis existierender Probleme, vorhandener Perspektiven auf diese Probleme sowie Lösungsansätze werden im Folgenden Informationsfluss, Verhältnis und Lernprozessbegleitung als drei mögliche Indikatoren gelingender Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen postuliert. Die prävalenten Probleme umfassen u. a. soziale Disparitäten, asymmetrische Kommunikationsstrukturen, fehlende Mitwirkungsmöglichkeiten und eine von Unsicherheiten geprägte elterliche Unterstützung beim häuslichen Lernen (Killus und Paseka 2021) sowie die schlechte Verzahnung verschiedener Ebenen des Bildungs- und Schulwesens (Kemethofer et al. 2021).

2.1 Indikatoren einer gelingenden ELK

Das Gelingen einer kooperativen und kollaborativen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen sollte, insbesondere im Hinblick auf das Wohl der Schüler:innen, ein zentrales Anliegen aller an Bildungsprozessen beteiligten Akteure sein. Hoover-Dempseys und Slanders (1997) theoretisches «Model of the parental involvement process» besteht aus fünf Stufen und liefert Anhaltspunkte elterlicher Beteiligung bezüglich der Schulbildung ihres Kindes. Im Rahmen dieses Modells wurden insbesondere drei Fragen untersucht:

- Warum engagieren sich Eltern für den Schulerfolg ihrer Kinder?
- Welche Formen elterlichen Engagements wählen die Eltern?
- Welchen Einfluss hat das elterliche Engagement auf den Schulerfolg der Kinder?

Das Prozessmodell wurde in einer Reihe empirischer Forschungsstudien aufgegriffen, die vor allem die ersten Stufen überprüften wie (a) elterliche motivationale Überzeugungen, (b) elterliche Wahrnehmung von Aufforderungen zu bildungsrelevantem Engagement (Walker et al. 2005). Weiterführend dazu beschreiben Yotyodying und Wild (2014) elterliches Engagement nach den vier Dimensionen Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle (Yotyodying und Wild 2014, 2019). Auf der Grundlage der von Hoover-Dempsey und Sandler modellierten Konstrukte zur Eltern-Lehrer:innen-Kooperation sowie empirischen Befunden zu verschiedenen Aspekten zwischen den Akteur:innen sollen im Folgenden Indikatoren gelingender Eltern-Lehrer:innen-Kooperation zusammengefasst, Korrelate für deren ausschlaggebende Faktoren gesammelt und die Erkenntnisse in einem theoretischen Rahmenmodell zur Modellierung gelingender Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen (im Folgenden: ELK-Modell) zusammengefasst werden.

Die Faktoren des ELK-Modells werden dabei systemtheoretisch analysiert: Familie und Bildungsinstitution werden als zwei miteinander interagierende Systeme betrachtet. Luhmanns Systemtheorie (2021) wird als universelle Basis zur Erklärung und Definition des Systembegriffs herangezogen und damit erklärt, wie verschiedene Systeme miteinander in Interaktion treten. Da sich beide Systeme im Kontext «Schule» befinden, wird zusätzlich die Schultheorie von Fend (2008; 2009) herangezogen, um das spezifische Setting nicht nur detailliert beschreiben, sondern auch empirisch entlang der im Folgenden vorgestellten Faktoren Informationsfluss, Verhältnis und Lernprozessbegleitung beforschen zu können.

2.1.1 Informationsfluss

Unter Informationsfluss werden im Beitrag alle Kommunikationselemente, -strukturen und -prozesse verstanden, die zwischen Schule und Elternhaus stattfinden. Die Makroebene gibt die rechtliche Rahmung vor, beispielsweise, wie häufig Elternsprechtage stattfinden müssen. Auf der Mesoebene zeigen sich in den Einzelschulen die Informationsangebote durch Kollegium, Schulleitung oder Klassenlehrkraft sowie das Teilnahmeverhalten der Erziehungsberechtigten, Eltern oder weiteren Beteiligten im schulischen Kontext. Der selbstberichtete Nutzen von Lehrpersonen und Eltern hinsichtlich informativer Angebote rückt auf Individualebene ins Interesse, wobei Informiertheit und Transparenz eine wesentliche Rolle einnehmen (Killus und Paseka 2021; Walper 2021). Dies spiegelt sich in Befunden von Sacher hinsichtlich der Kontaktaufnahme zwischen Schule und Elternhaus wider. Er fasst anhand seiner Befunde Eltern- und Lehrer:innen zu je drei Kontakttypen zusammen.

Eltern sind hinsichtlich ihrer Kontaktpreferenzen in Reservierte (15,6%), Sparsame (74,1%) und Aufgeschlossene (10,3%) eingeteilt; Lehrer:innen zu 36,8% kontak-tunwillig, 45,7% reserviert und 17,5% aufgeschlossen (Sacher 2014). Konkreter auf Sprechstunden bezogen liefern Aich und Behr (2019), die die Gesprächsführungskompetenzen von Lehrpersonen mit Eltern evaluiert haben, hilfreiche Erkenntnisse. Dabei wurden Konfliktfelder evident, die auf stereotypische Einstellungen und eine asymmetrische Beziehung zwischen den Gesprächspartnern in Form von Vorurteilen und Unterstellungen schliessen lassen (Aich und Behr 2019). Reid verweist auf wechselseitige Interaktionen und limitiert diese Forderung durch die Komplexität von Kommunikation und Technik (Reid et al. 2019). Head liefert mit ihrer qualitativen Explorationsstudie Hinweise auf die Notwendigkeit, Elternmilieus (in künftigen Forschungen) zu berücksichtigen, Forschungserkenntnisse zu gewinnen, welche Bedürfnisse «Eltern» als «Enduser» an «EduTech» stellen, und fragt, welchen Mehrwert sie für sich sehen (Head 2020).

Diese Ergebnisse weisen auf eine notwendige Beforschung des Faktors Informationsfluss hin. Sie führen weg von Resignations- und Abwehrhaltung, hin zu förderlichen, gegenseitigen Kommunikationsformen, aus denen alle Beteiligten einen Nutzen ziehen können bzw. für die für sie Informationen einen Mehrwert darstellen mit dem visionären Ziel, die Teilhabe am Bildungsprozess zu verbessern.

2.1.2 Verhältnis

Dieser Indikator beschäftigt sich mit der Beziehungsebene, wobei (gegenseitiges) Vertrauen und Erwartungen (bzw. Erwartungserwartungen i.S.v. Luhmann) als zentrale Korrelate anzusehen sind. Die seit 2018 verpflichtende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft dient als Anstoss, sich mit dem Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus genauer zu befassen (Heimbeck 2020). Hierzu geben Adressierung der Akteure, damit einhergehende Erwartungen hinsichtlich der Mitwirkungsmöglichkeiten (Killus und Paseka 2021), Chancen der Zusammenarbeit (Walper 2021), die Notwendigkeit von Vertrauen (Adamczyk 2021) sowie individuelle «Bindungstypen» im schulischen Kontext (Betz 2017) Aufschluss. Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften kann sowohl empirisch als auch subjektiv aus Sicht der Akteure (Lehrkräfte und Eltern) eher als «Gegeneinander» definiert werden (Heimbeck 2020; Sacher 2014). Betz konstatiert, dass die Begriffe Zusammenarbeit und Partnerschaft kritisch hinterfragt werden sollten und bisherige Befunde kaum als belastbar bezeichnet werden können. Sie fordert, die Überzeugungen von Eltern und Lehrer:innen in den Fokus zu nehmen und Kooperationsmassnahmen zu evaluieren (Betz 2015; 2017; 2019). Aich und Behr verdichten Befunde zu vier stereotypischen Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Eltern, die mit Abgabe der Gesamtverantwortung, egozentrischen Zielvorstellungen, Durchsetzen individueller Interessen und Missachtung zusammengefasst werden können (Aich und Behr 2019). Aus

der Gegenperspektive sehen sich Eltern Lehrpersonen als Unterrichtsexpert:innen gegenüber, haben Angst vor Konsequenzen, verwenden Abwehrmechanismen, haben eine fehlerhafte Rechtsauffassung oder kennen nur die Perspektive ihres Kindes (Lawrence-Lightwood 2004; Singer 2013). Diese Forschungsbefunde offenbaren ein ambivalentes Verhältnis zwischen den Akteuren und ein Forschungsdesiderat hinsichtlich gelingender Handlungsanleitungen.

2.1.3 Lernprozessbegleitung

Dieser Indikator umfasst häusliches Lernen, Home-Schooling sowie elterliche Hausaufgabenunterstützung sowie Antworten auf die Frage, auf welche Weise an schulische Anschlussstellen wie Unterricht, Lehrerdiagnostik und Lernberatungen geknüpft werden kann. Die Anschlussstellen offenbaren sich in zielgruppenspezifischen Angeboten (Walper 2021), und Klarheit darüber, wer wofür Verantwortung hat (Weber et al. 2021) und wie (gemeinsam) individuelle Lernunterstützungen gestaltet sein müssten (Oggenfuss und Wolter 2021). Die jüngsten Studien bestätigen, dass sich Leistungsunterschiede unter den Schüler:innen während der Pandemie verschärft haben. Diese sind vor allem auf Milieu und familiäre Unterstützung zurückzuführen (Lockl et al. 2021; Merkle und Wippermann 2008; OECD 2021). Rund 14% der Eltern mit akademischem Bildungshintergrund und 31% ohne sind der Meinung, ihre Fähigkeiten reichten eher nicht oder überhaupt nicht für eine Unterstützung beim Lernen aus (Fickermann und Edelstein 2020). Ähnliche Ergebnisse finden sich in der BMFSFJ-Studie, nach der 52% der Eltern angaben, Probleme bei der häuslichen Betreuung und 81% bei der häuslichen Förderung zu haben (BMFSFJ, 2020). Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der elterlichen Begleitung kommen auch Dietrich et al. (2021), die das soziale Milieu, eine schlecht ausgestattete Lernumgebung sowie wenig Unterstützung durch Eltern, Schulfreunde und Lehrkräfte als hinderliche Faktoren herausgearbeitet haben (Dietrich et al., 2021). Auf der anderen Seite wurden dabei schon früh digitale Medien als Möglichkeit zur Verbesserung der ELK gesehen (Haugland 1997) und auch aktuelle Studien zeigen positive Wahrnehmungen von Lehrer:innen gegenüber der Nutzung digitaler Medien, insbesondere webbasierten Werkzeugen, zur Kommunikation mit Eltern, u. a. zur Verbesserung der Schulleistung und der Leistungsstandserhebung (Tyson 2020). Gerade aufgrund der aktuellen Lage stehen Wissenschaft und Praxis vor der Herausforderung, Lernprozesse so zu gestalten, dass subjektive, teils sehr heterogene Lebenswelten angemessen Berücksichtigung finden und schulische wie außerschulische Lernprozesse sinnvoll miteinander verbunden werden.

Anzumerken ist, dass zwischen den die ELK betreffenden Indikatoren und Prozessen keine trennscharfe Separation möglich ist und insbesondere die Indikatoren lediglich latent beschrieben werden können. Direkte und indirekte Verbindungen und Wirkungen auf diese drei Indikatoren und zwischen ihnen auf den verschiedenen

Ebenen werden angenommen. Wie schon etablierte Angebots-Nutzungs-Modelle (Helmke 2010) zur Erklärung schulischer Lernleistung komplexe Wirkungsgeflechte konstatieren, ist auch für die Eltern-Lehrer:innen-Kooperation von vielfältigen Wechselwirkungen zwischen den Faktoren und über Drittvariablen auszugehen.

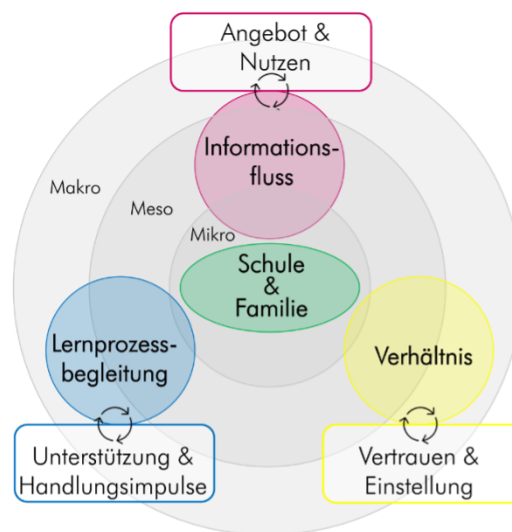


Abb. 1: ELK-Forschungsmodell.

2.2 Forschungsmodell der ELK

Basierend auf bereits vorhandenen Befunden und Erkenntnissen (Head 2020; Reid et al. 2019) werden für das Forschungsmodell der ELK drei zentrale Indikatoren und deren Korrelate einer gelingenden Eltern-Lehrer:innen-Kooperation identifiziert. Diese drei Wirkfaktoren können zur Beschreibung der Qualität einer geplanten oder bestehenden Eltern-Lehrer:innen-Kooperation verwendet werden. Unter dem Indikator *Informationsfluss* werden alle Kommunikationshandlungen zwischen Schule und Elternhaus verstanden und mithilfe der Subindikatoren Angebot und Nutzen erfasst. Der Indikator *Verhältnis* beschreibt die Beziehung zwischen Schule und Familie und welchen Einfluss Vertrauen, Erwartungen und Bindungsqualität darin haben. Im Mittelpunkt der *Lernprozessbegleitung* steht die Schulleistung der Kinder und die Frage, wie diese gemeinsam von Schule und Elternhaus optimal unterstützt und begleitet werden kann.

Die jeweiligen Dimensionen werden auf verschiedenen Ebenen (i. S. v. Luhmann und Fend) untersucht: Auf der Makroebene werden die Indikatoren unter dem Fokus Rechtslage, Gesetze und Verordnungen betrachtet, die Mesoebene fokussiert auf die Einzelschule mit ihren Akteur:innen wie Schulleitung, Kollegium sowie Milieu der

Schüler:innen und deren Familien. Die Makroebene setzt sich mit dem Individuum und dessen Motiven, Bedürfnissen, Einstellungen und Überzeugungen auseinander. Anzumerken ist, dass es sich nicht um gerichtete statische Dimensionen handelt. Vielmehr beeinflussen sich die Indikatoren und Korrelate gegenseitig und lassen auf sich gegenseitig beeinflussende Prozesse und Wirkzusammenhänge schliessen. Zugleich soll das ELK-Modell mögliche Anschluss- und Verknüpfungspunkte illustrieren, wobei sowohl Teilhabe am Bildungsprozess als auch eine Verbesserung der Schulleistungen als langfristige, übergeordnete Ziele gelten.

3. Medienunterstützte Eltern-Lehrer:innen-Kooperation

Obwohl die notwendige Neugestaltung des Unterrichts im digitalen Raum allmählich aus den ersten «Emergency Remote Teaching»-Phasen in pädagogisch und didaktisch durchdachtere Formen überführt wurde (Trust und Whalen 2020), bleiben medienunterstützte Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen als Substitut oder Ergänzung von Präsenzformaten wie Elternabenden etc. meist noch aus. Die sinnvolle Nutzung digitaler Medien zur Unterstützung der Eltern-Lehrer:innen-Kooperation verbleibt damit ein Forschungsdesiderat. Nachdem zu Beginn der pandemischen Lage eine möglichst umfassende Substitution des Präsenzunterrichts (Hodges et al. 2020) angestrebt wurde, wurden daran anschliessend zunehmend strukturiertere Ansätze zur Gestaltung der Distanzlehre entwickelt.

Doch neben dem reinen Lernerfolg offenbarten sich zunehmend auch psychische Faktoren – sowohl bei Schüler:innen als auch bei Lehrpersonen – aufgrund des abrupten Wechsels in den Online-Unterricht. Pressley (2021) berichtet etwa neben Faktoren wie Krankheitsangst, Unterrichtsangst und fehlender administrativer Unterstützung von der Kommunikationsangst mit Eltern als einem der zentralen Prädiktoren von Burnout-Stress bei Lehrpersonen in der Frühphase der Corona-Pandemie. Auch weitere qualitative Studienbefunde zeigen, dass die Pandemiesituation Bedenken in Bezug auf Leistungsbewertung, Unzulänglichkeiten des Distanzunterrichts sowie Überbelastung sowohl bei Schüler:innen und Eltern als auch bei Lehrpersonen ausgelöst hat (Duraku und Hoxha 2020). Nicht zuletzt bildeten Lehrpersonen die primären Ansprechpartner für Eltern bei technischen Problemen der Schüler:innen, was die Anforderungen an die Lehrkräfte während der Pandemiezeit weiter erhöhte (Ferguson et al. 2012).

Diese Herausforderungen werfen die Frage auf, wie ein sinnstiftender Einsatz von Medien in der Eltern-Lehrer:innen-Kooperation gestaltet werden kann. Das *Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition* (SAMR) Modell von (Puentedura 2006) gliedert die Funktion von digitalen Medien im schulischen Kontext (ursprünglich insbesondere im Unterrichtskontext) in vier Bereiche:

- Substitution:* Hier ersetzen digitale Medien klassische Aufgabenformate ohne eine funktionale Veränderung.
- Augmentation:* In diesem Bereich verbessert der Medieneinsatz das klassische Aufgabenformat. Funktionale Verbesserungen zur Erweiterung der Aufgabe(n) werden durch das Medium ermöglicht.
- Modification:* Diese einfache Form der Transformation von Aufgaben integriert eine signifikante Modifikation, sodass eine erhebliche Verbesserung durch das Medium möglich ist. Eine solche Umformung ist nur durch die digitale Medienunterstützung möglich.
- Redefinition:* Hier findet eine Neugestaltung der Kooperation statt; durch digitale Medien werden Formate realisiert, die ohne diese Medien gar nicht denkbar wären.

Angelehnt an kritische Betrachtungen des Modells (Hamilton et al. 2016) werden die höheren Stufen (Modification und Redefinition) hier jedoch nicht als «höherwertig», sondern nur als Beschreibungen verschiedener Formate angesehen. Das SAMR-Modell soll dabei im Folgenden nicht als «Mass der Dinge» postuliert werden, sondern – der Genese des Modells entsprechend – als heuristisches Rahmenmodell zur Klassifizierung eines möglichen Einsatzes digitaler Medien unter den Rahmenbedingungen des Systems Schule.

	Informationsfluss	Verhältnis	Lernprozessbegleitung
Substitution	virtuelle Elternabende, Sprechstunden in Video-konferenzsystemen	spielerische virtuelle Kennenlernetreffen (z. B. Gather.town, VirBela, Mozilla Hubs, HyHyve)	digitale Lern-Diagnostik
Ergänzung	Informationsmails zusätzlich zu Elternabenden	«Dolmetscher», kollaborative virtuelle Pinboards für Wünsche und Ideen (z. B. Miro-Boards, Padlets)	Digitale Informationsboards mit Wochenaufgaben + individuelle Kontrolle und Feedback
Neugestaltung	interaktive Plattform mit beidseitigem Informationsaustausch	digitale Beziehungsarbeit (z. B. Gestaltung von und Interaktion mit Avataren)	Virtual Reality Hausaufgaben Coaching, Mitwirkung der Eltern in Learning Management Systemen

Tab. 1: Potenziale digitaler Medien zur Unterstützung der ELK-Indikatoren.

Zur Vereinfachung im Hinblick auf die Rolle von Medien in der Eltern-Lehrer:innen-Kooperation werden die Stufen «Augmentation» und «Modifikation» unter dem Begriff «Ergänzung» zusammengefasst. Tabelle 1 fasst Möglichkeiten einer solchen medienunterstützten ELK zusammen. So können im Bereich der Substitution bspw.

klassische Elternabende in Videokonferenzen stattfinden, in denen Informationen verbal oder visuell durch etwa Bildschirmpräsentationen vermittelt werden können. Kennenlertreffen oder Get-Togethers können dabei auch in anderen, spielerischen Formaten (z. B. Gather.town etc.) durchgeführt werden. Ein Beispiel für die Ergänzung sind etwa digitale Boards, auf dem die Wochenaufgaben (Hausaufgaben, Besorgungen, Ausflüge etc.) vermerkt sind. Im Vergleich zu traditionellen Vermerken im Hausaufgabenheft ergibt sich hier der Vorteil, dass wichtige Informationen online verfügbar sind und nicht vergessen werden. Auch kollaborative Dokumente und Abstimmungstools sind hier zu nennen, wenn etwa Projektwochen etc. organisiert werden, Terminabstimmungen und Arbeitsteilungen notwendig sind. Besondere Aufgaben können – im Sinne der Neugestaltung – nur durch die Verwendung von Medien realisiert werden. Etwa im Bereich der Inklusion können Eltern hier durch immersive Medien wie Virtual Reality am Schulalltag teilhaben und in besonderen Situationen ihren Kindern direkt via Telepräsenz Hilfestellung geben.

Nach einer Studie von Tyson (2020) konnten erste qualitative Erhebungen zur Nutzung webbasierter digitaler Werkzeuge wie E-Mail, Kurznachrichten und Face-Time positive Einstellungen der Lehrpersonen zu deren Wirksamkeit für eine effiziente Kommunikation mit Eltern aufzeigen. 100% der befragten Personen waren der Meinung, dass digitale Medien die Kommunikation mit Eltern und deren Einbindung in den schulischen Bildungsprozess der Kinder verbessern können. Hauptgründe für die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen waren Gespräche über den aktuellen Leistungsstand oder das Verhalten der Kinder. Herausforderungen bei der Nutzung digitaler Medien umfassten unter anderem fehlende Antworten, fehlende Applikationen und wechselnde Kontaktinformationen aufseiten der Eltern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Forschungsstand hinsichtlich medienunterstützter Elternkooperation ein Forschungsdesiderat offenbart, obwohl der erhebliche Einfluss des Elternhauses auf die kindliche Einstellung zu Schule und Lernen sowie auf akademische Leistungen bereits bekannt ist (OECD 2021). Es sind bereits erste empirische Arbeiten im Bereich der medienunterstützten Schule-Elternhaus-Kooperation zu nennen, weitere Studien könnten jedoch von einer systematischen Verortung in mehrdimensionalen Modellen profitieren.

4. Praxisrelevanz des Modells und Fazit

Ziel des Beitrags war eine theoretische Verortung zentraler Gelingensfaktoren von Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen und eine Überprüfung von Möglichkeiten zur Unterstützung dieser Faktoren durch digitale Medien. Die Konzeption theoretischer Rahmenmodelle geht immer mit den Erfordernissen der Reduktion und der Abstraktion einher. Das ELK-Rahmenmodell kann daher lediglich einen groben Überblick über potenzielle Indikatoren und Einflussfelder von Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen

sowie zu den Akteuren bieten. Das Modell sammelt bekannte Befunde aus Forschung und Praxis und formuliert diese Gelingensfaktoren als drei Indikatoren (Informationsfluss, Verhältnis und Lernprozessbegleitung) von Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen. Obwohl diese Faktoren für Praktiker:innen keine Neuheit sein dürften, erlaubt die theoretische Verortung und Einordnung Ansatzpunkte für das Weiter- und Mitdenken von Massnahmen zu deren Verbesserung, beispielsweise durch digitale Medien. Mithilfe des eigentlich für die Unterrichtspraxis entwickelten SAMR-Modells wurden so Potenziale von digitalen Medien zur Unterstützung dieser Indikatoren postuliert, welche es nun in Praxis und Forschung zu erproben und zu evaluieren gilt. Insbesondere wurden die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien zur Substitution, Ergänzung und Neugestaltung von ELK-Kooperationsformaten in den Bereichen des Informationsflusses, des Verhältnisses sowie der Lernprozessbegleitung auf einer zunächst theoretischen Basis analysiert.

Das ELK-Modell deckt sich in vielen Aspekten mit den etablierten Rahmenmodellen zur Darstellung von Eltern-Lehrer:innen-Kooperationen wie dem von Hoover-Dempsey und Sandler (1997) als auch die Weiterarbeiten von Walker et al. (2005) und Yotyodying und Wild (2014, 2019). Zentrale Unterschiede des ELK-Modells zu diesen Modellen sind dessen Multidimensionalität (Makro-, Meso-, Mikroebene) sowie die Idee, dass die Qualität einer Eltern-Lehrer:innenkooperation nicht direkt messbar ist, sondern sich durch die Indikatoren Informationsfluss, Verhältnis und Lernprozessbegleitung abbilden lässt.

In einer Weiterentwicklung des ELK-Modells ist die Entwicklung qualitativer und quantitativer Messinstrumente zur Überprüfung der Qualität der Eltern-Lehrer:innen-Kooperation denkbar, welche dann in Forschungs- und Praxisvorhaben eingesetzt werden könnten. Die Ergebnisse hieraus könnten dann genutzt werden, um Stärken zu intensivieren und mögliche Schwachstellen zu verbessern oder zu beheben. Alternativ kann das ELK-Modell auch als möglicher Leitfaden zur Erarbeitung neuer Kooperationskonzepte, insbesondere in Bereichen mit problembehafteten oder besonders intensiven Kooperationsprozessen herangezogen werden. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, auf einzelne Anschlussstellen zu fokussieren und eigene Ideen oder Methoden auf ihre Wirksamkeit hin zu testen. Ein zentrales Desiderat, dessen Beantwortung unterschwellig hinter allen theoretischen Annahmen des ELK-Modells steht, ist allerdings die Frage, inwieweit die Systeme Schule und Familie in ihrer Grundausrichtung auf Grundlage der postulierten Indikatoren überhaupt kompatibel sind oder sein sollen. Inwieweit diese Frage beantwortbar ist, sei hier dahingestellt.

Literatur

- Adamczyk, Judith. 2021. «Vertrauen und Beteiligung in der Schule: Typenanalyse einer qualitativen Interviewstudie mit Eltern». *DDS – Die Deutsche Schule* 2021 (3): 267–81. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.03>.
- Aich, Gernot, und Michael Behr. 2019. *Gesprächsführung mit Eltern*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Bauer, Joachim. 2022. *Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog – Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:25286>.
- Betz, Tanja. 2015. *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja. 2017. *Partner auf Augenhöhe: Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja. 2019. *Kinder zwischen Chancen und Barrieren: Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. 2020. *Familien in der Corona-Zeit: Herausforderungen, Erfahrungen und Bedarfe. Ergebnisse einer repräsentativen Elternbefragung im April und Mai 2020*. Berlin.
- Dietrich, Hans, Alexander Patzina und Adrian Lerche. 2021. «Social Inequality in the Home-Schooling Efforts of German High School Students during a School Closing Period». *European Societies* 23 (Suppl. 1): S348–S369. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>.
- Duraku, Zamira Hyseni, und Linda Hoxha. 2020. *The Impact of COVID-19 on Education and on the Well-Being of Teachers, Parents, and Students: Challenges Related to Remote (Online) Learning and Opportunities for Advancing the Quality of Education*. Zugriff am 11. Juli 2025. <https://www.researchgate.net/publication/341297812>.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>.
- Fend, Helmut. 2009. *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>.
- Ferguson, Kristen Frost, Lorraine Frost und David Hall. 2012. «Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction». *Journal of Teaching and Learning* 8 (1). <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>.
- Fickermann, Detlef, und Benjamin Edelstein, Hrsg. 2020. ««Langsam vermisste ich die Schule...»: Schule während und nach der Corona-Pandemie». Beiheft zu *Die Deutsche Schule*, Bd. 16. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>.
- Gerber, Judith, und Elke Wild. 2009. «Mit wem wird wie zuhause gelernt? Die Hausaufgabenpraxis im Fach Deutsch». *Unterrichtswissenschaft* 37 (3): 216–33.

- Hamilton, Erica R., Joshua M. Rosenberg und Mete Akcaoglu. 2016. «The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use». *TechTrends* 60 (5): 433–41. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>.
- Haugland, Susan. 1997. «Children's home computer use: An opportunity for parent/teacher collaboration». *Early Childhood Education Journal* 25 (2): 133–35. Zugriff am 11. Juli 2025. <https://www.learntechlib.org/p/84373>.
- Head, Emma. 2020. «Digital technologies and parental involvement in education: The experiences of mothers of primary school-aged children». *British Journal of Sociology of Education* 41 (5): 593–607. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1776594>.
- Heimbeck, Manuela. 2020. *Subjektive Theorien von Grundschullehrkräften über Eltern*. Diss., Universität Passau.
- Helmke, Andreas. 2014. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hodges, Charles B., Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust und Mark Aaron Bond. 2020. «The difference between emergency remote teaching and online learning». <http://hdl.handle.net/10919/104648>.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., und Howard M. Sandler. 1997. «Why do parents become involved in their children's education?» *Review of Educational Research* 67 (1): 3–42. <https://doi.org/10.2307/1170618>.
- Kemethofer, David, Johannes Reiting, und Katharina Soukup-Altrichter, Hrsg. 2021. *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis*. Beiträge zur Bildungsforschung 7. Münster: Waxmann.
- Killus, Dagmar, und Angelika Paseka. 2021. *Kooperation zwischen Eltern und Schule: Eine Orientierung im Themenfeld*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:23436>.
- Kultusministerkonferenz [KMK]. 2018. *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. Berlin.
- Lawrence-Lightfoot, Sara. 2004. *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. New York: Ballantine Books.
- Lockl, Kathrin, Manja Attig, Lena Nusser, und Ilka Wolter. 2021. *Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern?* NEPS Corona & Bildung 5. Bamberg.
- Luhmann, Niklas. 2021. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 18. Aufl. Berlin: Suhrkamp. Ursprünglich 1984 veröffentlicht.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert, und Ulrich Trautwein. 2010. «Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?» In *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, Ulrike Rabe-Kleberg, Reinhard-T. Kramer und Jutta Budde, 69–102. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_5.

- Merkle, Tanja, und Carsten Wippermann. 2008. *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Neuenschwander, Markus P., und Stefanie Goltz. 2008. *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: Ein typologischer Ansatz*. <https://doi.org/10.5167/UZH-6180>.
- OECD. 2021. *Bildung auf einen Blick 2021: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001821ow>.
- Oggenfuss, Chantal, und Stefan C. Wolter. 2021. *Monitoring der Digitalisierung der Bildung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler*. Aarau: SKBF. <https://doi.org/10.25656/01:23176>.
- Puentedura, Ruben R. 2006. *The SAMR Model: Background and Exemplars*. Zugriff am 11. Juli 2025. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf.
- Reid, Nathalie S., Joanne Farmer, Claire Desrochers und Sue McKenzie-Robblee. 2019. «Early career teachers' experiences of communicating with families via technology: Educatively dwelling in tension». in *education* 25 (1): 34–50. <https://doi.org/10.37119/ojs2019.v25i1.420>.
- Sacher, Werner. 2014. *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Singer, Kurt. 2013. *Die Schulkatastrophe: Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese*. Weinheim: Beltz.
- Stanat, Petra, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich, und Sofie Henschel, Hrsg. 2022. *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission. 2021. *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen: Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren*. Pressemitteilung, 11. Juni. Zugriff am 11. Juli 2025. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf.
- Trust, Torrey, und Jeromie Whalen. 2020. «Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic». *Journal of Technology and Teacher Education* 28 (2): 189–99. <https://doi.org/10.70725/307718pkpiuu>.
- Tyson, Sharon D. 2020. *Exploring Parent-Teacher Communication through Technology: A Case Study*. Diss., Northcentral University.
- Walker, Joan M. T., Andrew S. Wilkins, James R. Dallaire, Howard M. Sandler, und Kathleen V. Hoover-Dempsey. 2005. «Parental involvement: Model revision through scale development». *The Elementary School Journal* 106 (2): 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>.
- Walper, Sabine. 2021. *Eltern und Schule – Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen!* Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:23443>.

- Weber, Christoph, Christoph Helm, und David Kemethofer. 2021. *Bildungsungleichheiten durch Schulschließungen? Soziale und ethnische Disparitäten im Lesen innerhalb und zwischen Schulklassen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23873>.
- Yotyodying, Sittipan, und Elke Wild. 2014. «Antecedents of different qualities of home-based parental involvement: Findings from a cross-cultural study in Germany and Thailand». *Learning, Culture and Social Interaction* 3 (2): 98–110. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.002>.
- Yotyodying, Sittipan, und Elke Wild. 2019. «Effective family–school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school». *Learning, Culture and Social Interaction* 22: 100317.