Technische Universität Dortmund

Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung

Führung, Schulkultur und Elternarbeit

Eine gemischtmethodische Analyse der Zusammenhänge

Dissertation zur Erlangung des akademisches Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von Hanna Bronnert

geb. Bronnert-Härle

Erstgutachterin: Prof. Dr. Esther Dominique Klein

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl

Tag der Disputation: 17.12.2024

Diese Arbeit wurde im Jahr 2024 von der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung der Technischen Universität Dortmund in Dortmund als Dissertation angenommen.

Zusammenfassung

Der Erfolg von Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem ist in hohem Maße durch ihre familiäre Herkunft bedingt (Betz et al., 2017). An Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in Deutschland kommen die meisten Schülerinnen und Schüler aus Familien, die selbst aus benachteiligten sozialen Verhältnissen stammen (Klein, 2017b). Gerade an diesen Schulen herrschen vermehrt ungleiche Bildungsbedingungen vor. Die Elternarbeit kann dazu beitragen, Bildungsungleichheiten zu reduzieren (vgl. u.a. Betz et al., 2017), da sie sich positiv auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auswirken kann (z.B. González & Jackson, 2013). Die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit kann dabei zwei Formen annehmen: *Partizipation der Eltern* und *Unterstützung der Eltern* (in Anlehnung an Epstein, 1992; Epstein et al., 2002).

Gerade für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gestaltet sich aber die Elternarbeit häufig herausfordernd. Auf Seiten der Eltern lassen sich Merkmale wie Abgrenzungsversuche und Defizitorientierungen in Bezug auf sich selbst und das schulische Umfeld identifizieren (vgl. z.B. Hillesheim, 2009). Auf Seiten der Schulen ist deren Kultur häufig durch Defizitorientierungen der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber den Eltern gekennzeichnet (z.B. Hillesheim, 2009). Darüber hinaus haben Lehrkräfte oft eine negative Sicht auf die Eltern und das schulische Umfeld und versuchen, die Kommunikation mit diesen zu vermeiden (z.B. Maring & Koblinsky, 2013). *Führung* könnte dazu beitragen, mit diesen Herausforderungen umzugehen. Im Rahmen der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf zwei Führungsansätzen, die darauf abzielen, Einstellungen zu beeinflussen und zwischenmenschliche Beziehungen und Wohlbefinden zu berücksichtigen: *transformationale Führung* (Bass & Avolio, 1994) und *fürsorgliche Führung* (z.B. Louis et al., 2016).

Bislang gibt es nur wenige Studien, die den Zusammenhang zwischen Führung, schulkulturellen Merkmalen und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage systematisch analysieren und dabei den Fokus auf die beiden zuvor genannten Führungsansätze legen. Daher wird im Rahmen der vorliegenden Studie der übergeordneten Frage nachgegangen, inwiefern zwischen Führung, schulkulturellen Merkmalen und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage ein Zusammenhang besteht.

Der vorliegenden Studie liegt ein *explanatory sequential mixed methods design* (Creswell & Plano Clark, 2018) zugrunde. Im Rahmen einer ersten Teilstudie wurden quantitative Daten gesammelt, gefolgt von einer zweiten Teilstudie, in der qualitative Daten erhoben wurden. Im Rahmen der Teilstudie 1 wurden an 16 Gesamt- und Sekundarschulen der Standorttypen 4 und 5 in Nordrhein-Westfalen sowohl eine quantitative Befragung als auch Schulbesuche durchgeführt und insgesamt N = 945 Lehrkräfte befragt. Im Rahmen

von Teilstudie 2 wurden *N* = 31 problemzentrierte leitfadengestützte Einzelinterviews und Gruppendiskussionen in drei der 16 Schulen aus Teilstudie 1 durchgeführt. Es wurden Schulleitungsmitglieder, Lehrkräfte der Jahrgangsteams 7, 8 und 9 sowie Eltern, deren Kinder die Jahrgänge 7, 8 und 9 besuchten, befragt.

Die deskriptiven Analysen belegen Unterschiede zwischen den Schulen mit Blick auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit. Zudem weist die Form *Partizipation der Eltern* in allen Schulen höhere Ausprägungen auf als die Form *Unterstützung der Eltern.* Die quantitativen Zusammenhangsanalysen zeigen, dass schulkulturelle Merkmale, z. B. dass sich Lehrkräfte aktiv um eine enge Zusammenarbeit mit Eltern bemühen und sich gegenüber dem schulischen Umfeld öffnen, sowie organisationale Merkmale, wie die von Lehrkräften wahrgenommene Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern, unterschiedlich bedeutsam für die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit sind.

Die Ergebnisse der qualitativen Vertiefungsstudie belegen, dass alle Schulleiterinnen in hohem Maße transformationale und fürsorgliche Führung in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern praktizieren. Dabei zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Handlungspraxen, die auch unterschiedliche Wirkungen auf die Schulkultur und die Elternarbeit entfalten. Die Befunde legen nahe, dass für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit eine Führungspraxis wesentlich ist, die auf die Stärkung der Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Eltern, auf die Sensibilisierung der Lehrkräfte für die oft herausfordernden Lebensumstände der Eltern, auf das Vorleben von positivem Verhalten, auf das Empowern der Lehrkräfte und auf die Einnahme einer respektvollen sowie unterstützenden Haltung gegenüber Eltern abzielt. Sie sollte aber zusätzlich mit einer zielorientierten Führungspraxis und in diesem Zuge mit einer konkreten Vision für die Elternarbeit verknüpft sein. Im Rahmen der vorliegenden Studie werden die quantitativen und die qualitativen Befunde miteinander in Bezug gesetzt und die Grenzen der Studie aufgezeigt. Darauf aufbauend werden offene Fragestellungen herausgearbeitet. U. a. sollten weitere Analysen in den Blick nehmen, welche Faktoren transformationale und fürsorgliche Führung im Kontext der Elternarbeit durch die Schulleitung fördern oder hemmen könnten (vgl. Klein & Bremm, 2019). Dabei wäre es sinnvoll, die institutionellen Rahmenbedingungen und den institutionellen Kontext gezielter in den Blick zu nehmen (Klein & Bronnert-Härle, 2023).

Abstract

The success of children and young people in the education system is largely determined by their family background (Betz et al., 2017). At schools serving marginalized communities in Germany, most pupils come from families with socially disadvantaged backgrounds (Klein, 2017b). Unequal educational conditions are increasingly prevalent at these schools. Parental involvement can help to reduce educational inequalities (e.g. Betz et al., 2017), as it can have a positive impact on pupils' performance (e.g. González & Jackson, 2013). Parental involvement can take two forms when initiated by schools or teachers: parental participation and parental support (adapted from Epstein, 1992; Epstein et al., 2002).

However, parental involvement is often challenging, especially for schools serving marginalized communities. On the part of the parents, characteristics such as attempts to set themselves apart and deficit orientations in relation to themselves and the school environment can be identified (e.g. Hillesheim, 2009). On the part of the schools, their culture is often characterized by deficit orientations of the teachers and staff towards the parents (e.g. Hillesheim, 2009). In addition, teachers often have a negative view of parents and the school environment and try to avoid communicating with them (e.g. Maring & Koblinsky, 2013). Leadership could help to deal with these challenges. The present study focuses on two leadership approaches that aim to influence attitudes and take interpersonal relationships and wellbeing into account: transformational leadership (Bass & Avolio, 1994) and caring leadership (e.g. Louis et al., 2016).

To date, there are only a few studies that systematically analyze the relationship between leadership, school cultural characteristics and parental involvement initiated by schools or teachers at schools serving marginalized communities and that focus on the two leadership approaches mentioned above. Therefore, this study investigates the extent to which there is a connection between leadership, school cultural characteristics and parental involvement initiated by schools or teachers at schools serving marginalized communities.

The present study is based on an explanatory sequential mixed methods design (Creswell & Plano Clark, 2018). Quantitative data was collected as part of a first sub-study, followed by a second sub-study in which qualitative data was collected. As part of sub-study 1, both a quantitative survey and school interviews were conducted at 16 comprehensive and secondary schools of location types 4 and 5 in North Rhine-Westphalia, and a total of $N = 945$ teachers were interviewed. As part of sub-study 2, $N = 31$ problem-centered guided individual interviews and group discussions were conducted in three of the 16 schools from sub-study 1. Members of the school leadership team, teachers of grade 7, 8 and 9 cohorts and parents whose children attended grades 7, 8 and 9 were interviewed.

The descriptive analyses show differences between the schools with regard to parental involvement initiated by schools or teachers. In addition, the form of parental participation is more pronounced in all schools than the form of parental support. The quantitative correlation analyses show that school cultural characteristics, e.g. that teachers actively strive for close cooperation with parents and are open towards the school environment, as well as organizational characteristics, such as the leadership practice of principals as perceived by teachers, are of varying significance for the two forms of parental involvement initiated by schools or teachers.

The results of the qualitative in-depth study show that all principals practice transformational and caring leadership to a high degree with regard to parental involvement. This reveals similarities and differences in their practices, which also have different effects on the school culture and parental involvement. The findings suggest that a leadership practice that aims to strengthen teachers' skills in dealing with parents, to sensitize teachers to the often-challenging life circumstances of parents, to set an example of positive behavior, to empower teachers and to adopt a respectful and supportive attitude towards parents is essential for parental involvement initiated by schools or teachers. However, it should also be linked to a goal-oriented leadership practice and, as part of this, a concrete vision for parental involvement.

This study relates the quantitative to the qualitative findings and highlights its own limitations. Building on this, open questions are identified. Among other things, further analyses should look at which factors could promote or inhibit transformational and caring leadership in the context of parental involvement by school leaders (cf. Klein & Bremm, 2019). It would be useful to take a closer look at the specific institutional settings and the institutional context (Klein & Bronnert-Härle, 2023).

Danksagung

Dank an alle, die mich während der Dissertationsphase unterstützt und begleitet haben!

Zunächst möchte ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Dominique Klein, die mich zu dem Thema inspirierte, meinen tiefsten Dank aussprechen. Deine Begeisterung und Leidenschaft für die Wissenschaft, insbesondere für das Thema Bildungsgerechtigkeit, haben mich inspiriert und angesteckt. Deine Unterstützung, Motivation und das Vertrauen, das du mir entgegengebracht hast, haben mir nicht nur den nötigen Freiraum, sondern auch die Sicherheit gegeben, meine Arbeit erfolgreich zu gestalten. Vielen Dank für deine empowernde Betreuung! Durch deine fachliche und persönliche Unterstützung und das Aufzeigen neuer Perspektiven habe ich viel gelernt. Deine Ermutigung hat mir in anstrengenden Phasen Zuversicht gegeben, dass ich diese Arbeit zu Ende bringen kann. Dafür bin ich dir von Herzen dankbar. Dann möchte ich auch Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl für die Übernahme des Zweitgutachtens und für die Möglichkeit, im Rahmen meiner Beschäftigung an der Universität Duisburg-Essen dieses Thema zu bearbeiten und einen Teil dieser Arbeit zu verfassen, herzlich danken. Ich danke dir für die Unabhängigkeit, die du mir gewährt hast, und für deine Unterstützung und deinen Rat, wann immer ich sie benötigte. Außerdem bedanke ich mich bei Jun.-Prof. Dr. Charlott Rubach dafür, als dritte prüfende Person in meiner Disputation zu fungieren, sowie für einige inspirierende Gespräche! Deine Unterstützung und deine wertvollen Anregungen haben meinen Weg ebenfalls bereichert und vorangebracht.

Ein herzliches Dankeschön an meine tollen ehemaligen sowie aktuellen Kolleginnen und Kollegen: danke für die vielen Gespräche, die fachlichen sowie außerfachlichen Diskussionen und das viele Lachen, das meinen Alltag bereichert hat. An dieser Stelle möchte ich vor allem Steffi danken, die meinen Weg auf fachlicher und menschlicher Ebene begleitet und unterstützt hat. Vielen Dank, liebe Steffi, für die vielen wertvollen Gespräche und Anmerkungen, aber vor allem für dein Zuhören und Aufmuntern. Ausdrücklich möchte ich auch allen ehemaligen und aktuellen studentischen Mitarbeitenden danken, die mich ebenfalls unterstützt haben. Eure Hilfe und euer Engagement waren von unschätzbarem Wert für den Erfolg dieses Projekts. Vielen Dank für eure wertvolle Unterstützung!

Mein besonderer Dank gilt den teilnehmenden Schulen, den Schulleitenden, den Schulleitungsmitgliedern, den Lehrkräften und den Eltern. Ihre Bereitschaft und Offenheit, an diesem Projekt mitzuwirken, haben maßgeblich zum Gelingen der vorliegenden Studie beigetragen. Die Zusammenarbeit mit Ihnen allen war äußerst bereichernd. Vielen Dank für Ihr Engagement, Ihre Unterstützung und das Vertrauen, das Sie mir entgegengebracht haben.

Von Herzen danke ich auch meiner Familie und meinen Freunden. Meinem Mann Matthias und unserem Sohn Johannes gilt mein besonderer Dank! Matthias, du hast mich darin bestärkt, den Schritt zurück an die Uni zu wagen und das Projekt Dissertation überhaupt anzugehen. Vielen Dank dafür und für deine Unterstützung, dein Verständnis, deine Geduld und dafür, dass du mir den Rücken freigehalten hast! Unserem Sohn Johannes danke ich dafür, dass er mich immer wieder geerdet und daran erinnert hat, dass es neben der Dissertation noch viele andere wichtige und schöne Dinge im Leben gibt. Danke euch beiden für eure Liebe und Unterstützung! Meinen Eltern danke ich für ihr Verständnis und ihre Unterstützung, die mir stets Halt gegeben haben und mich auf meinem Weg begleitet haben. Auch meinen Schwiegereltern gilt mein herzlicher Dank. Sie haben uns so manches Mal bei Betreuungsengpässen unter die Arme gegriffen.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 3

Abstract 5

Tabellenverzeichnis 12

Abbildungsverzeichnis 13

Abkürzungsverzeichnis 15

Einleitung 19

Aufbau und Struktur der vorliegenden Studie 21

Theoretischer Teil 24

1. Einführung zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage 24

2. Elternarbeit 33

2.1 Begrifflichkeit Elternarbeit 34

2.2 Das Verhältnis von Familie und Schule 38

2.3 Formen der Elternarbeit 50

2.4 Rechtliche Verankerung der Elternarbeit 57

2.5 Forschungsstand mit Blick auf Elternarbeit 57

3. Organisations- und Schulkultur 105

3.1 Begriffliche Einführung in Organisationskultur 106

3.2 Professionstheoretische Perspektive auf die Schulkultur 107

3.3 Organisationstheoretische Perspektive auf die Organisationskultur 111

3.4 Schulkulturelle Merkmale an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage 114

4. Führung 144

4.1 Einführung in Führung 147

4.2 Transformationale Führung 156

4.3 Fürsorgliche Führung 194

5. Resümee 218

6. Forschungsvorhaben 223

6.1 Forschungsinteresse und Ziele 223

6.2 Zentrale Forschungsfragen 223

Methodenteil 232
7. Untersuchungsdesign 232
7.1 Das Projekt ‚Leadership und Schulentwicklung im Kontext' 232
7.2 Das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie: explanatory sequential mixed methods design 232
7.3 Teilstudie 1: standardisierte Befragung 256
7.4 Teilstudie 2: qualitative problemzentrierte Einzelinterviews und Gruppendiskussionen 280
Auswertungsteil 301
8. Ergebnisse der Teilstudie 1 301
8.1 Deskriptive Befunde 301
8.2 Zusammenhangsanalysen 307
8.3 Zwischenfazit 316
9. Ergebnisse der Teilstudie 2 319
9.1 Handlungspraxis mit Blick auf die von Schulen initiierte Elternarbeit 320
9.2 Defizit- und Ressourcenorientierungen 341
9.3 Öffnungstypen an den Schulen 379
9.4 Handlungspraxis transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit 389
9.5 Handlungspraxis fürsorgliche Führung 428
Diskussionsteil 449
10. Zusammenführung und Diskussion der empirischen Befunde beider Teilstudien 449
10.1 Die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit (Teilstudie 1) 450
10.2 Die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit (Teilstudie 2) 454
10.3 Integration der quantitativen und qualitativen Befunde zur von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit 457
10.4 Schulkulturelle Merkmale 458
10.5 Transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit (Teilstudie 1) . 477
10.6 Transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit (Teilstudie 2) . 480
10.7 Integration der quantitativen und qualitativen Befunde zu transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit 485

10.8 Fürsorgliche Führung (Teilstudie 1) 485

10.9 Fürsorgliche Führung (Teilstudie2) 486

10.10 Integration der quantitativen und qualitativen Befunde zu fürsorglicher Führung 488

10.11 Bedeutung von Führung und schulkulturellen Merkmalen für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit (Teilstudie 1) 488

10.12 Bedeutung von Führung und schulkulturellen Merkmalen für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit (Teilstudie 2) 495

10.13 Integration der quantitativen und qualitativen Befunde zur Bedeutung von Führung für schulkulturelle Merkmale und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit 506

10.14 Zusammenhang zwischen Defizitorientierungen und dem Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld 507

10.15 Einordnung der Befunde in das Zusammenspiel der Bereiche Vision, Struktur und Kultur 508

10.16 Generierung von Hypothesen basierend auf den Befunden der vorliegenden Studie 510

11. Theoretische und praktische Erträge 514

11.1. Theoretische Erträge 514

11.2 Praktische Erträge 520

12. Limitationen der Studie 526

12.1 Methodische Limitationen 526

12.2 Inhaltliche Limitationen 529

13. Ausblick für künftige Studien 530

14. Fazit 534

Literaturverzeichnis 540

Eidesstattliche Erklärung 591

Anhang 592

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 *Zusammensetzung der Stichprobe* 273

Tabelle 2 *Intraklassenkorrelationen der unterschiedlichen Informationsquellen* 276

Tabelle 3 *Zusammensetzung der Stichprobe entlang der Kriterien zur Auswahl der Vertiefungsstudie* 290

Tabelle 4 *Übersicht über die geführten Interviews* 292

Tabelle 5 *Regression der Partizipation der Eltern über die verschiedenen Prädik toren* 310

Tabelle 6 *Regression der Unterstützung der Eltern über die verschiedenen Prädik-toren* 313

Tabelle 7 *Regression der Defizitorientierungen der Lehrkräfte über die beiden Öffnungstypen* 315

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 *Zwei interaktive Dimensionen des schulischen Kontextes* 26

Abbildung 2 *Hemmings' 4R-Modell* 31

Abbildung 3 *Relevante Dimensionen organisationalen Handelns* 32

Abbildung 4 *Modell der überlappenden Sphären. Externe Struktur* 47

Abbildung 5 *Modell der six types of parental involvement* 52

Abbildung 6 *Die drei Ebenen der Schulkultur* 111

Abbildung 7 *Modell der Defizit- und Ressourcenorientierungen* 132

Abbildung 8 *Kontinuum des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld* 143

Abbildung 9 *Dimensionen transformationaler Führung* 160

Abbildung 10 *Transaktionale und transformationale Führung* 161

Abbildung 11 *Dimensionen der fürsorglichen Führung* 208

Abbildung 12 *Die Partizipationsstufen nach Straßburger und Rieger* 210

Abbildung 13 *Wirkmodell der vorliegenden Studie* 222

Abbildung 14 *Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie* 238

Abbildung 15 *Nestedness der Daten der vorliegenden Studie* 250

Abbildung 16 *Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen* 294

Abbildung 17 *Verteilung der zwei Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit* 303

Abbildung 18 *Verteilung der beiden Öffnungstypen der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld* 304

Abbildung 19 *Verteilung der verschiedenen Führungsdimensionen* 306

Abbildung 20 *Auswahl der Schulen für die Vertiefungsstudie* 319

Abbildung 21 *Verteilung der beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit in den Schulen der Vertiefungsstudie* 321

Abbildung 22 *Merkmale in der von Schulen/Lehrkräften initiierten Form ‚Partizipation der Eltern'* 333

Abbildung 23 *Merkmale der von Schulen/Lehrkräften initiierten Form ‚Unterstützung der Eltern'* 340

Abbildung 24 *Merkmale mit Blick auf den Typ ‚Pathologisierung und Kompensation‘* 347

Abbildung 25 *Merkmale mit Blick auf den Typ ‚Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit‘* 357

Abbildung 26 *Merkmale mit Blick auf den Typ ‚Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende‘* 367

Abbildung 27 *Merkmale mit Blick auf den Typ ‚Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende‘* 374

Abbildung 28 *Verteilung der zwei Typen des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld in den Schulen der Vertiefungsstudie* 380

Abbildung 29 *Merkmale mit Blick auf die drei Öffnungstypen* 389

Abbildung 30 *Verteilung der Dimensionen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit in den Schulen der Vertiefungsstudie* 390

Abbildung 31 *Merkmale mit Blick auf die Dimension ‚idealisierter Einfluss (attributed)‘* . 400

Abbildung 32 *Merkmale mit Blick auf die Dimension ‚Idealisierter Einfluss (behavior)‘* .. 406

Abbildung 33 *Merkmale mit Blick auf die Dimension ‚inspirierende Motivation‘* 414

Abbildung 34 *Merkmale mit Blick auf die Dimension ‚intellektuelle Anregung‘* 418

Abbildung 35 *Merkmale mit Blick auf die Dimension ‚individuelle Unterstützung‘* 425

Abbildung 36 *Verteilung der fürsorglichen Führung in den Schulen der Vertiefungsstudie* 429

Abbildung 37 *Merkmale mit Blick auf den Ansatz der ‚fürsorglichen Führung‘* 446

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AG Bifo	Arbeitsgruppe Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen
AIC	Akaike Information Criterion
AL	Abteilungsleitung
ANOVA	Varianzanalyse (Analysis of variance)
Aufl.	Auflage
B	Regressionskoeffizient
ß	standardisierter Regressionskoeffizient, (stdyx-Standardisierung)
BIC	Bayesian Information Criterion
BPoC	black people of color
bzgl.	Bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
df	Freiheitsgrade
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DL	didaktische Leitung
d.h.	das heißt
etc.	et cetera
et al.	et alii
f.	folgend
ff.	fortfolgend
F	Kennwert F-Statistik
ggf.	gegebenenfalls
Grüne	Bündnis 90/die Grünen
Hrsg.	Herausgeberin / Herausgeber

IT.NRW	Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen
IzfB	Interdisziplinäres Zentrum für Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LK	Lehrkraft/Lehrkräfte
M	Mittelwert
MAR	Missing At Random
MAXQDA	Qualitative Data Analysis Software zur computergestützten Datenanalyse
MCAR	Missing Completely At Random
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire
MNAR	Missing Not At Random
NSL	Nature of School Leadership Questionnaire
N	Anzahl Gesamtmenge
n.s.	nicht signifikant
p	Irrtumswahrscheinlichkeit
PISA	Programme for International Student Assessment
P-P-Diagramm	ProbabilityProbability-Plot
PTA	Parent Teacher Association
PTO	Parent Teacher Organization
PZI	problemzentriertes Interview
QS_{gesamt}	Gesamte Quadratsumme
QS_{zw}	Quadratsumme zwischen den Gruppen
QUA-LiS	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur NRW
RatSWD	Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten
S	Schule
SD	Standardabweichung
SE	Standardfehler

SES	der sozioökonomische Status
SL	Schulleiterin
s.o.	siehe oben
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Statistiksoftware zur quantitativen Datenanalyse)
sSL	stellvertretende Schulleitung
$\hat{o}^2_{zw}$	Geschätzte Standardabweichung zwischen den Gruppen
$\hat{o}^2_{inn}$	Geschätzte Standardabweichung innerhalb der Gruppe
η^2	Eta-Quadrat (Effektstärke)
t	t-Wert
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
v.a.	vor allem
Verf.	Verfasserin / Verfasser
vgl.	vergleiche
VIF	Variance Inflation Factor
vs.	versus
$\bar{x}$	Stichprobenmittelwert
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
(μ)	erwarteter theoretischer Mittelwert

Einleitung

Der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen wird stark von ihrer familiären Herkunft beeinflusst (Betz, Bischoff, Eunicke, Kayser & Zink, 2017). An Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in Deutschland stammen die meisten Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus (Klein, 2017b). In diesen Schulen herrschen oft ungünstige Bedingungen für Bildung. Eine verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern kann dazu beitragen, solche Bildungsungleichheiten zu mindern (vgl. u.a. Betz et al., 2017; Froiland, Peterson & Davison, 2013). Studien aus dem englischsprachigen Raum haben gezeigt, dass die Elternarbeit einen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen von Kindern hat (z. B. Froiland et al., 2013).

Das Thema Elternarbeit hat im Rahmen der Coronapandemie an Bedeutung gewonnen. Verbunden mit dem Homeschooling, bedingt durch die verhängten Lockdowns, wurde vermehrt Verantwortung für die Bildung der Kinder an die Eltern abgegeben. Dies führte dazu, dass Kinder aus benachteiligten Herkunftsmilieus doppelt benachteiligt waren, da ihre Eltern sie aufgrund von fehlenden Kompetenzen und Kapitalien nicht hinreichend unterstützen konnten. Somit wurden durch die Coronapandemie die Bildungsungleichheiten verstärkt. So erläutert El-Mafaalani (2020), dass „die Faktoren, die Ungleichheit erzeugen, einen noch größeren Raum“ während der Schulschließungen hatten (El-Mafaalani, 2020, S. 29). Laut Robert Bosch Stiftung (2020) gaben befragte Lehrkräfte, die in dieser Zeit an allgemeinbildenden Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage unterrichteten, an, dass sich die Folgen sozialer Ungleichheit durch die Schulschließungen in ihrer Wahrnehmung verstärkt haben (Robert Bosch Stiftung, 2020, S. 38). Umso relevanter erscheint es, dass Schulen sich um die Zusammenarbeit mit Eltern und den Aufbau positiver Beziehungen zu ihnen bemühen, damit auch Eltern aus sozial benachteiligten Milieus in die Lage versetzt werden, die Bildung ihrer Kinder zu unterstützen.

Die Einbeziehung der Eltern ist allerdings gerade für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eine besondere Herausforderung. Es gibt bestimmte Faktoren auf Seiten der Eltern, die sich hinderlich auf die Zusammenarbeit mit ihnen auswirken können, beispielsweise Versuche, sich abzugrenzen, und eine negative Sichtweise auf sich selbst und das schulische Umfeld (vgl. z. B. Hillesheim, 2009). Auch auf Seiten der Schule lassen sich Faktoren identifizieren, die die Zusammenarbeit mit Eltern erschweren können: Die Schulkultur ist oft geprägt durch eine defizitorientierte Haltung der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern. So wird die Ursache für die geringere Elternarbeit bzw. die geringere elterliche Beteiligung seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure teilweise in den Herkunftsmerkmalen der Eltern der Schülerinnen und Schüler bzw. in der Zugehörigkeit zu gewissen sozialen Milieus verortet (z. B. Zuwanderungsgeschichte/Migrationshin-

tergrund, geringer Bildungsstand, unzureichendes Verständnis der Erziehungsverantwortung oder Desinteresse an der Bildung der Kinder) (Eiden, 2018; Haack, 2007; Sacher, 2013, 2014). Ebendiese defizitorientierten Einstellungen und Haltungen seitens der Lehrkräfte beeinflussen deren Handeln und können sich auf die Arbeit der gesamten Schule auswirken (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022). So verweisen Klein und Bremm (2019) darauf, dass derartige Annahmen in Form geteilter Normen und Werte die Organisationskultur prägen können, was „Hilflosigkeit, Abwertungsdynamiken, dysfunktionale Beziehungen und fehlende Verantwortungsübernahme erzeugen“ (Klein & Bremm, 2019, S. 91) könne.

Es ist anzunehmen, dass *Führung* im Kontext der Elternarbeit ein entscheidender Faktor ist, da Untersuchungen Hinweise darauf geben, dass Schulleitungen und ihr Agieren für die Beziehungen zwischen Schulen, Familien und Lehrkräften bedeutsam sind (Bryk & Schneider, 2002; Green, 2015; Harris, 2002; Henderson & Mapp, 2002; Ishimaru, 2013; López, Harvey & Chesnut, 2013). Bisher existieren jedoch nur wenige Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen Führung und Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in den Blick nehmen und die prüfen, welche Führungsansätze für den Umgang mit den Herausforderungen von Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage relevant sind, insbesondere im Hinblick auf die Aufarbeitung von Defizitorientierungen von Lehrkräften gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie deren Familien. Der Großteil der Studien beschäftigt sich damit, den direkten Einfluss des Schulleitungshandelns auf die Zusammenarbeit mit Eltern zu untersuchen, und fokussiert sich beispielsweise die Analyse des Umgangs von Schulleiterinnen und Schulleitern mit Eltern. Dabei wird außer Acht gelassen, inwieweit das Schulleitungshandeln indirekt über die Etablierung einer positiven Schulkultur und die Beeinflussung der Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften positiv zur Elternarbeit beiträgt. Zudem wird zumeist die von Eltern initiierte Elternarbeit in den Blick genommen und weniger die von Schulen initiierte Elternarbeit untersucht.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird daher anhand eines gemischtmethodischen Ansatzes untersucht, inwieweit eine Führung, die v. a. darauf abzielt, die Einstellungen und Überzeugungen der Geführten (positiv) zu beeinflussen und deren Wohlbefinden zu berücksichtigen, dazu beitragen kann, an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eine positive Schulkultur zu etablieren, in der (kollektive) Defizitorientierungen aufgearbeitet werden können, und inwieweit dies für den Aufbau positiver Beziehungen zwischen der Schule bzw. den Lehrkräften und Eltern respektive der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit im Allgemeinen bedeutsam ist.

Aufbau und Struktur der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie ist in einen theoretischen Teil, einen methodischen Teil, einen Auswertungsteil sowie einen Diskussionsteil mit Ausblick und Fazit gegliedert. Der Theorieteil besteht aus vier Bereichen. Zunächst wird eine Einführung zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gegeben (Kapitel 1). Im Anschluss erfolgen in Kapitel 2 eine Einführung in die Grundlagen der Elternarbeit und eine inhaltliche Auseinandersetzung mit zugehörigen Begrifflichkeiten. Danach wird das Verhältnis von Familie und Schule aus mehreren Perspektiven beschrieben, um im Anschluss ein theoretisches Modell der Elternarbeit vorzustellen. Vor diesem Hintergrund werden die verschiedenen Formen der Elternarbeit beschrieben und die rechtlichen Grundlagen der Elternarbeit in Deutschland skizziert. Das Kapitel schließt mit der Darstellung relevanter empirischer Befunde zur Elternarbeit, auch mit Blick auf Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage.

In Kapitel 3 wird zunächst auf die Bedeutsamkeit der Schulkultur für gelingende Schulentwicklungsprozesse, aber auch für eine gelingende Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eingegangen. Danach wird eine begriffliche Einführung in die Thematik der Organisationskultur gegeben und darauffolgend werden anhand der Beschreibung der professionstheoretischen und der organisationstheoretischen Perspektive zwei theoretische Modelle der Organisations- bzw. Schulkultur vorgestellt. Im Anschluss erfolgen die Herleitung und die theoretische Fundierung der für diese Untersuchung relevanten schulkulturellen Merkmale der (kollektiven) Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften und des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld. Dabei wird für jedes schulkulturelle Merkmal zunächst eine theoretische begriffliche Einordnung vorgenommen und darauffolgend hergeleitet, inwiefern beide Konstrukte als Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen der Schulkultur fungieren können und inwiefern sie für die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage bedeutsam sein könnten. Zum Ende der jeweiligen Unterkapitel werden relevante empirische Befunde beschrieben.

Kapitel 4 beginnt mit einer Einführung in das Thema Führung. Neben der Beschreibung der verschiedenen Dimensionen von Führung sowie zentraler Führungsansätze und -theorien wird auf die Besonderheiten der Führung im schulischen Kontext eingegangen – diese wird aus einer organisationstheoretischen Perspektive beschrieben. Danach werden in den Kapiteln 4.2 und 4.3 die beiden zuvor benannten Führungsansätze *transformationale Führung* und *fürsorgliche Führung* vorgestellt. In den jeweiligen Unterkapiteln erfolgt zunächst eine Beschreibung der beiden Führungsansätze mitsamt ihrer theoretischen Verortung und ihrer Ursprünge sowie der Abgrenzung zu weiteren Führungsansätzen. Im Anschluss werden empirische, deskriptive Befunde sowie Befunde zu den potenziellen Wirkungen jedes der beiden Führungsansätze zusammengestellt. Abschließend wird jeweils

hergeleitet, inwiefern die beiden Führungsansätze a) zur Aufarbeitung (kollektiver) defizitorientierter Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften sowie zur Etablierung einer positiven Schulkultur und b) zur Verbesserung der Bedingungen für eine positive und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern geeignet sind.

Der theoretische Teil schließt mit einem Resümee (Kapitel 5) und der Beschreibung des Forschungsvorhabens (Kapitel 6). In Letzterem werden zunächst explizit das Forschungsinteresse und die Ziele beschrieben (Kapitel 6.1). Namentlich soll der Zusammenhang zwischen a) der Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, b) den schulkulturellen Merkmalen der (kollektiven) Defizit- bzw. Ressourcenorientierungen von Lehrkräften und des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld einerseits und c) der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit andererseits explorativ untersucht werden. Darauf folgt die Ableitung der Forschungsfragen unter Rückbezug auf relevante empirische Befunde und die theoretischen Annahmen (Kapitel 6.2).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde ein *explanatory sequential mixed methods design* (Creswell & Plano Clark, 2018) verwendet, das standardisierte Befragungen sowie qualitative, problemzentrierte Einzel- und Gruppeninterviews integriert. Die qualitativen Daten wurden dazu genutzt, die Befunde der quantitativen Analysen der ersten Teilstudie vertiefend zu untersuchen. Diese qualitative Vertiefungsstudie wurde exemplarisch an drei Schulen durchgeführt. Im Rahmen des Methodenteils wird das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie dargelegt und dabei auf die Mixed-Methods-Forschung als Forschungszugang eingegangen, einschließlich einer Auseinandersetzung mit den wissenschaftstheoretischen Ansätzen sowie den Vorteilen und Herausforderungen von Mixed-Methods-Studien. Im Anschluss wird das *explanatory sequential design* der vorliegenden Studie vorgestellt und das Verhältnis von quantitativer und qualitativer Forschung im Rahmen der vorliegenden Studie erläutert. Danach wird, entsprechend den beiden Teilstudien, separat auf den quantitativen und den qualitativen Forschungszugang unter Einschluss der grundlegenden methodologischen Annahmen und der jeweiligen Gütekriterien eingegangen. Zudem wird im Kontext der Auseinandersetzung mit dem quantitativen Forschungszugang die Besonderheit der hierarchischen Struktur der Daten der vorliegenden Studie thematisiert. In den darauffolgenden Unterkapiteln 7.3 und 7.4 wird Bezug auf die beiden Teilstudien genommen. Je Teilstudie werden die Methodenwahl und das konkrete methodische Vorgehen begründet. Darüber hinaus wird bei der ersten Teilstudie gemäß dem quantitativen Vorgehen auf die Operationalisierung der Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und der Bedingungsfaktoren eingegangen und es wird dargelegt, wie diese Aspekte im Rahmen der vorliegenden Studie in messbare Merkmale umgewandelt wurden

(Kapitel 7.3.1). Danach erfolgt eine Beschreibung der Stichprobe, namentlich der 16 Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, und der Datenerhebung über die standardisierte Befragung (Kapitel 7.3.2). Zudem wird das Vorgehen zur Auswertung der quantitativen Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 bis 6 vorgestellt (Kapitel 7.3.3), wobei deskriptive Statistik, univariate Varianzanalysen und t-Tests für eine Stichprobe zum Einsatz kommen und hierarchische Mehrebenenregressionsmodelle modelliert werden. In Bezug auf die zweite Teilstudie werden gemäß dem qualitativen Vorgehen und dem sequenziellen Design der vorliegenden Studie das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode sowie die Datengewinnung und -aufbereitung beschrieben (Kapitel 7.4.1). Im Anschluss wird auf die Zusammensetzung der Stichprobe eingegangen, die auf Basis der Daten der ersten Teilstudie gezogen wurde (Kapitel 7.4.2). Die drei Schulen wurden anhand der Ausprägungen der Variablen *Unterstützung der Eltern* und *Offene Schule* ausgewählt. Dieses Kapitel schließt mit der Darlegung der Datenauswertung mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und der Beschreibung des Kategoriensystems (Kapitel 7.4.3).

Unter Bezugnahme auf die Fragestellungen der vorliegenden Studie werden im Rahmen des Auswertungsteils zunächst die Ergebnisse der ersten Teilstudie präsentiert (Kapitel 8.1 und 8.2); nach einem Zwischenfazit zu den Befunden der ersten Teilstudie werden im darauffolgenden Kapitel die inhaltsanalytischen Befunde vorbereitet (Kapitel 8.3). Gemäß dem *sequential mixed methods design* (Creswell & Plano Clark, 2018) der vorliegenden Studie wird in Kapitel 9 zu Beginn jedes Unterkapitels Bezug auf die quantitativen Befunde genommen, um zu verdeutlichen, wo sich die drei Schulen der Vertiefungsstudie in den quantitativen Daten wiederfinden. Im Rahmen des Ergebnisteils werden die Befunde zum einen je Schule auf Akteursebene präsentiert und zum anderen werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf Schulebene herausgearbeitet. An dieser Stelle sei auch auf die Zusammenfassungen am Ende der jeweiligen Unterkapitel verwiesen.

Die Zusammenfassung und die Diskussion der zentralen Befunde sind nach den Aspekten der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, der beiden schulkulturellen Merkmale sowie der beiden Führungsansätze unterteilt (Kapitel 10). Zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage der vorliegenden Studie, die explorativ den Zusammenhang zwischen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit mit schulkulturellen und organisationalen Merkmalen untersucht, werden neben den quantitativen Befunden zur systematischen Untersuchung dieses Zusammenhangs (Kapitel 10.11) auch die qualitativen Befunde mit Blick auf die drei Dimensionen Führung, Schulkultur und die von Schulen initiierte Elternarbeit systematisch aufeinander bezogen (Kapitel 10.12). Darüber hinaus erfolgt eine Einordnung der Befunde in das Zusammenspiel der drei Bereiche Führung, Schulkultur und Elternarbeit (Kapitel 10.15) und gemäß dem explorativen Erkenntnisinteresse der vorlie-

genden Studie werden Hypothesen generiert (Kapitel 10.16). Abschließend werden die theoretischen und die praktischen Erträge der vorliegenden Studie dargestellt (Kapitel 11), ebenso wie die methodischen und inhaltlichen Limitationen (Kapitel 12). Zudem wird ein Ausblick auf künftige Studien gegeben, gefolgt von einem abschließenden Fazit (Kapitel 13 und 14).

Theoretischer Teil

Der theoretische Teil gliedert sich folgendermaßen:

- Kapitel 1: Einführung zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, da diese im Rahmen der vorliegenden Studie im Fokus stehen und Besonderheiten aufweisen
- Kapitel 2: Allgemeine theoretische Grundlagen zur Elternarbeit sowie Zusammenfassung des internationalen und nationalen Forschungsstandes mit Blick auf Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage
- Kapitel 3: Theoretische Fundierung der Organisationskultur an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage und Beschreibung sowie theoretische Herleitung der schulkulturellen Merkmale, die für die vorliegende Studie zentral sind: die (kollektiven) defizitorientierten Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften (als Merkmalsausprägung der Schulkultur), Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld als Merkmalsausprägung der Schulkultur
- Kapitel 4: Allgemeine theoretische Grundlagen zur *Führung* (in Schulen) und Vorstellung der beiden Führungsansätze, die für die vorliegende Studie zentral sind: der Ansatz der transformationalen Führung und der Ansatz der fürsorglichen Führung; Zusammentragen relevanter empirischer Befunde mit Blick auf diese beiden Führungsansätze
- Kapitel 5: Resümee
- Kapitel 6: Beschreibung des Forschungsvorhabens

1. Einführung zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

In öffentlichen und in bildungspolitischen Debatten liegt ein Hauptaugenmerk auf Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. Allerdings werden diese aus bildungswissenschaftlicher Perspektive erst seit den 2010er Jahren eingehender erforscht (Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022). In solchen Schulen setzt sich die Schülerschaft häufig aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die ein verhältnismäßig geringeres soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital aufweisen (vgl. Bremm et al., 2016) und insofern aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus stammen (Klein, 2017b). Zumeist liegen diese Schulen in Quartieren bzw. beziehen diese Schulen ihre Schülerschaft aus Quartieren, „in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation besonders deutlich zeigt und für deren Bewohnerinnen und Bewohner Prozesse der

Exklusion und der verringerten Teilhabe“ (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015, S. 6) wirksam werden. Der Begriff der Segregation „bezeichnet die räumliche Ungleichverteilung von Bevölkerung über ein Stadtgebiet oder eine Metropolregion nach sozial relevanten Merkmalen“ (Kley, 2018, S. 397). In diesen Quartieren leben unverhältnismäßig viele benachteiligte Personen, die Transferleistungen erhalten oder eine Zuwanderungsgeschichte haben, erwerbslos sind oder einen niedrigeren Bildungsstand besitzen. Darüber hinaus sind die Quartiere durch eine mangelnde Wohnraumqualität oder eine verminderte soziale Infrastruktur gekennzeichnet (Friedrichs & Triemer, 2009; van Santen, 2010; siehe auch Bremm et al., 2016). Manitius und Dobbelstein (2017) geben eine Übersicht über Begrifflichkeiten und Verständnisweisen von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In der vorliegenden Studie wird der Begriff *sozialräumlich deprivierte Lage* gewählt, da dieser die Verräumlichung sozialer Ungleichheit (Fölker et al., 2015) in den Fokus rückt, statt die vermeintlichen sozialen Defizite der Schülerinnen und Schüler hervorzuheben (Klein, 2017b).

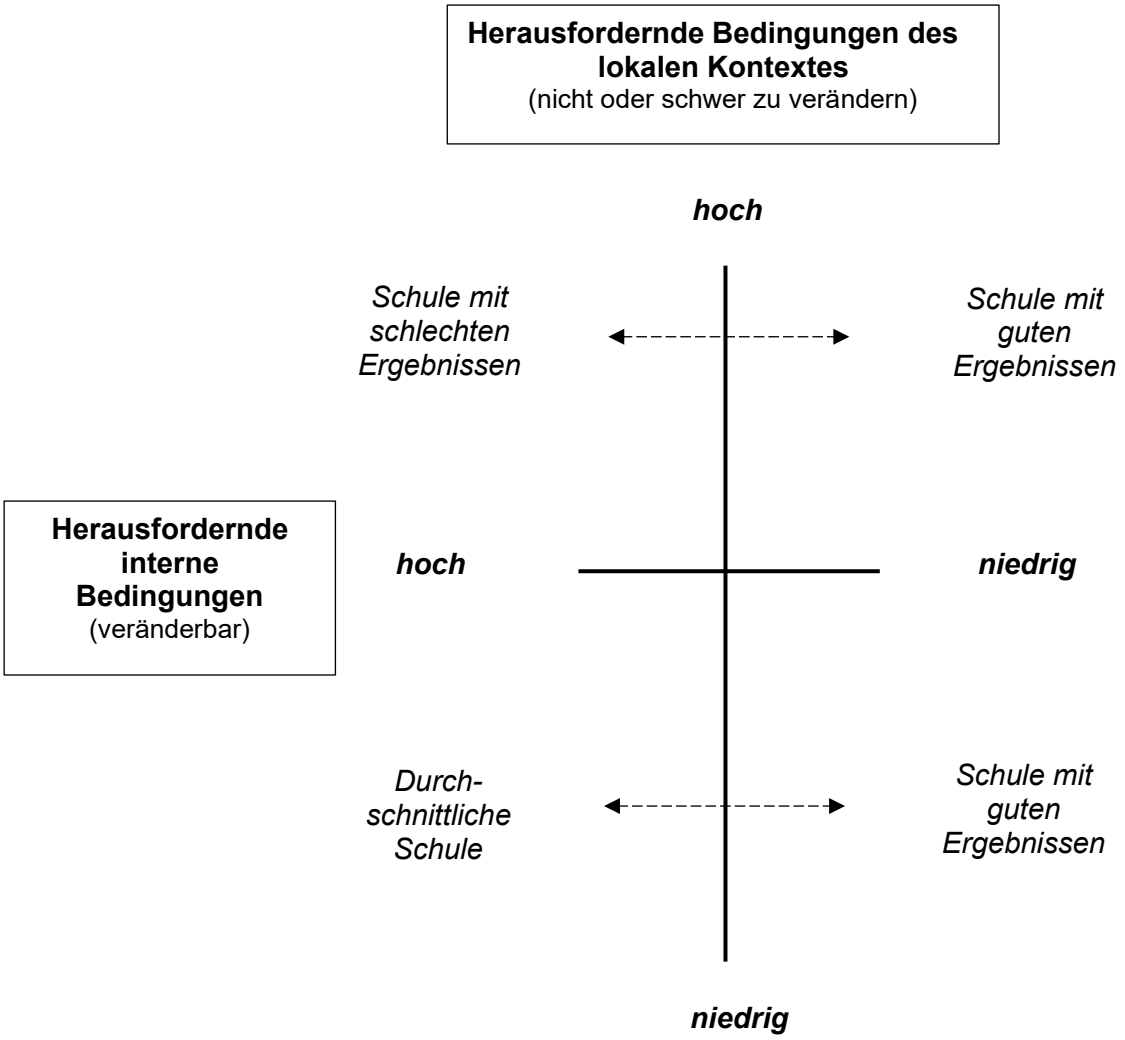
Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage werden oft „mit einer dysfunktionalen Schule mit problematischem Schulklima, defizitären Prozessmerkmalen und schlechten Leistungsergebnissen“ (Bremm et al., 2016, S. 327) assoziiert. Allerdings zeigt eine Vielzahl an empirischen Studien aus dem internationalen und nationalen Raum, dass Schulen mit diesen Kontextfaktoren nicht zwangsläufig einen gesteigerten Entwicklungsbedarf aufweisen (Bremm et al., 2016). Zur Verdeutlichung dieser Dynamik kann das Modell von Gu und Johansson (2013) „Two interactive dimensions of school contexts“ (Gu & Johansson, 2013, S. 305) herangezogen werden (siehe Abbildung 1).

So wird die Arbeit an Schulen zum einen durch interne Bedingungen (z. B. Leistungen der Schülerinnen und Schüler, Schulkultur und Schulklima) und zum anderen durch externe Bedingungen (z. B. der Standort der Schule, Heterogenität in der Zusammensetzung der Schülerschaft) bestimmt. Nationale und internationale Schulleistungsstudien haben in den zurückliegenden Jahren gezeigt, dass Schulen mit geringeren externen Herausforderungen, also Schulen, die sich in weniger sozialräumlich deprivierter Lage befinden, zumeist bessere bzw. sehr gute Leistungsergebnisse erbringen, während Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, also Schulen mit herausfordernden externen Bedingungen, zumeist mit schlechteren Leistungen assoziiert sind (vgl. im Überblick Bremm et al., 2016). Dabei beziehen sich Bremm et al. (2016) u. a. auf Klieme et al. (2010) und Ditton (2013), die in ihren Beiträgen u. a. die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus mit Blick auf den Bildungserfolg herausstellen. Allerdings reicht der Kontext einer Schule nicht aus, um dieser einen erhöhten Entwicklungsbedarf zu bescheinigen; auch die internen Faktoren sind in diesem Zusammenhang bedeutsam. Nach Gu und Johansson (2013) sind Schulen mit wenig herausfordernden externen Faktoren und

mäßig herausfordernden internen Faktoren, verbunden mit sehr guten Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler, sogenannte *typische Schulen*.

Abbildung 1

Zwei interaktive Dimensionen des schulischen Kontextes



Anmerkungen. Adaptiert von Gu & Johansson, 2013, S. 305 und Klein, 2017a, S. 27.

Wenn allerdings sowohl die internen als auch die externen Faktoren von Schulen herausfordernd sind und die Schülerschaft damit verbunden weniger gute Leistungsergebnisse zeigt, dann ist erst die Rede von Schulen in „schwieriger Lage“ bzw. von „leistungsschwachen Schulen“ (Gu & Johansson, 2013, S. 311). Demnach weisen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage nur dann einen gesteigerten Entwicklungsbedarf auf, wenn auch interne Faktoren problematisch sind (vgl. im Überblick auch Klein, 2017b). Die externen Bedingungen von Schulen lassen sich nach diesem Modell nur schwer verändern, wogegen die internen Bedingungen, die anhand von ‚weichen‘ und ‚harten‘ Indikatoren gemessen

werden, verändert werden können. Somit bilden die internen Bedingungen einen Ansatzpunkt für mögliche Schulentwicklungsprozesse (Gu & Johansson, 2013; Klein, 2017b).

Aus dem Modell von Gu und Johansson (2013) geht also hervor, dass Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage nicht zwangsläufig einen Entwicklungsbedarf aufweisen, sondern trotz der herausfordernden externen Bedingungen, die mit geringeren Leistungsmerkmalen und nachteiligeren Merkmalsausprägungen auf der Prozessebene einhergehen, erfolgreich arbeiten können (vgl. Bremm et al., 2016). Fraglich ist an dieser Stelle, weshalb diese Schulen im Vergleich zu Schulen mit ähnlich herausfordernden externen Bedingungen so erfolgreich sind und was sie von weniger erfolgreichen Schulen unterscheidet.

Seit Ende der 1970er Jahre beschäftigt sich die School-Effectiveness-Forschung mit der Analyse von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage (vgl. im Überblick Mintrop & Klein, 2017; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022). Eine Vielzahl an Untersuchungen, vornehmlich aus dem englischsprachigen Raum, weist darauf hin, dass sich effektive Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage (die Effektivität bezieht sich dabei auf überdurchschnittliche fachlich-kognitive Leistungen seitens der Schülerinnen und Schüler) durch folgende Merkmale auszeichnen: einen Fokus auf das Lehren und Lernen, eine auf Weiterentwicklung fokussierte Führung, die Schaffung eines informationsreichen Umfelds anhand dessen Daten genutzt werden können, die Etablierung einer positiven Schulkultur, den Aufbau einer Lerngemeinschaft, eine kontinuierliche Personalentwicklung und eine ausgeprägte Kooperationskultur, die u. a. die Einbindung von Eltern oder weiterer externer Partnerinnen und Partner ermöglicht (Muijs, Harris, Chapmann, Stoll & Russ, 2004; Potter, Reynolds & Chapman, 2002). Ebenfalls kennzeichnend dafür sind positive Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, indem Lehrkräfte sich intensiv mit einer Lerngruppe beschäftigen und Einblicke in die außerschulische Lebensrealität ihrer Schülerinnen und Schüler haben und dafür Verständnis entwickeln (Racherbäumer & van Ackeren, 2014). Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, die weniger effektiv arbeiten, weisen nicht nur mit Blick auf Struktur- und Prozessmerkmale negativere Ausprägungen auf, sondern sie sind zumeist von einer innovationshemmenden Schulkultur geprägt, die Feedback gegenüber wenig aufgeschlossen ist. Darüber hinaus zeichnet sich das Handeln der Lehrkräfte angesichts der sich ihnen stellenden Herausforderungen oftmals durch Hilflosigkeit und Tatenlosigkeit aus und es besteht ein Mangel an notwendigen Kompetenzen zur Verbesserung. Mit Blick auf die Gründe für diese Herausforderungen werden seitens der Lehrkräfte zumeist „Externalisierungsstrategien“ (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 692) angewendet, z. B. „the blaming of others“ (Potter et al., 2002, S. 247; vgl. im Überblick Klein & Bronnert-Härle, 2022). Vor allem die zuvor beschriebenen ‚weichen‘ Merkmalsausprägungen, die sich auf die Kultur einer Schule beziehen, scheinen bei weniger effektiven

Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage von Bedeutung zu sein. Insbesondere vor dem Hintergrund der oftmals herausfordernden Elternarbeit bedarf es einer positiven, auf die Potenziale gerichteten Schulkultur, die Lehrkräfte dabei unterstützt, ihre Einstellungen und ihr professionelles Handeln im Umgang mit Eltern zu reflektieren (vgl. Klein & Bremm, 2019).

Allerdings lassen sich die im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung gewonnenen Erkenntnisse zu schulkulturellen Merkmalen von effektiven Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage nicht einfach in Strategien umwandeln, mittels derer sich weniger effektiv arbeitende Schulen weiterentwickeln und ihre Schulkultur sowie die damit einhergehenden Haltungen und Einstellungen der schulischen Akteurinnen und Akteure positiv verändern können (vgl. Elmore, 2004; siehe auch Bremm et al., 2016): „Current accountability systems aren't built to do what they are supposed to do – to push and support schools in getting better. […] The systems heavily invest in testing and monotoring school performance and in the administration of sanctions that attach to poor performance, and heavily underinvest in the development oft he knowledge and skill required to rectify the problems that failing schools face." (Elmore, 2004, S. 253). An dieser Stelle eröffnen Schulentwicklungsansätze Möglichkeiten, die notwendigen Veränderungsprozesse zu initiieren. Die Schulkultur ist von zentraler Bedeutung, damit Schulen erfolgreich Entwicklungsprozesse durchlaufen können und Lehrkräfte sowohl einzeln als auch im Kollektiv über adäquate Annahmen und Überzeugungen verfügen, die dafür bedeutsam sind (Klein, 2017b). So konstatieren Klein und Bronnert-Härle (2022) in diesem Zusammenhang: „Neben Arbeitsstrukturen und -prozessen haben insbesondere auch schulkulturelle Merkmale entscheidenden Einfluss darauf, wie die Schulen mit ihrer Situation umgehen und ob sie erfolgreich arbeiten können" (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 691). Insbesondere mit Blick auf Elternarbeit stellt sich die Situation für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage und für die dort tätigen Lehrkräfte häufig herausfordernd dar (z. B. Hillesheim, 2009). Die Schulkultur von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage mit Entwicklungsbedarf lässt sich allerdings oftmals durch Defizitorientierungen der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien (Valencia, 1997, 2010) und als Folge davon beispielsweise durch a) mangelnde Verantwortungsübernahme, indem Problemursachen externalisiert werden (z. B. Bremm, 2019), und b) dysfunktionale Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (Nelson & Guerra, 2014) beschreiben. Zudem sind in der Literatur zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage auch Hinweise auf Schulen zu finden, die sich von den Eltern bzw. vom schulischen Umfeld erkennbar abgrenzen und versuchen, für ihre Schülerinnen und Schüler eine sichere, ruhige Umgebung zu gestalten, in die das Umfeld möglichst nicht eindringt (Muijs et al., 2010; vgl. im Überblick Klein, 2018a).

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, auf einen Ansatz von Hemmings (2012), der aus der Schulentwicklungsbegleitung kommt, näher einzugehen: das 4R-Modell der Schulentwicklung. Mit diesem Modell soll das Zusammenspiel der drei Bereiche Vision, Struktur und Kultur (Abbildung 2) eingeführt werden, auf das im weiteren Verlauf dieser Studie Bezug genommen wird. Dies soll den Leserinnen und Lesern helfen, die Zusammenhänge besser zu verstehen und einzuordnen, wenn auf verschiedene Aspekte dieses Zusammenspiels der drei Bereiche eingegangen wird.

Das Schulentwicklungsmodell von Hemmings (2012) legt den Fokus nicht explizit auf Strategien oder Ansätze. Stattdessen behandelt es unterschiedliche Sequenzen von organisationalen Strategien, die an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage angewendet werden können. Diese Strategien basieren auf Hemmings (2012) Untersuchungen von Schulen mit ähnlichen Kontextbedingungen in den USA. Im Modell werden die Entwicklungsphasen in vier Elemente unterteilt: *Re-envisioning, Reculturation, Restructuring und Remoralization* (Hemmings, 2012; siehe auch Klein, 2017b). Zusätzlich zu Strukturen und Prozessen, die im Rahmen der ersten beiden Elemente behandelt werden, beziehen sich die letzten beiden Elemente auch auf relationale bzw. schulkulturelle Aspekte von Schulentwicklung, wie gemeinsame Normen, Werte und Einstellungen (siehe auch Klein & Bremm, 2019, S. 92).

Nachfolgend werden die vier Schritte des 4R-Modells von Hemmings (2012) beschrieben:

a) *Re-envisioning* als erster Schritt besteht darin, eine gut durchdachte Vision für die Schule zu entwickeln und diese in konkrete Ziele zu übersetzen. Dieser Schritt wird durch vier praktische Fragen gelenkt: Wer sollte beteiligt werden? Welche Visionen, Ziele und Praktiken sind relevant? Wie sollte die Planung erfolgen? Welche Strategien sollten zur Umsetzung entwickelt werden? Es ist nach Hemmings (2012) entscheidend, dass alle Beteiligten im Schulbetrieb, wie die Schulleitung, die Lehrkräfte und weitere Akteurinnen und Akteure, in die Beantwortung dieser Fragen einbezogen werden (Hemmings, 2012). Für die Realisierung der Vision kann das Modell der Zielhierarchien nach Schratz (2009) herangezogen werden. Dieses besteht aus verschiedenen Ebenen (Vision, Leitbild, Entwicklungsziele, Konzepte und Strategien, Organisationspläne, Umsetzung), denen spezifische Aufgaben zugewiesen sind (Schratz, 2009).
b) *Restructuring* umfasst Veränderungen in den Schulstrukturen, die dabei unterstützen sollen, die angestrebten Bildungsziele zu erreichen. Hierfür wird auf verschiedene Maßnahmen zurückgegriffen: die Professionalisierung der Rollen und Verantwortlichkeiten von Schulleitung und Lehrkräften innerhalb der autonomen Leitungs-

und Unterrichtstätigkeit, die Implementierung effektiver Technologien zur Unterstützung von Arbeitsprozessen, die Gestaltung einer Zeitplanung zur Förderung von Zusammenarbeit und Teamarbeit, die Institutionalisierung progressiver Überwachungsstrukturen zur Unterstützung weniger leistungsstarker Schülerinnen und Schüler sowie die Etablierung einer demokratischen Struktur, die auf gemeinsamer Entscheidungsfindung und der Übertragung von Führungsaufgaben an Lehrkräfte basiert.

c) *Reculturation* wird maßgeblich durch den vorherigen Schritt *Restructuring* beeinflusst. Sie erfolgt mit dem Verständnis, dass die Kultur einer Schule im Mittelpunkt des Problems und des Veränderungsprozesses steht. Der langfristige Erfolg von Entwicklungsvorhaben hängt von diesem Entwicklungsschritt ab, bei dem vornehmlich eine *positive* Schulkultur etabliert und gefördert werden soll. Diese Kultur beinhaltet nach außen gerichtete Ausdrucksformen, Normen und Werte, die die Schulleitung und die Lehrkräfte sowie weitere Akteurinnen und Akteure dazu ermutigen sollen, ihre beruflichen Rollen angemessen wahrzunehmen und zu gestalten. Das Ziel besteht auch darin, dass die zuvor benannten Akteurinnen und Akteure eine starke Identifikation mit ihren Schulen entwickeln und sinnvolle sowie effektive pädagogische Praktiken etablieren.

d) *Remoralization* zielt darauf ab, in Schulen, die von einer Kultur der Sinnlosigkeit, des Pessimismus, des Misstrauens und der Distanz geprägt sind, die Moral wiederaufzubauen. In diesen Schulen entstand die Kultur vornehmlich aufgrund gemeinsamer Misserfolgserfahrungen (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022). Daraus resultiert, dass die Schulleitung und die Lehrkräfte ihre Handlungsfähigkeit oftmals als eingeschränkt betrachten. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte, die sich dennoch bemühen und die Handlungspraxis der Mehrheit nicht teilen (vgl. auch Klein & Bronnert-Härle, 2022), von den kollektiven Handlungspraxen und der Mehrheit der Akteurinnen und Akteure als abweichend betrachtet werden. *Remoralization* setzt auf koordinierte Bemühungen, um vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen und ethische Standards in Bezug auf Respekt, Kompetenz, persönliche Achtung für andere und Integrität zu fördern. Darüber hinaus beinhaltet sie die Wiederherstellung der moralischen Ordnung der Schule und verpflichtet alle Beteiligten dazu, sich dieser Ordnung zu fügen (Hemmings, 2012; siehe auch Klein & Bremm, 2019).

Abbildung 2

Hemmings' 4R-Modell

***Re-envisioning**:* Eine klare Vision für die Schule, die die Lehrkräfte inspiriert und motiviert; Übersetzung in Entwicklungsziele

***Restructuring**:* Anpassung schulischer Strukturen, um die Erreichung der Ziele zu fördern

***Reculturation**:* Entwicklung einer positiven Schulkultur, die Schulleitung und Lehrkräfte ermutigt

***Remoralizing**:* Aufbau der Moral durch Aufbau vertrauensvoller Beziehungen sowie Förderung ethischer Standards

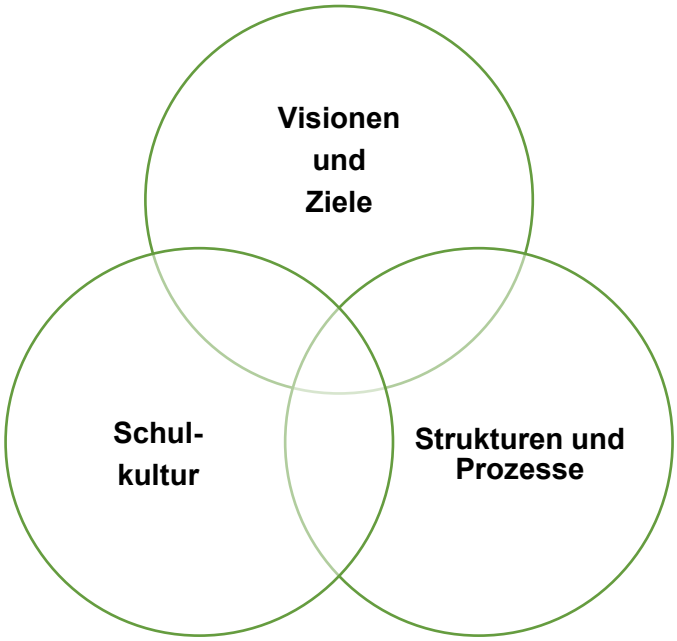
Anmerkungen. In Anlehnung an Hemmings, 2012. Eigene Darstellung.

Nach Klein (2022) verdeutlicht die Befundlage zu erfolgreichen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, dass

> „hierbei verschiedene, miteinander wechselseitig verschränkte Dimensionen des organisationalen Handelns von Schulen zum Tragen kommen: von der Formulierung einer gemeinsamen, auf Bildungsgerechtigkeit und das Empowerment der Schüler*innen ausgerichteten Vision und damit verknüpfter Entwicklungsziele über die Gestaltung von Strukturen und Prozessen, welche auf diese Ziele ausgerichtet sind, hin zu schulkulturellen Merkmalen und kollektiven Überzeugungen der Pädagog*innen [sic]." (Klein, 2022, S. 80; siehe Abbildung 3)

Abbildung 3

Relevante Dimensionen organisationalen Handelns



Anmerkungen. In Anlehnung an Klein, 2022. Eigene Darstellung.

In den vorangegangenen Abschnitten wurde betont, wie bedeutsam die Schulkultur für gelingende Schulentwicklungsprozesse ist, da sie nach Hemmings (2012) v. a. bei dysfunktionalen Schulen mitunter das Grundproblem darstellt (Klein & Bremm, 2019). Allerdings nimmt die Schulentwicklungsforschung im Allgemeinen und speziell in Bezug auf Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eine Perspektive ein, die an Eigenschaften der Effektivität ausgerichtet ist und die sich auf zu verbessernde Strukturen und Prozesse fokussiert (Klein & Bremm, 2019; Louis & Murphy, 2017). Bislang gibt es nur wenige Studien, die „die Relationalität schulischer Arbeit bzw. de[n] Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen und gemeinsamer Werteorientierungen sowie die Gestaltung einer vertrauensvollen Arbeitsumgebung in der Schulentwicklungsforschung“ (Klein & Bremm, 2019, S. 92) systematisch untersuchen (z. B. Klein & Bremm, 2019). Dieser Fokus auf die Beziehungsebene ist allerdings v. a. für die Zusammenarbeit mit Eltern bedeutsam. Befunde von Bremm und Klein (2017) verweisen auf einen starken Zusammenhang zwischen schulkulturellen Merkmalen, wie (kollektiven) Defizitorientierungen und Elternarbeit. Die zuvor aufgeführten Befunde legen nahe, dass in einer Vielzahl von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zunächst a) die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte gegenüber Eltern aufzuarbeiten sind und die Moral der Schulen wiederherzustellen ist (vgl. Hemmings, 2012; Klein & Bremm, 2019) und b) eine positive Organisationskultur gestaltet werden muss

(vgl. Hemmings, 2012; Klein & Bremm, 2019), bevor Lehrkräfte dazu in der Lage sind, positive und vertrauensvolle Beziehungen zu Eltern aufzubauen und partnerschaftlich mit ihnen zusammenzuarbeiten. Nach Klein und Bronnert-Härle (2022) kommt der Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern dabei eine wesentliche Bedeutung zu. Im Rahmen der vorliegenden Studie stehen v. a. zwei Führungsansätze im Zentrum, bei denen die Beziehungen zwischen Führenden und Geführten von Relevanz sind und die darauf abzielen, die Einstellungen und Überzeugungen zu beeinflussen und zu verändern (Transformationale Führung; Bass & Avolio, 1994) sowie das Wohlbefinden der Lehrkräfte und ihr fürsorgliches Handeln gegenüber anderen, auch den Eltern, zu steigern (Fürsorgliche Führung; Louis, Murphy & Smylie, 2016; van der Vyver, van der Westhuizen & Meyer, 2014).

2. Elternarbeit

Im Rahmen dieses Kapitels wird ein Überblick über die theoretischen Grundlagen der Elternarbeit gegeben. Zunächst wird einführend auf relevante Begrifflichkeiten im Kontext der Elternarbeit eingegangen. Nachfolgend wird mittels a) der Beschreibung des Verhältnisses von Familie und Schule sowie b) der Ausführung verschiedener Formen der Elternarbeit und der rechtlichen Verankerung der Elternarbeit in Deutschland und speziell in Nordrhein-Westfalen (NRW) auf die theoretische Verortung der Elternarbeit eingegangen. Im Anschluss wird der aktuelle Forschungsstand mit Blick auf Elternarbeit dargelegt.

In einem ersten Schritt werden Befunde zur allgemeinen Bedeutung der Elternarbeit für Schülerinnen und Schüler, Schulen/Lehrkräfte sowie Eltern zusammengefasst. In einem zweiten Schritt wird der Forschungsstand zu Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage präsentiert. Als Erstes wird ein Überblick über Befunde zur Elternarbeit mit sozial benachteiligten Eltern(gruppen) gegeben, unterteilt nach verschiedenen ethnischen und sozioökonomischen Hintergrundmerkmalen (vgl. Eiden, 2018). Danach wird explizit auf die Präsentation von Befunden zu Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eingegangen, bevor die spezifischen Herausforderungen von Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage im Fokus stehen. Die Präsentation des Forschungsstandes mit Blick auf Elternarbeit schließt mit der Beschreibung von Befunden, die sich auf das Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext der Elternarbeit beziehen.

2.1 *Begrifflichkeit Elternarbeit*

Zum Begriff *Elternarbeit* existiert eine Vielzahl an Assoziationen. Mit Blick auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern[1] und pädagogischen Fachkräften liegt aufgrund der Begriffsvielfalt und des uneinheitlichen Verständnisses dieser Begriffe die Problematik vor, das Thema abzugrenzen und zu systematisieren, da die begrifflichen Differenzen und Abstufungen nicht hinreichend aufbereitet sind (Betz, 2015; Sacher, 2014). So finden sich in der deutschsprachigen Literatur die Begriffe „*Elternarbeit, Elternpädagogik, Elternbildung, Familienbildung, Elternförderung, Eltern-Coaching, Elternberatung, Elterneinbeziehung, Elternmitwirkung, Elternmitbestimmung, Elternpartizipation, Elternkommunikation, Eltern-Kooperation, Erziehungspartnerschaften, Bildungspartnerschaften* oder eben *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*“ (Stange, 2012, S. 12). Im angloamerikanischen und angelsächsischen Raum sind häufig Begriffe wie „parent/parental involvement, parent/parenal support, parent participation, parent engagement, parenting, family involvement, family engagement, family school partnersip, partnersip in education oder school family community partnership“ (Sacher, 2014, S. 17) anzutreffen. Ebendiese Bezeichnungen beschreiben analoge, allerdings teilweise auch unterschiedliche Sachverhalte und konzentrieren sich zeitweilig auf höchst unterschiedliche Facetten der Zusammenarbeit (Rubach, 2018). Dabei geht es im Wesentlichen stets um die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen (Stange, 2012). Betz et al. (2017) sprechen aufgrund der Begriffsvielfalt von Themenfeldern (Betz et al., 2017). Dennoch erscheint eine differenzierte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Bezeichnungen und ihren Bedeutungen an dieser Stelle sinnvoll.

Rubach (2018) betrachtet in ihrer Dissertation u. a. die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften aus unterschiedlichen Perspektiven und unternimmt den Versuch, die Begriffe mit ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten voneinander abzugrenzen. Dabei verwendet die Autorin folgende vier Differenzierungsdimensionen:

- das Engagement der Akteurinnen und Akteure im Fokus der Differenzierung,
- den Ort der Zusammenarbeit im Fokus der Differenzierung,
- die Art der Kommunikation im Fokus der Differenzierung und
- die Anzahl der Akteurinnen und Akteure im Fokus der Differenzierung.

[1] „Unter ‚Eltern‘ als Partnerinnen und Partnern der Schule sind nicht nur die biologischen Väter und Mütter zu verstehen, sondern – in Anlehnung an §7 Sozialgesetzbuch VIII – alle Sorgeberechtigten oder sonstigen volljährigen Personen, die aufgrund einer Vereinbarung mit dem bzw. den Personensorgeberechtigten längerfristig Aufgaben der Personensorge wahrnehmen, und darüber hinaus auch Großeltern, Onkel und Tanten, Pflegeeltern, Heimeltern, erwachsene Geschwister, Freunde, Bekannte und Nachbarn, die bereit sind, Verantwortung für Kinder und Jugendliche zu übernehmen.“ Sacher (2014, S. 25).

Da im Rahmen der vorliegenden Studie v. a. die durch Schulen bzw. Lehrkräfte initiierte Elternarbeit im Fokus steht, wird die Dimension, in der unterschieden wird, von welcher Akteursgruppe – Schulen/Lehrkräften oder Eltern – die Zusammenarbeit ausgeht, nachfolgend in Kürze ausgeführt.

An dieser Stelle wird die Funktion der involvierten Akteurinnen und Akteure als Differenzierungsdimension verwendet. Dabei liegt der Fokus auf der einen Seite auf den Eltern in ihrer aktiven Funktion hinsichtlich der Kooperation mit schulischen Akteurinnen und Akteuren. Auf der anderen Seite werden die schulischen Akteurinnen und Akteure hinsichtlich ihrer aktiven Funktion betrachtet (Rubach, 2018). Dieser Perspektive folgend werden Schulen und ihre darin tätigen Akteurinnen und Akteure als Dienstleistungsunternehmen angesehen, deren Kunden die Eltern darstellen (Killus & Paseka, 2016). Wenn beide Akteurinnen und Akteure, also Eltern *und* Schule bzw. Lehrkräfte im Rahmen der Zusammenarbeit eine aktive Funktion wahrnehmen, ist die Rede von einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit bzw. einer *Partnerschaft*. Hoover-Dempsey und Sandler (2005) differenzieren in diesem Zusammenhang zwischen der elternfokussierten, der schulfokussierten und der partnerschaftlichen Rolle (z. B. Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Eine systematische Gegenüberstellung und Abgrenzung der verschiedenen Begrifflichkeiten, die dieser Differenzierungsdimension zugeordnet werden können, findet sich bei Rubach (2018). Wie bereits aufgeführt, steht das Engagement der Schule und der Lehrkräfte in dieser Studie im Fokus der Betrachtung. In Deutschland werden in diesem Zusammenhang häufig die Begriffe *Elternarbeit*, *Elternpädagogik* und *Elternberatung* verwendet.

Nach Killus und Paseka (2016) werden mit dem Begriff *Elternarbeit* Maßnahmen auf der Seite der Lehrkräfte assoziiert. Dabei wird die Zusammenarbeit mit Eltern als Aspekt der Tätigkeit von Lehrkräften betrachtet. Demnach obliegt es den Lehrkräften bzw. der Schule, die Beziehung zu Eltern aufzubauen und zu gestalten**,** da sich diese nicht ohne weiteres Zutun entwickelt. Nach diesem Verständnis müssen die Lehrkräfte die Initiative ergreifen. Nach Rubach (2018) erfasst die Begrifflichkeit *Elternarbeit* „ein Angebot-Nutzen-Verhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern im Sinne einer Dienstleistungen-Kunden-Beziehung“ (Rubach, 2018, Anhang A). Rubach (2018) bezieht sich dabei einerseits auf Killus und Paseka (2016), die in ihrem Beitrag u. a. die Wahrnehmung von Eltern als *Kunden* beschreiben. In diesem Sinne „werden Schulen als Dienstleistungsunternehmen gedacht und Bildung als Ware definiert. Eine solche […] Perspektive versteht Eltern als Kunden von Schule mit ihren mehr oder weniger vorhandenen Wahlmöglichkeiten“ (Killus & Paseka, 2016, S. 152). Andererseits bezieht sich Rubach (2018) auf die Angebot-Nutzen-Theorie von Wild und Lorenz (2010): „In diesem Modell geht die Initiative zu einer gemeinsamen Arbeit ausschließlich von Lehrkräften aus; diese machen Eltern somit ein Angebot“ (Rubach, 2018, S. 3). Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass die Einschätzung

von Elternarbeit im Sinne eines Dienstleistungen-Kunden-Verhältnisses das ungleiche Machtverhältnis zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern verschleiert, da Eltern von Lehrkräften nicht nur als Kunden, sondern auch als Zulieferer (Killus & Paseka, 2016) betrachtet werden, von denen die Schule erwartet bzw. sogar einfordert, dass sie die Schule unterstützen (vgl. Killus & Paseka, 2016). In diesem Zusammenhang kann auch Textor (2009) herangezogen werden, der ausführt, dass die Begrifflichkeit *Elternarbeit* die einseitige Einwirkung der Lehrkräfte auf die passiven Eltern durch die Lehrkräfte beinhaltet. Dadurch entstehe in der Folge eine hierarchische Beziehung oder, analog zu Killus und Paseka (2016), ein Dienstleister-Kunden-Verhältnis, das v. a. der Bedürfniserfüllung der Eltern diene (Textor, 2009). Analog dazu stuft Sacher (2014) den Terminus *Elternarbeit* als veraltet ein, da von Grund auf davon ausgegangen werde, dass Lehrkräfte den aktiven und Eltern den passiven Part der Zusammenarbeit übernehmen würden. Die Elternpädagogik wird von Stange (2012) als Teilaspekt respektive als Unterform der Elternarbeit betrachtet (Stange, 2012). Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der *Elternberatung*, der laut Rubach (2018) als *eine* Facette der Elternarbeit oder auch als potenzielle Kommunikationsform der Elternarbeit aufgefasst werden kann (Rubach, 2018).

Seit den 2000er Jahren hat sich eine neue Perspektive der Elternarbeit in den Bildungswissenschaften und in der Praxis entwickelt, die „an die Stelle einer asymmetrischen Beziehung zwischen Bildungseinrichtung und Elternhaus eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft setzt“ (Sacher, 2018a, S. 3). Diese Begrifflichkeit orientiert sich an im angloamerikanischen Raum gängigen Begriffen wie *school family partnership* oder *school, family and community partnership*, die v. a. die Gleichrangigkeit der Beziehung betonen (Sacher, 2008a, 2008b, 2018b). Dabei geht es nicht nur darum, die Kooperation zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern mit einem neuen Begriff zu versehen, sondern auch darum, eine übergeordnete Sichtweise auf die Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Akteursgruppen auf Augenhöhe zu erarbeiten (Bartscher, 2011). Mit Blick auf diese Partnerschaft werden beide Akteursgruppen, Lehrkräfte ebenso wie Eltern, in ihrer aktiven Funktion hinsichtlich der Zusammenarbeit fokussiert (Rubach, 2018). „Der Begriff *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* impliziert einen programmatischen Anspruch. Dabei geht es auf der Werteebene um die Umsetzung demokratischer Rechte, auf der Beziehungsebene um die Verbesserung der gegenseitigen Wertschätzung und des Vertrauens und im Hinblick auf bessere Bildungsergebnisse um konstruktive lösungs- und ressourcenorientierte Kooperation.“ (Bartscher, 2011, S. 14 f.). Im Rahmen dieser Partnerschaft sind Lehrkräfte und Eltern als Ko-Konstrukteure zu betrachten, die zusammen für das Wohlergehen der Kinder Verantwortung tragen und mit Blick auf ihre Bildung und Erziehung zusammenarbeiten. Der Kommunikationsprozess gestaltet sich dabei dynamisch und ist durch eine wechselseitige

Öffnung von Schule und Familie geprägt (Textor, 2009). „Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist mit einer Demokratisierung der Beziehung zwischen Lehrer/innen [sic] und Eltern verknüpft – die Zusammenarbeit erfolgt ‚auf gleicher Augenhöhe'" (Textor, 2009, S. 20). Das Wohlergehen des Kindes bildet die Basis der Partnerschaft (Textor, 2009). Die Vodafone Stiftung Deutschland (2013) hat einen Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus entwickelt, in dem vier Qualitätsmerkmale formuliert sind: a) Willkommens- und Begegnungskultur, b) vielfältige und respektvolle Kommunikation, c) Erziehungs- und Bildungskooperation sowie d) Partizipation der Eltern. Nach Sacher (2014) stellt die Begrifflichkeit *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* eine spezielle, positive Form von *Elternarbeit* dar. Allerdings werden diese neue Begrifflichkeit und ihre Realisierbarkeit unter Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern kontrovers diskutiert. So konstatieren Betz et al. (2017): „Allerdings muss […] festgehalten werden, dass sowohl in den politischen als auch in den fachlichen Diskussionen die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft fast ausschließlich als Ideal proklamiert wird" (Betz et al., 2017, S. 44). Anhand dieses Zitats wird deutlich, dass es Zweifel daran gibt, ob sich zwischen Lehrkräften bzw. Schule und Eltern eine partnerschaftliche Beziehung auf Augenhöhe gestalten lässt und inwiefern die bislang häufig vorherrschenden traditionellen hierarchischen Machstrukturen weniger bedeutsam sind bzw. ihren Einfluss verlieren (siehe dazu z. B. Sacher, 2018b).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird, trotz der aktuellen Diskussionen um die verwendeten Begrifflichkeiten im Kontext der Zusammenarbeit zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern, an der Begrifflichkeit *Elternarbeit* festgehalten. Dies geschieht aus dem Grund, dass in der vorliegenden Studie zum einen die von Lehrkräften initiierte Elternarbeit im Fokus steht. Diese soll einer kritischen Betrachtung unterzogen werden, v. a. mit Blick darauf, wie sie durch die positive Veränderung der Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte gegenüber den Eltern ihrer Schülerinnen und Schülern und der Zusammenarbeit mit dieser Akteursgruppe verbessert bzw. intensiviert werden kann. An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass im Rahmen dieses Begriffs keine wirkliche persönliche Relationalität zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern thematisiert wird, was v. a. in der Zusammenarbeit mit weniger privilegierten Eltern bedeutsam ist (auf diesen Aspekt wird in Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Strategien zu Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*, näher eingegangen). Zum anderen wird diese Begrifflichkeit gewählt, weil sie laut Stange (2012) weiterhin der adäquate Oberbegriff ist, indem sie die Gesamtheit der Formen des organisierten Dialogs und der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Einrichtungen beinhaltet. Mit der Begrifflichkeit *Elternarbeit* werden, im Unterschied zur Begrifflichkeit der *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*, gleichermaßen die Problemfelder, Herausforderungen und widrigen Aspekte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern gefasst.

Der Begriff der *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* „mag zudem auch ein wenig ideologielastig und verschleiernd wirken, weil in der realen Praxis meistens ja – schon aus rechtlichen Gründen – faktisch oft ein Ungleichgewicht zwischen beiden Seiten und keine echte Partnerschaft gegeben ist“ (Stange, 2012, S. 13).

2.2 *Das Verhältnis von Familie und Schule*

Es erscheint an dieser Stelle angezeigt, sich neben den verschiedenen Begrifflichkeiten und Bedeutungen im Zuge der Elternarbeit auch mit der theoretischen Einbindung der Elternarbeit respektive mit dem Verhältnis zwischen Familie und Schule auseinanderzusetzen (vgl. Rubach, 2018; Schwanenberg, 2015; Stange, 2013). In Anlehnung an Busse und Helsper (2007) werden in diesem Unterkapitel „unterschiedliche theoretische und pädagogische Positionsbestimmungen zum Verhältnis von Familie und Schule“ (Busse & Helsper, 2007, S. 321) aufgeführt und erläutert. Das Verhältnis von Familie und Schule ist aus dem Grund bedeutsam, dass sich Kinder in unterschiedlichen Sozialisationskontexten und Lebenswelten befinden und diese einander wechselseitig beeinflussen (Betz, Bischoff-Pabst, Eunicke & Mentzel, 2019). Ebenjenes Verhältnis kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie werden hierfür drei Perspektiven genutzt: zunächst eine strukturfunktionalistische Perspektive (2.2.1), dann eine sozialorganisatorische Perspektive (2.2.2) und im Anschluss eine ungleichheitstheoretische Perspektive (2.2.3). Laut Neuenschwander et al. (2004) handelt es sich dabei nicht um geschlossene Theorien, sondern eher um Problemfelder.

2.2.1 Das Verhältnis von Familie und Schule aus strukturfunktionalistischer Perspektive

Dieser Abschnitt dient der Beantwortung der Frage aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive heraus, weshalb es Schule und Elternarbeit gibt und warum diese beiden Systeme miteinander verknüpft sind. Zunächst wird das Verhältnis von Familie und Schule aus strukturfunktionalistischer Perspektive beschrieben und in diesem Zusammenhang auch auf die systemtheoretische Perspektive eingegangen, die sich aus der strukturfunktionalistischen Perspektive heraus entwickelt hat. Daran orientiert wird im zweiten Abschnitt auf die Funktionen von Schule und Familie eingegangen. Diese ergeben sich aus einer strukturfunktionalistischen Perspektive auf Gesellschaft. Im dritten Abschnitt erfolgt ein Exkurs zur historischen Entwicklung des Verhältnisses von Familie und Schule. Damit soll dieses Verhältnis aus einer historischen Perspektive eingeordnet werden, um zu erfassen, seit wann Eltern in Schulen welche Mitspracherechte haben und wie sich diese im Laufe der Zeit verändert haben.

Strukturfunktionalistische Perspektive

Wird das Verhältnis zwischen Schule und Familie aus systemtheoretischer Sicht betrachtet, werden diese beiden Einheiten nach Tyrell (1985) als zwei „strukturell getrennte Systemkontexte“ (Tyrell, 1985, S. 83) aufgefasst. Deren Strukturen sind klar selbstreferenziell (Böhnisch, 2018; Neuenschwander et al., 2004), „d. h., sie beschäftigen sich überwiegend mit sich selbst und erzeugen und erhalten sich in autopoietischen Prozessen. Änderungen können von außen (von anderen Systemen) nur angeregt, nicht aber zwingend herbeigeführt werden“ (Sacher, 2008a, S. 33). Deshalb neigen sie dazu, sich voneinander abzugrenzen (Böhnisch, 2018).

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, auf den Ansatz des Strukturfunktionalismus nach Parsons (2009) einzugehen (siehe auch Schwanenberg, 2015). Parsons (z. B. 2009) untersuchte im Rahmen seiner strukturfunktionalen Systemtheorie die Bedingungen, die zur Entstehung und Aufrechterhaltung sozialer Systeme beitragen (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015). Er fasst die Gesellschaft als komplexes System auf, das auf Strukturen oder Subsysteme angewiesen ist, um zu existieren. In diesem Kontext stuft er soziale Systeme, ebenso wie kulturelle Systeme, Persönlichkeitssysteme und Verhaltensorganismen, als wesentliche Elemente des allgemeinen Handlungssystems ein. Hierbei betrachtet er das zweite, dritte und vierte Subsystem als Elemente der Umwelt des ersten, also des sozialen Subsystems. Die vier Handlungssubsysteme unterscheiden sich in ihrer Funktion. Diese Unterschiede beruhen auf den vier Hauptaufgaben, die allen Handlungssystemen zugeschrieben werden: Normenerhaltung, Integration, Zielverwirklichung und Anpassung. Das soziale System ist v. a. für die Integration zuständig, also für die Koordination der einzelnen Teileinheiten eines Handlungssystems. Das kulturelle System trägt hauptsächlich für die Normenerhaltung und den kreativen Wandel von Normen Verantwortung. Die Zielverwirklichung ist die zentrale Aufgabe der Persönlichkeit des Individuums. Das Persönlichkeitssystem fungiert als treibende Kraft hinter den Handlungsprozessen und der Erfüllung kultureller Prinzipien und Anforderungen. Der Verhaltensorganismus wird als Subsystem der Anpassung betrachtet und stellt die grundlegenden menschlichen Fähigkeiten bereit, auf denen die anderen Systeme aufbauen (Parsons, 2009, S. 12 f.). Durch die Erfüllung dieser Funktionen kann das übergeordnete System zusammengehalten und stabilisiert werden (vgl. Schwanenberg, 2015).

Den beiden Systemen Schule und Familie ist gemeinsam, dass sie Funktionen im Erziehungssystem erfüllen, das ihrem eigenen System vorangestellt ist. Nach Neuenschwander et al. (2004) „wird also nicht von einer hierarchischen Verschachtelung von Systemen ausgegangen, sondern von funktionalen Bezügen“ (Neuenschwander et al., 2004, S. 26). Demnach realisieren die Systeme bestimmte Aufgaben respektive Funktionen zu-

gunsten eines weiteren sozialen Systems, das globaler ist. Beispielsweise kommt der Familie u. a. die Aufgabe zu, grundlegende Sozialisationsprozesse innerhalb des übergeordneten Erziehungssystems in Gang zu setzen und zu regulieren. Die Koordination dieser Aufgabe einschließlich der Aufgaben anderer Systeme innerhalb des Erziehungssystems, beispielsweise der Schule, obliegt dem übergeordneten Erziehungssystem, damit dieses so seine Balance wahren kann. Dabei gehen Neuenschwander et al. (2004) davon aus, dass den Systemen Schule und Familie auch verschiedene Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster zugrunde liegen, die sich darin widerspiegeln, dass identische Sachlagen, Situationen oder Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und bewertet werden, was wiederum zu Spannungen führen kann (Neuenschwander et al., 2004).

Nach Durkheim (1972) besteht „Erziehung in einer planmäßigen Sozialisation der jungen Generation […]. Da Erziehung eine wesentliche soziale Aufgabe ist, kann der Staat ihr gegenüber nicht indifferent sein“ (Durkheim, 1972, S. 30 & 39). Anhand dessen schlussfolgern Busch und Scholz (2002), dass beiden Systemen die kollektive gesellschaftliche Aufgabe obliegt, nachwachsende Generationen zu sozialisieren und zu erziehen. Die beiden Systeme Schule und Familie beeinflussen sich gegenseitig (Busch & Scholz, 2002). Dies kann dazu führen, dass „die gewohnten ‚Systemgrenzen‘ […] verwischt“ werden (Ulich, 1989, S. 129), was bei den Beteiligten in Unsicherheiten und Spannungen münden kann (Ulich, 1989; Busch & Scholz, 2002).

Die vorherigen Ausführungen machen deutlich, dass das spannungsreiche Verhältnis zwischen Schule und Familie auch darauf zurückgeführt werden kann, dass es sich um zwei selbstreferenzielle Systeme mit unterschiedlichen Ansichten, Einstellungen und Perspektiven handelt. Zudem verschwimmen die Grenzen der beiden Systeme aufgrund der Wahrnehmung ihrer jeweiligen Aufgaben (vgl. im Überblick auch Schwanenberg, 2015).

Funktionen von Schule und Familie

Nachfolgend werden die Funktionen beschrieben, die eine Gesellschaft der Schule zuschreibt. Anhand dessen können potenzielle Konfliktfelder aufgezeigt werden, die sich aus den unterschiedlichen Funktionen der beiden (Sozialisations-)Instanzen ergeben. Dabei wird in der vorliegenden Studie hauptsächlich auf Fend Bezug genommen, der sich u. a. am Strukturfunktionalismus nach Parsons orientiert (vgl. van Ackeren et al., 2015).

Nach Fend (2008) hat das Bildungswesen hauptsächlich

> „die Funktion der Reproduktion und Innovation von Strukturen von Gesellschaft und Kultur beim biologischen Austausch der Mitglieder einer Gesellschaft […]. Jede neue Generation wird über das Bildungswesen an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte herangeführt, der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist“ (Fend, 2008, S. 49).

Dabei wird zwischen drei zentralen Funktionen unterschieden: a) der Qualifikationsfunktion, b) der Selektions- und Allokationsfunktion sowie c) der Integrations- bzw. Legitimationsfunktion (Fend, 2008; siehe auch van Ackeren et al., 2015). Die Qualifikationsfunktion beinhaltet, dass Schulen die Weiterverbreitung von Qualifikationen bzw. Kompetenzen betreiben, die der beständigen generationsübergreifenden Reproduktion einer Gesellschaft dienen (van Ackeren et al., 2015). Diesbezüglich teilen Eltern als Vertreter des Familiensystems die Ansichten der Schule größtenteils, weil ihnen in der Regel daran gelegen ist, dass ihre Kinder ein hohes Qualifikationsniveau erreichen, von dem die sich eröffnenden Berufs- und Lebenschancen abhängig sind (Pekrun, 1997). Die Integrations- und Legitimationsfunktion umfasst zum einen, dass Schulen an der Weitervermittlung der Normen und Werte beteiligt sind, die für die Aufrechterhaltung sowie die Weiterentwicklung der Gesellschaft grundlegend sind, und beinhaltet zum anderen, dass die Schule einen Beitrag dazu leistet, dass Kinder sich in jene Gesellschaft integrieren (vgl. Fend, 2008; van Ackeren et al., 2015). Diese Funktion kann allerdings mit höherer Wahrscheinlichkeit zu Differenzen führen, insbesondere wenn es bezüglich der weiterzugebenden Normen und Werte unter beiden Instanzen Uneinigkeit gibt (Schwanenberg, 2015). Diese Uneinigkeit kann in Anlehnung an die Bourdieu'sche Habitustheorie durch Habitusdifferenzen bzw. habituelle Passungsproblematiken (Bremm et al., 2016) hervorgerufen werden, da der Habitus von Eltern aus sozial benachteiligten Milieus im Spannungsverhältnis zum schulischen Habitus steht (Racherbäumer, 2017); Schulen vertreten häufig Normen und Werte der Mittelschicht (Klein, 2017b). Probleme kann aber vor allem die Selektions- bzw. Allokationsfunktion erzeugen, bei der die Schülerinnen und Schüler mittels schulischer Auswahlverfahren (Selektion) den verschiedenen sozialen Positionen zugeordnet werden (Allokation) (vgl. Fend, 2008; van Ackeren et al., 2015):

> „Aufgabe der Schule ist es im gegenwärtigen staatlichen Schulwesen Deutschlands, in universalistischer Weise leistungsschwächere Schüler negativ und leistungsstärkere Schüler positiv zu selegieren. Ziel von Eltern hingegen muss es in jedem Fall sein, im Sinne einer partikularistischen, eigenfamiliären Perspektive ihren eigenen Kindern günstige Leistungsbewertungen, einen möglichst hohen Schulabschluss und damit eine günstige Startposition für nachschulische Ausbildungs- und Berufswege zukommen zu lassen." (Pekrun, 1997, S. 56; vgl. im Überblick Schwanenberg, 2015).

Demgegenüber beinhaltet die Kernfunktion von Familie u. a. die Sozialisation der eigenen Kinder und sie gilt als wesentliche Sozialisationsinstanz. „Obwohl sie sich nicht eindeutig als Bildungssetting zeit-räumlich und funktional bestimmen lässt, bleibt sie als primäre Sozialisationsinstanz eine Institution, die Bildungsprozesse von Anfang an fundiert und vielfältig zu beeinflussen vermag" (Lange & Soremski, 2012, S. 227). Nach Neuenschwander et al. (2004) stellt neben der Sozialisation die Reproduktion eine zentrale Funktion dar, die Familien zugeschrieben wird. In diesem Zusammenhang rekurrieren die Auto-

rinnen und Autoren auf die Systematik von Kaufmann (1995). Letzterer differenziert zwischen *Aufgaben* und *Leistungen*. Aufgaben beinhalten das, was Familien leisten sollen, während Leistungen sich darauf beziehen, wie gut Familien die Herausforderungen meistern, die mit diesen Aufgaben verbunden sind. Die *gesellschaftlichen Funktionen* umfassen die Konsequenzen, die „aus den aggregierten Effekten familialer Leistungen für andere Gesellschaftsbereiche resultieren“ (Kaufmann, 1995, S. 35). Kaufmann (1995) differenziert die Funktionen von Familie weiter aus und erläutert, dass die beiden Kernbereiche (Reproduktion und Sozialisation) vergleichbar sind, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen. Diese Funktionen beinhalten: Kohäsion und emotionale Stabilisierung der Familienmitglieder, Fortpflanzung, Pflege und Erziehung der Kinder, Haushaltsführung, Gesundheit und Erholung sowie wechselseitige Hilfe (Kaufmann, 1995, S. 35 ff.).

Historische Perspektive

Nach der Französischen Revolution vollzog sich in Europa ein bedeutsamer Wandel, bei dem der Staat als ein maßgeblicher Akteur auftrat. Dieser Wandel war stark mit der Weiterentwicklung des Bildungswesens verknüpft. Die Eroberungen Napoleons zu Beginn des 19. Jahrhunderts hatten auch in Deutschland zur Folge, dass Bestrebungen entstanden, das Bildungssystem durch einheitliche Verwaltungsstrukturen umzugestalten. Parallel zur Staatenbildung entstand ausgehend von Frankreich zudem eine antiklerikale Bewegung. Ihr Ziel war es, die Kontrolle der Kirche über das Bildungswesen zu verringern, besonders im Bereich der Volksschulen (Kemnitz, 1999, S. 418 ff.). Allerdings ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass in der Praxis „die Schulen konfessionell geprägt [blieben] […] und bis ins 20. Jahrhundert hinein das Grundmodell ab[gaben], das in der Weimarer Reichsverfassung von 1919 noch einmal bekräftigt [wurde]“ (Kemnitz, 1999, S. 421). Das 19. Jahrhundert in Deutschland war in diesem Zusammenhang von einem Machtkampf zwischen Staat und Kirche um die Vorherrschaft im Bildungswesen geprägt, wobei dieser Kampf stark von der politischen Situation und der Staatsform beeinflusst wurde. Im Verlauf dieser Entwicklungen, in denen der Staat eine wachsende Verantwortung für das organisierte Lehren und Lernen übernahm, wurden Schule und Unterricht zu einem verbindlichen und von staatlichen Behörden überwachten Aspekt der staatlichen Fürsorge. Die Verstaatlichung des Unterrichts im 19. Jahrhundert ging mit dem Bestreben einher, den internen Akteur zu stärken, also eine professionelle Lehrerschaft zu etablieren (Fend, 2006, S. 149 ff.).

Busse und Helsper (2007) führen aus, dass sich das Verhältnis zwischen Schule und Familie weniger problematisch darstellte, solange die Kirche die Hauptverantwortung

für Bildung innehatte. Erst die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jahrhundert führte zu einer Zunahme an Spannungen in der Beziehung zwischen Schule und Familie (Busse & Helsper, 2007).

Weitere bedeutende historische Entwicklungen mit Blick auf die Beziehung zwischen Schule und Familie war u. a. die Einführung der Schulpflicht und vor allem ihre Durchsetzung, die einen Kernpunkt in der Entwicklung der deutschen Volksschulen darstellte. Diese Pflicht beinhaltete, dass alle Kinder zur Schule gehen *mussten*, um die Ansprüche der Obrigkeit zu erfüllen. Es ging auch um die Position der Lehrkräfte sowie um die Verwaltung und die Überwachung des Volksschulwesens. Eine weitere bedeutende historische Entwicklung war die Entstehung des Gymnasiums in Preußen, die maßgeblich durch die Niederlage Preußens gegen Napoleon in den Jahren 1806 und 1807 beeinflusst wurde. Im Zuge dessen wurde ein aufklärerisches und humanistisches Bildungsprogramm formuliert (Fend, 2006, S. 149 ff.).

> „Die Träger aufklärerischer Ideen wie Wilhelm von Humboldt, Freiherr von Stein, Hardenberg und von Süvern nutzten die Gelegenheit, um die Ideen der allgemeinen, von Stand und Ansehen unabhängige Menschenbildung institutionell umzusetzen. Ein gebildeter Volkskörper, so konnten sie argumentieren, der an seiner Vervollkommnung interessiert ist, wird eine größere Unterstützung für das Gemeinwesen und seine Regierung schaffen als eine ungebildete und sozial unterdrückte Untertanenschaft. Auf diesem normativen Hintergrund entwickelten die erwähnten Reformer ein politisches Programm der Befreiung und der Etablierung von politischen Rechten“ (Fend, 2006, S. 174).

Die primäre politische Funktion des Bildungswesens war im ersten Abschnitt des 19. Jahrhunderts v. a. die Mitbegründung des Staates durch den Ausbau des Bildungswesens. Eine größere ökonomische Funktion erhielt das Bildungswesen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Schulen wurden zunehmend entscheidend für den wirtschaftlichen Wettbewerb zwischen Nationen, indem sie technisches Wissen vermittelten, das für eine schnelle und wettbewerbsfähige Industrialisierung von Bedeutung war.

Die eingeführte Schulpflicht am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde aufgrund der Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bedeutender (vgl. Fend, 2006). Sie implizierte eine starke Einmischung des Staates in die Erziehung, die bisher ausschließlich den Familien vorbehalten war. Insbesondere für Arbeiter- und Bauernfamilien stellte der verpflichtende Schulbesuch eine Herausforderung dar, da sie dadurch zumindest in Teilen ihre Kinder als Arbeitskräfte verloren und zusätzlich die Schulgebühren bezahlen mussten (Sacher, 2008a). Anfangs bestand die Rolle der Eltern hauptsächlich darin, ihre Kinder zur Schule zu schicken und damit einen Großteil der Verantwortung für das Unterrichten und die Erziehung ihrer Kinder an das Schulwesen zu übertragen. Ihre Einflussmöglichkeiten beschränkten sich auf die finanzielle Unterstützung der Schule durch die Zahlung der Schulgebühren. Dadurch lagen die (staatlichen und kirchlichen) Schulen außerhalb des direkten Einflussbereichs der Eltern (Busse & Helsper, 2007).

In den pädagogischen und sozialphilosophischen Ansätzen der Aufklärung (s. o.) herrschte mit Blick auf das Verhältnis zwischen Schule und Familie im Zuge der Institutionalisierung Uneinigkeit. So gab es Standpunkte, bei denen die Schule als maßgebliche staatliche Institution betrachtet wurde, die gerade durch eine klare Abgrenzung von der Familie ihre Funktion in der Erziehung und Disziplinierung ausüben sollte, wie etwa Hegel in seiner Gymnasialrede von 1811 darlegte. Andererseits betrachtete z. B. Herbert zu Beginn des 19. Jahrhunderts das Verhältnis zwischen Familie und (öffentlicher) Schule als weniger gegensätzlich und vermittelnder. Seine Vorstellung von Erziehung und Bildung als gemeinschaftlicher Angelegenheit von Familie und Schule konnte sich jedoch nicht durchsetzen. Faktisch entstand im Verlauf der Schulsystembildung im 19. Jahrhundert eine staatlich geprägte Schule, die nur einen begrenzten Einbezug der Eltern vorsah und sich deutlich davon distanzierte (Busse & Helsper, 2007, S. 324 f.). Somit gab es eine klare Arbeitsteilung zwischen Schule und Familie (Sacher, 2008a).

Die Weimarer Republik brach mit der Tradition der staatlichen Autorität in der Bildung, da diese im Widerspruch zu demokratischen Prinzipien stand. Gemäß der Ministerialverfügung von 1919 wurde allen Eltern das Recht der Mitwirkung in schulischen Angelegenheiten zugesprochen, jedoch lediglich in beratender Funktion. Es bestand zwar die Möglichkeit, einen Elternbeirat zu etablieren, jedoch war nicht klar geregelt, in welchem Ausmaß die Eltern von ihrem Mitwirkungsrecht in schulischen und unterrichtsbezogenen Belangen tatsächlich Gebrauch machen konnten. Dabei bildeten zwei Artikel der Weimarer Reichsverfassung von 1919 den Rahmen. Diese enthielten grundlegende Prinzipien, die später auch im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland von 1949 übernommen wurden. So besagt Art. 120: „Die Erziehung des Nachwuchses zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit ist oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht.“ In Art. 144 ist festgehalten: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates; er kann die Gemeinden daran beteiligen. Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt“ (Tegtmeyer, 1983, S. 24). Im Rahmen der Reichsschulkonferenz von 1920 wurde die Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie aufgegriffen und erörtert. Schon damals waren Lehrkräfte besorgt, dass Eltern sich zu stark in den Unterricht einmischen könnten, und lehnten ihre Einbeziehung in den Unterricht entschieden ab. Während der Zeit des Nationalsozialismus wurden u. a. Elternbeiräte schon 1934 aufgelöst. Im Jahr 1935 wurden zudem sämtliche Vereinigungen untersagt, die auf die Unterstützung der Mitsprache von Eltern und Schülerinnen und Schülern in schulischen Belangen ausgerichtet waren (Sacher, 2008a).

Der Parlamentarische Rat, der sich im Jahr 1948 versammelte, führte im Entwurf des Grundgesetzes von 1949 die Tradition der Weimarer Republik weiter. In Art. 6 Abs. 2

heißt es: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht"; Art. 7 Abs. 1 besagt: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates." (Sacher, 2008a, S. 15). Demnach tragen Eltern zwar das Recht und die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder, aber sie haben keine Kontrolle über die Schule, die auch an der Erziehung der Kinder beteiligt ist – weder über den Unterricht noch über die Ausbildung und Anstellung der Lehrkräfte (Busse & Helsper, 2007).

Die Betrachtung der historischen Entwicklung legt nahe, dass das oft angespannte Verhältnis zwischen Schule und Familie u. a. auf diesen frühen Entwicklungen beruht, bei denen Eltern anfangs vollständig von der Schule ausgeschlossen waren. Obwohl Familien heute Mitwirkungsrechte haben, fehlt weiterhin eine klare gesetzliche Regelung für ihre Beteiligung. Dadurch bleibt unklar, in welchem Maße sie in die Bildung ihrer Kinder eingreifen können und dürfen und wie die Zusammenarbeit genau gestaltet werden sollte. Schon zu Zeiten der Weimarer Republik zeigte sich auf Seiten der Lehrkräfte Skepsis gegenüber der Mitwirkung der Eltern, vor allem im Hinblick auf den Unterricht. Schon damals bevorzugten Lehrkräfte, dass sich Eltern nicht in den Unterricht einmischten. Es ist außerdem festzuhalten, dass die aktuellen rechtlichen Rahmenbedingungen für die Elternarbeit, die im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert sind, ihren Ursprung in der Weimarer Verfassung haben.

2.2.2 Das Verhältnis zwischen Familie und Schule aus sozialorganisatorischer Perspektive

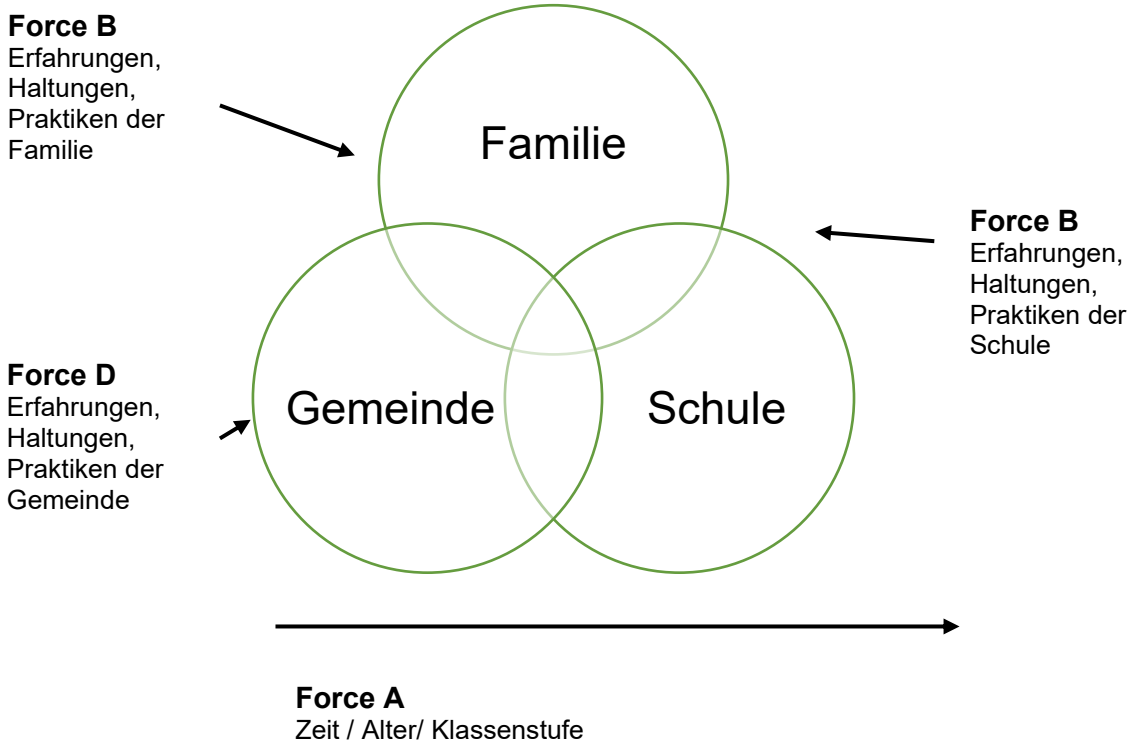
Eine weitere Perspektive, der im Rahmen des Verhältnisses zwischen Schule und Familie Relevanz zukommt, ist die sozialorganisatorische, die v. a. durch Epstein (z. B. Epstein, 2011) und ihr Modell der *overlapping spheres of influence* (nachfolgend *Modell der überlappenden Sphären* genannt) geprägt wurde. Epstein (1987) geht davon aus, dass das Verhältnis zwischen Schule und Familie von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen beeinflusst wird (Epstein, 1987; Wild & Lorenz, 2010). Im Rahmen des Modells wird zwischen einer externen und einer internen Struktur differenziert: Die externe Struktur des Modells setzt sich aus den Sphären Familie, Schule und Gemeinde bzw. schulisches Umfeld zusammen, die sich in Teilbereichen überschneiden. Der Grad dieser Überschneidung wird von drei unterschiedlichen Kräften, sogenannten *Forces*, bestimmt: Force A bezieht sich auf die Zeit, beispielsweise soziale Wandlungsprozesse, Veränderungen im Bildungssystem, das Alter der Schülerinnen und Schüler oder die jeweilige Klassenstufe, die sie besuchen; Force B umfasst Erfahrungen, Einstellungen und Praktiken der Familie; Force C be-

inhaltet Erfahrungen, Einstellungen und Praktiken der Schule (Epstein, 2011; vgl. im Überblick Wild & Lorenz, 2010).[2] Die interne Struktur bilden die zwischenmenschlichen Beziehungen, einerseits auf individueller und andererseits auf institutioneller Ebene, zwischen und innerhalb der Sphären Familie, Schule und Gemeinde (Epstein, 1987, 1992; vgl. im Überblick Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002). Nach Epstein et al. (2002) sind die Schülerinnen und Schüler innerhalb des Modells zentral, da sie die Hauptakteurinnen und -akteure in ihrer Ausbildung, ihrer Entwicklung und ihrem Erfolg in der Schule sind. Bei den Bemühungen um eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie sollten demnach Schülerinnen und Schüler einbezogen, angeleitet und dazu motiviert werden, selbst erfolgreich zu agieren (Epstein et al., 2002). Die externen und internen Strukturen des Modells sind eng miteinander verbunden. So bedingen das Alter und die Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler und die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse (Force A) sowie die Handlungen, Einstellungen und Erfahrungen der schulischen Akteurinnen und Akteure und Familien (Forces B und C) die inter- und intraindividuellen Beziehungen und vice versa (Epstein, 2011). Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass die sechs Typen der Elternarbeit, die in Kapitel 2.3.1 näher dargelegt werden, in die Überschneidungsbereiche der Sphären fallen, die Abbildung 4 zu entnehmen sind (Epstein, 1995). Im Rahmen des Modells werden die Beziehungen zwischen Schule und Familie in den Blick genommen und dabei wird der kontinuierliche Wandel berücksichtigt.

[2] Es gibt neben diesen Forces auch noch Force D: Erfahrungen, Einstellungen und Praktiken der Gemeinde. Diese wird im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht berücksichtigt, da lediglich das Verhältnis zwischen Schule und Familien/Eltern zentral steht.

Abbildung 4

Modell der überlappenden Sphären. Externe Struktur



Anmerkungen. Adaptiert von Epstein et al., 2002, S. 163.

Im Modell von Epstein (z. B. Epstein et al., 2002) werden die Forces B und C als hauptsächliche Ursachen für das Ausmaß der Überlappung zwischen Schule und Familie angesehen (vgl. im Überblick Rubach, 2018). Diese beiden Forces tragen dazu bei, die Beziehungen zwischen Schule und Familie zu verstehen, zu untersuchen und zu verändern. Wenn Eltern in hohem Maße Interesse an der Bildung ihrer Kinder zeigen und sich aktiv in die schulische Arbeit einbringen (Force B), führt dies zu einer stärkeren Überlappung der beiden Sphären. Ebenso schaffen Lehrkräfte, die Eltern kontinuierlich in ihre Arbeit und ihren Unterricht einbinden (Force C), eine größere Überschneidung (Epstein, 2018).

Die Art und Weise, wie diese Überlappungen zustande kommen und verhandelt werden, ist auch mit einer ungleichheitstheoretischen Perspektive verbunden. Diese Perspektive legt nahe, dass die Überlappungen und Interaktionen zwischen Schule und Familie nicht neutral sind, sondern von Merkmalen der beiden Akteurinnen und Akteure bzw. der Forces B und C beeinflusst werden (können). Dazu gehören z. B. der sozioökonomische

Status (SES), die ethnische Zugehörigkeit oder der Bildungsstand, die wiederum die individuellen Erfahrungen, Haltungen und Handlungspraxen der beiden Akteursgruppen prägen.

In der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, womit einhergeht, dass die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien vornehmlich aus sozial benachteiligten Milieus entstammen. Aus den vorherigen Ausführungen zum Modell von Epstein (z. B. Epstein et al., 2002) lässt sich ableiten, dass die Forces B und C als primäre Ursache für das Ausmaß der Überlappung zwischen den Sphären gelten, die wiederum von den individuellen Merkmalen und Verhaltensweisen beeinflusst werden (vgl. Rubach, 2018).

2.2.3 Das Verhältnis zwischen Familie und Schule aus ungleichheitstheoretischer Perspektive

In diesem Zusammenhang wird vor allem das Habituskonzept von Bourdieu (1987) herangezogen, das dieser im Rahmen seiner Theorie zu ungleich verteilten Kapitalien (Bourdieu, 1983) entwickelt hat. Diese Theorie gilt als bedeutende soziologische Theorie, die zur Erklärung sozialer Ungleichheiten in Bildung und Gesellschaft herangezogen werden kann (McElvany, Sander, El-Khechen & Schwabe, 2019). Bourdieus grundlegende Annahme hinsichtlich der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem beinhaltet, dass familiär geprägte soziale Handlungsweisen und insbesondere die familiären Einstellungen zur schulischen Bildung unterschiedliche Passungen mit den Erwartungen und Anforderungen des Bildungssystems aufweisen. Diese Annahme wird durch das Konzept des Habitus näher erläutert (Rutter, 2019, S. 42).

Nachfolgend wird zunächst eine Einführung zum Begriff des *Habitus* gegeben. Dieser findet in verschiedenen Kontexten und Disziplinen Anwendung und unterliegt daher unterschiedlichen Definitionen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird die soziologische Begriffsbedeutung gemäß der Definition von Bourdieu herangezogen.

> „Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstantheit der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen […]. […] Da er ein erworbenes System von Erzeugungsschemata ist, können mit dem Habitus alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen […] frei hervorgebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung liegen.“ (Bourdieu, 1987, S. 101 f.).

Der Habitus wird dabei maßgeblich von der gesellschaftlichen Position geprägt, die Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe innerhalb der Gesellschaftsstruktur einnehmen (Lenger, Schneickert & Schumacher, 2013, S. 14).

Gerade für die Ungleichheitsforschung erscheint dieses Konzept bedeutsam, da es eine sinnvolle Erklärung für die Fortdauer sozialer Ungleichheit im Bildungssystem bereitstellt. So haben Bourdieu und Passeron (1971) herausgestellt, dass das heutige Bildungssystem entscheidend dazu beiträgt, soziale Ungleichheit zu reproduzieren, indem es diese billigt und soziale Differenzen als vermeintliche Differenzen hinsichtlich Begabung und Leistung uminterpretiert (Höhne, 2013, S. 270). Die in der Habitustheorie angenommenen Mechanismen beziehen sich einerseits auf Kinder und ihre Eltern und andererseits auf die Schule als Institution. Letztere erwartet einen bestimmten Habitus und sanktioniert unter Umständen Abweichungen im Sinne eines ungünstigen Passungsverhältnisses (McElvany et al., 2019).

Der Begriff der *Passung* bietet in diesem Zusammenhang eine mögliche Verknüpfung mit Bourdieus Habituskonzept (Höhne, 2013). Dadurch kann verdeutlicht werden, dass Habitus und Handlungspraxis der beiden Akteursgruppen Lehrkräfte und Eltern zueinander passen sollten, um eine Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Bei der Kooperation zwischen Schule und Familie ist aus dieser Perspektive zu berücksichtigen, dass

> „sowohl Lehrkräfte als auch Eltern milieuspezifische Habitus ein[bringen]. Lebens-, Denk- und Handlungsweisen von Personen sind ähnlich, deren Positionen im sozialen Raum nah beieinanderliegen, und distanzierter, je stärker ihre Lage im gesellschaftlichen Gefüge divergiert […].“ (Eiden, 2021, S. 302).

Die Entwicklung einer Partnerschaft zwischen Lehrkräften und Eltern gestaltet sich voraussichtlich herausfordernder, wenn ihre Lebenswelten unterschiedlich sind (Chrispeels, 1996, S. 306). An dieser Stelle bezieht sich die Autorin auf Grant (1989), Lareau (1989) und Lightfoot (1978). „Die Milieus bringen mit ihrem Habitus ihre Alltagskultur und ihre Bildungs- und Lerndispositionen in die Bildungseinrichtungen mit, sie bieten sie sozusagen dort an. Entscheidend ist dann, wie diese zur institutionellen und pädagogischen Kultur stehen und wie sie zur dort legitimen Form von Bildung und Bildungsaneignung ‚passen'. Aber für die mittleren und unteren Milieus ist die zu erbringende Akkulturationsleistung ungleich größer […]; sie verfügen in der Regel nicht über das, was diejenigen aus privilegierten Milieus als ‚kulturelles Erbe' zur Entzifferung der pädagogischen Codes mit auf den Weg bekommen haben, und worauf Lernen in Bildungseinrichtungen stärker aufbaut“ (Bremer, 2009, S. 301 f.; vgl. im Überblick Eiden, 2021). Die Ausführungen von Bremer (2009) können auch auf die Elternarbeit bezogen werden, da Eltern grundsätzlich verschiedenen sozialen Milieus entstammen können bzw. einen unterschiedlichen sozialen Hintergrund haben. An Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage stammen viele Eltern aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus. Für sie könnte laut Bremer (2009) die Anpassungsleistung an den institutionellen (Bildungs-)Habitus größer sein, was zu Habitusdifferenzen und Passungsproblematiken (vgl. Bremm et al., 2016) führen kann, sodass eine Zusammenarbeit

mit Lehrkräften erschwert wird. Die Ergebnisse von Bremer (2009) deuten darauf hin, dass Eltern mit höherem Bildungsniveau eine aktivere Rolle in der Elternarbeit einnehmen, da ihr bildungsaffiner Habitus positiven Einfluss auf die Unterstützung und Förderung ihrer Kinder hat. Im Gegensatz dazu könnten Eltern aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus Distanz zu akademischen Bildungsmilieus aufweisen (Bremer, 2009, S. 296). Lehrkräfte sind nach Bremer (2009) oft auf bildungsaktive Gruppen eingestellt, was dazu führen kann, dass andere als unmotiviert und defizitär erscheinen. Es wird zudem eine soziale und kulturelle Distanz deutlich (Bremer, 2009, S. 299; siehe auch Eiden, 2021).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass weniger privilegierte Elterngruppen respektive Eltern aus sozial benachteiligten Milieus in geringerem Maße erreicht werden, wenn die Habitus- und Passungsdifferenzen seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure nicht angemessen berücksichtigt werden. Daraus resultiert, dass eine Kooperation zwischen den beiden Instanzen auch in geringerem Maße zustande kommt (vgl. Eiden, 2021). In solchen Fällen sind ungleichheitsreproduzierende Auswirkungen zu erwarten. Wenn demnach Schülerinnen und Schüler keinen Nutzen aus der Zusammenarbeit zwischen ihren Lehrkräften und ihren Eltern ziehen, wird der erwartete positive Effekt einer fruchtbaren Zusammenarbeit zu einem weiteren Privileg, das ihnen vorenthalten wird (Eiden, 2021, S. 303). An dieser Stelle bezieht sich Eiden (2021) auf Bourdieu (2005) und Lareau (1989). Nach Bourdieu (2005) entfaltet sich „die symbolische Macht […] nicht auf der Ebene physischer Kraft, sondern auf der Ebene von Sinn und Erkennen“ (Bourdieu, 2005, S. 82). Er betont, dass „bestimmte Aspekte dieser Welt stets jenseits oder diesseits kritischer Infragestellung stehen“ (Bourdieu, 2005, S. 82). Dies legt nahe, dass weniger privilegierte Elterngruppen aufgrund der zuvor beschriebenen Habitusdifferenzen weniger wahrscheinlich erfolgreich mit Lehrkräften zusammenarbeiten können, wobei das Bildungssystem und die Lehrkräfte zur Aufrechterhaltung dieser sozialen Ungleichheit beitragen (vgl. Rutter, 2019). Nach Lareau (1989) hat die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu einen Einfluss auf die Muster der elterlichen Beteiligung. Ungleich verteilte Möglichkeiten zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie tragen daher zur Reproduktion von ungleich verteilten Bildungschancen bei (Eiden, 2021).

2.3 Formen der Elternarbeit

Vor dem Hintergrund der breiten Palette an Kooperationsmöglichkeiten erscheint eine Systematisierung der Ausprägungen und Formen der Elternarbeit sinnvoll (Killus & Paseka, 2020; Schwanenberg, 2015). Kohl, Lengua und McMahon (2000) unterscheiden zwischen Modellen, die den Fokus auf von Eltern initiierte Elternarbeit legen, und solchen, die auf von Lehrkräften initiierte Elternarbeit ausgerichtet sind. Zu den erstgenannten zählen z. B. das *Model of parental involvement process* (z. B. Hoover-Dempsey & Sandler,

1995), das *Model of relations between dimensions of parent involvement, motivational variables, and school grades* (Grolnick & Slowiaczek, 1994) sowie das Modell von Schwanenberg (2015), das zwischen drei Formen der Elternarbeit unterscheidet: organisatorisch, konzeptionell und lernbezogen (Schwanenberg, S. 41 ff.). Daneben stehen Modelle, wie das von Epstein und Kolleginnen und Kollegen (z. B. Epstein et al., 2002), die die Initiative der Lehrkräfte in den Mittelpunkt stellen.

Da im Rahmen der vorliegenden Studie die von Lehrkräften initiierte Elternarbeit im Mittelpunkt steht, wird ein entsprechender theoretischer Bezugsrahmen benötigt, der die Verantwortung für eine gelingende Zusammenarbeit bei der Schule bzw. den Lehrkräften verortet. Aus diesem Grund wird im Folgenden das Modell von Epstein et al. (2002) herangezogen. Dieses eignet sich besonders für den Fokus der vorliegenden Studie, da es die Schule und die darin tätigen Lehrkräfte als zentrale Akteurinnen und Akteure in der Elternarbeit begreift. Auf Grundlage dieses Modells wurde eine Skala zur Erfassung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit entwickelt.

Das Modell von Epstein und Kolleginnen und Kollegen (z. B. Epstein et al., 2002) findet v. a. in der internationalen Forschung zu Elternarbeit häufig Verwendung, wurde aber auch als Orientierungsrahmen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern für Schulen und weitere Bildungseinrichtungen entwickelt (Killus & Paseka, 2020). Theoretisch basiert dieser Orientierungsrahmen auf dem *Modell der überlappenden Sphären (*Epstein et al., 2002; Killus & Paseka, 2020). Dieses wurde bereits in Kapitel 2.2.2 beschrieben. Aus dem Modell werden sechs sogenannte Aufgabenfelder herausgearbeitet, deren Umsetzung „institutionalisierte Formen der Kooperation und Anstrengungen der Schule als Organisation“ (Killus & Paseka, 2020, S. 88) erfordern (Killus & Paseka, S. 87f.). Damit bietet das Modell eine geeignete Grundlage, um die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit systematisch zu erfassen und zu analysieren.

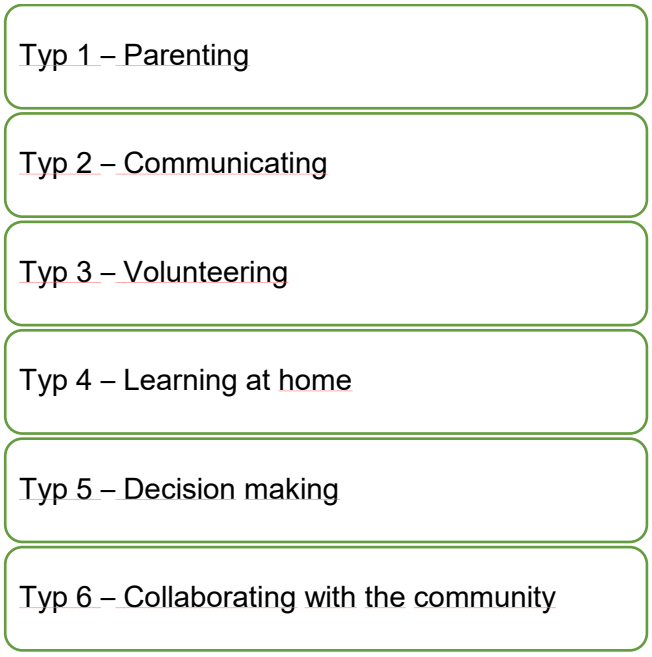
2.3.1 Das Modell der *six types of parental involvement*

Das Modell konzentriert sich v. a. auf die von Lehrkräften initiierte Elternarbeit (Kohl et al., 2000). Epstein (1987) entwickelte zunächst anhand umfassender quantitativer und qualitativer Studien, in deren Rahmen Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern an 600 Schulen in 16 Schulbezirken in Maryland (USA) befragt wurden, vier grundlegende Typen der Elternarbeit in Schulen: a) *basic obligations of parents* (grundlegende Pflichten der Eltern), b) *school to home communications* (Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus), c) *parent involvement at school* (Einbeziehung der Eltern in der Schule) und d) *parent involvement in learning activities at home* (Einbeziehung der Eltern in Lernaktivitäten zu Hause) (Epstein, 1987). Im Laufe der folgenden fünf bis sieben Jahren führte Epstein (Epstein, 1992, 1996) weitere Studien durch, entwickelte das Modell weiter und identifizierte sechs

Typen der Elternarbeit: *parenting*, *communicating*, *volunteering*, *learning at home*, *decision making*, *collaborating with the community* (Epstein, 1992, 1996; Abbildung 5). Diese werden nachfolgend näher erläutert.

Abbildung 5

Modell der six types of parental involvement



Anmerkungen. In Anlehnung an Epstein, 1992; Epstein et al., 2002. Eigene Darstellung.

- Typ 1 – *Parenting*: Hilfestellungen für Familien mit Blick auf die Elternschaft und die Erziehung der eigenen Kinder; Unterstützung der Familie; Aufbau eines Verständnisses für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen; Schaffen einer häuslichen Umgebung, um das Lernen der eigenen Kinder zu unterstützen.

Dieser Typ erscheint aus der Perspektive der Systemtheorie (vgl. Parsons, 2009) relevant, um eine effektive Koordination und Zusammenarbeit zwischen den beiden Systemen Schule und Familie zu fördern. Dies ist wesentlich, um Unsicherheiten und Spannungen zu minimieren, die durch unklare Grenzen der Systeme entstehen können. Die Betrachtung von Schule und Familie als zwei voneinander segregierte sozialen Systeme, die selbstreferenziell sind und dazu neigen, sich voneinander abzugrenzen, unterstreicht die Bedeutung dieses Beteiligungstyps.

Im Zusammenhang mit den Funktionen von Schule nach Fend (2008) wird deutlich, dass dieser Beteiligungstyp sowohl die Qualifikationsfunktion als auch die Legitimationsfunktion unterstützen kann. In Bezug auf die Qualifikationsfunktion wird durch

die Erhöhung des Verständnisses der Eltern für die Entwicklung ihrer Kinder die Förderung ihrer Kompetenzen positiv unterstützt. Im Rahmen der Legitimationsfunktion erscheint dieser Typ relevant, da Eltern als bedeutende Bildungspartner anerkannt werden. Sie werden an der Übermittlung und der Weitervermittlung der Normen und Werte beteiligt, die für die Aufrechterhaltung und die Weiterentwicklung der Gesellschaft grundlegend sind. Somit kann dieser Beteiligungstyp dazu beitragen, die gesellschaftlichen Grundlagen zu festigen.

- Typ 2 – *Communicating*: Etablierung effektiver Formen der Kommunikation zwischen Schulen und Familien, z. B. über die Schulprogramme und die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler.

Dieser Typ erweist sich aus der Perspektive der Systemtheorie (vgl. Parsons, 2009) als relevant, um eine effektive Kommunikation zwischen den beiden Systemen Schule und Familie sicherzustellen. Dies ist entscheidend, damit die klaren, selbstreferenziellen Strukturen überwunden werden können, die eine natürliche Neigung zur Abgrenzung voneinander aufweisen. Eine effektive Kommunikation trägt dazu bei, unterschiedliche Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster zu überbrücken, die zu Spannungen führen könnten. Sie ermöglicht beiden Systemen, ihre kollektive gesellschaftliche Aufgabe besser zu erfüllen, nämlich die Sozialisation und die Erziehung nachwachsender Generationen.

Nach Neuenschwander et al. (2004) entwickeln sich Systeme weiter, wenn äußere Einflüsse sie aus dem Gleichgewicht bringen. Die Wechselwirkungen und die Spannungen zwischen Familie und Schule sowie zwischen Eltern und Lehrkräften dienen dabei als Antrieb für die Entwicklung der Systeme. Die Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften haben den Zweck, den Entwicklungsprozess der beiden Systeme aufrechtzuerhalten. Nach Neuenschwander et al. (2004) stellen Eltern für die Schule eine Quelle der Innovation dar. Durch die Zusammenarbeit mit den Eltern wird die Schule mit externen Perspektiven und Bedürfnissen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen muss. Beispielsweise bringen berufstätige Eltern Erfahrungen und Erwartungen aus außerschulischen Kontexten in die Schule ein, die als neue Impulse für die Schule dienen können.

Wird dieser Typ in Bezug zu den Funktionen von Fend (2008) gesetzt, zeigt sich seine Relevanz darin, Eltern dabei zu unterstützen, die verschiedenen Funktionen von Schule besser nachzuvollziehen. Dies könnte vor allem für die Integrations- und Legitimationsfunktion bedeutsam sein, da eine Förderung der Kommunikation helfen kann, die in Kapitel 2.2.1 beschriebenen Differenzen bezüglich Normen und Werten zwischen

Schule und Eltern zu minimieren. Auch im Hinblick auf die Selektions- und Allokationsfunktion erscheint dieser Typ bedeutsam, da Eltern von Lehrkräften auch im Zuge der Entscheidung über weitergehende Bildungsgänge beraten werden.

- Typ 3 – *Volunteering*: Organisieren von Hilfeleistungen der Eltern, um die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Dieser Typ erscheint aus systemtheoretischer Perspektive (vgl. Parsons, 2009) bedeutsam, indem durch diese Art der Beteiligung die Mitglieder beider Systeme – also Eltern (Familie) und Lehrkräfte (Schule) – aktiv miteinander interagieren können. Diese Interaktion ermöglicht einen direkten Austausch, schafft Gelegenheiten für gemeinsame Erfahrungen und fördert das Verständnis. Die aktive Einbindung der Eltern kann dazu beitragen, die scheinbare Abgrenzung zwischen den Systemen Schule und Familie zu durchbrechen und die Systeme für eine gemeinsame Zusammenarbeit zu öffnen.

Wenn dieser Typ in Bezug zu den Funktionen von Fend (2008) gesetzt wird, erscheint er relevant. Denn durch das Anwerben von freiwilligem elterlichem Engagement, z. B. bei Veranstaltungen wie dem Tag der offenen Tür, trägt er im Sinne der Integrationsfunktion womöglich indirekt dazu bei, dass Kinder durch solche Veranstaltungen erleben, wie ihre Eltern mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren kooperieren. Dies könnte wiederum ihre Eingliederung in die Gesellschaft fördern.

- Typ 4 – *Learning at home*: Bereitstellung von Informationen und Ideen für Familien, sodass diese ihren Kindern zu Hause bei den Hausaufgaben oder bei anderen lehrplanbezogenen Aktivitäten, Planungen und Entscheidungen helfen können.

Dieser Typ erweist sich aus systemtheoretischer Perspektive (vgl. Parsons, 2009) als bedeutsam, da auch die Bereitstellung von Informationen und Ideen für Eltern als Maßnahme betrachtet wird, um die klaren, selbstreferenziellen Strukturen der beiden Systeme zu durchbrechen. Durch die Bereitstellung von Ressourcen wird eine direkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie gefördert, was wiederum dabei hilft, die in Kapitel 2.2.1 beschriebenen Funktionen im Erziehungssystem zu erfüllen.

Wenn dieser Typ in Bezug zu den Funktionen von Schule nach Fend (2008) gesetzt wird, erscheint er vor allem für die Qualifikationsfunktion relevant. Denn die Bereitstellung von Informationen und Ideen für Eltern kann dazu beitragen, die Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Durch die Einbindung der Eltern in den Lernprozess können die Kinder womöglich ein höheres Qualifikationsniveau erreichen bzw. bessere schulische Leistungen erzielen.

- Typ 5 – *Decision making*: Einbezug der Eltern, z. B. in Entscheidungen, oder die Wahl von Elternvertreterinnen und -vertretern sowie Unterstützung der Gremienarbeit

Die Partizipation von Eltern an Entscheidungsprozessen und an der Gremienarbeit zu fördern, ermöglicht eine aktive Beteiligung der Eltern an schulischen Belangen. Diese Beteiligung ist von Bedeutung, um die klaren, selbstreferenziellen Strukturen zu überwinden, wie sie in der systemtheoretischen Perspektive in Kapitel 2.2.1 beschrieben werden. Der Einbezug der Eltern in Entscheidungen und Gremien schafft eine Schnittstelle für Interaktion und Kooperation zwischen den beiden Systemen. Dabei wird auch deutlich, dass die beiden Systeme nicht hierarchisch verschachtelt sind (vgl. Neuenschwander et al., 2004), sondern sich auf gemeinsame Aufgaben im übergeordneten Erziehungssystem konzentrieren sollten. Dieser Beteiligungstyp kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten.

Wird dieser Typ in Bezug zu den Funktionen von Fend (2008) gesetzt, erscheint er vor allem für die Legitimationsfunktion relevant. Der Einbezug der Eltern in die Gestaltung der Schule steht mit der Etablierung von demokratischen Strukturen in Zusammenhang und zielt darauf ab, Demokratisierungsprozesse zu fördern.

- Typ 6 – *Collaborating with the community*: Koordination der Arbeit und der Ressourcen von Unternehmen, Behörden, Hochschulen, Universitäten und anderen Gruppen in der Gemeinde, um Schulprogramme, die Familienpraxis und das Lernen sowie die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu verbessern (Epstein, 1996; Epstein et al., 2002).

Dieser Typ erscheint aus systemtheoretischer Perspektive (vgl. Parsons, 2009) relevant, da durch die Einbindung von externen Ressourcen sowie Partnerinnen und Partnern z. B. die klare Selbstreferenzialität der beiden Systeme durchbrochen werden könnte. Die Zusammenarbeit mit der Gemeinde stellt eine Verbindung zu externen Systemen her und ermöglicht eine Erweiterung der Perspektiven und Ressourcen, die sonst innerhalb der Schule oder Familie begrenzt wären.

Wenn dieser Typ in Bezug zu den Funktionen von Fend (2008) gesetzt wird, könnte er die Qualifikationsfunktion stärken, indem er zusätzliche Ressourcen und Perspektiven in den Bildungsprozess einbezieht.

Nach Epstein (1996) kann dieses Modell zum einen von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als Leitfaden verwendet werden, um den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern gerecht zu werden. Zum anderen ist es auch dazu geeignet, Elternarbeit im Rahmen von Studien zu messen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese sechs Typen der Elternarbeit von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) theoretisch zwei übergeordneten Formen der Elternarbeit, namentlich der *Partizipation der Eltern* und der *Unterstützung der Eltern*, zugeordnet werden können. Dabei lassen sich die Typen *parenting* und *learning at home* der Form *Unterstützung der Eltern* zuweisen, und die Typen *communicating, decision making*, *collaborating with the community* und *volunteering* können unter der Form *Partizipation der Eltern* subsumiert werden. Es ist bislang allerdings nicht empirisch geprüft worden, inwieweit die sechs Typen der Elternarbeit sich mit diesen beiden theoretisch angenommenen latenten Konstrukten auch empirisch abbilden lassen.

Nach Bower und Griffin (2011) bestehen die positiven Aspekte des Modells von Epstein und Kolleginnen und Kollegen darin, dass die bekannten klassischen Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern erfasst werden und die Bedeutung der Eltern für die Unterstützung des Bildungsprozesses ihrer Kinder, z. B. durch die Etablierung eines adäquaten Umfelds zu Hause, anerkannt wird (z. B. Epstein, 2011; Epstein & Dauber, 1991). In diesem Kontext nehmen Bower und Griffin (2011) Bezug auf den Typ *parenting*. Zudem werden Schulen/Lehrkräfte mit Blick auf die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern in höherem Maße in die Verantwortung genommen, beispielsweise indem hinsichtlich der Kommunikation mit Eltern die Bidirektionalität betont wird (Bower & Griffin, 2011). Allerdings gibt es trotz der häufigen Verwendung des Modells in der Forschung auch Kritik daran (Hamlin & Flessa, 2018). So werden den Eltern im Rahmen der Form *decision making* Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Entscheidungsfindung gewährt, allerdings nur in dem von der Schule gesetzten Rahmen (Epstein, 2011; Epstein & Dauber, 1991). Zudem berücksichtigt das Modell lediglich die traditionellen, seitens der Schulen/Lehrkräfte sichtbaren Formen des elterlichen Engagements. Forschungsbefunde aus den USA geben Hinweise darauf, dass sich weniger privilegierte Elterngruppen dennoch in der Schule engagieren, dass diese Formen der Beteiligung aber häufig seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure unberücksichtigt bleiben (z. B. Curry & Holter, 2019; Luet, 2017; siehe auch Bower & Griffin, 2011). Dennoch wird das Modell von Epstein (1992, 1996) und Epstein et al. (2002) für die Erfassung der durch Lehrkräfte initiierten Elternarbeit im Rahmen der vorliegenden Studie verwendet. Dies erfolgt aus dem Grund, dass der Fokus nicht auf der Erfassung *aller* Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit liegt, sondern darauf, die *Bedingungen* von Elternarbeit aus einer organisations- und kulturtheoretischen Perspektive zu analysieren und zu untersuchen, welche organisationalen und schulkulturellen Merkmale eine positive Wirkung auf die von Lehrkräften initiierte Elternarbeit haben können.

2.4 Rechtliche Verankerung der Elternarbeit

Wie bereits in Kapitel 2.2.1 im Abschnitt *Historische Perspektive* aufgeführt wurde, haben die gesetzlichen Bestimmungen, die das Verhältnis zwischen Eltern und Schule rechtlich regeln, ihren Ursprung u. a. in der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule wird durch drei nationale Regelungen bestimmt, die in allen 16 Bundesländern gültig sind (Paseka & Killus, 2019).

- Art. 6 Abs. 2: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft."
- Art. 7 Abs. 1: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates."

In den 1950er Jahren führten die Bundesländer Formen der Mitbestimmung ein, die zunächst darauf abzielten, die Beteiligung und die Unterstützung der Eltern zu fördern, aber eher auf „elterliche Zuarbeit und Unterstützung angelegt waren" (Witjes & Zimmermann, 2000, S. 222). Erst Ende der 1960er Jahre, unterstützt durch den Deutschen Bildungsrat, wurde die Elternpartizipation „in ein differenziertes System von Elternmitwirkungsrechten in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer kodifiziert" (Witjes & Zimmermann, 2000, S. 222). Im Jahr 1972 entschied das Bundesverfassungsgericht, dass der Bildungsauftrag des Staates nicht dem Recht der Eltern, ihre Kinder zu erziehen, untergeordnet ist. Das Ziel dieser geteilten Verantwortung ist die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes – diese lässt sich nicht in einzelne Kompetenzbereiche aufteilen, so die Argumentation, und sollte durch eine sinnvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule erreicht werden (BVerfG, Bd. 34, 165; zitiert nach Paseka & Killus, 2019). In verschiedenen Schulvorschriften und -erlassen werden genauere Angaben zu den individuellen Rechten und Pflichten der Eltern sowie zu ihrer kollektiven Beteiligung formuliert. Zum Beispiel haben Eltern das Recht, Vertreter zu wählen, um an formalen Gremien teilzunehmen. Die tatsächlichen Verantwortlichkeiten dieser Vertreter (Informationen erhalten, angehört werden, Ratschläge geben, Anträge stellen, abstimmen) unterscheiden sich jedoch zwischen den Bundesländern (Witjes & Zimmermann, 2000; Paseka & Killus, 2019; Schwanenberg, 2015). Dementsprechend haben Schulen einen erheblichen Spielraum, um zu definieren und zu interpretieren, wie sie mit Eltern zusammenarbeiten möchten – sowohl individuell als auch kollektiv (Paseka & Killus, 2019).

2.5 Forschungsstand mit Blick auf Elternarbeit

Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen zur Elternarbeit wird nun der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich der Elternarbeit präsentiert. Zunächst soll ein Überblick über die Prävalenz der verschiedenen Formen von Elternarbeit gegeben werden, um zu verdeutlichen, wie häufig und wie verbreitet welche Form der Elternarbeit in Deutschland ist.

Das nachfolgende Kapitel stellt eine Zusammenfassung relevanter empirischer Befunde dar. Im ersten Unterkapitel werden Befunde zur Bedeutung der Elternarbeit für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern aufgeführt. Damit soll dargelegt werden, dass es nicht nur für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage bedeutsam ist, sich der Analyse der Elternarbeit und ihrer Bedingungsfaktoren zu widmen. In einem nächsten Schritt wird der Fokus auf Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gelegt. Dieses Unterkapitel beginnt mit der Zusammenstellung relevanter empirischer Befunde zur Elternarbeit, in denen vor allem das Kooperationsverhalten der Eltern im Fokus der Analysen steht, unter Berücksichtigung elterlicher Hintergrundmerkmale wie Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status (SES) und Bildungsniveau. Dies erfolgt aus dem Grund, dass an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage vornehmlich Schülerinnen und Schüler beschult werden, deren Familien einen Migrationshintergrund, einen niedrigen SES und ein niedriges Bildungsniveau aufweisen. Hierauf folgt in einem nächsten Unterkapitel die Darlegung empirischer Befunde zu der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, speziell an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. Dieses Unterkapitel schließt mit Befunden zu erfolgreichen Strategien, die von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zur Gestaltung positiver Beziehungen zwischen Lehrkräften und Eltern verwendet wurden. Im Rahmen des letzten Unterkapitels werden Herausforderungen der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage dargelegt.

2.5.1 Prävalenz der verschiedenen Formen der Elternarbeit in Deutschland

Nach Paseka und Killus (2019) erfolgt die Einschätzung der Quantität und der Qualität der Beziehungen zwischen Eltern und Schule vornehmlich durch die Verwendung von Fragebögen. Diese orientieren sich zumeist an verschiedenen Typen, die festlegen, wo das elterliche Engagement stattfindet (Aktivitäten zu Hause vs. in der Schule) oder wer im Fokus des elterlichen Engagements steht (kindzentrierte, klassen- und schulzentrierte Aktivitäten) (Paseka & Killus, 2019; siehe auch Paseka, 2014). Paseka (2014) differenziert z. B. zwischen Elternbeteiligung auf Schul- und Klassenebene.

Im Rahmen der Studie von Schwanenberg (2015) konnte die Autorin ein dreidimensionales Modell der elterlichen Beteiligung mit den Formen der organisatorischen, der konzeptionellen und der lernbezogenen Beteiligung von Eltern empirisch prüfen. Die Befunde verweisen darauf, dass der Großteil der Eltern sich an organisatorischen und lernbezogenen Aktivitäten beteiligt und in geringerem Maße an konzeptionellen Formen der Beteiligung partizipiert (Schwanenberg, 2015).

Die Analysen von Paseka und Killus (2019) basieren auf Daten aus der JAKO-O Bildungsstudie von 2014, bei der 3000 Eltern telefonisch befragt wurden (siehe Paseka,

2014). In dieser Befragung sollten die Eltern zu acht verschiedenen schulbasierten Beteiligungsaktivitäten Auskunft geben. Diese können den Formen *volunteering* (Begleitung von Klassenfahrten und Ausflügen, Unterstützung bei der Verbesserung von Klassenräumen oder dem Schulhof, Mitarbeit in der Schulcafeteria, Angebot von Freizeitaktivitäten wie Fußball, Basteln und Musik, Bereitstellung von Unterstützung für Hausaufgaben in der Schule) und *decision making* (Teilnahme an schulischen Gremien, Mitarbeit in Arbeitsgruppen mit Lehrkräften zur Schulentwicklung, Teilnahme an Klassenbeobachtungen und Diskussionen zur Unterrichtsqualität) zugeordnet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Eltern insgesamt vorrangig an Aktivitäten beteiligen, die der Form *volunteering* zuzurechnen sind, und in deutlich geringerem Maße an Aktivitäten partizipieren, die sich als Form von *decision making* einstufen lassen. Aktivitäten, die unter den übrigen Formen der Elternarbeit subsumiert werden können, wurden in dieser Studie nicht erhoben.

Zudem untersuchten die Autorinnen, wie sich Eltern an verschiedenen von der Schule angebotenen Aktivitäten beteiligen. Mittels einer latenten Klassenanalyse konnten vier Untergruppen von Eltern identifiziert werden, die gemeinsame Muster von Antworten aufweisen. Die Befunde zeigten, dass sich lediglich die wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte gegenüber Eltern für die vier verschiedenen Elterngruppen unterschied. Eltern aus der Gruppe, die grundsätzlich jegliche Beteiligung zurückweisen, erlebten weniger häufig Interesse seitens der Lehrkräfte an ihrer Mitarbeit und erhielten weniger Signale für eine Zusammenarbeit. Im Vergleich dazu nahmen Eltern aus der Gruppe, die unterschiedliche Möglichkeiten zur Beteiligung in der Schule ihres Kindes nutzen, sowie Eltern aus der Gruppe, die sich nicht nur bei Klassenfahrten und Ausflügen einbringen, sondern auch Interesse an Gremienarbeit zeigen, häufiger positive Signale seitens der Lehrkräfte wahr. Laut den Autorinnen lassen diese Befunde darauf schließen, dass die elterliche Beteiligung durch die Schulen und ihre Mitarbeitenden beeinflusst werden kann. Dies erscheint vor dem Hintergrund des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit, der u. a. auf der Untersuchung der organisationalen Bedingungen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit liegt, als relevanter Befund. Es ist jedoch zu beachten, dass die Befragung von Paseka (2014) und Paseka und Killus (2019) sich auf die Erfassung der elterlichen Beteiligung konzentrierte und nicht speziell auf die Erfassung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit (dasselbe gilt für die Untersuchung von Schwanenberg, 2015).

Um einen Einblick in die Prävalenz der von Schulen initiierten Elternarbeit in Deutschland zu erhalten, können Daten aus der PISA-Studie von 2022 herangezogen werden. Diese deuten darauf hin, dass deutsche Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Tätigkeiten vergleichsweise wenig Zeit für die Kommunikation und die Zusammenarbeit mit Eltern aufwenden. Laut ihren Angaben verbrachten sie mit Tätigkeiten dieser Art im Durchschnitt

1,36 h. Im Vergleich dazu investierten deutsche Lehrkräfte z. B. durchschnittlich 18,55 h in den Unterricht und durchschnittlich 2,88 h in Teamarbeit sowie in den Dialog mit Kolleginnen und Kollegen innerhalb der Schule (OECD, 2022). Es gibt bisher keine Daten für den deutschen Raum, die Aufschluss über die Intensität und Ausprägung der verschiedenen Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit geben. In diesem Kontext sind auch die Befunde einer deutschen Längsschnittstudie zu nennen, bei der insgesamt 14 Berliner Schulen zu drei Messzeitpunkten zu *Kooperationsbeziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften* befragt wurden. Dabei wurde bei den Lehrkräften das Angebot von neun verschiedenen Formen der Zusammenarbeit erfasst, differenziert nach formellen und informellen Kontakten sowie nach Kontakten des Informationsaustauschs. Die Befunde zeigten, dass Lehrkräfte Kontakte des Informationsaustauschs, z. B. Elternrundbriefe oder Beurteilungs- und Lerngespräche, am häufigsten anboten, gefolgt von formellen Kontakten wie Sprechstunden und Elternsprechtagen. Deutlich seltener offerierten Lehrkräfte informelle Kontakte, wie Hausbesuche, Einladungen der Eltern zu Hospitationen oder das Einholen von Feedback der Eltern (Rubach & Lazarides, 2017). Gerade gegenüber informellen Kontakten wie Hausbesuchen sind Lehrkräfte laut Sacher (2008a) skeptisch. Zudem führt Sacher (2008a) unter Rückgriff auf Ergebnisse einer Befragung aus dem Jahr 2004 an, dass Lehrkräfte Eltern häufiger dann spontan ansprechen, wenn sie die Atmosphäre als positiv wahrnehmen (Sacher, 2008a). Zudem setzen gerade persönliche Kontakte zu Eltern Kompetenzen voraus, z. B. mit Blick auf die Gesprächsführung (Bartscher, Boßhammer, Kreter & Schröder, 2010, S. 39), die Lehrkräften zum Teil fehlen (Sacher, 2014). Darüber hinaus tendieren Lehrkräfte laut Lenz, Weinhold und Laskowski (2010) dazu, den Einfluss der Eltern und ihrer Anliegen an ihrer Schule zu minimieren (Lenz et al., 2010, S. 85 f.).

Die Ergebnisse des Schulbarometers der Robert Bosch Stiftung (2020) legen nahe, dass die Elternarbeit von Lehrkräften grundsätzlich als belastend wahrgenommen wird (Robert Bosch Stiftung, 2020). Dieser Befund ist relevant vor dem Hintergrund, dass die hohe Belastung durch Elternarbeit nicht ausschließlich von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen wahrgenommen wird, sondern an allen Arten von Schulen.

2.5.2 Die Bedeutung von Elternarbeit

Befunde verweisen darauf, dass die Elternarbeit für Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung ist, da sie sowohl deren Leistungen als auch ihr Verhalten positiv beeinflussen kann. Darüber hinaus unterstützt sie Schulen und Lehrkräfte in ihrer Arbeit und ermöglicht es Eltern, aktiv am Bildungsprozess teilzunehmen und ihre Kinder zu unterstützen.

Bedeutung der Elternarbeit für Schülerinnen und Schüler mit Blick auf ihre Leistungen

Im Folgenden wird anhand empirischer Befunde dargelegt, dass die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern nicht ausschließlich von ihrer sozialen Herkunft beeinflusst werden, sondern auch die Elternarbeit positive Auswirkungen auf die schulischen Leistungen hat (vgl. Schwanenberg, 2015). Der Großteil der Studien, die nachfolgend aufgeführt wird, konzentriert sich dabei auf die Analyse des elterlichen Schulengagements, bei dem also der Zusammenhang zwischen *elterlichem* Kooperationsverhalten und schulischen Leistungen untersucht wird. Obwohl die vorliegende Studie auf die Analyse der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit ausgerichtet ist, soll mit der Zusammenschau der Befunde verdeutlicht werden, dass eine Zusammenarbeit mit den Eltern sich für Schülerinnen und Schüler lohnt und von schulischen Akteurinnen und Akteuren und Lehrkräften angestrebt werden sollte.

Unter anderem konnten Neuenschwander et al. (2004) zeigen, dass Eltern für die schulischen Leistungen ihrer Kinder bedeutsam sind. In einer Vielzahl an Studien, vorwiegend aus dem angloamerikanischen Raum, konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Elternarbeit und schulischen Leistungen nachgewiesen werden, u. a. gemessen durch die Fähigkeiten in Lesen, Mathematik und Englisch oder durch den Notendurchschnitt (García Bacete & Rosel Remírez, 2001; Baker & Stevenson, 1986; Catsambis, 1998, 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Gutman & Eccles, 1999; Gutman, Sameroff & Eccles, 2002; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999; Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles & Sameroff, 2001; Keith, Keith, Quirk, Sperduto, Santillo & Killings, 1998; Marcon, 1999; Reynolds & Gill, 1994; Shumow & Lomax, 2002; Sy, Gottfried & Gottfried, 2013). Zudem bestätigen auch Metaanalysen diesen positiven Zusammenhang (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2012; Jeynes, 2003, 2005, 2007; Patall, Cooper & Robinson, 2008; Sénéchal & Young, 2008). Wilder (2014) kommt auf Basis einer Synthese von neun Metaanalysen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass der Zusammenhang zwischen Elternarbeit und schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern positiv ist, unabhängig davon, wie Elternarbeit definiert wird und wie die schulischen Leistungen gemessen werden (Wilder, 2014). Nachfolgend wird spezifischer darauf eingegangen, inwiefern die unterschiedlichen Formen der Elternarbeit bedeutsam für die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern sind.

Bedeutung der verschiedenen Formen der Elternarbeit für die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern

Verschiedene Querschnittuntersuchungen und Metaanalysen befassten sich damit, wie die Handlungsweisen und das Kooperationsverhalten der Eltern die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen (vgl. Rubach, 2018). Im Folgenden

werden zunächst ausgewählte empirische Befunde zum elterlichen Schulengagement aufgeführt, differenziert nach den sechs Typen der Elternarbeit von Epstein et al. (2002). Eine zusammenfassende Darstellung dieser ausgewählten Ergebnisse findet sich überblicksartig bei Schwanenberg (2015). Im Anschluss wird eine Studie präsentiert, die den Einfluss der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern untersuchte.

Mit Blick auf den Typ *parenting* konnte Mombourquette (2007) einen positiven signifikanten Zusammenhang mit dem Engagement der Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen 1 und 2 ermitteln; allerdings ließ sich kein signifikanter Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, ihren Einstellungen und ihrer Anwesenheit in der Schule und dieser Form der Elternarbeit, der als Gesamtindikator gemessen wurde, feststellen (Mombourquette, 2007). Differenziert nach den im vorangegangenen Abschnitt ausgeführten Indikatoren weisen die Grundregeln des häuslichen Lebens – u. a. gemessen mittels der elterlichen Kontrolle der Fernsehnutzung der Kinder – zwar positive, allerdings schwache Zusammenhänge mit den Sprach- und Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern auf (Driessen et al., 2005). Dagegen konnten Desimone (1999) sowie Baker und Stevenson (1986) negative signifikante Zusammenhänge zwischen der Supervision der schulischen Leistungen des Kindes und den Regeln bezüglich Hausaufgaben, Noten und häuslicher Pflichten einerseits und dem Notendurchschnitt sowie den Testleistungen im Lesen und in Mathematik andererseits aufzeigen. Für die Erwartungen der Eltern bezüglich der Bildung ihrer Kinder sowie die elterlichen Bildungsaspirationen waren in verschiedenen Untersuchungen durchweg positive und im Vergleich zu den anderen Formen der Elternarbeit die stärksten Zusammenhänge mit schulischen Leistungen im Allgemeinen und Testergebnissen in Mathematik, Naturwissenschaften und im Lesen zu ermitteln (Catsambis, 1998; Froiland et al., 2013; Keith et al., 1992; Shute, Hansen, Underwood & Razzouk, 2011). Die Metaanalysen von Jeynes (2005, 2007), Fan und Chen (2001) sowie Hill und Tyson (2009) verweisen auf ähnliche Befunde: Die Erwartungen der Eltern bezüglich der Bildung ihrer Kinder zeigten mit Abstand die größten Effektstärken mit Blick auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, wogegen beispielsweise ein fördernder und unterstützender elterlicher Erziehungsstil sowie die Supervision der schulischen Leistungen der Kinder deutlich schwächere Effektstärken aufwiesen (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005).

Befunde zum Typ *communicating* zeigen, dass für diesen Typ im Allgemeinen ein positiver signifikanter Zusammenhang mit dem Engagement der Schülerinnen und Schüler, ihren Leistungen und ihren Einstellungen in den Sekundarstufen 1 und 2 besteht, allerdings ein positiver, jedoch nicht signifikanter Zusammenhang mit der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler in der Schule (Mombourquette, 2007). Differenziert nach der Quantität und

der Qualität der Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften/Schulen sind für die Häufigkeit bzw. die Anzahl der Kontakte jeweils negative signifikante Zusammenhänge mit Testergebnissen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften sowie mit dem Notendurchschnitt nachzuweisen (Catsambis, 1998; Desimone, 1999). Demgegenüber konnten Izzo et al. (1999) einen positiven signifikanten Zusammenhang zwischen der Qualität der Kontakte und den Leistungen im Lesen und in Mathematik feststellen. Zudem konnte Jeynes (2012) zeigen, dass Programme zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften eine mittlere signifikante Effektstärke mit Blick auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern besitzen.

Mit Blick auf den Typ *volunteering* liegen differente Befunde vor. So konnten Desimone (1999), Domina (2005), Marchant, Paulson und Rothlisberg (2001), Sui-Chu und Willms (1996) sowie Gutman und Eccles (1999) schwache bis mittlere positive signifikante Zusammenhänge zwischen den freiwilligen Hilfeleistungen der Eltern (z. B. Begleitung von Exkursionen oder Ausflügen) und dem Notendurchschnitt von Schülerinnen und Schülern sowie Testergebnissen in Mathematik und im Lesen oder durchschnittlichen Testergebnissen feststellen. In der Untersuchung von Catsambis (1998) war der Zusammenhang zwischen den freiwilligen Hilfeleistungen der Eltern und den Testergebnissen in Mathematik, im Lesen und in Naturwissenschaften demgegenüber zwar positiv, allerdings nicht mehr signifikant. Konträr zu den zuvor aufgeführten positiven Zusammenhängen konnte Mombourquette (2007) einen schwach negativen signifikanten Zusammenhang zwischen den freiwilligen Hilfeleistungen der Eltern und den schulischen Leistungen aufdecken. Darüber hinaus belegten die Analysen von Grolnick, Kurowski, Dunlap und Hevey (2000) sowie von Shumow und Lomax (2002) schwache bis mittlere positive signifikante Zusammenhänge zwischen der Beteiligung an und der Häufigkeit des Besuchs von Schulveranstaltungen und den Lese- und Mathematikleistungen sowie dem Notendurchschnitt. In den Metaanalysen von Jeynes (2005) und Jeynes (2007) konnte der Autor geringe bis mittlere Effekte seitens der Häufigkeit der elterlichen Teilnahme und Mitwirkung an Schulveranstaltungen und -aktivitäten auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern ermitteln. Die Effektstärken mit Blick auf diese Form der Elternarbeit waren im Vergleich zu anderen Formen deutlich geringer.

Auch mit Blick auf den Typ *learning at home* der Elternarbeit zeigt sich ein differentes Bild. So wies dieser Typ in der Studie von Mombourquette (2007) schwach positive nicht signifikante Zusammenhänge mit den schulischen Leistungen auf (Mombourquette, 2007). In weiteren Untersuchungen konnte ein schwach negativer Zusammenhang zwischen der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben und dem Notendurchschnitt, den Testleistungen, den Leistungen in Mathematik und Sprache sowie den schulischen Leistungen im Allgemeinen aufgedeckt werden (Baker & Stevenson, 1986; Domina, 2005; Driessen et al.,

2005; Froiland et al., 2013). Demgegenüber stellten Balli, Wedmann und Demo (1997) einen schwach positiven, allerdings nicht signifikanten Zusammenhang zwischen der elterlichen Hausaufgabenunterstützung und den schulischen Leistungen fest. In der Metaanalyse von Hill und Tyson (2009) ergab sich für die Unterstützung bei den Hausaufgaben ebenfalls ein schwach positiver signifikanter Zusammenhang mit den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Auch hinsichtlich der elterlichen Kontrolle der Hausaufgaben liegen inkonsistente Befunde vor: So ermittelten Bronstein, Ginsburg und Herrera (2005) sowie Dumont, Trautwein, Nagy und Nagengast (2014) jeweils negative signifikante Zusammenhänge mit dem Notendurchschnitt und den Testleistungen von Schülerinnen und Schülern sowie den schulischen Leistungen, u. a. im Lesen. Analog zu den Befunden von Bronstein et al. (2005) und Dumont et al. (2014) lag mit Blick auf die Kontrolle der Hausaufgaben in den Metaanalysen von Jeynes (2005) und Jeynes (2007) ein schwach negativer, allerdings nicht signifikanter Effekt vor. Zudem erwiesen sich auch Programme zur Förderung der elterlichen Überprüfung der Hausaufgaben als bedeutsam für die schulischen Leistungen (Jeynes, 2012). Im Vergleich dazu konnte Domina (2005) einen positiven signifikanten Zusammenhang mit dieser Form der Elternarbeit, gemessen mittels der Häufigkeit der Kontrolle der Hausaufgaben seitens der Eltern, und den Testleistungen der Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Darüber hinaus ergab sich in weiteren Untersuchungen, dass die Bemühungen der Eltern, ihren Kindern vielfältige, kognitiv stimulierende Lernmöglichkeiten zu bieten, schwach bis mittelstark positiv signifikant mit den Lese- und Mathematikleistungen sowie dem Notendurchschnitt korrelierten (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Grolnick et al., 2000). Allerdings sind die zuvor benannten Befunde nicht konsistent mit denen von Ma et al. (2016), die in ihrer Metaanalyse einen mittleren negativen signifikanten Effekt zwischen der Art und Weise, wie Kinder kognitiv stimulierenden Lernmöglichkeiten ausgesetzt wurden, und den Lernergebnissen aufzeigten, gemessen anhand der schulischen Leistungen in Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Auch der Austausch zwischen Eltern und ihren Kindern über schulische Themen erscheint mit Blick auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern bedeutsam (Shute et al., 2011). So konnte Desimone (1999) mittlere positive signifikante Zusammenhänge zwischen diesem Austausch und den Testleistungen in Mathematik und Lesen sowie dem Notendurchschnitt nachweisen. Auch Metaanalysen bestätigen die Relevanz der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern über schulische Themen. So konnten Jeynes (2005) und Jeynes (2007) sowie Fan und Chen (2001) ebenfalls schwache bis mittlere positive Effektstärken mit Blick auf die schulischen Leistungen ermitteln. Hinsichtlich der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern über schulbezogene Themen konnten Fan und Chen (2001) einen zwar schwachen, aber positiven signifikanten Effekt auf die schulischen Leistungen belegen.

Der Typ *decision making* wies in der Studie von Mombourquette (2007) einen positiven signifikanten Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, ihrem Engagement in der Schule und ihrer Einstellung auf. Darüber hinaus konnten auch Catsambis (1998), Domina (2005), Gutman und Eccles (1999) sowie Shumow und Miller (2001) schwache bis mittlere positive Zusammenhänge mit der allgemeinen Beteiligung sowie der Häufigkeit der Teilnahme an Treffen von PTA und PTO und dem Notendurchschnitt (z. B. in den Fächern, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen) sowie Ergebnissen in Leistungstests aufdecken. Kelly (2004) zeigte anhand ihrer Analysen, dass die elterliche Beteiligung an Aktivitäten der PTO innerhalb der Schule positiv und signifikant mit der Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu einem Mathematikkurs korrelierte. Dies impliziert, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in höherem Maße an PTA-Aktivitäten beteiligt waren, auch einem Kurs mit höherem Leistungsanspruch zugordnet wurden. Die Metaanalysen von Fan und Chen (2001) sowie von Hill und Tyson (2009) bestätigen ebenfalls, dass die Partizipation der Eltern in der Schule, u. a. gemessen anhand der Teilnahme an PTA-Treffen, für die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern bedeutsam ist. Darüber hinaus konnte Jeynes (2012) in seiner Metaanalyse mit Blick auf den Effekt von Programmen zur Unterstützung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner, wozu u. a. die Entwicklung gemeinsamer Strategien, Regeln und Richtlinien gehörte, einen mittleren signifikanten Effekt auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler aufdecken.

Der Typ *communicating with the community* wurdeanhand der Ermutigung der Eltern gemessen, die Teilnahme ihrer Kinder an Gemeindeorganisationen und -aktivitäten zu fördern, beispielsweise in Form von ehrenamtlicher Arbeit in der Gemeinde oder der Teilnahme an Veranstaltungen (Catsambis, 1998; Mombourquette, 2007). Dabei zeigte sich in der Untersuchung von Mombourquette (2007) lediglich ein positiver signifikanter Zusammenhang mit dem Engagement von Schülerinnen und Schülern. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Einstellungen und ihre Anwesenheit in der Schule korrelierten positiv, allerdings nicht signifikant mit dieser Form der Elternarbeit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit Blick auf den Typ *volunteering* inkonsistente Befunde vorliegen, was eine klare Bewertung der Bedeutung dieses Typs für die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern erschwert. Diese inkonsistenten Befunde können darauf zurückzuführen sein, dass unter den jeweiligen Formen der Elternarbeit nach Epstein eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungsweisen gefasst werden kann und es unterschiedliche Messungen gibt. Die zuvor aufgeführten Befunde bieten jedoch Hinweise dazu, welche Formen der Elternarbeit von Schulen/Lehrkräften verstärkt angeboten werden sollten.

Da im Rahmen der vorliegenden Studie Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit im Fokus stehen, erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, darauf einzugehen, inwieweit die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien zu bestimmten Herkunftsmilieus die Beziehung zwischen der Elternarbeit und schulischen Leistungen beeinflusst.

Dazu kann die Studie von González und Jackson (2013) aus den USA herangezogen werden. Dabei wurde die Bedeutung der von Lehrkräften initiierten Elternarbeit für schulische Leistungen untersucht und die Zusammensetzung der Schülerschaft mit Blick auf Herkunftsmerkmale berücksichtigt. In diesem Rahmen wurde an 600 Schulen eine standardisierte Befragung durchgeführt. Die Schulen wurden anhand des durchschnittlichen Status (SES) der Familien der Schülerinnen und Schüler in drei Gruppen eingeteilt: a) Schulen mit hohem durchschnittlichen SES, b) Schulen mit mittlerem durchschnittlichen SES und c) Schulen mit niedrigem durchschnittlichen SES. Letztere stellen damit Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage dar. Die Befunde zeigten zum einen, dass die drei Schulgruppen sich mit Blick auf die von ihnen angebotenen Formen der Elternarbeit unterschieden (darauf wird in Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Forschungsstand zu Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage* näher eingegangen). Zum anderen hatten die von den jeweiligen Schulgruppen angebotenen Formen der Elternarbeit kontextspezifische Wirkungen auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. In Schulen mit hohem durchschnittlichen SES zeigten die Formen *communicating* und *volunteering* einen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Hingegen hatte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage die Form *parenting* einen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die Form *decision making* hatte sowohl in Schulen mit hohem als auch mit niedrigem durchschnittlichen SES einen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler (González & Jackson, 2013; Klein, 2017b). Die zuvor aufgeführten Befunde deuten darauf hin, dass an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage v. a. Angebote seitens der Schule/Lehrkräfte, die der Form *parenting* zugeordnet werden können, mit höheren schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen.

Bedeutung der Elternarbeit für Schülerinnen und Schüler mit Blick auf ihr Verhalten und ihre Einstellungen

Nachfolgend werden Befunde dargelegt, die zeigen, dass Elternarbeit sich u. a. positiv auf das Verhalten, die Einstellungen und die Motivation von Schülerinnen und Schülern auswirken kann. So zeigt sich ein positiver Effekt der Elternarbeit auf Verhaltensprobleme sowie auf die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern in der Schule, was auch eine Verminderung von Schulabsentismus impliziert (Domina, 2005; El Nokali, Bachmann &

Votruba-Drzahl, 2010; McNeal, 1999). Elternarbeit wirkt sich zudem positiv auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, u. a. in Form des Engagements der Schülerinnen und Schüler, aus: Je höher die Ausprägungen der Elternarbeit sind, desto höher sind die Ausprägungen des Engagements der Schülerinnen und Schüler (Simons-Morton & Chen, 2009). Des Weiteren zeigen die Befunde von Mombourquette (2007), dass der überwiegende Teil der sechs Typen der Elternarbeit nach Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) einen positiven signifikanten Zusammenhang mit den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Schule aufweist. Lediglich für die Form *volunteering* war in der Studie ein negativer signifikanter Zusammenhang zu erkennen. Insgesamt zeigte sich mit Blick auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern u. a. die Form *communicating* als am bedeutsamsten (Mombourquette, 2007). Zudem wirkt sich Elternarbeit auch positiv auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern aus (Cheung & Pomerantz, 2012; Fan, Williams & Wolters, 2012; Exeler & Wild, 2003). Rubach und Lazarides (2019) konnten in diesem Kontext feststellen, dass v. a. die elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld, die inhaltlich der Form *learning at home* zugeordnet werden kann, zu einer positiven Veränderung der intrinsischen Motivation beitrug.

Bedeutung der Elternarbeit für die Schule und die Lehrkräfte

Elternarbeit bringt nicht nur Vorteile für Schülerinnen und Schüler mit sich, sondern auch für die Schulen und Lehrenden. Durch die Zusammenarbeit mit Eltern kann sich das Ansehen der Schule verbessern und das Verantwortungsbewusstsein für die Schule und ihr Erfolg können gesteigert werden (Ainscow & West, 2006; Henderson & Berla, 1994; Ishimaru, 2013). Auch Lehrkräfte können von der Elternarbeit profitieren. Neuenschwander et al. (2004) konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass Lehrkräfte, die in höherem Maße der Meinung waren, dass sie die Ziele hinsichtlich der Elternarbeit erreicht haben, sich weniger belastet fühlten. Auch Henderson und Berla (1994) kamen in ihrem Literaturreview zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte aus der Elternarbeit Vorteile ziehen können: Diese kann sich positiv auf das Verhalten und die Haltung der Lehrkräfte im Allgemeinen und auf ihre Einstellungen gegenüber Eltern auswirken sowie zu höheren Erwartungen an Schülerinnen und Schülern führen. Höhere Erwartungen an die Leistungen von Schülerinnen und Schülern seitens der Lehrkräfte stehen in Beziehung zu besseren schulischen Leistungen (OECD, 2016; siehe auch Klein, 2018a). Auch die Befunde von Hoover-Dempsey, Bassler und Brissie (1992) verweisen darauf, dass Elternarbeit die von Lehrkräften wahrgenommene individuelle Selbstwirksamkeit und somit das Wohlbefinden der Lehrkräfte positiv beeinflussen kann. Die Autorinnen und Autoren deuten die Befunde wie folgt: „[T]he general pattern […] suggests that higher efficacy teachers may invite and receive more parent involvement or, conversely, that teachers who perceive and report higher levels of parent involvement develop higher judgments of personal teaching efficacy" (Hoover-Dempsey et

al., 1992, S. 292). Zudem kann sich Elternarbeit in der Wahrnehmung der Lehrkräfte positiv auf die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auswirken. Dies zeigt sich u. a. dadurch, dass Lehrkräfte eine größere Nähe zu den Schülerinnen und Schülern sowie weniger Konflikte mit diesen wahrnehmen (Dawson & Wymbs, 2016; Deng, Zhou, Nie, Jin, Yang & Fang, 2018; Kraft & Dougherty, 2013; Mautone, Marcelle, Tresco & Power2015; Wyrick & Rudasill, 2009). In der Untersuchung von Kraft und Dougherty (2013) konnten die Autoren zudem zeigen, dass Lehrkräfte von einer vermehrten Kommunikation mit den Eltern auch dadurch profitieren konnten, dass sie von den Eltern relevante Einblicke in das Privatleben der Schülerinnen und Schüler erhielten und Eltern sie bezüglich des Umgangs mit unangemessenem Verhalten seitens der Schülerinnen und Schüler beratend unterstützen konnten. Haynes, Gebreyesus & Comer (1993), zitiert nach Haynes und Ben-Avie (1996), kommen zu dem Schluss, dass Lehrkräfte durch eine verstärkte Einbindung der Eltern einen besseren Einblick in den soziokulturellen Kontext und den Lebensalltag ihrer Schülerinnen und Schüler erhalten und dadurch ein besseres Verständnis für sie entwickeln. Dies kann sich wiederum positiv auf Classroom-Management-Strategien der Lehrkräfte auswirken (Haynes et al., 1993, zitiert nach Haynes & Ben-Avie, 1996, S. 165).

Zudem zeigen die zuvor aufgeführten Befunde aus verschiedenen Länderkontexten, dass transformationale Führung ebenfalls in Beziehung zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften steht. Diese beeinflusst wiederum die Elternarbeit, wie eine ältere quantitative Studie aus den USA verdeutlicht, in deren Rahmen 1003 Lehrkräfte und 66 Schulleiterinnen und Schulleiter befragt wurden. So wiesen die Ergebnisse multipler Regressionsanalysen darauf hin, dass für die von den Lehrkräften wahrgenommene Selbstwirksamkeit mittlere bis starke positive signifikante Zusammenhänge mit den verschiedenen Formen der Elternarbeit (*parent/teacher conferences, parent volunteers, parent home turoring, parent home instruction, support from parents*) vorlagen. Die Befunde geben demnach Hinweise darauf, dass ein höheres Maß an wahrgenommener Selbstwirksamkeit von Lehrkräften zu einer gesteigerten Häufigkeit der Elternarbeit beitragen kann (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987). Nicht berücksichtigt wurde in der aufgeführten Studie allerdings, inwiefern Führung einen Beitrag zur Steigerung der Selbstwirksamkeit leistet.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass auch mit Blick auf die Bedeutung der Elternarbeit für Schulen und Lehrkräfte im Großteil der Studien v. a. die von Eltern initiierte Elternarbeit bzw. das elterliche Engagement berücksichtigt wurde.

Die Bedeutung der Elternarbeit für Eltern

Die Zusammenarbeit kann auch Vorteile für Eltern mit sich bringen: Eltern entwickeln mehr Selbstvertrauen in Bezug auf die Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen zu

Hause und hinsichtlich ihrer Elternrolle (Henderson & Berla, 1994). Zudem kann sich Elternarbeit positiv auf das Selbstkonzept von Eltern auswirken, v. a. dann, wenn diese davon überzeugt werden können, dass sie einen bedeutenden Beitrag zu den schulischen Leistungen ihrer Kinder, deren Verhalten und deren Haltungen leisten können. Darüber hinaus kann eine intensivere Elternarbeit auch die Ansichten und Haltungen der Eltern gegenüber der Schule optimieren, wodurch u. a. eine günstigere Atmosphäre hinsichtlich der Bildung in den Familien entstehen kann (Sacher, 2012c). Die zuletzt genannten Befunde von Sacher (2012c) führt dieser im Rahmen seines Überblicks zum Forschungsstand auf; allerdings wird an dieser Stelle nicht ersichtlich, auf welche Befunde er sich genau bezieht, da er keine Quellenangaben macht. Die Befunde von Addi-Raccah, Amar und Ashwal (2018) lassen ebenfalls darauf schließen, dass die durch Schulen/Lehrkräfte initiierte Elternarbeit einen Einfluss auf die elterlichen Einstellungen und Verhaltensweisen haben kann.

2.5.3 Forschungsstand zur Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Im Rahmen dieses Kapitels werden relevante empirische Befunde mit Blick auf Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zusammengefasst. In den ersten beiden Unterkapiteln werden zunächst Befunde zur Ausgestaltung der Elternarbeit bei Eltern aufgeführt, die verschiedene Hintergrundmerkmale aufweisen. Dies erfolgt aus dem Grund, dass die Schülerschaft von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, analog zur Bevölkerungsstruktur ihres Standorts, zum überwiegenden Teil sozial benachteiligt ist und bildungsfernen Familien entstammt, die zum Teil einen Migrationshintergrund haben (van Ackeren, Holtappels, Bremm, Hillebrand-Petri & Kamski, 2021). Dabei wird der Fokus auf folgende Gruppenmerkmale gelegt: Migrationshintergrund, Bildungsniveau, SES und Einkommen. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass Eltern mit Blick auf ihren SES, ihre ethnische Zugehörigkeit, das Geschlecht, ihren Glauben, das Alter, die Familienformen oder auch hinsichtlich ihrer Nähe zum staatlichen Bildungssystem und ihrer im Allgemeinen divergierenden Ressourcen stets als heterogene Gruppe zu betrachten sind (Fürstenau & Gomolla, 2009). Im ersten Unterkapitel werden relevante nationale Befunde mit Blick auf die Ausgestaltung der Elternarbeit zusammengestellt, differenziert nach den elterlichen Hintergrundmerkmalen. Im Anschluss daran folgt im zweiten Unterkapitel eine Zusammenfassung relevanter internationaler Befunde zur Ausgestaltung der Elternarbeit, differenziert nach den elterlichen Hintergrundmerkmalen. Das dritte Unterkapitel bezieht sich auf die Darstellung empirischer Befunde zur Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. Die Präsentation des Forschungsstands schließt mit der Skizzierung empirischer Befunde hinsichtlich besonderer Herausforderungen.

In der Forschung zu Elternarbeit ist zu unterscheiden zwischen Studien, bei denen mit Blick auf die Elternarbeit v. a. das Engagement der Lehrkräfte im Fokus steht, und Studien, die Elternarbeit vor dem Hintergrund des Engagements der Schule/Lehrkräfte gezielt in den Blick nehmen. Die Studien, in denen Elternarbeit vor dem Hintergrund verschiedener elterlicher Merkmale, wie SES, Einkommen, Ethnie oder Migrationshintergrund, untersucht wird, fokussieren sich v. a. auf das Engagement der Eltern und weniger auf das Engagement der schulischen Akteurinnen und Akteure.

Nationaler Forschungsstand zu Elternarbeit und verschiedenen elterlichen Hintergrundmerkmalen

Für den nationalen Raum zeigt sich, dass die Elternarbeit in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft, dem Bildungsniveau und dem Migrationshintergrund der Eltern steht (Schwanenberg, 2015; siehe auch Sacher, 2006; Eiden, 2018). So verweisen z. B. die Befunde von Hertel et al. (2013) darauf, dass Eltern mit Migrationshintergrund weniger häufig an Elternabenden oder Beratungsgesprächen teilnehmen als Eltern mit höherem SES (Hertel et al., 2013).

Vor allem mit Blick auf den Migrationshintergrund gibt es in Deutschland eine Vielzahl an Studien, in denen die Elternarbeit von türkischstämmigen mit der Elternarbeit deutschstämmiger Eltern verglichen wird, da die größte Zuwanderungsgruppe in Deutschland türkische Wurzeln hat[3] (Kohl et al. 2014; siehe auch Statistisches Bundesamt, 2012).

In einer quantitativen Studie aus Deutschland (NRW) wurden u. a. 178 Mütter türkischer und 55 Mütter deutscher Herkunft sowie 112 Lehrkräfte zur Elternarbeit befragt. Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass sich türkischstämmige Mütter in der Wahrnehmung der Lehrkräfte signifikant weniger in der Schule beteiligten als deutsche Mütter. Zudem schrieben sich türkischstämmige Mütter, die mit dem Schulsystem nicht vertraut waren, signifikant weniger Verantwortung zu als deutsche Mütter. Türkischstämmige Mütter, die mit dem deutschen Schulsystem vertraut waren, unterschieden sich mit Blick auf ihre Verantwortungszuschreibung allerdings nicht gegenüber deutschen Müttern. Die geringe Verantwortungszuschreibung von türkischstämmigen Müttern, die mit dem Schulsystem nicht vertraut waren, erklären die Autorinnen u. a. damit, dass mit den geringeren Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem auch andere Erwartungen an ihre Rolle einhergehen, was zu Konflikten und Frustrationen auf Seiten der Eltern, aber auch der Lehrkräfte führen kann. So erwarten Eltern türkischer Abstammung, dass die Schule in hohem Maße Verantwortung für die Bildung der Kinder und ihren schulischen Erfolg übernimmt, wogegen deutsche Lehr-

[3] Dies galt zumindest für das Jahr 2012. Durch die Flüchtlingskrise hat sich die Zusammensetzung der Zuwandergruppe in Deutschland verändert. Für weitere Informationen siehe BAMF Migrationsbericht 2019.

kräfte davon ausgehen, dass Eltern in der Bildung ihrer Kinder eine aktive Rolle übernehmen (Kohl et al., 2014). Dies ist womöglich auf die kulturellen Rahmenbedingungen zurückzuführen: Die Schule im Allgemeinen und Lehrkräfte im Speziellen wurden von Eltern türkischer Herkunft neben der Familie als höchst bedeutsam für die Erziehung der Kinder angesehen und Eltern schrieben Lehrkräften somit neben der Bildung ihrer Kinder auch in höherem Maße Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder zu (Toprak, 2008; Relikowski, Yilmaz & Blossfeld, 2012). Sie waren zudem der Auffassung, dass es unangebracht und unhöflich ist, sich als Eltern in schulische Angelegenheiten einzumischen (Toprak, 2008).

Bezüglich des Migrationshintergrunds lassen sich auch Befunde – differenziert nach den Formen der Elternarbeit von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) – finden, die nachfolgend aufgeführt werden.

Für die Form *parenting* weisen die Befunde der quantitativen Untersuchung von Kohl et al. (2014) darauf hin, dass türkischstämmige Mütter im Vergleich zu deutschstämmigen Müttern die Bedeutung von Bildung höher einschätzen. Auch die Befunde einer weiteren quantitativen Studie, bei der im Rahmen einer standardisierten Querschnittserhebung 544 Mütter deutscher Herkunft, 508 Mütter vietnamesischer Herkunft und 471 Mütter türkischer Herkunft befragt wurden, zeigen, dass Eltern mit Migrationshintergrund in der Tendenz höhere Bildungsaspirationen haben als Eltern deutscher Herkunft. Die Mütter vietnamesischer und türkischer Herkunft hatten in der Studie signifikant höhere Erwartungen mit Blick auf die Frage, inwiefern die Schulbildung für den künftigen Wohlstand bedeutsam ist, als Mütter deutscher Herkunft (Nauck & Lotter, 2015). Wie zuvor bereits aufgeführt, weisen v. a. die elterlichen Bildungserwartungen einen starken positiven Effekt auf die schulischen Leistungen der Kinder auf. Es stellt sich an dieser Stelle somit die Frage, weshalb Kinder mit Migrationshintergrund trotz der hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern weniger erfolgreich in der Schule sind als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies könnte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass Eltern mit Migrationshintergrund in geringerem Maße mit dem deutschen Bildungssystem vertraut sind und sich aufgrund differierender kultureller Rahmenbedingungen in geringerem Maße für die Bildung ihrer Kinder verantwortlich fühlen (Kohl et al., 2014).

Mit Blick auf die Form *communicating* wies Sacher (2008a) anhand seiner Erhebungen von 2004 und 2006 nach, dass Eltern mit und ohne Migrationshintergrund in gleichem Umfang formelle Kontakte wie Elternabende wahrnehmen, um mit Lehrkräften zu kommunizieren; Eltern mit Migrationshintergrund nutzen allerdings in geringerem Maße informelle Kontakte mit der Schule, z. B. in Form von Telefonaten mit Lehrkräften oder von Gesprächen bei zufälligen Begegnungen, bzw. meiden diese sogar eher. In der Untersuchung von Hertel et al. (2013), in deren Rahmen u. a. 2201 Lehrkräfte mittels standardisierter Frage-

bögen befragt wurden, zeigen die Befunde einen mittelstarken positiven signifikanten Zusammenhang zwischen der von Lehrkräften wahrgenommenen Häufigkeit an Elterngesprächen zusätzlich zum Elternsprechtag und dem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Somit kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte in ihrer Wahrnehmung häufiger Elterngespräche führen, je höher der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist. Somit gibt es mit Blick auf diese Form der Elternarbeit inkonsistente Befunde. Diese könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Befunde von Sacher (2008a) auf die durch Eltern wahrgenommene Nutzung von Kommunikationsangeboten verweisen, während sich die Befunde von Hertel et al. (2013) auf das durch Lehrkräfte wahrgenommene Angebot von Elterngesprächen beziehen.

Für die Form *learning at home* können beispielhaft die Daten einer quantitativen Befragung von Elterngruppen unterschiedlicher Herkunft (N = 2559; Eltern mit russischem, mit türkischem und ohne Migrationshintergrund) herangezogen werden. In dessen Rahmen konnten Gomolla und Rotter (2012) zeigen, dass alle drei befragten Elterngruppen in ihrer Wahrnehmung in hohem Maße darum bemüht waren, das schulische Lernen ihrer Kinder zu unterstützen. Allerdings gab es geringfügige gruppenspezifische Unterschiede: So hatten beispielsweise Eltern mit russischem Migrationshintergrund bei der Kontrolle der Hausaufgaben im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen die höchsten Ausprägungen. Demgegenüber zeigten sich bei Eltern ohne Migrationshintergrund die höchsten Ausprägungen hinsichtlich der Frage, inwieweit sie ihre Kinder unmittelbar vor Klassenarbeiten oder Referaten gezielt unterstützen. Nach Meinung der Autorinnen verfügen Eltern ohne Migrationshintergrund über „größere Möglichkeiten […], ihre Kinder bei anspruchsvolleren und möglicherweise für den Schulerfolg zentraleren Aufgaben zu unterstützen als Eltern mit Zuwanderungsgeschichte“ (Gomolla & Rotter, 2012, S. 133).

Weitere quantitative Untersuchungen weisen mit Blick auf die Form *decision making* darauf hin, dass Eltern mit Migrationshintergrund in geringerem Maße in diese Form der Elternarbeit involviert sind als Eltern ohne Migrationshintergrund. Im Rahmen der Untersuchung von Friedrich und Kröner (2009) kommen die Autoren anhand einer standardisierten Befragung von Schulen zu dem Schluss, dass Elternvertreter mit Migrationshintergrund an allen Schulformen in geringem Maße vertreten waren. Sacher (2008a) trifft, rekurrierend auf seine Befragung von 2004, eine ähnliche Einschätzung und konstatiert, dass Eltern mit Migrationshintergrund in Elterngremien „stark unterrepräsentiert“ (Sacher, 2008a, S. 85) waren. Im Gegensatz dazu verweisen die Befunde von Gomolla und Rotter (2012) darauf, dass die elterliche Wahrnehmung der beiden Gruppen mit Migrationshintergrund (russische und türkische Herkunft) bezüglich der Beteiligung in der Elternvertretung deutlich höhere Ausprägungen hatte als in der Elterngruppe ohne Migrationshintergrund. Somit liegen in Bezug auf die Form *decision making* inkonsistente Befunde dazu vor, inwieweit Eltern mit

Migrationshintergrund in der Schule involviert sind. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass beispielsweise in der Studie von Friedrich und Kröner (2009) schulische Akteurinnen und Akteure den Fragebogen beantworteten, wogegen in der Studie von Gomolla und Rotter (2012) die Eltern selbst befragt wurden. Auch die unterschiedliche Messung des Migrationshintergrunds kann zu den Inkonsistenzen beigetragen haben.

Weitere nationale Befunde zur Elternarbeit von Eltern mit Migrationshintergrund lassen sich der Form *volunteering* zuordnen. Nach Sacher (2008a) nehmen Eltern mit Migrationshintergrund in geringerem Maße an schulischen Veranstaltungen wie Theateraufführungen oder Schulfesten teil. Im Rahmen einer standardisierten Befragung von 132 Schulleitungen von Frankfurter Schulen zeigten die Befunde einer weiteren Studie hingegen, dass ein Großteil der befragten Schulleitungen (ca. 40–50 %) der Meinung war, dass sich Eltern „nichtdeutscher Herkunftssprache“ an der Betreuung von Projekttagen, Unterrichtsprojekten oder der Durchführung von Klassenfahrten oder Schulfesten beteiligten (Plath, Bender-Szymanski & Kodron, 2002). Allerdings gaben die Befunde der zuletzt genannten Studie keine Hinweise über das Ausmaß der Beteiligung, sondern lediglich darüber, dass sie sich beteiligten. Anhand der zuvor genannten Studien kann somit auch für diese Form der Elternarbeit auf inkonsistente Befunde geschlossen werden. Mögliche Gründe können, wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, in unterschiedlichen Messungen des Migrationshintergrunds bestehen oder in unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren, die befragt wurden.

Für die Form *collaborating with the community* liegen für den nationalen Raum keine Befunde vor. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Modell der Elternarbeit von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) aus dem nordamerikanischen Raum stammt und diese Form der Elternarbeit für den deutschsprachigen Raum bislang unberücksichtigt geblieben oder unüblich ist.

Weitere Untersuchungen bestätigen zudem, dass das elterliche Bildungsniveau auch im deutschsprachigen Raum die Elternarbeit bzw. die Zusammenarbeit zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern beeinflusst. So wiesen die Befunde multivariater Analysen in einer Studie von Züchner (2011), in deren Rahmen u. a. Eltern zu ihrer Beteiligung in der Schule befragt wurden, darauf hin, dass sich Eltern mit einem höheren Bildungsstatus in höherem Maße in den Formen *learning at home* (gemessen anhand der Sorge mit Blick auf die Schulvorbereitung, z. B. von Tests), *communicating* und *decision making* (z. B. Gremienarbeit, wie Mitgliedschaft im Elternrat oder in der Elternpflegschaft) engagierten als Eltern mit einem niedrigeren Bildungsstatus. Demgegenüber zeigte sich für die Form *volunteering* ein anderes Bild: Eltern mit einem geringeren Bildungsstand engagierten sich in dieser Form der Elternarbeit stärker als Eltern mit einem höheren Bildungsstand, v. a. hinsichtlich

der Unterstützung bei den Hausaufgaben. Mit Blick auf die Form *learning at home* verweisen die Befunde von Killus und Paseka (2014), die Daten von 3001 Interviews mit Eltern im Rahmen der dritten JAKO-O Bildungsstudie analysierten, darauf, dass Eltern mit einem niedrigeren Bildungsstand v. a. bei der Kontrolle von Hausaufgaben und der Erarbeitung von Lerninhalten in höherem Maße engagiert waren als Eltern mit einem höheren Bildungsstand. Bezüglich der gezielten Vorbereitung von Referaten oder Klassenarbeiten gab es zwischen den Eltern mit differierendem Bildungsstand lediglich minimale Unterschiede. Dies führen die Autorinnen darauf zurück, dass z. B. Klassenarbeiten aufgrund der Benotung einen hohen Stellenwert haben und deshalb auch Eltern mit einem höheren Bildungsstand ihre Kinder unterstützen. Bezüglich der Form *learning at home* liegen somit inkonsistente Befunde vor, die u. a. in unterschiedlichen methodischen Zugängen und Auswertungsverfahren begründet sein können: Im Rahmen der JAKO-O Bildungsstudie wurden qualitative Interviews mit Eltern geführt und analysiert, wogegen bei Züchner (2011) u. a. Daten einer Panelstudie mit 6410 befragten Eltern herangezogen wurden.

Die zuvor aufgeführten Befunde zeigen, dass elterliche Hintergrundmerkmale, wie der Migrationshintergrund oder der Bildungsstand, für die Ausprägung und die Ausgestaltung der Elternarbeit bedeutsam sind und als erklärende Faktoren herangezogen werden müssen. Gerade an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage setzen sich die Schülerschaft und ihre Familien aus ebendiesen Hintergrundmerkmalen zusammen und die Variation mit Blick auf diese verschiedenen Merkmale, z. B. den Migrationshintergrund, ist an diesen Schulen stark ausgeprägt.

Für Deutschland existieren bislang keine Befunde zu der von Schulen initiierten Elternarbeit, unterteilt nach den verschiedenen Beteiligungstypen von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002).

Internationaler Forschungsstand zu Elternarbeit und elterlichen Hintergrundmerkmalen

In einigen – überwiegend quantitativen – Studien, vornehmlich aus den USA, wurde explizit der Einfluss des SES oder des elterlichen Einkommens auf die Ausgestaltung der Elternarbeit untersucht. Dabei zeigte sich, dass Eltern mit höherem SES mit Blick auf die Elternarbeit involvierter sind als Eltern mit niedrigerem SES (Fehrmann, Keith & Reimers, 1987; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997; McGrath & Kuriloff, 1999; Stevenson & Baker, 1987). Cooper und Crosnoe (2007) kamen zu dem Ergebnis, dass Eltern mit niedrigerem Einkommen bzw. Eltern, die wirtschaftlich benachteiligt waren, weniger an Elternarbeit beteiligt waren. Mit Blick auf die verschiedenen Formen der Elternarbeit zeigten Grolnick et al. (1997) einen positiven signifikanten Zusammenhang zwischen dem SES der Eltern und den Handlungsweisen der Mütter, die den Formen *decision making* (auf Basis der

Teilnahme an *PTA meetings*), *volunteering* (auf Basis des Besuchs von Schulveranstaltungen) sowie *learning at home* (auf Basis der Bereitstellung kognitiv stimulierender Lernmöglichkeiten für die eigenen Kinder) zugeordnet werden können. Je niedriger der SES der Eltern war, desto geringer fiel das mütterliche Engagement (bezogen auf diese Formen der Elternarbeit) aus. Fan (2001) konnte überdies einen mittleren positiven signifikanten Zusammenhang zwischen der Form *parenting* (Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder) und dem SES aufdecken. Mit Blick auf diese Form der Elternarbeit zeigte sich demnach ebenfalls, dass Eltern mit niedrigerem SES in geringerem Maße involviert waren. Darüber hinaus ergaben weitere Untersuchungen, dass Eltern mit geringerem Einkommen in geringerem Maße Handlungsweisen anwenden, die den *Formen volunteering* (Beteiligung an Schulveranstaltungen)*, decision making* (Teilnahme an Eltern-Lehrer-Konferenzen), *learning at home* (Gespräche zwischen Kindern und ihren Eltern über schulische Themen oder Bildung), *communicating* (Gespräche über den Lernfortschritt des Kindes, direkte Kommunikation mit der Schule) und *parenting* (positive Einstellung zur Bildung, hohe Bildungserwartungen) zugeordnet werden können (Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007; Henderson & Mapp, 2002; Hill, 2001; Lee & Bowen, 2006; Matthews, PcPherson-Berg, Quinton, Rotunda & Morote, 2017; Ritblatt, Beatty, Cronan & Ochoa, 2002). Die zuvor aufgeführten Studien bieten also Hinweise dafür, dass nahezu alle Formen der Elternarbeit bei Eltern mit niedrigerem SES und niedrigerem Einkommen in geringerem Maße Anwendung finden. Allerdings gibt es auch vereinzelt Studien, deren Befunde zeigten, dass Eltern mit niedrigerem SES oder geringerem Einkommen sich in hohem Maße engagieren, möglicherweise aber nicht mit dem akademischen Lernen der Kinder in Verbindung stehen. So weisen die Befunde von Lee und Bowen (2006) darauf hin, dass Eltern mit niedrigerem Einkommen Handlungsweisen zeigen, die ebenfalls den Formen der Elternarbeit *parenting* und *learning at home* zugeordnet werden können: So bemühen sich Eltern mit niedrigerem Einkommen nach eigenen Angaben häufiger darum, den Fernsehkonsum ihrer Kinder zu kontrollieren und sicherzustellen, dass ihre Kinder die Zeit mit Lesen verbringen. Freeman (2010) untersuchte unter Hinzunahme der *positioning theory* das elterliche Engagement von Eltern aus der Arbeiterklasse. Anhand der Erzählungen der Eltern konnte sie herausarbeiten, dass die Bemühungen der Eltern, gegenüber Lehrkräften Interesse an der Bildung ihrer Kinder zu zeigen, als dynamische, intentionale Handlungen der Positionierung betrachtet werden können, die darauf abzielen, vom Schulpersonal als vollwertige Partnerinnen und Partner bei der Bildung ihrer Kinder anerkannt zu werden. Beispielsweise wurde anhand der Analysen deutlich, dass die Eltern nicht nur daran interessiert waren, in den Dialog mit den Lehrkräften zu treten, sondern sie wollten auch bei einem etwaigen Fehlverhalten ihrer Kinder verhindern, dass diese grundsätzlich z. B. als *troublemaker* eingestuft

werden. Damit ging einher, dass sie stereotype Denkweisen der Lehrkräfte infragestellten (Freeman, 2010).

In einem größeren Strang an quantitativen Studien aus den USA wurde Elternarbeit mit Fokus auf den Migrationshintergrund respektive die Zuwanderungsgeschichte der Eltern untersucht. Nachfolgend werden Befunde von zwei der drei größten Gruppen ethnischer Minderheiten in den USA, namentlich *black people of color* (BPoC) und *hispanic* aufgeführt. Die Gruppe *asian american* wird dabei außer Acht gelassen, da sie weniger von sozialer Benachteiligung betroffen ist.

Einige Untersuchungen verweisen darauf, dass BPoC-Eltern in höherem Maße TV-Regeln aufstellen, Grundregeln des häuslichen Lebens festlegen, hohe Bildungsaspirationen und -erwartungen haben (*parenting*), in höherem Maße mit der Schule kommunizieren (*communicating*), häufiger an Eltern-Lehrer-Konferenzen teilnehmen (*decision making*) und sich häufiger an schulbezogenen Themen wie ehrenamtlicher Arbeit (*volunteering*) beteiligen. Demgegenüber führen sie in geringerem Maße Gespräche mit ihren Kindern über schulische Angelegenheiten (*learning at home*) (Fan, 2001; Graves & Brown Wright, 2011; Lee & Bowen, 2006; Overstreet, Devine, Bevans & Efreom, 2005; Wong & Hughes, 2006). Diese Befunde verweisen darauf, dass *bpoc*-Eltern die Formen *parenting*, *communicating* und *decision making* präferieren und die Form *learning at home* weniger bevorzugen. Allerdings zeigen die Befunde von Catsambis und Garland (1997) im Gegensatz dazu, dass BPoC-Eltern relativ häufig Gespräche mit ihren Kindern über schulische Angelegenheiten führen (*learning at home*). Auch mit Blick auf Aspekte der Form *parenting* bestehen inkonsistente Befunde: So belegten Graves und Brown Wright (2011) anhand ihrer Analysen, dass BPoC-Eltern in geringerem Maße den TV-Konsum ihrer Kinder reglementieren. BPoC-Eltern sind mit Blick auf die Elternarbeit somit v. a. im schulischen Umfeld involviert. Ihr Engagement ist in geringerem Maße explizit auf das akademische Lernen ausgerichtet.

Bei Hispanic Eltern zeigten die Befunde der bereits erwähnten Studien von Fan (2001), Lee und Bowen (2006), Mena (2011) und Sui-Chu und Willms (1996) eine Tendenz zu hohen Bildungserwartungen, was sich mehrheitlich in Grundregeln für das häusliche Leben niederschlug, indem etwa der TV-Konsum und das Ausgehen reduziert oder Zeiten für die Beschäftigung mit dem Lesen festgelegt wurden (*parenting).* Die Befunde von Mena (2011) und Sui-Chu und Willms (1996) zeigen, dass Hispanic Eltern ebenfalls die Hausaufgaben ihrer Kinder kontrollieren (*learning at home*). Catsambis und Garland (1997) sowie Fan (2001) belegten in ihren Studien, dass Hispanic Eltern in hohem Maße Kontakte mit der Schule ihrer Kinder unterhalten (*communicating*) (Catsambis & Garland, 1997; Fan, 2001). Allerdings weisen die Befunde von Fan (2001) darauf hin, dass sich Hispanic Eltern in geringerem Maße freiwillig in der Schule engagieren (*volunteering*) und seltener z. B. an Eltern-Lehrer-Konferenzen (*decision making*) teilnehmen. Zudem zeigen die Befunde von

Lee und Bowen (2006) und Sui-Chu und Willms (1996), dass sie in geringerem Maße Diskussionen mit ihren Kindern über pädagogische Inhalte führen (*learning at home*). In der qualitativen Untersuchung von Carreón, Drake und Calabrese Barton (2005) kommen die Autoren und die Autorin zu dem Schluss, dass Hispanic Eltern die Anwesenheit bei schulischen Aktivitäten (*volunteering*) sowie Gespräche mit schulischen Akteurinnen und Akteuren (*communicating*) als grundlegende Komponente ihres Engagements betrachten (Carreón et al., 2005). Diese Befunde lassen vermuten, dass Hispanic Eltern zwar die Relevanz von schulbezogenen Aktivitäten, wie der Form *volunteering*, erkennen; die Befunde von Fan (2001) belegen aber, dass sie sich gerade an diesen Formen der Elternarbeit weniger beteiligen. Die Befunde weisen darauf hin, dass Hispanic Eltern vornehmlich Handlungsweisen zeigen, die Formen der Elternarbeit zugeordnet werden können, die eher zu Hause stattfinden (*parenting*, *learning at home*), und in geringerem Maße Formen anwenden, die einen direkten Kontakt zur Schule erfordern. Dies könnte zum einen darauf zurückzuführen sein, dass die Zusammenarbeit mit der Schule keine Tradition in den hispanischen Kulturen hat. In den Herkunftsländern von Hispanic Eltern gibt es mit Blick auf Bildung eine klare Abgrenzung zwischen den Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Eltern und Schule: Eltern obliegt es, ihren Kindern Respekt und richtiges Verhalten zu vermitteln, und die Aufgabe der Schule ist es, Wissen zu vermitteln (Nicolau & Ramos, 1990). Das Lehren akademischer Fähigkeiten liegt somit klar in der Verantwortung der Schule (Chrispeels & Rivero, 2001) und die Rolle der Eltern kristallisiert sich eindeutig als eine fürsorgende, versorgende und beschützende heraus (Carger, 1997). Nach diesem Verständnis wird die elterliche Intervention in schulische Angelegenheiten als Einmischung in die Arbeit der Fachkräfte betrachtet (García, 1990, zitiert in Bermúdez & Márquez, 1996). Zum anderen haben Hispanic Eltern großen Respekt vor dem Bildungssystem und betrachten dieses als übermächtig (Nicolau & Ramos, 1990). Ein Infragestellen oder gar eine Einmischung könnten sie als Respektlosigkeit erachten (Trumbull, Rothstein-Fisch, Greenfield & Quiroz, 2001).

Weiße Eltern engagieren sich in hohem Maße freiwillig in der Schule (*volunteering*), nehmen allerdings weniger häufig an Eltern-Lehrer-Konferenzen (*decision making*) teil (Fan, 2001). Ein relativ differentes Bild zeigt sich bei der Form *communicating*: So ergaben die Untersuchungen von Fan (2001), dass weiße Eltern eher weniger mit der Schule in Kontakt treten, wogegen Catsambis und Garland (1997) zu dem Schluss kamen, dass weiße Eltern in hohem Maße mit der Schule interagieren (Catsambis & Garland, 1997). Darüber hinaus reglementierten weiße Eltern in geringerem Maße den TV-Konsum ihrer Kinder und hatten auch geringere Bildungsaspirationen (*parenting*) (Fan, 2001). Aus den zuvor erläuterten Befunden kann somit nicht eindeutig geschlossen werden, dass weiße Eltern in höherem Maße Formen der Elternarbeit anwenden, die in der Schule oder zu Hause stattfinden. Da *european americans* eine der größten ethnischen Gruppen weißer

Amerikaner sind (Office of Homeland Security Statistics, 2022), werden an dieser Stelle ebenfalls Befunde zur Elternarbeit dieser Gruppe berichtet. Diese Eltern beteiligen sich Studien zufolge in hohem Maße in der Schule und leisten in hohem Maße Freiwilligenarbeit (*volunteering*, *decision making*) (Lee & Bowen, 2006; Huntsinger & Jose, 2009). Zudem diskutieren sie häufig über pädagogische Themen mit ihren Kindern und beteiligen sich mit ihren Kindern an Aktivitäten wie Lesen oder betreuen diese bei den Hausaufgaben (*learning at home*) (Graves & Brown Wright, 2011). Hinsichtlich der Form *parenting* zeigten Untersuchungen, dass sie einerseits zwar den TV-Konsum ihrer Kinder reglementieren (Graves & Brown Wright, 2011), aber andererseits in geringerem Maße die Zeitnutzung ihrer Kinder im Allgemeinen steuern (Lee & Bowen, 2006).

Im Vergleich zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen ergibt sich, dass weiße Eltern sich nach Einschätzung von Lehrkräften in höherem Maße an Elternarbeit im Allgemeinen beteiligen als BPoC-Eltern und Hispanic Eltern (Wong & Hughes, 2006). Mit Blick auf die verschiedenen Formen der Elternarbeit analysierten Sui-Chu und Willms (1996) u. a. den Grad der Beteiligung zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen. In diesen Analysen waren Weiße die Referenzkategorie, sodass Hinweise auf Unterschiede zwischen Eltern ausgewählter ethnischer Gruppen und weißen Eltern erhalten werden konnten. BPoC-Eltern präferierten im Vergleich zu weißen Eltern Handlungsweisen, die den Formen *parenting*, *communicating* und *learning at home* zugeordnet werden können, und bevorzugten weniger Handlungsweisen, die sich unter den Formen *volunteering* und *decision making* subsumieren lassen. Die Unterschiede zwischen Hispanic Eltern und weißen Eltern waren demgegenüber relativ gering, mit Ausnahme von Aspekten, die den Formen *parenting* und *learning at home* zugerechnet werden können. Aus diesen Befunden lässt sich schließen, dass weiße Eltern sich in höherem Maße mit Blick auf die Formen *decision making* und *volunteering* engagieren. Allerdings konnte in Kapitel 2.5.2 im Abschnitt *Bedeutung der verschiedenen Formen der Elternarbeit für die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern* gezeigt werden, dass für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern v. a. die elterlichen Bildungserwartungen und -aspirationen – Aspekte, die der Form *parenting* zugeordnet werden können – von Bedeutung sind. Aus diesem Grund soll nachfolgend ein näherer Blick auf Unterschiede hinsichtlich dieser Variablen zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen geworfen werden. In diesem Zusammenhang konnten Lee und Bowen (2006) keine Unterschiede zwischen den untersuchten ethnischen Gruppen (BPoC, Hispanic, weiß) aufdecken. Mit Blick auf die Bildungserwartungen und -aspirationen bestehen inkonsistente Befunde und es kann nicht präzise festgestellt werden, welche ethnischen Gruppen in höherem Maße Bildungsaspirationen und -erwartungen hegen (siehe auch Yamamoto & Holloway, 2010; Catsambis & Garland, 1997; Fan, 2001).

In Anlehnung an Henderson und Mapp (2002) kann aus den zuvor aufgeführten Befunden geschlossen werden, dass weiße Eltern mit Blick auf Elternarbeit im Allgemeinen nicht grundsätzlich involvierter sind als Eltern, die ethnischen Minderheiten angehören. Lediglich die Art und Weise der Beteiligung unterscheidet sich bei den verschiedenen ethnischen Gruppen.[4] Dies belegten auch die Befunde einer weiteren qualitativen Studie aus den USA: Obwohl die Eltern, die Afroamerikaner waren, nicht im Sinne traditioneller Formen der Elternarbeit, wie Partizipation in der Schule oder Unterstützung bei den Hausaufgaben, beteiligt waren, trugen sie dafür Sorge, dass ihre Kinder entsprechende Leistungen für den Highschool-Abschluss erbrachten, motivierten sie und verdeutlichten ihnen die Relevanz dieses Schulabschlusses für ihre Zukunft. Nach Meinung des Autors ist demnach fraglich, inwiefern das, was von schulischen Akteurinnen und Akteuren oft als mangelnde Beteiligung definiert wird, lediglich ein Spiegelbild dessen ist, inwiefern Aspekte wie Rasse, Geschlecht und ebenso Elternarbeit normativen Erwartungen und Konstrukten seitens Forschender, aber auch seitens schulischer Akteurinnen und Akteure unterliegen (vgl. Smith, 2009).

Neben dem Migrationshintergrund, dem SES sowie dem Einkommen der Eltern gibt es als weiteres Hintergrundmerkmal, das die Ausgestaltung der Elternarbeit beeinflusst, den Bildungsstand. Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss zeigten in Studien nach eigenen Angaben häufiger Handlungsweisen, die den Formen *decision making* (z. B. Teilnahme an Schul- oder Eltern-Lehrer-Konferenzen) und *volunteering* (z. B. freiwilliges Engagement in der Schule, Teilnahme an Schulveranstaltungen) zugeordnet werden können (Herrold & O'Donnell, 2008; Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates & Pettit, 2004; Lee & Bowen, 2006). Die Befunde von Herrold und O'Donnell (2008) weisen überdies darauf hin, dass Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss auch höhere Bildungserwartungen haben, z. B. mit Blick auf einen Hochschulabschluss (Herrold & O'Donnell, 2008). Ein weniger eindeutiges Bild ergibt sich mit Blick auf Handlungsweisen, die sich der Form *learning at home* zuordnen lassen: So gaben Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss in der Studie häufiger an, dass die Hausaufgaben ihrer Kinder von einem Erwachsenen im Haushalt kontrolliert werden, als Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss (Herrold & O'Donnell, 2008). Demgegenüber zeigen die Befunde von Lee und Bowen (2006) sowie von Caro (2011), dass Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss mit ihren Kindern häufiger Gespräche über bildungsbezogene Themen führen als Eltern mit einem niedrigeren Abschluss (Lee & Bowen, 2006; Caro, 2011). Somit kann aus den Befunden geschlossen

[4] Die Form *communicating with the community* wird in den zuvor aufgeführten Analysen hauptsächlich nicht thematisiert.

werden, dass Eltern mit höherem Bildungsabschluss die Formen *parenting, decision making* und *volunteering* häufiger verwenden als Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss. Mit Blick auf die Form *learning at home* kann nicht eindeutig gefolgert werden, dass Eltern mit höherem Bildungsabschluss diese häufiger nutzen als Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss. Ebensolche Strategien, „mit denen sich bildungsungewohnte Gruppen in einen ihnen fremden Bereich hineintasten“ (Bremer, 2009, S. 299), könnten von Lehrkräften missinterpretiert und als unangemessen oder aufdringlich betrachtet werden (Fields-Smith, 2007), wodurch der Aufbau fruchtbarer Beziehungen zwischen Lehrkräften und Eltern erschwert wird. Dies liefert einen ersten Hinweis darauf, dass bei der Elternarbeit die Wahrnehmungen und Einstellungen der Lehrkräfte von Bedeutung sein könnten.

Wie bereits angemerkt stammen die zuvor aufgeführten Befunde hauptsächlich aus den USA. Obwohl es mutmaßlich zahlreiche Parallelen mit Blick auf die Elternarbeit in den USA und Deutschland gibt, sollte berücksichtigt werden, dass die genannten Befunde aufgrund unterschiedlicher rechtlicher Rahmenbedingungen nicht ohne Weiteres auf den deutschen Raum übertragen werden können. Was die rechtlichen Unterschiede betrifft, so ist die Elternarbeit in den USA – anders als in Deutschland – nicht gesetzlich geregelt. So haben Eltern innerhalb der Gremien der Schulen nicht per se ein Mitbestimmungsrecht bei bedeutenden Entscheidungen, die für die Schule getroffen werden.

Zusammenfassung

Anhand der zuvor aufgeführten Befunde kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Eltern mit verschiedenen Hintergrundmerkmalen in unterschiedlichem Maße in der Elternarbeit involviert sind. Aufgrund der unterschiedlichen Befunde mit Blick auf die Beteiligung von Eltern mit verschiedenen Hintergrundmerkmalen kann nicht eindeutig das Fazit gezogen werden, dass Eltern mit Migrationshintergrund, geringerem Einkommen, niedrigerem SES und/oder niedrigerem Bildungsstand sich grundsätzlich in geringerem Maße an der Elternarbeit beteiligen. Vor dem Hintergrund der verschiedenen Formen der Elternarbeit kann ebenfalls aufgrund der inkonsistenten Befundlage nicht mit aller Deutlichkeit identifiziert werden, dass Eltern mit differierenden Hintergrundmerkmalen bestimmte Formen der Elternarbeit präferieren bzw. in höherem Maße daran beteiligt sind. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Hintergrundmerkmale in unterschiedlichem Maße Berücksichtigung fanden, dass die Formen der Elternarbeit in unterschiedlichem Maße operationalisiert wurden und dass verschiedene Akteurinnen und Akteure mit ihren Perspektiven repräsentiert waren (vgl. Schwanenberg, 2015).

Vor allem mit Blick auf den Migrationshintergrund gibt es sowohl im internationalen als auch im nationalen Raum hinsichtlich der verschiedenen Formen der Elternarbeit inkonsistente Befunde. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass in Ländern wie den USA, wo

die größten ethnischen Gruppen hauptsächlich als *hispanic*, *BPoC* und *asian americans* kategorisiert werden, andere Konstrukte genutzt werden als z. B. in Deutschland, wo der Migrationshintergrund anhand des Geburtslandes gemessen wird und daran, inwieweit es sich um eine Migration der ersten und zweiten Generation handelt, sowie daran, welche Sprache zu Hause in der Stammfamilie verwendet wird (vgl. Sacher, 2006). Zudem zeigen sich, wie in den vorangegangenen Abschnitten dargelegt, kulturelle Unterschiede in den verschiedenen Ethnien, auf die Präferenzen bzgl. der unterschiedlichen Beteiligungsformen und der Grad der elterlichen Involviertheit zurückgeführt werden können.

Des Weiteren liegen für den internationalen ebenso wie für den nationalen Raum mit Blick auf einige Formen der Elternarbeit und die verschiedenen Hintergrundmerkmale der Eltern teilweise inkonsistente Befunde vor. Diese können, wie zuvor bereits aufgeführt, in unterschiedlichen methodischen Zugängen und Analysemethoden sowie in differierenden Operationalisierungen der verschiedenen Formen der Elternarbeit und der Hintergrundmerkmale, wie des Migrationshintergrunds oder des Bildungsstands, begründet sein (vgl. Schwanenberg, 2015).

Die zusammengestellten Befunde zeigen insgesamt, dass Eltern mit verschiedenen Hintergrundmerkmalen, die auf eine soziale Benachteiligung hinweisen, nicht per se weniger an der Elternarbeit beteiligt sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, weshalb sich die Zusammenarbeit zwischen diesen Eltern und der Schule/den Lehrkräften oftmals herausfordernd gestaltet. Inwiefern diese Herausforderungen nicht (ausschließlich) auf die Elternschaft, sondern womöglich auf „einzelschulische Prozessmerkmale“ (Bremm & Klein, 2017) zurückgeführt werden können, wurde bislang nicht untersucht.

Befunde zu Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Im Folgenden wird eine Zusammenfassung relevanter internationaler Befunde zur Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage präsentiert. Dabei sei darauf hingewiesen, dass der Forschungsstand nicht vollumfänglich dargestellt wird, sondern relevante Befunde zusammengefasst werden. Es wurden vornehmlich Studien ausgesucht, in denen sich die Schülerschaft durch eine ethnische Heterogenität auszeichnet bzw. in denen der Großteil der Schülerschaft ethnischen Minderheiten angehört und/oder ein Großteil der Schülerinnen und Schüler Anspruch auf ein kostenloses Mittagessen hat. Darüber hinaus wurden Studien ausgewählt, die an Schulen durchgeführt worden waren, deren Standort sich durch Armut, geringe Einkommen oder eine hohe Erwerbslosigkeit auszeichnet. Von den insgesamt 26 selektierten Publikationen wurden in drei Viertel qualitative Forschungsmethoden verwendet. Jedoch sind nicht alle Studien Peer-Review-Artikel. Diese Tatsache könnte bedeuten, dass einige der Untersuchungen einen weniger strengen Über-

prüfungsprozess durchlaufen haben, was Auswirkungen auf die Zuverlässigkeit und die Validität der Ergebnisse haben kann. Im deutschsprachigen Raum gibt es lediglich wenige Untersuchungen, die sich explizit mit der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage befassen (z. B. Karakayali & Zur Nieden, 2019). Zum Großteil stammen die Studien aus den USA, einzelne Untersuchungen beziehen sich auf Großbritannien, die Türkei, Israel und Südafrika. Während es zu Elternarbeit hinsichtlich Eltern mit verschiedenen Hintergrundmerkmalen, die auf eine soziale Benachteiligung verweisen, zahlreiche quantitative Studien gibt, wird Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage mitsamt den beschriebenen Strategien zum Einbezug von Eltern in diesen Schulen vornehmlich qualitativ in den Blick genommen und analysiert. Auf diese Weise können die Ausprägungen und Besonderheiten der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage differenzierter herausgearbeitet werden. Anhand von qualitativen Untersuchungen, die eine eher kleine Stichprobengröße aufweisen, lassen sich aber keine generalisierbaren Schlüsse ziehen. Allerdings zeigt die Mehrzahl der Studien ähnliche Befunde und es ist mit Blick auf die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage ein Muster zu erkennen.

In einigen Studien, u. a. aus den USA und aus Südafrika, wurden die Aktivitäten der Eltern in den Fokus genommen. Die Befunde verweisen darauf, dass Eltern an Schulen in sozial deprivierter Lage in geringerem Maße Handlungsweisen zeigen, die den Formen *volunteering*, *communicating*, *decision making* und *learning at home* zugeordnet werden können (Lareau, 1987; Hoover-Dempsey et al., 1987; Mena, 2011; Munje & Mncube, 2018; Jesse, Davis & Pokorny, 2004). Aus den Befunden von Mena (2011) sowie von Gillies et al. (2010) kann geschlossen werden, dass auch Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage Aktivitäten zeigen, die der Form *parenting* zuzuordnen sind, da sie z. B. hohe Bildungserwartungen formulierten oder die Zeit reglementierten, die ihre Kinder mit dem Lernen oder Hausaufgaben verbringen. Zudem geben die Befunde von Gillies et al. (2010) Hinweise darauf, dass Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zwar gewillt sind, das Lernen ihrer Kinder zu unterstützen (*learning at home*), dazu aber lediglich in eingeschränkter Weise in der Lage sind, da sie diesbezüglich über weniger Wissen oder Verständnis verfügen.

Darüber hinaus fokussierten sich Studien aus den USA und aus Schottland auf die von Schulen bzw. Lehrkräften initiierte Elternarbeit, mit Schwerpunkt auf Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. Diese Studien sind gerade für die vorliegende Studie relevant. Die Befunde weisen darauf hin, dass Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage Aktivitäten zur Förderung der Formen *communicating, decision making, volunteering* und *learning at home* anwenden (González & Jackson, 2013; Bower & Griffin, 2011; Jesse et al., 2004;

Holcomb-McCoy, 2010). In der quantitativen Studie von González und Jackson (2013) wurden anhand einer Befragung von 600 Schulen u. a. die Bemühungen um Elternarbeit von Schulen mit niedrigem durchschnittlichem SES mit denen von Schulen mit mittlerem und hohem SES verglichen. Die Befunde zeigen, dass Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage (Schulen mit niedrigem durchschnittlichen SES) in höherem Maße versuchen, Eltern in Entscheidungen einzubinden (*decision making*), und mehr Aktivitäten zur Förderung der Form *parenting* anbieten als Schulen mit einem mittleren oder höheren durchschnittlichen SES. Mit Blick auf die Formen *communicating* und *volunteering* waren die Unterschiede zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage und Schulen mit mittlerem und höherem durchschnittlichen SES weniger augenfällig. Im Rahmen einer US-amerikanischen Einzelfallstudie wendeten die schulischen Akteurinnen und Akteure vermehrt Aktivitäten zur Förderung der Formen *communicating, decision making, volunteering* und *learning at home* an: Die Lehrkräfte verschickten z. B. Briefe in mehreren Sprachen, machten zum Teil Hausbesuche und riefen die Eltern sogar an, um sie an Schulveranstaltungen oder Konferenzen zu erinnern. Ein Schwerpunkt der Arbeit lag auch darauf, die Eltern dazu zu befähigen, Bildungspartnerinnen und -partner zu Hause zu werden. Trotz dieser Bemühungen zeigten die Eltern weiterhin ein eher geringes Engagement, v. a. mit Blick auf die Formen *volunteering* und *decision making* (Bower & Griffin, 2011). Jesse et al. (2004) konnten in ihrer Untersuchung von neun Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage herausarbeiten, dass mit Blick auf die Elternarbeit ein Schwerpunkt auf der (bilingualen) Kommunikation lag und die Schulen darum bemüht waren, die Eltern durch Briefe, Newsletter, Telefonanrufe und andere formelle Mitteilungen über die Fortschritte ihrer Kinder, über schulische Ereignisse und über Richtlinien zu informieren (*communicating*). In der Einzelfallstudie von Gillies et al. (2010) wurden an der untersuchten schottischen Schule Workshops eingerichtet, um die Eltern bei der Hausaufgabenbetreuung und der Förderung ihrer Kinder zu Hause zu unterstützen (*learning at home*).

Die vorangegangene Zusammenschau der Befunde lässt erkennen, dass Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sich um die Zusammenarbeit mit Eltern bemühen. Allerdings wird auch deutlich, dass Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in der Wahrnehmung von schulischen Akteurinnen und Akteuren trotz dieser Bemühungen in geringerem Maße Aktivitäten zeigen, die den verschiedenen Typen der Elternarbeit zugeordnet werden können. Somit kann aus den Befunden vorläufig geschlossen werden, dass die Bemühungen der schulischen Akteurinnen und Akteure nicht bzw. in geringem Maße zu einem höheren elterlichen Engagement mit Blick auf die Elternarbeit in Schulen führen. Der geringere Erfolg der Bemühungen seitens der Schule bzw. der Lehrkräfte könnte darin begründet liegen, dass es mit Blick auf das Verständnis von Elternarbeit Diskrepanzen zwi-

schen den Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich des elterlichen Verhaltens und der Auffassung der Eltern zu ihrer Form von Beteiligung gibt. Aktuellere qualitative Studien aus den USA verweisen darauf, dass Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage engagiert sind, ihre Handlungsweisen aber eher informell und unkonventionell sind, nicht den traditionellen Vorstellungen von Elternarbeit schulischer Akteurinnen und Akteure entsprechen und weniger als tatsächliche Elternarbeit anerkannt werden (Curry & Holter, 2019; Luet, 2017). Beispielsweise nutzen Eltern das Abholen des Kindes zu Fuß dazu, um mit dem Kind über schulische Themen zu sprechen (*learning at home*) (Curry & Holter, 2019), oder die Eltern versuchen über Belohnungssysteme oder inspirierende Geschichten über ihre eigene (oft weniger erfolgreiche) Schullaufbahn, ihre Kinder zu einem Abschluss zu ermutigen (Bildungsaspirationen; *parenting*) (Luet, 2017). Nach Meinung von Luet (2017) prädominieren formellere Formen der Elternarbeit, z. B. die Teilnahme an PTO-Treffen, den Diskurs um Elternarbeit und werden als Maßstab für die Gesamtheit von Aktivitäten der Elternarbeit betrachtet. Es finde bei schulischen Akteurinnen und Akteuren fälschlicherweise eher eine Auseinandersetzung mit dem Nichtengagement der Eltern und weniger mit möglichen Strategien statt, die auf die Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage abgestimmt seien. Curry und Holter (2019) plädieren aus diesem Grund für ein erweitertes Verständnis davon, was Elternarbeit beinhaltet, sodass die Bemühungen der Eltern, die weniger dem traditionellen Verständnis schulischer Akteurinnen und Akteure entsprechen, ebenfalls Berücksichtigung finden. Auch Bower und Griffin (2011), die die Umsetzung des Epstein-Modells an einer Schule in sozial deprivierter Lage untersuchten, stellen die Vermutung an, dass das Modell von Epstein nicht vollständig erfasst, wie Eltern in die Bildung ihrer Kinder eingebunden sind bzw. werden wollen. Für eine erfolgreiche Elternarbeit ist es nach Bower und Griffin (2011) von Bedeutung, dass Schulen und Lehrkräfte ihre Überzeugungen hinsichtlich der elterlichen Beteiligung überprüfen, sich auf die individuellen Stärken der Familien konzentrieren und einen effektivieren Plan zur elterlichen Beteiligung entwickeln. Dabei beziehen sich Bower und Griffin (2011) u. a. auf die Befunde von Epstein und Dauber (1991). Diese konnten in ihrer Studie zeigen, dass Lehrkräfte, die davon überzeugt sind, ähnliche Einstellungen wie Eltern zur Beteiligung zu haben, einen intensiveren Kontakt zu Eltern aufbauen, die von anderen Lehrkräften schwer zu erreichen sind. Darüber hinaus konnten die Autorinnen anhand ihrer Befunde belegen, dass positivere Einstellungen von Lehrkräften mit einer erfolgreichen Einbindung von schwer erreichbaren Eltern, z. B. von Eltern mit einem geringeren Bildungsstand, zusammenhängen. Lee und Bowen (2006) deckten im Rahmen ihrer Studie Gruppenunterschiede in den Ebenen der elterlichen Beteiligung auf: Eltern, deren Habitus und Handlungspraxis am ehesten mit dem der Schule übereinstimmten, waren in höherem Maße in der Schule beteiligt als Eltern, deren Habitus und deren Handlungspraxis weniger Übereinstimmung zeigte, z. B. Eltern mit niedrigerem

Einkommen oder Migrationshintergrund. Die Autorinnen stellen fest, dass Lehrkräfte die geringere Beteiligung in der Schule als generelles Desinteresse der Eltern an der Bildung ihrer Kinder interpretieren könnten. Auch Schnee und Bose (2010) kommen anhand ihrer Untersuchung von drei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, in deren Rahmen 18 Eltern interviewt wurden, zu dem Schluss, dass die untersuchten Schulen eine defizitäre Haltung aufwiesen, in dem Sinne, dass sie für sich die Expertise mit Blick auf Bildung beanspruchten. Die Autorinnen plädieren für eine Erweiterung des Konzeptes von Elternarbeit. Es sei wesentlich, über enge Vorstellungen von Elternbeteiligung mit einem ausschließlichen Fokus auf schulische Maßnahmen hinauszublicken, damit nicht übersehen werde, auf welche – womöglich weniger sichtbare – Art und Weise Eltern sich engagieren (Schnee & Bose, 2010). Damit wird ein entscheidender Aspekt angesprochen, der im nachfolgenden Unterkapitel eingehender betrachtet wird: die Einstellungen schulischer Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern und Elternarbeit. Die zuvor beschriebenen Befunde geben Hinweise darauf, dass Bemühungen um die Zusammenarbeit mit Eltern seitens schulischer Akteurinnen und Akteure zumeist auf eher traditionelle Formen der Elternarbeit fokussiert sind und gerade bei Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage nicht auf fruchtbaren Boden fallen (z. B. Luet, 2017). Für eine erfolgreiche Elternarbeit ist es nach Bower und Griffin (2011) erforderlich, dass Schulen und Lehrkräfte ihre Überzeugungen hinsichtlich der elterlichen Beteiligung reflektieren und sie diese Überzeugungen dahingehend anpassen, dass sie sich auf die Bedürfnisse und Stärken der Familien konzentrieren. Wesentlich ist es auch, elterliches Beteiligungsverhalten, das von den eigenen Vorstellungen und der eigenen Handlungspraxis abweicht, nicht vorschnell zu verurteilen (Bower & Griffin, 2011; Lee & Bowen, 2006). In diesem Zusammenhang werden nachfolgend Befunde aufgeführt, die zeigen, dass zum Teil auch unkonventionelle Strategien erfolgreich sein können, wenn sie die Voraussetzungen der Eltern berücksichtigen (Klein, 2018a) und auf deren Bedürfnisse eingehen.

Strategien zu Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Verschiedene Studien aus dem nordamerikanischen Raum zeigen, dass der Aufbau von Vertrauen und Beziehungen für die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage bedeutsam ist. In diesem Zusammenhang kann es hilfreich sein, wenn Lehrkräfte selbst aus benachteiligten Milieus stammen, im schulischen Umfeld leben und dadurch mit den Eltern eine gemeinsame Identität teilen (Reed, 2007). Zudem verweisen die Befunde weiterer Studien darauf, dass durch eine positive Haltung der Lehrkräfte vertrauensvolle Beziehungen zu den Eltern aufgebaut werden können. Diese positive Haltung impliziert z. B., dass a) Lehrkräfte sensibel und empathisch auf die oft schwierigen Lebensumstände der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien reagieren und Verständnis dafür aufbringen, dass Eltern aufgrund ihres oft niedrigen Bildungsniveaus Hemmungen oder Ängste

haben, in die Schule zu kommen (Reed, 2007), und/oder b) Lehrkräfte sowie weiteres Betreuungspersonal wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter den Eltern mit einer offenen, nicht wertenden Haltung begegnen und deren Lebensumstände anerkennen (Anguiano, Thomas & Proehl, 2020). In der Studie von Flessa, Gallagher-Mackay und Ciuffetelli Parker (2010) wurden die Lehrkräfte bzw. alle schulischen Akteurinnen und Akteure für den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen mit den Eltern zunächst mit ihren negativen Einstellungen und Defizitorientierungen (Valencia, 1997) gegenüber Eltern konfrontiert. Fürstenau und Hawighorst (2008) kommen anhand ihrer Befunde zu dem Schluss, dass die Ausgestaltung der Elternarbeit

> „in hohem Maße durch das Selbstverständnis und die Einstellungen des Lehrerkollegiums geprägt ist. Eine gute Voraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit ist eine reflexive Haltung der Anerkennung […]. Dazu gehört ein Bewusstsein über die Bedeutung der eigenen sozialen Position als Lehrkraft und das Bestreben, die Reproduktion der gesellschaftlichen Ungleichheit zwischen autochthoner Mehrheit und sprachlich-kulturellen Minderheiten in der Begegnung mit den Eltern zu vermeiden.“ (Fürstenau & Hawighorst, 2008, S. 183).

Eine ebensolche anerkennende Haltung könne dazu beitragen, die Bereitschaft der Eltern, sich an Elternarbeit zu beteiligen, positiv zu beeinflussen (Fürstenau & Hawighorst, 2008). Neben einer positiven und anerkennenden Haltung geben einige Studien Hinweise darauf, dass es für den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu den Eltern auch bedeutsam ist, dass die Lehrkräfte jederzeit ansprechbar sind und den Eltern das Gefühl geben, dass sie sich mit Fragen oder Anliegen an die Schule wenden können und dass sie überdies als Partnerinnen und Partner im Bildungsprozess ihrer Kinder behandelt und anerkannt werden (Anguiano et al., 2020; Flessa et al., 2010; Curry & Holter, 2019). In der Untersuchung von Kraft et al. (2015) stärkten zudem verpflichtende halbjährliche Besuche bei den Familien der Schülerinnen und Schüler zu Hause neben den Beziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften auch die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern.

Als weitere Merkmale erfolgreicher Strategien erweisen sich übereinstimmende Wertvorstellungen und Visionen im häuslichen und schulischen Umfeld. Diese waren in der Einzelfallstudie von Anguiano et al. (2020) ausschlaggebend für die Schaffung eines positiven Schulklimas und eines Gefühls der Stabilität und des gemeinschaftlichen Engagements. Das zentrale Ziel der Schule war es, Kindern unabhängig von ihrer Herkunft eine hochwertige Bildung zu bieten und den Kreislauf der Armut zu unterbrechen. Auch für die Eltern war diese Vision von Bedeutung und führte zu hohen Bildungserwartungen an die Kinder (*parenting*). Dies zeigte sich z. B. darin, dass eine Mutter häufig mit ihren Kindern über die Relevanz des Besuchs einer Universität sprach, damit sie später einen sicheren Arbeitsplatz erhalten (Anguiano et al., 2020). Allerdings muss an dieser Stelle einschränkend erwähnt werden, dass es sich bei der untersuchten Schule um eine katholische Schule handelte, die überwiegend von *hispanic americans* besucht wurde. Gerade bei *hispanic*

americans spielt der Glaube eine tragende Rolle. Somit ist es wahrscheinlich, dass die kongruenten Wertvorstellungen der Schule und des Umfelds zu einem Großteil im gemeinsamen Glauben begründet lagen (vgl. Anguiano et al., 2020).

Überdies haben sich unkonventionelle Formen der Aktivierung als erfolgreich erwiesen, die vielfältige und bedarfsgerechte Möglichkeiten für die Eltern bereitstellen, sich in der Schule einzubringen (vgl. Durand & Secakusuma, 2019). So wurde die Teilnahme an Aktivitäten wie dem Tag der offenen Tür oder Elternversammlungen und Konferenzen u. a. dadurch gefördert, dass Veranstaltungen dieser Art an Orten abgehalten wurden, die näher an den Wohnorten der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien lagen (Kraft et al., 2015). In der Untersuchung von Flessa et al. (2010) verfolgten einige der Schulen nichttraditionelle und informelle Strategien, wie die Organisation von Familien-Pasta- oder Show-Abenden, in denen die Schülerinnen und Schüler etwas vorführten. Diese wurden von den Eltern weitaus besser angenommen als traditionellere *Literacy*-Abende (Flessa et al., 2010). Weitere Befunde zeigen, dass auch mit Blick auf die Kommunikation zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren und Eltern eher informellere Strategien erfolgreich sind. In der Untersuchung von Reed (2007) trafen die Lehrkräfte, die im Umfeld der Schule lebten, die Schülerinnen und Schüler und ihre Familien z. B. regelmäßig im Supermarkt oder bei kirchlichen Aktivitäten. Die Ergebnisse von Flessa et al. (2010) weisen darauf hin, dass Schulen zunächst auf positive, informelle Weise mit Eltern in Kontakt treten sollten und nicht nur im Falle von Problemen. Diese positiven Gespräche führten nach Ansicht eines befragten Elternteils zu insgesamt positiveren Einstellungen gegenüber der Schule und die Eltern zeigten bei Problemen eine höhere Bereitschaft, an deren Lösung zu arbeiten. Im Rahmen einer Interventionsstudie an einer schottischen Grundschule führte der Einsatz von Lernjournalen als Kommunikationsmittel dazu, dass Eltern einen besseren Einblick in den Unterricht ihres Kindes erhielten, als dies durch andere Kommunikationsformen wie Elternabende der Fall war. Zudem stimulierten die Lernjournale auch Eltern-Kind-Diskussionen über schulbezogene Themen (Docherty, James, Spalding & Walker, 2018). Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass Lernjournale das elterliche Verständnis der schulischen Lernumgebung und ihrer eigenen Rolle bei der Unterstützung des Lernens ihrer Kinder vertiefen (Docherty et al., 2018). Letztlich sind auch soziale Beziehungen *zwischen* den Eltern von Bedeutung, um Eltern für die Elternarbeit zu motivieren. Curry und Holter (2019) beschreiben in ihrer Untersuchung, dass Eltern für ehrenamtliches Engagement in der Schule (*volunteering*) motiviert werden konnten, indem sie von anderen, bereits engagierten Eltern, die sie persönlich kannten, angesprochen und dazu eingeladen wurden, in der Schule mitzuhelfen. Nach Angaben der befragten Eltern waren Einladungen durch die Schule weniger effektiv, sie für Elternarbeit zu motivieren.

Herausforderungen von Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Wie zuvor beschrieben, kommt eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule/Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage oft nicht bzw. nur in geringem Maße zustande (Eiden, 2021). Eiden (2021) zieht in diesem Kontext die Befunde von Neuenschwander und Goltz (2008) heran, die darauf verweisen, dass Eltern mit höherem SES eher in die Bildung ihrer Kinder involviert sind als Eltern mit niedrigerem SES. Zudem verweist die Autorin auf die Studie von Hertel et al. (2013), die aufdecken konnten, dass Eltern mit Migrationshintergrund weniger häufig an Elternabenden oder Beratungsgesprächen teilnehmen als Eltern mit höherem SES. Beide Seiten, Eltern wie schulische Akteurinnen und Akteure, weisen Merkmale auf, die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage erschweren bzw. behindern können. Laut Pekrun (2001) sind die Beziehungen zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern durch strukturelle Spannungen gekennzeichnet, die zu einer geringeren Interaktion oder sogar zu Konkurrenz führen können. Dies wird teilweise durch die Machtasymmetrien in ihrer Beziehung verursacht. Der Autor stellt anhand der Auseinandersetzung mit den juristischen Grundlagen des Verhältnisses von Eltern und Schule/Lehrkräften ein „unter juristischer Perspektive […] deutliches formales Machtgefälle zugunsten der Schule“ (Pekrun, 2001, S. 87) heraus.

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Herausforderungen, die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage entgegenstehen können, je Akteursgruppe zusammengefasst.

Herausforderungen auf Seiten der Eltern

Nach Hertel et al. (2013) stellt sich Elternarbeit gerade für Eltern mit niedrigem SES und für Eltern mit Migrationshintergrund als besonders herausfordernd dar. Ein wesentlicher Einflussfaktor scheint u. a. der Besitz von sozialem und kulturellem Kapital seitens der Eltern zu sein. Dieses ist bei Familien, die in einem von Deprivation betroffenen Umfeld leben, in geringerem Maße vorhanden (Gillies et al., 2010). Anhand der Befunde von Lareau und Horvat (1999) wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern negativ beeinflusst werden kann, wenn Eltern in geringerem Maße über soziales und kulturelles Kapital verfügen bzw. weniger dazu in der Lage sind, das vorhandene soziale und kulturelle Kapital zu aktivieren (Lareau & Horvat, 1999). Neben mangelndem kulturellem und sozialem Kapital verfügen die Eltern häufig nicht bzw. in unzureichendem Maße über ein entsprechendes ökonomisches Kapital. Die Elternschaft an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage ist oftmals durch wirtschaftliche Benachteiligung gekennzeichnet. Die Mittel, die die Eltern in die Ausbildung ihrer Kinder investieren können, sind begrenzt, sodass sie ihren Kindern kein eigenes Zimmer, keinen Arbeitsplatz, keine adä-

quate Literatur, keine kulturellen Angebote und/oder keinen Nachhilfeunterricht zur Verfügung stellen können. Dies sind allesamt Aspekte, die das Lernen der Kinder zu Hause unterstützen könnten (Form der Elternarbeit: *learning at home*) (Sacher, 2008a). Durch die wirtschaftliche Benachteiligung, mit der Eltern mit eher geringerem Bildungsstand und/oder Migrationshintergrund häufig umzugehen haben, ergibt sich als weitere Herausforderung der Mangel an Zeit, da diese Eltern zumeist lange Arbeitstage mit teilweise unregelmäßigen Arbeitszeiten – auch am Wochenende – haben, in mehreren Schichten arbeiten oder gar mehreren Beschäftigungen zeitgleich nachgehen (Luet, 2017; Peña, 2000; Bellibas & Gumus, 2013). In einer Einzelfallstudie aus den USA wurden Interviews mit Eltern und dem Schulpersonal an einer Schule geführt, die überwiegend von BPoC besucht wird. Die Ergebnisse machen deutlich, dass v. a. die berufliche Belastung dazu führt, dass die Eltern keine Zeit für Elternarbeit haben (Williams & Sánchez, 2013). Dies könnte darin begründet liegen, dass Personen mit diesen Hintergrundmerkmalen häufig schlechter bezahlte Tätigkeiten im Niedriglohnsektor oder Minijobs wahrnehmen, die auch mit unsicheren Beschäftigungsverhältnissen einhergehen (Hillesheim, 2009).

Eine weitere Herausforderung, die sich gerade Eltern mit Zuwanderungsgeschichte stellt, sind Unterschiede in den kulturellen Werten und Regeln. Im Rahmen der Beschreibung des Forschungsstands zur Beteiligung an Elternarbeit seitens der Eltern verschiedener ethnischer Gruppen (siehe Kapitel 2.5.3 Abschnitt *Nationaler Forschungsstand zu Elternarbeit und verschiedenen elterlichen Hintergrundmerkmalen*) wurde bereits verdeutlicht, dass unterschiedliche Normen und Werte sowie ein unterschiedliches Rollenverständnis mit Blick auf die Bildung der Kinder die Elternarbeit beeinflussen können. Die Befunde von Hawighorst (2009), die russisch- und türkischsprachige Eltern interviewte, zeigen beispielsweise, dass hinsichtlich der Vorstellungen der Eltern und der schulischen Praktiken in Deutschland Unterschiede zum Tragen kommen, die dazu führen, dass die Eltern sich kritisch gegenüber der Schule und dem Unterricht ihrer Kinder äußern und allgemein der Auffassung sind, dass ihre Kinder in ihren Herkunftsländern eine bessere Förderung erhalten würden. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einstellungen wurden zwischen Eltern und Lehrkräften nur marginal thematisiert, was zu Missverständnissen und Ablehnung führen kann und sich womöglich negativ auf die Elternarbeit auswirkt (Hawighorst, 2009). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass diese unterschiedlichen Wahrnehmungen oft nicht einseitig sind, sondern auf beiden Seiten bestehen (vgl. Durand & Secakusuma, 2019).

Gerade bei Familien mit Zuwanderungsgeschichte kommen auch Sprachbarrieren zum Tragen, die dazu führen, dass die Eltern kaum erreicht werden und selten von sich aus auf Lehrkräfte oder die Schule zugehen (Miedaner, 2004). Oftmals fehlen den Eltern mit

Migrationshintergrund die nötigen Sprachkenntnisse, um sich in die Elternarbeit einzubringen. Eine Einzelfallstudie aus den USA verdeutlicht dies: In der untersuchten Schule, die hauptsächlich von *hispanic americans* besucht wurde, wurden z. B. Elternversammlungen und PTO-Treffen zumeist in Englisch abgehalten. Dies führte dazu, dass Eltern mit begrenzten Englischkenntnissen, die den Großteil der Elternschaft ausmachten, an diesen Veranstaltungen entweder nicht teilnahmen oder sich im Falle einer Teilnahme nicht aktiv einbrachten – aus Angst, sie könnten den Diskussionsverlauf nicht richtig verstanden haben (Peña, 2000). Befunde aus Deutschland, die mittels qualitativer Interviews von russisch- und türkischsprachigen Eltern erhoben wurden, verweisen zudem darauf, dass die Interviewten ihre Kinder aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht im Lernprozess, z. B. bei den Hausaufgaben oder bei Lernschwierigkeiten, unterstützen konnten – Handlungsweisen, die der Form *learning at home* zugeordnet werden können. Darüber hinaus fühlten sich einige Eltern trotz guter Deutschkenntnisse für die spezifischen sprachlichen Ansprüche schulischer Aufgaben nicht kompetent genug (Hawighorst, 2009).

Wie bereits erwähnt, entstammen die Schülerinnen und Schüler an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zum überwiegenden Teil bildungsfernen Familien. Damit geht einher, dass Eltern vielfach ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen, was ebenfalls hinderlich für die Elternarbeit sein kann. Zum einen geben Befunde Hinweise darauf, dass Eltern ihre Kinder durch ihr geringes Bildungsniveau nur unzureichend im Lernprozess unterstützen können, weil ihnen das nötige Wissen und das Verständnis fehlen (Bellibas & Gumus, 2013; Peña, 2000). Dies kann auch darin begründet liegen, dass sie mit dem Bildungssystem nicht vertraut sind (Gillies et al., 2010; Peña, 2000). Zum anderen zeigen die Befunde von Peña (2000), dass Eltern durch das geringere Bildungsniveau auch begrenzte Lese- und Schreibfähigkeiten haben, sodass sie die Informationen der Schule nicht richtig verstehen oder Schwierigkeiten beim Ausfüllen von Formularen haben und gehemmt sind, nach Unterstützung zu fragen.

Neben den Herausforderungen, die es Eltern erschweren, sich an Elternarbeit zu beteiligen, zeigen Befunde, dass Eltern auch Merkmale aufweisen, die es den Schulen bzw. den schulischen Akteurinnen und Akteuren erschweren, sie in Elternarbeit einzubeziehen. So wird in der Literatur betont, dass Eltern mit niedrigem SES, Migrationshintergrund oder geringerem Einkommen häufig schwer zu erreichen sind (vgl. Hillesheim, 2009; Sacher, 2008a). In diesem Kontext werden sie unter dem Begriff *schwer erreichbare Eltern* (vgl. z. B. Sacher, 2012b) bzw. *hard to reach parents* (vgl. Feiler, 2010; White-Clark & Decker, 1996) gefasst. Einschränkend ist dabei zu berücksichtigen, dass der Begriff der Schwererreichbarkeit relativ undifferenziert verwendet wird. Dies kann dazu führen, dass die Gründe für diese schwere Erreichbarkeit einseitig bei den Eltern verortet werden. Dadurch wird letztlich die Verantwortung der Lehrkräfte marginalisiert, sich um die Zusammenarbeit mit

diesen Eltern zu bemühen. Zudem ist die Schwererreichbarkeit laut Sacher (2014) unter bildungsferneren Eltern oder Eltern mit Zuwanderungsgeschichte verbreiteter. Zwar gebe es auch schwererreichbare Eltern, die einen höheren Bildungsstand aufweisen; die Schwererreichbarkeit dieser Elterngruppen werde von den Lehrkräften allerdings mit weniger Irritation betrachtet (Sacher, 2014). Nach Eiden (2018) gibt es Anhaltspunkte dafür, dass Schwererreichbarkeit ein Symptom fehlender Passung zwischen der schulischen und der elterlichen Orientierung ist (Eiden, 2018, S. 329). Lehrkräfte neigen dazu, die Gründe für die Schwererreichbarkeit der Eltern zu externalisieren. Aufgrund ihres daraus resultierenden Umgangs damit ist eine Lösungsfindung mit Blick auf diese Herausforderung schwierig bzw. wird seitens der Lehrkräfte gar nicht erst in Betracht gezogen.

Ein Grund für diese Schwererreichbarkeit könnte darin bestehen, dass Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gegenüber der Schule häufig eine Abwehrhaltung einnehmen (Luet, 2017) und aufgrund eigener negativer Erfahrungen mit Schule dieser gegenüber oft misstrauisch sind (Kraft et al., 2015). Beispielsweise haben Eltern mit Zuwanderungsgeschichte oftmals Erfahrungen mit Diskriminierung und Exklusion gemacht, wodurch sie gegenüber dem Bildungssystem im Allgemeinen und der Schule ihrer Kinder im Speziellen Misstrauen entwickeln und daher mit Blick auf den Kontakt zur Schule eher zurückhaltend sind (Sacher, 2008a; Jones, 2013). In diesem Zusammenhang können die Befunde einer weiteren qualitativen Studie aus Deutschland herangezogen werden. In dessen Rahmen wurden zwölf leitfadengestützte Interviews mit Eltern geführt, deren Kinder Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage besuchen. Die Befunde verweisen darauf, dass die befragten Eltern entweder selbst der Meinung waren oder ihr Umfeld die Meinung vertrat, dass ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit einer schlechten Qualität der Schule einhergeht. Die interviewten Eltern nahmen an, dass durch das Fehlen von Kindern deutscher Herkunft an der Schule die eigenen Kinder, die keine deutsche Herkunft haben, nicht hinreichend gefördert werden. Zudem ließ die „Abwesenheit von ‚Deutschen' […] die interviewten Eltern empfinden, dass sie und ihre Kinder gemieden werden. Sie empfinden das als Abwertung und sind überzeugt, dass alle negativen Aspekte der Schule bzw. Klasse so nicht ‚durchgehen' würden, wenn ‚deutsche' – also mehr wertgeschätzte oder ‚mächtigere' – Eltern da wären" (Karakayali & Zur Nieden, 2019, S. 900). Diese segregierte Beschulung ihrer Kinder erlebten die interviewten Eltern, die zumeist eine Zuwanderungsgeschichte hatten, als Diskriminierung (Karakayali & Zur Nieden, 2019). Die Befunde lassen annehmen, dass die oben beschriebene Diskriminierungserfahrung mit einem Gefühl der Hilflosigkeit einhergeht, indem die Eltern davon ausgehen, durch ihr Engagement wenig an den ungünstigen Bedingungen der Schule ändern zu können. Dabei handelt es sich allerdings um Vermutungen seitens der Autorin, die nicht empirisch gesichert sind.

Zudem weisen Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, die zumeist sozial benachteiligt sind, häufig Defizitorientierungen in Bezug auf sich und das schulische Umfeld auf (der Aspekt der Defizitorientierungen wird in Kapitel 3.4.1 weiter ausgeführt). Diese Defizitorientierungen kennzeichnen sich z. B. durch geringere Erwartungen an die Schule (West, Ainscow & Stanford, 2006) oder durch milieuspezifische Sichtweisen auf die eigene Leistungsfähigkeit. Letztere drücken sich z. B. durch einen geringen Glauben an sich selbst und an die eigenen Kinder aus, dass diese erfolgreich sein bzw. etwas erreichen können (Gillies et al., 2010).

Herausforderungen auf Seiten schulischer Akteurinnen und Akteure

Im vorherigen Abschnitt wurden v. a. die Herausforderungen auf Seiten der Eltern dargelegt. Im nun folgenden Abschnitt werden die Herausforderungen auf Seiten der schulischen Akteurinnen und Akteure behandelt. Diese sind für die vorliegende Studie von zentraler Bedeutung, da im Rahmen dieser Arbeit die organisationalen und schulkulturellen Bedingungen untersucht werden sollen, die sich positiv auf die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage auswirken. Es ist zu betonen, dass es bei der Beschreibung der Herausforderungen auf Seiten der schulischen Akteurinnen und Akteure nicht darum geht, Defizitorientierungen gegenüber Schulen und Lehrkräften aufzubauen oder ihnen gar die Schuld für die Herausforderungen der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zuzuweisen.

Forschungsbefunde verweisen darauf, dass an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zum Teil eine weniger einladende Schulatmosphäre bzw. Willkommenskultur seitens der Schule ein potenzielles Hindernis für die Elternarbeit darstellen kann. Dies zeigt sich beispielsweise in der Einzelfallstudie von Sallee und Boske (2013). Die Befunde zeigen, dass Eltern an der untersuchten Schule das Gefühl hatten, nicht willkommen zu sein, und dass sie sich von den Lehrkräften eingeschüchtert fühlten. Die Befunde einer weiteren Untersuchung aus den USA belegen, dass ein reservierter Umgangston von Seiten des Schulpersonals dazu führt, dass Eltern die Schulatmosphäre insgesamt als wenig einladend wahrnahmen und dies explizit als Hindernis für ihre Beteiligung in der Schule benennen (Luet, 2017). In einer weiteren (quantitativen) Studie aus den USA wurden Eltern von Englischlernern befragt, die 28 unterschiedlichen kulturellen Hintergründen entstammen (53 % waren in Mexiko geboren). Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass eine weniger aufgeschlossene Willkommenskultur sich negativ auf die Elternarbeit bei Eltern mit Migrationshintergrund auswirken kann: In je geringerem Maße die Eltern die Schule als einladend wahrnahmen, desto weniger waren sie in Elternarbeit (z. B. *learning at home*, *communicating*) involviert (Vera et al., 2012). Eine geringere Sensibilität von Schulen gegenüber der kulturellen Heterogenität der Schülerschaft und ihrer Familien kann sich ebenfalls

negativ darauf auswirken, wie einladend Eltern das Schulklima wahrnehmen (Soutullo, Smith-Bonahue, Sanders-Smith & Navia, 2016).

Darüber hinaus geben weitere Studien Hinweise darauf, dass Lehrkräfte in ihren Angeboten zur Elternarbeit teilweise nicht ausreichend die kulturelle Vielfalt der Eltern berücksichtigen und z. B. ihre Beratungsangebote nicht immer systematisch an den individuellen Bedürfnissen ausrichten, die sich aus der Zusammensetzung der Schülerschaft sowie ihrer Familien ergeben. Dies könnte dazu führen, dass Eltern mit Migrationshintergrund sowie Eltern aus bildungsfernen Schichten in geringerem Maße erreicht werden (Hertel et al., 2013). In ihrem Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung kommen Schwaiger und Neumann (2010) ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Maßnahmen zur Beteiligung von Eltern nicht ausreichend auf die tatsächlichen Bedürfnisse ausgerichtet sind. Ebenso deuten die Befunde von Curry, Gaëtane und Adams (2016) darauf hin, dass Initiativen zur Elternarbeit in geringerem Maße daran orientiert sind, die Bedürfnisse der Eltern zu erfüllen. Eine Ursache für diese eingeschränkte Berücksichtigung der Bedarfe könnte darin bestehen, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage nicht in vollem Umfang ein Verständnis für die Belange der Eltern entwickelt haben (Sallee & Boske, 2013). Zudem kommt an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage die Herausforderung zum Tragen, dass (deutsche) Schulen teilweise monolingual ausgerichtet sind. Damit wird die sprachliche Heterogenität, die sich aus dem hohen Anteil an Familien mit Zuwanderungsgeschichte ergibt, nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Gogolin, 2008; Hillesheim, 2009). Die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule erfolgt oft nicht in der Heimatsprache der Eltern mit Zuwanderungsgeschichte (Soutullo et al., 2016). Dadurch können wiederum Verständigungsprobleme zwischen Eltern und Schule/Lehrkräften entstehen, sodass relevante Informationen, beispielsweise zu Lehrplänen oder Bildungsstandards, von den Eltern nicht vollständig verstanden werden (Textor, 2009).

Ein weiterer Aspekt, der Elternarbeit erschweren kann, sind Passungsprobleme, die vermehrt vorkommen können, wenn Eltern mehrheitlich aus sozial benachteiligten Milieus stammen (Eiden, 2021). Die Schulkultur wird als repräsentativ für die Normen der Mittelschicht beschrieben (de Carvalho, 2001; Lareau, 2011; Lareau, 1987; Sacher, 2008a; Hoover-Dempsey et al., 1987). Die Befunde von Lareau (2011) legen nahe, dass Eltern, die der Mittelschicht angehören, diese Standards bzw. Normen der Schulen mit größerer Wahrscheinlichkeit erfüllen, als Eltern aus weniger privilegierten Milieus dies tun. Dies führt dazu, dass weniger privilegierte Eltern eine größere Distanz zur Schule erleben, was sich u. a. in einem Gefühl der Ausgrenzung und des Misstrauens im Umgang mit der Schule niederschlägt. Zudem werden Lehrkräfte in diesem Zusammenhang von den Eltern teilweise als überheblich und distanziert wahrgenommen (Sacher, 2008a). Die Mittelschichtorientierung

der Schulen zeigt sich auch in von schulischen Akteurinnen und Akteuren als normal anerkannten Praktiken mit Blick auf die Elternarbeit. Die von weniger privilegierten Eltern ausgeübten Formen der Elternarbeit, die von den mittelschichtsorientierten Normalitätserwartungen der schulischen Akteurinnen und Akteure abweichen, werden von der Schule entweder nicht ausreichend wahrgenommen oder als bedrohlich oder zu kritisch eingestuft (Baquedano-López, Alexander & Hernandenz, 2013). Dies geht mit der Annahme von Bremer (2009) einher, dass „Strategien […], mit denen sich bildungsungewohnte Gruppen in einen ihnen fremden Bereich hineintasten“, falsch gedeutet werden können (Bremer, 2009, S. 299). Die Befunde von Eiden (2018) verweisen zudem darauf, dass Lehrkräfte diese Passungsproblematiken zum Teil nicht hinreichend reflektieren und berücksichtigen. In ihrer Untersuchung rekonstruierte die Autorin die Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit Schwererreichbarkeit. Die Lehrkräfte wendeten im Umgang mit weniger privilegierten Eltern zwar Anpassungsstrategien an, diese Strategien berücksichtigten jedoch nicht hinreichend die von den Lehrkräften wahrgenommenen Diskrepanzen, z. B. mit Blick auf die Religionszugehörigkeit oder die Sprachkompetenzen. Dies führte dazu, dass durch die angewendeten Strategien die Beteiligung der Eltern an den schulischen Angeboten nicht wesentlich zunahm.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass Lehrkräfte es oftmals nicht als ihre Aufgabe ansehen, sich für eine Zusammenarbeit mit Eltern einzusetzen (Fürstenau & Hawighorst, 2008). Die Ergebnisse einer Grundschulstudie an zwei Fallschulen von Fürstenau und Hawighorst (2008) deuten darauf hin, dass in Schulen, die aktiv bestrebt sind, eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern zu fördern, und in denen die Zusammenarbeit mit Eltern verschiedener sozialer Herkunft als ein Schwerpunkt der Arbeit betrachtet wird, die Eltern in höherem Maße aktiviert werden können.

Bei der Beschreibung der Herausforderungen erscheint es wesentlich, auch die Einstellungen der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern und Elternarbeit zu betrachten, da sich daraus weitere Herausforderungen ableiten lassen. Ein negativer Einfluss auf die Bildung von Partnerschaften kann sich beispielsweise aus den Überzeugungen von Lehrkräften ergeben, wenn diese z. B. dazu tendieren, wahrgenommene Differenzen der Eltern nicht als Stärken anzuerkennen, sondern als Defizite zu betrachten (Jones, 2013; siehe auch Soutullo et al., 2016).

Im nachfolgenden Unterkapitel werden zunächst einschlägige Studien vorgestellt, die die Einstellungen schulischer Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern und Elternarbeit im Allgemeinen behandeln. Dies dient dazu, herauszuarbeiten, dass schulische Akteurinnen und Akteure nicht nur an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage teilweise weniger positive Einstellungen in diesem Kontext aufweisen. Anschließend werden Studien prä-

sentiert, die sich für die Beschreibung der Einstellungen von schulischen Akteuren gegenüber Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage heranziehen lassen. Dabei sollen die Herausforderungen hinsichtlich der Einstellungen schulischer Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern und Elternarbeit an diesen Schulen herausgearbeitet werden.

Einstellungen der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern und Elternarbeit

Elternarbeit ist seitens der Schule normativ aufgeladen, was zur Folge hat, dass die Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern mittels organisationaler Richtlinien verstärkt reguliert wird. Die praktische Ausgestaltung der Elternarbeit wird entscheidend durch habitualisierte Hintergrundüberzeugungen seitens der Lehrkräfte bestimmt, welche mit sozialen Deutungsmustern in Beziehung stehen. Wild (2003) untersuchte in ihrer Studie die Einstellungen und Handlungsweisen von Lehrkräften mit Blick auf die Elternarbeit. Die Befunde weisen darauf hin, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte es als relevant auffasst, gemeinsam mit den Eltern an Bildungszielen zu arbeiten, und hierzu insgesamt eine aufgeschlossene Haltung innehat. Im Vergleich dazu zeigen andere Untersuchungen, dass die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Elternarbeit weniger positiv sind. So kommt Ferrara (2009) in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte keinen großen Wert auf Elternarbeit legen und darin keinen Nutzen sehen (Ferrara, 2009). Weitere Forschungsbefunde machen deutlich, dass Lehrkräfte gegenüber Elternarbeit Vorbehalte haben und ihr skeptisch gegenüberstehen. Diese Vorbehalte bezogen sich in den entsprechenden Studien z. B. auf das didaktische Geschick der Eltern mit Blick auf die Unterstützung ihrer Kinder oder auf die zusätzliche zeitliche Belastung, die mit der Elternarbeit für Lehrkräfte einhergeht (Krumm, 1996; Wild, 2003; Rubach & Lazarides, 2017). Darüber hinaus hegen Lehrkräfte teilweise Bedenken, dass Eltern sich in Elternarbeit nur engagieren, um Vorteile für ihre Kinder zu erlangen (Wild, 2003). Einstellungen von Lehrkräften mit Blick auf ihr Rollenverständnis können dahingehend beschrieben werden, dass sie dazu neigen, Eltern nicht als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner zu betrachten, und stattdessen von ihnen erwarten, ihre Expertise anzuerkennen. Ihr Rollenverständnis spiegelt teils die Vorstellung wider, dass Eltern eher eine Mitverantwortung in schulischen Angelegenheiten übernehmen sollten, als mitzubestimmen (Lareau, 1987; Kanders, Rösner & Rolff, 1996). Lehrkräfte erwarten von Eltern zum Teil auch, ihre Professionalität in der Schule und ihre Entscheidungen im Unterricht zu respektieren (Menheere & Hooge, 2010) und sich nicht übermäßig in die Belange der Lehrkräfte bzw. der Schule einzumischen (z. B. Jäger-Flor & Jäger, 2009; Sacher, 2012a).

Analog zu Rubach (2018) kann resümiert werden, dass Lehrkräfte mit Blick auf Elternarbeit zwei Sichtweisen einnehmen: a) Sie betrachten die Zusammenarbeit mit Eltern

als sinnvoll und hilfreich oder b) nehmen diese als belastend wahr. Die Einstellungen von Lehrkräften sind dabei stabil (Egger, Lehmann & Straumann, 2016; siehe auch Rubach & Lazarides, 2017).

Insgesamt gibt es nur wenig empirisches Wissen zu Annahmen, Rollenerwartungen, Einstellungen und Praktiken von Lehrkräften mit Blick auf Elternarbeit. Diese hängen auch mit den Herkunfts- und Lebenskontextspezifika der Eltern zusammen (vgl. Eiden, 2018; siehe auch Durand & Secakusuma, 2019). Dieser Zusammenhang erscheint vor dem Hintergrund bedeutsam, dass an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, die im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, die Schülerschaft entsprechend der Bevölkerungsstruktur ihres Standorts zum überwiegenden Teil sozial benachteiligt ist und aus bildungsfernen Familien mit teilweise migrationsgeschichtlichem Hintergrund stammt (van Ackeren et al., 2021). Nach Rubach (2018) erscheint eine Sensibilisierung von Lehrkräften und Eltern sinnvoll, um ihre gegenseitigen Erwartungen auszuhandeln.

Nachfolgend werden empirische Befunde aus Deutschland und verschiedenen Teilen der Welt aufgeführt, die darauf hinweisen, dass die Einstellungen oder Wahrnehmungen von Lehrkräften zu Eltern und Elternarbeit durch verschiedene elterliche Merkmale, wie Bildungsstand, Migrationshintergrund und Religionszugehörigkeit, (negativ) beeinflusst werden können. Gerade an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gibt es eine Elternschaft, die diese Hintergrundmerkmale gehäuft aufweist.

Exemplarisch für Deutschland (Berlin) können hier zunächst die Befunde von Rubach und Lazarides (2017) herangezogen werden. Diese geben Hinweise darauf, dass soziodemografische Merkmale der Eltern u. a. mit den Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte zusammenhängen. Demnach hatten Lehrkräfte in der Untersuchung der beiden Autorinnen in geringerem Maße optimistische Einstellungen zur Elternarbeit und beschrieben die Qualität der Zusammenarbeit als geringer, wenn das Geburtsland der Eltern *nicht* Deutschland war. Mit Blick auf den elterlichen Bildungsabschluss weisen die Befunde darauf hin, dass die von Lehrkräften wahrgenommene Kooperationsqualität geringer ausfiel, je geringer der Bildungsabschluss der Eltern war (Rubach & Lazarides, 2017). Die Befunde von Rubach, Krauskopf und Lazarides (2020) verweisen zudem darauf, dass die Erreichbarkeit als Grundvoraussetzung für eine Zusammenarbeit mit Eltern betrachtet wurde. In einer weiteren Studie im Mixed-Methods-Design aus NRW (Deutschland) rekonstruierte Eiden (2018) u. a. an drei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage die Orientierungen von Lehrkräften hinsichtlich des Umgangs mit Schwererreichbarkeit. Im Rahmen der vorangestellten quantitativen Teilstudie wurden u. a. Lehrkräfte zur allgemeinen Zufriedenheit mit der Kooperation oder der Häufigkeit der Nutzung schulinterner Partizipationsmöglichkeiten befragt. Die Befunde der Autorin zeigen, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in geringerem Maße mit der Kooperation zufrieden waren und in geringerem

Maße der Meinung waren, dass Eltern schulinterne Partizipationsmöglichkeiten hinreichend nutzen. Demnach scheinen die soziale und die ethnische Herkunft mit Blick auf die Wahrnehmung sowie auf die Zufriedenheit der Zusammenarbeit mit Eltern seitens der Lehrkräfte eine zentrale Rolle zu spielen. Die Rekonstruktion der Orientierungen der Lehrkräfte im Rahmen der qualitativ-rekonstruktiven Vertiefungsstudie von Eiden (2018) zeigte die (negativen) Wahrnehmungen der Lehrkräfte mit Blick auf das Kooperationsverhalten von Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. Die interviewten Lehrkräfte verstanden die Zusammenarbeit mit Eltern als „Arbeitsteilung und Mitwirkung" (Eiden, 2018, S. 335). Des Weiteren verweisen die Befunde darauf, dass Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage die Kooperationserwartungen von Lehrkräften bzw. deren implizite Normalitätserwartungen mit Blick auf die Kooperation weniger erfüllten. Abweichungen des elterlichen Verhaltens von diesen Erwartungen wurden als unangemessen bezeichnet und die Verantwortung für nicht fruchtende Aktivierungsstrategien wurde ausschließlich den Eltern zugeschrieben (Eiden, 2021). Die Elternschaft wurde von den interviewten Lehrkräften vornehmlich als desinteressiert beschrieben und kommt nach Auffassung der Lehrkräfte ihrer Erziehungs- und Fürsorgeverantwortlichkeit nur unzureichend nach.

> „‚Gute kooperierende Eltern'[5] werden mit positiven Merkmalen assoziiert. Die positiven Merkmale (nicht muslimisch, deutsch, deutsch-muttersprachlich, einkommensstark, berufstätig, […] nicht mehr als zwei Kinder) sind jedoch in der schuleigenen Elternschaft nur selten zu finden" (Eiden, 2018, S. 336; siehe auch Eiden, 2021).

Im Umkehrschluss kann anhand dessen vermutet werden, dass Lehrkräfte Eltern, die diese positiven Merkmale nicht aufweisen, tendenziell als ‚weniger gut kooperierend' betrachteten.

Nachfolgend werden einschlägige internationale Studien ergänzend herangezogen. Im Rahmen einer Interviewstudie aus der Türkei wurden die Ansichten von Lehrkräften zu Elternarbeit einer Schule in sozialräumlich deprivierter Lage mit denen einer Schule mit höherem SES verglichen, wobei insgesamt zehn Lehrkräfte interviewt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte, unabhängig vom SES ihrer Schule, der Meinung waren, dass Eltern mit höherem SES an den Bildungsprozessen und den Erfahrungen ihrer Kinder stärker beteiligt sind als Eltern mit niedrigerem SES. Konform dazu berichteten die Lehrkräfte der Schule in sozialräumlich deprivierter Lage über ein geringeres Maß an Beteiligung an Elternarbeit seitens der Eltern als die Lehrkräfte an der Schule mit höherem SES. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die geringere elterliche Beteiligung an Elternarbeit in der Schule in sozial deprivierter Lage nicht nur in den Eltern, sondern auch in der Schule bzw. den Lehrkräften selbst begründet ist, da sie sich für das mangelnde Engagement der

[5] Nach Eiden (2018) lassen sich die impliziten Normalitätsvorstellungen seitens Lehrkräften hinsichtlich „gut kooperierender Eltern" folgendermaßen beschreiben: Sie nehmen an Elternabenden und Wahlen teil, empfangen Informationen der Lehrkräfte über die Leistungs- und Verhaltensentwicklung ihrer Kinder und übernehmen ihre Erziehungs- und Fürsorgeverantwortung eigenverantwortlich, kontinuierlich und nachhaltig.

Eltern in geringerem Maße verantwortlich fühlen und somit auch wenige Verbesserungsbestrebungen oder Anpassungen ihrer Strategien unternehmen (Bellibas & Gumus, 2013).

Auch eine US-amerikanische Studie von Durand und Secakusuma (2019) beschäftigte sich mit der Untersuchung der Einstellungen und Überzeugungen schulischer Akteurinnen und Akteure mit Blick auf Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In deren Rahmen wurden mittels quantitativer und qualitativer Methoden die Perspektiven von Lehrkräften mit Blick auf ihre Rolle bei der Einbindung verschiedener Elterngruppen untersucht. An sechs Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage wurden u. a. jeweils Fokusgruppeninterviews mit Lehrkräften geführt. In allen Fokusgruppen wurde als wesentlicher Aspekt für Elternarbeit der Aufbau guter Beziehungen oder das Bereitstellen von vielfältigen und bedarfsgerechten Möglichkeiten des elterlichen Engagements benannt. Allerdings waren die Bemühungen um den Aufbau von Beziehungen mit Eltern nicht auf Egalität ausgerichtet, wenngleich die Lehrkräfte in allen Interviews darüber nachdachten, wie ihre Einstellungen, ihr Verhalten oder ihre Bemühungen um die Familien wahrgenommen werden könnten und wie diese wiederum das Engagement der Eltern beeinflussen könnten. In einigen der Fokusgruppen kamen demnach implizite Macht- und Autoritätsansprüche der Lehrkräfte zum Tragen: Die Zusammenarbeit wurde unter der Voraussetzung als willkommen angesehen, wenn diese mit den Erwartungen der Schule oder den Plänen der Lehrkräfte einherging und die Autorität der Lehrkräfte nicht in Frage gestellt wurde. Dies zeigte sich auch darin, dass Lehrkräfte sich als Experten darstellten, als diejenigen, die über mehr Wissen mit Blick auf die Erziehung oder die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verfügen und denen es obliegt, die Familien anzuleiten und zu beraten (Durand & Secakusuma, 2019). In einer quantitativen Studie von Addi-Raccah (2020) berichteten Eltern, deren Kinder Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage besuchten, in geringerem Maße an Elternarbeit beteiligt zu sein als Eltern, deren Kinder Schulen mit höherem durchschnittlichen SES besuchten. Diesen Befund führt die Autorin ebenfalls auf die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte zurück: Die geringe Beteiligung der Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage könne dadurch begründet werden, dass Lehrkräfte als Angehörige der Mittelschicht es vorzögen, mit Eltern zusammenzuarbeiten, die einer ähnlichen Schicht angehören, was bei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage weniger der Fall sei (Addi-Raccah, 2020).

Nach Fürstenau und Hawighorst (2008) wird Elternarbeit im Wesentlichen durch das Selbstverständnis und die Einstellungen des Lehrerkollegiums beeinflusst. Zudem konstatieren Killus und Paseka (2016), dass Erwartungen von Lehrkräften und Schulleitungen gegenüber Eltern durch ihre in der Regel bildungsnahe eigene Herkunft geprägt sind und bei ihrer Einschätzung des Verhaltens von Eltern eine Rolle spielen bzw. diese Einschätzung

beeinflussen. Dabei beziehen sich die Autorinnen u. a. auf die gemischtmethodische Untersuchung von Bæck (2010), die zeigt, dass Lehrkräfte bei Eltern mit höherem Bildungsstand eher bestrebt waren, eine professionelle Distanz zu den Eltern zu wahren und ihre Autorität gegenüber diesen Eltern zu verteidigen, als bei Eltern mit einem geringeren Bildungsstand. Zudem nahmen die Lehrkräfte bei Eltern mit niedrigerem Bildungsstand den Kontakt als weniger häufig wahr, wogegen sie bei Eltern mit hohem Bildungsstand den Kontakt als angemessen einstuften (Bæck, 2010). Dieser sogenannte Mittelschichtbias verursacht in der Folge einen „Defizitblick auf das Verhalten von als bildungsfern eingeschätzten Familien“ (Killus & Paseka, 2016, S. 166). Dieser Defizitblick zeigt sich beispielsweise auch darin, dass Lehrkräfte es als wenig irritierend wahrnehmen, wenn bildungsnahe Eltern in geringerem Maße Kontakt zur Schule oder zu den Lehrkräften unterhalten (Sacher, 2014). Demgegenüber sind Lehrkräfte stärker irritiert, wenn bildungsferne Eltern oder Eltern mit Zuwanderungsgeschichte den Kontakt zur Schule vermeiden (Sacher, 2011). Lehrkräfte könnten aufgrund ihrer Erfahrungen, dass sozial benachteiligte Eltern ihre impliziten Erwartungen nicht erfüllen (können) (vgl. Eiden, 2018, 2021), negative Einstellungen und Vorannahmen gegenüber diesen Eltern entwickeln. Diese Interpretation lässt sich anhand weiterer Befunde bestätigen. So berichtet Reed (2007) beispielsweise von negativen Einstellungen seitens Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gegenüber der Elternschaft. Diese Einstellungen zeichnen sich durch die Annahme aus, dass Eltern vermeintlich wenig Interesse an der Schule und ihren Kindern haben und dass sie lediglich zur Schule kommen, um Unruhe zu stiften. Es ist jedoch zu beachten, dass es sich bei diesem Befund um die persönlichen Erfahrungen der Autorin im Verlauf ihrer beruflichen Laufbahn handelt und nicht um gesicherte empirische Befunde. Hillesheim (2009) führt aus, dass Vorurteile bezüglich des schulischen Engagements von Eltern seitens Lehrkräften ebenfalls hemmend auf Elternarbeit wirken können. Wenn Lehrkräfte den Eltern durch ihre Handlungen oder Einstellungen vermitteln, dass sie wenig Vertrauen in deren Fähigkeiten haben, können Initiativen zur Förderung der Beteiligung der Eltern an der Bildung ihrer Kinder vermutlich nicht dazu führen, dass Eltern in höherem Maße motiviert sind, sich in die Elternarbeit einzubringen (Curry et al., 2016).

Anhand der zuvor beschriebenen Befunde mit Blick auf die Einstellungen schulischer Akteurinnen und Akteure lässt sich zusammenfassend ableiten, dass Lehrkräfte (an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage) dazu tendieren, die Arbeit mit weniger privilegierten Eltern, Eltern mit Migrationshintergrund und/oder niedrigem Bildungsstand als weniger positiv wahrzunehmen. Diese eher kritischen Einstellungen können auch zu Defizitorientierungen der Lehrkräfte gegenüber den Eltern führen, was sich wiederum als hinderlich für die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage erweist (auf diesen Aspekt wird in Kapitel 3.4.2 näher eingegangen). Zudem deuten die Befunde von Durand und

Secakusuma (2019) darauf hin, dass Lehrkräfte zum Teil mit Blick auf ihre Rolle klare Macht- und Autoritätsansprüche geltend machen, diese jedoch nicht immer explizit thematisieren oder reflektieren. Angesichts der Tatsache, dass die zumeist weniger privilegierte Elternschaft an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage bereits weniger positive Erfahrungen mit Schule gemacht hat und Unsicherheit sowie Skepsis gegenüber Schulen und Lehrkräften bestehen, könnten solche Rollenwahrnehmungen seitens der Lehrkräfte problematisch sein. Dies ist aus dem Grund zu vermuten, dass sie die Unsicherheit der Eltern sowie bereits bestehende Passungsprobleme verstärken und wenig dazu beitragen, dass Eltern Vertrauen zu Bildungsinstitutionen, Schulen und Lehrkräften aufbauen. Wie in Kapitel 2.5.3 im Abschnitt *Strategien zu Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage* herausgearbeitet wurde, sind gerade Vertrauen und Beziehungen auf Augenhöhe zwischen Lehrkräften und Eltern entscheidend für Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage.

Vor diesem Hintergrund ist es wesentlich, dass Führung Bedingungen schafft, unter denen Lehrkräfte die eigenen Einstellungen reflektieren können und ihre Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die Elternarbeit zu steigern vermögen (vgl. Klein, 2018b). Dies könnte dazu beitragen, eine positive Organisationskultur zu fördern und die Moral innerhalb der Schule wiederaufzubauen (vgl. Hemmings, 2012; siehe auch Klein & Bremm, 2019).

Insgesamt kann anhand der beschriebenen Befunde festgehalten werden, dass die Herausforderungen mit Blick auf Elternarbeit nicht allein auf Seiten der Eltern verortet werden können. Auch die Atmosphäre und die Kultur, die teilweise geringere Bedarfsorientierung sowie die Einstellungen der Lehrkräfte können zentral dazu beitragen, die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu erschweren. Auch wenn die Herausforderungen, die sich an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage aus der Elternschaft und ihren Hintergrundmerkmalen sowie den damit verbundenen Bedarfen ergeben, tatsächlich existieren, haben Schulen und die darin tätigen Akteurinnen und Akteure nur begrenzten Einfluss auf die Zusammensetzung der Elternschaft und das Handeln der Eltern. Dagegen liegen die innere Organisation der Schulen, die (kollektiven) Einstellungen der Lehrkräfte und weitere schulkulturelle Merkmale im Einflussbereich der Schulen (vgl. Gu & Johansson, 2013; Klein, 2017b).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird u. a. untersucht, welche organisationalen Merkmale Einfluss auf die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage haben. Der Fokus soll dabei auf dem Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern liegen. Nachfolgend wird anhand empirischer Befunde dargelegt, weshalb Führung im Kontext der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage bedeutsam sein könnte.

Führungshandeln im Kontext der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

In einer Vielzahl an Studien, vornehmlich aus dem angloamerikanischen Raum, wird die Bedeutung der Schulleiterinnen und Schulleiter und ihres Handelns für die Zusammenarbeit mit Eltern hervorgehoben (Bryk & Schneider, 2002; Green, 2015; Harris, 2002; Henderson & Mapp, 2002; Ishimaru, 2013; López et al., 2013). Beispielsweise durch einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit den Eltern, durch das kontinuierliche Ermutigen der Eltern, sich einzubringen, oder die persönliche Wertschätzung ihrer Kinder können positive Beziehungen zwischen der Schulleiterin oder dem Schulleiter und den Eltern aufgebaut werden (Bryk & Schneider, 2002). Dabei sind Untersuchungen auszumachen, bei denen die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage vor dem Hintergrund des Handelns der Schulleiterinnen und Schulleiter analysiert wurden. Die Befunde lassen sich nach den verschiedenen Formen der Elternarbeit von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) differenzieren.

Mit Blick auf die Form *parenting* zeigen die Befunde einer Einzelfallstudie aus den USA, in deren Rahmen Einzel- und Fokusgruppeninterviews mit der Schulleiterin, mit Eltern und weiteren schulischen Akteurinnen und Akteuren geführt wurden, Folgendes: Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage förderten die elterlichen Kompetenzen mit Blick auf die Unterstützung des Lernens ihrer Kinder, um so die Entwicklung ihrer Kinder positiv zu beeinflussen (z. B. Giles, Johnson, Brooks & Jacobson, 2005). Allerdings wird in dieser Studie nicht näher ausgeführt, auf welche Weise die Schulleiterin die Eltern dabei unterstützte. Die Befunde einer weiteren qualitativen Studie aus den USA, deren Fokus v. a. darauf lag, die Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld von zwei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu untersuchen, zeigen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter darum bemüht waren, die Bildungserwartungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern in Richtung eines Collegeabschlusses zu steigern. Dazu wurden regelmäßige Informationsabende angeboten und die Eltern bei diesen Anlässen durch die Schulleitungsmitglieder wiederholt dazu ermutigt, die entsprechenden Anträge für Stipendien für ihre Kinder auszufüllen, damit diese ein College besuchen können (Green, 2015).

Für die Form *communicating* beschreiben die Befunde von Studien aus England und den USA Strategien von Schulleiterinnen und Schulleitern, wie sie mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler in den Austausch treten und eine Verbindung zu ihnen aufbauen können. Um der in Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Herausforderungen auf Seiten der Eltern*, beschriebenen Herausforderung der Schwererreichbarkeit von Eltern (z. B. Sacher, 2008a) zu begegnen, verwendeten Schulleiterinnen und Schulleiter verschiedene Strategien. In der

englischen Fallstudie mit zehn Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage von Harris (2002) betonten sie die Notwendigkeit, eine „'interconnectedness of home, school and community'" (Harris, 2002, S. 26) herzustellen. Um dies zu bewerkstelligen, machten die Schulleiterinnen und Schulleiter beispielsweise Hausbesuche oder nahmen an Veranstaltungen in der Gemeinde teil (Harris, 2002). Die Befunde einer amerikanischen Fallstudie mit drei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage verweisen darauf, dass v. a. innovative und kontextsensible Ansätze erfolgreich waren, beispielsweise Mitteilungen via Radiosender und das Auslegen von Flyern in Waschsalons, also an Orten, an denen Eltern vermeintlich erreichbarer waren (Giles, 2006).

Die Befunde von Giles et al. (2005) verweisen ebenfalls darauf, dass sich Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage darum bemühen, das elterliche Engagement mit Blick auf Handlungsweisen zu fördern, die der Form *volunteering* zugeordnet werden können. So hielt die Schulleiterin in der untersuchten Schule Eltern dazu an, Lehrkräfte im Unterricht zu unterstützen. Diese Unterstützung wurde von der Schulleiterin intensiv gefördert und gab den Eltern das Gefühl, dass ihre Zeit wertvoll ist. Die interviewten Eltern nahmen dies positiv und wertschätzend wahr.

Für die Form *learning at home* verdeutlichen die Befunde einer Fallstudie mit drei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, dass Schulleiterinnen und Schulleiter darum bemüht waren, Eltern durch Workshops zu unterstützen (Jacobson & Johnson, 2011). Allerdings wird im Rahmen der Studie nicht beschrieben, um welche Art von Workshops es sich handelte und inwiefern diese gezielt darauf ausgerichtet waren, Eltern mit Blick auf diese Form der Elternarbeit stärker einzubinden oder zu unterstützen. Im Rahmen einer schottischen Einzelfallstudie von Gillies et al. (2010) wird wiederum explizit beschrieben, dass die Schule speziell Workshops anbot, die den Eltern bei der Betreuung der Hausaufgaben ihrer Kinder helfen und ihnen gute Lerntechniken vermitteln sollten. Inwieweit diese Workshops durch die Schulleiterinnen und Schulleiter initiiert wurden, wird allerdings nicht ersichtlich.

Weitere Befunde lassen sich der Form d*ecision making* zuordnen. Diese weisen darauf hin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage ebenfalls darum bemüht sind, Eltern in Führungsstrukturen und Entscheidungsprozesse einzubinden. Diese Mitbestimmung seitens der Eltern wurde auch als Mittel verwendet, um die Eltern in das Schulleben zu integrieren (z. B. Giles, 2006; Harris, 2002; Jacobson & Johnson, 2011).

Mit Blick auf die Form *collaborating with the community* belegen die Befunde von Studien aus den USA und England, dass Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in

sozialräumlich deprivierter Lage beispielsweise mit Leitungen von Gemeinde-Organisationen, Initiativen oder anderen Akteurinnen und Akteuren der Gemeinde zusammenarbeiten. Im Rahmen einer qualitativen Studie von Riley (2013), in deren Rahmen Interviews mit schulischen Akteurinnen und Akteuren von zwei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in England geführt wurden, weisen die Befunde darauf hin, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter darum bemüht waren, eine Kultur zu schaffen, in der die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern der Schülerinnen und Schüler als bedeutsam betrachtet wird. So gehörte es zu den zentralen Aufgaben des stellvertretenden Schulleiters einer der beiden Untersuchungsschulen, Kontakte unmittelbaren Umfeld der Schule zu knüpfen. Auch die Befunde einer US-amerikanischen Fallstudie von Green (2015) an zwei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zeigen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter darum bemüht waren, mit dem schulischen Umfeld und nicht nur mit den Eltern zusammenzuarbeiten: Sie adressierten die speziellen Belange und Probleme der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern und strebten danach, Unterstützung für die positive Veränderung der Schulkultur zu erhalten und eine gemeinsame Vision der Schule zu entwickeln. In diesem Zuge arbeiteten sie eng mit Führungspersonen aus dem näheren Umfeld der Schule zusammen.

Die zuvor aufgeführten Befunde verdeutlichen, dass es Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gibt, die intensiv darum bemüht sind, das Engagement von Eltern für Elternarbeit zu fördern. Es kann somit angenommen werden, dass Schulleiterinnen und Schulleiter für das elterliche Engagement in der Schule bedeutsam sind. Gerade vor dem Hintergrund, dass die in Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Herausforderungen von Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*, beschriebenen Herausforderungen u. a. im Bereich der Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern liegen (z. B. Hillesheim, 2009), erscheint allerdings die Frage bedeutsamer, inwieweit Schulleiterinnen und Schulleiter mit Blick auf Elternarbeit das Engagement der Schule selbst, speziell der Lehrkräfte, fördern können. Diese Frage bleibt bis dato weitgehend unbeantwortet. Eine systematische Analyse des Schulleitungshandelns im Kontext der Elternarbeit vor dem Hintergrund verschiedener Führungsansätze findet jedoch nicht statt, sondern es werden zumeist lediglich Handlungsweisen der Schulleiterinnen und Schulleiter beschrieben. So erfolgt keine systematische Analyse der Führungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter vor dem Hintergrund von Führungsansätzen, die für die Etablierung einer positiven Schulkultur sowie die Reflexion von Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften als bedeutsam erscheinen und geeignet sind, (kollektive) Defizitorientierungen sowie negative Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Eltern und Elternarbeit aufzuarbeiten und zu verändern. Im Rahmen der vorliegenden Studie soll daher untersucht werden, inwieweit Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter

an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage für das Engagement der Lehrkräfte im Kontext der Elternarbeit bedeutsam ist.

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Herausforderungen und Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage mit Blick auf Elternarbeit skizziert. Da die Herausforderungen auch auf Seiten der Lehrkräfte und u. a. in ihren (defizitorientierten) Einstellungen gegenüber Eltern verortet werden können, lässt sich vorläufig annehmen, dass diese zunächst aufgearbeitet werden müssen, bevor Lehrkräfte in der Lage sind, sich um positive und vertrauensvolle Beziehungen zu Eltern zu bemühen. Da im Rekurs auf Klein und Bronnert-Härle (2022) davon ausgegangen wird, dass defizitorientierte Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften auch in die Schulkultur übergehen können, wird im nachfolgenden Kapitel näher auf die Grundlagen der Organisations- und Schulkultur eingegangen.

3. Organisations- und Schulkultur

In der Einführung wurde auf die (potenzielle) Bedeutsamkeit der Schulkultur für gelingende Schulentwicklungsprozesse, aber auch für eine gelingende Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eingegangen. Wie zuvor bereits aufgeführt, zeichnen sich weniger gut funktionierende Schulen durch das Fehlen einer klaren Vision, durch dysfunktionale Strukturen und eine eher negative Schulkultur aus. Diese ungünstig geprägte Schulkultur lässt sich durch „widespread resentment, disrespect, apathy, and a pervasive inability of administrators and teachers to solve problems together“ (Hemmings, 2012, S. 200) beschreiben. Häufig manifestiert sie sich in kollektiven Defizitorientierungen gegenüber Schülerinnen und Schülern und ihren Familien (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022) sowie in Abgrenzungsversuchen gegenüber den Eltern und dem schulischen Umfeld (Muijs et al., 2010). Darüber hinaus zeichnen sich weniger erfolgreiche Schulen durch eine Art Demoralisierung aus, die durch ein Gefühl der Sinnlosigkeit, gegenseitiges Misstrauen und eine eher pessimistische Grundhaltung geprägt ist (Hemmings, 2012, S. 201; Klein & Bremm, 2019). Die vorliegende Studie konzentriert sich auf die Analyse von schulkulturellen Merkmalen: (kollektive) Defizit- und Ressourcenorientierungen und die Art und Weise, wie Schulen sich gegenüber ihrem Umfeld öffnen. Diese beiden Aspekte der Schulkultur erscheinen für die oft herausfordernde Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage relevant.

In diesem Kapitel wird zunächst auf die theoretischen Grundlagen der Schul- und Organisationskultur eingegangen. Da Schulen heteronome professionelle Organisationen sind (Scott, 1965), wird nicht nur ein Schulkulturansatz, sondern auch ein Ansatz der Organisationskultur behandelt. Zuerst erfolgt eine Begriffseinführung in die Organisationskultur, gefolgt von der Vorstellung des Ansatzes von Helsper (2008), der eine professionstheoretische Perspektive auf die Schul- bzw. Organisationskultur einnimmt. Danach wird der Ansatz von Schein (2010, 2017) dargelegt, der die Organisationskultur aus einer organisationstheoretischen Perspektive behandelt. Beide Ansätze können dazu herangezogen werden, die Kultur von Schulen aus einer Einzelschulperspektive zu analysieren.

Im Anschluss werden die beiden zuvor aufgeführten schulkulturellen Merkmale beschrieben. Zunächst wird auf die (kollektiven) Defizitorientierungen (und ihr Gegenstück, die Ressourcenorientierungen) und im Anschluss auf den Öffnungsgrad von Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld eingegangen. Für jedes dieser schulkulturellen Merkmale wird zunächst eine theoretische begriffliche Einordnung vorgenommen und darauffolgend hergeleitet, inwiefern beide Konstrukte als Merkmalsausprägungen der Schulkultur fungieren können und inwiefern sie für die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage bedeutsam sein könnten.

3.1 Begriffliche Einführung in die Organisationskultur

Nach Hase-Etzler und Jöns (2007) stellt die Organisationskultur ein Konstrukt dar, das dazu verwendet wird, „gewachsene[r] ‚weiche[r]' Faktoren" (Hase-Etzler & Jöns, 2007, S. 17) zu beschreiben (Hase-Etzler & Jöns, 2007). Sie wird als essenzielle Dimension des Managements betrachtet und analog zu Schein (2010, 2017) als Bündel grundsätzlich unhinterfragter Denk- und Handlungsmuster betrachtet, die nicht unmittelbar erfasst werden können und auf die nicht direkt zugegriffen werden kann (Baitsch & Nagel, 2009; vgl. im Überblick Müthing, 2013). In Organisationen, die soziale Systeme sind, arbeiten Menschen auf Dauer zusammen. Aus dieser andauernden Zusammenarbeit in der Organisation entwickeln sich Normen, die dadurch zum Ausdruck kommen, dass sich unter den Mitgliedern der Organisation geteilte Annahmen mit Blick auf angemessene und unangemessene Verhaltensweisen herausbilden. Diese impliziten Regeln prägen das Handeln der Organisationsmitglieder und haben zur Folge, dass alle Mitarbeitenden in die Organisation integriert werden. Neue Mitarbeitende müssen sich diesen impliziten Normen und Werten stellen und ihr Verhalten vor deren Hintergrund reflektieren und gegebenenfalls anpassen (siehe auch Nerdinger, 2019). Somit bestimmen diese ungeschriebenen Normen und Werte mitunter das Verhalten der Organisationsmitglieder (Weinert, 2004). Dies geschieht allerdings eher unbewusst. Gleichwohl ist mit Blick auf die Organisationskultur zu berücksichtigen, dass es sich dabei weniger um „die ‚Summe' von Werten und Überzeugungen" als um „die generative Grammatik des sozialen Handelns" (Martin & Behrends, 1999, S. 3) handelt. Darüber hinaus wirkt sich die Organisationskultur auch darauf aus, wie die Organisationsmitglieder mit Externen interagieren (Jones & Bouncken, 2008).

Die Veränderung einer Organisationskultur, v. a. einer, die über eine lange Zeit gewachsen ist, stellt sich allerdings als herausfordernd dar. Die Grundannahmen, Normen und Werte sind eher statisch (Weinert, 2004) und das Ergebnis komplexer sozialer Prozesse (Wilkins, 1983) – sie können somit nicht problemlos neu bestimmt werden. Zudem ist davon auszugehen, dass Mitarbeitende, die von den gegenwärtigen Normen und Werten profitieren, diese nicht widerstandslos aufgeben werden (Weinert, 2004).

Wie zuvor bereits aufgeführt, fungiert die Kultur einer Organisation als Stabilisator und Sinnstifter. Diese Funktion beeinflusst die Mittel und Wege des Kulturwandels einer Organisation in ihren divergierenden Entwicklungsstadien in unterschiedlichem Maße. Somit erfolgt die Veränderung der Kultur einer Organisation im Zusammenspiel mit ihren Entwicklungsstadien (Schein, 2010; Schein, 2017; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2020; Weinert, 2004).

3.2 Professionstheoretische Perspektive auf die Schulkultur

Der Schulkulturansatz von Helsper (2008) ist in der deutschsprachigen Bildungsforschung am weitesten verbreitet (Klein & Bronnert-Härle, 2020) und wird nachfolgend näher ausgeführt. Helsper (2008) begreift die Schulkultur „als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (Helsper, 2008, S. 66). Die Schulkultur wird demnach u. a. dadurch entwickelt, dass sich die schulischen Akteurinnen und Akteure „mit übergreifenden bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung“ (Helsper, 2008, S. 66 f.) aktiv beschäftigen (vgl. Helsper, 2008; Kramer, 2015). Die jeweilige Schulkultur ist in diesem Zusammenhang mit der einzelschulspezifischen Strukturvariante gleichzusetzen (Helsper, 2008, S. 67). Damit soll ausgedrückt werden, dass die Schulkultur ein Aspekt ist, durch den sich Schulen voneinander unterscheiden, obwohl sie allesamt zumindest in Deutschland heteronome professionelle Organisationen sind und denselben institutionellen und systemischen Rahmenbedingungen unterliegen. Im Rahmen der Schulkultur jeder Schule erfolgt die für sie charakteristische Interpretation a) der Probleme, die in der Struktur des Bildungssystems begründet liegen, sowie b) der grundsätzlichen Belastungen des pädagogischen Handelns, die Ausdruck der diskrepanten Ansprüche z. B. der Gesellschaft oder der Familien der Schülerinnen und Schüler (an die Lehrkräfte) sind (Helsper, 2004a, 2008). Diese Interpretation zeigt sich in symbolischen pädagogischen Formen[6], Artefakten, Richtlinien, Verfahrensweisen, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen (Helsper, 2008, S. 67). Ebenjene zuvor aufgeführten pädagogischen Formen der Deutung sind das Resultat des Handelns der schulischen Akteurinnen und Akteure. Das Handeln der schulischen Akteurinnen und Akteure innerhalb einer Schule formt sich wiederum dadurch, dass die schulische Führungsebene und unterschiedliche Gruppen von Lehrkräften miteinander arbeiten und die Deutung der zuvor aufgeführten Probleme und Belastungen verhandeln. In diesem Zusammenhang spielen auch die Verhandlungen eine Rolle, die durch die Zusammenarbeit zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren und unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien entstehen. Mittels dieses Handelns kann sich dementsprechend die Kultur einer Schule entwickeln und wandeln. Diese Schulkultur ist u. a. Ausdruck dessen, inwieweit bestimmte Gruppierungen (oder auch Personen) einschließlich ihres bezeichnenden Habitus die Oberhand gewinnen (Helsper, 2008). Nach diesem Verständnis äußert sich die Schulkultur auch in Form von Machtstrukturen innerhalb

[6] Hierbei rekurriert Helsper (2008) vermutlich auf die *Philosophie der symbolischen Formen des Philosophen Ernst Cassirer.*

von Schulen. Das Resultat der zuvor beschriebenen Aushandlungsprozesse bestimmt, welche Handlungsweisen in einer Schule als allgemein anerkannt und vertretbar aufgefasst werden und welche nicht (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2020). Auf diese Weise wird „eine symbolisch-kulturelle Ordnung der jeweiligen Schule“ geschaffen, „die ein Feld von […] kulturellen Ausdrucksgestalten, Praktiken und habituellen Haltungen [bildet], das zwar keine einfache Fortsetzung milieuspezifischer Habitusformationen darstellt, aber zu den diversen milieuspezifischen, ethnischen, geschlechtsspezifischen etc. habituellen Sinnstrukturen in einem Passungs- oder Abstoßungsverhältnis steht“ (Helsper, 2008, S. 67). Bei schulischen Akteurinnen und Akteuren, Schülerinnen und Schülern sowie außerschulischen Akteurinnen und Akteuren (z. B. Eltern der Schülerinnen und Schüler) liegt mit ihrem biografischen Habitus entweder eine Passung hinsichtlich der kulturellen Sinnordnung einer Schule vor oder sie sind eher davon isoliert und/oder werden nicht akzeptiert bzw. sogar abgelehnt.

Das zu Beginn zitierte Spannungsverhältnis zwischen dem Imaginären, dem Realen und dem Symbolischen wird im Folgenden näher erläutert. Bei diesen drei Begriffen lassen sich Parallelen zur Begriffstriade des Imaginären, des Symbolischen und des Realen erkennen, die aus dem psychoanalytischen Ansatz von Lacan (z. B. Lacan, 1975; siehe auch Nemitz, 2016) stammt.

3.2.1 Das Imaginäre

Das Imaginäre kann dem Bereich (visueller) Wahrnehmung und der Wahrnehmungserinnerung zugeordnet werden (Kastl, 2017). Es stellt nach Nemitz (2016) einerseits „die Ordnung der Bilder“ (Nemitz, 2016, S. 3) dar. Andererseits impliziert es auch den gängigen Sinngehalt der sogenannten Illusion. „Das Imaginäre ist das Register der Bilder, insofern sie eine Illusion erzeugen.“ (Nemitz, 2016, S. 3). Bezogen auf die Schulkultur, versteht Helsper (2008) unter dem Imaginären „die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule sowie die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe“ (Helsper, 2008, S. 67), die durch die schulischen Akteurinnen und Akteure generiert werden, beispielsweise im Rahmen von Schulprogrammen oder Ansprachen. Inwieweit eine Schule als imaginäre pädagogische Anspruchskultur anzusehen ist, hängt davon ab, wie ehrgeizig ihre pädagogischen Konzepte und Modelle skizziert sind. Von ebenjenen (pädagogischen) Entwürfen gehen Mythen und Rituale der Kultur einer jeden Schule aus (vgl. Böhme, 2000; Helsper, 2004b). Nach Böhme (2000) bedeutet mythisch in diesem Kontext, dass für diese Entwürfe ein Bedeutungshorizont konstruiert werden muss,

> „in dem die imaginären Entwürfe sinnhaft eingebettet werden können. Gerade diesen Bedeutungshorizont werde ich einen mythischen nennen. Ein mythischer Bedeutungshorizont, der den schulischen Zusammenhang überspannt, muss dem Bemühen um die Einlösung der dominanten imaginären Entwürfe einen überzeugenden Sinn verleihen“ (Böhme, 2000, S. 12).

Mythen bzw. Sinnzuschreibungen erfüllen demnach die Funktion, dass die imaginären Entwürfe vom Großteil der Mitglieder einer Schule unterstützt werden. Im Rahmen ebenjener Mythen und Rituale erfolgt die Auseinandersetzung, in welcher Weise eine Schule für die darin Tätigen bedeutsam ist. Zudem wird behandelt, inwiefern sich die im Schulprogramm aufgeführten Anforderungen und sozialen Ansprüche erfüllen (Helsper, 2008). Damit ist also eine Art Vorstellung gemeint, die die Schule von sich selbst und ihrer Schulkultur hat. Das Imaginäre ist die Ordnung der Schulkultur – das Bild, das von der Schule und ihrer Kultur vermittelt werden soll. Das heißt allerdings nicht, dass Bild und Wirklichkeit, also die tatsächliche (Handlungs-)Praxis, miteinander übereinstimmen müssen. Es ist auch möglich, dass die Schule den selbstgestellten Ansprüchen nicht entsprechen kann und scheitert.

3.2.2 Das Symbolische

Das Symbolische stellt die Sprache dar (Nemitz, 2016). Lacan fasst darunter das „sprachlich Artikulierte“ (Kastl, 2017, S. 332), womit er alle kontingenten Zeichen (Signifikanten) mit einer Struktur einschließt, die auf ein Etwas (Signifikat) hindeuten, es labeln oder ihm einen Sinngehalt geben. Das, was mittels der Signifikanten gelabelt wurde, ist lediglich unter Rückgriff auf zusätzliche Signifikanten zu erschließen und zu deuten (Kastl, 2017). Dabei kann dieser Signifikant neben der Sprache ebenso spezifisches Verhalten umfassen (Nemitz, 2016). Mit Blick auf die Schulkultur kennzeichnet das Symbolische „die Ebene der Entfaltung von Interaktionen, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements der jeweiligen Schule“ (Helsper, 2008, S. 68). In Zusammenhang mit dem Symbolischen erfolgt die Ausgestaltung des tatsächlichen gemeinsamen Umgangs und Handelns unter schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie Schülerinnen und Schülern, untereinander und miteinander. Für Helsper (2008) gehören dazu z. B. der Unterricht selbst mit seinen verschiedenen Ausprägungen, Normen, Standards und Ritualen sowie, abgesehen davon, ebenso Bewertungs- oder Bestrafungsmethoden (Helsper, 2008). Mit dem Symbolischen im Kontext der Schulkultur ist gemeint, dass das einzelne Handeln der jeweiligen schulischen Akteurinnen und Akteure (Signifikanten) – sowohl von Lehrkräften, Schulleitungsmitgliedern als auch Schülerinnen und Schülern – erst in seiner Kombination, durch Rekurrieren auf zusätzliche Signifikanten, also das Handeln weiterer Akteurinnen und Akteure, eine Bedeutung bekommt, in Form der Schulkultur.

3.2.3 Das Reale

Mit dem Realen assoziiert Lacan nicht die Realität oder die Wirklichkeit als solche, sondern eher ebenjenes, das vom gängigen Realitätskonstrukt losgelöst ist. Nach Lacan wird das Reale dadurch offenbart, dass etwas nicht nach Plan verläuft, nicht wie erwartet funktioniert und sich den bestehenden Erwartungen oder Plänen widersetzt, was auch nur bedingt be-

einflusst werden kann (Nemitz, 2016). Das Reale im Kontext der Schulkultur beinhaltet einerseits die Grundsätze höherer symbolischer Ordnungen des Bildungssystems, die Strukturprobleme mit sich bringen, und andererseits die grundsätzlichen Belastungen des pädagogischen Handelns, die Ausdruck der diskrepanten Ansprüche z. B. der Gesellschaft oder der Familien der Schülerinnen und Schüler (an die Lehrkräfte) sind (Helsper, 2008; siehe auch Helsper, 2004a; Oevermann, 2008). Die Einzelschule bzw. ihre schulischen Akteurinnen und Akteure können das Reale nicht von Grund auf außer Kraft setzen. Sie können zwar darauf einwirken, allerdings eher in begrenztem Maße. Der Anspruch an und die Belastung für das pädagogische Handeln der schulischen Akteurinnen und Akteure einer Schule hängen davon ab, wie massiv die Strukturprobleme, die sich auf die Grundsätze des Bildungssystems zurückführen lassen, in Kombination mit den jeweiligen Prämissen der Schule zum Ausdruck kommen. Die Dimension des Realen der Kultur einer Schule schafft durch die Grundsätze und die Strukturprobleme dementsprechend elementare Limitierungen mit Blick auf das Handeln von Lehrkräften. Das Reale ist dabei als (potenzielle) Einschränkung des Imaginären mit seinen Ansprüchen und Erwartungen zu verstehen (Helsper, 2008; siehe auch Müthing, 2013). Dies bedeutet, dass eine Schule in sozialräumlich benachteiligter Lage zwar im Rahmen des Imaginären festhalten kann, dass sie allen Schülerinnen und Schülern Bildungsgerechtigkeit zukommen lassen möchte. Wenn aber die Strukturprobleme im Bildungssystem dazu führen, dass beispielsweise keine Lehrkräfte eingestellt werden können, weil in der Schulaufsicht Personalknappheit herrscht, ist ihre Handlungsfähigkeit begrenzt.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Schulkultur nicht allein durch die Aushandlung mit dem Realen und den damit einhergehenden Normen und Bedingungen entwickelt, sondern zusätzlich stets mit den zentralen Annahmen und Einstellungen sowie dem Selbstbild der Schule abzugleichen ist. Dementsprechend ist ein Wandel der Schulkultur allein durch die Wandlung von Normen oder Bedingungen kaum möglich (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2020). Der Ansatz von Helsper (2008) bietet allerdings kein Erklärungsmodell, wie Schulkulturen sich entwickeln bzw. wie die Kultur einer Organisation über die Zeit hinweg entsteht und verändert werden kann. Zudem gibt Helspers (2008) Ansatz wenig Aufschluss über die Tiefenstruktur der Organisationskultur. Aus diesem Grund wird im nachfolgenden Abschnitt der Ansatz von Schein (2010, 2017) erläutert, der diesen Aspekten Rechnung trägt. Dieser wird v. a. in der englischsprachigen Literatur oft zitiert. Im Rahmen seines Modells werden sowohl die Kultur als auch die Entwicklung der Kultur über die Zeit hinweg sowie die Möglichkeiten der Einflussnahme beschrieben (Schein, 2010; Schein, 2017; vgl. auch Klein & Bronnert-Härle, 2020).

3.3 Organisationstheoretische Perspektive auf die Organisationskultur

Schein (2010) definiert den Begriff der Kultur folgendermaßen:

> „The culture of a group can be defined as the accumulated shared learning of that group as it solves its problems of external adaptation and internal integration; which has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, feel, and behave in relation to those problems. This accumulated learning is a pattern or system of beliefs, values, and behavioral norms that come to be taken for granted as basic assumptions and eventually drop out of awareness“ (Schein, 2017, S. 18).

Somit werden diese Muster oder Grundannahmen von den Organisationsmitgliedern gänzlich unbewusst akzeptiert, berücksichtigt und verinnerlicht und demnach nicht mehr bewusst wahrgenommen oder hinterfragt.

Schein (2017) differenziert zwischen drei Ebenen einer Organisationskultur: Artefakte, gewählte Überzeugungen und grundlegende Annahmen (siehe Abbildung 6). Diese werden nachfolgend näher ausgeführt.

Abbildung 6

Die drei Ebenen der Schulkultur

Artefakte

Gewählte Überzeugungen

Grundlegende Annahmen

Anmerkungen. In Anlehnung an Schein, 2010, 2017. Eigene Darstellung.

3.3.1 Artefakte – sichtbare und fühlbare Phänomene

Die Ebene der Artefakte ist vergleichsweise unkompliziert zu beobachten, da sie die offensichtlich wahrnehmbaren Aspekte einer Organisationskultur umfasst – ebenjene, die durch die Sinne, das Sehen, Hören und Fühlen, erfassbar sind. Bei Artefakten handelt es sich nicht nur um beobachtbare Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder oder Rituale innerhalb der Organisation, sondern beispielsweise auch um die Räumlichkeiten einer Organisation, den vorherrschenden Kleidungsstil, das Organisationsklima (nach Schein (2017) basiert dieses auf zugrunde liegenden Annahmen und es ist *eine* Ausprägung der Kultur) oder um strukturelle Komponenten wie die Satzung der Organisation oder die formelle Darstellung der Organisationspraxis. Zwar enthält diese Ebene das offensichtlich Beobachtbare, allerdings sind die zugrunde liegenden Annahmen, weshalb Aspekte auf diese Weise gehandhabt werden, nicht ohne Weiteres zu entschlüsseln (Schein, 2017). Artefakte

sind beispielsweise die unmittelbare Kooperation zwischen Lehrkräften oder das Schulklima (Klein, 2017b).

3.3.2 Vertretene Überzeugungen und Werte

Diese Ebene der Organisationskultur umfasst die Überzeugungen und Werte, für die sich die Organisationsmitglieder offen aussprechen, die also von diesen bewusst wahrgenommen werden. Die Überzeugungen und Werte dienen dem Zweck, das Verhalten der Organisationsmitglieder und deren Umgang mit bedeutsamen und wiederkehrenden Situationen zu lenken und bieten neuen Organisationsmitgliedern eine Orientierungshilfe mit Blick auf das Verhalten in ebensolchen Situationen. Häufig werden diese Überzeugungen und Werte im Rahmen einer Ideologie oder Organisationsphilosophie fixiert. Bezogen auf den Schulkontext können dies beispielsweise Normen und Werte sein, die im Schulprogramm festgehalten sind (Schein, 2017; siehe auch Klein, 2017b).

An dieser Stelle ist allerdings zu berücksichtigen, dass die explizit formulierten Werte und Überzeugungen nicht notwendigerweise von allen Organisationsmitgliedern tatsächlich gelebt werden und sich das erwünschte Handeln nicht zwangsweise in der konkreten Praxis der Organisation widerspiegeln muss. So kann es beispielsweise sein, dass ein wertschätzender Umgang untereinander zwar propagiert wird, dass Mobbing am Arbeitsplatz allerdings geduldet wird und keine Konsequenzen nach sich zieht. Zudem kann das Handeln der Organisationsmitglieder nicht allein auf Basis der explizierten Überzeugungen und Werte erklärt werden. Um die Kultur einer Organisation ganzheitlich erfassen zu können, bedarf es auch der Analyse der zugrunde liegenden Annahmen, die sich der bewussten Wahrnehmung der Organisationsmitglieder entziehen (Schein, 2017).

3.3.3 Selbstverständliche Grundannahmen

Grundannahmen, die den Kern der Kultur darstellen, bilden sich anhand von Lernprozessen, die eine Gruppe durchlaufen hat (Schein, 2010). Stellt sich heraus, dass Strategien zur Bewältigung von Herausforderungen wiederholt zum Erfolg geführt haben, werden diese übereinstimmend von allen Organisationsmitgliedern als selbstverständlich betrachtet. Annahmen, die zunächst lediglich auf Mutmaßungen beruhten, werden so mit der Zeit zu Tatsachen und letztlich zu allgemein anerkannten Grundannahmen. Gesetzt den Fall, dass sich eine Grundannahme innerhalb einer Organisation durchsetzt, können sich die Organisationsmitglieder nur bedingt vorstellen, von dieser mit Blick auf ihr Verhalten abzuweichen. Auf dieser Ebene vermittelt die Kultur den Organisationsmitgliedern ein generelles Gefühl der Verbundenheit. Dabei bezieht sich Schein (2017) auf die Arbeit von Hatch und Schultz (2004), die sich in ihrem Beitrag mit der „Organizational Identity“ (Hatch & Schultz, 2004, S. 378) beschäftigen: „[…] we argue that organizational identity is neither wholly cultural nor wholly imagistic, it is instead constituted by a dynamic set of processes

that interrelate the two“ (Hatch & Schultz, 2004, S. 384). Die Änderung dieser Grundannahmen stellt sich als herausfordernd dar, da die Organisationsmitglieder diese nicht bewusst wahrnehmen, was eine Konfrontation und Diskussion schwierig macht (Schein, 2017). Nach Klein (2017b) sind diese „Basisannahmen […] identitätsstiftend, lassen sich aber nur schwer beobachten oder messen und sind meist implizit bzw. werden nicht bewusst wahrgenommen. Nach Schein machen sie den Kern der Organisationskultur aus“ (Klein, 2017b, S. 10).

Schein (2010) identifiziert verschiedene Bereiche, in denen die Basisannahmen seines Modells relevant werden und aus denen sich die Kultur einer Organisation entwickelt: Basisannahmen über äußere Anforderungen und Basisannahmen über die innere Integration (siehe auch Proskawetz et al., 2023). Diese Bereiche entstehen sowohl aus dem Umgang mit strukturellen und systemischen Rahmenbedingungen als auch aus gruppenbezogenen und zwischenmenschlichen Aspekten (Schein, 2010).

Die Herausforderungen mit Blick auf die Basisannahmen über äußere Anforderungen bestehen aus:

- Geteilten Annahmen zu Mission und Strategie
- Geteilten Annahmen mit Blick auf die Ziele, die anhand der Mission abgeleitet werden
- Geteilten Annahmen mit Blick auf die Mittel, um Ziele zu realisieren
- Geteilten Annahmen mit Blick auf Messergebnisse und Korrekturmechanismen, um zu beurteilen, inwieweit Gruppenziele erreicht werden konnten
- Geteilten Annahmen zu Korrektur- und Wiederherstellungsstrategien, die angewendet werden sollen, wenn die Ziele nicht erreicht werden

Die Herausforderungen mit Blick auf Basisannahmen über die innere Integration bestehen aus:

- Schaffen einer gemeinsamen Sprache und begrifflicher Kategorien
- Festlegung von Gruppengrenzen und Kriterien für Ein- und Ausschluss respektive Identität
- Verteilen von Macht, Autorität und Status
- Entwicklung von Regeln hinsichtlich des Umgangs miteinander (Vertrauen, Intimität, Freundschaft und Liebe)
- Festlegung und Zuweisung von Anerkennungen und Sanktionierungen
- Entwicklung von Konzepten zur Erklärung des Unerklärlichen

In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass die Artefakte, also die beobachtbaren Aspekte der Organisationskultur, zwar unkompliziert zu erfassen, aber nur

schwer zu entschlüsseln sind. Mit Blick auf die zweite Ebene gilt es zudem zu berücksichtigen, dass die explizierten Überzeugungen und Werte nicht unbedingt die tatsächliche Praxis der Organisation und ihrer Mitglieder widerspiegeln. Um eine Organisationskultur verstehen zu können, müssen die grundlegenden Annahmen erfasst und die Lernprozesse rekonstruiert werden, durch die sich diese Grundannahmen entwickelt haben (Schein, 2010).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Ansätze von Helsper (2008) und Schein (2010) davon ausgehen, dass die Veränderung von Schulkulturen komplex ist. Eine Veränderung in den Regelsystemen oder der Austausch einzelner Akteurinnen und Akteure wird nicht genügen. Dies liegt daran, dass Schulkulturen auf erfahrungsbasierten Werten, Normen und Überzeugungen sowie den Handlungsweisen der schulischen Akteurinnen und Akteure beruhen. Diese Elemente definieren, welche Handlungsweisen in einer Schule allgemein als anerkannt und vertretbar aufgefasst werden und welche nicht (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2020).

3.4 Schulkulturelle Merkmale an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Wie zuvor bereits angeführt, wird in dieser Studie der Schwerpunkt auf die Untersuchung von zwei schulkulturellen Merkmalen gelegt, a) die (kollektiven) Defizitorientierungen (und ihr Gegenstück, die Ressourcenorientierungen) und b) den Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld.

3.4.1 Defizitorientierungen

Ursächlich für die in Kapitel 1 beschriebenen Merkmalsausprägungen der Kultur von weniger erfolgreichen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind häufig Defizitorientierungen (Valencia, 1997, 2010) seitens der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien. Das Modell der Defizitorientierungen ist ein endogenes Modell, das besagt, dass schlechtere Leistungsentwicklungen oder geringe Schulerfolge bei Schülerinnen und Schülern u. a. auf internale Defizite oder Mängel zurückzuführen sind. Nach Valencia (2010) gibt es vier Modelle zur Erklärung von schlechteren Leistungsentwicklungen bzw. Schulversagen: a) das kultur-ökologische Modell, (b) den Kommunikationsprozess, (c) die systemische Ungleichheit und (d) die Defizitorientierungen. In der vorliegenden Studie wird nachfolgend näher auf das vierte Modell, das der Defizitorientierungen, eingegangen, weil dieses im Fokus der Betrachtungen dieses Kapitels steht. Dies ist durch die Annahme aus dem vorangegangenen Kapitel begründet, dass defizitorientierte Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Eltern eine der Herausforderungen der Elternarbeit darstellen, die zunächst aufgearbeitet werden müssen, bevor Lehrkräfte positive und vertrauensvolle Beziehungen zu Eltern aufbauen können. Letztere ermöglichen wiederum eine fruchtbare Elternarbeit.

Valencia (2019) unterscheidet zur Einführung des Modells der Defizitorientierungen, rekurrierend auf frühere Veröffentlichungen (Valencia, 2009), zwischen Wissenschaft und Pseudowissenschaft. Demnach bezieht Wissenschaft sich auf einen auf Beweisen basierenden theoretischen Rahmen – solide Annahmen, überprüfbare Hypothesen, zuverlässige und gültige Instrumente, eine angemessene Methodik, Objektivität und die Bereitschaft, konkurrierende Interpretationen der Ergebnisse zu berücksichtigen. Im Gegensatz dazu kann das Modell der Defizitorientierungen charakterisiert werden als „mindset driven and molded by a confluence of science and ideology, resulting in pseudoscience“ (Valencia, 2019, S. 8).

Die weitere Vorstellung des Modells der Defizitorientierungen orientiert sich an Valencia (2019). Daher wird nachfolgend zunächst auf den Ursprung und die frühe Geschichte des Modells eingegangen. Anschließend werden drei Varianten des Modells vorgestellt. Der Abschnitt schließt mit der Beschreibung der sieben Merkmale von Defizitorientierungen.

Ursprung und frühe Geschichte der Defizitorientierungen

Das Modell der Defizitorientierungen hat eine lange Tradition (Valencia, 2019). Valencia (2019) verweist dabei auf Menchaca (1997), der nach Meinung von Valencia (2019) die Ursprünge der Defizitorientierungen eingehend untersuchte. Menchaca (1997; zitiert nach Valencia, 2019) zeigt auf, wie rassistische Diskurse ab dem frühen 18. Jahrhundert die Beziehungen zwischen den Rassen beeinflussten und letztlich die Schulbildung von Schülerinnen und Schülern *of colour* beeinträchtigten. Bei der weiteren Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung der Defizitorientierungen bezieht sich Valencia (2019) auf den polygenistischen Glauben[7]. Dieser wurde im frühen bis mittleren 19. Jahrhundert in den Vereinigten Staaten durch vermeintlich wissenschaftliche Beweise, wie die Schädelkapazitätsmessungen verschiedener Rassen durch Samuel G. Morton, gestärkt. Morton kam zu dem Schluss, dass Weiße die größte Schädelkapazität hätten und somit am intelligentesten wären, amerikanische Ureinwohner als mittelmäßig und Schwarze am unteren Ende anzusiedeln wären (Gould, 1978; siehe auch Valencia, 2019). Nach Gould (1978), der die veröffentlichten Rohdaten von Morton genauer inspizierte, lässt sich anhand der Zusammenfassungstabellen feststellen, dass Morton seine Daten nicht objektiv bewertete. Wenn seine Daten angemessen neu interpretiert werden, haben alle Rassen ungefähr gleich große Kapazitäten (Gould, 1978). Dabei ist laut Valencia (2019) zu beachten, dass dieser wissenschaftliche Rassismus als ideologisches Instrument verwendet wurde, um die

[7] Polygenisten argumentierten, dass es eine rassische Hierarchie hinsichtlich kognitiver und kultureller Überlegenheit gebe, bei der Weiße, insbesondere Angelsachsen, an der Spitze stünden, während afrikanische Schwarze und australische Ureinwohner am unteren Ende rangierten (vgl. Galton, 1870, zitiert nach Valencia, 2019, S. 8).

Segregation und die Unterdrückung von Schwarzen durch Sklaverei zu rechtfertigen. Des Weiteren wurden frühe Defizitorientierungen auch vom religiösen Glauben unter den weißen Kolonisatoren beeinflusst, mitsamt der Annahme, dass sie ein von Gott auserwähltes Volk seien (Valencia, 2019, S. 9).

Drei Varianten des Modells der Defizitorientierungen

Valencia (2019) beschreibt drei Varianten des Modells der Defizitorientierungen: *genetic pathology model*, *culture of poverty model* und *at-risk model*. Im Rahmen dieser Modelle werden Schülerinnen und Schüler mit niedrigem SES, vor allem Schülerinnen und Schüler *of colour* sowie weitere marginalisierte Schülerinnen und Schüler und ihre Familien, als pathologisiert betrachtet. Fälschlicherweise werden sie als die Verursacher ihrer eigenen Probleme angesehen (Valencia, 2019, S. 9). Je nach Zeitgeist können die drei Varianten einzeln oder in Kombination wirken. Abhängig von den vorherrschenden Ansichten kann eine der drei Varianten als Haupterklärung für schulischen Misserfolg hervortreten. Nachfolgend werden die drei Modelle in komprimierter Form vorgestellt:

- Das *genetic pathology model*, das seine Wurzeln in den 1920er Jahren in den USA hat, ist eng mit der Intelligenztest-Bewegung verbunden. Es repräsentiert eine besonders negative Form von Defizitorientierungen, da es fälschlicherweise die Überzeugung stützte, dass Intelligenz bereits bei der Zeugung festgelegt und im Lebenszyklus nicht veränderbar sei. Mit dieser Lehrmeinung wurde behauptet, dass intellektuelle Minderwertigkeit bei einigen Gruppen und intellektuelle Überlegenheit bei anderen genetisch bedingt sei (Valencia, 2019, S. 9).
- Im Rahmen des *culture of poverty model* wird behauptet, dass Menschen, die in Armut leben bzw. finanziell benachteiligt sind, selbst für ihre materielle Benachteiligung, ihre Entbehrungen und ihren schulischen Misserfolg verantwortlich sind, was zu einer dehumanisierenden Haltung der Wohlhabenden gegenüber den Armen führt. Geprägt wurde der Begriff *Culture of Poverty* vom Kulturanthropologen Oscar Lewis. Seine Theorie ruft nach Valencia (2019) ein starkes pathologisches Bild der Armen hervor – eine Darstellung von Menschen mit selbst auferlegten, unüberwindbaren und transgenerationalen Problemen. Obwohl das Modell bereits widerlegt wurde, bleibt es in zeitgenössischen Diskussionen präsent (Valencia, 2019, S. 11).
- Das *at-risk model* beinhaltet im Allgemeinen, dass die Entwicklung eines kulturell benachteiligten Kindes angeblich von kulturellen und angehäuften Defiziten in der Familie und der häuslichen Umgebung beeinflusst wird (Pearl, 1997; siehe auch Valencia, 2019). In dem Beitrag von Pearl (1997) findet eine kritische Auseinandersetzung mit der „culturation deprivation era of deficit thinking“ (Valencia, 2019,

S. 21) statt. Auch in der jüngeren Vergangenheit wurde noch auf dieses Modell Bezug genommen (Valencia, 2019). Später entstanden Bestrebungen, Prognosemodelle für Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, die in Bezug auf Schulversagen gefährdet waren. Ein weiteres Ziel der Diskussion über Risiken betrifft Eltern mit niedrigem SES und *of colour*. Die Behauptung lautet, dass solche Eltern die Bedeutung von Bildung in der Regel nicht schätzen, es versäumen, diesen Wert durch schulische Sozialisation an ihre Kinder weiterzugeben, und selten an Aktivitäten zur elterlichen Beteiligung teilnehmen (Valencia, 2019, S. 11).

Die sieben Merkmale der Defizitorientierungen

- *Blaming the victim*: Vor etwa 50 Jahren präsentierte William Ryan den Sozialwissenschaften sein Werk „Blaming the Victim“ (Ryan, 1971), in dessen Rahmen er den Kern und die ideologische Grundlage der Defizitorientierungen aufdeckt, namentlich das Prinzip, dass die Mächtigeren die Unschuldigen beschuldigen. Dabei wurden soziale Probleme identifiziert und Studien durchgeführt, um Unterschiede zwischen Benachteiligten und Begünstigten herauszufinden; diese Unterschiede wurden als Ursachen des sozialen (oder bildungstechnischen) Problems definiert und es wurden staatliche Interventionen eingeleitet, um diese Unterschiede (d. h. Defizite) zu korrigieren. Befürworter dieser Theorie suchen selten nach externen Ursachen für das Scheitern einzelner Schülerinnen oder Schüler. Systemische Ungleichheiten auf Makro-, Meso- und Mikroebenen werden weitgehend ignoriert. Sogenannte „deficit thinkers“ (Valencia, 2019, S. 14) meiden systemische Ansätze zur Verbesserung der Schule und konzentrieren sich auf das ‚Reparieren‘ der individuellen Schülerinnen und Schüler (Valencia, 2019, S. 12 ff.).
- *Othering and binarization*: Nach Valencia (2019) sind diese beiden Prozesse eng miteinander verbunden. *Othering* bedeutet in diesem Kontext, dass Menschen in Machtpositionen Gruppen, die ‚anders‘ sind, als schlechter oder bedrohlich darstellen. *Binarization* ist ein Prozess, bei dem Dinge in zwei klar trennbare Kategorien aufgeteilt werden. In diesem Kontext wird „binary logic and language […] used to reference the in-group as ‚us‘ and the out-group is labelled as ‚them‘“ (Valencia, 2019, S. 14). Beispielsweise könnten Menschen *in* einer Gruppe als ‚normal‘ betrachtet werden, während diejenigen *außerhalb* dieser Gruppe als ‚defizitär‘ oder ‚abweichend‘ angesehen werden (Valencia, 2019, S. 14 f.).
- *Oppression* bedeutet, dass Menschen aufgrund von Defizitorientierungen in eine schwächere Position gedrängt werden. Diese Denkweise betrachtet bestimmte Gruppen als weniger wertvoll oder kompetent. In der Folge können Handlungsweisen verwendet werden, bei denen Macht und Autorität unfair genutzt werden, um diese Gruppen bzw. um Menschen, die diesen Gruppen angehören, an den Rand

der Gesellschaft zu drängen und die dazu beitragen, dass Menschen in untergeordneten Positionen verbleiben (Valencia, 2019, S. 15 f.).

- *Pseudoscience* bedeutet, dass etwas den Anschein hat, wissenschaftlich zu sein, tatsächlich aber auf falschen Überzeugungen basiert. Blum (1978) definiert Pseudowissenschaft als einen „process of false persuasion by scientific pre-tense" (Blum, 1978, S. 12, zitiert nach Valencia, 2019). Im Kontext der Defizitorientierungen bedeutet dies, dass diese Theorie, obwohl sie sich als wissenschaftlich ausgibt, auf falschen Vorstellungen beruht. Der entscheidende Unterschied zwischen echter Wissenschaft und Pseudowissenschaft liegt nach Valencia (2019) im Grad der Voreingenommenheit der Forscherin oder des Forschers, im sogenannten Bias, und in der Entschlossenheit, Hypothesen zu bestätigen, selbst wenn es Anzeichen dafür gibt, dass sie falsch sein könnten. Vorannahmen können auch die Interpretation der Daten betreffen. Wird diese zu stark durch Bias beeinflusst, liegt ebenfalls Pseudowissenschaft vor (Valencia, 2019, S. 16 f.).
- *Temporal changes*: Defizitorientierungen können als flexibles Konzept betrachtet werden, das sich den Veränderungen der Zeit anpasst, in Abhängigkeit davon, welche Vorstellungen in der Gesellschaft jeweils akzeptiert sind. Dabei haben sie laut Valencia (2019) stets Einfluss auf die Bildungspolitik und -praxis. Die Art, wie Menschen über Defizite denken, wird oftmals von der Ideologie und den Forschungstrends einer bestimmten Zeit geprägt. Zum Beispiel hat in den 1920er Jahren in den USA die weitverbreitete Überzeugung von der Vererbbarkeit von Eigenschaften die Defizitorientierungen bezüglich der vermeintlich geringeren Intelligenz von Kindern aus ärmeren Familien und aus Familien *of colour* beeinflusst. Es ist zu beachten, dass die Defizitorientierungen nicht nur in der Grundidee, sondern auch darin, wer für vermeintliche Defizite verantwortlich gemacht wird, wandelbar ist. Es verändert sich also der Transmitter – die Ursache der internen Defizite. So wird einmal behauptet, dass entsprechende Gene für unzureichende schulische Leistungen verantwortlich sind, ein anderes Mal werden kulturelle Unterschiede dafür verantwortlich gemacht und in anderen Fällen wird die familiäre Sozialisation hervorgehoben (Valencia, 2019, S. 17 f.).
- *Educability* bezieht sich darauf, dass die Lernfähigkeit bestimmter Personen ohne sachliche Fundierung beurteilt wird. Im Rahmen von Defizitorientierungen wird das Verhalten auf pathologische oder dysfunktionale Weise beschrieben, indem auf Defizite, Mängel, Einschränkungen oder Schwächen bei bestimmten Individuen, Kulturen und Familien hingewiesen wird, z. B. Menschen mit niedrigem Einkommen oder bestimmten Herkünften. Dabei werden die Ursachen z. B. mit Blick auf geringere Lernerfolge von einzelnen Schülerinnen und Schülern in endogenen Faktoren

wie begrenzter Intelligenz, sprachlichen Defiziten oder mangelnder Leistungsmotivation verortet. Aus dieser Perspektive wird es als gleichgültig eingestuft, wie die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, weil ihre internen Defizite angeblich zur Folge haben, dass sie nicht ‚richtig' lernen können. Kinder, die diesen Gruppen angehören, sollen in separaten Klassen unterrichtet werden, um die anderen nicht aufzuhalten (Valencia, 2019, S. 18 f.).

- *Heterodoxy*: Heterodoxe Perspektiven haben mit Dissens, unkonventionellen Meinungen, Kontroverse, Streit und Herausforderungen gegenüber der Orthodoxie zu tun – den vorherrschenden, gängigen wissenschaftlichen und ideologischen Strömungen der jeweiligen Zeit. In diesem Kontext bezieht sich Valencia (2019) auf Bourdieu (1977) und führt aus, dass in einer von Rassen-, Klassen- und Geschlechterdominanz geprägten Gesellschaft die als andersartig Betrachteten ein großes Interesse daran haben, die Unterdrückung der machtstärkeren Gruppe in Frage zu stellen (Bourdieu, 1977, zitiert nach (Valencia, 2019, S. 19 f.).

Wird nun der Bezug zum schulischen Setting hergestellt, ist herauszuarbeiten, dass die zuvor beschriebenen Ursachen der geringeren Lernerfolge außerhalb des Einflussbereichs der Lehrkräfte liegen und dass mögliche Ursachen, die z. B. bei den Lehrkräften selbst oder in der Schule zu verorten sind, sowie gesellschaftliche Auf- und Abwertungsdynamiken unberücksichtigt bleiben (Valencia, 1997; siehe auch Bremm, 2019). Daraus resultierend „wird der Einfluss der Herkunft auf die Bildungserfolge der Schüler*innen überschätzt und die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte aufgrund der Herkunftsmerkmale und systemischer Rahmenbedingungen dagegen unterschätzt" (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 693). Wenn Lehrkräfte unterschätzen, dass ihr eigenes Handeln eine Wirkung hat, und sich in geringem Maße als selbstwirksam wahrnehmen, kann dies negative Auswirkung auf die Qualität ihres Unterrichts haben (Bremm, 2021a). Mit dieser Einschätzung bezieht Bremm (2021a) sich auf die Befunde von García und Guerra (2004), die in ihrer Untersuchung feststellten, dass Lehrkräfte sich eher auf die Schaffung fürsorglicher Umgebungen für die Schülerinnen und Schüler fokussieren und dass diese Fürsorge zulasten des eigentlichen Unterrichts geht. Die Autorinnen vermuten, dass die negativen Überzeugungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Lernfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler die Erwartungen an Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussten (García & Guerra, 2004).

> „Aber gerade dieser Rückzug aus den zentralen Aufgaben der Lehrkräfteprofession bei gleichzeitiger Externalisierung von Problemlagen birgt große Risiken für die empfundene Selbstwirksamkeit und die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften. Die Rolle als Lehrperson, die für die Schaffung von Lernsituationen und der Begleitung von Lernprozessen zuständig ist, wird dann oftmals durch eine Überbetonung von sozialem Lernen aufgegeben, was bei Misserfolgen zu großer Unzufriedenheit führen kann und die oft gehörte Annahme bestätigt: mit diesen Schüler*innen [sic] und in dieser Umgebung geht es einfach nicht." (Bremm, 2021a, S. 134).

Diese defizitorientierten Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften sind auf mentale Modelle, „tief verwurzelte[m] innere Vorstellungen vom Wesen der Dinge“ (Senge, 2021, S. 193), zurückzuführen. Diese bestimmen nicht nur die Wahrnehmung und die Deutung von Vorkommnissen, sondern auch das Handeln. Problematisch daran ist, dass die mentalen Modelle zumeist verdeckt bleiben, also nicht bewusst wahrgenommen werden und somit nicht reflektiert und im Umkehrschluss auch nicht verändert werden können (Senge, 2017). Mentale Modelle sind allerdings nicht statisch: Sie werden entweder verfestigt oder umgeformt, wenn Mitglieder einer Organisation offen für den Austausch von Wissen und die Erforschung der Wurzeln ihrer eigenen Perspektiven sind (Jimerson, 2014). Demnach können sie verändert werden.

In Kapitel 1 wurde einführend erläutert, dass bei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, die weniger effektiv arbeiten, v. a. die ‚weichen‘ Merkmalsausprägungen von Bedeutung sind. Diese beziehen sich nicht direkt auf den Unterricht, sondern auf die Art und Weise, wie Lehrkräfte auf sich selbst und ihre eigene Schule blicken. Wenn Lehrkräfte Defizitorientierungen aufweisen, ist daran, wie bereits erläutert, vor allem problematisch, dass sie Bildungsungleichheiten bzw. unzureichende Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern hauptsächlich auf kulturelle, ethnische oder genetische Eigenschaften von Gruppen zurückführen (Valencia, 2010) und „unter Bezugnahme auf das meritokratische Prinzip die Verantwortung für den Erfolg von Lernprozessen allein bei Schüler*innen selbst bzw. bei ihren Eltern“ sehen (Bremm, 2021a, S. 134). Dabei liegt der Fokus vorwiegend eindimensional auf Bildungstheorien, beispielsweise auf der von Bourdieu (1983) oder auf jener von Boudon (1974), die insbesondere die Schülerinnen und Schüler sowie deren Herkunftsmerkmale in den Vordergrund stellen (vgl. Valencia, 1997). Bourdieu (1983) argumentiert, dass das Handeln von Menschen von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital beeinflusst wird:

> „Auf das Kapital ist es zurückzuführen, dass die Wechselspiele des gesellschaftlichen Lebens […] nicht wie einfache Glücksspiele verlaufen […]. […] Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d. h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgschancen der Praxis […] entschieden wird.“ (Bourdieu, 1983, S. 183).

Da diese Ressourcen in der Gesellschaft ungleich verteilt sind, abhängig vom sozialen Hintergrund, entstehen daraus unterschiedliche Bildungschancen sowie eine Fortführung sozialer Ungleichheiten (McElvany et al., 2019). In diesem Zusammenhang formuliert Bourdieu (z. B. Bourdieu1987) das Konzept des Habitus, auf das bereits in Kapitel 2.2.3 eingegangen wurde. Wenn zur Erklärung von unterschiedlichen Leistungsentwicklungen also lediglich Ungleichheitstheorien herangezogen werden und dabei das „dialektische Passungsverhältnis zwischen Schule und Lebenswelt ignoriert und Möglichkeiten der Schule und der einzelnen Lehrkraft für die Gestaltung von Lehrlernprozessen unterschätzt

wird“ (Bremm, 2021a, S. 134), ist diese Sichtweise zu eindimensional und trägt zu Ungleichheiten und zu deren Verstärkung bei.

Forschungsstand zu Defizitorientierungen

Drucks und Bremm (2021) präsentieren im Rahmen ihres Beitrags u. a. eine Auswahl an Studien, um im Kontext der Defizitorientierungen Auswirkungen von Negativzuschreibungen zu veranschaulichen. Sie stellen in diesem Kontext die Vermutung an, dass negative Stereotype mit schwächeren Leistungsbeurteilungen in Verbindung stehen (Drucks & Bremm, 2021). In der Studie von Bonefeld und Dickhäuser (2018) wurden die Auswirkungen eines Migrationshintergrunds, operationalisiert anhand des Vornamens der Schülerinnen und Schüler, des Leistungsniveaus und der impliziten Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund auf die Leistungsbeurteilung (vergebene Noten und Anzahl der gezählten Fehler in einem Diktat) untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehramtsstudierenden die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund signifikant schlechter benoteten als die Leistungen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (Bonefeld & Dickhäuser, 2018). Nach Drucks und Bremm (2021) können derartige falsche Einschätzungen nicht nur Auswirkungen auf einzelne Leistungen haben, sondern auch den Verlauf gesamter Bildungskarrieren beeinflussen. Dazu ziehen sie die Befunde von Maaz, Baeriswyl und Trautwein (2013) heran, die in ihren Analysen u. a. aufzeigen konnten, „dass die soziale Herkunft mit der Benotung, der Vergabe der Schullaufbahnempfehlungen und der schließlich getroffenen Übergangsentscheidung assoziiert“ war (Maaz et al., 2013, S. 237). In einer Längsschnittstudie von Sorhagen (2013) wurde u. a. der Zusammenhang zwischen der Unterschätzung der mathematischen Leistungen, der grundlegenden Lesekompetenzen und der Sprachkenntnisse von Erstklässlern durch ihre Lehrkräfte einerseits und den späteren schulischen Leistungen in der Highschool andererseits untersucht. Die Befunde zeigen, dass Highschool-Schülerinnen und -Schüler, deren Fähigkeiten von ihren Lehrkräften in der ersten Klasse unterschätzt wurden, in standardisierten Tests zu Mathematik, Leseverständnis, Vokabelwissen und verbalem Denkvermögen signifikant schlechter abschnitten, als es aufgrund ihrer früheren Testergebnisse zu erwarten gewesen wäre. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass solche Fehleinschätzungen der Kompetenzen zu Beginn der schulischen Laufbahn auch noch zehn Jahre später einen Einfluss auf die schulischen Leistungen hatten. Zudem wurden signifikante Wechselwirkungen zwischen dem Familieneinkommen der Schülerinnen und Schüler und den Fehleinschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der mathematischen und der sprachlichen Fähigkeiten dieser Schülerinnen und Schüler aufgedeckt. Dies legt nahe, dass u. a. die Unterschätzung durch Lehrkräfte einen stärkeren Einfluss auf Schülerinnen und Schüler aus einkommensschwächeren Familien hat als auf Schülerinnen und Schüler aus wohlhabenderen Haushalten. Vor allem vor dem Hintergrund dieses Befunds resümiert

die Autorin, dass die Unterschätzung der akademischen Fähigkeiten von benachteiligten Kindern durch Lehrkräfte ein Faktor sein könnte, der zu anhaltenden Bildungsungleichheiten beiträgt (Sorhagen, 2013). Im Rahmen einer Studie von Racherbäumer (2017), der ein rekonstruktives Verfahren zugrunde liegt, wurden die Funktion und die Wirkung von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern aus der Perspektive von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage untersucht. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine anerkennende Beziehung und hohe Erwartungen an die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auch positive Auswirkungen auf den Lernerfolg an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage haben können (Racherbäumer, 2017).

Anhand der zuvor aufgeführten Befunde lässt sich resümieren, dass die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern mit den Bewertungen ihrer Kompetenzen durch Lehrkräfte in Verbindung steht. Zugleich zeigt sich, dass die Art und Weise, wie Lehrkräfte die Kompetenzen und die Leistungen beurteilen, einen Einfluss auf den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern haben kann. Gerade bei Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus scheinen die Negativzuschreibungen in Form von schlechteren Leistungsbewertungen und -erwartungen einen stärkeren Einfluss zu haben.

Im Sinne der Defizitorientierungen verdeutlichen die Befunde, dass durch

> „stereotypisierende Deutungsmuster von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen z. B. aus benachteiligten Herkunftsmilieus oder mit Migrationsgeschichte die Wahrscheinlichkeit erhöh[t] [wird], dass schwächere Leistungsergebnisse einer ‚mangelnden Begabung' – und damit einem stabilen Merkmal, das von situativen Einflüssen oder dem Lehrkräftehandeln kaum beeinflusst wird – zugeschrieben werden" (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 693).

Qualitative Studien deuten darauf hin, dass Lehrkräfte oft Annahmen über angebliche Defizite im familiären Umfeld der Schülerinnen und Schüler haben. Dabei wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Familien nicht ausreichend sozialisiert werden und nicht genug Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen (Pearl, 1997; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022). Lehrkräfte vertreten demnach zum Teil die Ansicht, dass der Erfolg oder Misserfolg mit Blick auf Bildungslaufbahnen auf statischen Faktoren wie vorhandenen oder nicht vorhandenen begabungsbezogenen Ressourcen basiert. Daher werden auch keine besonderen Strategien oder Maßnahmen entwickelt, um gezielt Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus zu unterstützen (z. B. Racherbäumer, 2017). Ein Ausgleich dieser Benachteiligung scheint demnach von schulischer Seite nicht möglich (siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022). Im Rahmen einer qualitativen Studie von Jimerson (2014) wurde die Entwicklung mentaler Modelle für die Nutzung von Daten, etwa bei externen Leistungsüberprüfungen, untersucht. Die Befunde lassen annehmen, dass Lehrkräfte mit defizitorientierten Überzeugungen schlechtere Ergebnisse in solchen Leistungsüberprüfungen nicht als Anlass nehmen, über ihre eigene Handlungspraxis nachzudenken. Vielmehr interpretieren sie die Ergebnisse als Bestätigung

dafür, dass die Schülerinnen und Schüler insgesamt weniger leistungsfähig sind (siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022). Nach Klein und Bronnert-Härle (2022) dienen Defizitorientierungen demnach

> „nicht nur der Deutung der Leistungen, sondern auch der Rechtfertigung pädagogisch nicht legitimierten Handelns von Lehrkräften, wie etwa der Vermeidung von fachlichem Unterricht, der Herabsetzung von Standards, der Kriminalisierung der Schüler*innen und einem abwertenden Verhalten [sic] ihnen gegenüber.“ (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 694).

Eine aktuellere Studie aus Deutschland, die sich explizit mit Defizitorientierungen von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage beschäftigte, konnte u. a. aufzeigen, dass die Ausprägungen der Defizitorientierungen der Lehrkräfte höher waren, je höher der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Herkunftsmilieus war (Bremm, 2019). Auch im Beitrag von Klein und Bronnert-Härle (2022) wiesen sechs von zehn Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage hohe Ausprägungen mit Blick auf Defizitorientierungen auf. Allerdings bestanden starke intra- und interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Defizitorientierungen in den Schulen. Die Autorinnen weisen zudem einschränkend darauf hin, dass anhand der Befunde weder davon ausgegangen werden kann, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage grundsätzlich ausgeprägte Defizitorientierungen aufweisen, noch, dass diese innerhalb einzelner Schulen über alle Lehrkräfte hinweg gleich stark ausgeprägt sind (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 702). Allerdings standen in diesen beiden Studien die Defizitorientierungen der Lehrkräfte gegenüber den *Schülerinnen und Schülern* im Fokus.

3.4.2 Defizitorientierungen im Kontext der Elternarbeit

Das Konzept der Defizitorientierungen von Valencia (1997, 2010) wird in seinem Ursprung, wie zuvor beschrieben, zumeist herangezogen, um die Einschätzungen von Lehrkräften mit Blick auf die Erklärung von Ungleichheiten in der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu konzeptualisieren (Flessa, 2009; Valencia, 2010; siehe auch Bremm, 2019). Ähnlich negative Zuschreibungen erfolgen seitens schulischer Akteurinnen und Akteure, um die Unterschiede mit Blick auf die Zusammenarbeit mit verschiedenen Elterngruppen zu erklären. Analog zur Erklärung der Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern durch deren internale Defizite wird die zumeist herausfordernde Zusammenarbeit mit weniger privilegierten Eltern v. a. auf internale Defizite der Eltern zurückgeführt. So neigen Lehrkräfte dazu, eine geringere Beteiligung der Eltern überwiegend mit internalen Bedingungen, die in der Person der Eltern liegen (z. B. Migrationshintergrund, geringer Bildungsstand, unzureichendes Verständnis der Erziehungsverantwortung oder Desinteresse an der Bildung der Kinder) zu begründen und damit außerhalb ihres Einflussbereichs zu verorten (Haack, 2007; Sacher, 2014; Sacher, 2013; Eiden, 2018). Als Konsequenz aus dieser Überzeugung folgt das, was Pettigrew (1979) als „ultimate attribution error“ (Pettigrew, 1979, S. 461) definiert hat: Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird zu hoch

gewichtet bzw. überschätzt, während das eigene Handeln oder Bedingungen, die im Schulsystem oder der Einzelschule begründet sind, zu niedrig gewichtet bzw. unterschätzt werden. Eine geringe Beteiligung der Eltern respektive eine nicht gelingende Elternarbeit mit weniger privilegierten Eltern wird damit zum Normalfall, eine gelingende Elternarbeit ist eher die Ausnahme oder wird vermeintlich durch besonders günstige Bedingungen oder durch hohe Anstrengungen seitens der Lehrkräfte hervorgerufen (vgl. Pettigrew, 1979, S. 461). Diese Unterschätzung der Wirksamkeit zeigt sich im Kontext der Elternarbeit beispielsweise dadurch, dass von Lehrkräften gewählte Strategien, die bei der Zusammenarbeit mit Eltern nicht den gewünschten Erfolg zeigen (namentlich ein intensiveres Engagement der Eltern), weder einer genaueren Betrachtung unterzogen noch angepasst werden. Stattdessen werden weitere Versuche der Kontaktaufnahme oder der Zusammenarbeit mit Eltern eingestellt und die Gründe für den ausbleibenden Erfolg der Strategien auf die (ethnische) Herkunft oder die allgemeine Schwererreichbarkeit der Eltern zurückgeführt (Eiden, 2018). Defizitorientierungen werden dementsprechend nicht nur als Erklärung, sondern auch als Rechtfertigung für die erfolglose Zusammenarbeit mit Eltern herangezogen (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022).

Nach Valencia (2019) gibt es im US-amerikanischen Raum eine Vielzahl an Literatur, die sich mit Defizitorientierungen befasst, insbesondere im Zusammenhang mit Eltern mit niedrigem SES, die vorwiegend der Gruppe der Afroamerikaner und der Latino/Latina zugerechnet werden (z. B. Valencia, 2010; Valencia & Black, 2002). Baquedano-López et al. (2013) sprechen hinsichtlich Defizitorientierungen im Kontext der Elternarbeit von einem sogenannten *Neodeficit*-Diskurs mit Blick auf Eltern, die Minderheiten entstammen (Baquedano-López et al., 2013). Auch Auerbach (2007) identifiziert in der Auseinandersetzung mit Barrieren der Zusammenarbeit von Schulen mit Eltern, die z. B. eine Zuwanderungsgeschichte haben, Defizitorientierungen von Lehrkräften gegenüber den Eltern (Auerbach, 2007).

Nach Sacher (2014) tendieren Lehrkräfte dazu, im Umgang mit Personen aus anderen Herkunftskulturen eine implizite „Defizithypothese“ anzunehmen (Sacher, 2014, S. 37). Diese Annahme beruht darauf, dass diese Personen in verschiedenen Bereichen weniger dem gängigen Stand entsprechen, indem ihnen beispielsweise Wissen über das föderale Bildungssystem oder die duale Ausbildung fehlt. Lehrkräfte nehmen in diesem Kontext an, dass ihre Ansichten, Handlungsweisen und Wertvorstellungen nicht mit der deutschen Kultur harmonieren. Dabei bleibt jedoch seitens der Lehrkräfte nach Meinung von Sacher (2014) unbeachtet, dass diese Personen und Familien auch Stärken haben. So beherrschen sie häufig mehrere Sprachen und sind in der Lage, sich in verschiedenen kulturellen Kontexten souverän zu bewegen (Sacher, 2014, S. 37 f.). Es ist zu beachten, dass Sacher (2014) in diesem Zusammenhang lediglich auf Personen mit Migrationshintergrund

Bezug nimmt. Basierend auf den vorherigen Ausführungen lässt sich vermuten, dass weitere Merkmale von Eltern oder Familien, die auf eine soziale Benachteiligung hindeuten, z. B. ein niedriger Bildungsstand oder ein geringes Einkommen, zu ähnlichen Defizithypothesen führen können. Darüber hinaus sei darauf hingewiesen, dass Sacher (2014) in seiner Beschreibung der Defizithypothese nicht auf ein theoretisches Konzept wie die Defizitorientierungen von Valencia (1997) eingeht. Bei ihm beziehen sich die Defizite hauptsächlich auf mangelnde Kenntnisse oder Passungsproblematiken und weniger auf grundlegende internale Defizite der Eltern oder Familien.

Die Befunde von Gomolla und Kollender (2019) lassen annehmen, dass Defizitorientierungen in Bildungs- und Integrationsdiskursen von Bedeutung sind und dadurch auch die Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften prägen können. Gomolla und Kollender (2019) haben das institutionalisierte Wissen über Eltern mit Migrationshintergrund in Schul- und Integrationspolitik mittels einer Diskursanalyse untersucht. Die diachrone Rekonstruktion zeigt, wie sich im Laufe der Jahrzehnte der Diskurs um die Beteiligung dieser Eltern an Schulen im Bildungs- und Integrationsdiskurs entwickelt hat. Deutlich wird, dass diese Gruppe „aus der Perspektive mehrheitsgesellschaftlicher und mittelschichtspezifischer Normalitätserwartungen als Sondergruppe kategorisiert und in einer defizitorientierten und paternalistischen Perspektive als Zielgruppe von kompensatorischen Unterstützungs- und Hilfsangeboten adressiert“ wird (Gomolla & Kollender, 2019, S. 38). Die Zielperspektive einer gleichberechtigten Partnerschaft zwischen Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund wird häufig nur bedingt umgesetzt, da die tatsächliche Handlungspraxis der Schulen darauf ausgerichtet ist, Eltern zu unterstützen, zu mobilisieren, zu informieren und zu unterrichten. Die Autorinnen deuten diese Handlungspraxis dahingehend, dass Schulen bzw. ihre Akteurinnen und Akteure oft eine eher dominante Rolle gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund einnehmen. Die u. a. dadurch „zum Ausdruck kommende Deutungshoheit der Bildungsinstitutionen gegenüber Eltern mit Migrationsgeschichte wird über eine solche Partnerschaftsrhetorik verschleiert“ (Gomolla & Kollender, 2019, S. 36). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass den schulischen Akteurinnen und Akteuren dieses Ungleichgewicht in der Beziehung zu Eltern womöglich nicht bewusst ist. Die Autorinnen resümieren, dass bildungspolitische Positionen fehlen, die die Vielfalt von Elternschaft, Diskriminierungserfahrungen und unterschiedlichen Erwartungen angemessen berücksichtigen (Gomolla & Kollender, 2019).

An dieser Stelle können auch aktuellere Arbeiten herangezogen werden, die diese Defizitorientierungen gegenüber Eltern empirisch beschreiben: Exemplarisch ist die Studie von Luet (2017) aufzuführen, in der der Großteil der Befragten der Meinung war, dass sich Eltern aufgrund einer Vielzahl persönlicher Defizite nicht an Elternarbeit beteiligen. Obwohl sich ein Großteil der von den Befragten benannten Barrieren auf institutionelle Strukturen

bezogen, z. B. auf unzureichende Kommunikationssysteme oder mangelnde Ressourcen, wurde das geringe Engagement der Eltern eher auf das persönliche Versagen der Eltern zurückgeführt. Zudem äußerten schulische oder politische Akteurinnen und Akteure häufig die Überzeugung, dass die Eltern Bildung einen geringen Wert beimessen und dies das größte Hindernis für die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder darstellt. Auch die Untersuchung von Eiden (2018) liefert Hinweise auf Defizitorientierungen seitens der Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gegenüber Eltern: Die von Lehrkräften ausgewiesenen Ursachen der Schwererreichbarkeit wurden allein in persönlichen, internalen Bedingungen der Eltern verortet.

Defizitorientierungen als Merkmal der Schulkultur

Defizitorientierungen können auch als Überzeugungen von Lehrkräften verstanden werden (Nelson & Guerra, 2014; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022), die nicht nur das Handeln einzelner Lehrkräfte beeinflussen, sondern die sich anhand von Lernprozessen, die die Gruppe durchlaufen hat, als Muster von Überzeugungen, Werten und Normen als geteilten Grundannahmen, die als selbstverständlich betrachtet werden, innerhalb der Schule verfestigen (vgl. Schein, 2010; Schein, 2017). Insbesondere an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, die als weniger effektiv gelten, prägen negative Lernerfahrungen die kollektiven Lernprozesse und formen somit die Schulkultur (Schein, 2010). Diese Erfahrungen beziehen sich hauptsächlich auf Misserfolge, z. B. Disziplinprobleme, bei denen sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Eltern aus einer bestimmten sozialen Gruppe stammen und ihr Verhalten als Kernproblem betrachtet wird, während die Lehrkräfte sich machtlos und handlungsunfähig fühlen. Weitere typische Erfahrungen sind schlechtere Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler oder die problematische Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit Eltern (z. B. Fölker, Hertel, Pfaff & Wieneke, 2013; Eiden, 2018). Der Umgang mit solchen Misserfolgen führt oft dazu, dass internale Defizite der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien als Hauptursache betrachtet werden. Dadurch werden Lehrkräfte von ihrer eigenen Verantwortung entlastet. Solche Externalisierungsstrategien, die häufig mit Hilflosigkeit und Passivität einhergehen, stellen eine vermeintliche Lösung für das Problem oder den Umgang mit dem Misserfolg dar. Wenn diese Lösung für die Mehrheit der Lehrkräfte annehmbar ist, wird sie auch von der Mehrheit als gültig betrachtet (vgl. Schein, 2010). Unter Bezugnahme auf den Schulkulturansatz von Helsper (2008) kann angenommen werden: Wenn für bestimmte Gruppierungen von Lehrkräften innerhalb der Schule die zuvor beschriebene Lösung annehmbar und gültig ist und diese Gruppen in den Aushandlungsprozessen innerhalb der Schule dominieren, bestimmen sie, welche Handlungsweisen in der Schule als allgemein anerkannt und vertretbar aufgefasst werden und welche nicht (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2020). Dabei ist im Rückgriff auf Helsper (2008) davon auszugehen, dass in diesem Kontext zwar widerstreitende

Perspektiven auf Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien verhandelt werden, dass aber defizitorientierte Deutungsmuster sich eher durchsetzen können. Dies liegt zum einen daran, dass sie leichter mit gesellschaftlichen Diskursen und den institutionellen Strukturen des Schulsystems vereinbar sind (vgl. Bremm, 2019; Gomolla & Radtke, 2009), und zum anderen werden sie durch die empirische Bildungsforschung gestärkt. Diese betrachtet die Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler als zentralen Faktor für Bildungsungleichheiten, während einzelschulische Faktoren wie organisationale Merkmale weniger häufig in Bezug auf Bildungsdisparitäten untersucht werden (vgl. Valencia, 2010)[8]. Selbst wenn einzelne Lehrkräfte diese Defizitorientierungen nicht als Lösungsstrategie für den Umgang mit Misserfolgen annehmen, stellt es sich für sie schwierig dar, die vom Großteil akzeptierten Grundannahmen und vermeintlich legitimen Handlungsweisen aufzubrechen (Pollack, 2012; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022). Neue Lehrkräfte müssen sich diesen impliziten Normen und Werten stellen und ihr Verhalten vor deren Hintergrund reflektieren und gegebenenfalls anpassen (Nerdinger, 2019), wodurch sie schnell in die defizitorientierte Schulkultur ‚hineinsozialisiert' werden (Pollack, 2012; Klein & Bronnert-Härle, 2022).

Unter Rückbezug auf den Ansatz von Schein (2010, 2017) sind die kollektiven Defizitorientierungen schulischer Akteurinnen und Akteure gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien auf der Ebene der selbstverständlichen Grundannahmen zu verorten. Bezogen auf die kollektiven Defizitorientierungen im Kontext der Elternarbeit kann vorläufig angenommen werden, dass diese dadurch entstehen, dass die von den Lehrkräften angewendeten Lösungsstrategien, um mit den Herausforderungen im Kontext der Elternarbeit umzugehen, wenig Erfolg haben (vgl. Eiden, 2018). Dies kann zur Folge haben, dass sich die Grundannahme durchsetzt, dass die Bemühungen um Elternarbeit vergeblich und wenig lohnend erscheinen und die Gründe für die nicht gelingende Elternarbeit in der Zugehörigkeit der Eltern zu einem bestimmten sozialen Milieu verortet werden.

Aktuellere Befunde aus Deutschland zeigen den Zusammenhang zwischen Defizitorientierungen und schulkulturellen Merkmalen: So konnten Bremm und Klein (2017) belegen, dass Defizitorientierungen nicht nur einen Einfluss auf den Unterricht oder das Wohlbefinden von Lehrkräften haben, sondern auch signifikante Zusammenhänge mit den Aspekten der Schulkultur aufweisen. So ergaben sich u. a. schwache bis mittlere negative signifikante Zusammenhänge zwischen Defizitorientierungen und der Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte, der kollektiven Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte sowie den Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Der stärkste Zusammenhang trat zwischen den Defizitorientierungen und der Elternarbeit auf (r = 0,60) (Bremm & Klein,

[8]Dieser Abschnitt entstammt Klein und Bronnert-Härle (2022, S. 694 f.).

2017). Die Elternarbeit scheint folglich ein zentraler Aspekt von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu sein, den Lehrkräfte als besonders belastend wahrnehmen. Die Befunde von Bremm und Klein (2017) verweisen darauf, dass die (geteilten) Einstellungen von Lehrkräften mit Blick auf die Elternarbeit bedeutsam sind. Auch im internationalen Raum existieren diverse Studien, die Schulkulturen mit Fokus auf kollektive Defizitorientierungen analysiert haben (Clycq, Ward Nouwen & Vandenbroucke, 2014; García & Guerra, 2004; McKenzie & Scheurich, 2004; vgl. im Überblick Klein & Bronnert-Härle, 2022). Allerdings wurden in diesen Studien nicht defizitorientierte Schulkulturen untersucht, die vorrangig den Fokus auf Eltern legen, was jedoch das Hauptaugenmerk der vorliegenden Studie ist.

Es liegen vereinzelt Studien vor, die konkrete Formen defizitorientierter Schulkulturen, auch speziell gegenüber Eltern, veranschaulichen (z. B. Eiden, 2018, 2021). Anhand einzelner Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum lassen sich in Anlehnung an Fölker, Hertel und Pfaff (2016), Racherbäumer (2017), Herrmann (2010) und Hertel (2014) zwei Typen von defizitorientierten Schulkulturen ableiten (vgl. im Überblick Klein & Bronnert-Härle, 2022).

- Im Rahmen des Typs *Pathologisierung und Kompensation* fühlen sich Lehrkräfte dafür zuständig, die perzipierten Unzulänglichkeiten der Schülerinnen und Schüler auszugleichen, die sie v. a. in den elterlichen Defiziten begründet sehen. Aufgrund ihrer Defizite sind die Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, altersentsprechende Leistungen zu erbringen, was von ihnen auch nicht erwartet wird. Das fachliche Lernen steht weniger im Vordergrund. Stattdessen geht es eher darum, dass die Lehrkräfte das elterliche Fehlverhalten kompensieren, indem sie die Funktion der Mutter oder des Vaters übernehmen, wodurch sich eine „Rollendiffusion“ (Racherbäumer, 2017, S. 131) ausprägt. Damit gehen niedrigere Leistungsansprüche an die Schülerinnen und Schüler einher, um diesen nicht zu viel zuzumuten (Racherbäumer, 2017; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022). Gegenüber Eltern werden Defizite u. a. auch in der Ausführung der elterlichen Fürsorge und Erziehung wahrgenommen (Eiden, 2018). Kontakte oder eine Zusammenarbeit mit Eltern werden nur begrenzt angestrebt oder in manchen Fällen vermieden, da Lehrkräfte aufgrund mangelnder elterlicher Erziehungskompetenzen einen begrenzten Mehrwert darin sehen und sie den Eltern nicht uneingeschränkt Verlässlichkeit mit Blick auf die Betreuung ihrer Kinder zuschreiben (vgl. Eiden, 2018, 2021).
- Der Typ *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit* ist, wie aus der Bezeichnung bereits hervorgeht, mit einer Abwertung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien verbunden. Lehrkräfte schreiben sich selbst a) aufgrund der Defizite, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, und b) aufgrund der fehlenden Unterstüt-

zung seitens der Eltern eingeschränkte Handlungsoptionen zu. Kooperationsbedarfe auf Seiten der Lehrkräfte bleiben zum Teil unbefriedigt (Eiden, 2018). Die Legitimität und die spezifische Anpassung an das jeweilige soziale Umfeld des eigenen Anspruchs werden von den Lehrkräften nicht hinterfragt (Eiden, 2021). Im Gegensatz zum vorherigen Typ zeigt sich weniger eine betroffene, von Mitleid geprägte Haltung, sondern eher eine abgeklärte, sachliche Haltung gegenüber schwierigen Lebensumständen der Schülerschaft und ihrer Familien (Racherbäumer, 2017). Zudem ist dieser Typ durch eine Zurückhaltung seitens der Lehrkräfte gekennzeichnet, Strategien zur Förderung der Zusammenarbeit mit Eltern anzupassen. So wird zum Teil weiterhin auf dieselben Methoden zur Aktivierung der Eltern zurückgegriffen, obwohl die Lehrkräfte wissen, dass diese nicht die gewünschte Wirksamkeit entfalten. Dies wird mit dem Argument legitimiert, dass grundsätzlich mangelnde Voraussetzungen für die Zusammenarbeit auf Seiten der Eltern bestünden. Die wahrgenommene unzureichende Beteiligung der Eltern wird zum Teil auf kulturelle oder soziale Unterschiede zurückgeführt (vgl. Eiden, 2018, 2021). Konfliktbehaftete Interaktionen handeln Lehrkräfte ungern aus (Racherbäumer, 2017). Abweichungen des elterlichen Kooperationsverhaltens von den impliziten Erwartungen der Lehrkräfte werden teilweise als Desinteresse oder Fehlverhalten seitens der Eltern interpretiert, woraus sich für die Lehrkräfte ein eingeschränkter Handlungsspielraum im Umgang mit den Herausforderungen im Kontext der Elternarbeit ergibt (Eiden, 2018, 2021). Ein weiteres Merkmal dieses Typs ist auch eine widersprüchliche Erwartungshaltung seitens der Lehrkräfte: Einerseits werden von den Lehrkräften hohe Erwartungen an die Eltern mit Blick auf die Unterstützung der schulischen Arbeit formuliert, andererseits werden diese jedoch zum Teil gleichzeitig als inkompetent oder desinteressiert beschrieben, was die Erwartungen der Lehrkräfte an die Eltern unglaubwürdig macht (Racherbäumer, 2017).

An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass Ausführungen wie die vorangehenden nicht dazu führen sollen, dass Defizitorientierungen gegenüber Schulen oder Lehrkräften aufgebaut werden. Die Ermittlung und die Analyse von Defizitorientierungen dürfen nicht in Schuldzuweisungen gegenüber schulischen Akteurinnen und Akteuren münden (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 704). Defizitorientierungen werden „oft im thematischen Zusammenhang mit Grenzen eigener Handlungsmächtigkeit“ (Drucks & Bremm, 2021, S. 258) thematisiert. Nach Drucks und Bremm (2021) verwenden schulische Akteurinnen und Akteure Defizitorientierungen nicht nur, um sich zu rechtfertigen oder die Verantwortung auf andere zu schieben. Die Befunde des Autors und der Autorin lassen annehmen, dass Defizitorientierungen auch „Argumente für schulseitige Entwicklungs-, Umorientierungs- und Kompensationsbedarfe und ebenso für Forderungen nach politikseitig fairer

Wahrnehmung der Lage und Unterstützung“ sein können (Drucks & Bremm, 2021, S. 262). Defizitorientierungen können zum einen darauf verweisen, dass Lehrkräfte sich überfordert fühlen, sich als wenig selbstwirksam wahrnehmen oder sich gegen die herausfordernden Bedingungen an der Schule wehren. Zum anderen können sie jedoch auch von den schulischen Akteurinnen und Akteuren kollektiv als Mittel verwendet werden, um Herausforderungen klar und differenziert zu artikulieren oder die fehlende Anerkennung und Unterstützung seitens der Politik oder des Schulträgers zu benennen (Drucks & Bremm, 2021).

Allerdings weisen sowohl qualitative (Racherbäumer, 2017; Durand & Secakusuma, 2019) als auch quantitative (Klein & Bronnert-Härle, 2022) empirische Befunde darauf hin, dass es gleichfalls Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage gibt, die günstigere Einstellungen und Bewertungsmuster gegenüber den Schülerinnen und Schülern aufweisen (vgl. Racherbäumer, 2017; Klein & Bronnert-Härle, 2022). Dabei lassen sich anhand nationaler und internationaler Befunde zwei unterschiedliche Typen der Ressourcenorientierung gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien identifizieren:

- Der Typ *Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende*, bei dem Lehrkräfte sich in der Verantwortung für die Beziehungsgestaltung sehen, äußert sich dadurch, dass die Lehrkräfte eine Haltung einnehmen, die durch Akzeptanz, Konsequenz und Wertschätzung charakterisiert ist. Sie betrachten es als ihre Verantwortung, sowohl die Kinder als auch die Eltern für sich zu gewinnen. Zudem realisieren sie, dass die Elternarbeit nicht von selbst läuft und dass Bemühungen seitens der Lehrkräfte und der Schule notwendig sind. Die Lehrkräfte streben trotz der Tatsache, dass sie Passungsprobleme z. B. mit Blick auf die Handlungspraxis der Eltern erwarten, an, deren Handeln zu respektieren und nicht im Vorhinein zu missbilligen. Eltern werden demnach grundsätzlich ‚angenommen‘ und die Lehrkräfte gehen davon aus, dass Eltern positive Absichten haben (vgl. Racherbäumer, 2017). Zudem betrachtet dieser Typ Lehrkraft die Eltern der Schülerinnen und Schüler als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner und erkennt kulturelle Hintergründe, Lebensumstände und Stärken der Familien an (Durand & Secakusuma, 2019). Basierend auf den Befunden von Racherbäumer (2017) wird theoretisch angenommen, dass die Beziehungsebene nicht nur in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, sondern auch im Kontext der Elternarbeit als zentral betrachtet wird. Analog zur Arbeit mit Schülerinnen und Schülern betrachtet dieser Typ auch bei der Elternarbeit die Beziehungsebene als zentrale Grundlage und als entscheidende Methode, um mit den Eltern umzugehen und sie zu erreichen (vgl. Racherbäumer, 2017). Zudem wird theoretisch angenommen, dass Anpassungsleistungen im Kontext von Aktivierungsstrategien erbracht werden, die die Unterschiede der Eltern anerkennen (vgl. Eiden, 2018).

- Kontrastierend zum vorherigen Typ wird beim Typ *Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende* angenommen, dass Lehrkräfte zwar ebenfalls eine ressourcenorientierte Haltung einnehmen, sich allerdings in geringerem Maße in der Verantwortung sehen, die Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien zu gestalten. Sie haben die Erwartungshaltung, dass Eltern selbst die Initiative ergreifen, mit der Schule in Kontakt zu treten und sich dort einzubringen. Enge, persönliche Beziehungen werden weniger als Grundlage für die Zusammenarbeit mit Eltern betrachtet. Anhand der Befunde von Racherbäumer (2017) wird für den Kontext der Elternarbeit theoretisch angenommen, dass Lehrkräfte die Bedingungsfaktoren für eine erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern als statisch betrachten, basierend auf vorhandenen internalen Bedingungen auf Seiten der Eltern, wie Interesse an der Bildung ihrer Kinder oder Bemühungen seitens der Eltern um eine Zusammenarbeit. Aufgrund dessen fühlt sich dieser Typ Lehrkraft in geringerem Maße dafür verantwortlich, Anstrengungen für eine Zusammenarbeit mit Eltern zu unternehmen (vgl. Racherbäumer, 2017). Zudem wird die Handlungspraxis der Eltern unter dem Vorbehalt anerkannt, dass sie den Erwartungen und normativen Vorstellungen der Lehrkräfte entsprechen (vgl. Eiden, 2018). Die Gleichberechtigung der Beziehung ist weniger zentral und seitens der Lehrkraft wird ein klarer Machtanspruch deutlich gemacht: So ist es erwünscht, dass Eltern die von ihnen getätigten Angebote annehmen und in der Schule Präsenz zeigen. Ein weiteres Engagement der Eltern, das über die Angebote der Lehrkräfte hinausgeht, ist jedoch nicht erwünscht, da die Lehrkräfte ihre vermeintliche Machtposition, die sie durch ihre Expertise mit Blick auf die Bildung und die Entwicklung der Kinder legitimieren, nicht aufgeben möchten (vgl. Durand & Secakusuma, 2019). In diesem Sinne werden Eltern von den Lehrkräften eher einseitig als Zulieferer (z. B. Killus & Paseka, 2016, S. 157) betrachtet, die die schulische Arbeit unterstützen. Die Organisation und die Kontrolle der Abläufe liegen dabei in der Hand der Schule (Killus & Paseka, 2016). Zudem werden bei der Anwendung von Adressatenkonzepten die spezifischen Bedürfnisse verschiedener Eltern bedingt berücksichtigt, da sie vornehmlich universell angewendet werden und schulische Akteurinnen und Akteure die Tatsache missachten, dass „[u]niversalistisch angewandte Strategien […] nicht universal wirksam sind, da sie der Prämisse unterliegen, alle Beteiligten würden ‚Vorstellungen, Erwartungen und Haltungen' bzgl. der Erfordernisse und des Erfolgs von Kooperation teilen" (Betz, 2010, S. 119). Diese basieren jedoch auf subjektiven Normalitätsvorstellungen „guter Schule", „guten Kindsein[s]" und „guten Elternsein[s]" und unterscheiden sich in „klassen- und milieuspezifischer Art und Weise"

(Betz, 2010; siehe auch Eiden, 2021, S. 302). Das Modell ist Abbildung 7 zu entnehmen.

Abbildung 7

Modell der Defizit- und Ressourcenorientierungen

Defizitorientierungen Typ
Pathologisierung & Kompensation
- Ursachen für Defizite von Schülerinnen und Schülern werden in elterlichen Defiziten verortet
- Kontaktaufnahme zu Eltern wird weniger angetrebt, aufgrund elterlicher Defizite

Defizitorientierungen Typ
Abwertung & begrenzte Handlungsfähigkeit
- Abwertung von Schülerinnen und Schülern und ihrer Familien
- eingeschränkte Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte durch Defizite auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern

Ressourcenorientierung Typ
Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende
- Lehrkräfte fühlen sich verantwortlich für die Gestaltung einer Beziehung
- geprägt von Akzeptanz, Konsequenz und Wertschätzung zu Schülerinnen und Schülern und deren Familien

Ressourcenorientierung Typ
Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende
- Lehrkräfte betrachten Eltern stärker als mitverantwortlich für Beziehungsgestaltung
- Erwartung, dass Eltern Initiative für Kontaktaufnahme ergreifen

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

Es gilt folglich, in der vorliegenden Studie u. a. zu untersuchen, inwiefern die defizitorientierten Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit Eltern haben und inwiefern das endogene Modell der Defizitorientierungen, das bis dato v. a. mit Fokus auf Orientierungen und Haltungen gegenüber Schülerinnen und Schülern empirisch untersucht wurde, auch auf Eltern und die Zusammenarbeit mit Eltern übertragen werden kann.

In den bisherigen Studien zu Defizitorientierungen an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage waren die verschiedenen Dimensionen von Defizitorientierungen nur in Teilen (z. B. Racherbäumer, 2017) explizit Gegenstand. Der Schwerpunkt lag dabei auf Defizitorientierungen der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern und weniger gegenüber den Eltern mit den damit einhergehenden Konsequenzen für die Beziehungen zwischen Eltern und Schule im Allgemeinen und Elternarbeit im Speziellen. Somit bedarf es gemischtmethodisch angelegter Studien, in denen zum einen die verschiedenen Dimensionen von Defizitorientierungen gegenüber den Eltern einer differenzierteren Analyse unterzogen werden und zum anderen die Defizitorientierungen der Lehrkräfte speziell gegenüber

Eltern der Schülerinnen und Schüler daraufhin analysiert werden, inwiefern sie bei der Elternarbeit eine Rolle spielen.

Tiefenstruktur defizitorientierter Schulkulturen

Um weitere Einblicke in die Tiefenstruktur defizitorientierter Schulkulturen (vgl. Eckart & Schratz, 2017) zu erhalten, werden nachfolgend im Rekurs auf Schein (2010) die Bereiche aufgeführt, in denen die selbstverständlichen Grundannahmen aus seinem Modell, auf dessen Ebene kollektive Defizitorientierungen zu verorten sind, zum Tragen kommen. Diese wurden in Kapitel 3.3.3 bereits eingeführt. Die verschiedenen Bereiche konstituieren sich aus den Problemen, die sich aus dem Umgang mit den strukturellen und systemischen Rahmenbedingungen ergeben. Bei weniger erfolgreichen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage erfolgt der Umgang mit den Rahmenbedingungen „vor dem Hintergrund gemeinsamer Misserfolgserfahrungen, wahrgenommener Ohnmacht und Kränkungen, etwa wenn externe Leistungstests wiederholt aufzeigen, dass die Leistungen der Schüler*innen unterdurchschnittlich sind, wenn der Schule von außen ein schlechter Ruf attestiert wird“ (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 694) oder wenn von den Lehrkräften angewendete Strategien zur Zusammenarbeit mit Eltern nicht fruchten (Eiden, 2018).

- Geteilte Annahmen zu Mission und Strategie: Problematisch ist, dass weniger effektive Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage häufig keine überzeugende Vision haben (Hemmings, 2012). Angesichts der fehlenden kognitiven Begabungsreserven und familiären Unterstützungsstrukturen schreiben Lehrkräfte sich eine stark eingeschränkte Handlungsfähigkeit zu. Dies kann damit einhergehen, dass sie für sich mit Blick auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule keine wesentliche Funktion vorsehen (Typ Defizitorientierung *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit*); oder sie sehen aufgrund des elterlichen Fehlverhaltens ihre Funktion darin, sich zu festen Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dies geht damit einher, dass sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern niedrigere Ansprüche mit Blick auf deren Lern- und Leistungsentwicklung haben (Typ Defizitorientierungen *Pathologisierung und Kompensation*) (Racherbäumer, 2017). Mit Blick auf den Umgang mit Eltern bzw. Elternarbeit gibt es spezielle Herausforderungen für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, die in Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Herausforderungen von Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*, näher erläutert sind. Allgemein lässt sich hierzu anmerken, dass Lehrkräfte sich gleichfalls mit Blick auf die Kontaktaufnahme und den Aufbau von Beziehungen zu den Eltern eine geringe Handlungsfähigkeit zuschreiben und sich auch diesbezüglich keine wesentliche Funktion und Verantwortung beimessen. Eltern

sind in der Wahrnehmung der Lehrkräfte als Bildungspartnerinnen und -partner aufgrund ihrer internalen Defizite nicht verfügbar (vgl. Eiden, 2018).

- Geteilte Annahmen mit Blick auf die Ziele, die anhand der Mission abgeleitet werden: In weniger effektiven Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gibt es zumeist unklare und fragmentierte Ziele, die nicht auf die Vision und die Mission der Schule (sofern diese existieren) abgestimmt sind (Hemmings, 2012): Unter den Lehrkräften gibt es gegebenenfalls einen Konsens bezüglich der Ziele. Diese beziehen sich aber eher auf die Lösung akuter Probleme im Zuge von Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen und weniger auf das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Klein, 2016a). Mit Blick auf Elternarbeit liegen unter den Lehrkräften geteilte Annahmen dazu vor, negative Einflüsse durch die Eltern von den Schülerinnen und Schülern fernzuhalten (Dyson, 2006). Zudem werden Eltern nicht als Partnerinnen und Partner in Bildungsfragen angesehen, sondern nur bei akuten Problemen mit ihren Kindern kontaktiert, damit sie ihrem Erziehungsauftrag nachkommen (vgl. Sacher, 2014). Zudem divergiert das Kooperationsverhalten von unterprivilegierten Eltern zumeist gegenüber den impliziten Normalitätsvorstellungen der Lehrkräfte mit Blick auf angemessenes elterliches Kooperationsverhalten. Dies geht u. a. damit einher, dass Lehrkräfte die Versuche dieser Elternschaft, sich in die Bildung ihrer Kinder einzubringen, nicht wahrnehmen oder als unangemessen einstufen und dass Lehrkräfte dieser Elternschaft ein allgemeines Desinteresse mit Blick auf die Bildung ihrer Kinder beimessen (Eiden, 2018).
- Geteilte Annahmen mit Blick auf die Mittel, um Ziele zu realisieren: An weniger effektiven Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gibt es häufig keine klaren Strukturen und Regeln (Racherbäumer, 2017). Demnach herrscht unter den Lehrkräften meist ein Konsens darüber, dass zunächst Ordnung im Unterricht durch die Lehrkräfte verhandelt und am problematischen Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden muss, wodurch das Lehren und das Lernen in den Hintergrund rücken (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022). Allerdings fehlt es den Lehrkräften häufig an Kompetenzen und Expertise, um mit der diversen Schülerschaft und den damit einhergehenden Herausforderungen, z. B. ungünstigem Verhalten oder Motivationsproblemen der Schülerinnen und Schüler durch die familiäre Sozialisation in ihrem Milieu, zu begegnen (Muijs et al., 2004; Potter et al., 2002). Disziplinprobleme werden dann vornehmlich durch Formen der Separation gelöst, indem Schülerinnen und Schüler beispielsweise aus dem Unterricht ausgeschlossen werden (Fölker et al., 2013). Bezogen auf den Umgang mit Eltern, liegt die Vermutung nahe, dass Lehrkräften durch den Mittelschichtbias die Kompetenzen fehlen, mit der heterogenen Elternschaft erfolgreich umzugehen, und dass sie auf deren

Bedürfnisse in geringerem Maße eingehen sowie v. a. universalistisch Strategien anwenden, die bei dieser Elternschaft gerade nicht zum gewünschten Erfolg führen, was aber nicht weiter reflektiert wird (vgl. Eiden, 2021, S. 302).

- Geteilte Annahmen mit Blick auf Messergebnisse und Korrekturmechanismen: Weniger effektive Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind häufig dadurch gekennzeichnet, dass Lehrkräfte in geringerem Maße dazu bereit sind, über ihr eigenes Handeln zu reflektieren und darüber nachzudenken, inwiefern ihr Unterricht gut genug ist und wie sie ihn verbessern könnten. Die Verantwortung für die geringeren schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler wird außerhalb der eigenen Person oder der Schule gesucht (Potter et al., 2002). Damit einhergehend ist in diesen Schulen in geringerem Maße eine ‚Data Richness' vorhanden (vgl. Muijs et al., 2004). Defizitorientierungen kommen in diesem Bereich zum Tragen, indem ein Konsens darüber herrscht, dass Messinstrumente wie Daten lediglich die mangelnden Leistungen der Schülerinnen und Schüler bestätigen und dass die Gründe dafür eher in deren sozialer Herkunft zu verorten sind (vgl. Nelson & Guerra, 2014). Entsprechen messen die Lehrkräfte dem eigenen Handeln von Grund auf eine geringere Wirksamkeit bei (vgl. Klein, 2018b). Dies macht die Nutzung von Messinstrumenten, um zu beurteilen, inwieweit die schulischen Ziele erreicht werden können, in der Wahrnehmung der Lehrkräfte obsolet. Darüber hinaus können durch die fehlende wahrgenommene Selbstwirksamkeit und die mangelnde Innovations- und Reflexionsbereitschaft der Lehrkräfte nur begrenzt Korrekturmechanismen in Betracht gezogen werden. Mit Blick auf Elternarbeit können die Defizitorientierungen in diesem Bereich dadurch zum Tragen kommen, dass die Notwendigkeit von Korrekturmechanismen, z. B. an die Bedarfe der Elternschaft angepasste Strategien der Kontaktaufnahme, die Habitusdifferenzen oder unterschiedliche Lebenswelten der Eltern berücksichtigen, von Lehrkräften nicht oder in geringem Maße in Betracht gezogen werden (Eiden, 2018).
- Geteilte Annahmen zu Korrektur- und Wiederherstellungsstrategien: In weniger effektiven Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage stehen Lehrkräfte Verbesserungsmöglichkeiten häufig hilflos gegenüber, da sie nicht wissen, wie sie die Schule verbessern können (v. a. hinsichtlich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler) (Potter et al., 2002). Analog zum vorherigen Abschnitt können die Defizitorientierungen in diesem Bereich zum Tragen kommen, indem Korrekturmaßnahmen nicht weiterverfolgt werden, da die Ursachen für die schwachen Leistungen der Schülerinnen und Schüler weitgehend in ihren internalen Defiziten verortet werden und Lehrkräfte sich somit selbst eine geringe Wirksamkeit zusprechen. Ähnlich verhält es sich im Umgang mit den Herausforderungen hinsichtlich der Elternarbeit an

Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. So wird beispielsweise die Schwererreichbarkeit der Elternschaft in diesen Schulen den internalen Defiziten zugeschrieben (vgl. Sacher, 2014) und Gründe wie Passungsprobleme oder der Mittelschichtsbias werden wenig in Betracht gezogen, weshalb eine Anpassung der Strategien außer Acht gelassen wird (vgl. Eiden, 2018).

Die Tiefenstruktur defizitorientierter Schulkulturen zeigt sich auch in gruppenbezogenen und interpersonalen Bereichen. Diese Bereiche beziehen sich eher auf das Management interpersonaler und gruppenbezogener Prozesse und weniger auf die Prozesse der Aufgabenbewältigung, die in den vorherigen Abschnitten beschrieben wurden.

- Schaffen einer gemeinsamen Sprache und begrifflicher Kategorien: An Schulen (in sozialräumlich deprivierter Lage), in denen sich defizitorientierte Deutungsmuster etablieren, können sich Narrationen und somit eine gemeinsame Sprache entwickeln, indem Geschichten und Kommentare über Schülerinnen und Schüler oder ihre Familien informell unter den Lehrkräften ausgetauscht werden. Dies dient u. a. dem Zweck, die Kolleginnen und Kollegen vor ‚Problemkindern' oder ‚schwierigen' Eltern zu warnen und bestimmte Erwartungen zu vermitteln. Diese schulischen Narrative können von Einzelnen so gut wie nicht durchbrochen werden und auch neue Lehrkräfte, die an die Schule kommen, werden in diese defizitorientierten Deutungsmuster ‚hineinsozialisiert'. Gerade bei neuen Lehrkräften kann eine erhöhte Anfälligkeit für den Einfluss solcher Narrationen bestehen (Pollack, 2012; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022).

- Festlegung von Gruppengrenzen und Kriterien für Ein- und Ausschluss respektive Identität: In Kapitel 3.2 zur professionstheoretischen Perspektive auf die Organisations- bzw. Schulkultur wurde aufgeführt, dass Aushandlungsprozesse bestimmen, welche Handlungsweisen in einer Schule als allgemein anerkannt und vertretbar aufgefasst werden und welche nicht (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2020). Klein und Bronnert-Härle (2022) gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass zwar opponierende Standpunkte bezüglich der Schülerschaft und ihrer Familien verhandelt werden, aber defizitorientierte Deutungsmuster einfacher prävalieren. Defizitorientierungen können folglich auch als Kriterium für den Ein- und Ausschluss aus der Gruppe bzw. dem Kollegium aufgefasst werden. Lehrkräfte, die die Defizitorientierungen teilen, werden als zur Gruppe zugehörig wahrgenommen, während dies für diejenigen, die die Defizitorientierungen nicht teilen, weniger gilt.

- Verteilen von Macht, Autorität und Status: Defizitorientierungen kommen in diesem Bereich zum Tragen, indem Lehrkräfte ihr pädagogisch nicht legitimiertes Handeln,

z. B. in Form von herabwürdigendem Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern, mit ihnen rechtfertigen (Klein & Bronnert-Härle, 2022). Die Befunde einer Interviewstudie von McKenzie und Scheurich (2004) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler für ihr negatives und destruktives Verhalten verantwortlich machen, statt die Schuld oder die Verantwortung dafür bei sich zu suchen: „[T]hese teachers drew the false conclusion that their negative treatment of their students was caused by the behaviors of their students“ (McKenzie & Scheurich, 2004, S. 624). Die Befunde von Durand und Secakusuma (2019) zeigen, dass mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern Defizitorientierungen in diesem Bereich zum Tragen kommen können, indem Lehrkräfte sich dazu berufen fühlen, die vermeintliche Autorität der Schule gegenüber den Eltern zu behaupten. Die interviewten Lehrkräfte waren nur in begrenztem Maße dazu bereit, ihre Vormachtstellung und ihre symbolische Macht aufzugeben, die sie als Expertinnen und Experten von Bildung vermeintlich innehaben, und sahen die Kontrolle über ihre professionelle Arbeit durch eine zu partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern gefährdet.

- Entwicklung von Regeln hinsichtlich des Umgangs mit Vertrauen, Intimität, Freundschaft und Liebe: Defizitorientierungen können an dieser Stelle zum Tragen kommen, indem gemäß dem Typ *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit* keine direkten Strategien angewendet werden, um erfolgreich mit den Schülerinnen und Schüler umzugehen und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen. Beim Typ *Pathologisierung und Kompensation* hingegen steht der Aufbau von Beziehungen zu den Schülerinnen und Schüler klar im Fokus, allerdings aus einer pathologisierenden Sicht. Lehrkräfte streben danach, sich zu festen Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, um das elterliche Fehlverhalten zu kompensieren (Racherbäumer, 2017). Somit werden beim Typ *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit* aufgrund der grundsätzlich abwertenden Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern keine Bemühungen unternommen, um Beziehungen zur Schülerschaft aufzubauen, was als allgemein legitime Handlungspraxis betrachtet wird. Demgegenüber steht die Beziehungsarbeit beim Typ *Pathologisierung und Kompensation* zwar im Fokus, allerdings rücken dabei das Lehren und Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Hintergrund, die aufgrund ihrer Defizite den Anschluss zu Gleichaltrigen ohnehin nicht halten können. Mit Blick auf Beziehungen zu Eltern kommen an dieser Stelle die Defizitorientierungen zum Tragen, indem Lehrkräfte die Auffassung haben, dass es in der Zusammenarbeit mit Eltern klare Grenzen geben sollte, was beispielsweise Hausbesuche oder das Öffnen der Klassenzimmer angeht, einhergehend mit der elterlichen Einflussnahme auf den Unterricht. Es sol-

len partnerschaftliche Kooperationsbeziehungen zu Eltern aufgebaut und aufrechterhalten werden, die aber nicht zu eng sein dürfen. Die Grenzen der Beziehungen bestimmen die Lehrkräfte (Durand & Secakusuma, 2019).

- Festlegung und Verteilung von Anerkennungen und Sanktionierungen: Defizitorientierungen kommen in diesem Bereich zum Tragen, indem Lehrkräfte aggressivem oder respektlosem Verhalten seitens der Schülerinnen und Schüler untereinander und gegenüber Lehrkräften mit ebenfalls abwertendem und respektlosem Verhalten begegnen (McKenzie & Scheurich, 2004). Darüber hinaus weisen nationale Befunde darauf hin, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in ihrem Unterricht die schulische Ordnung oft in Form von Disziplinproblemen gefährdet sehen und diese mit dem „Nichtbestehen sozialer Voraussetzungen“ (Fölker et al., 2013, S. 99) seitens der Schülerschaft begründen. Auf diese Disziplinprobleme reagieren Lehrkräfte zumeist mit Sanktionen wie Separationen, indem Schülerinnen und Schüler bei nicht adäquatem Arbeitsverhalten aus dem Unterricht geschickt werden (Fölker et al., 2013). Mit Blick auf Elternarbeit weisen die Befunde von Eiden (2018) darauf hin, dass Lehrkräfte implizite Normalitätskonstruktionen von ‚gutem‘ Elternsein und ‚gut‘ kooperierenden Eltern haben. Weichen Eltern mit ihrem tatsächlichen Kooperationsverhalten von diesen impliziten Vorstellungen ab, werden sie als allgemein desinteressiert an der Bildung ihrer Kinder eingeordnet. In der Folge stellen Lehrkräfte ihre Strategien für eine engere Zusammenarbeit ein oder verfolgen sie unreflektiert weiter (vgl. Eiden, 2018). Anhand dieser angewandten Strategien kann vorläufig angenommen werden, dass Lehrkräfte die tatsächliche Handlungspraxis der Eltern aufgrund konflikthafter Passungen zu ihren impliziten Normalitätsvorstellungen weniger anerkennen oder gar vorverurteilen (vgl. Racherbäumer, 2017). Diese Annahmen sind allerdings noch einer empirischen Prüfung zu unterziehen, was im weiteren Verlauf der vorliegenden Studie erfolgt.

In den vorangegangenen Abschnitten wurde die Tiefenstruktur von Defizitorientierungen seitens Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern und ihren Familien aufgeschlüsselt. Dies erfolgte anhand der Beschreibung verschiedener Bereiche mit Blick auf Prozesse der Aufgabenbewältigung sowie auf interpersonale und gruppenbezogene Prozesse. Die defizitorientierte Schulkultur etabliert sich dadurch, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure bewusst oder unbewusst Annahmen zum Umgang mit den Herausforderungen und Misserfolgserfahrungen entwickeln. Nach Schein (2010) bilden diese Annahmen Bereiche, anhand derer die Kultur einer Organisation analysiert und deskribiert werden kann. Diese Bereiche können im Rahmen der vorliegenden Studie für die Analyse kollektiver Defizitorientierungen (und ihr Gegenstück, die Ressourcenorientierungen) im Kontext von Elternarbeit verwendet werden.

3.4.3 Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld

Die Einbindung der Eltern in die schulische Arbeit wird auch durch die Überzeugungen und Haltungen der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern beeinflusst (z. B. Bellibas & Gumus, 2013; vgl. auch Klein, 2017b). Wie bereits im vorherigen Unterkapitel erläutert wurde, haben Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zum Teil Defizitorientierungen gegenüber den Eltern. Diese äußern sich beispielsweise darin, dass sie aufgrund begrenzter Ressourcen der Eltern einen geringeren Nutzen in der Zusammenarbeit mit ihnen sehen oder dass sie sich in Bezug auf die Gestaltung der Elternarbeit eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten zuschreiben, da grundlegende Voraussetzungen für die Zusammenarbeit seitens der Eltern als weniger gegeben betrachtet werden. In diesem Zusammenhang wird der Kontakt oder die Zusammenarbeit mit Eltern nur bedingt angestrebt oder gänzlich abgelehnt (vgl. Abschnitt *Defizitorientierungen im Kontext der Elternarbeit)*.

Basierend auf dieser theoretischen Grundlage stellt sich die Frage, ob Schulen bzw. schulische Akteurinnen und Akteure aufgrund ihrer kollektiven Defizit- und Ressourcenorientierungen dazu tendieren, a) eine Distanz zu den Eltern zu wahren, sie weniger in die schulische Arbeit einzubeziehen und die Schule eher als geschützten Raum für die Schülerinnen und Schüler zu betrachten oder b) die Eltern als Ressource und gleichberechtigte Partnerinnen und Partner zu betrachten und aktiv zu versuchen, sie verstärkt in die schulische Arbeit einzubeziehen. Es ist also zu hinterfragen, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld und den (kollektiven) Defizit- und Ressourcenorientierungen von schulischen Akteurinnen und Akteuren als Merkmal der Schulkultur gibt.

In diesem Kontext lässt sich vermuten, dass (kollektive) Defizit- und Ressourcenorientierungen, die nach Scheins (2010) Konzept der Organisationskultur auf der Ebene der *selbstverständlichen Grundannahmen* verortet werden können, über den Grad der Öffnung der Schulen in Form von sichtbaren Verhaltensweisen und Artefakten zum Ausdruck kommen oder zumindest damit in Beziehung stehen. Anders ausgedrückt, könnten sich (kollektive) Defizitorientierungen seitens schulischer Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern in Schulen manifestieren, die sich eher vom schulischen Umfeld abgrenzen. Es ist auch möglich, dass sich (kollektive) Ressourcenorientierungen seitens schulischer Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern in Schulen manifestieren, die sich gegenüber dem schulischen Umfeld öffnen und eine ganzheitliche Partnerschaft mit den Eltern anstreben.

Wie zuvor aufgeführt, weisen internationale Forschungsbefunde darauf hin, dass effektive Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in der Regel enger mit dem schulischen Umfeld und mit Eltern zusammenarbeiten (z. B. Muijs et al., 2004). Es gibt jedoch

keine eindeutige Befundlage dazu, dass effektive Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sich grundsätzlich gegenüber dem schulischen Umfeld öffnen. In der Literaturübersicht von Muijs et al. (2004) finden sich auch Studien, die darauf hinweisen, dass effektive Schulen bzw. Schulen in der Optimierungsphase in sozialräumlich deprivierter Lage in geringerem Maße mit Eltern zusammenarbeiten oder sich gar vom Umfeld der Schule abgrenzen, um negative Einflüsse aus dem familiären Umfeld der Schülerinnen und Schüler fernzuhalten. Zum Beispiel zeigt eine Interviewstudie von Connell (1996) mit zehn Schulen in der Optimierungsphase in sozialräumlich deprivierter Lage in New York, dass neun der zehn Schulen nicht nur mit Eltern zusammenarbeiteten, sondern auch bestrebt waren, sich mit dem schulischen Umfeld zu vernetzen. Sie initiierten Kunstprojekte für Schülerinnen und Schülern mit Künstlerinnen und Künstlern aus der Umgebung, entwickelten Kooperationen mit Unternehmen oder holten sich Unterstützung durch psychologische Dienste in die Schule, besonders im Hinblick auf Disziplinprobleme. Auch eine Fallstudie mit zwölf Schulen in der Optimierungsphase in sozialräumlich deprivierter Lage in Kanada deutet darauf hin, dass es bei den Schulen verschiedene Strategien zur Zusammenarbeit mit Eltern und dem schulischen Umfeld gibt. Einige Schulen fokussierten sich klar auf die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, banden Eltern weniger ein und Lehrkräfte suchten den Kontakt mit ihnen eher anlassbezogen. Andere Schulen pflegten enge Kontakte zu Eltern und zur Gemeinde und betrachteten das Engagement innerhalb der Gemeinde als zentralen Aspekt ihrer Arbeit (z. B. Unterstützungsdienste im Krankenhaus oder kostenlose Dienstleistungen für Seniorinnen und Senioren) (Henchey, 2001). Auch die Studie von Teddlie und Stringfield (1993) verweist auf ähnliche Befunde: Darin werden die unterschiedlichen Ansätze von zwei Schulleiterinnen und Schulleitern zur Einbindung der Eltern an zwei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage beschrieben, wobei die eine traditionell weniger erfolgreich und die andere traditionell erfolgreicher war. An der weniger erfolgreichen Schule wurde der Einfluss des schulischen Umfelds eher negativ betrachtet und der neue Schulleiter strebte danach, eine Art Pufferzone zwischen der Schule und ihrem Umfeld zu schaffen. Seine Strategien zielten darauf ab, die Schule vor den negativen Einflüssen des Umfelds zu schützen. Langfristig beabsichtigte er jedoch, die Beteiligung der Eltern zu erhöhen, sobald die Schule ihre Effektivität gesteigert haben würde. An der traditionell erfolgreichen Schule hingegen wurde die elterliche Beteiligung aktiv gefördert und die Schule entwickelte sich zu einem Zentrum für Aktivitäten des schulischen Umfelds. Die Eltern wurden im Laufe der Zeit bezüglich der Ziele, die der Schulleiter für die Schule gesetzt hatte, und bezüglich der Erwartungen an das schulische Umfeld geschult (Teddlie & Stringfield, 1993, S. 41 f.). Im Rahmen einer Interviewstudie aus England mit sechs Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage konnten Muijs et al. (2010) zum einen Schulen identifizieren, für die die Elternarbeit und die Arbeit mit der Gemeinde eher ad hoc erfolgten; zum anderen gab es jedoch auch

Schulen, für die die Arbeit mit dem schulischen Umfeld ein fester Bestandteil war. Im Gegensatz dazu beschreibt Dyson (2006) in seinem Beitrag u. a. eine Schule in sozialräumlich deprivierter Lage, deren Schulleiter darum bemüht war, die Schülerinnen und Schüler explizit von den vermeintlich negativen Einflüssen des schulischen Umfelds abzuschirmen (Dyson, 2006). Auch die Befunde der qualitativen Studie von Maring und Koblinsky (2013) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage häufiger negative Einstellungen gegenüber dem schulischen Umfeld haben und versuchen, den Kontakt zu vermeiden (Maring & Koblinsky, 2013). Auch für den nationalen Raum finden sich z. B. in der fallrekonstruktiv angelegten Studie von Fölker et al. (2016) Befunde dafür, dass Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sich explizit von ihrem Umfeld abgrenzen: So zeigen die Befunde zur zweiten Fallschule in sozialräumlich deprivierter Lage, dass die „Schule […] gegenüber der Situation im Stadtteil als ein Schutz- und Schonraum für die Kinder entworfen" (Fölker et al., 2016, S. 168) wurde. Das soziale Umfeld wurde von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als Ursprung der wahrgenommenen Herausforderungen betrachtet (Fölker et al., 2016).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die zuvor aufgeführten Befunde aus dem internationalen und dem nationalen Raum darauf hinweisen, dass Schulen (in sozialräumlich deprivierter Lage), unabhängig von ihrer Effektivität, in unterschiedlichem Maße eine Öffnung oder sogar eine Abgrenzung gegenüber dem schulischen Umfeld anstreben. Insgesamt ist die Befundlage zu diesem Merkmal der Schulkultur überschaubar.

Im Rekurs auf Henderson et al. (2007) lassen sich in diesem Kontext drei unterschiedliche (Öffnungs-)Typen beschreiben. Der Typ *geschlossene Schule* zeichnet sich dadurch aus, dass Schulen versuchen, sich vom schulischen Umfeld abzugrenzen und den Eltern eine passive Rolle zuzuweisen. Hierbei liegt die Kontrolle eindeutig bei der Schule (Henderson et al., 2007; Swap, 1993). Nach Swap (1993) wird eine Trennung der Funktionen von Eltern und Lehrkräften angestrebt. Die Beteiligung der Eltern z. B. an Entscheidungsprozessen wird eher als unangemessen und als Eingriff in die Arbeit der Lehrkräfte angesehen (Swap, 1993, S. 28 f.). Beim Typ *bei Bedarf öffnende Schule* wird die Elternarbeit eher anlassbezogen betrachtet, beispielsweise in Form eines regelmäßigen Austauschs zu festen Anlässen wie dem Elternsprechtag (Auerbach, 2007). Dennoch sind die Schulen bei diesem Typ stärker darauf bedacht, mit Eltern zusammenzuarbeiten und deren Bedarfe zu berücksichtigen, um so die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. „[L]eaders envisioned parent engagement mainly as a tool in the struggle to raise achievement in urban schools, not as an end for family empowerment or democratic schooling" (Auerbach, 2007, S. 723). Damit gehen implizite (Normalitäts-)Erwartungen der Lehrkräfte einher, dass Eltern zu den von Schule/Lehrkräften initiierten Anlässen erscheinen und die von ihnen initiierten Angebote annehmen. Damit ist zudem verbunden, dass Eltern

nicht außerhalb der von Schule angebotenen Anlässe in der Schule erscheinen sollten und die implizit angenommenen Zuständigkeitsbereiche der Lehrkräfte nicht überschreiten. Eine Abweichung von den Erwartungen der Lehrkräfte kann von diesen als belastend und herausfordernd wahrgenommen werden (vgl. Eiden, 2021).

Im Rahmen des Typs *offene Schule* betrachten die Schulen Elternarbeit als Schlüsselkomponente und nehmen Eltern als gleichberechtigte Mitglieder der Schule wahr (vgl. auch Muijs et al., 2010; Sacher, 2008a). Die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern ist bei diesem Typ stärker auf das Empowerment der Eltern ausgerichtet (z. B. Auerbach, 2009). So legen die Befunde von Auerbach (2009) nahe, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrer Studie die Einbindung von Familien aktiv als Teil eines breiteren moralischen Engagements für soziale Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit für soziale benachteiligte (latino-amerikanische) Familien verfolgten. Dabei wurden die Aktivitäten, ausgehend von den spezifischen Bedürfnissen des jeweiligen schulischen Umfelds, gestaltet.

Der Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld kann nach Auerbach (2010) auf einem Kontinuum abgebildet werden, von der geschlossenen Schule bis hin zur offenen Schule (siehe Abbildung 8). Laut Auerbach (2010) sind die Defizitorientierungen am äußersten Rand des Kontinuums (geschlossene Schule) am ausgeprägtesten, nehmen dann ab und werden am anderen Ende des Kontinuums (offene Schule) eher abgelehnt (Auerbach, 2010). Auerbach (2010) bezieht sich dabei auf Cooper (2010), die erläutert, dass bei diesem Typ seitens der Schule proaktive Bemühungen unternommen werden, um das Feedback aller Familien einzuholen, sie in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, auf ihre Bedürfnisse einzugehen und ihre Beiträge wertzuschätzen. Auf diese Weise soll die Chance erhöht werden, Partnerschaften mit Familien aufzubauen, statt konfliktbehaftete Beziehungen zu fördern (Cooper, 2010, S. 177).

Der Ansatz der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld beinhaltet nicht nur die Zusammenarbeit mit Eltern, sondern schließt die Kooperation mit dem gesamten schulischen Umfeld ein. Da sich die vorliegende Studie jedoch auf die Elternarbeit konzentriert, wird der Schwerpunkt in diesem Abschnitt auf diesen Aspekt gelegt, während der Aspekt des gesamten schulischen Umfelds in den Hintergrund tritt.

Abbildung 8

Kontinuum des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld

Anmerkungen. In Anlehnung an Auerbach, 2007, 2010. Eigene Darstellung.

Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld als Merkmal der Schulkultur

Nach Sacher (2014) erlaubt der Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld Rückschlüsse auf das Klima der Schule mit Blick auf die Beziehungen zu Eltern und die Zusammenarbeit mit diesen.[9] Nach Müthing (2013) kann das wahrgenommene Klima einer Organisation als Merkmal ihrer Kultur verstanden werden. Dabei sind die Begriffe *Klima* und *Kultur* klar voneinander abzugrenzen:

> „Das Klima wird bewusst durch die Akteure wahrgenommen und kann durch die vorherrschenden Werte einer Organisation beschrieben werden, die Organisationskultur hingegen ist Grundlage dieser Werte und als vorbewusstes Skript zu verstehen. Kultur bezieht sich auf Werte, Normen und Artefakte, das Klima wiederum auf die individuelle Betrachtung dieser Werte, Normen und Artefakte und dem Miteinander [sic] durch die Organisationsmitglieder.“ (Müthing, 2013, S. 36).

Im übertragenen Sinne kann der Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld folglich als ein Aspekt des Schulklimas und somit als *ein* Merkmal der Schulkultur betrachtet werden.

Im Rückgriff auf den in Kapitel 3.3 beschriebenen Ansatz der Organisationskultur von Schein (2010) und Schein (2017) kann der Öffnungsgrad von Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld als Aspekt des Schulklimas und Teil der Schulkultur der ersten Ebene der Organisationskultur, den *Artefakten*, zugeordnet werden. Somit ist anzunehmen, dass über den Grad der Öffnung einer Schule Hinweise auf schulkulturelle Aspekte gewonnen werden können.

Der theoretisch angenommene Zusammenhang zwischen (kollektiven) Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften und dem Grad der Öffnung gegenüber dem

[9] Die Begriffe Atmosphäre und Schulklima werden an dieser Stelle synonym verwendet. So wird im Duden (online-Lexikon) der Begriff „Klima“ u.a. folgendermaßen übersetzt: „durch bestimmte Ereignisse oder Umstände hervorgerufene Atmosphäre […].“ (Duden online , 3. Absatz). Der Begriff der Atmosphäre ist einer, der nicht ganz klar abgegrenzt werden kann. Aber er lässt dennoch vorsichtig annehmen, dass der Grad der Öffnung möglicherweise Rückschlüsse auf das Klima der Schule zulässt.

schulischen Umfeld wurde bis dato noch nicht empirisch untersucht. Dies ist allerdings bedeutsam, um tiefere Einblicke zu erhalten, welche Bedingungen positive Wirkungen auf die Beziehungen zwischen Lehrkräften/Schule und Eltern haben und darüber zu einer fruchtbaren Elternarbeit beitragen können.

4. Führung

In den beiden vorangegangenen Kapiteln 3.4.2 und 3.4.3 wurden zwei Merkmale der Schulkultur beschrieben: (kollektive) Defizitorientierungen (und ihr Gegenstück, die Ressourcenorientierungen) und der Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld. Es konnten im Zuge der Aufführung empirischer Befunde Hinweise abgeleitet werden, dass es Schulen gibt, deren Organisationskultur von (kollektiven) Defizitorientierungen und einer abwehrenden Haltung gegenüber dem schulischen Umfeld gemäß dem Öffnungstyp *geschossene Schule* geprägt ist. Allerdings wurde anhand von Forschungsbefunden auch aufgezeigt, dass es Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gibt, die a) erfolgreich eine positive, stärkenorientierte Schulkultur etablieren können und b) sich gemäß dem Öffnungstyp *offene Schule* dadurch auszeichnen, dass sie sich aktiv für eine enge Zusammenarbeit mit Eltern und dem schulischen Umfeld einsetzen und die Zusammenarbeit mit Eltern als zentralen Aspekt ihrer Arbeit betrachten. Bisher existieren nur wenige Untersuchungen, die sich damit beschäftigen, welche Merkmale der Schulorganisation eine positive Wirkung auf diese beiden Merkmale der Schulkultur ausüben können (vgl. auch Klein & Bronnert-Härle, 2022).

In diesem Kontext wird verschiedentlich betont, dass für die Entwicklung und das Lernen von Schulen entscheidend ist, dass diese über die erforderlichen Ressourcen oder Kapazitäten verfügen (z. B. Bremm et al., 2016; Klein, 2017b). Dadurch erhalten Lehrkräfte die Möglichkeit, gemeinsam ihre Überzeugungen zu reflektieren und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit zu entwickeln (vgl. im Überblick Klein, 2018a; Klein & Bronnert-Härle, 2022; Hemmings, 2012). Dies kann sie auch dazu motivieren, sich verstärkt Eltern und dem schulischen Umfeld zu öffnen.

Ein international und national anerkannter Ansatz ist „Kapazitäten des organisationalen Lernens“ von Schulen (Marks, Louis & Printy, 2000). Dieser beschreibt auf Grundlage von empirischen Erkenntnissen über lernende Schulen die notwendigen Kapazitäten, die in einer Schule entwickelt werden müssen, damit kollektive Lernprozesse erfolgreich gestaltet werden können (Klein, 2017b, S. 10). Dabei wird die Einzelschule als grundlegende Gestaltungseinheit für organisationales Lernen und Schulentwicklungsprozesse betrachtet, was eine Handlungsautonomie der Schule voraussetzt (Feldhoff, 2011). Feldhoff (2011) hat das integrative Modell von Marks et al. (2000) weiterentwickelt und auf den deutschen Kontext übertragen. Dabei beschreibt er sieben Dimensionen: eine Organisationsstruktur, die

auf kollektives Lernen ausgerichtet ist; gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen und Kooperation im Kollegium; Wissen und Fertigkeiten; Führung und Management; Qualitätssicherung, Zielüberprüfung und Feedback; Austausch mit der schulischen Umwelt; Partizipation der Lehrkräfte (Feldhoff, 2011, S. 131). Die Förderung des organisationalen Lernens in den zuvor aufgeführten Bereichen kann maßgeblich von der Schulleitung vorangetrieben werden. Diese involviert Lehrkräfte in relevante Entscheidungsprozesse, unterstützt sie bei Initiativen und Projekten, fungiert als Motivator für das Kollegium und kümmert sich um die Anliegen von Reformen und Entwicklungen. Eine entscheidende Rolle kommt auch der klaren Kommunikation von Visionen und Zielen sowie der konsequenten Verfolgung ihrer Umsetzung im Kontext des organisationalen Lernens zu. Die Schulleitung trägt auch die Verantwortung für das Management der Schule, gewährleistet einen reibungslosen Schulbetrieb und beschafft die erforderlichen Ressourcen. Neben diesen Aspekten einer transformationalen Führung liegt der Fokus auf dem Kerngeschäft der Schule, dem Unterricht (Feldhoff, 2011, S. 134). Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass Führung von enormer Bedeutung für die Weiterentwicklung von Schulen ist, da sie nicht nur als eigenständige Komponente des organisationalen Lernens fungiert, sondern auch maßgeblichen Einfluss auf den Aufbau der übrigen Kapazitäten hat. Der Führung kommt demnach eine besondere Bedeutung zu.

Unter Rückgriff auf Scheins (2010) Ansatz der Organisationskultur wird in der vorliegenden Studie analog zu Klein und Bronnert-Härle (2022) angenommen, dass die Führungspraxis von großer Relevanz ist, um Aspekte der Schulkultur wie geteilte Grundannahmen oder das Schulklima zu prägen und zu verändern. Bisher gibt es jedoch lediglich die Studie von Klein und Bronnert-Härle (2022), in der zumindest quantitativ der Zusammenhang zwischen der Führungspraxis und Defizitorientierungen von Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern untersucht wird. Die Befunde zeigen, dass drei der fünf untersuchten Führungsvariablen (die Gestaltung einer sicheren und geregelten Lernumgebung, die Wahrnehmung zielorientierter Führung sowie hohe Erwartungen) kleine bis mittlere positive Zusammenhänge zwischen der von den Lehrkräften wahrgenommenen Führungspraxis und den Defizitorientierungen der Lehrkräfte gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern aufwiesen. Allerdings fehlt in dem Beitrag von Klein und Bronnert-Härle (2022) eine vertiefende Analyse dieses Zusammenhangs anhand qualitativer Daten. Zudem bezieht sich die Messung der Defizitorientierungen in dem Beitrag lediglich auf Schülerinnen und Schüler, während Eltern in der Skala nicht berücksichtigt werden. Überdies werden weitere Aspekte der Schulkultur, wie der Grad der Öffnung von Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld, nicht berücksichtigt. Demgegenüber liefern die Befunde von Klein und Bronnert-Härle (2020) erste Hinweise darauf, dass es einen Zusammenhang zwischen der Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern und der Kultur von Schulen geben

könnte. Es liegen bislang noch keine Studien vor, in deren Rahmen empirisch untersucht wurde, inwiefern organisationale Bedingungen, speziell die *Führung* durch Schulleitungen, dazu beitragen können, defizitorientierte Schulkulturen positiv zu beeinflussen, den Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld zu fördern und darüber die Voraussetzungen für positive Beziehungen zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern zu schaffen. Darüber kann auch die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit positiv beeinflusst werden, indem Lehrkräfte vermehrt Unterstützungs- und Partizipationsmöglichkeiten für Eltern bereitstellen.

Aus diesem Grund soll im nachfolgenden Kapitel näher auf den Aspekt der Führung eingegangen werden.

Im Rahmen dieses Kapitels wird zunächst eine allgemeine Einführung in die Führungsthematik gegeben und auf die Grundlagen der Führung eingegangen. Seit den Anfängen der Schulleitungsforschung im deutschsprachigen Raum in den späten 1980er Jahren wurde diese stark von Ansätzen aus dem nordamerikanischen Raum beeinflusst. Führungsansätze, die v. a. in den USA entwickelt und erprobt wurden, werden auch im deutschsprachigen Raum als bedeutend erachtet. Klein und Bronnert-Härle (2023) beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Phillips und Schweisfurth (2014) und erläutern, dass dies ein Beispiel für das Prinzip des „learning from the experience of others“ (Phillips & Schweisfurth, 2014, S. 15) ist. Dieses Prinzip, das in der international vergleichenden Erziehungswissenschaft auch als *borrowing* beschrieben wird, bezieht sich auf die bewusste Anpassung erfolgreicher schulischer Reformen, um sie auf einen anderen Kontext zu übertragen (Phillips & Schweisfurth, 2014, S. 17; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2023, S. 147).

Neben der Beschreibung der verschiedenen Dimensionen von Führung sowie zentraler Führungsansätze und -theorien erscheint es für die vorliegende Studie notwendig, auf die Besonderheiten der Führung im schulischen Kontext einzugehen und diese aus einer organisationstheoretischen Perspektive zu beschreiben (vgl. Muslic, 2017). In diesem Zusammenhang wird im Rekurs auf Muslic (2017) eine Auswahl an Zugängen und Konzepten aufgeführt und auf die Organisation Schule transferiert (vgl. Muslic, 2017, S. 26). In den nachfolgenden beiden Unterkapiteln werden die beiden Führungsansätze der transformationalen Führung und der fürsorglichen Führung vorgestellt und es wird jeweils eine eingehende Beschreibung der theoretischen Grundlagen sowie der Ursprünge der Konzepte vorgenommen. Im Anschluss erfolgt jeweils die Darstellung empirischer Befunde, die für die vorliegende Studie als relevant erscheinen. Danach wird jeweils hergeleitet, inwiefern die beiden Führungsansätze a) zur Aufarbeitung von (defizitorientierten) Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften sowie zur Etablierung einer positiven Schulkultur und darüber hinaus b) zur Verbesserung der Bedingungen für eine positive und vertrauensvolle

Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern geeignet sind (vgl. Klein & Bremm, 2019).

4.1 Einführung in Führung

Zum Führungsbegriff existiert eine Fülle an Definitionen, was u. a. aus der Vielzahl an divergenten Wissenschaftszweigen hervorgeht, die sich mit dieser Thematik befassen, wie der Psychologie, der Philosophie oder den Wirtschaftswissenschaften (von Au, 2016).

> „Führung wird allgemein als zeitlich übergreifendes, in allen Kulturen existierendes und interdisziplinäres Konstrukt betrachtet. Dabei sind die Definitionen von Führung als kulturgebundene Konstrukte aufzufassen, die je nach Perspektive von Wissenschaftlern und Praktikern unterschiedlich ausgestaltet werden.“ (Hentze, Graf, Kammel & Lindert, 2005, S. 18).

Führung wird in diesem Zusammenhang häufig auch als zielbezogene Einflussnahme auf das interpersonale Verhalten der Geführten beschrieben (Rosenstiel & Nerdinger, 2011). Dabei geht es darum, die Geführten respektive die Mitarbeitenden von den Zielen der Organisation zu überzeugen und sie dazu zu ermuntern, an der Erreichung der Ziele mitzuwirken (Comelli, Rosenstiel & Nerdinger, 2014; siehe auch von Au, 2016). Comelli et al. (2014) differenzieren in diesem Zusammenhang zwischen a) Führung durch Menschen und b) Führung durch Strukturen (Comelli et al., 2014; von Rosenstiel, Regnet & Domsch, 2020). Bei der Führung durch Menschen wird die Handlungsweise der Führenden, die Art und Weise, wie diese ihre Ziele veranschaulichen und konkretisieren, Aufgaben organisieren und abstimmen, die Geführten ermutigen und anregen sowie Ergebnisse prüfen, zum wesentlichen Führungselement. In diesem Zusammenhang beziehen sich von Rosenstiel et al. (2020) u. a. auf die drei Grundannahmen von Weinert (1989, S. 555, zitiert nach Rosenstiel et al., 2020), die zusammenfassend beinhalten, dass Führung ein Gruppenphänomen ist und beabsichtigt, durch sozialen Einfluss bestimmte Ziele über Kommunikationsprozesse zu erreichen. Bei der Führung durch Strukturen stehen, der Bezeichnung entsprechend, die Strukturen im Fokus, die den Einsatz der Geführten regulieren und koordinieren. Bei diesen Strukturen kann es sich um Organigramme, Arbeitsplatzbeschreibungen, verschiedene Anreizsysteme (z. B. Personalentwicklungsprogramme oder Prämiensysteme), ungeschriebene Normen oder um die Organisationskultur handeln (von Rosenstiel et al., 2020). Nach von Rosenstiel et al. (2020) erscheint die Führung durch Menschen allerdings angesichts der beständigen (Weiter-)Entwicklungen von Märkten und Technik und der damit einhergehenden Notwendigkeit, flexibel auf diese zu reagieren, bedeutsamer, da Strukturen zu starr sind (Von Rosenstiel et al., 2020; siehe auch von Au, 2016).

Der Führungsbegriff von Pinnow (2005) basiert demgegenüber auf einem systemischen Ansatz. „Systemisches Führen ist beziehungsorientiert, entwicklungsbezogen, offen, pragmatisch – und unideologisch. Dieses Konzept lässt andere Ansätze gelten, zeigt aber

auch die Zusammenhänge sowie die Paradoxien auf, die zum Führungsalltag notgedrungen dazugehören“ (Pinnow, 2005, S. 14). Er definiert Führung dahingehend, dass Menschen mittels kollektiver Werte, Ziele und Strukturen und mittels Aus- und Weiterbildung dazu befähigt werden, gemeinschaftlich etwas zu erreichen und Veränderungen zu begegnen. Systemisches Führen meint, dass die Führenden über einen persönlichen und flexiblen Stil verfügen und in der Lage sind, diesen an die Bedingungen des Unternehmens und der Geführten kontinuierlich anzugleichen. Dabei steht vorwiegend der Gesamtzusammenhang im Fokus. Statt um einzelne Größen wie Personen oder Probleme geht es eher darum, was sich zwischen den jeweiligen Größen oder Akteurinnen und Akteuren ereignet. Zu den relevantesten Grundlagen des systemischen Handelns gehören das zielgerichtete systemische Fragen, das konzentrierte Zuhören und das Observieren (Pinnow, 2005).

Nach von Au (2016) haben die zuvor aufgeführten Definitionen einen unterschiedlichen Fokus, allerdings decken sie sich dahingehend, dass es bei Führung darum geht, Ziele zu verwirklichen und sich der dazu erforderlichen Maßnahmen oder Instrumente, z. B. Strukturen, Lernen, Kommunikation oder Werte, zu bedienen. Trotz dieser Gemeinsamkeiten kommt die Autorin zu dem Schluss, dass es mit Blick auf den Führungsbegriff keine allgemeingültige Definition gibt und der Führungsbegriff ein multidimensionales Konstrukt ist, das v. a. durch die ihm zugrunde gelegten Führungsansätze und -theorien sowie durch die darin immanenten Annahmen bedingt ist.

4.1.1 Dimensionen von Führung

Nach Herzka (2013) kann zwischen drei Führungsaufgaben respektive -dimensionen differenziert werden: normativen, strategischen und operativen Dimensionen von Führung (Herzka, 2013). Herzka (2013) bezieht sich dabei auf Gomez und Zimmermann (1999), die in diesem Kontext wiederum auf das St. Galler Management-Modell (Ulrich & Krieg, 1974) Bezug nehmen. Die zuvor benannten drei Dimensionen stellen in diesem Konzept die „vertikale Integration“ im Sinne von Strukturen dar (Gomez & Zimmermann, 1999, S. 22 f.). Im Hinblick auf die normative Ebene von Führung gilt es zunächst festzulegen, welchem Zweck die Organisation dienen soll. Der Zweck wird im Rahmen eines Leitbilds bestimmt und innerhalb sowie außerhalb der Organisation vermittelt bzw. kommuniziert (Herzka, 2013). Im Schulkontext ist in diesem Zusammenhang häufig die Rede von der Vision der Schule (Dubs, 2019; siehe auch Klein, 2018a). Mit Blick auf Schulen ist anzumerken, dass diese in hohem Maße durch den Staat gesteuert werden (Thiel, 2008) und die normative Führung demzufolge nicht ausschließlich durch die Schule oder die schulischen Akteurinnen und Akteure, sondern auch durch die Schulaufsicht erfolgt respektive auf den institutionellen oder gesellschaftlichen Bedingungen basiert (Klein, 2018a). Bei der strategischen Ebene von Führung geht es darum, „sich in systematischer Weise mit den

Grundlagen der Zukunftssicherung einer Organisation [zu beschäftigen] […], um eine Strategie entwickeln und umsetzen zu können“ (Sander & Bauer, 2011, S. 18). Bezogen auf den Schulkontext wird im Rahmen dieser Führungsebene das Schulprogramm erarbeitet. Dabei werden folgende Bereiche behandelt: „Merkmale und Entwicklung der Schule als Institution, Erhöhung der Wirksamkeit erziehender und bildender Absichten der Schule, wirksame Schulgestaltung und -führung und Entwicklung des Lehr-, Betreuungs- und administrativen Personals“ (Dubs, 2019, S. 88). Im Zuge der operativen Ebene wird das strategisch Festgelegte realisiert. Führung zielt in diesem Zusammenhang darauf ab, auf die Geführten hinsichtlich der Umsetzung der zuvor festgelegten Ziele der Organisation einzuwirken (Herzka, 2013). Operative Führungsprozesse beziehen sich auf die alltägliche Führung, die in Schulen zumeist durch die Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgt (Dubs, 2019; Klein, 2018a).

4.1.2 Führung und Management

In den vorherigen Abschnitten erfolgte eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff der *Führung* und seinen drei Dimensionen. In diesem Kontext erscheint es ebenfalls sinnvoll, auf eine Differenzierung der Begriffe *Führung* und *Management* einzugehen, da diese mit Blick auf das Erfassen und Verstehen von Führungstheorien bedeutsam ist (vgl. Herzka, 2013).

Bis in die 1920er Jahre wurden die beiden Begrifflichkeiten (im englischsprachigen Raum) synonym genutzt und rekurrierten in hohem Maße auf die Rollen in den modernen Handels- und Industrieunternehmen, in denen sogenannte *leader-managers* den Zweck und das Handeln einer Organisation bestimmten. Erst seit den 1980er Jahre enthalten die Begriffe *Führung* und *Management* für einige Expertinnen und Experten wieder unterschiedliche Bedeutungen (Stacey, 2009, S. 28). Die Differenzierung der Begrifflichkeiten kann a) nach dem Objekt der Steuerung oder b) bezogen auf die Situation erfolgen (Klein, 2018a). Bei Ersterem wird unter Führung die Einflussnahme auf die Menschen innerhalb der Organisation verstanden und unter Management die Steuerung einer Organisation durch die Ausgestaltung der Organisationsstrukturen und Vorgänge mithilfe von Instrumenten und Prozessen (Herzka, 2013); bei Letzterem erfolgt Führung dadurch, dass die führenden Personen auf eine Situation reagieren, die u. a. problematisch oder chancenreich sein kann. Im Kontext dieser Umstände bedarf es der Führung. Im regulären, vertrauten Alltag respektive im Regelfall ist Führung nicht erforderlich, Management allerdings gegenwärtig. Nach diesem Verständnis impliziert Führung stets eine Einflussnahme seitens der Führenden (Eck, 2014). An dieser Stelle kommt Führung eher in Ausnahmefällen und Management im Regelfall zum Tragen (Klein, 2018a).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Begriffe *Führung* und *Management* v. a. mit Blick auf die Praxis häufig immer noch synonym verwendet werden (vgl. Herzka, 2013). Allerdings ist es vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit Führungstheorien und -ansätzen im Rahmen der vorliegenden Studie sinnvoll, die Begrifflichkeiten zu differenzieren.

4.1.3 Führungsansätze und -theorien

Klassische Führungsansätze nehmen die Führungsdimensionen jeweils einzeln in den Blick. Es kann unterschieden werden nach a) personenorientierten, b) verhaltensorientierten und c) situationsorientierten Führungsansätzen (von Au, 2016).

Personenzentrierte Führungsansätze konzentrieren sich zum einen auf native Persönlichkeitsmerkmale (Trait Theory, Great Man Theory) und zum anderen auf die erwerbbaren Kompetenzen der Führenden (Skill Theory) (von Au, 2016). In diesem Zusammenhang wird auch zwischen sogenannten *trait-like differences* (z. B. kognitive Fähigkeiten, allgemeine Selbstwirksamkeit, Persönlichkeit oder Zielorientierung) und *state-like differences* (z. B. aufgabenspezifische Selbstwirksamkeit und Ziele) unterschieden (Chen, Gully, Whiteman & Kilcullen, 2000; Zaccaro, 2007). Im Rahmen dieser Ansätze wurde vornehmlich die/der Führende als Person fokussiert, das Verhältnis von Führenden und Geführten fand weniger Beachtung. Im Zuge dessen wurde unter Führung verstanden, dass Führende ausschließlich auf die Geführten Einfluss nehmen und nicht vice versa (Stippler et al., 2010). Diese Auffassung von Führung wurde allerdings mittlerweile durch Ansätze ersetzt, die auch die Beziehungskomponente zwischen Führenden und Geführten einbeziehen (von Au, 2016).

Verhaltensorientierte Führungsansätze nehmen das Verhalten der Führenden in den Blick. Diese verhaltensorientierten Führungstheorien beruhen auf der Annahme, dass Führende spezielle Verhaltensstile zeigen und sich dadurch differenzieren lassen. In diesem Zusammenhang wurden anhand empirischer Befunde Verhaltensdimensionen, auch *leadership styles* genannt, ermittelt. Eine prominente Führungsstiltypologie ist die von Kurt Lewin (z. B. Lewin, Lippitt & White, 1939), bei der nach demokratischem Führungsstil, autokratischem Führungsstil und Laissez-faire-Führungsstil unterschieden wird (Walenta & Kirchler, 2010).

Der situationsorientierte Führungsansatz geht davon aus, dass das Führungsergebnis von der jeweiligen Situation, in der geführt wird, abhängig ist und das Führungshandeln somit an die entsprechende Situation angepasst sein sollte (von Au, 2016). In diesem Zusammenhang sind zwei zentrale Ansätze zu nennen: das Reifegradmodell von Hersey und Blanchard (1969), bei dem der Führungsstil je nach Kenntnis- und Qualifikationsstand der

Geführten gewählt wird: „[S]uccessfull leaders are those who can adapt their leader behavior to meet the needs of their followers and the particular situation“ (Hersey & Blanchard, 1969, S. 27); und das auf dem Reifegradmodell aufbauende Kontingenzmodell nach Fiedler (1967), das davon ausgeht, dass Führende in bestimmten Situationen, die mit ihrem originären Führungsstil am ehesten übereinstimmen, die optimalsten Führungsleistungen realisieren können (Fiedler, 1967, zitiert nach von Au, 2016).

An diesen klassischen Führungsansätzen wird v. a. kritisiert, dass sie keinen integrierten Blick auf Führung vertreten und die zuvor beschriebenen Ansätze lediglich ihre jeweilige Führungsvariable eindimensional betrachten (von Au, 2016). Yukl (2013) betont die Relevanz, nicht nur einzelne Führungsvariablen zu analysieren, und spricht sich dafür aus, verschiedene Führungsansätze miteinander zu verbinden. Die neuen Führungstheorien und -konzepte entwickelten sich im Laufe der 1970er und 1980er Jahre aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, z. B. des Wandels von Werten bei Mitarbeitenden, „verbunden mit veränderten Ansprüchen an die Arbeitstätigkeit und institutionellen Konsequenzen, insbesondere zunehmende Partizipationsbestrebungen und ihre Institutionalisierung sowie Folgen für die Gleichbehandlung von Frauen und Minderheiten im Arbeitsprozess“ (Lang & Rybnikova, 2014, S. 20). Neuere Führungsansätze ermöglichen in diesem Sinne einen umfassenderen Blick auf Führung dadurch, dass sie sich in höherem Maße auf die Beziehungen und Kommunikationsprozesse zwischen Führenden und Geführten, den Stellenwert der Geführten und das organisationale Umfeld konzentrieren (Lang & Rybnikova, 2014).

Die neueren Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass im Rahmen von Führung eher Prozesse in den Blick genommen werden und es in diesem Kontext u. a. um Beziehungen im zwischenmenschlichen Austausch geht (z. B. Wood, 2005). Führung wird u. a. als Beeinflussung von Aufgabenzielen und -strategien, Einhaltung von Aufgabenverhalten und kulturellen Normen definiert und es wird davon ausgegangen, dass Macht und subjektive Wahrnehmungen in Führungsprozesse einfließen (z. B. Knights & Willmott, 1992). Die Situationen von Führung sind dabei nach dem Verständnis der modernen Führungsansätze ambivalent, vielfältig und flexibel; Weick (1985) schreibt in diesem Zusammenhang auch von „Willkürlichkeit“ (Weick, 1985, S. 112; siehe im Überblick auch Lang & Rybnikova, 2014).

Nach von Au (2016) können die neueren mehrdimensionalen Führungsansätze in vier Kategorien aufgeteilt werden, die v. a. mit Blick auf ihre tatsächliche Ausformung flexibel und von der jeweiligen Organisation abhängig sind.

a) Im Rahmen der ersten Kategorie wird der Schwerpunkt auf Beziehungen und Interaktionen gelegt. In diesem Sinne werden bei der (Neu-)Entwicklung von Führungsansätzen auch konstant Menschenbilder berücksichtigt und es wird ein besonderes Augenmerk auf die Individualität der Geführten gelegt. Im Kontext dieser ‚weichen' Führungsansätze ist der Ansatz der transformationalen Führung zu nennen, dessen Theorie die Annahme beinhaltet, „dass Führung einen Prozess darstellt, der Führende und Geführte" durch seine vier Dimensionen „[i]nspirierende Motivation, intellektuelle Stimulierung, individuelle Förderung und idealisierter Einfluss ‚transformiert' und so einerseits zu erhöhter Produktivität, aber andererseits auch zu einem moralischen Verhalten führt" (von Au, 2016, S. 14). Auch der neuere Ansatz der fürsorglichen Führung, der im Rahmen der vorliegenden Studie ebenfalls zentral ist, kann dieser Dimension zugeordnet werden. In Kapitel 4.2 wird näher auf die Theorie der transformationalen Führung eingegangen.
b) Die zweite Kategorie fokussiert sich v. a. auf das gesamtheitliche Organisationssystem- sowie die Organisationskultur. Systemische Ansätze gehen von der Annahme aus, dass die Organisation nicht durch Führungskräfte gesteuert wird, sondern selbstregulierend ist, und betrachten Führende und Geführte nicht als isolierte Individuen, sondern als Akteurinnen und Akteure, die dem jeweiligen System angehören. In diesem Sinne wirkt sich jede einzelne Handlungsweise durch die dem System inhärenten verknüpften Beziehungen auf das gesamte System aus. Führungspersonen, die systemisch agieren, stoßen bedingt durch ihren Charakter sowie ihre Annahmen und Einstellungen Entwicklungen an und optimieren Strukturen und Beziehungen innerhalb der Organisation (von Au, 2016).
c) Bei der dritten Kategorie stehen die Partizipation und Dynamisierung mittels demokratischer oder kooperativer Führungsansätze im Fokus, wie der agilen Führung, der geteilten Führung oder des Job-Crafting-Leadership, die als die drei zentralsten perzipiert werden (von Au, 2016).
d) Im Kontext der letzten Kategorie geht es um sogenannte ‚weiche' Führungsansätze, die zum einen auf neurowissenschaftlichen Befunden basieren, was beinhaltet, dass Führungskräfte Entscheidungen entsprechend der neuronalen Arbeitsweise des Gehirns treffen. Zum anderen fokussieren sich Ansätze dieser Art, z. B. salutogene Führung, auch auf die gesamtheitliche Gesundheit der Geführten, was u. a. auf Vorbeugung und Regenerierung abzielende Verhaltensweisen der Führenden beinhaltet und die Organisation im Ganzen in den Blick nimmt (von Au, 2016).

4.1.4 Führung in Schulen aus einer organisationstheoretischen Perspektive

In den vorangegangenen Abschnitten wurde die Führung in Organisationen im Allgemeinen beschrieben. Für die hier vorliegende Studie ist v. a. die Führung, bezogen auf

den Schulkontext, bedeutsam. Aus diesem Grund werden in Anlehnung an Muslic (2017) im gegenwärtigen Unterkapitel Schulen aus einer organisationstheoretischen Perspektive betrachtet und es erfolgt eine Beschreibung der spezifischen Charakteristika der Organisation Schule mitsamt den damit einhergehenden Besonderheiten, die Führung und ihre Wirkung beeinflussen können.

Die klassischen Organisationsspezifika können größtenteils auch auf Schulen bezogen werden. Schulen stellen allerdings spezielle Organisationen dar, die über spezifische Charakteristika verfügen (z. B. Bormann, 2002; Kuper, 2001; Rolff, 1993; siehe auch Muslic, 2017), namentlich die professionelle Organisation, organisationale Anarchien und die lose gekoppelte Organisation (Meier & Schimank, 2010; vgl. im Überblick Muslic, 2017). Auf diese wird in den nachfolgenden Abschnitten näher eingegangen.

Professionelle Organisationen

Die Arbeit von professionellen Organisationen hat nicht die Herstellung von Waren oder die Bereitstellung von Dienstleistungen zum Ziel, sondern sie hat einen ideellen Wert (Klein, 2018a). Bezogen auf die Schule als Organisation, zielt diese auf Bildung und Erziehung ab (Teltemann, 2019). Mit Blick auf ihre Strukturen weisen professionelle Organisationen durch die Anstellung der professionellen Angestellten Egalität und wenig Hierarchien auf. Professionell Tätige beschäftigen sich zumeist mit singulären Problemen von Personen, die sie durch ihr spezielles Wissen lösen (Klatetzki, 2012). Mit Blick auf den schulischen Kontext stellen vornehmlich die Lehrkräfte die professionellen Mitarbeitenden dar, die mit Blick auf ihre Arbeit, v. a. bezogen auf das Unterrichten, einen hohen Grad an Autonomie genießen (Meier & Schimank, 2010; Mintzberg, 1979; siehe auch Muslic, 2017). Nach Mintzberg (1979) geht mit der Kontrolle über die eigene Arbeit auch eine gesteigerte Verantwortung einher (Mintzberg, 1979). Die Autonomie schließt u. a. die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte mit Blick auf die Wahl der Unterrichtsinhalte und -methoden ein (Thiel, 2008). In diesem Zusammenhang können Schulen als *heteronome professionelle Organisationen* spezifiziert werden, da die Professionellen bezogen auf die Ausgestaltung des Unterrichts zwar weitgehend autonom agieren können, aber eindeutig einem administrativen Rahmen untergeordnet sind (Scott, 1965) und der Staat die übergeordneten Ziele und Inhalte der Tätigkeit der Lehrkräfte (z. B. Bildungsstandards) u. a. mittels der Schuladministration beeinflusst (Thiel, 2008). Führung in professionellen Organisationen gründet auf kulturellen Kriterien der Legitimität anstatt darauf, dass die Führenden eine besondere Machtposition innehaben und dazu befugt sind, über das Handeln ihrer Mitarbeitenden zu verfügen (Parsons, 1968, S. 545). Dabei liegt der Fokus des Führungshandelns v. a. auf wissenschaftlicher Rationalität und weniger beispielsweise auf wirtschaftlicher Effizienz. Entscheidungen werden seitens des Kollegiums getroffen, das eine Organisation von Glei-

chen darstellt, durch das auch die Tätigkeiten der professionellen Mitarbeitenden aufeinander abgestimmt und überwacht werden. Dies erfolgt dadurch, dass das Kollegium die Entscheidungen gemeinsam bewertet, diskutiert und begründet (Klatetzki, 2012).

Organisationale Anarchien

Organisationale Anarchien sind zum einen durch eine Vielzahl undifferenzierter Ziele gekennzeichnet und zum anderen dadurch, dass fluktuierende Beteiligte, deren Interesse und deren Einsatz über die Zeit hinweg beträchtlichen Schwankungen unterliegen, die Prozesse tragen, in denen Beschlüsse gefasst werden (Meier & Schimank, 2010). Schulen als organisationale Anarchien zeichnen sich dadurch aus, dass die operative pädagogische Arbeit durch die zuvor beschriebene Autonomie der Lehrkräfte generell nicht eingesehen oder kontrolliert werden kann (Kuper, 2013). Dennoch stellen sie keine ‚Anarchien' dar, sondern der tägliche Ablauf erfolgt in geordneter Weise (Meyer & Rowan, 1992, S. 40). Die relativ umfassende Autonomie der Lehrkräfte resultiert u. a. aus dem strukturellen Mangel an Macht seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter, die lediglich eingeschränkt weisungsbefugt sind (Muslic, 2017). So liegt z. B. das Dienstvorgesetztenrecht bei der Schulaufsicht (Klein, 2017a) und Schulleiterinnen und Schulleiter haben eher eingeschränkte Möglichkeiten, in den Unterricht der Lehrkräfte einzugreifen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012). In diesem Sinne kann Führung in Schulen im Rahmen organisationaler Anarchien nur begrenzt auf das Kerngeschäft von Schule, namentlich den Unterricht, Einfluss nehmen. So sind im deutschsprachigen Raum beispielsweise die Kontrolle und die Überwachung des Unterrichts durch Unterrichtsbesuche seitens der Führung lediglich im Rahmen von dienstlichen Beurteilungen oder Beförderungen vorgesehen (Brauckmann, 2014; Klein, 2017a; Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015; vgl. im Überblick Muslic, 2017).

Schule als lose gekoppeltes System

Ein weiteres spezifisches Charakteristikum von Schule als Organisation ist, dass sie als sogenanntes *lose gekoppeltes System* bezeichnet werden kann (Weick, 1976), das Weick (1976) folgendermaßen definiert: „By loose coupling, the author intends to convey the image that coupled events are responsive, but that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness" (Weick, 1976, S. 3). Für den konkreten Fall der Schule als Organisation bedeutet dies, dass es mit Blick auf die Unterrichtsprozesse, die den Kern der schulischen Arbeit darstellen, z. B. eine lose Verknüpfung seitens der Lehrkräfte a) zur Schulleitung und b) zur Schulaufsicht als Bildungsadministration gibt (Muslic, 2017). Die Ebenen sind in diesem Sinne miteinander verknüpft, allerdings bewahren sie auch ihre jeweilige Selbstdefinition und Unabhängigkeit (Meier &

Schimank, 2010) und die Lehrkräfte handeln, wie bereits beschrieben, weitgehend eigenverantwortlich und unabhängig. Dabei erfolgt keine unmittelbare Steuerung der Arbeit der Lehrkräfte von oben, z. B. durch die Schulleitung (z. B. Terhart, 1986), und Führende und Lehrkräfte stimmen sich nur lose ab. Darüber hinaus findet die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aufgrund der Prinzipien bürokratischer Organisationen, die u. a. auf Arbeitsteilung und Spezialisierung basieren, kaum Raum und ist „von der Organisationsidee auch nicht vorgesehen“ (Schumacher, 2010, S. 99).

Vor dem Hintergrund der zuvor aufgeführten Spezifika der Organisation Schule und der damit einhergehenden Besonderheiten mit Blick auf Führung wird ersichtlich, dass die allgemeinen Führungstheorien und -konzepte nicht ohne vorherige Anpassung im Kontext Schule umgesetzt werden können (vgl. Bonsen, 2003). Dennoch ist die Forschung von Führung im Kontext Schule stark an Führungsansätzen aus Organisationssoziologie und -psychologie ausgerichtet. Dies zeigt sich u. a. dadurch, dass sich für die zuvor beschriebenen vier Kategorien neuerer Führungsansätze nach von Au (2016) jeweils Beispiele für Führungsansätze im schulischen Bereich finden lassen. Dabei wurde bei den Ansätzen allerdings entweder eine Anpassung an die Besonderheiten von Schule vorgenommen oder es entstanden spezielle Führungsansätze (Klein, 2018a).

Zuvor wurden die Besonderheiten mit Blick auf Führung im Kontext Schule beschrieben. Speziell für die besondere und voraussetzungsreiche (Zusammen-)Arbeit mit Eltern erscheinen v. a. Führungsansätze bedeutsam, die den Fokus auf die Beziehungsebene legen (Lang, 2014a) und darauf abzielen, Werte, Überzeugungen und Ziele der Geführten durch Führung zu verändern (Bass & Avolio, 1994; Leithwood, Aitken & Jantzi, 2006), und darüber auch Einfluss auf die Organisationskultur ausüben (vgl. Klein & Bremm, 2019).

4.1.5 Die soziale Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland

In diesem Abschnitt wird in Orientierung an Klein und Bronnert-Härle (2018) sowie an Klein et al. (2022) auf die soziale Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland eingegangen.

Bis in die 1990er Jahre hinein war die Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern nicht mit Management- oder Führungsaufgaben innerhalb der Schule verknüpft. Schulleiterinnen und Schulleiter waren hauptsächlich Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben, die dafür sorgten, dass der Schulbetrieb reibungslos verlief und den Vorschriften entsprach (z. B. Nevermann, 1982). Sie trugen jedoch keine Verantwortung für die Unterrichtsqualität und die Leistungsergebnisse ihrer Schulen (siehe auch Klein et al., 2022, S. 569). Ab Mitte der 1990er Jahre wandelten sich die formellen Erwartungen an die Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern. Heute beinhalten die Aufgaben deutscher Schulleiterin-

nen und Schulleiter neben organisatorischen und administrativen Aufgaben auch Tätigkeiten, die auf die Verbesserung des Unterrichts sowie die Weiterentwicklung der Schule und der Lehrkräfte abzielen (Brauckmann, 2014). Dennoch ist die innere Struktur der Schulen ähnlich geblieben wie zu der Zeit, als Schulleiterinnen und Schulleiter primär Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben waren (vgl. im Überblick Klein et al., 2022). Auch gegenwärtig nehmen sich Schulleiterinnen und Schulleiter zumeist eher als *primus inter paris* wahr, der die „Nicht-Einmischungsnorm in die Arbeit der anderen, gleichberechtigten Lehrkräfte“ (Warwas, 2014, S. 295) wahrt, denn als Führungspersönlichkeit (Warwas, 2014). Zudem berichten Schulleiterinnen und Schulleiter u. a. davon, dass sie sich in geringerem Maße von Lehrkräften in ihrer Führungsfunktion akzeptiert fühlen (Appius, Steger Vogt, Kansteiner-Schänzlin & Bach-Blattner, 2012; vgl. im Überblick auch Klein & Bronnert-Härle, 2018; Klein et al., 2022). Nach Klein et al. (2022) haben deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter traditionell eine geringe Autorität innerhalb der Schule: „Eine Weisungsbefugnis gegenüber den Lehrkräften hat die Schulleitung jedoch nur ‚im Rahmen der Verwaltungsaufgaben‘; in Bezug auf die Unterrichts- und Erziehungsarbeit bleibt die Schulleitung in ihren Entscheidungskompetenzen deutlich eingeschränkt. In diesem für die operativen Abläufe und die Leistungen von Schulen zentralen Bereich verfügen Schulleitungen kaum über Entscheidungskompetenzen, die aus einer den Lehrkräften hierarchisch übergeordneten Position legitimiert sind. Vielmehr wird die Rolle der Schulleitungen in einem eher kollegialen Sinne als eine initiierende bzw. moderierende konzipiert“ (Kuper, 2020, S. 92; vgl. im Überblick Klein & Bronnert-Härle, 2018; Klein et al., 2022).

4.2 Transformationale Führung

Transformationale Führung legt den Fokus auf die Beziehungsebene (Lang, 2014a). Dieser Ansatz zielt darauf ab, Werte, Überzeugungen und Ziele der Geführten durch Führung zu verändern und dadurch die Effektivität der Organisation zu steigern (Bass & Avolio, 1994; Leithwood et al., 2006). Es wird beschrieben, wie durch *Führung* Veränderungen in Organisationen angestoßen, entwickelt und durchgeführt werden können. Gegenstand dieser Veränderungen bzw. dieser *Transformation* sind die Einstellungen der Mitarbeitenden, nicht die Organisation selbst. Transformationale Führungspersonen sind in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Menschen wirksam und können z. B. Vertrauen aufbauen (Lang, 2014a; Northouse, 2013). Im Rahmen dieses Ansatzes ist zentral, dass die Führenden die Bedürfnisse und Motive der Geführten nachvollziehen und diese auch tatsächlich berücksichtigen (Northouse, 2013).

Das Konzept der transformationalen Führung hat seinen Ursprung in der Arbeit von Burns (1978), in dessen Rahmen der Autor den Versuch unternahm, die Rollen von Führenden und Geführten zusammenzuführen (Northouse, 2013). Nach Burns (1978) beinhaltet der Begriff *Führung*, auf welche Art Führende auf die Geführten einwirken, damit sie

nach der Erreichung diverser Ziele streben, die die Prinzipien sowie die Motivationen sowohl von Führenden als auch von Geführten darstellen. Nach seinem Verständnis steht mit Blick auf Führung weniger die Macht im Fokus; stattdessen sind die Bedürfnisse der Geführten zentral. Führende und Geführte stehen in einer Interaktionsbeziehung und verfolgen auf unterschiedlichen Ebenen der Motivation und Macht ein gemeinsames Ziel. Diese Interaktion zwischen Führenden und Geführten kann zwei Formen annehmen: die transaktionale und die transformationale Führung. Die transaktionale Führung fokussiert sich auf den Austausch zwischen Führenden und Geführten. Demgegenüber liegt bei der transformationalen Führung der Schwerpunkt auf der Interaktion zwischen Führenden und Geführten, sodass diese gegenseitig ihre Motivation und ihre Moral steigern (Burns, 1978). Führende berücksichtigen die Bedürfnisse und die Motive der Geführten und unterstützen die Geführten dabei, ihr volles Potenzial auszuschöpfen (Northouse, 2013).

Mitte der 1980er Jahre erweiterte Bass (1985), basierend auf den Arbeiten von Burns (1978) und House (1976), das Konzept der transformationalen Führung. Die Erweiterungen beinhalteten zum einen, dass die Bedürfnisse der Geführten in höherem Maße Berücksichtigung fanden als die der Führenden, und zum anderen beschrieb er, im Gegensatz zu Burns (1978), die beiden Führungstypen transaktionale und transformationale Führung auf einem einzigen Kontinuum (Northouse, 2013).

> „Transformational leaders motivate others to do more than they originally intended and often even more than they thought possible. They set more challenging expectations and typically achieve higher performances. Transformational leadership is an expansion of transactional leadership. Transactional leadership emphasizes the transaction or exchange that takes place among leaders, colleagues, and followers. This exchange is based on the leader discussing with others what is required and specifying the conditions and rewards these others will receive if they fulfil those requirements. Transformational leaders do more with colleagues and followers than set up simple exchanges or agreements.“ (Bass & Avolio, 1994, S. 3).

Die transaktionale Führung konzentriert sich primär auf den konventionellen Austauschprozess zwischen Führungskraft und Geführten, bei dem gemeinsame Ziele definiert werden, die innerhalb eines festgelegten Zeitraumes erreicht werden sollen. Bei Erfolg werden extrinsische Belohnungsanreize oder positives Feedback als positive Verstärker genutzt, während Misserfolgen mit indirekten (z. B. Wegfall materieller Anreize) oder direkten ‚Bestrafungen‘ (z. B. Versetzung oder Kündigung) begegnet wird. Im Gegensatz dazu liegt bei der transformationalen Führung der Schwerpunkt auf der Förderung der intrinsischen Motivation der Geführten und weniger auf externen Anreizsystemen (Furtner & Baldegger, 2016b, S. 132 f.; siehe auch Shamir, House & Arthur, 1993). Nach Shamir et al. (1993) wird anstelle von externen Belohnungen auf intrinsische Motivatoren wie Selbstausdruck, Selbstwirksamkeit, Selbstwert und Selbstkonsistenz fokussiert. Dadurch ermutigen Führende die Geführten, Befriedigung und Erfüllung aus der Arbeit selbst zu ziehen, anstatt sich auf externe Bestätigung oder Belohnungen zu verlassen. Diese Herangehensweise

fördert in der Regel ein stärkeres Gefühl von Engagement und Hingabe bei den Mitarbeitenden, da sie ihr Handeln ihren eigenen inneren Werten und Motivationen zuschreiben (Shamir et al., 1993, S. 584).

Diese beiden Führungstypen integrieren z. B. Bass und Avolio (1994) in das *full range model of leadership*. Im Rahmen dieses Modells wird das Führungshandeln auf einem Kontinuum der besonders passiven und ineffektiven Laissez-faire-Führung bis hin zur besonders aktiven und effektiven inspirierenden sowie beeinflussenden transformationalen Führung abgebildet (Bass & Avolio, 1994; Furtner & Baldegger, 2016b). Führende haben die Möglichkeit, zwischen den verschiedenen Führungstypen zu variieren, und müssen sich nicht für einen einzigen entscheiden. Allerdings ist die Gewichtung der einzelnen Führungstypen von Bedeutung: Führende sollten zumeist transformational agieren, regelmäßig transaktional und in geringem Maße gemäß dem Laissez-faire-Führungsstil (Felfe, 2006b).

Bass und Avolio (1994) unterscheiden folgende relevante Dimensionen des Führungsverhaltens:

- *Idealisierter Einfluss:* Transformationale Führungspersonen haben eine Vorbildfunktion für die Geführten. Indem sie die Bedürfnisse anderer berücksichtigen und hohe ethische und moralische Standards vorleben, werden ihnen von den Geführten Vertrauen und Respekt entgegengebracht (Bass & Avolio, 1994). Nach Felfe (2006a) wird im Rahmen dieser Dimension nochmals zwischen a) *attributed* (die Führungskraft hat eine Vorbildfunktion, wodurch die Mitarbeitenden beeinflusst werden sollen) und b) *behavior* (die Führenden formulieren hohe Erwartungen an ihre Mitarbeitenden, die sie allerdings auch selbst erfüllen und vorleben können; sie handeln orientiert an ethischen sowie moralischen Prinzipien) differenziert. Durch *attributed* beeinflusst die Führungskraft die Wert- und Zielvorstellungen der zugeordneten Mitarbeitenden implizit. Im Gegensatz dazu werden diese Vorstellungen bei *behavior* explizit durch die direkte Kommunikation der Erwartungen beeinflusst (Gerick, 2014, S. 59). Unter den Aspekt der Dimension *attributed* fallen Handlungsweisen wie die, dass die Schulleitung Energie und Begeisterung zeigt und Aufgaben proaktiv angeht (Leithwood et al., 2006), regelmäßig überprüft, ob zentrale Annahmen mit Blick auf Elternarbeit noch angemessen sind (Harazd, Gieske & Rolff, 2008), darum bemüht ist, dass Eltern sich willkommen und wohl fühlen, konstruktive Arbeitsbeziehungen mit Eltern anstrebt und Sensibilität für die Anliegen und Wünsche der Eltern zeigt sowie diese bei Problemen unterstützt (Giles, 2006; Giles et al., 2005). Unter den Aspekt der Dimension *behavior* fallen Handlungsweisen wie die, dass die Schulleitung hohe Erwartungen an Lehrkräfte mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern formuliert, die Relevanz der Anerkennung von Eltern als Erziehungspartnerinnen

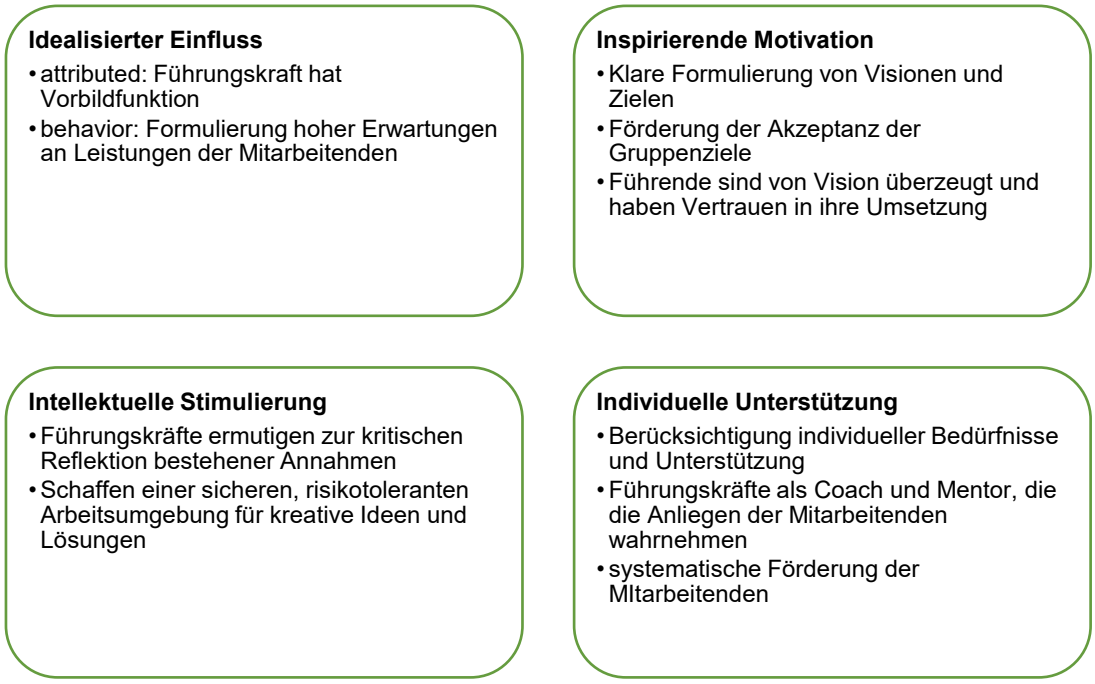
und -partner akzentuiert und die Bedeutung betont, mit Eltern gemeinsame Ziele zu verfolgen, sowie die Notwendigkeit des Einsatzes für die Elternarbeit unterstreicht (Giles et al., 2005; Giles, 2006; vgl. auch Harazd et al., 2008).

- *Inspirierende Motivation:* Transformationale Führungspersonen bieten den Geführten ausfüllende und herausfordernde Aufgaben. Die Erwartungen an die Geführten werden klar kommuniziert. Ziele und Vision sollen möglichst von allen geteilt werden (Bass & Avolio, 1994). Dabei vermitteln Führende den Geführten, dass sie von der Vision selbst überzeugt sind, und setzen Vertrauen darauf, dass die gesteckten Ziele erreicht werden können (Felfe, 2006b). Hierunter fallen die Handlungsweisen der Schulleitung, dass sie eine überzeugende Zukunftsvision formuliert, mit den Lehrkräften über ihre zentralen Überzeugungen und Werte spricht (Harazd et al., 2008), die Akzeptanz der Gruppenziele und einen Konsens über die Vision und die Ziele fördert sowie mit klarem Standpunkt und Vehemenz die Schulvision vertritt (Leithwood et al., 2006).
- *Intellektuelle Stimulierung*: Führungspersonen bieten den Geführten Anlässe, Annahmen und herkömmliche Ansätze zu hinterfragen. Die Geführten werden im Rahmen einer sicheren Arbeitsatmosphäre dazu ermutigt, neue Ideen oder kreative Problemlösungen zu entwickeln (Bass & Avolio, 1994). Nach Lang (2014a) setzt die intellektuelle Stimulierung der Geführten durch die Führenden voraus, dass Letztere über ein höheres Intelligenzniveau oder zumindest über umfassendere Erfahrungen als die Geführten verfügen. Dazu gehören Handlungsweisen wie die, dass die Schulleitung neue Wege zur Aufgabenbearbeitung vorschlägt und die Lehrkräfte dazu anregt, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten (Harazd et al., 2008) sowie ihre Haltung und ihr Handeln gegenüber den Eltern zu reflektieren (Giles et al., 2005; Giles, 2006).
- *Individuelle Unterstützung*: Führungspersonen beachten in besonderem Maße die individuellen Bedürfnisse der Geführten und entwickeln daran angepasste Möglichkeiten der Förderung. Führende fungieren für die Geführten als Coachin und Coach oder Mentorin und Mentor und sind in der Lage, die Bedürfnisse und Anliegen der Mitarbeitenden wahrzunehmen. Ihr Führungshandeln zielt auf die systematische Förderung der Mitarbeitenden ab (Felfe, 2006b). Diese Dimension stellt die emotional-erzieherische Ebene transformationaler Führung dar (Furtner & Baldegger, 2016b). Dazu gehören Handlungsweisen wie die, dass die Schulleitung den Lehrkräften bei Konflikten mit Eltern den Rücken stärkt (Giles, 2006; Giles et al., 2005), Zeit damit verbringt, den Lehrkräften (im Kontext der Elternarbeit) etwas zu zeigen und neue Dinge beizubringen, und ihnen hilft, ihre Stärken auszubauen; zudem er-

kennt die Schulleitung die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Lehrkräfte und behandelt diese eher als Individuen denn als eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen (Harazd et al., 2008; siehe Abbildung 9).

Abbildung 9

Dimensionen transformationaler Führung



Anmerkungen. In Anlehnung an Bass & Avolio, 1994. Eigene Darstellung.

Anhand von Abbildung 10 wird ersichtlich, dass die transformationale Führung effektiver ist als die transaktionale Führung. Dies liegt darin begründet, dass transaktionale Führung auf Grundlage der Austauschprozesse und festgelegten Ziele zu erwartbaren Ergebnissen führt. Im Gegensatz dazu bewirkt transformationale Führung, dass Geführte Leistungen erbringen, die weit über das hinausgehen, was üblicherweise von ihnen erwartet wird (Northouse, 2013; Furtner & Baldegger, 2016b).

> „[…] transformational leadership – occurs when leaders broaden and elevate the interests of their employees, when they generate awareness and acceptance of the purposes and mission of the group, and when they stir their employees to look beyond their own self-interest for the good of the group" (Bass, 1990, S. 21).

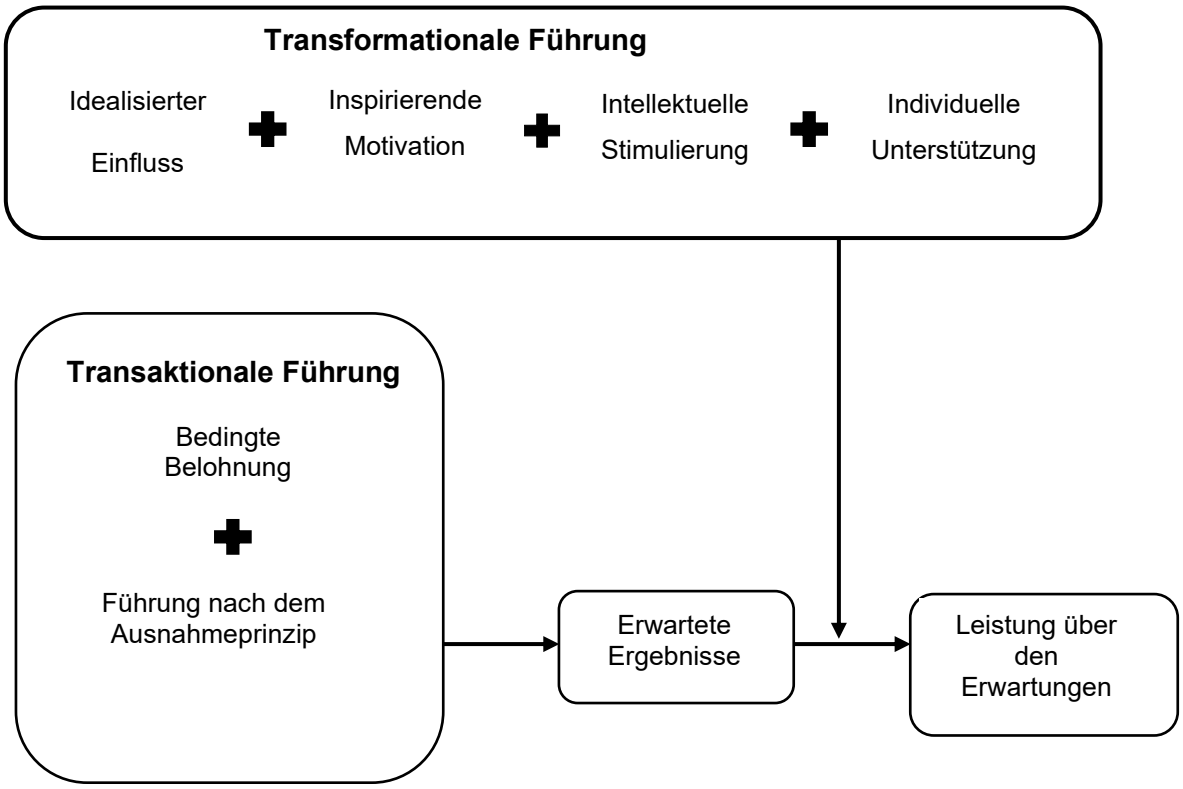
> „Mittels des klassischen Austauschprozesses der transaktionalen Führung werden die egoistischen Selbstinteressen der Geführten angeregt (z. B. welche Belohnung sie für welche Leistung erwarten können). Die transformationale Führungskraft versucht die egoistischen Selbstinteressen der Geführten zu minimieren und betont die Vorteile für die Gruppe und die Organisation" (Furtner & Baldegger, 2016a, S. 146).

Die Ergebnisse einer Metaanalyse zu 39 Studien von Lowe, Kroeck und Sivasubramaniam (1996) zeigen, dass transformationale Führung einen stärkeren Zusammenhang mit Effektivität über verschiedene Kontexte hinweg aufweist als transaktionale Führung

(Lowe et al., 1996). Nach Lang (2014b) ist u. a. transformationale Führung besonders effektiv, wenn die Organisation sich in einem Wandlungs- respektive Entwicklungsprozess befindet.

Abbildung 10

Transaktionale und transformationale Führung



Anmerkungen. Adaptiert von Northouse, 2013, S. 194; übersetzt durch Lang, 2014a. Bildrechte: Northouse, 2013.

Insbesondere die Entwicklung einer gemeinsamen Vision ist wesentlich, damit die Mitglieder einer Organisation lernen können. Vor allem die Dimension der transformationalen Führung *inspirierende Motivation* beinhaltet diesen Aspekt. Nach Senge (2017) gilt es, die Vision den Geführten nicht einfach aufzuerlegen, sondern dafür zu sorgen, dass sie von allen geteilt wird, da nur so das Engagement aller geweckt werden kann.

> „Eine gemeinsame Vision verändert die Beziehung der Menschen zum Unternehmen. Eine gemeinsame Vision ist der erste Schritt zur Zusammenarbeit von Menschen, die einander misstrauten. Sie schafft eine gemeinsame Identität. […] Wenn wir eine gemeinsame Vision haben, sind wir eher bereit, unsere Denkweisen offenzulegen, tief verwurzelte Überzeugungen aufzugeben und persönliche und organisationale Fehler einzugestehen. [...] Eine gemeinsame Vision fördert die Risikobereitschaft und Experimentierfreudigkeit“ (Senge, 2017, S. 225 ff.).

4.2.1 Abgrenzung zwischen transformationaler und charismatischer Führung

Wie zuvor aufgeführt, entwickelte u. a. Bass (1985) das Konzept der transformationalen Führung, auch auf Grundlage der Arbeit von House (1976) und seines Ansatzes der charismatischen Führung. Viele Forschende verwenden die Begriffe *charismatische Führung* und *transformationale Führung* synonym. Zudem werden sie häufig unter dem Obergriff *neue Führung* subsummiert oder im Rahmen neocharismatischer Führungstheorien genannt (Hunt & Conger, 1999; Lang, 2014a). Allerdings gibt es mit Blick auf die beiden Konzepte auch Unterschiede. Auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten wird nachfolgend eingegangen. Im Rahmen der vorliegenden Studie erscheint es erforderlich, die beiden Konzepte klar voneinander abzugrenzen, da v. a. das Konzept der transformationalen Führung neben dem Konzept der fürsorglichen Führung für die Analysen der vorliegenden Daten herangezogen wird. In Kapitel 4.3.1 wird zudem das transformationale Führungskonzept von dem der fürsorglichen Führung abgegrenzt.

Der Ansatz der charismatischen Führung unterscheidet sich vom Modell der transformationalen Führung u. a. dadurch, dass Charisma für die Wirkung von transformationaler Führung zwar eine relevante, aber keine hinreichende Bedingung ist. Denn Geführte identifizieren sich zwar mit charismatischen Führungspersonen, allerdings führt dies nicht zu einer Veränderung. Dazu bedarf es der transformationalen Führung, bei der die Führenden Probleme klar strukturieren und artikulieren, sodass die Geführten diese besser verstehen und effektiv damit umgehen können (Bass, 1985, S. 31). Zum anderen werden die Bedürfnisse der Geführten fokussiert und mit Blick auf Charisma v. a. deren Voraussetzungen und emotionale Komponenten in den Vordergrund gerückt (Yammarino, 1993).

Die Dimensionen *inspirierende Motivation* und *idealisierter Einfluss* verfügen laut Lang (2014a) über die „engsten Bezüge zum Konzept der charismatischen Führung“ (Lang, 2014a, S. 102). Die Dimension *individuelle Unterstützung* steht den Merkmalen und Handlungsweisen der charismatischen Führung diametral gegenüber, da sie den tatsächlichen Aufbau einer Beziehung seitens der Führungsperson zu den Geführten erfordert, wogegen mit Blick auf die charismatische Führung Führende eher darum bemüht sind, durch „impression management“ (Lang, 2014a, S. 102) positiv auf die Geführten einzuwirken (Lang, 2014a). Bei der charismatischen Führung üben Führende dadurch Einfluss auf die Geführten aus, dass sie die Geführten dazu bringen, sich mit der Führungsperson zu identifizieren. Es steht also klar die Führungsperson selbst mit ihrem inspirierenden Handeln und ihrem idealisierten Einfluss im Fokus. Demgegenüber wird bei der transformationalen Führung u. a. das Empowerment der Mitarbeitenden fokussiert. Die transformationale Führung geht demnach über die Beeinflussung des Verhaltens der Geführten hinaus und zielt darauf ab, die Geführten so zu fördern und sie im selbstständigen Denken sowie der Entwicklung

neuer Ideen zu bestärken, dass diese ihr Potenzial voll ausschöpfen können (Kark, Shamir & Chen, 2003; siehe auch Lang, 2014a; Yukl, 1999).

4.2.2 Transformationale Führung im schulischen Bereich

Einhergehend mit den sich verändernden Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule, u. a. durch die neue Steuerung, vollzieht sich zum einen ein Wandel der Verantwortungsbereiche, Aufgaben und Funktionen von Schulleiterinnen und Schuleitern vor allem mit Blick auf die Schulentwicklung (Bonsen, Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002, S. 19; siehe auch Gerick, 2014). „Von der ‚Lehrkraft mit besonderen Aufgaben' hat sie sich zur Führungsperson, welche Ziele und Visionen entwickelt und organisationale Routinen so verändert, dass Schulen ‚Lernen' können, gewandelt" (Klein, 2016b, S. 203). Aufgrund der beschriebenen Veränderungen erscheint eine Erörterung von Management- und Führungskonzepten für die Organisation Schule und die in ihr Tätigen erforderlich (Bonsen et al., 2002; siehe auch Gerick, 2014). An dieser Stelle erscheint der Ansatz der transformationalen Führung als geeignet, da er v. a. im Rahmen von Umwandlungs- und Entwicklungsprozessen effektiv ist (Lang, 2014a). Eine Adaption an den schulischen Kontext ist nach Leithwood (1994) angezeigt, da es den Organisationstyp mit Blick auf Untersuchungen zu transformationaler Führung zu berücksichtigen gilt. Wie zuvor angeführt, sind Schulen professionelle (heteronome) Organisationen, deren Arbeit einen immateriellen Wert hat, wodurch es auch wenig Anreiz- und Belohnungssysteme gibt. Schulleiterinnen und Schulleiter haben demnach begrenzte Möglichkeiten, extrinsische Motivationsquellen von Lehrkräften zu beeinflussen, da Lehrkräfte sich durch den immateriellen Wert ihrer Arbeit vornehmlich intrinsischer Motivationsquellen bedienen (können) (Leithwood, 1994). Führung, die v. a. auf dem Austausch basiert, z. B. die transaktionale Führung, stellt sich somit in geringerem Maße als sinnvoll dar (Harazd & van Ophysen, 2011).

Als zentral für transformationale Führung im Schulkontext sind im internationalen Raum die Arbeiten von Leithwood und Kolleginnen und Kollegen (z. B. Leithwood, 1992; Leithwood, 1994; Leithwood et al., 2006) zu betrachten (Kovačević & Hallinger, 2019), die sich ab Beginn der frühen 1990er Jahren mit diesem Führungskonzept vermehrt beschäftigten. Dies geschah aus dem Grund, dass das bis dahin in der Schuleffektivitätsforschung vorherrschende Konzept des *Instructional Leadership* angesichts der in den 1990er Jahren angestoßenen Umstrukturierungsinitiativen im Schulbereich in den USA nicht mehr als ausreichend betrachtet wurde, um diese erfolgreich umzusetzen (Leithwood, 1992). Laut Leithwood (1994) seien für langfristige Veränderungen im Schulkontext eher Führungsstrategien gefragt, die auf das *Commitment* der Mitarbeitenden abzielen und sie zu zusätzlichem Einsatz motivieren, der über die Erwartungen und die bloße Erreichung der gesetzten Ziele hinausgeht (Leithwood, 1994; vgl. auch Yukl, 2013). Laut Hallinger (2003) kann transformationale Führung für den Schulkontext folgendermaßen definiert werden:

> „Transformational leadership focuses on developing the organization's capacity to innovate. Rather than focusing specifically on direct coordination, control, and supervision of curriculum and instruction, transformational leadership seeks to build the organization's capacity to select its purposes and to support the development of changes to practices of teaching and learning. Transformational leadership may be viewed as distributed in that it focuses on developing a shared vision and shared commitment to school change." (Hallinger, 2003, S. 330 f.).

Nach Hallinger (2003) gehört das Konzept von Leithwood und Kollegen (z. B. Leithwood et al., 2006) zu den bedeutendsten Adaptionen der transformationalen Führung an den Schulkontext (Hallinger, 2003), da es u. a. auf die Handlungspraxis im Schulkontext eingeht und sich auf den Kern von Schule, den Unterricht, fokussiert (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2018). Dabei differenzieren sie die folgenden Dimensionen: *setting directions*, *developing people*, *developing the organization* und *developing the instructional program* (Leithwood et al., 2006). Vor allem die beiden letzteren Dimensionen unterscheiden sich offensichtlich vom Modell von Bass und Avolio (1994). Die Dimension *developing the organization* zeigt zunächst, dass transformationale Führung u. a. auch Aspekte der geteilten Führung (damit ist nicht das Konzept des *distributed leadership* gemeint) betrachtet wird und Veränderungen oder Entwicklungen nicht durch die Schulleiterin oder den Schulleiter ‚von oben' koordiniert oder kontrolliert werden; stattdessen stimulieren die Führenden die Veränderungen mittels Bottom-up-Beteiligung, sodass die Schulleiterin oder der Schulleiter sowie die Lehrkräfte sich die Verantwortung teilen (Day, Harris & Hadfield., 2001; Jackson, 2000; Marks & Printy, 2003; siehe auch Hallinger, 2003). Diese Dimension trägt auch der Tatsache Rechnung, dass es sich bei Schulen um professionelle Organisationen handelt, die somit nicht wie Wirtschaftsunternehmen top-down geführt werden können. In der Dimension *managing the instructional program* wird, wie die Bezeichnung bereits vermuten lässt, der Sachverhalt berücksichtigt, dass im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zumeist der Kern von Schule, namentlich der Unterricht, im Fokus steht. Somit erfolgt eine Integration der unterrichtsbezogenen Führung (vgl. Marks & Printy, 2003). Es gibt noch weitere, feinere Unterschiede zum Modell von Bass und Avolio (1994): So werden unter der Dimension *developing people* von Leithwood et al. (2006) die Dimensionen von Bass und Avolio (1994) *intellektuelle Stimulierung*, *individuelle Unterstützung* sowie *idealisierter Einfluss (attributed)* gefasst. Somit wird im Modell von Leithwood et al. (2006) zwar auch den Bedürfnissen der einzelnen Mitarbeitenden und dem Ausbau ihrer individuellen Fähigkeiten Rechnung getragen, aber nicht ausschließlich. Daraus kann geschlossen werden, dass die (Beziehungs-)Arbeit mit den einzelnen Mitarbeitenden zwar als bedeutsame, aber nicht hinreichende Bedingung wahrgenommen wird, um Entwicklungsprozesse erfolgreich zu durchlaufen bzw. die Effektivität zu steigern. Dies wird auch in dem Zitat von Hallinger (2003) deutlich, das darauf schließen lässt, dass nicht nur die Arbeit mit den einzelnen Mitarbeitenden als bedeutsam erachtet wird, sondern in den jeweiligen Dimensionen von Leithwood et al. (2006) auch dem Aufbau von Kapazitäten für organisationales Lernen

durch die Schulleitung Rechnung getragen wird. Dies geschieht z. B. durch die Etablierung gemeinsamer Ziel- und Wertvorstellungen, den Austausch mit der schulischen Umwelt oder den Aufbau von Kooperations- und Partizipationsstrukturen (vgl. Feldhoff, 2011; Klein, 2017b). Zudem wird deutlich, dass Führung im Modell der transformationalen Führung von Leithwood et al. (2006) nicht von einer Einzelperson ausgeht, sondern durch mehrere Personen erfolgen kann (Hallinger, 2003). Im Modell von Bass und Avolio (1994) gibt es demgegenüber deutlich engere Bezüge zum Konzept der charismatischen Führung, worauf in Abschnitt 4.2.1 bereits eingegangen wurde.

Neben dem Modell von Leithwood et al. (2006) gibt es auch im deutschsprachigen Raum Adaptionen des Modells von Bass und Avolio (1994). So haben Harazd und van Ophysen (2011) eine Kurzfassung der deutschen Übersetzung des *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) von Felfe und Goihl (2002) an den Schulkontext angepasst und u. a. die faktorielle Struktur in Augenschein genommen. Die übersetzte Version von Felfe und Goihl (2002) ist eng an die Version des MLQ von Bass und Avolio (1995) angelehnt. Die Faktorenstruktur der an den Schulkontext angepassten deutschen Version konnte nicht eindeutig repliziert werden, aber es lag „eine akzeptable Passung der Daten mit dem zu Grunde liegenden […] Modell“ vor (Harazd & van Ophysen, 2011, S. 160). An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass das Modell der transformationalen Führung im Schulkontext lediglich mittels Faktorenanalyse entwickelt wurde und somit theoretisch nur unzureichend fundiert ist (vgl. Gerick, 2014; siehe auch z. B. Eisenbeiß, 2008).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird das Modell von Bass und Avolio (1994) als theoretische Grundlage verwendet. Dies erfolgt, weil eine enge Zusammenarbeit respektive Beziehungsarbeit zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrkräften gerade vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Herausforderungen von Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*, beschriebenen Herausforderungen mit Blick auf Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage und der damit einhergehenden Defizitorientierungen seitens der Lehrkräfte gegenüber Eltern als sinnvoll erscheint. Zudem ist die im Modell von Bass und Avolio (1994) vorgenommene Fokussierung darauf, dass Führung von Einzelnen ausgeht, vor dem Hintergrund relevant, dass Defizitorientierungen zumeist nicht nur bei einzelnen Lehrkräften, sondern häufig als geteilte Defizitorientierungen in die Normen und Werte der Schule übergehen können. Somit müssen zunächst Veränderungen durch einzelne Führende angestoßen werden, um kollektive Defizitorientierungen aufzubrechen. Forschungsbefunde von Bremm und Klein (2017) zu Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zeigen u. a. einen negativen Zusammenhang zwischen Defizitorientierungen und Merkmalen, die die Schul- und Unterrichtsentwicklung begünstigen. Die Elternarbeit wies den stärksten Zusammenhang mit Defizitorientierungen auf. Für die Aufarbeitung von Defizitorientierungen und den Aufbau von Beziehungen zu

Eltern erscheinen zunächst v. a. die Dimensionen *intellektuelle Stimulierung* und *individuelle Unterstützung* bedeutsam, da sie u. a. auf das Empowerment und die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Mitarbeitenden abzielen, was vor dem Hintergrund der Elternarbeit, die gerade an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage häufig mit Misserfolgserfahrungen seitens Lehrkräften verbunden ist, im ersten Schritt bedeutsamer sein kann als der Aufbau von Kapazitäten für organisationales Lernen, wie er im Modell von Leithwood et al. (2006) an mehreren Stellen verankert ist. Zudem steht im Rahmen der vorliegenden Studie nicht die Veränderung des eigentlichen Kerngeschäfts der Schulen, des Unterrichts, im Fokus, sondern die Aufarbeitung von Überzeugungen, um vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lehrkräften und Eltern aufzubauen.

Es gilt zudem zu berücksichtigen, dass transformationale Führung als relevanter Aspekt des Ansatzes *Leadership for Learning* (z. B. Hallinger, 2011) betrachtet wird. Dieser umfasst neben dem zuletzt genannten auch Eigenschaften der instruktionalen Führung und der geteilten Führung (Hallinger, 2011, S. 126; siehe z. B. auch Hallinger, 2003).

Empirische Befunde zu transformationaler Führung

Im Rahmen dieses Kapitels wird eine Zusammenfassung zentraler empirischer Befunde zur Ausgestaltung und den Wirkungen von transformationaler Führung im Schulkontext gegeben. Im ersten Unterkapitel werden ausgewählte deskriptive Befunde (sowohl nationale als auch internationale) zu den Ausprägungen der verschiedenen Dimensionen transformationaler Führung in Schulen präsentiert. Anschließend werden nationale und internationale Befunde zu den Wirkungen transformationaler Führung in Schulen vorgestellt. Die Befundlage zu den Wirkungen transformationaler Führung in Deutschland ist jedoch begrenzt.

Einleitend werden Befunde vorgestellt, die die Wirkung des Führungsansatzes in seiner Gesamtheit, als *ein* Konstrukt beschreiben, gefolgt von Befunden zu den Wirkungen der einzelnen Dimensionen der transformationalen Führung. Abschließend werden Befunde zu den Wirkungen von transformationaler Führung an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage präsentiert.

Im zweiten Unterkapitel erfolgt die Beschreibung von empirischen Befunden zu transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit. Wie in Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Führungshandeln im Kontext der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*, bereits aufgeführt, kann die zentrale Bedeutung von transformationaler Führung für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit lediglich in Ansätzen empirisch nachgezeichnet werden und es gibt dazu nur einige wenige Befunde, die vorwiegend aus dem internationalen Raum stammen.

Ausgewählte deskriptive Befunde zu transformationaler Führung im Schulkontext

Für den deutschsprachigen Raum gibt es insgesamt nur wenige Studien, die sich entweder mit transformationaler Führung im Allgemeinen oder zumindest mit Führungshandeln beschäftigen, das Merkmale einzelner Dimensionen transformationaler Führung beinhaltet. In einem Vergleich von empirischen Ansätzen zur Schulleitung im internationalen Raum und in Deutschland konnte gezeigt werden, dass die internationale Führungsforschung vor allem das Führungsverhalten und die Umsetzung von transformationalen (und unterrichtsbezogenen) Führungsaktivitäten in den Blick nimmt. Im Gegensatz dazu konzentrieren sich die deutschen Studien hauptsächlich auf die Persönlichkeit der Schulleitungen, ihre Einstellungen und Werte sowie ihre Rollendefinition (Warwas & Tenberg, 2013).

Verschiedene Studien aus Deutschland deuten darauf hin, dass deutsche Schulleitungen nach ihrer eigenen Einschätzung und der Meinung von Lehrkräften Handlungsweisen zeigen, die der zielgerichteten Führung zugeordnet werden können. Diese Handlungsweisen entsprechen Merkmalen der Dimension *inspirierende Motivation* im Modell der transformationalen Führung von Bass und Avolio (1994) (Bonsen et al., 2002; Feldhoff, Kanders & Rolff, 2008; Eickelmann, Gerick & Vennemann, 2019). Allerdings verweisen die Befunde von Klein (2017a) darauf, dass deutsche Schulleitungen im Vergleich zu US-amerikanischen Kolleginnen und Kollegen weniger häufig zielorientierte Führung praktizieren.

Bislang gibt es noch wenig Forschung dazu, inwiefern Schulleiterinnen und Schulleiter Handlungsweisen zeigen, die Merkmale der anderen Dimensionen des Modells der transformationalen Führung von Bass und Avolio (1994) beinhalten. Es gibt nur wenige Befunde für den deutschsprachigen Raum, die Rückschlüsse auf die Ausprägungen der Dimension *individuelle Unterstützung* zulassen. Dies schließt Aspekte wie die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lehrkräfte und ihre individuelle Förderung, einschließlich ihrer Kompetenzen, ein. Quantitative Befunde deuten darauf hin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter sich insgesamt weniger häufig mit Aufgaben der Personalförderung beschäftigen (Brauckmann & Herrmann, 2013) und dass Maßnahmen in diesem Bereich nur bedingt in den Schulstrukturen verankert sind (Appius et al., 2012). Die wenigen deutschen Studien, die sich mit der Förderung von Lehrkräften befassen, konzentrieren sich eher auf die Etablierung kollektiver Fort- und Weiterbildungsstrukturen als auf die Förderung der individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte. Zum Beispiel zeigen Ergebnisse einer Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland (Baden-Württemberg) und der Schweiz, dass v. a. interne Fortbildungen regelmäßig stattfinden, während Maßnahmen wie Coaching, Mentoring oder die Unterstützung bei der beruflichen Entwicklung im Bedarfsfall Anwendung finden. Zudem sind die Personalfördermaßnahmen in deutschen Schulen in

geringerem Maße in den Strukturen verankert als in Schweizer Schulen (Appius et al., 2012). In der Untersuchung von Thillmann (2012) wurde aufgedeckt, dass Unterrichtsbesuche am häufigsten als Instrument der Personalentwicklung genannt werden, während die Vereinbarung von Zielen und die Implementierung von Anreizsystemen für die Wahrnehmung von Schulentwicklungsaufgaben weniger eingesetzt werden. Letztere sind eher dem Konzept der transaktionalen Führung zuzuordnen.

Die zuvor aufgeführten Befunde lassen sich dahingehend einordnen, dass sich das Führungshandeln mit Blick auf die Personalentwicklung vorwiegend auf das Kerngeschäft von Schulen, den Unterricht, bezieht und weniger auf die Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen, die Lehrkräfte z. B. auf eine engere (Beziehungs-)Arbeit mit dem schulischen Umfeld und den Eltern vorbereiten könnten. Allerdings indizieren die Befunde einer älteren Untersuchung, dass Schulleiterinnen und Schulleiter an effektiven Schulen nach Wahrnehmung der Lehrkräfte in höherem Maße Aktivitäten mit Blick auf den Bereich der Personalentwicklung zeigen, z. B. die individuelle Begleitung oder die Stärkung der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, als an nichteffektiven Schulen (Bonsen et al., 2002; siehe auch Klein, 2018a). Es ist jedoch zu beachten, dass den zuvor aufgeführten Studien nicht das Konzept der transformationalen Führung als theoretisches Konstrukt zugrunde lag, sondern eher die Personalentwicklung im Allgemeinen betrachtet wurde.

Wie bereits angemerkt gibt es bisher nur wenige, hauptsächlich quantitative Studien, die sich explizit mit der transformationalen Führung im deutschsprachigen Raum befassen. Die Befunde der Studie von Harazd, Gieske und Gerick (2012) weisen darauf hin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter in hohem Maße transformational führen. Allerdings wurde in dieser Studie die transformationale Führung lediglich als Ganzes gemessen und es können keine Rückschlüsse auf die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen gezogen werden. Die Studie von Gerick (2014) differenzierte auch nach den verschiedenen Dimensionen von transformationaler Führung. Die Befunde zeigen, dass die von Lehrkräften wahrgenommene transformationale Führung hohe Ausprägungen aufwies und alle Dimensionen über dem theoretischen Mittelwert lagen. Insgesamt ergaben sich keine großen Mittelwertsunterschiede zwischen den Dimensionen, wobei die Dimension *idealisierter Einfluss (behavior)* die höchsten Ausprägungen aufwies und die Dimensionen *intellektuelle Stimulierung* sowie *individuelle Unterstützung* die niedrigsten Ausprägungen hatten. Analog dazu können auch die Befunde von Harazd und van Ophysen (2011) herangezogen werden. Auch hier gab es nur geringfügige Unterschiede zwischen den verschiedenen Dimensionen, wobei *idealisierter Einfluss (behavior)* die höchsten Ausprägungen aufwies und *individuelle Unterstützung* sowie *intellektuelle Stimulierung* die niedrigsten Ausprägungen zeigten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter in der Wahrnehmung von Lehrkräften transformational führen. Allerdings gibt es Unterschiede in den Ausprägungen der verschiedenen Dimensionen. Beispielsweise lassen die Befunde von Klein (2017a) darauf schließen, dass deutsche Lehrkräfte seltener zielorientiert führen, was ein Aspekt der Dimension *inspirierende Motivation* ist. Die Autorin führt dies darauf zurück, dass deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Führungstätigkeit oft nebenberuflich ausüben und daher weniger Zeit für langfristige Zielstrategien haben. Ihr Handeln ist v. a. auf die Lösung akuter Probleme beschränkt (Klein, 2017a). Die zuvor aufgeführten Befunde geben auch Hinweise darauf, dass Aspekte der transformationalen Führung, die für die Ausstattung von Lehrkräften mit den erforderlichen Kompetenzen für die Aufarbeitung und Reflexion ihrer Einstellungen und Überzeugungen gegenüber Eltern von Bedeutung sein könnten, im Führungshandeln deutscher Schulleiterinnen und Schulleiter tendenziell weniger ausgeprägt sind. Dies betrifft v. a. die Dimensionen *individuelle Unterstützung* und *intellektuelle Stimulierung.* Lediglich die Untersuchung von Bonsen et al. (2002) liefert Hinweise, dass Schulleiterinnen und Schulleiter an effektiven Schulen diesem Aspekt Rechnung trugen. Analog dazu bieten vereinzelte Studien Anhaltspunkte dafür, dass deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter sich in Bezug auf die Personalförderung als weniger kompetent wahrnehmen. In der Studie von Appius et al. (2012) fühlten sich deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter weniger von den Lehrkräften anerkannt und bewerteten ihre Leitungskompetenzen in diesem Bereich schlechter als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Schweiz. Eine aktuellere Befragung von Schulleitungen aus neun deutschen Bundesländern[10] zeigt ebenfalls, dass Schulleiterinnen und Schulleiter sich weniger erfolgreich im Bereich der Personalführung und -entwicklung fühlten und einen höheren Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf in diesem Bereich hatten (Schwanenberg, Klein & Walpuski., 2018).

Ein Großteil der Befunde zu transformationaler Führung im Schulkontext stammt aus dem nordamerikanischen Raum (vor allem USA, UK, Kanada und Australien). In den zurückliegenden Jahren kamen jedoch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus einer zunehmend breiteren Auswahl von Länderkontexten hinzu, z. B. aus China, den Niederlanden oder der Türkei (Hallinger & Huber, 2012; Kovačević & Hallinger, 2019). Eine Vielzahl an Befunden aus hauptsächlich quantitativen Studien verweisen darauf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter nach Einschätzung von Lehrkräften in hohem Maße Handlungsweisen anwenden, die der transformationalen Führung zugeordnet werden können (z. B. Geijsel et al., 2003; Nguni, Sleegers & Denessen, 2006; Leithwood & Jantzi, 1999; Leithwood & Jantzi, 2006).

[10] Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein

Befunde zu den Wirkungen transformationaler Führung im Schulkontext

In Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Einstellungen der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern und Elternarbeit*, wurde aufgezeigt, dass die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Eltern für die Zusammenarbeit mit diesen entscheidend sind. Die Ausführungen in Kapitel 3.4.2 haben verdeutlicht, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gegenüber Eltern Defizitorientierungen haben können. Diese defizitorientierten Überzeugungen beeinflussen nicht nur das Handeln einzelner Lehrkräfte, sondern prägen auch die gemeinsamen Normen und Werte innerhalb der Schule (McKenzie & Scheurich, 2004; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 694) und können somit die Kultur von Schulen formen. Diese Erkenntnisse legen nahe, dass es zunächst wesentlich ist, die defizitorientierten Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Eltern aufzuarbeiten und eine positive Schulkultur zu etablieren, bevor Lehrkräfte dazu in der Lage sind, positive und vertrauensvolle Beziehungen zu den Eltern aufzubauen. Aufgrund dessen liegt der Schwerpunkt bei der Beschreibung empirischer Befunde zu den Wirkungen von transformationaler Führung auf Studien, in denen v. a. die Bedeutung dieses Führungsansatzes für die Einstellungen von Lehrkräften und für schulkulturelle Merkmale untersucht wurden.

Einige wenige quantitative Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum verweisen darauf, dass transformationale Führung positive Wirkungen auf das Verhalten, die Einstellungen und die Gesundheit von Lehrkräften entfalten kann. So untersuchten Feldhoff und Rolff (2008) in ihrer Studie u. a. Zusammenhänge zwischen dem Schulleitungshandeln und verschiedenen Dimensionen des organisationalen Lernens. Dabei hatte das Schulleitungshandeln u. a. einen Einfluss auf die Innovationsbereitschaft von Lehrkräften sowie auf gemeinsame Zielsetzungen, Wertvorstellungen und die Zusammenarbeit (Feldhoff & Rolff, 2008). In der zuvor aufgeführten Studie analysierten Harazd und van Ophysen (2011) Zusammenhänge zwischen der von Lehrkräften wahrgenommenen transformationalen Führung einerseits und ihren Einstellungen andererseits. Die Autorinnen konnten positive Zusammenhänge zwischen transformationaler Führung als Ganzem und der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Schulleitung, ihrer Arbeit sowie einem affektiven Commitment aufdecken (Harazd & van Ophysen, 2011).

Bei der Beforschung der Wirkungen transformationaler Führung im internationalen Raum liegt der Schwerpunkt v. a. auf Fragen der Effektivität. So verweisen die Befunde einer Metastudie auf den positiven Einfluss dieses Führungsansatzes auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern (z. B. Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Transformationale Führung beeinflusst schulische Leistungen und das Engagement von Schülerinnen und Schülern (z. B. Leithwood & Jantzi, 2005) v. a. indirekt über Handlungsprozesse (Klein, 2018a). Auf individueller Ebene wirkte sich transformationale Führung über Aspekte wie

das Engagement, die Arbeitszufriedenheit, interne Einstellungen oder die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte positiv auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern aus; auf organisationaler Ebene entfaltete transformationale Führung über Aspekte wie die Schulkultur oder das organisationale Lernen eine Wirkung auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern (Chin, 2007; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood et al., 2008; Leithwood & Sun, 2012; Leithwood, 1994; Hallinger & Heck, 1998; Witziers, Bosker & Krüger, 2003).

Der nachfolgende Abschnitt fokussiert sich hauptsächlich auf Studien, in denen die transformationale Führung mit Blick auf schulkulturelle Bedingungen sowie die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften untersucht wurde. Der Großteil der Publikationen enthält Befunde aus quantitativen Studien.

Einige Studien aus Ländern wie Kanada oder der Türkei verweisen auf die Bedeutung des Ansatzes für schulkulturelle und organisationale Bedingungen, z. B. für die Schulkultur oder den organisationalen Wandel. Die Befunde von Leithwood und Jantzi (1999) liefern Hinweise darauf, dass transformationale Führung für die Schulkultur bedeutsam sein kann, und im Rahmen von Pfadanalysen zeigten sich starke signifikante positive Effekte transformationaler Führung auf die schulischen Bedingungen. In dieser Studie wurde die Schulkultur als „the norms, values, beliefs, and assumptions that shape members' decisions and practices" (Leithwood & Jantzi, 1999, S. 456) definiert. Aus der Türkei (Nordzypern) gibt es Befunde dazu, wie transformationale Führung die verschiedenen Phasen des organisationalen Wandels beeinflusst, wobei auch die vermittelnde Wirkung der Schulkultur untersucht wurde. Es zeigten sich dabei u. a. positive moderate signifikante Effekte von transformationaler Führung auf alle Phasen des organisationalen Wandels und auf die Schulkultur. Die Schulkultur vermittelte teilweise den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und drei von vier Phasen des organisationalen Wandels. Nach Meinung des Autors stützen die Befunde die Annahme, dass transformationale Führung zu einer positiven Schulkultur und zur Stärkung organisationaler Veränderungsprozesse von Schulen beitragen kann (Atasoy, 2020). Die Befunde lassen darauf schließen, dass transformationale Führung in verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen ähnlich starke Wirkungen auf schulkulturelle und organisationale Bedingungen haben kann.

Befunde aus England, den USA, Afrika, der Türkei und dem asiatischen Raum belegen außerdem positive Wirkungen transformationaler Führung auf individuelle Einstellungen von Lehrkräften. Die Befunde von Leithwood und Jantzi (2006) aus England zeigen, dass transformationale Führung die stärksten Effekte auf die wahrgenommene Motivation von Lehrkräften für Veränderungen in der Unterrichtspraxis sowie auf ihre wahrgenommenen Kapazitäten hatte, ihre Unterrichtspraxis tatsächlich zu ändern (Leithwood & Jantzi,

2006). Somit liefern die Befunde Hinweise darauf, dass transformationale Führung sich positiv auf die Motivation und die Veränderungskapazitäten von Lehrkräften auswirken kann. Die Ergebnisse einer quantitativen Studie aus Afrika zeigen, dass transformationale Führung für die Einstellungen von Lehrkräften mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse bedeutsam ist. Transformationale Führung wies hierbei starke bis mittlere positive Zusammenhänge mit der Arbeitszufriedenheit, dem organisationalen Commitment und dem organisationalen Verantwortungsbewusstsein der Lehrkräfte auf (Nguni et al., 2006). Die Metaanalyse von Leithwood und Sun (2012) bestätigt die Wirkungen dieses Führungsansatzes auf die individuellen Handlungsprozesse und Einstellungen von Lehrkräften auch für den amerikanischen Raum. Die Analysen ergaben u. a. mittlere bis starke Effekte von transformationaler Führung auf die individuellen *internal states* von Lehrkräften (z. B. Arbeitszufriedenheit, Vertrauen, Gemeinschaftssinn) sowie auf deren kollektiven *internal states* (z. B. Gruppendynamik, Konsens der Lehrkräfte über Ziele, kollektive Wirksamkeit der Lehrkräfte) (Leithwood & Sun, 2012).

Dass sich transformationale Führung auf weitere Aspekte der Einstellungen von Lehrkräften auswirkt, z. B. auf die Selbstwirksamkeit, und es in diesem Zusammenhang direkte sowie indirekte Effekte gibt, zeigen aktuellere Studien aus weiteren Ländern, etwa aus China, Belgien und der Türkei.

In einer quantitativen Studie aus China wurden im Rahmen der Modellierung von Strukturgleichungsmodellen moderate positive indirekte Effekte von transformationaler Führung (über das Schulklima und die Selbstwirksamkeit) auf die Arbeitszufriedenheit und das organisationale Commitment von Lehrkräften nachgewiesen (Dou, Devos & Valcke, 2016). Die Befunde einer quantitativen Studie aus Belgien (Flandern) zeigen anhand von Ergebnissen von Pfadanalysen zunächst analog zu den Befunden von Nguni et al. (2006) signifikante positive Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen transformationalen Führungshandeln der Schulleiterinnen und Schulleiter, dem affektiven organisationalen Commitment und der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte. Zudem konnten signifikante Zusammenhänge zwischen diesem Führungsansatz und der intrinsischen Motivation, zu unterrichten, aufgedeckt werden. Somit können die positiven Wirkungen transformationaler Führung auf die Einstellungen von Lehrkräften für weitere Länderkontexte bestätigt werden. Neben direkten Effekten wurden auch indirekte Effekte untersucht, die zeigen, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und Arbeitseinstellungen der Lehrkräfte partiell mediiert, allerdings nur bei der intrinsischen Motivation, zu unterrichten, sowie bei der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte. Anhand der Befunde kann angenommen werden, dass die intrinsische Motivation, zu unterrichten, und die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften durch die transformationale Führung

über die Steigerung der Selbstwirksamkeit erhöht werden können (Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde, 2020). Hinweise darauf, dass die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften nicht nur die Motivation oder die Arbeitszufriedenheit bedingt, sondern auch von Bedeutung für die Aufarbeitung von Defizitorientierungen ist, liefern wiederum die Befunde von Bremm und Klein (2017), die signifikante negative Korrelationen zwischen Defizitorientierungen und der individuellen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften aufzeigen konnten.

Aus den zuvor dargelegten Befunde kann geschlossen werden, dass der Selbstwirksamkeit mit Blick auf die Einstellungen von Lehrkräften und die Aufarbeitung von Defizitorientierungen eine bedeutsame Rolle zukommt. Über diesen Zugang können Lehrkräfte dazu befähigt werden, die Herausforderungen mit Blick auf Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu bewältigen und positive Beziehungen zu den Eltern aufzubauen.

In einer aktuelleren quantitativen Studie aus der Türkei wurde die Beziehung zwischen transformationaler Führung und u. a. der intrinsischen Motivation von Lehrkräften untersucht. Im Gegensatz zu den Befunden von Thomas et al. (2020) zeigten die Befunde der Studie von Serin und Akkaya (2020) allerdings einen negativen signifikanten (kanonischen) Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und der intrinsischen Motivation (Serin & Akkaya, 2020). Die inkonsistenten Befunde mit Blick auf die Wirkung von transformationaler Führung auf die intrinsische Motivation könnten einerseits auf unterschiedliche Messungen transformationaler Führung zurückgeführt werden. Andererseits ist möglicherweise auch von Relevanz, dass Belgien und die Türkei unterschiedliche Kontexte und institutionelle Rahmenbedingungen aufweisen. Nicht zuletzt könnten unterschiedliche statistische Analysemethoden ebenfalls eine Rolle spielen.

Transformationale Führung scheint folglich das Potenzial zu haben, Arbeitszufriedenheit, kollektives Verantwortungsbewusstsein, (affektives) organisationales Commitment und die Motivation von Lehrkräften positiv zu beeinflussen. Harazd et al. (2012) definieren affektives Commitment als die Anstrengungsbereitschaft, den Verbleib an der Schule und die Identifikation mit ihr (Harazd et al., 2012). Transformationale Führung, die sich auf die Beziehung zwischen Führenden und Geführten konzentriert (Lang, 2014a) sowie auf die positive Beeinflussung des moralischen Verhaltens der Beteiligten (Klein, 2018a), kann in besonderem Maße dazu geeignet sein, die Einstellungen von Lehrkräften aufzuarbeiten und die Entwicklung einer positiven Organisationskultur von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu unterstützen. Dies könnte auch die Bereitschaft der Lehrkräfte erhöhen, sich intensiv um positive Beziehungen mit den Eltern zu bemühen, was eine entscheidende Voraussetzung für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Eltern ist.

Neben Studien, in denen die Wirkungen von transformationaler Führung anhand eines einzigen Faktors oder Konstrukts untersucht wurden, gibt es sowohl aus dem nationalen als auch dem internationalen Raum Untersuchungen, die sich separat mit den Wirkungen der verschiedenen Dimensionen transformationaler Führung auf die Einstellungen und die Handlungsprozesse von Lehrkräften befassen. Darauf wird im nachfolgenden Abschnitt eingegangen.

Wirkungen einzelner Dimensionen von transformationaler Führung

Für den nationalen Raum können mit Blick auf die Untersuchung der Wirkungen der verschiedenen Dimensionen transformationaler Führung auf die Einstellungen von Lehrkräften lediglich die Befunde von Gerick (2014) herangezogen werden. Die Analysen zeigen, dass die Dimension *individuelle Unterstützung* dazu beitragen kann, das affektive Commitment gegenüber der Schule, die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte und das habituelle Wohlbefinden zu erhöhen und die emotionale Erschöpfung zu reduzieren. Diesbezüglich waren mittlere bis schwache Effekte zu beobachten. Für die Dimension *inspirierende Motivation* ergaben sich lediglich schwache bis mittlere positive signifikante Effekte auf das habituelle Wohlbefinden und die emotionale Erschöpfung. Darüber hinaus verdeutlichen die Befunde, dass die Dimension *idealisierter Einfluss (attributed)* dazu beitragen kann, das affektive Commitment zu erhöhen und die emotionale Erschöpfung zu reduzieren. Hier zeigten sich allerdings ebenfalls lediglich schwache Effekte. Für die Dimension *idealisierter Einfluss (behavior)* konnte nur ein schwach positiver Effekt auf die emotionale Erschöpfung aufgedeckt werden. Für die *intellektuelle Stimulierung* ergaben sich keine signifikanten Effekte. Aus den Befunden kann geschlossen werden, dass v. a. die Dimensionen *individuelle Unterstützung*, *inspirierende Motivation* sowie *idealisierter Einfluss (attributed)* für die Gesundheit von Lehrkräften und die Einstellungen von Lehrkräften, v. a. mit Blick auf die Veränderungsbereitschaft, als relevant in Betracht zu ziehen sind. Die *intellektuelle Stimulierung* scheint diesbezüglich eine weniger zentrale Bedeutung zu haben.

Die Befunde von Pietsch, Tulowitzki und Koch (2019) zeigen, dass die Dimensionen *idealisierter Einfluss* und *individuelle Unterstützung* einen signifikant positiven Einfluss auf das organisationale Commitment der Lehrkräfte hatten. Die *individuelle Unterstützung* hatte zudem einen signifikant positiven Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte (Pietsch et al., 2019).

Beinahe unberücksichtigt bleibt in der deutschen Forschung die Frage, welche Auswirkungen transformationale Führung auf die Schulkultur oder auf schulkulturelle Merkmale haben kann. Lediglich die Befunde der Studie von Klein und Bronnert-Härle (2022), die eine standardisierte Befragung von 945 Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter

Lage durchführten, liefern Hinweise dazu, dass verschiedene Aspekte transformationaler Führung Defizitorientierungen, von denen ausgegangen wird, dass sie mit der Schulkultur verwachsen sind, reduzieren können (Klein & Bronnert-Härle, 2022). Dabei weisen die Befunde darauf hin, dass v. a. die Gestaltung einer sicheren und geregelten Lernumgebung – ein Aspekt, der der Dimension *individuelle Unterstützung* zugeordnet werden kann – die Defizitorientierungen von Lehrkräften verringern kann. Diesbezüglich zeigte sich ein mittlerer negativer signifikanter Zusammenhang. Ebenfalls bedeutsam für die Reduzierung der Defizitorientierungen, aber in geringerem Maße, scheint die Dimension *inspirierende Motivation* zu sein, die Aspekte der zielorientierten Führung beinhaltet: Hier zeigte sich ein marginal negativer signifikanter Zusammenhang. Demgegenüber ergab sich für die Dimension *idealisierter Einfluss (behavior)*, die u. a. hohe Erwartungen der Schulleitung an die Lehrkräfte beinhaltet, ein kleiner signifikanter positiver Zusammenhang mit den Defizitorientierungen. Nach Auffassung der Autorinnen könnte dieser gegenläufige Zusammenhang

> „Ausdruck einer tendenziellen Überforderung der Lehrkräfte durch diese Ansprüche im Spiegel vermutlich geringerer Selbstwirksamkeitserwartungen sein, die wiederum Einfluss auf ihre Bewertungsmuster mit Blick auf ihre aus benachteiligten Herkunftsmilieus stammende Schüler*innenschaft hatte. Damit ist noch einmal auf die Bedeutung von Strategien verwiesen, welche die Lehrkräfte nicht unter Druck setzen, sondern sie stattdessen ermutigen und in ihrer Professionalisierung unterstützen.“ (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 705).

Insgesamt können die zuvor aufgeführten Befunde somit als vorläufige Hinweise gewertet werden, dass transformationale Führung auch an deutschen Schulen das Potenzial hat, positiv auf ungünstige Ausprägungen der Schulkultur zu wirken.

Zusammenfassend kann für den deutschsprachigen Raum festgehalten werden, dass v. a. die Dimension *individuelle Unterstützung* positive Auswirkungen auf die Einstellungen und auf schulkulturelle Merkmale haben kann. Allerdings zeigen deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter gerade mit Blick auf diese Dimension in geringerem Maße transformationales Führungshandeln. Inwiefern die Aufarbeitung von Einstellungen und Überzeugungen sowie der Aufbau einer positiven Schulkultur (vgl. Klein & Bremm, 2019) wiederum positive Wirkungen auf die von Lehrkräften initiierte Elternarbeit hat, wurde jedoch bis dato nicht empirisch untersucht.

Internationale Befunde zu den Wirkungen einzelner Dimensionen von transformationaler Führung

Nachfolgend werden die Befunde internationaler Studien entlang der vier Dimension transformationaler Führung von Bass und Avolio (1994) zusammengefasst. Dabei beziehen sich die Befunde lediglich auf die Auswirkungen der Dimensionen auf die Einstellungen von Lehrkräften und nicht auf schulkulturelle Merkmale.

Idealisierter Einfluss

Wie bereits aufgeführt, wurde diese Dimension im Rahmen der Untersuchungen von Geijsel et al. (2003) und von Nguni et al. (2006) nicht separat betrachtet. In der Untersuchung von Geijsel et al. (2003) erfolgte mit Blick auf diese Dimension, zusammen mit der Dimension *inspirierende Motivation*, eine Zuordnung zur Dimension *vision building.* Diese hatte einen mittleren Effekt auf das Commitment der Lehrkräfte für Veränderungen und auf die zusätzliche Anstrengungsbereitschaft der Lehrkräfte (Geijsel et al., 2003). Auch in der Studie von Nguni et al. (2006) wurden die Wirkungen des idealisierten Einflusses nicht separat, sondern als Teil der Dimension *charismatic leadership* untersucht. Dabei konnten mit allen drei Prädiktoren – der Arbeitszufriedenheit, dem organisationalen Commitment und dem organisationalen Verantwortungsbewusstsein von Lehrkräften – schwache bis mittlere positive signifikante Zusammenhänge aufgedeckt werden. Auch die Befunde der Metastudie von Leithwood und Sun (2012) verweisen darauf, dass der idealisierte Einfluss für die Einstellungen von Lehrkräften bedeutsam ist: So konnte für die Handlungsweise *holding high performance expectations* ein schwacher positiver signifikanter Effekt und für die Handlungsweise *modeling behavior* ein mittlerer signifikanter Effekt auf die aggregierten *internal states* und die Verhaltensweisen von Lehrkräften aufgedeckt werden (Leithwood & Sun, 2012). Beide Handlungsweisen können inhaltlich der Dimension *idealisierter Einfluss* zugeordnet werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die zuvor aufgeführten Befunde Hinweise darauf liefern, dass der idealisierte Einfluss für die Einstellungen von Lehrkräften bedeutsam ist. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass die Wirkungen dieser Dimension in den genannten Studien zum Teil nicht separat gemessen wurden.

Inspirierende Motivation

Im Rahmen der ländervergleichenden Studie von Geijsel et al. (2003) verweisen die Befunde beider Länderstudien darauf, dass die Dimension *vision building*, die die Dimensionen *inspirierende Motivation* und *idealisierter Einfluss* von Bass und Avolio (1994) umfasste, einen mittleren Effekt auf das Commitment der Lehrkräfte für Veränderungen und ihre zusätzliche Anstrengungsbereitschaft hatte (Geijsel et al., 2003). Im Rahmen der quantitativen Untersuchung von Nguni et al. (2006) aus Tansania zeigen die Befunde, dass *charismatic leadership* (diese Dimension umfasst in der Studie die Dimensionen *inspirierende Motivation* und *idealisierter Einfluss* von Bass und Avolio (1994) schwache bis mittlere positive signifikante Zusammenhänge mit der Arbeitszufriedenheit, dem organisationalen Commitment und dem organisationalen Verantwortungsbewusstsein von Lehrkräften aufwies. Im Rahmen der Metastudie von Leithwood und Sun (2012) konnten moderate Effekte analog zu den zuvor aufgeführten Befunden aufgedeckt werden. Die Dimension *developing*

a shared vision and build goal consensus, die Aspekte der Dimension *inspirierende Motivation* umfasst, wirkte sich positiv auf die aggregierten *internal states* und die Verhaltensweisen von Lehrkräften aus.

An dieser Stelle ist zu berücksichtigen, dass die Befunde lediglich als Hinweise dafür gewertet werden können, dass *inspirierende Motivation* für die Einstellungen von Lehrkräften bedeutsam ist. Dies liegt daran, dass in den Studien nur einzelne Aspekte dieser Dimension transformationaler Führung untersucht wurden.

Intellektuelle Stimulierung

Im Rahmen der bereits erwähnten ländervergleichenden Studie von Geijsel et al. (2003) fanden die Autorinnen und Autoren heraus, dass die Dimension *intellektuelle Stimulierung* in der niederländischen Studie mittlere positive signifikante Effekte auf die Anstrengungsbereitschaft der Lehrkräfte sowie auf die Variable *context beliefs* aufwies, mit der in der Studie u. a. das Commitment der Lehrkräfte für Veränderungen gemessen wurde. Analog dazu zeigten die Befunde der kanadischen Studie ebenfalls einen mittleren positiven signifikanten Effekt dieser Dimension auf die *context beliefs*. Im Gegensatz zu den niederländischen Befunden ergaben die Analysen allerdings einen schwach negativen signifikanten Effekt der intellektuellen Stimulierung auf die Anstrengungsbereitschaft der Lehrkräfte. Somit sind die Befunde mit Blick auf Wirkungen der intellektuellen Stimulierung nicht konsistent, geben aber Hinweise auf die Bedeutsamkeit dieser Dimension für die Einstellungen von Lehrkräften (Geijsel et al., 2003). Die Befunde der zuvor bereits aufgeführten Studie von Nguni et al. (2006) weisen darauf hin, dass die intellektuelle Stimulierung indirekt auf die Einstellungen von Lehrkräften wirkt: So konnte lediglich ein schwach positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der intellektuellen Stimulierung und der Arbeitszufriedenheit ermittelt werden. Die beiden übrigen Prädiktoren (organisationales Commitment, organisationales Verantwortungsbewusstsein) wiesen keine signifikanten Zusammenhänge mit der intellektuellen Stimulierung auf. Indes konnten die Autoren aufzeigen, dass die Arbeitszufriedenheit partiell den Zusammenhang zwischen *intellektuelle Stimulierung* und *einer* der zwei Dimensionen des organisationalen Commitments (dieses wurde als zweidimensionales Konstrukt gemessen: *value commitment* und *commitment to stay*), dem *commitment to stay*, vermittelte (Nguni et al., 2006). Die Befunde von Leithwood und Sun (2012) ergaben für die Dimension *intellektuelle Stimulierung* einen moderaten positiven Effekt auf die aggregierten *internal states* und die Verhaltensweisen von Lehrkräften (Leithwood & Sun, 2012).

Anhand der zuvor aufgeführten Befunde lässt sich konstatieren, dass die intellektuelle Stimulierung mittlere positive direkte Wirkungen, aber auch indirekte Wirkungen auf die Einstellungen und die Verhaltensweisen von Lehrkräften hat.

Individuelle Unterstützung

Geijsel et al. (2003) konnten in ihrer Studie zudem schwach positive signifikante Effekte der Dimension *individuelle Unterstützung* auf die beiden Dimensionen des Commitments der Lehrkräfte für Veränderungen, nämlich *capacity beliefs* und *context beliefs*, in beiden Länderstudien aufdecken (Geijsel et al., 2003). Im Gegensatz dazu zeigten die Befunde der bereits erwähnten Studie von Nguni et al. (2006) zum einen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Arbeitszufriedenheit, dem organisationalen Commitment und dem organisationalen Verantwortungsbewusstsein. Zum anderen konnten in dieser Studie auch keine vermittelnden Effekte der Arbeitszufriedenheit aufgedeckt werden (Nguni et al., 2006). Die Metastudie von Leithwood und Sun (2012) aus den USA ergab hingegen einen moderaten signifikanten Effekt von Handlungsweisen, die dieser Dimension zugeordnet werden können, auf die aggregierten *internal states* und die Verhaltensweisen von Lehrkräften (Leithwood & Sun, 2012).

Basierend auf den zuvor aufgeführten Befunden lässt sich festhalten, dass es mit Blick auf die Dimension der individuellen Unterstützung inkonsistente Befunde zu deren Wirkung auf die Einstellungen von Lehrkräften gibt. Einerseits finden sich eher schwache signifikante Effekte, andererseits liegen nicht signifikante Zusammenhänge mit Blick auf die Einstellungen von Lehrkräften vor. Anhand dessen lässt sich vorläufig vermuten, dass die individuelle Unterstützung für die Einstellungen von Lehrkräften und für Schulentwicklungsprozesse von begrenzter Bedeutung ist.

Zusammenfassend kann anhand der zuvor aufgeführten Befunde von Studien aus den Niederlanden, aus Kanada, Afrika und den USA vorsichtig abgeleitet werden, dass die einzelnen Dimensionen transformationaler Führung von Bass und Avolio (1994) – *idealisierter Einfluss, inspirierende Motivation, intellektuelle Stimulierung* und *individuelle Unterstützung* – in unterschiedlichem Maße für die Einstellungen von Lehrkräften bedeutsam sind. Die Befunde sind mit Blick auf die Wirkungen der einzelnen Dimensionen zum Teil inkonsistent. Sie geben Hinweise darauf, dass die inspirierende Motivation sowie der idealisierte Einfluss im Vergleich zu den beiden übrigen Dimensionen am bedeutsamsten für die Einstellungen und die Verhaltensweisen von Lehrkräften sein könnten. Mit Blick auf die Wirkungen der intellektuellen Stimulierung sind die aufgeführten Befunde in sich inkonsistent und zeigen schwache bis moderate Effekte. Zudem verweisen die Befunde darauf, dass die intellektuelle Stimulierung auch indirekt auf die Einstellungen und die Verhaltensweisen von Lehrkräften wirken könnte. Die individuelle Unterstützung scheint hingegen weniger bedeutsam für die Einstellungen und die Verhaltensweisen von Lehrkräften zu sein, da sich, wenn überhaupt, vornehmlich schwache signifikante Effekte zeigen. Inwiefern die einzelnen Dimensionen transformationaler Führung auch für schulkulturelle Merkmale oder

die Schulkultur selbst relevant sind, wurde bis dato nicht thematisiert (vgl. Klein & Bremm, 2019).

An dieser Stelle sind die Befunde von Klein und Bronnert-Härle (2022) zu beachten. Diese geben erste Hinweise darauf, dass Handlungsweisen, die der individuellen Unterstützung zugeordnet werden können, zumindest im deutschsprachigen Raum positive Auswirkungen auf die Defizitorientierungen von Lehrkräften haben können. Die Autorinnen argumentieren in diesem Kontext, dass diese Orientierungen von Lehrkräften mit der Schulkultur verbunden sind. Konträr dazu zeigen die zuvor aufgeführten internationalen Befunde, dass diese Dimension eine geringere Bedeutung für die Beeinflussung der Einstellungen und der Verhaltensweisen von Lehrkräften hat.

Insbesondere im Hinblick auf die Herausforderungen der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, wie sie in Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Herausforderungen von Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*, beschrieben sind, bleibt die Frage unbeantwortet, wie (transformationale) Führung ungünstige Einstellungen und Überzeugungen gegenüber den Familien der Schülerinnen und Schüler sowie schulkulturelle Merkmale verändern und darüber die Bedingungen für positive Beziehungen zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern beeinflussen kann. Bisher liegen keine Studien vor, in denen die Beziehung zwischen transformationaler Führung und Elternarbeit explizit analysiert wurde.

Wirkungen transformationaler Führung an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Studien, die sich mit der Analyse des transformationalen Führungshandelns von Schulleiterinnen und Schulleitern speziell an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage beschäftigen, haben zumeist einen qualitativen Forschungszugang. Dabei fokussieren sie sich vornehmlich auf die Analyse ebenjener Führungsstrategien, die die Schulleiterinnen und Schulleiter verwenden, um mit den spezifischen Herausforderungen umzugehen, die sich ihnen durch ungünstigere interne und externe Bedingungen stellen (z. B. eine Schulkultur, die durch Ressentiments, Respektlosigkeit, Apathie und eine Unfähigkeit, gemeinsam Probleme zu lösen, geprägt ist) (vgl. Hemmings, 2012). Die Verbesserungen bzw. die erfolgreichen Entwicklungen der untersuchten Schulen werden mit den Führungsstrategien der Schulleiterinnen und Schulleiter, die vor dem Hintergrund des Ansatzes der transformationalen Führung analysiert werden, in Beziehung gesetzt.

Eine englische Fallstudie mit zehn Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage offenbart, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter transformationales Führungshandeln zeigten, das drei der vier Dimensionen von Bass und Avolio (1994) zugeordnet werden kann. Sie waren darum bemüht, ihre Visionen und ihre Überzeugungen zu kommunizieren

und Mitarbeitende sowie Schülerinnen und Schüler davon zu überzeugen. Mit Blick auf ihre Überzeugungen waren diese u. a. darauf ausgerichtet, Respekt für Einzelne, Fairness sowie Gleichheit zu fördern und sich um das Wohl der Mitarbeitenden und der Schülerinnen und Schüler zu kümmern. Sie strebten es an, sowohl Mitarbeitende als auch Schülerinnen und Schüler zu motivieren, und stellten das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Fokus. Dabei etablierten sie hohe Erwartungen an die Leistungen der Schülerschaft und achteten auf Disziplin. Zudem bemühten sie sich um positive Beziehungen zu den Eltern der Schülerschaft und zum schulischen Umfeld und widmeten sich der Aufarbeitung traditionell gewachsener Defizitorientierungen, indem sie ihre Überzeugung verdeutlichten, dass jedes Kind lernen und erfolgreich sein kann (*inspirierende Motivation*). Darüber hinaus machten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter die Förderung der Lehrkräfte durch Fortbildungen oder Besuche anderer Schulen zur Aufgabe. Dabei lag der Fokus nicht allein auf der Förderung beruflicher Kompetenzen, sondern auch auf der persönlichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte. Lehrkräfte wurden in diesem Zusammenhang dazu ermutigt, mit Blick auf den Unterricht innovative Ideen umzusetzen (*individuelle Unterstützung*). Das Verhalten der Schulleiterinnen und Schulleiter zeichnete sich durch Konsistenz und Integrität aus. Sie lebten erwartetes Verhalten vor und bemühten sich beispielsweise um positive Beziehungen zu den Familien der Schülerinnen und Schüler. Zudem waren sie im Umgang mit eigenen Fehlern offen und selbstkritisch und trafen Entscheidungen kontextsensibel (*idealisierter Einfluss*) (Harris, 2002). An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Analyse des transformationalen Führungshandelns der Schulleiterinnen und Schulleiter nicht Gegenstand der Untersuchung war. Vielmehr wurden in der Durchsicht der Befunde von der Autorin der vorliegenden Studie Handlungsweisen identifiziert, die inhaltlich dem Ansatz der transformationalen Führung zugeordnet werden können.

Allerdings gibt es auch Studien, in denen die Analyse des transformationalen Führungshandelns von Schulleiterinnen und Schulleitern zentral war.

Im Rahmen einer qualitativen Fallstudie aus den USA wurden sieben Schulen daraufhin untersucht, inwiefern die drei analysierten Dimensionen transformationaler Führung, namentlich *setting directions*, *developing people* und *redesigning the organization* – diese gehören zu den vier Dimensionen des Modells der transformationalen Führung von Leithwood et al. (2006) –, im Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage identifiziert werden konnten und inwiefern sie zum Erfolg der Leistungen der Schülerinnen und Schüler beitrugen. In allen untersuchten Schulen konnte die Handlungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter den zuvor benannten Dimensionen der transformationalen Führung zugeordnet werden. Zudem konnten alle Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Schulen zu positiven Veränderungen hinsichtlich der Schulleistungen führen. Inwiefern transformationale Führung dabei tatsächlich eine

Rolle spielte, kann anhand der Befunde allerdings nicht festgemacht werden. Der Autor und die Autorinnen legen dar, dass diese erfolgreichen Veränderungen womöglich darauf zurückzuführen sind, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter jeweils in der Lage waren, kontextsensibel auf die spezifischen Bedingungen einzugehen, mit denen sie konfrontiert waren, und ihr Handeln sowie ihre Maßnahmen entsprechend anzupassen (Giles et al., 2005). An dieser Stelle ist zu berücksichtigen, dass anhand des Beitrags nicht ersichtlich wird, auf welche Weise die Daten erhoben und ausgewertet wurden, wodurch die Befunde eher mit Vorsicht zu interpretieren sind. Inhaltlich reihen sie sich aber in die Befunde der übrigen beschriebenen Studien ein, dass transformationale Führung positiv zu Veränderungen der organisationalen Bedingungen von Schulen beitragen kann.

In einer weiteren qualitativen Untersuchung aus den USA wurde das Handeln von Schulleiterinnen und Schulleitern an drei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage vor dem Hintergrund der vier Dimensionen transformationaler Führung von Leithwood et al. (2006) *(setting directions, developing people, redesigning the organization, managing instruction)* mit Blick auf eine erfolgreiche Schulentwicklung und die Unterstützung des Lernens der Schülerinnen und Schüler untersucht. Die Daten wurden mithilfe von Schulbesuchen, Dokumentenanalysen und Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften und Eltern erhoben. Die Befunde verweisen darauf, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter in allen drei Schulen Entwicklungsprogramme einführten. In einer der untersuchten Schulen wurde z. B. ein Programm zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern implementiert, die aus benachteiligten Herkunftsmilieus stammen. Dieses Programm war nach Aussagen der Schulleiterin auf die Steigerung der Selbstwirksamkeit ausgerichtet und wurde von ihr dazu genutzt, die Schulkultur zu verändern, indem z. B. eine fehlerfreundliche Umgebung geschaffen wurde, in der Lehrkräfte mit innovativen Lehrmethoden experimentieren konnten, und indem gegenüber den Schülerinnen und Schülern hohe Erwartungen mit Blick auf ihre schulischen Leistungen etabliert wurden. Nach Meinung der Autoren förderten die Programme u. a. die Reflexion der Normen und Einstellungen der schulischen Akteurinnen und Akteure sowie der Schülerinnen und Schüler und trugen zu deren Veränderungen bei, indem z. B. die Potenziale anstelle der Defizite in den Vordergrund gerückt wurden (Klar & Brewer, 2013; siehe auch Klein, 2018a). Zudem betrachteten die Schulleiterinnen und Schulleiter die eingeführten Programme als Plattform – beispielsweise für die Aufarbeitung von Defizitorientierungen (vgl. Klein, 2018a).

Im Rahmen der qualitativen Studie von Ylimaki, Jacobson und Drysdale (2007) wurden ländervergleichende Fallstudien (USA, England, Australien) an 13 Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage durchgeführt. Der Beitrag zielte darauf ab, das Handeln der Schulleiterinnen und Schulleiter in den Schulen der verschiedenen Länder mit Blick auf dessen Beitrag zum erfolgreichen Wandel der Schulen (v. a. hinsichtlich der Verbesserung

der Leistungen der Schülerschaft) vergleichend zu untersuchen. Dabei wurden die Führungspraxen anhand der vier Dimensionen[11] transformationaler Führung von Leithwood et al. (2006) analysiert. Da in der vorliegenden Studie das Modell der transformationalen Führung von Bass und Avolio (1994) verwendet wird, werden die Befunde von Ylimaki et al. (2007) entlang dieses Modells dargestellt. Die Autorinnen und Autoren konnten zeigen, dass alle Schulleiterinnen und Schulleiter zunächst den Fokus darauf gelegt hatten, eine sichere Lernumgebung zu schaffen, sich aber gleichzeitig gegenüber dem schulischen Umfeld zu öffnen und den Fokus auf das Lehren und Lernen zu richten (*inspirierende Motivation*). Zudem waren die Schulleiterinnen und Schulleiter darum bemüht, die Lehrkräfte bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen zu unterstützen. So hatten sie einzelne Lehrkräfte zu Fortbildungen geschickt und diese trugen das neu erworbene Wissen später ins Kollegium (*individuelle Unterstützung*). Zudem lebten die Schulleiterinnen und Schulleiter den Lehrkräften das von ihnen erwartete Verhalten vor, indem sie zum einen gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie deren Familien Empathie und Respekt zeigten und zum anderen selbst eine herausfordernde Klasse unterrichteten. Die Schulleiterinnen und Schulleiter brachten zwar Verständnis für die oft schwierigen Lebensumstände auf, ließen diese aber nicht als Entschuldigung für schlechte schulische Leistungen gelten (*idealisierter Einfluss*) (Ylimaki et al., 2007).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Befunde Hinweise darauf geben, dass auch Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage Handlungsweisen zeigen, die den verschiedenen Dimensionen der transformationalen Führung zugeordnet werden können. Die Studien von Jacobson et al. (2005), von Klar und Brewer (2013) sowie von Ylimaki et al. (2007) stützen sich bei ihren Analysen theoretisch auf das Modell der transformationalen Führung von Leithwood et al. (2006). Dies unterstreicht nochmals die weite Verbreitung dieses Modells in der internationalen empirischen Schulforschung. Obwohl die Befunde keine Kausaulaussagen darüber zulassen, inwieweit das transformationale Führungshandeln bzw. die Praxis der Schulleiterinnen und Schulleiter den erfolgreichen Wandel der Schulen bedingt haben, deuten sie dennoch darauf hin, dass das Führungshandeln der Schulleiterinnen und Schulleiter den Erfolg der Schulen beeinflusst hat. Zudem lässt sich anhand der Befunde von Klar und Brewer (2013) ableiten, dass transformationale Führung dazu geeignet sein kann, negative Einstellungen und Defizitorientierungen aufzuarbeiten. Dies ist für die vorliegende Studie von zentraler Bedeutung, da angenommen wird, dass die Aufarbeitung von Überzeugungen und Einstellungen eine Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte in der Lage sind, positive und vertrauensvolle Beziehungen zu Eltern aufzubauen und eine partnerschaftliche Elternarbeit zu betreiben.

[11] Die Dimension *managing the instructional program* wurde dabei nicht berücksichtigt, da sie für die vorliegende Studie nicht relevant ist.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, den Forschungsstand zu transformationaler Führung und Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage darzustellen, was im nächsten Abschnitt erfolgt.

Transformationale Führung und Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Es lassen sich bis dato relativ wenige Studien finden, die sich mit dem Ansatz der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit befasst haben. Die Befunde einzelner qualitativer Studien aus den USA, aus Australien, England und Schottland verweisen darauf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter im Kontext der Elternarbeit transformationales Führungshandeln zeigten. Die Befunde einer aktuelleren quantitativen Studie aus Indonesien, in deren Rahmen 90 Lehrkräfte von 18 Schulen u. a. das transformationale Führungshandeln ihrer Schulleiterinnen und Schulleiter im Kontext der Elternarbeit einschätzten, weisen auf insgesamt hohe Ausprägungen des transformationalen Führungshandelns im Kontext der Elternarbeit seitens der Lehrkräfte hin. Deutlich wird, dass Handlungsweisen, die der Dimension *inspirierende Motivation* zugeordnet werden können, mit die höchsten Ausprägungen hatten und dass sich für Handlungsweisen, die den drei übrigen Dimensionen transformationaler Führung nach Bass und Avolio (1994) zugeordnet werden können, etwas niedrigere Ausprägungen ergaben, die aber dennoch weit über dem theoretischen Mittelwert lagen. Handlungsweisen, die der Dimension *intellektuelle Anregung* zugeordnet werden können, hatten im Vergleich zu den übrigen drei Dimensionen die geringsten Ausprägungen (Yulianti, Denessen, Droop & Veerman, 2021). Da die Befunde aus Indonesien stammen, ist fraglich, inwieweit diese auf den deutschen Raum übertragen werden können. Allerdings liefern sie vorläufige Hinweise darauf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter mit Blick auf Elternarbeit in hohem Maße transformational führen.

Nachfolgend werden die Befunde verschiedener, v. a. qualitativer Studien entlang der vier Dimensionen transformationaler Führung von Bass und Avolio (1994) beschrieben. Diese bieten Erkenntnisse hinsichtlich der praktischen Umsetzung transformationaler Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter, die sowohl auf die Elternarbeit als auch auf die Aufarbeitung von Einstellungen und Überzeugungen gegenüber Eltern ausgerichtet ist. Es ist anzumerken, dass in den meisten dieser Untersuchungen Veränderungs- oder Schulentwicklungsprozesse im Fokus standen und die Elternarbeit eher als *ein* Aspekt von mehreren betrachtet wurde.

Idealisierter Einfluss

Die Befunde der bereits erwähnten Fallstudie von Harris (2002) weisen darauf hin, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter das erwartete Verhalten mit Blick auf den Umgang

mit Eltern vorlebten und sich um positive Beziehungen, Erreichbarkeit und eine wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern bemühten. Darüber hinaus legten sie besonderen Wert darauf, innerhalb der Schule ein Klima zu schaffen, in der sich die Schule als Teil der sie umgebenden Gemeinde versteht (Harris, 2002). Im Rahmen der Studie von Auerbach (2007) waren die Interviewten der Überzeugung, dass für die Intensivierung der Elternarbeit eine Schulleitung wesentlich ist, die selbst starke Impulse setzt, das erwartete Verhalten selbst vorlebt und damit verdeutlicht, dass sich ihre Visionen und Überzeugungen tatsächlich in ihrem Handeln widerspiegeln (vgl. Klein, 2018a). Dadurch sei es auch möglich, zu vermitteln, dass die Elternarbeit eine hohe Priorität hat (Auerbach, 2007). Die Befunde einer Studie von Auerbach (2010), in deren Rahmen halbstrukturierte Interviews mit drei Schulleiterinnen, Schulleitern und stellvertretenden Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage geführt wurden, verweisen ebenfalls darauf, dass deren Handlungspraxis sich dadurch auszeichnete, dass sie für die Eltern um Sichtbarkeit bemüht waren und Gelegenheiten schufen, sich die Anliegen der Eltern anzuhören. Zudem setzten sie sich beispielsweise mithilfe von Hausbesuchen dafür ein, das die Schule umgebende Umfeld kennenzulernen und ein respektvolles und einladendes Schulklima zu schaffen (Auerbach, 2010). In der Studie von Flores und Kyere (2021) berichten die Autoren davon, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter selbst enge Beziehungen zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler aufbauten, indem sie ihnen gegenüber beispielsweise Respekt zeigten, sich für die Belange der Schülerinnen und Schüler einsetzten oder über die Veranstaltung regelmäßiger Familienabende mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern ein einladendes Umfeld etablierten (Theoharis, 2010). Mit Blick auf den Umgang mit Defizitorientierungen weisen die Befunde darauf hin, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter die offensichtlichen Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern als Chance sahen und immer wieder neue Ansätze entwickelten, die an den Bedarfen der Eltern ausgerichtet waren. Einer der interviewten Schulleiter berichtete beispielsweise davon, dass es bei den Treffen des Elternbeirats seitens der Eltern eine eher geringe Teilnehmerzahl gab, dass die Eltern ihre Kinder allerdings morgens zur Schule brachten und häufig für ein kurzes Frühstück Halt in der Cafeteria machten. Der Schulleiter ging dazu über, seinen Kaffee jeden Montagmorgen in der Cafeteria zu trinken, um die Gelegenheit zu nutzen, mit Eltern in Kontakt zu kommen. Dabei ermutigte er die Eltern, mit ihm über ihre Kinder oder andere Anliegen zu sprechen, und baute durch dieses unkonventionelle und niedrigfrequente Angebot die Kontaktbarrieren auf Seiten der Eltern ab. Weitere Ansätze im Umgang mit Defizitorientierungen waren, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Einstellungen und ihr eigenes Handeln stetig kritisch reflektierten und nicht so schnell aufgaben (Flores & Kyere, 2021). Allerdings stand in der Studie von Flores und Kyere (2021) lediglich die Analyse der Führungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter im Fokus. Inwieweit dieses die von

Lehrkräften initiierte Elternarbeit oder gar deren Einstellungen gegenüber den Eltern oder schulkulturelle Merkmale beeinflusste, wurde nicht untersucht.

Ähnliche Befunde zeigt die ethnographische Studie von Koyama und Bakuza (2017), die darauf hinweist, dass Schulleiterinnen und Schulleiter für die Anliegen und Wünsche der Eltern sensibel waren. Die Schulleiterin der untersuchten Schule hörte sich die Anliegen der Eltern mit Fluchterfahrung an, die sich hauptsächlich auf die Sorge bezogen, dass ihre Kinder nicht die angemessene Aufmerksamkeit und Förderung von den Lehrkräften erhalten könnten. Sie sicherte ihnen zu, mit den Lehrkräften in den Austausch zu gehen. Als Ergebnis wurde ein spezieller Workshop angeboten, bei dem diese Elterngruppe die Möglichkeit hatte, die Lehrkräfte ihrer Kinder persönlich kennenzulernen (Koyama & Bakuza, 2017).

Die zuvor berichteten Befunde legen nahe, dass Schulleiterinnen und Schulleiter in sozialräumlich deprivierter Lage aktiv darum bemüht sind, Beziehungen zu Eltern aufzubauen. Dabei richten sie ihre Aufmerksamkeit weniger auf die Defizite der Eltern, sondern vielmehr auf die Potenziale, die sich durch enge Beziehungen zu ihnen ergeben.

Dass Schulleiterinnen und Schulleiter auch im Kontext der Elternarbeit hohe Erwartungen an die Lehrkräfte formulieren, zeichnet sich in einer der untersuchten Schulen von Giles (2006) ab: In einer dieser Schulen vermittelte die Schulleiterin den Lehrkräften ihre hohen Erwartungen mit Blick auf den Beziehungsaufbau zu den Eltern, indem sie das erwartete Verhalten vorlebte. Sie demonstrierte die Anforderungen an die Lehrkräfte, enge Beziehungen zu den Eltern aufzubauen, indem sie z. B. zu Beginn und Ende des Schultages an der Eingangstür präsent war und die Familien mit Namen kannte. In einer anderen untersuchten Schule dieser Studie verdeutlichte die Schulleiterin den Lehrkräften ihre hohen Erwartungen, indem sie signalisierte, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern unabhängig vom Aufwand unumgänglich sei. In einer weiteren untersuchten Schule führten diese hohen Erwartungen mit Blick auf Elternarbeit seitens der Schulleitung allerdings teilweise zu starkem Widerstand seitens der Lehrkräfte. Dies mündete darin, dass einige dieser widerständigen Lehrkräfte durch das Agieren der Schulleitung die Schule verlassen mussten (Giles, 2006). In der Einzelfallstudie von Giles et al. (2005) formulierte die Schulleiterin ihre Erwartungen transparent und erwartete beispielsweise von Lehrkräften, dass sie monatlich Rundbriefe an die Eltern schicken, die ihr zuvor vorgelegt werden (Giles et al., 2005).

Inspirierende Motivation

Qualitative Untersuchungen weisen darauf hin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter speziell für die Elternarbeit eine Vision formulieren und bei deren Entwicklung neben Lehrkräften auch Eltern einbezogen werden. So war die Schulleiterin in der Einzelfallstudie

von Giles et al. (2005) der Auffassung, dass schulische Akteurinnen und Akteure und Eltern auch bei der Entwicklung der Vision zusammenarbeiten müssen. Aus diesem Grund lud sie sowohl Lehrkräfte als auch Eltern ein, sich bei der Entwicklung der Vision und der Ziele für die Schule zu beteiligen. Zentrales Leitmotiv der Schulleiterin waren Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit, was u. a. dadurch zum Ausdruck kam, dass sie mehrere Eltern als Assistenzlehrkräfte einstellte und diese dazu ermutigte, ihr eigenes Lernen zu verbessern (Giles et al., 2005). Auch im Rahmen der qualitativen Studie von Green (2015) zeigen die Befunde, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter in beiden Untersuchungsschulen eine Vision formulierten, die darauf abzielte, die Schule zu einem *community asset* zu machen, indem die Schule sich für die Belange der sie umgebenden Gemeinde einsetzte. Darüber hinaus waren sie darum bemüht, mit weiteren Führungspersonen der Gemeinde eine Vision für die Schule *und* die Gemeinde zu entwickeln (Green, 2015).

Dass bei der Entwicklung und der Etablierung der Vision im Hinblick auf die Elternarbeit auch die persönlichen Überzeugungen und Wertesysteme der Schulleiterinnen und Schulleiter bedeutsam sind, zeigen die Befunde verschiedener qualitativer Studien aus den USA. Im Rahmen der Studie von Jacobson und Johnson (2011) wurden drei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage untersucht: Die Schulleiterinnen und Schulleiter bemühten sich demzufolge intensiv darum, Eltern und die umliegende Gemeinde einzubeziehen. Denn sie vertraten eine Haltung, die beinhaltete, dass die Zusammenarbeit zwischen der Schule und Eltern sowie der Gemeinde bedeutsam für die Verbesserung ihrer Schulen ist. Darüber hinaus achtete die Schulleiterin in einer der untersuchten Schulen bei Neueinstellungen darauf, dass die neuen Lehrkräfte ihr Wertesystem und ihre Überzeugungen mit Blick auf den Respekt gegenüber Eltern und hohen Ansprüchen an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler teilten (Jacobson & Johnson, 2011). Ähnliche Hinweise liefern die Befunde der Fallstudie von Harris (2002), die darauf verweisen, dass alle Schulleiterinnen und Schulleiter die Notwendigkeit betonten, zwischen der Schule, Eltern und der Gemeinde eine Beziehung herzustellen. Analog dazu erläuterte eine/einer der interviewten Schulleiterinnen oder Schulleiter in der Studie von Auerbach (2010), dass sie/er darauf achtete, neue Mitarbeitende einzustellen, die ihre Überzeugungen und Werte auch mit Blick auf Relevanz der Zusammenarbeit mit Eltern teilten (Auerbach, 2010). Im Rahmen einer Sekundäranalyse von Interviewdaten aus den USA berichten Flores und Kyere (2021) von fünf Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich depriviert Lage, die erfolgreich mit Eltern zusammenarbeiteten. Dabei zeigte sich, dass sich alle Interviewten für soziale Gerechtigkeit und Gleichberechtigung einsetzten und der Überzeugung waren, dass vertrauensvolle Beziehungen zu den Eltern von zentraler Bedeutung sind, um Eltern für ein echtes Engagement in der Schule zu gewinnen und deren Stärken und Ressourcen zum Wohle der Schülerinnen und Schüler zu nutzen (Flores & Kyere, 2021). Die Befunde

von Auerbach (2010) weisen darauf hin, dass einige der Interviewten neben dem Motiv der sozialen Gerechtigkeit auch eine Haltung innehatten, sich als ‚Dienende' für Schülerinnen und Schüler, Eltern und die Gemeinde zu verstehen, die die Vielfalt der heterogenen Schüler- und Elternschaft nicht als Defizit betrachteten, sondern eher einen stärkenorientierten Blick auf sie hatten. Die Befunde von Auerbach (2007) und Auerbach (2010) verweisen überdies darauf, dass mit Blick auf die Überzeugungen und Werte auch der eigene familiäre Hintergrund und die persönlichen Erfahrungen von Führenden im Kontext der Elternarbeit von Bedeutung sind: Dadurch, dass einige der Interviewten selbst aus sozial benachteiligten Milieus stammten, erleichterte dies einerseits die Kontaktaufnahme zu den Eltern; andererseits waren sie gegenüber den Eltern empathisch und hatten Verständnis dafür, dass diese beispielsweise den Kontakt zur Schule aufgrund schlechter Erfahrungen, mangelnder Sprachkenntnisse und fehlenden Wissens über das Bildungs- und Schulsystem vermieden. Dies nahmen sie zum Anlass, sich noch stärker für den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zu den Eltern einzusetzen, da sie der festen Überzeugung waren, dass dies für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schüler wesentlich ist (Auerbach, 2007).

Neben der Entwicklung einer Vision und den Überzeugungen und Wertesystemen der Schulleiterinnen und Schulleiter, die den Prozess der Entwicklung einer Vision beeinflussen, ist es auch im Kontext der Elternarbeit nicht minder relevant, die Vision an die schulischen Akteurinnen und Akteure zu kommunizieren und diesen die Bedeutsamkeit und den Mehrwert einer intensiven Zusammenarbeit mit Eltern zu vermitteln (vgl. Klein, 2018a). Im Rahmen einer Interviewstudie aus den USA mit Superintendenten, Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Elternkoordinatoren aus den zwei Bezirken, die jeweils für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zuständig waren, erläuterte eine der interviewten Elternkoordinatoren beispielsweise, dass es von Bedeutung ist, Schulleiterinnen, Schulleitern sowie Lehrkräften den positiven Einfluss einer intensiven Elternarbeit auf den Unterricht und schulische Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verdeutlichen, um sie dazu zu bringen, Elternarbeit als wesentlichen Bestandteil ihrer Arbeit und Eltern als Ressource zu betrachten und nicht nur als einen Faktor von sekundärer Bedeutung (Auerbach, 2007; Riley, 2013).

Intellektuelle Stimulierung

Mit Blick auf diese Dimension wurden im Rahmen einer qualitativen Studie in Australien Fokusgruppeninterviews mit Eltern geführt. Deren Befunde deuten darauf hin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter eine bedeutende Rolle dabei spielen, dass Lehrkräfte ihre Haltung und ihre negativen Vorannahmen v. a. gegenüber sozial schwächeren Eltern reflektieren, und dass sie Lehrkräfte dazu anregen, neue Wege zu gehen, um mit Eltern in Kontakt zu kommen. So berichtete eine Mutter im Rahmen eines Fokusgruppeninterviews von der Strategie einer Schulleiterin, die Haltung der Lehrkräfte, die sich klar von den Eltern

abzugrenzen versucht hatten, zu verändern, indem sie diese dazu brachte, einen Schritt auf die Eltern zuzugehen und sie am Schultor zu begrüßen und damit eine erste Kontaktaufnahme zu ermöglichen. Nach Meinung der Interviewten wurden die Barrieren der Kontaktaufnahme zwischen Lehrkräften und Eltern dadurch in der Tendenz abgebaut, da den Eltern seitens der Lehrkräfte Interesse suggeriert wurde und sie sich als Folge dessen in der Schule willkommener fühlten (Barr & Saltmarsh, 2014). Anhand der Befunde von Giles (2006) wird ebenfalls deutlich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter in den drei untersuchten Schulen Strategien anwendeten, um die Lehrkräfte dazu anzuregen, neue Wege zu gehen, um mit Eltern in Kontakt zu treten und ihre Haltung sowie ihr Handeln gegenüber Eltern zu reflektieren. Beispielsweise ermutigte die Schulleiterin in einer der untersuchten Schulen die Lehrkräfte dazu, ‚Mini-Elterntage' zu veranstalten, um so mit Eltern in Kontakt zu treten. Weitere Strategien beinhalteten, dass die Lehrkräfte seitens der Schulleiterin oder des Schulleiters dazu angeregt wurden, den Klassenraum für interessierte Eltern zu öffnen oder Protokolle darüber zu führen, auf welche Weise sie an Eltern herangetreten sind. Diese mussten der Schulleiterin monatlich ausgehändigt werden. Auch Pushor und Amendt (2018) betonen in ihrem Literaturreview die Bedeutung dessen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter Lehrkräfte dazu anregen, ihre Überzeugungen und Einstellungen gegenüber Eltern kritisch zu reflektieren, und dass sie auf unbewusste Denkweisen hinweisen, die häufig v. a. Normen und Werte der Mittelschicht widerspiegeln und als selbstverständlich angesehen werden. Es ist die Aufgabe von Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräfte anzuleiten, wie diese erkennen können, welche dieser Haltungen angepasst werden müssen. Darüber könnten Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, ihre Erwartungen und Anforderungen an Eltern hinsichtlich ihres Engagements zu reflektieren. Dies ist wesentlich, da Eltern mit einem geringeren SES, die nicht der Mittelschicht angehören, unter Umständen andere Erwartungen und Einstellungen hinsichtlich der Elternarbeit haben und somit die Erwartungen der Lehrkräfte nicht erfüllen. Diese Diskrepanz kann auf beiden Seiten Frustration hervorrufen. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Schulleiterinnen und Schulleiter eine sichere und risikotolerante Lernumgebung für Lehrkräfte bereitstellen. Darüber hinaus sollten sie Gelegenheiten für die Lehrkräfte schaffen, mit Eltern in Kontakt zu kommen, die aus einem anderen sozialen Milieu stammen und einen anderen Habitus als die Lehrkräfte haben. Dies könnte z. B. durch organisierte Spaziergänge durch das Quartier um die Schule herum erfolgen, die von Ortsansässigen geleitet werden (Pushor & Amendt, 2018; siehe auch Eiden, 2018).

Individuelle Unterstützung

Die Forschungsbefunde der Studien von Giles et al. (2005) und von Giles (2006) liefern Hinweise darauf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter auch mit Blick auf die Dimen-

sion *individuelle Unterstützung* transformationales Führungshandeln im Kontext der Elternarbeit zeigen, indem sie Lehrkräfte bei Problemen mit Eltern unterstützen. So betonte eine interviewte Lehrkraft in der Fallstudie von Giles (2006), dass die Schulleiterin als Puffer zwischen herausfordernden Eltern und Lehrkräften fungiere und Lehrkräfte bei Konflikten unterstütze, indem sie aufbrausende Eltern abfange. Darüber hinaus weisen die Befunde darauf hin, dass die Schulleiterin durch Mentoring oder das Schaffen von Gelegenheiten für gemeinsames Lernen Lehrkräfte auch dabei unterstützte, ihre persönlichen und beruflichen Fähigkeiten auszubauen (Giles, 2006). Die Befunde der Einzelfallstudie von Giles et al. (2005) zeigen überdies, dass die Schulleiterin darauf bedacht war, die Bedürfnisse der Lehrkräfte sowie der Eltern und weiterer Akteurinnen und Akteuren zu berücksichtigen, indem sie für deren Anliegen stets ansprechbar war und eine *open door policy* verfolgte. Dies führte sogar so weit, dass Lehrkräfte darüber berichteten, die Schulleiterin bei Bedarf auch außerhalb der Arbeitszeiten anzurufen. Die Schulleiterin nahm bei Konflikten mit Eltern eine Vermittlungsposition ein und wurde für ihre Transparenz bei Gesprächen sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern geschätzt. An dieser Stelle ist zu beachten, dass die berichteten Befunde zum Teil auf identischen Daten beruhen, da die Schule, die in der Einzelfallstudie von Giles et al. (2005) untersucht wurde, auch eine der drei untersuchten Schulen im Beitrag von Giles (2006) war.

Weitere Hinweise darauf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter Handlungsweisen anwenden, die der Dimension *individuelle Unterstützung* zugeordnet werden können, liefern die Befunde von Auerbach (2007): Die Interviewdaten verweisen darauf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter Lehrkräfte nicht nur bei Problemen oder Herausforderungen mit Eltern unterstützten, sondern dass diese Unterstützung bereits bei der Kontaktaufnahme mit den Eltern begann und Lehrkräfte auch bei der regulären Elternarbeit, beispielsweise bei Elternkonferenzen, durch Schulleiterinnen und Schulleiter unterstützt wurden. Allerdings wird im Rahmen der zuvor beschriebenen Studie nicht näher erläutert, wie diese Unterstützung konkret aussah.

Basierend auf den zuvor präsentierten Befunden zu den vier verschiedenen Dimensionen transformationaler Führung nach Bass und Avolio (1994) lässt sich vermuten, dass Schulleiterinnen und Schulleiter auch im Kontext der Elternarbeit transformationales Führungshandeln zeigen. Es ist jedoch zu beachten, dass es sich dabei lediglich um qualitative Studien aus dem internationalen Raum mit geringen Stichprobengrößen handelt. In diesem Zusammenhang können demnach keine Kausalaussagen getroffen werden. Zudem ist eine Übertragbarkeit der Befunde auf den deutschsprachigen Raum aufgrund unterschiedlicher institutioneller Rahmenbedingungen fraglich. Auf diesen Aspekt wird am Ende des nächsten Abschnitts ausführlicher eingegangen.

Wirkungen transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit

Bis dato liegen lediglich wenige Studien aus dem internationalen Raum vor, in denen die Wirkungen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit systematisch untersucht wurde.

Es gibt quantitative Untersuchungen, die andeuten, dass transformationale Führung für die Einstellungen von Lehrkräften und ihre Bemühungen mit Blick auf Elternarbeit relevant sein könnten. So verwiesen die Befunde einer quantitativen Studie mit 200 Lehrkräften aus acht arabischen Grundschulen auf positive signifikante Zusammenhänge zwischen der von Lehrkräften wahrgenommenen transformationalen Führung seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter und verschiedenen Dimensionen der Lehrkräfteeinstellungen mit Blick auf Elternarbeit. Die wahrgenommene transformationale Führung korrelierte mitunter am stärksten mit dem Aspekt *Principals' and teachers' influence to increase PI* (Arar, Abramovitz, Daod, Awad & Khalil, 2016). Daraus lässt sich ableiten, dass Lehrkräfte sowohl sich selbst als auch ihren Schulleiterinnen und Schulleitern durch deren transformationales Führungshandeln eine Bedeutung für die Intensivierung der Elternarbeit zuschreiben. Die Befunde geben keinen Aufschluss darüber, inwieweit transformationale Führung tatsächlich die durch Lehrkräfte initiierte Elternarbeit (positiv) beeinflusst. Überdies stammen die Daten aus dem arabischen Raum, wodurch angenommen werden kann, dass die institutionellen Kontexte arabischer Schulen auch die Handlungsspielräume und Einflussmöglichkeiten arabischer Schulleiterinnen und Schulleiter beeinflussen, womit eine Übertragbarkeit der Befunde auf den deutschen Raum nicht unstrittig ist (auf diesen Aspekt wird am Ende des Abschnitts näher eingegangen).

In der Studie von Yulianti et al. (2021) wurden demgegenüber die Wirkungen transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit auf das Handeln der Lehrkräfte mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern systematisch untersucht. Die Autorinnen und Autoren berichten in diesem Zusammenhang, dass transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit positive statistisch signifikante Effekte auf alle sechs Typen der durch Lehrkräfte initiierten Elternarbeit von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) hatte. Darüber hinaus zeigen die Befunde, dass Lehrkräfte an städtischen Schulen in höherem Maße Unterstützung von ihren Schulleiterinnen und Schulleitern bei der Förderung der Elternarbeit wahrnahmen und aus diesem Grund bei jeder Dimension der Elternarbeit aktiver Angebote machten als Lehrkräfte an ländlichen Schulen (Yulianti et al., 2021). Im Vergleich zur Studie von Arar et al. (2016) wurde zur Erfassung der transformationalen Führung eine Skala verwendet, die gezielt die Handlungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter im Kontext der Elternarbeit erfasst. Allerdings stammt die Studie aus Indonesien und das indonesische Bildungssystem befindet sich durch die Änderung von einer zentralen zu einer dezentralen

Steuerung und Verwaltung im Umbruch. Das neu implementierte *school-based management,* mit dem auch eine größere Autonomie der Einzelschulen einhergeht, hat sich allerdings noch nicht gefestigt, und Schulleiterinnen und Schulleiter machen von ihrer gewonnenen Entscheidungsfreiheit nur wenig Gebrauch (Vernez, Karam & Marshall, 2012). Anhand dessen lässt sich vermuten, dass die institutionellen Bedingungen indonesischer Schulen auch den Handlungsrahmen und die Wirkungsmacht indonesischer Schulleiterinnen und Schulleiter beeinflussen. Aus diesem Grund ist fraglich, inwiefern die gewonnenen Befunde von Yulianti et al. (2021) zu transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit auch im institutionellen Kontext deutscher Schulen gültig sind. Dies wurde bis dato noch nicht empirisch überprüft. Zudem weist die Studie von Yulianti et al. (2021) einige methodische Limitationen auf: a) Die Daten wurden anhand einer relativ kleinen Stichprobe gewonnen; b) die von Lehrkräften initiierte Elternarbeit wurde lediglich auf Individualebene erhoben und nicht auf Schulebene; c) die Kontextbedingungen der Schulen wurden nicht hinreichend einbezogen und es fand lediglich eine Differenzierung zwischen städtischen und ländlichen Schulen statt; d) letztendlich wurde der Aspekt der Schulkultur nicht berücksichtigt.

Somit liegen für Deutschland bislang keine Studien vor, die sich systematisch mit der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit insbesondere an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage befasst haben. Diese Schulen stehen mit Blick auf Elternarbeit vor Herausforderungen, die u. a. in ungünstigen schulkulturellen Merkmalen wie defizitorientierten Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern und Eltern bestehen. Es fehlen Studien, in denen diese Aspekte systematisch untersucht und mit der von Lehrkräften initiierten Elternarbeit in Verbindung gesetzt wurden. Vor allem an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage können Lehrkräfte (kollektive) defizitorientierte Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern haben, was sich möglicherweise auch ungünstig auf die Handlungspraxis der Lehrkräfte im Kontext der Elternarbeit auswirkt (siehe Kapitel 3.4.2; vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022). Inwiefern transformationales Führungshandeln im Kontext der Elternarbeit die Einstellungen der Lehrkräfte oder schulkulturelle Merkmale beeinflusst, wurde nicht berücksichtigt. Des Weiteren könnte das Schulklima eine Rolle bei der Elternarbeit spielen, wie bereits in Kapitel 3.4.3 erläutert wurde. Das Schulklima kann sich auf einem Kontinuum von *offen gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld* bis hin zu *skeptisch und voreingenommen gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld* bewegen.

Bisher gibt es jedoch keine empirischen Untersuchungen, in denen der Einfluss transformationaler Führung auf die von Lehrkräften initiierte Elternarbeit unter Berücksich-

tigung kollektiver Defizitorientierungen bzw. defizitorientierter Schulkulturen sowie der verschiedenen Ausprägungen des Schulklimas mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern systematisch analysiert wurde.

Nachfolgend wird die Frage nach der Übertragbarkeit der Befunde aus dem internationalen Raum auf den deutschsprachigen Raum ausführlicher behandelt. Die zuvor aufgeführten Studien wurden nicht nur im nordamerikanischen Raum durchgeführt, sondern auch in der Türkei, in Afrika (Tansania), Indonesien, China, Belgien, den Niederlanden sowie in arabischen Ländern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der lokale Kontext für das Schulleitungshandeln bedeutsam ist. Daher sollten nicht nur Praxen effektiver Führung aus verschiedenen Ländern gesammelt, sondern auch die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen einbezogen werden (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2023). Die zuvor aufgeführten Befunde aus internationalen Studien können nicht ohne Weiteres auf den deutschsprachigen Raum übertragen werden, da berücksichtigt werden muss, „dass der Kontext, in dem das Schulleitungshandeln stattfindet, Einfluss darauf hat, welche Führungspraxen überhaupt formal möglich sind und welche zusätzlich von den Menschen in den Schulen als angemessen oder wünschenswert wahrgenommen werden“ (Klein & Bronnert-Härle, 2023, S. 150). Ein Ansatz, um den Einfluss des Kontexts auf Führung zu beschrieben, ist die Betrachtung von Führung als Ergebnis sowohl kultureller als auch nichtkultureller organisationaler Gegebenheiten, die die Merkmale der Organisation und ihres Umfelds umfassen (Aycan, 2008; House, Wright & Aditya, 1997; siehe auch Klein et al., 2022). Dies ist besonders relevant für Schulen, da sie Teil eines größeren Systems, nämlich des Bildungssystems, sind und nicht autonom agieren. Die organisationalen Gegebenheiten von Führung werden sowohl von den individuellen Merkmalen der Schulen als auch von der umfassenderen institutionellen Umgebung des Bildungssystems beeinflusst (Klein et al., 2022, S. 566).

Da der Fokus der vorliegenden Studie nicht auf der Analyse von transformationaler Führung in unterschiedlichen institutionellen Kontexten liegt wie bei Klein et al. (2022) oder auf der Frage nach der grundsätzlichen Übertragbarkeit dieses Ansatzes auf Schulen in den deutschsprachigen Ländern (Anderegg, Knies, Jesacher-Rößler & Breitschaft, 2023) wie bei Klein und Bronnert-Härle (2023), werden an dieser Stelle die institutionellen Rahmenbedingungen der Länder nicht ausführlich beschrieben. Es wird auch keine systematische und vergleichende Verknüpfung der Befunde vorgenommen. Die nachfolgenden Ausführungen sind daher als eine erste Annäherung an die verschiedenen Kontextbedingungen zu betrachten (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2023) und es soll angerissen werden, welche Konsequenzen sich daraus für die Einordnung der Befunde ergeben.

Im Hinblick auf die Befunde internationaler Studien ist demnach zu beachten, dass die Schulsysteme in Ländern wie der Türkei, China und Tansania (Afrika) stark zentralisiert

sind, während die Systeme in den USA, in Kanada, aber auch in Belgien und den Niederlanden dezentral sind (vgl. Hallinger, 2018; Belgium – Flemish Community, 2023; Reviews of National Policies for Education, Netherlands, 2016). Deutschland hat seit den 1800er Jahren ein zentral gesteuertes Bildungssystem (Klein & Bronnert-Härle, 2018). Die Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern war traditionell die eines *head teachers*. Während deutsche Schulen lange Zeit als Teile einer zentralen Organisation betrachtet wurden, die von den staatlichen Behörden verwaltet wird, hat die formale Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern sich seit den 1990er Jahren von einem reinen *head teacher* zu einem Manager zu wandeln begonnen. Diese neue Rolle steht im Konflikt mit der Ausbildung (Schwanenberg et al., 2018), der formalen Macht und den zeitlichen Ressourcen der meisten Schulleiterinnen und Schulleiter (Brauckmann & Schwarz, 2015), mit der nicht managementorientierten Kultur innerhalb der Schulen (Mintrop, 2015) sowie mit der egalitären und wenig hierarchischen Struktur deutscher Schulen (Thiel, 2008). Zahlreiche Schulleiterinnen und Schulleiter betrachten sich eher als *primus inter pares* und nicht als CEO der Schule (Warwas, 2014). Sie berichten von mangelnder Akzeptanz ihrer Führung, wenn diese die Arbeit der Lehrkräfte beeinflusst (Appius et al., 2012). Deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter sind auch heute noch eher Lehrkräfte in Teilzeit, die wenig Entscheidungsfreiheiten in Bezug auf Budget oder Ressourcen haben und wenig Kontrolle hinsichtlich der Lehrkräfte ausüben können (siehe Klein, 2017a; siehe im Überblick Klein & Bronnert-Härle, 2018; Klein et al., 2022). Demnach haben Schulleitungen in Deutschland weniger Befugnisse, um Ziele zu setzen oder zu bestimmen, und sind eher Teil des Kollegiums. Zudem genießen Lehrkräfte eine hohe Autonomie. Für deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter gestaltet es sich daher schwierig, die Rolle des Managers zu übernehmen (Klein et al., 2022; siehe auch Kapitel 4.1.5).

Vor dem Hintergrund, dass der Kontext, in dem das Schulleitungshandeln stattfindet, darüber entscheidet, welche Führungspraxen formal möglich sind und welche von den Menschen in den Schulen als angemessen oder wünschenswert wahrgenommen werden (Klein & Bronnert-Härle, 2023, S. 150), könnten einige Führungspraxen der transformationalen Führung daher für deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter weniger geeignet sein. So verweisen z. B. die Befunde von Klein und Bronnert-Härle (2018) und Klein et al. (2022), die transformationale Führung in Deutschland und den USA verglichen, auf Unterschiede bei der tatsächlichen Umsetzung der Entwicklung gemeinsamer Ziele und bei der Bereitstellung von Organisationsstrukturen zur Verbesserung und Einbeziehung von Lehrkräften in Entscheidungsprozesse. Nach Meinung der Autorinnen legen die Ergebnisse nahe, dass transformationale Führung Verhaltensweisen enthält, die nur wenig mit der Praxis von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland verbunden sind (Klein & Bronnert-Härle, 2018; Klein et al., 2022).

4.3 Fürsorgliche Führung

Transformationale Führung beinhaltet als Aspekt auch die Fürsorge, allerdings liegt der Schwerpunkt dabei auf dem Aufbau starker Beziehungen zwischen Führenden und Geführten, um die Effektivität zu steigern. Die Beziehungsarbeit selbst oder das Wohlbefinden der Geführten steht bei der transformationalen Führung nicht im Fokus (vgl. Klein & Bremm, 2019).

Nach Klein (2018a) kommt der Fürsorge für die Geführten an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eine entscheidende Bedeutung zu. Die Autorin verweist in diesem Kontext auf die Befunde von Grissom (2011), die darauf hindeuten, dass in solchen Schulen eine höhere Fluktuation der Lehrkräfte beobachtet wird, weil diese weniger zufrieden mit der Arbeit an der Schule sind, was wiederum mit den organisationalen Strukturen zusammenhängt (Grissom, 2011; vgl. vertiefend Klein, 2017b, 2018a). Darüber hinaus benötigen Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage oft eine erhöhte Persistenz, um den dortigen besonderen Herausforderungen erfolgreich zu begegnen (Klein, 2018a, S. 31). So ist z. B. das Belastungserleben von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage überdurchschnittlich hoch (vgl. Rutter, 2021). Insbesondere Elternarbeit wird von Lehrkräften als belastend wahrgenommen (Robert Bosch Stiftung, 2020; siehe auch Eiden, 2021). Die Befunde von Bremm und Klein (2017) verweisen zudem darauf, dass Defizitorientierungen das Wohlbefinden von Lehrkräften negativ beeinflussen und z. B. positiv mit der emotionalen Belastung und dem wahrgenommenen Stress von Lehrkräften korrelieren. Der stärkste negative Zusammenhang zeigte sich mit der Elternarbeit.

Gerade an Schulen mit einer defizitorientierten Schulkultur und dysfunktionalen Beziehungen zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern kann eine Führungspraxis erforderlich sein, die den „Bedürfnissen der Menschen nach Anerkennung und Wohlbefinden einen zentralen Stellenwert einräumt und die Relationalität schulischer Arbeit berücksichtigt“ (Klein & Bremm, 2019, S. 92). Fürsorgliche Führung kann auch dazu beitragen, dass Lehrkräfte ihre Arbeitsumgebung positiver wahrnehmen. Dies wiederum kann mit einer höheren Produktivität und geringeren Fluktuationsraten von Mitarbeitenden verbunden sein (Harter, Schmidt & Keyes, 2003, S. 205). In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass fürsorgliche Führung in Bezug auf die Schaffung einer respektvollen Arbeitsumgebung für die Elternarbeit (Louis et al., 2016) und ein risikotolerantes Arbeitsumfeld förderlich ist, das es Schulen und Lehrkräften ermöglicht, sich gegenüber den Eltern und dem schulischen Umfeld zu öffnen. Nachfolgend wird aus diesem Grund auf den Ansatz der fürsorglichen Führung näher eingegangen.

Es gibt verschiedene Führungsansätze aus der Organisationssoziologie, bei denen Altruismus und eine echte Fürsorge und Sorge für andere Menschen zu den Kernelementen

gehören, namentlich die transformationale, die ethische, die spirituelle und die authentische Führung (Brown & Treviño, 2006). Anders als die zuvor genannten Führungsansätze hat sich das Konzept der fürsorglichen Führung nicht aus der Organisationssoziologie entwickelt, sondern hat seinen Ursprung u. a. in der Pädagogik und wird somit aus einer pädagogischen Perspektive gedacht. In der Führungsforschung hat die Fürsorge deutlich weniger Beachtung gefunden. Sie fokussiert sich weder auf die Effektivitätssteigerung (transformationale Führung) noch auf die Erhöhung der Moral (ethische Führung), sondern zielt auf die Erhöhung des Wohlbefindens ab. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts beschäftigt sich die empirische Bildungsforschung nun mit der fürsorglichen Führung als zunehmend eigenständigem Ansatz. Im Zuge dessen entwickelten Louis, Murphy und Smylie den Ansatz des *Caring Leadership* (z. B. Louis et al., 2016; Louis & Murphy, 2017; Smylie et al., 2016; Smylie et al., 2020; van der Vyver et al., 2014). Dieser ist für die vorliegende Studie zentral.

Um sich dem Konzept der fürsorglichen Führung zu nähern, erscheint es sinnvoll, zunächst auf die Führungskonzepte einzugehen, in die sich das Konzept der fürsorglichen Führung als Facette einordnen lässt. Dabei wird der Fokus auf die Konzepte der transformationalen und der ethischen Führung gelegt. Da Erstere bereits in Kapitel 4.2 ausführlich beschrieben wurde, erfolgt im nachfolgenden Abschnitt lediglich eine Beschreibung der ethischen Führung zuzüglich einer Auseinandersetzung mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden transformationaler und ethischer Führung. Im Anschluss wird auf das Konzept des Caring Leadership von Louis et al. (2016), van der Vyver et al. (2014), Smylie, Murphy und Louis (2016) sowie Smylie, Murphy und Louis (2020) eingegangen.

4.3.1 Ethische Führung

Mit Blick auf das aus der Organisationssoziologie stammende Konzept der ethischen Führung ist nach Lang (2014b) insbesondere das Konzept von Brown und Trevino bedeutsam (z. B. Brown & Treviño, 2006; Brown, Treviño & Harrison, 2005). Dabei nehmen die Autorinnen und Autoren eine beschreibende und erläuternde Perspektive ein und bedienen sich im Rahmen der theoretischen Fundierung des Konzepts der ethischen Führung der sozialen Lerntheorie, der Sozialisationstheorie und der Philosophie der Moralentwicklung (Lang, 2014b). Im Gegensatz zu Ansätzen ethischer Führung, die v. a. durch Philosophen aus einer eher normativen Perspektive betrachtet wurden, wählten z. B. Brown und Treviño (2006) eine sozialwissenschaftliche Vorgehensweise und nahmen zum einen eine beschreibende Perspektive ein und ermittelten zum anderen die Prämissen und Wirkungen ethischer Führung.

Sie definieren ethische Führung als „the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relationships, and the promotion of such conduct to followers through two-way communication, reinforcement, and decision-

making“ (Brown et al., 2005, S. 120). Ethische Führungskräfte werden in diesem Zusammenhang als ehrliche, fürsorgliche, altruistische und prinzipientreue Personen beschrieben, die ihre Entschlüsse auf faire und abwägende Weise fassen. Dabei machen sie die Ethik selbst häufig zum Gegenstand der Kommunikation mit den Geführten und definieren ethische Standards. Zur Sicherstellung der Einhaltung dieser Standards bedienen sie sich Belohnungs- und Bestrafungssystemen (an dieser Stelle zeigen sich bereits Bezüge zur transaktionalen Führung). Überdies fungieren sie als Vorbilder und praktizieren selbst das von den Geführten geforderte ethische Verhalten (Brown & Treviño, 2006). Um eine ethische Führungskraft zu sein, die auch einen Einfluss auf Mitarbeitende ausübt, ist es nach Brown et al. (2005) erforderlich, die eigenen Aufgaben und Funktionen u. a. glaubwürdig auszuüben und in diesem Zusammenhang normativ angemessenes Verhalten zu zeigen. Dabei ist es zudem bedeutsam, dass die altruistische Motivation der/des Führenden wahrgenommen wird (Brown et al., 2005).

Mit Blick auf ethische Führung gibt es Überschneidungen mit anderen bedeutenden Führungstheorien, namentlich mit der transformationalen, der spirituellen und der authentischen Führung, die sich allesamt mit Moral befassen (Brown & Treviño, 2006). Yukl (2013) nennt in diesem Zusammenhang außerdem die dienende Führung (Yukl, 2013). Nachfolgend werden ausschließlich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von ethischer Führung und transformationaler Führung skizziert, da dieser Führungsansatz neben dem der fürsorglichen Führung für die vorliegende Studie zentral ist. Eine detaillierte Darstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von ethischer Führung und allen zuvor aufgeführten Führungsansätzen kann Treviño und Brown (2007) sowie (Yukl, 2013) entnommen werden.

Als zentrale Gemeinsamkeiten der beiden Führungsansätze lassen sich nach Brown und Treviño (2006) das Interesse und die Fürsorge für andere (Altruismus), das ethische Entscheidungsverhalten, Integrität sowie das Fungieren als Vorbild anführen. Zu den Hauptunterschieden gehört hingegen, dass ethisch Führende v. a. ethische Standards und moralisches Management hervorheben und eher Verbindungen zu transaktionaler Führung bestehen, während bei transformationalen Führungskräften v. a. Visionen, Werte und die intellektuelle Stimulierung der Mitarbeitenden im Vordergrund stehen (Brown & Treviño, 2006). Die Visionen und Werte müssen aber nicht zwingend mit ethischen Standards konform sein. Die Motive transformational Führender können ethisch oder unethisch sein (Bass, 1985). Darüber hinaus wird die transformationale Führung aus einem Effektivitätsparadigma aus der Verwaltungs- und Organisationsperspektive gedacht. Demgegenüber fokussiert sich ethische Führung nicht auf die Steigerung der Effektivität, sondern auf die Steigerung der Moral und ethischer Standards (vgl. Brown & Treviño, 2006). Die Erhöhung der Moral von Führenden und Geführten ist bei der transformationalen Führung zwar auch

ein relevanter Aspekt, allerdings dient sie stets dem übergeordneten Ziel der Effektivitätssteigerung.

Die Wirkungen von ethischer Führung wurden vornehmlich quantitativ erforscht (Lang, 2014b). Die Befunde von Brown et al. (2005) zeigen beispielsweise, dass ethische Führung eine positive Wirkung auf Aspekte wie die wahrgenommene Effektivität von Führungskräften, die Arbeitszufriedenheit und das Engagement von Mitarbeitenden hat.

Abgrenzung von fürsorglicher Führung zu ethischer Führung und transformationaler Führung

In diesem Abschnitt werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Führungsansätze transformationale Führung und ethische Führung gegenüber dem Ansatz der fürsorglichen Führung beschrieben.

Sowohl der Ansatz der transformationalen Führung als auch der Ansatz der ethischen Führung beinhalten als Aspekt die Fürsorge. Alle drei Führungsansätze (fürsorgliche Führung, ethische Führung, transformationale Führung) fokussieren sich auf die Beziehungen zwischen Geführten und Führenden. Allerdings weist die ethische Führung engere Bezüge zur transaktionalen Führung auf, da sie ethische Standards bestimmt und die Geführten durch Maßnahmen der Belohnung und Bestrafung dazu anhält, die Standards zu befolgen. Im Gegensatz dazu stehen bei der transformationalen Führung die Visionen und Werte im Fokus. Mitarbeitende werden durch individuelle Unterstützung und intellektuelle Anregung in die Lage versetzt, diese Werte und Visionen zu teilen (Brown & Treviño, 2006). Der Aufbau relationaler Beziehungen zwischen Führenden und Geführten dient dem übergeordneten Ziel der Effektivitätssteigerung (vgl. Bass & Avolio, 1994). Bei der fürsorglichen Führung geht es allerdings hauptsächlich um das Führungsverhalten der Führungsperson und in Anlehnung an den Ansatz der dienenden Führung (Greenleaf, 1977; siehe auch Yukl, 2013) maßgeblich um die Bedürfnisse der Mitarbeitenden (vgl. Brown & Treviño, 2006; van der Vyver et al., 2014). Die Vision, die Werte und Überzeugungen und darüber hinaus die Effektivitätssteigerung (transformationale Führung), die Moral der Führenden sowie die Erhöhung der Moral der Geführten (ethische Führung) stehen bei der fürsorglichen Führung nicht im Vordergrund. Bei diesem Führungsansatz geht es eher darum, dass die Bedürfnisse der Geführten berücksichtigt und deren Wohlbefinden, deren Fähigkeiten sowie deren Vertrauen gestärkt werden.

Zudem liegt dem Ansatz der fürsorglichen Führung ein modernes Führungsverständnis zugrunde, bei dem sich die Führungsbeziehung durch prinzipielle Reziprozität, also eine Beziehung auf Augenhöhe, auszeichnet. Demgegenüber bildet ein tradierteres Führungsverständnis den Hintergrund der transformationalen Führung, da mit Blick auf die

Beziehung zwischen Führenden und Geführten ein natürliches Hierarchiegefälle bzw. Reifegefälle angenommen wird: Überlegenheit der Führenden vs. Unterlegenheit der Geführten (vgl. Kuhn & Weibler, 2003, S. 389). Auch mit Blick auf die theoretischen Perspektiven weisen die Ansätze der transformationalen Führung und der fürsorglichen Führung Unterschiede auf: So wird das Effektivitätsparadigma der transformationalen Führung aus einer Verwaltungs- und Organisationsperspektive gedacht, wogegen die fürsorgliche Führung einer pädagogischen Perspektive folgt. Somit weisen beide Führungsansätze ein anderes Verständnis von Führung auf.

4.3.2 Fürsorgliche Führung

In Anlehnung an Smylie et al. (2020) wird zunächst das Konzept der Fürsorge bzw. der Fürsorgebegriff als theoretische Grundlage für die fürsorgliche Führung im Schulkontext behandelt. Daran anschließend erfolgt eine Beschreibung des Konzepts der fürsorglichen Führung im Schulkontext. Im Rahmen dessen wird ein Modell vorgestellt, das drei Handlungsfelder für eine fürsorgliche Führungspraxis aufzeigt. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass diese Handlungsfelder noch nicht hinreichend empirisch abgesichert sind (vgl. Klein & Bremm, 2019).

Fürsorge

Mit Blick auf den Begriff der *Fürsorge* gibt es keine einheitliche Definition. Vor allem in der Philosophie, der Ethik und im Bereich von Pflegeberufen findet eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Definition von Fürsorge statt (Louis et al., 2016; Smylie et al., 2016, 2020). Mit Blick auf die fürsorgliche Führung im Schulkontext wird v. a. der Fürsorgebegriff von Noddings (2005, 2012, 2013) zugrunde gelegt. Nach Noddings (2005) findet Fürsorge immer auf der Beziehungsebene statt: Fürsorgende und diejenigen, für die Sorge getragen wird, stehen stets in einer Beziehung zueinander. Fürsorge ist demnach keine Reihe von spezifischen Verhaltensweisen, Tugenden oder individuellen Charaktereigenschaften (Noddings, 2005). Stattdessen zielt sie darauf ab, die Bedürfnisse der umsorgten Person wahrzunehmen und zu verstehen. Es ist dabei wesentlich, dass Fürsorgende nicht auf das von ihnen angenommene Bedürfnis der umsorgten Personen eingehen, sondern auf das explizit zum Ausdruck gebrachte Bedürfnis (*attentiveness*). Zudem erleben Fürsorgende eine Verschiebung ihrer eigenen Interessen (*motivational displacement*), die sie zum Wohle der Interessen der umsorgten Personen zurückstellen (Noddings, 2012; siehe auch Klein & Bremm, 2019). Die Fürsorge basiert in diesem Zusammenhang darauf, dass sie unabhängig von formalen Rollen praktiziert wird und die Mitglieder sich untereinander verstehen und einander respektieren. Organisationsmitgliedern steht es frei, sich an fürsorglichen Praktiken zu beteiligen, und dies ist keine Pflicht (Lawrence & Maitlis, 2012). Nach Noddings (2012) beruhen fürsorgliche Beziehungen auf Gegenseitigkeit. Dabei gibt es zum

einen die Person, die Fürsorge ‚gibt', und zum anderen die Person, die Fürsorge ‚empfängt'. Diese Rollen oder Funktionen werden in gleichberechtigten Beziehungen regelmäßig getauscht, wodurch die erwähnte Gegenseitigkeit entsteht (Noddings, 2012). Einschränkend ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass viele Beziehungen – so auch die zwischen Führenden und Geführten, um die es in der vorliegenden Studie vorrangig geht – nicht gleichberechtigt sind und eine Gegenseitigkeit von Fürsorge nicht angenommen werden kann (vgl. Noddings, 2012). Allerdings betrachtet z. B. DePree (2004) den Aspekt der Fürsorge als Kernelement, wenn es darum geht, Verantwortung zu übernehmen (DePree, 2004). Anhand dessen schlussfolgern Smylie et al. (2016), dass sich die Fürsorge in mehrere Richtungen entwickeln und dabei auch eine verbindliche Form annehmen kann, die die asymmetrische Beziehung (z. B. von Führenden und Geführten) berücksichtigt.

Fürsorge erfordert Gefühle und Fähigkeiten der Verbundenheit und des Engagements sowie Kenntnisse und Fähigkeiten der Sorge (Benner und Gordon, 1996). Zudem bedarf es bei der Fürsorge auch eines Ausmaßes an Handlung seitens der Fürsorgenden im Interesse der betreuten Personen (Noddings, 2013). Es reicht also nicht aus, sich um die zu betreuenden Personen gedanklich zu sorgen, sondern Fürsorgende müssen tatsächlich in Aktion treten (vgl. im Überblick insgesamt Smylie et al., 2016, 2020). Louis et al. (2016) benennen mehrere Kernelemente von Fürsorge, die mit Blick auf Schulen bedeutsam sind, namentlich: *attentiveness and authentic knowledge of others*, *motivational displacement*, *situationality*, *mutuality* und *authenticity* (Louis et al., 2016, S. 310).

4.3.3 Fürsorgliche Führung im schulischen Kontext

Smylie et al. (2016, 2020) definieren fürsorgliche Führung im Schulkontext als Führung, die selbst fürsorglich agiert und zudem *caring communities* fördert. Die Fürsorge wird von Smylie et al. (2020) nicht als spezifischer Bereich der Führung oder als bestimmte Führungsstrategie betrachtet, sondern als grundsätzliche Eigenschaft oder Qualitätsmerkmal von Führung im Allgemeinen. Die Autoren und die Autorin präsentieren unter Berücksichtigung dieser Prämissen ein Modell von fürsorglicher Führung im Schulkontext, das drei wesentliche Bestandteile enthält: 1) Voraussetzungen fürsorglicher Führung, 2) Bereiche der fürsorglichen Führungspraxis in Schulen und 3) Ergebnisse für Schülerinnen und Schüler. Dabei beziehen sie das Modell vornehmlich auf das Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern (Smylie et al., 2020). Für die vorliegende Studie sind v. a. die Komponenten 1) und 2) von Bedeutung und werden daher nachfolgend erläutert.

Voraussetzungen fürsorglicher Führung

Die Fürsorge hat zum Ziel, das Wirken, den Erfolg und das allgemeine Wohlbefinden anderer, in diesem Falle der Geführten, zu steigern, indem die/der Fürsorgende auf die individuellen Bedürfnisse der umsorgten Person eingeht und ihre Interessen und Projekte

fördert. Zudem zielt sie/er darauf ab, andere bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten zu unterstützen. Weitere Grundlagen fürsorglicher Führung sind, dass die/der Führende über bestimmte positive Grundeinstellungen und Haltungen verfügt. Zu den positiven Grundeinstellungen zählen die Autoren und die Autorin u. a. Mitgefühl, Empathie, Freundlichkeit, Fairness und Gerechtigkeit, Authentizität, Demut, Ehrlichkeit, Geduld und Sanftmut sowie Vertrauenswürdigkeit und Respekt. Dabei nehmen Führende eine Grundhaltung ein, die durch Achtsamkeit gegenüber anderen und eine Fokussierung darauf, andere zu Erfolg und Wohlbefinden zu motivieren, gekennzeichnet ist. Die Basis fürsorglicher Führung bilden zudem die zur Fürsorge erforderlichen Kompetenzen. Diese beinhalten z. B. innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen fürsorglich zu agieren, sich selbst und andere zu verstehen oder auch Strategien zu entwickeln und anzuwenden, die der Erreichung der Ziele der Fürsorge dienen (Smylie et al., 2020).

Modelle und Anwendungsbereiche fürsorglicher Führung im Schulkontext

Im internationalen Raum gibt es nur wenige konzeptionelle Arbeiten zur fürsorglichen Führung. Im Folgenden werden zentrale Beiträge zu Modellen und Anwendungsbereichen dieses Führungsansatzes dargestellt.

Im Zentrum des Modells von Smylie et al. (2016, 2020) stehen drei Handlungsfelder, die besonders mit der Fürsorge für Schülerinnen und Schüler assoziiert sind. Dabei wird die Fürsorge von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber Schülerinnen und Schülern als Basis für die anderen Bereiche der fürsorglichen Führungspraxis in Schulen betrachtet. Ein weiteres Handlungsfeld ist die Kultivierung von Schulen als fürsorgliche Gemeinschaften für Schülerinnen und Schüler. In der vorliegenden Studie ist dieser Aspekt zentral, da angenommen wird, dass Schulleiterinnen und Schuleiter dazu beitragen, für die gesamte Schule und ihre Akteurinnen und Akteure, auch die Lehrkräfte, eine fürsorgliche Gemeinschaft zu kultivieren. Dadurch können Lehrkräfte ebenfalls fürsorglich agieren und darüber hinaus auch positive Beziehungen zum schulischen Umfeld, v. a. zu den Eltern, aufbauen. Außerdem bezieht sich dieses Handlungsfeld auf die Entwicklung organisationaler Voraussetzungen, die der Unterstützung der Fürsorge dienen. Das dritte Handlungsfeld behandelt die Förderung der Fürsorge für Schülerinnen und Schüler im außerschulischen Bereich, der Familie und der Gemeinde.

Insgesamt gehen Smylie et al. (2020) davon aus, dass Schulleiterinnen und Schulleiter fürsorglich handeln und in der Lage sind, vertrauensvolle Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und sie fürsorglich zu fördern. Zudem erachten sie es als relevant, dass Schulleiterinnen und Schulleiter gleichfalls die Fürsorge von Lehrkräften und weiteren Mitarbeitenden fördern, sodass sich auch fürsorgliche Beziehungen zwischen Schülerinnen, Schülern und allen schulischen Akteurinnen und Akteuren entwickeln. Im

Rahmen der vorliegenden Studie wird das Modell von Smylie et al. (2016, 2020) um die Annahme erweitert, dass Schulleiterinnen und Schulleiter die Fürsorge von Lehrkräften und schulischen Mitarbeitenden insofern fördern, als sich eine positive, auf die Potenziale gerichtete Schulkultur herausbilden kann. Dadurch lassen sich in der Folge positive Beziehungen zum schulischen Umfeld, insbesondere zu den Eltern, aufbauen. Inwieweit diese Annahme zutrifft, gilt es im Rahmen der vorliegenden Studie empirisch zu überprüfen.

Nach Louis et al. (2016) ist das fürsorgliche Führungshandeln dadurch gekennzeichnet, dass die/der Führende durch Interesse und Hinwendung zu den Geführten hinreichend Wissen über und Verständnis für ebenjene aufbaut. Zudem strebt die/der fürsorglich Führende mit dem eigenen Handeln danach, den Erfolg und das individuelle Wohl der Geführten zu stärken. Fürsorgliche Führung hat zum Ziel, eine Arbeitsumgebung zu schaffen, die sicher und risikotolerant sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch Erwachsene ist. Zudem geht es darum, ein gemeinsames Verantwortungsgefühl und Engagement unter den Geführten zu kultivieren (Louis et al., 2016) und die Selbstwirksamkeit der Geführten zu stärken (Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015; siehe auch Klein & Bremm, 2019). Ähnlich wie Smylie et al. (2016, 2020) gehen auch Louis et al. (2016) davon aus, dass fürsorgliche Führung dazu beitragen kann, dass die Lehrkräfte sich gegenüber Schülerinnen und Schülern ebenfalls fürsorglicher verhalten und dass darüber die akademischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst werden können (Louis et al., 2016; siehe auch Klein & Bremm, 2019).

In den zuvor dargestellten Modellierungen von fürsorglicher Führung steht v. a. die Fürsorge gegenüber Schülerinnen und Schülern im Fokus. Für die hier vorliegende Studie ist allerdings v. a. von Interesse, inwieweit die Fürsorge gegenüber schulischen Akteurinnen und Akteuren positive Auswirkungen auf die Einstellungen von Lehrkräften sowie auf schulkulturelle Merkmale hat und darüber die Beziehungen zum schulischen Umfeld, insbesondere den Eltern, aufgebaut bzw. verbessert werden können, was eine intensivere Elternarbeit zur Folge hat. Nach van der Vyver et al. (2014) gibt es allerdings wenig Forschung mit Blick auf fürsorgliche Führung seitens Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber Lehrkräften. In ihrem Ansatz identifizieren die Autorinnen und Autoren drei Faktoren fürsorglicher Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter gegenüber Lehrkräften: a) Einstellungen, Kognitionen und Kompetenzen der Führungsperson (z. B. emotionale Intelligenz, Interesse, Respekt), b) Merkmale der organisationalen Umgebung (z. B. Sicherheit, positive Arbeitsatmosphäre) und c) Führungsverhalten der Schulleiterinnen oder des Schulleiters (z. B. Empowerment, Erreichbarkeit oder Unterstützung) (vgl. im Überblick Klein & Bremm, 2019). Die Autoren und Autorinnen beschreiben in diesem Zusammenhang folgende Merkmale: Vertrauenswürdigkeit, indem den Geführten das Gefühl vermittelt wird,

dass sie der/dem Führenden vertrauen können; Empowerment; Anerkennung der Geführten durch Lob oder Bestätigung; Zuhören und Verständnis für die Meinungen und Bedürfnisse der Geführten zeigen; Zugänglichkeit durch Erreichbarkeit und Verfügbarkeit für die Geführten gewährleisten; partizipative Entscheidungsfindung durch angemessene Beteiligung der Geführten ermöglichen; Unterstützung und Hilfe für die Geführten bieten; Mitarbeiterentwicklung durch die Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenzen der Geführten; Altruismus, also die Bereitschaft, sich um das Wohl der Geführten zu kümmern. Im Vergleich zu den Modellierungen von Smylie et al. (2016, 2020) und Louis et al. (2016) nahmen van der Vyver et al. (2014) eine konkrete Operationalisierung von fürsorglicher Führung vor. Sie entwickelten ein Messinstrument, das sie anhand empirischer Daten validierten (siehe auch Klein & Bremm, 2019).

An dieser Stelle ist auch die Studie von Klein und Bremm (2019) zu erwähnen. Diese knüpft u. a. an den dritten Faktor fürsorglicher Führung von van der Vyver et al. (2014) an: Erstmals wurde darin systematisch die Handlungspraxis von Schulleitungen an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage im Hinblick auf den Ansatz der fürsorglichen Führung untersucht. Diese Handlungspraxis ist vor allem für die vorliegende Studie zentral. Die Autorinnen arbeiten in ihrem Beitrag anhand von Interviews und Beobachtungen fünf Dimensionen fürsorglicher Führung heraus, die sich an den Arbeiten von Louis et al. (2016) und van der Vyver et al. (2014) orientieren: Fürsorgestandards, Empowerment, Lehrkräften eine Stimme geben (Partizipation), Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen sowie Unterstützung und Umgang mit Fehlern. Diese Dimensionen sind als vorläufige empirische Annäherung zu verstehen, durch die erste Strukturen und Muster erkennbar werden (Klein & Bremm, 2019).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nur in der Studie von Klein und Bremm (2019) eine systematische Untersuchung der fürsorglichen Führungspraxis von Schulleitungen an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage durchgeführt wurde. Weitere Forschung ist erforderlich, um das Konzept der fürsorglichen Führung weiter zu konkretisieren und zu operationalisieren. Im folgenden Abschnitt werden daher empirische Befunde präsentiert, die dazu beitragen sollen.

Empirische Befunde zur weiteren Operationalisierung des Konzepts der fürsorglichen Führung im Schulkontext

In der zweiten Hälfte der 2010er Jahre rückte der Ansatz der fürsorglichen Führung vermehrt in den Fokus des Interesses der empirischen Bildungsforschung. Dabei konzentrierte sich der Großteil der Forschung auf enge dyadische Beziehungen, z. B. zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrkräften (Ryu, Walls & Seashore Louis., 2020). Wie bereits im Abschnitt zum Fürsorgebegriff aufgeführt, ist die *Fürsorge* selbst Bestandteil

verschiedener Führungsansätze, wie der transformationalen Führung oder der ethischen Führung. Allerdings geht die Forschung zu diesen Führungsansätzen bis dato in geringem Maße explizit auf die *Fürsorge* ein (vgl. Ryu et al., 2020).

Erst seit Anfang der 2010er Jahre entstanden erste empirische Untersuchungen, die diesen Aspekt in den Blick nahmen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass einige dieser Studien die *Fürsorge* zwar explizit untersuchten und auch in Bezug zu Führung und zur Handlungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern setzten, ihren Untersuchungen allerdings kein theoretisches Modell von fürsorglicher Führung zugrunde legten. Zudem gibt es nach van der Vyver et al. (2014) wenig Forschung, die fürsorgliche Führung seitens Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber *Lehrkräften* fokussiert untersucht hat. Der Großteil der vorwiegend qualitativen Studien beschäftigte sich zum einen mit der Ausgestaltung fürsorglicher Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter gegenüber Schülerinnen und Schülern und fokussierte sich zum anderen auf eine fürsorgliche Umgebung der Schulen bzw. die Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften. Zudem existieren erste qualitative Untersuchungen, in denen das Potenzial fürsorglicher Führung hinsichtlich des Aufbaus fürsorglicher Schulkulturen von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen analysiert wurde.

Die Befunde der bereits erwähnten quantitativen Studie von van der Vyver et al. (2014), insbesondere bezüglich des Führungsverhaltens, können Anhaltspunkte liefern, wie die fürsorgliche Führungspraxis ausgestaltet ist. Die Befunde zeigen, dass sowohl Schulleiterinnen und Schulleiter als auch Lehrkräfte das fürsorgliche Führungsverhalten in hohem Maße wahrnahmen. Die Mittelwerte lagen jeweils über dem theoretischen Mittelwert. Schulleiterinnen und Schulleiter schätzten ihr eigenes fürsorgliches Führungshandeln insgesamt höher ein als Lehrkräfte. Allerdings geben die Befunde keinen Aufschluss über die Ausprägungen der einzelnen Merkmale.

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde aus Studien aufgeführt, die dazu beitragen sollen, das Konzept der fürsorglichen Führung genauer zu operationalisieren und Hinweise auf die fürsorgliche Handlungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern zu liefern, wie bereits zuvor erwähnt wurde. Dabei werden die Ergebnisse der Studien anhand der verschiedenen Dimensionen der Handlungspraxis der fürsorglichen Führung zusammengefasst, wie sie von Klein und Bremm (2019) entwickelt wurden.

Die Einzelfallstudie von Reitzug und Patterson (1998) aus den USA bietet Hinweise auf die Ausgestaltung der Dimension *Fürsorgestandards* an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, vor allem mit Blick auf die Fürsorge gegenüber Schülerinnen und Schülern. Im Rahmen der Studie wurde die Schulleiterin über mehrere Tage hinweg via Shadowing

und Interviews begleitet und befragt, um u. a. ihr Führungshandeln gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Blick auf deren Empowerment zu analysieren. Dabei zeigte sich, dass die Schulleiterin verschiedene fürsorgliche Praktiken anwandte, um Schülerinnen und Schüler zu empowern. Dies umfasste a) den Aufbau persönlicher Beziehungen, indem sie sich beispielsweise um ihre Probleme kümmerte und nicht die Schülerinnen und Schüler selbst als das Problem wahrnahm; b) die Anerkennung der Meinungen anderer und die Berücksichtigung ihrer Wünsche, Sorgen und Probleme; c) die klare Kommunikation von Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler, insbesondere mit Fokus auf das akademische Lernen; d) die Betonung, dass das Wohl des Einzelnen nicht über dem Wohl der Schulgemeinschaft steht; und e) die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler dabei, ihre Situation oder ihre Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen (Reitzug & Patterson, 1998). Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass die Fürsorge gegenüber Schülerinnen und Schülern im Fokus stand.

Die Befunde von Klein und Bremm (2019) zeigen in Bezug auf diese Dimension fürsorglicher Führung, dass von den Schulleitern Fürsorgestandards nicht explizit festgelegt werden. Zwei der Schulleiter hatten hohe Ansprüche an ihr Verhalten gegenüber Lehrkräften. Dabei waren Beständigkeit im Verhalten und eine Rollenwahrnehmung als dienender Schulleiter von Bedeutung. Der dritte Schulleiter schien nur auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte einzugehen, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen, was u. a. zu einem Gefühl der mangelnden Unterstützung bei einem Teil der Lehrkräfte führte. Im Hinblick auf die Fürsorge gegenüber Schülerinnen und Schülern bestand das Ziel der Schulleiter darin, hohe Erwartungen an sie zu stellen und persönliche Beziehungen zu ihnen aufzubauen (Klein & Bremm, 2019).

Mit Blick auf die Dimension *Empowerment* können die Befunde von Slater (2008) aus Kanada herangezogen werden, die Fokusgruppeninterviews mit 16 Personen führte, darunter Eltern, Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie stellvertretende Schulleitungen. Dabei stellte die Autorin im Rahmen ihrer Ergebnisse die Bedeutung von verschiedenen Kommunikationstechniken der Schulleiterinnen und Schulleiter heraus, die das Empowerment der Geführten fördern können. Diese umfassen z. B. Zuhören, Offenheit und Empathie (Slater, 2008).

Die Handlungspraxis der drei Schulleiter in der Studie von Klein und Bremm (2019) divergierte mit Blick auf diese Dimension. So legte ein Schulleiter Wert darauf, den Lehrkräften Selbstwirksamkeit zu vermitteln, und er lobte sie regelmäßig für ihre Leistungen. Ein anderer Schulleiter baute Führungsrollen systematisch auf. In einer weiteren Schule zielte das Führungshandeln des Schulleiters darauf ab, die Professionalität der Lehrkräfte zu würdigen. Allerdings fehlte den Lehrkräften zum Teil die persönliche Anerkennung.

Mit Blick auf die Dimension *Lehrkräften eine Stimme geben (Partizipation)* können u. a. Befunde im Kontext von *Teacher-Leadership* herangezogen werden. *Teacher-Leadership* ist ein Ansatz aus dem englischsprachigen Raum, der sich u. a. auf die Akteurinnen und Akteure der Führung fokussiert (Klein, 2018a). Lehrkräfte werden bei Entscheidungen hinsichtlich Führung miteinbezogen und Führungsaufgaben werden sowohl an Lehrkräfte mit formaler Führungsrolle als auch an solche ohne delegiert. Dabei ist zudem die Entwicklung der Führungskompetenzen von Lehrkräften relevant (Frost, 2008; siehe vertiefend Klein, 2018a, S. 8). Es geht weniger darum, dass Lehrkräfte administrative Verantwortung teilen und formale Führungsrollen übernehmen, sondern vielmehr um das Recht der Lehrkräfte, ihr menschliches Potenzial auszuschöpfen (Frost, 2008). *Teacher-Leadership* fördert eine Reihe von Werten, die vier Dimensionen zugeordnet werden können:

- geteilte Führung: proaktiv Strategien zur Förderung von Führung bei Lehrkräften entwickeln, unabhängig von ihrer Position in der schulischen Organisationsstruktur;
- Führung von Lehrkräften bei Entwicklungsarbeiten: betont die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte die Initiative ergreifen, um Projekte zu managen, in denen sie mit Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten;
- Aufbau von Wissen: Lehrkräfte dazu ermutigen, nicht nur zum Fachwissen, sondern auch zu seiner Verbreitung und praktischen Anwendung beizutragen. Es geht darum, Wissen im gesamten System zu managen und zu distribuieren, um Bildungsinnovationen voranzutreiben und zu verbessern;
- die Mitbestimmung: *Teacher-Leadership* strebt danach, die Stimme der Lehrkräfte zu stärken, indem diese ihre Ansichten, Erfahrungen und Perspektiven zu verschiedenen Themen artikulieren können (Frost, 2008, S. 342 ff.).

Dieser Ansatz ist für den deutschen Kontext dahingehen relevant, dass er die Mitwirkung der Lehrkräfte systematisiert und auf die Ziele der Schule ausrichtet (Klein, 2018a).

Exemplarisch werden nachfolgend die Befunde der Studie von Emira (2010) herangezogen, die im Rahmen von Interviews die Perspektiven von 20 ägyptischen Lehrkräften mit Blick auf den Zusammenhang zwischen *Teacher-Leadership* und der Beteiligung von Lehrkräften an Entscheidungsprozessen untersuchte. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten einerseits einen Zusammenhang zwischen *Teacher-Leadership* und der Entscheidungsfindung erkennen und andererseits die Beziehung in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Weise betrachten. So sehen einige den Zusammenhang als entwicklungsorientiert, was beinhaltet, dass die Beteiligung an der Entscheidungsfindung ihre Führungsfähigkeiten entwickeln kann oder vice versa; andere stufen die Beziehung eher als ergänzend ein, was bedeutet, dass *Teacher-Leadership* durch die Entscheidungsfindung ergänzt wird. Der Autor resümiert, dass die Entscheidungsfindung als ein bedeutender Aspekt von

Teacher-Leadership betrachtet werden kann (Emira, 2010). Nach Feldhoff (2011) verbessert eine aktive Beteiligung der Lehrkräfte u. a. die Fähigkeit des Kollegiums, Probleme zu lösen, und erhöht das Interesse sowie die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich an der Weiterentwicklung der Schule zu beteiligen (Feldhoff, 2011, S. 136).

Die Befunde von Klein und Bremm (2019) weisen allerdings darauf hin, dass es nicht ausreicht, dass Schulleitungen lediglich Partizipationsstrukturen etablieren und Strategien umsetzen, die darauf abzielen, Lehrkräften Führungsverantwortung zu übertragen, oder lediglich deren Bedürfnisse nach Autonomie und Selbstverwirklichung berücksichtigen. So betonte einer der drei Schulleiter zwar den Aufbau einer Schule, in der alle Lehrkräfte Führungsverantwortung übernehmen und Entscheidungen gemeinsam treffen. Dennoch bemängelten die interviewten Lehrkräfte der Schule, dass ihre Bedürfnisse nach Anerkennung und Wertschätzung vom Schulleiter unzureichend erfüllt werden (Klein & Bremm, 2019, S. 105). Daher ist auch die zwischenmenschliche Dimension bzw. die psychologische Dimension von (fürsorglicher) Führung, die sich auf Beziehungen bezieht, von großer Bedeutung (Klein & Bremm, 2019).

Die Untersuchung von Carr (2003) bietet Hinweise dazu, wie die Dimension *Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen* an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage ausgestaltet sein kann. Dabei wird u. a. die Ethik der Fürsorge an einer erfolgreichen Schule in sozialräumlich deprivierter Lage beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler erzielten sehr gute schulische Leistungen, über 90 % der Schülerinnen und Schüler erreichten oder übertrafen staatliche Standards. Die Schule hatte eine überwiegend hispanische Schülerschaft. Die Autorin konnte fürsorgliches Handeln sowohl bei der Schulleiterin als auch beim Kollegium beobachten. Dieses zeichnete sich u. a. dadurch aus, dass die Lehrkräfte Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern sowie untereinander aufbauten. Sie berücksichtigten die Probleme, Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler und waren darum bemüht, deren Fähigkeiten weiterzuentwickeln und zu fördern (Carr, 2003). Einschränkend ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass diese Beschreibungen von fürsorglichem Handeln nicht auf systematischen Beobachtungen beruhen, sondern eher auf einer anekdotischen Beschreibung von fürsorglichem Handeln der schulischen Akteurinnen und Akteure. Der Fokus lag nicht explizit auf dem Handeln der Schulleiterinnen und Schulleiter. Dennoch können diese Beobachtungen als erste Hinweise auf die Ausprägungen von fürsorglichem Handeln im Schulkontext genutzt werden.

Die Befunde von Klein und Bremm (2019) geben mit Blick auf diese Dimension ebenfalls Hinweise auf die Ausgestaltung der fürsorglichen Führungspraxis von Schulleitungen. In zwei der untersuchten Schulen legten die Schulleiter großen Wert darauf, dass sich die Lehrkräfte gehört und verstanden fühlen, was zu einem hohen Maß an Engagement bei den Lehrkräften beitrug. Die Schulleiter agierten dabei unterschiedlich: Während der

eine Schulleiter auf persönliche Beziehungen setzte, war der andere Schulleiter offen und nahbar und konzentrierte sich u. a. auf das berufliche Handeln der Lehrkräfte und unterstützte sie dabei. Die Handlungspraxis des dritten Schulleiters lässt sich dadurch beschreiben, dass er es versäumte, angemessen auf persönlicher Ebene auf die Lehrkräfte einzugehen. Die Lehrkräfte fühlten sich von ihm in der Folge nicht ausreichend beachtet und verstanden (Klein & Bremm, 2019).

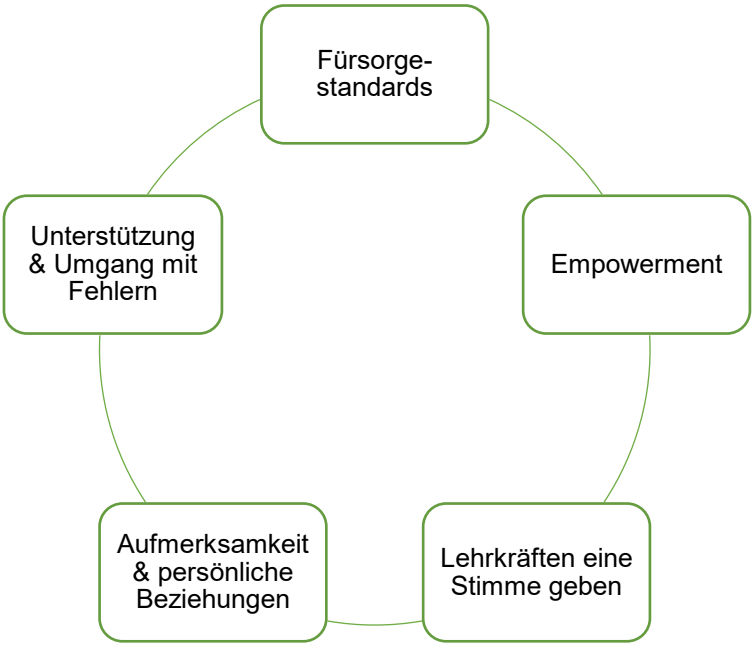
Mit Blick auf die Dimension *Unterstützung und Umgang mit Fehlern* verweisen die Befunde von Klein und Bremm (2019) darauf, dass die Schulleiter die Lehrkräfte v. a. beim Classroom-Management unterstützten und sich als Ressource für die Lehrkräfte betrachteten. Dabei konzentrierte sich einer der Schulleiter mehr auf praktische Problemlösungen im Unterricht, während ein anderer Schulleiter im Sinne eines *servant leaders* einen Ansatz verfolgte, der auf die persönliche und berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte abzielte und sie dabei unterstützte, die Schülerinnen und Schüler besser zu erreichen. Der dritte Schulleiter hingegen half den Lehrkräften eher in organisatorischen Belangen des Unterrichts. Die Lehrkräfte fühlten sich insgesamt nicht ausreichend unterstützt, z. B. bei Disziplinproblemen. Auch an dieser Stelle kam zum Tragen, dass sein Führungshandeln die persönliche Komponente nicht hinreichend berücksichtigte.

Neben den Ausprägungen fürsorglicher Führung, die sich auf die Dimensionen von Klein und Bremm (2019) beziehen lassen, verweisen die Befunde von Bass (2020) auf weitere Merkmale fürsorglicher Führung. Diese bieten Anhaltspunkte dafür, dass fürsorgliches Handeln nicht ausschließlich von weiblichen Führungskräften praktiziert wird, sondern auch männliche Schulleiter fürsorgliches Führungshandeln zeigen. Ein Großteil der befragten männlichen Schulleiter betrachtete sich selbst als eine Art Vaterfigur, die zwar fürsorglich gegenüber Schülerinnen und Schülern agiert, indem sie beispielsweise Beziehungen zu ihnen aufbaut, aber diese Fürsorge nicht offen zeigen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schulleitungen aus unterschiedlichen internationalen Kontexten Handlungsweisen anwenden, die den verschiedenen Dimensionen der fürsorglichen Führung von Klein und Bremm (2019) zugeordnet werden können. Die Befundlage ist dabei allerdings übersichtlich. Auf dieser Basis wird in der vorliegenden Studie ein Arbeitsmodell zur Operationalisierung des Ansatzes der fürsorglichen Führung abgeleitet. Es beinhaltet die fünf Dimensionen der Handlungspraxis von Klein und Bremm (2019): Fürsorgestandards, Empowerment, Lehrkräften eine Stimme geben (Partizipation), Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen sowie Unterstützung und Umgang mit Fehlern (siehe Abbildung 11).

Abbildung 11

Dimensionen der fürsorglichen Führung



Anmerkungen. In Anlehnung an Klein & Bremm, 2019. Eigene Darstellung.

Mit Blick auf die Dimension *Lehrkräften eine Stimme geben* (Partizipation) ist auf eine Besonderheit hinzuweisen: In diesem Kontext bietet das Modell der Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger (z. B. Straßburger & Rieger, 2019, S. 28; siehe Abbildung 12) eine sinnvolle Struktur zur Operationalisierung dieser Dimension. Durch Hinzuziehen dieses Modells lässt sich die Vielfalt der Partizipationsmöglichkeiten, auch im Sinne des Teacher-Leadership-Ansatzes, unterscheiden und systematisieren. Dadurch wird messbar gemacht, wie fürsorgliche Führung mit Blick auf diese Dimension praktisch ausgestaltet wird.

In dem Modell wird zwischen drei Partizipationsvorstufen unterschieden:

- Informieren: Schulleitungen informieren Lehrkräfte transparent über Entscheidungen bezüglich schulischer Angelegenheiten, um ihnen z. B. die Möglichkeit zu geben, sich dazu zu äußern.
- Meinung einholen: Vor bedeutsamen Entscheidungen holen Schulleitungen die Einschätzungen der Lehrkräfte ein, um deren Perspektive und mögliche Bedenken zu berücksichtigen, auch wenn die endgültige Entscheidung bei den Schulleitungen liegt.

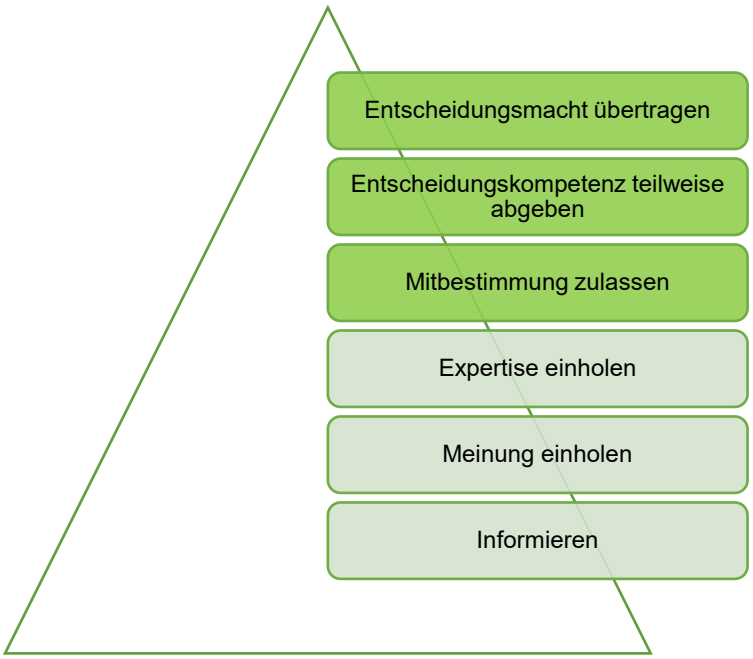
- Expertise einholen: In manchen Fällen können Schulleitungen ausgewählte Lehrkräfte aufgrund ihrer Erfahrung und Expertise konsultieren, um eine fundiertere Entscheidung zu treffen, auch wenn nicht garantiert ist, dass ihre Vorschläge umgesetzt werden (vgl. Straßburger & Rieger, 2019, S. 24).

Die Partizipation von Lehrkräften (bei Entscheidungsprozessen) in den Vorstufen der Partizipation ist von der Offenheit und den jeweiligen Möglichkeiten der Schulleitung abhängig und kann daher unsystematisch und zufällig erfolgen. Jedoch haben Lehrkräfte bei echter Partizipation eine klar definierte und verbindliche Rolle im Entscheidungsprozess, die rechtlich, formal oder konzeptionell abgesichert ist. Mit jeder Stufe der Partizipation steigt auch das Ausmaß der Einflussmöglichkeiten der Lehrkräfte.

- Mitbestimmung zulassen: Schulleitungen und Lehrkräfte diskutieren gemeinsam über Entscheidungen. Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit, über Entscheidungen abzustimmen und direkt Einfluss darauf zu nehmen.
- Teilweise Entscheidungskompetenz abgeben: Während bei der Mitbestimmung die Lehrkräfte zwar am Entscheidungsprozess beteiligt sind, aber keine Entscheidung ohne die Schulleitung treffen können, haben sie auf dieser Stufe in bestimmten Bereichen die Möglichkeit, eigenständig zu entscheiden, da Schulleitungen Teile ihrer Entscheidungsbefugnis abgeben.
- Entscheidungsmacht übertragen: Auf dieser Stufe treffen die Lehrkräfte bedeutende Entscheidungen selbstständig. Die Schulleitung unterstützt und begleitet sie dabei.

Abbildung 12

Die Partizipationsstufen nach Straßburger und Rieger



Anmerkungen. Adaptiert von Straßburger & Rieger, 2019, S. 28.

Empirische Befunde zu den Wirkungen von fürsorglicher Führung und zur Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften

Es existieren nur wenige Untersuchungen, die sich explizit mit den möglichen Wirkungen fürsorglicher Führung im Schulkontext auseinandergesetzt haben. In der Untersuchung von Louis und Murphy (2017) aus den USA, in der Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter aus 116 Schulen anhand von quantitativen Fragebögen befragt wurden, weist das organisationale Lernen, das anhand der Einschätzungen der Lehrkräfte mit Blick auf ihre Entwicklungsaktivitäten gemessen wurde, einen positiven signifikanten Zusammenhang mit der a) durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Fürsorge der Schulleiterinnen und Schulleiter und b) dem professionellen Vertrauen der Schulleiterinnen und Schulleiter in ihre Lehrkräfte auf. Aus den Befunden kann geschlossen werden, dass die Entwicklungsaktivitäten der Lehrkräfte umso höher sind, je höher sie ihre Schulleiterin oder ihren Schulleiter als fürsorglich wahrnehmen und je höher das professionelle Vertrauen der Schulleiterin oder des Schulleiters in die Lehrkräfte ist (Louis & Murphy, 2017). Zudem zeigt sich, dass fürsorgliche Führung ebenfalls signifikant positiv mit der wahrgenommenen kollektiven Verantwortung der Lehrkräfte zusammenhängt, die auch als Maß für das kollektive Commitment zur Fürsorge der Lehrkräfte betrachtet wird (Louis et al., 2016). Wie Harazd et al. (2012) verdeutlicht, hat das affektive Commitment wiederum einen positiven Einfluss auf

die Anstrengungsbereitschaft, die Identifikation mit der Schule und den Verbleib an der Schule (Harazd et al., 2012; siehe auch Klein, 2018a).

Weitere Untersuchungen beschäftigten sich mit der Frage, inwiefern fürsorgliche Führung einen Beitrag zur Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften respektive Schulkulturen leisten kann. Bis dato gibt es allerdings wenig empirische Studien, in denen dieser Zusammenhang untersucht wurde (vgl. Ryu et al., 2020).

Mit Blick auf fürsorgliche Schulgemeinschaften wird angenommen, dass diese über dyadische Beziehungen zwischen a) Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrkräften; b) Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern oder c) Schulleiterinnen und Schulleitern und Schülerinnen und Schülern hinausgehen (Tichnor-Wagner & Allen, 2016; Ryu et al., 2020). Fürsorgliche Schulgemeinschaften zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie stabile soziale und emotionale Bindungen zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren und den Schülerinnen und Schülern entwickeln und fördern. Dabei wird die Fürsorge gegenüber Schülerinnen und Schülern dazu verwendet, ebenjene dazu zu motivieren, sich innerhalb der Schule einzubringen (Ancess, 2003). Nach dem Verständnis von Ancess (2003) offenbart sich die Fürsorge von Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern u. a. dadurch, dass sie mit der Gestaltung ihres Unterrichts die Interessen der Schülerinnen und Schüler ansprechen, diese motivieren, fordern und unterstützen. In den nachfolgend aufgeführten Befunden stehen v. a. fürsorgliche Gemeinschaften innerhalb der Schule im Fokus, die das außerschulische Umfeld, mitsamt der Familien der Schülerinnen und Schüler, nicht berücksichtigen.

So untersuchte Walls (2017) in seiner qualitativen Studie mittels Fallstudien aus zwei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in den USA *Fürsorge* als Organisationspraxis. Diese organisationalen Formen der *Fürsorge* zeigten sich in Form eines Konsenses unter allen schulischen Akteurinnen und Akteuren, beispielsweise mit Blick darauf, auf welche Weise auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eigegangen werden kann. In beiden untersuchten Schulen wurde die Fürsorge gegenüber Schülerinnen und Schülern dazu genutzt, Beziehungen zu ihnen aufzubauen und ein stabiles Lernumfeld zu schaffen. Im Rahmen der Studie wurden jedoch lediglich die Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften in den Blick genommen. Zudem wurden die organisationalen Formen der Fürsorge v. a. mit Blick auf das jeweilige Agieren der Lehrkräfte im Klassenraum untersucht. Unbeachtet bleiben an dieser Stelle das Handeln der Schulleiterinnen und Schulleiter und die Frage, inwiefern (fürsorgliche) Führung die fürsorgliche Organisationspraxis z. B. mit Blick auf die Schulkultur beeinflusst.

Führung wird bei der Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften als relevanter Faktor angesehen (z. B. Tichnor-Wagner & Allen, 2016). In mehreren vornehmlich qualitativen Studien aus den USA wurde die Fürsorge von schulischen Führungskräften vor dem Hintergrund der Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften untersucht.

Die Befunde einer qualitativen Studie von Warin (2017) mit sechs Schulen aus England zeigen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter in drei der untersuchten Schulen dem gesamten Kollegium kontinuierlich das Prinzip der gegenseitigen Fürsorge vermittelten und die Lehrkräfte darin unterstützten, soziale und emotionale Beziehungen untereinander und zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Die Schulleiterin oder der Schulleiter in einer der drei Schulen übertrug z. B. allen Mitarbeitenden der Schule Verantwortung für das psychosoziale Wohlbefinden aller Schülerinnen und Schüler. In einer weiteren Schule betonte die Schulleiterin/der Schulleiter beispielsweise kontinuierlich die Bedeutung harmonischer Beziehungen unter den Lehrkräften, um den Schülerinnen und Schülern eine unterstützende und fürsorgliche Gemeinschaft vorzuleben.

Im Rahmen einer weiteren qualitativen Studie mit multiplem Fallstudienansatz aus den USA wurde u. a. mittels Interviews untersucht, auf welche Weise Schulleiterinnen und Schulleiter mit Lehrkräften zusammenarbeiten, um Schulgemeinschaften zu etablieren, die v. a. Schülerinnen und Schülern dienen sollen, die als gefährdet gelten, in der Schule zu scheitern oder die Schule abzubrechen. Die Ergebnisse können als vorläufige Anhaltspunkte dafür aufgefasst werden, dass fürsorgliche Führung einen Beitrag zur Etablierung unterstützender Schulgemeinschaften leisten kann. Aus den Interviews kann geschlossen werden, dass Schulleiterinnen und Schulleiter sich innerhalb ihrer Schulgemeinschaft fürsorglich gegenüber Lehrkräften verhalten (z. B. die Relevanz ihrer Arbeit betonen oder persönliche Beziehungen zu ihnen aufbauen), diese in Entscheidungsprozesse einbeziehen und sie dazu ermutigen, sich für die Schülerinnen und Schüler einzusetzen (Duke & Tenuto, 2020).

Die Befunde der qualitativen Untersuchung von Oplatka (2007) liefern vorläufige Hinweise dafür, dass das fürsorgliche Handeln der Lehrkräfte gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern durch das Handeln der Schulleiterinnen und Schulleiter unterstützt wurde. Dies geschah, indem die Schulleiterinnen und Schulleiter auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte eingingen, sich um positive Beziehungen zu ihnen bemühten und ihnen gegenüber Fürsorge zeigten.

Weitere Hinweise darauf, dass (fürsorgliche) Führung mit Blick auf die Etablierung einer fürsorglichen Schulgemeinschaft relevant sein könnte, liefert die vergleichende Fallstudie von Tichnor-Wagner und Allen (2016) aus den USA. In deren Rahmen wurden 81

Lehrkräfteinterviews, 24 Interviews mit Schülerinnen und Schülern, zehn Fokusgruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern sowie Beobachtungen an vier Highschools in sozialräumlich deprivierter Lage (jeweils zwei leistungsstärkere und leistungsschwächere Schulen) durchgeführt. In den beiden leistungsstarken Schulen fanden die Autorinnen dadurch, dass zwischenmenschliche Beziehungen zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie den Familien und hohe akademische Erwartungen jeweils prädominierten, Anhaltspunkte für fürsorgliche Schulgemeinschaften. In diesen beiden Schulen wurden die Schulleitungen von den befragten Schülerinnen und Schülern z. B. als unterstützend, motivierend oder fürsorglich beschrieben. Sie zeichneten sich zudem dadurch aus, dass sie in der Wahrnehmung der Lehrkräfte Vertrauen und Unterstützung gegenüber den Lehrkräften zeigten und sie dazu anhielten, Verantwortung zu übernehmen. In beiden Schulen war die Fürsorge relevanter Bestandteil der Werte und Normen der Schulen (Tichnor-Wagner & Allen, 2016). Im Rahmen dieser qualitativen Studie wird das Führungshandeln zwar als bedeutender Faktor für fürsorgliche Schulgemeinschaften identifiziert, aber die Befunde können lediglich als Hinweise und weniger als empirisch belastbare Befunde dafür gewertet werden, dass Führung einen positiven Einfluss auf die Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften haben kann. Darüber hinaus wurde das Führungshandeln der Schulleiterinnen und Schulleiter der vier Fallschulen mit Blick auf fürsorgliche Führung nicht systematisch untersucht und es wurde der Untersuchung kein theoretisches Modell der Fürsorge zugrunde gelegt. Dies erfolgte allerdings in zwei qualitativen Untersuchungen aus den USA, die nachfolgend aufgeführt werden.

In der qualitativen Studie von Klein und Bremm (2019) wurden Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrkräften aus drei Schulen in den USA geführt. Die Befunde liefern Anhaltspunkte dafür, dass in zwei der untersuchten Schulen die Schulleitenden durch ihr fürsorgliches Führungshandeln zum Abbau potenzieller Defizitperspektiven gegenüber den Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkräfte, zur Steigerung der Selbstwirksamkeit und zur Verantwortungsübernahme der Lehrkräfte beitragen konnten. Seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure leistete das fürsorgliche Führungshandeln der beiden Schulleiterinnen/Schulleiter einen Beitrag zur erfolgreichen Schulentwicklung und zu einer positiven Atmosphäre in den Schulen. Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass fürsorgliche Führung für die Kultur der Schule relevant sein könnte: „Insgesamt können die Befunde der vorliegenden Studie somit vorsichtig als erster Hinweis dafür gewertet werden, dass Caring Leadership für die Organisationskultur in den Schulen der Studie eine bedeutsame Rolle spielt“ (Klein & Bremm, 2019, S. 106).

Im Rahmen einer qualitativen Studie untersuchten Ryu et al. (2020) anhand von Fallstudien in zwei Schulen, inwiefern fürsorgliche Führung dazu beiträgt, eine fürsorgliche

Schulkultur zu etablieren. Die Autorinnen und der Autor gehen dabei davon aus, dass fürsorgliche Beziehungen innerhalb von Schulen weiter gehen als dyadische Beziehungen zwischen a) Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrkräften, b) Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern oder c) Schulleiterinnen und Schulleiter und Schülerinnen und Schülern. Eine fürsorgliche Kultur definieren sie „as a collective property that requires balancing cognitive learning and social emotional development for both students and adults“ (Ryu et al., 2020, S. 1). Die Ergebnisse der Beobachtungen und die halbstrukturierten Interviews mit Schulleiterinnen, Schulleitern und Lehrkräften zeigen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter u. a. a) eine Vision etablierten, die darauf abzielte, eine Schulkultur zu schaffen, die sowohl das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch die Fürsorge gegenüber ihnen fokussiert, b) Erwartungen an die Lehrkräfte mit Blick auf die Fürsorge gegenüber Schülerinnen und Schülern formulierten und c) Möglichkeiten zum Diskurs über Fürsorge für die Lehrkräfte zur Verfügung stellten (z. B. Teambesprechungen oder Workshops). Zudem kam bei der Etablierung einer fürsorglichen Schulkultur auch Aspekten wie den eigenen Überzeugungen und dem Vorleben des fürsorglichen Handelns oder dem Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung zu. Nach Meinung der Autorinnen und des Autors wurde durch das Zusammenspiel dieser verschiedenen Aspekte eine fürsorgliche Schulkultur geschaffen, in der Lehrkräfte Verantwortung übernehmen und auch gegenüber Schülerinnen und Schülern fürsorglich handeln (Ryu et al., 2020). Einschränkend ist an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass anhand des Beitrags der Autoren und der Autorin nicht deutlich wird, auf welche Weise die fürsorgliche Schulkultur gemessen wurde. Aufgrund dessen können die Befunde lediglich als Anhaltspunkte und weniger als empirisch belastbare Befunde herangezogen werden.

In ihrem theoretischen Beitrag beschäftigten sich Smit und Scherman (2016) u. a. mit der *Fürsorge* und legen nahe, dass diese eine bedeutende Ergänzung für die pädagogische Führung ist, um Mobbing an Schulen entgegenzuwirken und positives Verhalten vorzuleben und zu fördern. Dabei wird die Fürsorge auf Beziehungen zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern bezogen. Demnach obliegt es Schulleiterinnen und Schulleitern, Beziehungen zu Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern aufzubauen, um so deren Bedürfnisse besser verstehen zu können. Gerade mit Blick auf Mobbing gegenüber Schülerinnen und Schülern erscheint fürsorgliches Schulleitungshandeln bedeutsam, um a) zu signalisieren, dass dieses Verhalten (Mobbing) inadäquat und kränkend ist, und b) adäquates Verhalten vorzuleben, um darüber auf das Verhalten der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler dahingehend einzuwirken, dass diese ebenfalls fürsorglich handeln. Zudem erscheinen Ansätze hilfreich, wie das Schaffen von Anlässen, um über problematische Themen wie Mobbing zu sprechen. In diesem Zusammenhang wird v. a. die Etablierung einer sicheren, vertrauensvollen Umgebung betont,

in der sich alle Beteiligten wohlfühlen und das Gefühl haben, sich mitteilen zu können. Zudem geben die Ausführungen der Autorinnen Hinweise darauf, dass fürsorgliches Handeln seitens Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrkräften dazu führen kann, die Haltung gegenüber Mobbing und anderem herausforderndem Verhalten zu verändern und soziale Gerechtigkeit zu forcieren (Smit & Scherman, 2016). Die Ausführungen der Autorinnen bieten Anhaltspunkte dafür, dass Schulleiterinnen und Schulleiter durch ihr fürsorgliches (Führungs-)Handeln auch das (fürsorgliche) Handeln der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern und mutmaßlich auch gegenüber ihren Familien positiv beeinflussen können. Hier wird Fürsorge zwar vornehmlich auf das Entgegenwirken von Mobbing bezogen, allerdings könnten diese Handlungsweisen auch bei problematischem Lehrkräfteverhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie deren Familien oder bei Defizitorientierungen gegenüber ebenjenen hilfreich sein, da sie sich positiv auf die Haltung auswirken könnten. Somit hat fürsorgliche Führung das Potenzial, zur Schaffung einer sicheren und vertrauensvollen Atmosphäre beizutragen und positiv auf das fürsorgliche Handeln von Lehrkräften sowie auf deren Haltung einzuwirken. Allerdings handelt es sich hierbei nicht um empirische Befunde, sondern um Annahmen, die aus der Theorie abgeleitet wurden und somit noch einer empirischen Prüfung zu unterziehen sind.

Die Studie von Carr (2003) liefert erste Hinweise mit Blick auf die Ausgestaltung von fürsorglichem Handeln seitens schulischer Akteurinnen und Akteure an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gegenüber dem schulischen Umfeld. So waren die Lehrkräfte in der untersuchten Schule gegenüber den Anliegen und Wünschen der Eltern und Gemeindemitglieder sensibel und sie bemühten sich darum, ihre Sprache an die des schulischen Umfelds anzupassen, um so konstruktiv mit ihnen interagieren zu können. Überdies zeigten sie unermüdliches Engagement und waren kontinuierlich um positive Beziehungen mit dem schulischen Umfeld bemüht, indem sie regelmäßige Hausbesuche machten und Eltern sowie Gemeindemitglieder in die Schule einluden, um am Unterricht teilzunehmen und diesen zu unterstützen. Allerdings stand in dieser Studie das fürsorgliche Handeln der Lehrkräfte im Fokus. Inwiefern die Schulleiterin/der Schulleiter durch fürsorgliches Handeln auf die Fürsorge der Lehrkräfte einwirkte, wurde weder thematisiert noch analysiert.

Die zuvor aufgeführten Befunde, die sich mit fürsorglicher Führung und ihren potenziellen Wirkungen auseinandersetzten, stammen in Gänze aus dem internationalen Raum, vornehmlich aus den USA. Sie weisen darauf hin, dass dieser Ansatz „mit seinem Fokus auf die Gestaltung eines auf Risikotoleranz, Empowerment, Ownership und gegenseitige Verantwortung ausgelegten Arbeitsumfeldes“ (Klein & Bremm, 2019, S. 94) dazu beitragen kann, die defizitorientierten Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften aufzuarbeiten und eine positive, auf die Potenziale ausgerichtete Schulkultur zu etablieren, in der

schulische Akteurinnen und Akteure sowohl untereinander als auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern und deren Familien fürsorglich handeln. Auf diese Weise können die Bedingungen für positive Beziehungen zwischen Lehrkräften und den Familien der Schülerinnen und Schüler an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage positiv beeinflusst werden (vgl. Klein & Bremm, 2019). Außerdem können die Lehrkräfte dazu angeregt werden, zusätzliche Anstrengungen zu unternehmen, um die herausfordernde und voraussetzungsreiche Elternarbeit zu bewerkstelligen. Allerdings beziehen sich die zuvor aufgeführten Untersuchungen eher auf fürsorgliche Gemeinschaften innerhalb der Schule. Der Fokus liegt zumeist auf der Fürsorge seitens Schulleiterinnen, Schulleitern, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern. Die Fürsorge bzw. organisationale Formen der Fürsorge gegenüber außerschulischen Akteurinnen und Akteuren im Umfeld der Schule, z. B. Eltern oder Familien der Schülerinnen und Schüler, waren dabei nicht zentral. Lediglich die Studie von Carr (2003) liefert erste Hinweise darauf, dass Lehrkräfte auch gegenüber den Familien ihrer Schülerinnen und Schüler fürsorglich handeln. Die Frage, inwieweit das fürsorgliche Führungshandeln der Schulleiterinnen und Schulleiter das Handeln der Lehrkräfte bedingt, war nicht Gegenstand der Untersuchung. Somit gibt es bis dato keine Untersuchungen, die sich systematisch mit dem Zusammenhang zwischen fürsorglicher Führung und Elternarbeit bzw. fürsorglichen Schulgemeinschaften, die auch das außerschulische Umfeld der Schulen einschließen, beschäftigen. Zudem stellen die zuvor aufgeführten Befunde lediglich Hinweise dazu bereit, dass fürsorgliche Führung die Aufarbeitung defizitorientierter Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften sowie schulkultureller Merkmale bedingt.

Des Weiteren gilt es zu berücksichtigen, dass das Konzept der fürsorglichen Führung vornehmlich im nordamerikanischen Raum entwickelt wurde. Da die Daten der vorliegenden Studie aus Deutschland stammen, wird das Konzept in einem vom Entstehungskontext abweichenden institutionellen Kontext untersucht (vgl. Klein & Bremm, 2019, S. 95). Dementsprechend können die Analysen der vorliegenden Studie Aufschluss darüber geben, inwiefern der institutionelle, der soziokulturelle und der personelle Rahmen Einfluss auf das fürsorgliche Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern hat (Klein & Bremm, 2019, S. 106) und inwiefern sich der Ansatz der fürsorglichen Führung auf den organisationalen Kontext in Deutschland übertragen lässt. Dieser wird, anders als in den USA, aus denen der Großteil der zuvor aufgeführten Studien stammt, in größerem Maße durch schwache Hierarchien und eine höhere Autonomie der Lehrkräfte gestaltet (vgl. Mintrop & Klein, 2017; siehe auch Klein & Bremm, 2019). Somit können die Analysen der vorliegenden Studie einen Beitrag zur weiteren theoretischen und empirischen Ausreifung des Führungsansatzes der fürsorglichen Führung leisten.

Empirische Befunde zu fürsorglicher Führung und Elternarbeit

Mit Blick auf die Forschung zu fürsorglicher Führung im Kontext der Elternarbeit ist die Befundlage überschaubar. Es gibt weder im internationalen noch im nationalen Raum Studien, in denen der Zusammenhang zwischen dem Ansatz der fürsorglichen Führung und der (von Schulen/Lehrkräften initiierten) Elternarbeit explizit untersucht wurde. Für den internationalen Raum liegen lediglich Studien vor, in denen die Fürsorge gegenüber Eltern und Lehrkräften als Facette des transformationalen Führungshandelns (Bass & Avolio, 1994; Leithwood et al., 2006) im Fokus der Betrachtung standen.

Die Befunde der bereits erwähnten Einzelfallstudie von Giles et al. (2005) wurden bereits in Kapitel 4.2.2., Abschnitt *Transformationale Führung und Elternarbeit*, beschrieben. Es zeigt sich, dass die beschriebene Führungspraxis der Schulleiterin nicht nur den verschiedenen Dimensionen der transformationalen Führung zugeordnet, sondern auch teilweise zur Beschreibung des fürsorglichen Führungshandelns der Schulleiterin herangezogen werden kann. Dies weist wiederum auf die konzeptionelle Nähe der beiden Führungsansätze hin. Die verbesserten Beziehungen zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern sowie ein höheres Engagement seitens der Eltern werden u. a. auf die Nahbarkeit der Schulleiterin zurückgeführt: So verfolgte sie z. B. in der Schule kontinuierlich eine *open door policy* und war für Lehrkräfte auch nach Feierabend erreichbar. Die verbesserten Beziehungen basierten zudem auf der Unterstützung der Lehrkräfte und Eltern durch die Schulleiterin: Bei Konflikten nahm sie eine vermittelnde Position ein, stärkte den Lehrkräften allerdings im Bedarfsfall auch den Rücken. Zudem war sie um vertrauensvolle Beziehungen zu den Eltern bemüht, die dadurch wiederum Vertrauen zu den Lehrkräften fassten. Im Rahmen der Studie stand allerdings im Fokus, inwieweit das (transformationale) Führungshandeln der Schulleiterin zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitrug. Inwieweit das fürsorgliche Führungshandeln einen Beitrag leistete, die von Lehrkräften initiierte Elternarbeit tatsächlich zu steigern, wurde lediglich in Ansätzen beleuchtet.

Im Rahmen der qualitativen Studie von Jacobson und Johnson (2011) wurden an drei Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage u. a. Daten mittels Interviews, Beobachtungen und Dokumentenanalysen erhoben. Die Befunde weisen darauf hin, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der untersuchten Schulen darum bemüht waren, ein vertrauensvolles Umfeld auch für die Eltern und die Mitglieder der sie umgebenden Gemeinden zu schaffen. In einer der untersuchten Schulen wurde das Handeln der Schulleiterin/des Schulleiters durch eine ‚Ethik der Fürsorge', die empowernd ist, beschrieben. Die Veränderungen der Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber a) Eltern, indem sie sich mit ihnen identifizieren, und b) der Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler, indem sie hohe Erwartungen in deren Leistungen setzen, werden u. a. auf diese Ethik der Fürsorge zurückge-

führt. Allerdings wird nicht weiter ausgeführt, wie sich diese Ethik der Fürsorge genau ausgestaltete. Somit liefern die Befunde von Jacobson und Johnson (2011) erste Hinweise dazu, dass das fürsorgliche Führungshandeln der Schulleiterinnen und Schulleiter dazu beitrug, eine vertrauensvolle Schulgemeinschaft zu schaffen, die nicht nur schulische Akteurinnen und Akteure, sondern auch außerschulische Akteurinnen und Akteure einbezieht.

Die zuvor aufgeführten Studien geben zwar erste Aufschlüsse darüber, dass Schulleiterinnen und Schulleiter auch mit Blick auf Elternarbeit Handlungsweisen zeigen, die dem Ansatz der fürsorglichen Führung zugeordnet werden können. Jedoch bleibt die Frage, inwieweit dieser Führungsansatz tatsächlich dazu geeignet ist, die durch Lehrkräfte initiierte Elternarbeit positiv zu beeinflussen, weiterhin unbeantwortet. Dies gilt umso mehr aufgrund der Tatsache, dass in den vorgestellten Studien eher beschrieben wurde, inwieweit das (fürsorgliche) Führungshandeln zur Steigerung des (allgemeinen) Engagements der Lehrkräfte beitrug.

5. Resümee

Die Ausführungen in Kapitel 2.5.3 haben aufgezeigt, dass Eltern, die aus sozial benachteiligten Milieus stammen, nicht grundsätzlich in geringerem Maße an Elternarbeit beteiligt sind. Diese Gruppe interessiert sich für die Bildung ihrer Kinder, zeigt allerdings Handlungsweisen, die nicht den traditionellen Formen der Elternarbeit zugeordnet werden können und häufig von Schulen/Lehrkräften übersehen werden. Zudem verdeutlichen die Befunde der vorgestellten Studien, dass die Unterschiede der elterlichen Beteiligung auch auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden können, die von schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie Lehrkräften zumeist wenig bis gar nicht berücksichtigt werden. Darüber hinaus liegen Befunde vor, die belegen, dass es auch Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gibt, in denen es gelingt, positive Beziehungen zu Eltern aufzubauen und partnerschaftlich mit ihnen zusammenzuarbeiten. Insgesamt liegt der Schwerpunkt der Forschung zu Elternarbeit allerdings in der Erforschung der von Eltern initiierten Elternarbeit bzw. des elterlichen Engagements und der zugehörigen Bedingungsfaktoren. Es liegen deutlich weniger Studien vor, in denen der Fokus auf der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und ihren Bedingungsfaktoren vor dem Hintergrund „einzelschulischer Prozessmerkmale“ (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022) lag. Die Befunde des Schulbarometers der Robert Bosch Stiftung (2020) legen nahe, dass die Elternarbeit von Lehrkräften grundsätzlich als belastend wahrgenommen wird. Anhand der Befunde zu Elternarbeit mit sozial benachteiligten Elterngruppen und der Herausforderungen im Kontext von Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage kann vorsichtig angenommen werden, dass sich die vermeintlich herausforderndere Zusammenarbeit nicht allein auf ungünstige Merkmale der häufig sozial benachteiligten Elternschaft zurückführen lässt. Stattdessen ist davon auszu-

gehen, dass die Herausforderungen in der Zusammenarbeit auch auf defizitorientierte Einstellungen von Lehrkräften und auf ungünstige schulkulturelle Merkmale, wie Defizitorientierungen und eine dem schulischen Umfeld gegenüber verschlossene Schulatmosphäre, zurückgehen.

Das endogene Modell der Defizitorientierungen von Valencia (1997, 2010), das im Rahmen der vorliegenden Studie zugrunde gelegt wird, wurde bis dato lediglich mit Blick auf Orientierungen gegenüber Schülerinnen und Schülern empirisch untersucht. Inwiefern es auch auf die Akteursgruppe der Eltern übertragen werden kann, ist im Rahmen der vorliegenden Studie empirisch zu erforschen (Teilstudie 2). Bei dieser Untersuchung sollen die schulkulturellen Merkmale der Defizit- bzw. Ressourcenorientierungen und des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld berücksichtigt werden. Bei dem schulkulturellen Merkmal des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld wird in der vorliegenden Studie angenommen, dass es als Aspekt des Schulklimas im Rekurs auf Schein (2010, 2017) der Ebene der *Artefakte* zugeordnet werden kann, was bisher noch keiner empirischen Prüfung unterzogen wurde. Derzeit gibt es dazu lediglich eine Skala von Henderson et al. (2007), die von Sacher (2014) übersetzt wurde, die allerdings nicht empirisch gesichert ist. Zudem wurde in Kapitel 3.4.3 die Annahme aufgestellt, dass die (kollektiven) Defizitorientierungen (und ihr Gegenstück, die Ressourcenorientierungen) einen Zusammenhang mit dem Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld aufweisen. Dies soll im Rahmen der vorliegenden Studie empirisch geprüft werden.

In Kapitel 1 wurden der Ansatz von Hemmings (2012) und der damit einhergehende ‚Dreisprung' von Vision, Struktur und Kultur vorgestellt. Im Rahmen des Theorieteils wurde an verschiedenen Stellen auf den Ansatz von Hemmings (2012) Bezug genommen, um zu erläutern, wie an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage den Herausforderungen in Bezug auf Elternarbeit sowie ungünstigen Einstellungen und Schulkulturen begegnet werden kann (siehe Klein & Bronnert-Härle, 2022). Hemmings' Ansatz, der aus der Begleitung von Schulentwicklung stammt, legt nahe, dass Schulen mit wiederholten Misserfolgserfahrungen, auch im Bereich der Elternarbeit, v. a. in vier Bereichen Verbesserungen benötigen: *Re-envisioning*, *Restructuring*, *Reculturation* und *Remoralizing*. Um den zuvor genannten Herausforderungen zu begegnen und angemessen mit den ungünstigen Einstellungen von Lehrkräften sowie schulkulturellen Merkmalen umzugehen, ist der Führung, wie im vierten Kapitel hergeleitet wurde, eine bedeutende Rolle zuzuschreiben.

In diesem Zusammenhang wurde in Kapitel 3 hergeleitet, dass v. a. für die voraussetzungsreiche Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zunächst die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte aufgearbeitet werden müssen und die Organisationskultur zu verändern ist, bevor Lehrkräfte dazu in der Lage sind, positive Be-

ziehungen zu den Eltern aufzubauen und sich um die Zusammenarbeit mit Eltern zu bemühen. In Kapitel 4 wurde anhand von Befunden aus dem internationalen und dem nationalen Raum aufgeführt, dass Führung für die Aufarbeitung von defizitorientierten Einstellungen von Lehrkräften und die positive Beeinflussung ungünstiger schulkultureller Merkmale bedeutsam sein könnte. Die Führung sollte vor allem darauf ausgerichtet sein, Werte und Überzeugungen der Geführten zu beeinflussen (Ansatz der transformationalen Führung; Bass & Avolio, 1994), das Wohlbefinden der Lehrkräfte zu steigern sowie „eine sichere und geschützte, risikotolerante Arbeitsumgebung […] zu schaffen“ (Klein & Bremm, 2019, S. 93; der Ansatz der fürsorglichen Führung; Louis et al., 2016; van der Vyver et al., 2014; Klein & Bremm, 2019). Inwiefern darüber auch Einfluss auf die von Lehrkräften initiierte Elternarbeit genommen werden kann, wurde bis dato in der Forschung nicht berücksichtigt. Es gibt lediglich wenige, vornehmlich qualitative Studien aus dem internationalen Raum, die darauf hinweisen, dass die Führungsansätze der transformationalen Führung und der fürsorglichen Führung dazu geeignet sind, die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit positiv zu beeinflussen. Aufgrund der unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen ist allerdings fraglich, inwiefern die Befunde auf den deutschen Raum übertragen werden können.

Um die beiden Führungsansätze und ihren Zusammenhang mit schulkulturellen Merkmalen und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit grafisch abzubilden, wurde ein Wirkmodell des Forschungsvorhabens erstellt (Abbildung 13). Dieses Modell basiert auf Annahmen und Erkenntnissen aus den vorherigen Kapiteln und ist an das Rahmenmodell von Gerick (2014) angelehnt, das ursprünglich das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen von Helmke (2009) adaptierte, um die Beziehung zwischen Schulleitungshandeln und Lehrkräftegesundheit abzubilden.

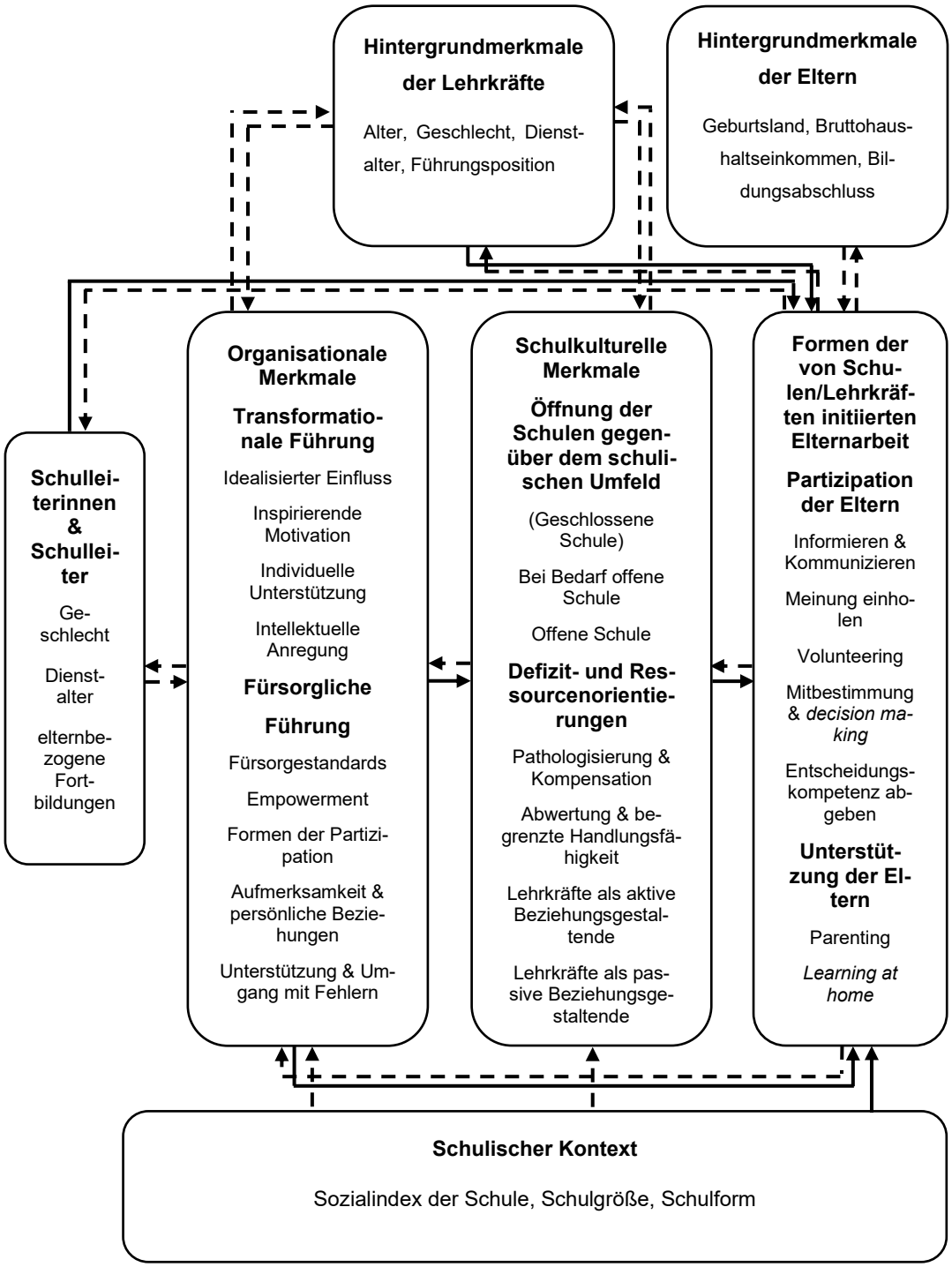
Im Rahmen der vorliegenden Studie wird angenommen, dass es bei Führung um Beziehungen im zwischenmenschlichen Austausch geht (z. B. Wood, 2005). Im Gegensatz zu Gerick (2014) wird nicht davon ausgegangen, dass es sich bei Führung um ein ‚Angebot‘ handelt. Aus diesem Grund wurde das von Gerick (2014) entwickelte „Rahmenmodell zur Erklärung der Bedeutsamkeit von Führung im Schulkontext für die Lehrergesundheit“ (Gerick, 2014, S. 242) nicht adaptiert, um die Relevanz von Führung für die schulkulturellen Merkmale und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit zu untersuchen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird das Modell in Anlehnung an Gerick (2014) und Helmke (2009) verwendet, um den zu untersuchenden Zusammenhang zwischen den beiden Führungsansätzen transformationale Führung und fürsorgliche Führung sowie schulkulturellen Merkmalen und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und die damit verbundenen Annahmen visuell darzustellen.

Die beiden Führungsansätze transformationale Führung und fürsorgliche Führung dienen in der vorliegenden Studie aufgrund ihrer Bedeutung für die Einstellungen und das Wohlbefinden von Lehrkräften als Grundlage, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde. Transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit umfasst analog zu Bass und Avolio (1994) die Dimensionen *idealisierter Einfluss*, *inspirierende Motivation*, *intellektuelle Anregung* und *individuelle Unterstützung*. Die fürsorgliche Führung umfasst in Anlehnung an Klein und Bremm (2019) die Dimensionen *Fürsorgestandards*, *Empowerment*, *Formen der Partizipation*, *Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen* sowie *Unterstützung und Umgang mit Fehlern*. Die schulkulturellen Merkmale werden in der vorliegenden Arbeit anhand von zwei Aspekten operationalisiert: den Defizitorientierungen der Lehrkräfte (vgl. Valencia, 1997, 2010) (und ihrem Gegenstück, den Ressourcenorientierungen) und dem Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld (vgl. Henderson et al., 2007; Sacher, 2014). Die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit wird durch zwei Formen operationalisiert, die sich am Modell von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) orientieren. Neben diesen zentralen Aspekten werden weitere Merkmale berücksichtigt, wie der schulische Kontext, die Hintergrundmerkmale der Eltern, der Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter.

Die in der vorliegenden Studie im Fokus stehenden Zusammenhänge im Rahmen der quantitativen Analysen sind im Modell durch durchgehende Pfeile dargestellt. Wechselwirkungen und vermittelnde Wirkungen wurden aus forschungsökonomischen Gründen in den quantitativen Analysen nicht systematisch untersucht und sind daher gestrichelt gekennzeichnet. Im Rahmen der qualitativen Analysen wird zum einen die Bedeutung organisationaler sowie schulkultureller Merkmale für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit untersucht. Zum anderen wird analysiert, inwiefern organisationale Merkmale über schulkulturelle Merkmale die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit beeinflussen.

Abbildung 13

Wirkmodell der vorliegenden Studie



Anmerkungen. In Anlehnung an Gerick, 2014 und Helmke, 2009.

6. Forschungsvorhaben

In diesem Kapitel wird das Forschungsvorhaben ausführlich beschrieben. Es werden zunächst das Forschungsinteresse sowie die Ziele (siehe Kapitel 6.1) und anschließend die zentralen Forschungsfragen (siehe Kapitel 6.2) dargelegt.

6.1 Forschungsinteresse und Ziele

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, den Zusammenhang zwischen a) der Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage; b) den schulkulturellen Merkmalen der Defizit- bzw. Ressourcenorientierungen und des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld und c) der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit explorativ zu untersuchen. In den Kapiteln 4.2 und 4.3 wurden zwei Führungsansätze vorgestellt, die darauf abzielen, die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften zu beeinflussen und ihr Wohlbefinden zu steigern, und die v. a. die Relationalität schulischer Arbeit berücksichtigen (vgl. Klein & Bremm, 2019, S. 92; Louis & Murphy, 2017): der Ansatz der transformationalen Führung (Bass & Avolio, 1994) und der Ansatz der fürsorglichen Führung (Louis et al., 2016; van der Vyver et al., 2014). In der vorliegenden Studie wird das in Kapitel 5 beschriebene Forschungsdesiderat aufgegriffen und im Rahmen eines gemischtmethodischen Zugangs untersucht, inwiefern diese beiden Führungsansätze für a) die schulkulturellen Merkmale der Defizit- bzw. Ressourcenorientierungen und des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld sowie b) die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit von Bedeutung sind.

6.2 Zentrale Forschungsfragen

Im Rahmen der vorliegenden Studie soll der Zusammenhang zwischen Elternarbeit, Schulkultur und Führung an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage explorativ untersucht werden. Aufgrund des gewählten *explanatory sequential mixed methods design* (Creswell & Plano Clark, 2018), bei dem qualitative Daten dazu verwendet werden, die Ergebnisse der quantitativen Analysen aus der ersten Teilstudie zu vertiefen (vgl. für weitere Informationen Kapitel 7), werden je Teilstudie separate Forschungsfragen formuliert. Dies erfolgt u. a. aus dem Grund, dass den beiden gewählten quantitativen und qualitativen Zugängen spezifische Erkenntnisinteressen zugrunde liegen.

6.2.1 Teilstudie 1

Nachfolgend werden die Forschungsfragen der ersten Teilstudie aufgeführt.

Forschungsfrage 1: *Inwiefern lassen sich die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage abbilden und wie unterscheiden sie sich zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage?*

Wie zuvor aufgeführt, wurde in der bisherigen Forschung die Untersuchung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit in geringerem Maße berücksichtigt. Vor allem an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in Deutschland ist die Befundlage in diesem Zusammenhang überschaubar. Die vorangegangenen Ausführungen haben aufgezeigt, dass die Zusammenarbeit mit Eltern in Beziehung zur sozialen und ethnischen Herkunft der Elternschaft steht (vgl. Eiden, 2018, S. 326) und dass sich Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage häufig herausfordernd gestaltet. Allerdings weisen Befunde, vornehmlich aus dem nordamerikanischen Raum, darauf hin, dass es auch Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gibt, denen es gelingt, Eltern für die Zusammenarbeit zu gewinnen und partnerschaftlich mit diesen zu kooperieren. Bis dato wurde in Deutschland allerdings noch nicht empirisch aufgearbeitet, inwiefern die durch Lehrkräfte wahrgenommene Elternarbeit und die verschiedenen Formen der Elternarbeit von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) zwischen Schulen mit ähnlichen Kontextfaktoren divergieren. Die Befunde von González und Jackson (2013) weisen darauf hin, dass Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage mit Blick auf Elternarbeit v. a. die Formen *decision making* und *parenting* anbieten. Dabei zeigte sich, dass an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage insbesondere die Form *parenting* einen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler hatte (González & Jackson, 2013). Die erste Fragestellung soll somit Aufschluss darüber geben, inwiefern Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in Deutschland in der Wahrnehmung der Lehrkräfte ähnliche Formen der Elternarbeit anbieten.

> Forschungsfrage 2: *Inwiefern lassen sich die schulkulturellen Merkmale, insbesondere der Grad der Öffnung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, gegenüber dem schulischen Umfeld an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage abbilden und wie unterscheiden sie sich zwischen den einzelnen Schulen?*

Mit Blick auf die Analyse der schulkulturellen Merkmale stehen die Defizitorientierungen (und ihr Gegenstück, die Ressourcenorientierungen) der Lehrkräfte und der Grad der Öffnung der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld in der vorliegenden Studie im Fokus. Die Befunde des Beitrags von Klein und Bronnert-Härle (2022) geben Aufschluss über die Varianz der Defizitorientierungen von Lehrkräften innerhalb und zwischen den Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. Sie zeigen, dass in einem Großteil der Schulen die Lehrkräfte den Aussagen mit Blick auf Defizitorientierungen eher zustimmten, dass es aber auch innerhalb der Schulen mit Blick auf die Ausprägungen der Defizitorientierungen Variationen gab und beispielsweise die Hälfte der Lehrkräfte den Aussagen zu Defizitorientierungen zustimmte, wogegen in anderen Schulen die Hälfte der Lehrkräfte die Aussagen tendenziell ablehnte. In diesem Zusammenhang gilt es aber zu berücksichtigen, dass im Beitrag von Klein und Bronnert-Härle (2022) lediglich die individuellen Defizitorientierungen

untersucht wurden und die Befunde nur als vorläufige Hinweise auf die Ausprägungen kollektiver Defizitorientierungen gewertet werden können. Hinsichtlich des zweiten schulkulturellen Merkmals kann anhand der Ausführungen in Kapitel 3.4.3 angenommen werden, dass sich der Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld auf einem Kontinuum abbilden lässt (Auerbach, 2010). Nach Sacher (2014) erlaubt der Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld Rückschlüsse auf das Klima der Schule mit Blick auf die Beziehungen und die Zusammenarbeit mit Eltern. Die Befunde aus dem internationalen Raum verweisen darauf, dass sich Schulen (in sozialräumlich deprivierter Lage), unabhängig von ihrer Effektivität, gegenüber dem schulischen Umfeld in unterschiedlichem Maße öffnen oder sogar verschließen. Insgesamt ist die Befundlage zu diesem Merkmal der Schulkultur überschaubar und es gibt dazu keine Studien, in denen eine systematische Analyse durchgeführt wurde. Überdies konnte in Kapitel 3.4.3 aufgezeigt werden, dass die verschiedenen Dimensionen des Öffnungsgrads der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld noch nicht empirisch abgesichert sind.

Da im Rahmen der vorliegenden Studie explorativ untersucht werden soll, inwieweit die beiden Führungsansätze *transformationale Führung* und *fürsorgliche Führung* die Unterschiede zwischen den Schulen mit Blick auf die a) Einstellungen der Lehrkräfte sowie die schulkulturellen Merkmale und b) Elternarbeit und die unterschiedlichen Formen der von Schulen angebotenen Elternarbeit bedingen, gilt es zunächst empirisch zu untersuchen, inwieweit die beiden zuvor genannten Führungsansätze von Schulleiterinnen und Schulleitern an deutschen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in der Wahrnehmung der Lehrkräfte überhaupt angewendet werden und inwiefern es hinsichtlich der Ausprägungen zwischen den untersuchten Schulen Unterschiede gibt.

> Forschungsfrage 3: *Inwiefern lassen sich die Dimensionen transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage abbilden und wie unterscheidet sich das von Lehrkräften wahrgenommene transformationale Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage?*

Bislang wurde das transformationale Führungshandeln im Kontext der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in Deutschland nicht systematisch aufgearbeitet. Insgesamt ist die Befundlage dazu auch im internationalen Raum übersichtlich. Neben wenigen qualitativen Studien mit kleinen Stichproben gibt es lediglich *eine* aktuellere quantitative Studie aus Indonesien, in der das transformationale Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext der Elternarbeit mittels einer standardisierten Befragung erhoben wurde. Die Befunde weisen darauf hin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter mit Blick auf Elternarbeit in hohem Maße transformational führen. Allerdings ist

aufgrund differierender rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen fraglich, inwiefern die Befunde aus Indonesien auf den deutschen Raum übertragen werden können. Darüber hinaus handelte es sich bei den untersuchten Schulen nicht um Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. Zudem gibt es für den deutschen Raum bislang kein empirisch gesichertes Instrument zur quantitativen Messung transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit. Wie in Kapitel 4.2.2 erläutert wurde, haben Harazd und van Ophysen (2011) eine Kurzfassung der deutschen Übersetzung des MLQ von Felfe und Goihl (2002) an den Schulkontext angepasst. Allerdings berücksichtigt dieses Instrument nicht speziell die Elternarbeit. Somit wurde bislang noch nicht empirisch erfasst, inwiefern Schulleiterinnen und Schulleiter an deutschen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage im Kontext der Elternarbeit transformational führen und inwiefern es diesbezüglich zwischen den Schulen Unterschiede gibt.

Forschungsfrage 4: *Inwiefern lässt sich fürsorgliche Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage abbilden und wie unterscheidet sich das von Lehrkräften wahrgenommene fürsorgliche Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage?*

In Kapitel 4.3.3 wurde aufgeführt, dass die Befunde zur Ausgestaltung des Ansatzes der fürsorglichen Führung ausschließlich aus dem internationalen Raum, vornehmlich aus den USA, stammen. Nach Klein und Bremm (2019) bedarf es zur empirischen Absicherung dieses neuen Ansatzes im Schulkontext „weiterer Studien, welche das Prinzip der fürsorglichen Führung auf einen organisationalen Kontext übertragen, der stärker durch Lehrkräfteautonomie, flache Hierarchien und einen grundsätzlich kooperativeren Schulentwicklungsansatz geprägt ist“ (Klein & Bremm, 2019, S. 106). Dafür bietet sich der institutionelle Rahmen deutscher Schulen an, der sich durch die zuvor beschriebenen Bedingungen (eine hohe Autonomie der Lehrkräfte und flache Hierarchien) auszeichnet. Allerdings gibt es im deutschen Raum bislang kein Instrument zur quantitativen Messung der fürsorglichen Führung im Schulkontext. Lediglich Klein und Bremm (2019) haben im Rahmen ihrer qualitativen Untersuchungen mit Daten aus den USA einen ersten Versuch unternommen, die theoretisch beschriebenen Dimensionen der fürsorglichen Führung in der Handlungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage empirisch zu erfassen und zu prüfen. Die Befunde der Autorinnen zeigen, dass die verschiedenen Dimensionen anhand der Auswertung der Interviews repliziert werden konnten (für genauere Ausführungen siehe Kapitel 4.3.3, Abschnitt *Empirische Befunde zur weiteren Operationalisierung der fürsorglichen Führung im Schulkontext*). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird erstmals der Versuch unternommen, fürsorgliche Führung im deutschsprachigen Kontext anhand der Dimensionen von Klein und Bremm (2019) quantitativ abzubilden.

Zudem gibt es nach van der Vyver et al. (2014) wenig Forschung, die fürsorgliche Führung seitens Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber Lehrkräften fokussiert untersucht hat. Der Großteil der vorwiegend qualitativen Studien beschäftigte sich zum einen mit der Ausgestaltung fürsorglicher Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter gegenüber Schülerinnen und Schülern und fokussierte sich zum anderen auf eine fürsorgliche Umgebung der Schulen bzw. die Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften. Im deutschsprachigen Raum gibt es bislang keine Studie, in der das fürsorgliche Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gegenüber Lehrkräften erfasst wurde und in der untersucht wurde, inwiefern es zwischen den Schulen Unterschiede in der Wahrnehmung der fürsorglichen Führungspraxis von Lehrkräften gibt.

> Forschungsfrage 5: *Inwieweit lassen sich die Unterschiede zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage hinsichtlich der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit durch Unterschiede in a) der (transformationalen) Führungspraxis im Kontext der Elternarbeit, b) der fürsorglichen Führungspraxis, c) den Ausprägungen schulkultureller Merkmale (Defizitorientierungen von Lehrkräften und Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld) erklären?*

Hinsichtlich der Wirkungen der beiden zuvor aufgeführten Führungsansätze liegt v. a. eine Vielzahl an quantitativen Studien vor, in denen der Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und Einstellungen von Lehrkräften, wie der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit, Veränderungsbereitschaft oder der Arbeitszufriedenheit, untersucht wurde. Im Rahmen der Studie von Klein und Bronnert-Härle (2022) wurde der Zusammenhang zwischen verschiedenen Handlungsweisen, die der transformationalen Führung zugeordnet werden können, und individuellen Defizitorientierungen von Lehrkräften systematisch analysiert. Für den Ansatz der fürsorglichen Führung liegen bislang keine Studien vor, in denen die Beziehung dieses Führungsansatzes zu defizitorientierten Einstellungen systematisch erforscht wurde. Wie in Kapitel 4.3.3, Abschnitt *Empirische Befunde zu den Wirkungen von fürsorglicher Führung und zur Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften*, aufgeführt, liegen bisher lediglich wenige qualitative Studien, vornehmlich aus den USA, vor, aus denen Anhaltspunkte für die positive Beziehung zwischen diesem Führungsansatz und organisationskulturellen Merkmalen abgeleitet werden können. An dieser Stelle ist v. a. die Studie von Klein und Bremm (2019) zu nennen, die im Rahmen ihres Beitrags allerdings qualitative und keine quantitativen Analysemethoden einsetzten.

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen den Ansätzen der transformationalen Führung sowie der fürsorglichen Führung einerseits und der von Lehrkräften initiierten Elternarbeit andererseits wurde in Kapitel 4.2.2, Abschnitt *Wirkungen transformationaler Füh-*

rung im Kontext der Elternarbeit, bereits aufgeführt, dass es bis dato lediglich *eine* quantitative Studie aus Indonesien gibt, in der der Zusammenhang zwischen der transformationalen Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter und der Elternarbeit systematisch untersucht wurde. Mit Blick auf den Ansatz der fürsorglichen Führung liegt derzeit keine Untersuchung vor, in der die Beziehung dieses Ansatzes zu der von Lehrkräften initiierten Elternarbeit erforscht wurde. Es existieren lediglich wenige qualitative Studien, in denen Führungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage beschrieben wurden, um mit Eltern und dem schulischen Umfeld erfolgreich zusammenzuarbeiten und Beziehungen zu den Eltern aufzubauen.

Hinsichtlich des Ansatzes der fürsorglichen Führung gilt es an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass mit der Beantwortung der Forschungsfrage 5 dieser Ansatz nicht allein vor dem Hintergrund der Steigerung des Wohlbefindens der Geführten und der Fürsorge für die schulischen Akteurinnen und Akteure untersucht wird, sondern auch vor dem Hintergrund der Effektivitätssteigerung. Dies erfolgt aus dem Grund, dass mit der zuvor genannten Forschungsfrage untersucht wird, inwiefern dieser Führungsansatz zur Steigerung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit beiträgt.

In Kapitel 3 wurde die Annahme formuliert, dass zunächst die (kollektiven) defizitorientierten Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften aufgearbeitet werden müssen und eine positive Organisationskultur zu etablieren ist, bevor Lehrkräfte dazu in der Lage sind, sich für die herausfordernde Elternarbeit und für positive und vertrauensvolle Beziehungen zu Eltern einzusetzen. Bis dato existieren in der empirischen Bildungsforschung keine Studien, in denen der Zusammenhang zwischen a) schulkulturellen Merkmalen wie den (kollektiven) Defizit- bzw. Ressourcenorientierungen von Lehrkräften und dem Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld sowie b) den Führungsansätzen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit und fürsorglichen Führung einerseits und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit andererseits systematisch untersucht wurde.

Forschungsfrage 6: *Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen den Defizitorientierungen der Lehrkräfte und dem Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld?*

In Kapitel 3.2.2 wurde theoretisch hergeleitet, dass es einen Zusammenhang zwischen (kollektiven) Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften und dem Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld geben könnte. Es wird in der vorliegenden Studie angenommen, dass sich kollektive Defizitorientierungen seitens Lehrkräften gegenüber Eltern bei Schulen zu finden sind, die sich eher vom schulischen Umfeld abgrenzen. Nach Auerbach (2010) sind die Defizitorientierungen am äußersten Rand des Kontinuums

(geschlossene Schule) am ausgeprägtesten, nehmen dann ab und werden am anderen Ende des Kontinuums (offene Schule) deutlicher abgelehnt (Auerbach, 2010). Auerbach (2010) bezieht sich mit Blick auf diesen Öffnungstyp auf Cooper (2010), die erläutert, dass seitens der Schule proaktive Bemühungen unternommen werden, um das Feedback aller Familien einzuholen, sie in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, auf ihre Bedürfnisse einzugehen und ihre Beiträge wertzuschätzen und so eine bessere Chance zu haben, Partnerschaften mit Familien aufzubauen, statt konfliktbehaftete Beziehungen zu fördern (Cooper, 2010, S. 177). Jedoch wurde dieser Zusammenhang bis dato nicht empirisch untersucht. Dies ist allerdings bedeutsam, um tiefere Einblicke zu erhalten, welche Bedingungen positive Wirkungen auf die Beziehungen zwischen Lehrkräften/der Schule und Eltern haben und darüber zu einer erfolgreichen Elternarbeit beitragen können.

Auf Basis der Forschungsfragen 1 und 2 wurde eine Fallschulauswahl getroffen. Weitere Informationen sind Kapitel 7 und speziell Kapitel 7.2.3 zu entnehmen.

6.2.2 Teilstudie 2

Nachfolgend werden die Forschungsfragen der zweiten Teilstudie aufgeführt.

Forschungsfrage 7: *Inwiefern lassen sich die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit in der Handlungspraxis der schulischen Akteurinnen und Akteure beobachten?*

Angesichts der Tatsache, dass es bis dato keine Studien in Deutschland gibt, die sich der systematischen Analyse der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, basierend auf der theoretischen Grundlage des Modells von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002), widmen, erscheint eine Analyse der Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf diesen Aspekt sinnvoll.

Forschungsfrage 8: *Inwiefern lassen sich die theoretisch beschriebenen Dimensionen der Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften gegenüber Eltern (siehe Kapitel 3.4.2) in ihrer Handlungspraxis beobachten und inwiefern lassen sich anhand dessen Rückschlüsse auf die kollektiven Defizit- und Ressourcenorientierungen als Merkmal der Schulkultur ableiten?*

Wie in Kapitel 3.4.2 bereits aufgeführt, gibt es lediglich Studien, die sich mit der Untersuchung von individuellen Defizitorientierungen gegenüber Schülerinnen und Schülern beschäftigen. Weder im internationalen noch im nationalen Raum existieren Studien, in denen die defizitorientierten Einstellungen und Orientierungen von Lehrkräften gegenüber Eltern und Elternarbeit untersucht werden. Im Rahmen des Beitrags von Klein und

Bronnert-Härle (2022) weisen die Befunde darauf hin, dass die Defizitorientierungen gegenüber Schülerinnen und Schülern in einigen Schulen wenig Zustimmung seitens der Lehrkräfte fanden und in anderen Schulen vom Großteil des Kollegiums geteilt wurden. Die Autorinnen verweisen auf die Relevanz, in diesem Zusammenhang die verschiedenen Dimensionen von Defizit- und Ressourcenorientierungen detaillierter zu untersuchen. Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass die theoretisch beschriebenen Annahmen hinsichtlich (individueller) Defizitorientierungen (und ihrem Gegenstück, den Ressourcenorientierungen) gegenüber Eltern in Kapitel 3.4.2 empirisch überprüft werden und untersucht wird, inwiefern die Wahrnehmung einer grundsätzlich herausfordernden, allerdings kompensierbaren Ausgangslange mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern gegenüber einem grundsätzlichen Zweifel an der Kooperationsfähigkeit der Eltern unterschiedliche Handlungspraxen hervorbringen kann (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 704).

Im Rahmen des bereits mehrfach aufgeführten Beitrags von Klein und Bronnert-Härle (2022) wurden mittels der standardisieren Befragung von Lehrkräften lediglich die *individuellen* Defizitorientierungen von Lehrkräften erhoben. Um Rückschlüsse auf die *kollektiven* Defizitorientierungen ziehen zu können, bedarf es anderer Messinstrumente. Allerdings wurde im Rahmen des zuvor genannten Beitrags die Verteilung der Defizitorientierungen innerhalb der Schulen über die Masse der Lehrkräfte untersucht und die Befunde geben vorläufige Hinweise auf die Ausprägungen der geteilten bzw. kollektiven Defizitorientierungen innerhalb der einzelnen Schulen. Bislang liegen aber keine Studien vor, in denen die theoretisch beschriebene Annahme empirisch geprüft wurde, dass individuelle Defizitorientierungen von Lehrkräften auch die Arbeit der gesamten Schule beeinflussen und als geteilte Defizitorientierungen in die Normen und Werte der Schule übergehen können (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022). Zudem gibt es keine Studien, in denen die Tiefenstruktur defizitorientierter Schulkulturen empirisch analysiert wurde (vgl. Kapitel 3.4.2, Unterkapitel 3).

> Forschungsfrage 9: *Inwiefern lassen sich die unterschiedlichen theoretisch beschriebenen Öffnungstypen gegenüber dem schulischen Umfeld in der konkreten Handlungspraxis der schulischen Akteurinnen und Akteure beobachten und inwiefern lassen sich anhand dessen Rückschlüsse auf die Ausprägungen dieses schulkulturellen Merkmals ableiten?*

Die Ausführungen zur Fragestellung 2 (Teilstudie 1) beschreiben das Forschungsdesiderat mit Blick auf dieses schulkulturelle Merkmal bereits ausführlich. Im Rahmen der Forschungsfrage 2 können erste Erkenntnisse zu den Ausprägungen dieses Merkmals zwischen den Schulen gewonnen werden. Allerdings gibt es im Rahmen einer standardisierten Befragung lediglich eine Vorauswahl von Antworten, die nicht das gesamte Spektrum der

verschiedenen Öffnungstypen erfassen. Im Rahmen der qualitativen Vertiefungsstudie sollen tiefergehende Erkenntnisse über die verschiedenen Ausprägungen der Öffnungstypen gewonnen werden. Zudem stammen die Befunde in diesem Zusammenhang vornehmlich aus dem nordamerikanischen Raum. Es gibt bislang keine Studien aus dem deutschsprachigen Raum, in denen die Handlungspraxis von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage nach den drei Öffnungstypen systematisiert wurden. In Kapitel 3.4.3 wurde theoretisch hergeleitet, dass anhand des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld Aussagen über die Schulatmosphäre getroffen werden können. Im Rahmen der vorliegenden Studie soll empirisch geprüft werden, inwieweit diese Annahme zutrifft und der Öffnungsgrad von Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld Aussagen über die Ausprägungen der Schulkultur zulässt.

Forschungsfrage 10: *Wie lässt sich transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit in der konkreten Handlungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter beschreiben?*

Wie zuvor bereits mit Blick auf Forschungsfrage 3 aufgeführt wurde, gibt es bislang nur wenige qualitative Studien aus dem internationalen Raum, die Anhaltspunkte dafür bieten, dass Schulleiterinnen und Schulleiter bei der Zusammenarbeit mit Eltern transformational führen. Allerdings werden in den Studien eher Führungsstrategien seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter gegenüber den Eltern beschrieben und das Führungshandeln gegenüber Lehrkräften im Kontext der Elternarbeit stand in geringerem Maße im Fokus. Für den deutschsprachigen Raum existieren bislang keine Studien, in denen die Handlungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage vor dem Hintergrund transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit systematisch analysiert wurde.

Forschungsfrage 11: *Wie lässt sich fürsorgliche Führung in der konkreten Handlungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter beschreiben?*

Der Großteil der vorwiegend qualitativen Studien beschäftigte sich zum einen mit der Ausgestaltung fürsorglicher Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter gegenüber Schülerinnen und Schülern und fokussierte sich zum anderen auf eine fürsorgliche Umgebung der Schulen bzw. die Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften. Allerdings lagen nur wenigen Studien ein theoretisches Modell von fürsorglicher Führung zugrunde (z. B. Louis et al., 2016; van der Vyver et al., 2014). Lediglich Klein und Bremm (2019) untersuchten in ihrer Studie die Handlungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleiter vor dem Hintergrund der verschiedenen theoretisch dargestellten Dimensionen fürsorglicher Führung systematisch. Jedoch greifen die Autorinnen in ihrem Beitrag auf Daten aus den USA zurück. Somit liegen für den deutschsprachigen Raum bislang keine Studien vor, in denen die

Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern nach den verschiedenen Dimensionen der fürsorglichen Führung systematisch analysiert wurde (vgl. Klein & Bremm, 2019).

Methodenteil

7. Untersuchungsdesign

7.1 Das Projekt ‚Leadership und Schulentwicklung im Kontext'

Die vorliegende Studie ist im Rahmen des DFG-geförderten Projekts *Leadership und Schulentwicklung im Kontext*, geleitet von Prof. Dr. Esther Dominique Klein, entstanden. In diesem Projekt wurde die Bedeutung von *Führung* für eine erfolgreiche Schulentwicklung an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage analysiert. Dabei wurden die Rollenwahrnehmung, Interdependenzbeziehungen und Führungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in NRW und Kalifornien vergleichend untersucht. Der erste Teil des Projekts bezog sich auf das Handeln von Schulleiterinnen und Schulleitern in Kalifornien, während sich der zweite Teil, in dem die vorliegende Studie realisiert wurde, auf die Analyse des Handelns von Schulleiterinnen und Schulleitern in NRW konzentrierte. Die Befunde beider Studien wurden im Anschluss kontrastiert und verglichen. In der vorliegenden Studie werden ausschließlich Daten aus der zweiten Länderstudie in NRW genutzt.

In Teilstudie 1 wurden relevante Aspekte des Führungshandelns durch eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden analysiert. Dies umfasste standardisierte Befragungen, Schulbesuche und Netzwerkanalysen. Anschließend wurden in einer qualitativen Vertiefungsstudie in vier Schulen problemzentrierte Einzelinterviews mit der Schulleitung, mit Lehrkräften und Vertreterinnen und Vertretern der Schulaufsicht sowie quasi-ethnografische Beobachtungen der Schulleiterinnen und Schulleiter über drei bis vier Tage durchgeführt.

7.2 Das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie: explanatory sequential mixed methods design

Im Theorieteil wurde u. a. der Forschungsgegenstand spezifiziert und die aufgeführten Annahmen wurden in Abbildung 13 grafisch dargestellt. Der Forschungsgegenstand bildet den Ausgangspunkt für die Wahl einer passenden Methodik. Aufgrund der Tatsache, dass es bislang (in Deutschland) keine Studien gibt, in denen der Zusammenhang zwischen a) den Führungsansätzen *transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit* und *fürsorgliche Führung*, b) schulkulturellen Merkmalen der Defizit- bzw. Ressourcenorientierungen und des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld einerseits und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit andererseits explizit untersucht wurde, erscheint eine grundlegende Exploration dieses Zusammenhangs sinnvoll.

Diese Annahmen können mittels eines gemischtmethodischen Forschungsdesigns am ehesten realisiert werden, da durch den Einsatz quantitativer *und* qualitativer Forschungsansätze eine umfassendere Analyse des Forschungsbereichs erfolgen kann. Zudem lassen sich anhand der qualitativen Teilstudie die Befunde der quantitativen Teilstudie vertiefen und illustrieren (vgl. Bryman, 2006).

Der quantitative Teil der vorliegenden Studie ermöglicht eine Identifizierung allgemeiner Muster und eine systematische Analyse von Zusammenhängen. Auf diese Weise lässt sich erfassen, inwieweit die organisationalen Merkmale, insbesondere die Führungspraxis der Schulleitungen, und die schulkulturellen Merkmale, v. a. Defizitorientierungen der Lehrkräfte und der Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld, die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit bedingen. Zudem wird anhand der quantitativen Befunde eine Auswahl der Schulen für die qualitative Vertiefungsstudie getroffen.

Im qualitativen Teil werden detailliertere Informationen zu den drei Dimensionen (Führung, Schulkultur und Elternarbeit) herausgearbeitet und die Befunde der ersten Teilstudie durch die qualitative Forschung näher untersucht und erklärt, indem die Erfahrungen, Meinungen und Perspektiven der Akteurinnen und Akteure (Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern) betrachtet werden. Dabei werden die Handlungspraxen der Schulleitungen nach Elementen der beiden Führungsansätze *transformationale Führung* im Kontext der Elternarbeit und *fürsorglicher Führung* sowie die Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure nach den verschiedenen Orientierungs- und Öffnungstypen sowie den verschiedenen Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit aus Perspektive der zuvor genannten Akteurinnen und Akteure systematisiert. Im Anschluss wird auf dieser Basis die Bedeutung dieser organisationalen und schulkulturellen Merkmale für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit herausgearbeitet (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018). Im Rahmen des qualitativen Teils sollen etwaige statistische Zusammenhänge zwischen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und den organisationalen und schulkulturellen Merkmalen „in ihrer lebensweltlichen Einbettung und im Hinblick auf die dabei wirkenden Zuordnungen und Abgrenzungen genauer erforscht werden“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 233).

Eine Begründung dafür, weshalb ein Mixed-Methods-Design am besten für die vorliegende Studie geeignet ist, liegt darin, auf diese Weise

a) umfassendere Ergebnisse zu erhalten. Sowohl die qualitative Forschung als auch die quantitative Forschung nehmen verschiedene Perspektiven ein und weisen jeweils Limitationen auf. Mit dem qualitativen Ansatz können wenige Individuen untersucht werden und es ist nicht möglich, die Ergebnisse zu verallgemeinern. Beim quantitativen Ansatz können zwar zahlreiche Individuen untersucht werden, aber

das Verständnis für jedes einzelne Individuum wird vermindert (Creswell & Plano Clark, 2018). Das Mixed-Methods-Design bietet den Vorteil, dass die Grenzen einer Methode durch die Stärken der anderen ausgeglichen werden können, und die Kombination von quantitativen und qualitativen Daten ermöglicht ein umfassenderes Verständnis der Bedeutung von organisationalen und schulkulturellen Merkmalen für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018).

b) die quantitativen Befunde mithilfe der qualitativen Befunde näher zu erklären: Die quantitativen Befunde der vorliegenden Studie bieten allgemeine Beschreibungen darüber, inwiefern sich die drei Dimensionen zwischen den Schulen unterscheiden. Zudem ergeben sich allgemeine Beschreibungen zu den Beziehungen zwischen den drei Dimensionen Führung, Schulkultur und Elternarbeit. Allerdings fehlt ein detailliertes Verständnis dessen, was die statistischen Tests oder Effektgrößen bedeuten. Die qualitativen Daten und Befunde können dazu beitragen, dieses Verständnis zu vertiefen und weitere Einblicke darüber zu geben, indem die praktische Ausgestaltung der drei Dimensionen exemplarisch beschrieben wird und herausgearbeitet wird, auf welche Weise sich die beiden Führungsansätze auf die schulkulturellen Merkmale sowie die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit auswirken (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018).

Nachfolgend erfolgt eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Mixed-Methods-Design, um vertiefter zu reflektieren, was es bedeutet, gemischtmethodisch vorzugehen.

7.2.1 Mixed-Methods-Forschung als Forschungszugang

Nach Creswell und Plano Clark (2018) ist es bei der Verwendung von Mixed Methods von Bedeutung, „to understand the nature of mixed methods research“ (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 2). In diesem Zusammenhang ist dem Forschungsprojekt eine Definition zugrunde zu legen. Dabei existieren verschiedene Definitionen für Mixed Methods, die verschiedene Elemente von Methoden, Forschungsprozessen, Forschungszwecken und Philosophien einbeziehen.

In der vorliegenden Studie wird die Definition von Creswell und Plano Clark (2018) zugrunde gelegt. Diese stützt sich auf Kernmerkmale der Mixed-Methods-Forschung und vereint eine methodische, eine forschungsdesign- und eine philosophieorientierte Ausrichtung. Außerdem hebt sie die Schlüsselkomponenten hervor, die bei der Gestaltung und der Durchführung einer Mixed-Methods-Studie berücksichtigt werden müssen. Zu den Kernmerkmalen gehören, dass die Forschenden sowohl qualitative als auch quantitative Daten als Antwort auf Forschungsfragen und Hypothesen sammeln und analysieren, die beiden

Formen von Daten und deren Ergebnisse integrieren, diese Verfahren in spezifischen Forschungsdesigns organisieren und sie in Theorie und Philosophie einsetzen (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 5).

Wissenschaftstheoretischer Ansatz

Nach Döring (2023) gilt es bei der Wahl einer Mixed-Methods-Studie zu berücksichtigen, dass die quantitativen und die qualitativen Erkenntnisprozesse auf „unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Vorannahmen über die Beschaffenheit der sozialen Wirklichkeit, die Rolle der Forschenden und die ideale Gestaltung des Forschungsprozesses basieren“ (Döring, 2023, S. 72). Auch Creswell und Plano Clark (2018) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Relevanz der Reflexion, was wiederum Kenntnisse über philosophische Annahmen erfordert (Creswell & Plano Clark, 2018). Nach Creswell und Plano Clark (2018) müssen Forschende auch die philosophischen Annahmen berücksichtigen, die eine Grundlage für die Verwendung von Mixed Methods bieten. „Methodology is inevitably interwoven with and emerges from the nature of particular disciplines […] and particular perspectives […]“ (Guba & Lincoln, 2005, S. 191 f.). Dabei verwenden der Autor und die Autorin zur Beschreibung dieser Annahmen den Begriff *world view.* Sie beschränken sich auf vier zentrale *world views*, die sie den verschiedenen Forschungszugängen zuordnen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird der Fokus auf quantitative, qualitative und Mixed-Methods-Forschungsstrategien gelegt.

- quantitative Forschung: Postpositivismus
- qualitative Forschung: Konstruktivismus
- Mixed-Methods-Forschung: Pragmatismus (Creswell & Plano Clark, 2018)[12]

Nach Creswell und Plano Clark (2018) gilt es zu entscheiden, welche *world views* für die gegenwärtige Mixed-Methods-Studie geeignet ist. Dabei gibt es verschiedene Methoden, nach denen diese *world views* auf Mixed-Methods-Studien angewendet werden können. Creswell und Plano Clark (2018) vertreten die Position, einen *world view* zu wählen, der am besten zum Kontext und zum Design der Studie passt. Demgegenüber konstatiert Kuckartz (2014), „dass die Zuordnung von Methoden zu World Views […] nicht unbedingt zwingend und überzeugend ist“ (Kuckartz, 2014, S. 43). So gebe es auch eine Tendenz, methodologische Fragen zu vernachlässigen und sich stattdessen auf praktische Aspekte der Methoden sowie auf die konkrete Forschungsfrage zu fokussieren. Diese werden

[12] Für die quantitative Forschung ist ergänzend der *Kritische Rationalismus* zu nennen, der von Döring (2023) „Als führender wissenschaftstheoretischer Ansatz“ bezeichnet wird“ Döring (2023, S. 36). Im Rahmen der qualitativen Forschung sind noch die Traditionen des Symbolischen Interaktionismus, der Phänomenologie, der Ethnomethodologie sowie strukturalistischer und psychoanalytischer Positionen zu nennen Flick et al. (2017).

als primär betrachtet, und was diesen nutzt, wird im Forschungsprozess angewendet. Dabei ist es aus dieser Perspektive unerheblich, ob die *world views*, die den quantitativen und qualitativen Methoden zugrunde liegen, miteinander vereinbar sind oder nicht (Kuckartz, 2014, S. 43 f.). „Die Frage der Vereinbarkeit bzw. Unvereinbarkeit wird eben nicht primär methodologisch angegangen, sondern aus dem Blickwinkel der Forschungspraxis“ (Kuckartz, 2014, S. 44). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird analog zu Kuckartz (2014) keine explizite Zuordnung zu *world views* vorgenommen. Das Mixed-Methods-Design wird herangezogen, da es sich zur Beantwortung der Forschungsfrage eignet.

Vorteile von Mixed-Methods-Studien

Zu den Vorteilen einer Mixed-Methods-Studie gehören, dass sie mehr Beweise für die Untersuchung eines Forschungsproblems bereitstellt als entweder die quantitative oder die qualitative Forschung allein. Durch ein Mixed-Methods-Design können neue Einsichten erlangt werden, die über separate quantitative und qualitative Befunde hinausgehen, und es wird eine erweiterte Wissensbasis erlangt.

Die Mixed-Methods-Forschung verbindet zudem die Gegensätze zwischen quantitativ und qualitativ Forschenden, v. a. mit Blick auf die verschiedenen wissenstheoretischen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand bzw. auf die unterschiedlichen Paradigmen. Im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie können mehrere Paradigmen verwendet werden, statt sich nur auf ein Paradigma zu beschränken, das typischerweise entweder mit der quantitativen Forschung (z. B. *Postpositivism*) oder der qualitativen Forschung (z. B. *Constructivism*) konform ist. Ein Paradigma, das sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden umfasst, ist z. B. der Pragmatismus. Ein weiterer Vorteil einer Mixed-Methods-Studie ist, dass sie Forschenden dabei hilft, breitere Fähigkeiten zu entwickeln, z. B. sowohl mit Blick auf quantitative als auch auf qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden (Creswell & Plano Clark, 2018).

Herausforderungen von Mixed-Methods-Studien

Bei der Frage nach den Herausforderungen hinsichtlich der Verwendung eines Mixed-Methods-Designs erläutern Creswell und Plano Clark (2018), dass dies bestimmte Kompetenzen der Forschenden sowie Zeit und Ressourcen für eine umfangreiche Datensammlung und -analyse erfordert. Diese zusätzlichen Zeitressourcen wären nicht notwendig, wenn lediglich quantitativ oder qualitativ geforscht würde. Was aber v. a. zu erwähnen ist, ist die Herausforderung des Umgangs mit unterschiedlichen wissenstheoretischen Perspektiven bzw. Paradigmen.

7.2.2 *Explanatory sequential design*

Die Auswahl des gemischtmethodischen Designs erfolgte anhand von vier Kriterien im Rekurs auf Creswell und Plano Clark (2011): (1) dem Grad der Interaktion zwischen den beiden Forschungssträngen, (2) der Gewichtung der beiden Forschungsstränge, (3) der zeitlichen Abfolge der beiden Forschungsstränge und (4) der Vorgehensweise mit Blick auf die Kombination der beiden Forschungsstränge (Creswell & Plano Clark, 2011, S. 60 ff.).

(1) Der Grad der Interaktion stellt das Ausmaß dar, in dem die beiden Forschungsstränge entweder unabhängig voneinander bleiben oder miteinander verknüpft werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die beiden Forschungsstränge im Rahmen der Datenerhebung als auch der Diskussion miteinander verbunden (Creswell & Plano Clark, 2011). Auf der Grundlage der Forschungsfragen 1 und 2 wurden für die qualitative Vertiefungsstudie drei Schulen ausgewählt. Die Datenerhebung sowie die Analyse der Daten erfolgten zunächst separat. Im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse wurden die quantitativen und die qualitativen Befunde zunächst isoliert und anschließend integrierend interpretiert und diskutiert (vgl. Creswell & Plano Clark, 2011).

(2) Gewichtung der beiden Forschungsstränge: Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde ein qualitativer Schwerpunkt gesetzt und die qualitative Vertiefungsstudie bildete den Kern dieser Arbeit. Wie zuvor beschrieben, stellt der quantitative Forschungsstrang eine Art Vorstudie dar, auf deren Basis relevante Fälle für die Vertiefungsstudie ausgewählt wurden. Zudem dienten die Messinstrumente der quantitativen Teilstudie, deren Güte zunächst geprüft wurde, als Grundlage für die Entwicklung des Kategoriensystems der qualitativen Vertiefungsstudie (vgl. Creswell & Plano Clark, 2011).

(3) Zeitliche Abfolge der beiden Forschungsstränge: Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde eine *sequenzielle* Abfolge gewählt, was bedeutet, dass die Erhebung der beiden Forschungsstränge in zwei separaten Phasen erfolgte. Zunächst wurden die quantitativen Daten erhoben und im Anschluss die qualitativen Daten (Creswell & Plano Clark, 2011). Dies geschah aus dem Grund, dass zunächst eine erste Auswertung der quantitativen Daten erfolgen musste, bevor diese für die Auswahl der Schulen für die qualitative Vertiefungsstudie herangezogen werden konnten.

(4) Vorgehensweise mit Blick auf die Kombination der beiden Forschungsstränge: Das Kombinieren der beiden Forschungsstränge fand im Rahmen der vorliegenden Studie zu zwei Zeitpunkten statt: a) bei der Datenerhebung, indem die Befunde der quantitativen Teilstudie für die anschließende Erhebung der qualitativen Teilstudie herangezogen wurden, und b) bei der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse,

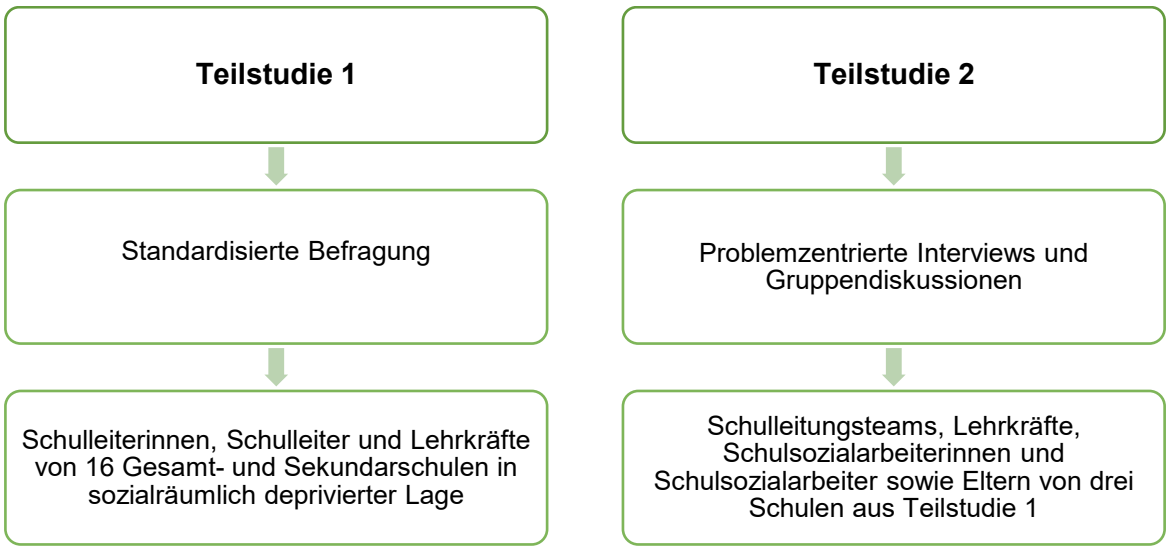
in deren Rahmen die Ergebnisse beider Teilstudien miteinander in Beziehung gesetzt wurden und die Befunde der qualitativen Vertiefungsstudie u. a. dazu dienten, die Befunde der quantitativen Teilstudie zu illustrieren (vgl. Creswell & Plano Clark, 2011).

Die Auswahl der zuvor aufgeführten Kriterien verweist auf ein *explanatory sequential design*. Bei diesem Design wird im Rahmen einer ersten Phase eine quantitative Erhebung durchgeführt und in einer zweiten Phase folgt die qualitative Erhebung, die auf Befunden der ersten Phase aufbaut (Creswell & Plano Clark, 2011). Nach Creswell und Plano Clark (2011) ist dieses Design besonders geeignet, um die Ergebnisse der ersten Phase im Rahmen der qualitativen Phase zu vertiefen und die Befunde näher zu erklären.

Das Hauptziel des *explanatory sequential design* besteht darin, die qualitative Vertiefungsstudie dazu zu nutzen, um die quantitativen Ergebnisse der vorangegangenen Teilstudie besser zu verstehen und zu erklären, indem z. B. vertiefende Studien zu Extremfällen der quantitativen Studie durchgeführt werden (Creswell & Plano Clark, 2011; Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden drei Schulen ausgewählt, die mit Blick auf die Variablen *Unterstützung der Eltern* sowie *offene Schulen* vergleichsweise hohe Ausprägungen aufwiesen. In Abbildung 14 ist das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie grafisch dargestellt.

Abbildung 14

Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie



Anmerkungen. In Anlehnung an Creswell & Plano Clark, 2017. Eigene Darstellung.

Verhältnis quantitativer und qualitativer Forschung

In Diskussionen über die Integration quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden und ihrer Methodologien gibt es zwei Hauptansätze: a) das Phasenmodell, bei dem qualitative Methoden dazu verwendet werden, Hypothesen zu generieren, während quantitative Methoden der Überprüfung von Hypothesen dienen; b) die Triangulation, bei der der gleiche Gegenstand sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Methoden betrachtet wird, um ein vollständiges Bild zu erhalten (Kelle & Erzberger, 2017, S. 300). Dieser zweite Ansatz findet auch in der vorliegenden Studie Verwendung. Im Rahmen dieser Studie wird Triangulation als „Ergänzung von Perspektiven, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereich ermöglichen“ (Kelle & Erzberger, 2017, S. 304), verstanden. Befunde aus qualitativer und quantitativer Forschung können in verschiedenen Weisen zueinander passen oder auch nicht. Sie können konvergieren, sich gegenseitig ergänzen und ein umfassenderes Bild geben oder einander widersprechen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde ein gemischtmethodisches Design gewählt, da mithilfe des qualitativen Forschungszugangs Handlungsorientierungen und -praxen der Akteurinnen und Akteure im empirischen Material entdeckt werden sollten, über die es zuvor keine theoretisch begründeten Annahmen gegeben hatte und die im Rahmen der Konstruktion der standardisierten Befragung deshalb gegebenenfalls nicht berücksichtigt wurden. Mittels der qualitativen Vertiefungsstudie sollten Informationen aufgedeckt werden, die sich durch die erste quantitative Teilstudie allein nicht hätten ermitteln lassen (vgl. Kelle, 1997, S. 44 ff.; siehe auch Kelle & Erzberger, 2017): „[…] die Erforschung sozialer Lebensformen [kann] nur mit Hilfe von Verfahren gelingen, welche es erlauben, Sichtweisen und Interpretationsmuster der Untersuchten in Erfahrung zu bringen, ohne vorher exakt spezifizierte und präzise operationalisierte Hypothesen formuliert zu haben“ (Kelle, 1997, S. 54). Zudem liefern die qualitativen Befunde tiefgreifendere Erklärungen für die aufgedeckten Phänomene und Zusammenhänge, die quantitative Studien höchstens beschreiben können (Kelle & Erzberger, 2017).

Im Rahmen der quantitativen Teilstudie bestand das Erkenntnisinteresse in einer explorativen Untersuchung des Forschungsgegenstands, die gegenstandserkundend angelegt war. Das Forschungsfeld der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und der Frage danach, inwieweit organisationale und schulkulturelle Merkmale diese bedingen, ist noch ein wenig erforschtes Feld. Demnach zielte die quantitative Teilstudie darauf ab, offene Forschungsfragen zu beantworten, um den Forschungsgegenstand zu beschreiben und Hypothesen zu generieren (Döring, 2023).

Zunächst soll die Varianz zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage mit Blick auf a) die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit, b) die beiden Führungsansätze der transformationalen Führung und der fürsorglichen Führung und c) schulkulturelle Merkmale (Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld) empirisch untersucht werden.

Mittels des quantitativen Forschungsansatzes können Aussagen über die Varianz der verschiedenen Größen und Merkmale und deren Beziehung untereinander getroffen werden. Bisher sind hauptsächlich qualitative Studien verfügbar, die die Strategien von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext der Elternarbeit beschreiben. Es liegen für den internationalen Raum bislang wenige Studien vor, in denen der systematische Zusammenhang zwischen organisationalen sowie schulkulturellen Merkmalen und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit untersucht wurde.

Der daran anschließende qualitative Vertiefungsteil hat u. a. zum Ziel, die Ergebnisse der ersten Phase vertiefend zu analysieren und näher zu erklären. Das Erkenntnisinteresse in der vorliegenden Studie ist analog zu dem der qualitativen Forschung im Allgemeinen ebenfalls explorativ, also u. a. gegenstandserkundend und hypothesenbildend (Döring, 2023). Qualitative Forschung strebt danach, die Lebenswelten der Beteiligten aus ihrer eigenen Perspektive heraus zu beschreiben. Ihr Ziel ist es, ein besseres Verständnis für die soziale Realität zu fördern und auf die Abläufe, Interpretationen und Strukturen aufmerksam zu machen, die für Außenstehende oft verborgen bleiben. Häufig sind sie den Beteiligten selbst nicht bewusst. Durch detaillierte Beschreibungen bemüht sich die qualitative Forschung darum, die Realität nicht einfach abzubilden, sondern sie präzise zu erfassen (Flick, Kardorff & Steinke, 2017).

In der qualitativen Phase soll untersucht werden, welche Formen die beiden Führungsansätze (transformationale Führung und fürsorgliche Führung), schulkulturelle Merkmale (die Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften sowie der Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld) und die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in Deutschland annehmen können. Zudem wird analysiert, welche Bedeutung die beiden Führungsansätze sowie die beiden schulkulturellen Merkmale für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit haben können. Die Befunde sollen zudem Aufschluss darüber geben, *warum* die Bedingungsfaktoren mit den beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit zusammenhängen. Aufgrund der übersichtlichen Forschungslage mit Blick auf die Bedingungsfaktoren der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit werden im Rahmen der Vertiefungsstudie v. a. jene Schulen in den Blick genommen, in denen Elternarbeit seitens der Schulen/Lehrkräfte in hohem Maße betrieben wird.

7.2.3 Quantitativer Forschungszugang

Eines der Ziele der vorliegenden Studie war es, zu erfassen, in welchem Umfang Schulen/Lehrkräfte Eltern Angebote mit Blick auf die beiden in Kapitel 2.3.1 theoretisch angenommenen Formen unterbreiten. Die Wahrnehmungen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Aktivitäten wurden in zwei Kategorien gebündelt: *Unterstützung der Eltern* und *Partizipation der Eltern*. Dabei kann mit Blick auf die Unterstützung der Eltern anhand der theoretischen Vorüberlegungen in Kapitel 2.3.1 zwischen den Typen von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) – *learning at home* und *parenting* – differenziert werden. Hinsichtlich der Partizipation der Eltern kann zwischen den Typen von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) – *decision making*, *communicating, collaborating with the community* und *volunteering* – sowie den Partizipationsebenen von Straßburger & Rieger (2019) unterschieden werden. Darüber hinaus sollten Aussagen über die Prävalenz der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage getroffen werden und es sollte empirisch überprüft werden, inwiefern die beiden theoretisch angenommenen Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit sich auch empirisch abbilden lassen. Zudem sollte im Rahmen der quantitativen Teilstudie der Zusammenhang zwischen organisationalen und schulkulturellen Merkmalen einerseits und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit andererseits systematisch analysiert werden, um die Bedeutung von Merkmalen, die die Varianz in der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit zwischen den Schulen erklären, quantitativ zu untersuchen. Wie in Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Führungshandeln im Kontext der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*, erläutert, liegen bislang größtenteils qualitative Studien vor, in denen Strategien von Schulleiterinnen und Schulleiter beschrieben werden, die die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit positiv beeinflusst haben.

Im Rahmen des quantitativ-empirischen Forschungszugangs wird die Realität durch die Erfassung von Häufigkeiten und die Durchführung von Messungen untersucht. Diese numerischen Daten werden statistisch analysiert. Die quantitative Forschung ähnelt hinsichtlich ihrer Vorgehensweise und des Ziels, allgemeine Aussagen über die Realität zu treffen, dem Verständnis der naturwissenschaftlichen Forschung (Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt, 2009).

Bei der quantitativen Teilstudie handelt es sich um eine Querschnittsstudie, bei der die Ausprägung von Variablen zu *einem* Zeitpunkt gemessen wird. Querschnittsstudien zielen u. a. darauf ab, Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Merkmalen zum Zeitpunkt der Datenerhebung systematisch zu analysieren und Differenzen zwischen unterschiedlichen Gruppen zum Erhebungszeitpunkt zu untersuchen (Strohmer & Wirtz, 2019).

Grundlegende Annahmen und Merkmale quantitativer Forschung

Quantitative Daten liegen in numerischer Form vor. Die Merkmale quantitativer Daten sind u. a. ihre hohe Präzision und Vergleichbarkeit, Verknüpfbarkeit sowie die übersichtliche und kompakte Komprimierung von Werten verschiedener Merkmale. Numerische Daten lassen sich unkompliziert miteinander in Beziehung setzen. Die grundlegenden Schritte der quantitativen Datenerhebung umfassen u. a. das Zählen (Ermittlung von Häufigkeiten) und Messen (genaue und differenzierte Erfassung von Merkmalen und ihrer Ausprägungen). Beim Messen erfolgt die Zuordnung von empirischem und numerischem Relativ. Für die Durchführung des Messens müssen die interessierenden Merkmale messbar sein und operationalisiert werden. Zudem ist die Nutzung eines passenden Instrumentariums erforderlich, z. B. eines standardisierten Fragebogens. Beim Erstellen und Auswerten einer Befragung ist es wesentlich, die Motive zu beachten, aus denen heraus eine Person Informationen zur Verfügung stellt.

Im Bereich der quantitativen Datenerhebung geht es u. a. darum, Phänomene zu erfassen, die nicht direkt beobachtet werden können. Darüber hinaus ist auch das Problem der Reaktivität zu berücksichtigen, das sich „in allen Forschungsbereichen, in denen Menschen der Untersuchungsgegenstand sind“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 58), stellt. Maßnahmen zur Reduzierung dieser Problematik können in der Gewährleistung der Anonymität der Befragten und in der Betonung der Relevanz ehrlicher Aussagen bestehen. „Solche Maßnahmen sind besonders bei Umfragen unerlässlich, bei denen persönliche Meinungen, Einstellungen oder andere sensible Daten erfragt werden und die Forschenden auf die Ehrlichkeit und die Kooperation der Befragten angewiesen sind“ (Hussy et al., 2010, S. 60). Auch im Rahmen der vorliegenden Studie wurde diese Maßnahme gewählt.

Gütekriterien quantitativer Forschung

In der quantitativen empirischen Sozialforschung existieren Gütekriterien, die sicherstellen sollen, dass die empirischen Daten korrekt erhoben und adäquat interpretiert werden können. In diesem Zusammenhang wird zwischen Gütekriterien für Messinstrumente und Gütekriterien für das gesamte Forschungsdesign differenziert. Bei Ersterem geht es darum, sicherzustellen, dass die verwendeten Instrumente zur Datenerhebung zuverlässig und gültig sind. Bei Letzterem geht es darum, zu gewährleisten, dass die Befunde der Studie generalisierbar und eindeutig sind. Zudem ist zu beachten, dass die Gütekriterien dem Prinzip der *Wertfreiheit* verpflichtet sind (Krebs & Menold, 2019, S. 489). Die Gütekriterien in der quantitativen empirischen Sozialforschung konzentrieren sich v. a. auf „die Phase des Begründungszusammenhangs“ (Krebs & Menold, 2019, S. 489), was bedeutet, dass sie sich auf alle Schritte beziehen, die notwendig sind, um eine Forschungsidee in ein konkretes Forschungsdesign umzusetzen. Dies umfasst die Entwicklung von Messinstrumenten, die Auswahl der Stichprobe, die Datenerhebung und die Präsentation der Befunde.

Für jeden dieser Schritte sind eine sachliche Begründung und eine Dokumentation erforderlich, um eine interindividuelle Nachvollziehbarkeit sicherzustellen (Krebs & Menold, 2019, S. 489).

Zuerst werden die Gütekriterien von Messinstrumenten behandelt, gefolgt von den Gütekriterien der Forschungsdesigns.

Gütekriterien von Messinstrumenten

In der quantitativen Sozialforschung werden standardisierte Fragebögen als Messinstrumente verwendet, um Informationen von Befragungspersonen zu erheben. Um sicherzustellen, dass diese Messinstrumente von hoher Qualität sind, hat der Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) Standards zur Qualitätssicherung von Messinstrumenten entwickelt, die aus dem Total-Survey-Error-Ansatz abgeleitet sind (Rammstedt et al., 2014; siehe auch Krebs & Menold, 2019). Diese Standards beinhalten sowohl theoretische als auch praktische Anweisungen für die Erstellung sowie Dokumentation von Messinstrumenten in der sozialwissenschaftlichen Forschung.

Es wird zwischen den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität unterschieden, die nachfolgend näher erläutert und ausdifferenziert werden. Bei der Objektivität wird zwischen der Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden.

Objektivität

Die Durchführungsobjektivität wird z. B. durch die Verwendung standardisierter Fragebögen sichergestellt, indem alle Fragen für jeden Befragten identisch formuliert sind. Jedoch ist es möglich, dass Faktoren wie die Reihenfolge der Fragen oder die Art der Antwortmöglichkeiten die Durchführungsobjektivität beeinträchtigen. Auch die Umstände der Befragungssituation oder Eigenschaften der Interviewenden können in diesem Kontext von Bedeutung sein.

Die Auswertungsobjektivität bezieht sich auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der durchgeführten Analysen, basierend auf den vorliegenden Daten. Die Objektivität in diesem Zusammenhang wird sichergestellt, indem die Datenaufbereitung sorgfältig dokumentiert wird. Dabei werden die Daten dahingehend geprüft, dass sie fehlerfrei eingegeben werden und vollständig sind. Zusätzlich muss dokumentiert werden, wie die Daten für statistische Analysen modifiziert wurden, z. B. durch Zusammenfassen von Werten oder Umcodieren. Auch der Umgang mit fehlenden Werten muss sorgfältig dokumentiert werden. Weitere relevante Aspekte zur Sicherstellung der Auswertungsobjektivität stellen die Dokumentation der angewandten statistischen Verfahren sowie der Methoden von Skalierung und Indexbildung dar (Krebs & Menold, 2019).

Mit Blick auf die Interpretationsobjektivität merken Krebs und Menold (2019) an, dass diese in der quantitativen Sozialforschung nicht vollständig sichergestellt werden kann, da Interpretationen von Forschungsbefunden oft von subjektiven Bewertungen der Forschenden beeinflusst werden. Dies bedeutet, dass verschiedene Forschende die identischen Befunde unterschiedlich interpretieren könnten.

Reliabilität

„Reliabilität (Zuverlässigkeit) einer Messung kann veranschaulicht werden als das Ausmaß, in dem wiederholte Messungen eines Einstellungsobjekts zu gleichen Werten führen“ (Krebs & Menold, 2019, S. 491).

Um Daten zu einem bestimmten Forschungsthema zu erfassen, werden häufig mehrere Items zur Messung verschiedener Aspekte dieses Themas verwendet. Die Reliabilität dieser Messungen bezieht sich darauf, wie genau und zuverlässig diese Items die zugrunde liegende Variable erfassen. Zur Sicherstellung der Reliabilität ist es wesentlich, dass die Items unabhängig voneinander sind, was bedeutet, dass die Beantwortung eines Items nicht von der Beantwortung eines anderen Items beeinflusst werden sollte. Eine hohe Reliabilität bedeutet, dass die Messungen konsistent sind und zuverlässige Ergebnisse liefern, wenn sie zu verschiedenen Zeitpunkten oder von verschiedenen Personen durchgeführt werden. „Reliabilität bezieht sich […] auf die Replizierbarkeit von Messungen und beschreibt die Genauigkeit (Präzision, Zuverlässigkeit), mit der ein (Einstellungs-)Objekt erfasst werden kann“ (Krebs & Menold, 2019, S. 492).

Messungen können Fehler enthalten. In der klassischen Testtheorie wird für den Umgang mit Messfehlern ein Modell verwendet, das einen beobachteten Messwert als die Summe aus dem ‚wahren Wert‘ und dem ‚Fehler‘ definiert:

$Yn = \mu + \varepsilon$ (Krebs & Menold, 2019, S. 492)

Dieses Modell basiert auf folgenden Annahmen:

- Der ‚wahre Wert‘ einer Messung entspricht dem Durchschnittswert einer unendlich großen Anzahl von unabhängigen Messungen. Fehler bei diesen Messungen, auch als Messfehler bezeichnet, sind rein zufälliger Natur.
- Bei zahlreichen wiederholten Messungen gleichen sich zufällige Messfehler aus, da sie einmal nach oben und ein anderes Mal nach unten abweichen, wodurch ihr Durchschnittswert null ist. Im Gegensatz dazu gehen systematische Messfehler stets in dieselbe Richtung und haben daher einen Durchschnittswert, der ungleich null ist.

- Die Unabhängigkeit der Messungen impliziert, dass die (zufälligen) Messfehler bei verschiedenen Messungen desselben Objekts weder miteinander noch mit dem ‚wahren Wert' in Zusammenhang stehen (Krebs & Menold, 2019, S. 492).

Gemäß dem Modell der klassischen Testtheorie weist sowohl der ‚wahre Wert' als auch der Zufallsfehler (bei einer unendlich großen Anzahl von Messungen) eine von null abweichende Varianz um den Erwartungswert aller Messungen auf. Die Reliabilität wird dann als der Anteil der Varianz des ‚wahren Werts' an der Varianz des beobachteten Werts definiert. Die Varianz des beobachteten Werts ergibt sich dabei aus der Summe der Varianz des ‚wahren Werts' und des Zufallsfehlers (Krebs & Menold, 2019, S. 492).

Zur Einschätzung der Reliabilität von Messinstrumenten existieren verschiedene Ansätze: die Test-Retest-Methode, die Paralleltestmethode und die Split-Half-Methode. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird auf die zuletzt genannte Methode zurückgegriffen. Aufgrund dessen wird diese nachfolgend ausführlicher erläutert.

Bei dieser Methode erfolgt die Halbierung der Gesamtzahl der Items, um zwei Abschnitte des Instruments zu erhalten. Der Zusammenhang zwischen den Messungen beider Abschnitte dient als Schätzung für die Zuverlässigkeit bzw. die Reliabilität. Es existieren jedoch unterschiedliche Ansätze zur Berechnung der Split-Half-Reliabilität, wobei jeder Ansatz auf verschiedenen Annahmen zur Messung beruht. Eine weitere Herausforderung bei dieser Methode ist die Entscheidung über die Aufteilung der Items. Die Wahl der Aufteilung kann zu unterschiedlichen Einschätzungen der Reliabilität führen.

Zur Bewältigung der Herausforderung der variierenden Reliabilitätsschätzungen zwischen den beiden Hälften eines Instruments wird Cronbachs Alpha eingesetzt. Dieser Wert entspricht dem Mittelwert aller potenziellen Korrelationen zwischen den Hälften des Instruments (Cronbach, 1951). Krebs und Menold (2019) zufolge wird diese Methode mit am häufigsten zur Schätzung der Reliabilität genutzt. „Der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha ist ein Maß für die interne Konsistenz […] der Antworten auf die zur Einstellungsmessung verwendeten Items. Die Werte von Cronbachs Alpha […] hängen von der Anzahl, der Homogenität und der Trennschärfe der verwendeten Items ab: Während Homogenität (gemessen durch die mittlere Korrelation zwischen den Items einer Einstellungsskala) die Ähnlichkeit der Indikatoren untereinander angibt, informiert die Trennschärfe eines Indikators darüber, wie gut das jeweilige Item die zu messende Einstellung repräsentiert, d. h. wie gut die Einstellung anhand der Antwort(en) auf ein Item prognostizierbar ist. Trennscharf ist ein Item dann, wenn ein hoher Itemwert mit einer starken Ausprägung der zu messenden Einstellung einhergeht" (Krebs & Menold, 2019, S. 495). In Bezug auf die Höhe der Reliabilität gibt es keine einheitlichen Richtlinien, da sie von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden können. Gemäß Krebs und Menold (2019) werden Werte über

0,80 als erstrebenswert angesehen, obwohl oft bereits Werte von 0,70 oder höher als akzeptabel gelten (Krebs & Menold, 2019; Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 153).

Validität

„Unter Validität versteht man im eigentlichen Sinne das Ausmaß, in dem ein Messwert eines Tests das misst, was er zu messen beansprucht“ (Bühner, 2021, S. 600). Dabei wird generell zwischen drei Arten der Validität unterschieden: Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität und Konstruktvalidität (Bryant, 2000). Die Sicherstellung der Inhaltsvalidität erfolgt auf qualitative Weise, ohne sich auf einen spezifischen Koeffizienten zu stützen (Bühner, 2021). Bei dieser Art der Validität wird im Wesentlichen eine umfassende und intersubjektiv nachvollziehbare Operationalisierung des jeweiligen theoretischen Konstrukts angestrebt. Es gestaltet sich jedoch schwierig, diese Operationalisierungen objektiv zu überprüfen. Trotzdem ist es möglich, die Operationalisierungen, basierend auf der Theorie, logisch nachvollziehbar darzulegen (Krebs & Menold, 2019).

Zur Sicherstellung der Konstrukt- und der Kriteriumsvalidität eines Messinstruments werden häufig die Zusammenhänge zwischen den Messwerten eines Tests und anderen Messwerten eines Tests präsentiert. Auf diese Weise erfolgt der Nachweis der Validität auf indirektem Weg (Bühner, 2021).

Bei der Kriteriumsvalidität wird überprüft, ob eine Messung mit einem externen Kriterium übereinstimmt, das unabhängig von dieser Messung und praktisch bedeutsam ist. Dieses Kriterium könnte beispielsweise das Verhalten sein, das mit der gemessenen Einstellung zusammenhängt. Um die Kriteriumsvalidität sicherzustellen, werden Verfahren zur Messung von Zusammenhängen verwendet (Krebs & Menold, 2019). Bühner (2021) unterscheidet wiederum zwischen folgenden Arten von Kriteriumsvalidität: Vorhersagevalidität bzw. prognostischer Validität, prädiktiver Validität; Übereinstimmungsvalidität oder konkurrenter Validität sowie retrospektiver Validität.

Nach Bühner (2021) kann die Konstruktvalidität auch enger definiert werden. Dann bezieht sie sich nur auf konvergente und diskriminante Validität. Diese Arten der Validität können auch durch Faktorenanalysen bestätigt werden. In diesem Kontext wird von der faktoriellen Validität gesprochen. Im Gegensatz zur Inhaltsvalidität gibt es konkrete Strategien zur Quantifizierung. Eine gängige Methode besteht darin, im Voraus klare Erwartungen bezüglich der Beziehung zwischen den Messwerten verschiedener Tests zu definieren. Diese Erwartungen haben ihren Ursprung entweder in theoretischen Modellen oder in Befunden aus der Literatur. Wenn alle vorab festgelegten Erwartungen erfüllt sind, gilt der Messwert eines Tests als valide. Dabei geht es nicht um einzelne Korrelationen, sondern um das Gesamtbild. Innerhalb dieses Ansatzes kann zwischen konvergenter und diskriminanter (auch divergenter) Validität unterschieden werden (Bühner, 2021).

Eine weitere Form der Konstruktvalidität ist die faktorielle Validität. Sie betrifft die Korrelation zwischen den beobachtbaren Indikatoren und den zugrunde liegenden, nicht direkt beobachtbaren (latenten) Variablen. Dieser Ansatz ist besonders nützlich bei Messinstrumenten, die sich aus mehreren Items zusammensetzen. Es liegt faktorielle Validität vor, wenn sich die theoretischen Annahmen hinsichtlich der Ein- oder Mehrdimensionalität der Items zur Messung des Konstrukts auch empirisch nachweisen lassen. Die Überprüfung der faktoriellen Validität erfolgt mithilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse (Krebs & Menold, 2019).

Die Validität von Messungen kann durch systematische Messfehler, auch als Verzerrungen bezeichnet, negativ beeinflusst werden. Diese Fehler können entweder auf Antworttendenzen zurückgeführt werden, z. B. auf die Tendenz zur Zustimmung oder auf das Bedürfnis nach sozial erwünschten Antworten, oder sie können darauf hinweisen, dass Fehler im Hinblick auf die Stichprobe vorliegen (Krebs & Menold, 2019).

Gütekriterien von Forschungsdesigns

Externe Validität

Die externe Validität von Forschungsdesigns ist von entscheidender Bedeutung, um die Forschungsbefunde adäquat zu interpretieren und anhand dessen Schlussfolgerungen in Bezug auf das Forschungsziel zu ziehen. Ein wesentlicher Aspekt ist die Überprüfung, ob die Ergebnisse auf die vorher festgelegte Grundgesamtheit extrapoliert werden können (Krebs & Menold, 2019; siehe auch Döring, 2023). Die externe Validität bewertet, „in welchem Ausmaß das realisierte Ergebnis eine Schätzung des korrespondierenden Populationswertes erlaubt“ (Krebs & Menold, 2019, S. 500). Dabei wird vorausgesetzt, dass das verwendete Messinstrument valide ist. Sowohl Abweichungen der Stichprobe von der Grundgesamtheit als auch Abweichungen der Erhebungssituation von der natürlichen Situation tragen dazu bei, die externe Validität negativ zu beeinflussen (Krebs & Menold, 2019; siehe auch Schnell et al., 2011). Es gibt nationale und internationale Standards für die Bewertung des Stichprobendesigns und für die Durchführung von Umfragen im Feld, z. B. die ADM-Richtlinien von 1999 und die AAPOR-Standards von 2011 (Krebs & Menold, 2019).

Interne Validität

Die Eindeutigkeit der Ergebnisinterpretation ist ein bedeutender Aspekt bei der Beurteilung der Befunde. Dieser Aspekt wird als interne Validität bezeichnet. Besonders relevant ist dieses Gütekriterium für experimentelle Forschungsdesigns (Krebs & Menold, 2019). Nichtexperimentelle Studien können lediglich Zusammenhänge zwischen Variablen zeigen, ohne eindeutig zu klären, wie diese ursächlich entstehen (Döring, 2023). Wenn al-

lerdings jede Untersuchungsanordnung zur Hypothesenüberprüfung als Experiment betrachtet wird (Schnell et al., 2011), dann kann dieses Gütekriterium auch bei nichtexperimentellen Studien herangezogen werden. Die interne Validität eines Forschungsdesigns ist umso höher, je besser es geeignet ist, Hypothesen zu überprüfen und alternative Erklärungen auszuschließen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die vorliegende Studie explorativ angelegt ist und vorab keine Hypothesen aufgestellt wurden. Die interne Validität kann durch verschiedene Störungen gefährdet werden, etwa externe Wirkungen, interventionsbedingte Wirkungen oder die Unterschiedlichkeit der untersuchten Personen (Krebs & Menold, 2019, S. 501).

Statistische Signifikanz

Es ist sicherzustellen, dass ein Befund nicht ausschließlich statistisch signifikant ist, sondern auch praktische Relevanz besitzt. Dieses Gütekriterium ist v. a. bei zunehmender Stichprobengröße bedeutsam. Dabei können selbst kleine Kennwerte statistisch signifikant werden, die jedoch keine wirkliche Bedeutung haben. Daher wird die praktische Bedeutsamkeit herangezogen, um die inferenzstatistischen Befunde zu bewerten (Krebs & Menold, 2019, S. 502). „Die statistische Validität (auch: statistische Signifikanz) ist gewährleistet, wenn die empirisch ermittelte Fehlerwahrscheinlichkeit (p) bei der Ablehnung der Nullhypothese kleiner ist als die a-priori festgelegte Irrtumswahrscheinlichkeit (α)“ (Krebs & Menold, 2019, S. 502).

Praktische Relevanz

In der empirischen Sozialforschung wird oft die praktische Bedeutung, auch als praktische Relevanz bezeichnet, nicht ausreichend berücksichtigt. Sogenannte Effektgrößen stellen Maße für die praktische Bedeutung dar. Unabhängig von der Größe der Stichprobe beziehen sie sich auf die Ausprägung der untersuchten Korrelationen oder Unterschiede. Ein signifikanter Befund, der in einer großen Stichprobe aufgedeckt wird, kann so gering sein, dass er kaum von null abweicht und daher als unbedeutend betrachtet werden kann (Krebs & Menold, 2019, S. 503).

Krebs und Menold (2019) empfehlen, neben den Ergebnissen der Signifikanztests auch Effektgrößen als Maß für die praktische Bedeutung zu präsentieren. Diese können je nach Art des statistischen Tests Varianzanteile, standardisierte Mittelwertunterschiede oder standardisierte Zusammenhangsmaße sein. Cohens *d* beispielsweise relativiert die Mittelwertdifferenz anhand der Streuung. Die Einbeziehung von Effektgrößen ermöglicht eine Bewertung der Ergebnisse, die nicht von der Stichprobengröße beeinflusst wird (Krebs & Menold, 2019).

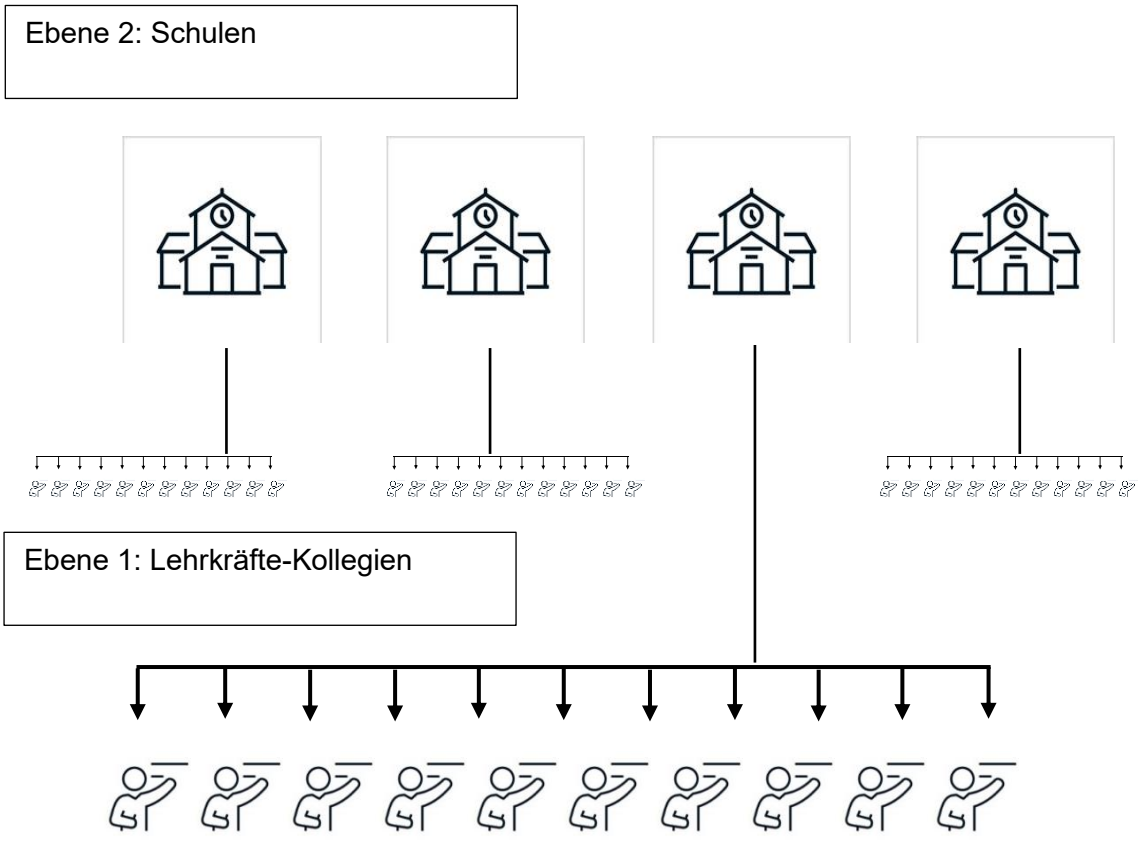
Hierarchische Struktur der Daten: nestedness von Lehrkräften und Schulen

Verhaltens- oder soziale Daten sind häufig ‚nested' (Raudenbush & Bryk, 2002) bzw. weisen eine hierarchische Datenstruktur oder Clusterung von Daten auf (Snijders & Bosker, 2012). In der Bildungsforschung ist diese hierarchische Datenstruktur ebenfalls häufig anzutreffen (vgl. Raudenbush & Bryk, 2002). Dies bedeutet, dass Daten auf verschiedenen Ebenen miteinander verbunden sind. Jeder schulische Kontext, in den individuelles Lernen eingebettet ist, weist eine spezifische Struktur auf. Diese Struktur umfasst verschiedene Aspekte, beispielsweise das Führungsverhalten der Schulleitung einer Schule (Böhm-Kasper & Dizinger, 2022). Der ‚Kontext' bezieht sich darauf, dass Individuen in Schulen in komplexe und sich beständig verändernde Netzwerke sozialer Interaktion eingebunden sind (Berliner, 2002; siehe auch Böhm-Kasper & Dizinger, 2022). In der Bildungsforschung interessieren sich Forschende besonders für die Wechselwirkung zwischen individuellen Eigenschaften und kontextuellen oder aggregierten Faktoren (Böhm-Kasper & Dizinger, 2022). „[…] Mehrebenenanalysen ermöglichen es, drei Arten von Effekten abzuschätzen: die Effekte der individuumbezogenen *x* Variablen [sic], die Effekte der gruppenbezogenen *x* Variablen [sic] sowie Effekte, die darin bestehen, daß [sic] es von der Ausprägung gruppenbezogener *x* Variablen [sic] abhängt, wie sich individuelle Effekte ausprägen (‚cross-level' Wechselwirkungen)" (Engel, 1998, S. 27).

Nach Geiser (2011) zeigt sich in Studien mit Schülerinnen und Schülern oft eine hierarchische Struktur, insbesondere dann, wenn die Schülerinnen und Schüler in Schulklassen gruppiert sind. Dabei werden Level-1-Einheiten (Mikroebene; Einheiten auf der unteren Ebene) durch die Schülerinnen und Schüler und Level-2-Einheiten (auf der übergeordneten Makroebene) durch die Schulklassen repräsentiert. Abhängig vom Studiendesign können auch weitere übergeordnete Ebenen (z. B. Schulen) berücksichtigt werden (Geiser, 2011, S. 199). Die Lehrkräfte im Rahmen der vorliegenden Studie sind in den Schulen geclustert. Dabei bilden die Lehrkräfte die Level-1-Einheiten respektive Einheiten der Mikroebene und die Schulen bilden die darüber liegenden Level-2-Einheiten bzw. Einheiten der Makroebene (vgl. Geiser, 2011, S. 199; siehe Abbildung 15).

Abbildung 15

Nestedness der Daten der vorliegenden Studie



Anmerkungen. Eigene Darstellung.

7.2.4 Qualitativer Forschungszugang

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus' aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben" (Flick et al., 2017, S. 14). Sie konzentriert sich darauf, ein tieferes Verständnis für soziale Wirklichkeiten zu fördern – dafür, wie Menschen Dinge betrachten und verstehen und wie sie miteinander interagieren. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale gelenkt. Diese Aspekte sind Außenstehenden oft nicht ersichtlich und den Beteiligten selbst zumeist nicht bewusst (Flick et al., 2017, S. 14). Der qualitative Forschungszugang wurde gewählt, um einerseits im Rahmen des *explanatory sequential designs* zu agieren und andererseits dem explorativen Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie gerecht zu werden. Dadurch wurde ein offenerer Zugang zu den untersuchten Phänomenen angestrebt, wodurch es ermöglicht wird, „näher dran" (Flick et al., 2017, S. 17) zu sein als z. B. bei einem rein quantitativen Forschungszugang. Der qualitative Zugang ergänzt den quantitativen Forschungs-

zugang der ersten Teilstudie auf sinnvolle Weise. Letzterer konzentriert sich v. a. auf umfangreiche Datenmengen und stark standardisierte, objektivistische Methoden sowie normative Konzepte (vgl. Flick et al., 2017, S. 17 ff.) Nach Wilson (1980) ist daran problematisch, dass sich die/der Forschende „auf Selbstverständlichkeiten verlassen [muss], von denen er und seine Kollegen annehmen, dass sie von allen kompetenten Mitgliedern der wissenschaftlichen Gemeinschaft geteilt und als selbstverständlich angesehen werden“ (Wilson, 1980, S. 64). Demnach ist es den Forschenden nicht möglich, eine umfassende Übersicht über all ihre Forschungsaktivitäten zu präsentieren (Wilson, 1980). Durch die Anwendung des qualitativen Forschungszugangs sollte ein bislang wenig erforschter Wirklichkeitsbereich im deutschen Kontext genauer untersucht werden: die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit. Dabei sollten die quantitativen Daten und Befunde, die auf etwaige Unterschiede und Zusammenhänge verweisen (Teilstudie 1), um die subjektiven Perspektiven der verschiedenen Akteurinnen und Akteure (Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern) erweitert werden. Ziel war es, sinnvolle Ergänzungen und mögliche (ergänzende) Erklärungen für die statistischen Unterschiede und Zusammenhänge aus der ersten Teilstudie bereitzustellen (vgl. Flick et al., 2017).

Die Reaktionen auf die Fragen in einem Leitfadeninterview, wie es für die zweite Teilstudie angedacht war, sollten ein klareres und anschaulicheres Bild der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit vermitteln. Dabei sollten auch ihre Herausforderungen sowie die organisationalen und schulkulturellen Bedingungsfaktoren aus der Perspektive der verschiedenen Akteurinnen und Akteure Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern betrachtet werden (vgl. Flick et al., 2017, S. 17).

Grundlegende Annahmen und Merkmale der qualitativen Forschung

Qualitative Forschung ist ein Sammelbegriff für verschiedene Forschungsansätze. Nach Flick et al. (2017) können diese verschiedenen Ansätze, die sich in ihren theoretischen Grundlagen, ihrem Verständnis des Forschungsgegenstands und ihrer methodischen Ausrichtung unterscheiden, nach ihren vier Hauptströmungen gebündelt werden. Diese Strömungen greifen auf theoretische Traditionen wie den *symbolischen Interaktionismus, die Phänomenologie, den Konstruktivismus* sowie *strukturalistische* oder *psychoanalytische* Positionen zurück (Flick et al., 2017, S. 15).

Die verschiedenen Ansätze der qualitativen Forschung teilen bestimmte grundlegende Annahmen und Merkmale. Diese werden nachfolgend aufgeführt (Flick et al., 2017, S. 18 ff.).

- Soziale Wirklichkeit entsteht durch gemeinsame Bedeutungszuweisungen in sozialer Interaktion, die von Individuen in konkreten Situationen subjektiv interpretiert werden und somit die Basis ihres Handelns bilden.

- Die Gestaltung der sozialen Wirklichkeit führt zum einen dazu, dass diese Realität dynamisch ist und sich kontinuierlich verändert, und zum anderen zur Reflexivität der sozialen Wirklichkeit.
- Die Bedeutung von objektiven Lebensbedingungen entsteht durch die subjektiven Bewertungen, die ihnen in der Lebenswelt zugeschrieben werden.
- Der Kommunikation kommt in der qualitativen Forschung eine bedeutende Rolle zu – dadurch, dass Realität interaktiv hergestellt und subjektiv bedeutsam wird, dass sie über kollektive und individuelle Interpretationsleistungen vermittelt und handlungswirksam wird (Flick et al., 2017, S. 21).

Gemäß Flick et al. (2017) umfassen die Merkmale der qualitativen Forschungspraxis u. a. ein breites methodisches Spektrum anstelle einer Einheitsmethode, die angemessene Anwendung von Methoden entsprechend dem Forschungsgegenstand, die Orientierung an Alltagssituationen und/oder Alltagswissen, die Betonung der Kontextualität, die Berücksichtigung der Perspektiven der Beteiligten, die Reflexivität der Forscherinnen und Forscher, das Verstehen als Grundprinzip der Erkenntnis, das Prinzip der Offenheit, die Fallanalyse als Ausgangspunkt und die Anerkennung der Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage für die Forschung (Flick et al., 2017, S. 24).

Gütekriterien qualitativer Forschung

Nach Steinke (2017) sind quantitative Bewertungskriterien nicht angemessen für die Beurteilung qualitativer Forschung, da sie für unterschiedliche Methoden konzipiert wurden, die ihrerseits auf spezifischen Methodologien, wissenschaftlichen Ansätzen und Erkenntnistheorien basieren. Aufgrund der relativ geringen Formalisierung und Standardisierung qualitativer Forschung können quantitative Kriterien nicht direkt auf sie angewendet werden. Für die Bewertung qualitativer Forschung gilt es daher, Kriterien heranzuziehen, die ihrem individuellen Profil gerecht werden. Die Begriffe *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* werden in Bezug auf die Gütekriterien der qualitativen Forschung aus folgenden Gründen bewusst nicht verwendet: 1) Die unterschiedlichen Definitionen dieser Begrifflichkeiten erschweren eine präzise Anwendung; 2) viele Formen von Objektivität, Reliabilität und Validität wurden speziell für die standardisierte Forschung konzipiert und sind aus diesem Grund nur eingeschränkt auf die qualitative Forschung anwendbar (Steinke, 2017, S. 322 ff.).

Steinke (2017) erläutert, dass die Idee eines universellen, allgemein gültigen Kriterienkatalogs nicht in Einklang zu den Merkmalen qualitativer Forschung zu bringen ist. Um diesem Widerspruch zu begegnen, schlägt sie ein zweistufiges Vorgehen vor: Zunächst sollten zentrale, ganzheitliche Kernkriterien formuliert werden sowie Verfahren, um diese

zu prüfen. Diese Kriterien und Prüfverfahren müssen dann je nach spezifischer Studie präzisiert, angepasst und bei Bedarf durch weitere Kriterien ergänzt werden (Steinke, 2017, S. 323 f.). Zu den Kernkriterien gehören *intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung* und *Limitationen.*

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die Sicherung und Prüfung der Nachvollziehbarkeit kann auf drei Wegen erfolgen: mittels der *Dokumentation des Forschungsprozesses*, der *Interpretationen in Gruppen* und der *Anwendung kodifizierter Verfahren*. Ersteres bildet die zentrale Methode zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Auf diese Weise können der Forschungsverlauf und die daraus resultierenden Befunde schrittweise nachverfolgt und bewertet werden. Dabei sollten folgende Aspekte dokumentiert werden:

- Die Dokumentation des Forschungsprozesses: Es ist bedeutsam, dass Forschende ihr Vorwissen dokumentieren, einschließlich ihrer expliziten und impliziten Erwartungen. Dies ist notwendig, da diese Aspekte das Verständnis des Themas, die Auswahl oder die Entwicklung von Forschungsmethoden und darüber die Daten sowie das Gegenstandsverständnis beeinflussen können. Mittels der Offenlegung des Vorverständnisses kann bewertet werden, ob durch eine Studie tatsächlich neue Erkenntnisse generiert wurden (Steinke, 2017, S. 324 f.). Dieses Gütekriterium wird in der vorliegenden Studie v. a. durch die ausführliche theoretische Rahmung sowie die Darstellung des Forschungsstands und die daraus abgeleiteten theoretischen Vorannahmen und Forschungsfragen hergestellt. Die angenommenen Wirkzusammenhänge können Abbildung 13 entnommen werden. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass dieses Vorwissen auch irritiert wird (vgl. Steinke, 2017, S. 325). Die Dokumentation der Datenerhebungsmethoden und des Kontexts der Datenerhebung beinhaltet spezifische Informationen über die angewandten Verfahren und deren Entstehung. Zusätzliche Angaben zum Kontext, in dem Interviews durchgeführt wurden, helfen dabei, die Glaubwürdigkeit von getätigten Äußerungen der Interviewten zu bewerten (Steinke, 2017, S. 325). Diesem Gütekriterium wird in der vorliegenden Studie entsprochen, indem die zuvor angesprochenen Aspekte detailliert und vollständig dokumentiert wurden (siehe Kapitel 7.4.1). Dadurch kann ein hohes Maß an Transparenz gewährleistet werden.
- Die Dokumentation der Transkriptionsregeln ermöglicht es, zu bestimmen, welche Informationen transkribiert wurden, wie konsistent die Transkription ist und ob die festgelegten Regeln befolgt wurden. Diesem Gütekriterium kann in der vorliegenden Studie entsprochen werden, indem in Kapitel 7.4.1, Abschnitt *Nachbereitung der*

Interviews, die Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl (2015) benannt wurden. Im zuvor aufgeführten Abschnitt wurden diese Regeln auf eine einheitliche Verwendung hin geprüft.

- Die Dokumentation der Daten und Auswertungsmethoden ermöglicht es, die Interpretation zu bewerten und zu überprüfen, ob die Verfahrensrichtlinien befolgt wurden (Scheff, 1994, S. 8; Steinke, 2017, S. 325). Diesem Gütekriterium wird in der vorliegenden Studie durch eine ausführliche und transparente Darlegung der vorliegenden Daten sowie der verwendeten Auswertungsmethoden in den Kapiteln 7.4.1 bis 7.4.3 entsprochen.
- Eine detaillierte Dokumentation der Informationsquellen aus den Interviews, damit Lesende beurteilen können, wie angemessen die/der Forschende die soziale Wirklichkeit der Untersuchten ausgewertet und interpretiert hat (vgl. Bryman, 1988, S. 77), umfasst die explizite Angabe der Quellen: wörtliche Zitate der Interviewpartnerinnen und -partner, paraphrasierte Wiedergaben von Aussagen, der Kontext, in dem die Aussage getätigt wurde, Hypothesen, Auslegungen oder Interpretationen seitens der/des Forschenden (Steinke, 2017, S. 325). Diesem Kriterium wird entsprochen, indem im Rahmen des Ergebnisberichts die Quellen präzise dokumentiert wurden.

Die Sicherung der Nachvollziehbarkeit durch *Interpretationen in Gruppen* umfasst eine diskursive Methode zur Schaffung von gemeinsamem Verständnis und Nachvollziehbarkeit, indem Daten und ihre Deutungen sowie ihre Interpretation behandelt werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde diesem Kriterium ebenfalls entsprochen, indem v. a. zu Beginn mit Kolleginnen und Kollegen des IZfB (Interdisziplinäres Zentrum für Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen; qualitative Interestgroup) sowie den zu diesem Zeitpunkt tätigen Mitarbeitenden der Arbeitsgruppe Bildungsforschung (AG Bifo) der Universität Duisburg-Essen in regelmäßigen Abständen diskutiert wurde.

Die *Anwendung kodifizierter Verfahren* orientiert sich an etablierten Ansätzen zur Förderung eines gemeinsamen Verständnisses und dem Streben nach einer Einheitlichkeit mit Blick auf das methodische Vorgehen. Auch wenn die qualitative Forschung grundsätzlich schwer zu standardisieren ist, wird versucht, sie durch Regelgeleitetheit und die Kodifizierung von Forschungstechniken zu strukturieren (Steinke, 2017). Diesem Kriterium wird entsprochen, indem mit der Methode des problemzentrierten Interviews (Kapitel 7.4.1, Abschnitt *Beschreibung der Methodenwahl*) auch ein Interviewleitfaden verwendet wurde, der flexibel eingesetzt werden konnte. Zudem wurde im Rahmen der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) für die Auswertung ein einheitliches Kategoriensystem entwickelt, dessen Anwendung ebenfalls kritisch reflektiert wurde (siehe Kapitel 7.4.3).

Indikation des Forschungsprozesses

Die *Gegenstandsangemessenheit* kann als Maßstab betrachtet werden, um zu beurteilen, ob der Anspruch erfüllt wurde. Es ist wesentlich, den kompletten Forschungsprozess hinsichtlich seiner Angemessenheit (Indikation) zu bewerten (Steinke, 2017, S. 326). Strübing (2018) erweitert diesen Anspruch und nennt dabei folgende Aspekte: *vielfältige Passungsverhältnisse, fortgesetzte Justierungsprozesse, reduzierter Methodenbegriff, starker Empiriebegriff.* Der erste Aspekt bezieht sich auf das Zusammenspiel von empirischen Fällen, Methoden, Datentypen, Theorien und Fragestellungen, die zusammen den Forschungsgegenstand definieren. Fortlaufende Justierungsprozesse bedeuten, dass die angewandten Methoden kontinuierlich an den Forschungsgegenstand angepasst werden müssen und nicht nur korrekt anzuwenden sind. Der reduzierte Methodenbegriff besagt, dass die Methoden aus einer erfahrungswissenschaftlichen Perspektive entwickelt werden müssen und eng mit dem Forschungsgegenstand verbunden sein sollten. Ein starker Empiriebegriff betont die Relevanz des direkten Kontakts mit dem Forschungsfeld, aktiver Teilnahme an sozialen Aktivitäten und genauer Aufzeichnungen. Dadurch entstehen Daten, die weniger von bestehenden Theorien beeinflusst werden können (Strübing, 2018, S. 207 ff.).

Nach Strübing (2018) stellt die Gegenstandsangemessenheit das relevanteste Gütekriterium dar (Strübing, 2018). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird diesem Aspekt durch klare Erläuterungen in den Kapiteln 7.2 und 7.4 entsprochen. Gemäß den Fragestellungen werden verschiedene methodische Zugänge im Rahmen des *explanatory sequential mixed methods design* (Creswell & Plano Clark, 2018) gewählt und miteinander in Beziehung gesetzt. Die Mehrebenenstruktur der Daten ermöglicht es, die Wahrnehmung der Handlungsorientierungen und -praxen der relevanten Akteurinnen und Akteure hinsichtlich der Untersuchungsdimensionen *Elternarbeit*, *Führung* und *Schulkultur* aus unterschiedlichen Perspektiven zu beschreiben (vgl. Klein, 2018b). Zudem wurden die angewandten Methoden der vorliegenden Studie an den Forschungsgegenstand angepasst. So wurde z. B. das problemzentrierte Interview gemäß den Fragestellungen 7 bis 11 als geeignete Methode gewählt. Dies wird in Kapitel 7.4.1, Abschnitt *Das problemzentrierte Interview*, näher erläutert und es wird begründet, inwieweit diese Methode dazu geeignet ist, die Komplexität des Forschungsgegenstands der vorliegenden Studie zu erfassen und zu verstehen. Durch das problemzentrierte Interview wurde auch der direkte Kontakt zum Forschungsfeld sichergestellt, da verschiedene Akteurinnen und Akteure persönlich interviewt wurden.

Empirische Verankerung

In diesem Kontext stellt Steinke (2017) die Relevanz heraus, dass Hypothesen bzw. Theorien auf empirischen Erkenntnissen beruhen. Die Entwicklung von Theorien sollte so

gestaltet sein, dass Raum für die Entdeckung neuer Aspekte besteht und dass vorhandene Annahmen kritisch hinterfragt oder angepasst werden können. Es ist wesentlich, dass Theorien eng an die vorliegenden Daten anknüpfen und dass ihre Entwicklung auf einer sorgfältigen und systematischen Analyse dieser Daten basiert (Steinke, 2017).

Im Rahmen der vorliegenden Studie kann diesem Kriterium entsprochen werden, indem die Studie explorativ angelegt ist. In Kapitel 10 findet eine intensive Auseinandersetzung mit den Daten der Studie statt. In diesem Kontext werden die Daten in Bezug zur Theorie und zu den empirischen Befunden gesetzt und es findet eine kritische Prüfung der theoretischen Annahmen statt.

7.3 Teilstudie 1: standardisierte Befragung

In diesem Kapitel erfolgt eine Beschreibung der Datenbasis der ersten Teilstudie. Im Anschluss werden die verwendeten Instrumente abgebildet. Das Kapitel schließt mit der Darstellung der Auswertungsverfahren.

Die Methode der strukturierten schriftlichen Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens ermöglicht es, u. a. Aspekte des subjektiven Erlebens zu erfassen, die nicht direkt beobachtbar sind. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde ein vollstandardisierter Fragebogen verwendet, der aus geschlossenen Fragen mit vorgegebenen Antwortoptionen bestand (Döring, 2023). Die standardisierte und anonyme *Paper-Pencil*-Befragung aller Lehrkräfte zielte darauf ab, schulweit repräsentative und zwischen den Schulen vergleichbare Daten zu erheben.

Ein Anliegen der vorliegenden Studie war es, die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit sowie die organisationalen und schulkulturellen Bedingungen für einen möglichst großen Teil des Kollegiums darzustellen. Dies geschah u. a. aus dem Grund, dass in Bezug auf Deutschland bis dato wenig Daten zur Prävalenz der beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit vorliegen, wie sie in Kapitel 2.3.1 theoretisch angenommenen wurden.

Um eine hohe Rücklaufquote zu gewährleisten, fanden die Befragungen, mit Ausnahme einer Schule, während schulinterner Lehrkräftefortbildungen oder Lehrerkonferenzen statt. In einer der Schulen wurden die Lehrkräfte aufgrund von Terminschwierigkeiten gebeten, den Fragebogen in ihrer Freizeit auszufüllen (siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2020). Zur Wahrung der Anonymität der Befragung wurden die Fragebögen in einem offenen Umschlag ausgeteilt und die Lehrkräfte konnten im Anschluss die zugeklebten Umschläge mit den Fragebögen bei den anwesenden Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern abgeben. Wie zuvor erwähnt, war die Teilnahme an der Befragung freiwillig und die Lehrkräfte wurden unmittelbar *vor* der Befragung auf diesen Aspekt hingewiesen. Lehrkräfte hatten folglich die Möglichkeit, den leeren Fragebogen anonym im verschlossenen

Umschlag zurückzugeben, wenn sie sich gegen eine Teilnahme entschieden. So konnte die Freiwilligkeit der Teilnahme realisiert werden. In der Schule, in der die Lehrkräfte den Fragebogen in ihrer Freizeit ausfüllen mussten, wurden die Freiwilligkeit und die Anonymität dadurch gewährleistet, dass die Lehrkräfte ihren im Umschlag verschlossenen Fragebogen in eine im Lehrerzimmer deponierte, versiegelte Urne werfen konnten. Die Urne wurde im versiegelten Zustand von einer Projektmitarbeiterin abgeholt und erst in der Universität geöffnet.

7.3.1 Operationalisierungen für den Fragebogen für Lehrkräfte

Im Rahmen der Prüfung der Beziehungen der wahrgenommenen transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit und der fürsorglichen Führung sowie der Einstellungen von Lehrkräften und des Öffnungsgrads der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld mit der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, wie in Kapitel 6 im Wirkmodell der vorliegenden Studie graphisch dargestellt wurde (siehe Abbildung 13), wurden folgende Skalen erhoben. Diese dienten der Beantwortung der Fragestellungen 1 bis 6.

- Die Skala *Defizitorientierungen* (Bremm, 2021b) und die Skala zur Erfassung des Öffnungsgrads der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld (Henderson et al., 2007; Sacher, 2014), die für die hier vorliegende Studie angepasst wurden
- Skalen aus Eigenentwicklung zur Erfassung der *fürsorglichen Führung*, der *transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit* und der *Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit*; es wurde festgestellt, dass die neu entwickelten Skalen anschlussfähig an die bisherige Forschung sind

Für die Skalen wurde eine separate Pilotierung mit drei Realschulen und zwei Gymnasien in NRW durchgeführt. Zwei der Schulen befanden sich in öffentlicher Trägerschaft, die anderen drei in privater, katholischer Trägerschaft. Alle Schulen waren den Standorttypen 1/2 nach Isaac (2011) zuzurechnen. Insgesamt nahmen an der Pilotierung N = 84 Lehrkräfte (Rücklaufquote = 35,3 %) teil. Darüber hinaus wurde der Fragebogen vorab von Mitarbeitenden der AG Bifo der Universität Duisburg-Essen (N = 6) mittels der Think-aloud-Methode (vgl. Häder, 2006) getestet. Zudem erfolgten im Rahmen der Entwicklung des Fragebogens respektive der Skalen Gespräche über unverständliche oder irreführende Formulierungen mit Projektmitgliedern und Mitarbeitenden der AG Bifo der Universität Duisburg-Essen. Im Anschluss an die Pilotierung wurde der Fragebogen noch einmal angepasst. Etwaige Änderungen der einzelnen Skalen werden nachfolgend im Rahmen der Beschreibung der Operationalisierung der Instrumente erläutert. Bei der Pilotstichprobe ist zu berücksichtigen, dass sich die teilnehmenden Schulen nicht in sozialräumlich deprivierter Lage befanden und sich die Elternarbeit für die Schulen und Lehrkräfte weniger herausfordernd gestaltete.

Zur Schätzung der Reliabilität wird in der vorliegenden Studie auf die vielfach eingesetzte Methode der internen Konsistenz rekurriert, in deren Rahmen der Cronbachs-Alpha-Koeffizient ermittelt wird (Döring & Bortz, 2016; Krebs & Menold, 2019). Dabei erfolgte die Bestimmung der internen Konsistenzen analog zur Empfehlung von Döring und Bortz (2016) gesondert für die entsprechenden Subskalen (Döring & Bortz, 2016). Im Hinblick auf die Höhe der Reliabilität existieren keine allgemein verbindlichen Feststellungen, da diese durch eine Vielzahl von Bedingungen beeinflusst werden kann. Nach Krebs und Menold (2019) werden Werte > 0,80 als wünschenswert, allerdings häufig bereits Werte ≥ 0,70 als tolerierbar betrachtet (Krebs & Menold, 2019; Schnell et al., 2005, S. 153). Die Reliabilitäten der verwendeten Skalen können größtenteils als zufriedenstellend angesehen werden. Nachfolgend wird je Subskala auf den jeweiligen Cronbachs-Alpha-Koeffizienten eingegangen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde die Validität der für den Fragebogen verwendeten Skalen mittels der *faktoriellen Validität*, einer Variante der Konstruktvalidität, bestimmt (siehe Kapitel 8.3.2). Zu diesem Zwecke wurden je Subskala Hauptkomponentenanalysen mit einer Promax-Rotation (Field, 2009, S. 644) durchgeführt und es wurde jeweils theoriebasiert beschrieben, welche Dimensionalität (Ein- oder Mehrdimensionalität) angenommen wurde. Dies geschah aus dem Grund, dass im Rahmen der vorliegenden Studie hauptsächlich entweder nicht empirisch gesicherte Skalen, z. B. Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld, oder neue Skalen, z. B. fürsorgliche Führung, entwickelt wurden. Daher wird nachfolgend je Subskala kurz auf die faktorielle Validität eingegangen.

An dieser Stelle ist noch darauf hinzuweisen, dass für die standardisierte Befragung bewusst die Begrifflichkeit *Elternarbeit* gewählt wurde. Dies geschah aufgrund der in Kapitel 2.1 erfolgten Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten im Zuge der Zusammenarbeit mit Eltern.

Operationalisierung der Formen von durch Schulen/Lehrkräfte initiierte Elternarbeit

Um zu erfassen, in welchem Ausmaß die verschiedenen Formen der von Schulen initiierten Elternarbeit an den jeweiligen Schulen umgesetzt werden bzw. welche Strukturen dafür vorliegen, wurden die Lehrkräfte anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*) um eine Einschätzung gebeten. Jedes Item begann mit ‚Unsere Schule ...‘, sodass sich die Items auf das Handeln der gesamten Lehrerschaft und nicht nur auf das Handeln einzelner Lehrkräfte bezog. Die theoretische Grundlage für die Skala bildet das Modell von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) mit

seinen *six types of involvement* von Eltern, da dieses Modell in der Forschung zu Elternarbeit weit verbreitet ist und zumindest für den nordamerikanischen Raum als empirisch gesichert betrachtet werden kann (siehe dazu Kapitel 2.3). Die Formen *communicating*, *volunteering*, *learning at home*, *decision making* und *collaborating with the community* wurden jeweils mit einem Einzelitem operationalisiert. Die Form *parenting* wurde mit zwei Einzelitems operationalisiert. Tabelle A1 in Anhang A.1 können die Einzelitems mit den dazugehörigen Mittelwerten und Standardabweichungen entnommen werden. Auch diese Skala wurde im Rahmen der Pilotierung getestet. Für die Haupterhebung wurden keine Änderungen an den Items vorgenommen.

Da es sich um selbst entwickelte Items handelte, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, um Anhaltspunkte zur Güte der Skala, v. a. hinsichtlich der Konstruktvalidität, zu erhalten und um zu prüfen, ob latente Konstrukte vorhanden sind, die sich abbilden lassen. Im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse mit Promax-Rotation zeigten die Befunde eine zweifaktorielle Lösung, bei der die theoretisch angenommenen Typen *decision making*, *communicating, collaborating with the community* und *volunteering* hohe Faktorladungen auf einem Faktor aufwiesen, der sich inhaltlich auf die *Partizipation der Eltern* bezieht. Die theoretisch angenommenen Typen *learning at home* und *parenting* wiesen hohe Faktorladungen auf einem weiteren Faktor auf, der sich inhaltlich auf die *Unterstützung der Eltern* bezieht. Für beide Faktoren ergaben sich zufriedenstellende Reliabilitäten.

- Die *Partizipation der Eltern* erfasst, inwieweit die Schule den Eltern Möglichkeiten zur Partizipation anbietet (vier Items, z. B. ‚Unsere Schule bezieht Eltern in Entscheidungen der Schule ein'; M = 3,83; SD = *0,73*; α = 0,74).
- Die *Unterstützung der Eltern* erfasst, inwieweit Eltern von der Schule Unterstützungsangebote dazu erhalten, ihre Kinder beim Lernen zu fördern (drei Items, z. B. ‚Unsere Schule unterstützt Eltern dabei, eine häusliche Umgebung zu etablieren, die die Kinder beim Lernen unterstützt'; M = 3,03; SD = *0,96*; α = 0,75).

Um festzustellen, ob die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit zwischen den Schulen variieren, wurden schulische Mittelwerte errechnet sowie jeweils Varianzanalysen durchgeführt.

Operationalisierung der Bedingungsfaktoren

Transformationale Führung im Kontext von Elternarbeit

Die Befunde in Kapitel 4.2.2, Abschnitt *Transformationale Führung und Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*, verweisen darauf, dass Merkmale erfolgreicher Führung im Kontext der Elternarbeit u. a. dem Ansatz transformationaler Führung zu-

geordnet werden können. Zudem lässt sich anhand der in Kapitel 6.2 aufgeführten theoretischen Vorannahmen und Befunde vermuten, dass transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit Defizitorientierungen von Lehrkräften sowie die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit positiv beeinflussen kann.

Zur Erfassung, inwieweit Lehrkräfte der Meinung sind, dass ihre Schulleiterinnen und Schulleiter Führungshandeln zeigen, das der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit zuzuordnen ist, wurden die Lehrkräfte anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*) um eine Einschätzung gebeten. Jedes Item begann mit ‚Unsere Schulleitung ...'.

Die gängigsten Erhebungsinstrumente (Leithwood & Sun, 2012) zur Analyse von transformationaler Führung auf Schulebene sind der *Nature of School Leadership Questionnaire (NSL)* von Leithwood et al. (2006) und der *MLQ* von Bass und Avolio (1995). Diese beiden Skalen beziehen sich allerdings nur in Ansätzen auf die konkrete Handlungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext von Elternarbeit und es liegt national keine entsprechende quantitative Skala vor. Aus diesem Grund wurde die transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit anhand von Items aus dem NSL, die entsprechend auf den Kontext der Elternarbeit angepasst und umformuliert wurden, und anhand von Forschungsergebnissen qualitativer Untersuchungen aus den USA und England entwickelt, in denen das Führungshandeln an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage untersucht wurde und die Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld respektive den Eltern im Fokus stand. Dabei wurden Handlungsweisen von Schulleierinnen und Schulleitern ausgewählt, die sich für die Elternarbeit als bedeutsam herausgestellt haben *und* Aspekten der transformationalen Führung zuzuordnen sind (Jacobson & Johnson, 2011; Harris, 2002; Giles, 2006; Giles et al., 2005; Gillies et al., 2010; Ishimaru, 2013; Green, 2015; vgl. im Überblick Klein, 2018a). Auch diese Skala wurde im Rahmen der Pilotierung getestet. Für die Haupterhebung wurden zwei Items aus der Skala entfernt. Ein weiteres Item wurde zur besseren Verständlichkeit in zwei Items aufgeteilt (siehe Tabelle A2, Anhang A.1). Es wurden elf Items für die Haupterhebung verwendet.

Mithilfe einer Hauptkomponentenanalyse mit Promax-Rotation wurde eine neue Skala gebildet. Dabei wiesen die elf Items Ladungen auf drei trennscharfen Faktoren auf, die sich inhaltlich drei der vier Dimensionen von Bass und Avolio (1994) zuordnen ließen. Alle Faktoren weisen zufriedenstellende Reliabilitäten auf.

- Der *idealisierte Einfluss* erfasst, inwiefern Lehrkräfte der Meinung sind, dass ihre Schulleitung Werte und Überzeugungen in Bezug auf Elternarbeit vorlebt (vier Items, z. B. ‚Unsere Schulleitung ist darum bemüht, dass Eltern sich in der Schule willkommen und wohl fühlen'; M = 3,99; SD = 0,73; α = 0,88).

- Die *intellektuelle Stimulierung* erfasst, inwiefern Lehrkräfte der Meinung sind, dass ihre Schulleitung sie dazu ermutigt, gegenüber Elternarbeit eine professionelle und reflektierende Haltung einzunehmen (fünf Items, z. B. ‚Unsere Schulleitung regt uns dazu an, unsere Haltung gegenüber den Eltern zu reflektieren'; M = 3,30; SD = 0,89; α = 0,87).
- Die *individuelle Unterstützung* erfasst, inwiefern Lehrkräfte der Meinung sind, dass ihre Schulleitung sie bei der Elternarbeit unterstützt (zwei Items, z. B. ‚Unsere Schulleitung stärkt uns bei Konflikten mit Eltern den Rücken'; M = 4,09; SD = 0,95; α = 0,91).

Um festzustellen, inwiefern die Wahrnehmung transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit zwischen den Schulen variiert, wurden schulische Mittelwerte errechnet und jeweils Varianzanalysen durchgeführt.

Fürsorgliche Führung

Die theoretischen Vorannahmen und Befunde in Kapitel 4.3 verweisen darauf, dass Merkmale erfolgreicher Führung, die sich für die Beeinflussung von Defizitorientierungen von Lehrkräften sowie der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit als bedeutsam erweisen, u. a. dem Ansatz fürsorglicher Führung zugeordnet werden können.

Die fürsorgliche Führungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter wurde anhand von Items aus Eigenentwicklung auf Basis der in Kapitel 4.3.3 dargestellten Befunde erhoben. Die Lehrkräfte wurden je Item anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*) um eine Einschätzung gebeten.

Die theoretische Grundlage für die Items zur Messung der fürsorglichen Führung bildete der erste Versuch einer Umschreibung des Konzepts der fürsorglichen Führung von Louis et al. (2016) und Smylie et al. (2016, 2020). Zudem wurde das Kategoriensystem einer qualitativen Untersuchung von Klein und Bremm (2019) dazu verwendet, *fürsorgliche Führung* zu operationalisieren. Dabei wurden folgende Dimensionen berücksichtigt, die die Handlungspraxis fürsorglicher Führung nach Klein und Bremm (2019) beschreiben: *Fürsorgestandards*, *Empowerment*, *Lehrkräften eine Stimme geben*, *Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen* sowie *Unterstützung und Umgang mit Fehlern*.

Die Items wurden im Rahmen der zuvor beschriebenen Pilotierung (siehe Kapitel 4.1.2) getestet und einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalyse und der Beobachtung, dass es bei zwei der Items inhaltliche Überschneidungen mit zwei Items aus dem *NSL* von Leithwood et al. (2006) gab, wurden für die Haupterhebung sechs Items entfernt und letztlich zwölf Items verwendet. Mithilfe

einer explorativen Faktorenanalyse wurde eine Skala gebildet, die eine zufriedenstellende Reliabilität aufwies.

- Die *fürsorgliche Führung* erfasst, inwiefern Lehrkräfte der Meinung sind, dass ihre Schulleitung fürsorgliches Führungshandeln zeigt, und inwiefern sie sich von ihrer Schulleitung wertgeschätzt fühlen (zwölf Items, z. B. ‚Unsere Schulleitung stärkt mir den Rücken, indem sie mir ein Gefühl der Wertschätzung für meinen Beitrag vermittelt'; M = 3,76; SD = 0,91; α = 0,96).

Um festzustellen, inwiefern die Wahrnehmung fürsorglicher Führung zwischen den Schulen variiert, wurden schulische Mittelwerte errechnet und jeweils Varianzanalysen durchgeführt.

Defizitorientierungen der Lehrkräfte

Die in Kapitel 3.4.2 getätigten theoretischen Vorüberlegungen und vorgestellten Befunde lassen annehmen, dass Defizitorientierungen von Lehrkräften die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit bedingen. Die individuellen Defizitorientierungen der Lehrkräfte wurden mithilfe der Skala von Bremm (2021b) aus dem Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* mittels sechs Items erhoben. Um diese Orientierungen zu erfassen, wurden die Lehrkräfte anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*) um eine Einschätzung gebeten. Die Items reflektieren zum einen die Wahrnehmung, dass es erforderlich ist, die Defizite der Schülerinnen und Schüler zu kompensieren, wenn das familiäre Umfeld nicht die Grundlagen für das Lernen legt. Zum anderen drücken sie eine Abwertung der Schülerinnen und Schüler aus. Diese beiden Wahrnehmungen knüpfen an die beiden Typen der Defizitorientierungen an, wie sie in Kapitel 3.4.2, Abschnitt *Defizitorientierungen als Merkmal der Schulkultur*, ausgeführt wurden (siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022).

Laut Bremm (2019) muss im Hinblick auf diese Skala berücksichtigt werden, dass nicht zweifelsfrei davon ausgegangen werden kann, dass Defizitorientierungen mit Blick auf soziale Erwünschtheit und politisch korrektes Verhalten innerhalb einer standardisierten Befragung generell erfasst werden können (Drucks & Bremm, 2021). Die Skala von Bremm (2021b) wurde lediglich im Hinblick auf ihre Skalierung angepasst (die Originalskala ist vierstufig).

Im Rahmen einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation konnten die beiden Typen nicht klar voneinander getrennt werden. Aus diesem Grund wurden alle sechs Items in eine einzige Skala integriert (Klein & Bronnert-Härle, 2022). Die Reliabilität kann als zufriedenstellend betrachtet werden.

- *Defizitorientierungen* (sechs Items, z. B. ‚Viele Schüler unserer Schule sind eigentlich gar nicht beschulbar'; *M* = 3,33; *SD* = 0,82; α = 0,79); diese Subskala entspricht der Definition von Valencia (1997); die Items der Skala skizzieren Passungsproblematiken, die defätistische Bilder von Schülerinnen und Schülern und/oder teilweise Kompensationsaufgaben der Lehrkräfte akzentuieren (Bremm, 2019, 2021b)

In Klein und Bronnert-Härle (2022) wurde bereits überprüft, inwiefern Defizitorientierungen innerhalb und zwischen den Schulen variieren. In der vorliegenden Studie sollte nicht erneut explizit auf die quantitative Untersuchung der Defizitorientierungen eingegangen werden. Die Defizitorientierungen sollten lediglich dazu herangezogen werden, etwaige Zusammenhänge mit der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und den anderen Bedingungsfaktoren aufzudecken und zu analysieren.

Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld

Die Befunde, wie sie in Kapitel 3.4.3 dargelegt sind, verweisen darauf, dass Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sich in unterschiedlichem Maße gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld öffnen. Es wird theoretisch angenommen, dass dieser Öffnungsgrad ein Merkmal der Schulkultur darstellen kann, da er Rückschlüsse auf das Klima der Schule mit Blick auf die Beziehungen zu und die Zusammenarbeit mit Eltern zulässt. Zudem wurde in Kapitel 3.4.3 theoretisch ein Zusammenhang zwischen Defizitorientierungen und dem Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld angenommen. Aus diesem Grund wurde eine Skala zur Messung des Öffnungsgrads der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld entwickelt und die verschiedenen Öffnungstypen wurden zum Teil anhand von Items aus Eigenentwicklung erhoben.

Um den Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld zu erfassen (siehe Theorieteil für eine genauere Beschreibung), wurden die Lehrkräfte anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*) um eine Einschätzung gebeten. Die Grundlage für die Skala bildete ein Fragenkatalog von Henderson et al. (2007). Mit spezifischen Aussagen im Rahmen von jeweils vier Unterrubriken (*building relationships*, *linking to learning*, *addressing differences* und *supporting advocacy*) wird erfasst, inwiefern sich Schulen der jeweiligen Leistungsstufe zuordnen. Sacher (2014) übersetzte den Fragebogen von Henderson et al. (2007). Dabei wurden die vier verschiedenen Leistungstypen von Sacher (2014) nunmehr *Schultypen* genannt. Allerdings wurden in dieser deutschen Fassung nicht die Unterrubriken von Henderson et al. (2007) berücksichtigt und nicht alle Einzelitems der US-amerikanischen Fassung ins Deutsche übersetzt. Es gilt zu berücksichtigen, dass Henderson et al. (2007) diesen Fragebogen als eine Art Checkliste oder Standard für Schulen und Lehrkräfte zur Untersuchung ihrer Praxis

im Kontext der Elternarbeit entwickelten. Zudem werden in Sacher (2014) keine Gütekriterien zu dieser Skala angegeben (vgl. Sacher, 2014). Somit kann diese Skala nicht als empirisch gesichert betrachtet werden.

In der vorliegenden Studie werden die vier *Schultypen* von Sacher (2014) zur besseren Verständlichkeit *Öffnungstypen* genannt und es wurde eine gekürzte Fassung der Skala von Henderson et al. (2007) und Sacher (2014) entwickelt und je Unterrubrik ein Item formuliert bzw. aus den Skalen ein inhaltlich dazu passendes Item ausgewählt. Im Anschluss an die Pilotierung wurde diese Skala für die Haupterhebung noch einmal angepasst und von 24 Items auf 12 Items gekürzt. Dabei wurden zwei Items wortwörtlich und zwei Items in angepasster Form der Skala von Sacher (2014) entnommen. Die restlichen acht Items entstammen der Skala von Henderson et al. (2007) und wurden ins Deutsche übersetzt. Zudem wurde anstelle des Antwortformats (Beantwortung der Aussagen mit ‚Ja') von Sacher (2014) eine fünfstufige Likert-Skala gewählt.

Diese zwölf Items der Skala der Haupterhebung wiesen im Rahmen einer Hauptkomponentenanalyse mit Promax-Rotation Ladungen auf drei (trennscharfen) Faktoren auf, die inhaltlich drei der vier Dimensionen von Henderson et al. (2007) zugeordnet werden konnten. Allerdings setzten sich die Faktoren nicht aus den Items der Skala von Henderson et al. (2007) zusammen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Items nicht eindeutig genug formuliert waren. Die Tatsache, dass die theoretisch angenommene Struktur sich nicht empirisch abbilden ließ, könnte zum einen dadurch begründet sein, dass das Erhebungsinstrument, das von Henderson et al. (2007) entwickelt und von Sacher (2014) übersetzt wurde, kein empirisch gesichertes Erhebungsinstrument ist. Zum anderen wurde die Skala ursprünglich für den US-amerikanischen Kontext entwickelt und die Items spiegeln mit Blick auf Elternarbeit nicht die Praxis in deutschen Schulen wider. Dass der (theoretisch) angenommene Faktor *Schulfestung* nicht repliziert werden konnte, könnte auf die rechtlichen Rahmenbedingungen von Elternarbeit in Deutschland zurückzuführen sein: Elternarbeit ist in Deutschland gesetzlich geregelt und der Aufbau von Beziehungen zu Eltern ist eine Pflichtaufgabe von deutschen Lehrkräften. Eine generelle Abgrenzung vom schulischen Umfeld ist an deutschen Schulen folglich nicht möglich (siehe Kapitel 2.4 für ausführlichere Informationen).

- *Offene Schule* erfasst, inwieweit die Lehrkräfte der Meinung sind, dass Elternarbeit an ihrer Schule zentraler Bestandteil der Arbeit ist und Eltern als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe betrachtet werden (fünf Items, z. B. ‚Die Schule versteht sich als Teil der sie umgebenden Nachbarschaft'; M = 3,57; SD = 0,68; α = 0,69). Dieser

Faktor, bestehend aus fünf Items, speist sich hauptsächlich aus Items der theoretischen Dimension *Partnerschule*, aber mit jeweils einem Item aus den theoretischen Dimensionen *offene Schule* und *bei Bedarf offene Schule*.

- *Bei Bedarf offene Schule* erfasst, inwieweit Lehrkräfte der Meinung sind, dass Elternarbeit an ihrer Schule auf festen Anlässen basiert, beispielsweise Elternsprechtag (drei Items, z. B. ‚Wenn Eltern es wünschen, erläutern wir Lehrkräfte ihnen die Leistungsbewertungen ihrer Kinder'; M = 4,49; SD = 0,57; α = 0,66). Dieser Faktor, bestehend aus drei Items, speist sich mit jeweils einem Item aus den theoretischen Dimensionen *offene Schule, bei Bedarf offene Schule* und *geschlossene Schule.*
- *Geschlossene Schule* erfasst, inwieweit Lehrkräfte der Meinung sind, dass ihre Schule sich bewusst vom schulischen Umfeld abgrenzt, um für ihre Schülerinnen und Schüler eine sichere, ruhige Umgebung zu gestalten, in die das Umfeld möglichst nicht eindringen soll. Zudem wird Eltern eine eher passive Rolle zugesprochen (vier Items, z. B. ‚Probleme werden ausschließlich mit den Fachkräften an der Schule angegangen'; M = 2,76; SD = 0,69; α = 0,33). Der Faktor, bestehend aus vier Items, speist sich mit jeweils zwei Items aus den theoretischen Dimensionen *bei Bedarf offene Schule* und *geschlossene Schule*. Da der Cronbachs-Alpha-Koeffizient für diesen Faktor nicht zufriedenstellend war, wurde er aus den weiteren statistischen Analysen ausgeschlossen.

Die Reliabilitäten der Faktoren *offene Schule* und *bei Bedarf offene Schule* liegen unterhalb des Schwellenwerts von 0,7 (siehe Kapitel 7.2.3, Abschnitt *Gütekriterien von Messinstrumenten*). Allerdings können nach Schmitt (1996) auch Skalen unterhalb dieses Schwellenwerts verwendet werden, wenn sie andere Eigenschaften haben, z. B. eine sinnvolle Abdeckung des zu messenden Inhalts (Schmitt, 1996). Die beiden Öffnungstypen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern treten in der Regel gleichzeitig, aber in unterschiedlich starker Ausprägung innerhalb ein und derselben Schule auf. Wie in Kapitel 3.4.3 bereits beschrieben, lassen sich die verschiedenen Öffnungstypen auf einem Kontinuum abbilden.

Um festzustellen, inwiefern die Wahrnehmung der beiden Öffnungstypen zwischen den Schulen variiert, wurden schulische Mittelwerte errechnet sowie jeweils Varianzanalysen durchgeführt.

Hintergrundmerkmale der Lehrkräfte

Wie in Kapitel 6 im Wirkmodell der vorliegenden Studie (Abbildung 13) theoretisch angenommen und graphisch dargestellt, wurden zur Berücksichtigung des Einflusses der individuellen Merkmale der Lehrkräfte deren Geschlecht, deren Dienstalter in Jahren sowie

eine etwaige Leitungsfunktion der Lehrkraft in der Schule in die Analyse einbezogen (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022). Das Dienstalter wurde erhoben, da bei Lehrkräften mit weniger Erfahrung mehr Anleitung von Seiten der Führung zu erwarten ist. Die Leitungsfunktion wurde in die Analysen einbezogen, da Lehrkräfte, die eine Führungsposition innehaben, Führung möglicherweise anders bewerten als Lehrkräfte, die nicht formell in die Führung eingebunden sind (Klein & Bronnert-Härle, 2020, S. 966).

Merkmale der Schulleitungen

Um den Einfluss der Merkmale der Schulleitungen zu berücksichtigen, wurden das Dienstalter in Jahren sowie eine etwaige Fortbildung zum Thema Elternarbeit in die Analyse einbezogen (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022). Dies geschah, um die Varianz in der Erfahrung und im Wissen der Schulleiterinnen und Schulleiter in die Analyse einbeziehen zu können, auch mit Blick auf die Elternarbeit (Klein & Bronnert-Härle, 2020, S. 976).

Diese Informationen wurden gesondert im Rahmen eines Fragebogens für Schulleiterinnen und Schulleiter erhoben.

Umgang mit fehlenden Werten

In der empirischen Sozialforschung sind fehlende Daten z. B. bei standardisierten Fragebögen ein weit verbreitetes Problem. In vielen Datensätzen fehlen Informationen zu bestimmten Variablen im Rahmen von Beobachtungen. Problematisch daran ist, dass die meisten gängigen statistischen Auswertungsmethoden voraussetzen, dass zu jeder Beobachtung Informationen zu allen Variablen vorhanden sind, die in der Analyse verwendet werden (Allison, 2002).

Um ein Verfahren für den Umgang mit fehlenden Werten zu wählen, sollte zunächst geklärt werden, wie die Datenlücken zustande gekommen sind. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein und Köller (2007) beziehen sich an dieser Stelle auf die Klassifikation von Rubin (1976), der zwischen drei Typen von fehlenden Werten differenziert: Bei fehlenden Werten, die ‚vollständig zufällig' sind *(*Missing Completely at *Random*, MCAR*)*, besteht kein systematischer Zusammenhang zwischen dem Ausfallprozess und den Werten, die fehlen. In diesem Fall werden die fehlenden Werte als eine zufällige Stichprobe aus den erhobenen Daten betrachtet. Allerdings muss die Annahme *MCAR* in den meisten Fällen verworfen werden, da das Fehlen von Informationen oft mit Ausprägungen anderer Variablen zusammenhängt. Wenn angenommen wird, dass Daten ‚zufällig' fehlen (Missing at Random, MAR), bedeutet dies, dass das Fehlen von Informationen bei einer Variable mit anderen Daten in der Studie zusammenhängt, aber nicht direkt von den Werten dieser spezifischen Variable beeinflusst wird. Dies ist im Vergleich zu *MCAR* laut Lüdtke et al. (2007) eine schwächere Annahme. Wenn die Daten weder ‚vollständig zufällig' noch ‚zufällig' fehlen,

wird dies als ‚nicht zufällig' fehlende Werte (Missing not at Random, MNAR) bezeichnet (Lüdtke et al., 2007, S. 104 f.).

Um zu bestimmen, welche der drei Arten von fehlenden Werten in den Daten vorliegt, kann Littles MCAR-Test verwendet werden, der „die Annahme prüft, ob das Auftreten von fehlenden Werten in einer Variablen nicht von der Ausprägung auf anderen beobachteten Variablen innerhalb des Datensatzes abhängt Es wird hiermit also die Nullhypothese getestet, dass MCAR gegenüber MAR – unter der Annahme der im Datensatz vorhandenen Variablen – haltbar ist." (Lüdtke et al., 2007, S. 105).

Auch im Rahmen der vorliegenden Studie wurde Littles MCAR-Test verwendet, um zu testen, ob die Annahme MCAR gegenüber MAR haltbar ist (Enders, 2022; Lüdtke et al., 2007)[13]. Nachfolgend wird dieses Testverfahren beschrieben.

In dem Test werden *G* Gruppen von Fällen definiert, die dasselbe fehlende Datenmuster haben, und die arithmetischen Mittelwerte der beobachteten Daten jedes Musters berechnet. Diese musterspezifischen Mittelwerte werden anschließend mit den Maximum-Likelihood-Schätzungen der Gesamtmittelwerte verglichen. Es werden beobachtete Daten der gesamten Stichprobe genutzt, ohne dabei Informationen zu verwerfen. Schließlich wird in einer Teststatistik die Maximum-Likelihood-Schätzung der Kovarianzmatrix verwendet, um die Unterschiede zwischen den musterspezifischen Mittelwerten und den Gesamtmittelwerten zu standardisieren. Die Summe dieser standardisierten Unterschiede sollte nahe bei null liegen, wenn die Werte vollständig zufällig fehlen (MCAR). Die Teststatistik von Little lautet wie folgt:

$$T_L = \sum_{g=1}^{G} n_g \left(\overline{Y_g} - \hat{\mu}_g\right)' \hat{\Sigma}_g^{-1} \left(\overline{Y_g} - \hat{\mu}_g\right)$$

G ist die Anzahl der fehlenden Datenmuster, n_g die Anzahl der Fälle im fehlenden Datenmuster *g*, $\overline{Y_g}$ enthält die arithmetischen Mittelwerte für diese Gruppe und $\hat{\mu}_g$ und $\hat{\Sigma}_g$ beinhalten die Zeilen und Spalten von $\hat{\mu}$ und $\hat{\Sigma}$, die den beobachteten Variablen in Y_g entsprechen. Die Klammern enthalten Abweichungen zwischen den arithmetischen Durchschnittswerten des Musters *g* und den entsprechenden Gesamtmitteln, und diese werden durch Matrixmultiplikation quadriert (und summiert). Durch Multiplikation mit dem Inversen der Kovarianzmatrix werden die Diskrepanzen standardisiert, sodass der numerische Wert von T_L eine gewichtete Summe von *G* quadrierten z-Werten ist. Wenn Werte vollständig

[13] In diesem Zusammenhang gilt Folgendes zu berücksichtigen: „MCAR is the only missing data mechanism that yields testable propositions." Enders (2022, S. 17); die Analysen wurden mit SPSS Version 25 durchgeführt

zufällig fehlen, wird T_L ungefähr als Chi-Quadrat-Statistik mit $\sum v_g - V$ Freiheitsgraden verteilt, wobei v_g die Anzahl der beobachteten Werte im Muster *g* und *V* die Gesamtanzahl der Variablen ist. Eine signifikante Teststatistik deutet darauf hin, dass das Fehlen *nicht* rein zufällig ist (Enders, 2022, S. 16), also MAR vorliegt.

Aufgrund eines hochsignifikanten Ergebnisses von Littles MCAR-Tests ([490] = 575,32; p = 0,005) wird die Annahme MCAR verworfen und MAR angenommen.

Es gilt zu berücksichtigen, dass mit Blick auf die hierarchische Datenstruktur sowohl fehlende Werte auf Ebene 1 als auch auf Ebene 2 vorlagen. Die Variablen der Ebene 2 wurden, wie zuvor beschrieben, ebenfalls als Level-1-Variablen behandelt. Lüdtke et al. (2007) schlagen zur Behandlung von fehlenden Werten auf Ebene 1 verschiedene Verfahren vor, u. a. a) das R-Paket PAN (z. B. Schafer & Yucel, 2002) oder b) die *multivariate imputation by chained equations* (MICE) (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). Da beide Verfahren nicht in MPlus verfügbar sind, wurde im Rahmen der vorliegenden Studie zum Umgang mit fehlenden Werten die Methode *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) herangezogen (z. B. Geiser, 2011; Enders, 2022), die zum Umgang mit fehlenden Werten in MPlus standardmäßig verwendet wird (Geiser, 2011; Muthén & Muthén, 2017).

7.3.2 Stichprobe und Datenerhebung

In der vorliegenden Studie wird in Teilstudie 1 auf Daten aus dem Projekt *Leadership und Schulentwicklung im Kontext* zurückgegriffen. Nachfolgend wird die Zusammensetzung der Stichprobe ausführlich beschrieben.

Für die standardisierte Befragung im Rahmen der Teilstudie 1 wurde ein gezieltes Sampling angestrebt, wobei das Standorttypenkonzept von NRW als Grundlage diente (Isaac, 2011). In diesem Konzept werden Schulen, basierend auf der Zusammensetzung der Wohnbevölkerung am Schulstandort, in fünf Kategorien eingeteilt. Typ 1 umfasst Standorte mit vorwiegend privilegierter Wohnbevölkerung, während Typ 5 Standorte mit vorwiegend sozial benachteiligter Wohnbevölkerung beschreibt (Isaac, 2011; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022). Für die vorliegende Studie wurden alle nordrhein-westfälischen Gesamt- und Sekundarschulen, die den Standorttypen 4 und 5 angehörten, zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Durch diese Auswahlmethode konnte realisiert werden, dass v. a. Schulen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen die Möglichkeit hatten, an der Studie teilzunehmen. Zusätzlich wurde durch die Begrenzung auf eine bestimmte Schulform die Varianz aufgrund von Unterschieden zwischen Schulformen verringert (siehe Klein & Bronnert-Härle, 2022). Da die Teilnahme an der Studie freiwillig war, handelt es sich bei der Stichprobe um eine nichtprobabilistische Stichprobe und im Speziellen um eine Gelegenheitsstichprobe (*convenience sample*) (Döring & Bortz, 2016; vgl. auch Klein & Bronnert-Härle, 2020). Somit ist die Stichprobe nicht repräsentativ und es kann keine Generalisierung der

Befunde auf NRW oder andere Bundesländer erfolgen (vgl. Drucks & Webs, 2021). Die Auswahlkriterien der Stichprobe werden nachfolgend näher beschrieben und begründet.

Auswahl des Bundeslandes

Die vorliegende Studie wurde ausschließlich in NRW realisiert, das das bevölkerungsreichste deutsche Bundesland ist und in dem 23 % aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland unterrichtet werden (siehe Statistisches Bundesamt, 2019). Vor allem im Ballungsraum Ruhrgebiet gibt es überproportional häufig Schulen mit einem Einzugsgebiet, das herausfordernde wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rahmenbedingungen aufweist (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020).

Auswahl der Schulen

Für die Auswahl der Schulen wurden folgende Kriterien berücksichtigt: Kontextmerkmale, Schulform und Erfolg der Schulen/Entwicklungsprozess.

Kontextmerkmale

Nach Leithwood et al. (2006) ist das Handeln von Schulleitungen v. a. unter herausfordernden Bedingungen an der Schule effektiv (Leithwood et al., 2006). Aufgrund dessen wurde im Rahmen der vorliegenden Studie der Schwerpunkt auf Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gelegt, weil diese häufig mit besonders herausfordernden internen und externen Bedingungen umgehen müssen. Zur Auswahl der Schulen wurde auf das Standorttypenkonzept von Isaac (2011) rekurriert. Neben Schulen der bereits erwähnten Schulformen im Standorttyp 5 wurden auch Schulen im Standorttyp 4 zur Teilnahme eingeladen. Insgesamt wurden 187 Gesamt- und Sekundarschulen kontaktiert. Diese Vorgehensweise wurde aufgrund folgender Überlegungen gewählt: Es ermöglichte einerseits eine größere Auswahl an Schulen und andererseits besteht eine geringe Trennschärfe zwischen den Standorttypen 4 und 5. Nachfolgend wird das Standorttypenkonzept nach Isaac (2011) ausführlich beschrieben und seine Aussagekraft kritisch reflektiert.

Zur Berücksichtigung der divergierenden Komposition der Schülerschaft und der regionalen Struktur des Schulstandortes erfolgte seit 2004 im Rahmen der Lernstandserhebungen in NRW die Zuordnung der Schulen der Sekundarstufe zu *Standorttypen* durch die jeweiligen Schulleitungen selbst (Isaac, 2011). Im Zuge der Lernstandserhebungen im Jahr 2011 wurden alle weiterführenden Schulen mittels eines neu entwickelten Verfahrens erstmalig zentral durch das Schulministerium unter Verwendung von Daten der amtlichen Statistik einem von fünf Standorttypen zugewiesen. Diese sind anders als beim vormaligen Konzept universal für alle Schulformen definiert. Das Verfahren dient der Rückmeldung standortbezogener Referenzwerte. Welche Schulen einem bestimmten Standorttyp zuge-

wiesen werden, wird der Öffentlichkeit allerdings nicht zugänglich gemacht. Das Berechnungsverfahren, auf dem die überarbeiteten Standorttypen basieren, wurde in Zusammenarbeit mit dem Landesbetrieb *Information und Technik NRW* (IT.NRW) konzipiert und resultiert aus Befunden einer wissenschaftlichen Untersuchung, die von 2007 bis 2010 im Kreis Coesfeld und in der Stadt Dortmund realisiert wurde (Isaac, 2011).

Die Standorttypen werden insgesamt nur zur Ergebnisrückmeldung mit Blick auf die Lernstandserhebungen verwendet (vgl. Isaac, 2011). Mit den Lernstandserhebungen 2017 wurden die Standorttypen aktualisiert. Seitdem werden für die Berechnung der Standorttypen a) die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und b) der „mit den Übergängerzahlen gewichtete Durchschnitt der Standortindikatoren der Herkunftsgrundschulen“ (QUA-LiS NRW, 2017) einbezogen. Bei den Grundschulen erfolgt die Bestimmung des Standortindikators mittels der SGB-II-Quote der unter 18-Jährigen am Schulstandort (QUA-LiS NRW, 2017). Nach Isaac (2011) werden mittels des Verfahrens bestehende sozialräumliche Differenzen der Schulstandorte kenntlich gemacht (Isaac, 2011). Allerdings wird die Einteilung der Schulen lediglich mittels sogenannter *Outside-in-Daten* vorgenommen, in denen schulspezifische Daten keine Berücksichtigung finden und die tatsächliche Komposition der Schülerschaft nicht einbezogen wird (Hartmann, 2018). Aus diesem Grund wurden neben der Standortbestimmung nach Isaac (2011) auch der Eindruck vor Ort im Rahmen der Schulbesuche des Hauptprojekts sowie die aktuelle Zusammensetzung der Schülerschaft an den jeweiligen Schulen als zusätzlicher Indikator für die Feststellung genutzt, inwieweit die Schulen tatsächlich mit herausfordernden Kontextmerkmalen konfrontiert sind. So stellte sich im Laufe der Erhebung beispielsweise heraus, dass eine Schule dem Standorttyp 4 zugeordnet wurde, weil sie viele Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung aufgenommen hatte.

An dieser Stelle gilt es zu berücksichtigen, dass das Standorttypenkonzept überarbeitet wurde und die Schulen in NRW seit Beginn des Schuljahres 2021/2022 anhand des „neuen Sozialindex für Schulen“ kategorisiert werden. Beim Sozialindex und bei den Standorttypen werden verschiedene Methoden angewendet, um Kategorien zu erstellen. Zudem werden beispielsweise auch unterschiedliche Indikatoren verwendet.[14]

Schulformen

Für die vorliegende Studie wurden ausschließlich Gesamt- und Sekundarschulen ausgewählt, weil dort a) das Führungshandeln meist in größeren und vielfältigeren Kollegien stattfindet und b) diese Schulformen keine leistungshomogenen Schulen sind. Außerdem lag der Schwerpunkt auf allgemeinbildenden Schulen.

[14] Für weitere Informationen siehe Sektion Sozialwissenschaftliche Methodenlehre und Statistik.

Das Bundesland NRW, das für die Hauptstudie im Fokus stand, verfügt mit Blick auf die Sekundarstufen I und II über fünf unterschiedliche Schulformen: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule sowie Sekundarschule (Merkelbach, 2018). Die Sekundarschule als junge Schulform wurde im Rahmen des schulpolitischen Konsenses von CDU, SPD und Grünen im Jahr 2011 geschaffen. In der Regel werden Sekundarschulen aus der Zusammenlegung verschiedener Schulformen gegründet. Dabei sind die Lehrpläne an die Lehrpläne der Gesamt- und Realschulen angelehnt (Landesregierung NRW, 2011b). Diese neue Schulform wurde zum einen gebildet, weil es durch den demographischen Wandel in einer Vielzahl der Bezirke des Landes NRW zukünftig nicht mehr möglich ist, ein Angebot aller Schulformen bereitzustellen, und zum anderen, da Eltern sich immer weniger für die Hauptschule als Schulform entscheiden (Landesregierung NRW, 2011a). Gesamtschulen wurden im Zuge eines im Jahr 1969 vom Deutschen Bildungsrat unterbreiteten Vorschlags in allen Bundesländern der seinerzeitigen Bundesrepublik Deutschland als Versuchsschulen konstituiert (van Ackeren et al., 2015).

Für die Auswahl der Schulen stellten die Mitarbeitenden des Projekts *Leadership und Schulentwicklung im Kontext* von der *Qualitäts- und UnterstützungsAgentur NRW (QUA-LiS)* eine Liste mit allen nordrhein-westfälischen Gesamt- und Sekundarschulen in öffentlicher Trägerschaft zur Verfügung, die dem Standorttyp 4 oder 5 zugeordnet waren. Es konnten somit insgesamt 187 Gesamt- und Sekundarschulen zur Teilnahme an der Studie eingeladen werden.

Erfolg der Schulen/Entwicklungsprozess

Der *Erfolg* der Schulen war ein weiteres Auswahlkriterium, da Befunde aus dem englischsprachigen Raum darauf hinweisen, dass erfolgreiche bzw. effektive Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eine ausgeprägte Kooperationskultur aufweisen, die die Einbindung von Eltern ermöglicht (z. B. Potter et al., 2002). Mit der Auswahl von erfolgreichen Schulen sollte sichergestellt werden, dass Schulen in die Stichprobe aufgenommen werden, die Elternarbeit in hohem Maße betreiben. Ziel war es, sechs überdurchschnittlich erfolgreiche Schulen sowie sechs durchschnittlich erfolgreiche Schulen zu akquirieren, die sich in sozialräumlich deprivierter Lage befinden. Die überdurchschnittlich erfolgreichen Schulen sollten sich durch eine positive Entwicklung auszeichnen, die während der Dienstzeit der gegenwärtigen Schulleitungen erzielt wurde. Dabei wurde die Verbesserung der Prozessqualität der Schulen berücksichtigt. Um Einblicke in die Entwicklung der Prozessqualität zu gewinnen, wurden hauptsächlich Informationen über die Schulkultur, das Schulklima und das Handeln der Schulleitung herangezogen. Diese Aspekte sind für die vorliegende Studie und die zu beantwortenden Fragen zentral. Teilweise wurden bei Verfügbarkeit auch informelle Empfehlungen der Schulaufsicht und der kommunalen Bildungsbüros

einbezogen. Darüber hinaus wurden verfügbare ‚weiche' Erfolgskriterien genutzt, wie etwaige Auszeichnungen, veröffentlichte Inspektionsberichte, Qualitätsanalysen oder Projektteilnahmen auf den Internetseiten der Schulen. Eine umfassende Internetrecherche auf den Internetseiten der Schulen zu möglichen Auszeichnungen, veröffentlichten Inspektionsberichten bzw. Qualitätsanalysen brachte allerdings nur bei wenigen Schulen tatsächliche Anhaltspunkte zu deren Erfolg hervor.

Auswahl der Schulen

Anhand der Recherchen wurden 39 Schulen als überdurchschnittlich erfolgreich und 25 Schulen als durchschnittlich erfolgreich eingestuft und mit unterschiedlichen Anschreiben zu einer Teilnahme am Projekt eingeladen. Alle weiteren Schulen, die dem Standorttyp 5 zugeordnet waren und zu denen keine hinreichenden Informationen zum Erfolg vorlagen, wurden mit dem Anschreiben für durchschnittlich erfolgreiche Schulen zur Projektteilnahme eingeladen. Dies waren 123 Schulen. Aufgrund der Freiwilligkeit der Projektteilnahme und der mangelnden Informationen zur Grundgesamtheit handelt es sich bei der Stichprobe um ein *convenience sample* (Döring & Bortz, 2016).

Es wurden nur Schulen in die Stichprobe einbezogen, deren Schulleiterinnen und Schulleiter zum Schuljahr 2018 seit mindestens drei Jahren im Amt waren. Letztlich erklärten sich neun Schulen, die anhand der zuvor beschriebenen Erfolgsindikatoren als überdurchschnittlich erfolgreich eingestuft worden waren, zur Teilnahme bereit. Zudem nahmen weitere sieben Schulen an der Studie teil, für die keine Erfolgsindikatoren vorlagen und die daher zunächst als durchschnittlich erfolgreich eingestuft wurden. Von den teilnehmenden Schulen befanden sich vier im Aufbau.

Es ist zu beachten, dass die Daten der Schulen zu Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Merkmalen nicht reliabel sind. Diese Angaben wurden im Rahmen des Fragebogens für Schulleiterinnen und Schulleiter abgefragt, wobei einige Schulleitende vermutlich ganze Zahlen anstelle von Prozentzahlen angegeben haben. Dies sind allerdings nur Vermutungen. Zudem sind die Daten zu dieser Skala unvollständig und es gibt fehlende Werte.

Zusammensetzung der Stichprobe in Teilstudie 1

In Teilstudie 1 wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie alle Lehrkräfte von 16 Schulen mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Die Kollegien bestanden im Durchschnitt aus 80 bis 90 Lehrkräften.

Da kein Einfluss darauf bestand, inwiefern tatsächlich das gesamte Kollegium der jeweiligen Schule zum Messzeitpunkt vor Ort zugegen oder aber erkrankt, auf einer Fort-

bildung, auf einer Klassenfahrt, in Elternzeit oder in Mutterschutz war, ist zu berücksichtigen, dass die Stichprobe *ad hoc* (z. B. Döring & Bortz, 2016) gezogen wurde. Tabelle 1 kann eine Übersicht zur Zusammensetzung der Stichprobe entnommen werden.

Tabelle 1

Zusammensetzung der Stichprobe

Lehrkräfte	
Anzahl der Teilnehmenden	*945*
Rücklaufquote	*68,3 %*
Lehrerfahrung in Jahren	*M = 13,05 Jahren* *(SD = 10,09)*
Prozentsatz weibliche Lehrkräfte	*61,6 %*
Schulen	
Schulgröße: Schülerinnen und Schüler	*M = 930 Schülerinnen und Schüler* *(SD = 248,08)*
Schulgröße: Lehrkräfte	*M = 85,54 Lehrkräfte (und Referendarinnen und Referendare)* *(SD = 29,53)*
Schulleitungen	
Jahre als Schulleitende an dieser Schule	*M = 6,06 Jahre* *(SD = 2,65).*
Prozentsatz Schulleitender mit Fortbildung	
… im Bereich der Elternarbeit	*44 %*
Prozentsatz weibliche Schulleitende	*25 %*

Anmerkungen. Abkürzungen: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardfehler. Eigene Darstellung.

Stichprobe der Lehrkräfte

Die standardisierte Befragung wurde im Schuljahr 2018/2019 durchgeführt. Insgesamt nahmen an der Befragung *N* = 945 Lehrkräfte (Rücklaufquote = 68,3 %) teil. Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte betrug 43,79 Jahre (*SD* = 11,95) und 61,6 % der befragten Lehrkräfte waren weiblich. Lehrerinnen waren damit in der Stichprobe überrepräsentiert. Die Lehrkräfte arbeiteten im Durchschnitt 9,92 Jahre (*SD* = 8,53) an der Schule und waren insgesamt seit durchschnittlich 13,05 Jahren (*SD* = 10,09) im Schuldienst tätig. Von den Teilnehmenden besaßen 9,31 % eine formale Führungsposition (erweiterte Schulleitung, Abteilungs- oder Jahrgangsleitung). Tabelle 1 gibt genauere Informationen zur Zusammensetzung der Stichprobe je Schule.

Stichprobe der Schulleiterinnen und Schulleiter

Lediglich 25 % der Schulleiterinnen und Schulleiter waren weiblich, womit Schulleiterinnen in der Stichprobe der vorliegenden Studie deutlich unterrepräsentiert waren. Das durchschnittliche Dienstalter der Schulleiterinnen und Schulleiter an den jeweiligen Schulen betrug 6,06 Jahre (*SD* = 2,65). Lediglich vier der Schulleiterinnen und Schulleiter hatten zuvor an einer anderen Schule die Tätigkeit einer Schulleitung inne.

7.3.3 Auswertung

Die Analyse der vorliegenden Daten der Teilstudie 1 wurde mittels der Statistikprogramme *IBM SPSS Statistics 27* und *MPlus 8* durchgeführt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 bis 4 wurden neben deskriptiven Statistiken zu den Führungsvariablen, den Variablen zur Messung der schulkulturellen Merkmale (Defizitorientierungen der Lehrkräfte und Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld) sowie zu den Variablen zur Messung der von Schulen initiierten Elternarbeit an den jeweiligen Schulen auch univariate Varianzanalysen und Regressionsanalysen mit korrigierten Standardfehlern realisiert.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 bis 4 galt es, univariate, einfaktorielle Varianzanalysen zu realisieren. Die Schule wurde in diesem Zusammenhang als unabhängige Variable aufgefasst, mit 16 Stufen entsprechend der Anzahl der teilnehmenden Schulen. Es sollte in diesem Zusammenhang überprüft werden, ob sich mindestens zwei Mittelwerte von mehr als zwei Gruppen (in diesem Fall die teilnehmenden Schulen) bezüglich der Ausprägungen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit sowie der organisationalen (transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit, fürsorgliche Führung) und der schulkulturellen Bedingungsfaktoren (Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld) unterscheiden (Nullhypothese: Die Schulen unterscheiden sich *nicht* bezüglich der Ausprägung der verschiedenen Variablen; Alternativhypothese: Mindestens

zwei Gruppen unterscheiden sich bezüglich der Ausprägungen der verschiedenen Variablen) (vgl. Bühner & Ziegler, 2017).

Wie in Kapitel 6.2 ausführlich dargelegt, sollte zudem der Zusammenhang zwischen Führung (transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit, fürsorgliche Führung) und schulkulturellen Merkmalen wie den defizitorientierten Einstellungen von Lehrkräften sowie dem Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld einerseits und den Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit andererseits explorativ untersucht werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Daten aus der Befragung eine hierarchische Struktur aufwiesen bzw. geclustert waren, bot es sich an, Mehrebenenmodelle zu berechnen und zu analysieren (siehe auch Kapitel 7.2.3, Abschnitt *Hierarchische Struktur der Daten*). Die Lehrkräfte der gezogenen Stichprobe waren in den Schulen geclustert. Dabei bildeten die Lehrkräfte in der vorliegenden Studie die Level-1-Einheiten respektive Einheiten der Mikroebene und die Schulen bildeten die darüber liegenden Level-2-Einheiten bzw. Einheiten der Makroebene.

Nach z. B. Raudenbush und Bryk (2002) oder Geiser (2011) ist es erforderlich, die hierarchische Datenstruktur im Rahmen quantitativer Studien zu beachten, da viele gängige Analyseverfahren voraussetzen, dass die Beobachtungseinheiten unabhängig voneinander sein müssen. Bei geschachtelten Daten wird diese Voraussetzung allerdings verletzt. Es kann angenommen werden, dass Lehrkräfte einer Schule einander in Bezug auf bestimmte Handlungsorientierungen und -praxen ähnlicher sind als Lehrkräfte, die in einer anderen Schule arbeiten, da die Lehrkräfte derselben Schule bestimmten Einflüssen ausgesetzt sind (z. B. Führung, Schulkultur oder Ähnliches) (vgl. Geiser, 2011). Wenn Forschende die geschachtelte Struktur solcher Daten ignorieren, treten fast zwangsläufig Probleme wie Aggregationsfehler und fehlerhafte Präzision auf (Raudenbush, 1988). „Insbesondere besteht die Gefahr der Unterschätzung der Standardfehler von Modellparametern (z. B. Regressionskoeffizienten), da durch die Abhängigkeiten in den Daten die effektive Stichprobengröße überschätzt wird (siehe z. B. Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003; Snijders & Bosker, 2012). Eine Folge der Unterschätzung der Größe der Standardfehler sind verzerrte statistische Inferenz (Erhöhung der Alpha-Fehlerrate) und inkorrekt geschätzte Konfidenzintervalle. Die p-Werle (z. B. für die Signifikanztests von Regressionsgewichten) werden zu gering geschätzt, was dazu führt, dass Nullhypothesen häufiger als statistisch erwartet zu Unrecht verworfen und Parameter häufiger zu Unrecht als ‚signifikant' angesehen werden. Eine weitere Folge zu gering geschätzter Standardfehler sind verzerrte Konfidenzintervallschätzungen, die eine höhere Präzision der Parameterschätzung ‚vorgaukeln' als in Wahrheit gegeben ist" (Geiser, 2011, S. 199 f.). Infolgedessen haben u. a. Bryk und Raudenbush (1987) ein Analyseverfahren entwickelt, das für hierarchische, mehrstufige Daten geeignet ist und

von einer Normalverteilung ausgeht (Raudenbush, 1988): das *hierarchical linear model* (siehe auch Raudenbush & Bryk, 2002).

Analog zu den Empfehlungen von Geiser (2011) wurde zunächst der Grad der Abhängigkeit der Daten mittels der Berechnung der Intraklassenkorrelation gemessen. Die Formel lautet:

$$\rho_{ICC} \frac{\sigma_{zw}}{\sigma_{inner} + \sigma_{zw}} = \frac{\sigma_{zw}}{\sigma_Y^2}$$

Die Werte rangierten in der vorliegenden Studie zwischen ρ_{ICC} = 0,05 und ρ_{ICC} = 0,15 (siehe Tabelle 2). Nach Hox (2010) liegen die Richtwerte für ρ_{ICC} zwischen 0,05 und 0,30. Da sich die ICC-Werte der vorliegenden Studie *innerhalb* der Richtwerde von Hox (2010) befinden, ist es geboten, Mehrebenenanalysen durchzuführen (Hox, 2010, S. 244).

Tabelle 2

Intraklassenkorrelationen der unterschiedlichen Informationsquellen

Variablen	ρ_{ICC}
Partizipation der Eltern	0,09
Unterstützung der Eltern	0,05
Organisationale Merkmale	
Idealisierter Einfluss	0,14
Intellektuelle Anregung	0,15
Individuelle Unterstützung	0,10
Fürsorgliche Führung	0,17
Schulkulturelle Merkmale	
Defizitorientierungen	0,17
Offene Schule	0,14
Bei Bedarf offene Schule	**0,09**

Anmerkungen. Abkürzungen: ρ_{ICC} = Intraklassenkorrelation. Eigene Darstellung

Mit 16 Schulen ist die Stichprobengröße der vorliegenden Studie auf Ebene 2 allerdings zu klein (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2020, 2022). Dadurch kann es u. a. zu Standardfehlerschätzungen der Varianzkomponenten der Ebene 2 kommen. In diesem Zusammenhang weisen McNeish und Stapleton (2016) darauf hin, dass 100 Cluster das Minimum sein können, das erforderlich ist, um eine angemessene Sicherheit zu haben, dass die

Standardfehler für die Niveau-2-Varianz-Komponenten mit FML ohne Verzerrung geschätzt werden und Schlussfolgerungen aus Z-Tests angemessen sind. Mittels der COMPLEX-Analyse in MPlus (Muthén & Muthén, 2017) wurden, analog zu Klein und Bronnert-Härle (2020), die Modelle aus diesem Grund auf der Individualebene mit Korrektur der Standardfehler berechnet und darüber hinaus die Variablen mit Merkmalen der Schulleiterinnen und Schulleiter ebenfalls als Level-1-Variablen behandelt (McNeish & Stapleton, 2016; siehe dazu Klein & Bronnert-Härle, 2020). Bei der COMPLEX-Analyse werden für den Fall von abhängigen Beobachtungen bei hierarchischen Daten korrigierte Standardfehler und ein korrigierter χ^2-Test berechnet (Kleinke, Schlüter & Christ, 2017).

Die Formel lautet (Raudenbush & Bryk, 2002, S. 35):

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + r_{ij}$$

Auswertungsstrategie

Die Analyse der vorliegenden Daten wurde zum einen mittels des Statistikprogramms *IBM SPSS Statistics 22* durchgeführt. Es wurden als Lage- und Streuungsmaße der Mittelwert (*M*) und die Standardabweichung (*SD*) gewählt.

Zur Überprüfung der Fragestellungen 1 bis 4 wurden univariate Varianzanalysen realisiert. Um festzustellen, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Schulen mit Blick auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit, den organisationalen Bedingungsfaktoren (transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit, fürsorgliche Führung im Kontext der Elternarbeit) sowie den schulkulturellen Bedingungsfaktoren (der Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld) gibt, wurden jeweils univariate Varianzanalysen durchgeführt.

Bei der Varianzanalyse wurde als Prüfverfahren der F-Test verwendet.

> „Wenn die Varianzschätzung zwischen Gruppen [$\hat{\sigma}^2_{zw}$] ebenso groß ist wie die Varianzschätzung innerhalb von Gruppen [$\hat{\sigma}^2_{inn}$], erhalten wir also einen F-Wert von 1. F-Werte größer als1 zeigen dagegen an, dass die Varianzschätzung zwischen Gruppen höher ausgefallen ist als die Varianzschätzung innerhalb von Gruppen“ (Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 440).

Die Formel für die Berechnung der F-Statistik lautet (Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 440):

$$F = \frac{\hat{\sigma}_{zw}}{\hat{\sigma}_{inn}}$$

Jede der zuvor genannten Untersuchungsvariablen wurde als abhängige Variable in die einzelnen Modelle aufgenommen, die Schulen fungierten als unabhängige Variable.

Zur Untersuchung, *welche* Gruppen signifikante Unterschiede in den Mittelwerten aufweisen, wurde der Tukey-HSD-Test durchgeführt, der als äußerst robust betrachtet werden kann (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016).

Bei Vergleichen mit mehr als zwei Gruppen, wie es in der vorliegenden Studie der Fall ist, wurden zur Beurteilung der Größe der Effekte auch die Effektgrößen η^2 (Eta-Quadrat) berechnet. Die Effektgröße gibt an, wie viel von der Gesamtvariation in den Daten auf systematische Unterschiede zurückzuführen ist (Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 456).

Die Formel für η^2 lautet (Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 456):

$$\eta^2 = \frac{QS_{zw}}{QS_{gesamt}}$$

Zur Bewertung der Größe von η^2 wurden die Konventionen von Cohen (1988) herangezogen: kleiner Effekt: $\eta^2 = 0{,}01$, mittlerer Effekt: $\eta^2 = 0{,}06$, großer Effekt: $\eta^2 = 0{,}14$.

Darüber hinaus wurden jeweils *t*-Tests für eine Stichprobe verwendet, um zu überprüfen, ob die Stichprobenmittelwerte ($\bar{x}$) der einzelnen Schulen sich signifikant vom erwarteten theoretischen Mittelwert *(μ)* unterscheiden (Sedlmeier & Renkewitz, 2018).

Die Formel für *t* lautet (Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 376):

$$t = \frac{\bar{x} - \mu}{\hat{\sigma}_{\bar{x}}}$$

Zur Überprüfung der Fragestellungen 5 und 6 wurden Mehrebenenregressionsanalysen realisiert, da Aussagen über die Art der theoretisch angenommenen Zusammenhänge getroffen werden sollten (Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Zur Analyse der beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit erfolgte die Durchführung von sequenziellen bzw. hierarchischen Mehrebenenregressionsanalysen. Die Analyse erfolgte in mehreren Stufen. „Der große Vorteil der sequenziellen Regressionsanalyse besteht darin, dass dabei die Abhängigkeit der Schätzung einzelner Variableneffekte von anderen, ebenfalls im Regressionsmodell geschätzten Variableneffekten kontrolliert werden kann“ (Urban & Mayerl, 2011, S. 312). Dabei stellen die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit *Partizipation der Eltern* und *Unterstützung der Eltern* die beiden Zielvariablen bzw. die abhängigen Variablen dar.

Für die verschiedenen schulkulturellen und organisationalen Bedingungsfaktoren wurden separate sequenzielle Regressionsanalysen mit den beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit durchgeführt, um die unterschiedlichen Effekte der einzelnen Untersuchungsvariablen zu betrachten. In einem ersten Schritt (M1) wurden jeweils die drei Variablen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit (*idealisierter Einfluss*, *individuelle Unterstützung*, *intellektuelle Stimulierung*) unter Kontrolle der

Hintergrundmerkmale der Lehrkräfte und der Schulleiterinnen und Schulleiter aufgenommen. In einem zweiten Schritt (M2) wurden die Variablen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit aus dem Modell entfernt, und die Variable *fürsorgliche Führung* zu den jeweiligen Modellen hinzugefügt. In einem dritten Schritt (M3) wurden alle Variablen der Führungspraxis unter Kontrolle der Hintergrundmerkmale der Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter zu den jeweiligen Modellen hinzugefügt. In einem letzten Analyseschritt (M4) wurden die Variablen der schulkulturellen Merkmale (Defizitorientierungen, bei Bedarf offene Schule, offene Schule) in das Modell aufgenommen.

Prüfung der Voraussetzungen der Varianzanalyse

Zudem wurden auch die zentralen Voraussetzungen der Varianzanalyse geprüft: Die *Varianzhomogenität* (die verschiedenen Gruppen, die untersucht werden, weisen die gleiche Varianz auf) und die Daten in sämtlichen untersuchten Gruppen sind normalverteilt (Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 452).

Die Varianzhomogenität wurde jeweils mit dem Levene-Test überprüft. Gemäß der Nullhypothese des Levene-Tests wird angenommen, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variable über alle Gruppen hinweg identisch ist. Bei einem nicht signifikanten Ergebnis des Levene-Tests gibt es keine empirische Evidenz, um die Nullhypothese abzulehnen. Demnach kann von Varianzhomogenität ausgegangen werden (Backhaus et al., 2016, S. 207). Die Varianzhomogenität war in allen Analysemodellen gegeben. Die Varianzanalyse ist gegenüber Abweichungen der Normalverteilung bei hinreichend großen Stichproben robust (Sedlmeier & Renkewitz, 2018; Backhaus et al., 2016).

Prüfung der Modellprämissen der Regressionsanalyse

Alle Modelle wurden auf Heteroskedastizität, Normalverteilung der Residuen und Multikollinearität getestet. Die Homoskedastizität wurde visuell überprüft, indem die Residuen gegen die prognostizierten Werte der abhängigen Variablen geplottet wurden (Backhaus et al., 2016). Diese Annahme war weitgehend erfüllt.

Der Durbin-Watson-Test wurde verwendet, um Autokorrelation zu überprüfen. Gemäß Brosius (2011) sind Werte zwischen 1,5 und 2,5 akzeptabel. Die Koeffizientenwerte in den jeweiligen Regressionsmodellen lagen innerhalb dieses akzeptablen Bereichs.

Die Prüfung auf Multikollinearität erfolgte mithilfe der Berechnung der beiden Kollinearitätsmaße *Toleranz* und *Variance Inflation Factor* (VIF). Der VIF gibt an, ob ein Prädiktor eine starke lineare Beziehung zu den anderen Prädiktoren aufweist. Mit dem VIF verwandt ist die Toleranzstatistik, indem ein reziprokes Verhältnis vorliegt (1/VIF) (Field, 2013). Laut Brosius (2011) signalisieren Toleranzwerte unter 0,1 und VIF-Werte über 10,00 das

Vorliegen von Kollinearität. Die Werte befanden sich bei allen Modellen im akzeptablen Wertebereich.

Die Normalverteilung der Residuen wurde überprüft, indem die Residuen geplottet wurden. Zwecks Prüfung auf Normalverteilung wurden ein Histogramm der Residuen und ein P-P-Diagramm (*Probability-Probability-Plot*) erstellt. Aufgrund der visuellen Prüfung der jeweiligen Diagramme konnte die Normalverteilung der Residuen angenommen werden (Backhaus et al., 2016).

7.4 Teilstudie 2: qualitative problemzentrierte Einzelinterviews und Gruppendiskussionen

Zur Beantwortung der Fragestellungen 7 bis 11 wurden im September und Oktober 2019 problemzentrierte Einzelinterviews und Gruppendiskussionen (Witzel, 2000) an drei ausgewählten Schulen aus Teilstudie 1 geführt. In diesem Rahmen sollte eine vertiefende Einsicht in die Handlungspraxis, die Einstellungen sowie Überzeugungen der Schulleiterinnen und Schulleiter, Abteilungsleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie Eltern in Bezug auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit, die Führungspraxis sowie die Einstellungen der Lehrkräfte und die schulkulturellen Merkmale gewonnen werden. Dabei lag der Schwerpunkt u. a. darauf, zu ergründen, welche Strategien zum Umgang mit den speziellen Herausforderungen der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage Anwendung finden. Zudem sollten Einblicke in das aktuelle und das zurückliegende Führungshandeln im Kontext der Elternarbeit generiert werden. Zu diesem Zwecke wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter, alle Abteilungsleitungen sowie die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter interviewt. Darüber hinaus wurden problemzentrierte Gruppendiskussionen mit einer Auswahl von Eltern und mit einer Auswahl von Lehrkräften jeder Schule durchgeführt, die in unterschiedlicher Weise in der Elternarbeit eingebunden waren. Die ausgewählten Akteurinnen und Akteure wurden auf Basis eines teilstandardisierten Interviewleitfadens befragt.

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen mit der Leitfadenentwicklung sowie der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Interviews und der Gruppendiskussionen dargelegt. Außerdem erfolgt eine Beschreibung der Datenbasis der zweiten Teilstudie. Das Kapitel schließt mit der Darstellung des Auswertungsverfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

7.4.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieses Unterkapitels werden die Methodenwahl sowie die Datengewinnung und -aufbereitung der zweiten Teilstudie näher erläutert.

Beschreibung der Methodenwahl

Für die Beantwortung der Fragestellungen im Rahmen der zweiten Teilstudie fiel die Wahl auf das Verfahren des *problemzentrierten Interviews* von Witzel (1985, 2000). Dies geschah zum einen aufgrund seiner wechselseitigen Induktivität und Deduktivität, mittels derer relevante Aspekte von Führung, Einstellungen sowie schulkulturellen Merkmalen und Elternarbeit berücksichtigt werden können. Zum anderen wurde diese Methode aufgrund der größtmöglichen Offenheit gewählt, mittels derer sich weitere wesentliche Aspekte der Handlungspraxis von Führung im Kontext der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, trotz der Problemzentrierung, erfassen lassen (vgl. Witzel, 1985, 2000).

Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview hat zum Ziel, individuelles Handeln sowie subjektive Wahrnehmungen und die Bewältigung der gesellschaftlichen Wirklichkeit nach Möglichkeit objektiv und neutral zu erfassen (Witzel, 2000). Laut Witzel (2000) gilt es dabei, den Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktive Wechselbeziehung zu gestalten. Zum einen hat das Vorwissen während der Erhebungsphase die Funktion eines heuristisch-analytischen Rahmens, der Impulse für mögliche Fragen im Interview liefert. Zum anderen wird durch die Anregung spezifischer Schwerpunktsetzungen der analysierten Subjekte, v. a. durch Narrationen, zeitgleich die Maxime der Offenheit umgesetzt (Witzel, 2000). Damit wird mittels des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985, 2000) u. a. das ideale Gleichgewicht zwischen zu wenig Strukturierung des Vorgehens, beispielsweise beim narrativen Interview, und zu viel Strukturierung des Vorgehens, beispielsweise beim standardisierten Interview, intendiert (vgl. Döring & Bortz, 2016).

In den kommenden Abschnitten werden zunächst die grundlegenden Prinzipien des problemzentrierten Interviews erläutert. Anschließend wird auf die verschiedenen Methoden eingegangen, die in diesem Verfahren kombiniert wurden.

Kriterien und Grundpositionen des problemzentrierten Interviews

Witzel (1985, 2000) identifiziert drei Schlüsselkriterien für das problemzentrierte Interview: die Problemzentrierung, die Gegenstandorientierung und die Prozessorientierung. Die Problemzentrierung stellt dabei das zentrale Kriterium der Methode dar und beschreibt den Ausgangspunkt, an dem die/der Forschende ein spezifisches Problemfeld identifiziert. Dazu gilt es mittels der differenzierten Auseinandersetzung sowohl anhand entsprechender Theorien und empirischer Studien zum Untersuchungsbereich als auch durch Recherchen im Themenfeld, die Sachkenntnisse zur Problemstellung aufzudecken und zu strukturieren (Witzel, 1985). Im Falle der vorliegenden Studie handelt es sich bei der Problemstellung um die Bedeutung von Führung, von Einstellungen der Lehrkräfte sowie von schulkulturellen

Merkmalen für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage.

Mit der *Gegenstandsorientierung* wird die flexible Verwendung der unterschiedlichen Methoden (qualitatives Interview, Fallanalyse, biographische Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse) und der Kommunikationsstrategien in Bezug auf die verschiedenen Erfordernisse des Untersuchungsgegenstands hervorgehoben. Zudem wird die verbreitete Praktik der vom Gegenstand losgelösten Methodenentwicklung oder eines entsprechenden Methodeneinsatzes abgelehnt (Witzel, 1985, 2000).

Die *Prozessorientierung* betrifft den Forschungsprozess in seiner Gesamtheit und die Vorinterpretation im Speziellen. Im Vordergrund stehen dabei die flexible Untersuchung des wissenschaftlichen Problembereichs sowie eine inkrementelle Datenerhebung und -analyse. Dabei kristallisieren sich Beziehung und Beschaffenheit der einzelnen Komponenten schrittweise und in fortlaufend reflexiver Berücksichtigung der verwendeten Methoden heraus (Witzel, 1985, 2000).

Im Rahmen des problemzentrierten Interviews kommen folgende Instrumente zum Einsatz: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postskriptum (Witzel, 1985, 2000). Der *Kurzfragebogen* dient dazu, das Interview von Fragen zu entlasten, die ein Frage-Antwort-Muster aufweisen (Witzel, 2000). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde darauf verzichtet, im Rahmen eines Kurzfragebogens Sozialdaten der Interviewten zu erheben. Diese wurden bereits in der standardisierten Befragung der Lehrkräfte und Schulleitungen in Teilstudie 1 abgefragt. Für einen Einstieg in die Interviewsituation und zur Aktivierung des Erinnerungsvermögens der Teilnehmenden der jeweiligen Einzel- und Gruppeninterviews wurde im Rahmen eines Kurzfragebogens auf offene, teilstandardisierte Fragen zurückgegriffen (vgl. Witzel, 2000). Bei den Einzelinterviews wurden Fragen zur Schule (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern) gestellt und in den Gruppeninterviews Fragen dazu, inwiefern die Teilnehmenden in Elternarbeit involviert sind.

Zur Sicherstellung einer kontrollierten und vergleichbaren Annäherung an den Forschungsgegenstand findet für die thematische Strukturierung des angeeigneten Hintergrundwissens der oder des Forschenden ein *Leitfaden* Verwendung. Dieses Vorwissen wurde im Rahmen der Identifikation der Problemstellung der Interviews (siehe Problemzentrierung) bereits aufgedeckt (vgl. Witzel, 1985) und dient als Grundlage dafür, den Leitfaden nach den für den Forschungsgegenstand relevanten Themen zu strukturieren. Mittels der Verwendung eines Leitfadens wird die Thematik eingegrenzt und bestimmte Themenbereiche werden vorgegeben. Die darin enthaltenen Leitfragen bieten dabei eine Struktur, wobei die einzelnen Themenbereiche oft offene Erzählaufforderungen beinhalten. Diese

Aufforderungen dienen dazu, die Befragten zu ermuntern sowie ihre persönlichen Einschätzungen und Erfahrungen durch konkrete Erlebnisbeschreibungen und Beispiele darzulegen (Friebertshäuser, 1997, S. 376 ff.). Mittels *Tonaufzeichnung* kann u. a. der komplette Kontext des Interviews erfasst werden und die/der Interviewende hat die Möglichkeit, die gesamte Konzentration dem Interview zu widmen und zeitgleich situative und nonverbale Aspekte zu registrieren (Witzel, 1985). Für alle Interviews der vorliegenden Studie liegen Audioaufzeichnungen vor. Im Rahmen von *Postskripten* wurden hauptsächlich Auffälligkeiten in den Interviews festgehalten (Witzel, 2000).

Methoden des problemzentrierten Interviews

Im Rahmen des problemzentrierten Interviews werden die Methoden des qualitativen Interviews, der Fallanalyse, der biographischen Methode, der Gruppendiskussion und der Inhaltsanalyse miteinander kombiniert. Dabei kommen erzähl- und verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien zum Einsatz (Witzel, 1985). Bei der vorliegenden Studie wurden problemzentrierte Interviews in Form von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen geführt. Die Gruppendiskussionen wurden in Anlehnung an das Verfahren des *problemzentrierten Interviews* angelegt, das somit für die vorliegende Studie auf das Gruppensetting übertragen wurde. Dies geschah analog zu Witzels (2000) Ausführungen, dass das Kriterium der Gegenstandsorientierung festlegt, in welcher Weise die verschiedenen Methoden miteinander kombiniert werden.

Mittels der problemzentrierten Gruppendiskussionen mit den Lehrkräfte- und Elterngruppen sollten zum einen die Aussagen aus den Einzelinterviews der Schulleitungsmitglieder und Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern zu Erfahrungen und Einstellungen gegenüber Eltern und Elternarbeit, aber auch hinsichtlich der Wahrnehmung von *Führung* im Kontext der Elternarbeit verifiziert werden sowie die Wahrnehmungen der Beteiligten hinsichtlich der Handlungspraxis der Schulleitungen eruiert werden. Zum anderen galt es zu erfassen, welche *kollektiven* Einstellungen und Orientierungen sowie Erfahrungen die Schule bzw. die schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern und Elternarbeit sowie gegenüber *Führung* im Kontext der Elternarbeit haben, um so auch Aussagen über die in der Schule vorherrschende Kultur bezogen auf dieses Themenfeld treffen zu können (vgl. Witzel, 1985; Mayring, 2015). Auch bei den Elterngruppen dienten die problemzentrierten Gruppendiskussionen dazu, Wissen über kollektive Erfahrungen sowie Einstellungen gegenüber der Schule und ihren Akteurinnen und Akteuren im Kontext der Elternarbeit und gegenüber *Führung* im Kontext der Elternarbeit zu erfassen.

Die Entwicklung der Leitfäden

Im Rahmen von (problemzentrierten) Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Leitfäden erfolgt die Ausgestaltung der Interviewführung respektive des Interviewablaufs mittels eines vorbereiteten Leitfadens. Obwohl der Aufbau eines Leitfadens unterschiedlich sein kann, besteht dieser zumeist aus verschiedenen Komponenten, die optional verwendet werden können, z. B. aus (Erzähl-)Aufforderungen, genau ausformulierten Fragen oder Schlagworten für die Formulierung weiterer Fragen (Helfferich, 2014). „Die Erstellung eines Leitfadens folgt dem Prinzip ‚So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig'" (Helfferich, 2014, S. 560).

Für die Entwicklung eines Leitfadens formuliert Helfferich (2014) drei zentrale Anforderungen: die zuvor bereits benannte größtmögliche *Offenheit*, der in diesem Zusammenhang eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben wird, die *Übersichtlichkeit* des Leitfadens, womit auch inbegriffen ist, dass dieser nicht zu viele Fragen enthält, und als dritte Anforderung sollte sich der Leitfaden dem *Erzählfluss der interviewten Personen* anpassen. Demnach gilt es, den Leitfaden so zusammenzustellen, dass er sich in erster Linie am Erinnerungs- oder Argumentationsfluss der interviewten Personen orientiert. Spontane Ausführungen sind stets bedeutender als das Beachten der Chronologie der Fragen (Helfferich, 2014).

Beschreibung der verwendeten Leitfäden

Für die vorliegende Studie wurde zunächst die Entscheidung getroffen, dass v. a. die Themen *Elternarbeit, Führung* und *individuelle Einstellungen* sowie *schulkulturelle Merkmale* fokussiert werden und die Fragen im Leitfaden vornehmlich Inhalte zu diesen Themenfeldern erfassen sollten. Zur Entwicklung des Leitfadens wurden zum einen die im Theorieteil aufgeführten theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde sowie die Fragestellungen der vorliegenden Studie berücksichtigt. Darüber hinaus wurden die Befunde der standardisierten Befragung der Teilstudie 1 hinzugezogen. Im Rahmen des Themenfeldes *Führung* wurden die beiden für die vorliegende Studie zentralen Führungsansätze *transformationale Führung* und *fürsorgliche Führung* in Fragen überführt. Für Fragen zur *transformationalen Führung* wurde auch der Interviewleitfaden für Schulleitungen und Lehrkräfte aus dem Hauptprojekt *Leadership und Schulentwicklung im Kontext* hinzugezogen, um Anhaltspunkte für zu erfragende Aspekte und Formulierungen zu erhalten. Für Fragen zu *fürsorglicher Führung* wurde das Kategoriensystem von Klein und Bremm (2019) genutzt. Es sei darauf hingewiesen, dass zu defizitären Orientierungen und Haltungen gegenüber Elternarbeit an der Schule oder gegenüber den Eltern selbst keine expliziten Fragen gestellt wurden. Die Einstellungen der schulischen Akteurinnen und Akteure sollten anhand

ihrer Aussagen im Nachgang untersucht werden. Dies erfolgte aus dem Grund, weil empirische Untersuchungen zu Defizitorientierungen herausgestellt haben, dass diese den meisten Lehrkräften oder Schulleitungen nicht bewusst sind. Zudem wäre damit zu rechnen, dass Aspekte wie soziale Erwünschtheit oder politische Korrektheit die Interviewteilnehmenden daran hindern würden, offen und ehrlich auf direkte Fragen zu Defizitorientierungen zu antworten (Drucks & Bremm, 2021).

Die Interviewleitfäden waren in thematische Abschnitte unterteilt und enthielten die folgenden Themengebiete:

- Grundsätzliche Formen der Elternarbeit
- Einstellungen gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld
- Elternarbeit im Allgemeinen an der Schule
- Formen der Elternarbeit an der Schule: Partizipation und Unterstützung
- Ziele der Elternarbeit und Konsens in der Schule
- Herausforderungen Elternarbeit
- Die Rolle der Interviewten im Kontext der Elternarbeit
- Die Rolle der Schulleitung im Kontext der Elternarbeit
- Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Lehrkräften
- Bedeutung der Elternarbeit für die Schulleiterinnen und Schulleiter aus Sicht der Interviewten
- Unterstützung seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter im Kontext der Elternarbeit
- Vorbildverhalten der Schulleiterinnen und Schulleiter im Kontext der Elternarbeit
- Förderung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften durch Schulleiterinnen und Schulleiter

Mithilfe der Leitfäden der Schulleiterinnen und Schulleiter wurden weitere Aspekte erfragt, die Aufschluss über das Führungshandeln im Kontext der Elternarbeit geben sollten:

- Herausforderungen mit Blick auf Lehrkräfte und das Verhalten der Lehrkräfte im Kontext der Elternarbeit
- Grundlage für vertrauensvolle Beziehungen zu den Lehrkräften
- Registrierung und Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lehrkräfte
- Erwartungen der Schulleiterinnen und Schulleiter an die Lehrkräfte im Kontext der Elternarbeit
- Unterstützung der Lehrkräfte im Kontext der Elternarbeit seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter

- Anregung und Motivation der Lehrkräfte durch Schulleiterinnen und Schulleiter für Elternarbeit
- Strukturen zur Erreichung der gesetzten Ziele im Kontext der Elternarbeit

Vor Beginn der eigentlichen Datenerhebung wurde der Leitfaden an einer privaten Realschule pilotiert. Diese Schule hatte zuvor bereits an der Pilotierung des standardisierten Fragebogens für die erste Teilstudie teilgenommen. Anschließend wurden entsprechende Anpassungen am Leitfaden vorgenommen.

Beschreibung der Datengewinnung und -aufbereitung

Die problemzentrierten Einzel- und Gruppeninterviews mit den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren fanden zwischen September 2019 und Dezember 2019 in den drei Schulen statt.

Dem Grundsatz der *Naturalistizität* qualitativer Forschungsmethoden entsprechend, wurden die Gruppendiskussionen der jeweiligen Jahrgangsstufen in Ad-hoc-*Realgruppen* durchgeführt. Alle Lehrkräfte der jeweiligen Teams hatten die Möglichkeit, die Teilnahme an der Gruppendiskussion zu verwehren. Um dem Problem von möglichen Autoritätsgefällen innerhalb der Lehrkräftegruppen zu begegnen, wurden etwaige Schulleitungsmitglieder aus den Gruppendiskussionen von vornherein ausgeschlossen. Aus forschungsökonomischen und organisatorischen Gründen wurden bei den Elterngruppen *künstliche* Ad-hoc-Gruppen zusammengestellt, da die Eltern lediglich anhand ihrer Terminwünsche einer Gruppe zugeordnet wurden und die Zugehörigkeit zur Schule ihres Kindes zunächst die einzige Gemeinsamkeit darstellte (vgl. Lamnek, 2005).

Vorbereitung der Interviews

Im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgte eine gründliche Vorbereitung der problemzentrierten Einzelinterviews und Gruppendiskussionen, da sie als wesentliche Prämisse für deren Qualität gilt (vgl. Kurz, Stockhammer, Fuchs & Meinhard, 2009).

Die inhaltliche Interviewvorbereitung erfolgte größtenteils mittels der Entwicklung der Leitfäden (siehe Kapitel 7.4.1, Abschnitt *Die Entwicklung der Leitfäden*). Das im Rahmen der Leitfadenentwicklung angeeignete Vorwissen diente auch dem Aufbau einer Akzeptanzgrundlage respektive einem überwiegenden Einvernehmen von Seniorität zwischen der Interviewerin und den verschiedenen Interviewpartnerinnen und -partnern (Kurz et al., 2009). Zudem wurde das Verhalten der Interviewleiterin im Hinblick auf z. B. die Grundposition der Offenheit, die Handhabung von strukturierenden Einflussnahmen oder den Umgang mit Interessensbezeugungen oder nonverbalen Zeichen zuvor festgelegt (vgl. Helfferich, 2011). Darüber hinaus galt es, die *Profilierung der professionellen Rolle im Vorhinein* zu beachten. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde den Teilnehmenden im Zuge der

Kontaktaufnahme das Projekt mitsamt seiner Ziele in Kürze vorgestellt. Weitere Aspekte, die es in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen galt, waren die Vorbereitung des Interviewsettings und die angemessene Skizzierung und Zuweisung der Rollen der Mitwirkenden (vgl. Helfferich, 2011).

Durchführung der Interviews

Qualitative Interviews sind komplizierte Interaktionssituationen, die neben der Berücksichtigung formaler Verfahrenskonventionen zur Gestaltung der Kommunikation im Interview auch des Einsatzes komplexer methodischer Grundsätze bedürfen. In diesem Zusammenhang erweisen sich das Fremdverstehen sowie die Indexikalität menschlicher Sprache und Interaktion als Herausforderung (Kruse, 2015). Nach Kruse (2015) sind qualitative Interviews keine Darstellung von Wirklichkeit, sondern eher eine Realität sui generis (Kruse, 2015, S. 281), in deren Rahmen die Wirklichkeit auf konstruktive und interaktive Art generiert wird. Jene soziale Konstruktion der Wirklichkeit wird maßgeblich durch die kommunikativen Verhaltensweisen der Interviewenden erzeugt. Im Hinblick auf die Durchführung von Interviews ist darauf zu achten, den Interviewteilnehmenden im Rahmen der Problemzentrierung nach Möglichkeit offenen Raum zu gewähren, um ihnen so die Ausformulierung ihrer subjektiven Bedeutungssysteme, Interpretationen und Perspektiven – frei von fremdgesteuerten Strukturierungen und theoretischen Vorannahmen – annähernd zu gewähren. Zudem gilt es, ihnen die monologische Redeberechtigung weitgehend zukommen zu lassen, damit sie möglichst viel von allein explizieren können. Des Weiteren ist es im Kontext der Interviewdurchführung bedeutsam, das komplizierte und vielschichtige kommunikative Wechselspiel zwischen Offenheit und Strukturierung zu verfolgen, zu überdenken und in der Waage zu halten (Kruse, 2015). Im Rahmen von problemzentrierten Interviews werden die Interviewteilnehmenden als Spezialisten der eigenen Einstellungen und Handlungsweisen wahrgenommen, die sie innerhalb dessen frei explizieren können (Witzel, 2000). Diesen Aspekten wurde im Rahmen der vorliegenden Studie bei der Durchführung der Einzelinterviews und der Gruppendiskussionen Rechnung getragen.

Zudem galt es, die vorbereiteten Leitfäden flexibel einzusetzen. In diesem Zusammenhang wurde der Darstellungslogik der Teilnehmenden gegenüber der inhaltlichen Struktur, die mit der Leitfadenentwicklung entworfen wurde, Vorrang gewährt, um eine möglichst natürliche Interview- respektive Diskussionssituation zu gestalten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021). „Der Leitfaden dient dem Interview und nicht das Interview dem Leitfaden! […] Ziel ist es, Raum für die Darstellung von Sachverhalten und Positionen in ihrem situativen Kontext, ihrem Entstehungszusammenhang und ihrer Einbettung in die Relevanzstruktur des Befragten zu geben“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 171).

Zu Anfang des Interviews wurden zunächst die Einstiegsinformationen gegeben, damit die Interviewteilnehmenden die Möglichkeit erhielten, sich an die Interviewsituation zu gewöhnen. Im Anschluss folgte analog zu Witzel (2000) die vorformulierte Einleitungsfrage, die den Interviewteilnehmenden zum einen, nach dem Prinzip größtmöglicher Offenheit, wie eine leere Seite präsentiert wurde und zum anderen den Fokus auf die zu analysierende Problematik legte. Daran anknüpfend wurden erzählgenerierende Kommunikationsstrategien verwendet, wie allgemeine Sondierungen zur schrittweise erfolgenden Enthüllung der subjektiven Betrachtungsweise des Problems oder Ad-hoc-Fragen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviews und Diskussionen. Zudem kamen verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien wie Zurückspiegelungen, klärende Verständnisfragen oder Konfrontationen zum Einsatz (Witzel, 2000).

Neben dem Einstieg galt es, auch das Ende des Interviews zu gestalten, dem Grundsatz der Offenheit Rechnung zu tragen und den Interviewteilnehmenden noch einmal die Möglichkeit zu geben, weitere für den Forschungsgegenstand relevante Aspekte zu nennen (Kruse, 2015). Die durchschnittliche Dauer der Interviews betrug 46 Minuten.

Nachbereitung der Interviews

Im Anschluss an die Interviews und Diskussionen erfolgte deren Nachbereitung mittels der Anfertigung eines Postskripts (vgl. Witzel, 2000). Zudem wurden die Interviews transkribiert und die Interviewdaten anonymisiert. Das Postskript hat die Funktion, Wahrnehmungen, Besonderheiten sowie Stimmungen und Gefühle festzuhalten, die die Interviews und Gruppendiskussionen sowie die Zeiträume im Vorhinein und im Nachgang betreffen (Mey & Mruck, 2007). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die Postskripte bedarfsorientiert als Ergänzung und nicht als zusätzliche Datengrundlage angefertigt. Dies erfolgte aus ökonomischen Gründen, um das Datenvolumen überschaubar und handhabbar zu halten.

Als abschließender Schritt der Nachbereitung erfolgte die vollstände Transkription des vorliegenden Datenmaterials, das in Form von Audiodateien für alle Interviews und Gruppendiskussionen vorlag. Zunächst wurde dieses Material von einem Transkriptionsunternehmen *wörtlich* transkribiert. Diese Form der Transkription ist besonders geeignet, wenn der Fokus v. a. auf der inhaltlich-thematischen Ebene der Analyse liegt (Gläser-Zikuda, 2011). Dabei wurden Transkriptionsregeln des Unternehmens angewendet, die größtenteils mit den *einfachen Transkriptionsregeln* von Dresing und Pehl (2015) gleichzusetzen sind.

Anschließend wurden die Transkripte korrekturgelesen, formatiert und anonymisiert. Gemäß den Empfehlungen von Kuckartz (2018) wurden alle Namen in den Transkripten durch Codes ersetzt, die den schulischen Akteurinnen und Akteuren und den Schulen im

Rahmen der ersten Teilstudie zugeordnet worden waren (Kuckartz, 2018). In den Gruppendiskussionen der Elterngruppen wurden die Personennamen durch alternative Namen substituiert, die den kulturellen Hintergrund des ursprünglichen Namens berücksichtigen. Zudem wurden Ortsangaben maskiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

7.4.2 Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe der Vertiefungsstudie

Gemäß dem *explanatory sequential mixed methods design* (Creswell & Plano Clark, 2018) der vorliegenden Studie wurden zunächst die quantitativen Daten analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse dienten als Grundlage für die nachfolgende qualitative Datenerhebung. Dies bedeutet einerseits, dass die Auswahl der Stichprobe in diesem Design in zwei Phasen erfolgte: während der quantitativen Phase und während der qualitativen Phase. Andererseits sind in diesem Design die quantitativen und die qualitativen Datenerhebungen miteinander verbunden und voneinander abhängig. Da das Ziel dieses Designs darin besteht, die quantitativen Befunde der ersten Teilstudie zu erklären, schlagen Creswell und Plano Clark (2018) vor, dass die Probandinnen und Probanden, die für die qualitative Phase ausgewählt werden, eine Teilmenge der Probandinnen und Probanden sein sollten, die bereits an der quantitativen Datenerhebung teilgenommen haben.

Im Rahmen der Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe der vorliegenden Studie galt es auch, die *nestedness* der Daten zu berücksichtigen. So wurden zunächst anhand der quantitativen Befunde, insbesondere der Ausprägungen der Form der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit *Unterstützung* und des Öffnungstyps *offene Schule*, drei Schulen (Level 2) ausgewählt. Wie zuvor erläutert, wurde für die qualitative Vertiefungsstudie im Rahmen der vorliegenden Studie eine homogene Fallauswahl (vgl. z. B. Akremi, 2019) mit Blick auf die beiden genannten Variablen angestrebt. Dies erfolgte aus dem Grund, dass bis dato wenig empirisches Wissen zum Zusammenhang zwischen *Führung* und *Elternarbeit* sowie Einstellungen von Lehrkräften und schulkulturellen Merkmalen, v. a. mit Blick auf Deutschland, vorliegt. Um das Führungshandeln der Schulleiterinnen und Schulleiter besser analysieren zu können, sollten v. a. Schulen ausgewählt werden, die laut Angaben der Lehrkräfte Elternarbeit in *hohem Maße* betreiben und sich dem schulischen Umfeld in hohem Maße öffnen. Darüber hinaus galt es, mögliche Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten im Führungshandeln der jeweiligen Schulleiterinnen und Schulleiter herauszuarbeiten und zu analysieren, *ob* und *inwiefern* Führung für die Etablierung einer positiven, auf die Potenziale der Eltern und der Elternarbeit gerichteten Schulkultur bedeutsam ist. Letztlich wurden aus der Stichprobe der ersten Teilstudie zwei Sekundarschulen und eine Gesamtschule für die Vertiefungsstudie ausgewählt.

Um die *nestedness* der Daten auf Level 1 und 2 zu berücksichtigen, wurden in einem nächsten Schritt die Interviewpartnerinnen und -partner der jeweiligen Schulen ausgewählt.

An dieser Stelle wurde der bereits beschriebenen Empfehlung von Creswell und Plano Clark (2018) entsprochen, indem sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Schulleitungsmitglieder (Level 2) als auch die Lehrkräfte (Level 1) für die qualitative Vertiefungsstudie ausgewählt wurden. Dies erfolgte, da diese am besten dazu geeignet waren, Aufschluss über die interessierenden Phänomene zu geben (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018). Zusätzlich wurden im Rahmen der Vertiefungsstudie Eltern interviewt, um die Aussagen der schulischen Akteurinnen und Akteure verifizieren zu können.

Beschreibung der Schulen

Die Schulen der Vertiefungsstudie wurden nach 2010 (genau 2014) gegründet und waren daher zum Zeitpunkt der Erhebung für die vorliegende Studie nicht mehr als acht (genau sechs) Jahre in Betrieb. Somit handelt es sich in Anlehnung an Klein und Bronnert-Härle (2020) um Schulen, die sich in der Phase der *Gründung und des frühen Wachstums* (Schein, 2010) befanden. Jede Schule verfügte über zwei bis drei Dependancen.

Die Zusammensetzung der Stichprobe entlang der Kriterien zur Auswahl der Vertiefungsstudie ist Tabelle 3 zu entnehmen. Die Tabelle enthält Mittelwerte und Standardabweichungen zu den Auswahlkriterien *Unterstützung der Eltern* und Öffnungstyp *offene Schule*.

Tabelle 3

Zusammensetzung der Stichprobe entlang der Kriterien zur Auswahl der Vertiefungsstudie

	Schule A	Schule B	Schule C
Form der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit *Unterstützung der Eltern*	*M* = 3,48 (*SD* = 0,85)	*M* = 3,38 (*SD* = 1,06)	*M* = 2,92 (*SD* = 0,95)
Öffnungstyp *offene Schule*	*M* = 4,13 (*SD* = 0,58)	*M* = 3,96 (*SD* = 0,63)	*M* = 3,62 (*SD* = 0,69)

Anmerkungen. Abkürzungen: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. Eigene Darstellung.

Die Schulleiterin[15] von Schule A besetzte das Amt seit vier Jahren und war zuvor sechs Jahre in der erweiterten Schulleitung (als Abteilungsleitung) an einer anderen Schule tätig gewesen. Die erweiterte Schulleitung von Schule A bestand zum Schuljahr 2019/2020

[15] Um die Anonymität zu bewahren, wird unabhängig vom Geschlecht die weibliche Form verwendet.

aus stellvertretender Schulleitung, didaktischer Leitung und zwei Abteilungsleitungen. Zudem gab es an der Schule eine Steuergruppe. Die Schulleiterin hatte *vor* ihrer Tätigkeit als Schulleitung an einer verpflichtenden Qualifizierung für die Schulleitungstätigkeit teilgenommen. Dabei war der Aspekt *elternbezogene Schulleitungstätigkeiten* ein Bestandteil dieser Qualifizierung gewesen.

Die Schulleiterin von Schule B besetzte das Amt seit fünf Jahren und war zuvor fünf Jahre an einer anderen Schule als Schulleiterin tätig gewesen. Die erweiterte Schulleitung bestand zum Schuljahr 2019/2020 aus stellvertretender Schulleitung, didaktischer Leitung und zwei Abteilungsleitungen. Zudem gab es auch an dieser Schule eine Steuergruppe. Die Arbeit der Schulleitung war in einem eigenen Konzept festgelegt. Die Schulleiterin hatte vor oder während ihrer bisherigen Tätigkeit als Schulleiterin an *keiner* verpflichtenden Qualifizierung für die Schulleitungstätigkeit teilgenommen, die sich inhaltlich mit *elternbezogenen Schulleitungstätigkeiten* beschäftigte.

Die Schulleiterin von Schule C besetzte das Amt seit vier Jahren und hatte zuvor noch keine (erweiterten) Schulleitungstätigkeiten ausgeführt. Die erweiterte Schulleitung bestand zum Schuljahr 2019/2020 aus stellvertretender Schulleitung, didaktischer Leitung und zwei Abteilungsleitungen. Wie bei den anderen Schulen gab es auch an dieser Schule eine Steuergruppe. Die Schulleiterin hatte vor oder während ihrer bisherigen Tätigkeit an *keiner* verpflichtenden Qualifizierung für die Schulleitungstätigkeit teilgenommen, die sich inhaltlich mit *elternbezogenen Schulleitungstätigkeiten* beschäftigte.

Beschreibung der Interviewpartnerinnen und -partner

Zur Beantwortung der Fragestellungen 6 bis 10 wurden die für die Elternarbeit und die Führung relevanten schulischen Akteurinnen und Akteure interviewt – Schulleiterinnen, didaktische Leitungen, Abteilungsleitungen sowie Lehrkräfte, die in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 unterrichteten. Darüber hinaus wurden Eltern befragt, deren Kinder die Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 besuchten. Diese Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner zielte darauf ab, die Handlungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter (mit Blick auf Führung, schulkulturelle Merkmale und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit) sowie der Lehrkräfte (mit Blick auf schulkulturelle Merkmale und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit) aus der Sicht von drei unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren (Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern) zu erfassen.

Aus forschungsökonomischen Gründen konnte nicht das komplette Kollegium und die Elternschaft aller Jahrgangsstufen befragt werden. Stattdessen wurden die drei Jahrgangsstufen gewählt, in denen sich mit Blick auf die Intensität und die Ausgestaltung der Elternarbeit ein Wandel vollzieht, da die Beteiligung der Eltern mit steigender Jahrgangsstufe erfahrungsgemäß nachlässt (z. B. Hornby & Lafaele, 2011).

Die Kontaktaufnahme zwecks Einladung zur Teilnahme an der Vertiefungsstudie erfolgte über die Schulleiterinnen sowie für Eltern mithilfe eines selbst entwickelten Flyers.

Die Stichprobe umfasste jeweils drei Schulleiterinnen, zwei didaktische Leitungen, zwei stellvertretende Schulleitungen sowie alle Abteilungsleitungen. Zudem wurden mit den jeweiligen Teams der Jahrgänge 7, 8 und 9 neun problemzentrierte Gruppendiskussionen mit Lehrkräften geführt. Darüber hinaus wurden mit Eltern, deren Kinder zum Schuljahr 2019/2020 die Jahrgänge 7, 8 und 9 besuchten, ebenfalls problemzentrierte Gruppendiskussionen abgehalten. Außerdem wurden mit Eltern zwei leitfadengestützte, problemzentrierte Einzelinterviews (Witzel, 2000) und sechs problemzentrierte Gruppendiskussionen geführt. Tabelle 4 gibt eine Übersicht über die geführten Interviews.

Tabelle 4

Übersicht über die geführten Interviews

	Schulleitungen	*Lehrkräfte*	*Eltern*
Schule A	*4 Einzelinterviews*	*3 Gruppendiskussionen*	*2 Einzelinterviews* *1 Gruppendiskussion*
Schule B	*5 Einzelinterviews*	*1 Einzelinterview* *2 Gruppendiskussionen*	*3 Gruppendiskussionen*
Schule C	*4 Einzelinterviews*	*3 Gruppendiskussionen*	*1 Einzelinterview* *1 Gruppendiskussion*

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

7.4.3 Auswertungen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 7 bis 10 wurden die transkribierten problemzentrierten Interviews und Gruppendiskussionen einer *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* (Kuckartz & Rädiker, 2022) unterzogen. Dabei kam die Datenanalysesoftware *MAXQDA 2020 Analytics Pro* (Kuckartz & Rädiker, 2022) zum Einsatz.

Die Entscheidung für die Auswertungsmethode ergab sich aus den Fragestellungen 7 bis 11. Diese zielten darauf ab, Handlungsorientierungen und -praxen zu beschreiben und zu eruieren, wie diese von den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren (Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern) wahrgenommen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Akteurinnen und Akteure unterschiedliche Handlungslogiken haben können (vgl. Hartung-Beck & Muslic, 2015; siehe auch Klein, 2018b).

Die inhaltsanalytische Auswertung (Kuckartz & Rädiker, 2022) erwies sich als am besten geeignet, um die verschiedenen Wahrnehmungen systematisch zu erfassen, abzugleichen und unter Bezugnahme auf die Fragestellungen darzustellen. Dieses strukturierende Verfahren wurde auch gewählt, da in Kapitel 7.3.1 aufgezeigt wurde, dass es im deutschen Raum bisher keine empirischen Daten zu den Konstrukten der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, den beiden Führungsansätzen transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit und fürsorglicher Führung sowie den beiden Öffnungstypen *offene Schule* und *bei Bedarf offene Schule* gibt. Die strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) wurde als Auswertungsverfahren gewählt, um erste Strukturen sichtbar zu machen (vgl. Klein & Bremm, 2019) und weiteren Aufschluss darüber zu geben, welche Formen die verschiedenen Konstrukte annehmen können.

Kuckartz und Rädiker (2022) definieren die qualitative Inhaltsanalyse folgendermaßen:

> „Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ-statistische Auswertungen integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fallorientiert erfolgen.“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39).

Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich für jegliche Art von Analyse, die strukturiert vorgeht und auf eine sorgfältige methodische Kontrolle Wert legt. Bei dieser Art der Analyse kommt Kategorien eine entscheidende Funktion zu. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse wird von Kuckartz und Rädiker (2022) als zentrales Auswertungsverfahren beschrieben. Dabei wird das Material mehrmals analysiert und codiert.

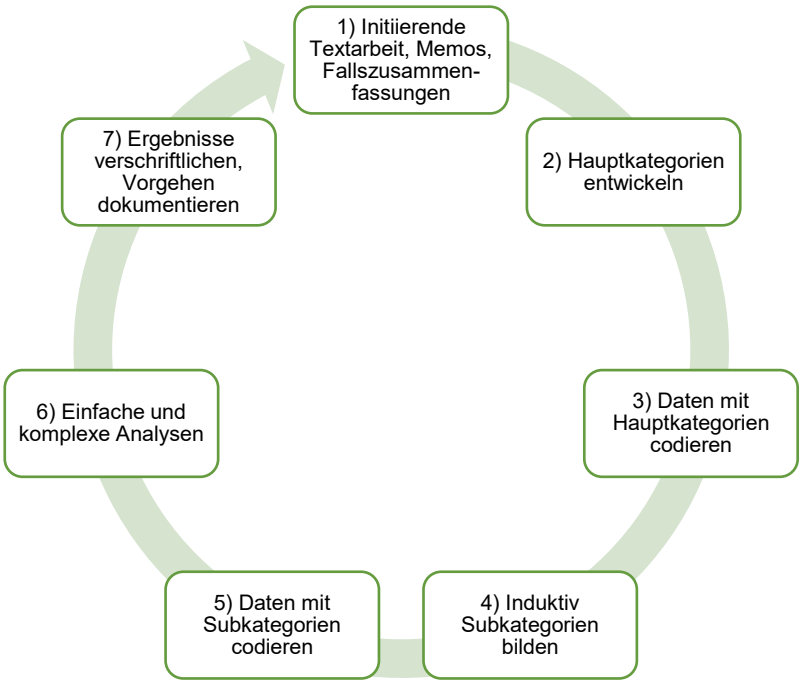
Bei der Entwicklung eines Kategoriensystems für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse gibt es verschiedene Herangehensweisen. Es können direkt Kategorien aus dem Material abgeleitet werden (induktiv) oder Kategorien, basierend auf Literatur und Forschungsbefunden (deduktiv), erstellt werden. Zumeist wird eine Kombination aus beiden Herangehensweisen gewählt. In der Regel erfolgen die Entwicklung und die Codierung der Kategorien in mehreren Schritten: Zuerst werden grobe Hauptkategorien gebildet. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden diese Hauptkategorien aus den zentralen Fragestellungen der zweiten Teilstudie abgeleitet. In einem nächsten Schritt werden diese Kategorien weiter verfeinert und differenziert, und das Datenmaterial wird mit diesem aktualisierten Kategoriensystem noch einmal codiert. Im Anschluss wird das codierte Datenmaterial, basierend auf den Kategorien, analysiert und die Ergebnisse werden für die Darstellung der Befunde im Auswertungsteil aufbereitet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die verschiedenen Akteurinnen und Akteure (Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern) wurden in den jeweiligen Schulen in den verschiedenen Kategorien verglichen (vgl. Klein, 2018b). Durch den Abgleich

und die Kontrastierung der verschiedenen Akteursgruppen je Schule je Kategorie konnte „die Auswertung und Darstellung an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 130) gewinnen.

Abbildung 16 veranschaulicht den Prozess der inhaltlichen Strukturierung der Analyse in sieben Phasen, unter Berücksichtigung der Forschungsfragen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132 ff.).

Abbildung 16

Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen



Anmerkungen. Adaptiert von Kuckartz und Rädiker (2022, S. 132).

1) Initiierende Textarbeit: Der erste Schritt der Auswertung dient dem Textverständnis und beinhaltet die initiierende Textarbeit, das Erfassen von Notizen und Case-Summarys. Die intensive Durchsicht des Textes mit besonderem Augenmerk auf die Markierung relevanter Textstellen initiiert die inhaltlich strukturierende qualitative Analyse. Zudem bietet es sich an, Anmerkungen zu Besonderheiten zu notieren und spontane Gedanken zur Auswertung festzuhalten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132 f.).
2) Entwicklung von Hauptkategorien: Durch die Verwendung von Kategorien und Unterkategorien werden die vorliegenden Daten strukturiert. Diese Hauptkategorien können direkt aus den Forschungsfragen abgeleitet werden. Diese Vorgehensweise wurde auch im Rahmen der vorliegenden Studie gewählt. Kuckartz und Rädiker

(2022) empfehlen, einen Teil der Daten zu testen, um sicherzustellen, dass die Kategorien und Unterkategorien sowie ihre Definitionen für das vorliegende Datenmaterial geeignet sind. Dabei ist es ausreichend, mit ca. 10 bis 25 % des gesamten Materials eine Probecodierung durchzuführen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden mit sechs Interviews verschiedener schulischer Akteurinnen und Akteure eine Probecodierung durchgeführt. Im Anschluss wurde das Kategoriensystem mit der Betreuungsperson besprochen und es wurden etwaige Konkretisierungen vorgenommen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133 f.).

Für die deduktive Kategorienentwicklung wurden eingangs die theoretischen Annahmen und die bis dato vorliegenden empirischen Befunde zu den verschiedenen Untersuchungsaspekten *Defizitorientierungen von Lehrkräften* (Valencia, 1997), *Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld* (Henderson et al., 2007) und den *Formen der von Schulen initiierten Elternarbeit* von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) sowie weitere Befunde aus der Forschung zur Elternarbeit (an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage) genutzt. Zur Messung der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit fanden die Kategorien und Items aus Teilstudie 1 und zur Messung der fürsorglichen Führung die Kategorien von Klein und Bremm (2019) in angepasster Form Verwendung.

3) Codieren der Daten mit Hauptkategorien: Im Rahmen des ersten Codierprozesses werden alle Texte in ihrer Gesamtheit Zeile für Zeile durchgegangen und entsprechende Abschnitte werden Kategorien zugewiesen. Abschnitte, die keine relevanten Informationen enthalten oder für die Forschungsfrage ohne Belang sind, werden nicht codiert. Zu erwähnen ist, dass ein Abschnitt mehreren Kategorien zugeordnet werden kann, da in einem Abschnitt häufig mehrere Themen behandelt werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde keine Zweitcodierung des Datenmaterials vorgenommen. Die Qualität des Codierprozesses wurde dadurch gesichert, dass die Autorin der vorliegenden Studie darauf achtete, bei Unsicherheiten die Kategorien klarer zu definieren. Zudem wurde nach einigen Wochen ein zweiter Codierdurchlauf vorgenommen, bei dem die ersten Codierungen weniger präsent waren. Dabei ergaben sich zufriedenstellende Übereinstimmungen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 134).
4) Induktive Bildung von Subkategorien: Im Rahmen dieses Analyseschrittes werden, basierend auf dem Datenmaterial, induktiv Subkategorien gebildet. An dieser Stelle gilt es zu berücksichtigen, dass sich Subkategorien bereits aus den theoretischen Modellen ergaben, z. B. bei der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit. Zuerst wurden alle Unterkategorien in einer Liste gesammelt und sortiert und

es wurde geprüft, ob einige von ihnen zusammengefasst werden können. Im nächsten Schritt wurden klare Beschreibungen für diese Unterkategorien erstellt und mit Beispielen aus dem Material veranschaulicht (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138). Bei den Kategorien transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit wurde eine weitere Ausdifferenzierung der Subkategorien, basierend auf Harazd et al. (2008), vorgenommen.

5) Codieren der Daten mit Subkategorien: Im Rahmen dieses zweiten Codierprozesses wurde das gesamte Datenmaterial mit dem verfeinerten Kategoriensystem noch einmal codiert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 142). Tabelle C1 in Anhang C ist das finale Kategoriensystem zu entnehmen, mit dem das gesamte Datenmaterial codiert wurde.

   Fallbezogene thematische Zusammenfassungen: Dieser Schritt ist optional. Im Rahmen der vorliegenden Stude wurde das codierte Datenmaterial paraphrasiert und je Akteursgruppe zusammengefasst. Um die Mehrebenenstruktur der Daten beizubehalten, wurden die Befunde je Akteursgruppe nach Schulen getrennt zusammengefasst (Hartung-Beck & Muslic, 2015; siehe auch Klein, 2018b). Danach wurden die Zusammenfassungen für jede Schule separat in jeder Kategorie verglichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede geprüft (vgl. Klein & Bremm, 2019).

6) Einfache und komplexe Analysen: Dieser Schritt bereitet auf die Präsentation der Ergebnisse vor. Es gibt unterschiedliche Formen der Auswertung. Für die vorliegende Studie wurde für die Darstellung der Auswertung die „Kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien“ gewählt (Kuckartz & Rädiker, 2022). Je Kategorie bzw. Subkategorie wurden dann die Befunde je Schule und je Akteursgruppe in zusammengefasster Form präsentiert und mit passenden Zitaten illustriert.

7) Verschriftlichung der Ergebnisse und Dokumentation des Vorgehens: Im Rahmen des letzten Schritts wird, aufbauend auf den Vorarbeiten und unter Rückbezug auf die Forschungsfragen, der Ergebnisbericht erstellt (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Entwicklung des Kategoriensystems der vorliegenden Studie

Nach Kuckartz und Rädiker (2022) stellt das Kategoriensystem die „Gesamtheit aller Kategorien“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 61) dar. Dieses Kategoriensystem kann auf unterschiedliche Weise organisiert sein: als einfache Liste, als Hierarchie oder als Netzwerk. Für die vorliegende Studie wurde ein hierarchisches Kategoriensystem erstellt, das aus Haupt- und Unterkategorien besteht (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 61 f.).

Nach Kuckartz und Rädiker (2022) sollte das Kategoriensystem folgende Kriterien erfüllen:

- Die Kategorien müssen eng an die Forschungsfragen angebunden sein. Diesem Kriterium wurde entsprochen.
- Die Kategorien müssen umfassend sein: Für jeden Aspekt der Daten, der für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant ist, existiert eine entsprechende Kategorie.
- Die Kategorien müssen trennscharf sein: Diesem Kriterium wurde entsprochen, indem eine präzise Definition der Kategorien vorgenommen wurde. Ein gegenseitiger Ausschluss der Kategorien wurde im Rahmen der vorliegenden Studie nicht angestrebt.
- Die Kategorien müssen klar und präzise formuliert sein: Das Kategoriensystem muss innere Kohärenz aufweisen.
- Die Unterkategorien sind klar als Dimensionen, Ausprägungen oder Unteraspekte ihrer Oberkategorien definiert.
- Die Kategorien müssen verständlich und nachvollziehbar sein (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 63 ff.).

  Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde diesen Kriterien entsprochen.

Aufbau des Kategoriensystems

Wie zuvor erläutert, orientiert sich der Aufbau des Kategoriensystems an den in Kapitel 6.2 formulierten Forschungsfragen.

Die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit

Angesichts des *sequential mixed methods design* der vorliegenden Studie wurde diese Kategorie in Anlehnung an die empirischen Analysen der ersten Teilstudie entwickelt und enthielt die beiden Formen *Unterstützung der Eltern* und *Partizipation der Eltern*. Die Items der selbst entwickelten Skala zur Messung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit aus der ersten Teilstudie wurden als Subkategorien herangezogen. Die erste Kategorie *Unterstützung der Eltern* enthielt in Anlehnung an das Modell der *six types of involvement* von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) und aufgrund der damit einhergehenden theoretischen Annahemen aus Kapitel 2.3 sowie analog zur selbst entwickelten Skala zur Messung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit (siehe Kapitel 7.3.1, Abschnitt *Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit*) die beiden Subkategorien *parenting* und *learning at home*. Die zweite Kategorie *Partizipation der Eltern* enthielt in Anlehnung an das Modell der *six types of involvement* von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) und der damit einhergehenden theoretischen Annahmen aus Kapitel 2.3, analog zur selbst entwickelten Skala zur Messung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit sowie ergänzend zur Partizipationspyramide nach Straßburger und Rieger (2019), die

Subkategorien *Informieren (und communicating), Meinung einholen, volunteering, Mitbestimmung zulassen und decision making* sowie *Entscheidungskompetenz abgeben*. Im Rahmen der Probecodierung wurden einzelne Subkategorien aufgrund inhaltlicher Überschneidungen zusammengefasst. Anhand dieser Kategorie und ihrer Subkategorien sollte ergänzend zu Fragestellung 1 die Handlungspraxis der schulischen Akteurinnen und Akteure an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage mit Blick auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit systematisch untersucht werden. Dadurch sollten sich zusätzliche Aufschlüsse über diesen zentralen Aspekt der vorliegenden Studie ergeben, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Schulen der Vertiefungsstudie herausarbeiten zu können und weitere Einblicke zu erhalten, welche Formen die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit an deutschen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage annehmen kann.

Die Defizit- und Ressourcenorientierungen

Diese Kategorie wurde vornehmlich deduktiv entwickelt und enthielt die beiden Subkategorien (I) *Eltern sind Ressource* und *Eltern sind defizitär.* In Kapitel 3.4.2, Abschnitt *Defizitorientierungen als Merkmal der Schulkultur*, wurde auf Studien verwiesen, die konkrete Formen defizitorientierter Schulkulturen auch gegenüber Eltern veranschaulichen (z. B. Eiden, 2018; Eiden, 2021). In Anlehnung an Fölker et al. (2016), Racherbäumer (2017), Herrmann (2010) und Hertel (2014) wurde die Subkategorie I *Eltern sind defizitär* weiter ausdifferenziert in die beiden Subkategorien II *Pathologisierung und Kompensation* sowie *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit* (vgl. im Überblick Klein & Bronnert-Härle, 2022). In Anlehnung an Racherbäumer (2017) sowie Durand & Secakusuma (2019) wurde die Subkategorie (I) *Eltern sind Ressource* weiter ausdifferenziert in die Subkategorien II *Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende* und *Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende.*

Anhand dieser Kategorie sollten unter Bezugnahme auf Forschungsfrage 8 erste Aufschlüsse über die Einstellungen und Orientierungen von Lehrkräften gegenüber Eltern und Elternarbeit gewonnen werden, um die verschiedenen Dimensionen der Ressourcen- und Defizitorientierungen systematisch zu untersuchen. Zudem sollten sich hierdurch Hinweise ergeben, inwiefern die verschiedenen Orientierungen von den Interviewten geteilt wurden und anhand dessen Hinweise auf die Schulkultur abgeleitet werden können.

Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld

Analog zu den Defizit- und Ressourcenorientierungen sollte auch das schulkulturelle Merkmal des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld im Rahmen der qualitativen Vertiefungsstudie analysiert und um die subjektive Perspektive der verschiedenen Akteurinnen und Akteure (Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern) erweitert werden. Aufbauend auf der Operationalisierung dieses schulkulturellen Merkmals in Teilstudie 1 (vgl. Kapitel

7.3.1, Abschnitt *Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld*), wurden deduktiv drei Subkategorien I in Anlehnung an den Fragenkatalog von Henderson et al. (2007) und Sacher (2014) sowie auf Grundlage der Ergebnisse der Faktorenanalyse aus der ersten Teilstudie entwickelt. Für den Bericht der Ergebnisse wurde dieses schulkulturelle Merkmal in drei Subkategorien systematisiert: *offene Schule, bei Bedarf offene Schule* und *geschlossene Schule* (vgl. Tabelle C1, Anhang C). Anhand dieser Kategorien sollten unter Bezugnahme auf Forschungsfrage 9 Aufschlüsse zu den Handlungsorientierungen und -praxen mit Blick auf dieses schulkulturelle Merkmal gewonnen werden und die Befunde der quantitativen Teilstudie um die qualitative Forschungsperspektive erweitert werden. Zudem galt es, die Annahme zu prüfen, inwieweit anhand des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld Aussagen über das Schulklima getroffen werden können (vgl. Kapitel 3.4.3).

Transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit

Die Kategorie mit Blick auf die transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit wurde deduktiv entwickelt. Dabei wurde das Modell der transformationalen Führung von Bass und Avolio (1994) zugrunde gelegt. Dementsprechend wurden für den Ergebnisbericht folgende Kategorien systematisiert: *idealisierter Einfluss, inspirierende Motivation, intellektuelle Anregung* und *individuelle Unterstützung.* Im Rahmen der Probecodierung wurde die Kategorie *idealisierter Einfluss* in Anlehnung an Felfe (2006b) weiter untergliedert in *idealisierter Einfluss (attributed)* und *idealisierter Einfluss (behavior).* Zudem wurden die jeweiligen Kategorien in weitere Subkategorien ausdifferenziert.

Für den Ergebnisbericht wurde die Kategorie *idealisierter Einfluss (attributed)* – in Anlehnung an Leithwood et al. (2006), Harazd et al. (2008) sowie an die Befunde von Giles et al. (2005) und Giles (2006) – in fünf Subkategorien systematisiert und auf den Kontext der Elternarbeit übertragen:

- Die Schulleitung ist engagiert und stößt initiativ Dinge an.
- Die Schulleitung prüft regelmäßig zentrale Annahmen (zur Elternarbeit).
- Die Schulleitung ist darum bemüht, dass Eltern sich willkommen und wohl fühlen.
- Die Schulleitung ist um konstruktive Arbeitsbeziehungen mit Eltern bemüht.
- Die Schulleitung zeigt Sensibilität für die Anliegen und Wünsche der Eltern und unterstützt diese bei Problemen.

Die Kategorie *idealisierter Einfluss (behavior)* wurde in Anlehnung an Giles et al. (2005), Giles (2006) und Harazd et al. (2008) in drei Subkategorien systematisiert und auf den Kontext der Elternarbeit übertragen:

- Die Schulleitung formuliert hohe Erwartungen an Lehrkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern.
- Die Schulleitung betont die Relevanz der Anerkennung von Eltern als Erziehungspartnerinnen und -partner.
- Die Schulleitung verdeutlicht die Bedeutung des Engagements für die Elternarbeit.

Die Kategorie *inspirierende Motivation* wurde in Anlehnung an Leithwood et al. (2006), Bass und Avolio (1994) sowie Harazd et al. (2008) in vier Subkategorien systematisiert und auf den Kontext der Elternarbeit übertragen:

- Die Schulleitung formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.
- Die Schulleitung spricht mit den Lehrkräften über ihre Überzeugungen und Werte.
- Die Schulleitung fördert die Akzeptanz der Gruppenziele und einen Konsens über die Vision und die Ziele.
- Die Schulleitung vertritt mit klarem Standpunkt und Vehemenz die Schulvision.

Die Kategorie *intellektuelle Anregung* wurde in Anlehnung an Harazd et al. (2008) sowie Giles et al. (2005) und Giles (2006) in zwei Subkategorien systematisiert:

- Die Schulleitung schlägt neue Wege zur Aufgabenbearbeitung vor.
- Die Schulleitung ermutigt Lehrkräfte zur Reflexion ihrer Haltung und ihres Handelns.

Die Kategorie *individuelle Unterstützung* wurde in Anlehnung an Harazd et al. (2008) sowie Giles et al. (2005) und Giles (2006) in drei Subkategorien systematisiert:

- Die Schulleitung stärkt den Lehrkräften bei Konflikten mit Eltern den Rücken.
- Die Schulleitung unterstützt Lehrkräfte in der Elternarbeit durch Förderung ihrer Kompetenzen und Stärken.
- Die Schulleitung berücksichtigt individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Lehrkräfte.

Anhand dieser Kategorie sollten unter Bezugnahme auf Forschungsfrage 10 Aufschlüsse über die Handlungspraxis der Schulleitungen v. a. mit Blick auf das Führungshandeln im Kontext der Elternarbeit gegenüber Lehrkräften gewonnen werden und Aufschlüsse darüber, inwieweit deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage transformational führen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ursprünglich Items des MLQ von Harazd et al. (2008) als Subkategorien III herangezogen wurden. Einige dieser Items waren bei Harazd et al. (2008) anderen Subdimensionen der transformationalen Führung zugeordnet. Aufgrund inhaltlicher Überlegungen und empirischer Befunde wurden jedoch einige Items in der vorliegenden Studie anderen Subkategorien II zugeordnet, da die Autorin der Meinung war, dass sie inhaltlich dort besser passen.

Fürsorgliche Führung

Für die Analyse der Handlungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter mit Blick auf die fürsorgliche Führung wurde der Code „Handlungspraxis“ von Klein und Bremm (2019) herangezogen, die diesen in Anlehnung an van der Vyver et al. (2014) für ihr Codesystem verwendeten. Die Subcodes, auf die die Autorinnen in Anlehnung an van der Vyver et al. (2014) zurückgriffen, wurden auch für die Analyse des Materials der vorliegenden Studie genutzt. Für den Ergebnisbericht der vorliegenden Studie wurde die Kategorie *fürsorgliche Führung* in die folgenden Subkategorien systematisiert: (a) Fürsorgestandards, (b) Empowerment, (c) Lehrkräften eine Stimme geben (Partizipation), (d) Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen, (e) Unterstützung und Umgang mit Fehlern.

Anhand dieser Kategorie sollten unter Bezugnahme auf Fragestellung 11 der vorliegenden Studie Aufschlüsse über die Handlungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter gewonnen werden. Dies galt umso mehr vor dem in Kapitel 4.3 beschriebenen Hintergrund, dass für den deutschsprachigen Raum bislang keine Studien vorliegen, in denen die Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern nach den verschiedenen Dimensionen der fürsorglichen Führung systematisch untersucht wurde (vgl. Klein & Bremm, 2019). Tabelle C1, Anhang C kann das gesamte Kategoriensystem entnommen werden.

Auswertungsteil

8. Ergebnisse der Teilstudie 1

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Datenanalysen aus Teilstudie 1 präsentiert, um die in Kapitel 6.2 aufgeführten Fragestellungen 1 bis 6 zu beantworten. Zunächst werden die deskriptiven Befunde zur von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und zu den in dieser Studie untersuchten Bedingungsfaktoren vorgestellt. Im Anschluss erfolgt die Darstellung der Befunde zur Analyse des Zusammenhangs zwischen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und den Bedingungsfaktoren. Hierzu gehören die Variablen der Führungspraxis und schulkulturelle Merkmale wie a) der Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld und b) Defizitorientierungen der Lehrkräfte.

8.1 Deskriptive Befunde

8.1.1 Analyse der von Schulen initiierten Elternarbeit

Forschungsfrage 1: Inwiefern lassen sich die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage abbilden und wie unterscheiden sie sich zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage?

Der Mittelwert für die Form *Partizipation der Eltern* lag über alle Schulen hinweg bei M = 3,83 (SD = 0,73) und für die Form *Unterstützung der Eltern* bei M = 3,03 (SD = 0,96).

Die deskriptiven Befunde mit Blick auf die beiden Formen der Elternarbeit zeigen, dass die Mittelwerte für die Form *Partizipation der Eltern* an allen Schulen deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 3,0 lagen. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte den Items dieser Form eher zustimmten. Im Gegensatz dazu lagen die Mittelwerte für die Form *Unterstützung der Eltern* nur an acht der 16 Schulen über dem theoretischen Mittelwert. Somit hatte die Form *Partizipation der Eltern* im Vergleich zur Form *Unterstützung der Eltern* in allen Schulen deutlich höhere Ausprägungen.

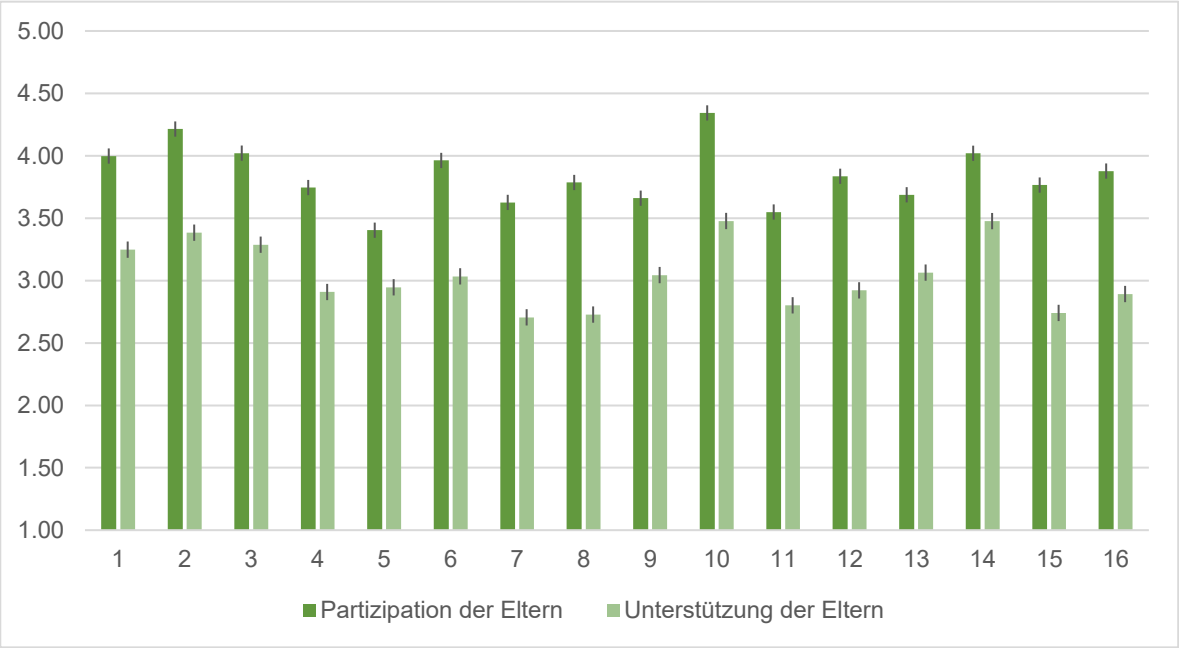
Der empirische Mittelwert wich lediglich für die Form *Partizipation der Eltern* signifikant vom theoretischen Mittelwert (3,0) der zweipoligen Skala nach oben ab, *Partizipation der Eltern*: t (897) = 33,84***; *Unterstützung der Eltern:* t (874) = 0,91; p = 0,18.

Im Anschluss erfolgte die Überprüfung, inwiefern sich die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit in den einzelnen Schulen unterschieden. Dabei zeigte sich, dass der empirische Mittelwert für die *Partizipation der Eltern* in allen 16 Schulen signifikant vom theoretischen Mittelwert (3,0) abwich (jeweils $p < 0{,}001$) und in allen Schulen oberhalb von 3,0 lag. Für die *Unterstützung der Eltern* unterschied sich der empirische Mittelwert in lediglich sechs der 16 Schulen signifikant vom theoretischen Mittelwert ($p < 0{,}05$) und lag in fünf der Schulen signifikant *oberhalb* von 3,0 (Schulen S1, S2, S3, S10 und S14). In zwei der Schulen (S8 und S11) befand sich der Mittelwert hingegen signifikant *unterhalb* von 3,0.

Univariate Varianzanalysen mit den Schulen als unabhängiger Variablen zeigten signifikante Unterschiede zwischen den Schulen in Bezug auf beide Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit mit jeweils mittleren Effekten (*Partizipation der Eltern:* F (15,882) = 6,21***; η^2 = 0,10; *Unterstützung der Eltern:* F (15,859) = 3,73***; η^2 = 0,06). In Abbildung 17 sind die Mittelwerte und die 95%-Konfidenzintervalle der beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit aller 16 Schulen aufgeführt.

Abbildung 17

Verteilung der zwei Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit



Anmerkungen. Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle; fünfstufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*; 5 = *stimme voll und ganz zu*).

8.1.2 Analyse der Bedingungsfaktoren

Im Rahmen dieses Unterkapitels werden die statistischen Analysen hinsichtlich der schulkulturellen und der organisationalen Merkmale berichtet.

Schulkulturelle Merkmale

Forschungsfrage 2: Inwiefern lassen sich die schulkulturellen Merkmale, insbesondere der Grad der Öffnung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gegenüber dem schulischen Umfeld an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage abbilden und wie unterscheiden sie sich zwischen den einzelnen Schulen?

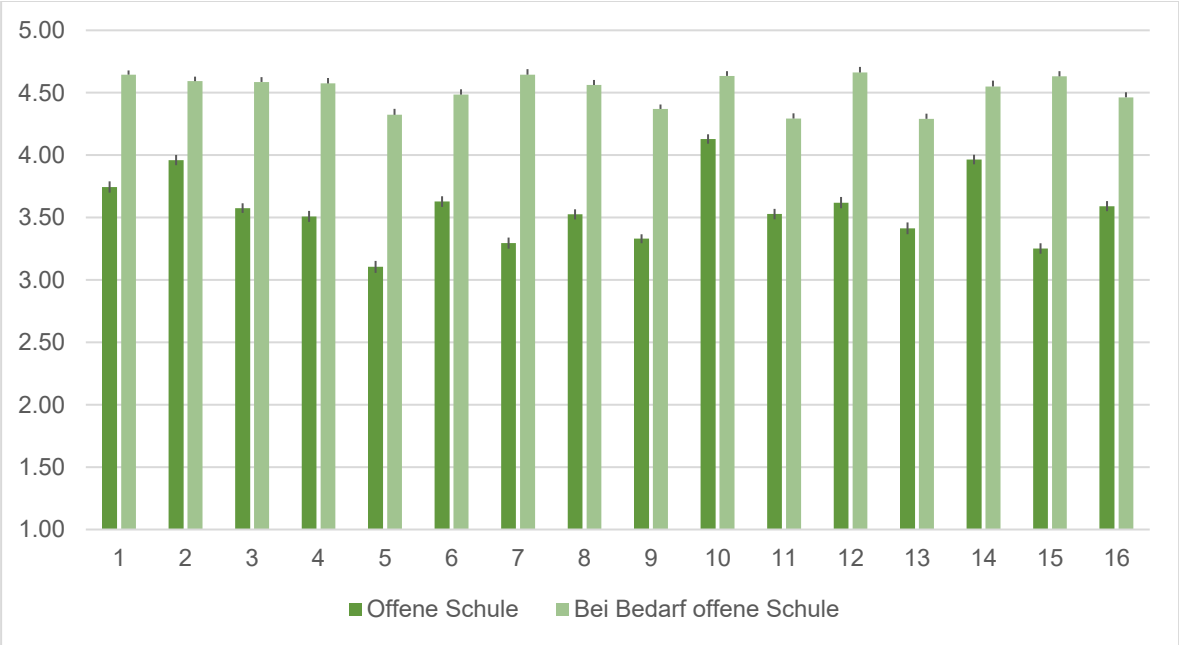
Der Mittelwert über alle Schulen hinweg lag für die Skala *offene Schule* bei M = 3,57 (SD = 0,68) und für die Skala *bei Bedarf offene Schule* bei M = 4,49 (SD = 0,57). Die deskriptiven Befunde zu diesen beiden Skalen, die den Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld messen, zeigen, dass die Mittelwerte für beide Skalen über dem theoretischen Mittelwert von 3,0 lagen. Hierbei wies die Skala *bei Bedarf offene Schule* im Vergleich zur Skala *offene Schule* höhere Ausprägungen auf. Der empirische Mittelwert wich für beide Variablen signifikant vom theoretischen Mittelwert (3,0) der zweipoligen Skala nach oben ab, *offene Schule*: t (892) = 24,89***; *bei Bedarf offene Schule:* t (906) = 78,70*** (siehe Abbildung 18).

Anschließend wurde überprüft, ob sich die beiden Öffnungstypen in den einzelnen Schulen unterschieden. Dabei zeigte sich, dass der empirische Mittelwert für die Variable *offene Schule* in 15 der 16 Schulen signifikant vom theoretischen Mittelwert (3,0) abwich (jeweils $p < 0{,}05$; Ausnahme Schule 5), wobei alle Mittelwerte *oberhalb* von 3,0 lagen. Für die Variable *bei Bedarf offene Schule* unterschied sich der empirische Mittelwert in allen 16 Schulen signifikant vom theoretischen Mittelwert (jeweils $p < 0{,}001$) und auch hier befanden sich alle Mittelwerte *oberhalb* von 3,0.

Univariate Varianzanalysen mit der Schule als unabhängiger Variablen zeigten für beide Skalen signifikante Unterschiede mit jeweils kleinen bis mittleren Effekten (*offene Schule*: F (15,877) = 8,57***; η^2 = 0,13; *bei Bedarf offene Schule*: F (15,891) = 3,10***; η^2 = 0,05). In Abbildung 18 sind die Mittelwerte und die 95 %-Konfidenzintervalle der beiden schulkulturellen Merkmalsausprägungen mit Blick auf den Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld aufgeführt.

Abbildung 18

Verteilung der beiden Öffnungstypen der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld



Anmerkungen. Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle; fünfstufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*; 5 = *stimme voll und ganz zu*).

Organisationale Merkmale

Forschungsfrage 3: Inwiefern lassen sich die Dimensionen transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage abbilden und wie unterscheidet sich das von Lehrkräften wahrgenommene transformationale Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage?

Im Hinblick auf die transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit wiesen die Dimensionen *individuelle Unterstützung* (M = 4,09, SD = 0,95) und *idealisierter Einfluss* (M = 3,99, SD = 0,73) in den Schulen sehr hohe Ausprägungen auf und lagen über alle Schulen hinweg über dem theoretischen Mittelwert von 3,0. Im Gegensatz dazu hatte die Dimension *intellektuelle Stimulierung* (M = 3,30, SD = 0,89) geringere Ausprägungen und in fünf von 16 Schulen befanden sich die Mittelwerte *unter* dem theoretischen Mittelwert von 3,0.

Der empirische Mittelwert wich für alle drei Dimensionen signifikant vom theoretischen Mittelwert (3,0) der zweipoligen Skala nach oben ab, *idealisierter Einfluss*: t (873) = 40,13***; *individuelle Unterstützung:* t (872) = 33,89***; *intellektuelle Stimulierung*: t (871) = 9,95***.

Anschließend wurde überprüft, ob sich die drei Dimensionen in den einzelnen Schulen unterschieden. Dabei zeigte sich, dass der empirische Mittelwert für die Dimensionen *idealisierter Einfluss* und *individuelle Unterstützung* in allen 16 Schulen signifikant vom theoretischen Mittelwert (3,0) abwich (jeweils $p < 0,05$), wobei alle Mittelwerte signifikant *oberhalb* von 3,0 lagen. Für die Dimension *intellektuelle Stimulierung* unterschied sich der empirische Mittelwert in neun der 16 Schulen vom theoretischen Mittelwert (jeweils $p < 0,05$) und befand sich dabei signifikant *oberhalb* von 3,0 (Schulen S2; S3; S4; S6; S8; S10; S12; S13; S14).

Univariate Varianzanalysen zeigten auch mit Blick auf die drei Dimensionen transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit signifikante Unterschiede zwischen den Schulen mit mittleren bis großen Effekten (individuelle Unterstützung: F (15,857) = 7,04***; η^2 = 0,11; idealisierter Einfluss: F (15,858) = 9,25***; η^2 = 0,14; intellektuelle Stimulierung: F (15,856) = 10,03***; η^2 = 0,15).

Forschungsfrage 4: Inwiefern lässt sich fürsorgliche Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage abbilden und wie unterscheidet sich das von Lehrkräften wahrgenommene fürsorgliche Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage?

Auch die fürsorgliche Führung zeigte in den untersuchten Schulen insgesamt hohe Ausprägungen, wobei der Mittelwert bei allen Schulen über dem theoretischen Mittelwert von 3,0 lag (M = 3,76, SD = 0,91).

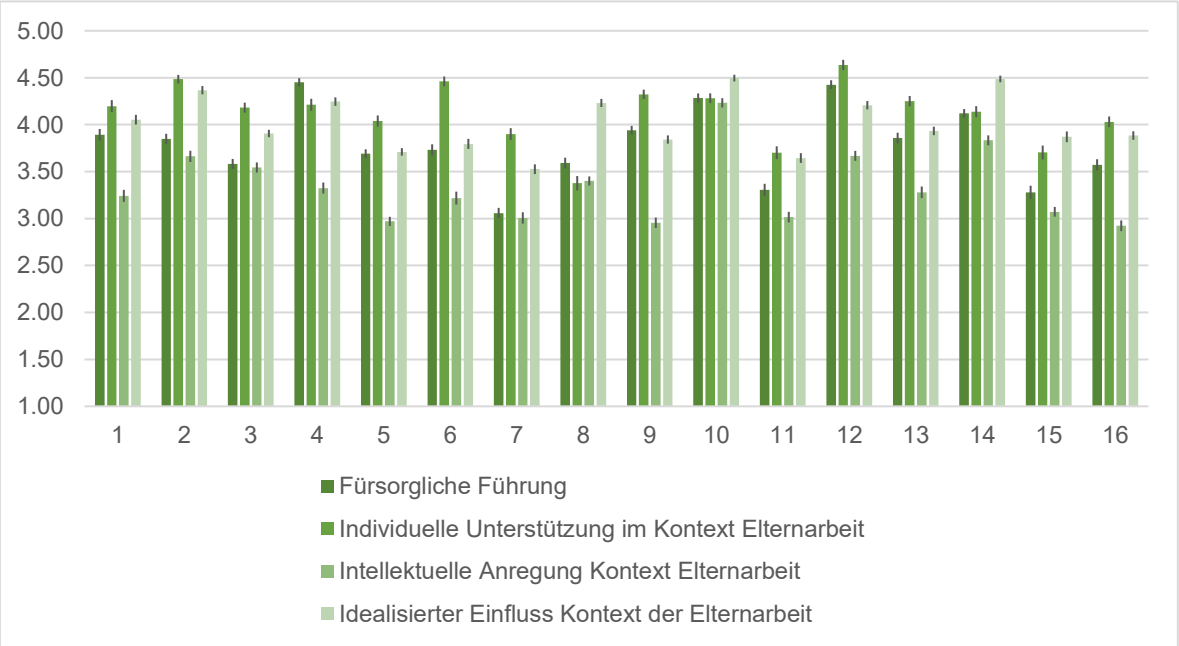
Der empirische Mittelwert wich für diese Variable signifikant vom theoretischen Mittelwert (3,0) der zweipoligen Skala nach oben ab, *fürsorgliche Führung*: t (911) = 25,37***. Anschließend wurde überprüft, ob sich diese Variable in den einzelnen Schulen unterschied. Dabei zeigte sich, dass der empirische Mittelwert in 14 der 16 Schulen signifikant vom theoretischen Mittelwert abwich (jeweils $p < 0{,}05$) und dabei signifikant *oberhalb* von 3,0 lag (S1–S3; S5–S14; S16).

Eine univariate Varianzanalyse ergab, dass auch mit Blick auf die Wahrnehmung dieses Führungsansatzes Unterschiede zwischen den Schulen mit einem großen Effekt vorlagen: F (15,896) = 10,31***; η^2 = 0,15.

In Abbildung 19 sind die Mittelwerte und die 95 %-Konfidenzintervalle für die Dimensionen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit und der fürsorglichen Führung aufgeführt.

Abbildung 19

Verteilung der verschiedenen Führungsdimensionen



Anmerkungen. Mittelwerte und 95 %Konfidenzintervalle; fünfstufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*; 5 = *stimme voll und ganz zu*).

8.2 *Zusammenhangsanalysen*

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse der Analysen zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und den organisationalen und schulkulturellen Merkmalen berichtet und im Anschluss die Analysen zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Defizitorientierungen und schulkulturellen Merkmalen dargelegt.

8.2.1 Zusammenhang zwischen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und organisationalen und schulkulturellen Merkmalen

Forschungsfrage 5: Inwieweit lassen sich die Unterschiede zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage hinsichtlich der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit durch Unterschiede in a) der (transformationalen) Führungspraxis im Kontext der Elternarbeit, b) der fürsorglichen Führungspraxis, c) den Ausprägungen schulkultureller Merkmale (Defizitorientierungen von Lehrkräften und Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld) erklären?

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen präsentiert, um zu überprüfen, welcher Zusammenhang zwischen den beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, der von Lehrkräften wahrgenommenen Führungspraxis der Schulleitungen, den wahrgenommenen schulkulturellen Merkmalen sowie weiteren individuellen und schulischen Merkmalen bestand. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen werden separat für beide Formen der von Lehrkräften wahrgenommenen von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit dargestellt: zunächst für die Form *Partizipation der Eltern* und im Anschluss für die Form *Unterstützung der Eltern*. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 5 und 6 dargestellt. Die Einschätzung der Zusammenhangsgrößen wurde in Anlehnung an Gignac und Szodorai (2016) vorgenommen (siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022).

In den durchgeführten Regressionsanalysen wurden die beiden Formen der wahrgenommenen von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit jeweils als abhängige Variable modelliert. Es werden die Regressionskoeffizienten (*B*), die Standardfehler (*SE*), die standardisierten Regressionskoeffizienten (ß) sowie die Anteile der Gesamtvarianz der beiden Formen der von Lehrkräften wahrgenommenen von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, die durch die jeweiligen Modelle aufgeklärt werden können (R^2), berichtet.

Partizipation der Eltern

In einem ersten Schritt (M1) wurden die Variablen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit, unter Kontrolle der Hintergrundmerkmale der Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter, aufgenommen. Es zeigten sich für die Variablen *idealisierter Einfluss* (ß = 0,29; $p < 0{,}001$) und *intellektuelle Anregung* (ß = 0,27; $p < 0{,}001$) jeweils mittelgroße positive Zusammenhänge mit der wahrgenommenen Partizipation der Eltern und für die Variable *individuelle Unterstützung* ergab sich ein kleiner positiver Zusammenhang (ß = 0,15; $p < 0{,}001$) mit dieser Form der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit. Die Befunde verweisen darauf, dass Lehrkräfte, die diese Führungspraxen höher einschätzten, tendenziell die von Schulen initiierte Partizipation der Eltern höher einstuften. Durch die Führungsvariablen konnte 36 % der Varianz in der von Schulen/Lehrkräften initiierten Partizipation der Eltern aufgeklärt werden.

In einem zweiten Schritt (M2) wurden die Variablen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit aus dem Modell entfernt und die Variable *fürsorgliche Führung* aufgenommen. Für diese Variable ergab sich ein großer positiver Zusammenhang mit der wahrgenommenen Partizipation der Eltern (ß = 0,38; $p < 0{,}001$). Lehrkräfte, die diese Führungspraxis höher einschätzten, stuften auch die von Schulen initiierte Partizipation der Eltern höher ein. Durch diese Führungsvariable konnten 16 % der Varianz in der von Schulen/Lehrkräften initiierten Partizipation der Eltern aufgeklärt werden.

In einem dritten Schritt (M3) wurden alle Variablen der Führungspraxis, unter Kontrolle der Hintergrundmerkmale der Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter, aufgenommen. Dabei zeigten sich jeweils mittelgroße positive Zusammenhänge zwischen der Partizipation der Eltern und den Variablen *idealisierter Einfluss* (ß = 0,29; $p < 0{,}001$) und der Variable *intellektuelle Anregung* (ß = 0,27; $p < 0{,}001$). Ein kleiner positiver Zusammenhang (ß = 0,16; $p = 0{,}001$) ergab sich zwischen der Partizipation der Eltern und der Variable *Individuelle Unterstützung*. Die Variable *fürsorgliche Führung* wies, im Gegensatz zum großen positiven Zusammenhang aus Modell 2, keinen signifikanten Zusammenhang mit der Partizipation der Eltern auf. Die Ausprägung der Partizipation der Eltern war höher, je mehr die Lehrkräfte das Gefühl hatten, dass a) die Schulleitung selbst das von den Lehrkräften erwartete Verhalten mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorlebt, b) die Schulleitung sie dazu animierte, eine positive und reflektierte Haltung gegenüber den Eltern einzunehmen, und c) sie durch die Schulleitung unterstützt wurden. Mit diesem Modell konnten 36 % in der Varianz der Partizipation der Eltern aufgeklärt werden.

In einem vierten Schritt (M4) wurden die Variablen der schulkulturellen Merkmale in das Modell aufgenommen. Die Variable *offene Schule* (ß = 0,40; $p < 0{,}001$) wies einen großen positiven Zusammenhang und die Variable *bei Bedarf offene Schule* (ß = 0,18;

p < 0,001) einen kleinen positiven Zusammenhang mit der Partizipation der Eltern auf. Mit Blick auf die *Defizitorientierungen* zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang. In Bezug auf die Variablen der Führungspraxis ergaben sich jeweils kleine positive Zusammenhänge zwischen der Partizipation der Eltern und den Variablen *idealisierter Einfluss* (ß = 0,15; *p* < 0,001), *intellektuelle Anregung* (ß = 0,12; *p* = 0,003) und *individuelle Unterstützung* (ß = 0,11; *p* = 0,01). Ein gegenläufiger, aber nur marginal signifikanter kleiner Zusammenhang (Artefakt) zeigte sich für die Variable *fürsorgliche Führung* (ß = -0,07; *p* = 0,06). Durch die Hinzunahme der Variablen der Schulkultur konnten weitere 13 % in der Varianz der Partizipation der Eltern aufgeklärt werden. Der im Modell (siehe Abbildung 13) angenommene Wirkzusammenhang, dass Führung auch über die Schulkultur die Partizipation der Eltern beeinflusst, deutet sich an: Die Regressionskoeffizienten der Variablen der Führungspraxis verringern sich, wenn die Variablen der Schulkultur in das Modell (M4) aufgenommen werden. Diese vermittelnde Wirkung wurde jedoch nicht systematisch analysiert. Die Befunde verweisen darauf, dass die Ausprägung der Partizipation der Eltern höher war, je offener die Lehrkräfte ihre Schule gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld wahrnahmen und je mehr sie das Gefühl hatten, dass a) die Schulleitung selbst das von den Lehrkräften erwartete Verhalten mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorlebte und b) sie dazu animierte, eine positive und reflektierte Haltung gegenüber den Eltern einzunehmen. Je höher die Lehrkräfte die fürsorgliche Führung einschätzten, desto niedriger schätzten sie die von Schulen/Lehrkräften initiierte Partizipation der Eltern ein. Die Ergebnisse sind Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 5

Regression der Partizipation der Eltern über die verschiedenen Prädiktoren

	M1	***M2***	***M3***	***M4***
	B (SE)	***B (SE)***	***B (SE)***	***B (SE)***
	ß	***ß***	***ß***	***ß***
Variablen Führungspraxis				
Idealisierter Einfluss	*0,29 (0,04)*		*0,29 (0,03)*	*0,15 (0,04)*
	*0,29 ****		*0,29****	*0,15****
Individuelle Unterstützung	*0,12 (0,03)*		*0,13 (0,04)*	*0,09 (0,04)*
	*0,15****		*0,16***	*0,11**
Intellektuelle Stimulierung	*0,22 (0,03)*		*0,23 (0,03)*	*0,10 (0,03)*
	*0,27****		*0,27****	*0,12***
Fürsorgliche Führung		*0,31 (0,02)*	*-0,01 (0,04)*	*-0,06 (0,03)*[a]
		*0,38****	*-0,02*	*-0,07*
Variablen Schulkultur				
Defizitorientierungen				*0,02 (0,03)*
				0,02
Bei Bedarf offene Schule				*0,24 (0,05)*
				*0,18****
Offene Schule				*0,44 (0,05)*
				*0,40****
Variablen Lehrkräfte				
Weiblich	*0,04 (0,04)*	*0,09 (0,04)*	*0,05 (0,04)*	*-0,01 (0,04)*
	0,03	*0,06**	*0,03*	*-0,01*
Formale Führungsrolle	*0,02 (0,07)*	*0,07 (0,08)*	*0,02 (0,07)*	*0,00 (0,08)*
	0,01	*0,03*	*0,01*	*0,00*
Dienstalter in Jahren	*0,01 (0,00)*	*0,01 (0,00)*	*0,01 (0,00)*	*0,01 (0,00)*
	*0,10****	*0,12****	*0,11****	*0,09****

Fortsetzung Tabelle 5

	M1	*M2*	*M3*	*M4*
	B (SE)	***B (SE)***	***B (SE)***	***B (SE)***
	ß	***ß***	***ß***	***ß***
Variablen Schulleiterinnen und Schulleiter				
Dienstalter in Jahren	*-0,01 (0,02)*	*-0,01 (0,03)*	*-0,01 (0,02)*	*-0,01 (0,01)*
	-0,05	*-0,03*	*-0,05*	*-0,03*
Elternbezogene Fortbildung	*-0,04 (0,08)*	*0,04 (0,10)*	*-0,05 (0,08)*	*-0,06 (0,05)*
	-0,03	*0,02*	*-0,03*	*-0,04*
R^2	*0,36*	*0,16*	*0,36*	*0,49*
Model	X^2 *(8) =*	X^2 *(6) =*	X^2 *(9) =*	X^2 *(12) =*
Fit	***255,75***	***59,34***	***259,71***	***493,39***
AIC/BIC	*1327,74*	*1596,46*	*1321,20*	*1142,60*
	1373,89	*1633,24*	*1371,60*	*1206,57*

*Anmerkungen. Modell mit korrigierten Standardfehlern (Schule als Clustervariable). p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001; [a]p < 0,10. Abkürzungen: B = Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; ß = standardisierter Regressionskoeffizient (stdyx-Standardisierung); AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion.*

Unterstützung der Eltern

Auch bei dieser Variable wurden in einem ersten Schritt (M1) die Variablen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit, unter Kontrolle der Hintergrundmerkmale der Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter, aufgenommen. Es zeigte sich für die Variable *intellektuelle Anregung* (ß = 0,41; $p < 0{,}001$) ein großer und für die Variable *individuelle Unterstützung* (ß = 0,21; $p < 0{,}001$) ein mittelgroßer positiver Zusammenhang mit der wahrgenommenen Unterstützung der Eltern. Die Variable *idealisierter Einfluss* wies keinen signifikanten Zusammenhang mit der Unterstützung der Eltern auf. Mit diesem Modell konnten 28 % der Varianz der Unterstützung der Eltern aufgeklärt werden.

In einem zweiten Schritt (M2) wurden die Variablen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit aus dem Modell entfernt und die Variable *fürsorgliche Führung* aufgenommen, um den separaten Zusammenhang dieser Variablen mit der Unterstützung

der Eltern zu untersuchen. Für diese Variable ergab sich ein großer positiver Zusammenhang mit der wahrgenommenen Unterstützung der Eltern (ß = 0,38; $p < 0{,}001$). Mit diesem Modell konnten 15 % der Varianz der Unterstützung der Eltern aufgeklärt werden.

In einem dritten Schritt (M3) wurden alle Variablen der transformationalen und der fürsorglichen Führungspraxis, unter Kontrolle der Hintergrundmerkmale der Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter, aufgenommen. Dabei zeigte sich ein weiterhin großer positiver Zusammenhang zwischen der Unterstützung der Eltern und der Variable *intellektuelle Anregung* (ß = 0,39; $p < 0{,}001$). Die Unterstützung der Eltern wies in diesem Modell lediglich einen kleinen positiven Zusammenhang mit der Variable *individuelle Unterstützung* (ß = 0,16; $p < 0{,}001$) auf; der Zusammenhang mit der Variable *fürsorgliche Führung* verlor ebenfalls an Stärke (ß = 0,12; $p = 0{,}02$). Die Variable *idealisierter Einfluss* wies keinen signifikanten Zusammenhang mit der Unterstützung der Eltern auf. Mit diesem Modell konnten 28 % der Varianz der Unterstützung der Eltern aufgeklärt werden.

In einem vierten Schritt (M4) wurden die Variablen der schulkulturellen Merkmale in das Modell aufgenommen. Die Variable *offene Schule* (ß = 0,31; $p < 0{,}001$) wies einen großen positiven Zusammenhang mit der Unterstützung der Eltern auf. Mit Blick auf die *Defizitorientierungen* und die Variable *bei Bedarf offene Schule* zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge. Hinsichtlich der Variablen der Führungspraxis ergaben sich jeweils kleine positive Zusammenhänge zwischen der Unterstützung der Eltern und den Variablen *individuelle Unterstützung* (ß = 0,14; $p < 0{,}001$) und *fürsorgliche Führung* (ß = 0,09; $p = 0{,}03$) und ein mittelgroßer positiver Zusammenhang lag mit der Variable *intellektuelle Anregung* vor (ß = 0,26; $p < 0{,}001$). Ein gegenläufiger kleiner Zusammenhang zeigte sich für die Variable *idealisierter Einfluss* (ß = -0,07; $p = 0{,}02$). Durch die Hinzunahme der Variablen der Schulkultur konnten weitere 6 % in der Varianz der Unterstützung der Eltern aufgeklärt werden. Der im Modell (siehe Abbildung 13) angenommene Wirkzusammenhang, dass Führung auch über die Schulkultur die Unterstützung der Eltern beeinflusst, deutet sich an: Die Regressionskoeffizienten der Variablen der Führungspraxis verringern sich, wenn die Variablen der Schulkultur in das Modell (M4) aufgenommen werden. Diese vermittelnde Wirkung wurde jedoch nicht systematisch analysiert. Die Befunde verweisen darauf, dass die Ausprägung der Unterstützung der Eltern höher war, je offener die Lehrkräfte ihre Schule gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld wahrnahmen und je mehr sie das Gefühl hatten, dass die Schulleitung sie unterstützte, sie dazu animierte, eine positive und reflektierte Haltung gegenüber den Eltern einzunehmen, und sich ihnen gegenüber fürsorglich verhielt. Je höher die Lehrkräfte die Variable *idealisierter Einfluss* einschätzten, desto niedriger stuften sie die von Schulen/Lehrkräften initiierte Unterstützung der Eltern ein. Die Ergebnisse sind Tabelle 6 zu entnehmen.

Tabelle 6

Regression der Unterstützung der Eltern über die verschiedenen Prädiktoren

	M1	***M2***	***M3***	***M4***
	B (SE)	***B (SE)***	***B (SE)***	***B (SE)***
	ß	***ß***	***ß***	***ß***
Variablen Führungspraxis				
Idealisierter Einfluss	*0,00 (0,04)*		*-0,04 (0,04)*	*-0,10 (0,04)*
	0,00		*-0,03*	*-0,07**
Individuelle Unterstützung	*0,21 (0,04)*		*0,16 (0,04)*	*0,14 (0,04)*
	*0,21****		*0,16****	*0,14****
Intellektuelle Stimulierung	*0,45 (0,03)*		*0,42 (0,04)*	*0,29 (0,03)*
	*0,41****		*0,39****	*0,26****
Fürsorgliche Führung		*0,41 (0,06)*	*0,13 (0,05)*	*0,10 (0,04)*
		*0,38****	*0,12**	*0,09**
Variablen Schulkultur				
Defizitorientierungen				*0,05 (0,04)*
				0,04
Bei Bedarf offene Schule				*-0,02 (0,04)*
				-0,01
Offene Schule				*0,44 (0,04)*
				*0,31****
Variablen Lehrkräfte				
Weiblich	*0,02 (0,05)*	*0,07 (0,06)*	*0,03 (0,05)*	*0,01 (0,05)*
	0,01	*0,04*	*0,01*	*0,01*
Formale Führungsrolle	*0,05 (0,10)*	*0,07 (0,12)*	*0,01 (0,10)*	*0,01 (0,10)*
	0,02	*0,03*	*0,01*	*0,00*
Dienstalter in Jahren	*0,00 (0,00)*	*0,00 (0,00)*	*0,00 (0,00)*	*0,00 (0,00)*
	0,01	*0,03*	*0,02*	*0,00*

Fortsetzung Tabelle 6

	M1	*M2*	*M3*	*M4*
	B (SE)	***B (SE)***	***B (SE)***	***B (SE)***
	ß	***ß***	***ß***	***ß***
Variablen Schulleitungen				
Dienstalter in Jahren	*0,00 (0,02)*	*-0,00 (0,03)*	*0,00 (0,02)*	*0,00 (0,02)*
	0,01	*-0,00*	*0,00*	*0,01*
Elternbezogene Fortbildung	*0,03 (0,09)*	*0,07 (0,14)*	*0,03 (0,09)*	*0,03 (0,07)*
	0,02	*0,04*	*0,02*	*0,02*
R^2	*0,28*	*0,15*	*0,28*	*0,34*
Model	X^2 *(8) =*	X^2 *(6) =*	X^2 *(9) =*	X^2 *(12) =*
Fit	***321,25***	***70,32***	***269,07***	***351,16***
AIC/BIC	*1773,56*	*1982,56*	*1754,51*	*1679,55*
	1819,39	*2019,60*	*1804,84*	*1743,45*

Anmerkungen. Modell mit korrigierten Standardfehlern (Schule als Clustervariable). $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$; ***; $p < 0{,}001$; $^a p < 0{,}10$. Abkürzungen: *B* = Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; ß = standardisierter Regressionskoeffizient (stdyx-Standardisierung); AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion.

8.2.2 Zusammenhang zwischen Defizitorientierungen und dem Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld

Forschungsfrage 6: Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen den Defizitorientierungen der Lehrkräfte und dem Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld?

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen präsentiert, um zu überprüfen, welcher Zusammenhang zwischen den beiden Öffnungstypen *offene Schule* und *bei Bedarf offene Schule* sowie den Defizitorientierungen von Lehrkräften bestand. Die Ergebnisse können Tabelle 7 entnommen werden.

Die Variable *bei Bedarf offene Schule* (ß = 0,01; $p = 0{,}001$) wies einen kleinen positiven Zusammenhang mit den Defizitorientierungen der Lehrkräfte auf. Für die Variable *offene Schule* (ß = -0,21; $p < 0{,}001$) ergab sich ein mittelgroßer Zusammenhang mit den Defizitorientierungen der Lehrkräfte. Mit Blick auf die individuellen Merkmale der Lehrkräfte zeigten sich jeweils sehr geringe negative Zusammenhänge zwischen den Variablen *Ge-*

schlecht (ß = -0,06; *p* = 0,05), *formale Führungsrolle* (ß = -0,06; *p* = 0,03) und den Defizitorientierungen. Das Dienstalter der Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter und die elternbezogene Fortbildung wiesen keine signifikanten Zusammenhänge mit den Defizitorientierungen der Lehrkräfte auf. Mit diesem Modell konnten 9 % in der Varianz der Defizitorientierungen der Lehrkräfte aufgeklärt werden. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Ausprägung der Defizitorientierungen niedriger war, je offener die Lehrkräfte ihre Schule gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld wahrnahmen. Zudem wiesen weibliche Lehrkräfte und Lehrkräfte mit Führungsfunktion tendenziell geringere Defizitorientierungen auf. Je höher die Lehrkräfte die Variable *bei Bedarf offene Schule* einschätzten, desto höher stuften sie die Defizitorientierungen ein.

Tabelle 7

Regression der Defizitorientierungen der Lehrkräfte über die beiden Öffnungstypen

	B (SE) *ß*
Variablen Schulkultur	
Bei Bedarf offene Schule	*0,14 (0,04)* *0,10***
Offene Schule	*-0,27 (0,05)* *-0,21****
Variablen Lehrkräfte	
Weiblich	*-0,11 (0,05)* *-0,06**
Formale Führungsrolle	*-0,16 (0,07)* *-0,06**
Dienstalter in Jahren	*0,00 (0,00)* *0,06*

Fortsetzung Tabelle 7	
	B (SE) *ß*
Variablen Schulleitungen	
Dienstalter in Jahren	*-0,01 (0,03)* *-0,02*
Elternbezogene Fortbildung	*-0,33 (0,0)* *-0,20*
R^2	*0,09*
Model *Fit*	X^2 *(7) =* ***51,43***
AIC/BIC	*1797,40* *1839,23*

Anmerkungen. Modell mit korrigierten Standardfehlern (Schule als Clustervariable). * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001; [a] p < 0,10. Abkürzungen: *B* = Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; ß = standardisierter Regressionskoeffizient (stdyx-Standardisierung); AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion.

8.3 Zwischenfazit

Im Folgenden wird ein Zwischenfazit gezogen, das der Vorbereitung auf die Auswertung von Teilstudie 2 dient.

Die Befunde mit Blick auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit verdeutlichen zum einen, dass die Form *Partizipation der Eltern* in allen 16 Schulen deutlich höhere Ausprägungen hatte als die Form *Unterstützung der Eltern.* Bezüglich dieser Form der Elternarbeit lag der Mittelwert nur in acht der 16 Schulen über dem theoretischen Mittelwert von 3,0. Zum anderen zeigen die Befunde, dass sich die Schulen hinsichtlich der beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit unterscheiden.

Bezüglich der schulkulturellen Merkmale befanden sich die Mittelwerte beider Öffnungstypen in allen 16 Schulen über dem theoretischen Mittelwert von 3,0, wobei der Öffnungstyp *offene Schule* in allen 16 Schulen deutlich höhere Ausprägungen aufwies als der Typ *bei Bedarf offene Schule.* Darüber hinaus zeigen die Befunde, dass sich die Schulen mit Blick auf die beiden Öffnungstypen unterschieden.

Die Befunde mit Blick auf die von Lehrkräften wahrgenommene Führungspraxis von Schulleitungen lassen darauf schließen, dass die Dimensionen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit, nämlich *individuelle Unterstützung* und *idealisierter Einfluss*, deutliche höhere Ausprägungen hatten als die Dimension *intellektuelle Stimulierung*. In fünf der 16 Schulen lagen die Mittelwerte für diese Dimension unter dem theoretischen Mittelwert von 3,0. Des Weiteren zeigen die Befunde, dass sich die Schulen mit Blick auf die Dimensionen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit unterschieden. Hinsichtlich der fürsorglichen Führung verdeutlichen die Befunde, dass diese Führungspraxis von den Lehrkräften in hohem Maße wahrgenommen wurde. Für alle Schulen befanden sich die Mittelwerte über dem theoretischen Mittelwert von 3,0. Auch mit Blick auf diesen Führungsansatz waren Unterschiede zwischen den Schulen festzustellen.

Vor dem Hintergrund der übergeordneten Hauptforschungsfrage der vorliegenden Studie, die den Zusammenhang zwischen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit mit schulkulturellen sowie organisationalen Merkmalen untersucht, stellt sich die zentrale Frage, worauf die Unterschiede zwischen den Schulen mit Blick auf die Ausprägungen der beiden Formen der Elternarbeit zurückgeführt werden können. Die quantitativen Zusammenhangsanalysen in Kapitel 8.2.1 verweisen darauf, dass tatsächlich ein Zusammenhang sowohl zwischen schulkulturellen Merkmalen wie dem von Lehrkräften wahrgenommenen Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld als auch zwischen organisationalen Merkmalen wie der von Lehrkräften wahrgenommenen Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern und den selbst eingeschätzten Bewertungen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit besteht. Dabei waren die verschiedenen Bedingungsfaktoren unterschiedlich bedeutsam. Der Öffnungstyp *offene Schule* zeigte den stärksten Zusammenhang für beide Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit. Die drei Dimensionen der transformationalen Führung korrelierten alle signifikant mit den beiden Formen der Elternarbeit, wobei die Stärke der Zusammenhänge variierte. Die fürsorgliche Führung wies eine kleine Korrelation mit der Form *Unterstützung der Eltern* auf.

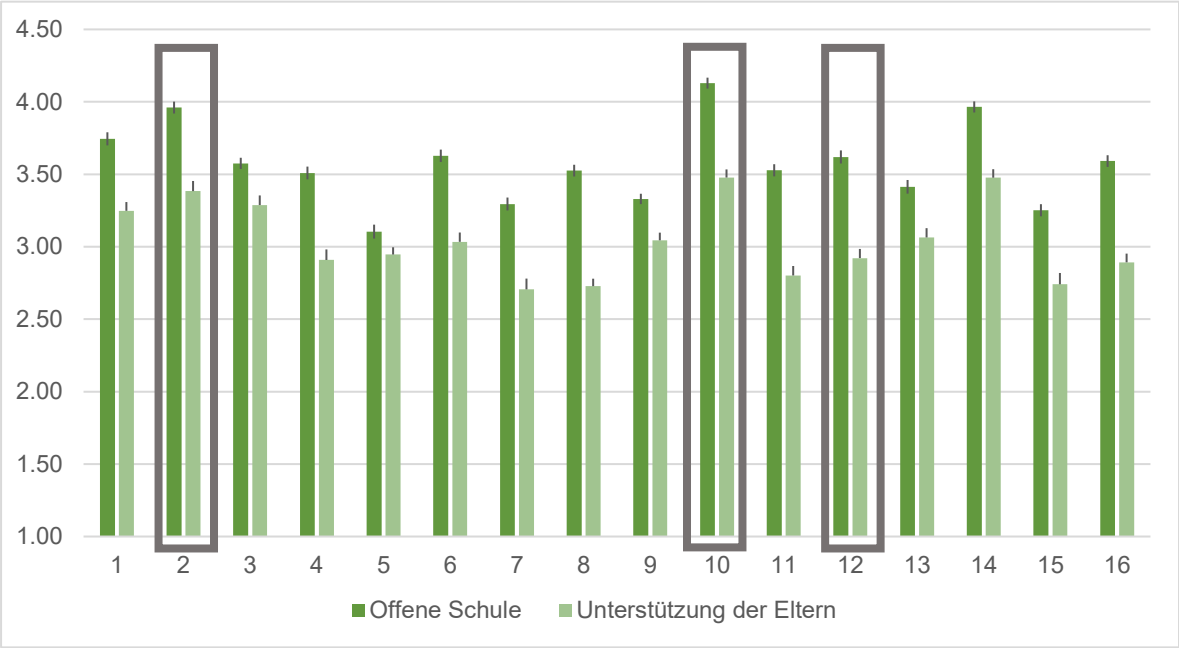
Nachfolgend sollen die quantitativen Ergebnisse mithilfe der Auswertung der qualitativen Vertiefungsstudie kontextualisiert und näher erläutert werden. Die qualitative Analyse dient im Sinne des gewählten Mixed-Methods-Designs der vorliegenden Studie dazu, ein tieferes Verständnis für die Ausgestaltung, die Hindernisse und die Bedingungsfaktoren der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit zu erlangen (vgl. Bremm, 2021a) und „um auch uneindeutigen Befunden, die in der Schulentwicklungsforschung aufgrund der hohen Komplexität, Kontextgebundenheit und fehlenden Möglichkeiten der Standardisierung keine Seltenheit, sondern vielmehr der Normalfall sind, auf die Spur zu kommen“ (Bremm, 2021a, S. 141).

Auf Basis der Befunde zu den Forschungsfragen 1 und 2 wurde eine Auswahl von Schulen getroffen (siehe Abbildung 20). Dabei wurden drei Schulen ausgewählt, die sowohl im Hinblick auf den Typ *offene Schule* des schulkulturellen Merkmals *Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld* als auch in Bezug auf die Form der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, nämlich *Unterstützung der Eltern*, mit die höchsten Ausprägungen aufwiesen.

Die Wahl der Form *Unterstützung der Eltern* als Auswahlkriterium beruht auf Befunden aus den USA, die darauf hindeuten, dass an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage Formen der Elternarbeit wie die *Unterstützung der Eltern* einen stärkeren Einfluss auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben als an Schulen in weniger sozialräumlich deprivierter Lage (González & Jackson, 2013). Angesichts solcher Befunde erschien es sinnvoll, tiefgehender zu analysieren, womit die die erhöhten Ausprägungen mit Blick auf diese Form der Elternarbeit in den drei Schulen zu erklären sind. Die Auswahl des Typs *offene Schule* als weiteres Auswahlkriterium basierte auf der theoretischen Annahme, dass über den Öffnungsgrad von Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld Rückschlüsse auf schulkulturelle Aspekte gezogen werden können. In Kapitel 3.4.3 wurde anhand von Forschungsbefunden aufgezeigt, dass es Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gibt, die sich gemäß dem Öffnungstyp *offene Schule* durch aktive Bemühungen um eine enge Zusammenarbeit mit Eltern und dem schulischen Umfeld auszeichnen und die Elternarbeit als zentralen Aspekt ihrer Arbeit betrachten.

Abbildung 20

Auswahl der Schulen für die Vertiefungsstudie



Anmerkungen. Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle; fünfstufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*; 5 = *stimme voll und ganz zu*).

9. Ergebnisse der Teilstudie 2

Im Anschluss an die Auswertung der quantitativen Daten aus Teilstudie 1 erfolgt entsprechend dem *explanatory sequential design* (Creswell & Plano Clark, 2018) die verknüpfte Darstellung der qualitativen Befunde, indem die Wahrnehmungen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf die Führungspraxis, auf schulkulturelle Merkmale sowie auf die Formen der von Schulen initiierten Elternarbeit mehrperspektivisch aufgearbeitet werden.

Die Befunde werden entlang der Struktur des Kategoriensystems präsentiert, das unter Berücksichtigung der Forschungsfragen 7 bis 11 erstellt wurde. Eröffnet wird dieses Kapitel mit der Beschreibung der Wahrnehmungen der verschiedenen schulischen und außerschulischen Akteurinnen und Akteure hinsichtlich der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, orientiert an den beiden Formen *Partizipation der Eltern* und *Unterstützung der Eltern* (Abschnitt 9.1). Danach werden die schulkulturellen Merkmale thematisiert und zunächst die Wahrnehmungen mit Blick auf die ressourcen- und defizitorientierten Einstellungen und Orientierungen der Lehrkräfte (Abschnitt 9.2) und daran anschließend die Wahrnehmungen bezüglich des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld beschrieben

(Abschnitt 9.3). Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Beschreibung der Handlungspraxis der Schulleitungen mit Blick auf transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit (Abschnitt 9.4) und auf fürsorgliche Führung (Abschnitt 9.5).

9.1 Handlungspraxis mit Blick auf die von Schulen initiierte Elternarbeit

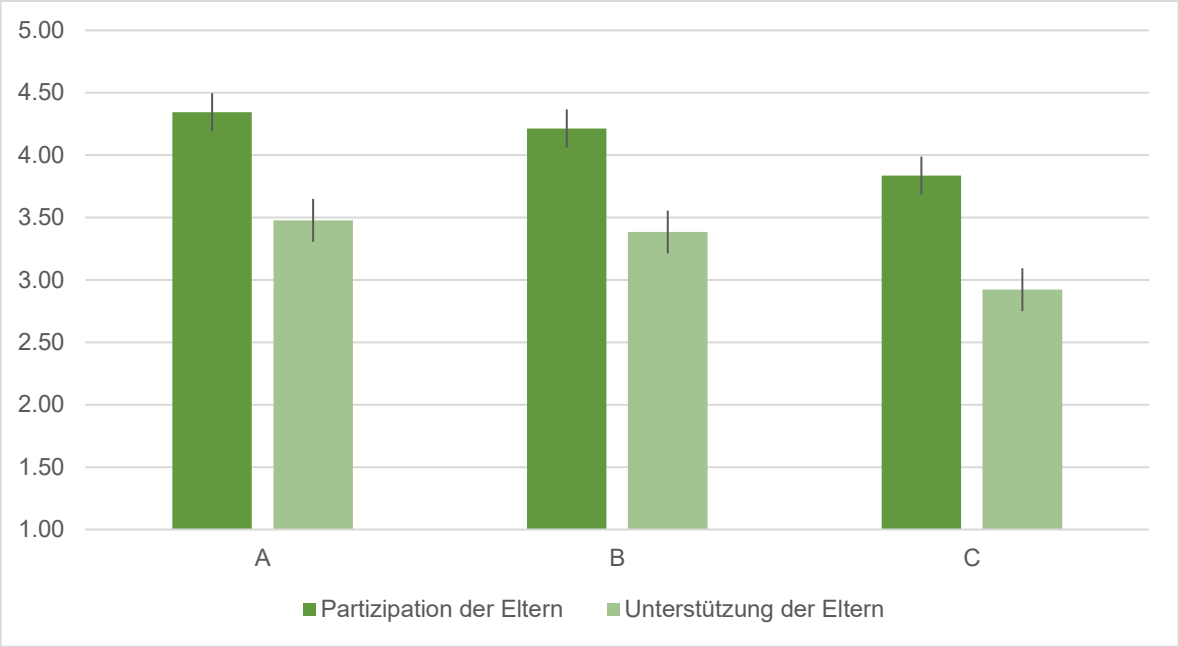
Forschungsfrage 7: Inwiefern lassen sich die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit in der Handlungspraxis der schulischen Akteurinnen und Akteure beobachten?

Da der Fokus der vorliegenden Studie auf der Analyse der Bedingungsfaktoren für eine gelingende Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage liegt, erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, die quantitativ erhobenen Daten zu der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit entsprechend dem in dieser Studie gewählten gemischtmethodischen Design um die qualitative Forschungsperspektive zu ergänzen und die Wahrnehmungen der Handlungsorientierungen und -praxen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit mehrperspektivisch darzustellen und zu analysieren.

Angesichts des Mixed-Methods-Designs und des sequenziellen Vorgehens, bei dem versucht wird, die quantitativen Befunde mithilfe der qualitativen Befunde näher zu erklären, soll anhand von Abbildung 21 nochmals verdeutlicht werden, wo die drei Schulen der Vertiefungsstudie in den quantitativen Daten hinsichtlich der beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit zu verorten sind. Die Abbildung zeigt, dass die Schulen A und B bei beiden Formen der von Schulen initiierten Elternarbeit deutlich höhere Ausprägungen aufwiesen als Schule C.

Abbildung 21

Verteilung der beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit in den Schulen der Vertiefungsstudie



Anmerkungen. Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle; fünfstufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*; 5 = *stimme voll und ganz zu*).

Die Struktur dieses Unterkapitels orientiert sich an den in Kapitel 7.4.3 beschriebenen Kategorien, die sich aus den Analysen aus Teilstudie 1 ergaben:

- Eltern werden Formen der Partizipation angeboten (Abschnitt 9.1.1) und
- Eltern werden Formen der Unterstützung angeboten (Abschnitt 9.1.2).

Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews verdeutlicht zunächst, dass sich die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, *Unterstützung der Eltern* und *Partizipation der Eltern*, wie sie aus der Faktorenanalyse hervorgegangen sind, auch in den Interviews zeigten. Darüber hinaus konnten anhand der qualitativen Daten die Typen der Elternarbeit aus dem Modell von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) als Subkategorien abgebildet werden.

Die Interviews in den untersuchten Schulen deuten darauf hin, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure die Elternarbeit insgesamt als ausbaufähig wahrnehmen. Dabei bezieht sich diese Wahrnehmung hauptsächlich auf das Kooperationsverhalten der *Eltern*. Der Großteil der interviewten Lehrkräfte ist der Ansicht, dass sie ausreichend Angebote für Eltern bereitstellen und sich hinreichend um die Zusammenarbeit mit ihnen bemühen. Die von Schule initiierten Angebote sind dabei eher universell an die Elternschaft gerichtet,

ohne zu berücksichtigen, inwiefern besondere Strategien, die die (wahrgenommenen) Differenzen der Eltern einbeziehen, *alle* Elterngruppen erreichen könnten. Dabei werden (An)passungsleistungen eher von den Eltern erwartet, und die Beschreibungen der Interviews deuten darauf hin, dass die Kooperationsbedarfe der Lehrkräfte unbefriedigt bleiben. Die Handlungspraxis der Lehrkräfte mit Blick auf die von ihnen initiierte Elternarbeit scheint oftmals eine Distanz zu den Lebenskontexten der Eltern aufzuweisen. Die Lehrkräfte realisieren diese Distanz jedoch nur bei berufstätigen Eltern, bei denen sie womöglich eine höhere Passung ihrer Handlungspraxis wahrnehmen.

9.1.1 Eltern werden Formen der Partizipation angeboten

Anhand der Zusammenfassung lassen sich insgesamt fünf Facetten der Partizipation differenzieren. Diese setzen sich zum einen aus den beiden Typen aus dem Modell von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) *communicating* und *volunteering* zusammen und zum anderen aus dem Modell der Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger (2019), die ebenfalls eine sinnvolle Struktur zur Operationalisierung dieser Form der Elternarbeit bietet. Die Beschreibung der Wahrnehmungen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf die Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure erfolgt anhand der fünf Partizipationsformen.

Informieren (und communicating)

Die Interviews in allen drei Schulen deuten darauf hin, dass das Informieren und Kommunizieren mit Eltern eine zentrale Form der Elternarbeit bildet. In den Interviews werden vielfältige Informations- und Kommunikationskanäle angeführt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure aller drei Schulen beschreiben Formen, die sich auf das Informieren der Eltern a) mit Blick auf schulische Belange und Entscheidungen (kollektiv auf Klassen- und Schulebene), z. B. durch Rundschreiben, Informationsveranstaltungen, und b) durch die Bereitstellung von Informationen und Beratung auf individueller Ebene, z. B. mit Blick auf die Leistungsentwicklung und die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler, beziehen. Zudem schildern die Interviewten, dass die Lehrkräfte auf Individualebene häufig telefonisch mit Eltern kommunizieren. Des Weiteren sind die Elternsprechtage der Schulen A und B auf einen partnerschaftlichen Austausch ausgerichtet, in dessen Rahmen Erziehungs- und Bildungsziele gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern festgelegt werden. In Schule C wurde der Elternsprechtag dagegen aufgrund der geringen Teilnahme von Eltern neu organisiert, sodass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gemeinsam Bildungsziele aushandeln und die Teilnahme der Eltern eher nicht vorgesehen wird.

In allen Schulen geben die Interviews Hinweise darauf, dass die Informationsangebote nicht nur dazu dienen, den Eltern Einblicke in das Lernen ihrer Kinder zu gewähren,

sondern auch dazu, sie über die allgemeine schulische Arbeit und über schulische Entscheidungen zu informieren. In diesem Zusammenhang lässt sich das Motiv der Transparenz in allen Schulen identifizieren.

Im Kontext der Beschreibung der Kommunikation mit Eltern wird häufig die elterliche Schwererreichbarkeit thematisiert, was bei den Lehrkräften zu einem hohen Belastungsempfinden, zu Frustration und Unverständnis zu führen scheint. Es lassen sich Hinweise dafür finden, dass die Erreichbarkeit von den Interviewten als Grundvoraussetzung angesehen wird, um Kommunikation und Informationsaustausch zu ermöglichen (vgl. Kapitel 2.5.3 Abschnitt, *Herausforderungen von Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*). Anhaltspunkte dafür, dass zusätzliche Voraussetzungen geschaffen werden müssten, beispielsweise der Aufbau von Beziehungen seitens der Lehrkräfte, finden sich nur in wenigen Abschnitten der Interviews mit schulischen Akteurinnen und Akteuren in Schule A. Lediglich Schulleiterin A scheint in Bezug auf die Schwererreichbarkeit eine nicht abwertende Haltung zu haben und zeigt ehrliches Verständnis dafür.

In Bezug auf die Kommunikation ergeben sich für alle drei Schulen Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte sich als diejenigen wahrnehmen, von denen die Initiative ausgeht und die sich eine höhere Wechselseitigkeit von den Eltern wünschen. Es bleibt jedoch unreflektiert, inwiefern hier eine Erwartungshaltung der Lehrkräfte besteht, die von Eltern nicht geteilt wird. Insgesamt erfolgt die Kommunikation in allen Schulen vornehmlich anlassbezogen, v. a. bei negativen Anlässen wie Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern und es finden sich Hinweise darauf, dass der Kontakt zu Eltern ansonsten teilweise nicht kontinuierlich, sondern eher auf Wunsch der Eltern zustande kommt. Schulleiterin A erläutert konträr dazu ihre Wahrnehmung, dass alle Lehrkräfte unentwegt mit Eltern kommunizieren. Zwar verweisen die Interviews in allen Schulen darauf, dass die Kommunikation mit Eltern auch bei Positivem sinnvoll wäre, allerdings wird dies aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen als wenig umsetzbar betrachtet. In der Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure werden die Informations- und Kommunikationsangebote der Schulen/Lehrkräfte lediglich von einem geringen Anteil der Eltern angenommen.

In allen drei Schulen ergeben sich zudem Hinweise darauf, dass Eltern den Lehrkräften zu selten und zu wenig Informationen z. B. über Ereignisse innerhalb ihrer Familie zukommen lassen und als zu passiv wahrgenommen werden. Dies führt bei den Lehrkräften v. a. zu Unverständnis und erschwert in ihrer Wahrnehmung die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Es scheint keine Aushandlung und Abstimmung von gegenseitigen Erwartungen an die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern (vgl. Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Einstellungen der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern und Elternarbeit*) zu geben.

Die Schulleiterin von Schule A erläutert im Interview ihre Wahrnehmung, dass sie mit Blick auf die Partizipation der Eltern noch ‚schwach' seien, was sie darauf zurückführt, dass sie erst einmal damit beschäftigt gewesen seien, den eigentlichen Schulbetrieb und die Lehrkräfte zu etablieren. Die Schulleitungsinterviews verweisen zudem darauf, dass für Eltern neben den von Lehrkräften initiierten Informations- und Kommunikationsangeboten viermal jährlich Elternforen zu Themen wie Lernen oder Erziehung mit jeweils zwei Schulleitungsmitgliedern sowie regelmäßig eine Schulleitungssprechstunde für Klassenpflegschaftsvorsitzende angeboten werden. Die von Schulleitung und Lehrkräften initiierten Angebote werden in der Wahrnehmung der stellvertretenden Schulleitung (noch) nicht gut angenommen. „Aber wie gesagt: Da muss eben der Austausch noch intensiver stattfinden […]. Also, eigentlich sind alle Türen weit offen, glaube ich, für alle. Allein sie kommen noch nicht so, durch die offenen Türen" (A-sSL: 193-199).

Die Interviews mit den Lehrkräften verweisen auf eine ähnliche Wahrnehmung. Bei Schule A deuten sie insgesamt darauf hin, dass die Informations- und Kommunikationsangebote auch dazu dienen sollen, dass die Eltern Beziehungen und Vertrauen zu den Lehrkräften aufbauen. In der Wahrnehmung eines Mitglieds der erweiterten Schulleitung soll Eltern verdeutlicht werden, dass die Schule das Beste für die Kinder im Sinn hat.

> […] wenn es irgendwie zu Konflikten kommt, […] und dass ich auch da schnell den Kontakt zu den Eltern suche […]. Dass ich auch darum werbe, dass ich ihnen auch sage, sie müssen bis zu einem gewissen Grad uns als Schule auch vertrauen. Sie müssen daran glauben, dass wir ihrem Kind nichts Schlechtes wollen, sondern für ihr Kind die Chancen eben bereitstellen wollen. (A-AL1: 81-90)

In einem Lehrkräfteinterview wird ohne Abwertung thematisiert, dass für einige Eltern der Elternsprechtag ausreichend erscheint, um Informationen zu erhalten und Kontakt zur Schule aufzunehmen. Die Lehrkräfte schildern in diesem Kontext ihre Wahrnehmung, dass die Eltern selbst selten um ein Gespräch bitten und die Initiative eher von den Lehrkräften ausgeht. Mit Blick auf die Kommunikation mit Eltern im Allgemeinen beschreiben es die Lehrkräfte insgesamt als herausfordernd, den Kontakt zu manchen Eltern zu halten, da noch andere Institutionen und Ämter involviert seien und berücksichtigt werden müssten. Die Eltern geben ebenfalls an, sich über die schulische Arbeit informieren zu können. Zudem berichten sie von Workshopangeboten durch die Schule, die in ihrer Wahrnehmung von den (übrigen) Eltern allerdings eher weniger angenommen werden. Dies bestätigen auch die Lehrkräfte in den Interviews.

> Im Augenblick wird es noch nicht so viel genutzt, wobei ich sage, oft ist es einfach, teilweise auch ein Sprachproblem, aber auch ein Problem der Zeit. Ich glaube, manche Eltern würden schon gerne kommen, aber es passt einfach nicht in den Lebensplan gerade rein. (A-E1)

In Schule B finden sich Hinweise dafür, dass die Informationsveranstaltungen für Eltern auf Kollektivebene themenspezifisch gestaltet werden und hauptsächlich in der Verantwortung der didaktischen Leitung liegen. Dabei gilt für die Schulleiterin im Hinblick auf

solche Angebote das Prinzip der Freiwilligkeit. Allerdings ist es in der Wahrnehmung der Interviewten schwierig, viele Eltern mit diesen Angeboten zu erreichen.

Die Interviews mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren legen nahe, dass es für sie zentral ist, den Eltern das Schulkonzept zu vermitteln und sie dafür zu gewinnen.

> Also viel inhaltliche Elternarbeit auf der Ebene: Was ist das Konzept? Wie muss ich damit umgehen? Das ist so in Jahrgang fünf. Da gibt es so diese Schnupperabende, wo Eltern dann auch im Lernbüro arbeiten sollen, um das kennenzulernen. (B-AL1: 64-66)

Dies scheint von den interviewten Eltern auch positiv wahrgenommen zu werden. Der Großteil der interviewten Eltern empfindet die thematischen Elternabende als nützlich und informativ. In deren Rahmen wurde z. B. das Schulkonzept nochmals vorgestellt.

> E2: Und letztes Jahr ist auch quasi für die Eltern noch mal das Konzept vorgestellt worden, quasi Lernbüro, wie geht das, was macht das, was glaubt man dazu? […] Aber alleine dass die Schule sagt, ich bin dran interessiert, dass die Eltern wirklich verstehen, worum es geht. Finde ich eigentlich sehr positiv. (B-E2: 67-70)

Insgesamt zeichnen die Elterninterviews das Bild, dass die Schule generell bestrebt ist, den Austausch mit Eltern zu gestalten und diesen zu schätzen. Sie nehmen die Lehrkräfte insgesamt als offen und ansprechbar wahr und beschreiben die Wahrnehmung, dass die Kommunikation mit Eltern durch die Schule erwünscht ist. Das zuvor aufgeführte Motiv der Transparenz schulischer Entscheidungen scheint bei den Eltern in Schule B nur bedingten Erfolg zu haben, da es in den Interviews dazu diskrepante Auffassungen von schulischen Akteurinnen und Akteuren und Eltern gibt. In den Ausführungen der interviewten Eltern finden sich auch Hinweise darauf, dass diese sich nicht immer hinreichend über schulische Entscheidungen informiert fühlen und es in ihrer Wahrnehmung zu wenig Abstimmung und unklare Kommunikationskanäle gibt.

Der Elternsprechtag und der Lernplaner werden von den Lehrkräften als bevorzugte Mittel zur Kommunikation mit den Eltern auf individueller Ebene angesehen und werden grundsätzlich als bereichernd empfunden. So wird mit Blick auf den Elternsprechtag bzw. die abgewandelte Form davon in einem Lehrkräfteinterview angegeben, dass sie diesen zweimal jährlich stattfindenden Termin als aufschlussreich empfinden, da sie für einen längeren Zeitraum ein intensives, persönliches Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern führen können. Einige Eltern geben an, dass die Lehrkräfte ihnen das Gefühl vermitteln, ein wichtiger Bestandteil der schulischen Arbeit zu sein.

Bezogen auf den Informationsaustausch mittels Lernplaners äußern einige Lehrkräfte die Wahrnehmung, dass die Initiative eher von Lehrkräften ausgeht und viele Eltern die Informationen aus dem Lernplaner nur bedingt zur Kenntnis nehmen:

> L3: Also man hat manchmal teilweise ganz fiese Nachrichten reingeschrieben, weil das Kind irgendwas ganz Fieses angestellt hat, und das wird einfach unterschrieben, keine Reaktion drauf. Und man fragt sich, sollte das nicht mal vielleicht ein Anruf wert sein oder eine E-Mail

> oder mal ein Vorbeikommen oder was auch immer? Aber es kommt ja doch echt relativ wenig trotz fieser Einträge. (B-LK8: 299-302)

Anhand dessen lässt sich schließen, dass dieses Kommunikationsmittel nicht von allen Eltern in dem von Lehrkräften gewünschten Ausmaß genutzt wird, was bei den Lehrkräften Unverständnis und Frustration hervorzurufen scheint.

Mit Blick auf die *Kommunikation* auf individueller Ebene wird in den Schulleitungsinterviews angegeben, dass es für die Bearbeitung von Anliegen der Eltern einen festgelegten zeitlichen Rahmen gibt. So werden Anliegen der Eltern innerhalb von 48 Stunden bearbeitet bzw. Termine oder Telefongespräche vereinbart. Zudem haben Eltern die Möglichkeit, Fragen zu stellen. In einem Gruppeninterview mit Lehrkräften werden auch informelle kollektive Treffen wie Elternstammtische genannt, die in der Wahrnehmung der Befragten eher von den Eltern initiiert werden und in der Wahrnehmung der Interviewten abhängig von der Klasse sind. Die Befragten schildern, dass Lehrkräfte in der Regel eingeladen werden, in ihrer Wahrnehmung aber selten teilnehmen, da die Treffen häufig in der Freizeit stattfinden.

In Bezug auf Schule C lässt sich aus den Ausführungen der interviewten schulischen Akteurinnen und Akteure ableiten, dass die Informationsschreiben auf Schul- und Klassenebene in erster Linie von der Schulleitung verfasst werden, was offenbar eine Entlastung für die Lehrkräfte darstellt.

> L1: Ich würde direkt sagen, das Schreiben der Elternbriefe ja teilweise, ne, die wir ja sonst selber formulieren müssten, […] und dann übernimmt halt die Schulleitung das Schreiben, das Formulieren. Das ist für mich schon mal ne große Hilfe, weil sonst hätte ich noch einen zusätzlichen Brief, den ich aufsetzen müsste. (C-LK7: 325-329)

Neben den zuvor beschriebenen Informationsangeboten nennen die Interviewten auch zwei Angebote mit informellerem Charakter, nämlich das Elterncafé und den Abend zur Ehrung nichtakademischer Leistungen. Die Nutzung des Elterncafés durch die Eltern wird von den Lehrkräften auf unterschiedliche Weise wahrgenommen. So gibt ein Teil der Lehrkräfte an, dass durch das Angebot eher wenige Eltern erreicht werden könnten, andere Lehrkräfte heben positiv hervor, dass das Angebot von den Eltern genutzt wird und relativ viele Eltern in die Schule lockt. Zur Ehrung außerschulischer Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden auch Eltern eingeladen. Diese Veranstaltung wird von der Schulleiterin als positiv und ‚schön' beschrieben.

> Schöne Elternarbeit ist Abend des Lobes. Das ist halt herrlich. […] Und das ist ein schöner Elternabend, weil da alle auch schick gekleidet sind und auch / Da kommen auch ganz viele Eltern. […] Dann haben wir 50, 60 Eltern da. […] das ist so Elternkontakt für mich, den ich sehr genieße. (C-SL: 431-440)

In der Wahrnehmung der Schulleiterin wird dieses Angebot von Eltern größtenteils angenommen. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass mit diesen beiden informelleren Angeboten mehr Eltern erreicht werden können.

Neben den zuvor genannten Veranstaltungen führen die Lehrkräfte Elternstammtische an, deren Initiierung eher in der Verantwortung der Eltern liegt. In Bezug auf die Nutzung weiterer Informations- und Kommunikationskanäle berichten die Lehrkräfte darüber, dass im Gegensatz zu den Schulen A und B eine App verwendet wird. Dies wird von den schulischen Akteurinnen und Akteuren größtenteils positiv bewertet, da über die App nach Angaben der Lehrkräfte abgesehen von einigen Ausnahmen ein Großteil der Eltern erreicht werden kann.

> L5: Im Alltag. Man erreicht die Eltern viel. Ich weiß nicht, wie es bei dir in der Klasse ist, aber bei mir reagieren die auch sehr schnell immer, wenn ich Nachrichten schreibe. Und antworten relativ schnell.
>
> L6: Ja, die, die angemeldet sind und die da regelmäßig rein gehen. Also da hat man wirklich Elternteile, da weiß man: Die erreicht man darüber immer sofort. (C-LK8: 86-89)

Einige Lehrkräfte weisen darauf hin, dass Eltern, die diese App nicht nutzen – z. B. aufgrund wechselnder Telefonnummern –, für Lehrkräfte weniger greifbar sind, was als zeitaufwendig und belastend beschrieben wird. Zudem wird in einem Lehrkräfteinterview thematisiert, dass Lehrkräfte grundsätzlich eher Telefonate während der regulären Arbeitszeiten von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern führen.

Meinung einholen

Mit Blick auf die Partizipationsstufe *Meinung einholen* finden sich in allen drei Schulen Hinweise darauf, dass die Meinung der Eltern den schulischen Akteurinnen und Akteuren insgesamt wichtig ist. Lediglich in Schule B wird die regelmäßige Durchführung von Evaluationen erwähnt. Die Interviews mit den Schulleitungsmitgliedern lassen darauf schließen, dass die Ergebnisse auch ernst genommen werden und z. B. anhand dessen Themen für Lehrkräftefortbildungen abgeleitet werden.

> In diesem Schuljahr haben wir eine Auswertung gemacht zu unserem pädagogischen Handeln. […] Aus dieser Evaluation ist zum Beispiel unsere nächste Lehrerfortbildung entstanden, wo wir zum Thema Feedback dann weiterarbeiten. Und so werden dann eben für uns auch blinde Bereiche aufgedeckt, wo wir dann weiter daran arbeiten können. (B-SL: 208-214)

Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Bewertung des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte, während die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule anscheinend nicht einbezogen ist.

Volunteering

Bezogen auf die Partizipationsform *volunteering* finden sich an allen drei Schulen Hinweise darauf, dass Eltern Möglichkeiten geboten werden, sich freiwillig einzubringen, z. B. bei der Mitgestaltung schulischer Veranstaltungen wie dem Tag der offenen Tür oder durch die Unterstützung bei Ausflügen. Die Äußerungen der Interviewten deuten darauf hin, dass die Beteiligung der Eltern bei dieser Partizipationsform eher gering ist und es nur vereinzelt engagiertere Eltern gibt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure nehmen nicht alle

Eltern als gleichermaßen aktiv wahr. Darüber hinaus weisen Interviewpassagen in allen drei Schulen darauf hin, dass das Verhalten der engagierteren Elterngruppen tendenziell als ‚passend' und positiv wahrgenommen wird. Dagegen wird das Verhalten von weniger engagierteren Elterngruppen von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als eher unpassend und weniger positiv beschrieben.

Aus den Äußerungen der stellvertretenden Schulleitung A lässt sich vermuten, dass sie bei einem Teil der Elternschaft ihrer Schule Hemmungen wahrnimmt, in die Schule zu kommen. So soll es ihren Angaben zufolge zukünftig Projekte geben, an denen Eltern auch teilnehmen können, ohne unmittelbar in die Schule zu kommen. „Da ist glaube ich immer so ein bisschen das Gefühl ‚Ich muss noch mal was lernen.' oder es ist irgendein Problem oder wie auch immer." (A-sSL:123-124)

Insgesamt beschreiben die Lehrkräfte ihre Wahrnehmung, dass Eltern sich vereinzelt sehr engagieren, die Beteiligung der Eltern bei schulischen Veranstaltungen im Allgemeinen aber gering ist.

> L2: Auch das ist sehr gemischt. Also es gibt Eltern, die sich unheimlich engagieren, die für alles da sind […]. Und es gibt eben auch die, die sich raushalten und nur schimpfen.
>
> L1: […] im letzten Schuljahr […] da gab es so eine WhatsApp-Gruppe, […], da wurd schon intensiv gegen die Schule gehetzt. […] Aber eben genau das Gegenteil, dass die dann hier echt alles machen, sobald man nur anfragt […] Aber es gibt natürlich dann auch die Eltern, die sich halt gar nicht dazu äußern, also die komplett neutral sind. (A-LK7: 235-247)

Die Interviews mit den Eltern lassen vermuten, dass sie zur eher engagierteren Gruppe der Eltern gehören, da sie von ihrer Unterstützung für schulische Aktivitäten und Projekte berichten. Die Elterninterviews geben auch Hinweise auf Herausforderungen bei der Kommunikation unter den Eltern, was sich auf ihre gemeinsame Mitwirkung in der Schule auswirkt. Die Ausführungen der Eltern über die AGs verweisen darauf, dass einige Eltern das Gefühl haben, den Anforderungen mit Blick auf den Umfang und die Eigenständigkeit nicht gerecht zu werden. Nach Meinung der Eltern ist der Großteil der Elternschaft mit Blick auf dieses Angebot eher zurückhaltend.

In Schule B liefern die Interviews Hinweise darauf, dass Eltern schulische Veranstaltungen wie Feste, den Tag der offenen Tür oder Wandertage unterstützen, sei es durch organisatorische Hilfe oder aktive Teilnahme. Auch auf Klassenebene können sich Eltern freiwillig engagieren, indem sie Aktivitäten wie ein Klassengrillen organisieren. Die Bereitschaft zur Organisation variiert dabei von Klasse zu Klasse und hängt in der Wahrnehmung der didaktischen Leitung von der Bereitschaft und dem Interesse der Eltern in jeder Klasse ab.

> In den Klassen an sich gibt es auch immer wieder Elternarbeit, die sich dann entsprechend bereiterklären, ich sage mal als Beispiel: Es gibt ein Klassengrillen oder Eltern organisieren das mit oder organisieren das sogar hauptverantwortlich an bestimmten Stellen. (B-DL: 89-92)

Die Interviews mit den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung weisen darauf hin, dass sie die Partizipation der Eltern bei dieser Form (*volunteering*) positiv betrachten und schätzen.

Insgesamt deuten die Interviews darauf hin, dass diese Form der Partizipation vorwiegend von den Eltern selbst ausgeht und sie in diesem Kontext Angebote initiieren. Das elterliche Engagement beruht bei dieser Form der Partizipation eher auf Einzelnen. So wird in einem Elterninterview thematisiert, dass die Elternpflegschaftsgruppe vieles intern organisiert, v. a. bei der Unterstützung von schulischen Veranstaltungen. In den Elterninterviews werden auch Herausforderungen bei der Organisation der Veranstaltungen und der elterlichen Mitwirkung deutlich.

> E2: Zu den Festen fand ich es manchmal ein bisschen schwierig […]. Also ich kann mich erinnern, ich habe mit meinem Mann hier schon gestanden, wir hatten uns beide für einen Stand eingetragen, weil zu wenig Leute da waren. Und dann kamen wir hier an, waren A eine Stunde zu früh […]. Und dann war klar, der Stand fällt aus, und wir wussten es gar nicht. (B-E2: 138-141)

Die Interviews mit den Lehrkräften in Schule C lassen annehmen, dass die elterliche Beteiligung insgesamt positiv betrachtet wird. Einige Eltern zeigen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte großes Engagement und unterstützen die Schule bereitwillig.

> Oder hier auch wenn wir Schulfeste haben oder wir haben Elternabend oder so oder wir haben mal einen Tag der offenen Tür oder so, dann gibt es manchmal/ also manche Eltern hauen ja da ins Zeug, die machen dann Kuchen und Brötchen und was nicht alles und türkisches Gebäck und und und. Und da sind auch die Kinder klasse. (C-AL2: 312-316)

Die Eltern für diese Partizipationsform zu gewinnen, gestaltet sich allerdings herausfordernd. Die Interviews deuten darauf hin, dass Einladungen zur Mitwirkung nicht den gewünschten Erfolg haben, was insgesamt auf das begrenzte Interesse der Eltern zurückgeführt wird. Die Lehrkräfteinterviews lassen vermuten, dass lediglich ein kleiner Teil der Elternschaft die Angebote in Bezug auf diese Partizipationsform annimmt und sich aktiv einbringt. Auch das Interview mit der Schulleiterin liefert Hinweise darauf, dass sie offen für das Engagement der Eltern ist und es begrüßt, wenn Initiativen von den Eltern ausgehen.

> Also, gestern zum Beispiel […]. Ging es um das leidige Thema Toiletten. […] Da hat mich dann, das fand ich super, eine Mutter angesprochen und sagte: Sie hat auf politischer Ebene Kontakte und auch Kontakt zum Oberbürgermeister. Und dann werden wir uns jetzt bald zusammensetzen, wie auch Kontakte nutzen, mal schauen. […] Aber das muss von den Eltern kommen / Das war jetzt eine aktive, engagierte […]. Und deshalb hat mich das total gefreut, dass das jetzt aus dem Elternkreis kam. Aber es sind leider nicht viele. (C-SL: 234-244)

Insgesamt lässt sich aus den Interviews in Schule C ableiten, dass es mit Blick auf diese Partizipationsform seitens der Eltern eine gemischte Resonanz gibt. So zeigen sich ähnlich wie in den übrigen Schulen Hinweise darauf, dass vereinzelt engagiertere Eltern vorhanden sind, aber die Beteiligung scheint insgesamt begrenzt zu sein. Zwar ist die Schule offen dafür, dass Eltern sich in die Schule einbringen, aber es gestaltet sich in der

Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure herausfordernd, eine breitere Beteiligung der Eltern zu erreichen.

Mitbestimmung zulassen und decision making

An allen drei Schulen weisen die Ausführungen der befragten schulischen Akteurinnen und Akteure darauf hin, dass die gesetzlich vorgeschriebenen Gremien zur Mitbestimmung wie Elternabende, Klassen- und Schulpflegschaften sowie Schulkonferenzen angeboten werden. Dabei ist den Interviewten aller drei Schulen die Bedeutung der elterlichen Mitbestimmung bewusst. Es finden sich Anhaltspunkte dafür, dass diese Gremien als Plattform für die Mitbestimmung der Eltern dienen und zum Teil auch von den Eltern (eigenverantwortlich) geleitet werden. Die Interviews an allen drei Schulen legen nahe, dass Eltern Ideen, Vorschläge und Projekte einbringen und auch zum Teil die fachlich-inhaltliche Arbeit der Schulen mitbestimmen können. Diese Möglichkeiten der Mitbestimmung sind den interviewten Eltern ebenfalls gegenwärtig. Insgesamt lässt sich vermuten, dass die elterliche Beteiligung in den Gremien von den schulischen Akteurinnen und Akteuren an allen drei Schulen als gering wahrgenommen wird. Dies scheint bei den Lehrkräften Frustration auszulösen. In den Schulen liegen Unterschiede in Bezug auf den Umgang mit Erwartungen an die Eltern und die Methoden der Aktivierung vor. In den Schulen A und B sind demokratische Strukturen in Bezug auf diese Gremien erkennbar. So gibt Schulleiterin A an, dass Eltern bei wichtigen Entscheidungen zur Entwicklung der Schule einbezogen werden.

Einige Passagen in den Interviews mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren von Schule A lassen vermuten, dass sie von Eltern erwarten, die Elternabende eigenverantwortlich zu gestalten, was jedoch nicht immer erfüllt wird. Die schulischen Akteurinnen und Akteure erkennen die Herausforderungen, vor denen Eltern in diesem Zusammenhang stehen. So gibt eine Lehrkraft an, dass sie den Eltern zum Teil Hilfestellung geben müssen.

> Zum Beispiel, dass wir den Eltern auch sagen, ‚das ist ihr Elternabend, das ist ihre Elternpflegschaftssitzung und sie übernehmen dann auch, wenn sie den Vorsitz haben, die Leitung.' Dass das nicht so einfach ist, ist klar. Die Eltern sind das nicht gewohnt. Also auch da müssen wir im Prinzip erst nochmal Demokratiebildung betreiben (A-AL1: 230-233).

Eine Reflexion darüber, inwieweit die Erwartungen und Ansprüche der Lehrkräfte angesichts einer weniger privilegierten Elternschaft angemessen sind, findet jedoch nicht statt.

Die Eltern berichten, dass sie Ideen an die Lehrkräfte/Schule herantragen können. Eine Interviewte formuliert ihre Wahrnehmung, dass Eltern sich in die schulische Arbeit einbringen und auch Einfluss ausüben können. Allerdings ist den Eltern bewusst, dass sie dabei keinen direkten Einfluss auf den Lehrplan nehmen können.

> Man kann Vorschläge, Projekte an die Eltern herantragen, an die Lehrer herantragen und die gucken dann, wie können wir das umsetzen. Wie machen wir das unterrichtsnah auch. Weil es gibt ja einen Lehrplan, dann muss das ja erstmal irgendwie untergebracht werden. […] Und

> das ist eine Sache, da können wir uns natürlich nicht einmischen. Es können schon Vorschläge gemacht werden. (A-E1)

Auch in Schule B finden sich Hinweise darauf, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure sich bemühen, die Eltern verstärkt in die Arbeit der Gremien einzubeziehen. Hier liegt der Fokus allerdings eher darauf, mit Eltern in den Austausch zu kommen und sie aktiver in die Gremienarbeit einzubinden. So berichtet Schulleiterin B, dass sie die Lehrkräfte dazu anhält, neue Methoden der Aktivierung anzuwenden.

> Wir haben so einen Baustein, dass es zum Beispiel auch jetzt in den fünften Klassen etabliert werden soll, mit solchen Methoden aus der Erlebnispädagogik ins Gespräch zu kommen in der Schulpflegschaft. Und wir sitzen auch zusammen in einem kleinen Arbeitskreis, wo wir noch mal schauen, wie wir die Eltern da auch noch weiter mit reinbringen. (B-SL: 390-394)

Die Äußerungen zur Gestaltung der Teilnahme an Arbeitskreisen und Fachkonferenzen von Eltern deuten auch in dieser Schule auf demokratische Strukturen hin. So wird die Zusammenarbeit in diesem Kontext von den Eltern als bereichernd und auf Augenhöhe stattfindend wahrgenommen.

> E3: Ja, dann gibt es ja so Arbeitskreise, also man kann ja auch bei Fachkonferenzen dann dabeisitzen. […] Das ist hochspannend und da hat man von Elternseite eben auch die Möglichkeit, da mitzudiskutieren, Vorschläge zu machen und beratend einzuwirken. Und das ist alles auf Augenhöhe. […] Und das finde ich als sehr bereichernd, das mitzukriegen und da mitgestalten zu können. (B-E3: 134-141)

Allerdings funktioniert die Kommunikation von Informationen, insbesondere mit Blick auf die Teilnahme der Eltern an Fachkonferenzen, in der Wahrnehmung der interviewten Eltern nicht immer reibungslos. Dies führt dazu, dass Eltern zum Teil trotz Interesses nicht an diesen Konferenzen teilnehmen können. So schildern einige Befragte in einem Elterngruppeninterview ihre Erfahrung, dass sie Interesse an der Teilnahme an Fachkonferenzen bekunden, Lehrkräfte sich dann aber nicht mehr melden und die Eltern nochmals explizit nachhaken müssen und dann so kurzfristig eingeladen werden, dass sie die Termine nicht wahrnehmen können.

Die Interviews mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren in Schule C lassen darauf schließen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Gremien von der Schulleitung als die wichtigste Verbindung zu Eltern betrachtet wird.

> Ansonsten ist für mich der Hauptberührungspunkt immer die Schulpflegschaft, haben wir gerade auch schon darüber gesprochen. Und ganz wichtig, Elternarbeit innerhalb der Schulkonferenz. Das ist jetzt aus [Schulleiterinnensicht], sind das für mich die entscheidenden Kontakte zu den Eltern. (C-SL: 596-599)

Passagen aus dem Interview mit einem Mitglied der erweiterten Schulleitung verweisen darauf, dass das Interesse der Eltern an der Mitgestaltung der fachlich-inhaltlichen Arbeit als weniger ausgeprägt wahrgenommen wird. Anhand der Aussage der Lehrkraft lässt sich vermuten, dass sie Verständnis dafür hat, dass der Inhalt als wenig spannend wahrgenommen wird.

> Das Interesse ist da nicht so groß, nee. Aber kann ich auch verstehen. Ich darf ja ehrlich sein, ich sage auch immer: Das ist ein Nachmittag, der ist nicht spannend. Und sie dürfen gerne kommen, aber, ja, wir diskutieren da aber auch über ‚Ist das Buch vernünftig?'. Das könnte fast noch interessant sein für Eltern, weiß ich nicht. Ja. Also, ich mache da keine mega-tolle Werbung: ‚Kommt bitte alle hier hin! Das ist total schön und wir haben da eine schöne Zeit.' (C-AL1: 238-242)

Eine Lehrkraft schildert in diesem Kontext ihre Wahrnehmung, dass viele Lehrkräfte versuchen, sich von den Eltern abzugrenzen, und die Mitbestimmung mit Blick auf ihre inhaltlich-fachliche Arbeit und ihren Unterricht eher als unangenehme ‚Einmischung' in ihre Arbeit betrachten.

Entscheidungskompetenz abgeben

Nur an den Schulen A und B lassen die Ausführungen der befragten schulischen und außerschulischen Akteurinnen und Akteure vermuten, dass Eltern Partizipationsformen angeboten werden, die auf der Ebene *Entscheidungskompetenz (teilweise) abgeben* anzusiedeln sind. Die Leitung von AGs wird seitens der Eltern weniger häufig wahrgenommen, was bei der Schulleiterin von Schule A auf Verständnis stößt.

> Ist ja auch die Frage, ob das sinnvoll ist. Also Ganztagsschulen sind ja genau dafür da, die Erwerbstätigkeit von Eltern zum Beispiel zu unterstützen. Und da kann man nicht erwarten, dass sie dann hier in die Schule kommen und den Schulbetrieb mit/ Und manche Sachen wollen wir auch nicht. Wir wollen nicht, dass die Eltern die Räume streichen. Wir wollen das nicht. Das ist auch, dass das geht zu weit. (A-SL: 198-203)

Passagen aus ihrem Interview deuten auf eine Haltung hin, dass die Schule die Eltern bei der Betreuung ihrer Kinder unterstützen solle und nicht umgekehrt.

Aus den Elterninterviews geht hervor, dass der Förderverein eine weitere Partizipationsform darstellt, die die Eltern in Eigenregie gestalten können. So haben sie die Möglichkeit, darüber zu entscheiden, welche Projekte und Initiativen der Verein unterstützt, was darauf hinweist, dass sie aktiv Einfluss auf die Gestaltung der Schule nehmen können.

In Schule B deuten die Interviews mit der stellvertretenden Schulleitung und zwei Eltern darauf hin, dass einige Eltern eine leitende Rolle bei der Organisation und Durchführung von Werkstätten innehaben. Dies betrifft in der Wahrnehmung der stellvertretenden Schulleitung nur einen geringen Teil der Eltern. „Wir haben einige Eltern, die hier auch ganz groß in den Werkstätten sind, also Werkstätten leiten" (B-sSL: 42-43).

Es lässt sich vermuten, dass diese Form der Partizipation zumindest von einem Teil der Elternschaft genutzt wird. In diesem Zusammenhang beschreibt ein Elternteil in einem Interview, dass es sich für die Beteiligung an einer Werkstatt gemeldet hätte, diese aber letztlich ohne Eltern gestaltet wurde, was von der/dem Interviewten als ‚nicht schlimm' bezeichnet wird. Dass die Werkstattleitung durch Eltern von den übrigen Interviewten nicht thematisiert wird, kann als weiterer Anhaltspunkt dafür gewertet werden, dass diese Form der Partizipation von den Eltern wenig genutzt wird.

Zusammenfassung

Die Merkmale mit Blick auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Form *Partizipation der Eltern* sind in Abbildung 22 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 22

Merkmale in der von Schulen/Lehrkräften initiierten Form ‚Partizipation der Eltern'

Informieren und Kommunizieren
- vergleichbare Ziele, unterschiedliche Gestaltungsansätze
- differierende Nutzung von Kommunikationskanälen: traditionell vs. innovativ
- varriierende Gestaltung der Elternsprechtage mit Eltern: partnerschaftlich vs. weniger kooperativ
- ähnliche Wahrnehmung der Herausforderungen: Erreichbarkeit der Eltern oft nicht gegeben

Meinung einholen
- Meinung der Eltern wird als wichtig erachtet
- variierende Ansätze, um Meinung der Eltern einzuholen: systematisch vs. unsystematisch

Volunteering
- vergleichbare Wahrnehmung der elterlichen Beteiligung: insgesamt gering, wenige Eltern aktiv
- variierender Umgang mit niedriger Beteiligung sowie unterschiedliche Verantwortungsübernahme für Wirksamkeit der Aktivierungsstrategien

Mitbestimmung und decision making
- vergleichbare Wahrnehmung mit Blick auf Relevanz der Mitbestimmung --> bedeutsam
- vergleichbare Frustration bei schulischen Akteurinnen und Akteuren angesichts geringer elterlicher Beteiligung
- Diskrepanz zwischen Erwartungen und tatsächlicher Elternbeteiligung

Entscheidungskompetenz abgeben
- variierendes Ausmaß der Übertragung von Entscheidungskompetenzen an Eltern

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

Die schulischen Akteurinnen und Akteure nehmen das elterliche Engagement als ausbaufähig wahr und ihre Kooperationsbedarfe bleiben insgesamt unbefriedigt. Die Lehrkräfte offerieren Eltern in ihrer Wahrnehmung zwar hinreichend Möglichkeiten, sich zu beteiligen, doch sind diese Angebote universell an die Elternschaft gerichtet und berücksichtigen die individuellen spezifischen Bedürfnisse oder Unterschiede der Eltern nicht ausreichend. Die Handlungspraxis der Lehrkräfte und ihre Angebote weisen teilweise eine Distanz zu den Lebenssituationen einiger Eltern auf, die von den Lehrkräften nicht ausreichend reflektiert wird. Zusätzlich neigen die schulischen Akteurinnen und Akteure dazu, die Verantwortung für nicht erfolgreiche Aktivierungsstrategien den Eltern zuzuschreiben.

Die Kommunikation mit den Eltern zum Zweck der Information ist in allen drei Schulen eine zentrale Form der Elternarbeit, wobei verschiedene Kanäle genutzt werden, um

Einblicke in den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler sowie in schulische Entscheidungen zu vermitteln und Transparenz zu schaffen. Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die Ausgestaltung der Elternsprechtage, bei denen eine unterschiedlich starke Beteiligung der Eltern vorgesehen ist. Die elterliche Erreichbarkeit wird von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als grundlegend für diese Form der Elternarbeit angesehen, aber oft als nicht gegeben wahrgenommen. Demgegenüber wird die Erreichbarkeit der Lehrkräfte für Eltern als hinreichend eingestuft. Die Lehrkräfte in allen Schulen sehen sich als Hauptinitiatoren der Kommunikation und wünschen sich mehr Wechselseitigkeit, ohne jedoch die Angemessenheit dieser Erwartung zu reflektieren. Die Kommunikation erfolgt größtenteils anlassbezogen, insbesondere bei negativen Anlässen.

Die Schulen verfolgen jeweils unterschiedliche Ansätze bei der Gestaltung dieser Form der Elternarbeit. In Schule A werden Informations- und Kommunikationsangebote genutzt, um Beziehungen zu den Eltern aufzubauen, jedoch besteht diesbezüglich in der Wahrnehmung einiger Interviewter Verbesserungspotenzial. In Schule B liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung des Schulkonzepts und der Gewinnung der Eltern für dieses, obwohl diese Art von Angeboten nicht viele Eltern erreicht. In Schule C übernimmt die Schulleiterin hauptsächlich die Erstellung von Informationsbriefen, was von den Lehrkräften als entlastend wahrgenommen wird.

Die Schulen nutzen unterschiedliche Kommunikationskanäle. Dazu zählen eher traditionelle, wie der Elternsprechtag oder der Lernplaner, und ebenfalls innovativere, wie eine Kommunikationsapp. Die tatsächliche Nutzung dieser Mittel durch die Eltern scheint jedoch weniger entscheidend dafür zu sein, ob Lehrkräfte diese Mittel einsetzen oder gar über Alternativen nachdenken. Die Bewertung darüber, welche Angebote von den Eltern in der Tendenz angenommen werden und welche nicht, variiert unter den schulischen Akteurinnen und Akteuren insgesamt. Es lassen sich an den Schulen zudem Unterschiede in der Wahrnehmung der Verantwortung für die Nutzung der von der Schule angebotenen Partizipationsmöglichkeiten durch die Eltern identifizieren. Diese Unterschiede reichen von einer klaren Zuordnung der Verantwortung bei den schulischen Akteurinnen und Akteuren bis zu einer geringeren Wahrnehmung der Verantwortung für eine gesteigerte Elternbeteiligung. In solchen Fällen werden weiterhin universelle, aber wenig erfolgreiche Aktivierungsstrategien verwendet, ohne z. B. zu erkennen, dass informelle Initiativen wie das Elterncafé oder die Anerkennung nichtakademischer Leistungen tatsächlich mehr Eltern ansprechen.

In allen drei Schulen wird die Meinung der Eltern von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als relevant wahrgenommen, wobei lediglich in Schule B ein systematischerer Ansatz durch regelmäßige Evaluationen verfolgt wird. Der Fokus liegt dabei allerdings auf der Bewertung des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte und weniger auf der Elternarbeit.

In allen Schulen haben Eltern die Möglichkeit, sich freiwillig bei schulischen Veranstaltungen wie dem Tag der offenen Tür zu engagieren, wobei die Gesamtbeteiligung niedrig ist und nur wenige Eltern aktiv sind. Die Art und Weise, wie das geringere elterliche Engagement behandelt wird, variiert zwischen den Schulen: von der Anerkennung und Berücksichtigung der Bedürfnisse unterschiedlicher Elterngruppen bis hin zur Zurückführung des geringen elterlichen Engagements auf das geringe Interesse der Eltern. In Schule B finden sich Hinweise darauf, dass diese Form der Elternarbeit eher von den Eltern selbst initiiert wird und schulische Akteurinnen und Akteure sich weniger in der Verantwortung sehen, aktiv Angebote zu initiieren. In zwei der Schulen (B und C) werden in den Elterninterviews Herausforderungen bei der Kommunikation zwischen den Eltern und bei der Koordination und Organisation von Veranstaltungen identifiziert. Eltern führen das geringere elterliche Engagement in dieser Form der Elternarbeit zum Teil auf zu hohe Anforderungen seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure zurück.

In allen drei Schulen werden gesetzlich vorgeschriebene Gremien für die Elternmitbestimmung wie Elternabende und Schulkonferenzen angeboten. Die schulischen Akteurinnen und Akteure erkennen die Bedeutung der elterlichen Mitbestimmung, dennoch ist die elterliche Beteiligung gering, was bei ihnen zum Teil Frustration auslöst. Es gibt Unterschiede in der Herangehensweise an die Erwartungen an die Eltern und in den Aktivierungsmethoden. So erwartet z. B. Schule A von den Eltern eine weitgehend eigenverantwortliche Gestaltung der Elternabende, was für einige Eltern eine Herausforderung darstellt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure reflektieren jedoch nicht, ob diese Erwartungen angesichts der überwiegend geringeren Bildung der Eltern angemessen sind. In zwei der Schulen besteht eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und der tatsächlichen Elternbeteiligung, da einige Lehrkräfte versuchen, die Mitbestimmung der Eltern zu begrenzen, und die Einmischung in ihre Arbeit als unangenehm empfinden, aber gleichzeitig frustriert über die geringe elterliche Beteiligung sind. In Schule A liegt der Schwerpunkt auf der aktiven Einbindung der Eltern, was von den Eltern als bereichernd und gleichberechtigt in der Mitbestimmung wahrgenommen wird.

An zwei der untersuchten Schulen (Schulen A und B) werden Partizipationsformen auf der Ebene *Entscheidungskompetenz abgeben*, wie die Leitung von AGs oder Werkstätten, angeboten. Allerdings zeigt sich, dass Eltern diese Angebote insgesamt selten wahrnehmen. Schulische Akteurinnen und Akteure haben vereinzelt Verständnis dafür und betonen, dass der Schule in erster Linie die Aufgabe zukommt, die Eltern zu unterstützen, anstatt umgekehrt.

9.1.2 Eltern werden Formen der Unterstützung angeboten

Anhand der Zusammenfassung lassen sich insgesamt zwei Facetten der Unterstützung differenzieren. Diese setzen sich zum einen aus den beiden Typen aus dem Modell von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) *parenting* und *learning at home* zusammen.

Die quantitativen Befunde aus Teilstudie 1 zeigen, dass Formen der *Unterstützung der Eltern* in allen untersuchten Schulen der vorliegenden Studie in geringerem Maße ausgeprägt waren und in Schule C die geringsten Ausprägungen aufwiesen.

Alle drei Schulen liefern Hinweise darauf, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure Eltern Angebote unterbreiten, um sie bei der Förderung und Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen. Diese Unterstützung der Eltern erfolgt hauptsächlich in Form von Beratung, individuellen Gesprächen und der Bereitstellung von Lernmaterialien für die Kinder. In den Schulen A und B lassen die Aussagen zur Entwicklung von Zielvereinbarungen darauf schließen, dass Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler (weitgehend) kooperativ zusammenarbeiten, um die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess zu unterstützen. In diesem Rahmen beschreiben die Lehrkräfte der beiden Schulen, dass sie mit Eltern (und Schülerinnen und Schülern) gemeinsam Strategien mit Blick auf Probleme fachlicher oder anderer Art entwickeln oder messbare Zielvereinbarungen formulieren, die nach einem bestimmten Zeitraum kontrolliert werden können. Es finden sich jedoch Anhaltspunkte dafür, dass in der Wahrnehmung der Lehrkräfte einige Eltern die getroffenen Absprachen nicht einhalten. Auch in Schule C deutet sich an, dass Eltern die Absprachen, die der Unterstützung ihrer Kinder dienen, häufig nicht einhalten. Auf Seiten der Lehrkräfte gibt es an anderer Stelle (siehe Abschnitt 10.2) Passagen, in denen sie dies auf das vermeintlich geringe Interesse der Eltern an ihren Kindern zurückführen und Mängel in der Umsetzung der Erziehungspflichten bei den Eltern wahrnehmen.

Das Interview mit der Schulleiterin A verdeutlicht, dass sie häufig Defizitorientierungen bei den Eltern gegenüber ihren Kindern vermutet. In diesem Zusammenhang schildert die Schulleiterin, dass Eltern erst einmal nahegebracht werden müsse, dass ihre Kinder überhaupt Talente und Fähigkeiten haben und nicht allein Defizite. Sie ermutigt die Eltern, das Potenzial ihrer Kinder zu erkennen. Es deutet sich im Interview an, dass der Schwerpunkt für die Schulleiterin nicht so sehr im schulischen Bereich liegt, sondern eher im außerschulischen Bereich.

> Wir versuchen, die Eltern zu gewinnen, Angebote der Sportvereine wahrzunehmen, weil auch da Kinder sich nochmal anders spüren natürlich. Da sind wir auch durchaus bereit, Kinder zu befreien von der Schule, das kollidiert ja manchmal, die Sportvereine sind ja parallel zur Ganztagsschule. (A-SL: 267-270)

Auf Nachfrage würden Eltern aber auch Lernmaterialien oder Ähnliches erhalten, was die Lehrkräfte in den Interviews bestätigen. Aus dem weiteren Verlauf des Interviews

geht hervor, dass dies nicht als Hinweis auf niedrigere Leistungserwartungen der Schulleiterin an die Schülerinnen und Schüler gewertet werden sollte, da sie an anderer Stelle erwähnt, dass die Schülerinnen und Schüler ‚hochtalentiert' seien.

Die Lehrkräfte unterstützen Eltern v. a. auf Anfrage, indem sie auf weitere Ansprechpartnerinnen und -partner verweisen, die über schulische Angelegenheiten hinausgehen oder Zielvereinbarungen mit ihnen treffen.

> Manchmal zum Beispiel mit bestimmten Zielvereinbarungen, ja? Und dann Wünschen und Zielen, dass der Schüler und die Eltern dann Ziele formulieren und wir auch. Und dann überlegen wir gemeinsam, wie können wir das erreichen? Und dann halten wir das auch fest. […] Und gucken, die Ziele, sind die erreicht worden? Wo muss man vielleicht noch mal schrauben, ne? Oder sind die nicht erreicht worden? Und so weiter. Also das ist dann auch so ein Prozess, der dann auch immer länger ein bisschen anhält. (A-AL2: 162-168)

Wie im vorherigen Abschnitt angedeutet, halten die Eltern in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die getroffenen Zielvereinbarungen nicht immer ein. Darüber hinaus verfolgen die Lehrkräfte auch das Motiv, die Eltern bei der Förderung ihrer Kinder zu entlasten, indem sie darum bemüht sind, das Lernen nicht in den häuslichen Bereich zu legen und auf den schulischen Bereich zu begrenzen.

Anhand der Elterninterviews wird deutlich, dass die Lehrkräfte in der Elternwahrnehmung mit einigen Ausnahmen weitgehend darum bemüht sind, die Eltern zu unterstützen. So beschreiben die Eltern, dass sie Lehrkräfte bei Problemen, z. B. mit Blick auf ein bestimmtes Fach, ansprechen können und gemeinsam geprüft wird, wie der Lernprozess ihrer Kinder positiv unterstützt werden kann und auf welche Weise ein Kind für ein bestimmtes Fach am besten lernen kann. Allerdings lässt sich anhand des Beispiels eines Elternteils vermuten, dass es auch Lehrkräfte gibt, die sich weniger kooperationsbereit zeigen.

> Ne, danach, also wie wir gemerkt haben, wir kommen mit der Fachlehrerin dann gar nicht mehr klar, weil irgendwo da eine Grenze erreicht war, wo sie sagte, nö, das muss ich nicht, das interessiert mich nicht, so ungefähr, so hat sie es rübergebracht von ihrem Verhalten her […] da war irgendwo, weiß ich nicht, da war eine Tür zu. Das ging halt nicht. (A-E1)

Das Interview der Schulleiterin weist zudem darauf hin, dass sie mit Blick auf die Unterstützung der Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern anstrebt. So schildert sie, dass sie Eltern bei Fehlverhalten ihrer Kinder vermittelt, gemeinsam an der Erziehung des Kindes arbeiten zu müssen, und in diesem Zusammenhang die Bedeutung des gemeinsamen Erziehungsauftrags betont. Die Lehrkräfte sind ebenfalls bestrebt, die Eltern in Erziehungsfragen zu unterstützen. Ihre Unterstützung geht dabei nicht direkt von ihnen selbst aus, sondern erfolgt indirekt, indem sie Eltern auf außerschulische Unterstützungsmöglichkeiten hinweisen.

> L2: Und da bemüht die Schule sich aber eigentlich auch immer irgendwie noch Hilfsangebote dazu zu machen. Also wir verweisen auf ganz viel, da gibt es nochmal Hilfe, wenn Sie als Eltern nochmal Unterstützung brauchen oder Gesprächsbedarf in Richtung Erziehungshilfe

> oder, oder, oder, da meine ich schon, dass da viele Angebote von der Schule gemacht werden […]. (A-LK8: 234-238)

Anhand der Äußerungen eines Mitglieds der erweiterten Schulleitung von Schule B lässt sich vermuten, dass die Unterstützung der Eltern bei der Förderung ihrer Kinder vorwiegend durch den Dialog zwischen Eltern und Schule erfolgt.

> Können sie immer in den Dialog gehen und da ermutige ich sie auch immer, wenn wir diese Beratungsgespräche haben, das auch immer wieder zu suchen. Ich gebe jetzt aber keine Materialien aus, so nach dem Motto: ‚Bitte üben Sie das mal mit Ihrem Kind.' Das ist auch für mich jetzt nicht Aufgabe der Eltern. (B-AL2: 126-129)

Die Interviews mit einem anderen Mitglied der erweiterten Schulleitung und den Lehrkräften legen nahe, dass die Beratung der Eltern ebenfalls eher auf Anfrage der Eltern geschieht. Die thematischen Elternabende sind ein weiteres Angebot auf kollektiver Ebene, das ebenfalls der Unterstützung der Eltern dient. Eine Lehrkraft erläutert im Interview, dass v. a. ‚interessierte' Eltern Bedarfe an Strukturen zur Begleitung des Lernprozesses ihres Kindes anmelden. Die Elterninterviews verweisen auf unterschiedliche Wahrnehmungen mit Blick auf die Unterstützungsangebote der schulischen Akteurinnen und Akteure: Einige Eltern fühlen sich ausreichend unterstützt, während andere angeben, dass sie zum Teil zu wenig Unterstützung erhalten. So schildert ein Elternteil, dass sie von einer Lehrkraft keine Unterstützung erhalten hätte mit der Begründung, dass ihr Kind zu Selbstständigkeit erzogen werden müsse und somit bei Unterstützungsbedarf selbst an die Lehrkräfte herantreten solle. Anhand des Interviews lässt sich ableiten, dass dies beim fraglichen Elternteil zu Unmut führt.

In Schule C finden sich in den Interviews mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren Hinweise darauf, dass die Unterstützung hauptsächlich auf individueller Ebene stattfindet, mit einem zumeist informelleren Charakter. In der Wahrnehmung der Lehrkräfte nutzen Eltern diese Form der Unterstützung in geringem Maße. Die Schule bietet auch ein Nachhilfeangebot, das von den Eltern zur Förderung ihrer Kinder genutzt werden kann. Die didaktische Leitung berichtet, dass sie das Institut mit einigen Vertreterinnen und Vertretern bei Elternabenden vorstellt oder Lehrkräfte explizit auf Eltern zugehen.

> Ich gehe immer mit den Vertretern des [gemeinnützigen Nachhilfeinstituts] halt / Gehen wir immer durch die Elternabende und erzählen, wozu das Werk da ist, woher es kommt, mehr oder weniger. […] Und teilweise ist es aber auch so, dass die Fachlehrer dann irgendwie halt mit den Eltern Kontakt aufnehmen und sagen ‚Hier, Ihr Kind hat die und die Problematik. Es gibt die Möglichkeit des [gemeinnützigen Nachhilfeinstituts].'' Sie können natürlich auch jederzeit irgendein anderes Nachhilfeinstitut oder Privatnachhilfe sich organisieren. (C-DL: 195-205)

Die niedrigen Teilnehmendenzahlen bei den Elternabenden, auf denen das Nachhilfeinstitut von der didaktischen Leitung vorgestellt wird, lassen vermuten, dass dieses Angebot eher wenige Eltern erreicht. Die interviewten Eltern schildern ihre Wahrnehmung, dass Angebote wie das Nachhilfeinstitut vorwiegend auf Nachfrage durch die Lehrkräfte

empfohlen werden. Allerdings scheint die didaktische Leitung diese Tatsache nicht zu reflektieren. Insgesamt finden sich analog zu den übrigen beiden Schulen Hinweise darauf, dass die Unterstützung in diesem Kontext eher auf Anfrage der Eltern erfolgt.

Eine Lehrkraft erklärt, dass Eltern Vertrauen in die Schule als Institution hätten und deshalb auf die Lehrkräfte zukommen und um Unterstützung bitten würden.

> L2: Da kommen die wirklich vorbei für. Und da ist das Vertrauensverhältnis in Schule als Institution, will ich gar nicht so auf uns speziell beziehen, sondern als Schule, als Institution ist da wieder hoch, wo man denkt, ach jo. (C-LK7: 114-116)

Die Elterninterviews legen nahe, dass Lehrkräfte auf die Unterstützungsgesuche der Eltern eingehen, indem sie entweder Lernmaterialien zur Verfügung stellen oder den Unterrichtsstoff erneut aufbereiten.

> B2: /hatte jetzt, wenn die/ Meine Tochter hat Mathe jetzt nicht so was verstanden, habe ich meistens die Klassenlehrerin über diese App eben dann angeschrieben und gefragt, ob sie das nicht nochmal erklären könnte, da ich weiß, nicht nur meine Tochter versteht das nicht richtig. Ja, sagt sie, ist ihr schon selber aufgefallen […] dann hat die wirklich eine ganze Woche lang statt Deutsch und Mathe, hat die nur Mathe gemacht mit denen, bis die das verstanden haben. (C-FKE)

Nicht deutschsprachige Eltern scheinen vereinzelt auch Unterstützung beim Ausfüllen von Anträgen und Formularen zu erhalten, was nicht unmittelbar mit der Förderung der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt. Die Unterstützung der Eltern bei der Erziehung erfolgt hauptsächlich in Form von Beratung, wobei im Bedarfsfall auch Sozialpädagoginnen und -pädagogen hinzugezogen werden, die auf Wunsch weitere außerschulische Ansprechpartnerinnen und -partner vermitteln können. Die Lehrkräfteinterviews lassen vermuten, dass sie die Expertise der Sozialpädagoginnen und -pädagogen schätzen und diese als Entlastung betrachten.

> L4: Schulsozialarbeit, Sonderpädagogik sind jetzt zwei Ansprechpartner, vor allem, wenn es um AO-SF-Verfahren geht oder eben dann die Standortgespräche ist dann die Sonderpädagogik unerlässlich, weil das einfach teilweise meine Kompetenz und mein Wissen übersteigt, was man da machen kann oder wie man damit umgeht (C-LK7: 432-435)

Auch weitere außerschulische Partnerinnen und Partner, wie der schulpsychologische Dienst, können in Anspruch genommen werden. In diesem Kontext wird seitens der Schulleitung angegeben, dass Angebote wie das Elterncafé auch dem Zweck dienen, die Hemmungen der Eltern, sich z. B. beim schulpsychologischen Dienst Hilfe zu holen, abzubauen. Dabei wird allerdings nicht reflektiert, dass Eltern auch für dieses Angebot in die Schule kommen müssten, was viele aber aufgrund von Hemmungen gerade nicht tun.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass in allen Schulen die Unterstützung in diesem Kontext eher auf Nachfrage der Eltern erfolgt. Dabei ist zu beachten, dass Abschnitt 10.1.1 zur Kommunikation angibt, dass die Initiative zum Austausch vorwiegend von den Lehrkräften ausgeht.

Zusammenfassung

Die Merkmale mit Blick auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Form *Unterstützung der Eltern* sind in Abbildung 23 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 23

Merkmale der von Schulen/Lehrkräften initiierten Form ‚Unterstützung der Eltern'

Learning at home

- vergleichbare individuelle und kollektive Formen auf Nachfage
- varrierende Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess: parnterschaftlich, dialogorientiert vs. weniger kooperativ im Sinne einer Arbeitsteilung
- variierende Wahrnehmung des Beziehungsaufbaus zu Eltern als Voraussetzung

Parenting

- variierende Wahrnehmung von Verantwortlichkeiten mit Blick auf Erziehung und Bildung: Verständnis von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vs. Verständnis von Arbeitsteilung
- variierende Unterstützung der Eltern bei der Erziehung der Kinder: von indirekt bis direkt

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

In allen drei Schulen wird Eltern Unterstützung sowohl auf individueller Ebene, durch Beratung, Gespräche und Lernmaterialien, als auch auf kollektiver Ebene, etwa durch Themenabende, angeboten. Dabei setzen die Schulen auch auf externe Ressourcen wie Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Die Unterstützung erfolgt meist auf Anfrage der Eltern. Darüber hinaus verweist der Abschnitt zur Ausgestaltung der Kommunikation (Kapitel 9.1.1, Abschnitt *Informieren (und communicating)*) darauf, dass Lehrkräfte oft die Initiative für den Austausch mit Eltern ergreifen. Dies lässt vermuten, dass Eltern, die Unterstützung bei der Förderung und Erziehung ihrer Kinder benötigen, keine Unterstützung erhalten, da sie weniger aktiv auf die Schule zugehen oder den Kontakt zur Schule vermeiden.

Die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern variiert von einer soliden Zusammenarbeit bis zu gelegentlichen Reibungen, die Lehrkräfte auf das vermeintliche Desinteresse der Eltern oder auf Mängel bei der Erfüllung elterlicher Erziehungspflichten zurückführen. Darüber hinaus zeigen sich auch Unterschiede mit Blick auf das Kooperationsverständnis: von einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Betonung des gemeinsamen Erziehungsauftrags bis hin zur Auffassung, dass die Schule die Hauptverantwortung für die Bildung der Schülerinnen und Schüler trägt und Eltern in diesem Kontext entlastet werden sollten.

9.2 Defizit- und Ressourcenorientierungen

Forschungsfrage 8: Forschungsfrage 8: *Inwiefern lassen sich die theoretisch beschriebenen Dimensionen der Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften gegenüber Eltern (siehe Kapitel 3.4.2) in ihrer Handlungspraxis beobachten und inwiefern lassen sich anhand dessen Rückschlüsse auf die kollektiven Defizit- und Ressourcenorientierungen als Merkmal der Schulkultur ableiten?*

Die theoretisch beschriebenen Annahmen mit Blick auf (individuelle) Defizitorientierungen gegenüber Eltern in Kapitel 3.4.2, Abschnitt *Defizitorientierungen als Merkmal der Schulkultur* werden empirisch überprüft und es wird untersucht, inwiefern die Wahrnehmung einer grundsätzlich herausfordernden, allerdings kompensierbaren Ausgangslage mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern gegenüber einem grundsätzlichen Zweifel an der Kooperationsfähigkeit der Eltern unterschiedliche Handlungspraxen hervorbringen kann (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 704).

In diesem Kontext gilt es zu berücksichtigen, dass gemäß dem inhaltsanalytischen Ansatz die Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure hinsichtlich ihrer Einstellungen und Überzeugungen lediglich auf der (Bedeutungs-)Ebene des ‚Was' analysiert werden und nicht auf der Ebene des ‚Wie' (vgl. Kruse, 2015). Es erfolgt somit eine Analyse auf der inhaltlich-kommunikativ explizierten Ebene (vgl. Blumentritt, 2016), ohne „Rekonstruktion eines dokumentarischen Sinnsystems" (Kruse, 2015, S. 409; siehe auch Blumentritt, 2016).

Angesichts des Mixed-Methods-Designs und des sequenziellen Vorgehens soll nochmals verdeutlicht werden, wo sich die drei Schulen der Vertiefungsstudie in den quantitativen Daten hinsichtlich der Defizitorientierungen von Lehrkräften verorten lassen. Im Beitrag von Klein und Bronnert-Härle (2022) zeigen die Befunde folgende Mittelwerte für die Defizitorientierungen in den drei Schulen der Vertiefungsstudie: in Schule A: $M = 3{,}0$, in Schule B: $M = 3{,}5$ und in Schule C: $M = 3{,}2$. Demnach verzeichnete Schule B die höchsten Werte für diese Skala, gefolgt von den Schulen C und A. Es kann anhand dessen geschlossen werden, dass v. a. in Schule B, aber auch in Schule C eine Tendenz vorlag, den Aussagen zur Defizitorientierung zuzustimmen. In Schule A war die Einschätzung der Defizitorientierung eher neutral (Klein & Bronnert-Härle, 2022).

Da sich die vorliegende Studie auf die Analyse der Bedingungsfaktoren für eine gelingende Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage konzentriert, bietet es sich an, die quantitativen Befunde von Klein und Bronnert-Härle (2022) zu den Defizitorientierungen von Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern im Rahmen des gemischtmethodischen Designs der vorliegenden Studie um die qualitative Forschungsperspektive zu ergänzen. Dies impliziert die mehrperspektivische Darstellung und Analyse der

Handlungsorientierungen und -praxen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf die Orientierungen von Lehrkräften gegenüber Eltern (sowohl Defizit- als auch Ressourcenorientierungen).

Die Struktur dieses Unterkapitels orientiert sich an den in Kapitel 4.4.2 beschriebenen vier Typen der ressourcen- und defizitorientierten Schulkulturen (und Subkomponenten) und der induktiv-deduktiven Kategorienentwicklung und analysiert die Handlungsorientierungen und -praxen mit Blick auf folgende Aspekte:

- Typ Defizitorientierungen *Pathologisierung und Kompensation* (siehe Abschnitt 9.2.1),
- Typ Defizitorientierung *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit* (siehe Abschnitt 9.2.2).
- Eltern sind Ressource (siehe Abschnitt 9.2.3),
- Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende* (siehe Abschnitt 9.2.4),
- Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende* (siehe Abschnitt 9.2.5).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die verschiedenen Typen der Ressourcen- und Defizitorientierungen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern in der Regel gleichzeitig, aber in unterschiedlich starker Ausprägung innerhalb ein und derselben Schule auftreten.

Klein und Bronnert-Härle (2022) leiten zwei Typen von defizitorientierten Schulkulturen ab. Anhand des qualitativen Datenmaterials der vorliegenden Studie konnten diese beiden Ausprägungen der Defizitorientierungen ebenfalls abgebildet werden.

9.2.1 Typ Defizitorientierungen Pathologisierung und Kompensation

An allen drei Schulen finden sich Hinweise auf eine Handlungsorientierung und -praxis, die sich dem Typ *Pathologisierung und Kompensation* zuordnen lassen. Zumindest einige Ausführungen der Interviewten deuten darauf hin, dass ein Teil der Befragten einige Eltern nur bedingt als (zuverlässige) Bildungspartnerinnen und -partner betrachtet und einige Eltern ihre Erziehungs- und Fürsorgepflicht aus der Sicht schulischer Akteurinnen und Akteure nur eingeschränkt erfüllen oder erfüllen (können).

Dieser Typ lässt sich wiederum in drei Facetten differenzieren, die sich aus der Zusammenfassung ergaben: *Eltern haben Defizite, Kompensation elterlicher Defizite* sowie *Rollenverständnis und Gestaltung der Beziehung*. Er bezieht sich auf eine Haltung der Lehrkräfte, die vornehmlich dadurch gekennzeichnet ist, die perzipierten Unzulänglichkeiten der

Eltern, die Lehrkräfte v. a. in internalen Defiziten begründet sehen, auszugleichen. Die Zusammenarbeit mit Eltern wird nur bedingt angestrebt, da Lehrkräfte aufgrund der als begrenzt wahrgenommenen elterlichen Erziehungskompetenzen nur einen geringen Mehrwert darin erkennen. Die Lehrkräfte sehen sich in der Verantwortung, das elterliche Fehlverhalten zu kompensieren. Anhand der drei Facetten werden nachfolgend die Handlungsorientierungen und -praxen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure beschrieben.

Eltern haben Defizite

Die Ausführungen der stellvertretenden Schulleitung von Schule A lassen vermuten, dass sie den Ausgleich der sprachlichen Barrieren im Umgang mit den Eltern als belastend empfindet und dass diese Barrieren die Zusammenarbeit mit Eltern für die Lehrkräfte erschweren würden.

Die Lehrkräfteinterviews liefern Hinweise darauf, dass Lehrkräfte aufgrund mangelnder Kenntnisse einiger Eltern nur einen bedingten Mehrwert in der Zusammenarbeit sehen.

> Wir können in vielen Bereichen nicht so sehr auf die Mithilfe unserer Eltern bauen. Wir müssen viele Sachen auch für die Eltern mitdenken, wenn es jetzt beispielsweise um Klassenfahrten geht. Dass viele Eltern entweder aus Unkenntnis oder aus Unsicherheit ihre Kinder nicht mitschicken wollen, dass sie Schwierigkeiten haben, die Fahrt zu finanzieren (A-AL1: 95-98)

Die Lehrkräfte verfolgen u. a. eine spezifische Strategie im Umgang mit Eltern, die in ihrer Wahrnehmung ihren Kindern weniger Kenntnisse und Lernunterstützung bieten können. Dies machen sie daran fest, dass die Eltern die Lernmaterialien nicht besorgen oder das Lernen ihrer Kinder im Allgemeinen nicht unterstützen. Als Reaktion darauf beschränken die Lehrkräfte die Lernaktivitäten der Kinder primär auf den schulischen Bereich.

In den Interviews der Lehrkräfte von Schule B finden sich Hinweise, dass einige Eltern von den Lehrkräften als wenig greifbar wahrgenommen werden, weil sie laut Einschätzung der Lehrkräfte mit ihren eigenen Problemen beschäftigt sind oder weil die Lehrkräfte das Verhalten einiger Eltern als grundsätzlich fehlerhaft (z. B. Gewalt, Vernachlässigung) wahrnehmen. Eltern werden von den Lehrkräften zum Teil auch als überfordert beschrieben, indem sie nicht in der Lage sind, z. B. aufgrund von Verzweiflung oder mangelnden Kompetenzen, ihre Kinder zu erziehen.

> L3: Ja, bei dem beispielhaften Schüler liegt halt völlige Elternüberforderung vor. […] also der ist nicht auf der Höhe eigentlich, seinen Sohn so weit zu fördern, dass der auch mal wirklich vorankommt. Das ist/ davon hat man halt auch welche, da kann man halt sehen, dass sie selber total überfordert sind, egal was man jetzt hilft und Hilfe anbietet und Gespräche anbietet, so/ Das ist ein Tropfen auf einen heißen Stein, der ist einfach grund/ also überfordert mit seinem Leben und das hat halt einen Rieseneffekt auf den Sohn. (B-LK8: 389-396)

Die Lehrkräfte beschreiben die Lebenssituationen der Eltern und damit auch der Kinder teilweise als dramatisch. Eine Lehrkraft erläutert, dass die Lehrkräfte lediglich den

Kontakt zu Unterstützungsangeboten herstellen könnten, allerdings müssten die Eltern es selbst wollen.

In Schule C werden die Lebenssituationen einiger Eltern und der Kinder ebenfalls als recht gravierend skizziert, wobei die Bedürftigkeit dieser Eltern oft hervorgehoben wird. Die didaktische Leitung betrachtet einige Eltern als bedürftig und sieht die schulischen Akteurinnen und Akteure als Experten in der Verantwortung, deren Hilflosigkeit in Bezug auf die Betreuung und Erziehung der Kinder aufzufangen bzw. zu kompensieren. Auch in den Lehrkräfteinterviews wird diese elterliche Hilflosigkeit häufig thematisiert. Zu weiteren oft benannten zu kompensierenden Defiziten der Eltern seitens der Lehrkräfte gehören deren allgemeine Probleme, die Gleichgültigkeit und das Desinteresse der Eltern gegenüber ihren Kindern und deren schulischem Werdegang sowie die allgemeine mangelnde Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Eltern.

> L8: Größtenteils desinteressiert. Kurz vor knapp, wenn es dann um Abschlüsse geht, auf einmal aktiv vielleicht. Aber auch nicht im Sinne von dass sie unterstützen, sondern mehr, dass sie Ergebnisse haben wollen. Oder? […] Also ich denke mir bei vielen, bei meinen Schülern, wenn die in einer anderen Familie aufgewachsen wären, dann wäre das ganz anders, das Schulleben von denen. Also sehr alleingelassen sind die Kinder, finde ich (C-LK9: 93-97)

Kompensation elterlicher Defizite

In allen drei Schulen lässt sich vermuten, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure die Wahrnehmung haben, die Defizite einiger Eltern in Bezug auf die Erziehung und die Betreuung der Kinder ausgleichen zu müssen. Die schulischen Akteurinnen und Akteure in Schule A betrachten es auch als ihre Aufgabe, die bedürftigen Eltern mit Blick auf die Erziehung und Betreuung ihrer Kinder zu unterstützen und zu entlasten, während sich in den Schulen B und C eher das Bild abzeichnet, dass an der Handlungspraxis der bedürftigeren Eltern Anstoß genommen wird und dass es gilt, die Kinder zu schützen.

Die Ausführungen der stellvertretenden Schulleitung und der Lehrkräfte in Schule A deuten auf pathologisierende Attribuierungen gegenüber einigen Eltern hin, indem diese, ähnlich wie ihre Kinder, als unterstützungsbedürftig beschrieben werden. Daraus ergibt sich das Bild, dass diese Eltern weder als Bildungs- noch als Erziehungspartnerinnen und -partner als greifbar wahrgenommen werden.

Die stellvertretende Schulleiterin A gibt an, dass viele Eltern nicht in der Lage seien, die Erziehungsarbeit ihrer Kinder zu bewältigen. Grundsätzlich müsse die Institution Schule diese Arbeit dann übernehmen.

> Und dass die gesellschaftlichen Probleme so dringend und dringlich geworden sind, dass ganz viel eben der Schule zugeschrieben und zugeschlagen wird, was ja nicht grundsätzlich nicht schlimm sein muss. Nur muss natürlich dann die entsprechende personelle Ausstattung da sein, dass man das auch wirklich leisten kann und nicht wie gesagt über 50 Prozent Seiteneinsteiger, die froh sind, wenn sie eine Klasse einmal in Griff kriegen und irgendwie ihren Unterricht hinbekommen. (A-sSL: 227-232)

In den Lehrkräfteinterviews wird von mehreren Lehrkräften ebenfalls beschrieben, dass Eltern ihre Kinder nicht erzögen, zu Hause keine geeigneten Voraussetzungen zum Lernen vorherrschen und die Schule ‚eingreifen' müsse.

> Oder dass die Kinder die Hilfen / Oder nicht die Strukturen zu Hause vorfinden, in denen sie lernen können, und dass deshalb dieses Manko in die Schule zurück getragen wird und die Kinder schon wieder schlechtere Karten haben als Kinder aus anderen Familien. […] Dass wir nicht davon ausgehen, dass eine Lektüre über die Herbstferien gelesen wird. Da kommen wir gar nicht erst auf die Idee. […] Wir müssen an so vielen, ganz niedrigen Punkten schon ansetzen um ja auch Familien zu unterstützen. (A-AL1: 130-151)

Stattdessen liegt der Fokus darauf, die Bedingungen für die Schülerinnen und Schüler zu verbessern. In Bezug auf die Zusammenarbeit zur Unterstützung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule wird diesen Eltern eher wenig Verantwortung zugeschrieben.

In den Lehrkräfteinterviews von Schule B wird das Motiv beschrieben, dass die Schule häusliche Probleme, wie Gewalt, Alkohol und Vernachlässigung, auffängt. In einem Lehrkräfteinterview wird beispielsweise thematisiert, dass einige Kinder in der Schule besser aufgehoben seien als zu Hause und einige Eltern in die Erziehung ihrer Kinder am besten überhaupt nicht involviert sein sollten: „lieber so, als falsch erziehen mit Gewalt" (B-LK8: 76). Ihre Aufgabe scheinen sie in diesem Zusammenhang darin zu sehen, die vermeintlich fehlerhafte elterliche Erziehung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler auszugleichen. In den Interviews mit der Schulleitung (Schulleiterin, didaktische Leitung, stellvertretende Schulleitung) finden sich keine Hinweise auf diesen Typ.

In Schule C verweist das Interview mit der Schulleiterin darauf, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure sich verschiedener Strategien bedienen, um Defizite der Eltern, wie ihre Schwererreichbarkeit, zu kompensieren. Dies erfolgt durch die Digitalisierung von Informationsbriefen, was in der Wahrnehmung der Schulleiterin besser funktioniert. In einigen Lehrkräfteinterviews begegnen die Lehrkräfte dem vermeintlich unerfüllten Erziehungsauftrag, den sie den Eltern zuschreiben, eher mit Ablehnung. Die Erziehung wird aufgrund der elterlichen Defizite bzw. Versäumnisse zur alleinigen und vordergründigen Aufgabe der Schule/Lehrkräfte erklärt, der diese aber aufgrund des bereits ‚hohen Alters' der Schülerinnen und Schüler nicht nachkommen können.

> Und dann fehlen die Vorbilder dadurch natürlich auch für die Schüler im häuslichen Umfeld. Und da übernehmen wir dann ganz oft diese Vorbildfunktion, da gucken die sich bei uns sehr viel ab. Also wir haben hier an dieser Schulform, ich glaube, einen höheren erzieherischen Anteil und Vorbildcharakter als am Gymnasium zum Beispiel, wo das häusliche Umfeld eher stimmt. Also von daher ist unsere Aufgabe hier eher erziehen und pädagogisch, als unterrichten und Wissen vermitteln (C-AL2: 11-15)

Rollenverständnis und Gestaltung der Beziehung

Die Interviews verdeutlichen unterschiedliche Herangehensweisen in Bezug auf die Gestaltung der Beziehung zu Eltern und das Ausmaß, in dem sich die schulischen Akteurinnen und Akteure für die Beziehungsgestaltung verantwortlich fühlen. Dabei lassen sich auch Hinweise darauf finden, dass einige schulische Akteurinnen und Akteure eher eine ‚erzieherische' Rolle gegenüber Eltern einnehmen, statt sie als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner zu betrachten. Das Ausmaß, in dem diese erzieherische Rolle wahrgenommen wird, variiert zwischen den Schulen: In Schule A geht es dabei v. a. um die Aufrechterhaltung des Schulbetriebes, was auf die gesamte Elternschaft zutrifft und wobei nicht bestimmte Elterngruppen gezielt fokussiert werden, während in den Schulen B und C diese erzieherische Rolle darauf abzielt, die vermeintlichen Defizite einiger Eltern auszugleichen und die Eltern zu mehr Engagement in der Schule zu motivieren oder sie zu verlässlichen Bezugspersonen für ihre Kinder zu erziehen.

Schulleiterin A erläutert, dass Eltern dahingehend erzogen werden müssten, die Sprechzeiten der Lehrkräfte einzuhalten, und dass bei akuten Anliegen ihre Bedürfnisse nach einem Gespräch nicht unmittelbar befriedigt werden sollten. Ähnlich äußert sich in diesem Zusammenhang auch ein Mitglied der erweiterten Schulleitung.

Im Interview der didaktischen Leitung von Schule B finden sich Hinweise darauf, dass weniger engagierte Eltern in geringerem Maße auf Augenhöhe betrachtet werden, indem die didaktische Leitung den Wunsch äußert, diese zum Erscheinen bei schulischen Veranstaltungen zu zwingen. Die bisher getätigten Strategien (Einladung aussprechen/verschicken) scheinen nicht zu funktionieren. Es gibt jedoch keine Anhaltspunkte dafür, dass eine Anpassung dieser Strategien in Betracht gezogen wird. Die Lehrkräfteinterviews lassen zumindest in Teilen auf ein geringeres Verantwortungsbewusstsein schließen, Anstrengungen zu unternehmen, um mit herausfordernden Eltern oder mit Eltern, die sich weniger einbringen, zu arbeiten.

So wird in einem Lehrkräfteinterview u. a. die Strategie für den Umgang mit ‚schwierigen Eltern' beschrieben, dass Eltern selbst weniger engagierte Eltern zu einem intensiveren Engagement in der Schule bewegen sollten. Dieser Vorschlag lässt darauf schließen, dass die Befragten diesen Aspekt ihrer Arbeit zumindest nicht in einem noch größeren Umfang als ihre Aufgabe betrachten. Zudem wird in einem Interview erläutert, dass Eltern einen engen Kontakt zur Schule haben könnten. L7: „Also, wenn die Eltern wollten, könnten sie sehr intensiven Kontakt mit uns haben. L8: Ja, das stimmt" (B-LK9: 123-124).

In den Interviews von Schule C lassen sich Hinweise finden, die dahingehend gewertet werden können, dass die Zusammenarbeit mit Eltern zwar wünschenswert, aber auf-

grund des Fehlverhaltens einiger Eltern und des defizitären elterlichen Umfelds aussichtslos erscheint „Und da kommt man eben an die Grenzen dann“ (C-AL2: 115-116). Zudem wird den Eltern von einigen Interviewten in Abrede gestellt, dass sie mit Blick auf die Bildung und Erziehung ihrer Kinder überhaupt Interesse oder Intentionen haben. In einem Interview erläutert eine Lehrkraft, wie sie Eltern kleinschrittig und nachdrücklich immer wieder in die Verantwortung für die Unterstützung ihrer Kinder nimmt und diese einfordert.

> L7: Und dann frage ich auch nach. Schreibt der eine Arbeit in Chemie. Ey, und? Papa auf dem Laufenden, hast du dem alles erklärt? Ja, wir haben an manchen Aufgaben gemeinsam gesessen. Und dann bin ich so stolz, wenn ich dann höre, die haben gemeinsam da dran gesessen. Mir ist das Ergebnis der Arbeit weniger wichtig, als dass der Vater sein Versprechen gehalten hat, gemeinsam mit dem Kind was zu tun. Weil das ist nämlich das. Die versprechen uns hier/ also was da in den Bögen steht, wer da alles helfen will. Und da kommt nichts. (C-LK9: 363-368)

Diese Lehrkraft scheint es als ihre Aufgabe zu betrachten, den Schülerinnen und Schülern ihre rechtmäßige Unterstützung zukommen zu lassen, indem sie versucht, *diese* Eltern zu verlässlichen Bezugspersonen zu ‚erziehen‘, sodass sie mit ihrem Kind etwas gemeinsam erarbeiten. Dabei geht es ihr vordergründig darum, dass die Kinder die ihnen zustehende Unterstützung und Aufmerksamkeit der Eltern erfahren, und weniger darum, dass die Unterstützung der Eltern tatsächlich zu einer Leistungssteigerung der Kinder führt.

Die Merkmale mit Blick auf den Typ Defizitorientierungen *Pathologisierung und Kompensation* sind in Abbildung 24 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 24

Merkmale mit Blick auf den Typ ‚Pathologisierung und Kompensation‘

Eltern haben Defizite

- differierendes Ausmaß der Wahrnehmung von Defizitorientierungen: auf Ebene der elterlichen Kompetenzen und Kenntnisse vs. auf umfassenderer Ebene

Kompensation elterlicher Defizite

- variierende Ansätze zur Kompensation der Defizite: Unterstützung der Eltern und wenig Verantwortung vs. Schutz der Schülerinnen und Schüler vor dem ungünstigen Einfluss der Eltern

Rollenverständnis und Gestaltung der Beziehung

- varrierendes Ausmaß der Betonung der überlegenen Position gegenüber Eltern
- zum Teil wenig Aushandlung oder Dialog zu den Erwartungen an Eltern vorgesehen
- teilweise geringeres Verantwortungsbewusstsein, Anstrengungen zu unternehmen, um mit herausfordernden Eltern zu arbeiten

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.2.2 Typ Defizitorientierung *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit*

Dieser Typ umfasst die Wahrnehmung einer Handlungsorientierung und -praxis der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern, die mit einer Abwertung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien einhergeht. Lehrkräfte schreiben sich selbst eingeschränkte Handlungsoptionen zu. Zudem kennzeichnet sich die Handlungsorientierung und -praxis durch eine eher abgeklärte, sachliche Haltung gegenüber den schwierigen Lebensumständen der Schülerschaft und ihrer Familien (Racherbäumer, 2017). Dieser Typ ist zudem durch eine fehlende Bereitschaft seitens der Lehrkräfte gekennzeichnet, Strategien zur Förderung der Zusammenarbeit mit Eltern oder zur Elternarbeit zu entwickeln bzw. zu adaptieren. Dieser Typ lässt sich ebenfalls in drei Facetten unterteilen, die sich aus der Zusammenfassung ergaben: *Eltern haben Defizite und Abwertung der Eltern*, *begrenzte Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte* sowie *Rollenverständnis und Gestaltung der Beziehung*. Die Handlungsorientierungen und -praxen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure werden anhand der Subkomponenten beschrieben.

An allen drei Schulen sind sowohl in den Schulleitungs- als auch in den Lehrkräfteinterviews Hinweise auf eine teilweise abwertende und defizitorientierte Haltung gegenüber (bestimmten) Elterngruppen zu finden. Zudem deutet sich seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure auch die Wahrnehmung konflikthafter Passungen mit der Handlungspraxis der Eltern an.

Eltern haben Defizite und Abwertung der Eltern

In den Interviews mit der stellvertretenden Schulleitung und einiger Lehrkräfte der Schule A wird deutlich, dass sie konflikthafte Passungen mit Blick auf die elterliche Handlungspraxis antizipieren. Einige Eltern werden als aggressiv oder unfreundlich beschrieben, die im Falle von Konflikten eine sofortige Klärung und Befriedigung ihrer Bedürfnisse erwirken möchten.

> L1: […] diese emotional geladenen Eltern. Also da haben wir tatsächlich zwei sehr extreme in der Klasse, die […] dafür sorgen, dass alle aufgescheucht werden, und dann kriegt man E-Mails und Anrufe und ich weiß nicht was von den Eltern […] und dann kommt es auch manchmal vor, dass wirklich so eine Kleingruppe morgens um acht vor der Klasse steht und das jetzt sofort klären möchte, und man weiß noch gar nichts davon, weil das über Nacht per WhatsApp passiert ist oder so was. (A-LK7: 282-289)

In den Lehrkräfteinterviews äußern sich die Lehrkräfte frustriert über die insgesamt geringe Beteiligung der Eltern bei schulischen Veranstaltungen bzw. schulzentrierten Angeboten. Andere geben an, diesbezüglich auch verärgert zu sein. Im Rahmen der Aushandlung dieser geringen Beteiligung wird im Zuge eines Gruppeninterviews v. a. das Desinteresse der Eltern und der mangelnde Wille, zur Schule Kontakt zu halten, benannt, worüber die Interviewten ihr Unverständnis äußern. Darüber hinaus geben die Lehrkräfte an, dass

die Kontaktaufnahme zu schwer erreichbaren Eltern oder zu Eltern mit geringen Deutschkenntnissen mühselig ist.

Lediglich bei der stellvertretenden Schulleitung finden sich im Interview Anhaltspunkte dafür, dass sie gewillt ist, Strategien für den Umgang mit weniger leicht erreichbaren bzw. zu aktivierenden Eltern zu entwickeln. Allerdings wurden diese Ansätze noch nicht konkret ausgearbeitet. Die Lehrkräfte thematisieren hingegen keine konkreten Strategien. Dennoch ist in den Lehrkräfteinterviews keine klare Abwertung bestimmter Elterngruppen erkennbar. Das Verhalten einiger Eltern wird von den Interviewten zwar als nicht immer passend zum schulischen Setting wahrgenommen, aber die elterliche Handlungspraxis wird nicht grundsätzlich abgewertet oder vorverurteilt.

In Schule B beschreiben Schulleitungsmitglieder einige Eltern als verbissen und resistent oder anmaßend und fordernd gegenüber der Schule.

> Und auch wir kämpfen ja mit einigen Eltern, sag ich mal so in Anführungsstrichen. […] ich finde es dann immer so schwierig, wenn Eltern, und das erlebe ich auch immer wieder und das bringt mich auch trotz meiner Erfahrung manchmal wieder aus der Bahn / Wenn Eltern extreme Forderungen stellen oder wenn Eltern extrem unverschämte E-Mails schreiben und sich im Ton vergreifen. Das sind meine persönlichen Herausforderungen und glaube ich nicht nur bei mir. Wenn ich das auch so im Team wahrnehme, von Kolleginnen und Kollegen (B-DL: 326-332)

Andere, die die Informationen der Schule nach Empfinden der Lehrkräfte nicht gewissenhaft genug lesen, werden als nicht erreichbar und wenig interessiert wahrgenommen. Anhand dessen lässt sich zum einen die Wahrnehmung konflikthafter Passungen seitens der Befragten festmachen, aber auch eine Abwertung der Eltern durch mangelndes Interesse. Mögliche Gründe für dieses Verhalten bleiben in den Interviews unreflektiert bzw. werden nicht thematisiert. Eine *grundsätzliche* Anerkennung und Wertschätzung *aller* Eltern und ihrer Handlungspraxis scheint nicht gegeben. Zudem gibt die Schulleiterin im Interview an, dass ein niedriger Bildungsstand der Eltern zumeist mit einem niedrigeren elterlichen Engagement in der Schule einhergeht. „Je bildungsferner, desto geringer ist auch die Teilnahme an diesen unterschiedlichen Veranstaltungen. Ich denke das ist so ein typisches Phänomen, was an allen Schulen zu beobachten ist“ (B-SL: 70-72).

Eine Lehrkraft beschreibt die Sinnhaftigkeit des Logbuchs. In der Wahrnehmung der Lehrkraft nutzen allerdings wenige Eltern das Logbuch, was sie auf geringes Interesse der Eltern zurückführt. Das geringe Interesse bezeichnet sie als ‚schockierend‘. Zudem weisen die Lehrkräfte beispielsweise darauf hin, dass Eltern bei ihren Kindern im Bedarfsfall nicht für Disziplin sorgen.

> L3: Also ich finde es trotzdem teilweise noch sehr erschreckend, wenn ich sehe, dass trotz Einträgen […] So, also es gibt dieses eine Instrument, was eigentlich viel Kommunikation darstellt, und bei vielen Eltern ist es doch trotzdem nur die Einbahnstraße. Die unterschreiben

> auch viel, ohne zu gucken. […] Also man hat manchmal teilweise ganz fiese Nachrichten reingeschrieben, weil das Kind irgendwas ganz Fieses angestellt hat, und das wird einfach unterschrieben […] Aber es kommt ja doch echt relativ wenig trotz fieser Einträge (B-LK8: 291-302)

Die Äußerungen der Lehrkräfte wie ‚schockierend' oder ‚erschreckend' in Bezug auf das vermeintliche Desinteresse der Eltern und die ausbleibende Erziehung ihrer Kinder verdeutlichen, wie schwerwiegend einige Lehrkräfte das Verhalten der Eltern wahrnehmen.

In Schule C deuten v. a. die Interviews mit den Lehrkräften darauf hin, dass sie eine ablehnende Haltung gegenüber den Eltern einnehmen. So wird ein Teil der Eltern als bildungsfern beschrieben, der wenig oder kein Interesse an der erfolgreichen schulischen Laufbahn seiner Kinder hat und für die Lehrkräfte wenig bis nicht greifbar ist. Die negative Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Eltern wird von einer interviewten Lehrkraft vermeintlich mit dem Mangel an positiven elterlichen Vorbildern begründet. Somit werden die Gründe für diese Haltung in den Eltern verortet und es wird seitens der Interviewten kein Handlungsbedarf thematisiert. Zudem lässt sich aus den Interviews schließen, dass die Erwartungshaltung an die Eltern hinsichtlich ihres Engagements eher nicht erfüllt wird. So erläutert eine Lehrkraft, dass einige Eltern die Mitarbeit verweigerten, was sie daran festmacht, dass sie nicht zu den Elternsprechtagen oder Elternabenden kommen. Die Lehrkraft führt verschiedene Gründe für die mangelnde Teilnahme auf, v. a. internale und persönliche Faktoren der Eltern, auf die die Lehrkräfte nur wenig Einfluss haben:

> L4: Und über die Gründe ist immer schwierig zu reden. Vielleicht ist das kulturell, Desinteresse, keine Zeit manchmal oder mangelnde Information über die Kinder, da gibt es, glaube ich, ganz viele Gründe. Manche sind in meinen Augen traurig, einfach weil Desinteresse da ist, aber bei manchen kannst du halt wenig Einfluss darauf nehmen, musst immer wieder nachhaken, und wenn dann nichts passiert, kannst du dann auch nicht mehr viel machen. (C-LK7: 555-559)

Obwohl einige Lehrkräfte während der Interviews zu realisieren scheinen, dass ein Teil der Eltern Hemmungen hat, in die Schule zu kommen bzw. mit der Schule zusammenzuarbeiten, werden keine besonderen Strategien für den Umgang mit solchen Eltern thematisiert. Die Lehrkräfte äußern in diesem Zusammenhang dennoch Unverständnis darüber, dass Eltern ihre angebotene Hilfe nicht annehmen bzw. die schulische Arbeit z. B. in Form von Elternabenden nicht unterstützen.

Begrenzte Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte

Für alle drei Schulen sind sowohl in Schulleitungs- als auch in Lehrkräfteinterviews Hinweise darauf zu finden, dass die Interviewten mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern zum Teil einen geringen eigenen Handlungsspielraum wahrnehmen. Sie neigen dazu, die Herausforderungen der Elternarbeit hauptsächlich den Eltern selbst zuzuschreiben und die geringe Beteiligung der Eltern auf internale Bedingungen wie einen niedrigen Bildungsstand zurückzuführen. Strategien, um Eltern zu aktivieren, werden trotz ausbleibenden Erfolgs vielfach unangepasst angewendet und adaptive Strategien werden nicht oder kaum

thematisiert (vgl. Kapitel 3.4.2). Zudem weisen einige Interviews in allen drei Schulen darauf hin, dass die Interviewten sich weniger verantwortlich fühlen, vermehrte Anstrengungen für ein (intensives) elterliches Engagement zu unternehmen.

In Schule A beschreibt die stellvertretende Schulleitung es als herausfordernd, Eltern zu mehr Engagement oder Unterstützung der schulischen Arbeit zu motivieren.

> Ich finde es ganz schwer das so im laufenden Geschäft auch noch immer auf dem Schirm zu haben. Weil, das ist eigentlich schon ein Vollzeitjob, das wirklich zu intensivieren. Da müsste man ja, was weiß ich, noch viel mehr in den persönlichen Kontakt gehen und anrufen. Und da haben die Lehrer keine Zeit für und wir auch nicht. (A-sSL: 83-86)

Zudem schildert sie, dass sie die Organisation von Dolmetscherinnen und Dolmetschern für den Umgang und den Kontakt mit nicht deutschsprachigen Eltern im Prinzip nicht als Aufgabe der Schule betrachtet, und sie äußert Kritik an der mangelnden externen Unterstützung, vermutlich seitens des Schulträgers. Anhand dessen lässt sich davon ausgehen, dass sie aufgrund dieser mangelnden Unterstützung limitierte Handlungsmöglichkeiten perzipiert. Darüber hinaus kann vorsichtig angenommen werden, dass sie in geringerem Maße der Schule bzw. den Lehrkräften die Verantwortung zuschreibt, (vermehrte) Anstrengungen zu unternehmen, um Kontakte zu *allen* Eltern aufzubauen und Sprachbarrieren abzubauen. Dies empfindet sie als erhebliche zusätzliche Belastung für sich und die Lehrkräfte. Im Rahmen der Lehrkräfteinterviews werden häufig die geringe elterliche Resonanz bei schulischen Veranstaltungen, die Schwererreichbarkeit mitsamt Sprachbarrieren sowie die Hilflosigkeit und Überforderung einiger Eltern mit Blick auf die Erziehung und den Umgang mit ihren Kindern thematisiert.

> L12: Und das ist ja das Frustrierende dann. Du sitzt jeden Abend und / und und das finden die Eltern, die da sind, auch sehr frustrierend. Das muss man jetzt allerdings sagen. Die äußern sich ja auch immer. Die äußern sich dann dahingehend: Ich bin entsetzt, wie wenig Eltern hier sitzen oder so. […] Die haben gesagt: Mensch, das ist doch jetzt 9. Klasse, das muss die Eltern doch interessieren, was hier passiert oder so. Und keiner kommt. (A-LK9: 533-539)

Die Lehrkräfteinterviews lassen zudem vermuten, dass die Lehrkräfte von den schwierigen Lebensumständen der Eltern teilweise bewegt sind. Es ist anzunehmen, dass die Lehrkräfte angesichts dieser herausfordernden Lebenssituationen eher begrenzte Möglichkeiten wahrnehmen, die Zusammenarbeit mit diesen Eltern zu gestalten, da sie die Lebenssituationen nur in begrenztem Umfang beeinflussen können.

Das Interview mit der didaktischen Leitung von Schule B legt nahe, dass sie die ‚Verpflichtung' der Eltern als die einzige wirksame Strategie betrachtet, um mehr Eltern zur Teilnahme am Beratungstag zu bewegen.

> Die Nichterreichbarkeit von einigen Eltern, die sich durch alle Jahrgangsstufen, alle Klassen zieht, meiner Wahrnehmung nach. Gerade insbesondere in Bezug auf diese zusätzlichen Angebote. Und das ist auch eine Klassenpflegschaft. Ich meine, letztlich, die einzige Verpflichtung, die wir hier haben und das ist ja auch schon etwas Besonderes, die wir hier haben, ist

> ja die Teilnahme an den Beratungstagen. Dadurch erreichen wir schon glaube ich viel mehr Eltern als andere Schulen (B-DL: 320-325)

Auch aus den Lehrkräfteinterviews geht hervor, dass die Lehrkräfte nur begrenzte Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen, um mit einigen Eltern zusammenzuarbeiten. In den Ausführungen der Interviewten deutet sich an, dass diese Herausforderungen zumeist auf a) internale Bedingungen, wie das Desinteresse der Eltern, das mit einem niedrigen Bildungsstand verknüpft wird oder b) die Zusammensetzung der Elternschaft vor dem Hintergrund einer niedrigen Schulform zurückgeführt werden.

> L7: Und auf der anderen Seite, ganz ehrlich, das hört sich jetzt schlimm an, aber da ich […] Jahre Hauptschule hinter mir habe: Die typischen Hauptschuleltern, denen eigentlich alles ziemlich egal ist, außer wenn irgendwie das Kind eventuell leidet. Dann melden sie sich. (B-LK9: 59-61)

Die Zusammenarbeit mit Eltern, die ein höheres Einkommen und einen höheren Bildungsstand haben, wird von den Lehrkräften als einfacher wahrgenommen. Sie wird als intensiver und angenehmer beschrieben. Auch mit Blick auf den Austausch bezüglich der Entwicklung von Strategien wird zwar erkannt, dass diese womöglich den Standort berücksichtigen sollten, aber auch hier wird ein stark begrenzter Handlungsspielraum aufgezeigt, indem das elterliche Desinteresse und zu hohe Ansprüche seitens der Eltern gegenüber der Schule als gesamtgesellschaftliches Problem formuliert werden, was die Lehrkräfte ihrer Meinung nach nicht lösen können.

> B4: Das können wir halt nicht verbessern, das ist etwas, das nervt. […]

> B5: Wenn das Interesse am Kind nicht groß genug ist, dann / Ich glaube, die Eltern ändern wir nicht. Es geht ja darum, ob wir hier in der Schule was anderes machen wollen würden. Ich glaube, da können wir nicht mehr machen. Also, wir machen ja eigentlich schon ziemlich viel. Und wir bieten, finde ich, viel an. […] Aber ich meine, wenn da Bedarf wäre oder ist, schreiben die eine Mail. Aber machen die meisten auch nicht, also der Bedarf ist auch nicht so hoch. Und deswegen finde ich das auch in Ordnung, wie es läuft. (B-LK 9)

In Schule C verknüpft die Schulleiterin die Herausforderungen, die sie in Bezug auf die Elternarbeit wahrnimmt, mit dem Standort der Schule und schildert, dass sich die Schule in einem ‚sozialen Brennpunkt' befindet, was sich ihrer Meinung nach auch auf die Elternarbeit auswirkt. Anhand ihrer Äußerungen in diesem Zusammenhang lässt sich zudem vermuten, dass sie mit Blick auf die Elternarbeit begrenzte Handlungsmöglichkeiten auf Seiten der Schule und der Lehrkräfte wahrnimmt. Die Schulleiterin räumt im Interview zwar ein, dass sie die Herausforderungen mit Blick auf Elternarbeit und die Aktivierung von Eltern hauptsächlich auf der Seite der Eltern verortet, zugleich erklärt sie aber auch, dass eine weitere Anpassung möglicher Strategien nicht praktiziert wird und es von ihrer Seite aus keine weiteren Ideen gibt. Sie wirkt diesbezüglich ratlos und frustriert.

> Wir nehmen die Elternarbeit sehr ernst, wir würden sie auch gerne weiter intensivieren. Aber das Interesse bei den Eltern ist sehr gering. […] Man kann das auch / Das habe ich im Kollegen / Kollegenrat, irgendetwas so ganz Pfiffiges, Spannendes. So einen, vielleicht pädagogi-

> schen Punkt in den Elternabend einzubauen, oder irgendetwas Wichtiges, wo die Anwesenheit zwingend erforderlich ist, aber auch das zieht wenig. […] Es ist leider so. […] Ja, das ist jetzt schieben auf die Eltern, kein Interesse. (C-SL: 58-74)

Auch im Rahmen der Lehrkräfteinterviews wird deutlich, dass der Standort der Schule mit einer ‚schwierigen' Elternschaft verbunden wird. Die Interviews weisen auch darauf hin, dass die Lehrkräfte insgesamt frustriert darüber sind, dass die Eltern vermeintlich nicht dazu bereit sind, an der schulischen Arbeit mitzuwirken, und schwer erreichbar sind.

> Die große Schwierigkeit ist ja, wenn man eben eine Rückmeldung von Eltern braucht. Sei es jetzt Klassenfahrten, dass Geld bezahlt werden muss, oder man muss einen Abschnitt zurückhaben, weil irgendwas bestellt werden muss oder so. Das wird dann schwierig. Und da muss man die Eltern haben, und die gibt es dann nicht, und dann ist man gefrustet, und das ist dann doof. Das ist dann richtig schwierig. Aber da kann man auch keinen zwingen. Man kann nicht nach Hause fahren (C-AL2: 295-300)

Die Schwererreichbarkeit führt in der Wahrnehmung der Lehrkräfte dazu, dass sie einen höheren Aufwand betreiben müssen, um Kontakt zu den Eltern herzustellen, was von ihnen als belastend wahrgenommen wird. Die Lehrkräfteinterviews deuten ebenfalls darauf hin, dass adaptive Strategien zur Förderung der Elternarbeit, wenn überhaupt, in begrenztem Maße entwickelt werden. Die Bemühungen, Kontakt herzustellen, werden zudem ab einem gewissen Punkt eingestellt.

> L4: Aber beim Großteil muss man halt schon ein bisschen mehr hinterher sein und dann kann dann die Schule auch nicht mehr so viel leisten, als Informationen und Nachfragen leisten und danach ist halt irgendwann auch Ende, wenn das Interesse auf der anderen Seite nicht besteht, muss man halt, ich denke, irgendwann damit auch einfach, naja, nicht abschließen, aber zumindest das akzeptieren, dass da kein Interesse besteht […] dann darf man halt auch nichts mehr erwarten (C-LK7: 216-222)

Rollenverständnis und Gestaltung der Beziehung

Mit Blick auf das Rollenverständnis und die Gestaltung der Beziehungen zu Eltern verweisen Interviewpassagen aller drei Schulen darauf, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure teilweise eine eher dominierende Rolle gegenüber Eltern einnehmen und bestrebt sind, die Kontrolle in der Zusammenarbeit zu bewahren. Es zeigt sich auch, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure zum Teil weniger offen für alternative Perspektiven der Eltern sind und den Einfluss auf ihre Arbeit durch Eltern begrenzen möchten. Darüber hinaus lässt sich aus einigen Interviewpassagen ableiten, dass konflikthafte Passungen mit Blick auf das Kooperationsverhalten der Eltern wahrgenommen werden, die aber aufgrund der internalen Bedingungen der Elternschaft nicht aufgelöst werden können. Zudem sind in einigen Interviews der Schulen B und C Hinweise auf diskrepante Erwartungshaltungen von Eltern und Lehrkräften zu finden, die von den Befragten aber nicht wahrgenommen oder reflektiert werden.

Das Interview mit der stellvertretenden Schulleitung von Schule A liefert Hinweise darauf, dass die Zusammenarbeit mit Eltern zwar als Aufgabe der Schule betrachtet wird, diese aber aufgrund der ohnehin anspruchsvollen Arbeit an der Schule eher als zusätzliche

Belastung für die Lehrkräfte wahrgenommen wird. Dies porträtiert die Befragte (die stellvertretende Schulleitung) aufgrund der schlechten Bezahlung der nicht verbeamteten Lehrkräfte, die sie als ‚Taschengeld' bezeichnet, und der Tatsache, dass viele von ihnen auch Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger sind, als beinahe unzumutbar. Wie bereits in Abschnitt 9.3.1 erläutert, liefern die Lehrkräfteinterviews Anhaltspunkte, dass einige sich in begrenztem Maße für die Gestaltung der Beziehung zu Eltern verantwortlich fühlen. So geben beispielsweise einige Lehrkräfte ihre privaten Nummern nicht an Eltern weiter, um ein Gleichgewicht in der Anstrengungsbereitschaft mit Blick auf die Kontaktaufnahme zu gewährleisten. Eine Lehrkraft sagt aus, dass es ‚ein Schiefbild' vermittele, dass v. a. die Lehrkraft ‚immer liefern muss'. Eltern, die sich um ein (Telefon-)Gespräch bemühten, hätten zumeist auch ein Ziel, was den Kontakt erleichtere. Konträr dazu lassen sich Hinweise finden, dass Initiativen der Eltern, die unangemeldet in der Schule erscheinen, um Angelegenheiten direkt zu klären, als weniger passend und positiv wahrgenommen werden. In mehreren Interviews wird beschrieben, dass einige Eltern „für jeden Kram sofort hier auf der Matte stehen […] und dann wirklich zu viel Aufmerksamkeit wollen" (A-LK7: 149-150). In einem anderen Interview beschreiben Lehrkräfte einen Vater, der ‚die Pferde scheu' macht, wenn er die Klassenlehrkräfte nicht antrifft. Anhand dessen lässt sich vorsichtig vermuten, dass die Handlungspraxis einiger Eltern, die nicht den Vorstellungen der Lehrkräfte entspricht, von Letzteren als weniger passend für das schulische Setting betrachtet wird, insbesondere wenn Eltern zu viel Aufmerksamkeit verlangen oder dazu neigen, zu dramatisieren. Die Ausführungen in diesem Zusammenhang vermitteln den Eindruck einer Widersprüchlichkeit in den Erwartungen an die Eltern. Einerseits wird von den Eltern erwartet, Initiative zu zeigen, andererseits scheint jedoch, wenn sie genau das tun, der Eindruck zu entstehen, zu viel Aufmerksamkeit zu beanspruchen.

Auch die Interviews mit den Lehrkräften von Schule B lassen vermuten, dass bestimmte (Normalitäts-)Vorstellungen und Erwartungen mit Blick auf das elterliche Engagement existieren. Dies kann beispielsweise daran festgemacht werden, dass ein Mitglied der erweiterten Schulleitung nach eigener Aussage nicht mehr mit Eltern in den Austausch geht, wenn eine bestimmte Grenze überschritten wird, was mit schwerwiegendem Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler in Verbindung steht. Stattdessen ergreift sie direkt disziplinarische Maßnahmen und es geht ihr in erster Linie darum, die Lehrkraft zu schützen.

> Ein Beispiel ist jetzt eine Teilkonferenz, die ansteht, wo ich gesehen habe, dass ein Schüler eine Lehrerin massiv bedroht hat, und dazwischen gegangen bin. […] Da gehe ich auch nicht mehr ins Gespräch mit den Eltern, in der Form. In dem Gremium schon, wenn die zur Teilkonferenz kommen. Aber im Vorfeld haben die jetzt immer wieder versucht, ich sage mal Schadensbegrenzung zu betreiben, so sehe ich das, aber da gehe ich dann auch nicht mehr und mache im Vorfeld irgendwie / Dass ich mich mit denen zusammensetze (B-AL2: 326-340)

Diese Haltung spiegelt eine weniger partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern wider. Gleichzeitig wird in einem anderen Interview demgegenüber beschrieben, dass

Eltern sich mit der Schulanmeldung ihres Kindes zu einem Mindestmaß an Beteiligung verpflichten würden (z. B. Teilnahme am Elternsprechtag). Diese Verpflichtung wird in der Wahrnehmung der interviewten Lehrkraft allerdings eher unzureichend erfüllt. So schildert die Lehrkraft, dass seitens einiger Eltern kein Interesse vorhanden sei und die Teilnahme am Elternsprechtag ignoriert werde. „Und wenn sie mal auftauchen, dann mit einem ganz anderen Problem. Das heißt, die entscheiden, mit welchem Problem sie an die Schule gehen, und wenn die Schule irgendwas will, dann sind sie grundsätzlich nicht ansprechbar“ (B-AL1: 428-430).

An dieser Stelle wird somit ebenfalls eine widersprüchliche Erwartungshaltung deutlich: Einerseits sollen Eltern sich aktiv einbringen, aber andererseits werden sie in der tatsächlichen Praxis nicht immer einbezogen. In den Interviews wird auch die ‚falsche‘ Erwartungshaltung einiger Eltern gegenüber den Lehrkräften thematisiert, die die gesamte Verantwortung für die Bildung ihrer Kinder der Schule zuschreiben und sich nicht engagieren ‚wollen‘.

> […] bis hin zu den Eltern, die sagen: ‚Schule ist Schulsache. Geht uns nichts an. Interessiert uns auch nicht.‘ Also, die wollen nicht partizipieren. Die möchten, dass das Kind einen guten Abschluss macht, und das sollen wir irgendwie hinkriegen und sitzen dann, wenn wir hier Beratungstage haben, dabei und fragen sich die ganze Zeit ‚Was soll ich hier? Geht mich überhaupt nichts an.‘ (B-AL1: 47-51)

Dieser Aspekt lässt sich dahingehend einordnen, dass die betreffende Lehrkraft diese Erwartungen einiger Eltern mit Blick auf Elternarbeit nicht teilt und diesbezüglich keine Passung vorliegt. Dies führt (zumindest in diesem Beispiel) zu Unverständnis mit Blick auf das elterliche Verhalten, da die betreffenden Eltern in der Wahrnehmung der Lehrkraft nicht kooperationsbereit sind. Eine Reflexion der Erwartungshaltungen und der zugrunde liegenden Normalitätskonstruktionen bleibt in den Interviews aus.

Auch im Interview mit Schulleiterin C lassen sich Anhaltspunkte dafür finden, dass sie vor dem Hintergrund, dass einige Eltern ihre Kinder an die Schule abgeben würden, konflikthafte Passungen mit Blick auf die Erwartungshaltung der Eltern gegenüber der Schule antizipiert. In einigen Fällen erwarteten die Eltern, dass die Schule die Probleme ihrer Kinder und mit ihren Kindern löst. Die Schule hat in ihrer Wahrnehmung wenige Erwartungen, namentlich lediglich die Entscheidungen der Schule mitzutragen und sich bei Problemen nicht mit den eigenen Kindern gegen die Schule zu verbünden. Konfliktbehaftete Interaktionen mit den Eltern auszuhandeln, wird in diesem Kontext als zusätzliche Belastung wahrgenommen.

> Also […] der Einsatz der Eltern ist sehr schwierig. Uns ist wichtig, dass sie mit uns zusammenarbeiten. Und, dass die / Das was wir hier machen akzeptieren. […] Das heißt, wenn wir Regelungen haben, dass sie nicht dagegen schießen. […] Und wenn wir Maßnahmen ergreifen, dass die für sinnvoll und richtig halten. Und da erleben wir manchmal auch […] dass die Eltern unsere Maßnahmen fast torpedieren. (C-SL: 153-160)

Die Beschreibung der Erwartungshaltungen von Eltern und Schule seitens der Schulleiterin lässt darauf schließen, dass diese divergieren, jedoch bleibt dies bei der Schulleiterin unreflektiert. Diese gibt zudem an, dass die Eltern wenig Interesse zeigen. Diese Aussage kann als Hinweis dafür gewertet werden, dass die Erwartungen an die Elternarbeit bzw. an die Eltern im Allgemeinen unbefriedigt bleiben (vgl. Kapitel 3.4.2).

Auch in einigen Ausschnitten der Lehrkräfteinterviews werden die Erwartungen und die Wünsche der Lehrkräfte an die Zusammenarbeit mit Eltern thematisiert. Häufig wird benannt, dass Eltern nicht zu schulischen Veranstaltungen kommen, und es wird der Wunsch formuliert, dass Eltern die Angebote der Schule, z. B. Elternabende und Elternsprechtage, wahrnehmen. Die Erwartungen und Wünsche werden in einem Interview als selbstverständlich und umsetzbar beschrieben, was darauf hinweist, dass die (impliziten) Ansprüche an die Elternschaft als feststehend und unbestreitbar betrachtet werden. Die Interviews weisen gleichzeitig darauf hin, dass die Lehrkräfte frustriert und wenig verständnisvoll darüber sind, dass der Großteil der Eltern diesen Anforderungen nicht ausreichend nachkommt. Eine (An-)Passung ihrer Ansprüche und Erwartungen an die Realität bleibt bei den Lehrkräften weitgehend unreflektiert (vgl. Kapitel 3.4.2). Es wird im Rahmen der Interviews nicht reflektiert, dass Eltern z. B. aufgrund von Hemmungen nicht in der Lage sind, diesen Erwartungen gerecht zu werden. Einige Lehrkräfte geben in den Interviews auch an, dass sie vornehmlich mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten. So wird z. B. in einem Interview erläutert, dass Eltern zu den Elternsprechtagen zwar mitkommen könnten, die Schule aber aufgrund der ausbleibenden elterlichen Teilnahme die Beratung so umorganisiert hätte, dass vor allem die Beratung der Schülerinnen und Schüler im Fokus steht. Diese Umgestaltung des Elternsprechtags lässt vermuten, dass die Bemühungen in diesem Zusammenhang zum Teil aufgegeben wurden und einige Eltern als Bildungspartnerinnen und -partner als nicht verfügbar eingestuft werden. In einem anderen Lehrkräfteinterview beschreibt eine Lehrkraft ihr Unverständnis darüber, dass Eltern ihrer Klasse in ihrer Wahrnehmung nicht wollen, dass ihre Kinder an einer Klassenfahrt teilnehmen. L1: „[…] ich stoße da auf völlig fremde, ja, Menschen irgendwie, wo ich mir so denke, was soll das jetzt, ne? Warum wollt ihr das nicht?“ (C-LK7: 198-199). Als Konsequenz erläutert sie im weiteren Verlauf, dass sie in Abstimmung mit der Schulleitung eine Klassenfahrt nur dann noch einmal organisieren würde, wenn die Eltern vorab auch zusagen würden, dass sie diese auch zahlen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Lehrkraft eine Distanz zum Habitus der Eltern bzw. konflikthafte Passungen wahrnimmt, was bei ihr zu Unverständnis führt. Es lassen sich an dieser Stelle keine aktiven Passungsleistungen erkennen (vgl. Kapitel 3.4.2). Als Strategie wird in diesem Zusammenhang lediglich beschrieben, dass sie ihre Bemühungen um eine Klassenfahrt weitgehend einstellt.

Die Merkmale mit Blick auf den Typ Defizitorientierung *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit* sind in Abbildung 25 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 25

Merkmale mit Blick auf den Typ ‚Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit'

Eltern haben Defizite und Abwertung der Eltern
- variierendes Ausmaß der Abwertung der Eltern: weniger klar v.s ausgeprägter

Begrenzte Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte
- vergleichbare begrenzte Thematisierung konkreter Strategien zur Einbindung schwer erreichbarer Eltern
→ Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit einigen Eltern werden teilweise als unveränderbar betrachtet
- Varianz in der Wahrnehmung begrenzter Handlungsmöglichkeiten
- variierende Maßnahmen zur Bewältigung von Herausforderungen und Passungsproblemen

Rollenverständnis und Gestaltung der Beziehung
- (Normalitäts-)Vorstellungen und Erwartungen mit Blick auf das elterliche Engagement
- zum Teil Wahrnehmung mangelnder Passung zu elterlichem Kooperationsverhalten
- Widersprüchlichkeiten: Eltern sollen Initiative zeigen, aber innerhalb des von Schule/Lehrkräften gesteckten Rahmens

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.2.3 Eltern sind Ressource

Dieser Typ umfasst eine Handlungsorientierung und -praxis der schulischen Akteurinnen und Akteure in Bezug auf Eltern, die durch eine anerkennende Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien gekennzeichnet ist. Lehrkräfte nehmen Eltern in unterschiedlichem Maße als Ressource wahr und sehen sich in unterschiedlichem Maße für die Gestaltung der Beziehungen verantwortlich (vgl. Racherbäumer, 2017; Durand & Secakusuma, 2019).

Für die drei Schulen finden sich Aussagen, die darauf hindeuten, dass Eltern als wichtige Partnerinnen und Partner und Ressource bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags angesehen werden. In den Schulen A und B werden Anstrengungen unternommen, um Eltern in die grundlegende schulische Arbeit einzubeziehen, während in Schule C die Orientierung der Ressourcen der Eltern v. a. im Zusammenhang mit der Bewältigung von Herausforderungen mit Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck kommt.

Die Beschreibung des Umgangs mit Eltern durch Schulleiterin A lässt insgesamt auf eine positive Haltung gegenüber den Eltern schließen. Sie verdeutlicht aus ihrer Sicht den

Eltern in Gesprächen deren Bedeutung als Partnerinnen und Partner für die Zukunft und die Bildung ihrer Kinder. Als zentrale Grundlage dazu werden von ihr gute Beziehungen zwischen Eltern und Schule angesehen.

> Wir laden die Eltern im Grunde genommen ein, zu uns Vertrauen zu haben, uns zu begleiten und diese Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einzugehen. […] Das ist ein schwieriges Unterfangen teilweise, weil die Eltern auch nicht von Anfang an das Vertrauen haben und jede Bewegung, die wir machen, auch unter dem Kontext Schule ist ja sowieso blöd, Klammer auf, finde ich auch, Klammer zu, gesehen wird so. Das ist teilweise nicht einfach. (A-SL: 92-116)

Diese Bemühungen können als Strategie von ihr betrachtet werden, um Eltern für die Zusammenarbeit mit der Schule zu gewinnen (vgl. Kapitel 3.4.2).

Die Lehrkräfteinterviews spiegeln wider, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schule im Allgemeinen an einer Mitwirkung der Eltern interessiert sind. Es lässt sich zudem vermuten, dass sie es als wichtig erachten, mit Eltern analog zu einer Partnerschaft ‚an einem Strang zu ziehen'. So tauschen sich die Lehrkräfte in einem Gruppeninterview über ihre Bemühungen aus, Eltern zu verdeutlichen, dass sowohl die Schule als auch Eltern das Beste für die Schülerinnen und Schüler möchten. Zudem bekräftigen die Lehrkräfte in diesem Zusammenhang, dass die Meinung der Eltern für die Schule Gewicht hat.

> Dass da auch die Eltern mehr das Gefühl haben, sie haben was, haben ja auch irgendwie einen Einfluss darauf. Also dass die auch Einfluss nehmen können auf das Kind, auf die Schule, auf das Schulleben an sich. […] Und dass sie auch merken, sie können sich engagieren. Deswegen ist das ja auch mit diesem Schulforum, das sie vier Mal im Jahr besuchen können, wo sie ihre Wünsche äußern können, dann die Schulleitungssprechstunde, das sind ja alles Zeichen: ‚Wir wollen schon, dass Ihr auch mitmacht.' (A-AL2: 202-209)

Die Eltern beschreiben die Wahrnehmung, dass die Zusammenarbeit mit ihnen seitens der Schule bzw. der Lehrkräfte als relevant erachtet wird. Die Schilderungen, dass die Schule ihre Unterstützung benötigt, deuten auf ein Verständnis hin, dass sie sich selbst als Ressource für die Schule betrachten.

Die Schulleitungsinterviews (Schulleiterin, didaktische Leitung und stellvertretende Schulleitung) von Schule B weisen darauf hin, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern aus Leitungsperspektive für wichtig erachtet wird. So thematisieren die betreffenden Personen mehrfach, dass sie der Elternarbeit einen (hohen) Stellenwert zuschreiben. Die Schulleitungsinterviews lassen zudem vermuten, dass die Beziehung zwischen Schule und Eltern größtenteils als konstruktiv betrachtet wird und die Schulleitung die Positionen und die Meinungen der Eltern berücksichtigt. Anhand des Interviews mit der Schulleiterin deutet sich zudem an, dass als zentrale Strategie, um die Voraussetzungen für die Elternarbeit zu schaffen, organisationale Kooperationsstrukturen für die Zusammenarbeit mit Eltern aufgebaut werden (sollen) und verschiedentlich Aktivierungsmethoden Anwendung finden (sollen).

> Klassenpflegschaft, Schulpflegschaft, Schulkonferenz. Ich erlebe die Schulkonferenz aber auch immer so als ein Gremium, wo gemeinsam und demokratisch entschieden wird […]. Bewusst die Eltern mit in die Arbeitskreise reinzuholen ist glaube ich auch eine ganz wichtige Struktur, da dran zugehen. Die Gründung des Fördervereins, Arbeitskreis Mensa-Ausschuss, wo Eltern noch mit drin sind und auch immer wieder bewusst ihre Stimme haben. […] Und hier ist es eben ein selbstverständlicher Teil. (B-SL: 400-411)

Die Lehrkräfte äußern sich in den Interviews ebenfalls teilweise positiv über den Kontakt mit Eltern und thematisieren in diesem Zusammenhang v. a. Kontakte zu offiziellen schulzentrierten Anlässen wie dem Elternsprechtag. In einem Lehrkräfteinterview wird die Wahrnehmung beschrieben, dass Eltern grundsätzlich am Handeln der Lehrkraft interessiert sind:

> Ja, also ich nehme schon wahr, dass ich von den, ja, ich unterstelle jetzt mal den interessierten Eltern in meiner Unterrichtsarbeit schon sehr wahrgenommen werde, sehr beobachtet werde. Und merke, dass diese Eltern immer eine Klarheit wollen, eine Struktur haben wollen, damit sie ihr Kind im Lernprozess begleiten können. Das finde ich verständlich und finde das auch sehr entlastend, wenn die Eltern wirklich ihre Kinder so begleiten. Das gefällt mir gut. (B-LK7: 240-244)

Dies lässt auf eine insgesamt positive Haltung, zumindest gegenüber engagierteren Eltern, schließen. Mehrfach wird die *Partnerschaft* mit Eltern in den Interviews benannt und z. B. beschrieben, die Sichtweisen der Eltern zu hören und zu versuchen, diese zu verstehen.

Die Interviews mit den Eltern verweisen darauf, dass sie sich von der Schule als Bildungspartnerinnen und -partner anerkannt fühlen. Lehrkräfte seien z. B. bei ‚Problemkindern' darum bemüht, die Eltern ‚mit ins Boot zu holen'. Die Eltern äußern das Gefühl, dass die Elternarbeit im Allgemeinen einen großen Stellenwert hat. Sie werde seitens der Schule auch eingefordert, indem z. B. Lernplaner unterschrieben werden müssten und somit Eltern die schulische Arbeit ihrer Kinder zumindest ansatzweise zur Kenntnis nehmen müssten. Es deutet sich in den Interviews an, dass die Eltern von den schulischen Akteurinnen und Akteuren Wertschätzung erfahren und das Gefühl haben, eine Ressource für die Schule zu sein.

Für Schule C finden sich ebenfalls Hinweise darauf, dass es von Seiten der Schulleiterin und der didaktischen Leitung als positiv betrachtet wird, wenn Eltern sich in die schulische Arbeit einbringen möchten. So schreibt die Schulleiterin der Elternarbeit insgesamt einen hohen Stellenwert zu und die didaktische Leitung erklärt, dass Schule und Eltern eine gemeinsame Aufgabe mit Blick auf die Schullaufbahn der Kinder hätten.

> Es gibt ein Problem mit dem Schüler, das sehen sowohl die Eltern als auch die Lehrer. Oder der Fachlehrer, der Klassenlehrer. Und man kommt aber nicht weiter. Wie kommt man weiter? Man holt sich dann zusätzlich Hilfe. Das kann die Schulleitung sein […] Es kann aber auch sein, dass man sagt, man muss den Kreis viel weiter fassen, gucken, dass man die Schulsozialarbeiter dazuholt, die Sonderpädagogen dazuholt, eventuell. (C-DL: 406-413)

Es deutet sich an dieser Stelle an, dass die Schulleiterin Eltern als gleichrangige Partnerinnen und Partner betrachtet (vgl. Kapitel 3.4.2). In den Lehrkräfteinterviews spiegelt sich wider, dass Initiativen der Eltern zur Beteiligung an der schulischen Arbeit zum Teil auch positiv betrachtet werden. So äußern sich die Lehrkräfte positiv über Angebote für und mit Eltern, wie z. B. das Elterncafé oder die Unterstützung bei Ausflügen durch Eltern.

> Also ich bin immer froh, wenn Eltern sagen, sie möchten was machen. Das kann jetzt ganz offiziell sein, eben in der Schulpflegschaft, […] dann in Gremien, oder wir hatten letztes Jahr vor den Sommerferien ein Schulfest, da waren Eltern dabei, die haben mitgeholfen, wenn Schulausflüge sind, wenn Fahrten zu begleiten sind. […] Das finde ich ganz spannend. Weil dann die Eltern mich auch nochmal ganz anders kennenlernen und ich die Eltern eben auch, und die Schüler auch sehen, oh, das ist ja auch ein Mensch. Aber es gibt eben wenig Eltern, die dann fragen (C-AL2: 146-153)

9.2.4 Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende*

Diese Dimension lässt sich wiederum in zwei Facetten differenzieren, die sich aus der Zusammenfassung der Aussagen ergaben, und bezieht sich auf eine Haltung der Lehrkräfte, die durch Akzeptanz, Konsequenz und Wertschätzung charakterisiert ist, indem die Lehrkräfte sich dafür verantwortlich fühlen, die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien aktiv zu gestalten. Anhand der beiden Facetten *Gestaltung der Beziehung durch Lehrkräfte* und *Anerkennung und Wertschätzung* werden nachfolgend die Handlungsorientierungen und -praxen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure beschrieben.

Gestaltung der Beziehung durch Lehrkräfte

An den drei Schulen lassen sich Hinweise dafür finden, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern teilweise einen aktiven Part beanspruchen und dass (zumindest in Teilen) ein Verantwortungsbewusstsein für die Gestaltung (positiver) Beziehungen zu Eltern vorhanden ist.

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, betrachtet es Schulleiterin A als wesentliches Element für die Elternarbeit, dass Eltern Vertrauen zur Schule aufbauen. Aus ihren Ausführungen geht hervor, dass sie das Offerieren ‚schöner Anlässe' als eine Strategie auffasst, damit Eltern in die Schule kommen, um ihnen damit positive Erfahrungen mit der Schule zu ermöglichen und darüber eine Vertrauensbasis zu schaffen. Die Schulleiterin erachtet es als Aufgabe der Schule (vgl. Kapitel 3.4.2), Eltern immer wieder einzuladen.

> Da können Sie sich vorstellen, ist auch ein gerüttelt Maß an Skepsis. Die Eltern haben erfahren, dass schon im Kindergarten oder in der Grundschule sie mit bestimmten Dingen zugestellt worden sind, mit denen sie nichts anfangen konnten und ihren Kindern nicht gutgetan wurde, also die erfahren ja auch schon im Kindergarten oder in der Grundschule Selektion. Und insofern ist uns das ein großes Anliegen, die Eltern dafür zu gewinnen, mit uns gemeinsam uns mit den Kindern auf eine Reise zu begeben. (A-SL: 30-36)

An dieser Stelle räumt sie im Interview jedoch ein, dass seitens der Schule zwar Anstrengungen unternommen werden, um eine positive Lehrkräfte-Eltern-Beziehung herzustellen, dass die bis dato gefahrenen Strategien allerdings noch nicht die gewünschte Wirkung zeigen und adaptive Strategien noch nicht entwickelt wurden. Ähnlich äußert sich ein Mitglied der erweiterten Schulleitung (AL1). Die Ausführungen in diesem Zusammenhang lassen nicht annehmen, dass die Gründe dafür bei den Eltern verortet werden. Vielmehr sehen die Interviewten die Schule in der Verantwortung, Anpassungsstrategien zu entwickeln, die die Unterschiede der Eltern anerkennen (vgl. Kapitel 3.4.2). Dies verweist darauf, dass die elterliche Handlungspraxis von den schulischen Akteurinnen und Akteuren zumindest partiell angenommen wird.

Auch in den Interviews mit der erweiterten Schulleitung gibt es Hinweise auf eine Haltung, dass die Gestaltung der Beziehung zu Eltern als Aufgabe der Schule und der Lehrkräfte betrachtet wird und die Handlungspraxis der Eltern zumindest teilweise angenommen wird. So registriert die stellvertretende Schulleitung beispielsweise Hemmungen der Eltern, in die Schule zu kommen, woraus sich schließen lässt, dass sie diese als *eine* mögliche Ursache für die geringe Beteiligung der Eltern anerkennt. Als eine Anpassungsstrategie formuliert sie an dieser Stelle die Perspektive, außerschulische Begegnungsmöglichkeiten für Eltern zu schaffen. Die Abteilungsleitung 1 setzt auf Transparenz bei schulischen Entscheidungen, die Begegnung auf Augenhöhe und echtes persönliches Interesse bei Gesprächen, um positive Beziehungen aufzubauen. So gibt sie im Interview an, dass sie sich nicht als Expertin oder Autorität gegenüber Eltern betrachte und dass es ihr um eine tatsächliche Gleichberechtigung der Eltern gehe. Sie bemühe sich, das den Eltern in (Konflikt-)Gesprächen auch zu vermitteln. Zudem versuche sie zu erreichen, dass Eltern schulische Entscheidungen zumindest nachvollziehen könnten, auch wenn sie diese nicht teilen würden.

Die Beschreibungen der Lehrkräfte in den Interviews zeigen ebenfalls, dass diese sich bewusst sind, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht selbstverständlich ist und die Lehrkräfte sich aktiv dafür einsetzen müssen (vgl. Kapitel 3.4.2). In einem Interview führt eine Lehrkraft die guten Beziehungen zu Eltern auf ihre Bemühungen zurück.

> Also ich kann das jetzt, ich weiß ich nicht, vielleicht auch nur von mir sagen, von mir auch als Klassenlehrer, dass ich eigentlich ein recht gutes oder ein super gutes Verhältnis zu meinen Eltern habe. Also zu den Eltern meiner Klasse. Und ich glaube, das ist einfach dann so ein Resultat dessen, wie man sich auch da ins Zeug legt. (A-AL2: 95-98)

Gerade zu Beginn habe sich die Schule zudem mittels vieler Veranstaltungen darum bemüht, positive Beziehungen zu Eltern aufzubauen, deren Skepsis gegenüber der Schule abzubauen und sie ‚mit ins Boot zu holen'. In diesem Kontext beschreiben die Lehrkräfte

Strategien seitens der Schule, damit Eltern sich wohlfühlen, z. B. die Etablierung einer positiven Atmosphäre bei schulischen Veranstaltungen

> L4: Also das ist schon halt irgendwie so gemeinsamer Standard in der Schule, dass das dann halt auch so gestaltet wird, und dass man halt irgendwie darauf achtet, dass die Leute sich halt wohl fühlen, wenn sie ankommen und da jetzt nicht irgendwie sich abgewiesen fühlen oder so (A-LK8: 246-248)

Die Eltern beschreiben die Lehrkräfte als sehr engagiert.

Insgesamt lassen sich die Ausführungen dahingehend einordnen, dass sowohl die Schulleitung als auch die Lehrkräfte Verantwortungsbewusstsein mit Blick auf die Gestaltung der Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften haben.

In Schule B deutet sich in den Schulleitungsinterviews an, dass die Interviewten in Bezug auf die durch die Schule verfolgten Strategien zur Einbindung der Eltern noch Verbesserungsbedarf erkennen. So wird in den Interviews mehrfach die Absicht geäußert, dass die Schule Eltern noch stärker einbinden und sie für die Zusammenarbeit gewinnen müsse. Zudem wird beschrieben, dass im Schulleitungsteam fortwährend Überlegungen getätigt werden, wie den Eltern z. B. das Schulkonzept nähergebracht werden kann. Diese wirken jedoch noch vage und wenig konkret.

> Also, auch da neue Ideen zu bringen. […] Also, wirklich zu gucken: ‚Lasst uns doch mal überlegen, irgendwie müssen wir das / Wir müssen denen das irgendwie nahebringen können.' […] So gemeinsam so darauf zu gucken, sich einem Thema zu nähern und zu überlegen: Was können wir da tun? Ist glaube ich immer wieder total spannend und auch immer wieder total klasse. (B-DL: 531-537)

Die Lehrkräfteinterviews legen ähnlich wie in Schule A nahe, dass die Lehrkräfte erkennen, dass die Elternarbeit kein Selbstläufer ist und dass Bemühungen auf Seiten der Lehrkräfte und der Schule erforderlich sind (vgl. Kapitel 3.4.2). An dieser Stelle deutet sich an, dass die Lehrkräfte analog zur Schulleitung ebenfalls noch einen Handlungsbedarf identifizieren. So thematisieren sie in einem Gruppeninterview, dass die bisher angewandten Strategien zur Zusammenarbeit mit Eltern nicht den gewünschten Erfolg haben und in höherem Maße an die Bedarfe der Elternschaft, die mit dem Standort der Schule verbunden werden, angepasst werden müssten.

> L4: Das ist natürlich eine Frage, was könnte man konzeptionell ändern, damit man gerade auch solche schulfernen Eltern besser noch ins Boot kriegt? Über die Schienen, die wir jetzt so fahren, glaube ich, wird das schwi/ ist das schwierig. […] Dann müsste man rein theoretisch dann nochmal überlegen, wie das bei uns hier an unserem Standort oder grundsätzlich in Schule, das hinkriegt, noch enger Kontakt auch gerade zu den schulfernen Eltern zu kriegen (B-LK8: 621-626)

Die interviewten Eltern bestätigen zum einen, dass einige Lehrkräfte sich um die Zusammenarbeit mit Eltern bemühen, und zum anderen, dass die Schule bestrebt sei, dass Eltern ihre Arbeit und das Konzept tatsächlich verstehen. Zudem wird im Rahmen eines Elterninterviews positiv hervorgehoben, dass Eltern auch zur aktiven Mitwirkung an Fachkonferenzen eingeladen würden und die Möglichkeit hätten, den Lehrplan mitzugestalten.

Das sei an anderen Schulen nicht so. Es kann diesbezüglich Zufriedenheit abgeleitet werden.

Auch im Interview mit der didaktischen Leitung von Schule C deutet sich an, dass sie die Schule in der Verantwortung sieht, die Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit zu schaffen (vgl. Kapitel 3.4.2). So gibt die didaktische Leitung an, dass Elternarbeit Einsatz seitens der Lehrkräfte – der nicht weiter definiert wird – erfordere und diese dann auch ein Zugewinn und eine Arbeitserleichterung sei. Es lässt sich anhand des Interviews zudem ableiten, dass die didaktische Leitung Bemühungen als relevant erachtet, damit Eltern auch positive Erfahrungen mit Schule sammeln.

> Häufig ist es so, das ist ein grundsätzliches Problem von Schule […], dass Schule von Eltern immer so wahrgenommen wird: Wenn irgendwas nicht gut läuft, dann meldet sich die Schule bei uns. […] Dass die Schule tatsächlich mal anruft und sagt: ‚Boa, ihr Kind hat aber heute das und das gemacht‘, irgendwie ganz positiv auftritt und lobt im Prinzip, das passiert an vielen Stellen einfach viel zu wenig. Und da war die Idee, dass wir dieses Elterncafé einrichten, damit Eltern einfach Schule nochmal etwas anders wahrnehmen, tatsächlich. (C-DL: 64-74)

Zumindest in einem Gruppeninterview mit Lehrkräften wird deutlich, dass eine Lehrkraft eine ähnliche Haltung hat. Dabei beschreibt sie die Etablierung einer einladenden Atmosphäre und den Aufbau von Vertrauen als zentrale Strategien, um den Eltern zu begegnen (vgl. Kapitel 3.4.2).

> L7: Ja, aber das Vertrauen kannst du aufbauen, indem du einmal dann sagst, machen Sie mal einen Kaffee, fertig, ich komme vorbei, und dann merken die, so schwer ist das gar nicht, man unterhält sich eigentlich relativ normal, und dann kriege ich die vielleicht auch wieder beim nächsten Mal, dass sie in die Schule kommen. (C-LK9: 347-350)

Es scheint jedoch, dass die (sprachliche) Heterogenität der Eltern und ihre unterschiedlichen Sprachkompetenzen nur in begrenztem Maße berücksichtigt werden. So sind Schreiben an Eltern aus Sicht einer Lehrkraft auch für deutsche Eltern teilweise komplex und schwer verständlich formuliert. Die Interviews mit den Eltern bestätigen, dass die Lehrkräfte sich um Kontakte mit Eltern bemühen, z. B. dadurch, dass bei Angeboten wie dem Elterncafé ein Übersetzer gestellt wird, um der sprachlichen Heterogenität der Eltern mit Zuwanderungsgeschichte Rechnung zu tragen. Darüber hinaus erklären die Eltern, dass Lehrkräfte sie bei Fragen auch telefonisch kontaktieren, allerdings v. a. auf Nachfrage durch die Eltern.

Anerkennung und Wertschätzung

Mit Blick auf diese Kategorie lassen sich Unterschiede zwischen den drei Schulen identifizieren, die sich auf das Ausmaß der Anerkennung und Wertschätzung der Eltern durch die schulischen Akteurinnen und Akteure beziehen. Für Schule A finden sich Hinweise auf eine umfassendere Annahme der Eltern (vgl. Kapitel 3.4.2), wobei deren Individualität und deren Lebensrealitäten berücksichtigt werden. Es ergeben sich Anhaltspunkte

für positive Kooperationsbeziehungen und die Bereitschaft, Eltern zu unterstützen. Im Gegensatz dazu sind in Schule B hauptsächlich in den Interviews mit der Schulleitung Hinweise auf eine anerkennende Haltung gegenüber Eltern auszumachen, die auch die Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven der Eltern einschließt. Für Schule C gibt es Hinweise, dass die Anerkennung und die Wertschätzung gegenüber Eltern geringer ausgeprägt sind, da sich im Interview mit der didaktischen Leitung Hinweise darauf finden lassen, dass die oft schwierigen Lebensrealitäten der Eltern von einigen Lehrkräften in geringerem Maße berücksichtigt werden.

Schulleiterin A gibt an, dass sie Eltern so annehme, wie sie sind. Diese grundlegende ‚Annahme' der Eltern wird in den Interviews von Schule A mehrfach thematisiert (vgl. Kapitel 3.4.2). Die Schulleiterin verweist im Interview auf eine Anerkennung auch mit Blick auf die (häufig schwierigen) Lebensrealitäten der Eltern, u. a. indem sie schildert, nicht abwertend über Eltern zu sprechen, auch wenn diese sich wenig bis gar nicht engagieren.

> Also es besteht hier in der Schule ein Interesse an den Eltern. Und wenn Sie so wollen, eine große Solidarität, weil wir die Eltern verstehen. Und wenn zum Beispiel in Sitzungen dann dieses Bashing derjenigen, die da sind, gegen diejenigen, die nicht da sind, läuft, dann unterbinden, wer das, weil wir, weil wir versuchen, weil wir sagen, es entzieht sich unserer Bewertung, warum die anderen nicht da sind. Und die, die nicht da sind, haben teilweise drei Jobs und können gar nicht da sein. Das ist so der Geist und ich glaube, das merken die Eltern. Also es ist nie eine Vorwurfshaltung da. (A-SL: 186-192)

Zudem betrachtet sie es als Aufgabe der Schule, durch den Ganztagsbetrieb die Erwerbstätigkeit der Eltern zu unterstützen. Es sei nicht die Aufgabe der Eltern, dazu beizutragen, den Schulbetrieb aufrechtzuerhalten. Als weiteres Merkmal der Wertschätzung lassen sich die Bemühungen der Schulleiterin werten, den Eltern die Haltungen und Werte der Schule zu vermitteln und sie mit anderen Sichtweisen, auch mit Blick auf ihre eigenen Kinder, in Kontakt zu bringen. So berichtet sie, den Eltern beispielsweise in Gesprächen eine Stärkenorientierung und weniger eine Defizitorientierung gegenüber ihren Kindern und deren Fähigkeiten näherzubringen. Auch die Interviews mit den Lehrkräften liefern Hinweise für eine wertschätzende Haltung und Verständnis für die Eltern, auch wenn diese ihren Kindern bestimmte Strukturen nicht mitgeben (könnten). So wird in den Interviews insgesamt deutlich, dass die Lehrkräfte davon ausgehen, dass Eltern grundsätzlich positive Absichten haben (vgl. Kapitel 3.4.2):

> Was die Eltern angeht, ganz viele Eltern, glaube ich, die in Armut leben, haben wir hier an dieser Schule. Ganz viele Eltern, aber auch zum Glück, die sehr engagiert sind. Also wir haben eine tolle Elternpflegschaft, eine sehr, sehr engagierte Elternpflegschaft, die haben uns auch jetzt den ganzen Weg geebnet zur Gesamtschule also einfach, das hätten wir ohne die Eltern gar nicht geschafft. Also da haben wir auch beides. Und ja, aber auch auch ganz viele Eltern, die auch einfach aber überfordert sind. Mit dem System Schule, mit ihren Kindern, mit anderen Sachen. Also da auch, ja, die zwar wollen, aber auch einfach nicht können (A-AL2: 14-20)

Es ergeben sich in den Interviews zudem Anhaltspunkte für die Berücksichtigung der elterlichen Bedarfe durch die Lehrkräfte, was als weiteres Merkmal der Wertschätzung

betrachtet werden kann. So enthalten die Interviews Hinweise darauf, dass Veranstaltungen beispielsweise unter Rücksicht auf die Berufstätigkeit der Eltern terminiert werden. Im Rahmen eines Gruppeninterviews wird zudem Verständnis dafür formuliert, dass sich berufstätige Eltern nicht so intensiv an schulischen Aktivitäten oder Ähnlichem beteiligen können oder möchten. Die Ausführungen der Abteilungsleitung 2 lassen eine positive Wahrnehmung des elterlichen Engagements vermuten. Auch in den Elterninterviews sind Hinweise auf eine wertschätzende und anerkennende Haltung seitens der Lehrkräfte gegenüber Eltern zu finden. So werden Lehrkräfte als offen und ansprechbar beschrieben, die Eltern nicht nur bei Negativem kontaktieren und sie insgesamt hinreichend informieren. Positiv erwähnt wird auch das Sprechstundenangebot der Schulleitung, bei dessen Terminierung die Lebensumstände der Eltern berücksichtigt würden.

> Es werden die Termine angeboten, auch zu Zeiten, wo Eltern, die arbeiten, auch hinkommen können. Und [die Schulleiterin] hat sich für mich sehr viel Zeit genommen. Also kann ich nicht anders sagen und es hieß nicht, also jetzt muss ich jetzt nach Hause, jetzt komm auch mal zum Punkt. Also fand ich wirklich toll. Aber wie gesagt, die/ das, was die anderen Eltern annehmen, da kommt nicht viel. Also die nehmen solche Gesprächsmöglichkeiten nicht wahr (A-E2)

In Schule B verweisen v. a. die Interviews mit der Schulleitung auf eine anerkennende und wertschätzende Haltung. So beschreibt z. B. die didaktische Leitung, dass sie auch konflikthafte Interaktionen mit den Eltern aushandelt und den Widerstand bzw. die elterliche Unzufriedenheit zum Anlass nimmt, Eltern verstärkter einzubeziehen und Transparenz zu schaffen.

> Es gibt auch immer mal wieder Eltern, die vielleicht ausfallend werden oder unangemessen oder unangenehm werden. Auch wirklich zu trennen: Die meinen jetzt nicht mich, die sind einfach nur gerade überfordert mit einer bestimmten Situation und ‚Lassen Sie uns mal gemeinsam drauf gucken: Was ist denn im Moment die Schwierigkeit?'. Ja, deshalb würde ich wirklich sagen, Erziehungspartnerschaft ist für mich der zentrale Begriff an der Stelle. (B-DL: 169-173)

Ihre wertschätzende Haltung zeigt sich auch darin, dass sie die unterschiedlichen Perspektiven der Eltern als wertvoll beschreibt und diese die Schule auch voranbringen könnten. Zudem führt sie aus, dass Eltern sich in die inhaltliche Arbeit einbringen können und die Evaluationsergebnisse für Verbesserungen genutzt werden. Analog dazu geben auch Mitglieder der erweiterten Schulleitung an, dass sie Eltern in Arbeitskreisen als gleichwertige Partnerinnen und Partner betrachten würden und eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe wesentlich sei. Ziel sei eine partnerschaftliche Zusammenarbeit und das Aufzeigen von Schnittmengen der gemeinsamen Arbeit.

> Diese Partnerschaft herzustellen, anzuerkennen […] Und Ziel von Elternarbeit ist für mich maßgeblich, genau an dieser Partnerschaft zu arbeiten. Sozusagen: Wir haben so unterschiedliche Tanz-Bereiche und wir haben eine Schnittmenge und zum einen, ein gegenseitiges Verständnis zu schaffen. Das ist mein Tanzbereich, das ist dein Tanzbereich und ich akzeptiere das. Und ich mische mich dann auch nicht ein. Aber wo ist die Schnittmenge und wo können wir gut zusammenarbeiten? Wo können wir uns auch die Bälle zuspielen und so. Und das ist eigentlich erzieherisch dann eine Ideal-Situation, wenn Schüler auf einmal da sitzen

> und merken ‚Die Reden auf Augenhöhe miteinander, die verstehen sich und arbeiten jetzt zusammen.' (B-AL1: 141-158)

In den Elterninterviews wird mehrfach thematisiert, dass Eltern die Zusammenarbeit mit der Schule/den Lehrkräften auf Augenhöhe wahrnehmen. Zudem beschreiben die Eltern ein Gefühl der Nähe zwischen Lehrkräften und Eltern, das sie von anderen Schulen so nicht kennen. So werden Lehrkräfte bei bestimmten Anlässen wie Informationsveranstaltungen oder Elternabenden als sehr offen und ansprechbar beschrieben; sie geben den Eltern das Gefühl, dass diese tatsächlich willkommen sind.

> E1: Genau, also was mir noch so einfällt ist, dass ich oft so höre, dass es hier schon relativ näher Lehrer-Eltern ist als an vielen, also an anderen Schulen, also vom Umfeld, was man selber hört. Dass man schon näher am Lehrer dran ist, dadurch dass sie eben halt wirklich auch offen für Veränderungen sind und das auch gerne als Feedback bekommen möchten, sei es als Mail oder was auch immer. Und dass da eben halt auch relativ schnell drauf geantwortet wird. Das kenne ich eben halt von anderen nicht. Also die sagen, das ist eigentlich eher ungewöhnlich, dass sie das (B-E2: 61-66)

Lediglich ein Elternteil äußert, dass Eltern bei Entscheidungen das schwächste Glied sind.

In Schule C sind lediglich im Rahmen des Interviews mit der didaktischen Leitung und den Eltern Aussagen zu finden, die Hinweise auf eine Haltung liefern, die auf Wertschätzung und Anerkennung gegenüber Eltern beruht. So erkennt die didaktische Leitung grundsätzlich an, dass Eltern das Beste für ihr Kind beabsichtigen, und sie verweist darauf, dass sie bei schulischen Veranstaltungen selbst kleine Beiträge der Eltern wertschätzt, da sie ihrer Meinung nach zur Stärkung der Schulgemeinschaft beitragen. Ihres Erachtens ziehen einige Lehrkräfte falsche Schlussfolgerungen, wenn Eltern sich bei Problemen mit Schülerinnen und Schülern aus ihrer Perspektive nicht hinreichend kümmern. Einige Eltern seien aufgrund der eigenen hohen Arbeitsbelastung nicht in der Lage, auf die Schule zuzugehen und sich einzubringen.

> Denn wie gesagt, diese Ziele, die sind halt vielen Kollegen überhaupt gar nicht deutlich. Da denken die nicht drüber nach. Sondern die denken halt: Ok, der, ich wollte jetzt gerade sagen Kevin, aber es ist so klischeemäßig sage ich jetzt mal / Wir bleiben jetzt mal bei Kevin und Chantal, die laufen nicht im Unterricht, im Prinzip. Ich rufe an, okay, und die Eltern kümmern sich mehr oder weniger darum und dann am nächsten Tag läuft alles ganz normal und alles gut, halt. Denen ist halt diese Zielsetzung mehr oder weniger und auch, dass es eben nicht so funktioniert, im Prinzip / Ich rufe an, ok, Kevin und Chantal kriegen vielleicht zu Hause einen Einlauf, irgendwie, mit denen wird geredet. Oder, oder, oder. Es funktioniert nicht. Die kommen am nächsten Tag wieder und es hat sich nicht viel geändert. ‚Ja, die Eltern kümmern sich gar nicht', dieser Vorwurf kommt dann. Das stimmt aber einfach schlicht und ergreifend nicht. (C-DL: 272-281)

Anhand der Aussagen der Eltern kann angenommen werden, dass der Kontakt zur Schule bzw. zu den Klassenlehrkräften als positiv wahrgenommen wird. So wird er in den Elterninterviews als nett und freundlich beschrieben.

Die Merkmale mit Blick auf den Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende* sind in Abbildung 26 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 26

Merkmale mit Blick auf den Typ ‚Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende'

Gestaltung der Beziehung durch Lehrkräfte

- variierendes Ausmaß an Hinweisen mit Blick auf
a) Bereitschaft über Anpassung der Aktivierungsstrategien nachzudenken bzw. diese zukünftig anzupassen
b) Bewusstsein für die Notwendigkeit, sich um Beziehungen zu den Eltern zu bemühen und entsprechen-de Anstrengungen zu unternehmen

Anerkennung und Wertschätzung

- differierendes Ausmaß der Anerkennung und Wertschätzung der Eltern durch die schulischen Akteurinnen und Akteure: umfassendere Annahme der Eltern vs. geringere Anerkennung und Wertschätzung gegenüber Eltern

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.2.5 Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende*

Dieser Typ umfasst die Wahrnehmung einer ressourcenorientierten Haltung der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern. Allerdings sehen sich die schulischen Akteurinnen und Akteure in geringerem Maße in der Verantwortung, die Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien zu gestalten. Dieser Typ lässt sich ebenfalls in zwei Facetten unterteilen, die sich aus der Zusammenfassung der Aussagen ergaben: *Gestaltung der Beziehung durch Lehrkräfte* und *Anerkennung und Wertschätzung*. Die Beschreibung der Handlungsorientierungen und -praxen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure erfolgt anhand der Facetten.

Gestaltung der Beziehung durch Lehrkräfte

Anhand der Interviews an allen drei Schulen lassen sich auch Anhaltspunkte dafür finden, dass sich die schulischen Akteurinnen und Akteure in geringerem Maße in der Verantwortung sehen, aktiv die Beziehungen zu Eltern zu gestalten, bzw. dass sie Erwartungen und Ansprüche an die *Eltern* mit Blick auf die Gestaltung der Zusammenarbeit formulieren. Es ergeben sich Hinweise, dass sie den Eltern bezüglich der Zusammenarbeit eine Bringschuld zuschreiben. Die befragten Lehrkräfte aus allen drei Schulen thematisieren mehrfach den Wunsch nach Distanz zu den Eltern. Dies deutet darauf hin, dass enge persönliche Beziehungen weniger als Voraussetzung für eine Zusammenarbeit mit Eltern angesehen werden (vgl. Kapitel 3.4.2).

In Schule A ergeben sich v. a. in den Lehrkräfteinterviews Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte die aktive Beziehungsgestaltung bzw. die Aufrechterhaltung von Kontakten nicht in Gänze als ihre Aufgabe betrachten. Ein Beispiel ist der Austausch darüber, inwieweit die Weitergabe der privaten Telefonnummer suggeriert, dass die Lehrkräfte mit Blick auf die Aufrechterhaltung von Kontakten in der Bringschuld sind. Es wird deutlich, dass zumindest ein Teil der Lehrkräfte der Meinung ist, dass die Kontaktaufnahme auch Aufgabe der Eltern ist.

> L10: […] es gibt ja […] keine Ausgewogenheit in der Anstrengungsbereitschaft da in Kontakt zu treten […] Und es gibt von Anfang an auch ein Schiefbild, weil man ist immer der, der liefern muss und das halte ich für grundsätzlich falsch. Also man sollte schon alles, auch wenn, wie wir sehen, es fast unmöglich ist, in die Richtung lenken, möglichst viele nachgefragte Gespräche zu bekommen, wo wirklich die Eltern die Motivation haben, ein Gespräch zu suchen mit einem bestimmten Ziel. Das vereinfacht das Gespräch auch deutlich. (A-LK8: 198-212)

In einem Gruppeninterview beschreibt eine Lehrkraft die unterschiedliche Beteiligung der Eltern in der Schule. Dabei schätzt die Lehrkraft die Anzahl an Eltern, die regelmäßig den Kontakt zur Schule suchen im einstelligen Bereich ein, wogegen die Mehrheit der Eltern ihrer Einschätzung nach weniger kontinuierlich zu schulischen Veranstaltungen kommt und sich eher passiv verhält, woraus die interviewte Lehrkraft schließt, dass sie die Arbeit der Schule grundsätzlich annehmen. Die Lehrkraft berichtet, dass es eine geringe Anzahl an Eltern gibt, denen es ihrer Meinung nach gleichgültig ist, was die Schule macht. Aktivierungsstrategien für eine höhere Beteiligung *aller* Eltern werden nicht thematisiert. Diese Beschreibung impliziert, dass sich die Lehrkraft in geringerem Maße in der Verantwortung sieht, aktiv die Beziehung zu den Eltern zu gestalten. Es lässt sich an dieser Stelle durch die fehlende Thematisierung von Aktivierungsstrategien und die sachliche Beschreibung der Eltern, die sich vermeintlich nicht für die Arbeit der Schule interessieren, vermuten, dass die fragliche Lehrkraft die Elterngruppen als ‚gegeben' oder statisch betrachtet und dass eine zustande kommende Kooperation mit Eltern u. a. von internalen Bedingungen und Bemühungen abhängig ist (vgl. Kapitel 3.4.2). In den Elterninterviews werden Elterngruppen auf ähnliche Weise beschrieben.

Zudem zeigen sich die Lehrkräfte teilweise darüber verwundert, dass Eltern ihnen persönliche Informationen, die sie als wichtig erachten, beispielsweise Geldnöte, nicht direkt anvertrauen. Diese Verwunderung legt nahe, dass sie nicht realisieren, dass ihre Erwartungshaltungen und Ansprüche an Eltern(arbeit) nicht zwangsläufig von den Eltern geteilt werden und Eltern sich nicht in der Verantwortung sehen, solche persönlichen Informationen mit den Lehrkräften zu teilen. Konträr dazu, wird in den Interviews auch thematisiert, dass die Lehrkräfte an Persönlichem der Eltern nicht unbedingt interessiert sind und sich an dieser Stelle eher Distanz wünschen.

Aus den Interviews mit den Eltern geht hervor, dass diese sich dessen bewusst sind, dass sie auch eine Verantwortung für die Bildung ihrer Kinder tragen und diesbezüglich eine Bringschuld haben. So findet in einem Elterninterview ein Austausch über die Erwartungshaltung der Eltern gegenüber den Lehrkräften statt. Früher seien die Lehrkräfte für die Bildung der Kinder klar verantwortlich gewesen, was heute anders sei. Allerdings gebe es noch viele Eltern, die weiterhin eine traditionelle Erwartungshaltung an Lehrkräfte hätten.

Auch in Schule B finden sich Hinweise darauf, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure der Beziehungsgestaltung weniger Bedeutung zuschreiben. So wird in den Interviews mit der Schulleitung ausgeführt, dass sich die Schwererreichbarkeit bzw. die Tatsache, dass einige Eltern für schulisches Engagement nicht aktiviert werden können, auf die vermeintliche Freiwilligkeit des elterlichen Engagements zurückführen lässt. Es finden sich in diesem Zusammenhang keine Anhaltspunkte dafür, dass Maßnahmen zur Aktivierung dieser schwer erreichbaren Eltern in Erwägung gezogen werden. Analog zu Schule A wird in den Interviews mit den Lehrkräften zudem mehrfach der Wunsch geäußert, Distanz zu den Eltern zu wahren.

Insgesamt lassen die Lehrkräfteinterviews zum Teil auf eine geringere Bereitschaft schließen, zusätzliche Zeit in die Elternarbeit oder den Beziehungsaufbau zu investieren. Ein Beispiel dafür ist, dass im Rahmen eines Gruppeninterviews mit Lehrkräften eine eher einhellige Meinung dazu besteht, Einladungen zu Elternstammtischen, die außerhalb der ‚regulären' Arbeitszeit liegen, nicht anzunehmen bzw. nicht annehmen zu müssen.

> L9: Wir haben einen Elternstammtisch, da gehe ich nur nie hin, weil der immer irgendwie Freitagabend ist und deshalb. Aber die haben einen.
>
> L10: Boa, nee, da würde ich aber auch nicht hingehen. (B-LK9: 330-332)

Eine andere Lehrkraft verfügt nach eigenen Angaben durch eine Fortbildung im Bereich der Elternarbeit zwar über Expertise, gibt allerdings an, aufgrund von Zeitmangel diese nicht zu nutzen.

In den Elterninterviews lassen sich Anhaltspunkte dafür finden, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure auch den aktiveren Eltern, die sich einbringen möchten, weniger Aufmerksamkeit schenken. So erfolgt in einem Elterninterview ein Austausch darüber, dass Eltern zur Mitwirkung und Mitgestaltung der schulischen Arbeit eingeladen werden, dass die Interviewten aber die Erfahrung gemacht haben, dass die Angebote zum Teil trotz des bekundeten elterlichen Interesses von der Schule nicht weiterverfolgt werden oder dass es für sie keine zuständigen Ansprechpartnerinnen und -partner gibt. In einem weiteren Elterninterview wird von der Wahrnehmung berichtet, dass sich die Eltern bei schulischen Veran-

staltungen verloren vorkommen, da sie von der Schule oder von Lehrkräften nicht empfangen werden. Diese Wahrnehmung lässt vermuten, dass Lehrkräfte insgesamt keine kontinuierlichen Anstrengungen unternehmen, um mit Eltern zusammenzuarbeiten.

In Schule C finden sich z. B. im Interview mit der didaktischen Leitung ebenfalls Anhaltspunkte, dass der Fokus der schulischen Arbeit nicht konstant auf der Zusammenarbeit mit Eltern liegt. Die Erläuterung, dass ein persönlicher Kontakt zu allen Eltern eher schwierig sei, weist darauf hin, dass organisationale Rahmenbedingungen, wie Zeitmangel, die tatsächliche Kooperationspraxis beeinflussen und persönliche Beziehungen zu Eltern aus diesem Grund nicht immer möglich sind. Dies lässt auf ein bedingtes Verantwortungsbewusstsein mit Blick auf die Beziehungsgestaltung durch die Lehrkräfte schließen.

Die Schulleiterin äußert den Wunsch nach mehr elterlicher Beteiligung bei schulischen Veranstaltungen: „Also, ich würde mich zum Beispiel sehr freuen, wenn zu Klassenpflegschaftsabenden viele Eltern kommen würden. Damit die Klassenlehrer, die viele tolle Ideen haben mit der Elternarbeit, mit den Eltern da zusammenarbeiten können“ (C-SL: 255-258).

Dabei lässt sich einerseits vermuten, dass das elterliche Kooperationsverhalten von ihren Vorstellungen abweicht und ihre Kooperationserwartungen an dieser Stelle unbefriedigt bleiben (vgl. Kapitel 3.4.2). Andererseits scheint sie Eltern einen aktiven Part bzw. eine Verantwortung zuzuschreiben, eine funktionierende Zusammenarbeit mit der Schule herzustellen. Durch ihre positive Beschreibung der Ideen der Lehrkräfte als ‚toll‘ scheint es, als würde die Schulleiterin die Notwendigkeit einer Anpassung der Strategien der Lehrkräfte weniger wahrnehmen.

In den Lehrkräfte-Interviews finden sich ebenfalls Hinweise darauf, dass Lehrkräfte die Auffassung haben, dass Eltern eine Art Bringschuld mit Blick auf die Gestaltung der Zusammenarbeit haben und von sich aus Informationen über ihre Kinder an die Lehrkräfte herantragen sollten. So schildert eine Lehrkraft in einem Gruppeninterview, dass sie Eltern lediglich dazu einladen kann, die schulischen Angebote zur Kooperation und Partizipation anzunehmen. Weitere Strategien werden in diesem Kontext nicht erörtert. Darüber hinaus erläutert eine Lehrkraft beispielsweise ihre Erwartung, dass Eltern ihr von sich aus die nötigen Informationen über ihre Kinder zukommen lassen.

> L4: […] aber wir sind natürlich nicht die erste Anlaufstelle, ich erzähle nicht dem Klassenlehrer unbedingt oder der Klassenlehrerin, dass jemand gestorben ist. Das wäre vielleicht manchmal zumindest als Rückmeldung manchmal schon gar nicht verkehrt […]. Wenn das Kind auch nichts erzählt, ist man dann auch so ein bisschen machtlos. Ich muss ja nicht die Krankheitsgeschichte oder so erfahren, aber zumindest so, ‚wir hatten einen Sterbefall in der Familie […].‘ Das sind so Sachen, die erfährt man manchmal zu spät. (C-LK7: 127-134)

Zudem erfolgt ein engerer Kontakt zu Eltern vornehmlich auf deren Nachfrage hin. Auch die Lehrkräfte führen organisationale Bedingungen wie Zeitmangel als Gründe an,

warum sie Strategien zum Umgang mit schwer erreichbaren Eltern nur bedingt umsetzen können. In einem anderen Gruppeninterview tauschen sich die Lehrkräfte analog zu den Schulen A und B darüber aus, dass ihnen der Kontakt zu Eltern teilweise zu persönlich ist.

Anerkennung und Wertschätzung

In den Interviews an allen drei Schulen finden sich auch Hinweise darauf, dass die interviewten Eltern nicht uneingeschränkt als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe betrachten. Die Zusammenarbeit mit Eltern wird zum Teil unter dem Vorbehalt anerkannt, dass diese den Erwartungen und Anforderungen der schulischen Akteurinnen und Akteure entsprechen. Dies scheint den schulischen Akteurinnen und Akteuren weniger bewusst zu sein. Engagierte Eltern werden grundsätzlich positiv wahrgenommen und die Zusammenarbeit mit Eltern, bei denen eine Passung der Handlungspraxis wahrgenommen wird, wird als sinnvoll beschrieben.

Bei den Schulen A und B ist eine Hierarchie in der Beziehung zu den Eltern erkennbar. Dies zeigt sich darin, dass die Perspektiven und Bedürfnisse der Eltern nicht immer Berücksichtigung finden bzw. eine Aushandlung der Eckpunkte der Zusammenarbeit nicht immer vorgesehen ist. Bei Eltern, die die Angebote der Schule weniger annehmen, fehlt in den Schulen A und C zum Teil das Bewusstsein für die Notwendigkeit, die Kooperationsstrategien anzupassen. In den Schulen B und C betrachten die Lehrkräfte die Eltern zum Teil weniger als Ressource im allgemeinen Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler. Stattdessen werden sie als Ressource für die Beschaffung von Lernmaterialien oder zur Lösung von akuten Problemen mit Schülerinnen und Schülern gesehen.

In Schule A lässt ein Interview mit einem Mitglied der erweiterten Schulleitung (AI1) vermuten, dass Gespräche mit Eltern und ihre Initiative besonders positiv beschrieben werden, wenn diese im Rahmen der von der Schule vorgegebenen Strukturen stattfinden. Dies gilt beispielsweise, wenn die Gesprächstermine oder Sprechstunden der Lehrkräfte eingehalten werden und Eltern nicht unangemeldet in die Schule kommen.

> Auch da müssen wir noch nochmal weiter uns entwickeln und dürfen uns nicht mehr so / Nicht sofortige Bedürfnisbefriedigung bei Eltern irgendwie erzeugen, weil das auch so einen Sog entwickelt. […] Sodass wir da auch stärker erwachsen werden als Schule […]. Mit einem etwas größeren Selbstbewusstsein als Schule auftreten und sagen ‚So, aber wir haben dafür Strukturen und wir müssen jetzt nicht sofort darauf reagieren, sondern wir machen das, wenn denn dann dafür Luft ist, das wird nicht allzu lange dauern.‘ (A-AL1: 499-507)

Die Lehrkräfteinterviews liefern Anhaltspunkte dafür, dass engagierte Eltern im Allgemeinen als positiv wahrgenommen werden und den Eltern grundsätzlich positive Absichten bei der Unterstützung der Bildung ihrer Kinder unterstellt werden. Die Lehrkräfte in einem Gruppeninterview tauschen sich darüber aus, dass „immer die falschen Eltern“ (A-LK9: 181) zu Informationsveranstaltungen kommen, und nehmen zu Eltern von herausfor-

dernden Kindern eher eine Distanz wahr. Dass diese Eltern nicht zu solchen Veranstaltungen kommen, begründen die Lehrkräfte zum Teil mit einer Scheu seitens der Eltern und nicht mit Desinteresse. Strategien zum Abbau dieser Distanz oder elterlicher Ängste werden von den Lehrkräften nicht thematisiert. Analog zur Wahrnehmung der zuvor beschriebenen Distanz erläutern Lehrkräfte auch ihren Eindruck, dass einige Eltern wenig Interesse an einer engen Zusammenarbeit mit der Schule haben. In diesem Kontext führen sie aus, dass das für sie auch in Ordnung sei. Die Tatsache, dass die Lehrkräfte die Distanz bzw. Zurückhaltung einiger Eltern nicht negativ als Desinteresse interpretieren und anscheinend auch akzeptieren, dass einige Eltern weniger Interesse an einer Elternarbeit haben, lässt vermuten, dass sie die elterliche Handlungspraxis grundsätzlich anerkennen. Die De-Thematisierung von Strategien, um auch diese Eltern zu erreichen, könnte darauf hindeuten, dass die Lehrkräfte sich bedingt in der Verantwortung sehen, die Elternarbeit zu intensivieren. Ein Elterninterview liefert jedoch auch Anhaltspunkte dafür, dass nicht alle Lehrkräfte uneingeschränkt dazu bereit sind, Konflikte mit Eltern auszuhandeln. So wird im Rahmen eines Elterninterviews von einer Lehrkraft berichtet, die sich ab einem gewissen Punkt nicht mehr kooperationsbereit gezeigt hat.

Für Schule B finden sich Hinweise darauf, dass eine *gemeinsame* Aushandlung von Aspekten der Zusammenarbeit seitens der Schule eher in geringerem Maße vorgesehen bzw. gewünscht ist. Zum Beispiel nimmt eine Lehrkraft mit Blick auf die Organisation von Klassenpflegschaftssitzungen hinsichtlich der Aufgaben einer Vorsitzenden unterschiedliche Erwartungshaltungen bei sich und der Vorsitzenden wahr. Diese Unterschiede werden von der Lehrkraft jedoch nicht explizit thematisiert oder mit dem betreffenden Elternteil besprochen. So gibt die Lehrkraft an, dass sie bei der vorsitzenden Elternvertreterin zwar durch die Verteilung der Verantwortlichkeiten eine Irritation wahrnimmt, aber aus dem Interview wird ersichtlich, dass sie nicht darauf eingeht. Außerdem lässt sich anhand der Ausführungen in den Interviews mit den Lehrkräften annehmen, dass auch die elterliche Handlungspraxis nicht grundsätzlich akzeptiert wird, sondern eher unter dem Vorbehalt, dass diesbezüglich eine Passung vorliegt und Eltern sich gegenüber Lehrkräften erwartungskonform oder angemessen verhalten. So beschreiben es die Lehrkräfte insgesamt als angenehm, wenn Eltern die Vorgaben der Lehrkräfte akzeptieren. Analog dazu werden z. B. Gespräche und der Kontakt mit Eltern als sinnvoll beschrieben, wenn diese sich höflich und freundlich verhalten. Die Elterninterviews weisen ebenfalls darauf hin, dass die Eltern von der Schule/den Lehrkräften nicht grundsätzlich als gleichwertige Partnerinnen und Partner betrachtet werden, die gemeinsam agieren und Themen aushandeln. Zum Beispiel werden Eltern in ihrer Wahrnehmung unter Druck gesetzt, wenn es um kurzfristige Materialwünsche der Lehrkräfte geht, indem bei nicht fristgerechtem Besorgen eine ‚Bestrafung' der Kinder

angedroht wird oder es wird auf Unterstützungswünsche von Eltern teilweise nicht eingegangen.

> E1: […] und dann steht man da und geht raus und sagt sich: Ja, das Kind ist ruhig. Und was soll ich jetzt tun? So, ich habe schon alles Mögliche versucht, habe schon alles in die Wege geleitet. Aber da fehlt, finde ich, so ein bisschen, ja, da fehlt mir doch so ein bisschen das Feedback von den Lehrern. […] da fand ich das ein bisschen enttäuschend, auch dass das Gespräch wegen Mathe nicht stattgefunden hat, weil sie den Bedarf einfach nicht gesehen haben, weil das Kind muss sich einfach Hilfe holen. Das war die Hilfestellung für mich. (B-E2: 215-222)

In Schule C realisiert die didaktische Leitung zwar differierende bzw. konflikthafte Erwartungshaltungen von Lehrkräften und Eltern, jedoch spricht sie (zumindest im Interview) keinen Handlungsbedarf an dieser Stelle an. So beschreibt sie, dass einige Lehrkräfte die falsche Auffassung hätten, dass die Eltern die Probleme mit den Schülerinnen und Schülern für sie lösen, und Eltern nicht adäquate Erwartungen an die Schule mit Blick auf die Erziehung ihrer Kinder hätten.

In den Interviews mit den Lehrkräften finden sich Hinweise darauf, dass Lehrkräfte die Handlungspraxis derjenigen Eltern anerkennen, die sich entsprechend ihren Erwartungen und normativen Vorstellungen verhalten (vgl. Kapitel 3.4.2). Das bedeutet, dass sie die Angebote und Einladungen der Schule wahrnehmen und von sich aus Anstrengungen unternehmen, um Kontakt zur Schule aufzunehmen und einen Informationsaustausch zu ermöglichen. So werden engagierte Eltern, die sich z. B. bei schulischen Veranstaltungen einsetzen, von einer Lehrkraft als ‚toll' beschrieben und da seien auch die Kinder ‚toll'. In diesem Zusammenhang führt die Lehrkraft aus, dass die Schule die Eltern lediglich einladen und Offenheit suggerieren könne. Zudem berichtet eine weitere Lehrkraft davon, dass die Schule Eltern zum Elterncafé einlädt. Entweder nehmen Eltern diese an oder nicht. Es scheint, dass die Lehrkräfte hauptsächlich mit denjenigen Eltern zusammenarbeiten, die sich von sich aus anbieten. Eine Auseinandersetzung mit Eltern, die schwer erreichbar sind oder denen die Arbeit der Schule in der Wahrnehmung der Lehrkräfte gleichgültig ist, findet weniger statt. Allerdings beschreibt eine Lehrkraft die Wahrnehmung, dass nicht viele Eltern engagiert sind, und gibt an, dass der ‚breiten Masse' die Arbeit der Schule eher gleichgültig sei. Lehrkräfte scheinen Eltern, die sie dieser Gruppe zuordnen, zum Teil neutral gegenüberzustehen. Zum Beispiel führen sie die privaten Umstände der Eltern als Grund für einen ausbleibenden Kontakt zur Schule an, ohne diese von vornherein negativ zu bewerten. Dennoch finden sich in den Interviews der Lehrkräfte keine konkreten Strategien oder Anzeichen für die Wahrnehmung eines Handlungsbedarfs, um *alle* Eltern zu aktivieren.

Die Merkmale mit Blick auf den Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende* sind in Abbildung 27 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 27

Merkmale mit Blick auf den Typ ‚Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende'

Gestaltung der Beziehung durch Lehrkräfte

- vergleichbare Formulierung von Ansprüchen und Erwartungen an Eltern hinsichtlich Gestaltung der Zusammenarbeit
- Beziehungsebene wird zum Teil bedingt als Grundlage für Zusammenarbeit mit Eltern betrachtet
- universalistisch angewendete Aktivierungsstrategien sind zum Teil nicht universal wirksam
- Unterschiede in der Kontinuität der Verantwortung und Priorisierung in der Beziehungspflege zu Eltern seitens schulischer Akteure

Anerkennung und Wertschätzung

- Eltern werden zum Teil nicht in vollem Umfang als gleichwertige Partnerinnen und Partner betrachtet
- Anerkennung der Zusammenarbeit mit Eltern unter der Prämisse, dass sie den Erwartungen und Anforderungen der schulischen Akteure entspricht
- engagierte Eltern werden grundsätzlich positiv wahrgenommen und die Zusammenarbeit mit Eltern, bei denen eine Passung der Handlungspraxis wahrgenommen wird, wird als sinnvoll beschrieben.

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.2.6 Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die qualitativen Befunde der vorliegenden Studie darauf verweisen, dass nicht alle schulischen Akteurinnen und Akteure in den Schulen gleichermaßen defizitorientierte Bewertungsmuster mit Blick auf die Elternschaft an ihrer Schule aufweisen. Es lassen sich auch schulische Akteurinnen und Akteure finden, die eine positivere Haltung gegenüber den Eltern haben (vgl. Kapitel 3.4.2).

In allen drei Schulen sind bei einigen schulischen Akteurinnen und Akteuren anhand von Interviewpassagen defizitorientierte Handlungsorientierungen und -praxen des Typs Defizitorientierungen *Pathologisierung und Kompensation* erkennbar. So werden einige Eltern von schulischen Akteurinnen und Akteuren teilweise nur bedingt als zuverlässige Bildungspartnerinnen und -partner betrachtet, die ihrer Erziehungs- und Fürsorgepflicht teilweise eingeschränkt nachkommen (vgl. Kapitel 3.4.2). In den Schulen zeigen sich Unterschiede in der Wahrnehmung der Defizite: a) auf der Ebene der elterlichen Kompetenzen und Kenntnisse, was dazu führen kann, dass Eltern ihre Kinder in begrenztem Maße beim Lernen unterstützen können; b) auf einer umfassenderen und grundlegenden Ebene, die die Lebenssituation und das Verhalten der Eltern einschließt und dazu führt, dass einige Eltern ihren Kindern in Bezug auf Erziehung und Fürsorge unzureichend gerecht werden (können). In allen drei Schulen deutet sich an, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure mit verschiedenen Strategien versuchen, die Defizite einiger Eltern zu kompensieren. Dabei variieren analog zur Wahrnehmung der Defizite auch die Ansätze zu deren Kompen-

sation. So liegt der Schwerpunkt in Schule A z. B. darauf, die als bedürftig wahrgenommenen Eltern bei der Erziehung und Betreuung ihrer Kinder zu unterstützen und ihnen wenig Verantwortung mit Blick auf die Unterstützung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule zuzuschreiben, während der Schwerpunkt bei schulischen Akteurinnen und Akteuren in den Schulen B und C darauf liegt, die Schülerinnen und Schüler vor dem (vermeintlich eher ungünstigen) Einfluss ihrer Eltern zu schützen und die Schule als Art Zufluchtsort zu betrachten. Einige Lehrkräfte betrachten die Erziehung in diesem Kontext eher als Aufgabe der Schule. Mit Blick auf das Rollenverständnis der schulischen Akteurinnen und Akteure und ihre Gestaltung der Beziehung zu Eltern lassen sich in den Schulen Hinweise finden, dass einige schulische Akteurinnen und Akteure eine eher hierarchische Haltung gegenüber Eltern und eine erzieherische Rolle einnehmen. Dabei variieren die Gründe dafür: von der Überzeugung, einen ungestörten Schulbetrieb sicherstellen zu müssen, wobei Eltern teilweise in geringerem Maße als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe betrachtet werden, bis hin zu einer Haltung, die beinhaltet, dass einige Eltern umfassender nicht als auf gleicher Ebene betrachtet werden und von den schulischen Akteurinnen und Akteuren zu vermeintlich verlässlicheren Erziehungs- und Bildungspartnerinnen und -partnern ‚erzogen' werden müssen. Diesbezüglich scheinen einige schulische Akteurinnen und Akteure aber eher geringe Erwartungen daran zu haben, dass ihnen dies bei einigen Eltern gelingt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure nehmen am Verhalten einiger Eltern eher Anstoß und sehen dieses als Ursache für die wahrgenommenen Herausforderungen im Kontext der Elternarbeit an (vgl. Kapitel 3.4.2).

In den Schulen lassen sich anhand von Passagen aus Interviews aller drei Schulen Hinweise auf defizitorientierte Handlungsorientierungen und -praxen des Typs Defizitorientierung *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit* finden. Dies geht oftmals mit der Wahrnehmung konflikthafter Passungen mit der Handlungspraxis einiger Eltern und einer tendenziell abwertenden Haltung gegenüber bestimmten Eltern (und ihrer Handlungspraxis) einher. Dabei werden v. a. Eltern adressiert, die sich in der Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure (zu) wenig beteiligen und interessieren, schwer erreichbar sind oder sich nicht in angemessener Weise in die schulische Arbeit einbringen. Konkrete Strategien zur Einbindung schwer erreichbarer Eltern werden von den schulischen Akteurinnen und Akteuren, wenn überhaupt, begrenzt thematisiert. Beispielsweise werden die Ursachen für die geringe Beteiligung einiger Eltern auf internale Bedingungen wie die soziale Herkunft zurückgeführt. Das Ausmaß der Abwertung variiert von einer weniger klaren Abwertung und der Wahrnehmung von unangemessenem Verhalten einiger Eltern im schulischen Kontext (Schule A) bis zu einer ausgeprägteren Abwertung und einer negativeren Einstellung gegenüber bestimmten Elterngruppen (Schulen B und C). In diesem Kontext werden konflikthafte Interaktionen mit Eltern eher ungern ausgehandelt (vgl. Kapitel 3.4.2)

und negativ bewertet. Abweichungen des elterlichen Kooperationsverhaltens von den impliziten Erwartungen der Lehrkräfte werden z. B. als Desinteresse und Fehlverhalten seitens der Eltern interpretiert (vgl. Kapitel 3.4.2). Eltern engagieren sich in der Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure eher in Ausnahmefällen in angemessener Weise. Die Wahrnehmung begrenzter Handlungsmöglichkeiten variiert in Abhängigkeit von der empfundenen Intensität. Beispielsweise wird die Gestaltung der Zusammenarbeit mit einigen Eltern in Schule A als bedingt realisierbar wahrgenommen, aufgrund mangelnder externer Unterstützung, vermutlich seitens des Schulträgers, oder aufgrund der teilweise schwierigen Lebensumstände der Eltern. In den Schulen B und C werden die Handlungsoptionen als erheblich limitierter wahrgenommen, wobei das elterliche Desinteresse und zu hohe Ansprüche seitens der Eltern als gesamtgesellschaftliches Problem formuliert werden oder die wahrgenommenen Herausforderungen mit dem Standort der Schule verknüpft werden, was von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als nicht lösbar wahrgenommen wird. Dies führt teilweise auch zu Frustrationsgefühlen, hohem Belastungsempfinden und geringer Selbstwirksamkeit auf Seiten der Lehrkräfte. Wesentliches Merkmal dieses Typs ist in diesem Zusammenhang eine widersprüchliche Erwartungshaltung (vgl. Kapitel 3.4.2) mit Blick auf die Verantwortung zur Gestaltung der Beziehung zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren und Eltern. Einerseits setzen schulische Akteurinnen und Akteure voraus, dass Eltern selbstverständlich ihrer (vermeintlichen) Verpflichtung, sich zu beteiligen und die Schule zu unterstützen, nachkommen, was bei einigen Elterngruppen als unzureichend wahrgenommen wird. Andererseits nehmen schulische Akteurinnen und Akteure Eltern, die sich zu stark engagieren, als zu fordernd oder gar störend wahr. Die Interviews in allen drei Schulen weisen darauf hin, dass teilweise keine Passung der Erwartungen von Lehrkräften und Eltern vorliegt, was zu Spannungen führt und auf Seiten der schulischen Akteurinnen und Akteure mit Unmut, Unverständnis oder Frustration einhergeht. Aktive Passungsleistungen sind auf Seiten der schulischen Akteurinnen und Akteure bedingt erkennbar. Es lassen sich Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der ergriffenen Maßnahmen zum Umgang mit den Herausforderungen oder Passungsproblemen im Kontext der Elternarbeit identifizieren. So wird in Schule A nur begrenzt versucht, zusätzliche Anstrengungen zu unternehmen, um mit einigen Eltern in Kontakt zu treten. Stattdessen wird den Eltern in diesem Zusammenhang Verantwortung bzw. eine Bringschuld zugeschrieben. In den Schulen B und C hingegen geben die schulischen Akteurinnen und Akteure bei schwer erreichbaren Eltern die Bemühungen um eine Kontaktaufnahme ab einem gewissen Punkt auf oder unternehmen auch keine Versuche, die wahrgenommene Distanz zum Habitus bestimmter Eltern auszugleichen. Zum Teil wird die Zusammenarbeit mit Eltern in Gänze eingestellt, z. B. bei schwerwiegendem Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern, und auf disziplinarische Maßnahmen gesetzt. Diese Maßnahmen lassen zum Teil

eine resignierte Haltung vermuten, bei der Eltern von schulischen Akteurinnen und Akteuren bedingt als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe betrachtet werden und im Extrem überhaupt nicht als Partnerinnen und Partner angesehen werden.

In den drei Schulen finden sich auch Aussagen, die auf ressourcenorientierte Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure hindeuten, bei denen v. a. Eltern, die sich in der Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure auf angemessene Weise engagieren, als Partnerinnen und Partner und Ressource angesehen werden. Es gibt Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der Art und Weise, wie umfassend Eltern als Ressource betrachtet werden und welche Rollen(erwartungen) impliziert werden. Dies beinhaltet a) eine umfassendere Einbeziehung der Eltern in die grundlegende schulische Arbeit oder b) eine spezifischere Einbeziehung der Eltern, v. a. bei der Bewältigung von Herausforderungen mit Schülerinnen und Schülern oder bei der Beschaffung von Lernmaterialien. In diesem Sinne werden Eltern eher als Unterstützer der schulischen Arbeit betrachtet.

Dieser Typ zeichnet sich durch eine insgesamt positive Haltung gegenüber (dem Großteil der) Eltern und durch die Zuschreibung einer insgesamt aktiveren Rolle mit Blick auf die schulische Arbeit aus. Die Schulen variieren in ihren Strategien, Eltern für eine Zusammenarbeit zu gewinnen, von Bemühungen um den Aufbau positiver und eher persönlicher Beziehungen zu Eltern, wie in Schule A, über Bemühungen um konstruktive und arbeitsbezogene Beziehungen zu Eltern auf einer professionelleren Ebene bis hin zur Betonung der Bedeutung ihrer Meinungen, wie in den Schulen B und C.

In den Schulen sind Hinweise zu finden, die auf den Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende* verweisen. Die Aussagen der schulischen Akteurinnen und Akteure lassen zum Teil darauf schließen, dass sie bereit sind, (zukünftig) über eine Anpassung der Strategien nachzudenken bzw. ihre Strategien anzupassen. Es ist zudem zu vermuten, dass zum Teil erkannt wird, dass bisherige Ansätze zur Einbindung der Eltern Verbesserungspotenzial aufweisen. Allerdings wirken Überlegungen in diesem Zusammenhang zumeist vage. Die Gründe für nicht fruchtende Aktivierungsstrategien werden teilweise nicht in Gänze den Eltern zugeschrieben, sondern auch auf Seiten der Schule/Lehrkräfte verortet. Es finden sich zudem Hinweise darauf, dass zumindest ein Teil der schulischen Akteurinnen und Akteure nicht davon ausgeht, dass die Gestaltung der Beziehung zu Eltern selbstverständlich ist. Sie sind sich zum Teil bewusst, dass sie in diesem Zusammenhang ebenfalls Anstrengungen unternehmen müssen. Die bisherigen Bemühungen umfassen den Aufbau von Vertrauen, die Begegnung auf Augenhöhe, Transparenz bei schulischen Entscheidungen oder die Planung und Bereitstellung von Angeboten, um Eltern *positive* Erfahrungen mit der Schule zu ermöglichen. Die Schulen unterscheiden

sich darin, wie häufig und von wie vielen Akteurinnen und Akteuren diese Aspekte in den Interviews thematisiert werden. In den Schulen A und B ergeben sich nahezu in allen Interviews Hinweise auf solche Handlungsorientierungen und -praxen, während in Schule C lediglich vereinzelt, bei zwei Interviewten, Anzeichen dafür zu finden sind, was darauf hindeutet, dass dieser Typ an dieser Schule weniger ausgeprägt ist.

In den Interviews aller Schulen zeigen sich auch Anhaltspunkte dafür, dass die Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure dem Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende* zugeordnet werden können. So sind auch in einigen Passagen der Interviewten Anhaltspunkte dafür zu finden, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure teilweise Erwartungen und Ansprüche an die Eltern mit Blick auf die Gestaltung der Zusammenarbeit formulieren und den Eltern eine Mitverantwortung mit Blick auf die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen zuschreiben. Dies zeigt sich auf verschiedene Weise. Zum Beispiel übertragen einige schulische Akteurinnen und Akteure Eltern eine Mitverantwortung für die Kontaktgestaltung, indem sie ihre privaten Telefonnummern nicht weitergeben und erwarten, dass auch Eltern die Initiative ergreifen, wenn sie Kontakt wünschen. Ebenso wird deutlich, dass einige Lehrkräfte einer Schule in geringerem Maße dazu bereit sind, zusätzliche Zeit und Energie in den Aufbau und die Gestaltung von Beziehungen zu Eltern zu investieren, indem sie z. B. Einladungen zu Elternstammtischen, die außerhalb ihrer ‚regulären' Arbeitszeiten liegen, ablehnen. Es lässt sich eine Erwartungshaltung ableiten, dass Eltern in die Schule kommen (müssen), um eine Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Lehrkräften zu ermöglichen. Dies lässt vorsichtig darauf schließen, dass sich die schulischen Akteurinnen und Akteure in Teilen in geringerem Maße in der Verantwortung sehen, aktiv die Beziehungen zu Eltern zu gestalten. Der Wunsch nach Distanz wird in Lehrkräfteinterviews aller drei Schulen mehrfach thematisiert und lässt vermuten, dass einige Lehrkräfte die Beziehungsebene womöglich nicht als wesentliche Grundlage für die Zusammenarbeit mit Eltern betrachten (vgl. Kapitel 3.4.2). Zudem wird deutlich, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure in allen Schulen Aktivierungsstrategien v. a. universalistisch anwenden, aber nicht reflektieren, dass diese nicht für alle gleichermaßen effektiv sein könnten (vgl. Kapitel 3.4.2). Diese Universalisierung der Strategien spiegelt sich darin wider, dass Eltern dichotom als interessiert/uninteressiert beschrieben werden, dass die Schwererreichbarkeit einiger Eltern auch auf die vermeintliche Freiwilligkeit des elterlichen Engagements zurückgeführt wird oder dass Strategien der Lehrkräfte trotz ausbleibenden Erfolgs weiterhin positiv bewertet werden, was nahelegt, dass die Wirksamkeit der Strategien nicht kritisch genug hinterfragt wird. Darüber hinaus liegt in den Schulen B und C der Fokus der schulischen Arbeit nicht konstant auf der Elternarbeit, was dadurch zum Ausdruck kommt, dass aktivere Eltern sich zum Teil aufgrund

der Versäumnisse vereinzelter Lehrkräfte nicht immer einbringen können oder weil organisationale Rahmenbedingungen wie Zeitmangel als Begründung dafür aufgeführt werden, dass Beziehungen zu *allen* Eltern nicht kontinuierlich unterhalten werden können. Dies könnte als Hinweis dafür gewertet werden, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure sich nicht konstant in der Verantwortung für die Pflege von Beziehungen zu Eltern sehen und die Kooperation mit Eltern für die schulischen Akteurinnen und Akteure nicht kontinuierlich einen (hohen) Stellenwert hat.

9.3 Öffnungstypen an den Schulen

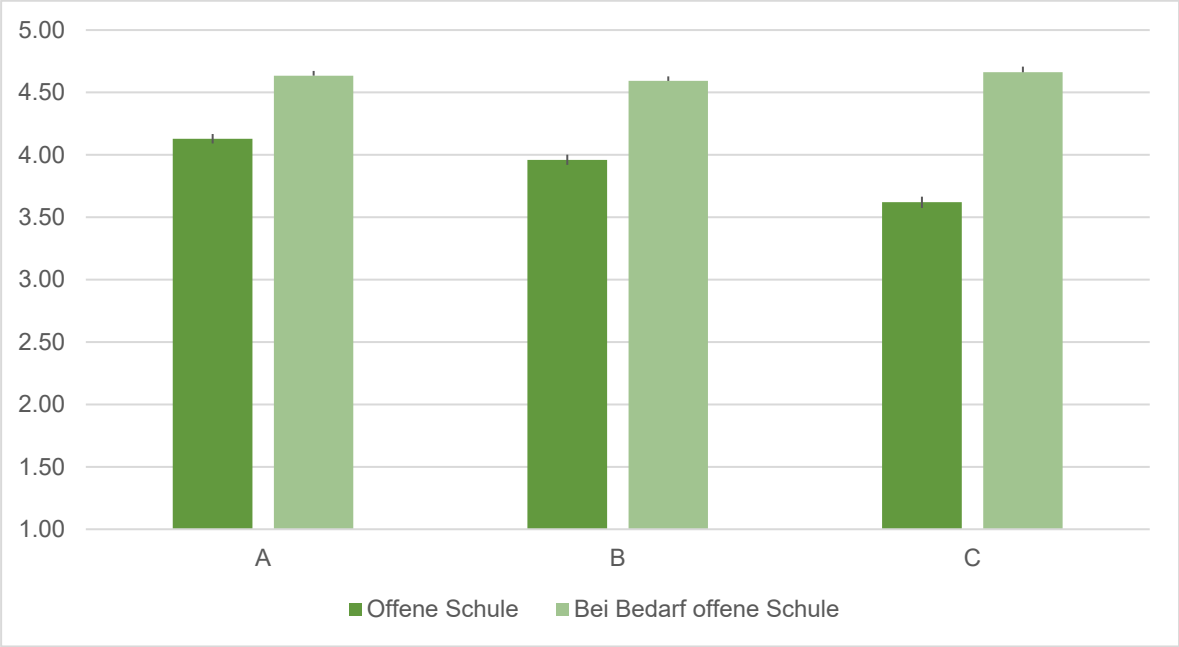
Forschungsfrage 9: Inwiefern lassen sich die unterschiedlichen theoretisch beschriebenen Öffnungstypen gegenüber dem schulischen Umfeld in der konkreten Handlungspraxis der schulischen Akteurinnen und Akteure beobachten und inwiefern lassen sich anhand dessen Rückschlüsse auf die Ausprägungen dieses schulkulturellen Merkmals ableiten?

Neben der Analyse der Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf das schulkulturelle Merkmal der Defizitorientierungen (und ihr Gegenstück, die Ressourcenorientierungen) erscheint auch die Analyse der Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf den Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld als ein weiteres Merkmal der Schulkultur für die vorliegende Studie bedeutsam (siehe Kapitel 1 und 3.4.3).

Angesichts des Mixed-Methods-Designs und des sequenziellen Vorgehens, bei dem versucht wird, die quantitativen Befunde mithilfe der qualitativen Befunde näher zu erklären, soll anhand der Abbildung 28 nochmals verdeutlicht werden, wo die drei Schulen der Vertiefungsstudie in den quantitativen Daten hinsichtlich beider Öffnungstypen zu verorten sind. Die Abbildung zeigt, dass die drei Schulen der Vertiefungsstudie ähnlich hohe Ausprägungen mit Blick auf den Öffnungstyp *bei Bedarf offene Schule* aufwiesen. Für den Typ *offene Schule* zeigt sich, dass bei den Schulen A und B deutlich höhere Ausprägungen vorlagen als bei Schule C.

Abbildung 28

Verteilung der zwei Typen des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld in den Schulen der Vertiefungsstudie



Anmerkungen. Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle; fünfstufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*; 5 = *stimme voll und ganz zu*).

Gemäß dem gemischtmethodischen Design der vorliegenden Studie werden die quantitativen Daten und Befunde zum schulkulturellen Merkmal *Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld* um die qualitative Forschungsperspektive ergänzt. Ziel ist es, ein umfassenderes Verständnis für dieses schulkulturelle Merkmal zu erlangen, indem die Handlungsorientierungen und -praxen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf den Öffnungsgrad mehrperspektivisch dargestellt und analysiert werden. Dabei sollen tiefere Einblicke in die Ausprägungen dieses Merkmals gewonnen werden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die quantitativen Befunde dadurch dennoch nicht ursächlich erklärt werden können (vgl. Bremm, 2021a).

Nachfolgend werden nun die Ergebnisse der qualitativen Befunde dargestellt. Zunächst zeigt die inhaltsanalytische Auswertung, dass auch in den Interviews die beiden Öffnungstypen *offene Schule* und *bei Bedarf offene Schule*, die aus der Faktorenanalyse in Teilstudie 1 hervorgingen (vgl. Kapitel 7.3.1, Abschnitt *Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld*), präsent sind. Darüber hinaus konnte mithilfe des qualitativen Datenmaterials auch der Typ *geschlossene Schule* abgebildet werden, was den (theoretischen) Annahmen aus Kapitel 3.4.3 entspricht.

Die Struktur dieses Unterkapitels orientiert sich an den in Kapitel 3.4.3 beschriebenen drei unterschiedlichen (Öffnungs-)Typen und den in Kapitel 7.4.3 beschriebenen Kategorien. Den Schluss bildet eine Zusammenfassung der Befunde:

- Typ *geschlossene Schule* (siehe Abschnitt 9.3.1),
- Typ *bei Bedarf offene Schule* (siehe Abschnitt 9.3.2) und
- Typ *offene Schule* (siehe Abschnitt 9.3.3)
- Zusammenfassung (siehe Abschnitt 9.3.4).

9.3.1 Geschlossene Schule

Für Schule C lassen sich in den Interviews Hinweise finden, die auf Handlungsorientierungen und -praxen mit Tendenzen zum Typ *geschlossene Schule* hinweisen. Auch in Schule B ergeben sich vereinzelt Hinweise auf diesen Öffnungstyp. In einigen Äußerungen der Interviewten von Schule C deutet sich an, dass der Einfluss der Eltern nur bedingt gewünscht ist, bzw. in der tatsächlichen Praxis in geringerem Maße Berücksichtigung findet. Die Schulleiterin äußert den Wunsch, dass Eltern die Regelungen der Schule akzeptieren und unterstützen und nicht gegen die Schule arbeiten und die Arbeit der Schule ‚torpedieren'. Anhand dessen lässt sich vermuten, dass von ihrer Seite aus in diesem Zusammenhang kein Austausch mit den Eltern vorgesehen ist und sie ihnen eher eine passive Rolle zuweist. Zudem gibt sie zwar an, dass Eltern z. B. im Rahmen der Schulkonferenz in die Entwicklung und Abstimmung eines neuen Regelwerks involviert waren, erläutert allerdings an anderer Stelle, dass der Großteil der Elternschaft tatsächlich nicht in die Gremienarbeit involviert ist. Offensichtlich wird in diesem Kontext, dass sie einerseits die elterliche Mitwirkung in der Schulkonferenz als für sie zentral beschreibt, andererseits jedoch kritisiert, dass nur wenige Eltern in den Entscheidungsgremien der Schule tatsächlich mitwirken. Somit könnte der Großteil der Elternschaft nicht in die Entscheidung für ein neues Regelwerk eingebunden gewesen sein, was im Rahmen des Interviews nicht reflektiert wird. Aus diesem Grund lässt sich vorsichtig annehmen, dass der Einfluss der Eltern womöglich nur bedingt erwünscht ist, v. a. dann, wenn er mit der schulischen Arbeit und den Erwartungen der schulischen Akteurinnen und Akteure weniger übereinstimmt.

Weitere Hinweise darauf, dass einige Lehrkräfte den Einfluss der Eltern nur bedingt wünschen, zeigen sich in einem Interview mit einem Mitglied der erweiterten Schulleitung. In diesem Interview erläutert die besagte Person, dass einige Lehrkräfte mit verschiedenen Strategien einer elterlichen Einflussnahme entgegenwirken, indem sie Eltern z. B. nur die nötigsten Informationen zukommen lassen. In einem anderen Lehrkräfteinterview beschreibt eine Lehrkraft die Schule als eine Art ‚Rettungsinsel':

> L1: Ja, ich sehe es als Insel tatsächlich. Also wenn ich so die Schule im Blick habe, dann ist das für mich so eine Insel, ein bisschen wie so eine, ja, Insel, kann ja eine Rettungsinsel sein,

> kann alles Mögliche darstellen, aber es ist auf jeden Fall sicheres Land, auf das man hier stößt, wenn man hier hinkommt. (C-LK7: 29-31)

Diese Beschreibung lässt vermuten, dass die Einflüsse des schulischen bzw. familiären Umfelds als weniger positiv und eher belastend wahrgenommen werden.

In Schule B wird das familiäre Umfeld zum Teil als belastend sowohl für die schulische Arbeit als auch für die Schülerinnen und Schüler selbst wahrgenommen. Dabei wird die Schule als eine Art Zufluchtsort für die Schülerinnen und Schüler beschrieben.

In den Lehrkräfteinterviews ergeben sich Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte die Schule gegenüber den Eltern und Familien der Schülerinnen und Schüler als „Schutz- und Schonraum“ (Fölker et al., 2016, S. 168) skizzieren. Teilweise nehmen Lehrkräfte das familiäre Umfeld als hinderlich und belastend für die schulische Arbeit und das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler wahr. So wird in einem Lehrkräfteinterview zum Ausdruck gebracht, dass manche Kinder in der Schule sicherer sind als zu Hause. Es wird auch angemerkt, dass in manchen Fällen Eltern wegen häuslicher Gewalt gegenüber ihren Kindern besser nicht in deren Erziehung eingebunden werden sollten (vgl. Kapitel 9.2.1).

9.3.2 Bei Bedarf offene Schule

In allen drei Schulen beschreiben die Interviewten Situationen, die zum Teil darauf hinweisen, dass die Schulen den Eltern und dem schulischen Umfeld nicht verschlossen gegenüberstehen und die Eltern zu gewissen Anlässen willkommen sind. Darüber hinaus lässt sich für alle drei Schulen anhand der Ausführungen der verschiedenen schulischen Akteurinnen und Akteure schließen, dass bei schulischen Veranstaltungen wie Elternabenden oder Informationsveranstaltungen die Absicht besteht, den Eltern das Gefühl zu vermitteln, dass ihre Anwesenheit erwünscht ist.

In Schule A nutzt die Schulleitung als eine zentrale Strategie die Etablierung einer Wohlfühlatmosphäre. Diese wird von den Lehrkräften in den Interviews mehrfach aufgegriffen. So schildern die Lehrkräfte ihre Wahrnehmung, dass bei Schulveranstaltungen seitens der Schulleitung und der Lehrkräfte auf eine positive Atmosphäre geachtet wird.

> L4: Das war halt irgendwie eigentlich immer, egal in welche Klasse man kommt, sind dann bei den Elternpflegschaftsabenden oder bei Elternsprechtagen oder so sind irgendwie, weiß ich nicht, Studentenfutter da ist, ist Wasser da, sind irgendwie Süßkram da, es ist das alles zumindest so ein bisschen ordentlich gemacht, steht irgendwo herzlich willkommen auf der Tafel oder sonst was. (A-LK8: 242-245)

Anhand dessen lässt sich vermuten, dass die Lehrkräfte die Strategie der Schulleitung größtenteils ebenfalls berücksichtigen.

Die Tatsache, dass die verschiedenen offiziellen Anlässe in Schule B im Lernplaner der Schülerinnen und Schüler vermerkt sind, deutet darauf hin, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure bestrebt sind, diesbezüglich Transparenz zu schaffen und Eltern

frühzeitig über die Termine zu informieren, damit diese die Möglichkeit haben, daran teilzunehmen. Dennoch zeigt sich, dass nur wenige Eltern tatsächlich an den Terminen teilnehmen. Dies lässt vermuten, dass weitere Maßnahmen seitens der Schule erforderlich wären, um sicherzustellen, dass *alle* Eltern Zugang zu den Veranstaltungen haben. Dieser Aspekt wird in den Interviews jedoch nicht reflektiert.

Ein Mitglied der erweiterten Schulleitung (AL2) berichtet, dass die Schulleitung auch offen dafür sei, die Schule für inoffizielle Treffen, wie eine Übernachtung mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften, zu öffnen. Außerhalb dieser Anlässe könnten Eltern um einen Gesprächstermin bitten. Es lässt sich anhand dessen bei der Schulleitung eine Bereitschaft annehmen, die Schule auch inoffiziell als Veranstaltungsort zur Verfügung zu stellen. Allerdings deuten die Elterninterviews darauf hin, dass inoffizielle Termine weniger häufig stattfinden.

> E1: Man ist natürlich jetzt nur zu gewissen Anlässen auch hier. Also das ist natürlich auch / also ich komme ja wirklich, wie gesagt, nur zu diesen Pflegschaftssitzungen, zu den Festen und zu diesen Themen/ thematischen Elternabenden und da habe ich immer so das Gefühl, dass das ehrlich ist, was sie da machen, dass sie wirklich das wünschen, dass Eltern kommen (B-E2: 117-120)

Die Interviews von Schule C verweisen ebenfalls darauf, dass Eltern in die Schule eingeladen werden und die elterlichen Bedarfe bei der zeitlichen Planung beachtet werden, zumindest in der Wahrnehmung der didaktischen Leitung. Ähnlich wie in Schule B führt dies dennoch nicht dazu, dass viele Eltern zu den von der Schule offerierten Anlässen erscheinen.

Die Schulleiterin beschreibt einen (informelleren) Anlass, zu dem Eltern eingeladen werden: einen Abend zur Ehrung nichtakademischer Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Anhand ihrer Ausführungen lässt sich annehmen, dass sie diesen als positiv wahrnimmt. „Schöne Elternarbeit ist Abend des Lobes. Das ist halt herrlich“ (C-SL: 435).

Anhand der Aussage der Schulleiterin ist davon auszugehen, dass diese Veranstaltung von den Eltern besser angenommen wird. Allerdings scheint sich die Schulleiterin dieses Zusammenhangs zwischen inoffiziellen Anlässen und einer höheren Teilnahme der Eltern nicht bewusst zu sein, da sie an anderer Stelle ihres Interviews Ratlosigkeit bezüglich der Aktivierung der Eltern äußert. Die Lehrkräfteinterviews verweisen darauf, dass die Präsenz der Eltern und ihr Engagement bei den von schulischen Akteurinnen und Akteuren initiierten Anlässen als positiv und passend wahrgenommen werden. „Und manche Eltern, wie gesagt, sind dann ganz toll […] die backen dann und machen“ (C-AL2: 311-312).

In diesem Kontext werden seitens der Lehrkräfte ausschließlich Formen der Beteiligung aufgezählt, die der Unterstützung der schulischen Arbeit dienen.

Außerhalb der von den schulischen Akteurinnen und Akteuren initiierten Anlässe deutet sich an, dass es an allen drei Schulen als weniger passend oder positiv wahrgenommen wird, wenn Eltern spontan in die Schule kommen und kurzfristig Gespräche mit den Lehrkräften wünschen – ohne vorherige Terminabsprache (siehe auch Kapitel 9.2.2.). So wird in einem Lehrkräfteinterview in Schule A beschrieben, dass Eltern dahingehend erzogen werden sollen, dass sie Sprechstunden wahrnehmen oder Alternativtermine vereinbaren. Auch in den Lehrkräfteinterviews von Schule B wird mehrfach thematisiert, dass ein Erscheinen der Eltern ohne Termin v. a. bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Eltern erfolgt, wenn Eltern z. B. mit einer Entscheidung der Schule/Lehrkräfte gegenüber ihrem Kind nicht einverstanden sind. Die Lehrkräfte von Schule C beschreiben, dass sie sich den Anliegen von Eltern, die unangemeldet in der Schule erscheinen, nicht unmittelbar widmen, sondern gesondert einen Termin vereinbaren.

> L5: Und ansonsten gehe ich da auch nicht immer drauf ein, sondern sage: ‚Da müssen wir einen Extratermin machen. Da kann ich jetzt gerade nichts zu sagen.' Damit ich selber auch erst mal noch Zeit habe, mich darauf nochmal vorzubereiten […]. (C-LK8: 215-217)

Lediglich für Schule B finden sich Hinweise, dass auch *zu* engagierte Eltern weniger positiv wahrgenommen werden. So formuliert ein Teil der Lehrkräfte den Wunsch, dass Eltern, die sich zu sehr in die schulische Arbeit einmischen und die vermeintlichen Zuständigkeitsbereiche der Lehrkräfte überschreiten (vgl. Kapitel 4.4.2), gebremst werden sollen.

> L3: Nein, für mich wäre es halt einfach persönlich wichtig, dass manche Eltern auf ihren Posten zurückgerufen werden. Die, die es übertreiben. Die also sozusagen den Dorfsheriff mimen, und dann alle Sachen in die eigene Hand nehmen. […] Andersherum würde ich mir wünschen, dass halt natürlich, das ist schwierig umzusetzen, die Eltern, die sich halt immer absent zeigen, irgendwie mehr ins Boot geholt werden. Aber das ist natürlich die Frage der Realisierung. Also man kann die ja nicht hinbeamen sozusagen. (B-LK8: 614-621)

Auch hier lässt sich annehmen, dass das (Kooperations-)Verhalten dieser Eltern von den (impliziten) Erwartungen der Lehrkräfte abweicht, was als wenig hilfreich und angemessen betrachtet wird (vgl. Kapitel 3.4.3).

Zusätzlich lässt sich aus den Interviews von Schule A und C ableiten, dass sich auch die Kommunikation mit Eltern anlassbezogen gestaltet und ein kontinuierlicher Austausch eher in Ausnahmefällen stattfindet.

Die stellvertretende Schulleitung von Schule A beschreibt im Interview, dass die Lehrkräfte regelmäßige Sprechstunden anbieten und die Schule in diesem Zusammenhang Angebote macht. In den Lehrkräfteinterviews wird angeführt, dass Eltern zumeist bei negativen Anlässen wie Fehlverhalten des Kindes kontaktiert werden. Eine Kommunikation bei positiven Anlässen findet lediglich dann statt, wenn die Lehrkräfte das Gefühl haben noch über zeitliche Ressourcen zu verfügen, was eher die Ausnahme zu sein scheint.

> L3: […] nach dem Unterricht. Da telefonieren wir, also ich zumindest, recht häufig dann einfach direkt mit den Eltern, wo es gar nicht lief. Oder einfach bei Kindern, bei denen es oft nicht läuft,

> und an dem Tag besonders schön gelaufen ist. Wenn die Zeit dann in irgendeiner Form da ist. (A-LK7: 177-180)

Die Seltenheit spontaner Kontaktaufnahmen zu Eltern wird vornehmlich auf mangelnde zeitliche Ressourcen zurückgeführt, womit die Ursachen außerhalb des Verantwortungsbereichs der Lehrkräfte verortet und eher den organisationalen Bedingungen zugeschrieben werden.

In Schule C werden von den Interviewten anlassbezogene Kommunikationsformen, z. B. Informationsschreiben, benannt. In der Wahrnehmung einer Lehrkraft sind diese Schreiben allerdings nicht immer adressatenbezogen und oftmals auch unverständlich formuliert.

> Wir setzen manchmal Elternbriefe auf, wo ich auch denke, das versteht kein Mensch, das verstehe ja ich gerade so. Und auch unsere deutschen Eltern sind damit überfordert. Wir müssten die ganz oft in drei, vier verschiedenen Sprachen und viel einfacher haben. […] Also ich bin mir sicher, dass die Eltern das oft nicht verstehen. Und nicht, weil sie einfach zu doof sind oder nicht wollen oder so, einfach weil sie die Sprache nicht können. Ganz schwierig (C-AL2: 99-105)

9.3.3 Offene Schule

Bei allen drei Schulen ist anhand von Ausführungen der Interviewten erkennbar, dass eine Öffnung der Schulen angestrebt wird. Dennoch lassen sich Hinweise auf unterschiedliche Schwerpunkte und Motive identifizieren. In den Schulen A und B wird insgesamt eine umfassendere Öffnung der Schule angestrebt. So schildern Mitglieder der Schulleitung, dass sie sich an Veranstaltungen im Stadtteil oder in Arbeitskreisen beteiligen oder auch anstreben, die Schule für externe Veranstaltungen oder (pädagogische) Angebote z. B. von sozialen Diensten und Trägern zu öffnen. In Schule C hingegen legen die Schulleiterin und ein Mitglied der erweiterten Schulleitung (AL1) den Fokus hauptsächlich auf das unmittelbare schulische Umfeld, wobei ein Schwerpunkt in der Zusammenarbeit mit Grundschulen besteht. Die Schulleiterin erläutert in diesem Zusammenhang, dass die Schule daraus den Nachwuchs der Schülerinnen und Schüler zieht.

Für Schule A wird durch die Interviews aller interviewten Akteurinnen und Akteure deutlich, dass sie sich und die Schule als Teil der sie umgebenden Nachbarschaft begreifen. Die Vernetzung ist fest in den Organisationsstrukturen verankert. So beschreiben die befragten Lehrkräfte die Schule als vernetzt im Stadtteil.

> Wir sind ganz stark vernetzt im Stadtteil mit den unterschiedlichsten Aktionsgruppen, Vereinen und weiß ich nicht was, Gemeinschaften. Sind da sehr, sehr breit aufgestellt und das ist ja auch gut so. […] Wir profitieren dann natürlich auch davon. Aber die Frage ist: Wer, was profitiert? Es ist ja nicht so, dass wir persönlich profitieren, sondern es ist, dass wir dann in der Lage sind, tatsächlich den Kindern die Chancen zu eröffnen, die wir für sie sehen. (A-AL1: 40-46)

Dabei vernetze sich die Schule auch mit benachbarten Schulen, indem sie Fortbildungen anbiete und Lehr-/Lernmaterialien an andere Schulen ausleihe. Zudem beschreiben die Lehrkräfte auch eine Offenheit seitens ‚der Schule' gegenüber Ideen und dem Engagement der Eltern, was allerdings nicht weiter ausgeführt wird. Die Ausführungen eines interviewten Elternteils lassen darauf schließen, dass die Eltern sich in die schulische Arbeit einbezogen fühlen.

Die Arbeit der schulischen Akteurinnen und Akteure ist auch darauf ausgerichtet, das Umfeld der Schule aktiv mitzugestalten. Die Vernetzung erstreckt sich auf verschiedene Ebenen, inklusive der Politik, um die Interessen der Schule zu vertreten.

Nicht nur die Arbeit der Schulleitung und der Lehrkräfte, sondern auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist auf eine Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld ausgerichtet. So geben die Schulleiterin und die stellvertretende Schulleitung an, dass auch bei der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern eine Öffnung angestrebt wird, z. B. durch die Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Partnerinnen und Partner, der sich mit ihnen im Stadtteil sozial engagiert.

Das Interview mit der Schulleiterin von Schule B lässt vermuten, dass die Öffnung und Vernetzung mit dem schulischen Umfeld noch ausbaufähig ist und weniger gefestigt ist als in Schule A. „Wir sind da natürlich noch im Aufbau. Die Kontakte zum Stadtteil, sind einzelne vorhanden, aber müsste letztendlich dann noch weiter vertieft werden" (B-SL: 41-42).

Dies kann neben der Einschätzung der Schulleiterin auch daran festgemacht werden, dass die Lehrkräfte in einem Interview das Verhältnis zwischen Schule und Nachbarschaft als wenig positiv bewerten, was sie an Beschwerden der Nachbarn in Bezug auf Lautstärke und Müll festmachen.

Die in den Interviews benannten Formen der Vernetzung zielen direkter auf die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern ab, v. a. auf die Berufsvorbereitung, während Kontakte zum Stadtteil eher fragmentiert vorhanden sind. So werden zur Berufsvorbereitung der Schülerinnen und Schüler auch Kontakte zu Betrieben und Einrichtungen unterhalten.

Die Interviews mit den Lehrkräften und Eltern lassen außerdem vermuten, dass den Eltern Einblicke in die inhaltliche schulische Arbeit gewährt werden, die über die übliche Gremienarbeit hinausgehen, beispielsweise durch die Möglichkeit, ihre Kinder einen Tag lang zu begleiten.

> […] das finde ich eigentlich schon mal ganz schön, dass man für Eltern auch die Schule öffnet. […] Ich habe das auch im Jahrgang fünf immer wieder thematisiert, wenn die gesagt haben ‚Ich verstehe überhaupt gar nicht mit den Lernbüros', sage ich: ‚Wenn Sie Zeit haben, kommen Sie doch vorbei und laufen Sie mal mit Ihrem Kind ein bisschen mit.' […] Aber alleine, dass

> die Schule das möglich machen würde, finde ich, ist auch eine Menge. Finde ich sehr offen. (B-AL2: 78-84)

Darüber hinaus geben die Eltern an, dass die Lehrkräfte ihnen bei Schulveranstaltungen verdeutlichen, dass sie tatsächlich an elterlichem Feedback und Verbesserungsvorschlägen interessiert sind. E1: „[…] weil ich eigentlich immer so im Hinterkopf habe, wie die wirklich bei der Vorstellung auch ganz klar sagen, wo sie ihre Schule vorgestellt haben, sie möchten Feedback haben, sie möchten Positives, sie möchten Negatives“ (B-E2: 537-539).

Ein Interview mit einem Mitglied der erweiterten Schulleitung lässt vermuten, dass die Schule sich auch für Eltern öffnet.

In Schule C sind insbesondere die Schulleiterin und die Abteilungsleitung 1 für die Förderung der Vernetzung mit der unmittelbaren Nachbarschaft verantwortlich.

Auch die interviewten Lehrkräfte beschreiben Bemühungen um eine aktive Vernetzung mit der unmittelbaren Nachbarschaft.

> L4: Ich denke auch, dass es eine enge Vernetzung innerhalb des Stadtteils ist, dass wir halt auch relativ viel so irgendwie da bei lokalen Aktionen mitmachen oder auch Werbung machen, wenn irgendwas in der Schule ist, dass wir halt quasi auch so mit dem Stadtteil sehr vernetzt sind und nicht so quasi, zwar vielleicht als Insel sehen, aber quasi nicht allein stehen, sondern halt trotzdem uns irgendwie da so ein bisschen connecten mit den restlichen Organisationen und so in dem Stadtteil. (C-LK7: 32-36)

Die Meinungen zum Grad der Vernetzung variieren: So wird von einigen Lehrkräften einerseits angegeben, dass die Schule bei einigen Institutionen wie der Bezirksregierung etabliert ist. Andererseits wird in einem anderen Lehrkräfteinterview thematisiert, dass die Schule im Umfeld noch nicht hinreichend etabliert ist und v. a. bei der Zusammenarbeit mit Grundschulen Handlungsbedarf besteht. Die unterschiedlichen Auffassungen deuten darauf hin, dass dieser Aspekt ähnlich wie in Schule B weniger fest in den Arbeitsstrukturen verankert ist. Ähnlich wie in Schule B weisen die Interviews mit den Lehrkräften darauf hin, dass die Vernetzung hauptsächlich auf die unmittelbare Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern ausgerichtet ist. Mit Blick auf das eigene Kooperationsverhalten geben die Lehrkräfte an, dass sie mit außerschulischen Diensten wie dem schulpsychologischen Dienst bei Unterstützungsbedarf im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten.

9.3.4 Zusammenfassung

Sowohl in Schule B als auch in Schule C lassen sich anhand der Interviews Tendenzen mit Blick auf das schulkulturelle Merkmal des Öffnungstyps *geschlossene Schule* erkennen. In Schule A gibt es dazu keine Hinweise. Äußerungen sowohl von Schulleitungsmitgliedern als auch von Lehrkräften der beiden Schulen lassen vermuten, dass die Beteiligung der Eltern bzw. ihr Einfluss nur bedingt gewünscht ist. Mit Blick auf die (inhaltliche) schulische Arbeit wird Eltern zum Teil (auch unbewusst) eine eher passive Rolle zugewiesen und es werden ihnen weniger positive Absichten unterstellt, wenn ihre Bemühungen

der Einflussnahme als unpassend wahrgenommen werden bzw. nicht den (Normalitäts)erwartungen der schulischen Akteurinnen und Akteure entsprechen (vgl. Kapitel 3.4.2). Das familiäre Umfeld wird zum Teil als belastend sowohl für die schulische Arbeit als auch für die Schülerinnen und Schüler selbst wahrgenommen, wobei die Schule als eine Art Zufluchtsort für die Schülerinnen und Schüler beschrieben wird. In Schule C kommen teilweise bewusst Strategien zum Einsatz, um einer zu intensiven elterlichen Einflussnahme entgegenzuwirken.

In allen drei Schulen lassen sich Tendenzen hinsichtlich des Öffnungstyps *bei Bedarf öffnende Schule* identifizieren. Die Kommunikation mit den Eltern erfolgt größtenteils anlassbezogen, v. a. bei negativen Anlässen. Gleichzeitig haben die Eltern die Möglichkeit, Gesprächstermine mit Lehrkräften zu vereinbaren. Spontane Besuche von Eltern ohne vorherige Terminansprache werden von den schulischen Akteurinnen und Akteuren eher ungünstig wahrgenommen. Die schulischen Akteurinnen und Akteure bemühen sich darum, Eltern das Gefühl zu vermitteln, bei Anlässen wie schulischen Veranstaltungen willkommen zu sein. Es gibt jedoch Unterschiede in den angewandten Strategien, sei es die Etablierung einer angenehmen Atmosphäre während schulischer Veranstaltungen (Schule A und C), die frühzeitige Bekanntgabe der Termine (Schule B) oder die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Eltern bei der Terminierung der Anlässe (Schule C). Dennoch führen diese unterschiedlichen Ansätze nicht zu einer höheren Teilnahme der Eltern an den von den Schulen offerierten Anlässen.

In allen drei Schulen finden sich auch Tendenzen mit Blick auf den Öffnungstyp *offene Schule*. Alle Schulen streben eine Öffnung und Vernetzung mit dem schulischen Umfeld an, jedoch variieren die Schwerpunkte und Motive. Von einem Fokus auf eine eher ganzheitliche Vernetzung der Schule mit der sie umgebenden Nachbarschaft und der aktiven Mitgestaltung des schulischen Umfelds zu einer weniger gefestigten Verankerung der Vernetzung in den Organisationsstrukturen und der Ausrichtung der Zusammenarbeit, z. B. auf die unmittelbare Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern oder die Zusammenarbeit mit Grundschulen, mit dem Ziel, Neuanmeldungen von Schülerinnen und Schülern zu sichern.

Die Merkmale mit Blick auf die drei Öffnungstypen sind in Abbildung 29 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 29

Merkmale mit Blick auf die drei Öffnungstypen

Geschlossene Schule
- Tendenzen lediglich in den Schulen B und C zu finden
- elterliche Beteiligung teilweise bedingt erwünscht; Eltern wird passive Rolle zugewiesen
- zum Teil Anwendung von Strategien, um übermäßiger Einflussnahme von Eltern entgegenzuwirken
- Schule wird zum Teil als Zufluchtsort wahrgenommen

Bei Bedarf offene Schule
- Kommunikation mit Eltern größtenteils anlassbezogen
- vergleichbare Wahrnehmung spontaner Besuche von Eltern als ungünstig
- variierende Ansätze mit Blick auf Etablierung eine Wohlfühlatmosphäre für Eltern bei schulischen Veranstaltungen

Offene Schule
- variierende Schwerpunkte und Motive mit Blick auf Öffnung und Vernetzung mit dem schulischen Umfeld: ganzheitliche Vernetzung und aktive Mitgestaltung vs. weniger fest verankerte Strukturen der Vernetzung

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.4 Handlungspraxis transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit

Forschungsfrage 10: Wie lässt sich transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit in der konkreten Handlungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter beschreiben?

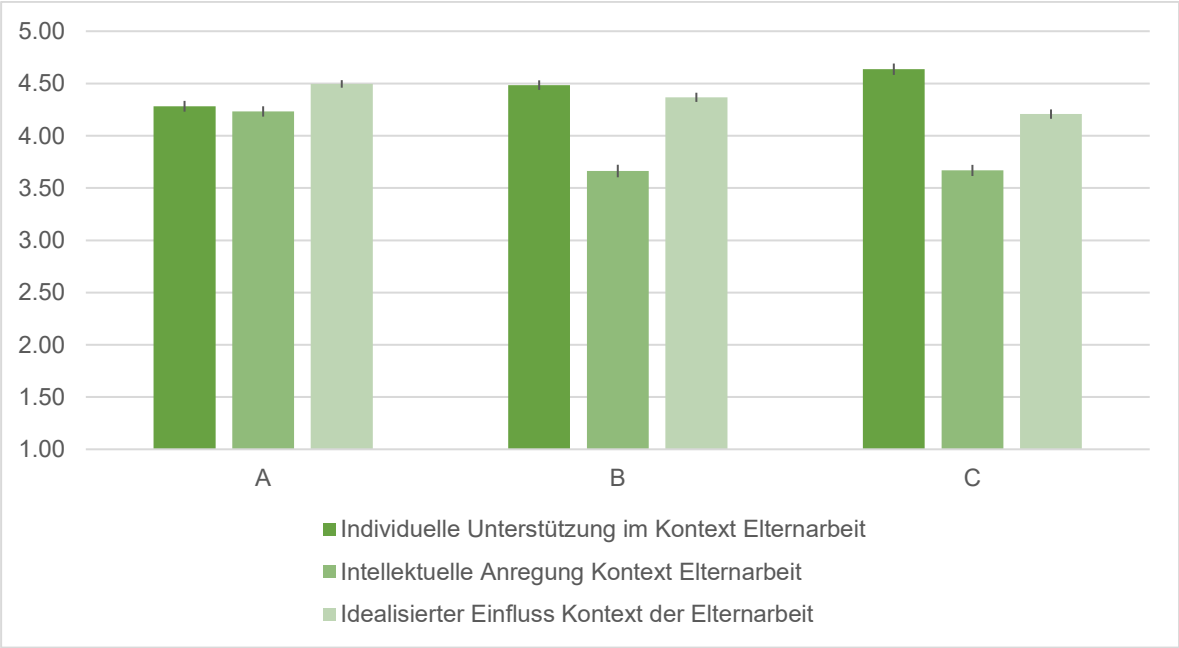
Gemäß dem gemischtmethodischen Design der vorliegenden Studie werden die quantitativen Daten und Befunde zum organisationalen Merkmal *transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit* um die qualitative Forschungsperspektive ergänzt. Ziel ist es, ein umfassenderes Verständnis für dieses organisationale Merkmal zu erlangen, indem die Handlungsorientierungen und -praxen der Schulleitung mit Blick auf die transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit mehrperspektivisch dargestellt und analysiert werden. Dabei sollen tiefere Einblicke in die Ausprägungen dieses Merkmals gewonnen werden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die quantitativen Befunde dadurch dennoch nicht ursächlich erklärt werden können (vgl. Bremm, 2021a).

Angesichts des Mixed-Methods-Designs und des sequenziellen Vorgehens, bei dem versucht wird, die quantitativen Befunde mithilfe der qualitativen Befunde näher zu beleuchten, soll anhand von Abbildung 30 nochmals verdeutlicht werden, wo die drei Schulen der Vertiefungsstudie in den quantitativen Daten hinsichtlich der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit zu verorten sind. Die Abbildung zeigt, dass alle drei

Schulen in allen drei Dimensionen hohe Ausprägungen aufwiesen. Mit Blick auf die Dimension *individuelle Unterstützung* zeigte Schule C die höchsten Ausprägungen, gefolgt von Schule B. Im Vergleich dazu lagen bei Schule A etwas niedrigere Ausprägungen in dieser Dimension vor. In Bezug auf die Dimension *intellektuelle Anregung* waren für Schule A deutlich höhere Ausprägungen im Vergleich zu den anderen beiden Schulen zu ermitteln, die wiederum niedrigere Ausprägungen in dieser Dimension aufwiesen, die annähernd gleich waren. Bei Schule A waren auch die höchsten Ausprägungen in der Dimension *idealisierter Einfluss* festzustellen. In dieser Dimension lagen für Schule B etwas niedrigere Werte vor, während Schule C die niedrigsten Ausprägungen im Vergleich zu den beiden anderen Schulen aufwies, aber immer noch insgesamt hohe Werte zeigte.

Abbildung 30

Verteilung der Dimensionen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit in den Schulen der Vertiefungsstudie



Anmerkungen. Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle; fünfstufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*; 5 = *stimme voll und ganz zu*).

Zunächst verdeutlicht die inhaltsanalytische Auswertung, dass sich auch in den Interviews die drei Dimensionen, die sich bereits aus der Faktorenanalyse der ersten Teilstudie ergaben, zeigen. Anhand des qualitativen Datenmaterials kann zudem die Dimension *inspirierende Motivation* abgebildet werden. Diese Dimension entspricht dem Modell von Bass und Avolio (1994).

Die Darstellung und die Einordnung der qualitativen Befunde erfolgt anhand der Dimensionen transformationaler Führung nach Bass und Avolio (1994). Durch die explorative

Ausrichtung der vorliegenden Studie soll die qualitative Teilstudie 2 eine vertiefende Perspektive auf das erhobene Material bieten und untersuchen, welche Formen transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit an deutschen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage annehmen kann.

Die Struktur dieses Unterkapitels orientiert sich an den in Kapitel 4.2 beschriebenen Dimensionen (und Subdimensionen) des Modells der transformationalen Führung von Bass und Avolio (1994) sowie Harazd und van Ophysen (2011)[16] und betrachtet die Wahrnehmung bezüglich

- der Dimensionen *idealisierter Einfluss (attributed/Vorbildverhalten)* und *idealisierter Einfluss (behavior/ hohe Erwartungen)* (Abschnitte 9.4.1 und 9.4.2),
- der Dimension *inspirierende Motivation* (Abschnitt 9.4.3),
- der Dimension *intellektuelle Stimulierung* (Abschnitt 9.4.4),
- der Dimension *individuelle Unterstützung* (Abschnitt 9.4.5)

und schließt mit einer Zusammenfassung (Abschnitt 9.5.6).

Mit Blick auf die Dimension *idealisierter Einfluss* erweitern die qualitativen Befunde die vorangegangenen Analysen aus Teilstudie 1, indem die deduktiv-induktiven Kategorien eine Differenzierung der Handlungspraxis zwischen *attributed* und *behavior* ermöglichen.

9.4.1 Idealisierter Einfluss (attributed/Vorbildverhalten)

In Kapitel 4.2.2, Abschnitt *Transformationale Führung und Elternarbeit* wurden Befunde zu Merkmalen erfolgreicher Führung im Kontext der Elternarbeit beschrieben, die relevante Handlungspraxen von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext des idealisierten Einflusses veranschaulichen und sich auf das vorbildhafte Verhalten der Schulleiterinnen und Schulleiter beziehen: Unter den Aspekt der Dimension *attributed* fallen Handlungsweisen wie die, dass die Schulleitung engagiert und initiativ ist (Leithwood & Jantzi, 2006), regelmäßig überprüft, ob zentrale Annahmen mit Blick auf Elternarbeit noch angemessen sind (vgl. Bass & Avolio, 1995; Harazd et al., 2008), darum bemüht ist, dass Eltern sich willkommen und wohl fühlen, um konstruktive Arbeitsbeziehungen mit Eltern bemüht ist und Sensibilität für die Anliegen und Wünsche der Eltern zeigt sowie diese bei Problemen unterstützt (Giles, 2006; Giles et al., 2005). Anhand dieser fünf Subkomponenten werden nachfolgend die Wahrnehmungen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf die Handlungspraxis der Schulleitung beschrieben.

[16] Dieses basiert auf den Arbeiten von Bass & Avolio (1994) und der Übersetzung des MLQ 5 x Short von Felfe und Goihl (Felfe, 2006b; Felfe & Goihl, 2002)

Die Schulleitung ist engagiert und initiativ

Bei allen drei Schulleiterinnen ist anhand der Interviews zu identifizieren, dass sie mit Energie und Begeisterung agieren und proaktiv Maßnahmen ergreifen. Dies geschieht aber eher implizit. Alle drei Schulleiterinnen haben Selbstvertrauen mit Blick auf den Umgang mit Eltern und sind sich ihrer Kompetenzen in diesem Zusammenhang bewusst. Dies trifft auch auf die didaktische Leitung von Schule B zu.

Anhand der Interviews werden bei allen drei Schulleiterinnen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung ein (großer) Erfahrungsschatz und vorhandene Kompetenzen mit Blick auf den Umgang und die Kommunikation mit Eltern, speziell auf das Führen von (Konflikt-)Gesprächen, sichtbar. Die Beschreibungen der Lehrkräfte und Eltern in diesem Kontext legen nahe, dass die Interviewten die Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer Schulleiterinnen (sowie der didaktischen Leitung von Schule B) respektive der Schulleitung bewundern.

So heben alle interviewten Schulleitungsmitglieder von Schule A die kompetente Gesprächsführung der Schulleiterin bei (Konflikt-)Gesprächen mit Eltern hervor, die in der Wahrnehmung der Interviewten dazu führt, dass aufgebrachte Eltern sich beruhigen und sich ihr öffnen.

Die Schulleiterin und die didaktische Leitung von Schule B beschreiben sich als engagiert, zusammen mit einer Abteilungsleitung die thematischen Elternabende auszugestalten und weiterzuentwickeln. Zudem deutet sich im Interview mit der didaktischen Leitung an, dass diese sich und die Schulleiterin als sachkundig mit Blick auf die Moderation und die Beratung im Allgemeinen wahrnimmt.

> Wir haben alle drei eine sehr stark systemische Ausbildung hinter uns. Wir sind die drei erfahrensten Schulleitungsmitglieder mit Moderationserfahrung, sage ich mal so. Sodass wir auch häufig genau solche Punkte machen. Und wir auch alle gerne machen, und gerne moderieren, weil wir das alle / Wir glaube ich auch alle Spaß an solchen Dingen auch entsprechend haben. (DL-B)

Diese Expertise wird auch in den Interviews mit den Lehrkräften häufig thematisiert und die Lehrkräfte äußern sich v. a. mit Blick auf den Umgang und speziell auf die Kommunikation mit Eltern und die Vermittlung von Konflikten zwischen Lehrkräften und Eltern positiv zu den Gesprächsführungskompetenzen der Schulleiterin. „[Ihre] Ruhe, wie [sie] das macht. Dann ist [sie] ein[e] sehr [gute Moderatorin], [die] Punkte aufgreifen kann und sehr zielgerichtet sie wieder zurück spiegelt. Und kreativ ist. Also, das finde ich schon gut“ (B-AL2: 300-301).

Insgesamt werden der Einsatz der Schulleiterin, bei schulischen Veranstaltungen Präsenz zu zeigen, und ihre Bemühungen, den Eltern das Schulkonzept näherzubringen, geschätzt. Sie wird von den Lehrkräften als Person skizziert, die sich sowohl gegenüber

Lehrkräften als auch gegenüber Eltern stets fair und anständig verhält und versucht, die Meinungen aller Akteurinnen und Akteure zu berücksichtigen. Anhand dessen kann geschlossen werden, dass die Schulleiterin nicht nur aufgrund ihrer Fähigkeiten, sondern auch aufgrund ihrer persönlichen Eigenschaften bewundert wird. Allerdings weisen Passagen aus den Lehrkräfte- und Elterninterviews auch auf Zweifel an den (Führungs-)Fähigkeiten der Schulleiterin hin. So äußert ein Teil der Lehrkräfte Kritik, dass die Schulleiterin dominanteren Eltern gegenüber nicht entschieden genug auftritt. Auch einigen Eltern fehlt eine konturierte ‚Führung': So sei die Schulleiterin zwar freundlich und bemüht, könne aber weniger gut organisieren und delegieren.

Schulleiterin C beschreibt sich selbst als kompetent in der Führung von Elterngesprächen, was auch die Lehrkräfte bestätigen. In diesem Zusammenhang heben sie v. a. ihre Fähigkeit hervor, Gespräche mit aufgebrachten Eltern in konstruktive Bahnen zu lenken.

> […] dann erst mal wird ja auch [die Schulleiterin] oft angegangen, also verbal. Also sie haben hier und warum sind sie nicht und sie müssten doch eigentlich. Und manchmal auch sehr heftig. Aber da geht [die] gar nicht darauf ein. Also [sie] lässt den erst mal ausdampfen da, und dann, so, jetzt können wir ja mal auf den Punkt kommen, worum geht es hier eigentlich, was ist eigentlich der Kern der Sache. Also da kann man schon viel lernen, dass [sie] da das ganz geschickt macht. Den Wind aus den Segeln nehmen (C-AL2: 434-439)

Zudem werden in den Lehrkräfteinterviews die Bemühungen um eine gute Außendarstellung und Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld positiv hervorgehoben. Die didaktische Leitung von Schule C zeichnet sich nach eigenen Angaben dadurch aus, dass sie viele Projekte anstößt und darum bemüht ist, interessierte Lehrkräfte für deren Umsetzung zu gewinnen. Die Lehrkräfte bestätigen den Einsatz der didaktischen Leitung, die von ihnen als hauptsächlich verantwortlich für die Elternarbeit betrachtet wird. Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte die didaktische Leitung hauptsächlich für ihr Handeln und ihren Einsatz respektieren.

Insgesamt deutet sich an, dass das Verhalten oder Vorgehen der Schulleiterinnen v. a. dazu dient, die Lehrkräfte dazu zu befähigen, selbst im Umgang mit (herausfordernden) Eltern kompetent(er) zu werden. So beschreibt Schulleiterin A beispielsweise, dass sie der Meinung ist, dass Lehrkräfte sich ihr Verhalten im Umgang mit Eltern ‚abgucken' und sie selbst dadurch Einfluss auf deren Handeln ausübt, im Sinne von „Leading by example" (Klein, 2018a, S. 2). Sowohl die Interviews mit den Lehrkräften als auch mit den Eltern verweisen darauf, dass diese Strategie erfolgreich ist. Im Rahmen eines Elterninterviews wird ausgeführt, dass sich das Handeln der Schulleitung im Handeln der Lehrkräfte widerspiegelt. In diesem Zusammenhang wird allerdings die Schulleitung als Gesamtheit angesprochen und nicht nur die Schulleiterin.

> Die Kinder auch. Die Kinder auch, die packen dann auch mit an, also so wie Schulleiter sind ja die Lehrer, so wie die Lehrer quasi bilden sich ja so, spiegeln, widerspiegeln sich auch teilweise auch die Schüler, aber gut, also ich (A-E2)

Die Bewunderung der Kompetenzen der jeweiligen Schulleiterinnen führt allerdings nicht bei allen (interviewten) Lehrkräften zur persönlichen Identifikation und zu dem Wunsch, so zu sein oder zu handeln wie die Schulleiterin (vgl. Kapitel 4.2.1, Abschnitt *Transformationale Führung und Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*). In Schule A weist das Interview mit der AL1 zwar auf eine solche Identifikation hin, allerdings finden sich in Schule B auch Hinweise dafür, dass die Lehrkräfte sich durch den (vorbildhaften) Umgang der Schulleiterin mit Eltern weniger beeinflussen lassen und sich genauso ‚grob' gegenüber Eltern verhalten, wie es ihrer Meinung nach angemessen ist.

Die Schulleitung prüft regelmäßig zentrale Annahmen (zur Elternarbeit)

In allen drei Schulen deutet sich in den Interviews eine Handlungspraxis der Schulleiterinnen an, die darauf hinweist, dass diese ihre Annahmen und ihr Handeln (kritisch) reflektieren und gegebenenfalls anpassen. Allerdings variiert die Handlungspraxis der Schulleiterinnen mit Blick auf die Herangehensweise, den Grad der Systematik und die inhaltliche Ausrichtung.

In Schule A wird lediglich im Interview mit der Schulleiterin aufgegriffen, dass sie die Adäquatheit ihrer Annahmen reflektiert und prüft. Die Schulleiterin nutzt dabei eigene Erfahrungen, um ihr Handeln und ihre Annahmen, auch mit Blick auf Elternarbeit, anzupassen. Dieser Anpassungsprozess erfolgt eher intrinsisch motiviert und weniger systematisch. So erläutert sie, im Laufe ihrer Tätigkeit realisiert zu haben, dass die Zusammenarbeit mit Eltern sehr wichtig ist. Dies sei zu Beginn ihrer Laufbahn anders gewesen. Zudem beschreibt sie sich mit Blick auf ihr eigenes Handeln als lernwillig und es lässt sich anhand ihrer Ausführungen vermuten, dass sie offen dafür ist, z. B. Handlungsweisen für den Umgang mit Eltern von Lehrkräften zu übernehmen, die ihr sinnig erscheinen. „Und ich erkenne aber an vielen Stellen, dass ich denke, so könnte man das auch machen. Und da wir ja viel über Unterricht reden, partizipiere ich einfach auch viel von den Kolleginnen und Kollegen" (A-SL: 462-464).

Wesentlich systematischer erfolgt die Überprüfung der Annahmen der Schulleitung in Schule B durch z. B. regelmäßige Evaluationen. Die didaktische Leitung schildert, dass sie und die Schulleiterin stets darum bemüht sind Optimierungs- und Innovationsmöglichkeiten auszuloten und anzuregen, indem auf externe Expertise zurückgegriffen wird oder auch Evaluationen und Beschwerden durch Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern dazu genutzt werden, das Handeln der Schulleitung und/oder der Schule kritisch zu reflektieren und ggf. anzupassen.

> Ein weiterer Bereich ist, regelmäßig zu evaluieren. Heißt also: Am Ende jedes Jahres gibt es eine Jahresend-Evaluation mit den Lehrkräften, mit den Schülern und Schülerinnen und mit den Eltern. Und da können auch wieder Punkte eingebracht werden, die wieder den Eltern gespiegelt werden und wir dann damit weiterarbeiten können (B-SL: 200-203)

In einem Elterninterview deutet sich allerdings an, dass diese Innovationsbereitschaft auch Grenzen hat, was z. B. die grundsätzliche Konzeption der schulischen Arbeit betrifft. So wird bemängelt, dass die Schulleiterin zu sehr hinter dem Schulkonzept steht und Anpassungsmöglichkeiten nicht in Betracht zieht.

Insgesamt liegt der Fokus in Schule B in diesem Kontext nicht primär auf der Elternarbeit oder dem Umgang mit Eltern, sondern auf der grundsätzlichen schulischen Arbeit.

In den Interviews aus Schule C weist lediglich das Interview mit der didaktischen Leitung auf diesen Aspekt hin. Es deutet sich an, dass die didaktische Leitung ihr Handeln zumindest kritisch reflektiert, allerdings erfolgt dies ähnlich wie bei Schulleiterin A eher unsystematisch und aus intrinsischen Beweggründen. Dabei beschreibt die didaktische Leitung die Überprüfung vorwiegend implizit. Sie erläutert in diesem Zusammenhang, dass sie im Austausch mit dem Schulleitungsteam teilweise bemerkt, dass einige Ideen z. B. mit Blick auf Elternarbeit weniger sinnvoll sind, was sie auf eine eingeschränkte Orientierung an den elterlichen Bedarfen zurückführt.

Die Schulleitung ist darum bemüht, dass Eltern sich willkommen und wohl fühlen

Die Interviews spiegeln ebenfalls wider, dass die Schulleiterinnen konkrete Verhaltensweisen im Umgang mit Eltern vorleben und sich darum bemühen, eine einladende und angenehme Atmosphäre für Eltern zu schaffen, indem sie Eltern z. B. bei schulischen Veranstaltungen persönlich ansprechen. Gegenüber Eltern werden sie als offen und ansprechbar beschrieben. Dabei zeigen sich allerdings divergierende Handlungsstrategien. Schulleiterin A bemüht sich v. a. auf persönlicher Ebene um gute Beziehungen zu Eltern: So verweisen Passagen aus dem Interview mit der Schulleiterin darauf, dass sie sich offen und ansprechbar gegenüber Eltern und ihren Anliegen zeigt und bei Schulveranstaltungen vereinzelt auf Eltern zugeht und sich nach ihrem Befinden erkundigt.

Auch die Schulleiterinnen B und C werden sowohl in den Lehrkräfte- als auch in den Elterninterviews als offen und ansprechbar gegenüber Eltern beschrieben. Allerdings gehen sie weniger aktiv auf (einzelne) Eltern zu als Schulleiterin A. Sie machen den Eltern zwar Angebote, jedoch hat es den Anschein, dass Eltern diese eigenverantwortlich in Anspruch nehmen müssen. Anhand dessen lässt sich vermuten, dass sie sich womöglich weniger in der Verantwortung sehen, sich aktiv um enge persönliche Beziehungen zu Eltern zu bemühen.

Schulleiterin B betrachtet sich laut eigenen Angaben als Repräsentantin der Schule, v. a. mit Blick auf Eltern. Bei schulischen Veranstaltungen betont sie gegenüber den Eltern stets, dass sie und die gesamte Schulleitung für Fragen und Probleme ansprechbar sind. „Das finde ich ganz wichtig, gerade in meinen ganzen Einführungsreden und so geht es unter anderem auch darum, zu sagen, dass, wenn Schwierigkeiten da sind, wir natürlich auch zur Verfügung stehen, als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.“ (B-SL: 421-423)

Sowohl in den Lehrkräfte- als auch in den Elterninterviews wird (positiv) angeführt, dass die Schulleiterin für Eltern Gelegenheiten für Einblicke in die schulische Arbeit und die Belange der Schule schafft. Eltern schildern zudem die Wahrnehmung, dass sie sie an ihrer Begeisterung für die Schule und ihre Arbeit teilhaben lassen möchte.

In Schule C beschreibt die Schulleiterin, dass sie Eltern bei schulischen Veranstaltungen begrüßt und sich ihnen vorstellt. Damit möchte sie ihnen laut eigenen Angaben Wertschätzung und Bedeutung vermitteln.

> Und ich begrüße auch immer sehr gerne beim Elterncafé […] Dass ich nur mal ‚Hallo‘ sage und dann allein häufig durch meine Anwesenheit die Eltern sich einfach auch wertgeschätzt fühlen. Also das ist wieder Schulleiterrolle. Klassenpflegschaftssitzung der Fünfer, gehe ich einmal durch und begrüße die Eltern kurz. Wenn irgendwelche Veranstaltungen der Eltern sind, gehe ich mal kurz rein, sage mal kurz: ‚Hallo, ich bin [die Schulleiterin].‘ Sage ein, zwei Sätze und gehe dann wieder. Als [Schulleiterin] diese Wertschätzung. (C-SL: 603-610)

Die Lehrkräfte beschreiben das Handeln der Schulleiterin dahingehend, dass sie sich in ihrer Wahrnehmung gegenüber Eltern offen gibt, indem sie eine *open door policy* verfolgt und in Gremien vor den Eltern stets betont, wie wichtig ihr ihre Mitwirkung ist.

> Man kann eben immer nur offen sein, man kann einladend sein und nett und freundlich und herzlich. Das fängt ja eben schon an, dass [die Schulleiterin] [ihr] Büro immer auf hat, dass die Sekretariatstür auf ist. […] Also wenn man da so einen offenes Klima hat, wenn man einladend wirkt und einladend ist (C-AL2: 288-292)

Die Eltern thematisieren in den Interviews lediglich die Präsenz der didaktischen Leitung, z. B. bei Elternabenden, was von den Interviewten als angenehm empfunden wird.

Die Schulleitung ist um konstruktive Arbeitsbeziehungen mit Eltern bemüht

In allen drei Schulen finden sich Hinweise darauf, dass die Schulleiterinnen um konstruktive Arbeitsbeziehungen mit Eltern bemüht sind. Das Handeln der Schulleiterinnen A und B lässt darauf schließen, dass sie Eltern als gleichrangig betrachten.

So werden in Schule A Eltern aus Sicht der Schulleiterin in Entscheidungsprozesse und Schulentwicklungsvorhaben, wie die Umwandlung in eine Gesamtschule, stark einbezogen. Von Eltern werden diese Ambitionen auch wahrgenommen, indem eine Interviewte den Erfolg dieses Umwandlungsprozesses in eine Gesamtschule auch in den Bemühungen der Schulleiterin um die Zusammenarbeit mit Eltern begründet sieht.

> Ich meine, wir würden ja nicht kurz vor der Gesamtschule stehen, dass wir Gesamtschule werden, wenn [SL] nicht auch mit einigen Eltern da, sage ich mal, zusammenarbeiten würde und da so engagiert wäre, also […]. (A-E2)

In einem Lehrkräfteinterview wird erläutert, dass Eltern im Rahmen von regelmäßig angebotenen Sprechstunden mit Schulleitungsmitgliedern gezielt über die Abläufe in der Schule informiert werden. Diese Sprechstunden können ebenfalls als Indiz für die Bemühungen um konstruktive Arbeitsbeziehungen mit Eltern seitens der Schulleitung gewertet werden.

Anhand der Interviews mit der Schulleiterin und der didaktischen Leitung von Schule B wird deutlich, dass für sie eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern im Fokus steht und sie auch konfliktbehaftete Interaktionen mit Eltern aushandeln (vgl. Kapitel 3.4.2), ohne die Gleichrangigkeit der Eltern aus dem Blick zu verlieren. So gibt die Schulleiterin an, dass sie in der Kommunikation mit Eltern stets um Transparenz und Klarheit bemüht ist. Auch das Interview mit der didaktischen Leitung liefert Hinweise dafür, dass sie in der Gesprächsgestaltung mit Eltern Wert auf einen konstruktiven und lösungsorientierten Ton legt.

> Ich habe mir angewöhnt, auch in E-Mails dann die Methoden der gewaltfreien Kommunikation anzuwenden. Ich merke aber, dass einige Eltern damit total überfordert sind und das völlig in den falschen Hals bekommen, sage ich mal so. Wenn ich dann Wünsche äußere und erst mal die Wahrnehmung spiegele, was denn so bei mir angekommen ist. Nichtsdestotrotz glaube ich, dass ich damit immer gut fahre. (B-DL: 341-345)

Aus Sicht der Schulleiterin gehört zu ihren Aufgaben zudem, auf Konflikte zwischen Lehrkräften und Eltern klärend einzuwirken und dabei neutral zu sein. Da sowohl in einem Interview mit einem Mitglied der erweiterten Schulleitung als auch in den Interviews mit den Lehrkräften diese Neutralität und Lösungsorientierung, insbesondere bei Konflikten zwischen Eltern und Lehrkräften, benannt wird, lässt sich vermuten, dass die Schulleiterin dieser Aufgabe auch gerecht wird.

Schulleiterin C schildert, dass sie insgesamt auch bei gegensätzlichen Auffassungen z. B. mit Blick auf den Umgang mit Gewalt um einen Dialog mit Eltern bemüht ist und solche Gelegenheiten als Chance betrachtet, mit Eltern zusammenzuarbeiten.

> Weil wir einfach viele Eltern haben, die / Wo wir feststellen / Ja, der Schüler hat sich jetzt drei Tage ausgeschlossen. Ja. Du hast doch nur zurückgeschlagen, Kind. Also, die Schule ist wirklich blöd. Das kriege ich sehr häufig als Rückmeldung. Und das / Ist da Elternarbeit dranzugehen, die Eltern auch zu bestellen und mit denen dann ins Gespräch zu kommen und zu sagen: Was dahintersteckt, welche Möglichkeiten das Kind noch hat und und und. (C-SL: 181-185)

Die Lehrkräfte und Eltern berichten ebenfalls von der Gesprächsbereitschaft der Schulleiterin und ihren Bemühungen um den Kontakt mit Eltern. Konträr dazu beschreibt die Schulleiterin im Interview bei Eltern, die die Regeln der Schule in Frage stellen, eine Nulltoleranz-Linie und legt ihnen bei Nichtakzeptanz z. B. nahe, ihr Kind an einer anderen

Schule anzumelden. In solchen Fällen lässt sich ihr Führungshandeln eher dadurch beschreiben, dass sie Eltern belehrt, was auf eine Hierarchie in der Kooperationsbeziehung hindeutet.

Die Schulleitung ist sensibel für Elternanliegen und unterstützt bei Problemen

Die Interviews aller drei Schulen weisen darauf hin, dass die Schulleiterinnen darum bemüht sind, auf die Anliegen und Wünsche der Eltern einzugehen. Es wird deutlich, dass für alle drei Schulleiterinnen die Sensibilität und das Verständnis für die Anliegen der Eltern im Zentrum stehen.

Die Schulleiterin A beschreibt sich gegenüber Eltern als gesprächsbereit, auch wenn Eltern sie unangemeldet aufsuchen. Sie betont an mehreren Stellen die Relevanz, sich gegenüber Eltern wohlwollend und solidarisch zu zeigen, was sich beispielsweise darin ausdrückt, dass sie nach eigenen Angaben bei Konflikten auch immer die Perspektiven der Eltern zu berücksichtigen versucht, sich in sie hineinversetzt, und in ihrem Arbeitsumfeld für Verständnis für die häufig schwierigen Lebensrealitäten der Eltern wirbt.

> […] also, das ist getragen von Respekt und Solidarität. Das sind die beiden wichtigen Punkte. Und es gibt viele Situationen, da mache ich auch immer deutlich, dass sich das unserer Bewertung entzieht. Wir haben mittelschichtsorientierten Blick, und wenn hier Kinder und Eltern stehen und sagen unser Haus ist diese Nacht geräumt worden. Wir sind ab morgen in Gelsenkirchen, weil wir da bei Verwandten unterkommen, dann interessiert mich das, wie das solche Familien über Jahrhunderte machen. (A-SL: 378-384)

Ein Lehrkräfteinterview lässt darauf schließen, dass dies auch gelingt. Die interviewten Eltern bestätigen die Bemühungen der Schulleiterin und schätzen, dass sie in der Regel erreichbar und ansprechbar ist und sich für die Anliegen der Eltern Zeit nimmt. Einhergehend mit der zuvor beschriebenen wohlwollenden Haltung gegenüber Eltern ergeben sich im Interview mit der Schulleiterin auch Hinweise darauf, dass sie Eltern bei Problemen unterstützt, indem sie sich bei Konflikten in ihrer Wahrnehmung nicht automatisch auf die Seite der Lehrkräfte schlägt und Eltern zusagt, dass sie sich um eine Lösung kümmern wird. Diese lösungsorientierte Unterstützung findet sich auch in einem Elterninterview wieder.

Schulleiterin B schildert, Eltern zuzuhören, und erachtet es nach eigenen Angaben als bedeutsam, ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Anliegen und Sorgen erst einmal mitzuteilen, und ihnen das Gefühl zu vermitteln, gehört zu werden.

> Aber auch das Ohr, einfach erst einmal zuzuhören, dass Eltern was loswerden können, um sich Dinge von der Leber zu reden. Und manchmal haben sich Dinge dann ja auch schon erledigt, wenn sie einfach mal losgeworden sind. (B-SL: 430-433)

Laut ihren Ausführungen nimmt sie Unzufriedenheit von Eltern mit schulischen Entscheidungen zum Anlass, vermehrt auf Transparenz zu achten und schulische Entscheidungen nochmals explizit zu begründen. Interviews mit Mitgliedern der Schulleitung und mit Lehrkräften bestätigen diese (sensible) Herangehensweise: In diesem Zusammenhang

wird die Fähigkeit der Schulleiterin, dem Ursprung des elterlichen Verhaltens bzw. dem, was ihre Unzufriedenheit auslöst, auf den Grund zu gehen, positiv hervorgehoben. Ein Teil der Lehrkräfte kritisiert jedoch, dass die Schulleiterin bei einigen Eltern zu sehr auf die Anliegen und Wünsche eingeht und sich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte gegenüber fordernden Eltern weniger durchsetzen kann.

> L3: Andersherum, bei manchen anderen Themen ist er doch etwas hektischer, die resultieren meistens nicht aus unseren Elternproblemen, sondern halt von sehr stark involvierten Eltern, dass diese dann noch das wollen und das wollen und das wollen und hier und da. Da ist er manchmal fast schon zu nett. (B-LK8: 482-485)

Die interviewten Eltern schildern in diesem Zusammenhang, dass sie zeitnah auf Anliegen oder Anfragen Rückmeldung erhielten und die Schulleiterin sich auch selbst mit den Themen auseinandersetze und sie nicht direkt weiterdelegiere.

Bei Schule C deutet sich im Schulleiterinneninterview ebenfalls an, dass sie sich für die Anliegen, Wünsche und Probleme der Eltern auch kurzfristig Zeit nimmt, auf diese eingeht und dafür Verständnis zeigt:

> Das zerschießt mir 20-mal das System. Aber, wenn Eltern mich anrufen, kriegen die bei mir sehr schnell einen Termin. Hat auch viel jetzt in der Schulleitung sicherlich mit Öffentlichkeitsarbeit zu tun. Das heißt, wenn sich herumspricht […] [Die Schulleiterin] hat sich für mich Zeit genommen und mich ernst genommen, ob es das Problem lösen konnte oder nicht, oder das durchaus an den Klassenlehrer oder Abteilungsleiter weiterdelegiert habe (C-SL: 322-328).

Bei näherer Betrachtung seiner Ausführungen lässt sich vermuten, dass er mit seinem Führungshandeln in diesem Kontext auch das Motiv verfolgt, eine positive Außendarstellung der Schule zu etablieren. In den Lehrkräfte- und Elterninterviews lassen sich ebenfalls Hinweise auf die Sensibilität und das Verständnis für die Anliegen und Wünsche der Eltern seitens der Schulleiterin finden. So berichten die Lehrkräfte, dass die Schulleiterin sich in ihrer Wahrnehmung auch gegenüber vermeintlich anstrengenden Eltern geduldig zeigt. „Oder die auch ernst nehmen, auch wenn er denkt, boah, sind die nervig, aber die dann trotzdem nochmal, ja, ernst nimmt“ (C-AL2: 442-444).

Die Merkmale mit Blick auf die Dimension *idealisierter Einfluss (attributed)* sind in Abbildung 31 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 31

Merkmale mit Blick auf die Dimension ‚idealisierter Einfluss (attributed)'

Die Schulleitung ist engagiert und initiativ

- Handlungspraxis der Schulleiterinnen geprägt durch hohes persönliches Engagement, Motivation und Selbstsicherheit im Umgang mit (herausfordernden) Eltern
- divergierende Methoden und Strategien, mit denen Schulleiterinnen Lehrkräfte dazu ermutigen, sich mit ihrem Handeln und ihren Einstellungen zu identifizieren

Die Schulleitung prüft regelmäßig zentrale Annahmen (zur Elternarbeit)

- Unterschiede mit Blick auf die Herangehensweise und den Grad der Systematik von kritischer Selbstreflexion und Anpassung von Annahmen der Schulleiterinnen selbst

Die Schulleitung ist darum bemüht, dass Eltern sich willkommen und wohl fühlen

- unterschiedliche Ansätze mit Blick auf vorbildhafte Verhaltensweisen der Schulleiterinnen: aktive Bemühung um persönliche Beziehungen vs. passivere Ansprache durch Schulleiterinnen

Die Schulleitung ist um konstruktive Arbeitsbeziehungen mit Eltern bemüht

- Unterschiede hinsichtlich Art der Beziehungsgestaltung zu Eltern: Partnerschaft auf Augenhöhe vs. Wahrung der Autorität der Schule

Die Schulleitung ist sensibel für Elternanliegen und unterstützt bei Problemen

- vergleichbarer Umgang mit Anliegen der Eltern durch Schulleiterinnen: einfühlsam und verständnisvoll

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.4.2 Idealisierter Einfluss (behavior/hohe Erwartungen)

In Kapitel 4.2.2, Abschnitt *Transformationale Führung und Elternarbeit* wurden Befunde zu Merkmalen erfolgreicher Führung im Kontext der Elternarbeit beschrieben, die relevante Handlungspraxen von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext des idealisierten Einflusses veranschaulichen und sich auf die Erwartungen der Schulleiterinnen und Schulleiter an die Lehrkräfte mit Blick auf Elternarbeit beziehen. Unter den Aspekt der Dimension *behavior* fallen Handlungsweisen wie die, dass die Schulleitung hohe Erwartungen an Lehrkräfte mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern formuliert, die Relevanz der Anerkennung von Eltern als Erziehungspartnerinnen und -partner betont sowie die Relevanz des Engagements für die Elternarbeit verdeutlicht (Giles et al., 2005; Giles, 2006; Harazd

et al., 2008). Die Wahrnehmungen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf die Führungspraxis werden anhand der Subkategorien beschrieben.

Die Schulleitung formuliert hohe Erwartungen an Lehrkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern

Die Darstellungen der Interviewten aus allen drei Schulen veranschaulichen sowohl Unterschiede als auch Parallelen in der Führungspraxis mit Blick auf diese Dimension.

In den Interviews mit Schulleiterin A und Schulleiterin C spiegelt sich wider, dass sie von ihren Lehrkräften ein hohes Maß an Professionalität im Umgang mit Eltern erwarten, verbunden mit einer positiven und ansprechenden Gestaltung von (vornehmlich schulzentrierten) Angeboten.

> Also ich erwarte, dass die ein Angebot machen, und zwar ein Angebot, was offen ist, wo sie sozusagen die Eltern einladen mitzumachen. Also es gibt ja so, ich biete Ihnen an, sie können jetzt entscheiden, da oder da, ne, sondern, also, wo Eltern auch wirklich aufgrund ihrer Möglichkeiten mittun können, das auszuloten. (A-SL: 615-618)

Die interviewten Lehrkräfte von Schule A berichten, dass die Schulleitung von den Lehrkräften Präsenz bei schulischen Veranstaltungen und Initiative im Hinblick auf die Kommunikation mit Eltern erwarte. Die Schulleitung habe insgesamt eine Kultur aufgebaut, in der Wert auf eine positive Atmosphäre gegenüber Eltern gelegt werde, so eine Lehrkraft.

Schulleiterin C gibt im Interview an, dass sie von den Lehrkräften erwarte, Elterngespräche professionell zu führen.

> Also, ich bin sehr gerne bei Elterngesprächen dabei. […] Und dann habe ich häufig schon erlebt, dass bei einigen Kollegen / Es sind ja immer Beratungsgespräche mit Eltern. […] Dass die Kollegen ein Beratungsgespräch geführt haben, was grottenschlecht war. […] und zeigen sehr unprofessionelles Beratungsverhalten. Das erwarte ich von meinen Lehrkräften gerade, weil wir auch da viel zu gearbeitet haben im Rahmen von [Projekt zur Gewaltprävention]. Das gehört halt dazu. Also, das sind Dinge, die mich geärgert haben (C-SL).

Die Lehrkräfte schildern ihre Wahrnehmung, dass es der Schulleiterin bei Elternabenden wichtig ist, dass Lehrkräfte mit Blumen und Getränken eine einladende Atmosphäre schaffen.

> Also das ist dann so eben eine einladende Geschichte. [Die Schulleiterin] legt sehr viel Wert auf Dekoration. Dann stehen da Blümchen und Wasser und so, also dann sieht das auch nett aus. Also sehr einladend. Und das ist dann eben auch ein Vorbild. So kann man auch Elternarbeit machen (C-AL2: 463-465)

In Schule B werden Erwartungen mit Blick auf Elternarbeit von der Schulleiterin im Interview hingegen zunächst unspezifisch formuliert. So erläutert die Schulleiterin im Interview, dass die Schulleitung gegenüber Lehrkräften hohe Erwartungen formuliert. Allerdings wird nicht spezifiziert, worauf sich diese Erwartungen beziehen. „Wir sind eine ehrgeizige Schulleitung. Wir verlangen etwas. Wir haben eine hohe Erwartungshaltung“ (B-SL: 277-278).

Der weitere Interviewverlauf und das Interview mit der didaktischen Leitung lassen jedoch darauf schließen, dass zumindest implizit erwartet wird, dass Lehrkräfte sich um den Kontakt zu Eltern bemühen.

Die Schulleiterinnen A und B verdeutlichen dabei ihre Ansprüche im Rahmen von Gesprächen. Sowohl Schulleiterin A als auch Schulleiterin B nutzen die Kommunikation ihrer Erwartungen als Mittel, um bei den Lehrkräften ein Verantwortungsbewusstsein für die Zusammenarbeit mit Eltern zu wecken.

Im Interview mit der Schulleiterin A deutet sich an, dass Auseinandersetzungen in ihrem Führungshandeln von Bedeutung sind: „Ich streite mich total gerne. Ich habe überhaupt keine Angst vor Konflikten. Ich spüre mich auch darin in der Auseinandersetzung." (A-SL: 467-468). Diese Kontroversen nutzt sie dazu, um mit Lehrkräften das von ihr erwartete Verhalten und Handeln auszuhandeln. Die Lehrkräfte führen aus, dass die Schulleiterin im Rahmen von Gesprächen durch kritisches Nachfragen ihre Ansprüche verdeutliche.

> Sie fordert es immer ein. Das muss man sagen. Sie sagt immer ‚Wie, haben Sie noch nicht mit den Eltern gesprochen? Was ist denn mit den Logbuch-Einträgen, haben die Eltern da nicht gegengezeichnet? Wie ist das mit dem Beobachtungsbogen?'[…] Also, es wird einfach erwartet und gefordert. Das ist auf jeden Fall so. (A-AL1: 473-478)

Im Gegensatz dazu bleibt in den Interviews der Schule C die *Kommunikation* von Erwartungen (mit Blick auf Elternarbeit) in den Interviews unerwähnt.

Die Schulleitung betont die Relevanz der Anerkennung der Eltern als Erziehungspartnerinnen und -partner

Insgesamt betonen die Schulleiterinnen aller drei Schulen die Relevanz der Anerkennung der Eltern als Erziehungspartnerinnen und -partner und dass mit diesen an einem Strang zu ziehen hat. Für die Schulleiterinnen A und B ist die wiederholte Betonung dieses „Wir-Verständnisses" (Gerick, 2014, S. 235) hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern ein zentrales Mittel, um die Wert- und Zielvorstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Kommunikation und den Umgang mit Eltern zu beeinflussen (vgl. Kapitel 4.2). In den Schulen A und B thematisieren lediglich die beiden Schulleiterinnen diesen Aspekt.

Schulleiterin A gibt an, in Gesprächen mit Eltern die Relevanz, gemeinsam an der Erziehung des Kindes zu arbeiten, zu betonen. Inwieweit sie diese Bedeutung auch gegenüber Lehrkräften herausstellt, wird in ihrem Interview lediglich implizit beschrieben, indem sie Lehrkräften z. B. bei Konflikten veranschaulicht und im Rahmen von Elterngesprächen demonstriert, Eltern auf Augenhöhe zu begegnen und sich auf diese einzustellen.

> Sie können ja moralinsauer sprechen, Sie können die Eltern als Klienten betrachten, oder Sie können Eltern auf der Augenhöhe begegnen und sagen, ‚es interessiert mich und viele Dinge entziehen sich meiner Bewertung und deshalb möchte ich Sie bitten, mich zu informieren. Erzählen Sie mir und ich höre zu und dann sage ich Ihnen was aus meiner Sicht'. (A-SL: 792-796)

Zudem sei es relevant, die Situation und das elterliche Verhalten von einer Metaebene aus zu betrachten und einzuordnen.

In Schule B betont die Schulleiterin die Bedeutung, Eltern als Erziehungspartnerinnen und -partner anzuerkennen, indem sie auf verschiedene Perspektiven verweist.

> Ich habe schon mal mit einer Kollegin ein Coaching dazu gemacht. Ich versuch dann einfach unterschiedliche Perspektiven aufzumachen und eben, ja, diese Gleichberechtigung der unterschiedlichen Standpunkte deutlich zu machen. (B-SL: 349-351)

Die Schulleiterin erläutert zudem den Wunsch, dass die Lehrkräfte mit Eltern ‚an einem Strang ziehen' und mit ihnen auf Augenhöhe kommunizieren, woran im Kollegium aber noch gearbeitet werden müsse. Im Rahmen des Interviews mit der didaktischen Leitung wird analog zu Schulleiterin A demgegenüber lediglich thematisiert, dass sie gegenüber *Eltern* explizit die Relevanz betont, gemeinsam zum Wohle des Kindes ‚an einem Strang zu ziehen'.

Diese Betonung des „Wir-Verständnisses" (Gerick, 2014, S. 235) scheint zumindest bei Schule A von Erfolg gekrönt zu sein. Bei Schule B finden sich dagegen Passagen, die darauf hinweisen, dass sich die Annahmen und das Handeln der Lehrkräfte dadurch bedingt beeinflussen lassen.

So wird das Ziel, mit Eltern partnerschaftlich zusammenzuarbeiten, in den Lehrkräfteinterviews von Schule A mehrfach benannt: Die Lehrkräfte berichten, dass die Schulleiterin eine partnerschaftliche Zusammenarbeit fördere und fordere. Dass dies auch gelingt, zeigt ein Lehrkräfteinterview, in dem eine der Interviewten erklärt, dass sie sich bei Konflikten mit Eltern auch häufig an die Worte der Schulleiterin erinnert.

> L14: Ich hab schon von Eltern gesagt gekriegt: ‚Und Sie erziehen mein Kind nicht!' Wo mir dann auf der Zunge liegt: Ja, aber Sie doch auch nicht. Aber ich kann mich ja dann immer noch im letzten Moment, ich habe ja die Stimme der Chefin im Nacken, positive Elternarbeit. (A-LK9:817-819)

Analog zur Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern betone die Schulleiterin die Bedeutung, auch mit den Eltern eine Beziehung aufzubauen.

> L4: Im Prinzip ist die Erwartungshaltung auch halt die, dass wir genau, wie wir in der Zusammenarbeit mit den Schülern halt den Schwerpunkt auf die Beziehungsarbeit setzen, auf die Beziehungsebene, dass wir das in der Elternarbeit genauso tun. Also dass man da halt eben auch eine Beziehung zu den Eltern aufbaut, die halt irgendwie dafür sorgt, dass dann halt eben die weitere gemeinsame Arbeit fruchtbar ist. (A-LK8: 330-334)

Demgegenüber berichten die interviewten Lehrkräfte von Schule B, dass die Schulleiterin ihnen zwar verdeutlicht, wie wichtig es ihr ist, dass sie Eltern Wertschätzung entgegenbringen. In einem Gruppeninterview deutet sich allerdings an, dass diese Erwartungshaltung eher begrenzten Einfluss auf das Handeln der interviewten Lehrkräfte hat.

> L7: Ja. Und inwiefern beeinflusst uns das? Also, sind wir jetzt vorsichtiger mit den Eltern oder einfach nur in der Wortwahl? Oder / Ich weiß das gar nicht, könnte ich jetzt nicht sagen. Ich glaube, ich bin auch genauso grob wie vorher. (B-LK9: 219-221)

In Schule C wird die Bedeutung der Anerkennung der Eltern als Erziehungspartnerinnen und -partner anhand der Interviews nicht deutlich, wohl aber die Bedeutung der Mitwirkung der Eltern, z. B. in Gremien, was die interviewten Lehrkräfte bestätigen. „Aber da unterstützt sie eben schon sehr die Elternarbeit. Und ist dann dadurch auch Vorbild. Dass sie sagt, so, wir müssen die Eltern mitnehmen. Die da sind, die müssen wir irgendwie einbinden, wir müssen da zusammen ran“ (C-AL2: 459-461).

Die Tatsache, dass Schulleiterin C lediglich die Bedeutung der *Mitwirkung* der Eltern thematisiert lässt sich dahingehend einordnen, dass Eltern von ihr nicht uneingeschränkt als gleichwertige Partnerinnen und Partner betrachtet werden, sondern dass sie ihnen eher einseitig die Funktion zuordnet, die Schule zu unterstützen.

Die Schulleitung betont die Bedeutung des Engagements für die Elternarbeit

In den Schulen A und B ist die regelmäßige Thematisierung der Relevanz der Zusammenarbeit mit Eltern fester Bestandteil der Arbeit. Beide Schulleiterinnen wenden sich in diesem Zusammenhang direkt an die Lehrkräfte, jedoch gibt es auch andere Strukturen oder Akteurinnen und Akteure, die daran beteiligt sind.

In Schule A wird die Betonung der Bedeutung der Elternarbeit automatisch in die Arbeit der Lehrkräfte durch Teamsitzungen und gelegentliche interne Fortbildungen integriert.

> Also, wir haben eine SHiLF auch schon dazu gemacht, aber das wird halt immer transportiert in den Teams. […] Da wird natürlich darüber gesprochen. Es ist ein Elternabend wie habt ihr den vorbereitet? Was macht ihr da? Wie macht ihr den Raum? Und das ist Thema in den Teamsitzungen. Und da wir jede Woche Teamsitzung haben, ist das natürlich/ pflanzt sich das einfach so wunderbar fort. (A-SL: 556-564)

Die interviewten Lehrkräfte bestätigen in den Interviews die Bemühungen in diesem Zusammenhang: So werbe die Schulleitung bzw. die Schulleiterin in der Wahrnehmung der Interviewten z. B. im Rahmen von Lehrkräftekonferenzen bei den Lehrkräften dafür, gegenüber Eltern eine verständnisvolle Haltung einzunehmen und sie nicht vorzuverurteilen. L2: „Sie hat eigentlich immer darauf hingewiesen, dass wir positiv auf sie zugehen sollen und dass wir sie unterstützen sollen, weil sie eben für ihre Armut zum größten Teil nichts können“ (A-LK7: 368-369).

In Schule B verdeutlichen sowohl Klassenlehrkräfte als auch die gesamte Schulleitung die Relevanz, indem sie bei den Lehrkräften nachhaken, inwiefern Eltern kontaktiert oder erreicht wurden und inwiefern seitens der Lehrkräfte noch Unterstützungsbedarfe in diesem Zusammenhang bestehen (siehe oben). Im Rahmen eines Lehrkräfteinterviews

wird erläutert, dass die Zusammenarbeit mit Eltern in der Wahrnehmung der/des Interviewten nicht in den Bereich der zentralen Ziele fällt. „Die Elternarbeit ist für die Schulleitung schon wichtig, sicherlich nicht oberstes Ziel, aber im oberen Bereich“ (B-LK7: 78-79).

Im Vergleich dazu wirkt das Führungshandeln in Schule C in diesem Kontext weniger systematisch und weniger in die alltägliche Arbeit integriert, scheint sich hauptsächlich auf die kollektive Mitwirkung der Eltern zu beziehen und weniger auf eine persönliche Zusammenarbeit mit diesen. So berichten die interviewten Lehrkräfte, dass das gesamte Schulleitungsteam die Bedeutung der Elternarbeit betone, vor allem mit Blick auf die Partizipation der Eltern (Information und Mitbestimmung in Gremien).

> L6: Also, immer nur zu Beginn des Schuljahres wird halt gedrängt mit den Klassenpflegschaftsvorsitzenden und die Wahl. Also, dass wir auf jeden Fall immer Bescheid sagen, also den Eltern regelmäßig Bescheid geben, wenn irgendwas ansteht, dass wir uns die Unterschriften holen. (C-LK8: 253-256)

Zudem gibt es mit Blick darauf, inwiefern die Elternarbeit bei der Schulleiterin und dem restlichen Schulleitungsteam tatsächlich Priorität hat, unterschiedliche Auffassungen bzw. Wahrnehmungen: Einige Lehrkräfte erläutern, dass die Relevanz der Elternarbeit zwar betont wird, sich aber nicht in der praktischen Arbeit widerspiegelt. Andere beschreiben mit Blick auf die Gremienarbeit, dass die Schulleiterin der Zusammenarbeit mit Eltern einen hohen Stellenwert zuschreibt.

Die Merkmale mit Blick auf die Dimension *idealisierter Einfluss (behavior)* sind in Abbildung 32 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 32

Merkmale mit Blick auf die Dimension ‚Idealisierter Einfluss (behavior)'

Die Schulleitung formuliert hohe Erwartungen an Lehrkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern

- Variabilität in der Konkretheit der Erwartungen von Schulleitungen an Lehrkräfte bezüglich der Elternarbeit
- Unterschiede mit Blick auf Kommunikation der Erwartungen: explizit, als Mittel zur Förderung von Verantwortungsbewusstsein für Zusammenarbeit mit Eltern bei LK vs. fehlende Kommunikation der Erwartungen

Die Schulleitung betont die Relevanz der Anerkennung der Eltern als Erziehungspartnerinnen und -partner

- Variabilität in Strategien zur Beeinflussung der Ziel- und Wertvorstellungen der Lehrkräfte für die Kommunikation und Interaktion mit Eltern

→ Betonung Wir-Verständnis vs. Betonung bloße elterliche Mitwirkung

Die Schulleitung betont die Bedeutung des Engagements für die Elternarbeit

- unterschiedlich systematische Integration in alltägliche Arbeit und Strukturen
- variierende inhaltliche Schwerpunkte

→ umfassend, bezogen auf Gesamtheit der Zusammenarbeit vs. fokussiert auf kollektive Mitwirkung der Eltern

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.4.3 Inspirierende Motivation

In Kapitel 4.2.2, Abschnitt *Transformationale Führung und Elternarbeit*, wurden Befunde zu Merkmalen erfolgreicher Führung im Kontext der Elternarbeit beschrieben, die relevante Handlungspraxen von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext der Dimension *inspirierende Motivation* veranschaulichen und sich auf die zielorientierte Führung (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2020; Klein & Bronnert-Härle, 2022) bzw. die Vermittlung der Vision durch die Schulleiterinnen und Schulleiter beziehen. Hierunter fallen Handlungsweisen der Schulleiterinnen und Schulleiter wie die, dass sie eine überzeugende Zukunftsvision formulieren, mit den Lehrkräften über ihre zentralen Überzeugungen und Werte sprechen (vgl. Harazd et al., 2008), die Akzeptanz der Gruppenziele und einen Konsens über die Vision und die Ziele fördern und mit klarem Standpunkt und Vehemenz die Schulvision vertreten (Leithwood et al., 2006).

Die Schulleitung formuliert eine überzeugende Zukunftsvision

Lediglich in Schule A wird von der Schulleiterin mit Blick auf Elternarbeit eine konkrete, auf die Schule abgestimmte Vision formuliert.

> Ja, also, dass das eine Ziel ist wirklich, dass sie selber einen guten Blick auf ihr Kind haben. […] Dass sie selber sozusagen die Schönheit ihrer Kinder entdecken, dass sie die Schule verstehen, auch wirklich verstehen, was wir hier machen mit den Kindern. Und dass sie mit uns diesen Erziehungsweg, der manchmal sein muss […] Es ist ein schöner Traum von mir, also dass sie in diesem Erziehungsprozess mit uns mitgehen […] und dass sie im weitesten

> Sinne, ja, sich zur Wehr setzen auch. Also, das ist auch eine politische Arbeit mit den Eltern immer wieder. (A-SL: 283-295)

Hinweise darauf, dass diese Vision zumindest in der Schulleitung angekommen ist, liefert ein Interview mit einem Schulleitungsmitglied (sSL): Die Schulleiterin stelle immer wieder heraus, dass dies eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sei. In den Lehrkräfte- und Elterninterviews wird demgegenüber lediglich eine Vision mit Blick auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler thematisiert.

In den Schulen A und B wird deutlich, dass die Schulleiterinnen Ziele mit Blick auf Elternarbeit formulieren. So sind sowohl die Schulleiterin als auch die stellvertretende Schulleitung von Schule A der Meinung, dass die Ziele mit Blick auf Elternarbeit auch durch die Lehrkräfte verinnerlicht und gelebt werden. Dies machen sie daran fest, dass die Lehrkräfte in ihrer Wahrnehmung viel Zeit in die Gestaltung der Kontakte investieren und ihrer Einschätzung nach nicht in negativer Weise über Eltern sprechen. Lediglich die Interviews mit der Schulleiterin und der stellvertretenden Schulleitung verweisen auf diese Komponente von *inspirierende Motivation*.

Von Schulleiterin B wird die „dialogische Elternarbeit“ als Ziel mit Blick auf Elternarbeit formuliert. Er beschreibt, dass dieser Aspekt im Rahmen verschiedener Konzepte verankert ist und z. B. bei der Einführung für neue Lehrkräfte thematisiert wird.

> Das Entscheidende ist meines Erachtens, dass Elternhaus und Schule gemeinsam an einem Strang ziehen müssen und dann ist das bestmögliche in der Erziehung für die Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Und dafür muss einfach Kommunikation stattfinden, in den Beratungstagen. Entsprechend sind ja auch die Klassenpflegschaftssitzungen anders aufgearbeitet, sodass man dann auch sich über unterschiedliche Wertehaltungen unterhalten kann und gemeinsam das bearbeiten kann. Und das ist eben dann eine dialogische Elternarbeit […]. (B-SL: 110-115)

Schulleiterin B verweist zudem auf Entwicklungsziele mit Blick auf Elternarbeit, die perspektivisch angegangen werden sollen. Diese werden jedoch nicht näher ausgeführt. Die stellvertretende Schulleitung äußert zudem, dass die Schulleiterin und die didaktische Leitung das Ziel setzen, dass Lehrkräfte gegenüber Eltern eine „offene Haltung“ (B-sSL: 138) einnehmen.

Im Gegensatz dazu werden in Schule C lediglich von der didaktischen Leitung Entwicklungsziele mit Blick auf Elternarbeit formuliert, die beinhalten, dass Eltern und Schule in den wechselseitigen Austausch kommen, um den Kindern eine bestmögliche Schullaufbahn zu ermöglichen.

> Und das ist dann auch unser Ziel dann, mehr oder weniger, dass wir in Kontakt mit den Eltern kommen halt, in wechselseitigen Austausch kommen. Und gemeinsam überlegen halt, im Prinzip: Wie können wir dieses Ziel erreichen, ihr Kind – denn das ist deren Ziel und das ist auch unser Ziel – prinzipiell möglichst gut durchzubringen […] So rum würde ich es halt vielleicht formulieren. (C-DL: 238-244)

Aus dem Interview mit der Schulleiterin kann abgeleitet werden, dass sie die globale Wunschvorstellung hat, dass Eltern mit der Schule zusammenarbeiten und die Erziehungsarbeit der Schule unterstützen. Diese ist allerdings nicht unmittelbar auf die Elternarbeit in ‚ihrer' Schule ausgerichtet.

> Ich kann es vielleicht so formulieren: Wenn jetzt eine Fee käme und mir die Wünsche einer gelungenen Elternarbeit jetzt präsentieren würden, dann / Ja, schwierig. Ziele. […] Ziel Elternarbeit ist einfach Unterstützung der Schule in der Erziehungsarbeit. (C-SL: 255-260)

Die Lehrkräfteinterviews verweisen nicht auf die konkrete Formulierung einer Vision oder gar von Zielen mit Blick auf Elternarbeit. „Aber dass wir jetzt irgendwie konkret einen Plan hätten […] dass wir einen Fahrplan hätten, wie man Elternarbeit macht oder so oder sowas, das haben wir nicht" (C-AL2: 465-469).

Insgesamt lassen sich die Ziele der Schulen inhaltlich als vergleichbar betrachten, da sie weitgehend auf den wechselseitigen Austausch im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ausgerichtet sind. Die von Schulleiterin C formulierte Wunschvorstellung, dass die Schule von den Eltern in der Erziehungsarbeit unterstützt wird, lässt an dieser Stelle vermuten, dass eine Partnerschaft auf Augenhöhe weniger im Zentrum steht. Die Dethematisierung von konkreten Strategien oder Schritten zur Umsetzung der Ziele lässt darauf schließen, dass diese auch nicht explizit festgelegt sind.

In allen drei Schulen sind keine Hinweise darauf zu finden, dass die Schulleiterinnen sich gegenüber den Lehrkräften zuversichtlich äußern, dass die gesteckten Ziele auch erreicht werden (vgl. Kapitel 4.2).

Die Schulleitung spricht mit den Lehrkräften über ihre Überzeugungen und Werte

In allen drei Schulen gibt es Hinweise darauf, dass die Schulleiterinnen darum bemüht sind, die Lehrkräfte durch ihre Werte und Überzeugungen zu beeinflussen. Die Kommunikation ihrer zentralen Überzeugungen und Werte ist eine wesentliche Strategie der Schulleiterinnen A und B, um auf die Wert- und Zielvorstellungen der Lehrkräfte einzuwirken (vgl. Kapitel 4.2).

Schulleiterin A beschreibt die Strategie, mit Lehrkräften im Rahmen von Gesprächen, Konferenzen und Teamsitzungen häufig über deren Haltung hinsichtlich gesellschaftlicher Ungerechtigkeiten und Solidarität gegenüber den Familien ihrer Schülerinnen und Schüler zu sprechen. Zudem erörtert die Schulleiterin mit den Lehrkräften auch deren Mittelschichtorientierungen, die sie als hinderlich und inkorrekt für die Arbeit an der Schule betrachtet. Diese Kommunikation stellt für die Schulleiterin ein zentrales Mittel dar, den Lehrkräften ihre Annahmen und Haltungen zu vermitteln.

> Ja, es wird natürlich, so wie ich mit ihnen spreche jetzt, Solidarität und gesellschaftliche Verwerfungen und so, ja, das sag ich, bringe ich Überall an, wo es passt. Das können Sie bei mir in Konferenzen hören, und ich denke, dass/ da fordere ich die Lehrer auch heraus. Also das/ also, ja, es wird darüber gesprochen, es wird über solche Dinge schon gesprochen. Es wird auch in den Teamsitzungen darüber gesprochen. (A-SL: 712-717)

Die Lehrkräfte bestätigen dies und schildern ihre Wahrnehmung, dass die Schulleiterin Eltern gegenüber eine wohlgesonnene Haltung hat und die gesamte Schulleitung die Haltung vertritt, dass die Schule eine Teamschule ist, was auch die Eltern einschließt. Diese Haltungen werden nach Meinung der interviewten Lehrkräfte auch vom Großteil des Kollegiums geteilt.

In Schule B deutet sich sowohl im Interview der Schulleiterin als auch der didaktischen Leitung an, dass sie Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft betrachten. In den jeweiligen Interviews verweisen sie auf die Relevanz, mit Eltern ‚an einem Strang zu ziehen' und diese als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner zu betrachten.

> Das versuche ich auch immer in diesen Gesprächen wirklich deutlich zu machen, dass ich sage: ‚Ich möchte, dass wir gemeinsam an einem Strang ziehen, weil wenn Sie von der einen Seite ziehen und ich von der anderen, dann zerreißen wir Ihr Kind nur und das bringt uns nichts. Also, was wollen wir? Was ist Ihr Ziel oder können wir nicht gemeinsame Ziele definieren an der Stelle?' (B-DL: 162-165)

Die didaktische Leitung stellt im Interview in diesem Zusammenhang v. a. Bezüge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und zur Ermutigung der Eltern zur Mitwirkung in Gremien her. Die Interviews mit den Lehrkräften liefern ebenfalls Hinweise auf die Haltung der Schulleiterin, a) Eltern Wertschätzung und Respekt entgegenzubringen und b) als Schule gegenüber Eltern nicht als Autorität aufzutreten und zu versuchen, Eltern zu erziehen. Wenn Lehrkräfte im Gegensatz zu dieser Haltung agieren, sucht sie nach Angaben einiger interviewter Lehrkräfte mit ihnen das Gespräch, erklärt ihren Standpunkt und verdeutlicht, dass die Lehrkräfte sich ebenfalls dementsprechend verhalten müssen, auch wenn sie ihre Meinung nicht teilen.

Für die Schulleiterinnen A und B lässt sich insgesamt festhalten, dass deren Überzeugungen auf soziale Gerechtigkeit und partnerschaftliche Elternarbeit auf Augenhöhe ausgerichtet sind. In Schule C verweist lediglich das Interview mit der didaktischen Leitung auf ein ähnliches Motiv. Die Schulleiterinnen A und B verwenden vergleichbare Strategien, um ihre Annahmen und Haltungen zu vermitteln, wie persönliche Gespräche mit den Lehrkräften, die aber unterschiedlich wirksam sind.

Für die Schulleiterin von Schule C sind v. a. Mitwirkungsgremien wie die Schulkonferenz von Bedeutung. Zudem ist erkennbar, dass es ihr wichtig ist, dass Eltern mit der *Schule* kooperieren und die schulische Arbeit annehmen und respektieren und diese in der Erziehungsarbeit der Schülerinnen und Schüler unterstützen.

Wie in Abschnitt *Formuliert überzeugende Zukunftsvision* bereits erwähnt, führen sowohl die Schulleiterin als auch die didaktische Leitung zudem an, dass die gesamte Schulleitung der Elternarbeit eine hohe Bedeutung beimisst, sie aber nicht immer den Raum erhält, der ihr zusteht. Lediglich im Interview mit der Schulleiterin deutet sich an, dass sie mit Lehrkräften über ihre Überzeugungen spricht, allerdings lediglich mit Blick auf den Umgang gegenüber Schülerinnen und Schülern:

> Und manchmal / Ja, dann machten die blöde Sprüche. Also, du bist wohl zu doof dazu die Aufgabe zu lösen. Ja, das geht doch nicht. Das geht nicht. Aber das sage ich nicht vor den Eltern. […] Das / Mit denen dann unter vier Augen. Dass ich denen das sehr deutlich sage, dass das Sprüche sind, die in keiner Weise gehen. Und versuche zu verdeutlichen, was das in den Kindern auslöst. (C-SL: 573-577)

Es lässt sich festhalten, dass in Schule C in keinem der Interviews thematisiert wird, inwiefern die Überzeugungen der Schulleiterin bzw. der Schulleitung im Kontext der Elternarbeit an die Lehrkräfte kommuniziert werden. In den Lehrkräfteinterviews wird lediglich erwähnt, dass die Schulleitung zu Beginn des Schuljahres auf die hinreichende Einbeziehung der Eltern und die Unterstützung ihrer Mitbestimmung hinweist.

Die Schulleitung fördert die Akzeptanz der Gruppenziele und einen Konsens über die Vision und die Ziele

Des Weiteren setzen die Schulleiterinnen Strategien ein, um die Akzeptanz der Gruppenziele zu fördern. Auch mit Blick auf diesen Aspekt der *inspirierenden Motivation* zeigen sich in den untersuchten Schulen Unterschiede. Analog zur Kommunikation von Überzeugungen und Einstellungen fördert Schulleiterin A durch Gespräche, Konferenzen und Teamsitzungen auch die Akzeptanz der Gruppenziele. Inwieweit hinsichtlich der Visionen und Ziele tatsächlich ein Konsens besteht, dazu liegen differierende Aussagen innerhalb der Schulleitung vor: So weist die stellvertretende Schulleitung darauf hin, dass dies innerhalb der Schulleitung noch nicht explizit thematisiert wurde. Demgegenüber gibt ein Mitglied der erweiterten Schulleitung an, dass seitens der Schulleitung großer Wert darauf gelegt wird, *eine* Richtung zu verfolgen und wenn nötig mittels Impulsen steuernd einzugreifen.

> Insofern denke ich, dass unsere Rolle als Schulleitung, und zwar bewusst jetzt als Team-Schulleitung und nicht jetzt als Schulleiterin oder Schulleiter, darin liegt eben, vorzudenken, Visionen zu entwickeln und die dann aber sehr schnell über Steuergruppe und so weiter ins Kollegium zu transportieren, sodass ein gemeinsamer Weg entsteht. Ich denke, das ist so der Punkt, dass wir als Schulleitung eben diese Gesamtverantwortung haben. Den Gesamtblick zu haben und eine gewisse Vordenkrolle da besteht […]. (A-sSL: 448-452)

Eine Lehrkraft schildert, dass im Rahmen von Teamsitzungen thematisiert wird, inwieweit die seitens der Schulleitung formulierten Vorstellungen und Ansprüche auch von

den Lehrkräften berücksichtigt und umgesetzt werden, v. a. in den Teams der beiden untersten Jahrgänge sei dies von Bedeutung, was die/der Interviewte darauf zurückführt, dass diese Teamsitzungen von Schulleitungsmitgliedern begleitet werden.

Insgesamt zeigen Passagen aus den Interviews mit der Schulleiterin und einem Mitglied der erweiterten Schulleitung von Schule A, dass die Aussagen bezüglich des Konsenses relativ vage bleiben und nicht näher ausgeführt werden. Hieraus lässt sich schließen, dass die Akzeptanz der Gruppenziele in Schule A insgesamt weniger systematisch gefördert wird.

Im Gegensatz dazu verwendet Schulleiterin B Strategien wie die Erstellung gemeinsamer Materialien oder die Thematisierung einer einheitlichen Vorgehensweise in Bezug auf die Elternarbeit. So gibt sie an, dass neue Mitarbeitende eine Fortbildung durchlaufen, in deren Rahmen auch die Ausgestaltung der Elternarbeit thematisiert wird.

> Also, was wir tatsächlich immer machen, ist, dass wir ja für jede neu zu uns kommende Lehrkraft, der von Anfang an, bevor sie zu uns kommt, bevor sie quasi den Vertrag unterschreibt, erst mal unser Konzept überhaupt vorstellen. Und dabei spielt natürlich dann auch schon mal eine Rolle, wie hier Beratungsarbeit ablaufen muss und damit ist das ja ein großer, ich sage mal Baustein unserer Elternarbeit, wie Elternarbeit abzulaufen hat. Und wir bilden die Kolleginnen und Kollegen entsprechend fort. (B-DL: 231-236)

Im Rahmen von Lehrkräftekonferenzen wird seitens der Schulleitung die Relevanz des einheitlichen Vorgehens verdeutlicht, auch bei der Elternarbeit. Allerdings wird das nicht weiter ausgeführt.

> In jedem Konzept, das in der Praxis ist, hat man immer so ein bisschen, ja, so Verflüssigungseffekte, dass irgendwann jeder anfängt, das so ein bisschen für sich auszulegen. […] Also, da muss man immer wieder versuchen, das alles nochmal einzufangen und deutlich zu machen, warum haben wir das eigentlich? Und wie gehen die einzelnen Personen damit um? Und wo sind große Gemeinsamkeiten und was sind die besonderen Stärken? Und dann nochmal dafür sensibel zu machen und in Bezug auf Elternarbeit auch. (B-AL1: 189-196)

In den Interviews von Schule C spiegelt sich wider, dass die Schulleiterin ähnliche Ansätze wie in Schule B anstrebt, wie die Etablierung eines Konsenses und eines gemeinsamen Aufgabenverständnisses, indem die Schulleiterin bei Lehrkräftekonferenzen darauf hinweist, dass sie gemeinsam mit dem restlichen Schulleitungsteam an dem Aufbau einer Struktur für eine einheitlichere Vorgehensweise mit Blick auf Elternarbeit arbeitet, die die Individualität und Autonomie der Lehrkräfte nicht einschränken wird. Zum Zeitpunkt der Interviews sind diese Vorhaben noch nicht umgesetzt. Ein Teil der interviewten Lehrkräfte äußert sich positiv zu solchen Vorhaben, anderen sind solche ‚Planungen' nicht weitreichend genug und sie wünschen sich konkretere Materialien seitens der Schulleitung für den Umgang mit Eltern.

> L5: Oder generell so Gesprächsführungstechniken. Da gibt es ja auch ganz viel. […] Und, ja, da wäre es vielleicht, dass man von Anfang an so ein bisschen Handwerkszeug so mit auf den Weg bekommt. (C-LK8: 320-325)

Insgesamt ist die Förderung der Akzeptanz der Gruppenziele zum Zeitpunkt der Erhebung hauptsächlich in der Handlungspraxis der didaktischen Leitung identifizierbar, jedoch weniger systematisch im Rahmen von persönlichen Gesprächen mit Lehrkräften. So gibt die didaktische Leitung in diesem Kontext an, den Lehrkräften zu erklären, welchen Zugewinn sie durch die Zusammenarbeit mit Eltern haben und welcher Einsatz dafür benötigt wird.

> Das heißt, wenn die Sinnhaftigkeit da ist und wenn die Sinnhaftigkeit eingesetzt wird, und ich sehe halt, dass ich im Endeffekt einen Zugewinn dadurch habe oder eine Arbeitserleichterung, um jetzt bei den Kollegen zu bleiben. Und bei den Eltern eine Entlastung sage ich jetzt mal zu Hause, nicht ständig diese Diskussionen habe mit denen: ‚Wie, schon wieder Fortnite? Wie, jetzt hör mal auf zu spielen.'. Dann sind Leute auch bereit, zu investieren. Ansonsten nicht. (C-DL: 288-292)

Die Schulleitung vertritt mit klarem Standpunkt und Vehemenz die Schulvision

Nur in den Schulen A und B lassen sich Hinweise darauf finden, dass die Schuleiterinnen mit Blick auf Visionen und Ziele eine „starke Position" (Klein, 2018a, S. 22) vertreten. In Schule A wird deutlich, dass die (politischen) Überzeugungen der Schulleiterin ihr Führungshandeln leiten und sie es als eine ihrer Hauptaufgaben betrachtet, dafür zu sorgen, dass den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien Gerechtigkeit widerfährt. Dabei scheut sie Konfrontationen mit Lehrkräften nicht und setzt ihre Überzeugungen energisch und entschlossen durch. Eine Lehrkraft beschreibt, wie die Schulleiterin Einfluss auf ihre Beratung von Eltern zum Thema Wechsel auf eine Förderschule genommen hat.

> L15: […] die Mama hat mich erst mal gefragt: Ich habe ja hier, würde ich gerne noch mal wechseln, das funktioniert irgendwie dann nicht. Dann habe ich gesagt: Ja, gerne können Sie ja auch wechseln, Sie haben ja auch das Recht darauf. Und, und, und. Ich habe sie dann beraten, aber die Schulleitung wollte unbedingt, dass ich es nicht mache, ja. Und das fand ich schwierig dann.
>
> L12: Das liegt aber daran, denke ich, dass natürlich die Schulleitung schon die, sage ich mal, von der Haltung her das vertritt, dass es eben nur Inklusion geben kann und eben keine Förderschule. (A-LK9: 606-611)

In den Lehrkräfteinterviews finden sich Passagen, die auf einen Widerwillen einiger Lehrkräfte mit Blick auf die Vehemenz der Schulleiterin hindeuten.

> L12: […] aber dass ich manchmal das ein bisschen – ich verwende jetzt mal das Wort verbissen finde. Und dass ich denke, dass man manche Sachen vielleicht auch ein bisschen einfach entspannter sehen könnte. Und das würde dann trotzdem funktionieren. (A-LK9: 637-639)

Dieser Widerwillen könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie sich durch die Einflussnahme der Schulleiterin in ihrer Autonomie eingeschränkt fühlen. Obwohl die Schulleiterin im Interview betont, dass sie sich nicht als *Führende* betrachtet, wird in Bezug auf die Durchsetzung ihrer Überzeugungen deutlich, dass sie klar eine führende Position einnimmt. Dabei geht es ihr darum, ihre Prinzipien durchzusetzen und zu verteidigen.

Auch in den Interviews mit den Eltern deutet sich an, dass die Schulleiterin hinter ihren Überzeugungen steht. Dabei wird positiv hervorgehoben, dass die Schulleiterin ihre Vision und ihre Ziele mit Hingabe vertritt:

> Eine Frau, die eine bestimmte Idealvorstellung hat, die weiß, was sie will, und versucht einfach eine Schule nicht nur zum Lernen darzustellen, sondern eine Schule für die Bildung. […] und sie hat da ihre Vorstellungen und ihre Meinung, und selbst wenn die irgendwo vor die Wand knallt, sie hat ihre Meinung und sie steht auch dazu, egal was andere sagen, und das finde ich einfach toll. Das ist ein klein bisschen dickköpfig, aber total lieb. Also einfach, die ist mit dem Herzen dabei. (A-E1: 61-67)

Auch die stellvertretende Schulleitung wird in diesem Zusammenhang erwähnt. Sie teilt die Vision und die Ziele der Schulleiterin, allerdings nicht mit der gleichen Entschlossenheit wie diese.

In Schule B deutet sich an, dass die Schulleiterin ihre Überzeugungen mit Blick auf eine dialogische Elternarbeit vertritt und auch durchsetzt. Dabei tritt sie jedoch weniger energisch, aber dennoch entschlossen auf. Es wird deutlich, dass sie auch in solchen Situationen auf eine dialogische Zusammenarbeit setzt und die Lehrkräfte zu überzeugen versucht. Letztlich beeinflusst auch sie die Autonomie der Lehrkräfte, indem sie z. B. Änderungen an einem geplanten Anschreiben vornimmt, das von den Lehrkräften an Eltern formuliert worden war.

> L5: Aber er greift ja auch schon mal ein, wenn er das Gefühl hat, dass man zu grob mit den Eltern umgeht. […] Aber hat er euch das jetzt nochmal zum Drüberlesen gegeben? Er hat es ja nicht einfach so rausgeschickt, oder?
>
> L9: Nee, er hat es nicht einfach so rausgeschickt, er hat uns das gesagt. Aber /. […] Er wollte es auch nicht mehr ändern, er wollte schon, dass es so bleibt.
>
> L5: ‚Entweder ihr schickt es so raus oder halt gar nicht.‘. So. Okay. (B-LK9: 213-255)

In einigen Abschnitten der Lehrkräfteinterviews lässt sich angesichts dieser ‚Einflussnahme‘ der Schulleiterin ebenfalls Widerwillen vermuten.

Die Merkmale mit Blick auf die Dimension *inspirierende Motivation* werden in Abbildung 33 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 33

Merkmale mit Blick auf die Dimension ‚inspirierende Motivation'

Die Schulleitung formuliert überzeugende Zukunftsvision
- Unterschiede in der Konkretisierung von Vision und Zielen im Interview: explizite Benennung vs. implizit
- Zielvorstellungen mit Blick auf Elternarbeit inhaltlich vergleichbar

Die Schulleitung spricht mit Lehrkräften über wichtigste Überzeugungen
- Inhalte der Überzeugungen der Schulleiterinnen zum Teil vergleichbar
- variierende Kommunikation der Überzeugungen an Lehrkräfte: persönliche Gespräche als zentrale Strategie vs. keine Thematisierung expliziter Kommunikationsstrategien

Die Schulleitung fördert die Akzeptanz der Gruppenziele
- weniger systematische Förderung
- Anwendung differierender Strategien: → Förderung durch Gespräche, Konferenzen, Teamsitzungen vs. Erstellung gemeinsamer Arbeitsmaterialien

Die Schulleitung vertritt mit klarem Standpunkt und Vehemenz die Schulvision
- unterschiedliches Ausmaß der Entschlossenheit
→ energische Durchsetzung ihrer Überzeugungen, Autonomie der Lehrkräfte nicht unantastbar vs. weniger energische Durchsetzung, stärkere Berücksichtigung der Autonomie der Lehrkräfte

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.4.4 Intellektuelle Stimulierung

In Kapitel 4.2.2, Abschnitt *Transformationale Führung und Elternarbeit*, wurden Befunde zu Merkmalen erfolgreicher Führung im Kontext der Elternarbeit beschrieben, die relevante Handlungspraxen von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext der Dimension *intellektuelle Anregung* veranschaulichen und sich auf die Anregung der Lehrkräfte seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter beziehen, innovativ zu denken, Bestehendes kritisch zu hinterfragen und neue Wege zu vermitteln. Dazu gehören Handlungsweisen wie die, dass die Schulleitung neue Wege zur Aufgabenbearbeitung vorschlägt (vgl. Harazd et al., 2008) und die Lehrkräfte dazu anregt, ihre Haltung sowie ihr Handeln gegenüber den Eltern zu reflektieren (Giles et al., 2005; Giles, 2006; Harazd et al., 2008).

Die Schulleitung schlägt neue Wege zur Aufgabenbearbeitung vor

In den Schulen stehen die Kontaktaufnahme zu Eltern und die Gestaltung dieser Kontakte sowie die Förderung der Partizipation im Fokus, wenn es um Vorschläge neuer oder alternativer Herangehensweisen zur Bearbeitung von Aufgaben geht. Alle drei Schul-

leiterinnen nutzen v. a. Gespräche als Mittel, um Lehrkräften neue Möglichkeiten der Kontaktgestaltung vorzuschlagen. Das Führungshandeln erfolgt dabei ad hoc, basierend auf dem Ermessen der Schulleiterin oder der Schulleitung, je nach Situation.

Mit Blick auf die Kontaktgestaltung finden sich in den Schulen A und B Hinweise, dass die Schulleiterinnen darum bemüht sind, dass die Lehrkräfte wertschätzend mit den Eltern umgehen und ihr Handeln und ihr Verhalten kritisch reflektieren.

So deutet sich im Interview der Schulleiterin A an, dass sie Lehrkräften neue oder alternative Wege der Kontaktgestaltung vorschlägt, indem sie ihnen z. B. erklärt, dass Ad-hoc-Gespräche nicht auf dem Flur geführt werden sollen und mit Eltern wertschätzend umzugehen ist.

> Also wir haben/ wir erwischen die am Anfang schon auf dem Flur, dann sagen wir: ‚Nein, das geht nicht. Es werden keine Flurgespräche geführt. Es gibt überall Büros. Geben Sie den Eltern die Hand, sagen Sie, schön, dass Sie da sind, gehen Sie in ein Büro, das geht nicht auf einem Flur, oder machen Sie einen Termin ab, ne‘. (A-SL: 660-663)

Zudem skizziert sie im Interview, dass sie Lehrkräften, die ihrer Meinung nach nicht adäquat auf aufgebrachte Eltern reagieren, die Perspektive der Eltern aufzeigt und sie dazu anregt, Strategien zu entwickeln, um aufgebrachte Eltern zu beruhigen. Da ein Mitglied der erweiterten Schulleitung in Schule A eine ähnliche Herangehensweise beschreibt, lässt sich vermuten, dass innerhalb der Schulleitung diesbezüglich ein Konsens besteht. So gibt diese an, dass sie versucht, die Lehrkräfte durch Empfehlungen zur Erprobung neuer Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zu Eltern anzuregen. Die stellvertretende Schulleitung berichtet, dass die Lehrkräfte von der Schulleitung dazu angehalten werden, trotz geringer elterlicher Beteiligung an Elternabenden zusätzliche anzubieten. Die Schulleitung offeriert dabei ihre Unterstützung. In den Lehrkräfte- und Elterninterviews finden sich keine Hinweise auf diesen Aspekt der intellektuellen Anregung. Lediglich in einem Gruppeninterview wird die Erwartungshaltung der Schulleitung angesprochen, aktiv Kontakt zu Eltern aufzunehmen, wenn von Seiten der Eltern keine Initiative ergriffen wird.

In Schule B deutet sich lediglich in einem Gruppeninterview mit Lehrkräften an, dass die Schulleiterin die Lehrkräfte mit Blick auf die Kontaktgestaltung zu Eltern dazu anregt, neue Wege zu gehen, indem sie versucht, den Lehrkräften die Perspektive der Eltern zu verdeutlichen.

> L9: Also, da ging es um Arbeitskleidung, also in dem Fach. Und wir wollten in diesen Elternbrief mit hineinschreiben, dass ich / Wenn man das vergisst, also wenn man die Klamotten vergisst, dass es dann schlechtere / Also, dass es sich auf die Note auswirkt. Und das empfand er jetzt zum Beispiel als Gängelung, weil er gesagt hat: Die, die eh gut sind, die fühlen sich dann gegängelt. Und die, die es eh nicht mitbringen, würden es auch gar nicht so beachten oder lesen. Also, das war in dem Fall ein bisschen zu viel / Deswegen wurde es rausgenommen. (B-LK9: 235-240)

Aus der weiteren Diskussion der Lehrkräfte lässt sich allerdings ableiten, dass die Anregung der Schulleiterin, ihr Verhalten kritisch zu reflektieren, nur bedingten Einfluss auf das Nachdenken der Lehrkräfte über ihre Denk- und Handlungsweisen oder gar auf deren Anpassung hat und stattdessen Frustration darüber herrscht, dass die Schulleiterin auf ihrem Standpunkt besteht.

Mit Blick auf neue Wege zu einer vermehrten Partizipation der Eltern berichtet die Schulleiterin von einem Arbeitskreis, in dessen Rahmen eruiert wird, wie Eltern vermehrt in die Schule integriert werden können. Inwieweit die Schulleiterin in diesem Rahmen federführend tätig ist und die Lehrkräfte dazu anregt, neue Wege zu gehen, um mit Eltern in Kontakt zu treten, wird in seinem Interview allerdings nicht thematisiert.

In Schule C werden in den Interviews hauptsächlich Formen der Partizipation der Eltern thematisiert. Die Schulleiterin schildert, dass sie versucht, die Lehrkräfte mittels Vorschlägen dazu zu stimulieren, über neue Wege nachzudenken, auf welche Weise mehr Eltern für die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen wie Gremien gewonnen werden können.

> Das läuft viel über Beratung. […] Ich kann Tipps und Hinweise geben, aber die sind dann auch beschränkt […] Tipps heißt das, weil ich jetzt schon mehrfach sagte, da etwas Spannendes einzubauen. Manchmal helfe ich denen auch, den Elternbrief zu formulieren, der nach Hause geht. (C-SL: 511-517)

Das Interview mit der Schulleiterin legt bei näherer Betrachtung allerdings nahe, dass die intellektuelle Stimulierung der Lehrkräfte in diesem Kontext eher sporadisch und halbherzig erfolgt, da ihre bisherigen Lösungsansätze für eine regere Beteiligung oder eine intensiviere Kooperationsbeziehung, beispielsweise das Einbringen spannender Aspekte oder die Kontaktaufnahme zu Eltern bei positiven Anlässen, nach ihrer Auffassung begrenzten Erfolg haben. Seitens der Schulleiterin schwingt hier Ratlosigkeit und Frustration mit. Aus dem Interview geht nicht hervor, dass eine weitere Anpassung der Strategien von ihr in Erwägung gezogen wird.

Die didaktische Leitung erläutert, dass die Schulleitung im Rahmen von Anlässen wie der Lehrkräftekonferenz thematisiert, auf welche Weise Lehrkräfte Eltern bei schulischen Veranstaltungen beteiligen können.

> Und insofern thematisieren wir immer wieder halt bei Aktivitäten, wie Kollegen Eltern einbinden können, mehr oder weniger. […] und besprechen das vorher mit den Lehrern nochmal, im Prinzip: Wie kann man die Eltern am besten erreichen, im Prinzip? Dass da möglichst viele Eltern hinkommen, dass möglichst viele Eltern auch den Sinn, warum wir das Ganze machen dahinter verstehen, eben, und dann dementsprechend das Ganze natürlich auch unterstützen, zu Hause. (C-DL: 502-508)

Die Schulleitung ermutigt Lehrkräfte zur Reflexion ihrer Haltung und ihres Handelns

In den Schulen A und B ermutigen die Schulleiterinnen (und auch Mitglieder der erweiterten Schulleitung) die Lehrkräfte während verschiedener Gesprächsanlässe dazu, ihre Haltung und ihr eigenes Handeln gegenüber Eltern kritisch zu reflektieren. Sie animieren sie, die Perspektiven und das Handeln der Eltern vor dem Hintergrund der oftmals schwierigen Lebensumstände zu berücksichtigen und Verständnis dafür zu haben.

So wirbt beispielsweise die stellvertretende Schulleitung von Schule A dafür, dass herausforderndes Elternverhalten tieferliegende Gründe haben kann.

> […] und wenn wir eben mitbekommen, dass es ganz schwierige Eltern gibt, die, was weiß, vielleicht auch mal beleidigend sind, dass wir dann auch nochmal darauf hinweisen und sagen ‚Ja, das ist nicht in Ordnung und wir stehen hinter ihnen. Aber bedenken Sie auch, dass /.‘. Dass man das eigentlich auch immer wieder thematisiert, was vielleicht der Hintergrund sein kann. […] manchmal gibt es auch Gründe, die nicht in einem völlig verdorbenen Charakter liegen, sondern die einfach Ausdruck tiefer Verzweiflung sind […] und dass man da einfach immer hinguckt. (A-sSL: 409-418)

Aus den Interviews von Schule A lässt sich ableiten, dass diese Strategie zumeist erfolgreich ist. So wird dies in einem Gruppeninterview von einer Lehrkraft bestätigt.

> L6: Das, auf der anderen Seite wirbt Schulleitung auch immer wieder bei uns um Verständnis bezüglich der Situation, in der viele Eltern sind […] und dass solche Lebenssituationen eben auch bestimmte Verwerfungen mit sich bringen oder Schwierigkeiten, dass diese Eltern nicht die Kraft haben, teilweise sich noch um dieses oder jenes oder welches zu kümmern. Also es wird um Verständnis geworben, ohne dafür eine Entschuldigung zu suchen. (A-LK8: 349-356)

Zudem wird mehrfach in den Interviews mit den Mitgliedern der Schulleitung thematisiert, dass es von ihrer Seite nicht erwünscht ist, abwertend über Schülerinnen und Schüler oder Eltern zu sprechen. Wird schlecht über Schülerinnen und Schüler oder ihre Eltern gesprochen, schildern die interviewten Schulleitungsmitglieder, dass sie mit den Lehrkräften das Gespräch suchen. Lehrkräfte, die diese Haltung nicht verinnerlicht haben, verweilen laut der Schulleiterin nicht lange an der Schule.

> Also sagen wir mal so, jemand, der da wirklich diametral entgegensteht, der bleibt auch nicht hier. Und die anderen, die machen vielleicht den einen oder anderen Fehler oder haben den einen oder anderen Fehltritt […] aber da gehen die dann schon so damit um, das kann man dann irgendwie wieder geraderücken. (A-SL: 735-739)

Demgegenüber hat die Strategie der Schulleiterin B, Lehrkräfte für die Perspektiven der Eltern zu sensibilisieren, weniger Erfolg. So erklären die Lehrkräfte in einem Interview zwar, dass sie die Bemühungen der Schulleiterin in diesem Zusammenhang nachvollziehen können, aber aus ihren Äußerungen im weiteren Verlauf geht hervor, dass diese Bemühungen nicht unbedingt zur Anpassung ihres Denkens und Handelns führen.

Im Interview mit der Schulleiterin von Schule C finden sich keine Hinweise auf diesen Aspekt der intellektuellen Anregung in der Handlungspraxis der Schulleiterin. Jedoch

lassen die Interviews mit der didaktischen Leitung und Mitgliedern der erweiterten Schulleitung darauf schließen, dass eine ähnliche Handlungspraxis wie bei den Schulleiterinnen A und B vorliegt.

So verweist das Interview mit der didaktischen Leitung darauf, dass sie den Lehrkräften alternative Perspektiven auf eventuelle Problematiken mit Blick auf den Kontakt und die Zusammenarbeit mit Eltern aufzeigt, indem sie z. B. die Ziele der Elternarbeit, wie den wechselseitigen Austausch, nochmals thematisiert. In diesem Zuge verdeutlicht sie den Lehrkräften, dass es nicht die Aufgabe der Eltern sei, die Probleme der Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern zu lösen. In den Interviews mit Mitgliedern der erweiterten Schulleitung wird beschrieben, dass sie den Lehrkräften alternative Perspektiven auf die Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen aufzeigen:

> Da kann man immer nur sagen, hör mal, das ist doch eine Bereicherung. Es gibt auch manche Eltern, die sind nervig. Das gibt es ja überall. Wir haben auch Kollegen, die sind nervig. Aber so ist das dann. Da muss man mit umgehen. Aber ich sehe das vor allen Dingen als Bereicherung. Das kann man dann immer nur sagen und dafür einladen und Werbung machen. (C-AL2: 180-183)

Zudem schildert ein Mitglied der erweiterten Schulleitung (von AL1), dass es Lehrkräften im Nachgang problematischer Elterngespräche im Rahmen von Gesprächen Empfehlungen dazu gibt, wie diese positiver gestaltet werden können. Von den Lehrkräften und Eltern wird dieser Aspekt der intellektuellen Anregung nicht thematisiert.

Insgesamt erfolgt die intellektuelle Stimulierung in allen drei Schulen insbesondere dann, wenn Herausforderungen oder Konflikte mit Eltern auftreten.

Die Merkmale mit Blick auf die Dimension *intellektuelle Anregung* sind in Abbildung 34 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 34

Merkmale mit Blick auf die Dimension ‚intellektuelle Anregung'

Die Schulleitung schlägt neue Wege zur Aufgabenbearbeitung vor

- vergleichbare Foki und Strategien der Schulleiterinnen
- ähnlich begrenzter Einfallsreichtum bei Schulleiterinnen für Anwendung alternativer Aktivierungsstrategien bei Elternarbeit

Die Schulleitung ermutigt Lehrkräfte zur Reflexion ihrer Haltung und ihres Handelns

- Unterschiede in der Fähigkeit der Schulleiterinnen, Lehrkräfte dazu zu ermutigen, ihre Haltungen gegenüber Eltern zu reflektieren

→ erfolgreiche Anregung zur Reflexion vs. weniger erfolgreiche Anregung

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.4.5 Individuelle Unterstützung

In Kapitel 4.2.2, Abschnitt *Transformationale Führung und Elternarbeit*, wurden Befunde zu Merkmalen erfolgreicher Führung im Kontext der Elternarbeit beschrieben, die relevante Handlungspraxen von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext der Dimension *individuelle Unterstützung* veranschaulichen und sich auf die Beachtung der Bedürfnisse der Geführten und daran angepasste Möglichkeiten der Förderung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter beziehen. Dazu gehören Handlungsweisen wie die, dass die Schulleitung den Lehrkräften bei Konflikten mit Eltern den Rücken stärkt (Giles et al., 2005; Giles, 2006), die Lehrkräfte in der Elternarbeit durch die Förderung ihrer Kompetenzen und Stärken unterstützt und die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Lehrkräfte berücksichtigt (vgl. Harazd et al., 2008).

Die nachfolgende Beschreibung der Wahrnehmungen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure, die Rückschlüsse auf die Handlungspraxis der Schulleiterinnen bzw. der Schulleitung insgesamt erlaubt, erfolgt entlang der drei zuvor benannten Subkomponenten.

Die Schulleitung stärkt den Lehrkräften bei Konflikten mit Eltern den Rücken

Alle drei Schulleiterinnen betrachten es als ihre Verantwortung, den Lehrkräften den Rücken zu stärken, wenn es zu Konflikten mit Eltern kommt. Jedoch kommt die Unterstützung bei Konflikten nicht ausschließlich von den Schulleiterinnen selbst, sondern auch von Mitgliedern der erweiterten Schulleitung. Dabei werden unterschiedliche Rollenverständnisse der Schulleiterinnen deutlich, die sich im unterschiedlichen Grad der Unterstützung zeigen: Schulleiterin A legt Wert darauf, nicht nur die Lehrkräfte zu schützen, sondern auch die Perspektive der Eltern im Blick zu behalten. Hier nimmt sie eher die Rolle der Vermittlerin ein.

> […] und dann habe ich so eine, oder haben wir auch im Beratungsteam so eine Strategie, dass wir sagen: ‚Ja, das ist eine schwierige Situation in der Klasse. Aber wir arbeiten mit Ihnen und Ihrem Kind auch daran, dass auch dieser Lehrer natürlich Respekt verdient hat‘. Und das, ne, und, da gucken wir jetzt mal auf die Seite, und Sie können sicher sein durch verschiedene Interventionen, die wir dann auch sagen, mit den Fortbildungen, kooperativem Lernen und so weiter, gucken wir auch auf den Lehrer. (A-SL: 429-435)

Die AL 2 beschreibt in diesem Kontext eine ähnliche Haltung und Vorgehensweise. Darüber hinaus geben sowohl die Schulleiterin als auch die stellvertretende Schulleitung an, dass sie bei Konflikten mit Eltern hinter den Lehrkräften stehen. Dies kommunizieren sie auch klar und unmissverständlich an die Lehrkräfte.

> Dass wir dann halt auch […] reingrätschen und sagen ‚Das müssen Sie jetzt nicht mehr alleine ausbaden. Da kommt jetzt mal die Schulleitung auch mit dazu, um dem Ganzen ein bisschen mehr Gewicht zu geben.‘ […] Also, ich denke die Erwartung ist schon, dass wir uns wie gesagt hinter die Kollegen stellen, wenn es mal hart auf hart kommt. Und ich denke, das machen wir

> auch. […] Das würde ich schon sagen, dass das eine der zentralen Aufgaben ist, sie da nicht allein zu lassen. (A-sSL)

Auch die interviewten Abteilungsleitungen betrachten dies u. a. als ihre Aufgabe.

Die Lehrkräfte beschreiben, dass sie sich durch die Schulleitung gestärkt fühlen. Im Rahmen der Lehrkräfteinterviews werden in diesem Zusammenhang mehrfach die beiden Abteilungsleitungen hervorgehoben.

Schulleiterin B gibt an, dass sie sich schützend vor die Lehrkräfte stellt, wenn sie das Gefühl hat, dass diese von Eltern unter Druck gesetzt werden.

> Es kann ja auch so sein, dass die Lehrkräfte [gemeint sind vermutlich Eltern] einen derartigen Druck ausüben, dass die einzelne Lehrkraft jemanden braucht, der an ihrer Seite ist. Und dann ist das entweder die Abteilungsleitung oder ich bin auch schon mal in Elterngesprächen mitgegangen. Und das wäre dann auch wieder die Allparteilichkeit, die da von Bedeutung wäre. Allparteilichkeit heißt aber auch zu schauen, dass nicht der Lehrer oder die Lehrerin da als Verlierer aus diesem Prozess rausgehen. (B-SL: 352-356)

Dies wird auch in den Lehrkräfteinterviews bestätigt und die Lehrkräfte erklären, dass sie sich bei Konflikten nicht von der Schulleitung allein gelassen fühlen. Auf den ersten Blick agiert die Schulleiterin demnach ähnlich wie Schulleiterin A, da sie im Interview mehrfach ihre Unparteilichkeit, insbesondere bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Eltern, betont. Sie greift anders als Schulleiterin A jedoch erst ein, wenn eine Schlichtung nicht mehr möglich erscheint, und erläutert, dass es ihr wichtig sei, dass die Lehrkräfte zunächst versuchen würden, Konflikte mit Eltern selbständig zu lösen. Zudem zielt ihr Führungshandeln auch darauf ab, das eigenverantwortliche Handeln der Lehrkräfte zu fördern. Die Lehrkräfte geben zudem an, z. B. Schulungen mit Blick auf das Führen von Elterngesprächen als entlastend wahrzunehmen, und berichten, sich darauf verlassen zu können auf Wunsch bei Elterngesprächen begleitet zu werden.

> L3: Und da hatten wir dann halt auch Gespräche mit der Abteilungsleitung I und dann war noch der Sonderpädagoge dabei, also wir können uns für unsere Gespräche auch immer darauf verlassen, dass wir Leute einladen können, die dann dabei sind. Also niemand muss hier einfach alleine irgendwas machen. […] Da wird man teilweise sogar aktiv drauf angesprochen oder man spricht halt einfach die Leute an und/ Ich kenne bislang keinen, der einfach so im Regen gestanden hat. (B-LK8: 411-418)

Auch Schulleiterin C unterstützt die Lehrkräfte bei Konflikten und schützt sie bei Kritik seitens Eltern. So schildert sie im Interview, dass sie Elterngesprächen auf Wunsch beiwohnt und Lehrkräfte vor direkten Angriffen der Eltern schützt.

> Die merken das auch, selbst wenn die Mist gebaut haben, passiert ja auch, Kollegen die manchmal Dinge tun, wo ich denke, das ging gar nicht. Und die Eltern dann kommen und ich dann mit Kollegen, Eltern und beim Beisein, da beschütze ich auch die Kollegen so gut es geht. (C -SL)

Die Lehrkräfte bestätigen und schätzen diese Art der Unterstützung. Sie beschreiben, dass die Schulleiterin immer ansprechbar ist.

> L6: Also, selbst, wenn Elternteile aufgrund eines Vorfalls direkt zur Schulleitung gegangen sind, ohne jetzt den Weg über mich zu suchen vorher, hat sich dann im Gespräch selber dann auch immer alles geklärt. Aber der stand auch wirklich immer hinter einem und hat das dann sachlich, gut erklärt auch alles. Also, von Seiten der Schulleitung ist auf jeden Fall immer jemand da. (C-LK8: 238-242)

Anders als bei den Schulleiterinnen A und B steht für sie dabei weniger die Unparteilichkeit im Vordergrund, da sie Lehrkräfte bei Fehlverhalten erst im Nachhinein kritisiert und dies vor Eltern weniger eingesteht. Analog zu Schulleiterin A ist der Schutz der Lehrkräfte ein essenzieller Bestandteil der Rolle, die sie sich selbst als Führungskraft zuschreibt.

Die Schulleitung unterstützt Lehrkräfte in der Elternarbeit durch Förderung ihrer Kompetenzen und Stärken

In keiner der drei Schulen lassen sich Hinweise auf systematische Ansätze zur Förderung der Kompetenzen der Lehrkräfte in Bezug auf Elternarbeit oder den Umgang mit Eltern finden. Der Ausbau der Stärken der Lehrkräfte erfolgt bedarfsorientiert und im Kontext der Elternarbeit v. a. im Hinblick auf den Umgang mit Eltern und anspruchsvollen Gesprächssituationen, wie Konflikten oder herausforderndem (aggressivem) Elternverhalten. Die Interviews deuten darauf hin, dass alle drei Schulleiterinnen einerseits auf Mentoring und Coaching setzen, um die Lehrkräfte zu fördern, und andererseits dadurch unterstützen, indem sie aktiv zur Lösung von Konflikten beitragen. Dabei geht die Unterstützung nicht nur von den Schulleiterinnen, sondern von der gesamten Schulleitung aus.

So erfolgt eine individualisierte Unterstützung in Schule A v. a. durch die Demonstration von Vorgehensweisen und Techniken zur Konfliktlösung mit Eltern *durch die Schulleitung*.

> Einmal war es tatsächlich so, dass [SL] wirklich wie einer jungen Referendarin so ein Muster-Gespräch irgendwie vorgeführt hat. Ich saß sozusagen hinten drin, ich saß schon mit am Tisch, aber sie hat dann so richtig mit Karten-Abfrage und irgendwie so / ein sehr, sehr strukturiertes Gespräch geführt, das war aber auch klasse. Ich konnte das direkt eine Woche später dann auch dann ausprobieren. (A-AL1)

Dadurch sollen die Lehrkräfte erlernen, selbst mit herausfordernden Situationen mit Eltern besser umzugehen. Die Schulleiterin beschreibt sich zudem selbst als Mentorin der stellvertretenden Schulleitung, die mit ihr z. B. darüber spricht, wie sie sich ihrer (Führungs-) Position als Stellvertretung angemessen in Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften einbringen kann. Die Lehrkräfte berichten, dass die Schulleitung Gesprächen beiwohnt, Tipps gibt oder auch verbalisiert, dass Lehrkräfte Unterstützung erhalten können. Die Interviews mit den Lehrkräften weisen zudem darauf hin, dass die Unterstützung auch in Form von zeitlicher Entlastung erfolgt, indem die Schulleiterin oder die gesamte Schulleitung aktiv zur Klärung eines Konfliktes beiträgt und die Lehrkräfte nicht ihre gesamten Ressourcen für die Klärung der Konflikte aufwenden müssen. Auch die Elterninterviews bestätigen, dass die

Schulleitung übernimmt, wenn eine Lösung des Konflikts zwischen Eltern und Lehrkräften nicht absehbar erscheint.

In Schule B deutet sich im Schulleiterinneninterview an, dass es ihr bewusst ist, dass Lehrkräfte im Rahmen ihres Studiums zumeist wenig Fertigkeiten mit Blick auf Elternarbeit erwerben, z. B. bezogen auf den Kontakt und den Umgang mit Eltern und die Gesprächsführung,.

> Und das ist eben dann eine dialogische Elternarbeit, wo Lehrkräfte und Eltern im Dialog sein müssen. Das ist aber auch eine große Herausforderung, weil viele Lehrkräfte, die hier hinkommen das nicht kennen beziehungsweise auch die Eltern zum Teil das nicht so kennen. Und das ist dann eben auch wichtig, eben Schulleitungshandeln, die Lehrkräfte darauf vorzubereiten und es systemisch in die Elternarbeit so einzuarbeiten. (B-SL: 115-119)

Sowohl die Schulleiterin als auch die didaktische Leitung geben an, dass sie Lehrkräfte im Bedarfsfall coachen, auch mit Blick auf Elternarbeit. Der Fokus seitens der Schulleiterin liegt v. a. auf Lehrkräften, die in den unteren Jahrgängen unterrichten. Die Interviews mit den Lehrkräften bestätigen, dass die Schulleiterin v. a. bei neuen Mitarbeitenden Zeit damit verbringt, sie bei der Elternarbeit zu unterstützen, und sie die Möglichkeit haben, Einzel-Coachings mit der Schulleiterin z. B. zur Durchführung von Beratungsgesprächen zu erhalten. L5: „Also, er hat gesagt: Man kann sich jetzt entscheiden, ob man ein Perspektivgespräch wieder machen will oder ob er in den Unterricht hospitieren kommt oder ob er bei so einem Beratungsgespräch eben dabei ist. Und danach eine Rückmeldung gibt“ (B-LK9:177-180).

Zudem können sie laut ihrer Wahrnehmung im Bedarfsfall die Schulleitungsmitglieder um Empfehlungen z. B. bei der Formulierung von Schreiben an Eltern bitten und das Angebot der kollegialen Fallberatung in Anspruch nehmen. Allerdings wird an dieser Stelle nicht ausgeführt, wie systematisch diese aufgebaut ist.

Schulleiterin B schildert zudem, die Lehrkräfte bei Problemen mit Eltern zu unterstützen, indem sie mittels Gesprächen selbst zur Klärung der Konflikte beiträgt und dabei versucht, eine neutrale Position einzunehmen. Sie gibt an, dass es ihr primär um eine Schlichtung geht und sie alle Parteien dazu zu bewegen versucht, (wieder) eine konstruktive Haltung einzunehmen. Ein Mitglied der erweiterten Schulleitung (AL2) bestätigt ihr Vorgehen.

Die Unterstützung der Lehrkräfte beim Ausbau ihrer Stärken fokussiert in Schule C v. a. die Beratung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Führung von Elterngesprächen. Unterstützung in der Gesprächsführung mit Eltern (durch die Schulleiterin) erhalten die Lehrkräfte nach Angaben der Schulleiterin zum einen mittels Rollenspielen und zum anderen im Rahmen von Fortbildungen, bei denen sie zusätzliches ‚Handwerkszeug‘ erhalten. Allerdings müssen die Lehrkräfte aktiv die Unterstützung der Schulleiterin einfordern.

> Ich stelle bei jungen Kollegen immer fest, die gehen immer in die Defensivrolle, wenn Eltern da etwas aufgebracht, aufgeregter sind, kommen die Kollegen da nicht raus. Dann mache ich halt häufig […] Da machen wir das im Rollenspiel. Oder dann spielen die Kollegen die renitenten Eltern. Und ich zeige denen einmal, wie so ein Gespräch ablaufen kann. Und das ist Handwerkszeug, das kann man lernen. Also, so in der Beziehung. Eltern. Ich berate die Kollegen, wie man mit Eltern umgeht. (C-SL: 494-501)

Ein Teil der Lehrkräfte bestätigt, dass die Schulleitung bei Unterstützungsbedarf ansprechbar ist und sie z. B. Elterngespräche vorab durchspielen können. Allerdings bemängelt auch eine Lehrkraft, dass sie mit Blick auf die Anwendung von Gesprächsführungstechniken zu wenig Anleitung und Hilfestellung von der Schulleitung bekommt. Die Lehrkräfte führen zudem an, dass sie bei Konflikten mit Eltern viel Unterstützung durch die Schulleiterin erhalten, dass sie sich dabei ernst genommen fühlen und dass sie auch kurzfristig bei ihr einen Termin erhalten. Die Schulleiterin beschreibt, dass sie bei Problemen mit Eltern für die Lehrkräfte immer ansprechbar ist und versucht, verunsicherte Lehrkräfte zu beruhigen.

Auch in diesem Kontext sind insgesamt unterschiedliche Rollenverständnisse der drei Schulleiterinnen zu erkennen: Schulleiterin A und Schulleiterin B betrachten die Lehrkräfte eher als *professionals*, die dabei unterstützt werden müssen, ihre Kompetenzen zu erweitern und zu optimieren. Schulleiterin C wiederum strebt neben der Professionalisierung auch an, die Lehrkräfte mental zu stärken. Ziel ist es, deren Selbstvertrauen und deren Selbstwirksamkeit zu erhöhen, damit diese sich in schwierigen Situationen mit Eltern weniger hilflos fühlen und nicht so leicht in die Defensive gedrängt werden.

Die Schulleitung berücksichtigt individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Lehrkräfte

In allen drei Schulen sind Hinweise darauf erkennbar, dass die Schulleiterinnen darum bemüht sind, die individuellen Bedürfnisse, Kompetenzen und Ziele der Lehrkräfte zu berücksichtigen und diese als Individuen zu betrachten. Alle drei Schulleiterinnen sind bestrebt, persönliche Beziehungen zu den Lehrkräften aufzubauen und für diese erreichbar zu sein. Dennoch zeichnet sich in den Interviews ab, dass die Lehrkräfte hauptsächlich ihre Bedarfe kommunizieren müssen. In den Schulen A und B geht das Führungshandeln in diesem Kontext nicht nur von den Schulleiterinnen, sondern auch von Mitgliedern der erweiterten Schulleitung aus, in Schule A auch von der stellvertretenden Schulleitung und in Schule B von der didaktischen Leitung.

Die Schulleiterin und die stellvertretende Leitung aus Schule A geben an, dass sie eine *open door policy* pflegen. Beide sind bei Unterstützungsbedarf oder bei persönlichen Anliegen, z. B. Frustration durch die Herausforderungen in der Schule, in ihrer Wahrnehmung ansprechbar. Die Schulleiterin spricht nach eigenen Angaben auch vereinzelt (neue) Lehrkräfte an und fragt sie nach ihrem Befinden. Anhand der Interviews kann allerdings

auch abgeleitet werden, dass die Lehrkräfte bei Unterstützungsbedarf die Initiative ergreifen und ihre Bedarfe kommunizieren müssen.

> Ja, also da/ wenn der Elternabend ansteht, dann können die Lehrer ja sagen, wo sie die Unterstützung brauchen, ob sie das hinkriegen. Oder wenn ein schwieriges Gespräch ansteht, weil sie vielleicht auch Angst davor haben, weil Eltern nicht immer so/ da ist ein hohes Aggressionspotenzial, dann sagen sie das. Also es wird viel, die halten nicht hinterm Berg oder verstecken sich oder machen so und hoffen, keiner sieht sie. […] Und wenn, dann sprechen wir das auch sofort an. (A-SL: 687-693)

Die Lehrkräfte- und Elterninterviews geben keine Anhaltspunkte zu diesem Aspekt der individuellen Unterstützung.

Sowohl die Schulleiterin als auch die didaktische Leitung von Schule B berichten, für die individuellen Anliegen, Sorgen und Probleme der Lehrkräfte sensibel zu sein. Die Schulleiterin versucht nach eigenen Angaben, die Lehrkräfte stets als Individuen zu betrachten. So nimmt sie sich für jede Lehrkraft einmal jährlich Zeit, um über ihre Unterstützungsbedarfe, Ziele und Wünsche zu sprechen. Dies bestätigen die Lehrkräfte. Die didaktische Leitung versucht in ihrer Wahrnehmung gerade jungen, noch unerfahrenen Lehrkräften zu verdeutlichen, Belastungen oder Probleme bei der Arbeit nicht zu nah an sich herankommen zu lassen.

> Die haben halt weniger Erfahrung als ich. Also, in deren Alter hab ich das auch ganz oft mit nach Hause genommen oder war da auch echt häufig sehr, sehr erzürnt darüber und habe die Schuld halt immer bei mir gesucht. Und ich glaube, das ist etwas, ja, wo ich immer versuche, gerade auch in solchen Gesprächen, wenn das immer wieder drauf kommt immer wieder deutlich zu machen: ‚Sucht die Schuld nicht bei euch, sondern guckt, dass ihr da gemeinsam irgendwie klarkommt.‘. (B-DL: 363-367)

Zudem schildert sie, dass sie sowohl im Schulleitungsteam als auch bei den Lehrkräften ihres Jahrgangsteams ein hohes Maß an Vertrauen genießt. Auf welcher Grundlage dieses Vertrauen basiert, wird in den Interviews nicht thematisiert. Dabei betont sie die Relevanz, ihre Rolle als didaktische Leitung von persönlichen Beziehungen zu Lehrkräften abzugrenzen.

Schulleiterin C setzt anders als die Schulleiterinnen A und B im Hinblick auf die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lehrkräfte eher auf Strategien, die bei genauerer Betrachtung dem transaktionalen Führungsstil zugeordnet werden können, da sie auf gegenseitigem Austausch beruhen.

> Und wir probieren auch mit der gesamten Schulleitung die Kollegen wo es immer nur geht zu entlasten. Und […] wenn jemand sagt: Da ist ein ganz wichtiger Tag, er ist Trauzeuge bei seiner allerbesten Freundin. Oder da ist es seine allerbeste Bekannte gestorben und da ist die Beerdigung und kommt zu mir, dann kriegt er halt frei, da wäscht die eine Hand die andere, obwohl es nicht erlaubt ist. […] Vielleicht ist das auch so ein Punkt. […] Also, ich gebe dann und die Kollegen geben auch. (C-SL: 480-486)

Die Lehrkräfte geben an, dass die Schulleiterin es ihnen auf Wunsch ermöglicht, Eltern intensiver zu unterstützen, und ihnen z. B. Hausbesuche oder die Begleitung von Terminen beim Jugendamt gewährt, auch wenn sie sie dafür aus dem Unterricht ausplanen

muss. Aus den Lehrkräfteinterviews geht hervor, dass die Lehrkräfte ihre Wünsche und Bedarfe insgesamt ebenfalls an die Schulleiterin herantragen müssen.

Die Merkmale mit Blick auf die Dimension *individuelle Unterstützung* sind in Abbildung 35 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 35

Merkmale mit Blick auf die Dimension ‚individuelle Unterstützung'

Die Schulleitung stärkt den Lehrkräften bei Problemen mit Eltern den Rücken
- differierendes Rollenverständnis der Schulleiterinnen
→ beeinflusst Unterstützungsgrad und Eingreifen in Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften

Die Schulleitung unterstützt Lehrkräfte in der Elternarbeit durch Förderung ihrer Kompetenzen und Stärken
- bedarfsorientierte Ansätze zur Kompetenzförderung der Lehrkräfte im Umgang mit Eltern
- Professionalisierung der Lehrkräfte im Kontext der Elternarbeit stellt zentrales Element des Führungshandelns der Schulleiterinnen dar
- variierende Wahrnehmung der Lehrkräfte als *professionals* durch Schulleiterinnen

Die Schulleitung berücksichtigt individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Lehrkräfte
- Schulleiterinnen unterstützen Lehrkräfte vornehmlich auf Nachfrage
- zum Teil weniger klar definierte Abgrenzung zwischen Management und zwischenmenschlichen Aspekten des Schulleitungshandelns

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.4.6 Zusammenfassung

Das Schulleitungshandeln war durch hohes persönliches Engagement, Motivation und Selbstsicherheit im Umgang mit (herausfordernden) Eltern geprägt. Die Lehrkräfte nehmen die vorbildhaften Verhaltensweisen hauptsächlich im Umgang mit herausforderndem Elternverhalten oder Konflikten mit Eltern wahr. Mit dem vorbildhaften Handeln zielen die Schulleitungen darauf ab, die Lehrkräfte in ihrer Kompetenzentwicklung im Umgang mit Eltern zu unterstützen. In diesem Kontext verwenden die Schulleitungen unterschiedliche Methoden und Strategien, um die Lehrkräfte dazu zu bringen, sich mit ihrem Handeln und ihren Einstellungen zu identifizieren. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Elternarbeit, was sich in einem unterschiedlichen Maß an respektvollem Verhalten gegenüber Eltern zeigt. Zusätzlich ist das Führungshandeln der Schulleitungen durch kritische Selbstreflexion und Anpassung von Annahmen und Handlungen geprägt, wobei es Unterschiede mit Blick auf die Herangehensweise und den Grad der Systematik gibt. Das Führungshandeln der Schulleitungen ist zudem dadurch charakterisiert, dass die Schulleiterinnen (bewusst) vorbildliche Verhaltensweisen im Umgang mit Eltern zeigen und sich um die Etablierung einer

einladenden Atmosphäre bemühen. Dabei verfolgen sie in ihrer Herangehensweise an die Eltern unterschiedliche Ansätze, von der Bemühung um persönliche Beziehungen wie bei Schulleiterin A bis hin zu einem weniger aktiven Zugehen auf Eltern bei den Schulleiterinnen B und C. Das Führungshandeln der Schulleitungen zeichnet sich durch das Bemühen um konstruktive Arbeitsbeziehungen zu den Eltern aus, wobei es Unterschiede in der Art der Beziehungsgestaltung gibt, entweder in Form einer Partnerschaft auf Augenhöhe oder einer eher hierarchischen Beziehung. Die Schulleitungen legen Wert darauf, auf die Anliegen der Eltern einfühlsam und verständnisvoll einzugehen, wobei sie z. B. unterschiedliche Motive verfolgen.

Auch mit Blick auf die Dimension *behavior* nimmt die transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit unterschiedliche Formen an. So ist das Führungshandeln durch ein unterschiedliches Maß geprägt, wie konkret die Schulleitungen ihre Erwartungen an die Lehrkräfte mit Blick auf Elternarbeit formulieren, von spezifischen Erwartungen an eine hohe Professionalität im Umgang mit Eltern wie bei den Schulleiterinnen A und C bis hin zu eher allgemeinen, nicht konkret auf die Elternarbeit bezogenen Erwartungen wie in Schule B. Die Schulleiterinnen A und B nutzen die Kommunikation ihrer Erwartungen als Mittel, um bei den Lehrkräften ein Verantwortungsbewusstsein für die Zusammenarbeit mit Eltern zu fördern. Die Schulleitungen betonen zudem die Relevanz, mit Eltern ‚an einem Strang zu ziehen', wobei ihre Strategien zur Beeinflussung der Wert- und Zielvorstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Kommunikation und den Umgang mit Eltern variieren. Diese reichen von der Betonung eines Wir-Verständnisses, was die Anerkennung der Eltern als Partnerinnen und Partner impliziert (Schulleiterinnen A und B), bis zur Betonung der bloßen Mitwirkung der Eltern (Schulleiterin C), was darauf hinweisen könnte, dass Eltern weniger als gleichrangige Partnerinnen und Partner betrachtet werden. Das Schulleitungshandeln ist zudem durch unterschiedliche Betonungen der Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern gekennzeichnet, wobei diese Betonung entweder systematisch (wie in Schule A) oder weniger systematisch (wie in den Schulen B und C) in alltägliche Arbeitsstrukturen, z. B. Teamsitzungen, integriert ist. Auch die inhaltlichen Schwerpunkte der Schulleitungen variieren, indem sie entweder die Bedeutung der Gesamtheit der Zusammenarbeit, einschließlich des persönlichen Austauschs, betonen oder nur die Bedeutung der Förderung der Elternpartizipation hervorheben. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Elternarbeit.

Mit Blick auf die Dimension *inspirierende Motivation* weisen die in den Interviews thematisierten Ziele der Schulleitungen inhaltliche Ähnlichkeiten auf, da sie sich hauptsächlich auf den gegenseitigen Austausch im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft konzentrieren. Allerdings benennen nicht alle Schulleitungen explizit eine Vision und es lassen sich in ihrer Führungspraxis Unterschiede mit Blick auf die Nennung konkreter Entwicklungsziele feststellen. Zudem werden konkrete Umsetzungsstrategien oder Schritte

nicht explizit festgelegt. Das Führungshandeln der Schulleitungen variiert auch hinsichtlich der expliziten Vermittlung ihrer Überzeugungen an die Lehrkräfte. Die Schulleiterinnen A und B verwenden ähnliche Strategien, um ihre Überzeugungen und Werte, die zum Teil auf soziale Gerechtigkeit und eine partnerschaftliche Elternarbeit ausgerichtet sind, an die Lehrkräfte weiterzugeben. In diesem Zusammenhang sind persönliche Gespräche ein zentrales Mittel. Das Schulleitungshandeln ist zudem dadurch geprägt, dass die Schulleiterinnen eine unterschiedlich starke Position in Bezug auf die Visionen und Ziele vertreten. Nur in den Schulen A und B finden sich Hinweise auf diesen Aspekt. Dabei variiert das Ausmaß der Entschlossenheit, mit der die Schulleitungen versuchen, ihre Überzeugungen durchzusetzen. Schulleiterin A tritt deutlich entschlossener auf als Schulleiterin B. Diese Variabilität wirkt sich auch auf darauf aus, inwiefern die Schulleiterinnen Lehrkräfte von ihren Auffassungen überzeugen können und darüber deren Einstellungen und Handlungen beeinflussen können. Dies wiederum beeinflusst die Elternarbeit bzw. den Umgang mit Eltern, was sich an den Schulen auf unterschiedliche Weise zeigt. Beispielsweise äußert sich dies in unterschiedlichen Graden der Wertschätzung gegenüber Eltern und dem Ausmaß, in dem Lehrkräfte Eltern als gleichrangige Partnerinnen und Partner betrachten. Nicht alle Schulleitungen verwenden Strategien zur Förderung der Akzeptanz der Gruppenziele, aber beabsichtigen zukünftig darauf einzugehen, wie Schulleiterin C. Schulleiterin A nutzt persönliche Gespräche als zentrales Mittel, während Schulleiterin B andere Strategien wie die Bereitstellung von Materialien und klare Vorgehensweisen in Bezug auf Elternarbeit anwendet. Dabei gibt es auch Unterschiede hinsichtlich bereits etablierter Strukturen in diesem Zusammenhang.

Das Schulleitungshandeln konzentriert sich mit Blick auf die Dimension *intellektuelle Anregung* hauptsächlich auf die Gestaltung von Elternkontakten und die Förderung der elterlichen Beteiligung. Dabei setzen die Schulleitungen vornehmlich auf Gespräche, um Lehrkräften alternative Ansätze für die Kontaktgestaltung mit Eltern vorzuschlagen. Dies erfolgt ad hoc und basiert auf dem Ermessen der Schulleitungen. Die Kreativität bei der Entwicklung neuer oder alternativer Herangehensweisen zur Aktivierung von Eltern seitens der Schulleitung erscheint insgesamt begrenzt und es zeichnet sich ab, dass trotz begrenztem Erfolg Aktivierungsstrategien häufig unangepasst weiterverwendet werden (vgl. Kapitel 3.4.2). Es zeigen sich auch Unterschiede in der Fähigkeit der Schulleitungen, Lehrkräfte dazu zu ermutigen, ihre Haltungen gegenüber Eltern, besonders angesichts deren oft schwieriger Lebensumstände, zu reflektieren.

Das Führungshandeln mit Blick auf die Dimension *individuelle Unterstützung* ist geprägt von der Förderung der Lehrkräftekompetenzen und der Unterstützung beim Ausbau ihrer Stärken. Mit Blick auf diese Dimension zeigt sich, dass das Rollenverständnis der Schulleitungen den Grad der Unterstützung und die Art des Eingreifens in etwaige Konflikte

zwischen Lehrkräften und Eltern beeinflussen. Dabei schreiben die Schulleitungen der Autonomie der Lehrkräfte eine unterschiedliche Bedeutung zu. Die Schulleitungen greifen zudem nicht auf systematische Ansätze zur Förderung der Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Eltern zurück, sondern setzen bedarfsorientiert hauptsächlich auf Mentoring, Coaching und eine aktive Konfliktlösung, um Lehrkräfte bei schwierigen Situationen wie Elterngesprächen zu unterstützen. Insgesamt ist das Führungshandeln auf die Professionalisierung der Lehrkräfte im Bereich der Elternarbeit und bei Schulleiterin C auch auf die Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit ausgerichtet. Die Unterstützung geht von der gesamten Schulleitung aus. Die Schulleitungen bemühen sich auch um die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Kompetenzen der Lehrkräfte sowie um den Aufbau von persönlichen Beziehungen, wobei die Lehrkräfte ihre Bedürfnisse vornehmlich selbst kommunizieren müssen. Die didaktische Leitung von Schule B unterscheidet dabei deutlich zwischen ihrer Führungsfunktion und ihrer Rolle als Kollegin. Zudem setzt Schulleiterin C mit Blick auf die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lehrkräfte auch auf Strategien, die auf gegenseitigem Austausch beruhen und somit eher dem transaktionalen Führungsstil zugeordnet werden können.

9.5 Handlungspraxis fürsorgliche Führung

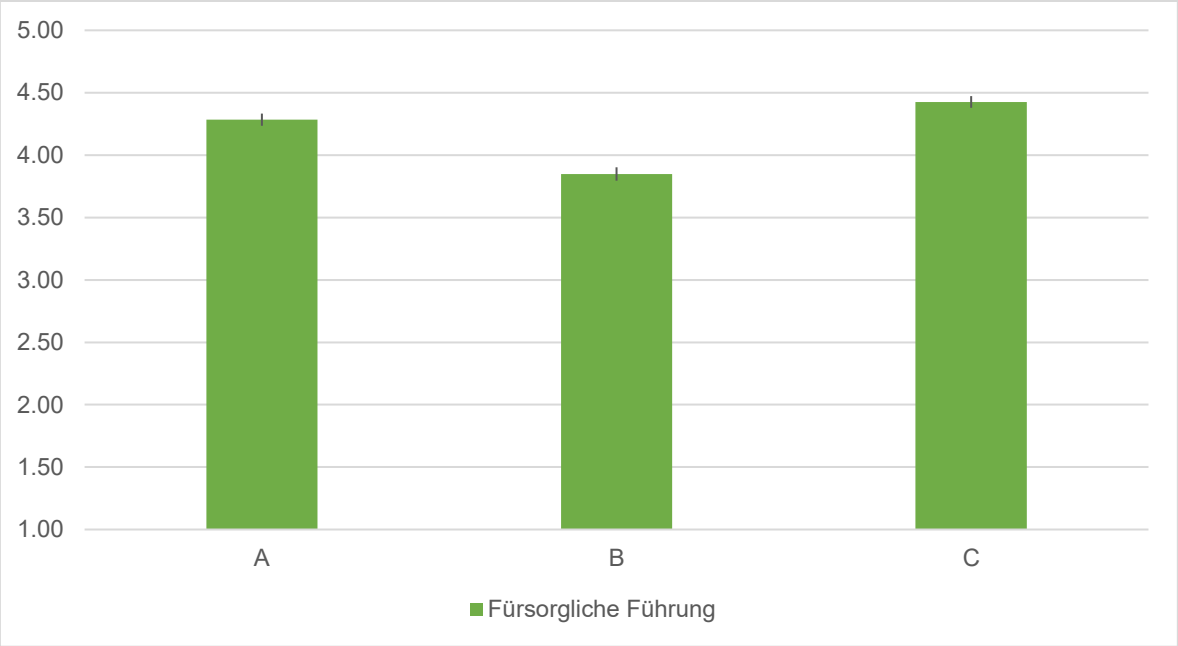
Forschungsfrage 11: Wie lässt sich fürsorgliche Führung in der konkreten Handlungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter beschreiben?

Gemäß dem gemischtmethodischen Design der vorliegenden Studie werden die quantitativen Daten und Befunde zum organisationalen Merkmal *fürsorgliche Führung* um die qualitative Forschungsperspektive ergänzt. Ziel ist es, ein umfassenderes Verständnis für dieses organisationale Merkmal zu erlangen, indem die Handlungsorientierungen und -praxen der Schulleitungen mit Blick auf die fürsorgliche Führung mehrperspektivisch dargestellt und analysiert werden. Dabei sollen tiefere Einblicke in die Ausprägungen dieses Merkmals gewonnen werden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die quantitativen Befunde dadurch dennoch nicht ursächlich erklärt werden können (vgl. Bremm, 2021a).

Angesichts des Mixed-Methods-Designs und des sequenziellen Vorgehens, bei dem versucht wird, die quantitativen Befunde mithilfe der qualitativen Befunde näher zu beleuchten, soll mit Abbildung 36 nochmals verdeutlicht werden, wo die drei Schulen der Vertiefungsstudie in den quantitativen Daten hinsichtlich der fürsorglichen Führung zu verorten sind. Abbildung 36 zeigt, dass alle drei Schulen hohe Ausprägungen für die fürsorgliche Führung aufwiesen. Für Schule C waren die höchsten Ausprägungen zu ermitteln, gefolgt von Schule A. Im Vergleich dazu lagen bei Schule B die niedrigsten Ausprägungen vor.

Abbildung 36

Verteilung der fürsorglichen Führung in den Schulen der Vertiefungsstudie



Anmerkungen. Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle; fünfstufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*; 5 = *stimme voll und ganz zu*).

Zunächst verdeutlicht die inhaltsanalytische Auswertung, dass sich auch in den Interviews die fünf Dimensionen fürsorglicher Führung von Klein und Bremm (2019), die die Autorinnen als Ausdifferenzierung in Anlehnung an van der Vyver et al. (2014) entwickelten, zeigen: Fürsorgestandards, Empowerment, Lehrkräften eine Stimme geben (Partizipation), Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen sowie Unterstützung und Umgang mit Fehlern. Die Darstellung und die Einordnung der qualitativen Befunde erfolgt anhand dieser fünf Dimensionen. Durch die explorative Ausrichtung der vorliegenden Studie soll die qualitative Teilstudie 2 eine vertiefende Perspektive auf das erhobene Material bieten und untersuchen, welche Formen fürsorgliche Führung (in Deutschland) annehmen kann.

In Kapitel 4.3.3, Abschnitt *Empirische Befunde zur weiteren Operationalisierung des Konzepts der fürsorglichen Führung im Schulkontext*, wurden Befunde zu Merkmalen erfolgreicher Führung beschrieben, die dazu beitragen sollen, das Konzept der fürsorglichen Führung genauer zu operationalisieren und Hinweise auf die fürsorgliche Handlungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern zu liefern. Die Struktur dieses Unterkapitels orientiert sich an den genannten Dimensionen von Klein und Bremm (2019), die sich aus der deduktiven Kategorienentwicklung ergaben, und betrachtet die Wahrnehmung der Handlungspraxis mit Blick auf

- die Dimension *Fürsorgestandards* (Abschnitt 9.5.1),
- die Dimension *Empowerment* (Abschnitt 9.5.2),
- die Dimension *Lehrkräften eine Stimme geben* (Abschnitt 9.5.3),
- die Dimension *Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen* (Abschnitt 9.5.4) und
- die Dimension *Unterstützung und Umgang mit Fehlern* (Abschnitt 9.5.5).

Danach wird eine Zusammenfassung gegeben (Abschnitt 9.5.6).

9.5.1 Fürsorgestandards

In den Interviews mit den Schulleitungen deutet sich an, dass die Etablierung eines wertschätzenden Klimas für den Umgang zwischen Schulleitung und Lehrkräften zentral ist.

Lediglich in Schule B gibt es zumindest für den Umgang der Schulleitungsmitglieder untereinander festgelegte Verhaltensstandards, die sich auch auf die Fürsorge untereinander beziehen lassen, indem dort u. a. festgeschrieben ist, sich füreinander einzusetzen. Im Interview mit der didaktischen Leitung werden Standards für fürsorgliches Handeln unter den schulischen Akteurinnen und Akteuren thematisiert, indem sie die Bedeutung des gemeinsamen Teamhandelns und der gegenseitigen Unterstützung betont.

In allen drei Schulen lassen sich zudem Hinweise für Standards finden, die einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit Eltern beinhalten. Die Standards werden allerdings nicht expliziert. Die Schulleiterinnen kommunizieren diese Standards in Form von Erwartungen an das Verhalten der Lehrkräfte im Rahmen von Gesprächen, insbesondere dann, wenn die Lehrkräfte sich gegenüber Eltern respektlos oder unangemessen verhalten (siehe auch Kapitel 9.4.2).

Schulleiterin A thematisiert in ihrem Interview, dass sie ihre Erwartungen an die Lehrkräfte (mit Blick auf die Fürsorge) kommuniziert.

> Das versuche ich, den Lehrern auch sozusagen ins Herz zu träufeln […] Es gibt ja auch die Sichtweise, dass man sagt, oh Gott, das sind die Opfer dieser Gesellschaft. Das ist aber genauso falsch. Das ist auch genau grenzverletzend, finde ich. Und es gab schon mehrere Situationen, wo ich auch Kollegen gesagt habe, mit ihrer mittelschichtsorientierten Kacke kommen wir jetzt hier nicht weiter. Also diese Auseinandersetzung zu führen, dass wir den weißen, mitteleuropäischen Blick auf die Dinge haben, das ist. (A-SL: 384-390)

Im Interview mit Schulleiterin B erläutert diese, dass sie Lehrkräfte coacht, bei denen sie das Gefühl hat, dass sie sich gegenüber Eltern unangemessen verhalten. Auch in den Lehrkräfteinterviews wird thematisiert, dass die Schulleiterin in ihrer Wahrnehmung darauf achtet, dass Lehrkräfte die Perspektive der Eltern berücksichtigen. Die Einhaltung dieser Standards versucht sie laut eigenen Angaben zu gewährleisten, indem sie bei Bedarf das

Gespräch mit Lehrkräften sucht und ihnen nochmals verdeutlicht, wie z. B. ein zu bestimmender Umgangston auf Eltern wirken kann und welche Auswirkungen dies für den Kontakt und für die Zusammenarbeit mit Eltern hat.

> I: Inwiefern hatten Sie denn schon mal eine Situation, wo sich eine Lehrkraft gegenüber Eltern oder in Bezug auf Elternarbeit nicht so verhalten hat, wie sie sich das gewünscht hätten? Und wie sind Sie damit umgegangen?
>
> SL: […] Ich habe schon mal mit einer Kollegin ein Coaching dazu gemacht. Ich versuch dann einfach unterschiedliche Perspektiven aufzumachen und eben, ja, diese Gleichberechtigung der unterschiedlichen Standpunkte deutlich zu machen. (B-SL: 349-351)

In Schule C finden sich ebenfalls Hinweise auf Fürsorgestandards in den Interviews mit der Schulleiterin und der didaktischen Leitung. Die Schulleiterin legt großen Wert darauf, dass Eltern ihre Kinder gut versorgt und sicher betreut wissen. Sie betrachtet dies als eine Form der indirekten Elternarbeit, da sie erkennt, wie wichtig dies den Eltern ist.

> Dass die Eltern das Anrecht darauf haben, immer zu wissen, wo ihr Kind ist. Dass sie es immer gut versorgt wissen. Und dass es heil und gesund wieder nach Hause kommt. Da zählt auch beispielsweise der Toilettengang zu. Wir dürfen kein Kind […] zum Beispiel verweigern zur Toilette zu gehen. Das ist eindeutig Körperverletzung. Das erwarte ich auch von / Das ist indirekte Elternarbeit, weil ich weiß, wie die Eltern darauf reagieren. Das ist für mich aus [Schulleiterinnensicht] ein ganz ganz wichtiger Punkt. (C-SL: 546-551)

Bei Nichteinhalten dieser ‚Standards' gibt die Schulleiterin an, das Gespräch mit den Lehrkräften zu suchen. Die angemessene Kommunikation der Lehrkräfte mit den Eltern ist ihr ebenfalls wichtig. Jedoch wird nicht im Detail erläutert, wie sie diese Angemessenheit im Umgangston genau definiert. Sie erläutert lediglich, dass sie eingreift, wenn Lehrkräfte sich im Ton gegenüber Eltern vergreifen. Sie legt Wert darauf, dass sich die Lehrkräfte ihren Erwartungen entsprechend verhalten. Im Rahmen der Lehrkräfteinterviews wird thematisiert, dass die Schulleiterin nach Wahrnehmung der Interviewten interveniert, wenn Lehrkräfte gegenüber Eltern einen unangemessenen Umgangston anschlagen.

In Schule A finden sich in den Schulleiterinnen- und Lehrkräfteinterviews an anderer Stelle Passagen dazu, dass diese Standards, z. B. in Form einer positiven Kommunikation über Eltern, auch von den Lehrkräften geteilt werden. In einem Lehrkräfteinterview von Schule B gibt es demgegenüber Anhaltspunkte dafür, dass trotz der Kommunikation der Verhaltenserwartungen durch die Schulleiterin einige Lehrkräfte weiterhin zum Teil einen weniger wertschätzenden Ton gegenüber Eltern pflegen. Dies lässt vermuten, dass diese Standards nicht von allen Lehrkräften geteilt werden.

Fürsorge für Lehrkräfte

Für alle drei Schulen bestehen Hinweise auf Parallelen mit Blick auf die Fürsorge gegenüber und die Unterstützung von Lehrkräften. Die Interviews lassen darauf schließen, dass die Schulleitungen den Schutz der Lehrkräfte zu ihren (zentralen) Führungsaufgaben

zählen, z. B. in Konfliktsituationen mit (aggressiven) Eltern (siehe auch Kapitel 9.4.5). Darüber hinaus weisen die Befunde darauf hin, dass die Schulleiterinnen Interesse an den Bedürfnissen der Lehrkräfte zeigen und sich bemühen, auf diese einzugehen. Es scheint, dass alle drei Schulleiterinnen sensibel für die Belastung der Lehrkräfte sind und darauf achten, dass diese nicht überlastet werden.

Schulleiterin A beschreibt u. a. den (allgemeinen) Schutz der Lehrkräfte als Aspekt ihrer Führungsrolle.

> Mir ist das auch egal, ich finde ja auch Leitung doof, so. Ich lebe halt mit denen und arbeite mit denen, so würde ich das beschreiben. Und es gibt an bestimmten Stellen Situationen, wo ich sage, das entscheide ich jetzt. Jetzt nehme ich die Rolle, aber dann sage ich auch, jetzt nehme ich die Rolle zu ihrem, meinem, irgendwie Schutz. (A-SL: 482-485)

Sie gibt an, den Eltern bei Konflikten auch Grenzen aufzuzeigen. Die stellvertretende Schulleiterin erläutert, dass die Schulleitung darauf achte, die Lehrkräfte z. B. bei besonders aufwendigen Aufgaben (zeitlich) zu entlasten.

In Schule B kann anhand der Interviews abgeleitet werden, dass die Schulleitung darauf bedacht ist, den Anliegen der Lehrkräfte Gehör zu schenken.

> Und dann ist immer so die Frage: Wie geht man dann damit um, mit dieser Belastung? Und da habe ich den Anspruch an mich, dass ich bei solchen Sachen zuhöre. […] Und aus dem Zuhören entstehen auch wieder neue Sachen, also zum Beispiel eine Fortbildung, [Name Fortbildung zur Stressbewältigung] heißt die, wo die Kollegen freiwillig daran teilnehmen konnten, die auch zum Teil während der Unterrichtszeit stattgefunden hat, die von der Schule finanziert worden ist, um eben Resilienz-Training zu betreiben. (B-SL: 282-288)

Die Schulleiterin schildert zudem, dass die Schulleitung den Lehrkräften Wertschätzung entgegenbringt, aber im Gegenzug auch Wertschätzung seitens der Lehrkräfte erwartet. In den Lehrkräfteinterviews wird mehrfach der Schutz der Lehrkräfte vor Eltern oder Schülerinnen und Schülern durch die Schulleitung thematisiert, beispielsweise wenn Eltern sich respektlos gegenüber Lehrkräften verhalten oder Schülerinnen und Schüler Lehrkräfte bedrohen.

Schulleiterin C beschreibt, dass sie von Lehrkräften häufig für eine Beratung nach herausfordernden, für die Lehrkräfte unangenehm verlaufenden Elterngesprächen aufgesucht wird. In solchen Fällen geht sie auf die Ängste und Sorgen der Lehrkräfte ein und redet ihnen gut zu.

> Ja doch mehrmals die Woche angesprochen werde. […] wo die Kollegen eine Mischung aus Beratung und eine Mischung aus, au da ruft gleich jemand bei dir an, ich möchte das aus meiner Sicht schildern. Also, leider häufig immer nur […] wenn die Kacke am Dampfen ist. Aber dann brauchen die Kollegen das auch, einfach beruhigt zu werden. Zu sagen, das haben wir alle schon mal erlebt und das ist auch Struktur. Und beim nächsten Mal, ja da gibts Handwerkszeug. […] Und ich glaube, dass das wirkt, das wirkt sehr gut. (C-SL: 646-653)

Die interviewten Lehrkräfte bestätigen, dass die Schulleiterin in der Wahrnehmung der Lehrkräfte bei Problemen ansprechbar ist und auch darauf achtet, dass sie sich z. B. mit Blick auf die Bemühungen um Kontakte zu Eltern nicht überlasten.

> L8: Deswegen, ich glaube diese offene Haltung und dieses Probieren aber überstrapaziere dich auch nicht, also ich finde, das sagt [SL] auch ganz klar, du hast die jetzt dreimal eingeladen, die kommen nicht, also jetzt ist es auch mal gut. Also das signalisiert [sie] halt auch. Also ich finde, da profitieren wir von (C-LK9: 444-447).

Fürsorge für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern

Elemente der Fürsorge lassen sich auch im Führungshandeln der Schulleiterinnen gegenüber Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern identifizieren.

Bei Schulleiterin A ist der Aufbau persönlicher Beziehungen zu Eltern zentral, was sie auch von den Lehrkräften erwartet. In einem Abschnitt des Schulleiterinneninterviews wird deutlich, dass sie in diesem Kontext zwischen einer falschen und einer richtigen Fürsorge differenziert: Erstere setzt sie mit einer Pathologisierung und Mitleid mit den Familien/Kindern gleich, was sie ablehnt.

Auch die Interviews mit den beiden Abteilungsleitungen bestätigen, dass sowohl Eltern als auch Schülerinnen und Schüler bei der Schulleiterin Gehör für ihre Sorgen und Bedürfnisse finden und diese ihnen durch persönliche Gespräche suggeriert, dass sie wirklich an ihnen und ihren Anliegen oder Sorgen interessiert ist.

> Also erst mal dieser wohlwollende Blick auf die Eltern, ne? Das überträgt sich auf die Kollegen, ne? Also es ist wirklich nicht nur ein wohlwollender Blick auf die Kinder, sondern auch auf die Eltern. Dass die Eltern auch immer, immer Gehör finden. […] Aber jeder findet Gehör. Auch die Eltern. Und die Sorgen werden angehört und nicht einfach nur irgendwie, ja, nicht beachtet. (A-AL2: 505-510)

Im Rahmen eines Lehrkräfteinterviews berichtet eine Lehrkraft von der Erwartungshaltung der Schulleiterin, dass analog zur Arbeit mit Schülerinnen und Schülern auch bei der Elternarbeit der Schwerpunkt auf der Beziehungsarbeit liegt und dadurch eine ‚fruchtbare' Zusammenarbeit mit Eltern ermöglicht werden soll.

Für die Schulleiterinnen B und C steht der Aufbau persönlicher Beziehungen zu Eltern weniger im Vordergrund. Vielmehr zeichnet sich ihre Führungspraxis dadurch aus, dass sie auf die Bedürfnisse und Anliegen der Eltern eingehen und darum bemüht sind, ihre Sorgen ernst zu nehmen. Allerdings hat die Fürsorge von Schulleiterin B auch Grenzen, wenn sie ihre Zuständigkeiten übersteigt.

> Wir waren vorhin bei diesem Beispiel, das stammt aus einer Schulpflegschaft, wo Eltern anfingen, dann irgendwelche Dinge, die ihnen nicht passten, alles zu nennen. […] Und das sind natürlich so Dinge, die kann ich überhaupt nicht erfüllen. Und die will ich auch gar nicht erfüllen. Und dann da in so einer Struktur drin zu bleiben und dann zu sagen ‚Ja, ich habe es gehört. Ich leite es weiter an die zuständigen Personen', fällt manchen Eltern schwer […]. (B-SL: 437-443)

In Schule C sind lediglich im Schulleiterinneninterview Hinweise auf die Fürsorge gegenüber Eltern sowie Schülerinnen und Schülern zu finden. Dabei zeigt die Schulleiterin Interesse an den Bedürfnissen und Sorgen der Eltern, indem sie ihnen nach eigenen Angaben schnell auch kurzfristig Termine gibt.

> Und als [Schulleiterin] / Das zerschießt mir 20-mal das System. Aber, wenn Eltern mich anrufen, kriegen die bei mir sehr schnell einen Termin. […] Also, ich wimmele nie jemanden ab, der mich unbedingt sprechen will. […] das ist mir wichtig. (C-SL: 322-335)

Passagen des Interviews mit der Schulleiterin verweisen darauf, dass es dabei nicht ausschließlich um die „echte“ Sorge um die Eltern geht, sondern es ist auch Zweckrationalität für eine positive Außendarstellung der Schule erkennbar.

9.5.2 Empowerment

Es deutet sich an, dass die Schulleiterinnen B und C darum bemüht sind, die Bedürfnisse der Lehrkräfte nach Anerkennung und Wertschätzung zu bedienen (vgl. Kapitel 4.3.3). In Schule A finden sich lediglich im Interview mit der stellvertretenden Leitung Hinweise auf eine solche Handlungspraxis. So erhalten die Lehrkräfte nach ihren Angaben beispielsweise durch E-Mails Anerkennung und Lob für ihren hohen Arbeitseinsatz und den Umgang mit den Herausforderungen, die die Arbeit an der Schule mit sich bringt.

> Ich glaube, das ist so ein Konglomerat aus mal eine aufmunternde Mail auch, die man schonmal schreibt oder wir sind ja engagiert in diesen [Name Initiative], dass man den Brief weiterschickt oder das Konzeptpapier weiterschickt und gleichzeitig nochmal dazu schreibt: Wir wissen, wie herausfordernd Ihre Arbeit hier ist. Wir bedanken uns dafür. Also, solche Kleinigkeiten halt auch, die hoffentlich motivierend wirken. (A-sSL: 432-441)

In den Interviews der Schulleiterin und der Lehrkräfte wird dieser Aspekt allerdings nicht thematisiert. Das Führungshandeln von Schulleiterin A ist darauf ausgerichtet, die Lehrkräfte auf persönlicher Ebene dadurch zu empowern, dass sie diese darin bestärkt, gegen Ungerechtigkeiten z. B. mit Blick auf ihre Bezahlung vorzugehen.

> Weiß ich nicht. Also ich habe natürlich ein Pfund, dass ich, sagen wir mal, eine alte Gewerkschafterin bin. Ich sage denen sehr deutlich, wie absolut unmöglich ich das finde, wie die Gehälter alle aufgespalten sind. […] Da habe ich eine hohe Solidarität, wenn die hier die Schule dichtmachen und streiken wollen. Da bin ich mit vorne an und unterstütze das. […] Das sind vielleicht so vertrauensbildende Maßnahmen. (A-SL: 491-497)

Mit Blick auf das Empowering hinsichtlich des pädagogischen Handelns und der Kompetenzen der Lehrkräfte betrachtet sich die Schulleiterin als eine Art Fortbildnerin (vgl. Kapitel 9.4.5). Jedoch bedient sie nicht immer die Bedürfnisse der Lehrkräfte nach Autonomie. So weisen Abschnitte aus einem Lehrkräfteinterview darauf hin, dass die Schulleiterin eingreift, wenn Lehrkräfte beispielsweise Eltern entgegen ihren (der Schulleiterin) grundsätzlichen Überzeugungen beraten.

Zudem weist eine andere Passage aus einem weiteren Lehrkräfteinterview auf Schwierigkeiten der gesamten Schulleitung hin, die Eigenverantwortung der Lehrkräfte in Konflikten zwischen Eltern und Lehrkräften in Gänze zu berücksichtigen. So kommt es zum Teil vor, dass Gespräche mit Eltern und Schulleitung ohne Wissen oder vorheriges Hinzuziehen der zuständigen Lehrkräfte geführt werden und Letztere erst im Nachhinein über Entscheidungen informiert werden.

> L8: Also ich habe ein großes Problem damit, wenn Gespräche mit der Schulleitung stattfinden, mit Eltern oder Schülern, meinen Schülern aus meiner Klasse und ich weiß davon erstmal gar nichts oder werde erst im Nachhinein über Entscheidungen informiert, ohne gefragt zu werden. Das finde ich ganz schwierig. […] Man erwartet, […] von unten nach oben sind Strukturen einzuhalten und dann muss es umgekehrt genauso laufen. (A-LK8: 423-435)

Im Gegensatz dazu lässt sich aus den Interviews in Schule B ableiten, dass die Handlungspraxis der Schulleiterin darauf ausgerichtet ist, die Lehrkräfte insbesondere im Hinblick auf ihr pädagogisches Handeln und ihre persönliche Entwicklung zu empowern. Es ist für die Schulleiterin von zentraler Bedeutung, die Lehrkräfte in ihrer Eigenverantwortlichkeit und Autonomie zu stärken.

> Aber gewisse Dinge müssen die natürlich auch selber angehen. Und dann müssen sie selber zu den Leuten Kontakt aufnehmen. Und, ja, auch wenn es um irgendwelche Einladungen für Fachkonferenzen geht, wo die Eltern dabei sind, ist das natürlich auch Aufgabe der Kollegen, das zu übernehmen. Das kann jetzt nicht immer dann Aufgabe der Schulleitung sein, so was durchzuführen. (B-SL: 465-469)

Die Interviews mit den Lehrkräften lassen vermuten, dass sie sich in ihrem Bedürfnis nach Autonomie auch gesehen und von der Schulleitung als „*professionals*“ (Klein & Bremm, 2019, S. 101) behandelt fühlen, beispielsweise indem die Schulleitung Eltern, die mit ihren Anliegen versuchen, direkt an die Schulleitung heranzutreten, zurück an die zuständigen Lehrkräfte verweist oder sich z. B. die Schulleiterin bei ‚schwierigen‘ Fällen bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit der jeweils zuständigen Lehrkraft die weitere Vorgehensweise bespricht.

Mit Blick auf die Autonomie gewährt die Schulleiterin in Schule C den Lehrkräften in ihrem (professionellen) Handeln ebenso einen Ermessensspielraum wie Schulleiterin B. Allerdings führt dieser Ansatz in ihrer Auffassung teilweise dazu, dass die Lehrkräfte zu autark agieren und gewisse Pflichten z. B. mit Blick auf Pünktlichkeit im Unterricht oder Pausenaufsichten nicht immer wahrnehmen. „Manchmal viel zu locker und zu diplomatisch. Diplomatisch, offen, stringent und strukturiert. Den Lehrern manchmal zu viel Freiheit lassend“ (C-SL: 658-659).

9.5.3 Lehrkräften eine Stimme geben (Partizipation)

Für alle drei Schulen finden sich Hinweise, dass es sowohl in den jeweiligen Schulleitungsteams als auch im Umgang mit den Lehrkräften relativ flache Hierarchiestrukturen gibt. Die Äußerungen der interviewten Schulleitungsmitglieder in allen drei Schulen deuten darauf hin, dass diese sich (überwiegend) als Teil des Kollegiums betrachten, aber auch zu gegebenem Anlass klare Leitungsfunktionen übernehmen.

Sowohl in Schule A als auch Schule B spiegelt sich in den Interviews wider, dass das Führungshandeln der Schulleiterinnen mindestens auf der Partizipationsstufe *Entscheidungskompetenz teilweise abgeben* (vgl. Kapitel 4.3.3) angesiedelt werden kann.

In Schule A verweisen die Interviews auf Strukturen wie z. B. Teamsitzungen, über die Lehrkräfte Entscheidungen mitbestimmen können.

> Dass es wenig Dinge gibt, die wir alleine entscheiden. Dass den Kollegen glaube ich auch klar ist, dass wir als Schulleitung im Team zusammenarbeiten und nicht hier einer alleine die Entscheidungen alle trifft. Dass wir in den Teamsitzungen ja mit drin sitzen und da einfach auch viel sprechen. (A-sSL: 460-463)

Über diese Teamstrukturen lässt sich die Schulleiterin, so ihre Schilderung, auch von ihren Teammitgliedern zu bestimmten Themen beraten. Die Schulleiterin gibt zudem an, dass sie in ihrer Wahrnehmung nicht hierarchisch arbeitet und nach Gründung der Schule die übrigen Schulleitungspositionen sukzessive überwiegend mit Lehrkräften aus dem Kollegium besetzt hat. Die Arbeit mit Lehrkräften gestalte sich bei allen Schulleitungsmitgliedern trotz des Wechsels in eine Leitungsfunktion auf Augenhöhe. Eine interviewte Abteilungsleitung bestätigt in diesem Kontext, dass die gesamte Schulleitung darum bemüht ist, Meinungen und Kritik des Kollegiums zuzulassen und zu berücksichtigen.

Schulleiterin, didaktische Leitung und stellvertretende Schulleitung in Schule B beschreiben gleichermaßen, dass die Meinung der Lehrkräfte von der Schulleitung geschätzt wird. Die Interviews der Schulleiterin und der didaktischen Leitung verweisen darauf, dass es der Schulleitung um eine echte Partizipation der Lehrkräfte geht und sie darum bemüht ist, gemeinsam mit ihnen ‚an einem Strang zu ziehen'.

> Ich glaube dass es generell, ja, den meisten Kolleginnen und Kollegen klar ist und deutlich ist, wie unser Führungsstil ist und dass der anders ist, als man das so gewohnt ist. Dass es halt nicht diese Top-down-Sachen sind, sondern dass wir, ja, auch da wieder gemeinsam an einem Strang ziehen wollen. (B-DL: 408-410)

Zudem schildert die Schulleiterin, dass sie sich bei ausgewählten Lehrkräften auch Input zu ihrem Führungshandeln einholt und sich vor Gesprächen mit Eltern oder hinsichtlich des Umgangs mit schwierigen Schülerinnen und Schülern mit den zuständigen Lehrkräften über das weitere Vorgehen berät (s. o.). Die Schulleiterin wird von der didaktischen Leitung als Person beschrieben, der Partizipation sowohl im Schulleitungsteam als auch im Kollegium wichtig ist.

> Als [Schulleiterin] hat [SL] ja immer die Hauptverantwortung, aber [sie] fragt uns immer nach unserer Meinung und es ist nicht so, dass [ihre] Stimme den Ausschlag gibt. Sondern es sind meistens dann Mehrheitsentscheidungen. [Sie] hat sich auch schon mal gebeugt […] Und ich glaube, dass [ihr] das in allen Belangen an der Schule ist das [SL] sehr, sehr, sehr wichtig, diese Partizipation wahrzunehmen. Und das ist generell glaube ich auch etwas, ja, was im Schulleitungs-Team, ich sage mal, nicht auf trockenen Boden fällt, sondern auf fruchtbaren Boden fällt. (B-DL: 548-556)

In beiden Schulen deutet sich an, dass bei Konflikten zwischen Eltern und Lehrkräften zunächst die zuständigen Abteilungsleitungen in der Verantwortung sind. Es kann angenommen werden, dass sich sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungsmitglieder größtenteils an diese Verteilung der Zuständigkeiten halten. Allerdings zeigt sich in Schule A, wie

in Abschnitt 10.5.2 aufgeführt, dass die Mitglieder der Schulleitung nicht immer diese Aufteilung der Befugnisse beachten, was zu Unmut bei den Lehrkräften führt.

Generell lässt sich ableiten, dass beide Schulleiterinnen das demokratische und partizipative Handeln als zentrale Bestandteile ihrer Führungsrolle betrachten. Dieses kommt allerdings auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck: Schulleiterin A ermutigt Lehrkräfte, ihre Meinung zu äußern, und sieht es als bedeutsam an, diesbezüglich in den Dialog oder auch den Diskurs mit Lehrkräften zu treten. Im Gegensatz dazu werden in Schule B Entscheidungen grundsätzlich durch das Kollegium getroffen. Allerdings weisen Passagen sowohl aus dem Interview mit der didaktischen Leitung als auch aus den Lehrkräfteinterviews von Schule B darauf hin, dass einige Lehrkräfte die Führungspraxis der Schulleiterin bzw. der Schulleitung insgesamt in diesem Zusammenhang teilweise als anstrengend und auch als hinderlich für die Aufrechterhaltung des allgemeinen Schulbetriebs betrachten.

> Es scheint manchmal ein bisschen Schwierigkeiten zu geben, wenn Entscheidungen getroffen werden müssen, um, ja, Alltagsdinge zu regeln. Dann wird auch damit sehr demokratisch umgegangen. Das führt aber nach meiner Einschätzung nicht schnell genug zum Ziel, sondern es gibt Dinge, die müssten entschieden werden. Ich sage mal, damit der Laden läuft. […] Also, das ist für mich manchmal so ein bisschen ein Missverhältnis, das nicht erkannt wird: ‚Da muss ich leiten und da muss ich demokratisch sein.‘ (B-LK7: 326-340)

Laut didaktischer Leitung gestalte sich die Partizipation bei Entscheidungen in ihrer Wahrnehmung für die Lehrkräfte teilweise herausfordernd, da sie selbst mitdenken müssten und nicht einfach Entscheidungen von oben gefällt würden.

In Schule C finden sich v. a. Hinweise für das partizipative Handeln der Schulleiterin innerhalb des Schulleitungsteams. Es lässt sich vermuten, dass in der Zusammenarbeit der Schulleitungsmitglieder untereinander eher Bottom-up-Entscheidungen getroffen werden und keine Hierarchien bestehen. Ein Mitglied der erweiterten Schulleitung (AL) gibt z. B. an, dass ‚alle alles machen‘. Die Schulleitung agiert nach Angaben einer interviewten Abteilungsleitung auch gegenüber den Lehrkräften in ähnlicher Weise. So beschreibt der/die Interviewte, dass er/sie sich mitsamt des restlichen Teams eher als Teil des Kollegiums betrachte und weniger als separiertes Leitungsmitglied.

> Wir sind auch alle vier keine, die sagen, so, jetzt bin ich hier Chef und jetzt wird gemacht. Wir nehmen die Kollegen, also versuchen die immer mitzunehmen. Sofern das immer geht […] das meiste, da wird eben ein Vorschlag gemacht, da werden Ideen gegeben, wir schaffen Gremien, und so hat auch der [SL] eben so angefangen, hat Gruppen gegründet, Kreise gegründet, wo viele Kollegen drin waren, die sich austauschen, die Ideen liefern können, die dann auch bestimmte Dinge entscheiden. (C-AL2: 330-336)

Allerdings spiegeln die Interviews wider, dass die Partizipation des Kollegiums im Vergleich zu den Schulen A und B eher auf der Stufe *Mitbestimmung zulassen* anzusiedeln ist. Entscheidungskompetenzen werden lediglich an ausgewählte Lehrkräfte übertragen. Hierbei dient v. a. das wahrgenommene Interesse bzw. die Motivation einer Lehrkraft als Kriterium für die Zuweisung von Verantwortlichkeiten für bestimmte Aufgaben.

9.5.4 Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen

Die Interviews in allen drei Schulen deuten darauf hin, dass die Schulleiterinnen bestrebt sind, sowohl für Eltern als auch für Lehrkräfte ansprechbar und nahbar zu sein. Es ist für alle drei Schulleiterinnen ein bedeutender Aspekt ihres Führungshandelns, die Anliegen und Sorgen der Eltern zu verstehen und auf sie einzugehen. Die Interviews lassen darauf schließen, dass das Führungshandeln von Schulleiterin A auch darauf ausgerichtet ist, neben den Lehrkräften auch persönliche und vertrauensvolle Beziehungen zu Eltern aufzubauen und zu unterhalten (siehe auch Abschnitte 9.4.1, 9.4.5).

Bei Schulleiterin A stellen v. a. die Nahbarkeit und echtes Interesse an den Anliegen zentrale Strategien dar, um das Vertrauen von Lehrkräften und Eltern zu gewinnen und zu erreichen, dass sie sich ihr öffnen. So schildert Schulleiterin A, dass sie Lehrkräften und Eltern von persönlichen Lebenserfahrungen berichtet und ihnen offen ihre Gefühle zeigt. Im Umgang mit Eltern beschreibt sie, dass, wenn diese z. B. mit Blick auf ihre Kinder verzweifeln, sie ihnen Trost spendet, indem sie ihnen von ihren eigenen Erfahrungen als Mutter erzählt. Bei einzelnen (in ihrer Wahrnehmung engagierten) Eltern ist sie auch interessiert an Privatem und pflegt einen persönlichen und privaten Umgang.

> […] also bei dem […] Stellenbesetzungsverfahren, die Vertreterin der Schulkonferenz, da war mir wichtig, dass das eine Mutter ist. […] und diese Mutter ist Notariatsgehilfin, und die hat bisher 23 Urlaubstage genommen, um an diesen Besetzungsverfahren teilzunehmen. Und natürlich gehe ich ab und an mit der essen und lade die ein und bin interessiert daran, wie die ihr Leben mit ihrem Kind lebt, wie Sie die Schule sieht, was sie hört und so. (A-SL: 180-185)

Bei Lehrkräften geben sowohl die Schulleiterin als auch die stellvertretende Schulleitung an, Strategien wie eine *open door policy* zu nutzen, um ihnen zu vermitteln, ansprechbar zu sein. Das Verständnis der Schulleitung gegenüber Lehrkräften und das Bemühen um einen wertschätzenden Umgang stellen nach Meinung der stellvertretenden Schulleitung die Grundlage für gute Beziehungen zu den Lehrkräften dar. In den Lehrkräfteinterviews spiegelt sich wider, dass Lehrkräfte sich von der Schulleitung mit ihren Bedürfnissen gesehen fühlen. In einem Lehrkräfteinterview findet sich jedoch auch ein Abschnitt, in dem der Kontakt zur zuständigen Abteilungsleitung als enger empfunden wird, was aber auf die räumliche Trennung durch die Dependance zurückgeführt wird.

> L12: […] also ich persönlich kriege nicht mehr viel mit von drüben. Also zwischendurch muss man natürlich drüben auch mal unterrichten, aber dann geht man rüber und dann kommt man auch wieder zurück. Und dann ist die Schulleitung manchmal eventuell da. Manchmal ist sie aber auch gar nicht da, die Tür ist zu oder was weiß ich, ist im Gespräch. Also ganz selten in diesem Schuljahr und auch schon im letzten, dass ich Kontakt habe mit der, also jetzt mit der obersten Schulleitung, sage ich jetzt mal. (A-LK9:722-727)

Einige Eltern äußern das Gefühl, von der Schulleiterin Aufmerksamkeit zu erhalten, indem diese ihnen zuhört und auf ihre Sorgen, z. B. im Rahmen von Gesprächen, eingeht. Insgesamt wird sie von den interviewten Eltern als nahbar beschrieben.

Die Ausführungen von Schulleiterin B lassen vermuten, dass der Erfolg der Lehrkräfte und ihr Wohlbefinden für sie bedeutsam sind. Dabei betrachtet sie die Lehrkräfte als individuelle Persönlichkeiten mit eigenen Bedürfnissen und strebt ein Schulklima an, das von Wertschätzung und Akzeptanz geprägt ist. So beschreibt sie eine Atmosphäre, in der Probleme oder Anliegen auch inoffiziell besprochen werden können, als wichtig, und ist in ihrer Wahrnehmung um einen kollegialen Umgang mit den Lehrkräften bemüht. Sie berichtet, dass die Grundlage für das Vertrauen der Lehrkräfte ihrer Meinung nach bei der Einstellung beginne, da sie die Lehrkräfte mit Blick auf die Entscheidung für oder gegen die Schule nicht unter Druck setze und sie dazu ermutige, für sich persönlich eine ‚gute' Entscheidung zu treffen. Zudem lässt sich vermuten, dass die Schulleiterin Strategien anwendet, die sich der *dienenden Führung* (vgl. Kapitel 4.3.1) zuordnen lassen:

> […] in der Anfangsphase, wo es um die Einführung des Konzeptes geht und ich mir dann in den ersten Tagen, ja eigentlich die ganze Zeit, immer beim fünften Jahrgang bin und mit denen gemeinsam plane: Wie kriegen wir die erste Schulwoche hier hin? Was kann ich tun, damit ihr da stark seid? Was kann ich tun oder welche Informationen kann ich liefern, damit das funktioniert? (B-SL: 309-313)

Die interviewten Eltern fühlen sich mit ihren Anliegen von ihr gesehen, da sie ihnen in ihrer Wahrnehmung, ähnlich wie Schulleiterin A, das Gefühl gibt, echtes Interesse an ihnen zu haben.

Im Interview mit der didaktischen Leitung spiegelt sich wider, dass ihr Führungshandeln zwei Dimensionen hat und sie zwischen der Rolle der Leitung und der Rolle der Kollegin differenziert. Sie geht je nach Rolle unterschiedlich mit den Anliegen und Sorgen der Lehrkräfte um.

> Dass ich dann auch immer wieder fragen muss ‚Sagst du mir das jetzt als Kollege oder sagst du mir das als Schulleitung?'. Das ist dann eine andere Konnotation an der Stelle dann. […] Oder muss ich in bestimmten Situationen muss ich tatsächlich mal deutlich machen, als was spreche ich jetzt zu euch? Als Kollegin […] oder spreche ich jetzt als Schulleitungsmitglied zu euch? […] Und deshalb versuche ich immer wieder, das zu kennzeichnen. (B-DL: 416-428)

Das Vertrauen der Lehrkräfte führt sie v. a. auf die zwischenmenschliche Dimension (vgl. Kapitel 4.3.3) ihrer Handlungspraxis zurück und darauf, dass sie selbst noch eine Klassenleitung innehat und somit von den Lehrkräften auch als Kollegin wahrgenommen wird.

Die Lehrkräfte beschreiben die Schulleiterin als offenen und kommunikativen Menschen. Ähnliche Beschreibungen finden sich sowohl über sie als auch über die didaktische Leitung in den Elterninterviews wieder. Eltern charakterisieren die Schulleiterin als nahbar und präsent in der Schule; sie ist auch zwischendurch ad hoc ansprechbar. Es wird zudem positiv hervorgehoben, dass sie versucht, sich die Namen der Eltern zu merken, und dass sie ansprechbar und hilfsbereit ist, auch wenn die Anliegen nicht unmittelbar mit der Schule verbunden sind.

Das Führungshandeln von Schulleiterin C ist durch Nahbarkeit und einen ehrlichen Umgang geprägt. Schulleiterin C schildert, darauf bedacht zu sein, sowohl für Lehrkräfte als auch für Eltern ansprechbar zu sein und deren Anliegen und Sorgen zu verstehen sowie zu einer Lösung beizutragen. Dies bewerkstelligt sie in ihrer Wahrnehmung u. a. durch eine *open door policy*. Allerdings differenziert sie dabei zwischen Lehrkräften und Eltern. Mit Eltern geht sie zwar freundlich und aufgeschlossen um, was auch die Elterninterviews widerspiegeln, allerdings auf einer weniger persönlichen Ebene. Anhand ihrer Beschreibungen lässt sich annehmen, dass es ihr eher darum geht, Anliegen und Konflikte der Eltern zu lösen, und dass der Aufbau enger Beziehungen zu den Eltern weniger im Fokus steht. Es deutet sich im Interview an, dass die Wahrnehmung und die schnelle Befriedigung der Bedürfnisse der Eltern auch dem Zweck dient, dass Eltern diese (positiven) Erfahrungen weitertragen, um dadurch eine positive Außendarstellung der Schule zu erreichen.

Auch die didaktische Leitung gibt an, dass das gesamte Schulleitungsteam versuche, für die Lehrkräfte ansprechbar zu sein, was sich aufgrund anderer Verpflichtungen zum Teil schwierig gestalte. Dennoch seien sie darum bemüht, sich den Anliegen der Lehrkräfte zeitnah zu widmen.

> Wir sind nicht rund um die Uhr verfügbar, nein, Gott sei Dank nicht. Aber wir sind ansprechbar für die Kollegen und Kolleginnen und das ist so das Wichtigste. […] Insofern ist das Verhältnis zwischen Schulleitung aus meiner Sicht und dem Kollegium ein sehr, sehr gutes, das zeichnet diese Schule glaube ich auch besonders aus vor vielen anderen Schulen, die ich so kennengelernt habe. (C-DL: 400-408)

Ein Mitglied der erweiterten Schulleitung bestätigt, dass die Schulleiterin und die didaktische Leitung in seiner Wahrnehmung gute Beziehungen zum restlichen Schulleitungsteam und zum Kollegium unterhalten und als Teil des Kollegiums betrachtet werden. Dennoch sei klar, dass das Schulleitungsteam die ‚Leitung' innehabe. Die Lehrkräfteinterviews verweisen ebenfalls darauf, dass die Schulleiterin nahbar ist und einen offenen und ehrlichen Umgang mit dem Kollegium, auch was Persönliches angeht, pflegt.

> Und da waren auch Situationen, die ganz heikel waren und ganz persönlich. Und da ist dann auch nur [SL] und noch ein anderer aufgestanden oder so. Ja, aber das ist dann so und dann ist man da auch so offen und ehrlich und, ja. Wie gesagt: Nur immer dann trotzdem glaube ich gucken, dass das dann nicht zu sehr in die nur freundschaftliche Schiene geht, weil das kann dann glaube ich auch blöd enden. Ich weiß nicht, wie ich das genau ausdrücken soll, was ich genau meine, aber ja, es ist glaube ich klar. Weil irgendwie Leitung muss ja trotzdem da sein, ansonsten verschwimmt das alles so ineinander. (C-AL1: 443-449)

In den Elterninterviews wird die Schulleiterin als freundlicher, offener und nahbarer Mensch beschrieben, der insgesamt Gesprächsbereitschaft zeigt und sich auch ad hoc für die Anliegen und Probleme von Eltern Zeit nimmt und auf diese eingeht.

In allen drei Schulen finden sich Hinweise, dass das berufliche Handeln der Lehrkräfte für die Schulleiterinnen eine Bedeutung hat, allerdings sind dabei für sie unterschiedliche Aspekte von Relevanz. So kann anhand des Interviews mit Schulleiterin A abgeleitet

werden, dass für sie in diesem Kontext v. a. das Unterrichten einen hohen Stellenwert hat. In Bezug auf die Elternarbeit spiegelt ein Lehrkräfteinterview wider, dass die Schulleitung erwartet, dass die Lehrkräfte neben Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern auch Beziehungen zu den Eltern aufbauen. Dieser Aspekt wird lediglich in Schule A thematisiert, während er in den Schulen B und C im Kontext der Elternarbeit unberücksichtigt bleibt.

Mit Blick auf das berufliche Handeln der Lehrkräfte beschreibt Schulleiterin A, dass sie angehenden Lehrkräften verdeutlicht, dass der Beruf der Lehrkraft erlernbar ist. Dadurch, dass sie den Lehrkräften von ihren eigenen, oft auch frustrierenden Erfahrungen zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn erzähle, versuche sie, ihnen Mut zu machen. In ihrer eigenen (Führungs-)Rolle nimmt sie sich nach eigenen Angaben die Aufgabe als ‚Fortbildnerin' wahr und ist in die Ausbildung einer Vielzahl von Lehrkräften involviert. In diesem Zusammenhang betont sie, wie bedeutsam für sie die politische Gestaltung von Unterricht ist.

> […] also die Beschwernis, die ich habe ist, dass viele, oder sagen wir mal, mir immer noch zu viele, so unpolitisch sind, so ein unpolitischen Unterricht machen oder nicht hinkriegen, so einen roten Faden durch so eine Stunde zu ziehen und auch nicht wissen, wo sie hinwollen. Und da ich viele ausbilde, sind die, glaube ich, auch manchmal ein bisschen angestrengt oder finden mich anstrengend, könnte ich mir vorstellen. Also das ist denen manchmal ein bisschen zu viel. (A-SL: 504-509)

In den Schulen B und C lassen die Interviews vermuten, dass das berufliche Handeln, auch mit Blick auf Elternarbeit für die Schulleiterinnen von Interesse ist. Anders als in Schule A wird der Unterricht dabei nicht thematisiert und der Schwerpunkt liegt eher darauf, dass die Lehrkräfte z. B. im Umgang mit Eltern sicher agieren. So informiert sich Schulleiterin B beispielsweise bei den zuständigen Lehrkräften im Konfliktfall mit Eltern über den Stand im Lösungsprozess. „Oder ich frage nochmal nach: ‚Na, wie war es denn jetzt? Wir hatten das Gespräch. Ist ja alles klar?'. Irgendwie so. Auf dem kurzen Dienstwege sozusagen. Das nochmal nach zuhalten. Und das finde ich das Wichtige, dass wir diese offene Atmosphäre haben, wo das möglich ist." (B-SL: 371-374)

Die Lehrkräfte berichten über das Angebot der Schulleiterin, anstelle eines Mitarbeitergesprächs ein Coaching in Anspruch zu nehmen, was einige Lehrkräfte als positiv wahrnehmen bzw. wahrnehmen möchten.

In Schule C schildert die Schulleiterin die Beratung von Lehrkräften z. B. im Falle von Konflikten mit Eltern, damit sie mit diesen Situationen besser umgehen können und sich von aufgebrachten Eltern weniger leicht unter Druck setzen lassen. Die didaktische Leitung verfolgt nach eigenen Angaben ebenfalls das berufliche Handeln der Lehrkräfte, um so einen Überblick über die Interessen der Lehrkräfte zu haben. Diese seien für die Bereitschaft zur Mitwirkung an Projekten, z. B. dem Elterncafé, relevant, die mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden seien.

9.5.5 Unterstützung und Umgang mit Fehlern

In allen drei Schulen deuten die Interviews darauf hin, dass die Schulleitungen den Lehrkräften Unterstützung bei der Elternarbeit bieten, v. a. auf Nachfrage durch die Lehrkräfte. Diese Unterstützung äußert sich beispielsweise in der Beratung bei Konflikten oder der Anwesenheit bei Elterngesprächen. Dabei geht die Unterstützung in allen Schulen nicht nur von den Schulleiterinnen selbst, sondern von der gesamten Schulleitung aus. Die Interviews bieten Anhaltspunkte dafür, dass die Schulleiterinnen bzw. die Schulleitung aller drei Schulen im Rahmen der Unterstützung der Lehrkräfte deren Wohlbefinden im Blick haben. Wenn die Lehrkräfte Unterstützungsbedarfe an die Schulleiterinnen herantragen, werden diese auch unmittelbar befriedigt. Die Lehrkräfteinterviews aller Schulen verdeutlichen, dass die Lehrkräfte ihre Bedürfnisse in diesem Zusammenhang durch das Führungshandeln der Schulleitungen als bedient betrachten.

Schulleiterin A strebt an, bei den Eltern um Respekt für die Lehrkräfte zu werben, selbst wenn diese einen Fehler gemacht haben.

> […] und dann habe ich so eine, oder haben wir auch im Beratungsteam so eine Strategie, dass wir sagen: ‚Ja, das ist eine schwierige Situation in der Klasse. Aber wir arbeiten mit Ihnen und Ihrem Kind auch daran, dass auch dieser Lehrer natürlich Respekt verdient hat‘. (A-SL: 429-432)

Nach Meinung der stellvertretenden Schulleitung verdeutlicht die gesamte Schulleitung, dass Lehrkräfte fortwährend um Unterstützung bitten können. Diese Unterstützung geht nicht allein von der Schulleiterin aus, sondern erfolgt auch durch die Abteilungsleitungen.

> L14: Wer tatsächlich unterstützt bei Elternarbeit, gerade in Konflikten, sind die Abteilungsleiter. Dass die dann teilweise bei Gesprächen, ähm vor Ort spezifisch […] da habe ich die Erfahrung mehrfach gemacht, dass die dann bei schwierigen Fällen mit anwesend sind und auch, äh, durchaus vermitteln oder auch einfach mal einem den Rücken stärken und ganz klar noch mal von oberer Schulseite sagen, so und so geht das nicht. (A-LK9:477-481)

Schulleiterin B betrachtet es als wesentlichen Bestandteil ihres Handelns, erst einzugreifen, wenn eine Lösung von Konflikten zwischen Lehrkräften und Eltern nicht möglich erscheint. Die Lehrkräfte schildern, dass sie sich mit Blick auf Elternarbeit unterstützt fühlen, indem sie die Schulleiterin bei schwierigen Fällen oder Unsicherheiten im Kontakt mit Eltern aufsuchen können. Sie schätzen diese Vorgehensweise und heben positiv hervor, dass die Schulleiterin Konflikte nicht über den Kopf der Lehrkräfte hinweg allein mit Eltern löst. Dabei ist er darauf bedacht, die Interessen aller Parteien zu berücksichtigen. In den Lehrkräfteinterviews wird mehrfach diese Allparteilichkeit der Schulleiterin thematisiert, die in der Wahrnehmung der Lehrkräfte auch dafür sorgt, dass die Fronten sich nicht verhärten und eine Zusammenarbeit weiterhin möglich ist.

> L7: Und ich finde, er hat so / Ich will den jetzt nicht unbedingt so zu sehr loben, aber ich bin einfach immer noch ganz angetan von dem [SL] […] Der hat so eine Art, beiden Seiten das

> Gefühl zu geben, er stünde nicht auf einer. Also, ich glaube auch die Eltern fühlen sich da nicht irgendwie von ihm also so behandelt, dass er einfach der anderen Krähe kein Auge auskratzt und nur zu den Lehrern hält. So ein Gefühl habe ich immer. Dass er / Doch, der macht das schon gut. (B-LK9: 163-168)

Schulleiterin C wiederum geht es in erster Linie darum, durch Coaching und Beratung die Gesprächsführungskompetenzen und darüber das Selbstvertrauen der Lehrkräfte gegenüber Eltern zu stärken. Die Schulleiterin beschreibt sich selbst zudem als verlässlich, wenn Lehrkräfte Unterstützung benötigen, v. a. mit Blick auf den Umgang mit herausforderndem Elternverhalten. Die Lehrkräfte skizzieren viel Unterstützung durch die Schulleiterin und heben dabei ihre sachliche, lösungsorientierte Vorgehensweise z. B. bei Beschwerden durch Eltern positiv hervor.

> L4: […] einfach, du ich brauche bei dem Gespräch am besten jemanden von euch dabei, dann findet man auch einen Termin und dann ist das auch für die dann nicht eine Lappalie, die man einfach so abhakt, sondern wenn die Dringlichkeit da ist, wird es auch so ernst genommen, dass da auch wirklich so Unterstützung da ist, dass man nicht alleine gelassen wird in, sage ich mal, schwierigen Situationen. Ich hatte den Fall zwar nicht, aber ich höre das, wenn du das brauchst, kriegt man das hin. (C-LK7: 337-342)

Anhand eines Interviews mit einem Mitglied der erweiterten Schulleitung kann abgeleitet werden, dass die Unterstützung nicht allein von der Schulleiterin, sondern auch von den Abteilungsleitungen ausgeht.

> Da werden wir oft dazu gebeten. Also wenn dann schwierige Eltern kommen oder Eltern, die das vielleicht nicht verstehen oder einem das Wort im Mund rumdrehen oder hintenrum oder so. Dass da keine Unklarheiten auftauchen, dass man dann schon sicher ist. Also da bieten wir immer an, sprecht uns an, wenn ihr da Hilfe braucht, dann kommen wir. Meistens, wie gesagt, bei Konfliktgesprächen. (C-AL2: 432-435)

In den Interviews aller drei Schulen spiegelt sich wider, dass die Schulleiterinnen im Umgang mit Fehlern eine wertschätzende, verständnisvolle und fehlerfreundliche Haltung einnehmen. Sie sind zudem darum bemüht, den Lehrkräften auch bei fehlerhaftem Verhalten Sicherheit zu vermitteln. Es deutet sich auch an, dass die Schulleiterinnen versuchen, mit den Lehrkräften an ihren Fehlern zu arbeiten. Dabei variieren die Ansätze der Schulleiterinnen.

Schulleiterin A fokussiert die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte. Sie unterstützt sie dabei, das passende Mindset zu entwickeln, oder sie durch Motivation in die Lage zu versetzen, über das eigene Handeln nachzudenken. Dabei hilft sie den Lehrkräften zu erkennen, wo sie ansetzen können, um an ihren Fehlern zu arbeiten. Eine Strategie, die sie dabei einsetzt, sind Erzählungen eigener Fehler, um den Lehrkräften zu verdeutlichen, dass der Beruf der Lehrkraft und damit einhergehende Kompetenzen, z. B. mit Blick auf das Unterrichten, auch erlernbar sind.

> […] dass ich zum Beispiel auch am Anfang eine sechste Klasse nicht unter Kontrolle gekriegt habe und in meiner Verzweiflung in den Arm eines Schülers mal so ein bisschen gekniffen habe, weil ich gar nicht mehr wusste/ also auch vollkommen, vollkommen durch den Wind war. Sowas erzähle ich und dass man eben, ja, das auch lernen kann. (A-SL: 498-502)

Sie gibt an, dass das Verständnis für Fehler seitens der Lehrkräfte bei ihr dort endet, wo sie keine Lernbereitschaft oder Einsicht der Lehrkräfte sieht. Dann gehe sie in Abstimmung mit der restlichen Schulleitung auf Konfrontation und zeige den Lehrkräften Grenzen auf. Auch Mitglieder der erweiterten Schulleitung beschreiben, dass Fehler der Lehrkräfte angesprochen werden und dass sie versuchen, diese dabei zu unterstützen, ihr Verhalten und Handeln zu verbessern.

> Ja, ich habe dann mit der Kollegin darüber gesprochen und ich habe sie angehört, was sie dazu zu sagen hat, weil die Mutter ja mit mir gesprochen hat. Sie hat es auch so gesagt, sie hat es sogar protokolliert, ne? Ihr war es in dem Moment nicht bewusst, dass sie das so nicht besser äußern sollte, ne? Und dann haben wir darüber gesprochen, dass es auf keinen Fall geht, ne? […] Und dann sind wir zu einer Lösung am Ende gekommen, ne? […] und, ja, und so wird es dann hoffentlich nicht beim nächsten Mal wieder passieren. (A-AL2: 436-444)

Auch Schulleiterin B arbeitet mit den Lehrkräften an ihren Fehlern, indem sie im Einzelfall durch ein Coaching Anlässe schafft, damit Lehrkräfte ihr fehlerhaftes Verhalten reflektieren können. Durch die Empfehlung konkreter Handlungsalternativen und das Aufzeigen anderer Perspektiven versucht sie die Lehrkräfte dazu anzuregen, über ihr eigenes Handeln nachzudenken und dieses womöglich anzupassen. Die Lehrkräfteinterviews bestätigen dies. So wird z. B. unangemessenes Verhalten von Lehrkräften gegenüber Eltern seitens der Schulleitung angesprochen. Die Schulleiterin gestalte es auf wertschätzende und nicht vorwurfsvolle Weise und erkläre die Problematik.

> L4: Gibt natürlich auch dann so die Dinge, dass man auch mal vorgeladen wird bei der Schulleitung, die dann auch schon mal kritisch nachfragen bei uns. […] Aber es ist nie so, dass man dann irgendwie Angst haben muss vor einem Einlauf oder sonst irgendwas. Sondern da wird nachgefragt. […] unser Chef schafft das eigentlich relativ wertschätzend in solchen Situationen. […] Er schafft es trotzdem dann auf eine gute Art und Weise, einem nicht das Gefühl zu geben, du hast jetzt hier einen drübergebraten gekriegt. Also habe ich noch nicht erlebt. (B-LK8: 467-474)

Allerdings finden sich in einem Lehrkräfteinterview Passagen dazu, dass ihre Strategien zum Teil begrenzten Erfolg haben. Mit Blick auf den Umgang mit Eltern verhaften die Lehrkräfte beispielsweise einem eher defizitorientierten Blick und einem weniger wertschätzenden Umgang mit Eltern. Die Lehrkräfte betrachten ihre Handlungspraxis weiterhin als legitim.

Schulleiterin C setzt ebenfalls persönliche Gespräche ein, um bei fehlerhaftem Verhalten der Lehrkräfte Anlässe zu schaffen, damit diese über ihr Verhalten nachdenken. In diesem Kontext enthält ihr Führungshandeln trotz des sonst eher kollegialen Umgangs mit den Lehrkräften eine leitende bzw. disziplinarische Dimension. Zurechtweisungen der Lehrkräfte erfolgen allerdings nur im persönlichen Gespräch. Dabei bemüht sie sich, ihnen zu erläutern, warum ihr Verhalten inkorrekt war und welche potenziellen Folgen es v. a. für Schülerinnen und Schüler haben könnte.

> Die merken das auch selbst, wenn die Mist gebaut haben, passiert ja auch, Kollegen die manchmal Dinge tun, wo ich denke, das ging gar nicht. Und die Eltern dann kommen und ich

> dann mit Kollegen, Eltern und beim Beisein, da beschütze ich auch die Kollegen so gut es geht. (C-SL: 481-483)

Im Rahmen von Beratungsgesprächen und Rollenspielen erarbeitet sie mit den Lehrkräften gemeinsam Strategien, Fehler auszuhandeln. Die Interviews mit den Lehrkräften verweisen darauf, dass die Schulleiterin auch bei Fehlverhalten eine unterstützende und beratende Position einnimmt und es ihr darum geht, mit den Lehrkräften daran zu arbeiten, ihre Fehler abzubauen.

> L8: Und auch das mit der Rückendeckung, also […] vor Eltern oder so würde glaube ich keiner der Schulleitung jemals nicht hinter dir oder sogar vor dir stehen, und das finde ich, ist schon mal toll. Also gerade für die neuen Kollegen, die vielleicht noch unsicher sind und dann auch vielleicht noch was raushauen, was sie nicht raushauen sollten oder so, trotzdem gut, weil die wissen, in einem Gespräch, da steht die Schulleitung da erst mal davor, und dann sagen die vielleicht dann danach, beim nächsten Mal mach es vielleicht anders. (C-LK9: 573-580)

Im Kontext der Elternarbeit zielt das Führungshandeln der Schulleiterin darauf ab, dass Lehrkräfte kompetenter und professioneller mit Eltern umgehen und kommunizieren. Hinsichtlich des Umgangs mit aufgebrachten Eltern strebt sie mit ihrem Führungshandeln an, die vermeintliche Hilflosigkeit von Lehrkräften abzubauen. Ähnlich wie Schulleiterin A ist sie davon überzeugt, dass dies durch adäquates Handwerkszeug erlernbar ist.

Die Merkmale mit Blick auf den Ansatz der *fürsorglichen Führung* sind in Abbildung 37 nochmals zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 37

Merkmale mit Blick auf den Ansatz der ‚fürsorglichen Führung'

Verhaltensstandards
- ingesamt eher implizite Thematisierung in Form von Erwartungen an Verhalten der Lehrkräfte (im Umgang mit Eltern)
- variierender Erfolg der Schulleiterinnen dabei, dass Lehrkräfte Standards akzeptieren
- vergleichbare Strategien für den Umgang mit Nichteinhalten der Standards
- Handlungspraxis der Schulleiterinnen durch Fürsorger für LK, SuS und Eltern gekennzeichnet

Empowerment
- vergleichbarer Fokus der Schulleiterinnen: Empowerment der Lehrkräfte hinsichtlich ihres pädagogischen Handelns und ihrer Kompetenzen
- variierende Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und Autonomie

Lehrkräften eine Stimme geben (Partizipation)
- insgesamt flache Hierarchiestrukturen
- Führungshandeln auf unterschiedlichen Partizipationsebenen anzusiedeln
- variierende Ausgestaltung des demokratischen und partizipativen Führungshandelns der Schulleitungen

Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen
- Wohlbefinden der Lehrkräfte für Schulleitungen zentral
- Unterstützung bei der Entfaltung des beruflichen Potenzials der Lehrkräfte
- zum Teil variierende Handlungsweisen der Schulleiterinnen gegenüber Lehrkräften und Eltern

Unterstützung und Umgang mit Fehlern
- Unterstützung der Lehrkräfte bei herausfordernden Situationen auf Anfrage: Wohlbefinden der Lehrkräfte zentral
- vergleichbare wertschätzende und fehlerfreundliche Haltung der Schulleitungen

Anmerkungen. Eigene Darstellung.

9.5.6 Zusammenfassung

In allen drei Schulen lassen sich Hinweise auf Standards für einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit Eltern finden. Diese Standards werden jedoch nicht ausdrücklich in den Interviews als solche benannt, sondern eher in Form von Erwartungen an das Verhalten der Lehrkräfte im Rahmen von individuellen Gesprächen zwischen Schulleitung und Lehrkräften thematisiert, v. a. dann, wenn sich Lehrkräfte respektlos oder unangemessen gegenüber Eltern verhalten. Lediglich in Schule B gibt es klare Verhaltensstan-

dards für den Umgang der Schulleitungsmitglieder untereinander, die sich auch auf die gegenseitige Fürsorge beziehen lassen. Es zeigen sich Unterschiede, wie es den Schulleitungen gelingt, dass die Lehrkräfte diese Standards teilen, z. B. in der Art und Weise, wie respektvoll die Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern und deren Familien ist und wie respektvoll im Kollegium über sie gesprochen wird. Die Strategien der Schulleitungen mit Blick auf den Umgang mit dem Nichtbefolgen dieser Standards sind vergleichbar. So verweisen einige Interviews darauf, dass die Schulleitungen intervenieren, wenn sie feststellen, dass Lehrkräfte einen unangemessenen Umgangston gegenüber Eltern anschlagen. Es bleibt insgesamt jedoch unklar, wie die Schulleitungen die Einhaltung dieser Standards konkret überprüfen.

In allen drei Schulen zeigen die Schulleitungen Fürsorge und Unterstützung für die Lehrkräfte und betrachten den Schutz der Lehrkräfte, v. a. in Konfliktsituationen mit Eltern, als eine zentrale Führungsaufgabe. Sie sind sensibel für die Belastungen der Lehrkräfte und achten darauf, dass diese angesichts der Herausforderungen ihrer Arbeit nicht überlastet werden. Elemente der Fürsorge lassen sich auch im Führungshandeln der Schulleitungen gegenüber Schülerinnen und Schülern und deren Eltern identifizieren. Dabei variieren die Schwerpunkte, etwa in persönlichen Beziehungen oder in der Berücksichtigung der Bedürfnisse und der Bearbeitung von Elternanliegen.

In allen drei Schulen finden sich Hinweise darauf, dass es sowohl in den jeweiligen Schulleitungsteams als auch im Umgang mit den Lehrkräften relativ flache Hierarchiestrukturen gibt. Die Schulleitungsmitglieder betrachten sich zwar als Teil des Kollegiums, übernehmen jedoch bei Bedarf eine klare Leitungsfunktion. Mit Blick auf die Partizipationsstufen von Straßburger und Rieger (2019) variiert das Führungshandeln von *Entscheidungskompetenz teilweise (an Lehrkräfte) abgeben* bis hin *zu Mitbestimmung* zulassen. Dennoch werden die abgegebenen Verantwortlichkeiten nicht immer von allen Schulleitungsmitgliedern berücksichtigt, was bei den Lehrkräften teilweise zu Unmut führt. Das demokratische und partizipative Führungshandeln der Schulleitungen zeigt sich auf unterschiedliche Weise, z. B. darin, wie stark Lehrkräfte von den Schulleitungen dazu ermutigt werden, ihre Meinungen zu äußern, und wie intensiv die Schulleitungen den Dialog mit ihnen suchen (Schule A), in welchem Umfang das Kollegium in Entscheidungsprozesse einbezogen wird (Schule B) oder wie regelmäßig Entscheidungskompetenzen an Lehrkräfte abgegeben werden (Schule C).

Mit Blick auf das Empowerment der Lehrkräfte setzen die Schulleitungen unterschiedliche Schwerpunkte: Obschon das Führungshandeln der Schulleitungen weitgehend darauf ausgerichtet ist, die Lehrkräfte mit Blick auf ihr pädagogisches Handeln und ihre pädagogischen Kompetenzen zu empowern und zu stärken, lassen sich Unterschiede mit

Blick auf die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und der Autonomie der Lehrkräfte identifizieren. So spielt die Autonomie für Schulleiterin A eine eher untergeordnete Rolle, wenn das Vorgehen der Lehrkräfte diametral zu ihren Überzeugungen steht, wogegen in Schule C die Lehrkräfte von der Schulleiterin als zu autark wahrgenommen werden und gewisse Pflichten weniger ernst nehmen. Dies kann wiederum indirekte Auswirkungen auf die Elternarbeit haben, da an den Schulen, an denen die Autonomie der Lehrkräfte von den Schulleitungen in höherem Maße berücksichtigt wird, es den Schulleitungen auch in geringerem Maße gelingt, die Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte (positiv) zu beeinflussen.

Das Führungshandeln der Schulleitungen hat eine zwischenmenschliche Dimension (vgl. Kapitel 4.3.3) und zeichnet sich durch die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Bemühungen um den Aufbau von Beziehungen zu Lehrkräften und Eltern aus. Das Wohlbefinden sowohl der Lehrkräfte als auch der Eltern hat für alle Schulleitungen einen hohen Stellenwert. Dabei variiert das Führungshandeln gegenüber Lehrkräften und Eltern zum Teil: So bemühen sich die Schulleiterinnen der Schulen A und B um (persönliche) Beziehungen sowohl zu Lehrkräften als auch zu Eltern, während Schulleiterin C zwischen Lehrkräften und Eltern differenziert und in Bezug auf Eltern eine eher problemlösungsorientierte und weniger persönliche Handlungspraxis der Schulleiterin erkennbar ist (vgl. Kapitel 4.3.3). Die Schulleiterinnen berücksichtigen auch die Bedürfnisse der Lehrkräfte in Bezug auf ihr berufliches Handeln und bemühen sich darum, sie z. B. bei Herausforderungen im Umgang mit Eltern zu unterstützen und ihnen bei der Entfaltung ihres Potenzials zu helfen.

Das Handeln der Schulleitungen zeichnet sich zudem dadurch aus, dass Lehrkräfte in herausfordernden Situationen, wie Konflikten mit Eltern, Unterstützung anfordern können und diese auch erhalten. Hierbei legen die Schulleitungen besonderen Wert auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte, das sie durch verschiedene Ansätze fördern, etwa die Gewährleistung eines respektvollen Umgangs mit den Lehrkräften (Schulleiterin A), die Beachtung ihrer Autonomie (Schulleiterin B) oder die Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit durch die Förderung von Kompetenzen im Umgang mit herausforderndem Elternverhalten (Schulleiterin C). In allen drei Schulen fühlen sich die Lehrkräfte von den Schulleitungen in dieser Hinsicht auch adäquat wahrgenommen.

In den Interviews aller drei Schulen zeigt sich, dass die Schulleitungen eine wertschätzende und fehlerfreundliche Haltung im Umgang mit den Lehrkräften einnehmen. Ihr Handeln zielt darauf ab, den Lehrkräften Sicherheit zu vermitteln und mit ihnen gemeinsam an ihren Fehlern zu arbeiten. Dabei nutzen die Schulleitungen unterschiedliche Strategien, wie das Teilen persönlicher Erfahrungen, um zu zeigen, dass der Beruf erlernbar ist (Schulleiterin A), oder das Angebot von Coaching oder das Führen persönlicher Gespräche, um

Lehrkräfte zur Reflexion ihres Fehlverhaltens anzuregen (Schulleiterin B und C). Die Schulleiterinnen sind unterschiedlich erfolgreich darin, die Lehrkräfte dazu zu bringen, ihr Fehlverhalten zu erkennen und zu Veränderungen bereit zu sein. Dies beeinflusst wiederum die Elternarbeit, was sich z. B. in einem unterschiedlichen Maß an Respekt im Umgang mit Eltern zeigt.

Diskussionsteil

10. Zusammenführung und Diskussion der empirischen Befunde beider Teilstudien

Bildungschancen für Kinder und Jugendliche sind ungleich verteilt, wie Bildungsberichte seit Jahren belegen. In Kapitel 2.5.2 wurde bereits aufgeführt, dass zahlreiche Studien auf positive Zusammenhänge zwischen Elternarbeit und schulischen Leistungen von Kindern hinweisen (Wilder, 2014), was darauf schließen lässt, dass die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit das Potenzial hat, Bildungsungleichheiten zu reduzieren. Die in Kapitel 2.5.2 aufgeführten Forschungsbefunde legen nahe, dass insbesondere an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage von Schulen/Lehrkräften initiierte Angebote, die der Form *parenting* zugeordnet werden können, mit besseren schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler einhergehen (González & Jackson, 2013).

In der Bildungs- und Ungleichheitsforschung werden u. a. die Faktoren identifiziert und analysiert, die zur Entstehung ungleicher Bildungschancen im Bildungssystem beitragen, wobei *ein* besonderes Augenmerk auf den institutionellen Bedingungen von Schulen liegt (Betz et al., 2017, S. 7). In der vorliegenden Studie wurde ebenfalls dieser Schwerpunkt gewählt und explorativ untersucht, welche organisationalen und schulkulturellen Bedingungen Lehrkräfte in die Lage versetzen, positive Beziehungen zu den Eltern aufzubauen, sich verstärkt um die Zusammenarbeit mit ihnen zu bemühen und Eltern hinreichend Angebote zu unterbreiten. Dabei konzentrierte sich die vorliegende Studie auf die Untersuchung der Führungspraxis von Schulleitungen an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sowie schulkultureller Merkmale (Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften und der Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld) und deren Einfluss auf die von Lehrkräften/Schulen initiierte Elternarbeit.

Aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Studie wurde ein *sequential mixed design* gewählt, das die Integration quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden ermöglichte. In einer ersten Forschungsphase wurden quantitative Daten erhoben, gefolgt von einer zweiten Forschungsphase, in der qualitative Daten erhoben wurden. Im Anschluss wurden die Daten jeweils separat ausgewertet (vgl. Creswell, 2014).

Der erste quantitative Teil der Studie (Teilstudie 1) hatte zum Ziel, Unterschiede zwischen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in Bezug auf Aspekte wie die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit, Einstellungen von Lehrkräften und schulkulturelle Merkmale sowie zwei Führungsansätze (transformationale Führung und fürsorgliche Führung) empirisch zu untersuchen. Darüber hinaus wurde betrachtet, inwieweit die organisationalen Merkmale, wie das Führungshandeln von Schulleitungen, und schulkulturelle Merkmale, wie die Einstellungen von Lehrkräften sowie der Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld, die Varianz zwischen den Schulen mit Blick auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit bedingen. Dazu wurden systematisch die Zusammenhänge zwischen den organisationalen Merkmalen sowie den schulkulturellen Merkmalen einerseits und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit andererseits analysiert.

Im Rahmen der Teilstudie 2 lag der Fokus auf der Exploration a) der beiden Führungsansätze *transformationale Führung* und *fürsorgliche Führung* sowie b) der Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Eltern und Elternarbeit sowie des schulkulturellen Merkmals des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld. Ein weiteres Augenmerk lag hierbei auf der potenziellen Bedeutung dieser organisationalen und schulkulturellen Merkmale für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage.

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen zusammengefasst, im Kontext der theoretischen Vorüberlegungen diskutiert und in den aktuellen Stand der Forschung integriert. Gemäß dem Mixed-Methods-Design der vorliegenden Studie erfolgt zunächst eine separate Interpretation und Diskussion der Befunde der beiden Teilstudien. Im Anschluss werden die quantitativen und qualitativen Befunde zueinander in Bezug gesetzt (vgl. Creswell, 2014, Kapitel 10). Anschließend werden die theoretischen und praktischen Erträge formuliert (Kapitel 11). Die letzten beiden Kapitel behandeln die Limitationen der Studie (Kapitel 12) und den Ausblick, der offene Fragen und mögliche zukünftige empirische Analysen identifiziert (Kapitel 13). Der Diskussionsteil schließt mit einem resümierenden Fazit (Kapitel 14).

Im nachfolgenden Abschnitt werden die relevantesten Ergebnisse in Bezug auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit im Kontext der zentralen Fragestellung zusammengefasst und diskutiert.

10.1 Die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit (Teilstudie 1)

Ein relevanter Beitrag der vorliegenden Studie zeigt sich zunächst darin, dass der bisher in der nationalen Forschung wenig berücksichtigte Aspekt der von *Schulen/Lehrkräften initiierten* Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage differenziert erfasst und detailliert beschrieben wurde. Somit lässt sich vorsichtig annehmen, dass das von

Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) in den USA entwickelte Modell auch im deutschsprachigen Raum zur quantitativen Messung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit relevant ist, auf den deutschen Kontext übertragen und zur Messung der Elternarbeit „*borrowed*“ (Phillips & Schweisfurth, 2014; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2023) werden kann. Dabei ergaben die Analysen der quantitativen Daten keine Replikation der sechs Typen der Elternarbeit nach Epstein (1992) und Epstein et al. (2002), sondern es wurde eine Zweifaktorlösung gefunden. Die Befunde in diesem Zusammenhang deuten insgesamt an, dass die von Lehrkräften wahrgenommene Form *Partizipation der Eltern* in allen Schulen höhere Ausprägungen aufwies als die Form *Unterstützung der Lehrkräfte*. Dabei fanden sich zwischen den Schulen Unterschiede mit Blick auf die Ausprägungen der beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit.

Die erste Forschungsfrage zielt darauf ab, zu untersuchen, inwiefern die untersuchten Schulen nach Einschätzung der Lehrkräfte Elternarbeit auf schulischer Ebene betreiben, und die Unterschiede zwischen den Schulen diesbezüglich aufzuzeigen. Bis dato wurde in Deutschland noch keine empirische Untersuchung durchgeführt, die untersucht, in welchem Maße die von Lehrkräften wahrgenommene Elternarbeit auf schulischer Ebene und die verschiedenen Formen der Elternarbeit von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) zwischen Schulen mit ähnlichen Kontextfaktoren divergieren.

Die Ergebnisse bezüglich dieser Fragestellung weisen darauf hin, dass in allen 16 Schulen die Form *Partizipation der Eltern* stärker ausgeprägt war als die Form *Unterstützung der Eltern*. Des Weiteren lassen die Befunde darauf schließen, dass es *zwischen* den Schulen Variationen in Bezug auf die beiden Formen der von Schulen initiierten Elternarbeit gab. In allen 16 Schulen stimmten die Lehrkräfte Aussagen mit Blick auf angebotene Partizipationsformen in der Tendenz zu. Dagegen stimmten nur in acht der 16 Schulen die Lehrkräfte den Aussagen bezüglich angebotener Formen der elterlichen Unterstützung eher zu. Hierbei sind spezifische Unterschiede zwischen den Schulen festzustellen: Die Lehrkräfte der Schulen 10 und 14 wiesen die höchsten Ausprägungen in Bezug auf die Form *Unterstützung der Eltern* auf, gefolgt von den Schulen 1, 2, 3, 6, 9 und 13. Deutlich geringere Ausprägungen für diese Form der von Schulen initiierten Elternarbeit zeigten sich in den Schulen 4, 5, 7, 8, 11, 12 und 15.

Um die Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand einzuordnen und die zuvor beschriebenen Befunde inhaltlich zu interpretieren, erscheint es zunächst hilfreich, nochmals auf die Befunde der Faktorenanalyse aus Kapitel 7.3.1., Abschnitt *Operationalisierung Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit*, einzugehen. Diese Analyse zeigte eine zweifaktorielle Lösung der sechs theoretisch angenommenen Typen des Modells von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002), die dem Fragebogen zugrunde lagen:

Die Typen *volunteering*, *communicating decision making* und *collaborating with the community* wiesen hohe Faktorladungen auf einem Faktor auf, der sich inhaltlich auf Angebote der Partizipation bezieht. Für die theoretisch angenommenen Typen *parenting* und *learning at home* ergaben sich hohe Faktorladungen auf einem weiteren Faktor, der sich inhaltlich auf Angebote der Unterstützung bezieht.

Die Befunde von González und Jackson (2013) zeigen, dass Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage vermehrt Angebote mit Blick auf die Typen *decision making* und *parenting* machen. Diese beiden Typen können wiederum den in dieser Studie ermittelten Formen der Elternarbeit, *Partizipation der Eltern* und *Unterstützung der Eltern*, zugeordnet werden. Auch die Studie von Bower und Griffin (2011) liefert Hinweise darauf, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure verstärkt Aktivitäten zur Förderung der Typen *decision making* und *volunteering* (die der Form *Partizipation der Eltern* zugeordnet werden können) sowie *communicating* und *learning at home* (die der Form *Unterstützung der Eltern* zugeordnet werden können) durchführten. Somit zeigt sich, dass zumindest die Ergebnisse der Form *Partizipation der Eltern* an bestehende Befunde von Studien aus dem internationalen Raum anknüpfen. Dass in den beiden beschriebenen Studien auch vermehrt Aktivitäten in Bezug auf Typen angeboten wurden, die sich der Form *Unterstützung der Eltern* zuordnen lassen, könnte auf unterschiedliche Messmethoden oder differierende institutionelle Rahmenbedingungen zurückzuführen sein. Die Ergebnisse einer deutschen Längsschnittstudie, bei der insgesamt 14 Berliner Schulen zu drei Messzeitpunkten zu *Kooperationsbeziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften* befragt wurden, stimmen eher mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie überein: Auch in dieser fanden Handlungsweisen, die der Form *Partizipation der Eltern* zugeordnet werden können, nach Angaben der befragten Lehrkräfte häufiger statt als Handlungsweisen, die sich der Form *Unterstützung der Eltern* zuordnen lassen (Rubach, 2018). Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass die befragten Schulen in der Studie von Rubach (2018) Sekundarschulen und Gesamtschulen waren und sich (größtenteils) nicht in sozialräumlich deprivierter Lage befanden. Rubach (2018) verweist in diesem Zusammenhang auf weitere Befunde aus Deutschland, die darauf hindeuten, dass diese Formen der Elternarbeit von Lehrkräften weniger häufig angeboten werden (Sacher, 2008a).

Die Befunde der vorliegenden Studie, die belegen, dass von der Schule initiierte Formen der Partizipation häufiger angeboten wurden, lassen sich so interpretieren, dass Lehrkräfte ihre Autonomie weniger bedroht sehen. Dies könnte daran liegen, dass diese Formen der Zusammenarbeit auf kollektiver Ebene stattfinden und weniger Einfluss auf die Arbeit der einzelnen Lehrkraft nehmen. Eine mögliche Erklärung für das Ergebnis, dass die untersuchten Schulen weniger häufig Formen der Unterstützung anboten, könnte darin be-

stehen, dass es für die Schulen bzw. die schulischen Akteurinnen und Akteure herausfordernder und anspruchsvoller ist, Eltern Formen der Unterstützung anzubieten. Dies könnte daran liegen, dass Angebote der Unterstützung einen engeren Kontakt und eine (positive) Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften erfordern. An dieser Stelle können zunächst die Ausführungen von Sacher (2008b) herangezogen werden, der erläutert, dass Lehrkräfte auch Vorbehalte hinsichtlich dieser Form der Elternarbeit haben (vgl. Sacher, 2008b). Zudem führt Sacher (2008a) unter Rückgriff auf Ergebnisse einer Befragung aus dem Jahr 2004 an, dass informelle Kontakte (z. B. Unterrichtsbesuche, spontane Gespräche oder Telefonate), die inhaltlich der von Schulen/Lehrkräften initiierten Form der *Unterstützung der Eltern* zugeordnet werden können, „eine gute Atmosphäre zwischen Eltern und Lehrkräften“ (Sacher, 2008a, S. 136) voraussetzen. Lehrkräfte gaben in seiner Befragung beispielsweise an, Eltern häufiger spontan anzusprechen, wenn die Atmosphäre in ihrer Wahrnehmung positiv ist (Sacher, 2008a). Wie in Abschnitt 3.4.2 erläutert, kann die wahrgenommene Atmosphäre bzw. das Klima einer Organisation als Merkmal ihrer Kultur betrachtet werden (Müthing, 2013). An Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage ist die Schulkultur allerdings häufig z. B. durch eine defizitorientierte Haltung seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber den Eltern geprägt (vgl. z. B. Hillesheim, 2009) und diese Haltungen weisen signifikante Zusammenhänge zu (weiteren) Aspekten der Schulkultur auf (Bremm & Klein, 2017).

Nachdem bereits auf die mögliche Bedeutung positiver Beziehungen für die Unterstützung von Eltern hingewiesen wurde, soll nun genauer auf einen wesentlichen Aspekt von Beziehungen eingegangen werden: das Vertrauen. Mit Blick auf den Aspekt des *Vertrauens* liefern verschiedene Studien aus dem nordamerikanischen Raum Hinweise darauf, dass der Aufbau von Vertrauen und von Beziehungen für die Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage bedeutsam ist (siehe Kapitel 2.5.3, Abschnitt *Strategien zu Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*, z. B. Reed, 2007; Flessa et al., 2010). Allerdings deuten Forschungsbefunde an, dass Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage aufgrund ihres oftmals niedrigen Bildungsniveaus häufig Hemmungen oder Ängste haben, in die Schule zu kommen (Reed, 2007). Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass sie weniger Vertrauen in die Schule als (staatliche) Institution und in die Lehrkräfte haben. Nach Fürstenau und Hawighorst (2008) sehen sich Lehrkräfte oft nicht in der Verantwortung, sich um eine Zusammenarbeit mit Eltern zu bemühen (Fürstenau & Hawighorst, 2008). Angesichts dieser Befunde würde dies bedeuten, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage Eltern in geringerem Maße Angebote der Unterstützung bereitstellen, weil sie es weniger als ihre Aufgabe betrachten, die Anstrengungen zu unternehmen, Angebote dieser Art zu machen, bzw. weil sie die Relevanz engerer Kontakte und vertrauensvoller Beziehungen zu Eltern nicht vollständig erkennen.

Eine weitere Erklärung für die geringere Bereitstellung von Unterstützungsangeboten in den untersuchten Schulen könnte unter Rückgriff auf Sacher (2014) und Bartscher (2011) darin bestehen, dass Lehrkräften oft die Erfahrung und v. a. die notwendige Gesprächsführungskompetenz für den engeren, individuellen Kontakt fehlen, der mit dieser Form der Elternarbeit verbunden ist (Bartscher, 2011, S. 38; Sacher, 2014). Angesichts der damit verbundenen Herausforderungen könnten Lehrkräfte zögerlicher sein, Angebote dieser Art bereitzustellen. Darüber hinaus tendieren Lehrkräfte laut Lenz et al. (2010) dazu, den Einfluss der Eltern und ihrer Anliegen an ihrer Schule zu minimieren (Lenz et al., 2010, 85 f.; siehe auch Sacher, 2014).

10.2 Die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit (Teilstudie 2)

Um ein tieferes Verständnis für die zugrunde liegende Struktur der von Schulen initiierten Formen der Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu gewinnen, wurde die siebte Forschungsfrage gestellt, mit dem Ziel, die Handlungspraxis von schulischen Akteurinnen und Akteuren in diesem Kontext systematisch zu beschreiben und zu untersuchen. Dies sollte gemäß dem Mixed-Methods-Design dazu dienen, eine vertiefende Perspektive auf das erhobene quantitative Material zu erhalten (vgl. Creswell, 2014).

Im Rahmen der qualitativen Vertiefungsstudie zeigten sich die beiden Formen der Elternarbeit ebenfalls. Fünf der sechs Typen der Elternarbeit nach Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) konnten dabei als Subkategorien abgebildet werden[17]. Die schulischen Akteurinnen und Akteure bieten nach ihrer eigenen Wahrnehmung den Eltern hinreichend Möglichkeiten mit Blick auf diese beiden Formen der Elternarbeit. Allerdings verwiesen die Befunde darauf, dass die elterliche Beteiligung z. B. in den Gremien von den schulischen Akteurinnen und Akteuren an allen drei Schulen als eher gering wahrgenommen wird. Dies führt bei den Lehrkräften u. a. zu Frustration. Es lässt sich an dieser Stelle vermuten, dass die Erwartungen der schulischen Akteurinnen und Akteure hinsichtlich der Elternarbeit in diesem Zusammenhang unbefriedigt bleiben (Eiden, 2018, 2021). Dieser Befund der vorliegenden Studie deckt sich mit den Ergebnissen von Eiden (2018, 2021): Die Erwartungen an die Zusammenarbeit mit Eltern an Schulen, die überwiegend weniger privilegierte Elternschaft haben, werden von Lehrkräften oft nicht als erfüllt wahrgenommen. Lehrkräfte nehmen in diesem Zusammenhang häufig einen hohen, aber nicht gedeckten Bedarf an Kooperation wahr, was von einem Gefühl der Belastung begleitet wird. Zudem lässt sich anhand der Tatsache, dass in allen drei Schulen in der Wahrnehmung der Interviewten nur wenige Eltern in den Entscheidungsgremien mitwirken, vermuten, dass an dieser Stelle „ungleichheitsreproduzierende Effekte“ (Eiden, 2021, S. 303) wirksam werden: Besonders

[17] Der Typ *collaborating with the community* wurde aufgrund von inhaltlichen Überschneidungen mit den Öffnungstypen nicht codiert.

Eltern mit geringerem formalem Bildungsniveau, die in der Elternschaft dieser Schulen überwiegen, vertreten ihre Interessen mit weniger Sicherheit und Selbstbewusstsein. Die zuvor genannten Effekte werden dadurch wirksam, dass die Zusammenarbeit mit diesen Elterngruppen seltener zustande kommt (Eiden, 2021, S. 301 ff.) und die Interessen gerade *dieser* Eltern weniger in schulischen Entscheidungen repräsentiert sind.

Im Widerspruch zur Frustration über die geringe Beteiligung stehen z. B. die Abgrenzungsversuche der Lehrkräfte gegenüber einer elterlichen Einflussnahme auf ihre Arbeit. An dieser Stelle lässt sich vermuten, dass die impliziten Erwartungen der Lehrkräfte an die Elternschaft der eigenen Schule nicht mit der tatsächlichen Beteiligung der Eltern übereinstimmen, was jedoch nicht reflektiert wird (vgl. Eiden, 2018).

Die Angebote sind dabei größtenteils universal an die Elternschaft gerichtet und berücksichtigen die spezifischen Bedarfe oder Unterschiede der Eltern nur begrenzt. So wird in den Schulen A und B das Logbuch von den Lehrkräften als bedeutendes Kommunikationsmittel betrachtet. Dabei wird jedoch nicht hinterfragt oder reflektiert, ob dieses Mittel tatsächlich für die Elternschaft der fraglichen Schulen geeignet ist, die überwiegend als bildungsfern einzustufen ist. Zudem finden sich keine Hinweise auf eine Aushandlung der Erwartungen seitens der Lehrkräfte darüber, wie Eltern mit den von Lehrkräften gegebenen Informationen im Logbuch umgehen sollten. Die Lehrkräfteinterviews vermitteln in diesem Zusammenhang den Eindruck, dass einige Eltern diesen Erwartungen der Lehrkräfte nicht immer gerecht werden. Die Verantwortung für nicht fruchtende Aktivierungs- bzw. Kommunikationsstrategien schreiben die schulischen Akteurinnen und Akteure in geringem Maße sich selbst, sondern eher den Eltern zu (vgl. Eiden, 2018, 2021). Es liegen in allen Schulen Hinweise darauf vor, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure zum Teil an den universal angewandten Strategien, von denen sie wissen, dass diese nicht fruchten, festhalten (vgl. Eiden, 2018, 2021). Im Interview mit der stellvertretenden Schulleitung von Schule A wird der Gedanke geäußert, Projekte für Eltern außerhalb der Schule zu planen, da sie bei den Eltern zum Teil Hemmungen vermutet, in die Schule zu kommen. Dies deutet darauf hin, dass zumindest in Schule A perspektivisch eine Absicht besteht, die elterlichen Bedarfe herkunftsdifferenzierter zu berücksichtigen. Dies lässt auf ein Verantwortungsbewusstsein für die Effektivität von Strategien im Kontext der Elternarbeit schließen. Auch die Äußerungen von Schulleiterin A mit Blick auf die Beteiligung der Eltern bei AGs lassen vermuten, dass sie darum bemüht ist, die spezifischen Lebensumstände der Elternschaft der Schule zu berücksichtigen (vgl. Eiden, 2021).

Im Kontext des freiwilligen Engagements deutet der anerkenndendere Umgang mit dem geringen elterlichen Engagement in Schule A darauf hin, dass die schulischen Akteu-

rinnen und Akteure sich zumindest teilweise Verantwortung für die Wirksamkeit ihrer Aktivierungsstrategien zuschreiben. Im Gegensatz dazu lässt die Zuweisung des geringen elterlichen Engagements auf ein geringeres Interesse der Eltern in den Schulen B und C darauf schließen, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure weniger Verantwortung für weniger erfolgreiche Aktivierungsstrategien übernehmen.

Es lässt sich zudem vermuten, dass die Angebote der schulischen Akteurinnen und Akteure zum Teil eine Distanz zu den Lebenssituationen der Eltern aufweisen, was jedoch von den schulischen Akteurinnen und Akteuren nicht (immer) hinreichend reflektiert wird. Darüber hinaus deuten die Befunde insgesamt auf eine variierende Wahrnehmung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern hin: a) von einer soliden Kooperation, bei der Eltern die Kooperationsangebote in der Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure hinreichend wahrnehmen (was in der Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure eher selten der Fall ist), bis hin zu b) einer unbeständigeren Kooperation mit (gelegentlichen) Spannungen, bei der Eltern die Kooperationsangebote in der Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure nicht (immer) hinreichend nutzen, was von Letzteren teilweise auf mangelndes Interesse der Eltern oder auf Defizite bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungs- und Fürsorgepflichten zurückgeführt wird. In den Schulen A und B finden sich vereinzelt allerdings auch Hinweise auf eine Handlungsorientierung, die der Angebot-Nutzen-Theorie von Wild und Lorenz (2010) zugeordnet werden kann (siehe auch Rubach et al., 2020). So wird vereinzelt akzeptiert, dass Lehrkräfte in erster Linie Angebote unterbreiten und es den Eltern überlassen, in welchem Umfang sie diese annehmen möchten. An dieser Stelle gilt also das Prinzip der Freiwilligkeit (vgl. Kapitel 9.1.1).

Die Befunde mit Blick auf differierende Kooperationsverständnisse im Kontext von Formen der Unterstützung für Eltern verweisen darauf, dass in Schulen, in denen die Förderung der Schülerinnen und Schüler weniger als Aufgabe der Eltern betrachtet wird, eher ein Verständnis im Sinne einer Arbeitsteilung (vgl. Eiden, 2018) existent ist. Dies beinhaltet, dass die Förderung der Kinder in den Verantwortungsbereich der Schule fällt.

Vor dem Hintergrund, dass die Unterstützung meist auf Anfrage der Eltern erfolgt, lässt sich vermuten, dass die Tatsache, dass Eltern mit geringem SES aufgrund ihres oft niedrigen Bildungsniveaus Hemmungen oder Ängste haben, in die Schule zu kommen (Reed, 2007), oder auch gehemmt sind, nach Unterstützung zu fragen (vgl. Peña, 2000), von den schulischen Akteurinnen und Akteuren nicht ausreichend berücksichtigt wird. Ein aktiveres Bemühen, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen und diese zur Anfrage von Unterstützung zu ermutigen, wird weniger berücksichtigt.

10.3 Integration der quantitativen und qualitativen Befunde zur von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit

Zusammenfassend lässt sich für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit festhalten, dass die quantitativen Befunde v. a. Aufschluss über a) die Ausprägungen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und b) die Unterschiede zwischen den Schulen geben. Die qualitativen Befunde lassen erkennen, welche Formen die von Schulen/Lehrkräften initiierte Eltern sowohl auf Schul- und Klassenebene als auch auf Individualebene hat (siehe auch Rubach, 2018) und wie genau die Angebote von den schulischen Akteurinnen und Akteuren (formell vs. informell) ausgestaltet werden. Darüber hinaus bieten die qualitativen Befunde auch tiefere Einblicke in die Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure bezüglich ihrer Angebote, welche Herausforderungen sie registrieren und ihre Strategien im Umgang damit. Zudem lassen sich aus den Befunden Hinweise auf differierende Kooperationsverständnisse ableiten.

Die Befunde der qualitativen Vertiefungsstudie können dazu beitragen, die quantitativen Befunde besser zu verstehen. So können die insgesamt geringeren Ausprägungen der Form *Unterstützung der Eltern* in der ersten Teilstudie u. a. durch die Befunde der Vertiefungsstudie erklärt werden: Diese zeigt nämlich, dass differierende Kooperationsverständnisse im Kontext von Formen der Unterstützung für Eltern vorhanden sind. In Schulen, in denen die Förderung der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Arbeitsteilung (Eiden, 2018) weniger als Aufgabe der Eltern, sondern eher im Verantwortungsbereich der Schule gesehen wird, werden folglich auch weniger Angebote für Eltern gemacht.

In Kapitel 2.5.2 wurden Forschungsbefunde aufgeführt, die darauf verweisen, dass an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage von Lehrkräften/Schulen initiierte Angebote, die der Form *Unterstützung der Eltern* zugeordnet werden können, mit höheren schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler einhergehen (González & Jackson, 2013). Somit lässt sich festhalten, dass Formen der *Unterstützung der Eltern*, die wie zuvor aufgeführt einen stärkeren Einfluss auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern haben, in allen untersuchten Schulen der vorliegenden Studie in geringerem Maße ausgeprägt waren. In Anbetracht der zuvor erläuterten Relevanz der von Schulen/Lehrkräften initiierten Unterstützungsangebote für Eltern erscheint es sinnvoll zu analysieren, welche Bedingungsfaktoren die Form *Unterstützung der Eltern* positiv beeinflussen. In den Kapiteln 10.11 und 10.12 wird auf diese Frage näher eingegangen.

10.4 Schulkulturelle Merkmale

In Bezug auf die Analyse der schulkulturellen Merkmale konzentriert sich diese Studie auf zwei Hauptaspekte: a) die (kollektiven) Defizitorientierungen der Lehrkräfte und b) den Grad der Öffnung der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld.

10.4.1 Defizit- und Ressourcenorientierungen

Die achte Forschungsfrage hat zum Ziel, die Handlungspraxis der theoretisch (und zum Teil empirisch) beschriebenen Dimensionen von Defizit- und Ressourcenorientierungen schulischer Akteurinnen und Akteure (Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte) gegenüber Eltern zu untersuchen.

In den Kapiteln 1 und 3 wurde auf die potenzielle Bedeutsamkeit schulkultureller Merkmale wie Defizitorientierungen (und ihr Gegenstück, die Ressourcenorientierungen) für die Elternarbeit eingegangen und theoretisch wie empirisch hergeleitet, dass die Aufarbeitung defizitorientierter Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte gegenüber Eltern und die Gestaltung einer positiven Organisationskultur eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau positiver und vertrauensvoller Beziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften sein kann und dass darüber gegebenenfalls auch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit ermöglicht werden kann. Aus diesem Grund stellt die Analyse der Handlungspraxen der befragten schulischen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf ihre Einstellungen und Überzeugungen einen bedeutenden Bestandteil der vorliegenden Arbeit dar.

Die quantitativen Ergebnisse von Klein und Bronnert-Härle (2022) legen nahe, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage tendenziell Defizitorientierungen aufweisen, jedoch es auch Ausnahmen gibt, da einige Lehrkräfte an Schulen mit höheren durchschnittlichen Defizitorientierungen diese Orientierungen nicht teilen. Ebenso gibt es Schulen, in denen trotz der herausfordernden Bedingungen Lehrkräfte positivere Überzeugungen haben (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022; Racherbäumer, 2017; Durand & Secakusuma, 2019).

Bisherige Studien haben sich vornehmlich auf die Analyse individueller Defizitorientierungen im Kontext von Schülerinnen und Schülern konzentriert. Weder im nationalen noch im internationalen Raum gibt es bisher Untersuchungen, die die defizitorientierten Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften gegenüber *Eltern* und der *Elternarbeit* einer detaillierten Analyse unterziehen und die verschiedenen Typen der Ressourcen- und Defizitorientierungen analysieren und gegenüberstellen.

Die Ergebnisse von Klein und Bronnert-Härle (2022) können auf zweierlei Weise erweitert werden. Erstens konnte das Modell der Defizitorientierungen im Kontext der Elternarbeit im Rahmen der qualitativen Vertiefungsstudie systematisch untersucht und auf

Eltern übertragen werden. Damit werden die in Kapitel 3.4.2 getätigten theoretischen Annahmen bestätigt und es lässt sich anhand der Befunde festhalten, dass auch die schulischen Akteurinnen und Akteure der vorliegenden Studie zum Teil dazu neigen, die Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit weniger privilegierten Eltern auf internale Defizite dieser Eltern zurückzuführen.

Es ergeben sich auch in den Befunden der vorliegenden Studie analog zu Haack (2007), Sacher (2013), Sacher (2014) und Eiden (2018) Hinweise darauf, dass Lehrkräfte die geringere Beteiligung von Eltern oft mit persönlichen Faktoren wie Migrationshintergrund, niedrigem Bildungsstand oder mangelndem Verständnis für die Erziehungsverantwortung erklären und sich somit die elterliche Beteiligung außerhalb ihres wahrgenommenen Einflussbereichs befindet. Diese Befunde knüpfen zudem z. B. an Luet (2017) und Eiden (2018, 2021) an, die ebenfalls Defizitorientierungen gegenüber Eltern empirisch beschreiben: Das geringe elterliche Engagement und die Schwererreichbarkeit der Eltern werden vornehmlich internalen Defiziten der Eltern zugeschrieben, während die Bedeutung des organisationalen Handelns der Schulen und v. a. die Einstellungen und (kollektiven) Überzeugungen der Lehrkräfte für eine gelingende Elternarbeit weniger berücksichtigt werden.

Zweitens können mittels der Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse (Teilstudie 2) die Orientierungen von Lehrkräften differenzierter erfasst und untersucht werden. In den drei untersuchten Schulen der Vertiefungsstudie lassen sowohl die beiden Typen der Defizitorientierungen als auch die beiden Typen der Ressourcenorientierungen gegenüber Eltern bei schulischen Akteurinnen und Akteuren in ihrer Handlungspraxis beobachten und analysieren.

Defizitorientierungen konzentrieren sich v. a. auf die Schwächen der Eltern, ohne angemessen deren Umstände zu berücksichtigen. Lehrkräfte beurteilen Eltern eher nach deren Mängeln und sehen v. a. die Herausforderungen, die sich aus diesen Defiziten für die Zusammenarbeit mit ihnen ergeben. Im Gegensatz dazu stehen bei den Ressourcenorientierungen das Verständnis für die oft schwierigen Lebenssituationen der Eltern und die Anerkennung, dass diese mit Herausforderungen konfrontiert sind, im Vordergrund.

An dieser Stelle ergibt sich ein relevanter Beitrag, da aufgezeigt werden kann, dass in den untersuchten Schulen gleichzeitig alle vier Typen der Orientierungen auftreten können, ohne dass sie sich gegenseitig ausschließen. Jedoch können die Orientierungen in ihrer Ausprägung innerhalb derselben Schule variieren.

Die Befunde mit Blick auf den Typ Defizitorientierungen *Pathologisierung und Kompensation* entsprechen u. a. den Befunden von Gomolla und Kollender (2019): So zeigte sich, dass Eltern, deren (Kooperations)verhalten von den Normalitätsvorstellungen der

schulischen Akteurinnen und Akteure abweicht oder die in der Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure ihrer Erziehungsverantwortung nicht hinreichend nachkommen, oft auch aus einer defizitorientierten Perspektive betrachtet werden. Das Handeln der schulischen Akteurinnen und Akteure zielt in diesem Kontext darauf ab, diese vermeintlichen Defizite der Eltern auszugleichen (Gomolla & Kollender, 2019, S. 38). Die Befunde der vorliegenden Studie knüpfen an die Studie von Gomolla und Kollender (2019) an und zeigen, dass in allen drei Schulen der Vertiefungsstudie unterschiedlich deutliche Anzeichen für eine weniger gleichberechtigte Partnerschaft mit Eltern vorhanden sind. Die tatsächlichen Handlungspraxen der schulischen Akteurinnen und Akteure der vorliegenden Studie implizieren zum Teil eine Deutungshoheit der Bildungsinstitutionen gegenüber sozial benachteiligten Eltern (vgl. Gomolla & Kollender, 2019, S. 36). Vor diesem Hintergrund lassen sich die Befunde auch in die Ergebnisse von Durand und Secakusuma (2019) einordnen, dass Lehrkräfte oft Macht- und Autoritätsansprüche in ihrer Rolle wahrnehmen, ohne diese zu hinterfragen bzw. zu reflektieren. Die Autorinnen rekurrieren dabei u. a. auf Erickson und Murphy (1998) und argumentieren, dass Lehrkräfte als Personen betrachtet werden können, die einen bestimmten Status oder eine gewisse Expertise erlangt haben und anderen ihre Überzeugungen und Praktiken auferlegen, die ihre eigene Macht und Autorität innerhalb des Geflechts sozialer Beziehungen reproduzieren (Durand & Secakusuma, 2019, S. 38; Erickson & Murphy, 1998). Anhand dessen lässt sich schließen, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern von Grund auf einer Hierarchie unterliegt.

Die Befunde der vorliegenden Studie mit Blick auf den Typ Defizitorientierung *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit* decken sich mit denen von Racherbäumer (2017), indem von den Lehrkräften im Kontext der Elternarbeit stark begrenzte Handlungsmöglichkeiten dargestellt werden, v. a. vor dem Hintergrund der elterlichen Defizite. Sichtbar wird v. a. anhand der Befunde der Schulen B und C eine eher defizitorientierte Betrachtungsweise mit Blick auf einen Teil der Eltern und zum Teil eine Abwertung der Eltern aufgrund ihrer vermeintlich mangelnden Kooperationsbereitschaft. Aufgrund der elterlichen Defizite wird in der Kooperation mit Eltern auch kein Mehrwert gesehen, was sich ebenfalls mit den Befunden von Eiden (2018) deckt.

Die Befunde mit Blick auf den Typ Ressourcenorientierungen *Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende* decken sich zum Teil mit denen von Fürstenau und Hawighorst (2008), die ebenfalls darauf verweisen, dass Lehrkräfte es oftmals nicht als ihre Aufgabe betrachten, sich für eine Zusammenarbeit mit Eltern einzusetzen. Ähnliche Befunde finden sich in den Schulen B und C. Demnach sehen sich die schulischen Akteurinnen und Akteure der Schulen B und C in geringerem Maße in der Verantwortung, Beziehungen und Vertrauen zu Eltern aufzubauen.

Gerade wenn Eltern negative Erfahrungen mit Schule gemacht haben, genügt es nicht, lediglich z. B. mehrfach Briefe nach Hause zu senden. Es ist wesentlich, dass Lehrkräfte sich um Beziehungen zu Eltern bemühen, um Vertrauen zu schaffen. Nur so kann eine wirkliche Partnerschaft entstehen und nur dann können Lehrkräfte erwarten, dass Eltern sich innerhalb der Schule engagieren.

Zudem ist schulischen Akteurinnen und Akteuren häufig nicht bewusst, dass sie von Eltern nicht primär als ‚neutrale Instanzen', sondern eher in einer Machtposition wahrgenommen werden. Lehrkräfte neigen dazu, neutral an Eltern heranzutreten, was ihre Positionen angeht. Sie erkennen in diesem Zusammenhang häufig nicht, dass sie tatsächlich nicht in einer neutralen Rolle agieren und von den Eltern auch nicht als neutrale Person angesehen werden (siehe dazu auch Durand & Secakusuma, 2019; Gomolla & Kollender, 2019). Daher ist es unerlässlich, dass schulische Akteurinnen und Akteure sich bewusst um den Beziehungsaufbau zu Eltern bemühen.

Die Befunde von Klein und Bronnert-Härle (2022) lassen annehmen, dass in zwei der untersuchten Schulen der Vertiefungsstudie (v. a. in Schule B, aber auch in Schule C) eine Tendenz vorlag, den Aussagen zur Defizitorientierung zuzustimmen. In Schule A war die Einschätzung der Defizitorientierung eher neutral (siehe Kapitel 9.2, Abschnitt 4).

Die neutralere Einschätzung der Defizitorientierungen von Schule A spiegelt sich auch in den Befunden der qualitativen Inhaltsanalyse wider. Es finden sich Hinweise auf Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure, die vermuten lassen,

- dass Eltern von den schulischen Akteurinnen und Akteuren weniger umfassend, sondern v. a. auf der Ebene ihrer Kompetenzen und Kenntnisse als ‚defizitär' bzw. entwicklungsfähig betrachtet werden. Der Schwerpunkt von Ansätzen zur Kompensation der Defizite liegt darauf, die als bedürftig wahrgenommenen Eltern bei der Erziehung und Betreuung ihrer Kinder zu unterstützen und ihnen weniger Verantwortung mit Blick auf die Unterstützung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule zuzuschreiben. In Schule A sind Hinweise dafür zu finden, dass sich die schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber einigen Eltern jeweils in der Vormachtstellung sehen und diese überlegene Position zu bewahren versuchen (Durand & Secakusuma, 2019). Die Gründe zur Bewahrung der vermeintlichen ‚Vormachtstellung der Schule' basieren darauf, einen ungestörten Schulbetrieb sicherzustellen. In diesem Kontext ergeben sich Anhaltspunkte dafür, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure z. B. mit Blick auf spontane Besuche der Eltern in der Schule und deren Erwartung, mit ihrem Anliegen unmittelbar Gehör zu finden, Passungsprobleme mit Blick auf die elterliche Handlungspraxis wahrnehmen. Es

lässt sich annehmen, dass sie versuchen, diesen mit dem Einhalten der Sprechzeiten zu begegnen. Eltern werden nur teilweise und in geringerem Maße als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe betrachtet (Typ Defizitorientierungen *Pathologisierung & Kompensation*).

- dass Eltern insgesamt weniger eindeutig abgewertet werden und die schulischen Akteurinnen und Akteure das Verhalten von (lediglich) einem Teil der Eltern als insgesamt eher ‚unangemessen' für den schulischen Kontext beschreiben. Die schulischen Akteurinnen und Akteure nehmen bei den Eltern auch Passungsprobleme wahr. Sie reagieren darauf, indem sie teilweise eher begrenzt zusätzliche Anstrengungen unternahmen, um herausfordernde Kontakte mit einigen (zum Teil auch schwer erreichbaren) Eltern zu gestalten. Die Lehrkräfte dieser Schule könnten sich als wenig handlungsfähig hinsichtlich einer Auflösung der Passungsprobleme wahrnehmen, da die (internalen) Bedingungen der Eltern aus ihrer Sicht in geringerem Maße gegeben sind. An dieser Stelle kann analog zu Racherbäumer (2017) angenommen werden, dass die Lehrkräfte die Bedingungen für eine erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern zumindest teilweise eher als statisch bzw. feststehend betrachten. Sie schreiben den Eltern mit Blick auf die Kontaktgestaltung eine Bringschuld zu (Typ Defizitorientierung *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit*).
- dass Eltern in einem umfassenderen Sinne als Ressource betrachtet werden, indem versucht wird, sie ganzheitlicher in die schulische Arbeit einzubeziehen. Ebenfalls zeigt sich, dass schulische Akteurinnen und Akteure sich bemühen, *positive* und eher *persönliche* Beziehungen zu Eltern aufzubauen. Zudem wird im Interview mit der Schulleiterin der Beziehungsaufbau zu Eltern mit dem Auftrag der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern verknüpft (vgl. Racherbäumer, 2017). Darüber hinaus werden die Perspektiven der Eltern berücksichtigt und die schulischen Akteurinnen und Akteure bringen eher Verständnis für deren oft schwierige Lebensumstände auf. Demnach liegt der Fokus dieser Perspektive auf dem Verständnis für die Situation der Eltern und der Anerkennung ihrer Herausforderungen. In dieser Schule finden sich in nahezu allen Interviews zahlreiche Hinweise auf solche Handlungsorientierungen und -praxen (Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende*).
- dass einige schulische Akteurinnen und Akteure Eltern zumindest eine Mitverantwortung für die Kontaktgestaltung zuschreiben, indem sie z. B. ihre privaten Telefonnummern nicht bereitwillig weitergeben und erwarten, dass auch Eltern die Initiative ergreifen, wenn sie Kontakt wünschen. Es ist an dieser Stelle anzumerken,

dass nicht alle Lehrkräfte diese Haltung teilen bzw. diese sogar ablehnen (Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende*).

Die Tendenz zu defizitorientierten Deutungsmustern an den Schulen B und C findet sich auch in den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse. Aufgrund der geringeren Unterschiede in den Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure der beiden Schulen werden sie gemeinsam dargestellt. Es ergeben sich Hinweise auf Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure, die vermuten lassen,

- dass die Defizite (von einem Teil) der Eltern in einem umfassenderen Ausmaß wahrgenommen werden, was ihre Lebenssituation und ihr Verhalten einschließt. Dies führt dazu, dass einige Eltern ihren Erziehungs- und Fürsorgepflichten gegenüber ihren Kindern nicht ausreichend nachkommen (können). Ansätze zur Kompensation zielen größtenteils darauf ab, die betroffenen Schülerinnen und Schüler vor dem (befürchteten ungünstigen) Einfluss ihrer Eltern zu schützen und die Schule als einen sicheren Zufluchtsort zu betrachten. Analog zu Fölker et al. (2016) wird die Schule demnach als „Schutz- und Schonraum“ (Fölker et al., 2016, S. 168) betrachtet. Einige Lehrkräfte schreiben die Verantwortung für die Erziehung der Kinder in diesem Zusammenhang der Schule zu. Auch in den Schulen B und C lassen sich Hinweise dafür finden, dass sich die schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber einigen Eltern jeweils in der Vormachtstellung sehen und diese überlegene Position zu bewahren versuchen. Als Gründe für die Aufrechterhaltung der Vormachtstellung der Schule deuten sich an, dass einige Eltern als weniger kompetent angesehen werden und die schulischen Akteurinnen und Akteure die Aufgabe haben, diese Eltern in Bezug auf Erziehung und Bildung zu ‚erziehen‘. Diesbezüglich haben einige schulische Akteurinnen und Akteure aber eher geringe Erwartungen daran, dass dies erfolgreich sein wird. Die schulischen Akteurinnen und Akteure nehmen am Verhalten einiger Eltern Anstoß und sehen dieses als Ursache für die wahrgenommenen Herausforderungen im Kontext der Elternarbeit an (vgl. Fölker et al., 2016) (Typ Defizitorientierungen *Pathologisierung und Kompensation*).
- dass Eltern in stärkerem Maße abgewertet werden und die schulischen Akteurinnen und Akteure insgesamt eine negativere Einstellung gegenüber bestimmten Gruppen von Eltern haben. In diesem Zusammenhang werden Konflikte mit Eltern eher ungern ausgehandelt (vgl. Racherbäumer, 2017) und negativ bewertet. Abweichungen im elterlichen Kooperationsverhalten von den impliziten Erwartungen der Lehrkräfte werden z. B. als Zeichen von Desinteresse und Fehlverhalten seitens der Eltern in-

terpretiert (vgl. Eiden, 2018, 2021) und somit eher als Defizite auf Elternseite. Eventuell spielen implizite (Normalitäts-)Vorstellungen bei den schulischen Akteurinnen und Akteuren, wie Eltern angemessen ihrer Verpflichtung nachkommen und sich adäquat einbringen (vgl. Eiden, 2018, 2021), eine Rolle. In diesem Sinne haben die schulischen Akteurinnen und Akteure zum Teil die Vorstellung, dass Eltern sich eigenverantwortlich und regelmäßig einbringen und v. a. die Schule unterstützen müssten. Einigen Beschreibungen lässt sich entnehmen, dass zumindest ein Teil der Eltern von diesen Normalitätsvorstellungen abweicht (vgl. Eiden, 2018). In diesem Sinne werden die Ursachen für die geringe Beteiligung der Gruppenzugehörigkeit z. B. mit bestehender Bildungsferne erklärt bzw. in der sozialen Herkunft gesehen. Damit wird zum einen begründet, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure nur begrenzte Handlungsmöglichkeiten bei der Zusammenarbeit mit *diesen* Eltern haben. Zum anderen wird damit auch gerechtfertigt, dass begrenzt adaptive Strategien entwickelt werden, um auch mit diesen Eltern zusammenzuarbeiten, da die Bedingungen für eine fruchtbare Zusammenarbeit mit Eltern als unveränderbar betrachtet werden (vgl. Racherbäumer, 2017). Es finden sich zudem Hinweise dafür, dass die Lehrkräfte beider Schulen mit dem Großteil der Elternschaft ihrer Schule konflikthafte Passungen wahrnehmen, die aufgrund der beschriebenen persönlichen, internalen Bedingungen der Eltern nicht aufgelöst werden können (vgl. Eiden, 2018). Im Umgang mit den Herausforderungen oder Passungsproblemen im Kontext der Elternarbeit ergreifen schulische Akteurinnen und Akteure in Schule C z. B. Maßnahmen wie die Einstellung der Bemühungen um den Kontakt bei schwer erreichbaren Eltern oder sie unterlassen den Versuch, die wahrgenommene Distanz zum Habitus bestimmter Eltern auszugleichen. In Schule B wird die Kooperation mit Eltern in einigen Fällen eingestellt, z. B. wenn schwerwiegendes Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern vorliegt, und es werden disziplinarische Maßnahmen ergriffen. Diese Maßnahmen lassen vermuten, dass schulische Akteurinnen und Akteure Eltern zum Teil entweder bedingt als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe betrachten oder im Extremfall nicht als Partnerinnen und Partner wahrnehmen. Der Aufbau von Beziehungen und Vertrauen wird von den schulischen Akteurinnen und Akteuren zum Teil als weniger grundlegend für die Zusammenarbeit mit Eltern oder für den Abbau der Barrieren auf Seiten der Eltern betrachtet und die aktive Beziehungsgestaltung wird ebenfalls nur bedingt als Aufgabe der Lehrkräfte eingestuft (Typ Defizitorientierung *Abwertung und begrenzte Handlungsfähigkeit*).

- dass Eltern eher spezifisch einbezogen werden, v. a. bei der Bewältigung von Herausforderungen mit Schülerinnen und Schülern. In diesem Sinne werden Eltern einseitig als *Zulieferer* (Killus & Paseka, 2016) und Unterstützer der schulischen Arbeit

betrachtet. Es gibt Hinweise darauf, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure beider Schulen sich weniger um persönliche Beziehungen und vorwiegend um konstruktive oder arbeitsbezogene Beziehungen zu Eltern auf einer professionelleren Ebene bemühen. In Schule B haben die Meinungen der Eltern zudem insgesamt einen Stellenwert. Dort finden sich nahezu in allen Interviews Hinweise auf solche Handlungsorientierungen und -praxen, während in Schule C nur vereinzelt – bei zwei Interviewten – Anzeichen dafür zu finden sind. Dies deutet darauf hin, dass dieser Typ in Schule C weniger ausgeprägt ist (Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende*).

- dass einige schulische Akteurinnen und Akteure dazu neigen, Eltern stärker die Verantwortung für die Gestaltung der Kontakte zuzuschreiben, und sich in Teilen in geringerem Maße in der Verantwortung sehen, die Beziehungen zu Eltern aktiv zu gestalten. So sind z.B. Lehrkräfte beider Schulen weniger bereit, zusätzliche Zeit und Energie in den Aufbau und die Gestaltung von Beziehungen zu Eltern zu investieren. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass sie Einladungen zu Elternstammtischen außerhalb ihrer üblichen Arbeitszeiten ablehnen. Es gibt auch eine Erwartungshaltung, dass Eltern in die Schule kommen (müssen), um eine Zusammenarbeit zwischen ihnen und Lehrkräften zu ermöglichen. Der mehrfach von den Lehrkräften beider Schulen geäußerte Wunsch nach Distanz lässt vermuten, dass persönliche Beziehungen zu Eltern nicht notwendigerweise als Grundlage für eine funktionierende Zusammenarbeit mit Eltern betrachtet werden (vgl. Racherbäumer, 2017). Es ist zudem anzunehmen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern eher innerhalb des von der Schule gesteckten Rahmens stattfindet und nicht zu persönlich sein soll. Zusätzlich ergeben sich Anhaltspunkte dafür, dass in beiden Schulen der Fokus der schulischen Arbeit nicht kontinuierlich auf der Elternarbeit liegt und die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht immer Priorität hat. Dies wird deutlich, da engagiertere Eltern zum Teil Schwierigkeiten haben, sich einzubringen, aufgrund von Versäumnissen einzelner Lehrkräfte (Schule B) oder aufgrund organisationaler Einschränkungen wie Zeitmangel, die als Begründung dafür aufgeführt werden, dass Beziehungen bzw. Kontakte zu *allen* Eltern nicht kontinuierlich unterhalten werden können (Schule C) (Typ Ressourcenorientierung *Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende*).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Schulen B und C mit Blick auf die Orientierungen besteht darin, dass bei Schulleiterin B eher Hinweise auf eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber Eltern zu finden sind. Schulleiterin C hingegen lässt in ihrem Interview eine Haltung erkennen, die darauf hindeutet, dass sie in Bezug auf den Umgang mit Eltern bzw. auf die Elternarbeit limitierte Handlungsmöglichkeiten sieht. Es scheint, dass

Schulleiterin B zwar die Lehrkräfte dazu ermutigt, ihre Haltungen gegenüber Eltern zu reflektieren. Allerdings deutet sich an, dass in dieser Schule einige Lehrkräfte trotz der Bemühungen der Schulleiterin ihre Denkweise und ihr Handeln nur bedingt anpassen.

10.4.2 (Kollektive) Defizit- und Ressourcenorientierungen als Merkmal der Schulkultur

Der zweite Teil der achten Forschungsfrage sollte Aufschluss darüber geben, inwiefern die in der Handlungspraxis beobachteten Orientierungen und Einstellungen von Lehrkräften Rückschlüsse auf die kollektiven Defizit- und Ressourcenorientierungen als Merkmal der Schulkultur zulassen.

Werden die Befunde der qualitativen Teilstudie also vor dem Hintergrund des theoretischen Zugangs aus Kapitel 3.4.2 betrachtet, der *Defizitorientierungen als ein Merkmal der Schulkultur* behandelt, liefern die Befunde der vorliegenden Studie Hinweise darauf, dass sich in den Schulen Muster von Überzeugungen, Werten und Normen gegenüber Eltern identifizieren lassen. Diese werden von den schulischen Akteurinnen und Akteuren bzw. Lehrkräften als selbstverständliche Grundannahmen (größtenteils) geteilt (vgl. Schein, 2010). Allerdings zeigen sich, wie zuvor schon beschrieben, auch Muster von Überzeugungen, Werten und Normen, die auf Ressourcenorientierungen als Merkmal der Schulkultur hinweisen.

Die Befunde der Vertiefungsstudie lassen unter Rückgriff auf den Schulkulturansatz von Helsper (2008) erkennen, dass sich in Schule A – im Vergleich zu den Schulen B und C – defizitorientierte Deutungsmuster in geringerem Maße durchsetzen. Demgegenüber dominieren in den Schulen B und C Externalisierungsstrategien als Lösung für den Umgang mit den Herausforderungen und Misserfolgserfahrungen im Kontext der Elternarbeit sowie in den Aushandlungsprozessen innerhalb der Schule (vgl. Helsper, 2008).

Nachfolgend werden die Befunde hinsichtlich der Orientierungen der Lehrkräfte zudem nochmals vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.4.2 beschriebenen *Tiefenstruktur defizitorientierter Schulkulturen* betrachtet und den verschiedenen Bereichen zugeordnet, in denen die selbstverständlichen Grundannahmen aus dem Modell von Schein (2010) zum Tragen kommen.

Die Herausforderungen mit Blick auf den Aspekt von *external adaptation*:

- Geteilte Annahmen zu Mission und Strategie:

Lediglich in Schule A lassen sich Hinweise auf geteilte Annahmen zu einer konkreten Vision, die auf soziale Gerechtigkeit ausgerichtet ist und eine Partnerschaft auf Augenhöhe anstrebt, finden. Dies scheint die zentrale Funktion und der Daseinszweck zu sein, denen sich die schulischen Akteurinnen und Akteure von Schule A verschreiben. In den Schulen B und C zeigen die Befunde eine Unklarheit, was mit der Elternarbeit überhaupt erreicht werden soll. Die Lehrkräfte der beiden Schulen schreiben sich mit Blick auf die Kontaktaufnahme und den Aufbau von Beziehungen zu den Eltern eine eher geringe Verantwortung zu. Insgesamt sind bei den Schulen B und C Hinweise auf geteilte Annahmen zu einer „negativen Vision“ (Senge, 2021, S. 245) auszumachen, die darauf ausgerichtet ist, eine Bedrohung abzuwehren, namentlich den vermeintlich negativen Einfluss der Eltern sowohl auf die schulische Arbeit als auch auf die Schülerinnen und Schüler zu begrenzen (siehe auch Senge, 2021; Klein, 2022).

- Geteilte Annahmen mit Blick auf die Ziele, die anhand der Mission abgeleitet werden:

In Schule A verweisen die Befunde zwar auch darauf, dass es keine konkreten, auf die Vision abgestimmten Ziele gibt, allerdings liegen Anhaltspunkte dafür vor, dass v. a. der Aufbau von Beziehungen zu Eltern als Weg betrachtet wird, mit den Eltern eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu gestalten. Demgegenüber beziehen sich die geteilten Annahmen zu Zielen bei der Elternarbeit in den Schulen B und C eher darauf, dass Eltern bei akuten Problemen mit den Schülerinnen und Schülern kontaktiert werden sollten und dass die Erwartungshaltung besteht, dass Eltern die Probleme für die Lehrkräfte lösen. Zudem lassen sich Hinweise auf geteilte Annahmen dazu finden, die Schule als „Schutz- und Schonraum“ (Fölker et al., 2016, S. 168) zu definieren (siehe auch Dyson, 2006; Sacher, 2014). Es gibt zwar Anzeichen von geteilten Vorstellungen darüber, was für die schulischen Akteurinnen und Akteure eine fruchtbare Zusammenarbeit mit Eltern bedeutet, aber aufgrund der Defizite der Eltern, erscheint diese nicht erreichbar, was ebenfalls kollektiv ist.

- Geteilte Annahmen mit Blick auf die Mittel, um Ziele zu realisieren:

In Schule A verweisen die Befunde auf geteilte Annahmen dazu, dass der Aufbau von persönlichen Beziehungen als Mittel betrachtet wird, um das Ziel einer Partnerschaft auf Augenhöhe mit Eltern zu erreichen. Es finden sich in der Schule auch Hinweise auf geteilte Annahmen dazu, dass die Elternarbeit einen hohen Stellenwert hat, sowohl für die Schulleitung als auch für die Lehrkräfte. Im Kontext dieses Bereichs wurde in Kapitel

3.4.2 vermutet, dass Lehrkräften zum Teil die Kompetenzen fehlen, mit der heterogenen Elternschaft umzugehen. In allen drei Schulen gibt es diesbezüglich Hinweise, v. a. wenn es um Konflikte mit Eltern geht. Die schulischen Akteurinnen und Akteure in Schule A nehmen auch Passungsprobleme wahr und reagieren darauf, indem sie teilweise in begrenztem Maße zusätzliche Anstrengungen unternehmen, um herausfordernde Kontakte mit Eltern zu gestalten. Die schulischen Akteurinnen und Akteure in den Schulen B und C definieren die Eltern vornehmlich über Defizite, was sich auf ihre Bereitschaft auswirkt, sich um die Zusammenarbeit mit Eltern zu bemühen. Diesbezüglich scheint unter den schulischen Akteurinnen und Akteuren auch ein Konsens zu bestehen. In allen drei Schulen finden sich zudem Hinweise auf geteilte Annahmen, dass nur begrenzte Mittel für die Kontaktaufnahme zu Eltern zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang entsprechen die Befunde der vorliegenden Studie denen von Eiden (2018) sowie Eiden (2021, S. 302), die darauf verweisen, dass Aktivierungsstrategien universalistisch angewendet werden, die bei dieser Elternschaft größtenteils nicht zum gewünschten Erfolg führen, was aber nicht weiter reflektiert wird (vgl. Eiden, 2021, S. 302).

- Geteilte Annahmen mit Blick auf Messergebnisse und Korrekturmechanismen, um zu beurteilen, inwieweit Gruppenziele erreicht werden konnten:

Es gibt in allen drei Schulen Hinweise auf geteilte Annahmen darüber, dass die Lehrkräfte und in den Schulen B und C auch die Schulleitung in geringerem Maße zeigen, dass sie im Kontext der Elternarbeit über sich und ihren Umgang mit Eltern nachdenken sowie darüber reflektieren, inwiefern z. B. ihre Aktivierungsstrategien sinnvoll sind und wie sie diese verbessern können. Diesbezüglich wird in den Schulen die Wahrnehmung begrenzter Handlungsmöglichkeiten deutlich, da die Ursachen für die geringere Beteiligung der Eltern zumindest in den Schulen B und C größtenteils externalisiert werden. Es herrscht tendenziell Konsens darüber, dass die geringe Beteiligung lediglich das Desinteresse der Eltern bestätigt. Als Messinstrument für die elterliche Beteiligung werden die Anzahl an teilnehmenden Eltern beim Elternsprechtag oder in Mitwirkungsgremien wie Klassensitzung oder Schulkonferenz verwendet oder die Frequenz der Kontaktaufnahme von Eltern bei Lehrkräften. Da Eltern nur in geringer Anzahl zu diesen festen, eher offiziellen Anlässen erscheinen, wird anhand dessen abgeleitet, dass eine Zusammenarbeit mit Eltern nur begrenzt möglich ist. Die Befunde der vorliegenden Studie bestätigen die in Kapitel 3.4.2 formulierte Vermutung in Anlehnung an Eiden (2018), dass die Defizitorientierungen in diesem Bereich dadurch zum Tragen kommen, dass es geteilte Annahmen dazu gibt, dass die Notwendigkeit von Korrekturmechanismen, z. B. an die Bedarfe der Elternschaft angepasste Strategien der Kontaktaufnahme, welche Habitusdifferenzen oder differierende Lebenswelten der Eltern berücksichtigen, von

Lehrkräften in geringerem Maße bis überhaupt nicht in Betracht gezogen werden (Eiden, 2018). In den Schulen B und C findet sich nur bei einzelnen Lehrkräften die Bereitschaft, ernsthaft über angepasste Strategien zur Kontaktaufnahme nachzudenken, und es scheint ein Konsens darüber vorzuherrschen, dass die Eltern eine Bringschuld haben.

- Geteilte Annahmen zu Korrektur- und Wiederherstellungsstrategien, die angewendet werden sollen, wenn die Ziele nicht erreicht werden:

Die Befunde aus den Schulen B und C entsprechen den theoretischen Vorannahmen aus Kapitel 3.4.2. Sie zeigen, dass die Lehrkräfte der beiden Schulen oft ratlos sind, wie sie die Zusammenarbeit mit den Eltern in ihrer Schule konkret verbessern können. Es lassen sich Hinweise auf geteilte Annahmen darüber finden, dass die Lehrkräfte die Herausforderungen bei der Elternarbeit, wie die Schwererreichbarkeit der Elternschaft oder die geringe elterliche Beteiligung, auf internale Defizite zurückführen (vgl. Sacher, 2014). Andere Gründe wie Passungsprobleme oder der Einfluss von Mittelschichtorientierungen werden jedoch kaum berücksichtigt und somit wird eine Anpassung der Strategien außer Acht gelassen (vgl. Eiden, 2018). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in beiden Schulen geteilte Annahmen dazu finden, dass den schulischen Akteurinnen und Akteuren in ihrer Wahrnehmung nur begrenzt Korrekturstrategien zur Verfügung stehen, um die Elternarbeit zu verbessern. In Schule A zeigen die Befunde ebenfalls die Wahrnehmung von Passungsproblemen. Hier gibt es zumindest teilweise geteilte Annahmen dazu, dass eine Anpassung der Strategien notwendig und sinnvoll wäre.

Die Herausforderungen mit Blick auf den Aspekt von *internal adaptation*:

- Schaffen einer gemeinsamen Sprache und begrifflicher Kategorien:

Insbesondere in den Schulen B und C finden sich Hinweise auf eine defizitorientierte gemeinsame Sprache und Begriffskategorisierung. So liegen für Schule B Hinweise auf defizitorientierte Kategorisierungen vor, indem z. B. in einem Interview erläutert wird, dass ein niedriger Bildungsstand der Eltern zumeist mit einem niedrigeren elterlichen Engagement in der Schule einhergeht. Beschreibungen, in denen der Umgang mit einigen Eltern als Kampf bezeichnet wird und von typischen Hauptschuleltern die Rede ist, verweisen ebenfalls auf eine negative und defizitorientierte Sprache gegenüber Eltern. Auch in Schule C ergeben sich Hinweise auf eine defizitorientierte Kategorisierung, indem in einem Interview die Herausforderungen der Elternarbeit mit dem Standort der Schule verbunden werden. Beschreibungen, wie z. B. dass positive elterliche Vorbilder rar seien und einige Eltern die Mitarbeit verweigern würden, verweisen ebenfalls auf

eine eher negative, defizitorientierte gemeinsame Sprache. Eine kritische Reflexion findet kaum statt. In Schule A ist aus den Beschreibungen der Befragten demgegenüber eine weniger klar abwertende gemeinsame Sprache erkennbar.

- Festlegung von Gruppengrenzen und Kriterien für Ein- und Ausschluss respektive Identität:

In den Schulen B und C lassen sich Hinweise darauf finden, dass defizitorientierte Deutungsmuster prävalieren. Strategien, wie z. B. Hausbesuche durch Lehrkräfte, um das Vertrauen der Eltern zu gewinnen, werden eher vereinzelt und in Ausnahmefällen angewendet. Weitere Analysen müssten klären, inwiefern Defizitorientierungen als Kriterium für die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zum Kollegium betrachtet werden.

- Verteilen von Macht, Autorität und Status:

Mit Blick auf diesen Aspekt entsprechen die Befunde denen von Durand und Secakusuma (2019). In allen drei untersuchten Schulen der vorliegenden Studie lassen sich in unterschiedlichem Ausmaß Anzeichen dafür erkennen, dass einige schulische Akteurinnen und Akteure bestrebt sind, die vermeintliche Autorität der Schule gegenüber Eltern zu behaupten. Aufgrund ihrer Expertise im Bereich der Bildung sehen sie sich zum Teil in einer übergeordneten Position gegenüber Eltern. Besonders in den Schulen B und C gibt es zudem Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte den Einfluss der Eltern auf ihre professionelle Arbeit beschränken möchten.

- Entwicklung von Regeln hinsichtlich des Umgangs mit Vertrauen, Intimität, Freundschaft und Liebe:

Vor allem die Befunde der Schulen B und C zeigen auf, dass Defizitorientierungen in diesem Bereich, wie theoretisch vorangenommen, zum Tragen kommen. Dies äußert sich darin, dass nur vereinzelt direkte Strategien zur Beziehungsgestaltung mit den Eltern eingesetzt werden, was größtenteils als allgemein legitime Handlungspraxis betrachtet wird. Im Gegensatz dazu setzen sowohl die Schulleitung als auch die Lehrkräfte in Schule A gezielte Strategien zum Beziehungsaufbau zu Eltern ein. In Schule A finden sich zudem Hinweise auf eine Tendenz zur Pathologisierung der Eltern selbst. Hier wird den als bedürftig und stark belastet wahrgenommenen Eltern wenig Verantwortung für die Bildung ihrer Kinder zugewiesen, um sie zu entlasten.

Analog zu den Befunden von Durand und Secakusuma (2019) sind in allen Schulen Hinweise auf Defizitorientierungen in Bezug auf Beziehungen zu Eltern erkennbar. So wird mehrfach der Wunsch nach Distanz zu den Eltern thematisiert. Dies deutet darauf hin, dass zumindest einige Lehrkräfte die Auffassung haben, klare Grenzen in der Zu-

sammenarbeit mit Eltern, v.a. mit Blick auf persönliche Informationen z. B. zu Problemen der Eltern, setzen zu wollen. Es ist in allen drei Schulen zum Teil ein Bestreben erkennbar, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure die Grenzen der Beziehungen zu Eltern bestimmen (Durand & Secakusuma, 2019).

- Festlegung und Verteilung von Anerkennungen und Sanktionierungen:

Mit den Befunden der vorliegenden Studie lassen sich die Befunde von McKenzie und Scheurich (2004) auf Verhaltensweisen der Lehrkräfte gegenüber Eltern erweitern. Vor allem die Befunde aus den Schulen B und C lassen Anzeichen für einen weniger wertschätzenden Umgang mit Eltern erkennen, v. a. in Konfliktsituationen, wenn Eltern sich Lehrkräften gegenüber aggressiv oder respektlos verhalten. Die Befunde der vorliegenden Studie bestätigen auch die Befunde von Eiden (2018). In allen drei Schulen gibt es Hinweise auf implizite Normalitätskonstruktionen darüber, was als gutes Elternsein gilt. Dies umfasst ein in der Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure angemessenes Engagement in der Schule, die Annahme von Schule/Lehrkräften initiierter Angebote und die hinreichende Unterstützung der Schule bei der Arbeit mit den eigenen Kindern. Jedoch sind solche Eltern in der Wahrnehmung der interviewten schulischen Akteurinnen und Akteure an ihren Schulen selten vertreten. Zudem wird durch die Befunde der vorliegenden Studie, v. a. aus den Schulen B und C, die Vorannahme in Anlehnung an Racherbäumer (2017) bestätigt. Demnach erkennen die Lehrkräfte die tatsächliche Handlungspraxis der Eltern häufig weniger an.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die in Kapitel 3.4.2 beschriebenen Bereiche sich zur Analyse kollektiver Defizit- und Ressourcenorientierungen als Merkmal der Schulkultur eignen. Anhand dessen lassen sich Hinweise zur Beschreibung der Schulkultur der drei Schulen, die im Rahmen der Vertiefungsstudie untersucht wurden, ableiten.

In den Schulen B und C kommen die kollektiven Defizitorientierungen gegenüber Eltern in allen zuvor aufgeführten Bereichen von Schein (2010) zum Tragen. Daraus lässt sich schließen, dass die Schulkulturen dieser Schulen in hohem Maße durch Defizitorientierungen gegenüber Eltern geprägt sind.

Im Gegensatz dazu zeigen die Befunde aus Schule A, dass die kollektiven Defizitorientierungen gegenüber Eltern sowohl in weniger Bereichen zum Tragen kommen als auch weniger umfassend und weniger eindeutig abwertend sind. Demnach lässt sich folgern, dass die Schulkultur dieser Schule weniger durch Defizitorientierungen gegenüber Eltern gekennzeichnet war, sondern sich eher durch günstigere Überzeugungen gegenüber Eltern auszeichnete.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse zur Tiefenstruktur können Ansatzpunkte für die Rekulturierung und Remoralisierung (Hemmings, 2012) identifiziert werden.

Analog zu Klein und Bronnert-Härle (2022) sollen die Befunde mit Blick auf die zuvor beschriebenen Defizitorientierungen der schulischen Akteurinnen und Akteure angemessen eingeordnet werden, damit nicht der Eindruck entsteht, dass beabsichtigt wird, Schuldzuweisungen gegenüber Lehrkräften auszusprechen, die Schülerinnen und Schülern oder Eltern absichtlich Schaden möchten oder denen grundsätzlich nicht daran gelegen ist, mit Eltern zusammenzuarbeiten. Defizitorientierungen werden „oft im thematischen Zusammenhang mit Grenzen eigener Handlungsmächtigkeit“ (Drucks & Bremm, 2021, S. 258) thematisiert. Die Defizitorientierungen der schulischen Akteurinnen und Akteure, wie sie zuvor beschrieben wurden, entstehen nicht ohne Grund, sondern es gibt Ursachen dafür, warum die schulischen Akteurinnen und Akteure zum Teil so über Eltern denken und sprechen. So existieren z. B. systemische Zwänge und mangelnde Handlungsalternativen, die den Betroffenen oft nicht bewusst sind oder nicht aufgezeigt werden. Nach Drucks und Bremm (2021) erklären schulische Akteurinnen und Akteure mit Defizitorientierungen „Belastungserleben und Misserfolge, aber auch Transferbedarfe, -vorhaben und -aktivitäten“ (Drucks & Bremm, 2021, S. 258). Defizitorientierungen dienen demnach nicht allein dem Zweck, dass schulische Akteurinnen und Akteure versuchen sich zu rechtfertigen oder die Verantwortung von sich zu schieben. Die Befunde des Autors und der Autorin verweisen darauf, dass Defizitorientierungen auch „Argumente für schulseitige Entwicklungs-, Umorientierungs- und Kompensationsbedarfe und ebenso für Forderungen nach politikseitig fairer Wahrnehmung der Lage und Unterstützung“ sein können (Drucks & Bremm, 2021, S. 262). Defizitorientierungen können im Speziellen einerseits z. B. Ausdruck einer Überforderungsangst und Abwehr gegenüber den herausfordernden Bedingungen an der Schule sein. Andererseits können sie z. B. auch Ausdruck einer Kultur sein, in deren Rahmen Problematiken und mangelnde Anerkennung von außen offen ausgesprochen sowie Herausforderungen differenzierend beim Namen genannt werden (Drucks & Bremm, 2021).

10.4.3 Grad der Öffnung der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld (Teilstudie 1)

Die zweite Forschungsfrage hatte zum Ziel, zu untersuchen, inwiefern sich das schulkulturelle Merkmal *Grad der Öffnung der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld* in den untersuchten Schulen abbilden lässt, und mögliche Unterschiede *zwischen* Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu identifizieren.

Auch mit Blick auf den Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld kann dieser bislang weitgehend unberücksichtigte Aspekt der Schulkultur im Rahmen der vorliegenden Studie differenzierter erfasst und detaillierter beschrieben werden. In Kapitel 3.4.3 wurde die Annahme getroffen, dass der Grad der Öffnung einer Schule gegenüber ihrem

Umfeld Rückschlüsse auf das Klima der Schule zulässt (Sacher, 2014) und auf einem Kontinuum dargestellt werden kann (Auerbach, 2010). In Anlehnung an Müthing (2013) kann angenommen werden, dass sich das Klima in der alltäglichen Arbeit mit Eltern und in den Beziehungen zu ihnen als ein *erlebter* oder *wahrgenommener* Aspekt der Schulkultur betrachten lässt, der widerspiegelt, wie sich die Kultur in der praktischen Umsetzung der Elternarbeit und den Interaktionen mit Eltern zeigt. Internationale Befunde deuten darauf hin, dass Schulen (in sozialräumlich deprivierter Lage) unabhängig von ihrer Effektivität unterschiedlich offen für ihr Umfeld sind oder sich sogar eher verschließen. Insgesamt ist die Befundlage zu diesem schulkulturellen Merkmal begrenzt und es gibt keine Studien, die sich dessen systematischer Analyse widmen. Darüber hinaus wurde in Kapitel 3.4.3 aufgezeigt, dass die verschiedenen Dimensionen des Öffnungsgrads der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld noch nicht hinreichend empirisch abgesichert sind.

Die quantitativen Befunde der vorliegenden Studie tragen einerseits zur empirischen Absicherung der in Anlehnung an Henderson et al. (2007) und Sacher (2014) entwickelten Skala bei und lassen andererseits vermuten, dass diese Skala Aufschluss über die Kultur einer Schule geben und zur Messung des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld verwendet werden kann. Dabei ergaben die Analysen der quantitativen Daten keine Replikation der vier Dimensionen von Henderson et al. (2007), sondern es wurde eine Dreifaktorlösung gefunden. Der dritte Faktor *geschlossene Schule* wurde aufgrund einer nicht zufriedenstellenden Reliabilität aus weiteren statistischen Analysen ausgeschlossen.

Die vorliegenden Daten deuten darauf hin, dass der Typ *bei Bedarf offene Schule* in allen untersuchten Schulen deutlich höhere Ausprägungen hatte als der Typ *offene Schule.* Dabei lassen sich folgende schulspezifische Unterschiede feststellen: Die Lehrkräfte der Schulen 10, 2 und 14 wiesen die höchsten Ausprägungen in Bezug auf den Typ *offene Schule* auf, gefolgt von den Schulen 16, 12, 8, 6, 1, 3, 4, 13 und 11. Die Schulen 5, 7, 9 und 15 hatten hingegen deutlich niedrigere Ausprägungen für diesen Öffnungstyp. In Bezug auf den Öffnungstyp *bei Bedarf offene Schule* lagen bei allen 16 Schulen weniger deutliche Unterschiede bei den Ausprägungen vor. Die Ergebnisse mit Blick auf diese Fragestellung lassen vermuten, dass in allen Schulen eine Tendenz bestand, den Aussagen zu den beiden Öffnungstypen zuzustimmen. Mit Blick auf den Typ *bei Bedarf offene Schule* galt dies für alle 16 Schulen, beim Typ *offene Schule* zeigte sich, dass in 15 der 16 Schulen eine Tendenz vorherrschte, den Aussagen zuzustimmen. Nur in einer Schule war die Einschätzung mit Blick auf diesen Öffnungstyp eher neutral.

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Elternarbeit in den Schulen vornehmlich als anlassbezogen wahrgenommen wurde und Elternarbeit in etwas geringerem Maße als

zentraler Bestandteil der Arbeit eingestuft wurde. Eine mögliche Erklärung dafür, dass Lehrkräfte Eltern nur bedingt als ganzheitliche Partnerinnen und Partner betrachten und in ihrer Wahrnehmung eher anlassbezogen mit ihnen zusammenarbeiten, könnte in der bewussten oder unbewussten Annahme bestehen, dass Lehrkräfte „als gesellschaftlich und institutionell machtstärkere Gruppe“ (Bremm, 2019, S. 121) nicht in Gänze bereit sind, ihre Vormachtstellung aufzugeben und die Kontrolle über ihre Arbeit durch eine zu starke Einflussnahme der Eltern, was eine zu partnerschaftliche Arbeit mit Eltern womöglich mit sich bringen würde, zu reduzieren (siehe Durand & Secakusuma, 2019).

Weiteren Aufschluss über mögliche Gründe für die Unterschiede hinsichtlich des Typs *offene Schule* und die Bedingungsfaktoren, die es Lehrkräften ermöglichen könnten, das Potenzial der Zusammenarbeit mit den Eltern und dem die Schule umgebenden Umfeld zu erkennen, geben die weiteren Analysen, die zur Beantwortung der fünften Fragestellung durchgeführt wurden (siehe Abschnitt 10.11 bis 10.13).

10.4.4 Grad der Öffnung der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld (Teilstudie 2)

Um ein tieferes Verständnis für die zugrunde liegende Struktur dieses schulkulturellen Merkmals zu gewinnen und vor dem Hintergrund fehlender Studien, die die Handlungspraxen schulischer Akteurinnen und Akteure an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in Bezug auf die theoretisch beschriebenen Öffnungstypen gegenüber dem schulischen Umfeld systematisch untersuchen, wurde die neunte Forschungsfrage formuliert. Das Ziel bestand darin, die Handlungspraxen der schulischen Akteurinnen und Akteure im Hinblick auf das schulkulturelle Merkmal der Öffnungstypen gegenüber dem schulischen Umfeld ausführlich zu beschreiben und Aufschluss darüber zu geben, welche Formen die verschiedenen Öffnungstypen annehmen können und inwieweit diese Rückschlüsse auf die Schulkultur zulassen. Dieser Ansatz wurde gemäß dem Mixed-Methods-Design gewählt, um eine tiefere Perspektive auf die gesammelten quantitativen Daten und durchgeführten Analysen in Kapitel 8.1.2 zu ermöglichen (vgl. Creswell, 2014).

Im Rahmen der qualitativen Vertiefungsstudie zeigen sich neben den beiden Öffnungstypen *offene Schule* und *bei Bedarf offene Schule* auch der Typ *geschlossene Schule*, was den Ausführungen im Theorieteil entspricht (siehe Kapitel 3.4.3).

Mit Blick auf den Öffnungstyp *offene Schule* finden sich Anhaltspunkte für ein Schulklima, das durch das Bestreben aller Schulen gekennzeichnet ist, sich zu öffnen und sich mit ihrem schulischen Umfeld zu vernetzten, wobei jedoch die Schwerpunkte und Motive variieren. Schule A konzentriert sich auf eine umfassendere Vernetzung mit der sie umgebenden Nachbarschaft und auf die aktive Mitgestaltung des schulischen Umfelds. Im Ge-

gensatz dazu scheint die Vernetzung in den Schule B und C weniger fest in den Organisationsstrukturen verankert zu sein. Hier liegt der Fokus eher auf der unmittelbaren Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern oder der Zusammenarbeit mit Grundschulen, mit dem Ziel, Neuanmeldungen von Schülerinnen und Schülern zu sichern.

Beim Öffnungstyp *bei Bedarf offene Schule* ergeben sich Hinweise auf ein Schulklima, das dadurch geprägt ist, dass die Kommunikation mit den Eltern größtenteils anlassbezogen, v. a. bei negativen Anlässen, erfolgt. Spontane Besuche von Eltern ohne vorherige Terminansprache werden von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als eher ungünstig wahrgenommen. Dies könnte darauf hinweisen, dass Lehrkräfte eine Abweichung ihrer (anlassbezogenen) Kooperationserwartungen seitens der Eltern negativ wahrnehmen (vgl. Eiden, 2018, 2021). Zudem lässt sich in Anlehnung an Bremer (2009) in diesem Zusammenhang vermuten, dass die zuvor benannten ‚Spontanbesuche' der Eltern als Strategien von Eltern aus einer bildungsungewohnten Gruppe betrachtet werden können, die weniger vertraut mit der Bildung ihrer Kinder oder mit Bildungsfragen im Allgemeinen sind. Diese Strategien könnten dazu dienen, sich in den für sie fremden Bereich Schule hineinzutasten (Bremer, 2009, S. 298 f.). Die schulischen Akteurinnen und Akteure scheinen dies jedoch nicht zu reflektieren. Die Schulen unterscheiden sich mit Blick auf die Gestaltung der anlassbezogenen Elternarbeit z. B. durch Bemühungen, eine angenehme Atmosphäre bei schulischen Veranstaltungen zu schaffen (Schule A), die frühzeitige Ankündigung von Terminen (Schule B) oder die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Eltern bei der Terminierung von Veranstaltungen (Schule C). Dennoch scheinen diese unterschiedlichen Ansätze nicht (immer) zu einer höheren Teilnahme der Eltern an den von den Schulen offerierten Anlässen zu führen. In Schule C finden sich Hinweise darauf, dass informellere Anlässe eine höhere Teilnahme der Eltern hervorbringen, was sich mit den Befunden z. B. von Flessa et al. (2010) deckt: Weniger traditionelle und informellere Angebote, wie ein Familien-Pasta- oder ein Show-Abend, wurden von den Eltern besser angenommen als traditionellere Angebote.

Hinweise auf Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf den Typ *geschlossene Schule* finden sich v. a. in Schule C und teilweise auch in Schule B. In diesem Zusammenhang verweisen die Befunde in Schule C darauf, dass das Schulklima teilweise dadurch geprägt ist, dass die Beteiligung der Eltern bzw. ihr Einfluss zum Teil nur bedingt gewünscht ist und ihnen (auch unbewusst) eine eher passive Rolle zugewiesen wird. Die schulischen Akteurinnen und Akteure in Schule C nutzen teilweise auch bewusst Strategien, um einer zu intensiven elterlichen Einflussnahme entgegenzuwirken. Die Verwendung des Wortes ‚torpedieren' durch die Schulleiterin (siehe Kapitel 9.3.3) lässt darauf schließen, dass diese bei einem Teil der Eltern negative Absichten vermutet. Gegebenenfalls deutet sie die Strategien oder die Handlungspraxis einiger

eher bildungsungewohnter Eltern (vgl. Bremer, 2009) fehl, die sich mit ihrem vermeintlich inadäquaten Verhalten in den „ihnen fremden Bereich [Schule] hineintasten“ (Bremer, 2009, S. 298 f.; siehe auch Eiden, 2021). Sowohl in Schule C als auch in Schule B wird das familiäre Umfeld zum Teil als belastend für die schulische Arbeit und ebenfalls für die Schülerinnen und Schüler selbst wahrgenommen. Dabei wird die Schule als eine Art Zufluchtsort für die Schülerinnen und Schüler beschrieben. An dieser Stelle lassen sich inhaltlich Bezüge zum Typ Defizitorientierungen, *Pathologisierung und Kompensation* herstellen, anhand derer sich auch die theoretisch angenommene Verbindung zwischen Defizitorientierungen und dem Öffnungsgrad erkennen lässt (nähere Ausführungen erfolgen im nächsten Abschnitt).

Die qualitativen Daten der vorliegenden Studie erlauben allerdings keine Aussagen darüber, welche Öffnungstypen an den Schulen der Vertiefungsstudie überwiegen, was genaue Rückschlüsse auf die Ausprägungen der Schulkultur eher bedingt zulässt. Die eingangs präsentierten Daten in Kapitel 9.3 zur Verdeutlichung, wo die drei Schulen der Vertiefungsstudie in den quantitativen Daten zu beiden Öffnungstypen zu verorten sind, verweisen auf sehr hohe Zustimmungen der Lehrkräfte aller drei Schulen beim Typ *bei Bedarf offene Schule* und auf geringe Unterschiede zwischen den Schulen. Beim Öffnungstyp *offene Schule* waren die Ausprägungen aller drei Schulen insgesamt niedriger, lagen aber dennoch über dem theoretischen Mittelwert. Zwischen den Schulen gab es deutlichere Unterschiede: Die Schulen A und B wiesen dabei merklich höhere Ausprägungen auf als Schule C. Die Ausprägungen der quantitativen Befunde spiegeln sich auch in den zuvor präsentierten qualitativen Befunden wider.

10.4.5 Integration der quantitativen und qualitativen Befunde zum Grad der Öffnung der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld

Zusammenfassend lässt sich für den Grad der Öffnung der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld festhalten, dass die quantitativen Befunde v. a. Aufschluss über a) die Ausprägungen dieses schulkulturellen Merkmals und b) die Unterschiede zwischen den Schulen geben. Die qualitativen Befunde erlauben Aussagen dazu, welche Formen dieses schulkulturelle Merkmal annehmen kann.

Zudem tragen die qualitativen Befunde zum Verständnis der quantitativen Befunde bei, v. a. mit Blick auf den Öffnungstyp *offene Schule*. Die hohen Ausprägungen von Schule A mit Blick auf diesen Öffnungstyp können mit den Befunden der Inhaltsanalyse erklärt werden, die zeigen, dass die Vernetzung der Schule mit dem schulischen Umfeld am ausgeprägtesten ist. Die quantitativen Befunde, die auf geringere Ausprägungen der Schulen B und C mit Blick auf diesen Öffnungstyp verweisen, lassen sich ebenfalls mit den qualitativen Befunden erklären, die darauf hindeuten, dass die Vernetzung der beiden Schulen

weniger in den Organisationsstrukturen verankert ist. Zudem verdeutlichen die qualitativen Befunde mit Blick auf den Typ *geschlossene Schule*, dass der Einfluss der Eltern in den Schulen von den schulischen Akteurinnen und Akteuren insgesamt nur bedingt gewünscht ist, womit die quantitativen Befunde der beiden Schulen ebenfalls erklärt werden können.

Insgesamt wird an dieser Stelle ein relevanter Beitrag der vorliegenden Studie deutlich, da sowohl mit den quantitativen als auch mit den qualitativen Befunden aufgezeigt werden kann, dass die verschiedenen Öffnungstypen in den untersuchten Schulen gleichzeitig auftreten können, ohne einander gegenseitig auszuschließen. Damit knüpfen die Ergebnisse an die Ausführungen von Auerbach (2010) an, die in ihrem Beitrag beschreibt, dass der Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld auf einem Kontinuum abgebildet werden kann, von der geschlossenen Schule bis hin zur offenen Schule. Zudem lässt sich auch die Annahme in Anlehnung an Müthing (2013) bestätigen, dass der Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld zumindest vorsichtige Rückschlüsse auf das Klima einer Schule und darüber auf die Schulkultur erlaubt.

Zusammenfassend kann aus den Befunden der vorliegenden Studie festgehalten werden, dass die verschiedenen Ausprägungen von Defizit- und Ressourcenorientierungen sowie des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld in den Schulen gleichzeitig auftreten, ohne sich gegenseitig auszuschließen. Dies ist konform mit dem Schulkulturansatz von Helsper (2008), dass es nicht *eine* Schulkultur gibt, die für die ganze Schule gilt. Vielmehr variieren die Orientierungen und Haltungen gegenüber Eltern, Elternarbeit und ihrem Stellenwert zwischen verschiedenen Gruppen innerhalb der Schule. Demnach stellen Schulkulturen eben „keine homogenisierten Sinnordnungen“ (Helsper, 2008, S. 73) dar. In der Auseinandersetzung mit diesen differierenden Orientierungen und Haltungen setzen sich bestimmte Gruppen durch und beeinflussen, wie Dinge in der Schule gehandhabt werden. Dadurch entstehen „dominante[n] Sinnordnungen“ (Helsper, 2008, S. 73) und bestimmte Gruppen von Lehrkräften oder auch einzelne Lehrkräfte können dieser vorherrschenden Kultur in der Schule näher oder fernstehen (Helsper, 2008).

10.5 Transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit (Teilstudie 1)

Die dritte Forschungsfrage zielt darauf ab, zunächst empirisch zu untersuchen, inwieweit der Führungsansatz *transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit* von Schulleiterinnen und Schulleitern an deutschen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in der Wahrnehmung von Lehrkräften angewendet wird und inwiefern es hinsichtlich der Ausprägungen *zwischen* Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage diesbezüglich Unterschiede gibt.

Ein weiterer bedeutender Beitrag der vorliegenden Studie zeigt sich darin, dass erstmals für den deutschen Kontext aufgezeigt werden kann, dass deutsche Schulleitungen an

Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage im Kontext der Elternarbeit Handlungspraxen anwenden, die der transformationalen und der fürsorglichen Führung zugeordnet werden können. Somit können die beiden in den USA entwickelten und erprobten Führungsansätze, die in verschiedenen Länderkontexten erfolgreich zum Einsatz kommen für den deutschen Kontext „*borrowed*“ werden (Phillips & Schweisfurth, 2014, S. 17; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2023).

Die quantitativen Analysen zeigen, dass die Dimensionen *idealisierter Einfluss (attributed)* und *individuelle Unterstützung* in hohem Maße wahrgenommen wurden, gefolgt von der Dimension *fürsorgliche Führung* mit etwas niedrigeren Ausprägungen. Die Dimension *intellektuelle Anregung* wurde in deutlich geringerem Ausmaß wahrgenommen. Dabei fanden sich zwischen den Schulen Unterschiede mit Blick auf die Ausprägungen der Führungsdimensionen.

Die quantitativen Befunde mit Blick auf die Dimension *idealisierter Einfluss* knüpfen an Ergebnisse aus dem internationalen und nationalen Raum an. In den Studien werden ebenfalls mittlere bis (sehr) hohe Ausprägungen für diese Dimension berichtet (z. B. Nguni et al., 2006; Harazd & van Ophysen, 2011; Felfe, 2006b; Gerick, 2014). Auch für die Dimension *intellektuelle Anregung* zeigen Studien aus dem internationalen und nationalen Raum, dass Lehrkräfte Führungspraktiken dieser Art im Vergleich zu den anderen gemessenen Dimensionen transformationaler Führung deutlich geringer einschätzen (Gerick, 2014; Harazd & van Ophysen, 2011; Nguni et al., 2006). Lediglich in den Studien von Felfe (2006b) und Yulianti et al. (2021) zeigen die Ergebnisse in diesem Kontext ähnlich hohe Ausprägungen wie beispielsweise bei der Dimension *idealisierter Einfluss (attributed)* oder *individuelle Unterstützung*.

In Anlehnung an Klein und Bronnert-Härle (2020) könnten die niedrigeren Ausprägungen im Bereich der *intellektuellen Anregung* darauf zurückgeführt werden, dass der deutsche organisationale Kontext durch eine höhere Autonomie der Lehrkräfte, eine weniger hierarchische Struktur und einen überwiegend kooperativen Ansatz in der Schulentwicklung geprägt ist (Klein & Bremm, 2019, S. 106; siehe auch Mintrop & Klein, 2017). Im Theorieteil wurde eingangs erläutert, dass deutsche Schulen heteronome professionelle Organisationen sind (Thiel, 2008). Führungspraktiken dieser Art liegen näher an der inhaltlichen Arbeit der Lehrkräfte. Aus diesem Grund könnten deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter aufgrund ihrer historisch gewachsenen sozialen Rolle eher gehemmt sein, in die Arbeit der Lehrkräfte als *professionals* einzugreifen. Da die Zusammenarbeit mit Eltern auch in den Verantwortungsbereich der Lehrkräfte fällt und die Schulleitung üblicherweise lediglich bei schwerwiegenden Disziplinproblemen oder im Rahmen der Gremienarbeit mit Eltern in Kontakt tritt, könnte die Erklärung von Klein und Bronnert-Härle (2020) somit auch für die vorliegende Studie herangezogen werden. Zusätzlich dazu übernehmen deutsche

Schulleiterinnen und Schulleiter aufgrund der traditionell partizipatorischen und egalitären Struktur des Lehrkörpers eher die Rolle eines ‚Produktionsmanagers'. Diese Rolle beinhaltet die Durchführung administrativer Aufgaben, um einen reibungslosen Schulbetrieb zu gewährleisten. In geringerem Maße tragen sie die Verantwortung für die Weiterentwicklung der Schule (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2018). Bezogen auf den Kontext der Elternarbeit könnte dies bedeuten, dass sie auch in diesem Arbeitsbereich weniger direkte Entwicklung betreiben und die Lehrkräfte daher auch in geringerem Maße dazu anregen, eine professionelle und reflektierte Haltung gegenüber Eltern und der Elternarbeit einzunehmen. Die hohen Ausprägungen mit Blick auf die Dimension *idealisierter Einfluss (attributed)* könnten damit erklärt werden, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter von den in dieser Studie befragten Lehrkräften auch für den kompetenten Umgang mit Eltern bzw. für ihr Handeln im Kontext der Elternarbeit respektiert werden.

Werden die Ergebnisse mit Blick auf die Dimension *individuelle Unterstützung* in Bezug zu Ergebnissen aus dem internationalen und nationalen Raum gesetzt, zeigt sich ein differenzielles Bild. So berichten Nguni et al. (2006) und Felfe (2006b) analog zu den in dieser Studie aufgezeigten Ergebnissen hohe Ausprägungen. Demgegenüber zeigen die Befunde von Thoonen et al. (2012), Harazd und van Ophysen (2011) sowie Gerick (2014) mit Blick auf diese Dimension eher niedrigere Ausprägungen. Auch Appius et al. (2012) und Thillmann (2012) berichten, dass Maßnahmen wie Coaching, Mentoring, die Unterstützung bei der beruflichen Entwicklung oder das Vereinbaren von Zielen von deutschen Schulleiterinnen und Schulleitern weniger eingesetzt werden. Eine inhaltliche Interpretation für die unterschiedlichen Ergebnisse könnte darin liegen, dass die Skala in der vorliegenden Studie nur zwei Items umfasste. Diese beziehen sich hauptsächlich auf die unmittelbare Unterstützung der Lehrkräfte durch die Schulleiterinnen und Schulleiter im direkten Umgang mit Eltern. Das Ausmaß der Förderung der Kompetenzen im Umgang mit Eltern und die Unterstützung beim Ausbau der Stärken der Lehrkräfte wurden nicht abgefragt (vgl. Felfe, 2006a).

Bei der zuvor beschriebenen Einordnung der Befunde in den internationalen und nationalen Forschungsstand gilt es zu berücksichtigen, dass in der vorliegenden Untersuchung eine eigene Skala entwickelt wurde, die die konkreten transformationalen Führungspraktiken im Kontext der Elternarbeit erfasst. Dies erfolgte aus dem Grund, dass bisherige Skalen zur Messung transformationaler Führung sich in der Regel nicht auf konkrete Führungspraktiken im Kontext der Elternarbeit beziehen.

10.6 Transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit (Teilstudie 2)

Vor dem Hintergrund fehlender Studien für den deutschsprachigen Raum, die die Handlungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in Bezug auf transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit systematisch untersuchen, wird mit der zehnten Forschungsfrage das Ziel verfolgt, die Handlungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern mit Blick auf transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit eingehend zu beschreiben. Dies soll gemäß dem Mixed-Methods-Design dazu dienen, eine vertiefende Perspektive auf das erhobene quantitative Material zu ermöglichen (vgl. Creswell, 2014).

Die vorliegende Studie untersuchte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse erstmals die Handlungspraxis von deutschen Schulleitungen in Bezug auf diesen Führungsansatz im Kontext der *Elternarbeit* im Rahmen der Vertiefungsstudie. Die qualitativen Befunde ermöglichen eine differenziertere Beschreibung der verschiedenen Dimensionen von transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit. Außerdem konnten mögliche Formen dieses Führungsansatzes untersucht werden. Die qualitativen Befunde zeigen, dass die Führungspraxis von allen drei Schulleitungen von diesem Führungsansatz geprägt war. Dabei geht Führungshandeln nicht nur von den Schulleiterinnen, sondern zum Teil auch von den didaktischen Leitungen oder den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung aus. Die qualitative Inhaltsanalyse liefert erste Hinweise darauf, dass die Führungspraxis der Schulleitungen im Kontext der Elternarbeit variiert und womöglich auch unterschiedliche Wirkungen auf die Elternarbeit entfaltet.

Die Dimension *idealisierter Einfluss* kann analog zu Felfe (2006a) auch im Kontext der Elternarbeit in *attributed* und *behavior* ausdifferenziert werden. Die Handlungspraxis der Schulleitungen mit Blick auf die Dimension *Idealisierter Einfluss (attributed)* ist durch vorbildhaftes Handeln geprägt. Dabei verwenden sie unterschiedliche Methoden und Strategien, um die Lehrkräfte dazu zu bringen, sich mit ihrem Handeln und ihren Einstellungen zu identifizieren. Damit knüpfen die Befunde an bestehende Studien an, die Anhaltspunkte zur praktischen Umsetzung von transformationaler Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter liefern (Harris, 2002; Auerbach, 2007; Auerbach, 2010; Flores & Kyere, 2021; Koyama & Bakuza, 2017): Schulleiterinnen und Schulleiter bemühen sich um persönliche Beziehungen zu Eltern und sie zeichnen sich durch eine wertschätzende Haltung gegenüber Eltern aus. Sie nehmen die Anliegen und Wünsche der Eltern ernst und reagieren sensibel auf deren spezifische Bedürfnisse. Zudem entwickeln sie neue Ansätze, um Kontaktbarrieren zu überwinden (z. B. Flores & Kyere, 2021).

Mit Blick auf die Dimension *idealisierter Einfluss* (*attributed)* deutet sich in den Interviews an, dass in der Handlungspraxis aller drei Schulleiterinnen und teilweise bei den didaktischen Leitungen Verhaltensweisen identifiziert werden können, die der *charismatischen Führung* (z. B. Yukl, 1999) zugeordnet werden können. Damit können die Ausführungen z. B. von Lang (2014a) gestützt werden, der darauf hinweist, dass die Dimension *idealisierter Einfluss* eng mit dem Konzept der charismatischen Führung verknüpft ist. Die Befunde belegen zudem, dass die Schulleiterinnen aller drei Schulen (sowie die didaktische Leitung von Schule B) von den interviewten Lehrkräften und Eltern für ihre Fähigkeiten und Kompetenzen bei der Interaktion mit Eltern bewundert werden. Diese Wahrnehmung der Lehrkräfte mit Blick auf das Führungshandeln ihrer Schulleiterinnen respektive Schulleitung kann ebenfalls als *charismatisch* bewertet werden (z. B. Felfe, 2006a; Yukl, 1999). Insgesamt werden die charismatischen Verhaltensweisen der Schulleiterinnen von den Lehrkräften z. B. hauptsächlich im Kontext des Umgangs mit herausforderndem Elternverhalten oder Konflikten mit Eltern thematisiert, was sich mit Befunden deckt, dass charismatische Führung v. a. bei Krisen wahrgenommen wird (Yukl, 1999). Die Befunde verweisen zudem darauf, dass das Verhalten oder Vorgehen der Schulleiterinnen als *socially acceptable behavio*r (Yukl, 1999, S. 296) eingeordnet werden kann und v. a. dazu dient, die Lehrkräfte dazu zu befähigen, selbst im Umgang mit (herausfordernden) Eltern kompetent(er) zu werden. Laut Yukl (1999) stellt dies einen zentralen Unterschied zwischen der charismatischen Führung und der transformationalen Führung dar: Während eine transformationale Führungsperson eher Maßnahmen ergreift, um ihre Mitarbeitenden zu befähigen und sie zu Partnerinnen und Partnern bei der Erreichung gemeinsamer Ziele zu machen, betont eine charismatische Führungspersönlichkeit die Notwendigkeit eines radikalen Wandels, der nur erreicht werden kann, wenn die Mitarbeitenden ihr Vertrauen in die einzigartige Kompetenz der Führungspersönlichkeit setzen (Yukl, 1999).

In Bezug auf die Dimension *idealisierter Einfluss (behavior)* zeichnet sich das Handeln der Schulleitungen durch unterschiedliche Betonungen der Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern aus. Diese Betonung ist entweder systematisch in alltägliche Arbeitsstrukturen, z. B. Teamsitzungen, integriert oder weniger systematisch. Ebenso variieren die inhaltlichen Schwerpunkte der Schulleitungen in diesem Zusammenhang, indem sie entweder die Bedeutung der Gesamtheit der Zusammenarbeit, einschließlich des persönlichen Austauschs, betonen oder nur die Bedeutung der Förderung der Elternpartizipation hervorheben. Damit knüpfen die Befunde an bestehende (internationale) Studien an, die Anhaltspunkte zur praktischen Umsetzung von transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit durch Schulleiterinnen und Schulleiter liefern (Giles, 2006; Giles et al., 2005). Diese betonen eine zentrale Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern bei der Formulierung und

Vermittlung von Erwartungen an Lehrkräfte im Kontext der Elternarbeit. Allerdings verweisen die Befunde von Giles (2006) auch auf die Bedeutung der Unterstützung der Lehrkräfte. So zeigt sich in einer der untersuchten Schulen, dass ein Mangel an Unterstützung oder ein zu hoher Erwartungsdruck zu Widerstand und Konflikten mit den Lehrkräften führen kann.

Laut Leithwood et al. (2006) dienen Führungspraktiken, die der Dimension *idealisierter Einfluss (behavior)* zugeordnet werden können und die Formulierung hoher Erwartungen beinhalten, dazu, einer Gruppe dabei zu helfen, eine Richtung zu definieren. Die qualitativen Befunde der vorliegenden Studie verweisen auf die Relevanz, dass die Erwartungen auch konkret formuliert werden und spezifisch auf die Elternarbeit bezogen sind. Wesentlich ist zudem, dass die Erwartungen auch an die Lehrkräfte kommuniziert werden.

Die Befunde mit Blick auf die Dimension *inspirierende Motivation* verweisen auf die Bedeutung der Formulierung einer klaren Vision, aber auch auf das Erfordernis, dass Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Überzeugungen mit klarem Standpunkt vertreten, was v. a. in der Handlungspraxis von Schulleiterin A erkennbar ist. Dabei geht es ihr weniger um die Demonstration von Macht (im Gegensatz zur charismatischen Führung, siehe Yukl, 1999), sondern vielmehr darum, ihre Prinzipien durchzusetzen und zu verteidigen.

Die Führungspraxis der Schulleitungen ist auch dadurch geprägt, dass sie unterschiedlich starke Positionen in Bezug auf ihre Visionen und Ziele vertreten. Dies zeigt sich in der Entschlossenheit, mit der die Schulleitungen versuchen, ihre Überzeugungen durchzusetzen. Diese Variabilität wirkt sich auch darauf aus, inwiefern sie Lehrkräfte von *ihren* Auffassungen überzeugen können und darüber deren Einstellungen und Handlungen beeinflussen. Damit knüpfen die Befunde an bestehende (internationale) Studien an, die Anhaltspunkte zur praktischen Umsetzung von transformationaler Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter liefern (Giles et al., 2005; Green, 2015; Jacobson & Johnson, 2011; Harris, 2002; Auerbach, 2007, 2010; Flores & Kyere, 2021): Diese unterstreichen die Bedeutung der Schulleitung in Bezug auf die Entwicklung einer Vision für die Elternarbeit sowie auf die Relevanz von persönlichen Überzeugungen und von Wertesystemen der Schulleitungen für die Entwicklung einer auf Elternarbeit ausgerichteten Vision. Die Studie von Auerbach (2007) verweist zudem auf die Bedeutung, die Vision an die schulischen Akteurinnen und Akteure zu kommunizieren und ihnen die Bedeutsamkeit sowie den Mehrwert einer intensiven Zusammenarbeit mit Eltern zu vermitteln.

Die Befunde der quantitativen Analysen mit Blick auf die Dimension *intellektuelle Anregung* werden durch die Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse gestützt: Auch die Interviews verweisen darauf, dass sich in der Handlungspraxis der Schulleiterinnen im Ver-

gleich zu den anderen Dimensionen weniger Anhaltspunkte finden, die sich dieser Dimension zuordnen lassen. Sowohl bei Schulleiterin B als auch bei Schulleiterin C deuten die Befunde auf Strategien hin, die sich dem transaktionalen Führungsstil zuordnen lassen. So finden sich bei Schulleiterin B Hinweise, dass sie zum Teil versucht, die Lehrkräfte eher durch Weisungen als durch verstärkte intellektuelle Stimulierung dazu zu bewegen, ihr Verhalten anzupassen. Bei Schulleiterin C ergeben sich Anhaltspunkte dafür, dass ihr Handeln zum Teil auf Austausch ausgerichtet ist. Sie kommt den Lehrkräften z. B. bei privaten Terminen entgegen, wofür sie im Gegenzug ebenfalls Gefallen oder Einsatz von den Lehrkräften erwartet. Die Schulleitungen der Schulen A und B ermutigen die Lehrkräfte, ihre Haltungen gegenüber Eltern zu reflektieren, besonders angesichts deren oft schwieriger Lebensumstände. Die Lehrkräfteinterviews in Schule A deuten auf den Erfolg dieser Strategie hin, während in Schule B einige Lehrkräfte ihr Denken und Handeln nur bedingt ändern. In Schule C weisen nur die Interviews mit der didaktischen Leitung und der erweiterten Schulleitung auf eine ähnliche Handlungspraxis hin.

Die qualitativen Befunde verdeutlichen zudem, dass die Bereitschaft der Schulleitungen, Lehrkräfte dazu anzuregen, neue Ansätze zur Aktivierung der Eltern zu entwickeln, von der eigenen Haltung und Motivation der Schulleitungen abhängt. Wenn eine Schulleitung aufgrund bisheriger Misserfolgserfahrungen mit Blick auf Aktivierungsstrategien selbst ratlos ist, wie Schulleiterin C, neigt sie dazu, Lehrkräfte in geringerem Maße zur Entwicklung alternativer Handlungsstrategien und zur Reflexion ihrer Haltungen zu ermutigen. Es zeigen sich auch Unterschiede in der Fähigkeit der Schulleitungen, Lehrkräfte dazu zu ermutigen, ihre Haltungen gegenüber Eltern, besonders angesichts deren oft schwieriger Lebensumstände, zu reflektieren.

Mit Blick auf die Dimension *intellektuelle Anregung* knüpfen die Befunde an bestehende Studien an, die Anhaltspunkte zur praktischen Umsetzung von transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit durch Schulleiterinnen und Schulleiter liefern (Barr & Saltmarsh, 2014; Giles, 2006; Pushor & Amendt, 2018; Barr & Saltmarsch, 2014, Giles,2006; Pushor & Amendt, 2018; Pushor, 2011): Sie verweisen u. a. auf die Bedeutung der Schulleiterinnen und Schulleiter, die Lehrkräfte für ihre Haltung gegenüber Eltern zu sensibilisieren und sie dazu anzuregen, ihre Einstellungen und Überzeugungen gegenüber Eltern kritisch zu reflektieren. Sie betonen zudem z. B. die Notwendigkeit, dass Schulleiterinnen und Schulleiter Lehrkräfte dazu motivieren, innovative Wege zur Kontaktaufnahme mit Eltern zu entwickeln.

Die qualitativen Befunde mit Blick auf die Dimension *individuelle Unterstützung* weisen darauf hin, dass das Führungshandeln der Schulleitungen von der Förderung der Lehrkräftekompetenzen und der Unterstützung beim Ausbau ihrer Stärken geprägt ist. Es lässt

sich anhand der Befunde annehmen, dass alle drei Schulleiterinnen gezielt auf eine Professionalisierung im Kontext der Elternarbeit hinarbeiten und dies ein zentrales Element ihres Führungshandelns darstellt. Dabei verwenden die Schulleitungen v. a. Ansätze wie Mentoring, Coaching und eine aktive Konfliktlösung, um Lehrkräfte bei schwierigen Situationen wie Elterngesprächen zu unterstützen, anstatt auf systematische Ansätze zur Förderung der Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Eltern zurückzugreifen. Zudem erfolgt die Unterstützung der Lehrkräfte dadurch, dass die Schulleitungen Lehrkräften bei Konflikten mit Eltern ‚den Rücken stärken' und zu einer Lösung der Konflikte beitragen. Die Rolle, die die Schulleitungen bei der Lösung von Konflikten einnehmen, scheint zudem mit der Haltung der Schulleitungen zusammenzuhängen: Schulleitungen, die Eltern als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe betrachten, wie die Schulleiterinnen A und B, treten eher als unparteiliche Vermittlerinnen und Vermittler auf und berücksichtigen die Perspektiven sowohl der Lehrkräfte als auch der Eltern. Im Gegensatz dazu priorisieren Schulleitungen, die Eltern weniger als Partnerinnen und Partner betrachten und die vorwiegend die Autorität der Schule verteidigen möchten, wie Schulleiterin C, den Schutz der Lehrkräfte und zeigen weniger Unparteilichkeit bei Konflikten. Darüber hinaus weisen die Befunde darauf hin, dass das Handeln der Schulleitungen auch darauf ausgerichtet ist, die individuellen Bedürfnisse der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Das Handeln der didaktischen Leitung in Schule B hat dabei zwei Komponenten (vgl. Klein & Bremm, 2019): einerseits ‚Love', indem sie z. B. den Lehrkräften ihres Jahrgangsteams eine unterstützende Kollegin ist, der die Lehrkräfte Vertrauen entgegenbringen können und andererseits ‚Business', bei der sie klar die offizielle Führungsfunktion der didaktischen Leitung innehat und sich ihr Handeln durch ein Verantwortungsbewusstsein und Professionalität gegenüber der Schule beschreiben lässt. Eine solch deutliche ‚Trennung' zeigt sich in der Führungspraxis der drei Schulleiterinnen nicht. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Schulleiterinnen eine gewisse Distanz zu den Lehrkräften haben und über ein klareres Rollenverständnis als Leitung der Schule verfügen. Insgesamt lassen sich an dieser Stelle Parallelen zwischen den Konzepten der transformationalen Führung und der fürsorglichen Führung identifizieren. Alle drei Schulleiterinnen legen Wert auf die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lehrkräfte und betrachten zwischenmenschliche Beziehungen als bedeutenden Aspekt ihrer Führungsrolle.

Mit Blick auf die Dimension *individuelle Unterstützung* knüpfen die Befunde ebenfalls an bestehende (internationale) Studien an, die Anhaltspunkte zur praktischen Umsetzung von transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit durch Schulleiterinnen und Schulleiter liefern (Giles, 2006; Giles et al., 2005; Auerbach, 2007): Schulleiterinnen und Schulleiter unterstützen Lehrkräfte bei Problemen mit Eltern und stärken ihnen den Rücken. Darüber hinaus zeichnet sich ihre Unterstützung durch Ansprechbarkeit aus. Sie nehmen

eine Vermittlerrolle bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Eltern ein oder unterstützen bei der Kontaktaufnahme zu Eltern.

10.7 Integration der quantitativen und qualitativen Befunde zu transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit

Zusammenfassend lässt sich für die transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit festhalten, dass die quantitativen Befunde v. a. Aufschluss über a) die Ausprägungen dieses Führungsansatzes und b) die Unterschiede zwischen den Schulen geben. Die qualitativen Befunde zeigen, welche Formen die transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit annehmen kann und durch wen dieses Führungshandeln erfolgt. So verweisen die Befunde der vorliegenden Studie darauf, dass nicht nur die Schulleiterinnen transformational führen, sondern dass das Führungshandeln v. a. mit Blick auf die Dimension *individuelle Unterstützung* auch von Mitgliedern der erweiterten Schulleitung ausgeht. Darüber hinaus bieten die qualitativen Befunde auch tiefere Einblicke, wie die Führungspraxis der Schulleiterinnen von den Lehrkräften und Eltern wahrgenommen wird und wie diese damit umgehen, bzw. darauf reagieren. Die qualitativen Befunde erweitern zudem die quantitativen Befunde, indem auch die Dimension *inspirierende Motivation* abgebildet werden kann und sich zeigt, welche Formen dieser Aspekt der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit annehmen kann. Auch mit Blick auf die Dimension *individuelle Unterstützung* erweitern die qualitativen Befunde die Ergebnisse von Teilstudie 1. In der Handlungspraxis der Schulleiterinnen zeigt sich, dass sie die Kompetenzen der Lehrkräfte fördern und diese dabei unterstützen, ihre Stärken auszubauen. Diese Aspekte wurden in der quantitativen Befragung von Teilstudie 1 nicht erfasst.

10.8 Fürsorgliche Führung (Teilstudie 1)

Die vierte Forschungsfrage hat das Ziel, den Ansatz der fürsorglichen Führung durch eine Untersuchung im deutschsprachigen Kontext weiter empirisch abzusichern und diesen anhand der Dimensionen von Klein und Bremm (2019) quantitativ abzubilden sowie Unterschiede *zwischen* Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu untersuchen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da bisher keine Studie im deutschsprachigen Raum existiert, die das fürsorgliche Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage gegenüber Lehrkräften erfasst und die möglichen Unterschiede in der Wahrnehmung der fürsorglichen Führungspraxis von Lehrkräften *zwischen* den Schulen untersucht.

Mit Blick auf das Ergebnis zur Dimension *fürsorgliche Führung* lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte in den untersuchten Schulen ihre Schulleitung tendenziell als fürsorglich

wahrnahmen und sich von dieser wertgeschätzt fühlten. Dieser Befund entspricht internationalen Ergebnissen: So konnten auch van der Vyver et al. (2014) im Rahmen ihrer quantitativen Untersuchung zeigen, dass die befragten Lehrkräfte fürsorgliche Führungspraktiken ihrer Schulleiterinnen und Schulleiter in hohem Maße wahrnahmen. Die Werte lagen für alle drei Dimensionen der fürsorglichen Führung, die in der Studie von van der Vyver et al. (2014) betrachtet wurden, deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 2,0. Es gilt an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse der Studie, die von van der Vyver et al. (2014) in Südafrika durchgeführt wurde, aufgrund differierender institutioneller Rahmenbedingungen nicht ohne Weiteres auf den deutschen Kontext übertragbar sind. Dennoch können sie zusammen mit dem Befund der vorliegenden Studie als erster Hinweis darauf gewertet werden, dass auch deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter fürsorgliche Führungspraktiken anwenden. Allerdings geben die Ergebnisse einer Studie aus den USA Anlass zur Vermutung, dass Schulleiterinnen und Schulleiter in sozialräumlich deprivierter Lage in geringerem Maße fürsorgliche Führung anwendeten als Schulleiterinnen und Schulleiter an anderen Schulen (Louis et al., 2016; siehe auch Klein & Bremm, 2019). Die Befunde der vorliegenden Studie verweisen allerdings darauf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in hohem Maße fürsorglich führen. An dieser Stelle wäre es für die zukünftige Forschung sinnvoll, dies im deutschsprachigen Raum weiter zu untersuchen und Schulen mit unterschiedlichen Kontextfaktoren miteinander zu vergleichen (für weitere Informationen siehe Kapitel 13).

10.9 Fürsorgliche Führung (Teilstudie 2)

Die elfte Forschungsfrage hat das Ziel, die Handlungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern vor dem Hintergrund der verschiedenen theoretisch und empirisch beschriebenen Dimensionen fürsorglicher Führung von Klein und Bremm (2019) auf systematische Weise zu untersuchen. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass es bisher keine Studien im deutschsprachigen Raum gibt, die die Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern anhand der verschiedenen Aspekte der fürsorglichen Führung beleuchten, was bereits von Klein und Bremm (2019) aufgezeigt wurde.

Die Befunde der qualitativen Vertiefungsstudie zeigen insgesamt, dass sich Elemente der Fürsorge im Führungshandeln der Schulleitungen gegenüber Lehrkräften und Eltern identifizieren lassen. Alle Schulleitungen berücksichtigen die Bedürfnisse der Lehrkräfte und Eltern. Dabei variiert das Führungshandeln gegenüber Lehrkräften und Eltern zum Teil: So bemühen sich die Schulleitungen der Schulen A und B gleichermaßen um persönliche Beziehungen sowohl zu Lehrkräften als auch zu Eltern, während Schulleitung C zwischen Lehrkräften und Eltern differenziert und bei Eltern eine eher problemlösungsorientierte und weniger persönliche Handlungspraxis erkennbar ist (vgl. Klein & Bremm,

2019). Dies wirkt sich wiederum darauf aus, wie es den Schulleiterinnen gelingt, fürsorgliche Schulgemeinschaften zu etablieren. An dieser Stelle lässt sich die Annahme aus Kapitel 4.3.3. in Anlehnung an Smylie et al. (2020) bestätigen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter durch ihre fürsorgliche Führungspraxis dazu beitragen, eine fürsorgliche Gemeinschaft in der gesamten Schule zu kultivieren. Dadurch kann wiederum ein fürsorgliches Verhalten seitens der Lehrkräfte gegenüber Eltern gefördert werden und es können auch positive Beziehungen zum schulischen Umfeld, v. a. zu den Eltern, aufgebaut werden. Insbesondere die Befunde der Schulen A und B verweisen auf die Bedeutung einer Führungspraxis, die darauf abzielt fürsorgliche Schulgemeinschaften zu etablieren, die sowohl Lehrkräfte als auch Eltern einschließen. Allerdings führt nur das Führungshandeln von Schulleiterin A zum Erfolg dieser Strategie. Demgegenüber verweisen die Befunde zu Schule C darauf, dass die Führungspraxis der Schulleiterin eher auf die Etablierung einer fürsorglichen Schulgemeinschaft ausgerichtet ist, die Eltern weniger berücksichtigt.

Vor allem mit Blick auf die Subkomponenten *Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen* und *Unterstützung und Umgang mit Fehlern* lassen sich enge Bezüge zur Subkomponente der transformationalen Führung *Die Schulleitung berücksichtigt individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Lehrkräfte* (vgl. Kapitel 9.4.5; siehe auch Kapitel 10.6) feststellen. Diese verweisen auf eine inhaltliche Verknüpfung der beiden Konzepte *transformationale Führung* und *fürsorgliche Führung*.

Die qualitativen Befunde zeigen, dass alle drei Schulleiterinnen darum bemüht sind, für Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen ansprechbar und zugänglich zu sein. Dies stellt einen wesentlichen Aspekt ihres Führungshandelns dar, da sie sich darum bemühen, die Anliegen und Sorgen der Eltern und der Lehrkräfte zu verstehen und darauf einzugehen. Insbesondere die Befunde von Schule A zeigen, dass die Schulleiterin besonderen Wert auf den Aufbau persönlicher Beziehungen auch zu Eltern legt, während dieses Bemühen in der Handlungspraxis der Schulleiterinnen B und C nicht in gleichem Maße erkennbar ist.

Die Befunde der vorliegenden Studie verdeutlichten zudem, dass die Schulleiterinnen bzw. die Schulleitung aller drei Schulen ein Augenmerk auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte legen und sich aktiv um deren Unterstützung bemühen. Dabei reagieren sie unmittelbar auf die Unterstützungsbedarfe, die von den Lehrkräften an sie herangetragen werden, und stellen sicher, dass diese Bedarfe befriedigt werden. Die Lehrkräfteinterviews aller Schulen belegen, dass die Lehrkräfte ihre Bedürfnisse in diesem Zusammenhang durch das Führungshandeln der Schulleitungen als bedient betrachten. Insgesamt zeigt sich, dass die Fürsorge für die Lehrkräfte ein wesentlicher Aspekt des Führungsverhaltens der drei Schulleiterinnen ist. Allerdings lässt sich das Führungshandeln der Schulleiterinnen nicht in Gänze unter dem Rollenverständnis des *Caring Leaders* subsumieren (vgl. Klein &

Bremm, 2019). So nehmen alle drei Schulleiterinnen zum Schutz der Lehrkräfte bei aufgebrachten Eltern klar eine Leitungsrolle ein. In diesem Zusammenhang deutet sich an, dass die Schulleiterinnen sowohl von sich selbst als auch von den Lehrkräften im Umgang z. B. mit aufgebrachten Eltern als kompetenter wahrgenommen werden. Anhand dessen kann eine Hierarchie innerhalb der Beziehung zwischen den Schulleitern und den Lehrkräften der jeweiligen Schule identifiziert werden (vgl. Kuhn & Weibler, 2003). Dies spricht wiederum dafür, dass die Führungspraxis der Schulleiterinnen auch dem Konzept der transformationalen Führung zugeordnet werden kann.

10.10 Integration der quantitativen und qualitativen Befunde zu fürsorglicher Führung

Zusammenfassend lässt sich für die fürsorgliche Führung festhalten, dass die quantitativen Befunde v. a. Aufschluss über a) die Ausprägungen dieses Führungsansatzes und b) die Unterschiede zwischen den Schulen geben. Die qualitativen Befunde verdeutlichen, welche Formen die fürsorgliche Führung annehmen kann und durch wen dieses Führungshandeln erfolgt. So verweisen die Befunde der vorliegenden Studie darauf, dass nicht nur die Schulleiterinnen fürsorglich führen, sondern das Führungshandeln v. a. mit Blick auf die Dimensionen *Aufmerksamkeit und persönliche Beziehungen* und *Unterstützung und Umgang mit Fehlern* auch von Mitgliedern der erweiterten Schulleitung ausgeht. Darüber hinaus bieten die qualitativen Befunde auch tiefere Einblicke, wie die Führungspraxis der Schulleitungen von den Lehrkräften und Eltern wahrgenommen wird und wie diese damit umgehen bzw. darauf reagieren.

Die quantitativen Befunde verweisen auf eine einfaktorielle Lösung mit Blick auf diesen Führungsansatz, während die qualitativen Befunde die Dimensionen fürsorglicher Führung nach Klein und Bremm (2019) in Orientierung an van der Vyver et al. (2014) abbilden.

Darüber hinaus tragen die qualitativen Befunde auch dazu bei, den Ansatz der fürsorglichen Führung klarer von dem der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit abzugrenzen, und leisten somit auch einen bedeutenden Beitrag zur weiteren Operationalisierung des Konzepts der fürsorglichen Führung im Schulkontext.

10.11 Bedeutung von Führung und schulkulturellen Merkmalen für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit (Teilstudie 1)

Die fünfte Forschungsfrage zielt auf eine empirische Exploration des Zusammenhangs zwischen der von Schulen initiierten Elternarbeit und a) Merkmalen der Führungspraxis (transformationale Führung und fürsorgliche Führung) von Schulleiterinnen und

Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sowie b) schulkulturellen Merkmalen (Defizitorientierungen von Lehrkräften und Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld) ab.

Hinsichtlich der möglichen Wirkungen der beiden Führungsansätze *transformationale Führung* und *fürsorgliche Führung* liegt eine Vielzahl an v. a. quantitativen Studien vor, die den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und den Einstellungen von Lehrkräften, wie der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit, Veränderungsbereitschaft oder Arbeitszufriedenheit, betrachten. Im Rahmen der Studie von Klein und Bronnert-Härle (2022) wurde der Zusammenhang zwischen verschiedenen Handlungsweisen, die der transformationalen Führung zugeordnet werden können, und individuellen Defizitorientierungen von Lehrkräften systematisch untersucht. Für den Ansatz der fürsorglichen Führung liegen bislang keine Studien vor, die die Beziehung dieses Führungsansatzes zu defizitorientierten Einstellungen systematisch analysieren. Wie in Kapitel 4.3.3, Abschnitt *Empirische Befunde zu den Wirkungen von fürsorglicher Führung und zur Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften* aufgeführt wurde, gibt es bisher nur wenige qualitative Studien, hauptsächlich aus den USA, die Anhaltspunkte für eine positive Beziehung zwischen diesem Führungsansatz und organisationskulturellen Merkmalen bieten. An dieser Stelle ist v. a. die Studie von Klein und Bremm (2019) zu nennen, die im Rahmen ihres Beitrags allerdings qualitative Analysemethoden einsetzten.

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen den Ansätzen der transformationalen Führung sowie der fürsorglichen Führung einerseits und der von Lehrkräften initiierten Elternarbeit andererseits wurde in den Kapiteln 5 und 6 bereits darauf hingewiesen, dass bisher nur *eine* quantitative Studie aus Indonesien den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter und der Elternarbeit systematisch untersucht hat (Yulianti et al., 2021). Für den Ansatz der fürsorglichen Führung gibt es bis dato keine Untersuchungen, die die Beziehung dieses Ansatzes zu der von Lehrkräften/Schulen initiierten Elternarbeit systematisch analysieren. Es gibt lediglich wenige qualitative Studien, die (fürsorgliche) Führungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage beschreiben, die erfolgreich mit Eltern und dem schulischen Umfeld zusammenarbeiten und Beziehungen zu den Eltern aufbauen (z. B. Giles et al., 2005; Giles, 2006).

In Kapitel 3.4 wurde die Annahme formuliert, dass erst die defizitorientierten Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften aufgearbeitet werden müssen und eine positive Organisationskultur zu etablieren ist, bevor Lehrkräfte in der Lage sind, sich für die herausfordernde Elternarbeit und positive und vertrauensvolle Beziehungen zu Eltern einzusetzen. Bis dato existieren noch keine Studien in der empirischen Bildungsforschung, die

den Zusammenhang zwischen a) schulkulturellen Merkmalen wie den (kollektiven) Defizit- bzw. Ressourcenorientierungen von Lehrkräften und dem Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld sowie b) den Führungsansätzen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit und fürsorglichen Führung einerseits und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit andererseits systematisch untersuchen. Diese Annahme konnte in Teilen bestätigt werden. Nachfolgend wird näher darauf eingegangen.

Ein bedeutender Beitrag dieser Arbeit besteht darin, dass aufgezeigt werden konnte, welchen Bedingungen die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit unterliegt. Die quantitativen Analysen weisen darauf hin, dass die verschiedenen Dimensionen transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit unterschiedlich relevant für die beiden Formen der von Schulen initiierten Elternarbeit sind. Die Dimension *intellektuelle Anregung* erwies sich als besonders bedeutsam für die Form *Unterstützung der Eltern*, während die Dimension *idealisierter Einfluss (attributed)* am bedeutendsten für die Form *Partizipation der Eltern* war.

Die Dimension *individuelle Unterstützung* zeigte sich nur als relevant für die Form *Unterstützung der Eltern*. Mit Blick auf die fürsorgliche Führung belegen die quantitativen Analysen, dass dieser Führungsansatz mit der von Schulen/Lehrkräften initiierten Form *Unterstützung der Eltern* in Zusammenhang stand. Mit Blick auf die schulkulturellen Merkmale erwies sich der Typ *offene Schule* als bedeutsam für beide Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, wohingegen der Typ *bei Bedarf offene Schule* lediglich einen Zusammenhang mit der Form *Partizipation der Eltern* aufwies.

In den folgenden zwei Unterkapiteln werden zunächst die Befunde hinsichtlich der Bedeutung der Orientierungen der Lehrkräfte sowie der schulkulturellen Merkmale für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit diskutiert. Danach werden die Befunde bezüglich der Bedeutung der beiden Führungsansätze für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit diskutiert.

10.11.1 Bedeutung der schulkulturellen Merkmale für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit

In Bezug auf die Bedeutung schulkultureller Merkmale für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit erwies sich ein Schulklima, in dem Elternarbeit als zentraler Bestandteil der Arbeit angesehen wird (Typ *offene Schule*), als am relevantesten und ging für beide Formen der Elternarbeit mit höheren Ausprägungen einher. Dies bestätigt die im Theorieteil formulierte Annahme, dass die Etablierung eines positiven Schulklimas bedeutsam ist, um Lehrkräfte dazu zu motivieren, sich aktiv um die Zusammenarbeit mit Eltern zu bemühen und ihnen Partizipations- und Unterstützungsangebote zu unterbreiten. Der zuvor genannte Befund könnte Ausdruck einer Kultur sein, in der Eltern und die Zusammenarbeit

mit diesen nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen, sondern als Ressource betrachtet werden, aus der die Schule ihren Nutzen ziehen kann (Riley, 2013; siehe auch Klein, 2018a). Diese Befunde knüpfen an Untersuchungsergebnisse aus Deutschland an: So führt Sacher (2008a) unter Rückgriff auf Ergebnisse einer Befragung aus dem Jahr 2004 an, dass z. B. informelle Kontakte (z. B. Unterrichtsbesuche, spontane Gespräche oder Telefonate), die wiederum inhaltlich der von Schulen/Lehrkräften initiierten Form der Unterstützung der Eltern zugeordnet werden können, „eine gute Atmosphäre zwischen Eltern und Lehrkräften“ (Sacher, 2008a, S. 136) voraussetzen. Lehrkräfte gaben in seiner Befragung beispielsweise an, dass sie Eltern häufiger spontan ansprechen, wenn die Atmosphäre in ihrer Wahrnehmung positiv ist (Sacher, 2008a). Es ist jedoch zu beachten, dass die deskriptiven Befunde gerade mit Blick auf dieses bedeutsamere schulkulturelle Merkmal in allen Schulen geringere Ausprägungen zeigten.

Weitere Analysen zeigen, dass alle Variablen der transformationalen und der fürsorglichen Führung kleine bis mittlere Zusammenhänge mit dem Typ *offene Schule* aufwiesen. Die Variable *idealisierter Einfluss* hatte dabei den stärksten Zusammenhang. Diese Befunde können somit als erste Anhaltspunkte gewertet werden, dass eine Führung, die den Aufbau von Vertrauen und Beziehungen fokussiert, dazu beitragen kann, ein respektvolles Umfeld für die Interaktion mit Eltern zu schaffen (Louis et al., 2016) und ein risikotolerantes Umfeld zu fördern, das es Lehrkräften ermöglicht, sich den Eltern und dem sie umgebenden Umfeld zu öffnen. Lehrkräfte könnten durch den (kompetenten) Umgang der Schulleiterinnen und Schulleiter mit Eltern ermutigt werden, Elternarbeit als bedeutenden Bestandteil ihrer Arbeit zu betrachten und auf Augenhöhe mit den Eltern zu agieren. Jedoch sind weitere qualitative Analysen erforderlich, um diese Zusammenhänge tiefgehender zu beleuchten (siehe Kapitel 10.12).

Die Tatsache, dass das schulkulturelle Merkmal *bei Bedarf offene Schule* nur mit der von Schulen initiierten Form *Partizipation der Eltern* zusammenhing, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die *Partizipation der Eltern* oft Formen beinhaltet, bei denen die Zusammenarbeit mit Eltern weniger spontan und eher zu festen Terminen, also anlassbezogen erfolgt, beispielsweise die Mitwirkung in Schulgremien oder die elterliche Unterstützung bei schulischen Veranstaltungen. Die Daten deuten darauf hin, dass für die voraussetzungsreichere Form *Unterstützung der Eltern* ein Schulklima weniger bedeutsam ist, in dem Elternarbeit vorwiegend anlassbezogen gewünscht ist und bei Bedarf erfolgt. Dazu bedarf es anscheinend eines Schulklimas, das die Elternarbeit eher als partnerschaftliches Verhältnis betrachtet, wie die Befunde und vorherigen Ausführungen zeigen.

Die Befunde verweisen darauf, dass die Defizitorientierungen im Gesamtmodell keinen signifikanten Zusammenhang mit den beiden Formen der von Schulen initiierten Elternarbeit aufwiesen. Lediglich in zusätzlichen Analysen mit den *Defizitorientierungen* als einzelner Prädiktorvariable konnten negative Zusammenhänge mit den jeweiligen Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit aufgedeckt werden, was sich mit Befunden aus dem PESS-Projekt deckt. Im Rahmen dieses Projektes konnte ein starker negativer Zusammenhang zwischen den Defizitorientierungen und der Zusammenarbeit mit Eltern ermittelt werden (Bremm & Klein, 2017). Die Zusammenhänge in der vorliegenden Studie waren allerdings klein, möglicherweise aufgrund unterschiedlicher Messungen der Zusammenarbeit mit Eltern oder der Zusammensetzung der Stichprobe. Im Gegensatz zu den Schulen aus dem PESS-Projekt setzte sich die Stichprobe der vorliegenden Studie ausschließlich aus Sekundar- und Gesamtschulen zusammen.[18]

10.11.2 Bedeutung der organisationalen Merkmale für die von Schulen initiierte Elternarbeit

Hinsichtlich der Relevanz organisationaler Merkmale für die von Schulen initiierte Elternarbeit zeigte sich, dass die *intellektuelle Anregung* mit beiden Formen der von Schulen initiierten Elternarbeit in Zusammenhang stand. Die *intellektuelle Anregung* im Kontext der Elternarbeit umfasst die Ermutigung der Lehrkräfte, ihre Haltung gegenüber Eltern zu reflektieren, kreative Möglichkeiten zu entwickeln, um mit Eltern in Kontakt zu treten, oder auch eine „Can-do-Culture“ (vgl. Michalak, 2009, siehe auch Klein, 2018a) zu schaffen. Besonders vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.5.3 beschriebenen Herausforderungen von Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage und der beschriebenen (negativen) Einstellungen von Lehrkräften gegenüber weniger privilegierten, einkommensschwächeren Eltern oder Eltern mit Zuwanderungsgeschichte zeigt sich die Bedeutung einer intellektuell stimulierenden Führungspraxis. Diese Führungspraxis hilft Lehrkräften, über die entsprechenden Einstellungen zu verfügen, um Eltern Angebote zur Zusammenarbeit zu machen.

Die Befunde verweisen auch darauf, dass sich die zuvor beschriebene Führungspraxis für die Form *Unterstützung der Eltern* als bedeutsamer erwies und im Vergleich zu den anderen organisationalen Bedingungsfaktoren den größten Zusammenhang mit dieser Form der Elternarbeit zeigte. In Kapitel 10.1 wurde vermutet, dass es für Lehrkräfte herausfordernder sein könnte, Eltern Unterstützungsangebote zu machen, da dies einen engeren und persönlicheren Kontakt zu den Eltern erfordert und dafür eine Beziehung zu Eltern auf-

[18] Wie dem Methodenteil zu entnehmen ist, wurde bei der Messung der Defizitorientierungen die Skala aus dem PESS-Projekt verwendet.

gebaut werden muss, im Vergleich zur *Partizipation der Eltern*. Somit kann anhand der zuvor beschriebenen Befunde die Hypothese aufgestellt werden, dass die Anregung zur Reflexion der eigenen Einstellungen gegenüber Eltern und die Schaffung einer „Can-do-Culture“ (Michalak, 2009; Klein, 2018a) Bedingungen sind, durch die Lehrkräfte die notwendigen Einstellungen entwickeln, um vermehrt Anstrengungen zu unternehmen, Eltern Angebote zu machen, die eine engere Zusammenarbeit und den Aufbau von Beziehungen erfordern. Es ist jedoch zu beachten, dass diese Dimension transformationaler Führung die geringsten Ausprägungen aufwies.

Im Hinblick auf die Dimension *idealisierter Einfluss (attributed)* zeigten sich gegenläufige Zusammenhänge mit den beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit. So ergab sich mit Blick auf diese Führungspraxis, die sich durch die Wahrnehmung konkreter (vorbildlicher) Verhaltensweisen im Umgang mit Eltern seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter auszeichnet, ein kleiner positiver Zusammenhang mit der Form *Partizipation der Eltern*. Im Vergleich zu den übrigen Bedingungsfaktoren wies diese Führungsdimension den größten Zusammenhang mit der *Partizipation der Eltern* auf. Dieser Befund könnte damit erklärt werden, dass deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter v. a. im Rahmen von formellen Anlässen wie Teilkonferenzen oder der Gremienarbeit mit Eltern zusammenarbeiten (siehe z. B. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen), die der Form *Partizipation der Eltern* zugeordnet werden können. Die Wahrnehmung des vorbildlichen Verhaltens seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgt daher größtenteils im Kontext solcher Anlässe und weniger im persönlichen (und auch eher informelleren) Kontakt. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass das konkrete vorbildhafte Verhalten der Schulleiterinnen und Schulleiter im Umgang mit Eltern dazu führt, dass Lehrkräfte sich in höherem Maße darum bemühen, Partizipationsangebote für Eltern zu offerieren. Analysen aus Deutschland zeigen zudem, dass Schulleiterinnen und Schulleiter insgesamt nur wenig Zeit für die Elternarbeit aufwenden (z. B. Brauckmann & Schwarz, 2015; Brauckmann, 2014) und die Elternbeteiligung insgesamt eher Aufgabe der Lehrkräfte ist. Im Gegensatz dazu ergab sich ein kleiner negativer Zusammenhang zwischen dem von Lehrkräften wahrgenommenen Vorbildverhalten der Schulleiterinnen und Schulleiter und der wahrgenommenen von Schulen initiierten Form *Unterstützung der Eltern*. Wie in Abschnitt 9.2 erläutert wurde, hatte diese Dimension der transformationalen Führung im Modell mit den anderen Dimensionen der Führungspraxis keine statistische Bedeutung und entwickelte erst unter Hinzunahme der beiden schulkulturellen Merkmale einen negativen statistischen Zusammenhang.[19]

[19] Es gilt zudem zu berücksichtigen, dass in einem Modell mit der Dimension *idealisierter Einfluss* als einziger Variable ein mittelgroßer positiver signifikanter Zusammenhang mit der wahrgenommenen Form *Unterstützung der Eltern* aufgedeckt werden konnte.

Die Analysen der vorliegenden Studie deuten zudem darauf hin, dass die *individuelle Unterstützung* lediglich mit der Form *Unterstützung der Eltern* einen kleinen signifikanten Zusammenhang aufwies. Diese Dimension umfasste vorwiegend Verhaltensweisen, die sich auf die persönliche Unterstützung im direkten Kontakt mit Eltern beziehen. Es lässt sich vermuten, dass eine Führungspraxis, die Lehrkräfte bei der Elternarbeit und dem Umgang mit Eltern unterstützt, für diese Form der Elternarbeit bedeutsam ist, da sie auch einen engeren Kontakt mit Eltern erfordert. Die abgefragten Verhaltensweisen beziehen sich konkret auf die Bewältigung von Herausforderungen im direkten Kontakt mit Eltern. Dies kann auch als Begründung herangezogen werden, weshalb eine solche Führungspraxis keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Form *Partizipation der Eltern* hatte. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass diese Dimension der transformationalen Führung in der vorliegenden Studie die höchsten Ausprägungen aufwies.

Die von Schulen initiierte Form *Unterstützung der Eltern* hing positiv mit der von Lehrkräften wahrgenommenen fürsorglichen Führungspraxis der Schulleitungen zusammen. Auch hier war der Zusammenhang sehr klein. Die Wahrnehmung einer Schulleitung, die sich fürsorglich gegenüber anderen verhält und eine fürsorgliche Umgebung etabliert, führte dazu, dass Lehrkräfte Eltern in höherem Maße Unterstützungsangebote unterbreiten. Dieser Befund könnte dahingehend gedeutet werden, dass diese Form der Elternarbeit einen engeren und persönlicheren Kontakt zu den Eltern und den Aufbau von Beziehungen zu ihnen erfordert (s. o.). In diesem Kontext ist eine fürsorgliche Führungspraxis bedeutsam, da die Etablierung einer fürsorglichen Umgebung auch die Eltern einschließt und die Zusammenarbeit mit diesen positiv beeinflusst. Der gegenläufige marginale Zusammenhang zwischen fürsorglicher Führung und der *Partizipation der Eltern* lässt sich durch Multikollinearität mit den anderen Führungsvariablen erklären und ist Ausdruck der inhaltlichen Verknüpfung der beiden Führungsansätze.

Darüber hinaus zeigten die Analysen, dass Lehrkräfte mit einem höheren Dienstalter die von Schulen initiierte Form *Partizipation der Eltern* höher einschätzten. Hierbei konnte ebenfalls ein kleiner Zusammenhang aufgedeckt werden. Eine Interpretation dieses Zusammenhangs könnte sich darauf beziehen, dass Lehrkräfte mit einer langen Berufserfahrung dazu tendieren, sich auf vorgeschriebene Angebote für die Elternarbeit zu beschränken, wie die Mitwirkung in Gremien oder die Mitgestaltung von schulischen Veranstaltungen, und weniger bereit sind, zusätzliche Initiativen für die Zusammenarbeit mit Eltern zu ergreifen (vgl. Sacher, 2014). Möglicherweise haben sie auch weniger Hemmungen, Eltern um Unterstützung bei schulischen Veranstaltungen zu bitten und sind eher gewillt, von Eltern auf diese Weise entlastet zu werden. Um diesen Befund besser deuten zu können, bedarf es weiterer (qualitativer) Daten zu den Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte. Einschränkend ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass in Teilstudie 2 die Haltungen

und Überzeugungen (auf der Bedeutungsebene des ‚Was') untersucht wurden, während die Erfahrungen und das Dienstalter der Lehrkräfte nicht Gegenstand der Analysen waren. Die Befunde von Klein und Bronnert-Härle (2022) geben erste Hinweise darauf, dass das Dienstalter der Lehrkräfte nicht mit den Defizitorientierungen von Lehrkräften in Zusammenhang stand.

Es gilt an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass lediglich Yulianti et al. (2021) den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit und Elternarbeit systematisch quantitativ untersucht haben. Die Befunde von Yulianti et al. (2021) zeigen ebenfalls, dass transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit bedeutsam für die von Lehrkräften initiierte Elternarbeit ist. Allerdings wurde in der Studie von Yulianti et al. (2021) nicht die Bedeutung der verschiedenen Dimensionen der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit untersucht (vgl. Kapitel 4.2.2).

10.12 Bedeutung von Führung und schulkulturellen Merkmalen für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit (Teilstudie 2)

In diesem Kapitel werden die qualitativen Befunde mit Blick auf die drei Dimensionen Führung, Schulkultur und die von Schulen initiierte Elternarbeit systematisch aufeinander bezogen, um weiteren Aufschluss über die Hauptforschungsfrage zu gewinnen. Diese untersucht explorativ den Zusammenhang zwischen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit und schulkulturellen sowie organisationalen Merkmalen. Obwohl anhand der qualitativen Daten keine Zusammenhänge analysiert werden können, lassen sich dennoch anhand der Befunde aus den Kapiteln 9.1 bis 9.5 Muster aufdecken.

Wie bereits in Kapitel 10.11 zusammengefasst wurde, zeigen die quantitativen Analysen in Kapitel 8.2.1 einen Zusammenhang zwischen schulkulturellen Merkmalen, wie dem von Lehrkräften wahrgenommenen Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld, und organisationalen Merkmalen, wie der von Lehrkräften wahrgenommenen Führungspraxis von Schulleitungen, sowie den selbst eingeschätzten Bewertungen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit. Dabei waren die verschiedenen Bedingungsfaktoren unterschiedlich bedeutsam. Der Öffnungstyp *offene Schule* wies den stärksten Zusammenhang für beide Formen der von Schulen initiierten Elternarbeit auf. Die drei Dimensionen der transformationalen Führung korrelierten zum Teil signifikant mit den beiden Formen der Elternarbeit, wobei die Stärke der Zusammenhänge variierte. Die fürsorgliche Führung wies eine kleine Korrelation mit der Form *Unterstützung der Eltern* auf.

Das Design der vorliegenden Studie ist ein gemischtmethodisches, was u. a. eine Integration der quantitativen und qualitativen Befunde beinhaltet. In diesem Kapitel werden die quantitativen Befunde mit Blick auf Zusammenhänge der drei Dimensionen Führung,

Schulkultur und die von Schulen initiierte Elternarbeit um die qualitative Forschungsperspektive ergänzt, um ein umfassenderes Verständnis der Bedingungsfaktoren und Herausforderungen für eine (gelingende) Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu erlangen. Die quantitativen Befunde mit Blick auf den Zusammenhang zwischen der von Schulen initiierten Elternarbeit einerseits und den schulkulturellen sowie organisationalen Merkmalen andererseits können so zwar nicht ursächlich erklärt werden. Jedoch bietet die qualitative Analyse tiefere Einblicke in Muster der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage (vgl. Bremm, 2021a).

In den Kapiteln 9.1 bis 9.5 wurden die Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure mit Blick auf die drei Dimensionen Führung, Schulkultur und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit beschrieben und analysiert. Die Zusammenfassung der Ergebnisse legt nahe, dass es sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den drei Schulen der Vertiefungsstudie gibt, wenn diese drei Dimensionen betrachtet werden. Sowohl hinsichtlich der von Schulen/Lehrkräften initiierten Formen der Elternarbeit als auch der beiden schulkulturellen Merkmale zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Schulen, die Muster mit der Führungspraxis der Schulleiterinnen erkennen lassen. Zudem sind auch Muster zwischen den schulkulturellen Merkmalen und der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit auszumachen. In diesem Kapitel sollen mögliche Erklärungen für diese Unterschiede gefunden werden und es sollen die Fragen beantwortet werden, a) welche Bedeutung die Führung der Schulleiterinnen für die schulkulturellen Merkmale und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit hat und b) welche Bedeutung die schulkulturellen Merkmale für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit haben.

Die qualitativen Befunde der vorliegenden Studie erlauben zwar keine direkten Aussagen hinsichtlich Ursache-Wirkungs-Beziehungen, dennoch zeigen die Analysen deutlich, dass eine transformationale und fürsorgliche Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage einen bedeutenden Beitrag dazu leistet, dass Lehrkräfte sich verstärkt um positive Beziehungen zu Eltern bemühen, und darüber die Zusammenarbeit mit Eltern positiv bedingen. Zudem trägt diese Führungspraxis dazu bei, defizitorientierte Einstellungen gegenüber Eltern positiv zu verändern, sodass die Elternarbeit eine zentrale Rolle für die Lehrkräfte einnimmt. Sie ermöglicht den Lehrkräften die Wahrnehmung eines größeren Handlungsspielraums im Umgang mit den Herausforderungen der Elternarbeit (vgl. Eiden, 2018) und fördert eine positive Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern.

Insbesondere die Befunde aus Schule A zeigen auf, dass ein transformationales Führungshandeln einerseits einen positiven Einfluss auf Defizitorientierungen von Lehrkräf-

ten haben kann und andererseits Ressourcenorientierungen von Lehrkräften positiv bedingen kann. Zudem trägt es dazu bei, dass die Elternarbeit eine zentrale Rolle für die Lehrkräfte einnimmt und diese sich aktiv um die Zusammenarbeit mit den Eltern bemühen.

So legen die Befunde aus Schule A a) mit Blick auf die Dimension *idealisierter Einfluss (attributed),* indem die Schulleiterin die Strategie „Leading by example“ (Klein, 2018a, S. 23) praktiziert– also den Lehrkräften vorbildhaftes Verhalten im Umgang mit Eltern zeigt, die Umsetzung ihrer Vision und Ziele demonstriert und sich explizit um den Aufbau persönlicher Beziehungen zu den Eltern bemüht und b) mit Blick auf die Dimension *idealisierter Einfluss (behavior)* nahe, dass der inhaltliche Fokus ihrer Erwartungen mit Blick auf Elternarbeit auf dem Aufbau persönlicher Beziehungen liegt und dass diese Erwartungen, die kongruent mit dem zuvor beschriebenen beispielhaften Führungsverhalten der Schulleiterin sind, jeweils dazu beigetragen haben, dass sie die Lehrkräfte ihrer Schule erfolgreich dazu motivieren konnte, sich mit dem Handeln und den Überzeugungen der Schulleiterin zu identifizieren (vgl. Yukl, 1999; Kark et al., 2003; Lang, 2014a), und damit eine hohe Zielbindung (vgl. Klein, 2022) erreichen konnte.

Die Befunde aus Schule A mit Blick auf die Dimension *inspirierende Motivation* lassen vermuten, dass es der Schulleiterin gelungen ist, ihre Vision und ihre Überzeugungen (größtenteils) auch bei den Lehrkräften durchzusetzen und eine hohe Zielbindung (vgl. Klein, 2022) zu erwirken. Dies konnte sie sowohl durch die explizite Beschreibung einer Vision als auch durch das deutliche Verfolgen der Umsetzung der Vision und ihrer Überzeugungen und das Vertreten einer insgesamt „starke[n] Position“ (Klein, 2018a, S. 22) in diesem Kontext erreichen. Diese Vision ist auf soziale Gerechtigkeit und eine Partnerschaft auf Augenhöhe mit Eltern ausgerichtet und eng mit den persönlichen Überzeugungen der Schulleiterin verbunden. Dabei nimmt sie auch Konfrontationen oder Einschränkungen der Autonomie der Lehrkräfte in Kauf, indem sie z. B. eingreift, wenn Lehrkräfte entgegen ihren Überzeugungen agieren. Zudem fördert sie die Akzeptanz gemeinsamer Ziele bei den Lehrkräften durch regelmäßige Gespräche, Konferenzen und Teamsitzungen, in denen sie ihre Überzeugungen immer wieder einbringt. Die Befunde verweisen zudem darauf, dass Schulleiterin A eine klare Vorstellung davon hat, was sie und die Lehrkräfte ihrer Schule erreichen sollen. Zudem hat sie ein „expliziertes, auf die eigene Schule bezogenes Bild von ihrem Daseinsweck“ (Klein, 2022, S. 77), nämlich dass sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch ihren Eltern Gerechtigkeit widerfährt. Die Lehrkräfte-Interviews zeigen, dass es ihr gelungen ist, dass die Lehrkräfte diese Vorstellungen teilen. Dies führt dazu, dass die Lehrkräfte sich trotz der herausfordernden Elternarbeit und der zum Teil weniger erfolgreichen Aktivierungsstrategien weiter um die Zusammenarbeit mit Eltern bemühen.

Die Führungspraxis mit Blick auf die *inspirierende Motivation* der Schulleiterin scheint auch den Erfolg von Führungsstrategien, die der Dimension *intellektuelle Anregung* zuzuordnen sind, positiv zu beeinflussen. Ihre anerkennende Haltung gegenüber Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern spielt dabei ebenfalls eine entscheidende Rolle. Dadurch ist es ihr gelungen, dass die Lehrkräfte ihre Haltungen gegenüber Eltern reflektieren, und sie konnte sie dazu animieren, die Perspektiven der Eltern zu berücksichtigen und Verständnis für deren oft schwierige Lebensumstände aufzubringen. Dies zeigt sich auch im wertschätzenden Umgang der Lehrkräfte mit Eltern.

Mit Blick auf die Dimension *individuelle Unterstützung* legen die Befunde nahe, dass ihr Rollenverständnis den Unterstützungsgrad und das Eingreifen in Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften beeinflusst. Für die Schulleiterin ist der Schutz der Lehrkräfte, auch bei Konflikten mit Eltern, von zentraler Bedeutung. Dabei berücksichtigt sie jedoch auch die Perspektiven der Eltern und ergreift nicht bedingungslos Partei für die Lehrkräfte. Ein wesentliches Merkmal ihrer Führungspraxis ist war zudem die Bedeutung, die sie der Autonomie der Lehrkräfte beimisst. Diese ist für die Schulleiterin nicht unantastbar. Dies hat auch zur Erweiterung der Kompetenzen der Lehrkräfte und zur Bereitschaft beigetragen, dass die Lehrkräfte sich größtenteils kontinuierlich um die Zusammenarbeit mit Eltern bemühen.

Darüber hinaus zeigen die Befunde aus Schule A auch im Besonderen auf, dass ein fürsorgliches Führungshandeln dazu beitragen kann, eine Schulgemeinschaft aufzubauen, die auf gemeinsamen Werten basiert und sich durch unterstützende, vertrauensvolle und fürsorgliche Beziehungen sowohl unter den Lehrkräften als auch im Umgang mit den Eltern auszeichnet. Dies ermöglicht es den Lehrkräften, auch gegenüber Eltern fürsorglich zu agieren (vgl. Klein & Bremm, 2019; siehe auch Louis et al., 2016; Walls, 2017). Damit knüpfen die Befunde an die von Carr (2003) an, die erste Hinweise darauf liefern, dass Lehrkräfte auch gegenüber den Familien ihrer Schülerinnen und Schüler fürsorglich handeln. Zudem zeigt sich ebenfalls anhand der Befunde der vorliegenden Studie, dass fürsorgliche Führung einen Beitrag zur Etablierung fürsorglicher Schulgemeinschaften leisten kann (Tichnor-Wagner & Allen, 2016; Walls, 2017; Warin, 2017; Klein & Bremm, 2019; Duke & Tenuto, 2020; Ryu et al., 2020).

So lassen die Befunde in Schule A vermuten, dass es der Schulleiterin gelingt, dass die implizit beschriebenen Fürsorgestandards von den Lehrkräften akzeptiert und größtenteils sowohl im Umgang mit Schülerinnen und Schülern als auch mit Eltern geteilt werden und dass die Lehrkräfte respektvoll mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern kommunizieren und über diese im Kollegium nicht abwertend gesprochen wird. An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass die Standards der Schulleiterin eng mit ihrer Vision und ihren Überzeugungen, die auf sozialer Gerechtigkeit basieren, verbunden sind. Auch mit Blick auf die Schwerpunkte in der Fürsorge gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Eltern zeigt

sich, dass Schulleiterin A dabei auf persönliche Beziehungen setzt. In den Interviews mit den Lehrkräften wird dieser Aspekt mehrfach genannt, woraus abgeleitet werden kann, dass Lehrkräfte diesen Fokus zumindest teilweise teilen.

Zudem sticht die Schulleiterin in Schule A auch hinsichtlich der Ausgestaltung des demokratischen und partizipativen Führungshandelns heraus. So ermutigt Schulleiterin A sie die Lehrkräfte in diesem Kontext in hohem Maße dazu, auch abweichende Meinungen (vgl. Klein & Bremm, 2019) zu äußern, und sucht den Dialog mit Lehrkräften und geht mit ihnen in die Aushandlung. Dies hat einerseits dazu beigetragen, dass die Lehrkräfte zufriedener sind. Andererseits könnten diese Beteiligungsstrategien der Schulleiterin bewirkt haben, dass Lehrkräfte eher bereit sind, über neue Wege nachzudenken, um Eltern zu aktivieren, und dass sie trotz der Herausforderungen, auch in der Kommunikation mit Eltern, wertschätzend und engagiert bleiben. Denn nach Feldhoff (2011) verbessert eine aktive Beteiligung der Lehrkräfte u. a. die Fähigkeit des Kollegiums, Probleme zu lösen, und erhöht das Interesse sowie die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich an der Weiterentwicklung der Schule zu beteiligen (Feldhoff, 2011, S. 136).

Hinsichtlich der Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und der Autonomie der Lehrkräfte lässt sich in der Handlungspraxis von Schulleiterin A beobachten, dass für sie die Autonomie der Lehrkräfte zwar insgesamt bedeutsam, aber nachrangig ist, wenn das Vorgehen der Lehrkräfte diametral den Überzeugungen der Schulleiterin entgegensteht. Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass die eigenen Überzeugungen der Schulleiterin für sie handlungsleitend sind und dass sie für diese entschlossen einsteht. Es ist zudem anzunehmen, dass die kontinuierliche Ermutigung und Unterstützung der Lehrkräfte in ihrer Professionalisierung dazu beigetragen haben, dass diese sich trotz Misserfolgserfahrungen wie wenig fruchtender Aktivierungsstrategien weiterhin um die Elternarbeit bemühen und sich trotz der hohen Erwartungen der Schulleiterin (im Kontext der Elternarbeit) nicht übermäßig unter Druck gesetzt fühlen (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022).

Auch mit Blick auf die Unterstützung der Lehrkräfte z. B. bei herausfordernden Situationen mit Eltern zeigt sich bei Schule A, dass das Wohlbefinden der Lehrkräfte für die Schulleiterin eine Bedeutung hat. So wird in diesem Kontext ein Fokus auf die Gewährleistung eines respektvollen Umgangs mit Lehrkräften gelegt; das Wohlbefinden der Eltern wird dabei allerdings nicht außer Acht gelassen. Dies könnte dazu beigetragen haben, dass es der Schulleiterin gelingt, ein Arbeitsumfeld zu schaffen, das ein kollektives Verantwortungsbewusstsein für die Gestaltung der Beziehungen zu Eltern beinhaltet (vgl. Kapitel 3.4.2). Im Umgang mit Fehlern nutzt Schulleiterin A die Strategie, persönliche Erfahrungen und eigene Fehler zu teilen, um den Lehrkräften zu verdeutlichen, dass der Beruf erlernbar ist.

Dadurch ermutigt sie die Lehrkräfte, Fehler als Lernmöglichkeiten zu betrachten, und fördert eine Atmosphäre der gegenseitigen Unterstützung.

Die zuvor beschriebene transformationale und fürsorgliche Führungspraxis der Schulleiterin von Schule A hat dazu beigetragen, dass die Defizitorientierungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern im Vergleich zu denen der Schulen B und C insgesamt weniger umfassend ausgeprägt sind, woraus sich auch ein anderer Kompensationsansatz dieser Defizite ergibt, nämlich der der Unterstützung und Entlastung der als bedürftig wahrgenommenen Eltern und einer geringeren Verantwortung mit Blick auf die Unterstützung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule. Auch in Bezug auf das Rollenverständnis und die Gestaltung der Beziehung wird in Schule A ein markanter Unterschied deutlich: Die vermeintlich überlegene Position gegenüber Eltern wird eher implizit dadurch beschrieben, dass die unmittelbaren Bedürfnisse der Eltern nicht sofort erfüllt werden, aus dem primären Grund, einen reibungslosen Schulbetrieb sicherzustellen. Daraus ergab sich auch, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure sich nicht per se in einer Vormachtstellung (Durand & Secakusuma, 2019) gegenüber Eltern betrachten, die es zu bewahren gilt. Zudem wird durch die Befunde von Schule A deutlich, dass Eltern weniger klar abgewertet werden. Damit geht einher, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure die Handlungspraxis der Eltern nicht generell abwerten oder vorschnell verurteilen (vgl. Racherbäumer, 2017). Auch die Handlungsoptionen werden von den Lehrkräften als weniger limitiert wahrgenommen, was sich auch in ihren Ansätzen zum Umgang mit den wahrgenommenen Herausforderungen und Passungsproblemen zeigt.

Hinsichtlich der Ressourcenorientierungen der Lehrkräfte hat die zuvor beschriebene Führungspraxis von Schulleiterin A dazu beigetragen, dass die Lehrkräfte zumindest teilweise Verantwortung für die Gestaltung der Beziehungen zu Eltern übernehmen (vgl. Pushor, 2011) und Eltern in umfassenderem Maße als Ressource betrachtet werden, was sich dadurch zeigt, dass sie in die grundlegende schulische Arbeit einbezogen werden. Zudem ist die Beschreibung der Eltern größtenteils durch Wertschätzung und Fürsorge gegenüber Eltern geprägt. Die Befunde aus Schule A deuten ebenfalls darauf hin, dass das schulkulturelle Merkmal des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld eng mit der ganzheitlichen Wahrnehmung der Eltern als Ressource verbunden ist und die Vernetzung mit dem schulischen Umfeld einschließt. Die Schulleiterin legt dabei den Schwerpunkt auf eine umfassende Vernetzung der Schule, die bereits fest in die Arbeitsstrukturen integriert ist. In den Beschreibungen der Lehrkräfte und Eltern spiegelt sich wider, dass die Elternarbeit einen zentralen Stellenwert für die Lehrkräfte einnimmt und dass diese sich kontinuierlich um eine Zusammenarbeit mit Eltern bemühen.

Sowohl die zuvor beschriebene Führungspraxis von Schulleiterin A als auch die beiden schulkulturellen Merkmale (Orientierungen von Lehrkräften und der Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld) haben wiederum einen positiven Einfluss darauf, wie die Lehrkräfte die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit ausgestalten. Insbesondere sticht an dieser Stelle in Schule A die Bedeutung der transformationalen und der fürsorglichen Führungspraxis für die Form *Partizipation der Eltern* heraus: So werden Informations- und Kommunikationsangebote dazu genutzt, Beziehungen zu den Eltern aufzubauen. Positive Beziehungen scheinen wiederum, wie in Kapitel 10.11 herausgearbeitet wurde, für die Form *Unterstützung der Eltern* bedeutsam zu sein. Zudem lässt sich bei den Lehrkräften auch ein Verantwortungsbewusstsein dafür erkennen, dass Eltern angemessen informiert werden und mit ihnen kommuniziert wird. Mit Blick auf die niedrige Beteiligung der Eltern hinsichtlich Angeboten zur Form *volunteering* zeigt sich in Schule A eine Anerkennung und Absicht, die Bedürfnisse unterschiedlicher Elterngruppen zumindest zukünftig vermehrt zu berücksichtigen, was darauf schließen lässt, dass die Lehrkräfte für die Wirksamkeit der Aktivierungsstrategien (vgl. z. B. Eiden, 2018) zumindest eine Teilverantwortung übernehmen. Mit Blick auf die Form *decision making* zeigen sich in Schule A Erwartungen an die Eltern, beispielsweise bezüglich der eigenverantwortlichen Gestaltung von Elternabenden. Die Angemessenheit dieser Erwartungen wird von den schulischen Akteurinnen und Akteuren jedoch nicht hinterfragt. Dies könnte damit einhergehen, dass die elterlichen Defizite an der Schule weniger umfassend wahrgenommen werden, und es lässt sich zumindest die positive Absicht ableiten, dass versucht wird, Eltern zu empowern, auch wenn nicht realisiert wird, dass die Eltern in diesem Zusammenhang mehr Hilfestellungen benötigen würden. Hinsichtlich der Form *Unterstützung der Eltern* zeigt sich in Schule A eine Tendenz zur Entlastung der Eltern bei der Unterstützung des Lernens ihrer Kinder.

Die Befunde für die Schulen B und C im Hinblick auf die Dimension *idealisierter Einfluss (attributed)* deuten darauf hin, dass es den beiden Schulleiterinnen weniger gut gelingt, dass sich die Lehrkräfte mit dem Handeln und den Einstellungen der Schulleiterinnen bzw. der Schulleitung identifizieren (vgl. Yukl, 1999; Kark et al., 2003; Lang, 2014a). Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass die Schulleiterinnen B und C im Vergleich zu Schulleiterin A weniger aktiv auf Eltern zugehen und eher eine professionellere Distanz zu ihnen anstreben. Diese könnte dazu geführt haben, dass die Lehrkräfte der Schulen B und C teilweise weniger respektvoll und wertschätzend mit Eltern umgehen.

Mit Blick auf die Dimension *idealisierter Einfluss (behavior)* explizieren die Schulleiterinnen B und C im Interview zwar ebenfalls Erwartungen an die Lehrkräfte. Schulleiterin B formuliert eher allgemeine Erwartungen, die nicht konkret auf die Elternarbeit bezogen sind, während Schulleiterin C ein hohes Maß an Professionalität im Umgang mit Eltern so-

wie eine positive und ansprechende Gestaltung von schulzentrierten Angeboten betont. Jedoch werden die Erwartungen nur von Schulleiterin B an die Lehrkräfte kommuniziert. Bei Schule C finden sich dazu keine Hinweise im Interview mit der Schulleiterin oder in den Interviews mit den Lehrkräften. Hier lässt sich vermuten, dass die unkonkreten Erwartungen von Schulleiterin B bezüglich der Elternarbeit und die fehlende Kommunikation der Erwartungen von Schulleiterin C ebenfalls dazu geführt haben, dass sich die Lehrkräfte weniger mit dem Handeln und den Einstellungen der Schulleiterinnen identifizieren. Dies zeigt sich in ihrem teilweise weniger wertschätzenden Umgang mit Eltern und im geringeren Verständnis für die oft schwierigen Lebensumstände der Eltern.

Mit Blick auf die Dimension *inspirierende Motivation* weisen die Befunde darauf hin, dass das Fehlen einer klaren Vision für die Zusammenarbeit mit Eltern die Bedeutung einer solchen (konkreten) Vision deutlich macht. Die Befunde in den Schulen B und C lassen eher vermuten, dass es keine bewusste gemeinsame Antwort auf die Frage gibt, was im Hinblick auf die Elternarbeit erreicht werden soll. Es scheint auch kein explizites, auf die Schule bezogenes Verständnis darüber zu geben, welchen Zweck die Schulen in Bezug auf die Elternarbeit verfolgen (vgl. Rolff, 2023, S. 64; siehe auch Klein, 2022). Schulleiterin B formuliert zwar die ‚dialogische Elternarbeit' als langfristiges Ziel, aber es lässt sich anhand einiger Lehrkräfteinterviews eine eher begrenzte Zielbindung (vgl. Klein, 2022) erkennen. An dieser Stelle ist anzunehmen, dass Schulleiterin B mit dem Ziel der dialogischen Elternarbeit v. a. positive Kooperationsbeziehungen mit Eltern als relevant erachtet. Es bleibt allerdings unklar, was mit diesen positiven Kooperationsbeziehungen genau erreicht werden soll und wohin diese führen sollen. Möglicherweise gelingt es der Schulleiterin aus diesem Grund weniger, bei den Lehrkräften eine hohe Zielbindung und eine grundsätzlich anerkennende Haltung gegenüber Eltern zu erwirken. Schulleiterin C formuliert im Interview demgegenüber eher eine Wunschvorstellung als eine Vision, die sich weniger speziell auf die eigene Schule bezieht. Zudem betrachtet sie diese Wunschvorstellung selbst als kaum erreichbar. Demnach werden auch keine systematischen Strategien entwickelt, um dieses Ziel zu erreichen, und es gibt keine Hinweise auf kollektive Ziele. Analog zu Schule B finden sich Anhaltspunkte dafür, dass in Schule C nicht klar ist, worauf die Lehrkräfte mit Blick auf Elternarbeit hinarbeiten sollen. Es gibt von der Schulleiterin lediglich die Erwartung, dass Eltern in die schulische Arbeit eingebunden werden sollen (vgl. im Überblick Klein, 2022). Die Überzeugungen der Schulleiterinnen B und C ähneln in Ansätzen zwar denen von Schulleiterin A, aber sie lenken ihr Handeln weniger stark und werden insgesamt weniger entschlossen vertreten. Zum Beispiel bevorzugt Schulleiterin B auch in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften einen dialogorientierten Ansatz anstelle einer Konfrontation und berücksichtigt deren Autonomie in höherem Maße als Schulleiterin A.

Im Hinblick auf die Dimension *intellektuelle Anregung* können die Befunde der Schulen B und C als Hinweise gewertet werden, dass diese Dimension für die Aufarbeitung von Defizitorientierungen von Bedeutung ist. So zeigen die Befunde, dass die Schulleiterinnen B und C weniger erfolgreich darin sind, die Lehrkräfte dazu zu ermutigen, ihre Haltungen gegenüber Eltern zu reflektieren und sie dazu zu animieren, die Perspektiven und Handlungen der Eltern angesichts deren schwieriger Lebenssituationen zu berücksichtigen. An dieser Stelle lässt sich ein Muster mit Blick auf Defizit- und Ressourcenorientierungen erkennen. So weisen die Befunde der Schulen B und C zum Teil auf Orientierungen der Lehrkräfte hin, dass die Defizite der Eltern auf einer umfassenderen und grundlegenderen Ebene wahrgenommen werden, woraus sich der Kompensationsansatz ergibt, dass die Schülerinnen und Schüler vor dem eher ungünstigen Einfluss ihrer Eltern geschützt werden müssen. Zudem lassen sich in den beiden Schulen eine ausgeprägtere Abwertung der Eltern und negativere Einstellungen gegenüber Eltern identifizieren, die damit einhergehen, dass konfliktbehaftete Interaktionen mit Eltern (vgl. Racherbäumer, 2017) eher auf elterliche Defizite zurückgeführt und negativ wahrgenommen werden. Mit Blick auf die Ressourcenorientierungen werden Eltern von den Lehrkräften weniger umfassend als Ressource angesehen, sondern v. a. als Hilfe bei der Bewältigung von Herausforderungen mit Schülerinnen und Schülern betrachtet (vgl. Killus & Paseka, 2016).

Mit Blick auf die Dimension *individuelle Unterstützung* ist die Handlungspraxis der Schulleiterinnen B und C zum Teil vergleichbar mit der von Schulleiterin A. Allerdings beeinflussen das unterschiedliche Rollenverständnis und das Eingreifen in Konflikte die Art und Weise, wie Lehrkräfte mit Eltern umgehen: Die höhere Berücksichtigung der Autonomie der Lehrkräfte durch Schulleiterin B könnte dazu geführt haben, dass sich ihre dialogische Vorgehensweise bei der Elternarbeit nur bedingt in der Handlungspraxis der Lehrkräfte beobachten lässt. Die weniger unparteiliche Vorgehensweise von Schulleiterin C bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Eltern könnte bewirkt haben, dass auch die Lehrkräfte Eltern in geringerem Maße als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe betrachten. Die Beschreibungen der Lehrkräfte verweisen darauf, dass die beiden Schulleiterinnen in Konfliktsituationen mit Eltern dafür sorgen, dass sich die Lehrkräfte sicher und wertgeschätzt fühlen, selbst wenn Eltern sich dominierend oder aggressiv verhalten. Allerdings führt dies nicht dazu, dass die Lehrkräfte sich stärker um die Zusammenarbeit mit Eltern bemühen. Das deutet darauf hin, dass die Etablierung eines sicheren schulischen Umfelds zwar notwendig ist, dass dieses aber auch mit einer klaren Vision verbunden sein muss (vgl. Klein, 2022).

Mit Blick auf die fürsorgliche Führung zeigt sich anhand der Befunde zunächst, dass die Schulleiterinnen B und C analog zu Schulleiterin A in hohem Maße fürsorgliche Führung betreiben. Allerdings finden sich Hinweise, dass es den Schulleiterinnen B und C weniger

gut gelingt, dass die Lehrkräfte die implizit beschriebenen Fürsorgestandards auch gegenüber Eltern akzeptieren, was sich in einem weniger fürsorglichen Umgang mit Eltern und einem geringeren Fokus auf die Gestaltung von (persönlichen) Beziehungen zu Eltern zeigt. Mit Blick auf die Fürsorge der Schulleiterinnen B und C gegenüber Lehrkräften lassen die Interviews annehmen, dass sich die Lehrkräfte von ihren Schulleiterinnen angemessen wahrgenommen und auch bestätigt fühlen (vgl. Klein & Bremm, 2019). Demgegenüber ist in der Fürsorge der Schulleiterinnen gegenüber Eltern eine stärkere Ausrichtung auf problemorientierte Lösungsansätze im Vergleich zu Schulleiterin A zu erkennen. Ihr Handeln zielt eher darauf ab, die Anliegen der Eltern aktiv anzugehen und zu bearbeiten.

Es zeigen sich auch Unterschiede hinsichtlich der Ausgestaltung des demokratischen und partizipativen Führungshandelns der Schulleiterinnen. Das Führungshandeln von Schulleiterin B kann zum Teil ähnlich wie bei Schulleiterin A auch bei der Partizipationsstufe *Entscheidungskompetenz an Lehrkräfte abgeben* (Straßburger & Rieger, 2019) angesiedelt werden, bei Schulleiterin C eher bei der Stufe *Mitbestimmung zulassen* (Straßburger & Rieger, 2019). Unter Rückbezug auf Feldhoff (2011) lässt sich anhand der Befunde annehmen, dass die Partizipation der Lehrkräfte durch die Schulleiterinnen grundsätzlich zur Zufriedenheit der Lehrkräfte beiträgt. Allerdings führt dies nicht dazu, dass die Lehrkräfte in höherem Maße dazu bereit sind, über Lösungsansätze für die Herausforderungen im Kontext der Elternarbeit nachzudenken oder ihre Bemühungen um eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern zu intensivieren. Die Interviews mit den Lehrkräften deuten darauf hin, dass die umfassende Einbeziehung in Entscheidungsprozesse zumindest in Schule B teilweise als hinderlich empfunden wird. Obwohl die Schulleitungsmitglieder in den Interviews betonen, dass sie bestrebt sind, den Lehrkräften Verantwortung für die Mitgestaltung der Schule zu übertragen, scheint dieser Ansatz bei den Lehrkräften nicht anzukommen. Dies lässt vermuten, dass die Partizipation der Lehrkräfte zwar für deren Wohlbefinden und Zufriedenheit von Bedeutung ist, sie jedoch allein nicht ausreicht, um die Bereitschaft der Lehrkräfte zu fördern, sich verstärkt um die Zusammenarbeit mit Eltern zu bemühen.

Die Schulleiterinnen B und C gewähren den Lehrkräften ihrer Schule auch auf individueller Ebene im Vergleich zu Schulleiterin A mehr Eigenverantwortung und Autonomie. Dieser höhere Handlungsspielraum im pädagogischen Handeln und in der Zusammenarbeit mit Eltern könnte dazu beigetragen haben, dass die Strategien der beiden Schulleiterinnen im Rahmen der Arbeit an Fehlern mit Lehrkräften, insbesondere mit Blick auf die Ermutigungen zur Reflexion ihrer Einstellungen und Haltungen gegenüber den Eltern, trotz ihrer Bemühungen, ein positives Schulklima zu schaffen und positive Kooperationsbeziehungen zu den Eltern aufzubauen, nur begrenzten Erfolg zeigten. Die Beschreibungen einiger Lehrkräfte in Schule B lassen in diesem Zusammenhang darauf schließen, dass sie

weiterhin eine zum Teil weniger wohlwollende Haltung gegenüber Eltern haben, und sie äußern konkret, dass sie einen weniger respektvollen Umgang mit Eltern als gerechtfertigt ansehen, wenn diese ihrer Meinung nach nicht angemessen mitwirken. In Schule C verweisen die Interviews mit den Lehrkräften implizit darauf, indem die Beschreibungen der Eltern durch Defizitorientierungen geprägt sind.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Elemente des *caring* eng mit dem Rollenverständnis der beiden Schulleiterinnen verbunden sind (vgl. Klein & Bremm, 2019). Die Interviewten beider Schulen nehmen das Schulklima insgesamt als positiv wahr. In beiden Schulen finden sich Hinweise auf eine Schulgemeinschaft sowohl zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften als auch innerhalb des Kollegiums, die auf unterstützenden und vertrauensvollen Beziehungen basiert. Allerdings ist die Zusammenarbeit mit Eltern in den beiden Schulen insgesamt weniger durch Fürsorge und gegenseitiges Vertrauen geprägt. Es ergibt sich eher das Bild, dass in beiden Schulen eine Kultur vorherrscht, in der die Elternarbeit von den Lehrkräften zum Teil als zusätzliche Belastung neben der bereits anspruchsvollen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird (vgl. Krumm, 1996; Wild, 2003; vgl. auch Rubach & Lazarides, 2017). Die Eltern werden weniger als eine unterstützende Ressource angesehen, von der die Lehrkräfte profitieren können, sondern teilweise als ein weiterer Bereich, um den sie sich kümmern müssen (Riley, 2013; siehe auch im Überblick Klein, 2018a). Es wird den Eltern die Rolle zugeschrieben, die Arbeit der Schule zu unterstützen und diese nicht weiter zu erschweren. Dies könnte dazu geführt haben, dass Elternarbeit auf die Frage nach ihrem Stellenwert in den Lehrkräfte-Interviews eine weniger zentrale Rolle einnimmt.

Die Befunde der Schulen B und C können auch als Hinweise dafür gewertet werden, dass die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit von den (kollektiven) Orientierungen des Kollegiums sowie von den Überzeugungen gegenüber den Eltern abhängt, die in der jeweiligen Schule vorherrschen. Die Befunde lassen vermuten, dass die Lehrkräfte in beiden Schulen die Eltern hauptsächlich anhand ihrer Defizite betrachten, die kompensiert werden müssen. Diese Defizite werden oft auf vermeintlich statische, internale Bedingungen zurückgeführt, z. B. auf das vermeintliche Desinteresse der Eltern an der Bildung ihrer Kinder. Die Befunde deuten auch darauf hin, dass die kollektiven Ziele der Lehrkräfte im Kontext der Elternarbeit sich dadurch beschreiben lassen, Eltern nur bedingt als Partnerinnen und Partner in Bildungsfragen zu betrachten. Stattdessen werden die Eltern eher kontaktiert, wenn akute Probleme mit den Schülerinnen und Schülern auftreten, damit sie zumindest ihren Erziehungsauftrag erfüllen (vgl. Kapitel 3.4.2). Ihrem Erziehungsauftrag kommen die Eltern in der Wahrnehmung der Lehrkräfte wiederum zumeist unzureichend nach. Dies beeinflusst wiederum die Bereitschaft der Lehrkräfte, Verantwortung für die Gestaltung

der Elternarbeit zu übernehmen. In diesem Kontext zeigen sich in beiden Schulen Anhaltspunkte für geteilte Annahmen: a) Die Lehrkräfte haben die Wahrnehmung, dass ihnen nur begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um die Elternarbeit zu verbessern. b) Die Notwendigkeit von Anpassungsstrategien, z. B. auf die Bedürfnisse der Eltern zugeschnittene Aktivierungsstrategien, die die verschiedenen Lebensumstände und Hintergründe der heterogenen Elternschaft berücksichtigen (vgl. Kapitel 3.4.2, Abschnitt *Tiefenstruktur Defizitorientierungen*), wird von den Lehrkräften nur wenig oder überhaupt nicht in Betracht gezogen.

Die Befunde der Schulen B und C verdeutlichen insgesamt, dass die Schulleiterinnen ähnlich wie Schulleiterin A in hohem Maße transformationale und fürsorgliche Führung (im Kontext der Elternarbeit) betreiben. Sie lassen jedoch auch vermuten, dass eine Führungspraxis, die darauf abzielt, die Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Eltern zu erweitern, sie für die oft schwierigen Lebensumstände der Eltern zu sensibilisieren, das erwartete Verhalten vorzuleben, die Lehrkräfte zu empowern und eine wertschätzende sowie fehlerfreundliche Haltung einzunehmen, für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit zwar notwendig ist; diese Handlungspraxis muss allerdings mit einer klaren Vision verbunden sein, was von den beiden Schulleiterinnen nicht ausreichend berücksichtigt wurde (vgl. im Überblick Klein, 2022).

10.13 Integration der quantitativen und qualitativen Befunde zur Bedeutung von Führung für schulkulturelle Merkmale und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit

Die zuvor diskutierten qualitativen Befunde hinsichtlich der Bedeutung von Führung für schulkulturelle Merkmale und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit vermitteln ein tieferes Verständnis darüber, welche Handlungspraxen konkret dazu beitragen, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage weniger defizitorientierte Bewertungsmuster gegenüber der Schüler*innenschaft (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2022) sowie der Elternschaft haben. Gleichzeitig wird die Einsicht erweitert, *welche* Handlungspraxen eine positive Organisationskultur fördern, in der Elternarbeit eine zentrale Bedeutung für die Lehrkräfte hat, Lehrkräfte sich vermehrt um die Zusammenarbeit mit Eltern bemühen und trotz der wahrgenommenen Herausforderungen sowie des hohen Belastungsempfindens Angebote mit Blick auf die beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit machen. Damit tragen die qualitativen Befunde zu einem umfassenden Verständnis der Variation mit Blick auf die schulkulturellen Merkmale sowie in der von Schulen und Lehrkräften initiierten Elternarbeit bei. Zudem erweitern die qualitativen Befunde auch die quantitativen Ergebnisse, indem auf ihrer Basis die zentrale Bedeutung der

Dimension *inspirierende Motivation* herausgearbeitet werden kann. Im Rahmen der quantitativen Teilstudie konnte die Dimension *inspirierende Motivation* nicht mit der selbst entwickelten Skala abgebildet werden und daher auch ihre Bedeutung für die schulkulturellen Merkmale und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit nicht quantitativ untersucht werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die zuvor beschriebenen Befunde die Annahmen unterstützen, die in Abbildung 13 in Kapitel 6 hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den beiden Führungsansätzen und den schulkulturellen Merkmalen sowie der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit grafisch dargestellt wurden. Anhand der Befunde werden in Kapitel 10.16 Hypothesen generiert.

10.14 Zusammenhang zwischen Defizitorientierungen und dem Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld

Die sechste Forschungsfrage zielt darauf ab, die in Kapitel 3.4.3 getätigte theoretische Annahme empirisch zu untersuchen, dass eine eher defizitorientierte Schulkultur dazu führt, dass schulische Akteurinnen und Akteure versuchen, sich vom schulischen Umfeld abzugrenzen.

In Kapitel 3.4.3 wurde die Vermutung angestellt, dass Schulen, in denen die Mehrheit der Lehrkräfte in höherem Maße Defizitorientierungen gegenüber Eltern aufweist, sich eher von ihrem schulischen Umfeld abgrenzen (Auerbach, 2010). Laut Auerbach (2010) können die Defizitorientierungen am äußersten Ende des Kontinuums (geschlossene Schule) besonders ausgeprägt sein, dann abnehmen und am anderen Ende des Kontinuums (offene Schule) eher abgelehnt werden.

Die Befunde der vorliegenden Studie verweisen darauf, dass höhere Ausprägungen des Typs *offene Schule* mit niedrigeren Ausprägungen der selbst eingeschätzten Bewertungsmuster der Lehrkräfte mit Blick auf ihre aus benachteiligten Herkunftsmilieus stammende Schüler*innenschaft einhergingen. Dass Defizitorientierungen negativ mit dem Typ *offene Schule* zusammenhingen, bestätigt die im Theorieteil aufgestellte Vermutung, dass eine eher defizitorientierte Schulkultur dazu führt, dass schulische Akteurinnen und Akteure dazu neigen, sich vom schulischen Umfeld abzugrenzen, bzw. dass eine stärkere Abgrenzung vom schulischen Umfeld die Defizitorientierungen innerhalb der Schulkultur weiter verstärken kann.

Der zuvor genannte Befund könnte darauf zurückzuführen sein, dass in einer Kultur, in der Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen, sondern Eltern vielmehr als Ressource betrachtet werden, aus der die Schule

ihren Nutzen ziehen kann (Riley, 2013; siehe auch Klein, 2018a), die schulischen Akteurinnen und Akteure auch eher eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber Eltern innehaben. Somit kann vorsichtig vermutet werden, dass die Auseinandersetzung mit und die Aufarbeitung von Defizitorientierungen als bedeutende Voraussetzungen dafür zu betrachten sind, dass Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eine Schulkultur etablieren können, in der Elternarbeit als zentraler Bestandteil der schulischen Arbeit betrachtet wird und die Vorteile einer Öffnung gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld vergegenwärtigt werden (siehe auch Klein, 2018a). Forschungsbefunde aus Deutschland deuten darauf hin, dass für die Aufarbeitung von Defizitorientierungen wiederum organisationale Merkmale wie das Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern relevant sind. So konnten Klein und Bronnert-Härle (2022) u. a. einen Zusammenhang zwischen Defizitorientierungen und Merkmalen der Führungspraxis wie einer zielorientierten Führung und der Gestaltung einer sicheren und geordneten Lernumgebung durch die Schulleitung aufdecken (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 705).

Dass die Defizitorientierungen der Lehrkräfte demgegenüber positiv mit dem Öffnungstyp *bei Bedarf offene Schule* zusammenhingen, könnte damit erklärt werden, dass Lehrkräfte mit tendenziell höheren Defizitorientierungen in der Zusammenarbeit mit Eltern einen geringeren Mehrwert sehen und daher eher eine anlassbezogene Elternarbeit anstreben.

Die Befunde mit Blick auf die Zusammenhänge zwischen Defizitorientierungen von Lehrkräften und den individuellen Merkmalen der Lehrkräfte werden an dieser Stelle nicht nochmals separat diskutiert, da dies in dem Beitrag von Klein und Bronnert-Härle (2022) schon ausführlich erfolgte und in der vorliegenden Studie und dem zuvor genannten Beitrag mit identischen Daten aus dem Projekt *Leadership und Schulentwicklung im Kontext* gearbeitet wurde.

An dieser Stelle ist zudem darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der vorliegenden Studie lediglich defizitorientierte Bewertungsmuster der Lehrkräfte mit Blick auf ihre aus benachteiligten Herkunftsmilieus stammenden Schülerinnen und Schüler gemessen wurden und der Kontext der Elternarbeit dabei nicht berücksichtigt wurde. Dies sollte in zukünftigen Analysen berücksichtigt werden.

10.15 Einordnung der Befunde in das Zusammenspiel der Bereiche Vision, Struktur und Kultur

Die Befunde der vorliegenden Studie sollen als Letztes in das in Kapitel 1 eingeführte Zusammenspiel der Bereiche/Dimensionen *Vision*, *Struktur* und *Kultur* eingebettet werden (siehe Kapitel 1, siehe Abbildung 3).

Nach Klein (2022) zeigen Erkenntnisse zu erfolgreichen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage auf, dass dabei den Dimensionen des organisationalen Handelns von Schulen *Vision*, *Struktur* und *Kultur* ineinandergreifend eine relevante Funktion für den ‚Erfolg' zukommt. Die Befunde der vorliegenden Studie verweisen darauf, dass das organisationale Handeln von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage auch im Kontext der Elternarbeit bedeutsam ist und die drei zuvor genannten Dimensionen eine Rolle dabei spielen. Eine klare Vision ist demnach Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte a) Defizitorientierungen kritisch reflektieren und eine anerkennende Haltung gegenüber Eltern entwickeln sowie Elternarbeit als partnerschaftliches Verhältnis betrachten und b) über die entsprechenden Einstellungen verfügen, um Eltern Angebote zur Zusammenarbeit zu machen.

Mit Blick auf die Dimension *Struktur* wurde zu Beginn von Kapitel 4 unter Rückgriff auf den Ansatz der „Kapazitäten des organisationalen Lernens" von Schulen (Marks et al., 2000) argumentiert, dass die Führung eine zentrale Rolle einnimmt. Sie dient nicht nur als eigenständiger Aspekt des organisationalen Lernens, sondern prägt auch maßgeblich den Aufbau der anderen Kapazitäten. Die Befunde der vorliegenden Studie bestätigen einerseits diese herausragende Rolle der Führung auch für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit. Andererseits zeigen sie, dass für eine positive Zusammenarbeit mit Eltern ebenfalls die kollektiven Ziele und Einstellungen der Lehrkräfte von Bedeutung sind. Es bleibt jedoch die Frage unbeantwortet, inwiefern weitere Dimensionen aus diesem Ansatz für das erfolgreiche Handeln von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage im Kontext der Elternarbeit relevant sind (vgl. im Überblick Klein, 2022). Dies sollte in zukünftigen Studien untersucht werden.

Hinsichtlich der Dimension *Kultur* verweisen die Befunde der vorliegenden Befunde auf die Relevanz schulkultureller Merkmale, wie des Öffnungsgrads der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld und der (kollektiven) Überzeugungen der Lehrkräfte gegenüber Eltern. In diesem Kontext sind neben einer Vision und einem Führungshandeln, das auf die Entwicklung, Verbreitung und Umsetzung dieser Vision ausgerichtet ist, auch die Etablierung einer Kultur des Vertrauens (vgl. Klein, 2018b) von Relevanz. Dabei ist es von Bedeutung, dass nicht nur vertrauensvolle Beziehungen innerhalb des Kollegiums sowie innerhalb der Schulleitung und zwischen Schulleitung und Kollegium existieren, sondern diese Vertrauenskultur auch die Eltern einschließt. Darüber hinaus kommt die Moral zum Tragen, die sich durch die Etablierung einer Kultur der Machbarkeit (Michalak, 2009; Klein, 2018a) zeigt, die impliziert, dass sowohl die Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Lehrkräfte sich im Umgang mit Eltern und in der Elternarbeit als handlungsfähig wahrnehmen; dies geht damit einher, dass sich Lehrkräfte für die Elternarbeit einsetzen und dass dies auch mit der kollektiven Handlungspraxis der Lehrkräfte konform ist (vgl. Hemmings, 2012).

Die vorliegenden Befunde verdeutlichen die zentrale Bedeutung der drei Dimensionen *Vision*, *Struktur* und *Kultur* für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit. Es zeigt sich, dass das Führungshandeln darauf ausgerichtet sein muss, eine klare Vision zu etablieren, die den Fokus auf soziale Gerechtigkeit legt und eine Partnerschaft auf gleicher Augenhöhe mit den Eltern anstrebt. Dabei ist entscheidend, bei den Lehrkräften eine hohe Zielbindung (vgl. Klein, 2022) zu erreichen. In diesem Kontext sind auch positive kollektive Einstellungen gegenüber Eltern und schulkulturelle Merkmale wie der Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld wesentlich. Dies beinhaltet eine offene Haltung gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld, die Betonung der zentralen Bedeutung der Elternarbeit und das Streben nach einer umfassenden Vernetzung mit dem schulischen Umfeld. Ebenso ist die Schaffung einer „Can-do-culture“ (Michalak, 2009; siehe auch Klein, 2018a) und einer Kultur des Vertrauens von Relevanz (vgl. Klein, 2018b). Die Befunde der vorliegenden Studie unterstreichen, dass sowohl Elemente der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit als auch der fürsorglichen Führung für die drei Dimensionen des organisationalen Handelns im Bereich der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit relevant sind.

10.16 Generierung von Hypothesen basierend auf den Befunden der vorliegenden Studie

Anhand der quantitativen und qualitativen Befunde lassen sich mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Führung einerseits und schulkulturellen Merkmalen sowie der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit andererseits insgesamt die folgenden Hypothesen generieren:

- *Einfluss von inspirierender Motivation auf Schulkultur und Elternarbeit:* Eine a) von persönlichen Überzeugungen geprägte Vision der Schulleiterinnen und Schulleiter, die soziale Gerechtigkeit und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern betont und der Zusammenarbeit mit Eltern auch einen Sinn verleiht (vgl. Klein, 2022) und b) von den Schulleiterinnen und Schulleitern konsequent und entschlossen vertreten und umgesetzt wird, führt zu einer höheren Zielbindung der Lehrkräfte und fördert wiederum deren Engagement in der Zusammenarbeit mit den Eltern, trotz vorhandener Herausforderungen, hohen Belastungsempfindens und zum Teil weniger erfolgreicher Aktivierungsstrategien. Die Vermittlung der Schulleiterinnen und Schulleiter, dass die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern ein erreichbares Ziel ist, führt dazu, dass Eltern auch als Ressource betrachtet werden und der Zusammenarbeit mit ihnen eine zentrale Rolle zugeordnet wird.

- *Einfluss von idealisiertem Einfluss auf Schulkultur und Elternarbeit:* Transformationales Führungshandeln der Schulleiterinnen und Schulleiter, das durch a) vorbildliches Verhalten im Umgang mit Eltern, mit Fokus auf Bemühungen um persönliche Beziehungen zu den Eltern, und b) durch klare Erwartungen an die Lehrkräfte bezüglich der Elternarbeit, die auch kommuniziert werden, gekennzeichnet ist, fördert die Identifikation der Lehrkräfte mit den Handlungen und Überzeugungen der Schulleiterinnen und Schulleiter (vgl. z. B. Yukl, 1999). Dies wiederum bestärkt eine anerkennende Haltung der Lehrkräfte gegenüber Eltern sowie ein respektvolles und wertschätzendes Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Eltern. Damit wird zum einen zu einer positiven Schulkultur beigetragen, was auch beinhaltet, dass Elternarbeit eine zentrale Rolle für die Lehrkräfte einnimmt und Lehrkräfte Eltern als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe betrachten. Zum anderen wirkt sich dies positiv auf die Bereitschaft der Lehrkräfte aus, sich um die Elternarbeit zu bemühen und Eltern Kooperationsangebote zu unterbreiten.
- *Einfluss von intellektueller Anregung auf Schulkultur und Elternarbeit:* Eine Führungspraxis, die Lehrkräfte dazu anregt, ihre Haltungen gegenüber Eltern zu reflektieren und deren Perspektiven und Lebensumstände zu berücksichtigen, fördert über die Aufarbeitung von Defizitorientierungen eine positivere Schulkultur sowie eine Kultur der Machbarkeit (vgl. Michalak, 2009; siehe auch Klein, 2018a), die mit einer anerkennenden Haltung gegenüber Eltern einhergeht und Elternarbeit eine zentrale Rolle zuweist. Zudem wird über eine solche Führungspraxis bei den Lehrkräften ein Verantwortungsbewusstsein für die Gestaltung der Elternarbeit gefördert sowie eine konstruktivere und respektvollere Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern. Es motiviert die Lehrkräfte überdies, verstärkt Anstrengungen zu unternehmen, um Eltern Angebote mit Blick auf die Form *Unterstützung* zu machen, die eine engere Zusammenarbeit mit Eltern und den Aufbau von Beziehungen zu ihnen erfordern.
- *Einfluss von individueller Unterstützung auf Schulkultur und Elternarbeit:* Das Rollenverständnis der Schulleiterinnen und Schulleiter in Bezug auf individuelle Unterstützung beeinflusst den Grad der Intervention in Konflikte zwischen Lehrkräften und Eltern. Eine ausgewogene Führungspraxis, die die Lehrkräfte schützt, aber auch die Perspektiven der Eltern berücksichtigt, fördert, dass die Lehrkräfte sich sicher fühlen und zur kontinuierlichen Zusammenarbeit mit den Eltern bereit sind. Das unterschiedliche Rollenverständnis und das Eingreifen der Schulleiterinnen und Schulleiter in Konflikte beeinflussen die Art und Weise, wie Lehrkräfte mit Eltern interagieren und diese wahrnehmen. Eine höhere Berücksichtigung der Autonomie der Lehr-

kräfte durch die Schulleiterinnen und Schulleiter kann dazu führen, dass das gewünschte vorgelebte Verhalten der Schulleiterinnen und Schulleiter von den Lehrkräften weniger umgesetzt wird. Ein sicheres und wertschätzendes schulisches Umfeld ist eine notwendige Voraussetzung für eine positive Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern. Dies muss jedoch mit einer klaren und gemeinsamen Vision verbunden werden, um effektiv zu sein.

- *Einfluss von fürsorglicher Führung auf Schulkultur und Elternarbeit:* Ein fürsorgliches Führungshandeln fördert den Aufbau einer Schulgemeinschaft, die auf gemeinsamen Werten beruht und sich durch unterstützende und vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lehrkräften und Eltern auszeichnet. Lehrkräfte fühlen sich jedoch von Schulleiterinnen und Schulleitern angemessen wahrgenommen und bestätigt, wenn diese eine hohe Fürsorge gegenüber den Lehrkräften zeigen. Eine hohe Fürsorge der Schulleiterinnen und Schulleiter kann sich positiv auf die Qualität der Lehrkräfte-Eltern-Beziehung auswirken, sofern die Fürsorgestandards von den Lehrkräften anerkannt und umgesetzt werden. Die Akzeptanz und die Umsetzung von Fürsorgestandards durch Lehrkräfte gegenüber Eltern sind entscheidend für einen erfolgreichen und fürsorglichen Umgang mit Eltern und für die Gestaltung positiver Beziehungen. Elemente des Caring sind eng mit dem Rollenverständnis der Schulleiterinnen und Schulleiter verbunden (vgl. Klein & Bremm, 2019) und können das Schulklima sowie die Beziehungen innerhalb der Schulgemeinschaft positiv beeinflussen. Bezogen auf die Elternarbeit kann ein stärkerer Fokus auf Elemente des Caring zu einer positiven und unterstützenden Zusammenarbeit führen, wobei Elternarbeit eine zentrale Rolle einnimmt.
- *Einfluss von partizipativem/demokratischem Führungshandeln auf Schulkultur und Elternarbeit:* Ein fürsorgliches Führungshandeln, das auf die Partizipation der Lehrkräfte ausgerichtet ist und durch die Schulleiterinnen und Schulleiter gefördert wird, trägt maßgeblich zur Zufriedenheit der Lehrkräfte bei. Dieses Führungshandeln bietet den Lehrkräften Raum für die Äußerung abweichender Meinungen und sucht den Dialog mit ihnen, wodurch nicht nur die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Reflexion und Weiterentwicklung z. B. von Aktivierungsstrategien für Eltern positiv beeinflusst wird, sondern auch insgesamt ihre Bereitschaft gefördert wird, sich um die Elternarbeit zu bemühen. Dennoch zeigt sich, dass Partizipation allein nicht zwangsläufig zu einer erhöhten Motivation der Lehrkräfte führt, verstärkt auf die Zusammenarbeit mit Eltern hinzuwirken.

  Zudem gibt es verschiedene Ausprägungen demokratischen und partizipativen Führungshandelns, wobei auch die Wahrnehmung und die Bewertung dieser Führungsstile durch die Lehrkräfte variieren können.

- *Einfluss von unterstützendem fürsorglichem Führungshandeln auf Schulkultur und Elternarbeit:* Ein fürsorgliches Führungshandeln, das sich auf die kontinuierliche Unterstützung der Lehrkräfte sowohl in ihrer persönlichen als auch in ihrer beruflichen Entwicklung ausrichtet, ist zwar notwendig, damit Lehrkräfte sich nicht übermäßig unter Druck gesetzt fühlen, führt aber nur in Kombination mit der zuvor beschriebenen Vision und hohen Erwartungen mit Blick auf Elternarbeit dazu, dass Lehrkräfte sich trotz Misserfolgserfahrungen weiter um Elternarbeit bemühen. Die alleinige Ausrichtung auf die Unterstützung der Lehrkräfte führt eher dazu, dass Lehrkräfte ihre Bemühungen z. B. bei schwer erreichbaren Eltern einstellen, da sie zu viel Zeit und Energie kosten und in ihnen ein eher geringer Mehrwert gesehen wird.
- *Einfluss von fehlerfreundlichem fürsorglichem Führungshandeln auf Schulkultur und Elternarbeit*: Ein fürsorgliches Führungshandeln, das darauf ausgerichtet ist, Fehler als Lernchancen zu betrachten, unterstützt eine positive Arbeitsatmosphäre und trägt zur Wahrnehmung eines positiven Schulklimas bei. Zudem kann ein solches Führungshandeln positiv beeinflussen, dass Lehrkräfte Misserfolgserfahrungen auch im Kontext der Elternarbeit weniger negativ wahrnehmen.
- *Einfluss von Defizitorientierungen auf die Elternarbeit:* Die Strategien der Schulleiterinnen und Schulleiter sind nur begrenzt wirksam, wenn es ihnen nicht gelingt, dass die Lehrkräfte ihre negativen Einstellungen und Haltungen ablegen. Insbesondere müssen die Einstellungen und Haltungen im Einklang mit den kollektiven Zielen und Überzeugungen stehen, die auf einer Vision von sozialer Gerechtigkeit basieren. Um positive (Kooperations-)Beziehungen zwischen Lehrkräften und Eltern zu etablieren, ist es daher entscheidend, dass Schulleiterinnen und Schulleiter Lehrkräfte (erfolgreich) zur Reflexion ihrer Einstellungen und Haltungen anregen. Die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit steht in Zusammenhang mit den kollektiven Zielen und Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Eltern. Wenn Lehrkräfte kollektiv lediglich eingeschränkte Möglichkeiten zur Gestaltung der Elternarbeit sehen und ihnen in ihrer Wahrnehmung nur begrenzte Handlungsspielräume für eine positive Beeinflussung der Elternarbeit zur Verfügung stehen, sowie wenn Anpassungsstrategien im Umgang mit Eltern, bei denen die Lehrkräfte nur bedingt eine Passung zur eigenen Handlungspraxis wahrnehmen, nur unzureichend berücksichtigt werden, wirkt sich das negativ auf ihre Bereitschaft aus, sich intensiv um eine Zusammenarbeit mit Eltern zu bemühen. Betrachten Lehrkräfte Eltern jedoch als Ressource und gleichberechtigte Partnerinnen und Partner, so werden diese verstärkt in die schulische Arbeit integriert. Eine umfassende Vernetzung der Schule mit Eltern und dem schulischen Umfeld wird als wesentlicher Bestandteil der Arbeit

angesehen. In diesem Kontext erhält die Elternarbeit einen zentralen Stellenwert im Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte.

- *Einfluss des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit:* Ein Schulklima, in dem Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden, sondern als Ressource, bedingt die Bereitschaft der Lehrkräfte positiv, sich um die Zusammenarbeit mit Eltern zu bemühen.
- *Zusammenhang zwischen Defizitorientierungen und dem Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld*: Die beiden schulkulturellen Merkmale *Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften* und *Grad der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld* bedingen sich gegenseitig: Eine kritische Auseinandersetzung mit und eine Aufarbeitung von Defizitorientierungen sowie die Etablierung einer anerkennenden, ressourcenorientierten Haltung sind entscheidend für die Etablierung eines positiven Schulklimas, in dem die Elternarbeit als zentraler Bestandteil der schulischen Arbeit betrachtet wird, die Vorteile einer Öffnung gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld erkannt werden sowie Anstrengungen für eine umfassende Vernetzung unterstützt werden.

Insgesamt deuten die Befunde auf die Bedeutung einer klaren Vision als Schlüsselfaktor für die Aufarbeitung von Defizitorientierungen, die Etablierung von Ressourcenorientierungen und die Förderung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit hin. Strategien, die sich an den Dimensionen *idealisierter Einfluss*, *intellektuelle Anregung* und *individuelle Unterstützung* sowie an den verschiedenen Formen fürsorglicher Führung orientieren, reichen allein nicht aus. Sie müssen durch eine Vision, die auf soziale Gerechtigkeit ausgerichtet ist, dazu passende Überzeugungen seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter und eine starke Führung, die für die Umsetzung der Vision und ihrer Überzeugungen entschlossen eintritt, ergänzt werden.

11. Theoretische und praktische Erträge

11.1. Theoretische Erträge

11.1.1 Die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit

Für die Untersuchung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit im Rahmen von Teilstudie 1 wurden das Modell der *six types of involvement* von Epstein (1992) sowie das Modell der Partizipationspyramide nach Straßburger und Rieger (2019) als theoretische Grundlage herangezogen.

Aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalyse aus Teilstudie 1 wurde eine zweifaktorielle Lösung präferiert. Hierbei wiesen die theoretisch angenommenen Typen *decision*

making, *communicating, collaborating with the community* und *volunteering* sehr hohe Faktorladungen auf einem Faktor auf, der sich inhaltlich auf die Partizipation der Eltern bezieht. Die Typen *learning at home* und *parenting* zeigten sehr hohe Faktorladungen auf einem weiteren Faktor, der sich inhaltlich auf die Unterstützung der Eltern bezieht.

Der theoretische Ertrag von Teilstudie 1 der vorliegenden Studie besteht u. a. in der Entwicklung einer Skala zur Messung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit. Mithilfe dieses empirisch gesicherten Instruments konnte erfasst werden, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage in Deutschland wahrnehmen, dass sie Eltern in hohem Maße Partizipations- und Unterstützungsmöglichkeiten anbieten, wobei es Unterschiede zwischen den Schulen gibt.

Die Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse von Teilstudie 2 ermöglichen eine differenziertere Darstellung der verschiedenen Dimensionen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit. Die Befunde zeigen, dass sich die beiden Formen der Elternarbeit auch in den Handlungsorientierungen und -praxen der schulischen Akteurinnen und Akteure beobachten lassen.

11.1.2 Orientierungen und Einstellungen von Lehrkräften

Für die Untersuchung der Orientierungen und Einstellungen der schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern und Elternarbeit wurde als theoretische Grundlage das endogene Modell der Defizitorientierungen von Valencia (1997) herangezogen. Es wurde bisher nur in Bezug auf Einstellungen und Haltungen gegenüber *Schülerinnen und Schülern* empirisch untersucht. Im Rahmen der vorliegenden Studie sollte untersucht werden, inwieweit das Modell der Defizitorientierung auch auf Eltern und die Elternarbeit übertragen werden kann.

Der theoretische Ertrag der vorliegenden Studie zeigt sich in mehrfacher Hinsicht. So konnte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nachgewiesen werden, dass sich das Modell der Defizitorientierungen auch auf Eltern übertragen lässt. In diesem Zusammenhang konnten die beiden Dimensionen der Defizitorientierungen in der Handlungspraxis der schulischen Akteurinnen und Akteure beobachtet werden. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die beiden Dimensionen der Ressourcenorientierung gegenüber Eltern in der Handlungspraxis der schulischen Akteurinnen und Akteure ebenfalls zu erkennen sind. Die Befunde der vorliegenden Studie verweisen zudem darauf, dass die vier verschiedenen Typen der Defizit- und Ressourcenorientierungen in Schulen gleichzeitig auftreten können, ohne sich gegenseitig auszuschließen. Jedoch kann ihre Ausprägung innerhalb derselben Schule variieren.

11.1.3 Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld

Ein weiterer theoretischer Ertrag dieser Arbeit besteht in der differenzierten Darstellung des schulkulturellen Merkmals des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld, wie es anhand empirischer Befunde angenommen wurde. Die Befunde der quantitativen Teilstudie konnten dazu beitragen, die Skala, die von Henderson et al. (2007) entwickelt und von Sacher (2014) übersetzt wurde, empirisch zu sichern. Mittels der qualitativen Vertiefungsstudie konnte aufgezeigt werden, dass sich die drei Öffnungstypen auch in der Handlungspraxis der schulischen Akteurinnen und Akteure beobachten lassen. Diese Ergebnisse stellen in diesem Zusammenhang eine inhaltsanalytische empirische Annäherung dar (vgl. Klein & Bremm, 2019, S. 106). Die drei Öffnungstypen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern können gleichzeitig, aber in unterschiedlichem Maße innerhalb derselben Schule auftreten. Die theoretische Fundierung dieses schulkulturellen Merkmals muss noch tiefgehender erfolgen.

Durch die differenzierte Analyse möglicher Orientierungen und Haltungen sowie des zuvor benannten schulkulturellen Merkmals bietet die quantitative Teilstudie bedeutende Einblicke in Aspekte, die die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage bedingen. Wie in Kapitel 3.4.3 angenommen, wiesen die Defizitorientierungen einen Zusammenhang mit dem Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld auf, allerdings nur beim Typ *offene Schule*. Somit verdeutlichen die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen die Bedeutung der Auseinandersetzung mit und der Aufarbeitung von Defizitorientierungen. Dies scheint bedeutsam zu sein, damit Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eine Schulkultur und ein Schulklima etablieren können, in deren Kontext die Elternarbeit als zentraler Bestandteil der schulischen Arbeit betrachtet wird und die Vorteile einer Öffnung gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld den schulischen Akteurinnen und Akteuren bewusst sind (siehe auch Klein, 2018a).

Ein weiterer besonderer Beitrag durch die vorliegende Studie besteht darin, dass der Typ *offene Schule* mit beiden Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit korrelierte. Hingegen konnte für den Typ *bei Bedarf offene Schule* lediglich ein Zusammenhang mit der von Schulen initiierten Form *Partizipation der Eltern* aufgedeckt werden.

Wie in Kapitel 10.4.5 bereits aufgeführt, verweisen die Befunde der vorliegenden Studie mit Blick auf die beiden schulkulturellen Merkmale darauf, dass es analog zu Helsper (2008) nicht die *eine* Schulkultur gibt, sondern dass eher verschiedene, zum Teil auch widerstreitende Einstellungen und Haltungen gegenüber Eltern, Elternarbeit und ihrem Stellenwert ausgehandelt werden, sich aber bestimmte Deutungsmuster durchsetzen (siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2022). Für die Bildungsforschung bzw. die Schulkulturfor-

schung bedeutet dies, dass die Kultur einer Schule aufgrund ihrer Komplexität und der Vielfalt der Einstellungen und Haltungen schwer zu erfassen ist und demnach auch nur mit hohem Aufwand erforscht werden kann.

Die vorliegende Studie leistet einen bedeutenden Beitrag für die Schulkulturforschung, indem sie den Kulturansatz von Schein (2010, 2017) nutzt, um einen umfassenderen Einblick in die Komplexität der Schulkultur zu ermöglichen. Es konnte aufgezeigt werden, dass die verschiedenen Ebenen einer Organisationskultur nach Schein (2010, 2017), v. a. die Artefakte und die grundlegenden Annahmen (siehe Kapitel 3.3), zur Analyse herangezogen werden können und sich auf dieser Basis Hinweise auf die Kultur einer Schule ableiten lassen. Die Befunde zum Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld geben Aufschluss über die Ebene *Artefakte*, während die Befunde mit Blick auf die Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften sowie ihre Betrachtung vor dem Hintergrund der *Tiefenstruktur defizitorientierter Schulkulturen* Einblick in die Ebene der *grundlegenden Annahmen* eröffnen.

11.1.4 Führung

Vor allem an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, in denen die Elternarbeit sich häufig anspruchsvoller gestaltet, scheinen Führungsansätze von Bedeutung zu sein, die den Schwerpunkt auf die zwischenmenschliche Ebene legen (Lang, 2014b). Diese Ansätze haben zum Ziel, die Werte, Überzeugungen und Ziele der Geführten durch Führung zu beeinflussen (Bass & Avolio, 1994; Leithwood et al., 2006), das Wohlbefinden von Lehrkräften zu steigern und die zwischenmenschlichen Beziehungen in schulischer Arbeit zu berücksichtigen (vgl. Klein & Bremm, 2019; Louis et al., 2016).

Transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit

Der theoretische Ertrag der vorliegenden Studie zeigt sich u. a. in der Entwicklung einer neuen Skala zur Messung von transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit. Mithilfe dieses empirisch gesicherten Instruments konnte erfasst werden, dass Schulleitungen an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage im Kontext der Elternarbeit in hohem Maße transformationale Führung anwenden und dass es dabei Unterschiede zwischen den Schulen gibt.

Durch die differenzierte Analyse der Bedeutung von transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit für die Einstellungen von Lehrkräften und für schulkulturelle Merkmale einerseits sowie für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit andererseits konnten in der vorliegenden Studie (im Rahmen von Teilstudie 1) empirisch relevante Zusammenhänge dargelegt werden.

- Die Dimension *intellektuelle Anregung* erwies sich als wesentliche Bedingung für beide Formen der von Schulen initiierten Elternarbeit. Insbesondere zeigte sich, dass diese Dimension der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit für die Form *Unterstützung der Eltern* besonders bedeutsam ist, auch im Vergleich zu den anderen organisationalen Bedingungsfaktoren.
- Die Dimension *idealisierter Einfluss (attributed)* zeigte sich verglichen mit den anderen Einflussfaktoren als am bedeutendsten für die Form *Partizipation der Eltern*.
- Die Dimension *individuelle Unterstützung* war lediglich für die Form *Unterstützung der Eltern* relevant.

Die Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse von Teilstudie 2 ermöglichten eine differenziertere Darstellung der verschiedenen Dimensionen von transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit. Es wurde untersucht, welche Formen transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit annehmen kann. Befunde zeigen, dass die Führungspraxis aller drei Schulleiterinnen durch transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit geprägt ist und sich die vier Dimensionen der transformationalen Führung in der Handlungspraxis der Schulleiterinnen identifizieren lassen. Das Führungshandeln geht dabei nicht nur von den Schulleiterinnen, sondern zum Teil auch von den didaktischen Leitungen oder den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung aus. An dieser Stelle ist zu berücksichtigen, dass die vorliegenden Befunde eine inhaltsanalytische Annäherung an das Konstrukt der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit darstellen (vgl. Klein & Bremm, 2019). Die bisherige qualitative Forschung zu transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit konzentrierte sich v. a. auf die Beschreibung und die Analyse von Führungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber den Eltern. Die Befunde der vorliegenden Studie fokussieren das Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber *Lehrkräften* im Kontext der Elternarbeit.

Fürsorgliche Führung

Der theoretische Ertrag der vorliegenden Studie zeigt sich u. a. in der Entwicklung einer neuen Skala, um die fürsorgliche Führung im Schulkontext quantitativ zu messen. Die Untersuchung dieses Führungsansatzes im deutschsprachigen Raum trägt zur weiteren empirischen Absicherung im Schulkontext bei, da das Prinzip der fürsorglichen Führung auf einen organisationalen Kontext übertragen wurde, der stärker durch Lehrkräfteautonomie und flache Hierarchien geprägt ist (vgl. Klein & Bremm, 2019, S. 106). Mithilfe dieses empirisch gesicherten Instruments konnte erstmals an deutschen Schulen erfasst werden, dass Schulleitungen an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage von Lehrkräften in hohem Maße als fürsorglich wahrgenommen werden. Es zeigten sich dabei Unterschiede zwischen den Schulen. Die Items der selbst entwickelten Skala wiesen hohe Ladungen auf

einem Faktor auf und die vorab angenommenen Dimensionen von Klein und Bremm (2019) konnten durch die quantitativen Daten nicht abgebildet werden. Ein weiterer Ertrag der vorliegenden Arbeit ist die fokussierte Untersuchung der fürsorglichen Führung seitens Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. der Schulleitung insbesondere gegenüber *Lehrkräften*.

Ein weiterer theoretischer Ertrag der vorliegenden Studie besteht darin, dass die Untersuchung des Konzepts der fürsorglichen Führung zum einen vor dem Hintergrund der Fürsorge für die schulischen sowie außerschulischen Akteurinnen und Akteure und der Steigerung ihres Wohlbefindens erfolgte und dass u. a. ungünstige Überzeugungen, Motivationslagen und Einstellungen schulischer Akteurinnen und Akteure gegenüber Eltern hinterfragt wurden und betrachtet wurde, wie Führung diese verändern kann (vgl. Klein & Bremm, 2019, S. 90). Zum anderen ist es durch die vorliegende Forschungsarbeit gelungen, mit der Untersuchung des Einflusses von fürsorglicher Führung auf die Intensivierung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit auch eine an Effektivitätskriterien orientierte Perspektive auf diesen Führungsansatz aufzugreifen (vgl. Klein & Bremm, 2019, S. 90), was bis dato in der Führungsforschung nicht erfolgt ist.

Durch die differenzierte Analyse der Bedeutung von fürsorglicher Führung für die Einstellungen von Lehrkräften und für schulkulturelle Merkmale einerseits sowie für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit andererseits können in der vorliegenden Studie (im Rahmen von Teilstudie 1) empirisch relevante Zusammenhänge aufgezeigt werden. Die von Lehrkräften wahrgenommene fürsorgliche Führungspraxis erwies sich für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Form *Unterstützung der Eltern* als bedeutsam.

Mit den Befunden der qualitativen Inhaltsanalyse aus Teilstudie 2 ist es gelungen, zumindest anhand der qualitativen Daten die theoretisch beschriebenen und empirisch untersuchten Dimensionen der fürsorglichen Führung von Klein und Bremm (2019) auch im deutschen Kontext abzubilden. Die Analysen von Klein und Bremm (2019) konnten zudem erweitert werden, da nicht nur untersucht wurde, inwiefern sich Fürsorgeelemente in der Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern beobachten lassen, sondern auch, inwiefern diese Elemente sich gleichfalls gegenüber Eltern festzustellen sind.

Insgesamt trägt die vorliegende Studie zur Theorieentwicklung des Konzeptes der fürsorglichen Führung bei und erweitert das Verständnis von deren Wirkungen im Schulkontext, insbesondere im Kontext der Elternarbeit. Im Speziellen ermöglichen die Befunde ein erweitertes Verständnis dafür, wie fürsorgliche Führung dazu beitragen kann, Defizitorientierungen aufzuarbeiten und die Schulkultur positiv zu beeinflussen. Dies könnte Lehrkräften helfen, die Vorteile einer Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld zu erkennen.

Dadurch könnten sie in der Lage sein, positive Beziehungen zu den Eltern aufzubauen und ihre Bemühungen um eine Zusammenarbeit mit Eltern zu intensivieren.

11.2 Praktische Erträge

Angesichts der aufgedeckten Bedeutung der beiden Führungsansätze, der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit und der fürsorglichen Führung, für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit sowie für die Orientierungen von Lehrkräften und für Merkmale der Schulkultur, ergibt sich für die Praxis, dass Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage vermehrt transformational und fürsorglich führen sollten. Allerdings zeigen die Befunde, dass die befragten Lehrkräfte gerade intellektuell anregende Handlungsweisen der Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. der Schulleitung, die ihre Autonomie und ihre Haltung sowie den Umgang mit Eltern in der Praxis beeinflussen und sich im Rahmen der quantitativen Analysen u. a. als am bedeutsamsten erwiesen, in geringerem Maße wahrnahmen. Dies deckt sich beispielsweise mit den Befunden von Klein et al. (2022), die darauf verweisen, dass es sich für deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter aufgrund traditioneller institutioneller Organisationsstrukturen herausfordernd darstellen kann, die Rolle des *Managers* anzunehmen (siehe Klein et al., 2022, S. 577). Laut Warwas (2014) sehen sich deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter oft weiterhin eher als *primus inter pares* statt als *CEO der Schule* (Warwas, 2014). Sie berichten von mangelnder Akzeptanz ihrer Führung, wenn diese die Arbeit der Lehrkräfte beeinflusst (Appius et al., 2012). Deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter sind auch heute noch eher Lehrkräfte in Teilzeit, die über wenig Entscheidungsfreiheiten in Bezug auf Budget oder Ressourcen und wenig Kontrolle über die Lehrkräfte verfügen (siehe Klein, 2017a; siehe im Überblick Klein & Bronnert-Härle, 2018; Klein et al., 2022). Demnach haben Schulleitungen in Deutschland weniger Befugnisse, um Ziele zu setzen oder zu bestimmen, und sind eher Teil des Kollegiums. Zudem genießen Lehrkräfte eine hohe Autonomie. Für deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter gestaltet es sich daher tendenziell schwierig, die Rolle des Managers zu übernehmen (Klein et al., 2022). Zudem fühlen sie sich weniger erfolgreich, wenn es darum geht, die Haltungen und das Verhalten von Lehrkräften zu verändern (Schwanenberg et al., 2018; siehe im Überblick Klein & Bronnert-Härle, 2022).

Darüber hinaus verweisen die qualitativen Befunde der vorliegenden Studie analog zu denen von Klein und Bronnert-Härle (2022) auf die Bedeutung einer klaren Vision im Zuge einer zielorientierten Führung für die Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften und die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit. Lediglich die qualitativen Befunde aus Schule A verweisen auf die Formulierung einer klaren Vision.

In Anbetracht der zuvor getätigten Ausführungen erscheint es analog zu den Überlegungen von Klein und Bronnert-Härle (2022) sinnvoll, über Fortbildungen und Professionalisierungsangebote von Schulleitungen (an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage) nachzudenken. Diese sollten darauf abzielen, den Schulleitungen Kenntnisse und Kompetenzen mit Blick auf die beiden Führungsansätze zu vermitteln. Zudem gilt es, den Befund der qualitativen Vertiefungsstudie, dass auch die Schulleiterinnen teilweise über Defizitorientierungen verfügen, in Professionalisierungsangeboten zu berücksichtigen. Diese Angebote sollten Schulleitungen dabei unterstützen, ihre eigenen Defizitorientierungen im Sinne einer „*Critical Self-Awareness*“ (Khalifa et al., 2016, S. 1280) zu erkennen und zu reflektieren. Dabei ist es wesentlich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter sowie weitere Schulleitungsmitglieder „mit den Denkmustern der Ressourcenorientierung (und in Abgrenzung dazu mit der Defizitorientierung) vertraut gemacht“ (Proskawetz et al., 2023, S. 116) werden. In diesem Zusammenhang gilt es zu verdeutlichen, dass es nicht darum geht, das Negative auszublenden und lediglich das Positive hervorzuheben, sondern, dass „Krisen, Widerstände, Kritik, Misserfolge […] ihren festen Platz“ (Brohm, 2016, S. 8) haben. „Herausforderungen und Hindernisse werden somit nicht als Tragödien oder Probleme interpretiert, sondern als Gelegenheiten und Chancen reinterpretiert, die Erfahrungen ermöglichen und somit Stärken bilden“ (Brohm, 2016, S. 8; siehe auch Proskawetz et al., 2023).

Im Rahmen des Felds der Schulleitungsfortbildung wird häufig auf Ansätze und Befunde aus dem englischsprachigen Raum, insbesondere aus den USA, zurückgegriffen (Klein & Bremm, 2020; Klein & Tulowitzki, 2020). Laut Klein und Bremm (2020) werden dabei die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen Schulleitungen in den USA agieren, nicht angemessen berücksichtigt. Diese ‚Vernachlässigung‘ könnte zur Folge haben, dass spezifische Bedingungen z. B. hinsichtlich der Ausbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern im deutschen Sprachraum oder innerhalb der organisationalen Struktur deutscher Schulen nicht angemessen einbezogen werden (siehe Klein & Tulowitzki, 2020).

Die Rolle, die Handlungslogiken und die Handlungsspielräume von Schulleiterinnen und Schulleitern in den USA werden stark von der grundlegenden Schulperspektive und der damit verbundenen Art der Steuerung in den USA geprägt. Im Vergleich dazu sind die Steuerungsstrukturen im Bildungssystem im deutschsprachigen Raum stärker von bürokratischen und weniger von Managementansätzen bestimmt. Des Weiteren sind Schulleitungen in den USA zumeist eng in ein Netzwerk von Schulen, anderen Schulleitungen und der örtlichen Verwaltung eingebunden (Klein & Bremm, 2020, S. 264). Die institutionellen Rahmenbedingungen in Deutschland sind „noch weit davon entfernt, dem System von gestaltendem Management und Kontrolle in den USA zu entsprechen“ (Mintrop & Klein, 2017,

S. 77). Aufgrund dieser differierenden institutionellen Rahmenbedingungen haben deutsche Schulleitungen auch einen anderen Ausbildungs-, Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf.

Für Deutschland selbst gibt es nach Klein und Tulowitzki (2020) mit Blick auf die Fortbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern zwar eine Vielzahl an verschiedenen Angeboten, allerdings sind diese in geringem Maße miteinander verknüpft und die Wirksamkeit der Angebote ist bislang unzureichend erforscht worden. Bisher gibt es nur wenige Studien aus dem deutschsprachigen Raum, die sich empirisch sowie theoretisch mit den Wirkungen von Fortbildungen und den erforderlichen Kompetenzen und Merkmalen von Schulleiterinnen und Schulleitern auseinandersetzen.

Exemplarisch ist hier die aktuellere Studie von Tulowitzki et al. (2023) zu nennen, die darauf abzielte erstmalig in Deutschland zu untersuchen, welche Faktoren, wie z. B. die Ausbildung oder Unterstützungsmaßnahmen, den beruflichen Erfolg von Schulleitungen beeinflussen. Speziell wurden dabei Zusammenhänge zwischen Qualifikationsmaßnahmen und Mentoring von Schulleitungen und ihrem a) objektiven und b) subjektiven Berufserfolg analysiert. Die Befunde zeigen keine Zusammenhänge zwischen Qualifikationsmaßnahmen zur Ergreifung des Amts des Schulleiters oder der Schulleiterin und Mentoring einerseits und dem Erfolg im Beruf andererseits (Tulowitzki et al., 2023). Die Befunde von Tulowitzki et al. (2023) legen nahe, dass es einer Weiterentwicklung und eines Ausbaus von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten für Schulleiterinnen und Schulleiter bedarf (vgl. auch Klein & Tulowitzki, 2020). Hierbei sollten die aktuellen Entwicklungen bezüglich der Rolle deutscher Schulleitungen berücksichtigt werden und es ist gezielt in Augenschein zu nehmen, wie Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage unterstützt werden (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 706).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden zudem die (Defizit-)Orientierungen von Lehrkräften differenzierter erfasst und untersucht. Anhand der quantitativen Befunde kann aufgezeigt werden, dass diese Orientierungen mit dem Typ *offene Schule* zusammenhingen. Die Befunde legen nahe, dass die Auseinandersetzung mit und die Aufarbeitung von Defizitorientierungen entscheidend sind, um an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eine Schulkultur zu etablieren, in deren Rahmen die Elternarbeit als zentraler Bestandteil der schulischen Tätigkeit betrachtet wird und die Vorteile einer offenen Haltung gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld den schulischen Akteurinnen und Akteuren bewusst sind (siehe auch Klein, 2018a). Die Befunde der vorliegenden Studie implizieren u. a., dass die Orientierungen von Lehrkräften und die Öffnungstypen die Kultur einer Schule prägen und Auswirkungen auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit haben können.

Lehrkräfte sollten schon während ihrer Ausbildung für Defizitorientierungen sensibilisiert werden. Um diesen entgegenzuwirken, wäre es sinnvoll, Lehrkräfte darauf aufmerksam zu machen, dass ihr professionelles Denken und Handeln nicht auf subjektiven Theorien (z. B. Groeben et al., 1988) beruhen sollte, die oftmals implizit und unreflektiert bleiben. Stattdessen sollten Lehrkräfte sich diese Theorien bewusst machen und reflektieren, wie sie entstanden sind. Sie sollten ihre eigenen Erfahrungen als individuell reflektieren und sich bemühen, die Überzeugungen, Annahmen und Perspektiven, die sie geprägt haben, zu erkennen. Schließlich sollten angehende Lehrkräfte dazu angeregt werden, ihre subjektiven Theorien mit objektiven (wissenschaftlichen) Theorien abzugleichen. Laut Arnold und Pätzold (2002) ist professionelles Handeln „nicht Ausdruck zufälliger persönlicher Erfahrungen, Vorlieben oder Beliebigkeiten, sondern folgt ‚besseren Argumenten' und empirischen Belegen" (Arnold & Pätzold, 2002, S. 10). Es ist daher von Bedeutung, dass angehende Lehrkräfte eine pädagogische Professionalität entwickeln, die auf einem fundierten Wissensfundament basiert (siehe dazu vertiefend Wilde & Kunter, 2016).

Neben der Sensibilisierung für subjektive Theorien im Allgemeinen erscheint es angesichts der Befunde der vorliegenden Studie und weiterer Untersuchungen wie der von Eiden (2018, 2021) angezeigt, dass Lehrkräfte im Rahmen ihres professionellen Handelns auch die Bedürfnisse und Erwartungen hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern herkunftsdifferenziert beachten (Eiden, 2021). In diesem Zusammenhang ist es relevant, dass (angehende) Lehrkräfte für die Tatsache sensibilisiert werden, dass verschiedene Sichtweisen, Verständnisse und Herangehensweisen je nach individuellem Verständnis der Zusammenarbeit sowie aufgrund unterschiedlicher sozialer Hintergründe zu unterschiedlichen Normalitätsannahmen, Ressourcen und Potenzialen führen können. Dadurch können auch unterschiedliche Erwartungen an die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteursgruppen entstehen. Angesichts der vorliegenden Befunde kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein gemeinsames Verständnis für die Anforderungen der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteursgruppen automatisch vorhanden ist. Stattdessen sollte dieses Verständnis in einem gemeinsamen Prozess der Abstimmung bewusst erarbeitet werden (Eiden, 2018, 2021). Besonders an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, in denen die Elternschaft eher aus sozial benachteiligten Milieus stammt bzw. selbst negative Erfahrungen im Laufe der eigenen Schulzeit gemacht hat oder auch einen anderen kulturellen Hintergrund aufweist, gilt es zu beachten, dass die Lebensumstände dieser Eltern bedeuten, dass die Schule bzw. die Lehrkräfte sich anpassen müssen. Es könnte notwendig sein, gezielt nach Wegen zu suchen, um ein gemeinsames Verständnis für die Zusammenarbeit zu entwickeln (vgl. Eiden, 2021). Allerdings verdeutlichen die Befunde der vorliegenden Studie sowie die von Eiden (2018, 2021), dass Lehrkräften oft das Verständnis für spezifische Passungserfordernisse fehlt, die sich

aus den Bedingungen des schulischen Umfelds ergeben. Es ist daher von Bedeutung, Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, dass es eher fraglich ist, die Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler effektiv zu erreichen, wenn sie Ansätze verwenden, die nicht die individuellen Lebensumstände und die Herkunft der Eltern berücksichtigen. Ohne dass Schulen kritisch über ihre Normalitätsvorstellungen und -erwartungen reflektieren und diese überprüfen, bleibt eine Passung weiterhin der Willkür überlassen. Eine genaue Wahrnehmung und das Verstehen von Passungsrisiken, die durch unterschiedliche Herkünfte entstehen, sind wichtig, um offen und angemessen miteinander zu kommunizieren. Dies hilft dabei, die Erwartungen und Strategien für eine Zusammenarbeit fundierter einzuschätzen. Damit wird die Grundlage für Konzepte geschaffen, die die Herkunft bei der Bearbeitung von Kooperationsanforderungen differenziert einbeziehen und nutzen können. Es ist daher entscheidend, (angehende) Lehrkräfte besser darauf vorzubereiten, wie sie mit diesen verschiedenen Passungserfordernissen, v. a. in Bezug auf die Herkunft, umgehen können. Dadurch kann womöglich verhindert werden, dass eine Zusammenarbeit aufgrund der zuvor genannten Herausforderungen nicht zustande kommt (Eiden, 2021). (Angehenden) Lehrkräften ist zu vermitteln, dass sie eine Verantwortung dafür haben, die Kooperationsbeziehung zu Eltern zu gestalten und den zuvor genannten Aushandlungsprozess wertschätzend zu initiieren bzw. anzuregen. Darüber hinaus sollten sie erkennen, dass es von Bedeutung ist, sich aktiv um den Aufbau von Beziehungen zu den Eltern zu bemühen, und dass ihrerseits Anstrengungen nötig sind, damit Eltern Vertrauen zu ihnen aufbauen. Zudem ist es wichtig, dass Lehrkräfte durch Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. durch die Schulleitung dazu ermutigt werden, diese Aspekte als eine ihrer Aufgaben zu betrachten, und dass Eltern und Lehrkräfte nicht im Sinne einer Arbeitsteilung separat nebeneinander arbeiten. Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. Schulleitungen müssen ein Verantwortungsbewusstsein bei Lehrkräften schaffen, dass diese sich aktiv um Beziehungen zu Eltern bemühen müssen.

In Anlehnung an Betz et al. (2017), die sich u. a. auf den bildungssoziologischen Ansatz Bourdieus beziehen, ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass das deutsche Bildungssystem sich an den Normen, Werten und dem Habitus der Mittelschicht orientiert. Dies betrifft z. B. auch die Vorstellungen darüber, was gute Elternschaft ausmacht. Dies kann dazu führen, dass bestehende Ungleichheiten (für Eltern) verstärkt werden. Eltern aus privilegierteren Milieus entsprechen oft bereits den Ansprüchen und Erwartungen des Bildungssystems und beeinflussen diese sogar maßgeblich. Im Gegensatz dazu müssen Eltern aus sozial benachteiligten Milieus größere Anstrengungen unternehmen, um sich anzupassen. Wenn sie mit Lehrkräften interagieren, die selbst überwiegend aus der Mittelschicht stammen, erleben Eltern mit anderen sozialen, kulturellen oder ethnischen Hintergründen oft Abwertungen und mangelndes Verständnis seitens der Lehrkräfte (Betz et al., 2017).

Im theoretischen Kapitel 3.4.2 wurde zudem argumentiert, dass Defizitorientierungen auch als Überzeugungen von Lehrkräften betrachtet werden können (Nelson & Guerra, 2014; siehe auch Klein & Bremm, 2019). Diese Überzeugungen haben nicht nur Einfluss auf das (professionelle) Handeln *einzelner* Lehrkräfte, sondern können sich zudem als Muster von Überzeugungen, Werten und Normen in der Schule verfestigen, die aus gemeinsamen Lernerfahrungen der Gruppe entstehen und als selbstverständliche Grundannahmen angesehen werden (vgl. Schein, 2010). Klein und Bronnert-Härle (2022) verweisen in ihrem Beitrag darauf, dass unterschiedliche Studien aufzeigen, wie vielschichtig die Bedingungen sind, um defizitorientierte Schulkulturen aufzubrechen, und dass Entwicklungsprozesse von Schulen Defizitorientierungen sogar verstärken können (siehe Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 706). Dabei beziehen sie sich exemplarisch auf die Untersuchungen von Drucks und Bremm (2021), die im Rahmen von Analysen des PESS-Projektes aufzeigen konnten, dass die durchschnittlichen Defizitorientierungen der Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen über einen Zeitraum von vier Jahren zu zwei Messzeitpunkten keine statistische Abnahme aufwiesen, sondern eine Zunahme dieser Orientierungen in allen Gruppen (Schulformen, Standorttypen, Netzwerke etc.) (Drucks & Bremm, 2021, S. 244).

An dieser Stelle kann exemplarisch auf den Ansatz von Hemmings (2012) zurückgegriffen werden. Im Sinne dieses Ansatzes sollte für die Aufarbeitung kollektiver Defizitorientierungen und zur Förderung einer positiven Schulkultur v. a. an einer *Rekulturierung* und *Remoralisierung* gearbeitet werden. Die *Rekulturierung* zielt darauf ab, Verantwortung zu übernehmen, die Bindung zur Schule zu stärken und die gegenseitige Unterstützung zu fördern. Insbesondere in Schulen mit einer eher defizitorientierten Schulkultur, die durch Pessimismus und eine Ausrichtung auf Defizite und Hilflosigkeit gekennzeichnet ist, gilt es im Sinne der *Remoralisierung*, die Moral wiederaufzubauen, gegenseitigen Respekt und Rücksichtnahme zu etablieren sowie das Vertrauen und die Selbstwirksamkeit der schulischen Akteurinnen und Akteure zu stärken (Hemmings, 2012). Initiativen wie ‚Schule macht stark' berücksichtigen und integrieren z. B. im Rahmen der Professional Learning Platform (PLP) u. a. den Ansatz von Hemmings (2012). Allerdings gilt es an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass weitere Untersuchungen nötig sind, die die Nutzung und Wirksamkeit der PLP untersuchen. Auf Basis der Befunde der vorliegenden Studie erscheint es relevant, an den Ressourcenorientierungen der Lehrkräfte anzusetzen, damit Lehrkräfte ihre Orientierungen hinsichtlich der Ressourcen von Eltern reflektieren und eine stärker auf Ressourcen ausgerichtete Haltung zu Eltern entwickeln bzw. diese ausbauen. Zudem gilt es, ein verstärktes Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Eltern eine Ressource und hilfreiche Unterstützung für Lehrkräfte und ihre Arbeit sein können. Lehrkräfte sollten dementsprechend eine Haltung entwickeln, die u. a. beinhaltet, sich dem schulischen Umfeld im Allgemeinen und Eltern im Speziellen gegenüber zu öffnen. Schulleiterinnen und Schulleitern bzw.

Schulleitungen kommt hierbei die Aufgabe zu, Entwicklungsprozesse zu initiieren und anzuleiten sowie Lehrkräfte dabei zu unterstützen, die erforderlichen Einstellungen und Kompetenzen zu entwickeln, damit solche Vorhaben erfolgreich umgesetzt werden können.

12. Limitationen der Studie

In diesem Kapitel werden die Limitationen der vorliegenden Studie im Rückblick sowohl auf methodischer als auch auf inhaltlicher Ebene betrachtet.

12.1 Methodische Limitationen

Im Rahmen der Datenerhebung für die quantitative Teilstudie ergeben sich mögliche Limitationen aufgrund der Kontaktaufnahme bzw. der Auswahl der Schulen. Wie bereits im Methodenteil erwähnt, handelt es sich bei der Stichprobe um eine nichtprobabilistische Stichprobe: Zunächst wurden alle Gesamt- und Sekundarschulen in NRW der Standorttypen 4 und 5 gezielt zur Teilnahme eingeladen, was der *purposive sampling technique* (Tashakkori et al., 2020) entspricht. Die standardisierte Befragung der Lehrkräfte wurde jeweils im Rahmen von Lehrerkonferenzen der Schulen durchgeführt, die sich zur Teilnahme bereit erklärten. Dies bedeutet einerseits, dass in Ansätzen die Charakterisierung als *cluster sampling* zutrifft, wobei ein Cluster eine kollektive Einheit darstellt, die mehrere Personen innerhalb des Clusters umfasst, z. B. Lehrerkollegien von Schulen (Tashakkori et al., 2020). Andererseits handelt es sich um ein *convenience sample* (Döring & Bortz, 2016; vgl. auch Klein & Bronnert-Härle, 2020), im Speziellen um ein *captive sample.* Bei einem *captive sample* wird die Stichprobe aus einem Umfeld entnommen, in dem es für den Einzelnen schwierig sein könnte, nicht teilzunehmen, wie in der vorliegenden Studie bei den Lehrerkonferenzen (Tashakkori et al., 2020).

Ein weiterer Grund dafür, weshalb die Befragung der Lehrkräfte während einer Lehrerkonferenz durchgeführt wurde, bestand darin, sicherzustellen, dass die Einschätzung des Führungshandelns der Schulleitungen nicht durch eine Positivauswahl von Lehrkräften beeinflusst wird. Auf diese Weise sollte gewährleistet werden, dass nahezu alle Lehrkräfte an jeder Schule erreicht werden können. Dies führte zu einer besseren Repräsentativität der Daten innerhalb der Schulen. Allerdings nahmen aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme nicht alle Gesamt- und Sekundarschulen der Standorttypen 4 und 5 an der Studie teil.

Infolgedessen kann nicht von einer Repräsentativität der Schulen selbst ausgegangen werden und es kann keine Generalisierung der Befunde in Bezug auf NRW oder andere Bundesländer erfolgen (vgl. Drucks & Webs, 2021). Das von der DFG geförderte Projekt, an das diese Studie angeschlossen war, sah keine Analysen auf Basis einer größeren, randomisierten Stichprobe vor. In Zukunft sollte die Studie mithilfe von *probability mixed*

sampling methods (Tashakkori et al., 2020) an einer größeren Stichprobe wiederholt werden. Dadurch könnten Mehrebenenanalysen durchgeführt werden und es könnte sichergestellt werden, dass die Zusammenhänge in den quantitativen Analysen nicht aufgrund einer begrenzten statistischen Power nicht signifikant waren (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2020; Klein et al., 2022). Zudem muss davon ausgegangen werden, dass es sich bei den teilnehmenden Schulen um eine Positivauswahl der Stichprobe handelt, da die Vermutung naheliegt, dass v. a. aktivere und strebsamere Schulleiterinnen und Schulleiter, die ihr eigenes Handeln eher als positiv einschätzten, an einer Teilnahme am Projekt und der damit verbundenen Ergebnisrückmeldung zu ihrem eigenen Handeln interessiert waren.

Eine weitere Limitation stellt die Tatsache dar, dass in die Studie lediglich Gesamt- und Sekundarschulen in sozialräumlich deprivierter Lage einbezogen wurden. Nach Potter et al. (2002) weisen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zumeist einen höheren Entwicklungsbedarf auf (Aich & Behr, 2019; Klein & Bronnert-Härle, 2020; Potter et al., 2002). Um die Befunde auf den deutschen Raum übertragen zu können, müsste eine Stichprobe ausgewählt werden, die die Grundgesamtheit deutscher Schulen widerspiegelt.

Eine weitere Limitation bezieht sich in Anlehnung an Klein und Bronnert-Härle (2020) auf die Tatsache, dass in Teilstudie 1 lediglich die Wahrnehmungen der Lehrkräfte zum Führungshandeln ihrer Schulleitungen erhoben wurden, nicht jedoch die Wahrnehmungen der Schulleitungen selbst. Zwar wurde im Rahmen der qualitativen Vertiefungsstudie die Selbstwahrnehmung der Schulleitungen mit Blick auf ihre eigene Führungsrolle und -praxis erhoben, allerdings wurde dieser Aspekt nicht explizit und separat untersucht. Daher lassen sich keine Aussagen darüber treffen, inwiefern die Schulleitungen bewusst versucht haben, die in den Skalen erhobenen Führungspraktiken umzusetzen, und inwiefern es in ihren Schulen (aktiven) Widerstand dagegen gab. Vor allem mit Blick auf die Beeinflussung von Schulkulturen erscheint es relevant, die Konzepte von Helsper (2008) und Schein (2010, 2017) heranzuziehen (siehe Theorieteil für nähere Informationen). Beide Autoren verstehen die Führung von Schulkulturen sowohl als bewusst als auch als unbewusst (siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2020). Aus den Befunden der vorliegenden Studie lässt sich nicht ableiten, in welchem Umfang die Führung in den Schulen bewusst oder unbewusst durch die Erwartungen der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Lehrkräfte bestimmt wurde (Klein & Bronnert-Härle, 2020, S. 971 f.).

Darüber hinaus ergeben sich mögliche Limitationen durch das Sampling der Vertiefungsstudie. Die Bedeutung des Samplings in der qualitativen Forschung ähnelt der in der quantitativen Forschung. In beiden Fällen handelt es sich um eine Auswahl von Fällen, die jeweils ein Sample repräsentieren. Allerdings weisen quantitative Stichproben in Bezug auf ihre Entwicklung und ihre Struktur andere Merkmale auf als die Auswahl in der qualitativen

Forschung (Kruse, 2015). Für die Stichprobe der qualitativen Vertiefungsstudie der vorliegenden Studie wurden zunächst drei Schulen der ursprünglichen Stichprobe gemäß eines Mixed-Methods-Samplingansatzes (Tashakkori et al., 2020) ausgewählt. Im Anschluss daran erfolgte eine gezielte Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner in Orientierung am theoretischen Sampling (Lamnek & Krell, 2016). In Bezug auf die Auswahl der schulischen Akteurinnen und Akteure lässt sich aufgrund der Freiwilligkeit zur Teilnahme an der Studie vermuten, dass engagierte oder unzufriedene Lehrkräfte eher dazu geneigt waren, an der Studie teilzunehmen (vgl. Helfferich, 2011; siehe auch Kötter-Mathes, 2020). Bei der Auswahl der Eltern bzw. der Kontaktaufnahme mit diesen wurden durch die Klassenlehrkräfte der ausgewählten Jahrgangsstufen verteilte Flyer verwendet; dies entspricht dem Gatekeeper-Zugang (Helfferich, 2011). Hierbei kann es zu einer unbeabsichtigten Vorauswahl gekommen sein, indem sich nur Eltern mit ausreichenden Deutschkenntnissen aufgrund der verwendeten Sprache im Flyer zurückgemeldet haben. Außerdem könnten sich auch hier vorwiegend engagierte oder unzufriedene Eltern beteiligt haben. Aufgrund dieser Umstände kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Daten repräsentativ sind, und es können keine generalisierbaren Aussagen getroffen werden.

Die Vertiefungsstudie weist weitere Limitationen in Bezug auf die Interviewdurchführung auf. Wie im Methodenteil erläutert wurde, sollten die Jahrgangsteams im Rahmen von problemzentrierten Fokusgruppeninterviews befragt werden. Allerdings nahmen nicht alle Lehrkräfte eines Jahrgangsteams an den Gruppeninterviews teil und die Interviewerin musste in einigen Fällen den Leitfaden spontan an Einzelinterviews anpassen. Die Tatsache, dass nicht alle Lehrkräfte teilnahmen, könnte auf die Freiwilligkeit oder darauf zurückzuführen sein, dass v. a. engagierte oder unzufriedene Lehrkräfte an den Interviews teilnehmen wollten. Auch während der Elterninterviews traten Herausforderungen auf, da ein interviewtes Elternteil nur begrenzte Deutschkenntnisse besaß und die Interviewerin daher die im Leitfaden vorbereiteten Fragen spontan sprachlich vereinfachen musste.

Nachfolgend wird auf Limitationen mit Blick auf die Auswertung der Vertiefungsstudie eingegangen. Nach Kuckartz und Rädiker (2022) bieten die verschiedenen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse zahlreiche Vorteile (Kuckartz & Rädiker, 2022). Es ist jedoch zu beachten, dass insbesondere die Codierung, wie von Wirth et al. (2015) konstatiert, als die schwächste Komponente im Prozess der inhaltsanalytischen Forschung betrachtet werden kann. Die Datenerhebung durch die Codierenden bleibt größtenteils undurchsichtig, eine sogenannte Blackbox (Wirth, 2001, S. 158). Dadurch sind Verzerrungen der Befunde möglich. Um die Arbeit von Codierenden angemessen zu bewerten, sind nach Wirth et al. (2015) Kenntnisse über die relevantesten Störfaktoren hilfreich. Beispielsweise können politische Einstellungen (z. B. Kepplinger et al., 1993) oder allgemeine Voreinstellungen zu einem bestimmten Thema sowie vorhandene Expertise Einfluss auf das Codieren haben (z. B.

Maurer & Jandura, 2001). Bisher gibt es jedoch nur eine begrenzte Befundlage zu diesem Aspekt. Die Güte der qualitativen Inhaltsanalyse wird häufig mithilfe der Intercoder-Reliabilität gewährleistet (Kuckartz & Rädiker, 2022). In der vorliegenden Studie wurde auf die explizite Reliabilitätsprüfung durch eine Zweitcodierung verzichtet, da bereits im Methodenteil erläutert wurde, dass die Güte des Codierens u. a. durch eine detaillierte Beschreibung des Forschungsprozesses und somit durch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Steinke, 2017) gewährleistet ist. Obwohl z. B. durch eine detaillierte Beschreibung des Kategoriensystems versucht wurde, Störfaktoren zu minimieren, können sie dennoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden und sollten bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Es ist zudem zu beachten, dass die Befunde der vorliegenden Studie eine inhaltsanalytische empirische Annäherung an die Konzepte der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit und der fürsorglichen Führung im deutschen Kontext (vgl. Klein & Bremm, 2019, S. 106) darstellen. Ähnliches gilt für die schulkulturellen Merkmale Ressourcen- und Defizitorientierungen sowie die Öffnungstypen. Wie bereits in Kapitel 9 erwähnt wurde, erfolgte die Analyse der Handlungsorientierungen und -praxen der Schulleiterinnen, der Schulleitungsmitglieder und der weiteren schulischen Akteurinnen und Akteure im Rahmen des inhaltsanalytischen Ansatzes auf der (Bedeutungs-)Ebene des ‚Was‘, nicht jedoch auf der Ebene des ‚Wie‘ (vgl. Kruse, 2015). Das bedeutet, dass die Analyse auf der inhaltlich-kommunikativ explizierten Ebene (vgl. Blumentritt, 2016) erfolgte, ohne „Rekonstruktion eines dokumentarischen Sinnsystems“ (Kruse, 2015, S. 409; siehe auch Blumentritt, 2016; Klein & Bremm, 2019). Um weitere Aufschlüsse über die zugrunde liegenden Orientierungsrahmen des Handelns der Akteurinnen und Akteure zu erhalten, wären qualitativ-rekonstruktive Verfahren, wie die dokumentarische Methode (z. B. Bohnsack et al., 2013), notwendig. Mit Blick auf die Befunde hinsichtlich der schulkulturellen Merkmale sei darauf hingewiesen, dass diese lediglich als vorläufige Hinweise auf kollektive Handlungsorientierungen und -praxen gewertet werden können. Daraus können keine Schlussfolgerungen über die Schulkultur der Einzelschulen gezogen werden. Um solche Schlussfolgerungen zu ziehen, müsste das qualitative Datenmaterial ebenfalls mithilfe qualitativ-rekonstruktiver Verfahren wie der dokumentarischen Methode auf *kollektive* Orientierungsmuster hin analysiert werden, die auf geteilte Wissensbestände bzw. Orientierungsrahmen der Akteurinnen und Akteure der jeweiligen Schulen hinweisen (vgl. Blumentritt, 2016, S. 162).

12.2 Inhaltliche Limitationen

Die beiden in den USA entwickelten und erprobten Führungsansätze wurden in der vorliegenden Studie auf den deutschsprachigen Raum übertragen. Es gilt dabei allerdings

zu berücksichtigen, dass es sich bei diesen Führungsansätzen um kontextabhängige „Borrowings“ (Klein & Bronnert-Härle, 2023, S. 147) handelt. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde versucht, die Befunde zur Führungspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. der Schulleitungen in Bezug zum institutionellen Kontext zu setzen; dies erfolgte jedoch lediglich in Ansätzen. Klein und Bronnert-Härle (2023) betonen aber die Notwendigkeit, den institutionellen und systemischen Kontext zu berücksichtigen, um Führungsansätze, die international als ergiebig betrachtet werden, im deutschsprachigen Raum anwendbar zu machen. Allerdings wurde nicht erfasst, welche Führungspraxen von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als angemessen oder erstrebenswert betrachtet werden. Um über die Einstellungen und Haltungen der schulischen Akteurinnen und Akteure Aufschluss zu erhalten, müssten diese in zukünftigen Untersuchungen systematischer erfasst und untersucht werden, bevorzugt mit qualitativ-rekonstruktiven Analyseverfahren (siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2020). Des Weiteren wurden die verschiedenen Aspekte des Kontextes, die einzubeziehen sind, wenn ihr Zusammenhang mit den beiden Führungsansätzen systematisch analysiert werden soll (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2023, S. 153), nicht hinreichend berücksichtigt.

13. Ausblick für künftige Studien

Im Folgenden wird eine Sammlung möglicher Ansätze zur empirischen Untersuchung präsentiert, um die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu erweitern. Diese Auflistung ist nicht abschließend, sondern soll dazu dienen, Anregungen für zukünftige Forschung zu bieten, die sich als bereichernd erweisen könnten (Kötter-Mathes, 2020).

Angesichts der zuvor erläuterten Limitationen mit Blick auf die Repräsentativität der Stichprobe (von Teilstudie 1) bietet die Analyse der Forschungsfragen anhand einer größeren, randomisierten Stichprobe, die mithilfe von *probability mixed sampling methods* (Tashakkori et al., 2020) gezogen wird, eine naheliegende Option. Mittels dieses Vorgehens kann einerseits die Repräsentativität der Stichprobe sichergestellt werden. Andererseits eröffnet es die Möglichkeit für Mehrebenenanalysen. Dies erscheint nötig, um zu gewährleisten, dass die Zusammenhänge der quantitativen Analysen nicht nur aufgrund einer begrenzten statistischen Power nicht signifikant waren (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2020; Klein et al., 2022). Mittels einer repräsentativen Stichprobe, die die Grundgesamtheit deutscher Schulen adäquat abbildet, könnten die Befunde zudem *insgesamt* auf den deutschen Raum übertragen werden.

Denkbar ist auch ein Ausbau der Studie mit Blick auf die quantitative Messung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit. In der vorliegenden Studie wurde lediglich die Wahrnehmung der *schulischen Akteurinnen und Akteure* im Rahmen der ersten Teilstudie erhoben. Für eine validere Messung wäre es sinnvoll, neben der Wahrnehmung der

Lehrkräfte auch die Wahrnehmung der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Dies erscheint angezeigt, da z. B. Epstein (1996) aufdecken konnte, dass die Wahrnehmungen von Eltern und Lehrerkräften mit Blick auf die Elternarbeit differieren können (siehe auch Kohl et al., 2000).

Angesichts der Tatsache, dass in der vorliegenden Studie neue Skalen zur Messung transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit, fürsorglicher Führung, der Öffnung gegenüber dem schulischen Umfeld sowie der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit entwickelt wurden, wäre es mit Blick auf diese neuen Instrumente sinnvoll, z. B. Rasch-Analysen durchzuführen. Rasch-Analysen ermöglichen die Messung der psychometrischen Funktionsweise von Konstrukten (vgl. Klein & Schwanenberg, 2020). Dies würde eine noch genauere Bewertung der Güte der Skalen erlauben. Rasch-Analysen dienen der Überprüfung der Validität und Reliabilität von Messinstrumenten (vgl. Boone et al., 2014). Eine sinnvolle Ergänzung könnte beispielsweise die Überprüfung der Itemschwierigkeit darstellen, also wie leicht oder schwierig es für Probandinnen und Probanden ist, den einzelnen Fragen einer Skala zuzustimmen. Dies würde z. B. Aufschluss darüber geben, ob die berichteten Unterschiede zwischen den Schulen (siehe Kapitel 8.1) eher auf die Schwierigkeit der Fragen zurückzuführen sind und weniger auf die tatsächlichen Wahrnehmungen der Befragten.

Angesichts der aufgedeckten Bedeutung der beiden Führungsansätze a) für die Orientierungen von Lehrkräften und für schulkulturelle Merkmale sowie b) für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit sollten weitere Analysen berücksichtigen, welche Faktoren eine fürsorgliche Führung sowie eine transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit durch die Schulleitung fördern oder hemmen könnten (vgl. Klein & Bremm, 2019).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Forschungsdesiderat von Klein und Bremm (2019) zur fürsorglichen Führung aufgegriffen und dieser Ansatz auf den deutschen Kontext übertragen. Der deutsche Kontext ist durch eine ausgeprägtere Autonomie der Lehrkräfte, flache Hierarchien und einen im Allgemeinen kooperativen Schulentwicklungsansatz gekennzeichnet (Klein & Bremm, 2019, S. 106). Die Befunde der vorliegenden Studie lassen annehmen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. Schulleitungen in hohem Maße fürsorgliche Führung anwenden. Allerdings wurden ausschließlich Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage untersucht, die häufig einen erhöhten Entwicklungsdruck haben (vgl. Klein & Bremm, 2019). Um einen tieferen Einblick zu erhalten, wie institutionelle, soziokulturelle und personelle Rahmenbedingungen das fürsorgliche Führungshandeln von Schulleitungen beeinflussen (vgl. Klein & Bremm, 2019), wäre es sinnvoll, eine Stichprobe zu wählen, die die Gesamtheit deutscher Schulen abbildet.

Mit Blick auf den Ansatz der transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit verweisen die Befunde der ersten Teilstudie der vorliegenden Studie v. a. auf die Relevanz von Handlungsweisen der Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. Schulleitungen, die der Dimension *intellektuelle Anregung* zugeordnet werden können, sowohl für die Einstellungen der Lehrkräfte und für schulkulturelle Merkmale wie den Öffnungsgrad als auch für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit. Die befragten Lehrkräfte nahmen jedoch gerade solche Handlungsweisen, die ihre Autonomie und ihre Haltung sowie den Umgang mit Eltern in der Praxis beeinflussen, in geringerem Maße wahr. Dies lässt vermuten, dass deutsche Schulleitungen Führungspraxen dieser Art in geringerem Maße anwenden. Dies deckt sich mit den Ausführungen von z. B. Klein et al. (2022), dass deutsche Schulleitungen eher Experten mit Blick auf Führungsdimensionen sind, die „people-oriented“ (Klein et al., 2022, S. 577) sind, und dass es aufgrund institutioneller Traditionen für sie herausfordernd ist, die Rolle des *Managers* anzunehmen (siehe Klein et al., 2022, S. 577; vgl. Kapitel 4.1.5). Im Rahmen einer komparativen Studie, die untersuchte, inwiefern das Konzept der transformationalen Führung von deutschen und US-amerikanischen Schulleitungen angewendet wird, kamen Klein und Bronnert-Härle (2018) zu dem Ergebnis, dass das Konstrukt von transformationaler Führung Verhaltensweisen beinhaltet, die nur bedingt mit der Führungspraxis von Schulleitungen in Deutschland verbunden zu sein scheinen. Sie vermuten, dass das vorherrschende Verständnis von transformationaler Führung eng an den institutionellen Kontext nordamerikanischer Länder gebunden ist (Klein & Bronnert-Härle, 2018; siehe auch im Überblick Klein et al., 2022). Es erscheint an dieser Stelle wichtig, dass im Rahmen zukünftiger Forschungsvorhaben dieser Führungsansatz nicht als allgemein gültig betrachtet wird. Vielmehr sollten die jeweiligen Kontexte und Bedingungen der spezifischen Bildungssysteme, in denen die Führung stattfindet bzw. eingesetzt wird, berücksichtigt werden (Klein et al., 2022).

Angesichts der zuvor beschriebenen Aspekte wäre es für zukünftige Forschungsvorhaben außerdem sinnvoll, die institutionellen Rahmenbedingungen bzw. den institutionellen Kontext gezielter in den Blick zu nehmen. Besonders relevant erscheint die systematische Analyse der verschiedenen Aspekte des Kontextes, die berücksichtigt werden sollten, wenn ihr Zusammenhang mit den beiden Führungsansätzen analysiert wird (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2023, S. 153). Dabei sollten folgende Aspekte des institutionellen Kontextes, insbesondere des Steuerungskontextes, berücksichtigt und systematischer untersucht werden: a) die zugrunde liegende Steuerungslogik des Schulsystems, b) die Rolle der einzelnen Schule im Gesamtsystem, c) die Rolle und Funktion von Schulleiterinnen und Schulleitern und der regionalen/lokalen Schulverwaltung sowie d) die Form und Funktion von Rechenschaftslegung (Klein & Bronnert-Härle, 2023).

In Anbetracht dessen, dass a) die innere Struktur deutscher Schulen nach wie vor der Zeit ähnelt, als Schulleiterinnen und Schulleiter Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben waren, und b) viele Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland keine spezifische formale Ausbildung für ihre neue Rolle erhalten (Klein & Schwanenberg, 2020), erscheint es angesichts der vorangegangenen Ausführungen analog zu den Überlegungen von Klein und Bronnert-Härle (2022) sinnvoll, zu untersuchen, auf welche Weise die Rolle deutscher Schulleitungen verändert werden kann und auf welche Weise sie in ihrem Handeln gestärkt werden können (Klein & Bronnert-Härle, 2022, S. 706). Dies erscheint bedeutsam, da sich die normativen und rechtlichen Erwartungen an die Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter zwar geändert haben, aber die systemischen Strukturen und Prozesse für ihre Auswahl und Ausbildung sich nur langsam an diese veränderten Rollenerwartungen anpassen (Tulowitzki et al., 2019; siehe auch Klein & Schwanenberg, 2022).

Da die Befunde der vorliegenden Studie keine Schlussfolgerungen darüber erlauben, inwiefern die Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. die Schulleitungen bewusst oder unbewusst versucht haben, transformationale und fürsorgliche Führungspraktiken umzusetzen, und inwiefern es (aktiven) Widerstand dagegen gab, sollten die Aushandlungen der schulischen Akteurinnen und Akteure hinsichtlich der Führungspraxis der Schulleitungen mit qualitativ-rekonstruktiven Methoden wie der dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2013) untersucht werden (siehe Klein & Bronnert-Härle, 2020). Möglicherweise sind die Annahmen sowohl der Schulleiterinnen und Schulleiter als auch der Lehrkräfte darüber, wie Schulleiterinnen und Schulleiter ‚richtig' Führen (siehe Ladkin, 2010; Klein & Bronnert-Härle, 2020), ebenfalls von Bedeutung. Nach Ladkin (2010) wird die Handlungspraxis von Führenden von unbewussten Annahmen beeinflusst, sowohl von ihnen selbst als auch von den Geführten. Diese Annahmen beziehen sich auf die Rollenerwartungen und das angemessene Verhalten einer Führungskraft (siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2020). Wie im vorigen Kapitel schon aufgeführt wurde, weisen die Befunde verschiedener Studien darauf hin, dass deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter annehmen, dass ihre Führung z. B. nicht immer akzeptiert wird (Appius et al., 2012), und dass sie in Bereichen zögerlich ‚führen', die die Autonomie der Lehrkräfte beeinflussen (Klein & Bronnert-Härle, 2020; siehe auch Klein et al., 2022). Daher erscheint es sinnvoll, neben der Untersuchung des bewussten und unbewussten Führungshandelns von Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. von Schulleitungen auch die Annahmen von Schulleitungen und Lehrkräften über ‚richtige Führung' mit qualitativ-rekonstruktiven Analysen in den Blick zu nehmen (Klein & Bronnert-Härle, 2020).

Angesichts der in Kapitel 12 beschriebenen Limitationen hinsichtlich der Auswertung der Defizit- und Ressourcenorientierungen von Lehrkräften, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse schwer zu erfassen sind, wäre es für die zukünftige Forschung sinnvoll, auf

qualitativ-rekonstruktive Verfahren wie die dokumentarische Methode (z. B. Bohnsack et al., 2013) zurückzugreifen. Damit könnten sich tiefere Einblicke in die zugrunde liegenden Orientierungsrahmen des Handelns der Akteurinnen und Akteure ergeben. Zur weiteren Untersuchung der verschiedenen Orientierungstypen von Lehrkräften wäre es zudem ratsam, diese im Anschluss auch quantitativ zu messen, um festzustellen, inwieweit an Schulen Defizit- oder Ressourcenorientierungen vorherrschen. Anhand der Befunde von Klein und Bronnert-Härle (2022) können lediglich Aussagen über die Ausprägungen von Defizitorientierungen getroffen werden, allerdings ohne eine Differenzierung zwischen den beiden Typen der Defizitorientierungen. Mit Blick auf die Ressourcenorientierungen sind anhand der Befunde der qualitativen Vertiefungsstudie lediglich Aussagen über die Handlungsorientierungen und -praxen mit Blick auf diese beiden Orientierungstypen möglich, nicht aber darüber, wie ausgeprägt diese an den Schulen sind. Diese Befunde würden u. a. relevante und differenziertere Informationen für die Schulentwicklungsarbeit liefern, um erschließen zu können, wo genau angesetzt werden kann.

In der vorliegenden Studie wurde erstmals die Wirkung schulkultureller Merkmale im Kontext der Elternarbeit untersucht. Es ist jedoch zu beachten, dass es weitergehender Forschung bedarf, um a) die Kultur einer Schule umfassender zu messen und zu analysieren und b) zu erfassen bzw. zu analysieren, welche weiteren Faktoren auf die Entwicklung einer Schulkultur einwirken. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass auch die schulischen Akteurinnen und Akteure einer Schule verschiedenen Milieus entstammen können und innerhalb einer Schule „kontrastrierende Milieus Gewicht bekommen können“ (Nohl, 2007, S. 69).

14. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegende Studie einen Beitrag zum Verständnis der Bedingungen der Elternarbeit, die von Schulen/Lehrkräften initiiert wird, leistet. Dieser Beitrag ist von Bedeutung für künftige empirische, theoriebezogene und methodische Forschung. Insbesondere gibt die vorliegende Studie Aufschluss über die Bedeutung der wahrgenommenen transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit sowie der fürsorglichen Führung für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit. Dabei wurden auch die schulkulturellen Merkmale der Defizit- bzw. Ressourcenorientierung und des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld berücksichtigt.

Der Beitrag der Arbeit zeigt sich in vier Punkten: Erstens verdeutlichen die Befunde mit Blick auf Elternarbeit, die von Schulen/Lehrkräften initiiert wird, dass dieser Aspekt, der in der nationalen Forschung weniger Beachtung fand, differenzierter erfasst und detaillierter beschrieben werden konnte. In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Übertragbarkeit des Modells von Epstein (1992) und Epstein et al. (2002) aus den USA auf den deutschen

Kontext zur Messung der Elternarbeit aufzeigen. Die quantitativen Analysen ergaben zwei Formen der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit, wobei die von Lehrkräften wahrgenommene Form *Partizipation der Eltern* in allen Schulen höhere Ausprägungen aufwies als die Form *Unterstützung der Lehrkräfte*. Die Ergebnisse der qualitativen Vertiefungsstudie zeigen, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure in ihrer Wahrnehmung den Eltern hinreichende Angebote mit Blick auf diese beiden Formen der Elternarbeit bieten. Diese Angebote wirken tendenziell universal an die Elternschaft gerichtet und scheinen die individuellen Bedürfnisse oder Unterschiede der Eltern weniger zu berücksichtigen. Damit geht einher, dass die Angebote der schulischen Akteurinnen und Akteure zum Teil weniger auf die Lebensrealitäten der Eltern abgestimmt sind, was die schulischen Akteurinnen und Akteure nicht immer hinreichend reflektieren. Es deutet sich an, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure die Zusammenarbeit unterschiedlich wahrnehmen. Dabei gibt es Anzeichen dafür, dass sie vorwiegend eine unregelmäßigere Zusammenarbeit mit (gelegentlichen) Spannungen wahrnehmen, bei der Eltern die Kooperationsangebote nicht immer ausreichend nutzen. Einige schulische Akteurinnen und Akteure führen dies teils auf internale Defizite der Eltern zurück.

Zweitens konnten die schulkulturellen Merkmale der Defizit- bzw. Ressourcenorientierungen von Lehrkräften (gegenüber Eltern) und des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld ebenfalls differenzierter erfasst und detaillierter beschrieben werden. Ein relevanter Beitrag mit Blick auf die Defizit- und Ressourcenorientierungen zeigt sich darin, dass das endogene Modell der Defizitorientierungen von Valencia (1997) auf Eltern übertragen werden kann und dass sich in den drei Schulen der Vertiefungsstudie sowohl die beiden Typen der Defizitorientierungen als auch die beiden Typen der Ressourcenorientierungen gegenüber Eltern zeigen. Alle Orientierungstypen treten in den untersuchten Schulen gleichzeitig auf, ohne sich gegenseitig auszuschließen. Zusätzliche quantitative Analysen lassen annehmen, dass in den Schulen B und C eine Tendenz vorlag, den Aussagen zu Defizitorientierungen zuzustimmen, wogegen in Schule A die Einschätzung der Defizitorientierungen eher neutral war. Dieser Befund liefert erste Hinweise auf die Ausprägungen der (defizitorientierten) Schulkulturen. Die durchschnittlichen Einschätzungen der jeweiligen Schulen spiegeln sich auch in den Befunden der qualitativen Inhaltsanalyse wider. Dadurch, dass die Befunde der qualitativen Teilstudie auch vor dem Hintergrund des theoretischen Zugangs aus Kapitel 3.4.2 eingeordnet werden (Kapitel 10.4.2), der *Defizitorientierungen als ein Merkmal der Schulkultur* behandelt, können diese Befunde dazu herangezogen werden, Aussagen über *Muster* von Überzeugungen, Werten und Normen gegenüber Eltern zu treffen. Die verschiedenen Bereiche, in denen die Basisannahmen bedeutsam sind und aus denen sich die Kultur einer Schule entwickelt, umfassen Annahmen bezüglich äußerer Anforderungen sowie Annahmen über die innere Integration (Schein,

2010; siehe auch Proskawetz et al., 2023). Diese eignen sich zur Analyse kollektiver Defizit- und Ressourcenorientierungen als Merkmal der Schulkultur. Die Befunde der vorliegenden Studie verweisen darauf, dass kollektive Defizitorientierungen gegenüber Eltern in den Schulen B und C in allen Bereichen von Schein (2010) zum Tragen kommen, woraus sich schließen lässt, dass die Schulkulturen dieser Schulen in höherem Maße durch Defizitorientierungen gegenüber Eltern geprägt sind. Demgegenüber wirken sich die kollektiven Defizitorientierungen gegenüber Eltern in Schule A in weniger Bereichen aus und sind auch weniger umfassend und weniger eindeutig abwertend. Demnach lässt sich folgern, dass die Schulkultur dieser Schule in geringerem Maße durch Defizitorientierungen gegenüber Eltern, sondern vielmehr durch positivere Überzeugungen diesen gegenüber geprägt ist.

Bei der Analyse des Öffnungsgrads zeigen die quantitativen Befunde, dass die entwickelte Skala, angelehnt an Henderson et al. (2007) und Sacher (2014), Aufschluss über das Schulklima geben kann und geeignet ist, den Öffnungsgrad gegenüber dem schulischen Umfeld zu messen. Die quantitativen Analysen identifizierten zwei Öffnungstypen, wobei Lehrkräfte in allen untersuchten Schulen deutlich stärker den Typ *bei Bedarf offene Schule* wahrnahmen, im Vergleich zum Typ *offene Schule.* Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass diese verschiedenen Öffnungstypen gleichzeitig in den Schulen auftreten können, ohne sich gegenseitig auszuschließen. Im Rahmen der qualitativen Analyse wurde auch der Typ *geschlossene Schule* beobachtet. Zusätzliche quantitative Analysen legen nahe, dass

a) in Schule A eine Tendenz vorlag, den Aussagen zum Typ *offene Schule* eher zuzustimmen, während in den Schulen B und C die durchschnittlichen Einschätzungen dieses Öffnungstyps deutlich niedriger waren. Diese Ergebnisse liefern erste Hinweise auf die Ausprägungen dieses schulkulturellen Merkmals in den Schulen der Vertiefungsstudie. Die durchschnittlichen Einschätzungen der jeweiligen Schulen spiegeln sich auch in den Befunden der qualitativen Inhaltsanalyse wider.

b) zwischen den Defizitorientierungen und dem Typ *offene Schule* ein negativer Zusammenhang besteht. Dies lässt vermuten, dass eine eher defizitorientierte Schulkultur dazu führen kann, dass schulische Akteurinnen und Akteure sich verstärkt vom schulischen Umfeld abgrenzen. Umgekehrt kann eine stärkere Abgrenzung vom schulischen Umfeld die Defizitorientierungen innerhalb der Schulkultur weiter verstärken. Es erscheint daher wesentlich, sich mit Defizitorientierungen auseinanderzusetzen, damit Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage ein Schulklima etablieren können, in dessen Rahmen die Elternarbeit als zentraler Bestandteil der schulischen Arbeit betrachtet wird und die Vorteile einer Öffnung gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld den schulischen Akteurinnen und Akteuren bewusst sind (siehe auch Klein, 2018a).

Dass die Befunde der vorliegenden Studie darauf verweisen, dass die verschiedenen Typen der Defizit- und Ressourcenorientierungen und des Öffnungsgrads gegenüber dem schulischen Umfeld gleichzeitig in unterschiedlicher Ausprägung an den jeweiligen Schulen auftreten, entspricht dem Schulkulturansatz von Helsper (2008), demzufolge es keine einzelne einheitliche Kultur für eine Schule gibt, sondern sich bestimmte Gruppen innerhalb der Schule durchsetzen und ‚dominante Sinnordnungen' entstehen (Helsper, 2008, S. 73), von denen sich bestimmte Gruppen von Lehrkräften oder auch einzelne Lehrkräfte distanzieren und die von anderen unterstützt werden.

Ein dritter Beitrag der Arbeit zeigt sich darin, dass erstmals für den deutschen Kontext aufgezeigt werden konnte, dass Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. Schulleitungen an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage im Kontext der Elternarbeit transformationale und fürsorgliche Führungspraxen anwenden. Die beiden Führungsansätze, die in den USA entwickelt und erprobt wurden und sich in verschiedenen Länderkontexten bewährt haben, können für den deutschen Kontext „*borrowed*" werden (Phillips & Schweisfurth, 2014; siehe auch Klein & Bronnert-Härle, 2023). Die quantitativen Analysen zeigen, dass die befragten Lehrkräfte Handlungsweisen weniger wahrnahmen, die ihre Autonomie und ihre Haltung sowie den Umgang mit Eltern in der Praxis beeinflussten, z. B. mit Blick auf die Dimension *intellektuelle Anregung.* Im Gegensatz dazu nahmen sie Handlungsweisen mit Blick auf Führungsdimensionen, die eher „people-oriented" waren (Klein et al., 2022, S. 577), stärker wahr. Dies betrifft z. B. die Dimension *individuelle Unterstützung* oder die *fürsorgliche Führung.* Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse können die verschiedenen Dimensionen von a) transformationaler Führung im Kontext der Elternarbeit und b) fürsorglicher Führung mitsamt ihren Formen und Ausprägungen differenzierter beschrieben werden. Das Führungshandeln geht dabei nicht nur von den Schulleiterinnen, sondern zum Teil auch von den didaktischen Leitungen oder den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung aus. Mit Blick auf transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit ermutigen die Schulleiterinnen A und B Lehrkräfte, ihre Einstellungen gegenüber Eltern zu überdenken. Es deutet sich an, dass diese Strategie in Schule A erfolgreich ist, während in Schule B einige Lehrkräfte ihre Denk- und Handlungsweisen nur bedingt ändern. In Schule C weisen nur die didaktische Leitung und Mitglieder der erweiterten Schulleitung ein ähnliches Führungshandeln auf. Alle Schulleiterinnen und zum Teil auch Mitglieder der erweiterten Schulleitung zeigen Fürsorge für Lehrkräfte und Eltern, allerdings variiert der Umgang mit den beiden Akteursgruppen: Die Schulleiterinnen A und B pflegen persönliche Beziehungen zu beiden Gruppen, während Schulleiterin C weniger persönlich mit Eltern interagiert (vgl. Klein & Bremm, 2019).

Der vierte zentrale Beitrag der vorliegenden Studie besteht darin, dass anhand der quantitativen und qualitativen Analysen aufgezeigt werden konnte, welchen Bedingungen

die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit unterliegt. Die quantitativen Analysen zeigen, dass transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit, insbesondere die Dimension *intellektuelle Anregung*, eine besondere Relevanz für die Form *Unterstützung der Eltern* hatte. Die Dimension *idealisierter Einfluss (attributed)* korrelierte am stärksten mit der Form *Partizipation der Eltern*. Die Dimension *individuelle Unterstützung* wies lediglich einen Zusammenhang mit der Form *Unterstützung der Eltern* auf. Mit Blick auf die fürsorgliche Führung zeigten die quantitativen Analysen, dass dieser Führungsansatz mit der von Schulen/Lehrkräften initiierten Form *Unterstützung der Eltern* in Zusammenhang stand. Zudem zeigte sich ein Zusammenhang mit den beiden schulkulturellen Merkmalen *offene Schule* und *bei Bedarf offene Schule*.

Die qualitative Inhaltsanalyse liefert erste Hinweise darauf, dass die variierende Führungspraxis der Schulleiterinnen im Kontext der Elternarbeit unterschiedliche Auswirkungen auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit hat. Darüber hinaus ergänzen die qualitativen Befunde auch die quantitativen Befunde, indem sie auf die zentrale Bedeutung der Dimension *inspirierende Motivation* verweisen.

Bei der Dimension *idealisierter Einfluss (attributed)* nutzen die Schulleiterinnen differierende Strategien, um die Lehrkräfte dazu zu ermutigen, sich mit dem Handeln und den Einstellungen der Schulleiterinnen zu identifizieren. In Bezug auf die Dimension *idealisierter Einfluss (behavior)* betonen die Schulleiterinnen auf unterschiedliche Weise die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern. Ihre Ansätze unterscheiden sich in diesem Zusammenhang in der Systematik, wie sie in die täglichen Abläufe eingebunden sind und welche inhaltlichen Schwerpunkte sie setzen, z. B. ob sie die Bedeutung der Gesamtheit der Zusammenarbeit einschließlich des persönlichen Austauschs betonen oder ob sie nur die Bedeutung der Förderung der Elternpartizipation hervorheben. Die differierende Führungspraxis der Schulleiterinnen zeigt sich auch darin, dass sie eine unterschiedlich starke Position in Bezug auf ihre Visionen und Ziele vertreten. Ihre Entschlossenheit, ihre eigenen Überzeugungen durchzusetzen, variiert und wirkt sich darauf aus, inwiefern sie Lehrkräfte für *ihre* Überzeugungen einnehmen können und inwiefern es ihnen darüber gelingt, deren Einstellungen und Handlungen zu beeinflussen. Darüber hinaus zeigen sich auch Unterschiede in der Fähigkeit der Schulleiterinnen, Lehrkräfte dazu zu ermutigen, ihre Haltungen gegenüber Eltern, besonders in Anbetracht ihrer oft schwierigen Lebenssituationen, zu reflektieren. Diese divergierende Führungspraxis wirkt sich wiederum auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus und beeinflusst, wie Lehrkräfte mit Eltern interagieren. Dies wird an den Schulen auf unterschiedliche Weise deutlich, z. B. in einem unterschiedlichen Maß an Verständnis für die Lebenssituation der Eltern und im Grad der Wertschätzung im Umgang mit diesen sowie in der Betrachtungsweise der Eltern als gleichrangige Partnerinnen und Partner.

Insgesamt verweisen die Befunde der qualitativen Vertiefungsstudie darauf, dass alle Schulleiterinnen in hohem Maße transformationale und fürsorgliche Führung (im Kontext der Elternarbeit) betreiben. Jedoch legen sie auch nahe, dass eine Führungspraxis, die darauf abzielt, die Fähigkeiten der Lehrkräfte im Umgang mit Eltern zu stärken, die Lehrkräfte für die oft herausfordernden Lebensumstände der Eltern zu sensibilisieren, positives Verhalten vorzuleben, die Lehrkräfte zu empowern und eine respektvolle sowie unterstützende Haltung einzunehmen, für die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit wesentlich ist, aber zusätzlich mit einer konkreten Vision verknüpft sein muss. Diese Verknüpfung lässt sich allerdings nur in der Handlungspraxis von Schulleiterin A erkennen.

Literaturverzeichnis

Addi-Raccah, A. (2020). Resources and Influences: Parents in Leadership Positions in Low-/Mid-SES and High-SES Schools in Israel. *Educational Administration Quarterly*, *56*(4), 600–640. https://doi.org/10.1177/0013161X19883693

Addi-Raccah, A., Amar, J. & Ashwal, Y. (2018). Schools' influence on their environment: The parents' perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(5), 782–799. https://doi.org/10.1177/1741143217707521

Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern* (2. Auflage). *Pädagogik*. Beltz.

Ainscow, M. & West, M. (Hrsg.). (2006). *Education in an urbanised society*. *Improving urban schools: Leadership and collaboration*. Open University Press.

Akremi, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Bd. 18, S. 313–331). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_21

Allison, P. D. (2002). *Missing data*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781412985079

Ancess, J. (2003). *Beating the odds: High schools as communities of commitment*. *The series on school reform*. Teachers College Press.

Anderegg, N., Knies, A., Jesacher-Rößler, L. & Breitschaft, J. (2023). Einleitung. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning - gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (1. Aufl., S. 10–22). Verlag AG.

Anguiano, R., Thomas, S. & Proehl, R. (2020). Family Engagement in a Catholic School: What Can Urban Schools Learn? *School Community Journal*, *30*(1), 209–241.

Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen: Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*(26), Artikel 1, 123–141.

Arar, K., Abramovitz, R., Daod, S., Awad, Y. & Khalil, M. (2016). Teachers' perceptions of school principals' leadership styles and parental involvement – the case of the Arab education system in Israel. *International Journal of Pedagogies and Learning*, *11*(2), 132–144. https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227253

Arnold, R. & Pätzold, H. (2002). *Schulpädagogik kompakt: Prüfungswissen auf den Punkt gebracht* (3. Aufl.). *Erziehung lernen*. Cornelsen Scriptor.

Atasoy, R. (2020). The Relationship Between School Principals' Leadership Styles, School Culture and Organizational Change. *International Journal of Progressive Education*, *16*(5), 256–274. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.16

Auerbach, S. (2007). Visioning Parent Engagement in Urban Schools. *Journal of School Leadership*, *17*(6), 699–734. https://doi.org/10.1177/105268460701700602

Auerbach, S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership in family engagement in urban schools. *The School Community Journal*, *19*(1), 9–31.

Auerbach, S. (2010). Beyond Coffee with the Principal: Toward Leadership for Authentic School–Family Partnerships. *Journal of School Leadership*, *20*(6), 728–757. https://doi.org/10.1177/105268461002000603

Aycan, Z. (2008). Cross-cultural approaches to leadership. In P. B. Smith, M. F. Peterson & D. C. Thomas (Hrsg.), *The handbook of cross-cultural management research* (S. 219–238). Sage Publications.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4

Bæck, U.-D. K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, *31*(3), 323–335. https://doi.org/10.1080/01425691003700565

Baitsch, C. & Nagel, E. (2009). Organisationskultur – das verborgene Skript der Organisation. In R. Wimmer, J. O. Meissner & P. Wolf (Hrsg.), *Praktische Organisationswissenschaft: Lehrbuch für Studium und Beruf* (S. 267–288). Carl-Auer.

Baker, D. P. & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' Strategies for Children's School Achievement: Managing the Transition to High School. *Sociology of Education*, *59*(3), 156–166. https://doi.org/10.2307/2112340

Balli, S. J., Wedman, J. F. & Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *The Journal of Experimental Education*, *66*(1), 31–48.

Baquedano-López, P., Alexander, R. A. & Hernandez, S. J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, *37*(1), 149–182. https://doi.org/10.3102/0091732X12459718

Barr, J. & Saltmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership". *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(4), 491–505. https://doi.org/10.1177/1741143213502189

Bartscher, M. (2011). Auf dem Weg zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern: Akteure, Konzepte und Strukturen für eine nachhaltige Prävention. In Institut für soziale Arbeit (Hrsg.), *ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit* (S. 178–216). Waxmann.

Bartscher, M., Boßhammer, H., Kreter, G. & Schröder, B. (2010). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagsschulen*. Serviceagentur Ganztägig Lernen in Nordrhein-Westfalen.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, *18*(3), 19–31. https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* [1. Dr.]. Sage. http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0902/93030874-b.html

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire: Technical Report*. Mind Garden.

Bass, L. R. (2020). Black Male Leaders Care Too: An Introduction to Black Masculine Caring in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, *56*(3), 353–395. https://doi.org/10.1177/0013161X19840402

Belgium - Flemish Community. (2023). *Organisation and governance*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/organisation-and-governance;

Bellibas, M. S. & Gumus, S. (2013). The Impact of Socio-Economic Status on Parental Involvement in Turkish Primary Schools: Perspective of Teachers. *International Journal of Progressive Education*, *9*(3), 178–193.

Benner, P., & Gordon, S. (1996). Caring practice. In S. Gordon, P. Benner & N. Noddings (Eds.), *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics* (S. 40-55). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Berliner, D. C. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, *31*, 18–20.

Bermúdez, A. B. & Márquez, J. A. (1996). An Examination of a Four-Way Collaborative to Increase Parental Involvement in the Schools. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, *Summer*(16), 1–16.

Betz, T. (2010). Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit als Risiko und Chance. Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 117–144). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien* (B. Stiftung, Hg.). Bertelsmann Stiftung.

Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Verlag Bertelsmann Stiftung.

Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Mentzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren*. Bertelsmann Stiftung.

Blum, J. (1978). *Pseudoscience and mental ability: The origins and fallacies of the IQ controversy*. Monthly Review Press.

Blumentritt, L. (2016). *Veränderte Schulzeit – veränderte Freizeit? Freizeitkonstruktionen von Kindern am Beispiel der gymnasialen Schulzeitverkürzung*. Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1133117

Böhme, J. (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler: Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung* (1. Aufl.). *Forschung Klinkhardt*. Klinkhardt.

Böhm-Kasper, O. & Dizinger, V. (2022). Quantitative Ansätze in der Schulforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 85–107). Springer VS.

Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft. http://swb.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=922277

Böhnisch, L. (2018). Familie und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Bildungsforschung* (4., durchges. Aufl. 2018, S. 399–414). Springer VS.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8

Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students‘ Performance: Students‘ Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in psychology*, *9*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481

Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern* (1. Aufl.). Waxmann Verlag GmbH.

Bonsen, M., Gathen, J. v. d., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. *Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund*. Juventa-Verl.

Boone, W. J., Staver, J. R. & Yale, M. S. (2014). *Rasch Analysis in the Human Sciences*. Springer.

Bormann, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen: Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10970-9

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. *Wiley series in urban research*. Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt Sonderband: Bd. 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 183–189). Schwartz.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (G. Seib, Übers.) (Erste Auflage). Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (J. Bolder, Übers.). VSA Verlag Hamburg.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchgen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.

Bower, H. & Griffin, D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study. *Professional School Counseling*, *15*(2), 77–87. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2011-15.77

Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. DIPF.

Brauckmann, S. & Herrmann, C. (2013). Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit: Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis - Beiheft: Bd. 12. Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 172–196). Waxmann.

Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management* (29), Artikel 6, 749–765.

Bremer, H. (2009). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 287–306). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bremm, N. (2019). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106–127). Beltz.

Bremm, N. (2021a). Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Sozialräumen: Defizitperspektiven und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts. In L. Brockmann, C. Hack, A. Pomykaj & W. Böttcher (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung* (Inklusive Bildung, S. 130–150). https://doi.org/10.25656/01:21402

Bremm, N. (2021b). *Skala „Defizitorientierungen von Lehrkräften gegenüber einer sozial benachteiligten Schüler_innenschaft“*. Pädagogische Hochschule Zürich. https://doi.org/10.5281/zenodo.5384021

Bremm, N. & Klein, E. D. (August 2017). *“No excuses”? Deficit frameworks and responsibility for student success in schools serving disadvantaged communities in Germany*. Vortrag im Rahmen der ECER-Jahrestagung, Kopenhagen.

Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, *108*(4), 323–339.

Brohm, M. (2016). *Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen: Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13049-7

Bronstein, P., Ginsburg, G. S. & Herrera, I. S. (2005). Parental Predictors of Motivational Orientation in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(6), 559–575. https://doi.org/10.1007/s10964-005-8946-0

Brosius, F. (2011). *SPSS 19* (1. Aufl.). mitp.

Brown, M. E. & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, *17*(6), 595–616. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004

Brown, M. E., Treviño, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *97*(2), 117–134. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002

Bryant, F. B. (2000). Assessing the Validity of Measurement. *Reading and understanding more multivariate statistics*, 99–146.

Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1987). Application of hierarchical linear models to assessing change. *Psychological Bulletin*, *101*(1), 147–158. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.147

Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. *Contemporary social research series: Bd. 18*. Unwin Hyman Ltd.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, *6*(1), 97–113. https://doi.org/10.1177/1468794106058877

Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4., korrigierte und erweiterte Auflage). *Pearson Studium Psychologie*. Pearson. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6741201

Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler: Grundlagen und Umsetzung mit SPSS und R* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). *Studium Psychologie*. Pearson Deutschland GmbH.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Busch, F. W. & Scholz, W.-D. (2002). Wandel in den Beziehungen zwischen Familie und Schule. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Der Mensch als soziales und personales Wesen: Band 19. Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland: Eine zeitgeschichtliche Analyse* (S. 253–275). De Gruyter Oldenbourg.

Busse, S. & Helsper, W. (2007). Familie und Schule. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 321–341). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90675-1_18

Carger, C. L. (1997). Attending to new voices. *Educational Leadership*, *54*(7), 39–43.

Caro, D. H. (2011). Parent-child communication and academic performance. Associations at the within- and between-country level. *Journal for Educational Research Online*, *3*(2), 15–37. https://doi.org/10.25656/01:5622

Carr, C. S. (2003). Professing Educational Leadership: Caring Ways. *Journal of School Leadership*, *13*(2), 220–251. https://doi.org/10.1177/105268460301300206

Carreón, G. P., Drake, C. & Calabrese Barton, A. (2005). The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal*, *42*(3), 465–498.

Catsambis, S. (1998). *Expanding the Knowledge of Parental Involvement in Secondary Education: Effects on High School Academic Success. Report No. 27*. Distributed by ERIC Clearinghouse.

Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education: An International Journal*, *5*(2), 149–177. https://doi.org/10.1023/A:1014478001512

Catsambis, S. & Garland, J. E. (1997). *Parental involvement in students' education during middle school and high school*. *CRESPAR report: no. 18*. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University & Howard University; U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.

Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J. A. & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *The Journal of applied psychology*, *85*(6), 835–847. https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.6.835

Cheung, C. S.-S. & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents‘ involvement enhance children‘s achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 820–832. https://doi.org/10.1037/a0027183

Chin, J. M.-C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, *8*(2), 166–177. https://doi.org/10.1007/BF03029253

Chrispeels, J. (1996). Effective Schools and Home-School-Community Partnership Roles: A Framework for Parent Involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, *7*(4), 297–323. https://doi.org/10.1080/0924345960070402

Chrispeels, J. H. & Rivero, E. (2001). Engaging Latino Families for Student Success: How Parent Education Can Reshape Parents‘ Sense of Place in the Education of Their Children. *Peabody Journal of Education*, *76*(2), 119–169.

Clycq, N., Ward Nouwen, M. A. & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, *40*(5), 796–819. https://doi.org/10.1002/berj.3109

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1192162

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Comelli, G., Rosenstiel, L. & Nerdinger, F. W. (2014). *Führung durch Motivation*. Verlag Franz Vahlen. https://doi.org/10.15358/9783800648405

Connell, N. (1996). *Getting off the list: School Improvement in New York City*. Robert Sterling Clark Foundation.

Cooper, C. E. & Crosnoe, R. (2007). The Engagement in Schooling of Economically Disadvantaged Parents and Children. *Youth & society*, *38*(3), 372–391.

Cooper, C. W. (2010). Educational leaders as cultural workers: Engaging families and school communities through tranformative leadership. In S. Douglass Horsford (Hrsg.), *Education Management: Bd. 1. New Perspectives in Educational Leadership: Exploring Social, Political, and Community Contexts and Meaning* (1st, New ed.). Lang.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edition, international student edition). Sage.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third Edition). Sage Publications, Inc.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Curry, K. A. & Holter, A. (2019). The Influence of Parent Social Networks on Parent Perceptions and Motivation for Involvement. *Urban Education*, *54*(4), 535–563. https://doi.org/10.1177/0042085915623334

Curry, K. A., Gaëtane, J. -M. & Adams, C. M. (2016). Social Networks and Parent Motivational Beliefs. *Educational Administration Quarterly*, *52*(5), 841–877. https://doi.org/10.1177/0013161X16659345

Dawson, A. E. & Wymbs, B. T. (2016). Validity and Utility of the Parent–Teacher Relationship Scale–II. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *34*(8), 751–764. https://doi.org/10.1177/0734282915627027

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, *4*(1), 39–56. https://doi.org/10.1080/13603120010010615

de Carvalho, Maria Eulina Pessoa. (2001). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Routledge.

Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M. & Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: The mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, *38*(1), 15–31. https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1361904

DePree, M. (2004). *Leadership Is an Art*. Crown/Archetype. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6080452

Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, *93*(1), 11–30.

Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173–206). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_7

Docherty, J., James, M.-L., Spalding, K. & Walker, I. (2018). Closing the poverty related attainment gap: Using Learning Journals to engage parents at the early level, with

a particular focus on numeracy. *Educational & Child Psychology*, *35*(1), 65–79. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2018.35.1.65

Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, *78*(3), 233–249. https://doi.org/10.1177/003804070507800303

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5., überarb. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Springer.

Dou, D., Devos, G. & Valcke, M. (2016). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(6), 959–977. https://doi.org/10.1177/1741143216653975

Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Transkription: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag.

Driessen, G., Smit, F. & Sleegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, *31*(4), 509–532. https://doi.org/10.1080/01411920500148713

Drucks, S. & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen - Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken"* (1. Auflage, S. 244–276). Beltz Juventa.

Drucks, S. & Webs, T. (2021). Forschungsmethodisches Design. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen - Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken"* (1. Auflage, S. 72–105). Beltz Juventa.

Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Franz Steiner Verlag.

Duden online. *Wörterbuch*. https://www.duden.de/rechtschreibung/Klima

Duke, R. T. & Tenuto, P. L. (2020). Creating Communities of Support Within Alternative Settings: Perspectives of Practicing Alternative School Administrators. *Journal of School Leadership*, *30*(1), 23–41. https://doi.org/10.1177/1052684619858756

Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 144–161. https://doi.org/10.1037/a0034100

Durand, T. M. & Secakusuma, M. (2019). Negotiating the Boundaries of Parental School Engagement: The Role of Social Space and Symbolic Capital in Urban Teachers' Perspectives. *Teachers College Record*, *121*(2), 1–40.

Durkheim, É. (1972). *Erziehung und Soziologie* (1. Aufl.). *Schule in der Gesellschaft*. Pädagogischer Verlag Schwann.

Dyson, A. (2006). Beyond the School Gates: Context, Disadvantage and „Urban Schools". In M. Ainscow & M. West (Hrsg.), *Education in an urbanised society. Improving urban schools: Leadership and collaboration* (S. 117–129). Open University Press.

Eck, C. D. (2014). *Persönlichkeit und Führung: Zur Interaktion von zwei Orientierungssystemen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08293-2

Eckart, E. & Schratz, M. (2017). Tiefenstrukturen von Defizitorientierung: gebrochene Erwartungen. In H. Möller & T. Giernalczyk (Hrsg.), *Organisationskulturen im Spielfilm* (S. 181–192). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-52895-2_14

Egger, J., Lehmann, J. & Straumann, M. (2016). Die Praxis von Lehrpersonen mit Eltern: Eine Analyse der Deutungs- und Praxismuster. In M. Bonanati & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern - Lehrer - Schüler: Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen* (S. 47–59). Verlag Julius Klinkhardt.

Eickelmann, B., Gerick, J. & Vennemann, M. (2019). Unerwartet erfolgreiche Schulen im digitalen Zeitalter: Eine Analyse von Schulmerkmalen resilienter Schultypen auf Grundlage der IEA-Studie ICILS 2013. *Journal for Educational Research Online*, *11*(1), 118–144. https://doi.org/10.25656/01:16790

Eiden, S. (2018). Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit „Schwererreichbarkeit" von Eltern. *Die Deutsche Schule*, *110*(4), 326–340.

Eiden, S. (2021). Normalitätserwartungen von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen - Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken"* (1. Auflage, S. 301–319). Beltz Juventa.

Eisenbeiß, S. A. (2008). *Zwei Seiten einer Medaille: Effekte transformationaler Führung auf Teaminnovation: Eine empirische Studie im Forschungs- und Entwicklungskontext [Dissertation]*. University of Konstanz.

El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, *81*(3), 988–1005.

El-Mafaalani, A. (2020). „Lasst die Lehrkräfte in Ruhe, aber nicht die Schulen“: Ein Gespräch mit dem Erziehungswissenschaftler Aladin El-Mafaalani über Bildung in Zeiten der Corona-Pandemie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *70*, 29–32.

Elmore, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Harvard Education Press. https://permalink.obvsg.at/AC06474339

Emira, M. (2010). Leading to Decide or Deciding to Lead? Understanding the Relationship Between Teacher Leadership and Decision Making. *Educational Management Administration & Leadership*, *38*(5), 591–612. https://doi.org/10.1177/1741143210373738

Enders, C. K. (2022). *Applied Missing Data Analysis*. Guilford Press.

Engel, U. (1998). *Einführung in die Mehrebenenanalyse: Grundlagen, Auswertungsverfahren und praktische Beispiele*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80830-1

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In F. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Lösel (Hrsg.), *Social intervention: Potential and constraints* (S. 121–136). De Gruyter.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships: Report No. 6*. Center on Families, Communities, Schools, and Children‘s Learning, Publications.

Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share. *Phi Delta Kappan*, *76*(9), 701–712.

Epstein, J. L. (1996). Perspectives and Previews on Research and Policy for School, Family, and Community Partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Hrsg.), *Family–school links: How do they affect educational outcomes?* (S. 209–246). Routledge.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships, Student Economy Edition: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429493133

Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, *91*(3), 289–305.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & VanVoorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press, Inc.

Erickson, P. A. & Murphy, L. D. (1998). *A history of anthropological theory*. Broadview Press.

Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, *31*(1), 6–22.

Fan, W., Williams, C. M. & Wolters, C. A. (2012). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, *105*(1), 21–35. https://doi.org/10.1080/00220671.2010.515625

Fan, X. (2001). Parental Involvement and Students‘ Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis. *The Journal of Experimental Education*, *70*(1), 27–61.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students‘ Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *13*(1), 1–22.

Fehrmann, P. G., Keith, T. Z. & Reimers, T. M. (1987). Home Influence on School Learning: Direct and Indirect Effects of Parental Involvement on High School Grades. *The Journal of Educational Research*, *80*(6), 330–337. https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885778

Feiler, A. (2010). *Engaging ‚hard to reach' parents: Teacher-parent collaboration to promote children,s learning*. John Wiley & Sons.

Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren: Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93384-9

Feldhoff, T., Kanders, M. & Rolff, H.-G. (2008). Schulleitung und innere Schulorganisation. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen* (S. 146–173). Waxmann.

Feldhoff, T. & Rolff, H.-G. (2008). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen.* Waxmann.

Felfe, J. & Goihl, K. (2002). Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 5.00.* https://doi.org/10.6102/zis22

Felfe, J. (2006a). Transformationale und charismatische Führung - Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, *5*(4), 163–176. https://doi.org/10.1026/1617-6391.5.4.163

Felfe, J. (2006b). Validierung einer deutschen Version des “Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ Form 5 x Short) von. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, *50*(2), 61–78. https://doi.org/10.1026/0932-4089.50.2.61

Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens: Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Ferrara, M. M. (2009). Broadening the Myopic Vision of Parent Involvement. *The School Community Journal*, *19*(2), 123–142.

Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. *McGraw-Hill series in management*. McGraw-Hill.

Field, A. P. (2009). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage.

Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (South Asian adaptation). Sage Publications.

Fields-Smith, C. (2007). Social class and african-american parental involvement. In J. A. van Galen & G. W. Noblit (Hrsg.), *Late to class: Social class and schooling in the new economy* (S. 167–202). State University of New York Press.

Flessa, J. (2009). Urban School Principals, Deficit Frameworks, and Implications for Leadership. *Journal of School Leadership*, *19*(3), 334–373. https://doi.org/10.1177/105268460901900304

Flessa, J., Gallagher-Mackay, K. & Ciuffetelli Parker, D. (2010). „Good, Steady Progress“: Success Stories from Ontario Elementary Schools in Challenging Circumstances. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(101), 1–38.

Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2017). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe, S. 13–29). Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Flores, O. J. & Kyere, E. (2021). Advancing Equity-Based School Leadership: The Importance of Family–School Relationships. *The Urban Review*, *53*(1), 127–144. https://doi.org/10.1007/s11256-020-00557-z

Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Schule im Brennpunkt‘ - Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. (H.) Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation.* Verlag Barbara Budrich.

Fölker, L., Hertel, T., Pfaff, N. & Wieneke, J. (2013). „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft - die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *2*, 87–109. https://doi.org/10.25656/01:16014

Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2016). Schulische Praxis und Schulentwicklung unter Bedingungen sozialräumlicher Segregation – Befunde einer fallvergleichenden Studie

zu zwei Schulen in benachteiligten Stadtteilen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 161–176). BMBF.

Freeman, M. (2010). 'Knowledge is acting': working-class parents' intentional acts of positioning within the discursive practice of involvement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *23*(2), 181–198. https://doi.org/10.1080/09518390903081629

Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken - ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371–395). Juventa Verlag.

Friedrich, M. C. & Kröner, S. (2009). Anzahl und Organisationsform von Elternvertretern und Elternvereinen mit Migrationshintergrund – Eine Befragung allgemeinbildender Schulen in der Metropolregion Nürnberg und dem Rhein-Main-Gebi. In S. Kröner (Hrsg.), *Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen* (S. 17–23). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Friedrichs, J. & Triemer, S. (2009). *Gespaltene Städte? Soziale und ethnische segregation in deutschen Grossstädten* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Froiland, J. M., Peterson, A. & Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, *34*(1), 33–50.

Frost, D. (2008). 'Teacher leadership': values and voice. *School Leadership & Management*, *28*(4), 337–352. https://doi.org/10.1080/13632430802292258

Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009). *Lehrbuch*. *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.

Fürstenau, S. & Hawighorst, B. (2008). Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zu Perspektiven von Eltern und Schule. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Band 40. Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (1. Auflage, S. 170–185). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Furtner, M. & Baldegger, U. (2016a). Full Range Leadership. In M. Furtner & U. Baldegger (Hrsg.), *Self-Leadership und Führung: Theorien, Modelle und praktische Umsetzung* (S. 131–188). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Furtner, M. & Baldegger, U. (2016b). Führungsmotivation. In M. Furtner & U. Baldegger (Hrsg.), *Self-Leadership und Führung: Theorien, Modelle und praktische Umsetzung* (Bd. 28, S. 103–133). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13045-9_4

García, D. C. (1990). *Creating parental involvement: A manual for school children and parents interacting program*. Florida University, School of Education.

García, S. B. & Guerra, P. L. (2004). Deconstructing Deficit Thinking. *Education and Urban society*, *36*(2), 150–168. https://doi.org/10.1177/0013124503261322

García Bacete, F. J. & Rosel Remírez, J. (2001). Family and personal correlates of academic achievement. *Psychological reports*, *88*(2), 533–547. https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.533

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, *41*(3), 228–256. https://doi.org/10.1108/09578230310474403

Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9

Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule: Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. *Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 52*. Waxmann.

Gignac, G. E. & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*(102), 74–78.

Giles, C. (2006). Transformational Leadership in Challenging Urban Elementary Schools: A Role for Parent Involvement? *Leadership and Policy in Schools*, *5*(3), 257–282. https://doi.org/10.1080/15700760600805865

Giles, C., Johnson, L., Brooks, S. & Jacobson, S. L. (2005). Building Bridges, Building Community: Transformational Leadership in a Challenging Urban Context. *Journal of School Leadership*, *15*(5), 519–545.

Gillies, D., Wilson, A., Soden, R., Gray, S. & McQueen, I. (2010). Capital, culture and community: understanding school engagement in a challenging context. *Improving Schools*, *13*(1), 21–38. https://doi.org/10.1177/1365480209352548

Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 109–119). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_9

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830970989

Gomez, P. & Zimmermann, T. (1999). *Unternehmensorganisation: Profile, Dynamik, Methodik* (4. Aufl.). *St. Galler Management-Konzept: Bd. 3*. Campus-Verl.

Gomolla, M. & Kollender, E. (2019). Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung: Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund' im politischen Diskurs der BRD. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, *4*(1-2), 28–41. https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.03

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7

Gomolla, M. & Rotter, C. (2012). Zugewanderte und einheimische Eltern: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Beurteilung von Schulpolitik und -praxis. In D. Killus & K.-J. Tilmann (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 2. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 112–142). Waxmann.

González, R. L. & Jackson, C. L. (2013). Engaging with parents: the relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School Effectiveness and School Improvement*, *24*(3), 316–335. https://doi.org/10.1080/09243453.2012.680893

Gould, S. J. (1978). Morton‘s ranking of races by cranial capacity. Unconscious manipulation of data may be a scientific norm. *Science*, *200*, 503–509. https://doi.org/10.1126/science.347573

Graves, S. L. & Brown Wright, L. (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International*, *32*(1), 35–48. https://doi.org/10.1177/0143034310396611

Green, T. L. (2015). Leading for Urban School Reform and Community Development. *Educational Administration Quarterly*, *51*(5), 679–711. https://doi.org/10.1177/0013161X15577694

Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press.

Grissom, J. A. (2011). Can Good Principals Keep Teachers in Disadvantaged Schools? Linking Principal Effectiveness to Teacher Satisfaction and Turnover in Hard-to-Staff Environments. *Teachers College Record*, *113*(11), 2552–2585. https://doi.org/10.1177/016146811111301102

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.

Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents‘ involvement in children‘s schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, *65*(1), 237–252.

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children‘s schooling. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 538–548. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. & Hevey, C. (2000). Parental Resources and the Transition to Junior High. *Journal of Research on Adolescence*, *10*(4), 465–488.

Gu, Q. & Johansson, O. (2013). Sustaining school performance: school contexts matter. *International Journal of Leadership in Education*, *16*(3), 301–326. https://doi.org/10.1080/13603124.2012.732242

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *The Sage handbook of qualitative research* (S. 191–215). Sage Publications.

Gutman, L. M., Sameroff, A. J. & Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American journal of community psychology*, *30*(3), 367–400. https://doi.org/10.1023/A:1015389103911

Gutman, L. M. & Eccles, J. S. (1999). Financial Strain, Parenting Behaviors, and Adolescents‘ Achievement: Testing Model Equivalence between African American and European American Single- and Two-Parent Families. *Child development*, *70*(6), 1464–1476.

Haack, M. K. (2007). *PARENTS' AND TEACHERS' BELIEFS ABOUT PARENTAL INVOLVEMENT IN SCHOOLING.*

Häder, M. (2006). *Empirische Sozialforschung – eine Einführung, Lehrbuch.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung.

Hagenauer, G. & Gläser-Zikuda, M. (2019). Mixed Methods. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 801–812). Waxmann.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, *33*(3), 329–352. https://doi.org/10.1080/0305764032000122005

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, *49*(2), 125–142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(1), 5–24. https://doi.org/10.1177/1741143216670652

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal‘s Contribution to School Effectiveness: 1980-1995∗. *School Effectiveness and School Improvement*, *9*(2), 157–191. https://doi.org/10.1080/0924345980090203

Hallinger, P. & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, *23*(4), 359–367. https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508

Hamlin, D. & Flessa, J. (2018). Parental Involvement Initiatives: An Analysis. *Educational Policy*, *32*(5), 697–727. https://doi.org/10.1177/0895904816673739

Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2012). Was fördert affektives Commitment von Lehrkräften? Eine Analyse individueller und schulischer (Bedingungs-)Faktoren. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(2), 151–168. https://doi.org/10.1007/s35834-012-0039-z

Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2008). *Unveröffentlichte Skalendokumentation der Studie Unveröffentlichte Skalendokumentation der Studie: «Wirkung neuer Leitungskonzepte auf die Qualität von guten und gesunden Schulen»*.

Harazd, B. & van Ophysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal for Educational Research Online*, *3*(1), 141–167.

Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership and Management*, *22*(1), 15–26.

Harter, J. K., Schmidt, F. L. & Keyes, C. L. M. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Hrsg.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (S. 205–224). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10594-009

Hartmann, V. (2018). *Wenn Bildungsungleichheit zur Bildungsungerechtigkeit wird: Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung an der Schwelle Schule/Hochschule in Deutschland*. Ergon Verlag. https://doi.org/10.5771/9783956504150

Hartung-Beck, V. & Muslic, B. (2015). Herausforderungen qualitativer Interviewstudien innerhalb von Organisationen: methodologische Überlegungen zu einer empirischen Rekonstruktion schulischer Organisationen am Beispiel des Forschungsprojektes „Realisierung testbasierter Schulreform“. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, *16*(1), 57–72.

Hase-Etzler, S. & Jöns, I. (2007). Organisationskultur als Arbeitsbelastung: Ihr Einfluss auf das Beanspruchungserleben der Mitarbeiter. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*(1), 17–22. https://doi.org/10.23668/psycharchives.8697

Hatch, M. J. & Schultz, M. (2004). The Dynamics of Organizational Identiy. In M. J. Hatch & M. Schultz (Hrsg.), *Oxford management readers. Organizational identity: A Reader* (1. publ, S. 377–403). Oxford University Press.

Hawighorst, B. (2009). Perspektiven von Einwandererfamilien. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (1. Aufl., S. 51–67). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.

Haynes, N. M. & Ben-Avie, M. (1996). Parents as full partners in education. In A. Booth & J. F. Dunn (Hrsg.), *Family–school links: How do they affect educational outcomes?* (S. 45–55). Routledge.

Haynes, N. M., Gebreyesus, S. & Comer, J. P. (1993). *Selected case studies of national implementation of the school development program*. Yale Child Study Center.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.

Helsper, W. (2004a). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Klinkhardt.

Helsper, W. (2004b). Schulmythen und Schulrituale als „kreative Verkennung“ und Schöpfung des Neuen. In C. Wulf (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft: Bd. 2. Innovation und Ritual: Jugend, Geschlecht und Schule* (S. 251–266). VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54*(1), 63–80. https://doi.org/10.25656/01:4336

Hemmings, A. (2012). Four Rs for urban high school reform: Re-envisioning, reculturation, restructuring, and remoralization. *Improving Schools*, *15*(3), 198–210. https://doi.org/10.1177/1365480212458861

Henchey, N. (2001). *Schools That Make a Difference: Final Report: Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings.*

Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). *A New generation of evidence: The family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools.

Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. The New Press.

Hentze, J., Graf, A., Kammel, A. & Lindert, K. (2005). *Personalführungslehre: Grundlagen, Funktionen und Modell der Führung*. utb GmbH. https://doi.org/10.36198/9783838513744

Herrmann, J. (2010). *Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage*. Landesinstitut.

Herrold, K. & O'Donnell, K. (2008). *Parent and Family Involvement in Education, 2006-07 School Year, From the National Household Education Surveys Program of 2007*. Washington DC.

Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, *23*(5), 26–34.

Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich: Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 40–62). Beltz 2013. https://doi.org/10.25656/01:7823

Hertel, T. (2014). Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation: Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung und Subjektivierung an einer urbanen „Brennpunktschule". In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (Bd. 37, S. 385–402). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_22

Herzka, M. (2013). *Führung im Widerspruch: Management in Sozialen Organisationen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01420-9

Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, *93*(4), 686–697. https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.4.686

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child development*, *75*(5), 1491–1509. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x.

Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740–763. https://doi.org/10.1037/a0015362

Hillesheim, S. (2009). *Elternarbeit in der Schule: Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagsschulen in Bayern*. *Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung: Bd. 13*. Univ., Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung.

Höhne, T. (2013). Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 261–284). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Holcomb-McCoy, C. (2010). Involving Low-Income Parents and Parents of Color in College Readiness Activities: An Exploratory Study. *Professional School Counseling*, *14*(1), 115-124. https://doi.org/10.1177/2156759X1001400111

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1987). Parent Involvement: Contributions of Teacher Efficacy, School Socioeconomic Status, and Other School Characteristics. *American Educational Research Journal*, *24*(3), 417–435.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1992). Explorations in Parent-School Relations. *The Journal of Educational Research*, *85*(5), 287–294.

Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2005). Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. *Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Educatino*.

Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does it Make a Difference? *Teachers College Record, 97*(2)*,* 310–331.

Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, *63*(1), 37–52. https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049

House, R. J. (1976). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Hrsg.), *Leadership: The cutting edge* (S. 189–207). Southern Illionois University Press.

House, R. J., Wright, N. S. & Aditya, R. N. (1997). Cross-cultural research on organizational leadership:A critical analysis and a proposed theory. In P. C. Earley & M. Erez (Hrsg.), *Frontiers of industrial and organizational psychology. New perspectives on international industrial/organizational psychology* (1. ed., 1. printing, S. 535–625). New Lexington Press.

Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2. ed.). *Quantitative methodology series*. Routledge. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=574571

Hunt, J. G. & Conger, J. A. (1999). From where we sit: An assessment of transformational and charismatic leadership research. *The Leadership Quarterly*, *10*(3), 335–343. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00024-7

Huntsinger, C. S. & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children‘s schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(4), 398–410.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften - für Bachelor*. *Springer-Lehrbuch*. Springer. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1557923

Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept: Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*, *06*, 300–301.

Ishimaru, A. (2013). From Heroes to Organizers: Principals and Education Organizing in Urban School Reform. *Educational Administration Quarterly*, *49*(1), 3–51. https://doi.org/10.1177/0013161X12448250

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children‘s education and school performance. *American journal of community psychology*, *27*(6), 817–839. https://doi.org/10.1023/a:1022262625984

Jackson, D. S. (2000). The School Improvement Journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, *20*(1), 61–78. https://doi.org/10.1080/13632430068888

Jacobson, S. L. & Johnson, L. (2011). Successful Leadership for Improved Student Learning in High Needs Schools: U.S. Perspectives from the International Successful School Principalship Project (ISSPP). In T. Townsend & J. E. C. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning. Part I* (Bd. 41, S. 553–569).

Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, *43*(6), 607–618. https://doi.org/10.1108/09578230510625700

Jäger-Flor, D. & Jäger, R. (2009). *Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus-Schule*. by zepf.

Jesse, D., Davis, A. & Pokorny, N. (2004). High-Achieving Middle Schools for Latino Students in Poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *9*(1), 23–45. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0901_2

Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, *47*(4), 706–742. https://doi.org/10.1177/0042085912445643

Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children’s Academic Achievement. *Education and Urban society*, *35*(2), 202–218.

Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, *40*(3), 237–269. https://doi.org/10.1177/0042085905274540

Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, *42*(1), 82–110.

Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for “data use” among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, *42*(3), 5–14. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.010

Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S. & Sameroff, A. (2001). Parents‘ roles in shaping early adolescents‘ occupational aspirations. *Child development*, *72*(4), 1247–1265. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00345

Jones, G. R. & Bouncken, R. B. (2008). *Organisation: Theorie, Design und Wandel* (5., aktualisierte Auflage [der amerikan. Aufl.]. *wi - wirtschaft*. Pearson Studium. https://elibrary.pearson.de/book/99.150005/9783863265564

Jones, J. M. (2013). Family, School, and Community Partnerships. In D. Shriberg, S. Y. Song, A. Halsell Miranda & K. M. Radliff (Hrsg.), *School psychology and social justice: Conceptual foundations and tools for practice* (S. 270–293). Routledge.

Kanders, M., Rösner, E. & Rolff, H.-G. (1996). Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern: Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, *9*, 57–113.

Karakayali, J. & Zur Nieden, B. (2019). Segregation als Diskriminierungserfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(6), 888–903. https://doi.org/10.25656/01:24154

Kark, R., Shamir, B. & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: empowerment and dependency. *The Journal of applied psychology*, *88*(2), 246–255. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.246

Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Online-Ausgabe). *Lehrbuch*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04053-6

Kaufmann, F.-X. (1995). *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland: Gesellschaftliche und politische Bedingungen*. *Perspektiven und Orientierungen: Bd. 16*. Beck.

Keith, T. Z., Keith, P. B., Bickley, P. G. & Singh, K. (1992). *Effects of parental involvement on eighth grade achievement: LISREL analysis of NELS88 data*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco.

Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. (1998). Longitudinal Effects of Parent Involvement on High School Grades: Similarities and Differences Across Gender and Ethnic Groups. *Journal of school psychology*, *36*(3), 335–363.

Kelle, U. (1997). *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung* (2. Aufl.). *Status passages and the life course: Bd. 6*. Deutscher Studien Verlag.

Kelle, U. & Erzberger, C. (2017). Qualitative und Quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe, S. 299–309). Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Kelly, S. (2004). Do increased levels of parental involvement account for social class differences in track placement? *Social Science Research*, *33*(4), 626–659.

Kemnitz, H. (1999). Ein „deutscher" Blick auf die Schulgeschichte der deutschsprachigen Schweiz im 19. Jahrhundert. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.), *Explorationen: Bd. 27. Eine Schule für die Demokratie: Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 405–426). Lang.

Kepplinger, H. M., Dahlem, S. & Brosius, H.-B. (1993). Helmult Kohl und Oskar Lafontane im Fernsehen: Quellen der Wahrnehmung ihres Charakters und und ihrer Kompetenz. In C. Holtz-Bacha & L. L. Kaid (Hrsg.), *Die Massenmedien im Wahlkampf: Untersuchungen aus dem Wahljahr 1990* (S. 144–184). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Khalifa, M. A., Gooden, M. A. & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, *86*(4), 1272–1311. https://doi.org/10.3102/0034654316630383

Killus, D. & Paseka, A. (2014). Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *JAKO-O-Bildungsstudie: Bd. 3. Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (S. 131–148). Waxmann.

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.

Killus, D. & Paseka, A. (2020). *Kooperation zwischen Eltern und Schule: Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis* (1. Auflage). *Reihe BildungsWissen Lehramt*. Beltz.

Klar, H. W. & Brewer, C. A. (2013). Successful Leadership in High-Needs Schools. *Educational Administration Quarterly*, *49*(5), 768–808. https://doi.org/10.1177/0013161X13482577

Klatetzki, T. (2012). Professionelle Organisationen. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (Bd. 2, S. 165–183). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2_9

Klein, E. D. (2016a). Zwillinge oder entfernte Verwandte? Strategien der Schulleitung in Schulen in deprivierter Lage in Deutschland und den USA. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *6*(1), 5–23. http://dx.doi.org/10.1007/s35834-015-0138-8

Klein, E. D. (2016b). Instructional Leadership in den USA - ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? *Tertium comparationis*, *22*(2), 203–229. https://doi.org/10.25656/01:24657#

Klein, E. D. (2017a). Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(1), 61–87. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0695-1

Klein, E. D. (2017b). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. *SHIP Working Paper Reihe: No. 01*. Duisburg-Essen. https://doi.org/10.17185/due-publico/44384

Klein, E. D. (2018a). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. *SHIP Working Paper Reihe: No. 02*. Duisburg-Essen. https://doi.org/10.17185/due-publico/45206

Klein, E. D. (2018b). Transformationale Führung und Daten in Schulen in sozial deprivierter Lage. *Die Deutsche Schule*, *110*(1), 27–46.

Klein, E. D. (2022). Schulisches Handeln als Faktor von Bildungsgerechtigkeit: Eine Annäherung am Beispiel schulischer Strategien imKontext von COVID-19. In W. Böttcher, C. Luig, L. Brockmann & C. Hack (Hrsg.), *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert: KBBB-Tagungsband* (1. Auflage, S. 75–82). Waxmann.

Klein, E. D. & Bremm, N. (2019). „It's almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students": Caring als Facette von Führung an Schulen in sozial deprivierter Lage. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*(1), 89–108. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00233-7

Klein, E. D. & Bremm, N. (2020). Schulentwicklung im managerial geprägten System – Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht in den USA. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Educational Governance. Educational governance: Vol. 48: Unterstützung-Kooperation-Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung inder Schulentwicklung* (S. 263–285). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2018). *Constructs of leadership and differing institutional contexts: Comparative data from Germany and the USA.* AERA. Vortrag im Rahmen der AERA Jahrestagung,

Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2020). Mature school cultures and new leadership practices—An analysis of leadership for learning in German comprehensive schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(5), 955–977. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00968-4

Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik*(5), 691–710.

Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2023). Context matters! Leadership for Learning - (k)ein Gegenstand komparativer Forschung. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning - gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (1. Aufl., S. 147–158). Verlag AG.

Klein, E. D., Bronnert-Härle, H., Boone, W. J. & Muslic, B. (2022). Constructs of leadership and diverging institutional environments: an exploratory comparative study in the United States and Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, *33*(4), 564–587. https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2069129

Klein, E. D. & Schwanenberg, J. (2020). Eine Frage der Erfahrung? Erfolgswahrnehmung und Fortbildungsbedürfnisse von Schulleitungen mit mehr oder weniger Leitungserfahrung. *Erziehung und Unterricht*(1+2), 149–156.

Klein, E. D. & Schwanenberg, J. (2022). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, *50*(3), 371–391. https://doi.org/10.1177/1741143220933901

Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis: Ein Systematisierungsversuch. *Die Deutsche Schule*, *112*(3), 257–276. https://doi.org/10.25656/01:21848

Kleinke, K., Schlüter, E. & Christ, O. (2017). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus: Eine praktische Einführung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Walter de Gruyter.

Kley, S. (2018). Segregation. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (12. Auflage, S. 397–400). Springer VS.

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:3526

Knights, D. & Willmott, H. (1992). CONCEPTUALIZING LEADERSHIP PROCESSES: A STUDY OF SENIOR MANAGERS IN A FINANCIAL SERVICES COMPANY. *Journal of Management Studies*, *29*(6), 761–782. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1992.tb00688.x

Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School: Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of school psychology*, *38*(6), 501–523. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9

Kohl, K., Jäkel, J., Spiegler, O., Willard, J. A. & Leyendecker, B. (2014). Eltern und Schule - Wie beurteilen türkischstämmige und deutsche Mütter sowie deutsche Lehrkräfte elterliche Verantwortung und Beteiligung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *61*(2), 96–111. https://doi.org/10.2378/peu2013.art21d

Kötter-Mathes, S. (2020). *Leistungsbeurteilung in zentralen Prüfungen: Lehrkräftewahrnehmungen der landesweit vorgegebenen Erwartungshorizonte im Prüfungsfach Deutsch* (1. Auflage 2021). *Educational Governance: Bd. 51*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.

Kovačević, J. & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017). *Journal of Educational Administration*, *57*(6), 635–657. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018

Koyama, J. & Bakuza, F. R. (2017). A timely opportunity for change: Increasing refugee parental involvement in U.S. schools. *Journal of Educational Change*, *18*(3), 311–335. https://doi.org/10.1007/s10833-017-9299-7

Kraft, M. A. & Dougherty, S. M. (2013). The Effect of Teacher–Family Communication on Student Engagement: Evidence From a Randomized Field Experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *6*(3), 199–222.

Kraft, M. A., Papay, J. P., Johnson, S. M., Charner-Laird, M., Ng, M. & Reinhorn, S. (2015). Educating Amid Uncertainty: The Organizational Supports Teachers Need to Serve Students in High-Poverty, Urban Schools. *Educational Administration Quarterly*, *51*(5), 753–790. https://doi.org/10.1177/0013161X15607617

Kramer, R.-T. (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche' Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs* (S. 23–47). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Krebs, D. & Menold, N. (2019). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Bd. 16, S. 489–504). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_34

Krumm, V. (1996). Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern: Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität* (S. 256–290). Studienverlag.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Auflage). Beltz Verlagsgruppe.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa; Preselect.media GmbH.

Kuhn, T. & Weibler, J. (2003). Führungsethik: Notwendigkeit, Ansätze und Vorbedingungen ethikbewusster Mitarbeiterführung. *Die Unternehmung*, *57*(5), 375–392.

Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *4*(1), 83–106. https://doi.org/10.1007/s11618-001-0007-1

Kuper, H. (2013). Qualität im Bildungssystem. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Bd. 20, S. 199–221). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_10

Kuper, H. (2020). Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung – Organisationstheoretische Perspektive. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Educational Governance. Educational governance: Vol. 48: Unterstützung-Kooperation-Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung inder Schulentwicklung* (Bd. 48, S. 85–105). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_5

Kurz, A., Stockhammer, C., Fuchs, S. & Meinhard, D. (2009). Das problemzentrierte Interview. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S. 463–475). Gabler.

Lacan, J. (1975). Die Dritte: Vorlesung vor dem Kongreß in Rom (31.10. - 3.11.74). *Lettres de l'École freudienne,*, *16*, 177–203.

Ladkin, D. (2010). *Rethinking Leadership: A new look at old leadership questions*. *New horizons in leadership studies: Bd. 11*. Edward Elgar Publishing Limited.

Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl.). *UTB Psychologie, Pädagogik, Soziologie: Bd. 8303*. Beltz. http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-8303-2

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.

Landesregierung NRW. (2011a). *Bericht an den Landtag: Zwei Jahre Schulkonsens der Landesregierung NRW.*

Landesregierung NRW. (2011b). *Schulpolitischer Konsens, gemeinsame Leitlinien von CDU, SPD und Grünen für die Gestaltung des Schulsystems in NRW, 2011: Bericht an den Landtag. Zwei Jahre Schulkonsens der Landesregierung NRW.*

Lang, R. (2014a). Neocharismatische Führungstheorien: Zurück zu den Wurzeln? In R. Lang & I. Rybnikova (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 89–120). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lang, R. (2014b). Ethische und destruktive Führung: Gute Führung – schlechte Führung. In R. Lang & I. Rybnikova (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (Bd. 21, S. 313–353). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-3729-2_12

Lang, R. & Rybnikova, I. (2014). Aktuelle Führungstheorien und Führungskonzepte: „Alter Wein in neuen Schläuchen?“. In R. Lang & I. Rybnikova (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 15–31). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lange, A. & Soremski, R. (2012). Familie als Bildungswelt - Bildungswelt Familie: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *32*(3), 227–232.

Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, *60*(2), 73–85.

Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Falmer Press.

Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.

Lareau, A. & Horvat, E. M. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, *72*(1), 37–53. https://doi.org/10.2307/2673185

Lawrence, T. B. & Maitlis, S. (2012). Care and Possibility: Enacting an Ethic of Care Through Narrative Practice. *Academy of Management Review*, *37*(4), 641–663. https://doi.org/10.5465/amr.2010.0466

Lee, J.-S. & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, *43*(2), 193-218.

Leithwood, K. A. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, *30*(4), 498–518. https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006

Leithwood, K. A., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, *28*(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, *10*(4), 451–479. https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.451.3495

Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, *4*(3), 177–199. https://doi.org/10.1080/15700760500244769

Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(2), 201–227. https://doi.org/10.1080/09243450600565829

Leithwood, K. A. & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, *48*(3), 387–423. https://doi.org/10.1177/0013161X11436268

Leithwood, K. A. (1992). “The move toward transformational leadership”. *Educational Leadership*, *49*(5), 8–12.

Leithwood, K. A., Aitken, R. & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress* (3rd ed.). Corwin; SAGE [distributor].

Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (2013). Einleitung: Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 13–41). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lenz, K., Weinhold, K. & Laskowski, R. (2010). *Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote*. Technische Universität.

Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”. *The Journal of Social Psychology*, *10*(2), 269–299. https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366

López, G. R., Harvey, L. & Chesnut, C. (2013). Latino English language learners in a changing demographic landscape: Critical issues for school leaders to consider in implementing best practices. In L. C. Tillman & J. J. Scheurich (Hrsg.), *Handbook of research on educational leadership for equity and diversity* (S. 257–286). Routledge.

Louis, K. S. & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader’s role. *Journal of Educational Administration*, *55*(1), 103–126. https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077

Louis, K. S., Murphy, J. & Smylie, M. (2016). Caring Leadership in Schools: Findings From Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, *52*(2), 310–348. https://doi.org/10.1177/0013161X15627678

Lowe, K.B., Kroeck, K.G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ Literatur. *The Leadership Quarterly*, *7*(3), 385–425.

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, *58*(2), 103–117. https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103

Luet, K. M. (2017). Disengaging Parents in Urban Schooling. *Educational Policy*, *31*(5), 674–702. https://doi.org/10.1177/0895904815616481

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. & Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, *28*(4), 771–801. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1

Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2013). „Herkunft zensiert?“: Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden* (S. 185–302). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_13

Manitius, V. & Dobbelstein, P. (Hrsg.). (2017). *Beiträge zur Schulentwicklung*. *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Waxmann Verlag GmbH.

Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students‘ perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the schools*, *38*(6), 505–519. https://doi.org/10.1002/pits.1039.abs

Marcon, R. A. (1999). Positive Relationships Between Parent School Involvement and Public School Inner-City Preschoolers‘ Development and Academic Performance. *School psychology review*, *28*(3), 395–412. https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085973

Maring, E. F. & Koblinsky, S. A. (2013). Teachers‘ challenges, strategies, and support needs in schools affected by community violence: a qualitative study. *The Journal of school health*, *83*(6), 379–388. https://doi.org/10.1111/josh.12041

Marks, H. M., Louis, K. & Printy, S. M. (2000). The Capacity for Organizational Learning. In K. A. Leithwood (Hrsg.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (S. 239–265). Emerald Group Publishing Limited.

Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, *39*(3), 370–397. https://doi.org/10.1177/0013161X03253412

Martin, A. & Behrends, T. (1999). *Die innovative Organisation aus kulturtheoretischer Sicht*. *Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung*. Universität Lüneburg, Institut für Mittelstandsforschung.

Matthews, A., McPherson-Berg, S. L., Quinton, A., Rotunda, R. S. & Morote, E.-S. (2017). The School-Parent Relationship across Different Income Levels. *Journal for Leadership and Instruction*, *16*(1), 15–21.

Maurer, M. & Jandura, O. (2001). Kontrast oder Konsistenz? Ein Feldexperiment zum Einfluß der Kanzlerpräferenz auf das Codierverhalten bei Inhaltsanalysen in Wahlkämpfen. In W. Wirth & E. Lauf (Hrsg.), *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale* (S. 183–198). Herbert von Halem Verlag.

Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E. & Power, T. J. (2015). Assessing the Quality of Parent-Teacher Relationships for Students with ADHD. *Psychology in the schools*, *52*(2), 196–207.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz Verlag.

McElvany, N., Sander, A., El-Khechen, W. & Schwabe, F. (2019). Soziale Ungleichheiten. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 538–548). Waxmann.

McGrath, D. J. & Kuriloff, P. J. (1999). „They‘re Going to Tear the Doors Off this Place“: Upper-Middle-Class Parent School Involvement and the Educational Opportunities of Other People‘s Children. *Educational Policy*, *13*(5), 603–629. https://doi.org/10.1177/0895904899013005001

McKenzie, K. B. & Scheurich, J. J. (2004). Equity Traps: A Useful Construct for Preparing Principals to Lead Schools That Are Successful With Racially Diverse Students. *Educational Administration Quarterly*, *40*(5), 601–632. https://doi.org/10.1177/0013161X04268839

McNeal, R. B. (1999). Parental involvement and Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, *78*(1), 117–144.

McNeish, D. M. & Stapleton, L. M. (2016). The Effect of Small Sample Size on Two-Level Model Estimates: A Review and Illustration. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 295–314. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9287-x

Meier, F. & Schimank, U. (2010). Organisationsforschung. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (Bd. 17, S. 106–117). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91993-5_8

Mena, J. A. (2011). Latino Parent Home-based Practices That Bolster Student Academic Persistence. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *33*(4), 490–506. https://doi.org/10.1177/0739986311422897

Menchaca, M. (1997). Early racist discourses: The roots of deficit thinking. In R. R. Valencia (Hrsg.), *The Evolution of Deficit Thinking: Educatinoal Thought and Practice* (S. 13–40). RoutledgeFalmer.

Menheere, A. & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children‘s education: A review study about the effect of parental involvement on children’s school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network*(6), 144–157.

Merkelbach, V. (2018). Schulkonsens in Nordrhein-Westfalen mit fünf weiterführenden Schulformen. *Lehren & Lernen*(5), 30–33.

Mey, G. & Mruck, K. (2007). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis* (Bd. 37, S. 248–278). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9262-8_13

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1992). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In J. W. Meyer & W. R. Scott (Hrsg.), *Organizational environments: Ritual and rationality* (Updated ed., S. 21–44). Sage.

Michalak, J. M. (2009). Making a Difference in Challenging Urban Schools. Successful Principals. *European Educational Research Journal*(8), Artikel 3, 387–396.

Miedaner, L. (2004). Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Elternhäusern mit Migrationshintergrund. *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*(3), 39–46.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer (ADO).* BASS 21-02. Nr. 4.

Mintrop, H. R. & Klein, E. D. (2017). Schulentwicklung in den USA: Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 63–81). Waxmann Verlag GmbH.

Mintrop, R. (2015). Public management reform without managers: the case of German public schools. *International Journal of Educational Management*, *29*(6), 790–795. https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2015-0082

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice-Hall.

Mombourquette, C. P. (2007). *A study of the relationship between the type of parent involvement and high school student engagement, academic achievement, attendance, and attitude toward school*. Graduate Student Theses, Dissertations & Professional Papers.

Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. & Miles, S. (2010). Leading under pressure: leadership for social inclusion. *School Leadership & Management*, *30*(2), 143–157. https://doi.org/10.1080/13632431003663198

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas? A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(2), 149–175.

Munje, P. N. & Mncube, V. (2018). The lack of parent involvement as hindrance in selected public primary schools in South Africa: The voices of educators. *Perspectives in Education*, *36*(1), 80–93. https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v36i1.6

Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule: Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17268-8

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2017). *Mplus: Statistical Analysis With Latent Variables. User's Guide*. Muthén & Muthén.

Müthing, K. (2013). *Organisationskultur im schulischen Kontext: Theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*. Universitätsbibliothek Dortmund.

Nauck, B. & Lotter, V. (2015). Parenting styles and perceived instrumentality of schooling in native, Turkish, and Vietnamese families in Germany. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(4), 845–869. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0630-x

Nelson, S. W. & Guerra, P. L. (2014). Educator Beliefs and Cultural Knowledge: Implications for School Improvement Efforts. *Educational Administration Quarterly*, *50*(1), 67–95. https://doi.org/10.1177/0013161X13488595

Nemitz, R. (2016, 9. September). *Das Imaginäre, das Symbolische und, vor allem, das Reale.* Segeberger Psychosomatik-Tage. Einführungsvortrag bei den 3. Segeberger Psychosomatik-Tagen, Bad Segeberg. https://lacan-entziffern.de/reales/das-imaginaere-das-symbolische-und-vor-allem-das-reale/

Nerdinger, F. W. (2019). Organisationsklima und Organisationskultur. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 163–178). Springer.

Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen: Schulssbericht*. Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P. & Goltz, S. (2008). Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *55*, 265–278.

Nevermann, K. (1982). *Der Schulleiter: Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik*. *Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*. Klett-Cotta.

Nguni, S., Sleegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers‘ job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(2), 145–177. https://doi.org/10.1080/09243450600565746

Nicolau, S. & Ramos, C. L. (1990). *TOGETHER IS BETTER. Building Strong Relationships Between Schools and Hispanic Parents*. Hispanic Policy Development Project, INC.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (Second edition). *Advances in contemporary educational thought series*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, *38*(6), 771–781. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*(1), 61–74. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0006-y

Northouse, P. (2013). *Leadership: Theory and practice* (6th ed.). Sage Publications.

OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed, PISA*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264250246-en

OECD. (2022). *PISA 2022: Database* [Teacher questionnaire data file]. https://www.oecd.org/pisa/data/2022database/

Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–77). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4

Office of Homeland Security Statistics. (2022). *Yearbook of Immigration Statistics 2022: The entire Yearbook in PDF format and corresponding Excel files are posted at the bottom of this page*. https://www.dhs.gov/ohss/topics/immigration/yearbook/2022#test

Oplatka, I. (2007). Managing Emotions in Teaching: Toward an Understanding of Emotion Displays and Caring as Nonprescribed Role Elements. *Teachers College Record*, *109*(6), 1374–1400.

Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K. & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children‘s schooling within an economically disadvantaged African American

sample. *Psychology in the schools*, *42*(1), 101–111. https://doi.org/10.1002/pits.20028

Parsons, T. (1968). Professions. *International encyclopedia of the social sciences*, *12*, 536–547.

Parsons, T. (2009). *Das System moderner Gesellschaften* (7. Auflage). Juventa-Verlag.

Paseka, A. (2014). Elternbeteiligung auf Klassen- und Schulebene. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *JAKO-O-Bildungsstudie: Bd. 3. Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (S. 111–130). Waxmann.

Paseka, A. & Killus, D. (2019). Germany: Parental involvement in Germany. In A. Paseka & D. Byrne (Hrsg.), *Parental Involvement Across European Education Systems* (S. 21–35). Routledge.

Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, *78*(4), 1039–1101. https://doi.org/10.3102/0034654308325185

Pearl, A. (1997). Cultural and accumulated environmental deficit models. In R. R. Valencia (Hrsg.), *The Evolution of Deficit Thinking: Educatinoal Thought and Practice* (S. 132–159). RoutledgeFalmer.

Pekrun, R. (1997). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In L. A. Vaskovics & H. Lipinski (Hrsg.), *Ehe und Familie im sozialen Wandel: Bd. 2. Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit* (S. 51–79). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 84–105). Hogrefe.

Peña, D. C. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, *94*(1), 42–54.

Pettigrew, T. F. (1979). The Ultimate Attribution Error: Extending Allport‘s Cognitive Analysis of Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *5*(4), 461–476. https://doi.org/10.1177/014616727900500407

Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practics.* (2. Aufl.). Bloomsbury.

Pietsch, M., Tulowitzki, P. & Koch, T. (2019). On the Differential and Shared Effects of Leadership for Learning on Teachers’ Organizational Commitment and Job Satisfaction: A Multilevel Perspective. *Educational Administration Quarterly*, *55*(5), 705–741. https://doi.org/10.1177/0013161X18806346

Pinnow, D. F. (2005). *Führen: Worauf es wirklich ankommt*. Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01437-9

Plath, I., Bender-Szymanski, D. & Kodron, C. (2002). *Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001: Im Auftrag des Magistrats der Stadt Frankfurt am Main, Stadtschulamt*. DIPF. https://doi.org/10.25656/01:2588

Pollack, T. M. (2012). Unpacking Everyday "Teacher Talk" About Students and Families of Color. *Urban Education*, *48*(6), 863–894. https://doi.org/10.1177/0042085912457789

Potter, D., Reynolds, D. & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management*, *22*(3), 243–256. https://doi.org/10.1080/1363243022000020381

Proskawetz, F., Kottmann, M., van Ackeren-Mindl, I. & Klein, E. D. (2023). Bedeutung und Stärkung einer ressourcenorientierten Schulkultur von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten: Erprobung von Unterstützungsmöglichkeiten im Projekt ‚Schule macht stark' (SchuMaS). In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule.* Waxmann.

Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. De Gruyter Oldenbourg.

Pushor, D. (2011). Attending to milieu: Living a curriculum of parents. In J. Kitchen, D. Ciuffetelli Parker & D. Pushor (Hrsg.), *Advances in Research on Teaching. Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education* (Bd. 2, S. 217–237). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2011)00000130014

Pushor, D. & Amendt, T. (2018). Leading an examination of beliefs and assumptions about parents. *School Leadership & Management*, *38*(2), 202–221. https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1439466

QUA-LiS NRW. (2017). *Standorttypenkonzept: Nutzung der Standorttypen für faire Vergleiche*. (https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/lernstand8/allgemeine-informationen/standorttypenkonzept/index.html)

Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zur Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). Waxmann Verlag GmbH.

Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2014). Lehrer-Schüler-Beziehungen als Qualitätskriterium erwartungswidrig guter Schulen in schwieriger Lage. In C. Tillack, J. Fetzer

& D. Raufelder (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Band 25. Beziehungen in Schule und Unterricht: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung. Teil 3* (S. 51–70). Prolog.

Rammstedt, B., Beierlein, C., Brähler, E., Eid, M., Hartig, J., Kersting, M., Liebig, S., Lukas, J., Mayer, A.-K., Menold, N., Schupp, J. & Weichselgartner, E. (2014). Qualitätsstandards zur Entwicklung, Anwendung und Bewertung von Messinstrumenten in der sozialwissenschaftlichen Umfrageforschung. *Schmollers Jahrbuch*, *134*(4), 517–546. https://doi.org/10.3790/schm.134.4.517

Raudenbush, S. W. (1988). Educational Applications of Hierarchical Linear Models: A Review. *Journal of Educational Statistics*, *13*(2), 85–116. https://doi.org/10.3102/10769986013002085

Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2. ed. [Nachdr.]. *Advanced quantitative techniques in the social sciences: Bd. 1*. Sage Publications.

Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO), AB1.NRW. S. 384 (2012).

Reed, W. A. (2007). Inside Connections: Local Teachers‘ Perspectives on Parental Engagement in an Urban Elementary School. *Teacher Education and Practice*, *20*(3), 297–309.

Reitzug, U. C. & Patterson, J. (1998). „I‘m Not Going to Lose You!“. *Urban Education*, *33*(2), 150–181. https://doi.org/10.1177/0042085998033002002

Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Soziologische Bildungsforschung* (Bd. 52, S. 111–136). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5

Reviews of National Policies for Education, Netherlands. (2016). *The dutch education system*. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264257658-4-en/index.html?itemId=/content/component/9789264257658-4-en

Reynolds, A. J. & Gill, S. (1994). The Role of Parental Perspectives in the School Adjustment of Innercity Black Children. *Journal of Youth and Adolescence*, *23*(6), 671–694.

Riley, K. A. (2013). Walking the leadership tightrope: building community cohesiveness and social capital in schools in highly disadvantaged urban communities. *British Educational Research Journal*, *39*(2), 266–286. https://doi.org/10.1080/01411926.2012.658021

Ritblatt, S. N., Beatty, J. R., Cronan, T. A. & Ochoa, A. M. (2002). Relationships among perceptions of parent involvement, time allocation, and demographic characteristics: Implication for policy formation. *Journal of Community Psychology*, *30*(5), 519–549. https://doi.org/10.1002/jcop.10018

Robert Bosch Stiftung. (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT: Durchgeführt von forsa Politik- und Sozialforschung GmbH*. Robert Bosch Stiftung.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, *44*(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Juventa.

Rolff, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven. Mit E-Book-inside* (4. Auflage). Julius Beltz GmbH & Co. KG.

Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. E. (Hrsg.). (2020). *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (8. Auflage). Schäffer-Poeschel.

Rosenstiel, L. v. & Nerdinger, F. W. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise* (7., überarbeitete Auflage). Schäffer-Poeschel Verlag.

Rubach, C. (2018). *Kooperationsbeziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften am Ende der Sekundarstufe I: Bedingungen von Kooperationsbeziehungen und Auswirkungen auf motivationale und kognitive Überzeugungen von Lernenden.*

Rubach, C., Krauskopf, K. & Lazarides, R. (2020). Elternarbeit vs. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Perspektive Brandenburger Lehrkräfte der Sekundarstufe auf die Kommunikations- und Kooperationspraxis zwischen Schule und Eltern. In J. Stiller, C. Laschke, T. Nesyba & U. Salaschek (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2020: Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung* (S. 65–96). Peter Lang.

Rubach, C. & Lazarides, R. (2017). Eine Untersuchung kooperativer Beziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften an Berliner Schulen. In J. Stiller & C. Laschke (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2017: Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung.* Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). Bedingungen und Auswirkungen des elterlichen Engagements im häuslichen und schulischen Umfeld - Analysen in der Sekundarstufe I.

Psychologie in Erziehung und Unterricht, *66*(2), 81–100. https://doi.org/10.2378/peu2019.art08d

Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, *63*(3), 581–592.

RuhrFutur & Regionalverband Ruhr. (2020). *Bildungsbericht Ruhr 2020: Bildung in der Region gemeinsam gestalten*. Ruhr Futur gGmbH.

Rutter, S. (2019). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit: Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit* (1st ed. 2021). *Springer eBook Collection* [1 Online-Ressource (XXI, 235 Seiten)]. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32065-2

Rutter, S. (2021). Was sind ‚Learnings' der Projektbeteiligten? Einige Schlaglichter aus Sicht von Projektmitarbeiter*innen, Begleitenden Lehrkräften sowie Mitarbeiterinnen des Pädagogischen Landesinstituts und der Stiftung Mercator. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen - Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken"* (1. Auflage, S. 322–332). Beltz Juventa.

Ryan, W. (1971). *Blaming the victim*. Random House.

Ryu, J., Walls, J. & Seashore Louis, K. (2020). Caring Leadership: The Role of Principals in Producing Caring School Cultures. *Leadership and Policy in Schools*, *21*(3), 1–18. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811877

Sacher, W. (2006). *Einflüsse der Sozialschicht und des Migrationsstatus auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule*. *SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 26*. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik.

Sacher, W. (2008a). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten* (1. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781552517

Sacher, W. (2008b). *Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit: Forschungsbericht anstelle einer Abschiedsvorlesung*. *Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg: Nr. 29*. Univ. Lehrstuhl für Schulpädagogik.

Sacher, W. (2011). „Schwer erreichbare" Eltern- Kontaktbarrieren und Zugänge: Plädoyer für differenzierende und aktivierende Einbeziehung von Eltern. *Lernchancen*, *83*, 36–39.

Sacher, W. (2012a). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus. In D. Killus & K.-J. Tilmann (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 2. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 193–216). Waxmann.

Sacher, W. (2012b). Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 297–303). Springer VS.

Sacher, W. (2012c). 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* (10/2007, S. 232–243). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_24

Sacher, W. (2013). „Schwererreichbarkeit“: Eine unüberwindliche Grenze der Elternarbeit? *Pädagogik*, *65*(5), 6–11.

Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.

Sacher, W. (2018a). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Bildungsinstitutionen und Familien - eine vielversprechende Neuausrichtung der Elternarbeit oder doch nur eine Illusion? Eine Erwiderung auf die Kritik von Tanja Betz.*

Sacher, W. (2018b). Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus – kann gelingen! Traditionelle Elternarbeit reicht nicht mehr! *Schulverwaltung Bayern*, *41*, 53–58.

Sallee, M. & Boske, C. (2013). There Are No Children Here: The Case of an Inner-City School Addressing Issues Facing Children and Families Living in Poverty. *Journal of Cases in Educational Leadership*, *16*(2), 61–70. https://doi.org/10.1177/1555458913487036

Sander, G. & Bauer, E. (2011). *Strategieentwicklung kurz und klar: Das Handbuch für Non-Profit-Organisationen* (2. Aufl.). Haupt.

Schafer, J. L. & Yucel, R. M. (2002). Computational Strategies for Multivariate Linear Mixed-Effects Models With Missing Values. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, *11*(2), 437–457. https://doi.org/10.1198/106186002760180608

Scheff, T. J. (1994). *Bloody revenge: Emotions, nationalism, and war*. Westview Press.

Schein, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (3. Aufl.). Josey-Bass.

Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th edition). Wiley & Sons.

Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, *8*(4), 350–353. https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.350

Schnee, E. & Bose, E. (2010). Parents Don‘t Do Nothing: Reconceptualizing Parental Null Actions as Agency. *The School Community Journal*, *20*(2), 91–114.

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7., völlig überarb. und erw. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg.

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. De Gruyter Oldenbourg.

Schratz, M. (2009). Die Zieldimension in der Schulentwicklung (Schulprofil, Leitbild,Schulprogramm. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 567–571). Klinkhardt.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. *Schulgesetz NRW - SchulG*. https://bass.schul-welt.de/6043.htm

Schumacher, L. (2010). Schule als Organisation: Besonderheiten, Gestaltungsmöglichkeiten und Überlegungen zu einer gesunden Schule. In P. Paulus (Hrsg.), *Gesundheitsforschung. Bildungsförderung durch Gesundheit: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (Dr. nach Typoskript, S. 87–109). Juventa-Verl.

Schwaiger, M. & Neumann, U. (2010). *Regionale Bildungsgemeinschaften: Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA*. Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft.

Schwanenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext: Analyse der Formen und Motive*. *Empirische Erziehungswissenschaft: Band 58*. Waxmann.

Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt „Schulleitungsmonitor“. SHIP Working Paper Reihe: No. 03*. Universität Duisburg-Essen.

Scott, W. R. (1965). Reactions to Supervision in a Heteronomous Professional Organization. *Administrative Science Quarterly*, *10*(1), 65–81. https://doi.org/10.2307/2391650

Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). *Pearson Studium - Psychologie*. Pearson.

Sektion Sozialwissenschaftliche Methodenlehre und Statistik. *Sozialindex für Schulen*. https://methoden.ruhr-uni-bochum.de/lehrstuehle/sozialwissenschaftliche-datenanalyse/forschung-und-projekte/sozialindex-fuer-schulen/faq

Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children’s Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, *78*(4), 880–907. https://doi.org/10.3102/0034654308320319

Senge, P. M. (2017). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Schäffer-Poeschel Verlag.

Senge, P. M. (2021). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht GmbH.

Serin, H. & Akkaya, A. (2020). The Relationship Between School Principals’ Perceived Transformational Leadership Behavior and Teachers’ Motivation. *International Education Studies*, *13*(10), 70–87. https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p70

Shamir, B., House, R. J. & Arthur, M. B. (1993). The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory. *Organization Science*, *4*(4), 577–594. https://doi.org/10.1287/orsc.4.4.577

Shumow, L. & Lomax, R. (2002). Parental Efficacy: Predictor of Parenting Behavior and Adolescent Outcomes. *Parenting: Science and Practice*, *2*(2), 127–150. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_03

Shumow, L. & Miller, J. D. (2001). Parents' At-Home and At-School Academic Involvement With Young Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *21*(1), 68–91.

Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S. & Razzouk, R. (2011). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Secondary School Students' Academic Achievement. *Education Research International*, *2011*(2), 1–10. https://doi.org/10.1155/2011/915326

Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth & society*, *41*(1), 3–25. https://doi.org/10.1177/0044118X09334861

Slater, L. (2008). Pathways to Building Leadership Capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, *36*(1), 55–69. https://doi.org/10.1177/1741143207084060

Smit, B. & Scherman, V. (2016). A case for relational leadership and an ethics of care for counteracting bullying at schools. *South African Journal of Education*, *36*(4), 1–9. https://doi.org/10.15700/saje.v36n4a1312

Smith, M. J. (2009). Right Directions, Wrong Maps: Understanding the involvement of low-SES African American parents to enlist them as partners in college choice. *Education and Urban society*, *41*(2), 171–196. https://doi.org/10.1177/0013124508324028

Smylie, M. A., Murphy, J. & Louis, K. S. (2016). Caring School Leadership: A MultiDisciplinary, Cross-Occupational Model. *American Journal of Education*, *123*(1), 1–35. https://doi.org/10.1086/688166

Smylie, M. A., Murphy, J. & Louis, K. S. (2020). *Caring school leadership*. Corwin.

Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd edition). Sage Publications.

Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 465–477. https://doi.org/10.1037/a0031754

Soutullo, O. R., Smith-Bonahue, T. M., Sanders-Smith, S. C. & Navia, L. E. (2016). Discouraging partnerships? Teachers' perspectives on immigration-related barriers to family-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, *31*(2), 226–240. https://doi.org/10.1037/spq0000148

Stacey, R. D. (2009). *Complexity and Organizational Reality: Uncertainty and the Need to Rethink Management after the Collapse of Investment Capitalism*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203863657

Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften - Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39). Springer VS.

Stange, W. (2013). Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 17–69). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt. (2012). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*. *Fachserie 1 Reihe 2.2*. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220117004.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt. (2019). *Pressemitteilung Nr. 090*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/03/PD19_090_211.html;jsessionid=0840227E83CAAE3857ACD64F279BBD61.internet711

Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe). Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child‘s school performance. *Child development*, *58*(5), 1348–1357.

Stippler, M., Moore, S., Rosenthal, S. & Dörffer, T. (2010). *Führung - Überblick über Ansätze, Entwicklungen, Trends: Bertelsmann Stiftung Leadership Series* (1. Aufl.). Verlag Bertelsmann Stiftung.

Straßburger, G. & Rieger, J. (2019). Bedeutung und Formen der Partizipation - Das Modell der Partizipationspyramide. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2. Auflage, S. 12–39). Juventa Verlag.

Strohmer, J. & Wirtz, M. A. (2019). Theorie- und hypothesenprüfende Studiendesigns. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 789–800). Waxmann.

Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110529920

Sui-Chu, E. H. & Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, *69*(2), 126–141. https://doi.org/10.2307/2112802

Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. Teacher‘s College Press. https://permalink.obvsg.at/AC02634403

Sy, S. R., Gottfried, A. W. & Gottfried, A. E. (2013). A Transactional Model of Parental Involvement and Children‘s Achievement from Early Childhood through Adolescence. *Parenting*, *13*(2), 133–152. https://doi.org/10.1080/15295192.2012.709155

Tashakkori, A., Johnson, B. & Teddlie, C. (2020). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (Second edition). Sage Publications.

Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: : lessons learned from 10-year study of school effects*. Teachers College Press.

Tegtmeyer, G. (1983). *Eltern(mit)arbeit: Impulse zur Intensivierung der Elternarbeit im schulischen Alltag*. *Schulleiter-Handbuch*. Westermann.

Teltemann, J. (2019). *Bildungssoziologie* (1. Auflage). *Studienkurs Soziologie*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Terhart, E. (1986). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde – Problemanalysen – Vorschläge.* Weinheim: Beltz.

Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule: Gründe, Ziele, Formen*. Books on Demand GmbH.

Theoharis, G. (2010). Disrupting Injustice: Principals Narrate the Strategies They Use to Improve Their Schools and Advance Social Justice. *Teachers College Record*, *112*(1), 331–373. https://doi.org/10.1177/016146811011200105

Thiel, F. (2008). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, *12*(1), 31–40.

Thillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation: Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem*. Freie Universität Berlin. https://doi.org/10.17169/refubium-8581

Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (Bd. 26, S. 195–228). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_8

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers’ job attitudes during their first

year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, *48*(1), 106–132. https://doi.org/10.1177/1741143218781064

Thoonen, E. E.J., Sleegers, P. J.C., Oort, F. J. & Peetsma, T. T.D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, *23*(4), 441–460. https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867

Tichnor-Wagner, A. & Allen, D. (2016). Accountable for Care: Cultivating Caring School Communities in Urban High Schools. *Leadership and Policy in Schools*, *15*(4), 406–447. https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1181185

Toprak, A. (2008). Erziehungsstile und Erziehungsziele türkischer Eltern. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, *53*, 72–75.

Treviño, L. K. & Brown, M. E. (2007). Ethical Leadership: A Developing Construct. In D. Nelson & C. Cooper (Hrsg.), *Positive Organizational Behavior* (S. 101–116). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446212752.n8

Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M. & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and schools: A guide for teachers*. Routledge.

Tulowitzki, P., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *Die Deutsche Schule*, *111*(2), 149–169. https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04

Tulowitzki, P., Pietsch, M., Grigoleit, E. & Köferli, S. (2023). Erfolgreicher dank Qualifikation und Mentoring? Analysen von Determinanten des beruflichen Erfolgs von Schulleitungen in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *13*(3), 457–478. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00404-7

Tyrell, H. (1985). Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In W. Melzer (Hrsg.), *Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung: Bd. 1. Eltern, Schüler, Lehrer: Zur Elternpartizipation an Schule* (S. 81–99). Juventa Verlag.

Ulich, K. (1989). *Schule als Familienproblem? Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern*. *Studienbuch Erziehungswissenschaft*. Athenäum Verlag.

Ulrich, H. & Krieg, W. (1974). *St. Galler Management-Modell* (3., verb. Aufl.). Paul Haupt.

Urban, D. & Mayerl, J. (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93114-2

Valencia, R. R. (1997). Conceptualizing the Notion of Deficit Thinking. In R. R. Valencia (Hrsg.), *The Evolution of Deficit Thinking: Educatinoal Thought and Practice* (S. 1–12). RoutledgeFalmer.

Valencia, R. R. (2009). A response to Ruby Payne's claim that the deficit thinking model has no scholarly utility. *Teachers College Record*, *29*.

Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. *The critical educator*. Routledge.

Valencia, R. R. (2019). *International Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367855581

Valencia, R. R. & Black, M. S. (2002). „Mexican Americans Don‘t Value Education!“ On the Basis of the Myth, Mythmaking, and Debunking. *Journal of Latinos and Education*, *1*(2), 81–103. https://doi.org/10.1207/S1532771XJLE0102_2

van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen - Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“* (1. Auflage, S. 14–37). Beltz Juventa.

van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung* (3rd revised ed.). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; VS Verlag für Sozialwissenschaften.

van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice : Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, *45*(3), 1–67. https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03

van der Vyver, C. P., van der Westhuizen, Philip C. & Meyer, L. W. (2014). The Caring School Leadership Questionnaire (CSLQ). *South African Journal of Education*, *34*(3), 1–7.

van Santen, E. (2010). Brennpunkt. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics: Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 45–53). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vera, E., Susman, M., Coyle, L., Cross, J., Lynn, L., Moallem, I., Bartucci, G. & Goldberger, N. (2012). Exploring the Educational Involvement of Parents of English Learners. *School Community Journal*, *22*(2), 183–202.

Vernez, G., Karam, R. & Marshall, J. (2012). *Transforming Indonesia‘s Centralized Education System to School-Based Management*. RAND Corporation. https://doi.org/10.7249/RB9671

Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit: Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und*. Vodafone-Stiftung Deutschland gemeinnützige GmbH.

von Au, C. (2016). Paradigmenwechsel in der Führung: Traditionelle Führungsansätze, Wandel und Leadership heute. In C. von Au (Hrsg.), *Wirksame und nachhaltige*

Führungsansätze (Bd. 16, S. 1–42). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11956-0_1

Walenta, C. & Kirchler, E. (2010). *Führung*. utb GmbH. https://doi.org/10.36198/9783838534107

Walls, J. (2017). *Caring, Power, and the Emotional and Organizational Architecture of Life in Schools*. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy.

Warin, J. (2017). Creating a whole school ethos of care. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *22*(3), 188–199. https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1331971

Warwas, J. (2014). Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen: Typologische Binnendifferenzierung von Akteursgruppen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance: Bd. 17. Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 273–297). Springer VS.

Warwas, J. & Tenberg, R. (2013). Assessing Research on School Leadership in Germany from an International Perspective. In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *From Diagnostics to Learning Success* (S. 269–280). SensePublishers.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, *21*(1), 1–19. https://doi.org/10.2307/2391875

Weick, K. E. (1985). *Der Prozess des Organisierens* (1. Aufl.). *Theorie*. Suhrkamp.

Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie*. Beltz Verlagsgruppe. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621283199

West, M., Ainscow, M. & Stanford, J. (2006). Achieving sustainable improvements in urban schools. In M. Ainscow & M. West (Hrsg.), *Education in an urbanised society. Improving urban schools: Leadership and collaboration* (S. 46–57). Open University Press.

White-Clark, R. & Decker, L. E. (1996). *The Hard to Reach Parent: Old Challenges, New Insights*. National Community Education.

Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School leadership in German speaking countries with an emphasis on Austria: A re-vision. *RICERCAZIONE*, *7*(2), 65–90.

Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *49*(4), 513–533.

Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. *StandardWissen Lehramt*. Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.

Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8680. Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 299–315). Waxmann.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, *66*(3), 377–397. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009

Wilkins, A. L. (1983). The culture audit: A tool for understanding organizations. *Organizational Dynamics*, *12*(2), 24–38. https://doi.org/10.1016/0090-2616(83)90031-1

Williams, T. T. & Sánchez, B. (2013). Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents. *Youth & society*, *45*(1), 54–74. https://doi.org/10.1177/0044118X11409066

Wilson, T. P. (1980). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In A. B. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Wv Studium Ser: v.54/55. Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit: 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens* (5th ed., S. 54–78). VS Verlag fur Sozialwissenschaften GmbH.

Wirth, W. (2001). Der Codierprozeß als gelenkte Rezeption: Bausteine für eine Theorie des Codierens. In W. Wirth & E. Lauf (Hrsg.), *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale* (S. 157–182). Herbert von Halem Verlag.

Wirth, W., Sommer, K., Wettstein, M. & Matthes, J. (Hrsg.). (2015). *Methoden und Forschungslogik der Kommunikationswissenschaft: Bd. 12. Qualitätskriterien in der Inhaltsanalyse*. Herbert von Halem Verlag.

Witjes, W. & Zimmermann, P. (2000). Elternmitwirkung in der Schule - Eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 221–256). Juventa Verl.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Beltz.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *1*(1), 1–9.

Witziers, B., Bosker, R. J. & Krüger, M. L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, *39*(3), 398–425. https://doi.org/10.1177/0013161X03253411

Wong, S. W. & Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement. *School psychology review*, *35*(4), 645–662.

Wood, M. (2005). The Fallacy of Misplaced Leadership *Journal of Management Studies*, *42*(6), 1101–1121. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2005.00535.x

Wyrick, A. J. & Rudasill, K. M. (2009). Parent Involvement as a Predictor of Teacher–Child Relationship Quality in Third Grade. *Early Education and Development*, *20*(5), 845–864.

Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental Expectations and Children‘s Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, *22*(3), 189–214. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z

Yammarino, F. J. (1993). Transforming leadership studies: Bernard Bass‘ leadership and performance beyond expectations. *The Leadership Quarterly*, *4*(4), 379–382. https://doi.org/10.1016/1048-9843(93)90043-S

Ylimaki, R. M., Jacobson, S. L. & Drysdale, L. (2007). Making a Difference in Challenging, High-Poverty Schools: Successful principals in the USA, England, and Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, *18*(4), 361–381. https://doi.org/10.1080/09243450701712486

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, *10*(2), 285–305. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2

Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8. ed.). Pearson.

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M. & Veerman, G.-J. (2021). Transformational Leadership for Parental Involvement: How Teachers Perceive the School Leadership Practices to Promote Parental Involvement in Children’s Education. *Leadership and Policy in Schools*, *20*(2), 277–292. https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668424

Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *The American psychologist*, *62*(1), 6-16; discussion 43-7. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.6

Züchner, I. (2011). Familie und Schule – Neujustierung des Verhältnisses durch den Ausbau von Ganztagsschulen? In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Familie, Peers und Ganztagsschule* (S. 59–76). Juventa.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich **schriftlich** und **eidesstattlich** gemäß § 11 Abs. 2 PromO v. 08.02.2011/08.05.2013:

1. Die von mir vorgelegte Dissertation ist selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen sind in der Dissertation vermerkt worden.

2. Die von mir eingereichte Dissertation ist weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden.

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift

Weiterhin erkläre ich schriftlich und eidesstattlich, dass mir der „Ratgeber zur Verhinderung von Plagiaten“ und die „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis der Technischen Universität Dortmund“ bekannt und von mir in der vorgelegten Dissertation befolgt worden sind (der Text ist auf der Homepage der TU Dortmund hinterlegt).

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift

Anhang

Anhang A – Überblick über die verwendeten Instrumente in Teilstudie 1 der vorliegenden Studie

A.1 – Instrumente aus dem Fragebogen der Lehrkräfte

Tabelle A1

Items zur Operationalisierung der von Schulen/Lehrkräften initiierten Elternarbeit

Anzahl der Items	7
Frage	**Unsere Schule…**
Unterstützung der Eltern	
Unt1	unterstützt Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder und der Entwicklung ihrer Erziehungskompetenzen (z. B. mittels Kursen oder Workshops)
Unt2	unterstützt Eltern dabei, eine häusliche Umgebung zu etablieren, die die Kinder beim Lernen unterstützt.
Unt3	stellt Eltern Informationen und Anregungen dazu bereit, wie sie ihre Kinder zu Hause unterstützen können (z. B. bei den Hausaufgaben).
Partizipation der Eltern	
Part1	tauscht mit den Eltern regelmäßig Informationen über schulische Angelegenheiten aus.
Part2	wirbt für freiwillige Hilfeleistungen der Eltern.
Part3	bezieht Eltern in Entscheidungen der Schule ein (z. B. Elternvertretung oder Elternpflegschaft).
Part4	kooperiert mit dem gesamten schulischen Umfeld, nicht nur mit den Eltern.
Kodierung	1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“
Quellen	Eigenentwicklung in Anlehnung an: Epstein, 1992 und Epstein et al., 2002

Fortsetzung Tabelle A1

Statistik	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	$r_{item\ gesamt}$	$\alpha_{item\ del}$	*N*
Unt1	2,81	1,26	1	5	0,56	0,69	839
Unt2	2,87	1,14	1	5	0,70	0,52	839
Unt3	3,39	1,12	1	5	0,48	0,77	839
Cronbach's alpha				0,75			
Part1	3,67	0,99	1	5	0,56	0,67	836
Part2	3,53	1,09	1	5	0,51	0,71	836
Part3	4,22	0,84	1	5	0,57	0,67	836
Part4	3,82	0,96	1	5	0,52	0,69	836
Cronbach's alpha				0,74			

Anmerkungen: M = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung *Min* = Minimum; *Max* = Maximum; $r_{item\ gesamt}$ = Item-Gesamtkorrelation; $\alpha_{item\ del}$ = Cronbach's alpha bei Ausschluss des Items

Tabelle A2

Items zur Operationalisierung der Transformationalen Führung im Kontext der Elternarbeit

Anzahl der Items	11
Frage	**Unsere Schulleitung…**
Idealisierter Einfluss	
IdE1	ist sensibel für die Anliegen und Wünschen der Eltern.
IdE2	unterhält konstruktive Arbeitsbeziehungen mit den Eltern.
IdE3	ist darum bemüht, dass Eltern sich in der Schule willkommen und wohl fühlen.
IdE4	unterstützt Eltern bei Schwierigkeiten oder Problemen.

Fortsetzung Tabelle A2

Intellektuelle Stimulierung	
InSti1	macht deutlich, dass die Elternarbeit eine hohe Priorität hat.
InSti2	hat hohe Erwartungen an unser Engagement in der Elternarbeit.
InSti3	regt uns dazu an, neue Wege zu gehen, um mit Eltern in Kontakt zu treten.
InSti4	regt uns dazu an, unsere Haltung gegenüber Eltern zu reflektieren.
InSti5	schafft Strukturen, um die Elternarbeit zu unterstützen (z.B. zusätzliche Zeit).
Individuelle Unterstützung	
IndU1	unterstützt uns, wenn wir mit Eltern Schwierigkeiten / Probleme haben.
IndU2	stärkt uns bei Konflikten mit Eltern den Rücken.
Kodierung	1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“
Quellen	IdE1 und IdE2: *Nature of School Leadership Questionnaire* (NSL; Leithwood et al., 2006); InSti1, Insti2, InSti 4 in Anlehnung an Leithwood et al., 2006, auf den Kontext der Elternarbeit angepasst; IdE3, IdE4, InSti3, InSti5, IndU1, IndU2 Eigenentwicklung in Anlehnung an: Jacobson & Johnson, 2011; Harris, 2002; Giles, 2006; Giles et al., 2005; Gillies et al., 2010; Ishimaru, 2013; Green, 2015; vgl. im Überblick auch Klein, 2018a

Statistik	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	$r_{item\ gesamt}$	$\alpha_{item\ del}$	*N*
IdE1	3,99	0,81	1	5	0,73	0,84	809
IdE2	3,72	0,93	1	5	0,74	0,84	809
IdE3	4,20	0,83	1	5	0,74	0,84	809
IdE4	4,07	0,85	1	5	0,73	0,84	809
Cronbach’s alpha				0,88			

Fortsetzung Tabelle A2

InSti1	3,77	1,00	1	5	0,70	0,85	836
InSti2	3,55	1,02	1	5	0,67	0,85	836
InSti3	3,23	1,08	1	5	0,80	0,82	836
InSti4	3,22	1,08	1	5	0,77	0,83	836
InSti5	2,74	1,22	1	5	0,59	0,88	836
Cronbach's alpha				0,87			
IndU1	4,07	0,97	1	5	0,84	-	873
IndU2	4,10	1,00	1	5	0,84	-	873
Cronbach's alpha				0,91			

Anmerkungen: M = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung *Min* = Minimum; *Max* = Maximum; $r_{item\ gesamt}$ = Item-Gesamtkorrelation; $\alpha_{item\ del}$ = Cronbach's alpha bei Ausschluss des Items

Tabelle A3

Items zur Operationalisierung der Fürsorglichen Führung

Anzahl der Items	12
Frage	**Unsere Schulleitung…**
FürFüh1	nimmt mich als Mensch wahr und nicht nur als Lehrperson.
FürFüh2	stärkt mir den Rücken, indem sie mir ein Gefühl der Wertschätzung für meinen Beitrag vermittelt.
FürFüh3	geht auf meine Sorgen ein und bemüht sich darum, diese zu verstehen.
FürFüh4	ist daran interessiert, dass ich erfolgreich bin.
FürFüh5	spricht uns für unser Handeln/unsere Leistungen häufig Lob und Anerkennung aus.
FürFüh6	ist offen und ehrlich im Umgang mit Kollegium und Schülerschaft.
FürFüh7	vermittelt uns das Gefühl, dass wir als Lehrkräfte gleichberechtigte und autonome Akteure der Schule sind.

Fortsetzung Tabelle A3

FürFüh8	vermittelt uns das Gefühl, dass unsere Arbeit/unser Handeln bedeutsam ist und wir etwas bewegen können.
FürFüh9	arbeitet integrativ und bevorzugt keine bestimmten Personen oder Gruppen.
FürFüh10	geht offen mit eigenen Fehlern um.
FürFüh11	spricht offen an, wenn ich Fehler mache und hilft mir, diese zu verbessern.
FürFüh12	fördert eine Atmosphäre der Fürsorge und des Vertrauens im Kollegium.
Kodierung	1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“
Quellen	Eigenentwicklung in Anlehnung an: Items FürFüh2, FürFüh9, FürFüh12 aus NSL (Leithwood et al., 2006); Items FürFüh1, FürFüh3-FürFüh8, FürFüh11 in Anlehnung an Klein & Bremm, 2019

Statistik	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	$r_{item\ gesamt}$	$\alpha_{item\ del}$	*N*
FürFüh1	4,14	1,02	1	5	0,75	0,95	816
FürFüh2	3,75	1,16	1	5	0,86	0,95	816
FürFüh3	3,76	1,09	1	5	0,79	0,95	816
FürFüh4	3,87	1,07	1	5	0,78	0,95	816
FürFüh5	3,57	1,21	1	5	0,79	0,95	816
FürFüh6	3,88	1,07	1	5	0,83	0,95	816
FürFüh7	3,77	1,12	1	5	0,79	0,95	816
FürFüh8	3,89	1,11	1	5	0,80	0,95	816
FürFüh9	3,47	1,20	1	5	0,76	0,95	816
FürFüh10	3,53	1,14	1	5	0,75	0,95	816

Fortsetzung Tabelle A3

Statistik	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	$r_{item\ gesamt}$	$\alpha_{item\ del}$	*N*
FürFüh11	3,75	1,04	1	5	0,69	0,95	816
FürFüh12	3,65	1,18	1	5	0,77	0,95	816
Cronbach's alpha				0,96			

Anmerkungen: M = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung *Min* = Minimum; *Max* = Maximum; $r_{item\ gesamt}$ = Item-Gesamtkorrelation; $\alpha_{item\ del}$ = Cronbach's alpha bei Ausschluss des Items

Tabelle A4

Items zur Operationalisierung der Defizitorientierungen von Lehrkräften gegenüber einer sozial benachteiligten Schülerinnenschaft

Anzahl der Items	6						
Ori_Def1	Viele Schüler unserer Schule sind eigentlich gar nicht beschulbar.						
Ori_Def2	Mehrsprachigkeit führt oft dazu, keine Sprache richtig beherrscht wird.						
Ori_Def3	Schüler unserer Schule bringen kaum Fähigkeiten mit, an denen ich im Unterricht ansetzen könnte.						
Ori_Def4	Aufgrund ihrer Herkunft fehlt es vielen Schülern an grundlegenden Fertigkeiten, die in der Schule wichtig sind.						
Ori_Def5	Ich muss Schülern zunächst grundlegendes Sozialverhalten beibringen, bevor ich mit dem Fachunterricht beginnen kann.						
Ori_Def6	An unserer Schule stehen wir Lehrkräfte vor der Aufgabe, die fehlenden Grundlagen für das Lernen, die das Elternhaus der Schüler nicht bereitstellt, ausgleichen zu müssen.						
Kodierung	1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“						
Quellen	Bremm, 2021b						
Statistik	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	$r_{item\ gesamt}$	$\alpha_{item\ del}$	*N*
Ori_Def1	2,82	1,32	1	5	0,64	0,73	846
Ori_Def2	2,91	1,34	1	5	0,59	0,74	846

Fortsetzung Tabelle A4

Ori_Def3	2,49	1,18	1	5	0,58	0,74	846
Ori_Def4	3,67	1,25	1	5	0,51	0,76	846
Ori_Def5	3,93	1,00	1	5	0,53	0,76	846
Ori_Def6	4,31	0,83	1	5	0,38	0,79	846
Cronbach's alpha				0,79			

Anmerkungen: M = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung *Min* = Minimum; *Max* = Maximum; $r_{item\ gesamt}$ = Item-Gesamtkorrelation; $\alpha_{item\ del}$ = Cronbach's alpha bei Ausschluss des Items

Tabelle A5

Items zur Operationalisierung des Öffnungsgrads der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld

Anzahl der Items	12
Offene Schule	
OPENSCH1	Eltern können sich auf vielfältige Weise in der Schule einbringen.
OPENSCH2	Wenn wir Unterstützung benötigen, wissen wir, wen wir im schulischen Umfeld ansprechen müssen.
OPENSCH3	Eltern und Lehrkräfte schauen sich regelmäßig gemeinsam die Arbeit und die Ergebnisse der Schüler an.
OPENSCH4	Unsere Schule ist in regelmäßigem Austausch mit dem schulischen Umfeld.
OPENSCH5	Die Schule versteht sich als Teil der sie umgebenden Nachbarschaft.
Bei Bedarf offene Schule	
OPENOCC1	Wenn Eltern mehr Informationen benötigen, können sie uns fragen.
OPENOCC2	Wenn Eltern es wünschen, erläutern wir Lehrkräfte ihnen die Leistungsbewertungen ihrer Kinder.
OPENOCC3	Bei gegebenem Anlass sind uns Eltern in der Schule willkommen.

Fortsetzung Tabelle A5

Geschlossene Schule	
CLOSCH1	In unserer Schule wird nicht so viel Wert darauf gelegt, dass Eltern in die Schule kommen.
CLOSCH2	Eltern sind keine Fachleute für die Bildung ihrer Kinder.
CLOSCH3	Eltern mit einer besseren Ausbildung sind involvierter in der Schule als Eltern mit einer weniger guten Ausbildung.
CLOSCH4	Probleme werden ausschließlich mit den Fachkräften an der Schule angegangen.
Kodierung	1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“
Quellen	OPENSCH1, OPENOCC1, OPENOCC2, CLOSCH2: Sacher, 2014; OPENSCH2 – OPENSCH5; OPENSCH3, CLOSCH1, CLOSCH3 – CLOSCH4: Henderson et al., 2007

Statistik	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	$r_{item\ gesamt}$	$\alpha_{item\ del}$	*N*
OPENSCH1	3,69	0,98	1	5	0,46	0,63	823
OPENSCH2	3,70	1,05	1	5	0,48	0,61	823
OPENSCH3	2,58	1,17	1	5	0,41	0,65	823
OPENSCH4	3,80	0,87	1	5	0,50	0,61	823
OPENSCH5	4,09	0,95	1	5	0,36	0,67	823
Cronbach’s alpha				0,69			
OPENOCC1	4,41	0,74	1	5	0,49	0,57	866
OPENOCC2	4,61	0,65	1	5	0,55	0,50	866
OPENOCC3	4,45	0,80	1	5	0,43	0,66	866
Cronbach’s alpha				0,67			

Fortsetzung Tabelle A5

CLOSCH1	2,03	1,13	1	5	0,20	0,25	781
CLOSCH2	3,25	1,19	1	5	0,13	0,33	781
CLOSCH3	3,51	1,18	1	5	0,15	0,31	781
CLOSCH4	2,41	1,09	1	5	0,23	0,21	781
Cronbach's alpha				0,33			

Anmerkungen: M = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung *Min* = Minimum; *Max* = Maximum; $r_{item\ gesamt}$ = Item-Gesamtkorrelation; $\alpha_{item\ del}$ = Cronbach's alpha bei Ausschluss des Items

Tabelle A6

Item zur Operationalisierung des Geschlechts

Anzahl der Items	1
Ihr Geschlecht	
Kodierung	1 = weiblich; 2 = männlich; 3 = andere
Quellen	--
Weiblich	61,60 %
Männlich	37,30 %

Forsetzung Tabelle A6

Andere	1,10 %

Tabelle A7

Item zur Operationalisierung des Dienstalters der Lehrkräfte in Jahren

Anzahl der Items	1				
Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie insgesamt als Lehrkraft (inkl. Referendariat)?					
Kodierung	Numerisch				
Quellen	--				
Statistik	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	*N*
Dienstalter in Jahren	13,07	10,07	0,00	41,00	850

Tabelle A8

Item zur Operationalisierung der Leitungsfunktion

Anzahl der Items	1
Inwiefern sind Sie in Ihrer Schule *formal* in Leitungsaufgaben eingebunden?	
Kodierung	0 = nein 1 = ja (erweiterte Schulleitung, Fachleitung, Steuergruppe, Koordinator, Fachvorsitzender, anders)
Quellen	--
Nein	80,80 %
Ja	9,20 %
Missing	10,00 %

Anhang B Überblick über die verwendeten Instrumente in Teilstudie 2 der vorliegenden Studie

B.1 – Leitfaden für die Interviews mit den Schulleiterinnen

Leitfaden Interview SL

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für das Interview genommen haben.

Wie Sie wissen, möchte ich gerne etwas über Elternarbeit hier an der Schule erfahren und einen Einblick in den Umgang mit Eltern bekommen. Zudem möchten wir mehr darüber erfahren, wie Elternarbeit an dieser Schule genau funktioniert. Um in diesem Zusammenhang einen vertieften Einblick zu bekommen, führen wir mit verschiedenen Personen der Schule Interviews. Dabei interessiert mich natürlich auch Ihre Meinung als Schulleiter(in).

Über manche Themen haben wir schon an anderer Stelle gesprochen, aber ich würde sie der Vollständigkeit halber an dieser Stelle noch einmal anreißen.

Die Teilnahme an dem Projekt und dem Interview ist natürlich freiwillig. Wenn Sie sich bei einzelnen Fragen unwohl fühlen, müssen Sie diese auch nicht beantworten. Was Sie im Interview sagen, wird natürlich vertraulich behandelt und es wird nur für Forschungszwecke genutzt und nicht an Dritte weitergegeben. Wenn wir unsere Ergebnisse publizieren, dann in einer Form, die es nicht ermöglicht, Rückschlüsse auf einzelne Schulen zu ziehen.

Ich hatte Ihnen ja außerdem schon die Einverständniserklärung zur Information zugeschickt und es wäre schön, wenn Sie die Einverständniserklärung unterschreiben könnten.

Wir haben für das Interview ja maximal 90 Minuten veranschlagt. Das heißt, Sie können sich ruhig die Zeit nehmen, wenn Sie bei Fragen länger überlegen müssen, bevor Sie antworten.

Zuletzt würde ich Sie dann noch gerne fragen, ob Sie der Aufnahme zustimmen?

Dann würde ich vorschlagen, dass wir einfach einmal loslegen.

Grundsätzliche Formen und Einstellungen gegenüber Elternarbeit

Ich möchte zunächst einmal Ihre Schule kennenlernen. Erzählen Sie mir etwas zu Ihrer Schule: Schüler_innen, Lehrkräfte, Eltern

Wie sehen Sie die Rolle Ihrer Schule hier im Stadtteil?

Wie würden Sie die Familien/Eltern der Schüler_innen Ihrer Schule beschreiben?

Elternarbeit

Erzählen Sie doch einmal von Elternarbeit an Ihrer Schule. (Wie wird sie organisiert?)

In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule gibt es ja viele unterschiedliche Begriffe und Definitionen. Wenn Sie von Elternarbeit sprechen, was meinen Sie damit genau? Erzählen Sie doch mal.

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Wie können sich Eltern an Ihrer Schule einbringen?

Wie unterstützen Sie Eltern bei der Förderung Ihrer Kinder?

Welche Ziele haben Sie bei Elternarbeit?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Könnten Sie einmal beschreiben, was Sie gemacht haben, um im Kollegium einen Konsens über die Ziele der Elternarbeit herzustellen?

Inwiefern gibt's es in der Schule einen Konsens darüber, was die Ziele der Elternarbeit sind?

Welchen Stellenwert hat Elternarbeit im Vergleich zu anderen Aufgaben/Aspekten hier an der Schule?

Herausforderungen Elternarbeit

Bei den vergangenen Fragen ging es ja eher darum, wie Elternarbeit grundsätzlich an Ihrer Schule geregelt ist. Jetzt würde ich gern näher darauf eingehen, welche Erfahrungen Sie mit Elternarbeit gemacht haben.

Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Ihrer Schule und Eltern beschreiben?

Welche Herausforderungen nehmen Sie in Bezug auf Elternarbeit wahr und wie gehen Sie damit um?

Gibt es da auch Herausforderungen, die im schulinternen Bereich liegen?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Wie reagieren Sie als Schulleitung auf diese Herausforderungen?

Wie gehen die Lehrkräfte mit diesen Herausforderungen um? Könnten Sie mir dafür ein Beispiel geben?

Was sind Ihrer Meinung nach die Gründe für diese Herausforderungen/die geringe Beteiligung der Eltern?

Zusammenarbeit SL und Lehrer

Die nächsten Fragen gehen jetzt in eine etwas eher andere Richtung. Mich würde nun interessieren, wie Sie und die Lehrkräfte allgemein und im Kontext der Elternarbeit zusammenarbeiten?

Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihnen und Lehrkräften Ihrer Schule allgemein beschreiben? (persönlich/professionell)

Auf welche Art und Weise schaffen Sie die Grundlage dafür, dass Lehrkräfte Ihnen vertrauen?

Wie arbeiten Sie mit den Lehrkräften Ihrer Schule im Kontext der Elternarbeit zusammen? Wie läuft das hier?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Gibt es da regelmäßige/feste Termine?

Wenn Sie zurückdenken an die letzten Jahre hier an der Schule, was waren die größten Herausforderungen mit Blick auf Lehrkräfte und das Verhalten der Lehrkräfte im Kontext der Elternarbeit?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Wie haben Sie da mit den Lehrkräften zusammengearbeitet?

Was erwarten Sie von den Lehrkräften in Bezug auf Elternarbeit?

Inwiefern hatten Sie schonmal eine Situation, wo sich eine Lehrkraft gegenüber Eltern oder der Elternarbeit nicht so verhalten hat, wie Sie sich das gewünscht hätten und wie sind Sie damit umgegangen?

Inwiefern unterstützen Sie einzelne Lehrkräfte bei der Umsetzung der Elternarbeit/Zusammenarbeit mit Eltern?

Inwieweit können Sie erfassen, was die Lehrkräfte an Ihrer Schule brauchen, um gute Elternarbeit zu leisten?

Inwiefern unterstützen Sie Lehrkräfte dabei, sich mit ihren Ansichten zu Eltern auseinanderzusetzen und sie immer wieder zu überdenken? (Intellektuelle Anregung)

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Inwiefern versuchen Sie, Lehrkräften alternative Sichtweisen/Perspektiven aufzuzeigen, dass sie mit ihren Bemühungen im Kontext der Elternarbeit tatsächlich etwas bewirken können?

Wie Sie betont haben, ist Elternarbeit an Ihrer Schule mitunter herausfordernd. Wie motivieren Sie das Kollegium sich in Elternarbeit zu engagieren?

Welche Strukturen haben Sie (geschaffen), um Elternarbeit zu unterstützen?

Die Rolle als Schulleiter im Kontext der Elternarbeit

Jetzt haben wir ja viel über Elternarbeit und die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und den LK gesprochen. In dem letzten Fragenblock würde ich gern noch ein weiteres Thema ansprechen, nämlich Ihre Rolle als SL im Kontext der der Elternarbeit

Wie verstehen Sie Ihre eigene Rolle mit Blick auf Elternarbeit?

Inwiefern gibt es von den Lehrkräften oder weiteren Personen Ansprüche/Erwarten an Sie als SL im Kontext der Elternarbeit?

Erst einmal allgemein: Wie würden Sie Ihren Führungsstil beschreiben?

Inwieweit beeinflussen Sie als Schulleitung die Elternarbeit an Ihrer Schule?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Könnten Sie mir dafür ein konkretes Beispiel geben?

Abschluss

Gibt es von Ihrer Seite noch weitere Erfahrungen oder Aspekte, die wir im Interview noch nicht angesprochen haben, die Sie aber berichten möchten?

B.2 – Leitfaden für die Interviews mit den Schulleitungsmitgliedern

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für das Interview genommen haben.

Wie Sie wissen, möchte ich gerne etwas über Elternarbeit hier an der Schule erfahren und einen Einblick in den Umgang mit Eltern bekommen. Zudem möchten wir mehr darüber erfahren, wie Elternarbeit an dieser Schule genau funktioniert. Um in diesem Zusammenhang einen vertieften Einblick zu bekommen, führen wir mit verschiedenen Personen der Schule Interviews. Dabei interessiert mich natürlich auch Ihre Meinung als Mitglied der Schulleitung.

Über manche Themen haben wir schon an anderer Stelle gesprochen, aber ich würde sie der Vollständigkeit halber an dieser Stelle noch einmal anreißen.

Die Teilnahme an dem Projekt und dem Interview ist natürlich freiwillig. Wenn Sie sich bei einzelnen Fragen unwohl fühlen, müssen Sie diese auch nicht beantworten. Was Sie im Interview sagen, wird natürlich vertraulich behandelt und es wird nur für Forschungszwecke genutzt und nicht an Dritte weitergegeben. Wenn wir unsere Ergebnisse publizieren, dann in einer Form, die es nicht ermöglicht, Rückschlüsse auf einzelne Schulen zu ziehen.

Ich hatte Ihnen ja außerdem schon die Einverständniserklärung zur Information zugeschickt und es wäre schön, wenn Sie die Einverständniserklärung unterschreiben könnten.

Wir haben für das Interview ja maximal 90 Minuten veranschlagt. Das heißt, Sie können sich ruhig die Zeit nehmen, wenn Sie bei Fragen länger überlegen müssen, bevor Sie antworten.

Zuletzt würde ich Sie dann noch gerne fragen, ob Sie der Aufnahme zustimmen?

Dann würde ich vorschlagen, dass wir einfach einmal loslegen.

Grundsätzliche Formen und Einstellungen gegenüber Elternarbeit

Ich möchte zunächst einmal Ihre Schule kennenlernen. Erzählen Sie mir etwas zu Ihrer Schule: Schüler_innen, Lehrkräfte, Eltern

Wie sehen Sie die Rolle Ihrer Schule hier im Stadtteil?

Wie würden Sie die Familien/Eltern der Schüler_innen Ihrer Schule beschreiben?

Elternarbeit

Erzählen Sie doch einmal von Elternarbeit an Ihrer Schule.

Wie wird sie organisiert?

In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule gibt es ja viele unterschiedliche Begriffe und Definitionen. Wenn Sie von Elternarbeit sprechen, was meinen Sie damit genau? Erzählen Sie doch mal.

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Wie können sich Eltern an Ihrer Schule einbringen?

Wie unterstützen Sie Eltern bei der Förderung Ihrer Kinder?

Welche Ziele haben Sie in der Schule bei der Elternarbeit?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Könnten Sie einmal beschreiben, was Sie gemacht haben, um im Kollegium einen Konsens über die Ziele der Elternarbeit herzustellen?

Inwiefern gibt's es in der Schule einen Konsens darüber, was die Ziele der Elternarbeit sind?

Welchen Stellenwert hat Elternarbeit im Vergleich zu anderen Aufgaben/Aspekten hier an der Schule?

Welchen Stellenwert misst die SL der Elternarbeit bei?

Herausforderungen Elternarbeit

Bei den vergangenen Fragen ging es ja eher darum, wie Elternarbeit grundsätzlich an Ihrer Schule geregelt ist. Jetzt würde ich gern näher darauf eingehen, welche Erfahrungen Sie mit Elternarbeit gemacht haben.

Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Ihrer Schule und Eltern beschreiben?

Welche Herausforderungen nehmen Sie in Bezug auf Elternarbeit wahr und wie gehen Sie damit um?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Wie reagieren Sie als Lehrkraft/Mitglied der Schulleitung auf diese Herausforderungen?

Was sind Ihrer Meinung nach die Gründe für diese Herausforderungen/die geringe Beteiligung der Eltern?

Zusammenarbeit SL und Lehrer

Die nächsten Fragen gehen jetzt in eine etwas andere Richtung. Mich würde nun interessieren, wie Sie und die Lehrkräfte allgemein und im Kontext der Elternarbeit zusammenarbeiten?

Wie würden Sie die Beziehung zwischen der Schulleitung und dem Kollegium Ihrer Schule allgemein beschreiben? (persönlich/professionell)

Wie arbeiten Sie mit der Schulleitung Ihrer Schule im Kontext der Elternarbeit zusammen? Wie läuft das hier?

Inwiefern tauschen Sie sich mit der Schulleitung über Elternarbeit aus?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Gibt es da Dinge, wo Sie sagen, da würde ich mir schon eher nochmal die Meinung der SL einholen?

Gibt es da regelmäßige Termine zu?

Unterstützung im Kontext der Elternarbeit

Sie haben ja nun schon etwas zu Elternarbeit und den damit einhergehenden Herausforderungen an Ihrer Schule ausgetauscht. Ich würde nun nochmal gern etwas näher darauf eingehen, auf welche Weise Sie Unterstützung im Kontext der Elternarbeit erhalten:

Inwiefern unterstützen Sie sich untereinander bei der Elternarbeit?

Inwiefern unterstützt Sie die Schulleitung bei der Elternarbeit?

Was können Sie von der Schulleitung im Kontext der Elternarbeit lernen?

In welcher Weise fördert die Schulleitung, dass Lehrkräfte und Eltern zusammenarbeiten?

Die Rolle als Lehrkraft im Kontext der Elternarbeit

Im letzten Fragenblock würde ich gern noch ein weiteres Thema ansprechen, nämlich Ihre Rolle als SL-Mitglied im Kontext der Elternarbeit.

Wie schätzten Sie Ihren eigenen Einfluss im Kontext der Elternarbeit ein?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Könnten Sie mir dafür ein konkretes Beispiel geben?

Würden Sie sich als Jemanden beschreiben, der im Kontext der Elternarbeit Verantwortung trägt?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Wenn ja, inwiefern?

Welche Aufgaben haben Sie in diesem Zusammenhang?

Abschluss

Gibt es von Ihrer Seite noch weitere Erfahrungen oder Aspekte, die wir im Interview noch nicht angesprochen haben, die Sie aber berichten möchten?

B.3 Leitfaden für die Gruppeninterviews mit den Lehrkräften

Vielen Dank, dass Sie sich für das Interview Zeit genommen haben.

Wie Sie wissen, möchte ich gerne etwas über Elternarbeit an der _____ erfahren und möchte einen Einblick in den Umgang mit Eltern an dieser Schule bekommen. Zudem möchte ich genauere Einsichten in die praktische Ausgestaltung der Elternarbeit bekommen. Deswegen führe ich mit Lehrkräften und Eltern an verschiedenen Schulen in NRW Gruppengespräche.

Bei dem Gruppengespräch würde ich mich freuen, wenn Sie sich über die Fragen, die ich ihnen gleich stelle, unterhalten würden. Es geht also nicht darum, dass sie einfach nur nacheinander meine Fragen beantworten, sondern, dass sie miteinander ins Gespräch kommen. Ich werde mich aus dem Gespräch weitestgehend heraushalten und mir nur ein paar Notizen machen.

Es gibt bei dem Gespräch keine falschen Antworten und auch unterschiedliche Erfahrungen oder Meinungen sind überhaupt kein Problem. Sie können also einfach das sagen, was Ihnen gerade einfällt, auch wenn sich Ihre Meinung von der anderer unterscheidet.

Die Informationen, die Sie hier angeben, werden vertraulich behandelt. Sollten Informationen aus diesem Gespräch für eine Veröffentlichung genutzt werden, werden Namen oder weitere Hinweise auf sie gelöscht oder verschleiert. Ich möchte Sie auch bitten, sich damit einverstanden zu erklären, dass Sie nach dem Gruppengespräch die Privatsphäre der anderen Teilnehmer achten und keine Namen der Gruppenmitglieder nennen und auch nichts darüber erzählen, was in dem Gespräch besprochen wurde.

Die Teilnahme an dem Gespräch ist freiwillig. Sollten Sie sich während des Gesprächs nicht wohl fühlen, können Sie jederzeit Bescheid sagen.

Zuletzt würde ich Sie dann noch gerne fragen, ob Sie der Aufnahme zustimmen?

Haben Sie noch weitere Fragen?

Dann würde ich vorschlagen, dass wir einfach einmal loslegen.

Informationen der Teilnehmer des Interviews

Zunächst würde ich Sie bitten, dass Sie sich einmal kurz vorstellen: seit wann Sie an der Schule arbeiten und inwiefern Sie mit Elternarbeit an Ihrer Schule in Berührung kommen.

Jetzt nach dieser Einleitungsrunde kommen wie gesagt nun Fragen, über die Sie miteinander ins Gespräch kommen sollen. Da würde mich zunächst interessiere:

Wie sehen Sie die Rolle Ihrer Schule hier im Stadtteil?

Übernimmt Ihre Schule im Stadtteil eine bestimmte Funktion?

Wie würden Sie die Familien/Eltern der Schüler_innen Ihrer Schule beschreiben?

Elternarbeit

Erzählen Sie doch einmal von Elternarbeit an Ihrer Schule.

Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Ihrer Schule und Eltern beschreiben?

Herausforderungen Elternarbeit

Welche Herausforderungen nehmen Sie in Bezug auf Elternarbeit wahr und wie gehen Sie damit um?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Könnten Sie mir dafür ein Beispiel nennen?

Gibt es Verbesserungsziele für die Elternarbeit?

Wie gehen Sie an der Schule mit diesen Herausforderungen um?

Was sind Ihrer Meinung nach die Gründe für diese Herausforderungen/die geringe Beteiligung der Eltern?

Unterstützung im Kontext der Elternarbeit

Sie haben sich ja nun ausführlich zu Elternarbeit und den damit einhergehenden Herausforderungen an Ihrer Schule ausgetauscht. Ich würde nun gern etwas nähe darauf eingehen, aus welche Weise Sie Unterstützung im Kontext der Elternarbeit erhalten:

In welcher Weise unterstützt die Schulleitung Sie als Lehrkräfte bei der Elternarbeit?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Könnten Sie mir dafür ein konkretes Beispiel geben?

An wen würden Sie sich wenden, wenn Sie bei der Elternarbeit Hilfe brauchen? Innerhalb/außerhalb der Schule

Könnten Sie einmal beschreiben, wie die Schulleitung speziell Ihren Umgang mit Eltern beeinflusst hat? Oder: Welche Rolle spielt die Schulleitung im Kontext der Elternarbeit? → Bitte Beispiele nennen

Wer spielt im Kontext der Elternarbeit noch eine wichtige Rolle an Ihrer Schule?

Sie haben erwähnt, dass Elternarbeit hier an der Schule gut funktioniert. Was ist Ihrer Meinung nach hauptsächlich der Grund dafür, dass Elternarbeit hier an der Schule gut funktioniert?

Zusammenarbeit SL und Lehrer

Sie haben sich ja jetzt darüber unterhalten, inwiefern Sie Unterstützung im Kontext der Elternarbeit erhalten. Mich würde jetzt einfach mal grundsätzlich interessieren, wie Sie, also die LK mit der SL im Kontext der Elternarbeit zusammenarbeiten?

Wie arbeiten Sie mit der Schulleitung Ihrer Schule im Kontext der Elternarbeit zusammen? Wie läuft das hier?

Inwiefern tauschen Sie sich mit der Schulleitung über Elternarbeit aus?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Gibt es da regelmäßige Termine zu?

Abschluss

Jetzt sind wir schon fast am Ende des Gruppengesprächs angelangt.

Was würden Sie gern im Kontext der Elternarbeit an Ihrer Schule noch verbessern?

Gibt es von Ihrer Seite noch weitere Erfahrungen oder Aspekte, die wir im Interview noch nicht angesprochen haben, die Sie aber berichten möchten?

B.4 – Leitfaden für die Gruppeninterviews mit Eltern

Vielen Dank, dass Sie sich für das Interview Zeit genommen haben.

Wie Sie wissen, möchte ich gerne etwas über Elternarbeit an der _____ erfahren und einen Einblick in den Umgang mit Eltern bekommen. Zudem möchten wir mehr darüber erfahren, wie Elternarbeit an der _____genau funktioniert. Deswegen führe ich mit Eltern an verschiedenen Schulen in NRW Gruppengespräche.

Bei dem Gruppengespräch würde ich mich freuen, wenn Sie sich über die Fragen, die ich ihnen gleich stelle, unterhalten würden. Es geht also nicht darum, dass sie einfach nur nacheinander meine

Fragen beantworten, sondern, dass sie miteinander ins Gespräch kommen. Ich werde mich aus dem Gespräch weitestgehend heraushalten und mir nur ein paar Notizen machen.

Es gibt bei dem Gespräch keine falschen Antworten und auch unterschiedliche Erfahrungen sind überhaupt kein Problem. Sie können also einfach das sagen, was Ihnen gerade einfällt, auch wenn sich Ihre Erfahrung oder Meinung von der anderer unterscheidet.

Die Informationen, die Sie hier angeben, werden vertraulich behandelt. Sollten Informationen aus diesem Gespräch für ein Buch oder einen Aufsatz genutzt werden, werden Namen oder weitere Hinweise auf sie gelöscht oder verschleiert. Ich möchte Sie auch bitten, sich damit einverstanden zu erklären, dass Sie nach dem Gruppengespräch die Privatsphäre der anderen Teilnehmer achten und keine Namen der Gruppenmitglieder nennen und auch nichts darüber erzählen, was in dem Gespräch besprochen wurde.

Die Teilnahme an dem Gespräch ist freiwillig. Sollten Sie sich während des Gesprächs nicht wohl fühlen, können Sie jederzeit Bescheid sagen.

Ich hatte Ihnen *in* den Sommerferien ja schon die Informationen zum Projekt mit der Einverständnis-erklärung geschickt. Es wäre nett, wenn Sie mir diese jetzt unterschreiben könnten.

Zuletzt würde ich Sie dann noch gerne fragen, ob Sie der Aufnahme zustimmen?

Haben Sie noch weitere Fragen?

Dann würde ich vorschlagen, dass wir einfach einmal loslegen.

Informationen der Teilnehmer des Interviews

Zunächst würde ich Sie bitten, dass Sie sich einmal kurz vorstellen und erzählen, zu welchen Gelegenheiten Sie an der Schule sind. Sind Sie z.B. in der Klassenpflegschaft oder in der Schulkonferenz?

Jetzt nach dieser Einleitungsrunde kommen wie gesagt nun Fragen, über die Sie miteinander ins Gespräch kommen sollen. Da würde mich zunächst interessieren:

Wie würden Sie diese Schule, im Vergleich zu anderen Schulen, beschreiben?

Wie würden Sie die Menschen beschreiben, die hier an der Schule arbeiten?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Lehrkräfte, Schulleitung, Schulsozialarbeit, weitere Mitarbeiter?

Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und dieser Schule allgemein beschreiben?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Inwiefern fühlen Sie sich hier willkommen? Woran machen Sie das genau fest? Könnten Sie mir dafür ein Beispiel nennen?

Elternarbeit

Mich würde interessieren, welche Erfahrungen Sie bisher mit Elternarbeit hier an der Schule gemacht haben?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Positive? Negative?

Mitarbeit in der Schule? Unterstützung bei der Förderung Ihres Kindes?

Inwiefern werden Sie von der Schule bei der Förderung Ihrer Kinder unterstützt?

Inwiefern werden Ihnen von der Schule Möglichkeiten der Mitwirkung geboten?

Welchen Stellenwert hat Elternarbeit im Vergleich zu anderen Aufgaben/Aspekten hier an der Schule?

Herausforderungen Elternarbeit

Welche Herausforderungen/Schwierigkeiten gibt es Ihrer Meinung nach bei der Elternarbeit hier an der Schule und wie gehen Sie als Eltern damit um?

Wenn Sie zurückdenken an die letzten Jahre hier an der Schule, gibt es ein Beispiel, was bei der Elternarbeit nicht gut gelaufen ist?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Was war der Grund dafür?

(Was sind Ihrer Meinung nach die Gründe für diese Herausforderungen/die geringe Beteiligung einiger Eltern?)

Unterstützung im Kontext der Elternarbeit

Bei den vergangenen Fragen ging es ja mehr darum, wie Elternarbeit hier an der Schule so läuft und was dabei vielleicht auch schwierig ist. Bei nächsten Fragen möchte ich nun darauf zu sprechen kommen, wer die Elternarbeit hier an der Schule so unterstützt, bzw. wer da auch Ansprechpartner ist.

Wer ist für Elternarbeit an dieser Schule zuständig?

Welche Rolle spielt die Schulleitung bei der Elternarbeit an dieser Schule?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Könnten Sie mir dafür ein konkretes Beispiel geben?

Könnten Sie einmal beschreiben, inwiefern Sie mit der Schulleitung im Rahmen der Elternarbeit in Kontakt gekommen sind?

Fragen zur Aufrechterhaltung/Sondierung

Könnten Sie mir dafür ein konkretes Beispiel geben?

Wer spielt im Kontext der Elternarbeit noch eine wichtige Rolle an Ihrer Schule?

Abschluss

Gibt es von Ihrer Seite noch weitere Erfahrungen oder Aspekte, die wir im Interview noch nicht angesprochen haben, die Sie aber berichten möchten?

Anhang C – Das verwendete Kategoriensystem in Teilstudie 2 der vorliegenden Studie

Tabelle C1

Kategoriensystem der vorliegenden Studie

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	Definition	Codierbeispiel
Hauptkategorie: Handlungspraxis mit Blick auf die von Schulen/Lehrkräften initiierte Elternarbeit		
Subkategorie I • Eltern werden Formen der Unterstützung angeboten	• Umfasst Informationen/Angaben zu den von den Lehrkräften angebotenen Formen der Unterstützung der Eltern generell (Schulebene, Klassenebene, Individualebene; formelle Kontakte, informelle Kontakte; individuelle, kollektive Kontakte (Rubach, 2018) • Umfasst Angaben/Wahrnehmungen dazu, in-wiefern Eltern die nachfolgend aufgeführten Angebote/Möglichkeiten mit Blick auf die bei-den Typen parenting und learning at home (Epstein, 1992; Epstein et al., 2002) wahr-nehmen/annehmen • Parenting: Umfasst Angaben zu Unterstützung für Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder; Umfasst Angaben zu Angeboten zur Entwicklung der Erziehungskompetenzen der Eltern	„Und da bemüht die Schule sich aber eigentlich auch immer irgendwie noch Hilfsangebote dazu zu machen. Also wir verweisen auf ganz viel, da gibt es nochmal Hilfe, wenn Sie als Eltern nochmal Unterstützung brauchen oder Gesprächsbedarf in Richtung Erziehungshilfe […]“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• *Learning at home:* Umfasst Angaben/Wahrnehmungen zu Unterstützung/Angeboten zur Unterstützung für Eltern beim Schaffen einer förderlichen Lernumgebung zu Hause und zur Bereitstellung von Informationen und Tipps für Eltern zur Unterstützung ihrer Kinder	„Und unterstützen. Also wir haben ja, wir verlegen ja nichts in den häuslichen Bereich, es gibt keine Hausaufgaben. Wir unterstützen aber, wenn die Eltern meinen, Sie, die haben ja auch das Anrecht auf Nachhilfe, wobei wir das nicht gut finden.“
Subkategorie I • Eltern werden Formen der Partizipation angeboten	• Umfasst Informationen/Wahrnehmungen zu den von den Lehrkräften angebotenen Formen der Partizipation der Eltern generell (Schulebene, Klassenebene, Individualebene; formelle Kontakte, informelle Kontakte; individuelle, kollektive Kontakte • Umfasst Angaben/Wahrnehmungen dazu, inwiefern Eltern die nachfolgend aufgeführten Angebote/Möglichkeiten Informieren (& Communicating), Meinung einholen, Volunteering, Mitbestimmung zulassen & Decision making, Entscheidungskompetenz abgeben	„Wir haben Elterninformationsabende für Grund- und Leistungskurse.“ „Wir kommunizieren mit den Eltern hauptsächlich über das Logbuch. Das ist für die das Standardmedium, was wir nutzen, sowohl für positive als auch negative Einträge.“ „Bei einem Ausflug hatte ich schon mal Mütter mit dabei, zur Unterstützung.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
Hauptkategorie: Handlungspraxis mit Blick auf Defizit- und Ressourcenorientierungen der Lehrkräfte gegenüber Eltern und Elternarbeit		
Subkategorie I • Wahrnehmung der Eltern als „defizitär“ ***Subkategorie II*** • Pathologisierung & Kompensation	**Subkategorie II: Pathologisierung und Kompensation** • Generell codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure die Eltern aufgrund ihrer Defizite pathologisieren, dass Lehrkräfte glauben, diese Defizite kompensieren zu müssen, und wie Lehrkräfte ihr Rollenverständnis und die Beziehung zu den Eltern gestalten • Eltern haben Defizite • Codieren, was Hinweise auf niedrige Erwartungen mit Blick auf Elternarbeit/elterliches Engagement gibt, z.B. aufgrund von mangelnden elterlichen Ressourcen und Defiziten	„Ich meine, wir versuchen das in irgendeiner Form aufzufangen. Enge Zusammenarbeit auch mit anderen Behörden […]. Aber auch, wenn wir merken in Gesprächen, dass Eltern massiv überfordert sind, ihre Erziehungsarbeit gar nicht richtig leisten können […].“ „Also ein Kollege hat mir mal gesagt, jede Stunde, die wir manche Kinder hier haben, ist besser als zuhause.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise auf die Wahrnehmungen der Lehrkräfte gibt, dass Eltern Defizite haben, die es zu kompensieren gilt • Codieren, was Hinweise auf die Wahrnehmungen der Lehrkräfte von Herausforderungen durch kulturelle Heterogenität gibt, z.B. mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern oder Hinweise auf Wahrnehmung von Passungsproblemen/Habitusdifferenzen seitens der Lehrkräfte *Kompensation elterlicher Defizite durch Lehrkräfte* • Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung von schulischen Akteuren gibt, dass sie es als ihre Aufgabe betrachten, Defizite der Eltern zu kompensieren	„Und dann fehlen die Vorbilder dadurch natürlich auch für die Schüler im häuslichen Umfeld. Und da übernehmen wir dann ganz oft diese Vorbildfunktion, da gucken die sich bei uns sehr viel ab.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung von Eltern als unzuverlässige Bezugspersonen ihrer Kinder durch schulische Akteure Schule muss diese kompensieren • Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung von schulischem Bildungsauftrag gegenüber Eltern gibt, um Defizite der Eltern aufzuarbeiten • Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung von schulischen Akteuren gibt, dass Bedingungen gelingender Elternarbeit statisch sind → z.B. Thematisierung, dass die Kompensation des elterlichen Verhaltens keine Veränderungen oder Verbesserungen im Engagement der Eltern bewirkt	„Aber wie ich anfangs schon sagte, die Schwierig-keit, die wir haben, ist, dass die Kinder oft nicht er-zogen sind von Eltern, weil sie nicht da sind oder weil sie eben da keine Lust drauf hatten oder nicht konnten und wir dann eben diese Erziehungsarbeit leisten müssen, und das können wir natürlich nicht mehr.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	Definition	Codierbeispiel
	Rollenverständnis & Gestaltung der Beziehung • Codieren, was Hinweise gibt, dass schulische Akteure die schulische Autorität behaupten und ihre Vormachtstellungen gegenüber Eltern bewahren • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure den Einfluss der Eltern begrenzen (möchten), um die Kontrolle über die professionelle Arbeit und die symbolische Macht, die Lehrkräften als „Experten“ verliehen wird zu behalten • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure Eltern nicht als (gleichberechtigte) Partner betrachten • Codieren was Hinweise auf gezogene Grenzen der schulischen Akteure in der Beziehung zu Eltern gibt	„Also, da müssen wir Eltern teilweise auch erziehen. Wir haben ja alle Sprechzeiten, die sind ausgewiesen, finden Sie im Internet. Und dann wollen die aber jetzt sofort, wie die Schüler eben auch sofort, dass es ja dieses, Affekt, unmittelbar sofort.“ „[…] also Lehrer sind ja kompliziert, das ist ein ganz eigenes Völkchen, und ganz viele Kollegen haben Schwierigkeiten damit, wenn Eltern sich quasi interessieren für ihre Arbeit. […] das wollen ganz viele Kollegen nicht. Manchmal berechtigt.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
Subkategorie II • Abwertung & begrenzte Handlungsfähigkeit	• Generell codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure die Eltern abwerten, dass Lehrkräfte ihre Handlungsmöglichkeiten als begrenzt wahrnehmen, und wie Lehrkräfte ihr Rollenverständnis und die Beziehung zu den Eltern gestalten • Eltern haben Defizite & Abwertung der Eltern • Codieren, was Hinweise auf Abwertungsdynamiken, bzw. Ablehnung/Abwertung von Eltern (mit Migrationshintergrund) seitens schulischer Akteure • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure mangelnde Ressourcen (materiell, erzieherisch, zeitlich) der Eltern ursächlich für gering ausgeprägte Elternarbeit oder schlechte schulische Leistungen der SuS wahrnehmen	„Und das ist sicher so das Erschreckendste, zu erleben, dass Eltern, dass denen das völlig egal ist, was mit den Kindern hier passiert. […] So eine Kinderverwahranstalt ist gut, Kinder sind weg, ich habe Ruhe zuhause, gut ist.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung der schulischen Akteure gibt, dass Standort der Schule mit schwieriger Elternschaft verbunden wird • Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung gibt, dass alle Schulen mit ähnlichen Standorten ähnliche Probleme mit Eltern haben *Begrenzte Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte* • Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung der schulischen Akteure von Hilflosigkeit und mangelnder Verantwortungsübernahme gibt; schulische Akteure fühlen sich nicht in der Lage, z.T. herausfordernde Zusammenarbeit mit Eltern zu ändern	„Das ist manchmal ein bisschen einseitig. So die Schule will mehr Kontakt und mehr die Eltern einbinden, aber das Interesse auf der anderen Seite ist manchmal nicht so hoch, dass es / so das es, es verläuft im Sand einfach.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung der schulischen Akteure von begrenzten Handlungsmöglichkeiten gibt aufgrund mangelnder elterlicher Unterstützung, die auf internale Bedingungen der Eltern zurückgeführt wird (Migrationshintergrund, Bildungsferne, elterliches Desinteresse) • Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung von Passungsproblemen der schulischen Akteure gibt: Habitus, bzw. soziale Benachteiligung der Eltern wird hervorgehoben und als nicht passend für schulische Settings beschrieben → Lösung des Passungskonflikts wird ausschließlich bei den Eltern gesehen • Codieren, was Hinweise auf (widersprüchliche) Erwartungshaltungen der schulischen Akteure an Eltern gibt: Eltern werden als inkompetent und nicht engagiert beschrieben,	„Die [Eltern] dann hier herumbrüllen und ja, sehr aggressiv reagieren. Oder aber auch Eltern, die bei Elternsprechtagen oder bei diesen Beratungstagen sehr aggressiv auf Kollegen reagieren. Die haben wir auch, aber ich glaube das ist normal.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• sollen sich aber dennoch in die schulzentrierte Elternarbeit einbringen • Codieren, was Hinweise auf bedingte Bereitschaft der schulischen Akteure gibt, adaptive Aktivierungsstrategien zu entwickeln, z.B. Zusammenarbeit mit einigen Eltern wird als grundsätzlich nicht möglich angesehen, da notwendige Voraussetzungen auf Seiten der Eltern fehlen oder negative Vorannahmen bezüglich der Beteiligung von Eltern • Codieren, was Hinweise auf bedingte Reflexion der schulischen Akteure von wenig erfolgreichen Aktivierungsstrategien, bzw. ungenutzten Angeboten der Schule von Eltern	„Ja, ich habe manchmal das Gefühl, die muss man ja so zwingen und das ist auch wieder so blöde irgendwie. […] Wenn das Interesse am Kind nicht groß genug ist, dann / Ich glaube, die Eltern ändern wir nicht. Es geht ja darum, ob wir hier in der Schule was anderes machen wollen würden. Ich glaube, da können wir nicht mehr machen. Also, wir machen ja eigentlich schon ziemlich viel.“ „Oder weißt du, was ziehen würde, wenn mehr kämen: Ein Fass Bier? Da würden manche Eltern wahrscheinlich kommen. Das ist jetzt ein Scherz. […] Ich glaube, das müssten die dann aber auf den Flyern lesen. […] Genau, da musst du einfach nur einen Flyer machen wo "Bier" draufsteht.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	Rollenverständnis und Gestaltung der Beziehung durch Lehrkräfte • Codieren, was Hinweise auf ungünstige Beziehungen zwischen schulischen Akteuren/Lehrkräften gibt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Eltern von schulischen Akteuren bedingt als Partner angesehen werden, z.B. Eltern sollen etwas „für“ die Schule tun und nicht umgekehrt; • Hinweise auf Wahrnehmung der schulischen Akteure, dass Eltern Angebote von Schule wahrnehmen sollen, weitere Kontakte werden eher als weniger erwünscht/lästig empfunden • Hinweise auf Wahrnehmung, dass schulische Akteure Verteidigung der Vormachtstellung der Schule als Teil ihrer Rolle betrachten	„Aber Eltern, die ihr Kind an dieser Schule anmelden, gehen letztendlich auch, aus meiner Perspektive, so einen Vertrag ein, die Schule zu unterstützen. Das unterschreiben die jetzt nirgendwo direkt, aber es ist für mich da mit drin. Wenn aber überhaupt kein Interesse da ist und auch noch ganz im Gegenteil solche Sachen einfach ignoriert werden […].“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
Subkategorie I • Wahrnehmung der Eltern als Ressource	***Subkategorie I: Wahrnehmung der Eltern als Ressource*** • Alles Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Eltern von schulischen Akteuren als Ressource wahrgenommen werden • Alles Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Eltern von schulischen Akteuren als wichtiger Partner für Schule mit Blick auf die Erziehung/Bildung der Kinder betrachtet werden • Hinweise auf Wahrnehmung der schulischen Akteure von „gemeinsamem" Erziehungs- und Bildungsauftrag mit Eltern, um SuS zu (Bildungs-) Erfolg zu führen und positive Eltern-Schul-Beziehung zu etablieren	„Ich finde, dass diese Beratungstage mit einer halben Stunde wirklich / Dass man mit den Eltern zusammensitzt und teilweise sogar beide Klassenleitungen zusammen im Gespräch mit den Eltern / total intensive Gespräche sind. Die Gespräche sind in der Regel höflich, freundlich, verständnisvoll. Es geht um den Schüler. Und eigentlich macht mir das häufig auch Freude, an so Beratungstagen." „Und dann schicke ich die Kinder raus und dann signalisiere ich im Gespräch den Eltern, dass sie trotzdem wunderbare Kinder haben und dass wir die gemeinsam auf die Spur bringen müssen. Und dass wir jetzt keine Vorwürfe machen, aber dass wir jetzt erziehen müssen und dass wir sie einladen mitzugehen."

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
Subkategorie II • Lehrkräfte als aktive Beziehungsgestaltende	• Generell codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure *aktiv* die Beziehung zu Eltern gestalten, den Eltern Anerkennung und Wertschätzung entgegenbringen *Aktive Gestaltung der Beziehung durch Lehrkräfte* • Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung gibt, dass schulische Akteure aktive Beziehungsgestaltung mit Eltern als ihre Aufgabe betrachten • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Bemühungen um die Elternarbeit von schulischen Akteuren ausgehen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure es als ihre Aufgabe betrachten, Vertrauen der Eltern zu gewinnen	„Und wir versuchen natürlich auch sehr eng mit den Eltern zusammenzuarbeiten, wo immer uns das möglich ist. Da können Sie sich vorstellen, ist auch ein gerüttelt Maß an Skepsis. […] Und insofern ist uns das ein großen Anliegen, die Eltern dafür zu gewinnen, mit uns gemeinsam uns mit den Kindern auf eine Reise zu begeben.“ „Also ich kann nur sagen, dass das jetzt die erste Schule ist, und ich war vorher an acht verschiedenen Schulen als Vertretungslehrer, wo die Elternarbeit am meisten Zeit einnimmt, wo die wirklich gut vorbereitet ist, wo alle an einem Strang ziehen und wo man eigentlich sicher sein kann, dass man auch immer Unterstützung bekommt.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Beziehungsebene Eltern-Schule von schulischen Akteuren als wichtige Grundlage für Elternarbeit betrachtet wird *Wertschätzung und Anerkennung durch schulische Akteure gegenüber Eltern* • Codieren, was Hinweise auf wertschätzende, nicht wertende Haltung von schulischen Akteuren gegenüber Eltern gibt, z.B. Lehrkräfte antizipieren konflikthafte Passungen mit der elterlichen Handlungs-praxis, aber die LK zielen darauf ab, diese Handlungspraktiken anzuerkennen und nicht im Vorfeld zu verurteilen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass kulturelle Hintergründe, Lebensumstände und Stärken der Familien von den schulischen Akteuren anerkannt werden und verschiedene	„Es gibt auch immer mal wieder Eltern, die vielleicht ausfallend werden oder unangemessen oder unangenehm werden. Auch wirklich zu trennen: ‚Die meinen jetzt nicht mich, die sind einfach nur gerade überfordert mit einer bestimmten Situation'. […] Deshalb würde ich wirklich sagen: Erziehungspartnerschaft ist für mich der zentrale Begriff, der Begriff an der Stelle." „Also ich habe schon das Gefühl, dass man willkommen ist, dass die Lehrer auch auf einen zugehen, wenn man sie sieht. […] und da habe ich immer so das Gefühl, dass das ehrlich ist, was sie da machen, dass sie wirklich das wünschen, das Eltern kommen"

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	Strategien eingesetzt werden, um alle Eltern einzubeziehen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Anpassungsleistungen im Kontext von Aktivierungsstrategien gefahren werden, die die Unterschiede der Eltern anerkennen	
Subkategorie II • Lehrkräfte als passive Beziehungsgestaltende	• Generell codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure passiv die Beziehung zu Eltern gestalten, den Eltern Anerkennung und Wertschätzung entgegenbringen *Passive Gestaltung der Beziehung durch Lehrkräfte* • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure es bedingt als ihre Aufgabe betrachten, die Beziehungen zu Eltern aufzubauen, z.B. wenig persönlicher Einsatz	Aber man kann ja auch nur dafür sorgen, dass man zum Beispiel einen Elternbrief rausgibt. Ob der Elternbrief dann auch zu Hause ankommt ist dann immer noch so eine Frage. Und dadurch schaukeln sich ja manche Dinge dann auch noch mal hoch […].

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	seitens schulischer Akteure, um mit Eltern Beziehung aufzubauen • Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung von schulischen Akteuren gibt, dass Bringschuld für Kontakt und Beziehung zwischen Schule und Eltern bei Eltern gesehen wird • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass seitens der schulischen Akteure Angebote gemacht/Anlässe geschaffen werden und es von Eltern erwartet wird, dass sie diese annehmen; es wird von schulischen Akteuren bedingt dafür gesorgt, dass Angebote/Anlässe von den Eltern auch genutzt/wahrgenommen werden • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure bedingt enge, persönliche Beziehungen zu Eltern aufbauen möchten	„Je mehr man über die Eltern weiß und die auch bereit sind, von sich preiszugeben, sich einzusetzen, desto vielfältiger kann eine Schule auch Angebote bereithalten.“ „Also, wenn die Eltern wollten, könnten sie sehr intensiven Kontakt mit uns haben.“ „Wir laden eben auch die Eltern zum Elterncafé ein und dann kommen sie oder kommen nicht. Man kann eben nur hoffen, dass sie dann, die Eltern, die da waren, berichten, dass das schön war, dass es nett war, dass man dann so einen Kreis bekommt.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise auf bedingte Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse der Eltern durch Lehrkräfte gibt, aufgrund von universal angewandter Aktivierungsstrategien • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Lehrkräfte Eltern, bzw. Elternarbeit im Allgemeinen in geringerem Maße Aufmerksamkeit schenken	„Ist tatsächlich, glaube ich, […] die etwas bessergestellten Eltern, dass wir da einen intensiveren Kontakt haben über Lernplaner, E-Mails und Kontakt in jedweder Form, als zu Kindern, wo den Eltern das völlig egal ist.“
	Anerkennung und Wertschätzung • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure mit Eltern auf eher schulzentrierte und traditionelle Art und Weise zusammenarbeiten, Eltern können sich eher in von ihnen vorgegebenem Rahmen engagieren/einbringen	„Das ist total gemischt. Es gibt natürlich auch die große unsichtbare Mitte, die halt einfach irgendwie da ist und ganz neutral. Mit denen man ganz normal reden kann. Und dann gehen die auch wieder und alles ist gut.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure Handlungspraxis der Eltern eher unter dem Vorbehalt anerkennen, dass sie den Erwartungen und normativen Vorstellungen der Lehrkräfte entspricht • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Eltern von schulischen Akteuren eher einseitig als Zulieferer betrachtet werden, die die schulische Arbeit unterstützen sollen gemeinsame Aushandlung der Zusammenarbeit weniger vorgesehen • Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung/Annahmen der schulischen Akteure gibt, dass alle Beteiligten die gleichen Vorstellungen, Erwartungen und Haltungen bezüglich der Zusammenarbeit teilen	„Das ist eigentlich selbstverständlich, aber diese Selbstverständlichkeit ist auf der anderen Seite vielleicht nicht so präsent dann."

Fortsetzung Tabelle C1

Hauptkategorie: Handlungspraxis mit Blick auf die Öffnungstypen an den Schulen (Öffnungsgrad der Schulen gegenüber dem schulischen Umfeld)		
Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
Subkategorie I • Geschlossene Schule	• Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung der schulischen Akteure gibt, dass sie Schule als eine Art Zufluchtsort und Rettungsinsel betrachten: Schule wird von schulischen Akteuren als sicherer Ort beschrieben, an dem Schülerinnen und Schüler angstfrei und sicher sein können • Codieren, was Hinweise auf Abgrenzung der Schule vom schulischen Umfeld und Darstellung als Gegenstück zur dort erlebten Realität gibt • Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung der schulischen Akteure gibt, dass Eltern bedingt Fachleute für die Bildung ihrer Kinder sind	„Aber ich finde, es gibt wenig Anbindung. […] Also ich glaube, Nachbarschaft spielt für Schule an sich keine richtig große Rolle […] ist kein Player in der Nachbarschaft.“ „Und so was gibt es hier eben nicht. Also so meine ich so positive Vorbilder. Und dann ist das eher negativ geprägt und darum will man die [Eltern] gar nicht dabei haben, glaube ich. Also man informiert die, so nötig ist, so wie es geht. „Und das fördert das, was du ganz am Anfang gesagt hast, nämlich dass wir noch ne Insel sind, wo es einem gut gehen kann, also wo man quasi ohne Angst hinkommen kann.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise auf Wahrnehmung der schulischen Akteure gibt, dass Bildungsstand der Eltern die Elternarbeit beeinflusst: Eltern mit besserer Ausbildung sind involvierter in der Schule als Eltern mit weniger guter Ausbildung • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure Probleme mit SuS eher mit den Fachkräften an der Schule angehen und einige Eltern bedingt einbeziehen	
Subkategorie I • Bei Bedarf offene Schule	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Elternarbeit eher anlassbezogen erfolgt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Eltern zu gegebenem Anlass in der Schule willkommen sind	„Und alle anderen Sachen laufen halt letztendlich/ die Termine stehen im Lernplaner, die Leute wissen Bescheid, wann sie wohin gehen müssen, [DL] lädt halt für vieles ein oder erinnert daran, dass wir einladen sollen […].“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass es vermieden werden soll, dass Eltern ohne Termin in die Schule oder den Unterricht kommen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Eltern Initiative ergreifen müssen, wenn sie Kommunikations- oder Informationsbedarf haben	„Nein, für mich wäre es halt einfach persönlich wichtig, dass manche Eltern auf ihren Posten zurückgerufen werden. Die, die es übertreiben. Die also sozusagen den Dorfsheriff mimen, und dann alle Sachen in die eigene Hand nehmen. […].“ „Ich glaube, was wir uns wünschen oder was wir verbessern würden, wollen würden, ist ja im Grunde nichts Unmenschliches. […] Kommen sie an zwei Terminen pro Jahr. […].“
Subkategorie I • Offene Schule	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure Schule als Teil der sie umgebenden Nachbarschaft verstehen und bestrebt sind, sich mit dieser zu vernetzen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure um eine Vernetzung mit externen Diensten und Einrichtungen bemüht sind und diese auch kennen	„Also dieser Ruf im Stadtteil nimmt schon immer weiter zu, weil wir auch, oder weil die Gesellschaft auch, glaube ich, sieht, wir hängen irgendwie überall mit drin. Wir sind in bestimmten Arbeitskreisen mit drin, wir engagieren uns ganz, ganz stark […]. […] Also Sie sehen, die Schule macht ganz, ganz viel, kom-muniziert auch gut mit den Eltern […].“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass schulische Akteure an Veranstaltungen im Stadtteil teilnehmen • Generell codieren, was Hinweise auf regelmäßigen Austausch der schulischen Akteure mit dem schulischen Umfeld gibt	„Dass da auch die Eltern mehr das Gefühl haben, sie haben was, haben ja auch irgendwie einen Einfluss darauf. Also dass die auch Einfluss nehmen können auf das Kind, auf die Schule, auf das Schulleben an sich. Auch wenn sie jetzt vielleicht nicht die gewählten Vertreter der Schulkonferenz sind.“
Hauptkategorie: Handlungspraxis mit Blick auf Transformationale Führung im Kontext der Elternarbeit		
Subkategorie I • Idealisierter Einfluss (attributed/Vorbildverhalten) ***Subkategorie II*** • Die Schulleitung ist engagiert und initiativ	• Subkategorie II: Die Schulleitung ist engagiert und initiativ • Generell, Codieren, was Hinweise darauf gibt, nicht nur von den Schulleiterinnen, sondern von allen Schulleitungsmitgliedern • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Schulleitung von den LK mit Blick auf den Umgang/die Kommunikation mit Eltern anerkannt und respektiert wird	„Also ich glaube schon, dass sie das Verhalten, jetzt von [SL] genauer gesehen, das überträgt sich schon auf die Kollegen. Also gerade auch jüngere Kollegen sind, glaube ich, froh, ein Rollenmodell da irgendwie vor sich zu haben, also die Gesprächsführung und so, wo sie ein bisschen von profitieren können, ab-kupfern können. Also ich glaube, dass diese offene Haltung, auch dieses Augenhöhengespräch, was [SL] ja auch selbst bei bekloppten Eltern irgendwie wahrt,

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
• Die Schulleitung prüft regelmäßig zentrale Annahmen (zur Elternarbeit) • die Schulleitung ist darum bemüht, dass Eltern sich willkommen und wohl fühlen die Schulleitung ist um konstruktive Arbeitsbeziehungen mit Eltern bemüht,	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Lehrkräfte Schulleitung als Experten im Hinblick auf Elternarbeit, bzw. den Umgang mit Eltern wahrnehmen • Codieren, was Hinweise auf Handlungspraxis der Schulleitung gibt, dass sie sich gegenüber LK sowie Eltern einwandfrei und fair verhält und in der Lage ist, auch schwierige Situationen mit/zwischen Eltern und LK zu lösen ***Subkategorie II: Die Schulleitung prüft regelmäßig zentrale Annahmen (zur Elternarbeit)*** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung Annahmen/Handlungen mit Blick auf Elternarbeit kritisch hinterfragt und gegebenenfalls anpasst	dass das schon auch den einen oder anderen Kollegen mit beeinflusst […].“ „Und ich erkenne aber an vielen Stellen, dass ich denke, so könnte man das auch machen. Und da wir ja viel über Unterricht reden, partizipiere ich einfach auch viel von den Kolleginnen und Kollegen.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
• die Schulleitung ist sensibel für Elternanliegen und unterstützt bei Problemen	***Subkategorie II: Die Schulleitung ist darum bemüht, dass Eltern sich willkommen und wohl fühlen*** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung selbst darum bemüht ist, dass Eltern sich willkommen fühlen, z.B. indem sie sie freundlich begrüßt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Schulleitung bei verschiedenen Anlässen die Initiative zur Kontaktaufnahme zu Eltern bzw. Gesprächen ergreift • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass sich die Schulleitung als diejenige versteht, die die Schule nach außen hin repräsentiert • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Schulleitung um positive Interaktionen mit Eltern bemüht ist	„Also, zum einen bin ich natürlich der äußere Repräsentant der Schule. Von daher bin ich hier auch die Person, die mit als erstes dann da steht, bei irgendwelchen Informationsabenden und sonstigen Dingen. […] Das finde ich ganz wichtig, gerade in meinen ganzen Einführungsreden und so geht es unter ande-rem auch darum, zu sagen, dass wenn Schwierigkei-ten da sind wir natürlich auch zur Verfügung stehen, als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	Subkategorie II: Die Schulleitung ist um konstruktive Arbeitsbeziehungen mit Eltern bemüht • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass Eltern bei wichtigen schulischen Belangen explizit von der Schulleitung einbezogen werden • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung sich um eine gute Zusammenarbeit mit Eltern bemüht, indem sie z.B. Eltern das Gefühl gibt, dass ihre Meinung/ihr Beitrag bedeutsam ist • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung Eltern die Möglichkeit gibt, sich in Schule einzubringen	„Also die Schule, ja ähm, die will schon im ständigen Kontakt mit den Eltern sein. Also wir haben ganz viele Elterninformationsbriefe im Laufe des Schuljahres, die auch von der Schulleitung ausgehen und nicht direkt von uns Klassenlehrern, wo die über fast jeden Schritt, also nicht fast, über jeden Schritt, den wir so gehen, informiert werden.“ „Aber ich finde schon, dass [seitens der Schulleiterin] Wert darauf gelegt wird, dass die Fronten sich nicht verhärten. Also, ich hatte neulich mal ein Streitgespräch. […] Und da wurde [die Schulleiterin] mit eingeschaltet […]. Und ja, das war ganz moderierend und beidseitig, also allparteilich.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	Subkategorie II: Die Schulleitung ist sensibel für Elternanliegen und unterstützt bei Problemen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung Verständnis und Respekt für die häufig schwierigen Lebensumstände der Eltern zeigt und Verständnis für eventuelle Hürden, die es für einige Eltern mit Blick auf Elternarbeit gibt, aufbringt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung sensibel für Anliegen der Eltern ist und sich Sorgen der Eltern anhört sowie Eltern unterstützt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung mit Eltern, aber auch mit der Elternvertretung bei Anliegen persönliche Gespräche führt	„Und, das was ich so erlebe, auch, wie mit Eltern umgegangen wird die werden [von der Schulleitung] sehr ernst genommen […].“ „Dass die Eltern auch immer, immer Gehör finden. Also ist jetzt nicht so, dass die Schüler von mir jetzt, von mir, jetzt gerade in dem Fall keine, die bekommen ihr Gehör gleich, ne? Aber jeder findet Gehör. Auch die Eltern. Also die Sorgen werden angehört und nicht einfach nur irgendwie, ja, nicht beachtet.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
Subkategorie I • Idealisierter Einfluss (behavior/hohe Erwartungen) ***Subkategorie II*** • Die Schulleitung formuliert hohe Erwartungen an Lehrkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern	***Subkategorie II: Die Schulleitung formuliert hohe Erwartungen an Lehrkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern*** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung Erwartungen an die Lehrkräfte mit Blick auf die Elternarbeit formuliert ***Subkategorie II: Die Schulleitung betont die Relevanz der Anerkennung der Eltern als Erziehungspartner*** • Generell codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die Bedeutung betont und auf welche Weise sie dies tut • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung den LK verdeutlicht, mit den Eltern eine Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe anzustreben	„Also es wird von uns Elternarbeit auch erwartet. So würde man das, glaube ich, auch sagen. Und zwar ganz aktiv. Es wird von uns eigentlich auch so indirekt so ein bisschen erwartet, dass wir da immer wieder mit den Eltern in Kontakt treten. Wenn die Eltern mit uns nicht in Kontakt treten, dass wir mit denen in Kontakt treten.“ „Ich habe schon mal mit einer Kollegin ein Coaching dazu gemacht. Ich versuch dann einfach unterschiedliche Perspektiven aufzumachen und eben, ja, diese Gleichberechtigkeit der unterschiedlichen Standpunkte deutlich zu machen. Und natürlich Unterstützung anzubieten“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
• Die Schulleitung betont die Relevanz der Anerkennung der Eltern als Erziehungspartner • Die Schulleitung betont die Bedeutung des Engagements für die Elternarbeit	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung den LK verdeutlicht, Gleichberechtigung der Standpunkte der Eltern zu berücksichtigen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die Relevanz verdeutlicht, mit Eltern an einem Strang zu ziehen • Subkategorie II: Die Schulleitung betont die Bedeutung des Engagements für die Elternarbeit • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung verdeutlicht, dass der Kontakt zu- und die Zusammenarbeit mit Eltern zum Wohle des Kindes und des Bildungs- und Er-ziehungsauftrags der Schule bedeutsam ist □ → generelle Hinweise codieren, auf welche Weise das erfolgt	„Sie können ja moralinsauer sprechen, Sie können die Eltern als Klienten betrachten, oder Sie können Eltern auf der Augenhöhe begegnen und sagen, ‚es interessiert mich und viele Dinge entziehen sich meiner Bewertung und deshalb möchte ich Sie bitten, mich zu informieren. Erzählen Sie mir und ich höre zu und dann sage ich Ihnen was aus meiner Sicht'. Und dann fängt das ja an, und das war da nicht möglich." „Also, wir haben eine SHiLF auch schon dazu gemacht, aber das wird halt immer transportiert in den Teams. […] diese Moderatoren für kooperatives Lernen, für die ist das ja vollkommen klar, es geht ja nicht nur um Kooperationen der Kinder, sondern den Lehrern und der Eltern und aller miteinander, also/ und in den Teams wird das transportiert. Da wird natürlich darüber gesprochen."

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
Subkategorie I • Inspirierende Motivation ***Subkategorie II*** • Die Schulleitung formuliert eine überzeugende Zukunftsvision • Die Schulleitung spricht mit den Lehrkräften über ihre Überzeugungen und Werte •	**Subkategorie II: Die Schulleitung formuliert eine überzeugende Zukunftsvision** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung eine Vision mit Blick auf Eltern und Elternarbeit formuliert Dabei wird auf Schratz (2009) rekurriert; jegliche Hinweise auf die mögliche Richtung, Vision, Ziele etc. der Schule mit Blick auf Elternarbeit werden kodiert • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die Vision o.Ä. mit Blick auf El-ternarbeit an die Lehrkräfte kommuniziert/vermittelt. Dies im Rahmen von z.B. Lehrerkonferenzen oder Einführungstagen für neue LK • Subkategorie II: Die Schulleitung spricht mit den Lehrkräften über ihre Überzeugungen und Werte • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung mit den LK zu Gelegenheiten ihre	„Ja, also, dass das eine Ziel ist wirklich, dass sie [die Eltern] selber einen guten Blick auf ihr Kind haben. […] Dass sie selber sozusagen die Schönheit ihrer Kinder entdecken, dass sie die Schule verstehen, auch wirklich verstehen, was wir hier machen mit den Kindern. Und dass sie mit uns diesen Erziehungsweg, der manchmal sein muss […] dass sie in diesem Erziehungsprozess mit uns mitgehen. Das ist schon so, das sind die Ziele, die wir mit Eltern haben […]. Also, das ist auch eine politische Arbeit mit den Eltern immer wieder.“ „Der Tenor, wie über Kinder, über Schule, über die Kinder gesprochen wird, das muss man ja ganz klar

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
• Die Schulleitung fördert die Akzeptanz der Gruppenziele und einen Konsens über die Vision und Ziele • Vertritt mit klarem Standpunkt und Vehemenz die Schulvision	• Überzeugungen, Werte sowie ihre Grundhaltung bespricht • Codieren, was Hinweise darauf gibt, inwiefern die Schulleitung den LK klar mitteilt, was ihre Ziele sind • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung eingreift, wenn LK nicht entsprechend der Werte der Schulleitung handeln ***Subkategorie II: Die Schulleitung fördert die Akzeptanz der Gruppenziele und einen Konsens über die Vision und Ziele*** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung sich bei den Lehrkräften für ein gemeinsames Aufgabenverständnis mit Blick auf Elternarbeit einsetzt •	sagen, ist, dass über Kinder positiv gesprochen werden soll. Dass auch differenziert werden soll zwischen Personen und im schlimmsten Fall Vergehen. Ähm, also das sind durchaus Werte, äh, die die Schulleitung weitergibt.“ „Insofern denke ich, dass unsere Rolle als Schulleitung und zwar bewusst jetzt als Team-Schulleitung und nicht jetzt als Schulleiterin oder Schulleiter da drin liegt eben, vorzudenken, eine Vision zu entwickeln und die dann aber sehr schnell über Steuer-Gruppe und so weiter ins Kollegium zu transportieren, sodass ein gemeinsamer Weg entsteht.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung darum bemüht ist, das Kollegium ins Boot zu holen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung darauf hinwirkt, dass es im Kollegium über Ziele mit Blick auf Elternarbeit einen Konsens gibt *Subkategorie II: Vertritt mit klarem Standpunkt und Vehemenz die Schulvision* • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung mit Nachdruck die Vision der Schule vertritt und klar und deutlich vermittelt, dass diese auch umzusetzen ist.	„[…] aber dass ich manchmal das ein bisschen – ich verwende jetzt mal das Wort – verbissen finde. Und dass ich denke, dass man manche Sachen vielleicht auch ein bisschen entspannter sehen könnte. Und das würde dann trotzdem funktionieren.“
Subkategorie I • Intellektuelle Stimulierung	• Subkategorie II: Die Schulleitung schlägt neue Wege zur Aufgabenbearbeitung vor • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung Lehrkräften neue Wege vorschlägt,	„Das läuft viel über Beratung. Also, die kommen ja manchmal zu mir an und sagen: Da waren nur drei Eltern da. Und sind ganz frustriert und die nehmen das dann persönlich und auf die eigene Kappe. Und

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
• Die Schulleitung schlägt neue Wege zur Aufgabenbearbeitung vor • Die Schulleitung ermutigt Lehrkräfte zur Reflexion ihrer Haltung und ihrem Handeln	um mit Eltern in Kontakt zu treten, bzw. mit Eltern umzugehen oder auf welche Art und Weise LK Gespräche mit Eltern führen sollen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die LK dazu anregt, mit Blick auf Elternarbeit kreativ zu sein und offene und innovative Angebote für die Eltern zu machen, bei denen sie auch einen aktiven Part übernehmen und sich angesprochen fühlen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die LK dazu ermuntert, schulzentrierte Veranstaltungen, wie Elternabende spannend zu gestalten, um die Teilnahme der Eltern zu erhöhen	das ist es ja überhaupt nicht. Ich kann Tipps und Hinweise geben, aber die sind dann auch beschränkt […].“ „Das ist aber auch eine große Herausforderung, weil viele Lehrkräfte, die hier hinkommen das [dialogische Elternarbeit] nicht kennen beziehungsweise auch die Eltern zum Teil es nicht so kennen. Und das ist dann eben auch wichtig eben Schulleitungshandeln, Die Lehrkräfte darauf vorzubereiten und es systemisch in die Elternarbeit so einzuarbeiten.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	Definition	Codierbeispiel
	Subkategorie II: Die Schulleitung ermutigt Lehrkräfte zur Reflexion ihrer Haltung und ihrem Handeln • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die LK zum Überdenken ihrer Haltung und Handeln anregt. Dies kommt vor allem zum Tragen, wenn Eltern sich gegenüber LK/der Schule unangemessen verhalten oder es Konflikte zwischen LK und Eltern gibt. • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die LK dazu anregt, schwierigem Verhalten seitens der Eltern auf der Meta-Ebene zu begegnen und darüber nachzudenken, welche Umstände zu dem Verhalten führen und die Dinge nicht persönlich zu nehmen.	„Da kann man immer nur sagen, hör mal, das ist doch eine Bereicherung. Es gibt auch manche Eltern, die sind nervig. Das gibt es ja überall. Wir haben auch Kollegen, die sind nervig. Aber so ist das dann. Da muss man mit umgehen. Aber ich sehe das vor allen Dingen als Bereicherung. Das kann man dann immer nur sagen und dafür einladen und Werbung machen.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung bei LK, die die von der Schulleitung gewünschte Haltung gegenüber Eltern noch nicht verinnerlicht haben, die Schulleitung dies thematisiert und es offen anspricht und sie ermutigt, die Eltern wahr zu nehmen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die LK dazu anregt, Probleme (mit Eltern) aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und sie z.B. a) dazu anregt, die Probleme aus der Perspektive der Eltern zu betrachten b) dazu anregt, ihre eigene Wahrnehmung zu reflektieren	„Ja, indem ich die eben einfach auch ermutige, diese Eltern eben wahrzunehmen und zu sehen. Und/ also, es gibt ja dann auch Eltern, die wirklich auch querschießen. […] Und da versuche ich auch, den Eltern, den Lehrern zu erklären, dass die Eltern nicht böse sind, sondern dass es eben auch Strukturen sind, die wir in dieser Gesellschaft überall haben […].
Subkategorie I • Individuelle Unterstützung	***Subkategorie II: Die Schulleitung stärkt den Lehrkräften bei Konflikten mit Eltern den Rücken*** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung bei Konflikten zwischen LK und Eltern den Rücken, indem sie z.B. darauf achtet, dass die LK bei Konflikten von Eltern respektvoll	„Ja, aber die Schulleitung findet auch konkrete oder die klaren Worte, wenn es um Konflikte geht, Lehrer, Eltern, Schüler dazwischen, wo die Schulleitung dann klipp und klar sagt, da ist die Tür. Wenn sie unsere Regeln nicht einhalten möchte, dann kann die Schülerin auch gehen. Und das ist schon eine große Unter-

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
Subkategorie II • Die Schulleitung stärkt den Lehrkräften bei Konflikten mit Eltern den Rücken • Die Schulleitung unterstützt Lehrkräfte in der Elternarbeit durch Förderung ihrer Kompetenzen und Stärken Die Schulleitung berücksichtigt individuelle Bedürfnisse, Fähig-	• behandelt werden und dies auch einfordert, bzw. sich auch wenn nötig (z.B. bei Angriffen gegen LK) schützend vor die LK stellt und ihnen gegenüber solidarisch ist • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung den LK in diesem Zusammenhang ein Gefühl der Sicherheit vermittelt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die Autonomie der LK respektiert, indem sie den LK z.B. die Möglichkeit gibt, Konflikte selbstständig zu lösen und nicht sofort eingreift • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung für LK bei Schwierigkeiten mit Eltern immer ansprechbar und zur Stelle ist, wenn diese Unterstützung benötigen und führen z.B. Gespräche mit aufgebrachten Eltern gemeinsam mit LK, bzw. übernehmen die Leitung dieser Gespräche	stützung, wenn man da als Lehrer in Bredouille ist und wie geht man mit der schwierigen Situation um. Da kriegt man schon die Unterstützung.“ „Also ich weiß jetzt, bei [L4] war das ja auch schon der Fall, dass die Eltern so extrem anstrengend wurden, dass sie irgendwann gesagt hat: „Ich mache kein Gespräch mehr allein mit denen“, und dann war dann auch [SL] dann dabei oder hat dafür gesorgt, dass Mediatoren da sich zwischengeschaltet haben, das ging auch.“ „Diese Beschwerden kommen natürlich auch. Eine meiner wichtigsten Strategien ist dabei, dass erst einmal die Betroffenen untereinander das klären soll-ten. Ich möchte mich nicht so schnell da einmischen.

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
keiten und Ziele der Lehrkräfte	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung sich bei Problemen gemeinsam mit den LK berät und deren Meinung berücksichtigt ***Subkategorie II: Die Schulleitung unterstützt Lehrkräfte in der Elternarbeit durch Förderung ihrer Kompetenzen und Stärken*** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die Lehrkräfte bei der (Weiter)-Entwicklung ihrer Kompetenzen unterstützt und eine fehlerfreundliche Atmosphäre etabliert, in der die LK sich ausprobieren können • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung bei Bedarf/Interesse mit Blick auf die (Weiter)-Entwicklung von Kompetenzen zur Führung von Elterngesprächen z.B. auch freiwillige Einzel-Coachings oder Rollenspiele für die LK anbietet	Wenn es dann aber irgendwann keine Kommunikation mehr geben sollte, bin ich natürlich auch die Person, die dann, das ist vorhin ja auch schon angesprochen worden, da mit Schlichtungsgesprächen versucht, die Sache dann wieder zu deeskalieren und zu einer konstruktiven Haltung auf beiden Seiten zu kommen.“ „Elternarbeit das ist bei mir sehr viel beratend. […] Die Eltern haben das und das gemacht. Was soll ich jetzt tun? […] Dann mache ich auch zum Beispiel / Ich muss die gleich anrufen. Habe ich gesagt: Wer möchtest du sein? Eltern oder Lehrer? Da machen wir das im Rollenspiel. Oder dann spielen die Kolle-gen die renitenten Eltern. Und ich zeige denen ein-mal, wie so ein Gespräch ablaufen kann. Und das ist Handwerkszeug, das kann man lernen.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die Aus- und Fortbildung der LK zu ihren (zentralen) Aufgaben zählt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung sich Zeit nimmt, um LK bei der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen (auch im Umgang mit Eltern) zu unterstützen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, auf welche Weise die Schulleitung LK auf zu verbessernde Aspekte hinweist und diese Verbesserungen mit ihnen erarbeitet ***Subkategorie II: Die Schulleitung berücksichtigt individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Lehrkräfte*** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung darum bemüht ist, zu den einzelnen LK	„Und wenn ein Lehrer nicht unterrichten kann, dann sage ich, Sie können das noch nicht, aber Sie können es auch nicht können. […] Aber ich spreche das dann an. Ich sage dann, das wird bei Ihnen jetzt Widerstand hervorrufen, das verstehe ich, aber es hilft, Sie müssen den Beruf lernen, das ist so.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	eine persönliche Beziehung aufzubauen und an ihnen persönliches Interesse zeigt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung hinsichtlich der individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der LK sensibel ist und darauf achtet, dass die Interessen der Lehrkräfte berücksichtigt werden • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung versucht, auf die Wünsche der Lehrkräfte einzugehen	„Ja, also da/ wenn der Elternabend ansteht, dann können die Lehrer ja sagen, wo sie die Unterstützung brauchen, ob sie das hinkriegen. Oder wenn ein schwieriges Gespräch ansteht, weil sie vielleicht auch Angst davor haben, weil Eltern nicht immer so/ da ist ein hohes Aggressionspotenzial, dann sagen sie das. Also es wird viel, die halten nicht hinterm Berg oder verstecken sich oder machen so und hoffen, keiner sieht sie. Also wir kriegen das in aller Regel mit.“ „Und ich glaube, das ist etwas, wo ich immer versuche, gerade auch in solchen Gesprächen, wenn das immer wieder drauf kommt immer wieder deutlich zu machen: ‚Sucht die Schuld nicht bei euch, sondern guckt, dass ihr da gemeinsam irgendwie klar kommt.‘.

Fortsetzung Tabelle C1

Hauptkategorie: Handlungspraxis mit Blick auf die Fürsorgliche Führung		
Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
Subkategorie I • Fürsorge-Standards • Empowerment • Lehrkräften eine Stimme geben (Partizipation) • Aufmerksamkeit & persönliche Beziehungen • Unterstützung und Umgang mit Fehlern	**Subkategorie I: Fürsorge-Standards** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung Standards für den Umgang der Erwachsenen untereinander, aber auch ge-genüber SuS und ihren Familien beschreibt • Codieren was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung ihre Erwartungen/Fürsorge-Standards an die LK und die SuS mit Blick auf ihr fürsorgliches Verhalten beständig und prägnant kommuniziert • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung das von den Lehrkräften erwarte-te Verhalten vorlebt	„Okay, ja. Ja, es gibt natürlich auch ein paar Lehrer, die sind dann ja so im Recht und die dann auch mal den falschen Ton zu den Eltern treffen und dass das dann natürlich auch ausartet. Und da dann auch die Schulleitung auch fast eingreifen muss, um da dann so ein bisschen wieder das in die richtige Richtung zu bringen einfach.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	Fürsorge für Lehrkräfte • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung echtes Interesse an Bedürfnissen der LK zeigt, für diese Verständnis aufbringt und versucht, ihnen gerecht zu werden, indem sie z.B. bei hoher wahrgenommener Stressbelastung der LK eine interne Fortbildung zum Umgang mit Stress anbietet oder sie bei wichtigen privaten Terminen (Hochzeit, Beerdigung) entlastet • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung den LK Wertschätzung entgegenbringt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die Fürsorgepflicht, bzw. den Schutz der LK zu ihren (zentralen) Führungsaufgaben zählt, z.B. bei Konflikten mit (aggressiven) Eltern	„Und es gibt an bestimmten Stellen Situationen, wo ich sage, das entscheide ich jetzt. Jetzt nehme ich die Rolle [Leitungsrolle], aber dann sage ich auch, jetzt nehme ich die Rolle zu ihrem, meinem, irgendwie Schutz.“ „Es kann ja auch so sein, dass die [Eltern] einen derartigen Druck ausüben, dass die einzelne Lehrkraft jemanden braucht, der an ihrer Seite ist. Und dann ist das entweder die Abteilungsleitung oder ich bin auch schon mal in Elterngespräche mitgegangen. Und das wäre dann auch wieder die Allparteilichkeit, die da von Bedeutung wäre. Allparteilichkeit heißt aber auch zu schauen, dass nicht der Lehrer oder die Lehrerin da als Verlierer aus diesem Prozess rausgehen.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass es der Schulleitung wichtig ist, zu LK vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen *Fürsorge für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern* • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung echtes Interesse an den Bedürfnissen der SuS und der Eltern und zeigt für diese Verständnis • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass sie dies auch von den LK gegenüber den SuS und Eltern erwartet • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung von LK erwartet, dass sie sich gegenüber SuS und ihren Familien wertschätzend verhalten	„Einmal, dass ich / Ich bin sicher als [Schulleiterin], dass ich immer ein offenes Ohr für die Eltern habe, auch wenn es manchmal für mich Kinkerlitzchen sind. Aber ich genau weiß, was das für die Eltern in dem Moment ganz ganz wichtig ist. Und da kanns nur so n Thema sein, die dritte Stunde Englisch ist ausgefallen, unsere Kinder waren ohne Aufsicht auf dem Hof. Das sagen die Eltern erstmal, das bedrängt die. Und dann lade ich immer sehr gerne zum Gespräch ein, um das zu klären.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	Definition	Codierbeispiel
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung verdeutlicht, dass die LK eine Fürsorgepflicht gegenüber SuS haben und (körperliche) Bedürfnisse der SuS berücksichtigen müssen **Subkategorie I: Empowerment** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung darum bemüht ist, den LK Selbstwirksamkeit zu vermitteln, damit sie z.B. Elternarbeit allgemein oder Beziehungen mit Eltern verändern/verbessern • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung darum bemüht ist, die LK dazu zu bringen, dass sie ihre Selbstwirksamkeit erkennen und erkennen, dass sie einen Wert haben; • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die LK zur Entdeckung eigener Stärken anregt	„Und das war aber auch eine Mutter, die weinte am Telefon bitterlich dann, und dann habe ich gesagt, Sie müssen nicht weinen, Sie haben ein tolles Kind, darum geht es jetzt nicht, sondern das, was er heute gemacht hat, das Verhalten war schlecht, aber ihr Kind ist schon okay.“ „Ich glaube, das ist so ein Konglomerat aus mal eine aufmunternde Mail, die man auch mal schreibt oder […], dass man den Brief weiter schickt oder das Konzeptpapier weiter schickt und gleichzeitig nochmal dazu schreibt: Wir wissen, wie herausfordernd Ihre Arbeit hier ist. Wir bedanken uns dafür.“ „Aber gewisse Dinge müssen die natürlich auch selber angehen. […] Und, ja, auch wenn es um irgendwelche Einladungen für Fachkonferenzen geht, wo

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die Selbstwirksamkeit der LK stärkt, indem sie sie als „professionals“ behandelt und ihnen Freiträume bei der Gestaltung ihrer Arbeit gibt • Codieren, wenn die Schulleitung beschreibt, wie oder warum sie die LK als „professionals“ behandelt und ihre Autonomie respektiert • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die Selbstwirksamkeit der LK stärkt, indem sie sie dazu animiert, Führungsverantwortung zu übernehmen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die LK bestätigt/aufbaut; wenn ja, auf welche Weise	die Eltern dabei sind, ist das natürlich auch Aufgabe der Kollegen, das zu übernehmen. Das kann nicht immer dann Aufgabe der Schulleitung sein, so was durchzuführen.“ "Also, ich kann mich an früher erinnern, weißt du noch, mit dem einen Schüler, der jetzt nicht mehr da ist. Dass [die Schulleiterin] dann kam und sagte ‚Ja, du, so und so. Die haben sich gemeldet. Was machen wir jetzt?‘. Und dann hat man beraten […].“ „und dann kommen eben auch diese Perspektiv-Gespräche dazu, wo ich mir [die Schulleiterin] auch für den Einzelnen Zeit nehme, um dann dadran weiterzuarbeiten.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung den LK für ihr Handeln / ihre Leistungen häufig Lob und Anerkennung ausspricht • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung den LK persönliche Wertschätzung für ihre Arbeit entgegenbringt **Subkategorie I: Lehrkräften eine Stimme geben (Partizipation)** • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die LK in alle wichtigen Belange und Entscheidungen der Schule einbezieht und die LK nach ihrer Meinung fragt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung sich bei den LK Input einholt Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung LK dazu ermutigt, ihre Meinung zu äußern, auch wenn diese von der Meinung Schulleitung abweicht	„Diese Möglichkeit, ja, kritisch-konstruktiv mitreden zu dürfen und das von allen Seiten her. Sei es von Kollegiums-Seite, sei es von Schüler-Seite, sei es von Eltern-Seite. […] Wir arbeiten halt sehr wenig top down als Schulleitung, sondern wir arbeiten ganz viel auf Augenhöhe. Heißt das natürlich auch, dass wir manche Entscheidungen manchmal an bestimmte Menschen auch abgeben und nicht sofort sagen, wo es vielleicht lang geht. Das ist mal ein bisschen an-strengend vielleicht auch für die Kolleginnen und Kol-legen an der Stelle […].

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung (fürsorglich und nachvollziehbar) den Grund für ihre Entscheidungen erläutert; • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die LK aktiv in Entscheidungen einbezieht; • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung Strukturen unterstützt, in denen die LK ihre Sorgen, Anregungen und Wünsche vorbringen können • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung Informationen an die LK weitergibt → indem die LK informiert werden, können sie sich auf eventuelle Änderungen einstellen und – je nach Bedarf – auch versuchen, Protest dagegen zu formulieren.	„Als [Schulleiterin] hat [SL] ja immer die Hauptver-antwortung, aber [sie] fragt uns immer nach unserer Meinung und es ist nicht so, dass [ihre] Stimme den Ausschlag gibt. Sondern es sind meistens Mehrheits-entscheidungen. [Sie] hat sich auch schon mal ge-beugt und hat dann auch mal gesagt ‚Gut, da gehe ich jetzt mit. Ist nicht meine Meinung, aber ich sehe, die Mehrheit ist anderer Meinung.'". „Darauf zu reagieren, indem man zum Beispiel Kritik des Kollegiums irgendwie aufnimmt, verschiedene Sachen auch wieder ins Kollegium zurückgibt, wenn irgendwelche Problemlagen da sind. Das versuchen wir [die Schulleitung] sehr, sehr stark

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung den LK Möglichkeiten der Ein-flussnahme auf die schulische Arbeit/Entscheidungen bereitstellt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung LK bestimmte Bereiche zugesteht, in denen LK eigenständig Entscheidungen treffen können • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung Entscheidungskompetenzen teilweise an LK abgibt	„Und ein ganz wichtiger Punkt auch, an den ent-scheidenden Stellen zu delegieren. Das war für mich das größte Learning am Anfang.“
	Subkategorie I: Aufmerksamkeit & persönliche Beziehungen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass es der Schulleitung wichtig ist, dass Jeder an der Schule so angenommen wird, wie er ist	„aber Sie müssen ja sehen, das sind ja alles Eltern, für die die Hürde dreimal so hoch ist, wie wenn ich jetzt Herr Doktor Sowieso bin und auf dem Gymnasium mein Kind habe. Und da versuchen wir auch sehr viel über die Beziehungsebene hinzukriegen.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung sich um den Aufbau persönlicher Beziehungen mit LK, SuS und Eltern bemüht • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung auf die Sorgen (persönlich/beruflich) der LK und der Eltern eingeht und sich darum bemüht, diese zu verstehen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung daran interessiert ist, dass die LK erfolgreich sind; Sie verfolgt aufmerksam das berufliche Handeln der LK, das für sie eine zentrale Bedeutung hat; • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung die LK als Menschen wahrnimmt und nicht nur als Lehr-personen. Sie erkundigt sich (regelmäßig) nach dem persönlichen Befinden der LK	„aber Sie müssen ja sehen, das sind ja alles Eltern, für die die Hürde dreimal so hoch ist, wie wenn ich jetzt Herr Doktor Sowieso bin und auf dem Gymnasium mein Kind habe. Und da versuchen wir auch sehr viel über die Beziehungsebene hinzukriegen.“ „Ich würde mal grundsätzlich sagen gut. Obwohl man natürlich merkt, je mehr man eben in diesem Verwaltungskram dann teilweise auch abtaucht, dass es ganz schwierig ist den Kontakt zum Kollegium auch wirklich zu halten […] Also, in der Regel schaffen wir

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung um Nahbarkeit bemüht ist und für LK, SuS oder Eltern ansprechbar ist • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung offen und ehrlich im Umgang mit Kollegium, Eltern und SuS ist • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung um ein Kollegiales Miteinander mit den LK bemüht ist • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung darum bemüht ist, mit den Lehrkräften positive Beziehungen aufzubauen • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung darum bemüht ist, dass sich die Beziehungen zwischen LK und Eltern ebenfalls positiv gestalten	es über eine offene Tür, sowohl [SL] als auch ich haben eigentlich immer eine Politik der offenen Tür und wer kommen will, der mag kommen und darf auch hier sprechen und sich im Zweifel auch mal auskotzen. Und ich glaube, das wissen die Kollegen und Kolleginnen und schätzen das auch, dass hier wirklich auch ein offenes Ohr da ist für alles Mögli-che.“ „Wir sind nicht abgehoben irgendwo weg. Und das merkt man eben auch. Also wir machen auch viele Ausflüge, machen Lehrerfortbildung, wo auch [die Schulleiterin] oder wir immer Teil des Teams sind. […]. Also ich glaube das Verhältnis ist schon sehr gut.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	Subkategorie I: Unterstützung und Umgang mit Fehlern • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung eine wohlwollende und unterstützende Haltung gegenüber Fehlern seitens der LK hat: Die Schulleitung spricht LK auf ihre Fehler offen an, erklärt ihnen, was die Fehler genau beinhalten, bzw. benennt sie und hilft den Lehrkräften, diese Fehler zu verbessern, bzw. schlägt Lösungswege vor, bzw. macht mit betroffenen LK ein Coaching. • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung den LK verdeutlicht, dass sie Fehler machen „dürfen“ und diese ihnen nicht zum Vorwurf gemacht werden, beruhigt die LK • Codieren, was Hinweise auf eine generelle Fehler-Toleranz seitens der Schulleitung gibt	„"Ja, aber auch so Sachen, wenn man eine Mail kriegt, eine böse Mail von irgend jemandem oder so was und man setzt [die Schulleiterin] dann in CC oder so was: Da ist man meistens auch eine ganz gute Hilfe. Also entweder, dass [die Schulleiterin] eine Rückmeldung gibt, ‚Mach doch so oder so‘, oder dass [die Schulleiterin] das auch tatsächlich in die Hand nimmt. Und da mal antwortet oder da mal anruft.“

Fortsetzung Tabelle C1

Kategorien und Subkategorien mit verschiedenen Ebenen	**Definition**	**Codierbeispiel**
	• Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die Schulleitung am persönlichen Wachstum jeder einzelnen LK interessiert ist und dieses unterstützt • Codieren, was Hinweise darauf gibt, dass die LK mit Problemen und Fragen zur Schulleitung gehen können	„Gibt natürlich auch dann so die Dinge, dass man auch mal vorgeladen wird bei der Schulleitung, die dann auch schon mal kritisch nachfragen bei uns. […] Aber es ist nie so, dass man dann irgendwie Angst haben muss vor einem Einlauf oder sonst irgendwas. Sondern da wird nachgefragt. [Die Schulleiterin] schafft das eigentlich relativ wertschätzend in solchen Situationen. Selbst wenn man hinterher da rausgeht und sagt: ‚Ach, war vielleicht von mir doch nicht so gut.‘.“

Anmerkungen: SuS= Schülerinnen und Schüler; LK = Lehrkräfte. Eigene Darstellung.