

Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung in der Deutschschweiz: Eine umfassende Analyse der kantonalen Grundlagen

Caroline Villiger, Nadine Schuler und Anna Hostettler, Pädagogische Hochschule Bern

Die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern gilt als einer der zentralsten Bereiche heutiger Schulentwicklung. Der Beitrag untersucht, welche Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern in den kantonalen Reglementen der Deutschschweiz verankert und welche Möglichkeiten der elterlichen Mitwirkung vorgesehen sind. Als Datengrundlage dienten 62 Dokumente aus 21 Kantonen (datiert von 2005-2019), die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die kantonalen Regelungen unterschiedlich detailliert und in Bezug auf die Darstellung möglicher Formen der Zusammenarbeit sehr vielfältig ausfallen. Für Verantwortliche im Bildungswesen bietet die Studie eine Übersicht über die aktuelle Situation der Deutschschweiz und eine wichtige Grundlage für die Schulentwicklung.

1. Einleitung

Die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungskooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten gilt als einer der zentralsten Bereiche heutiger Schulreformen (Wilder, 2014). Dies rührt daher, dass sich das Verhältnis von Schule und Erziehungsberechtigten¹ bzw. Eltern in den vergangenen Jahrzehnten bedeutend verändert hat (Busse & Helsper, 2008). Der Wandel ist unter anderem auf die Bildungsexpansion in der Nachkriegszeit und die zunehmende Demokratisierung unserer Gesellschaft zurückzuführen. Die Wahrnehmung von Bildung als Kapital, das Berufs- und Lebenschancen nachhaltig positiv beeinflusst, hat dazu geführt, dass Eltern für ihre heranwachsenden Kinder generell höhere Bildungsaspirationen hegen, gestützt von der Erkenntnis, dass über Bildungsabschlüsse sozialer Aufstieg realisiert werden kann (Busch & Scholz, 2002; Vasarik Staub, 2015). Das Interesse von Eltern am schulischen Erfolg ihrer Kinder hat sich zusätzlich mit dem Bedürfnis gepaart, bei schulischen Fragen vermehrt mitsprechen und mitwirken zu können. Angesichts des inzwischen als bedeutsam anerkannten Einflusses des Elternhauses auf die schulische Leistungsentwicklung ist es darüber hinaus auch im Interesse der Schule, die Zusammenarbeit mit Eltern zu suchen (Killus & Paseka, 2014). Folglich ergibt sich die Notwendigkeit, das Verhältnis von Schule und Eltern neu zu definieren, indem eventuell neue Formen der Zusammenarbeit gefunden werden. Die Definition dieses Verhältnisses spiegelt sich zum einen in den gelebten Praktiken, und zum anderem in den Schulgesetzen und weiteren offiziellen Dokumenten auf kantonalen Ebene wider. Letztere definieren die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit und sind deshalb für die konkrete Gestaltung der Zusammenarbeit auf Schulebene entscheidend. Die gelebten Praktiken und damit verbundenen Erfahrungen aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen sind in den vergangenen Jahren mehrfach analysiert worden (z.B. Egger et al., 2014; Neuenschwander et al., 2005; Vasarik Staub, 2015; Villiger & Trösch, 2020). Jedoch liegt aktuell keine aktuelle, systematische Analyse der kantonalen Grundlagen zur Zusammenarbeit Schule – Eltern vor. Die einzige umfassende Studie stammt von Cusin und Grossenbacher aus dem Jahr 2001. Die vorliegende Arbeit setzt sich deshalb zum Ziel, die geltenden Regelungen in den einzelnen Deutschschweizer Kantonen systematisch zu analysieren und einen Gesamtüberblick über die Art, wie der Verhältnis Schule – Eltern aktuell definiert wird, zu erstellen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse dienen als Orientierungsrahmen für die Bildungspolitik und Schulentwicklung, aber auch als Basis für weitere Forschungsarbeiten sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

¹ Im weiteren Text wird der Begriff «Eltern» dem juristisch besetzten Begriff «Erziehungsberechtigte» vorgezogen, selbstverständlich ist der Begriff «Eltern» in einem weiteren Sinn aufzufassen.

2. Theorie und Forschungsstand zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Aufgrund der in der Fachliteratur verwendeten Begriffe lassen sich unterschiedliche Konzepte der Zusammenarbeit von Schule und Eltern ausmachen. Diese unterscheiden sich in der Art, wie sie das Verhältnis zwischen den beiden Instanzen definieren: unilateral bzw. asymmetrisch, bilateral oder partnerschaftlich. Lange Zeit war der Begriff «Elternarbeit» weit verbreitet und anerkannt. Er geht von der Vorstellung aus, dass das Verhältnis Schule – Eltern insbesondere durch unilaterale Handlungsinitiativen von Seiten der Schule gekennzeichnet ist. Angesichts der oben dargestellten, gesellschaftlichen Entwicklungen, bei denen die Eltern als bedeutsame Akteure in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder anerkannt werden, ist diese Vorstellung nicht mehr so einfach haltbar. Deshalb haben in neuerer Zeit Begriffe wie «Bildungskoooperation» oder «Bildungspartnerschaft» an Bedeutung gewonnen (Stange et al., 2012). Während der Begriff «Bildungskoooperation» insbesondere auf das bilaterale Verhältnis der beiden Instanzen hinweist, geht der Begriff «Partnerschaft» einen Schritt weiter, indem er den Akzent auf das gleichgestellte Verhältnis von Schule und Eltern setzt. Diese Definitionen von Zusammenarbeit prägen deren Gestaltung entscheidend. So geht beispielsweise mit den Begriffen Bildungskoooperation und Bildungspartnerschaft die Idee einher, dass Eltern sich mehr oder weniger aktiv an schulischen Belangen beteiligen, was bei der Elternarbeit weniger gegeben ist, da Eltern lediglich als Adressaten verstanden werden. Jedoch ist auch der Begriff «Partnerschaft» nicht ganz unbestritten, weil eine Kooperation «auf Augenhöhe», wie der Begriff es suggeriert, aufgrund der oftmals herrschenden Machtasymmetrie zwischen Schule und Eltern nicht angemessen erscheinen mag (vgl. Betz et al., 2017). Im anglo-amerikanischen Raum, woher das Konzept stammt («School-Family-Partnerships»), ist der Umgang damit hingegen unbefangener und das Konzept entsprechend gut etabliert. Joyce Epstein hatte bereits in den 1980er Jahren ihr Modell der überlappenden Sphären vorgelegt, das die partnerschaftliche Kooperation zwischen den drei sich überlappenden Sphären *Schule*, *Eltern* und *Gemeinschaft* vorsieht (Epstein, 1987, 2018). Dass eine Auslotung und eine konstruktive Gestaltung des Verhältnisses der Beteiligten erstrebenswert sind, ist unbestritten. Studien haben zeigen können, wie wichtig die positiven Beziehungen und die konstruktive Zusammenarbeit für den Schulerfolg sind (Barger et al., 2019; Barnard, 2004; Wilder, 2014). Die Idee partnerschaftlicher Zusammenarbeit ist hierzulande jedoch eher neu (Vasarik Staub et al., 2018) und die Idee des Einbezugs der dritten Sphäre *Gemeinschaft* (engl. Community) kaum bekannt. Das Ausmass und die Formen der Möglichkeiten elterlicher Beteiligung sind wichtige Merkmale bei der Beschreibung der Zusammenarbeit Schule – Eltern. Es existieren einige Arbeiten, die sich mit der Systematisierung unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit oder elterlichen Beteiligung auseinandergesetzt haben. Differenzierungen sind in Bezug auf den Ort (zu Hause vs. in der Schule; Hoover-Dempsey et al., 2005), die Formalität (formelle vs. informelle Kontakte; Sacher, 2014) sowie die Intensität, den Wirkungsbereich und Partizipationsgrad von Eltern in schulischen Belangen auszumachen (vgl. Eccles & Harold, 1996; Schwanenberg, 2015).

Epstein (1995) differenziert folgende sechs Formen elterlicher Mitwirkung, die entweder schulbasiert oder zu Hause geschehen können: *Parenting*, *Communicating*, *Volunteering*, *Learning at Home*, *Decision Making*, und *Collaborating with Community*. Eine neuere, deutschsprachige Studie von Schwanenberg (2015) schlägt eine dreidimensionale Konzeptualisierung von Elternengagement vor, die empirisch validiert wurde. Die Autorin unterscheidet zwischen *organisatorischem Engagement* (elterliche Unterstützungsleistungen bei Schulanlässen), *konzeptionellem Engagement* (Mitwirkung an Schulentscheiden, z.B. als Elternvertretung, im Förderverein, Schulkonferenz) und *lernbezogenem Engagement* (Unterstützung der Lernprozesse, z.B. durch Zusammenarbeit mit Lehrperson). Bei letzterer Dimension ist zu bemängeln, dass die dort ursprünglich verorteten Items zu «Besuch von Elternsprechtagen» (in der Schweiz Elterngespräch bzw. Standortgespräch genannt) und «Besuch von Elternabenden» aus faktoranalytischen Gründen ausgeschieden sind. Dabei handelt es sich bei diesen beiden Formen des Engagements gemäss empirischer Studien aus dem deutschsprachigen Raum um die am häufigsten praktizierten Formen von elterlichem Engagement: Über 90% der Eltern besuchen z.B. regelmässig Elternsprechtage (Rosenblatt & Thebis, 2003 sowie Killus, 2012 in Schwanenberg, 2015, S. 112), und auch Elternabende werden von den meisten Eltern regelmässig besucht (Sacher, 2004; für den Kindergarten: Villiger & Trösch, 2020).

Elterliche Mitwirkungsformen können ebenfalls hinsichtlich des Partizipationsgrades, also dem Ausmass an *Teilhabe*, analysiert werden. Die Vodafone Stiftung Deutschland (2013), die die Elternpartizipation als eines von vier Qualitätsmerkmalen der Zusammenarbeit Schule – Eltern definiert, beschreibt den Begriff mit «kollektiver Mitwirkung und Mitbestimmung der Elternschaft» und «...sofern erwünscht und praktikabel...» der «Einbindung in Entscheidungen über das Schulleben und Unterrichtsgeschehen» (ebd., S. 20). Theoretische

Konzeptionen zu Partizipation differenzieren unterschiedliche Abstufungen. So reichen mögliche Ausprägungen von passiver Teilnahme (auch Schein-Partizipation genannt) bis hin zu Formen der Partizipation, die mittels der Teilhabe an Entscheidungsprozessen eine eigentliche Mitbestimmung ermöglichen, mit dem Potenzial etwas zu bewirken oder zu verändern. Paseka (2014) formuliert im Kontext von elterlicher Mitwirkung acht Stufen der Elternpartizipation. Die Stufen reichen von *Manipulation* bis hin zu *elterninitiierte, mit der Schule gemeinsam getragene Entscheidungen* (Paseka, 2014, S. 117, in Anlehnung an Hart, 1992). Die untersten drei Stufen (*manipulation, decoration* und *tokenism*) stellen jedoch gemäss der Autorin noch keine eigentlichen Formen der Partizipation dar. Erst ab Stufe 4, wenn Eltern ausreichend über Prozesse und getroffene Entscheidungen informiert werden, ist der partizipative Charakter gegeben. Ein vergleichbares, wenn auch weniger spezifisch auf Elternpartizipation ausgerichtetes Modell (*Hierarchie partizipativer Lebensmodelle*) findet sich bei Oser und Biedermann (2006). Bei diesem Modell reichen die Abstufungen von Scheinpartizipation (Stufe 7) bis vollkommene Partizipation (Stufe 1). Die höchste Intensitätsstufe beinhaltet die vollkommen geteilte Verantwortung aller Beteiligten bei (allenfalls vertraglich abgesicherten) unterschiedlichen Kompetenzen, hohe rechtliche Entscheidungskompetenz, Beherrschung des Informationsflusses sowie ein starkes Zugehörigkeitsgefühl (S. 29). Bei den tieferen Stufen ist der (elterliche) Wirkungsbereich auf bereichsspezifische Themenfelder oder bestimmte Handlungsinselfen begrenzt und generell dadurch charakterisiert, dass der Radius der eigenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zunehmend eingeschränkt ist.

Hier stellt sich unweigerlich die Frage, inwiefern elterliches Mitwirken und insbesondere höhere Formen der Partizipation in der Schule angemessen sind. Aufgrund des bereits genannten, systembedingten asymmetrischen Verhältnisses zwischen Eltern und Schule ist es fraglich, ob bei der Verwirklichung partizipativer Formen nicht die Gefahr der normativen Überdehnung des Begriffes besteht («Partizipation ist unter allen Umständen erstrebenswert»; vgl. Oser & Biedermann, 2006). Ebenfalls könnten schein-partizipative Formen bevorzugt werden, nur um der normativen Forderung nach Partizipation einigermaßen gerecht zu werden. Zudem besteht die Befürchtung, dass auf Individualebene ausgeprägte elterliche Beteiligungs- und Entscheidungsrechte leicht dazu führen könnten, dass die Bildungslaufbahn von Kindern zunehmend von elterlichen Wünschen anstatt von Fähigkeiten und Leistungen bestimmt wird (Sacher, 2008, S. 25). Erhöhte Elternmitwirkung könnte als Konsequenz ungewollt mehr Chancengerechtigkeit schaffen (vgl. dazu Sacher, 2016). Diese Aspekte sind nicht unbedeutend und verdienen es, im Kontext dieser Thematik berücksichtigt zu werden.

3. Die bildungspolitische Situation (im Vergleich zu Deutschland/Europa²) und die Forschungslage in der Schweiz

Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern ist zwar im Schweizer Zivilgesetzbuch festgehalten³. Generell ist die Thematik der Zusammenarbeit Schule – Eltern aber von geringer Priorität in der Bildungspolitik auf Bundesebene (Quesel et al., 2017). Im Berufsleitbild des LCH (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz) werden Lehrpersonen zur Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten verpflichtet (Standesregel 6; LCH, 2008). Auch existiert inzwischen ein Positionspapier des Dachverbands LCH zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern (LCH, 2017a) sowie ein Leitfaden zur Thematik (LCH, 2017b), die zweifellos als Reaktion auf die zunehmend kontroversen Diskussionen rund um die Zusammenarbeit mit Eltern zu verstehen sind. Darin wird insbesondere auf den Einfluss der Eltern im Hinblick auf das Wohlergehen und den Lernerfolg ihres Kindes, die Wichtigkeit von gegenseitiger Information und Kommunikation und Regelungen im Konfliktfall hingewiesen. Im Leitfaden wird ferner bemerkt, dass die institutionalisierte Mitwirkung und die Zusammenarbeit mit Elternvereinen unterstützend wirken kann (LCH, 2017b, S. 8). Im Weiteren werden Kooperationsbereiche von Schule und Eltern definiert (S. 13). Für detailliertere Angaben zur Gestaltung der Zusammenarbeit wird aber auf die geltenden Rahmenbedingungen der Kantone verwiesen.

Da in der Schweiz die Bildungshoheit bei den einzelnen Kantonen liegt, ist die Zusammenarbeit von Schule und Eltern durch die kantonalen Schulgesetze und Verordnungen geregelt. Seit 2017 besteht in der Schweiz das HarmoS-Konkordat zur Harmonisierung der obligatorischen Schule zwischen den Kantonen, jedoch äussern sich die Bestimmungen nicht zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern. In den vergan-

² Aus Platzgründen geschieht dieser Vergleich nur ansatzweise, für detaillierte Angaben sei auf die zitierten Quellen verwiesen.

³ [Die Eltern]... sollen... in geeigneter Weise mit der Schule... zusammenarbeiten (ZGB Art. 302).

genen Jahrzehnten sind die kantonalen Schulgesetze in Bezug auf diese Thematik mehrfach angepasst worden (siehe Bsp. Kanton Basel-Stadt in Knoll, 2018, S. 195) und weitere Dokumente (z.B. Handreichungen) sind entstanden. Mehrere Autorinnen und Autoren weisen aber darauf hin, dass die gesetzliche Regelung der Zusammenarbeit auf kantonaler Ebene relativ gering ausfällt (z.B. Neuenschwander, 2020; Sui Chu & Vasarik Staub, 2019). Die Zusammenarbeit wird vorwiegend auf Schul- und Gemeindeebene, d.h. durch Instanzen, denen die strategische Leitung der Schule obliegt, geregelt. In der Regel ist die Schulkommission (bzw. Schulpflege, Schulrat), die aus Gemeinderatsmitgliedern und weiteren Bürgerinnen und Bürgern besteht, dafür zuständig. Inwiefern beispielsweise Vertreterinnen und Vertreter von Eltern in diesen Gremien mitwirken, wird dagegen meist auf kantonaler Ebene bestimmt (vgl. dazu Heinzer & Hangartner, 2016). Für die einzelnen Umsetzungen auf Kommunalebene sind die kantonalen Richtlinien daher von entscheidender Bedeutung, da sie die Rahmenbedingungen definieren.

Ähnlich wie in der Schweiz ist auch in Deutschland die Zusammenarbeit von Schule und Familie sowohl auf der Ebene des Bundes als auch in den einzelnen Ländern gesetzlich verankert (Witjes & Zimmermann, 2000). Schwanenberg (2015) beschreibt im Kontext ihrer Studie in ausführlicher Weise die rechtlichen Bestimmungen der Zusammenarbeit Schule – Eltern im Bundesland Nordrhein-Westfalen (S. 47-49). Die Darstellung macht deutlich, dass auch in Deutschland die Zusammenarbeit, Mitwirkungsrechte und Pflichten von Eltern vor allem auf Länderebene definiert sind. Konzepte wie Elternvertretungen und Elternorganisationen sind stark verankert, so auch die Partizipation von Eltern auf Schulebene. Variationen zwischen den Ländern zeichnen sich hingegen bei der Entscheidungsbefugnis sowie bei der Zusammensetzung dieser Instanzen ab (ebd., S. 50). Auch sind die Regelungen zur Elternmitwirkung in den Bundesländern unterschiedlich konkret formuliert (ebd., S. 53). Jüngere, europäische Publikationen mit ländervergleichendem Ansatz verdeutlichen, dass die geringe Regelung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern auf staatlicher Ebene ein allgemeines Phänomen darstellt (vgl. Paseka & Byrne, 2020; Thompson et al., 2018).

In Bezug auf die Schweiz existieren einzelne Studien, die sich mit der gesetzlichen Regelung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern auseinandergesetzt haben. Während Neuenschwander (2020) und Sui Chu und Vasarik Staub (2019) die Situation in der Schweiz verallgemeinernd (kantonsübergreifend) darstellen, analysiert die Studie von Cusin und Grossenbacher (2001) die Richtlinien differenziert nach Kantonen; Mülle (2004) hingegen liefert lediglich eine Übersicht über relevante Auszüge der kantonalen Gesetze. Bei den beiden letzteren Publikationen zeigt sich, dass zum damaligen Zeitpunkt die Zusammenarbeit Schule – Eltern längst nicht in allen kantonalen Schulgesetzen verankert war. Die Broschüre von Mülle (2004) stellt die Kantone Basel-Stadt, Bern und Luzern in dieser Hinsicht als Vorreiter dar (S. 5). Ausserdem wird daran erinnert, dass die Idee einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit in einzelnen Arbeitsgemeinschaften und Elternorganisationen bereits seit den 1980er Jahren kursiert und vielerorts nach geeigneten Formen gesucht wird (Mülle, 2004).

Der Trendbericht von Cusin und Grossenbacher (2001) fällt weit detaillierter aus, basierend auf einer schriftlichen Befragung aller Kantone unter Beizug von Gesetzes- und weiteren offiziellen Texten. Die zentralen Ergebnisse: Die Beteiligung von Eltern geschehe im Wesentlichen auf individueller Ebene, indem sie ihr Kind vertreten und seine spezifischen Interessen verteidigen. Darüber hinaus bieten sich den Eltern aber weitere Möglichkeiten sich einzubringen, insbesondere bei der Verwaltung und Steuerung des Bildungssystems, z.B. via Einsitz in einer Schulkommission. Ebenfalls hervorgehoben wird die Tatsache, dass aufgrund der Strukturen direkter Demokratie in der Schweiz Eltern als Bürgerinnen und Bürger die Möglichkeit haben, bei schulischen Angelegenheiten mitzuzentscheiden, politisch aktiv zu sein (beispielsweise in der Schulbehörde) oder einer Elternvereinigung beizutreten, die insbesondere in der Westschweiz weit verbreitet seien. Dem Bericht kann zudem entnommen werden, dass damals die institutionalisierte Elternmitwirkung, wie z.B. der Elternrat, nur in einem Kanton (Basel-Stadt) gesetzlich verankert war, jedoch dessen Einführung in vielen Kantonen (wenn auch kontrovers) diskutiert wurde.

Insbesondere diese letztgenannte Studie gilt zwar als grundlegend für die Frage der Regelung der Zusammenarbeit Schule – Eltern in der Schweiz, sie ist jedoch angesichts der vermuteten Veränderungen und der Überarbeitung ausnahmslos aller kantonalen Schulgesetze in den vergangenen zwei Jahrzehnten bereits veraltet.

4. Die vorliegende Studie

Die vorliegende Studie setzt sich zum Ziel, die aktuell gültigen kantonalen Vorgaben aller Deutschschweizer Kantone zu analysieren, um ein umfassendes Bild davon zu erhalten, wie die Zusammenarbeit von Schule

und Eltern in den Kantonen geregelt ist. Im Zentrum steht die Frage, welche Möglichkeiten der elterlichen Mitwirkung in den gesetzlichen Vorgaben und Reglementen der Deutschschweizer Kantone vorgesehen sind. Folgende Fragestellungen werden bearbeitet:

1. Ist die Zusammenarbeit Schule – Eltern in den Kantonen gesetzlich verankert, und wenn ja, welche Begriffe werden dafür verwendet?
2. Welche Möglichkeiten der elterlichen Mitwirkung sind in den Kantonen vorgesehen?
 - a) Welche Formen/Gefässe von Elternmitwirkung werden in den kantonalen Reglementen erwähnt?
 - b) Über welche Kompetenzen verfügen Eltern im Rahmen von Mitwirkungsgefässen und wo sind ihnen Grenzen gesetzt?
 - c) Wie weitreichend sind elterliche Mitwirkungsmöglichkeiten unter partizipatorischen Gesichtspunkten?
3. Lassen sich über die Kantone hinweg typische Formen der Zusammenarbeit Schule – Eltern unterscheiden?

Bei der dritten Frage werden die Dimensionen «Gefässe» und «Partizipationsebene» zusammengeführt mit der Absicht, Kantone mit vergleichbaren Grundlagen zu bündeln und typische Formen von Zusammenarbeit zu identifizieren.

Inbesondere aus sprachlichen Gründen fokussiert die Studie die Deutschschweizer Kantone bzw. mehrsprachige Kantone mit einem deutschsprachigen Bevölkerungsanteil (Bern, Freiburg, Graubünden, Wallis). In sprachkultureller Hinsicht ist es aber durchaus interessant, die Grundlagen der französisch- und italienischsprachigen Kantone zumindest im Rahmen eines kurzen Überblicks zu thematisieren. Dies geschieht am Ende des Ergebnisteils (Abschnitt 6.6).

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Datenbasis

Als Kriterium für den Einschluss eines Dokuments in die Datenbasis galt die Verbindlichkeit des Textes. In erster Linie waren dies die geltenden kantonalen Schulgesetze und Verordnungen, aber auch weitere, auf der Webseite der kantonalen Bildungsdirektionen zugängliche Texte zur Zusammenarbeit Schule – Eltern, die verbindliche Vorgaben für die kantonalen Schulen enthielten. Dokumente, die lediglich eine Übersicht über denkbare Formen elterlicher Mitwirkung boten, wurden nicht einbezogen. Für die 21 deutschsprachigen Kantone ergab sich folgende Datengrundlage: Für acht Kantone lag nur ein Gesetzestext und allenfalls eine Verordnung vor, 13 Kantone verfügten über einen oder mehrere zusätzliche Texte. Insgesamt wurden 62 Texte analysiert. Die Datierung dieser Texte reichte von den Jahren 2005 bis 2019, wobei der Text aus dem Jahr 2005 mit Abstand der älteste war. Die anderen Texte stammten aus dem Jahr 2011 oder waren jüngeren Datums.

Die Datensammlung geschah von Juni bis September 2019. Die Textdokumente wurden vorwiegend direkt über die Webseiten der kantonalen Bildungsdirektionen bezogen. Wenn lediglich Gesetzesdokumente verfügbar waren, wurden die entsprechenden Stellen kontaktiert und nach weiteren relevanten Dokumenten betreffend der Zusammenarbeit Schule – Eltern gefragt. In der Regel waren aber die Textdokumente (sowohl Gesetzestexte als auch weitere Dokumente) via Webseite zugänglich.

5.2 Kategorien

Einzelne der folgenden Kategorien konnten auf deduktive Weise entwickelt werden. Andere wurden induktiv aus dem vorliegenden Material gebildet. In der Folge werden die Kategorien vorgestellt und das jeweilige Vorgehen dargelegt.

5.2.1 Begriffe

Der aktuellen Fachliteratur wurden diejenigen Begriffe entnommen, die für das Verhältnis Schule – Eltern verwendet werden. Es sind dies 1) Zusammenarbeit bzw. Kooperation (gleichbedeutend), 2) Elternarbeit und 3) Partnerschaft (vgl. Sacher, 2014; Schwanenberg, 2015). Bei der Sichtung des Analysematerials konnten keine weiteren Begriffe geortet werden, die eine Aufnahme in das Kodiersystem erfordert hätten.

5.2.2 Gefässe/Formen der Zusammenarbeit

Zur Erfassung der Gefässe bzw. Formen der Zusammenarbeit wurde in einem ersten Schritt ein induktives (datengeleitetes) Vorgehen gewählt. Insgesamt ergaben sich 14 Gefässe bzw. Formen (Kategorien zweiter

Ordnung; vollständige Liste in Abb. 1). Erst in einem weiteren Schritt wurden die einzelnen Gefässe und Formen einer übergeordneten Kategorie zugeteilt. Folgende vier Kategorien erster Ordnung sind datengeleitet entstanden:

- 1) verbindliche Gefässe der Zusammenarbeit (oft als obligatorisch bezeichnet; insbes. das Elterngespräch, Teilnahme an Elternabenden),
- 2) offizielle Elterngremien (von der Schule initiiert, mehrheitlich aus Eltern bestehend, Delegierte von jeder Klasse; z.B. Elternrat),
- 3) Einsitz von Eltern in Schulgremien (einzelne Eltern vertreten die gesamte Elternschaft, Eltern sind in der Minderheit; z.B. Schulrat oder Schulkommission bzw. Schulpflege) und
- 4) informelle Gefässe (Angebote für Eltern zur Förderung des Austauschs untereinander mit fakultativer Teilnahme; z.B. Elternforum, Elterncafé, etc.).

Diese vier Kategorien kommen in der Praxis bzw. in den einzelnen Kantonen selbstverständlich nicht nur isoliert, sondern sehr oft in Kombination vor. Dies bedeutet, dass über die Kantone hinweg eine Vielzahl von Kombinationen dieser vier Kategorien denkbar sind (vgl. Abb. 4).

5.2.3 Einführung Elternrat

Im Zusammenhang mit dem Elternrat als offizielles Elterngremium wurde erfasst, ob dessen Einführung im betreffenden Kanton 1) obligatorisch oder 2) fakultativ ist oder 3) der Begriff gar nicht verwendet wird.

5.2.4 Kompetenzen bei der elterlichen Mitwirkung

Die Kompetenzen, die den Eltern bei der Mitwirkung zugeschrieben werden, wurden induktiv bestimmt. Es konnten folgende fünf Bereiche unterschieden werden: 1) Mitspracherecht auf das eigene Kind bezogen, 2) Qualitätssicherung (Teilnahme an Befragungen), 3) Organisation von/Unterstützung bei Schulanlässen, 4) Pädagogisch-/didaktische Mitarbeit und 5) konzeptionelle Mitarbeit.

5.2.5 Grenzen elterlicher Mitwirkung

Bei der Ermittlung der Grenzen elterlicher Mitwirkung wurde ein datengeleitetes Verfahren gewählt. Folgende Wirkbereiche, für die eine elterliche Mitwirkung ausgeschlossen wurde, konnten eruiert werden: 1) Personalentscheide, 2) Unterrichtsgestaltung, 3) Lehrplan/Lernziele, 4) Klassen- bzw. Gruppenzuteilung und 5) Schulaufsicht.

5.2.6 Partizipationsformen

In Anlehnung an Paseka (2014) wurde eine abgestufte Skala von Elternpartizipation erstellt, die für das vorliegende Datenmaterial (Gesetzestexte, Reglemente) angemessen erschien. Da die Skala von Paseka (2014) eher für Personenbefragungen konzipiert ist, hingegen Textauszüge aus kantonalen Reglementen oft schwierig zuzuordnen sind, wurden Anpassungen vorgenommen. Selbstverständlich können in kantonalen Reglementen unterschiedliche Ebenen der Partizipation erwähnt werden. Zusätzlich wurde bei der Ebene «Information» kodiert, ob die Schule oder die Eltern informieren. Dabei interessierte, ob der Informationsaustausch zwischen Schule und Eltern symmetrisch oder asymmetrisch dargestellt wird. In der Literatur wird als problematisch hervorgehoben, dass der Informationsfluss häufig eher einseitig von der Schule zu den Eltern stattfindet (vgl. Sacher, 2014, S. 53). Es wurden insgesamt sechs Partizipationsformen definiert, die eine zunehmend verstärkte Verantwortungsübernahme (von Individual- bis Schulebene) aufweisen:

- 1) Information (einseitiger Informationsfluss, 1a: durch Schule, 1b: durch Eltern)
- 2) wechselseitige Kontaktangebote (Gespräche, Absprachen, etc.)
- 3) Passive Teilnahme (z.B. Unterrichtsbesuch)
- 4) Aktive Teilnahme (Mitverantwortung an Anlässen/Ausflügen/im Unterricht)
- 5) Einbezug (Beratung) ohne Entscheidungskompetenz
- 6) Mitbestimmung/Mitwirkung mit Entscheidungskompetenz (z.B. in konzeptioneller Hinsicht)

5.3 Kodierung und Auswertung

Mithilfe des erstellten Kategoriensystems wurde eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gemäss Mayring (2016) durchgeführt, mit dem Ziel, die für unsere Fragestellungen relevanten Inhalte aus dem Textmaterial herauszufiltern (vgl. ebd., S. 118ff.). Kodiert wurden lediglich Textstellen, die die öffentliche, obligato-

rische Schule betreffen (nicht berücksichtigt wurden Textabschnitte zu privaten Schulen und Berufsschulen/ Gymnasien). In der Schweiz haben Privatschulen einen eher geringen Stellenwert; ca. 95% der Schweizer Kinder besuchen eine öffentliche Schule (vgl. SKBF, 2018, S. 32). Sämtliche Textdokumente wurden von geschulten Kodiererinnen jeweils doppelt kodiert⁴, bei nicht übereinstimmenden Kodierungen geschah eine kommunikative Validierung bzw. Einigung innerhalb des Projektteams. Anschliessend wurden die Anzahl Nennungen bzw. Ausprägungen pro Kanton für die jeweilige Fragestellung bestimmt.

6. Ergebnisse

6.1 Gesetzliche Verankerung der Zusammenarbeit Schule – Eltern und verwendete Begriffe

Die Dokumentenanalyse zeigt, dass das Verhältnis von Schule und Eltern in 20 der 21 Deutschschweizer Kantone gesetzlich verankert ist. Lediglich ein einziger Kanton spricht das Verhältnis Schule – Eltern nicht explizit an. Betrachtet man nur die Gesetzestexte und Verordnungen, so zeigt sich, dass in 19 Kantonen die Rede von «Zusammenarbeit» oder «Kooperation» ist, in zwei Kantonen von «Partnerschaft» und ein Kanton spricht von «Elternarbeit». In einzelnen Kantonen werden unterschiedliche Begriffe parallel verwendet. In weiterführenden Dokumenten taucht der Begriff «Partnerschaft» häufiger auf, so wird dieser Begriff von sieben weiteren, also insgesamt neun Kantonen verwendet. Der Begriff «Elternarbeit» kommt ebenfalls in einem weiteren Dokument eines anderen Kantons vor. Er wird damit aber eindeutig am wenigsten verwendet (insgesamt nur zwei Kantone). Die Begriffe Zusammenarbeit/Kooperation werden somit deutlich am meisten benutzt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1

Verwendete Begriffe in Gesetzestexten, Verordnungen und weiteren Dokumenten (Anzahl Kantone)

Begriffe	nur Gesetzestexte und Verordnungen berücksichtigt	alle Dokumente berücksichtigt
Zusammenarbeit/Kooperation	19	19
Partnerschaft	2	9
Elternarbeit	1	2

6.2 Welche Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung sind in den Kantonen vorgesehen?

6.2.1 Welche Formen/Gefässe von Elternmitwirkung werden in den kantonalen Reglementen erwähnt?

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Anzahl Kantone, die die jeweiligen Formen und Gefässe der Zusammenarbeit in ihren Dokumenten erwähnen. Eindeutig am häufigsten werden das Elterngespräch und die Möglichkeit von Unterrichtsbesuchen für Eltern erwähnt (in Gesetzestexten von 16 bzw. 17 Kantonen, wenn alle Dokumente einbezogen werden, dann in jeweils 19 Kantonen). Ebenso oft wird der Elternabend erwähnt (bei 10 Kantonen im Gesetz, bei vier weiteren Kantonen in Zusatzdokumenten). Die Teilnahme an Anlässen (z.B. auf Schulebene, Schulfest, Tag der offenen Tür, etc.) wird von vier bzw. neun Kantonen erwähnt, die Möglichkeit der elterlichen Mitwirkung im Unterricht lediglich von einem Kanton. Der Begriff «Elterndelegierte» wird seltener verwendet als der Begriff «Elternrat», gehört jedoch demselben Konzept an. Schliesslich werden die Begriffe «Elterncafé», «Elternforum», «Elternstamm» verwendet, allesamt jedoch nur in wenigen Kantonen und wenn dann in Zusatzdokumenten. Die Elternversammlung ist in drei Kantonen im jeweiligen Schulgesetz zu finden. Elterneinsitze in Gremien wie Schulkommission (Behörde der politischen Gemeinde), Schulrat oder Erziehungsrat (auf kantonaler Ebene) sind ebenfalls nur in wenigen Kantonen anzutreffen, werden jedoch sowohl in Gesetzestexten als auch in Zusatzdokumenten gleichermassen erwähnt (vgl. Abb. 1).

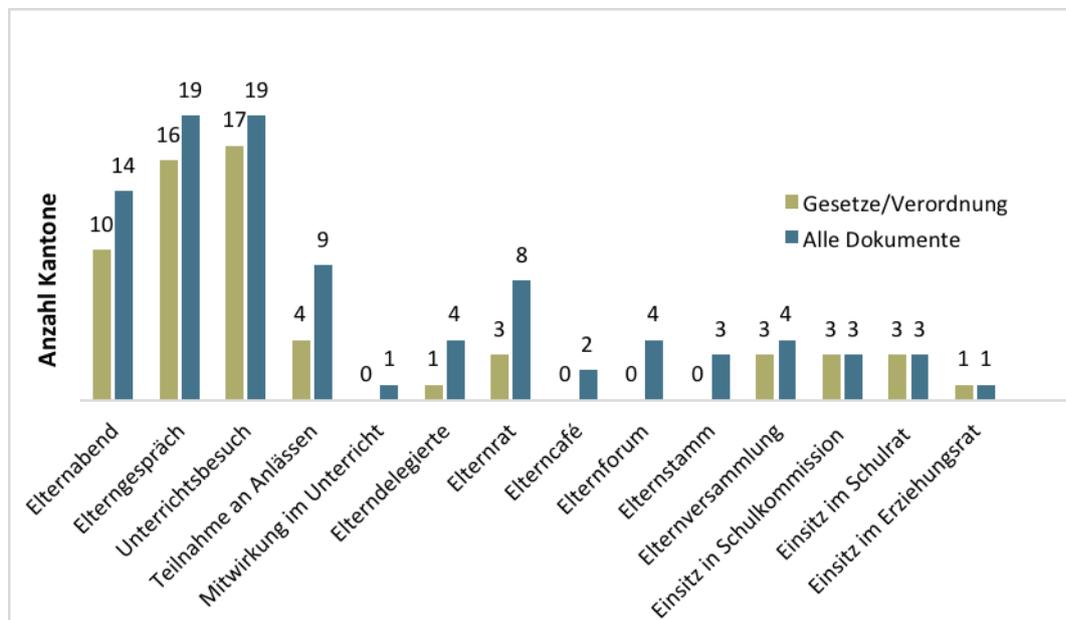
Der Elternrat wird von insgesamt acht Kantonen thematisiert, wovon aber fünf dieses Gremium nur in Zusatzdokumenten (und folglich als Option) erwähnen. In drei Kantonen ist der Elternrat im Schulgesetz verankert. Als verpflichtend gilt die Einführung des Elternrats auf Schulebene in zwei Kantonen, der dritte

⁴ Über sämtliche kodierte Kategorien hinweg lag die Intercoder-Reliabilität bei einem Kappa von $\kappa = .67$.

Kanton stellt dieses Konzept im Gesetz als Möglichkeit dar. Fünf weitere Kantone erwähnen den Elternrat in Zusatzdokumenten als optional. Dreizehn Kantone berücksichtigen den Elternrat in keinem ihrer Dokumente.

Abbildung 1

In den kantonalen Dokumenten erwähnte Formen und Gefässe der Zusammenarbeit



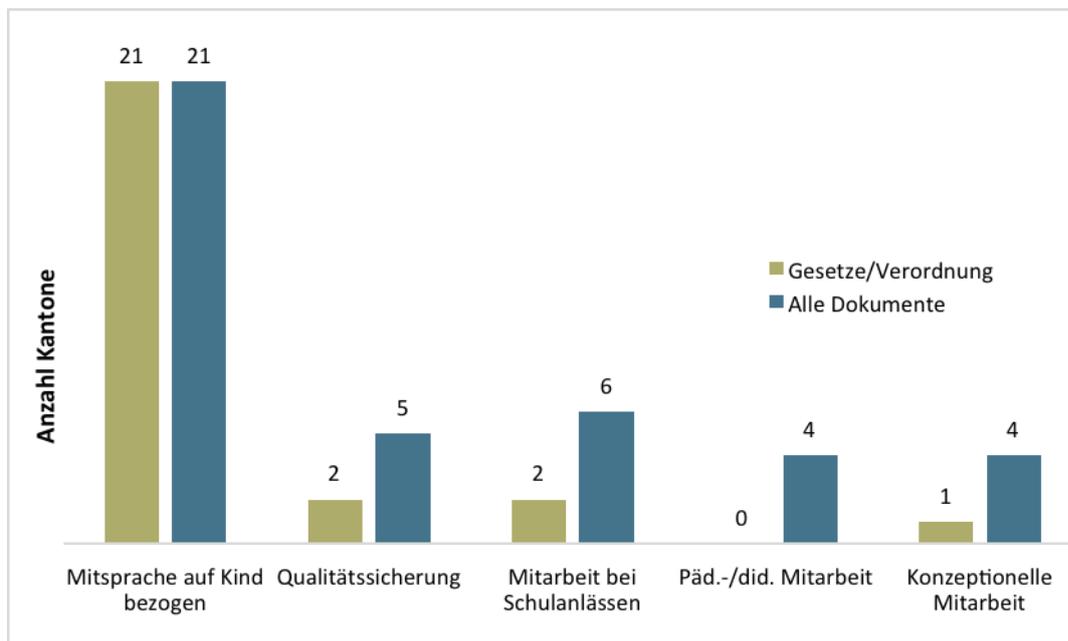
6.2.2 Über welche Kompetenzen verfügen Eltern im Rahmen von Mitwirkungsgefässen und wo sind ihnen Grenzen gesetzt?

Im Rahmen der elterlichen Mitwirkung (sei es im Elternrat, in Arbeitsgruppen, im Schulrat, oder als Einzelperson) werden den Eltern unterschiedliche Kompetenzen zugestanden. Mit Abstand am meisten wird den Eltern die Möglichkeit des Mitspracherechts in Bezug auf Entscheidungen, die das eigene Kind betreffen, gegeben. Die Gesetzesgrundlagen sämtlicher Kantone sehen eine Mitsprache der Eltern in dieser Hinsicht vor. Abgesehen von diesem Aspekt fällt aber auf, dass Kompetenzen selten, und wenn, dann eher in Zusatzdokumenten angesprochen werden; nur wenige Kantone thematisieren diesen Aspekt im Gesetzestext und/oder in der Verordnung. Sechs Kantone bringen die Möglichkeit der Mithilfe bei oder des Mitorganisierens von Schulanlässen zur Sprache. Die Möglichkeit zur Qualitätssicherung beizutragen, sei es durch die Teilnahme an einem Schulevaluationsverfahren (Fragebogen) oder im Rahmen der Mitarbeit im Eltern- oder Schulrat, wird in fünf Kantonen thematisiert. Je vier Kantone sprechen die pädagogisch-didaktische Mitarbeit (bspw. Elternbegleitung auf Schulreise, Mitgestaltung von Unterricht) und die konzeptionelle Mitarbeit (Mitwirkung in Arbeitsgruppen zur Erstellung von Konzepten, bspw. Pausenplatzgestaltung, etc.) an. Lediglich drei Kantone ermöglichen Eltern die Teilnahme bei Schulentcheiden im Rahmen einer Mitarbeit im Schulrat, Erziehungsrat (kantonale Ebene) oder in der Schulkommission. Die Möglichkeiten der Mitwirkung sind hier sehr weitführend – Genehmigung des Schulleitbildes, Teilnahme an sämtlichen Entscheiden im Schul- und Erziehungswesen (Lehrmittel, Lehrpläne), Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule, etc. – aber gleichzeitig nur einem kleinen Teil der Elternschaft zugänglich.

Insgesamt wird deutlich, dass Kompetenzen bei der elterlichen Mitwirkung eher selten zur Sprache kommen. Viele Kantone äussern sich nicht zu möglichen Wirkungsbereichen von Eltern, auch nicht in Zusatzdokumenten, welche die Zusammenarbeit Schule – Eltern beschreiben (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2

In den kantonalen Dokumenten erwähnte Kompetenzen von Eltern im Rahmen der Mitwirkungsgefässe



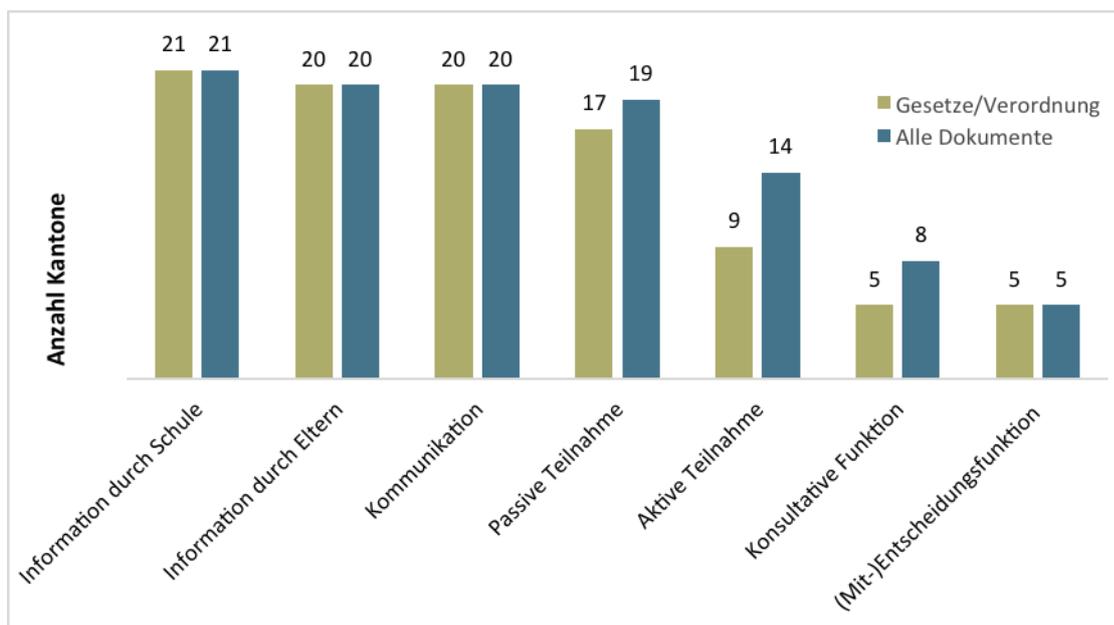
Auch Grenzen der elterlichen Mitwirkung kommen zur Sprache. Generell werden die Einschränkungen jedoch nur von fünf Kantonen angesprochen und oft nur in Zusatzdokumenten. Am häufigsten wird die elterliche Mitwirkung in Bezug auf Fragen der Unterrichtsgestaltung eingegrenzt (fünf Kantone), danach folgen die Bereiche «Personalentscheide» und «Gruppen-/bzw. Klassenzuteilung» (jeweils vier Kantone), dann «Lehrplan/Lernziele» (drei Kantone) und schliesslich «Schulaufsicht» (zwei Kantone).

6.2.3 Wie weitreichend sind elterliche Mitwirkungsmöglichkeiten unter partizipatorischen Gesichtspunkten?

Abbildung 3 zeigt, in wie vielen Kantonen die unterschiedlichen Formen elterlicher Partizipation reglementarisch verankert sind. Aufgrund der Abbildung wird deutlich, dass aktivere Formen mit direktem Einbezug auf Schulebene (aktive Teilnahme, konsultative Funktion, Mitentscheidungsfunktion) seltener angesprochen werden als passive Formen der Partizipation. Alle 21 Kantone sprechen vom Informationsfluss Schule → Eltern, was bereits eine wenn auch elternseitig inaktive Form der Einbindung (Entgegennahme von Informationen) darstellt. Der Informationsfluss Eltern → Schule wird von 20 Kantonen angesprochen. Eine genauere Analyse hat jedoch eine deutlich unterschiedliche Gewichtung der beiden Informationsflüsse zu Tage gebracht: Insgesamt 127 Nennungen (Grundlage: Gesetzestexte und Verordnungen) betreffen Informationen der Schule an die Eltern gegenüber von 44 Nennungen, die in entgegengesetzter Richtung verlaufen. Auch die wechselseitigen Kontaktangebote (Gespräche, Absprachen) sind in 20 der 21 Kantone reglementarisch verankert. Zudem ist die passive Teilnahme, z.B. in Form von Unterrichtsbesuch, in den meisten Kantonen vorgesehen. Die aktive Teilnahme (z.B. Schulprojekte lancieren und mitgestalten, Mitarbeit in Projektgruppen) wird etwas weniger thematisiert, aber dennoch von 14 Kantonen entweder im Schulgesetz oder in Zusatzdokumenten angesprochen. In einigen wenigen Kantonen verfügen die Eltern explizit über eine konsultative Funktion oder sogar eine (Mit-)Entscheidungskompetenz (in der Regel innerhalb von Schulgremien).

Abbildung 3

In den kantonalen Dokumenten erwähnte Formen der elterlichen Partizipation

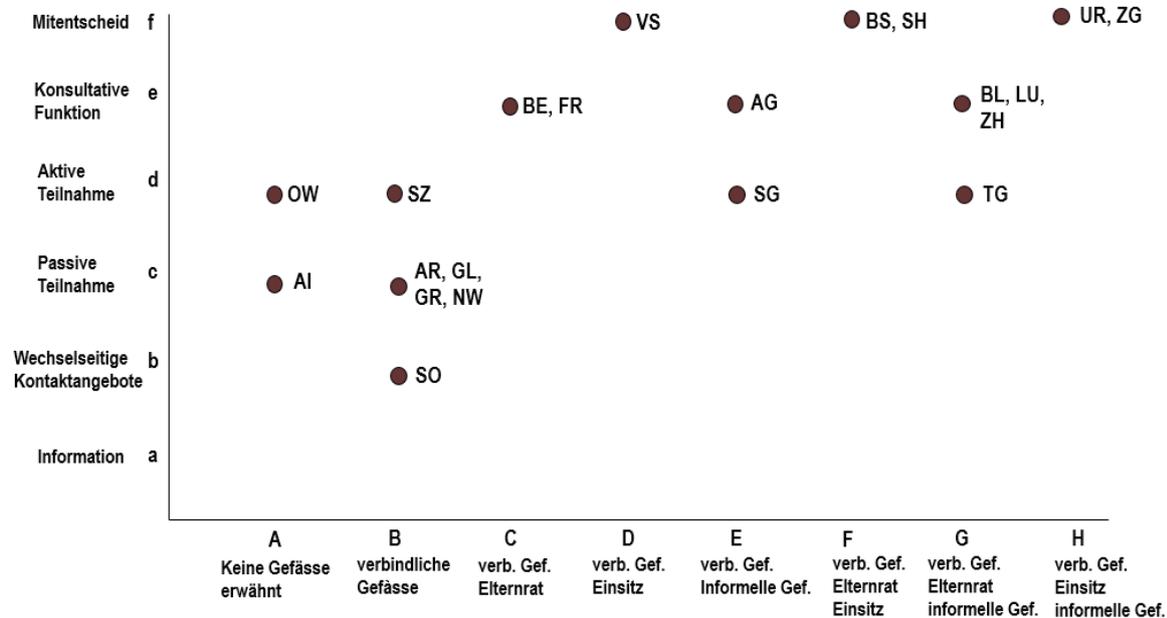


6.3 Lassen sich über die Kantone hinweg typische Formen der Zusammenarbeit Schule – Eltern unterscheiden?

In einem weiteren Schritt bestand die Absicht, typische Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern über die Kantone hinweg zu identifizieren. Dazu wurden Daten zu den erwähnten Gefässen der Zusammenarbeit bzw. Mitwirkung und die höchstmöglichen Ebenen der elterlichen Partizipation für jeden Kanton einbezogen (vgl. Abb. 1 und 3). Abbildung 4 verortet folglich die Kantone in Bezug auf diese beiden Dimensionen in einem Koordinatensystem. Insgesamt ergibt sich eine Vielzahl von Formen, die durch jeweils einen bis vier Kantone repräsentiert sind. Auf der x-Achse zeigt sich, wie vielfältig die Kombinationen von verbindlichen/informellen Gefässen, Elterngremien und Einsitz von Eltern in Schulgremien sind (A bis H; vgl. Abschnitt 5.2.2). Bei den Kantonen Appenzell-Innerrhoden (AI) und Obwalden (OW) finden sich in den reglementarischen Grundlagen weder Angaben zu verbindlichen Gefässen (Elterngespräch, Elternabend) noch zu anderen Gefässen. Es ist aber davon auszugehen, dass auch in diesen beiden Kantonen zumindest verbindliche Gefässe etabliert sind. Im Kanton Appenzell-Innerrhoden wird der Unterrichtsbesuch (passive Teilnahme) als höchste Partizipationsform genannt. Im Kanton Obwalden gibt es zusätzlich zum Unterrichtsbesuch Hinweise auf Möglichkeiten aktiver Mitwirkung der Eltern. Im Kanton St. Gallen (SG) beispielsweise gibt es gleichzeitig verbindliche und informelle Gefässe. Über grundlegende Partizipationsformen wie Information, Kontaktangebote und passive Teilnahme hinaus können Eltern sich dort in aktiver Weise einbringen (z.B. Mitarbeit in Projekten). Generell zu unterscheiden sind Gefässe, bei denen einzelne Eltern die Elternschaft einer Klasse (Elternrat) oder einer gesamten Schule (Schulrat) repräsentieren. So charakterisieren sich die Kantone Bern (BE) und Freiburg (FR) durch den Elternrat als Gefäss elterlicher Mitwirkung, während der Kanton Wallis (VS) Eltern einen Einsitz im Schulrat ermöglicht. Die Mitwirkungsmöglichkeiten fallen entsprechend unterschiedlich aus, was sich in Bezug auf die Ebene der Partizipation zeigt. Die Verwendung des Konzepts Elternrat führt nicht zwingend zur selben Einstufung hinsichtlich der Partizipationsebene. So werden in den Kantonen Bern und Freiburg Eltern laut Grundlagen auch konsultativ einbezogen, während dies im Kanton Thurgau (TG) nicht der Fall ist. Ein Beispiel für eine komplexere Kombination von Gefässen ist der Kanton Schaffhausen (SH). Dort sind neben den verbindlichen Gefässen sowohl der Elternrat als auch der Einsitz von Eltern im Schulrat vorgesehen (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4

Formen der Reglementierung von Zusammenarbeit – eine Landkarte anhand der Gefässe elterlicher Mitwirkung und höchstmöglicher Partizipationsebenen (zunehmend verstärkte Verantwortungsübernahme)



Bem. Der Reihenfolge der Kombination von Gefässen (A bis H) liegt keine Wertung zugrunde.

6.4 Ein Blick in die französisch- und italienischsprachigen Kantone der Schweiz

Aus sprachlichen Gründen wurde auf eine vollumfängliche Analyse der kantonalen Grundlagen der französisch- und italienischsprachigen Kantone verzichtet. Eine Sichtung der Dokumente hat jedoch folgende Hinweise ergeben: Auch in diesen Kantonen erfolgt die Regelung der Zusammenarbeit Schule – Eltern nicht einheitlich. Vielmehr zeigen sich auch hier mehrere Modelle der Zusammenarbeit. Je nach Kanton werden unterschiedliche Gefässe und Mitwirkungsformen erwähnt: Elternvereinigungen, Elternversammlungen, Einsitz von Eltern in der Schulkommission und/oder Einsitz im Schulrat («conseil scolaire» bzw. «consiglio d’istituto»). Als weiteres Gefäss wird der «conseil d’établissement» erwähnt, der neben Vertreterinnen und Vertretern des Gemeinderates aus Lehrpersonen und Eltern sowie weiteren Akteuren, die in enger Verbindung zur Schule stehen, zusammengesetzt ist (Kanton Waadt). Es gibt auch Kantone, die keine konkreten Gefässe oder Formen der Zusammenarbeit nennen, sondern lediglich die Zusammenarbeit im Interesse der positiven Kindesentwicklung in den Vordergrund stellen. Befunde in Bezug auf Mitwirkungsmöglichkeiten in partizipatorischer Hinsicht würden eine detaillierte Analyse der Dokumente erfordern, was an dieser Stelle nicht geleistet werden kann. Insgesamt zeichnet sich aber ab, dass die nicht deutschsprachigen Kantone im Vergleich zur Deutschschweiz keine deutlichen, evtl. sprachkulturell bedingten Unterschiede bei der Regelung der Zusammenarbeit Schule – Eltern aufweisen.

7. Diskussion

7.1 Breite gesetzliche Verankerung der Zusammenarbeit Schule – Eltern

Die Frage nach der gesetzlichen Verankerung der Zusammenarbeit Schule – Eltern ist insbesondere in bildungspolitischer, aber auch in bildungswissenschaftlicher Hinsicht von hoher Relevanz. Wer sich mit dem Verhältnis von Schule und Eltern beschäftigt, kann dies nicht tun, ohne die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Die vorliegende Studie ermöglicht einen detaillierten Überblick über etablierte Formen und Gefässe der Zusammenarbeit Schule – Eltern in der Deutschschweiz. Damit vermag sie einen Orientierungsrahmen für weitere wissenschaftliche Arbeiten zu bieten, indem sie erstmals Gefässe der Zusammenarbeit systematisch erfasst und unterschiedliche Formen der Kooperation zwischen Schule und Eltern skizziert.

Insgesamt wird in dieser Studie deutlich, dass nahezu alle Deutschschweizer Kantone die Bedeutung der Zusammenarbeit Schule – Eltern anerkennen, indem sie in den reglementarischen Grundlagen thematisiert wird, wenn auch unterschiedlich ausführlich. Damit ist seit der Studie von Cusin und Grossenbacher (2001) und der Übersicht von Mülle (2004) eine sichtbare Entwicklung feststellbar, was die gesetzliche Verankerung des Verhältnisses zwischen Schule und Eltern anbelangt. Auch das Konzept des Elternrats hat seither Einzug in offizielle Dokumente mehrerer Kantone gehalten, während laut dieser beiden Studien damals nur gerade ein Kanton im Schulgesetz davon sprach. Damit wird eine Entwicklung deutlich, die den gesellschaftlichen Veränderungen, wie sie eingangs beschrieben wurden, durchaus entsprechen (vgl. Busch & Scholz, 2002; Busse & Helsper, 2008). Die Tatsache, dass der Begriff Elternarbeit selten auftaucht, ist ein Hinweis, dass diese unilaterale Vorstellung des Verhältnisses Schule – Eltern wenig(er) verbreitet ist. Dagegen werden die Begriffe Zusammenarbeit oder Kooperation, denen eine bilaterale Konzeption zugrunde liegt, weit häufiger verwendet. Der Begriff Partnerschaft hingegen ist in offiziellen Dokumenten und insbesondere Gesetzestexten weiterhin wenig etabliert (vgl. Betz et al., 2017, S. 145ff). Dies kann ein Ausdruck davon sein, dass dieser Begriff für das als asymmetrisch wahrgenommene Verhältnis von Schule und Elternhaus nach wie vor als wenig angemessen erscheint. Obschon Begriffe in konzeptioneller Hinsicht für ein bestimmtes Verhältnis von Schule und Elternhaus stehen, darf ihre Verwendung oder Nicht-Verwendung in Gesetzes- und reglementarischen Texten, wie sie im Rahmen dieser Studie analysiert wurden, nicht überinterpretiert werden. Dennoch können bei einem Vergleich mit früheren Arbeiten (Cusin & Grossenbacher, 2001; Mülle, 2004) zumindest Trends abgelesen werden.

7.2 Vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bringen zum Ausdruck, dass die Deutschschweizer Kantone den Eltern insgesamt vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten zugestehen. Gefässe für lernbezogenes, organisatorisches und konzeptionelles Engagement von Eltern sind allesamt erkennbar, wenn auch ein Schwergewicht auf der Möglichkeit elterlicher Mitsprache in Bezug auf das eigene Kind (bei Schwanenberg, 2015 als lernbezogenes Engagement bezeichnet) liegt. Auch das organisatorische Engagement (z.B. Mitarbeit bei Schulanlässen) und Mitwirkung in konzeptioneller Hinsicht kommen zur Sprache, jedoch deutlich seltener. Die erwähnten Formen und Gefässe sind insgesamt vielfältig; vergleicht man sie mit Epsteins (1995) Formen der Zusammenarbeit, dann sind die Bereiche *Communicating* (z.B. Elterngespräch), *Volunteering* (z.B. Mitarbeit bei Schulanlässen) und *Decision Making* (z.B. Mitarbeit in einem Gremium) vorherrschend, aber auch *Collaborating with Community* kommt indirekt bei einer Mitarbeit in Arbeitsgruppen oder einem Gremium wie beispielsweise der Schulkommission zum Ausdruck. Unter dem Gesichtspunkt der Zusammenarbeit überschneiden sich die Dimensionen *Parenting* und *Learning at Home* mit *Communicating*, da Erziehungs- und disziplinarische Fragen sowie Fragen zur häuslichen Lernunterstützung im Rahmen von Elterngesprächen mit der Lehrperson diskutiert werden.

Die einzelnen kantonalen Regelungen sind vielfältig. Eine Systematisierung oder Typenbildung ist schwierig, da sich eine Vielzahl von Kombinationen unterschiedlicher Zusammenarbeitsgefässe ergibt. Was in allen Kantonen in gleicher Weise Gewicht erhält, ist die Möglichkeit elterlicher Mitsprache in Bezug auf das eigene Kind, wenn es beispielsweise um den Schuleintritt, um zusätzliche Fördermassnahmen oder um den Übertritt in die Sekundarstufe 1 geht (individuelle Mitwirkung; bzw. lernbezogene Mitwirkung bei Schwanenberg, 2015). Auch die gegenseitige Information und die Möglichkeit des Unterrichtsbesuchs werden fast in allen Kantonen erwähnt. Eine elterliche Mitwirkung auf Schulebene (konzeptionelle Mitwirkung, bzw. institutionalisierte Mitwirkung bei Schwanenberg, 2015) wird jedoch nach wie vor weniger oft thematisiert. Offizielle Elterngremien sind in den analysierten Dokumenten selten verankert, nur gerade acht Kantone erwähnen das Konzept des Elternrats. Dort wo der Elternrat erwähnt wird, variieren seine Kompetenzen von der Mitgestaltung von Anlässen bis hin zur konzeptionellen Mitwirkung. Die Möglichkeiten von partizipativer

Mitgestaltung und Einflussnahme sind entsprechend unterschiedlich. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass der Elternrat öfter umgesetzt wird als in Reglementen davon die Rede ist. Generell sind aber höhere Formen der Partizipation wie konsultative Teilnahme an Schulentscheiden oder sogar die Möglichkeit des Mitentscheidens (Stimmberechtigung) in nur wenigen Kantonen anzutreffen. Hinsichtlich der Etablierung von Formen elterlicher Partizipation besteht also noch «Luft nach oben». Andererseits ist zu vermuten, dass Eltern selbst über bestehende Partizipationsmöglichkeiten nicht immer Bescheid wissen (vgl. dazu die pragmatischen Leitfragen zur Prüfung des Qualitätsmerkmals Partizipation an Schulen: Paseka, 2014, S. 118ff.). So haben z.B. Elternversammlungen in manchen Kantonen ein Anhörungsrecht vor den Schulbehörden und der Schulleitung. Informellen Gefässen, die zudem für alle Eltern zugänglich sind, werden also durchaus gewisse Rechte zugestanden.

Bei der Vielfalt von Formen der Zusammenarbeit stehen sich insbesondere zwei Grundformen institutionalisierter Mitwirkung gegenüber, die in zwei Kantonen (Basel-Stadt, Schaffhausen) simultan vorkommen: Mitwirkende Eltern können entweder die Elternschaft einer Klasse (Elternrat) oder die Elternschaft einer gesamten Schule (Einsitz im Schulrat) vertreten. Darin liegt ein wesentlicher Unterschied: Einerseits sind die Mitwirkungsmöglichkeiten im Elternrat generell begrenzter als im Schulrat, in welchem oft konzeptionell und auf höherer Partizipationsebene mitgestaltet wird. Andererseits ist die Repräsentativität der ein bis zwei Elternvertreterinnen oder -vertreter mit Einsitz im Schulrat für die gesamte Elternschaft einer Schule schwieriger einzulösen und zudem abhängig vom Wahl- bzw. Einsetzungsverfahren. In der aktuellen Fachliteratur wird auf diese unterschiedlichen Mitwirkungsformen erstaunlicherweise kaum eingegangen. Hier besteht im Hinblick auf die Umsetzung von elterlicher Mitwirkung und Schulentwicklung von fachlicher Seite her Klärungsbedarf, welche Formen von Zusammenarbeit sich zu welchem Zweck eignen. Beide Formen haben ihre Legitimität, erhalten aber eine unterschiedliche Rolle bei der Realisierung von Schulentwicklungsprozessen.

7.3 Kritische Bemerkungen und Ausblick

Abschliessend sei nochmals darauf verwiesen, dass diese Arbeit keinen Überblick über die tatsächlich umgesetzten Praktiken der Zusammenarbeit in der Deutschschweiz bieten kann. Kantonale Richtlinien und Reglemente entsprechen nicht zwingend den gelebten Praktiken (Witjes & Zimmermann, 2000), sie bilden lediglich die Rahmenbedingungen. Die Umsetzung elterlicher Mitwirkungsmöglichkeiten ist u.a. auch abhängig von den Bemühungen der Schulleitung, der Lehrpersonen und der Schulbehörden. Zudem sind Praktiken von Lehrpersonen oftmals nicht von Reglementen, sondern von persönlichen Überzeugungen gesteuert (Egger et al., 2015). Zur vorliegenden Studie kann zudem kritisch angemerkt werden, dass der Fokus auf der Deutschschweiz liegt und die Erkenntnisse um detaillierte Analysen von Dokumenten aus den anderen Sprachregionen ergänzt werden müssten. Die Fragestellung wurde ausschliesslich mittels eines kategorial generalisierenden Ansatzes bearbeitet, d.h. kantonsübergreifend, ohne auf die einzelnen Kantone detailliert einzugehen. Dieses Verfahren schien für das Anliegen der Studie angemessen, weil die Darstellung der einzelnen Kantone auf der Basis ihrer Reglemente den eigentlich gelebten Praktiken in den einzelnen Schulen nicht gerecht werden würde. Die Analyse gelebter Praktiken auf Schulebene würde eine zusätzliche, weit aufwändigere Datenerhebung (evtl. Interviews mit kommunalen Bildungsverantwortlichen und Schulleitungen) erfordern.

Wie viel elterliche Mitwirkung ist von der Schule tragbar und wie viel Mitwirkung ist von den Beteiligten erwünscht? Dies sind Fragen, die im Kontext der Erstellung gesetzlicher Grundlagen und der Schulentwicklung zentral sind und im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeiten dringend geklärt werden müssen. Entsprechende Erkenntnisse, die auf einer für die Schweiz repräsentativen Stichprobe basieren, wären wegweisend und für die Schulentwicklung von grossem Nutzen. Aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Eltern (Sacher, 2016) ist zu vermuten, dass letztere unterschiedliche Bedürfnisse hegen. Das Bedürfnis nach Mitwirkung kann sowohl vom Interesse am Gemeinwohl als auch von individuellen Einzelinteressen gesteuert sein. Auf der anderen Seite muss ein fehlendes Bedürfnis nach Mitwirkung nicht unbedingt mit Desinteresse einhergehen, sondern ist vielleicht schlicht Ausdruck von Vertrauen in bestehende Strukturen (Cusin & Grossenbacher, 2001, S. 162), von fehlenden zeitlichen Ressourcen oder auch fehlendem Wissen um Partizipationsmöglichkeiten. Allerdings ist es Aufgabe der Kantone dafür zu sorgen, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen für die allfällige Schaffung neuer Strukturen gegeben sind. Eine gering ausgeprägte Reglementierung auf kantonaler Ebene bedeutet zwar Autonomie für die Schulgemeinde, was adaptive Lösungen für spezifische Situationen und Bedürfnisse der Beteiligten ermöglicht. Andererseits kann auch eine Art Vakuum entstehen, das für eine Zusammenarbeit von Schule und Eltern nicht unbedingt förderlich ist. Vor der Etablierung neuer Strukturen ist jedoch eine Reflexion über Sinn und Zweck spezifischer Formen elterlicher Mitwirkung grundlegend. Werden derartige Überlegungen mit empirischen Daten über Aussagen von Eltern, Schulleitungen, Lehrpersonen und allenfalls weiteren Akteurinnen und Akteuren in Verbindung gebracht, ist ein solider Grundstein für ein wichtiges Gebiet heutiger Schulentwicklung gelegt (vgl. Wilder, 2014).

Literatur

- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R. & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62. <https://doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2003.11.002>
- 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*. Bertelsmann Stiftung.
- Busch, F. W. & Scholz, W.-D. (2002). Wandel in den Beziehungen zwischen Familie und Schule. In Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse* (S. 253-275). Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110508208-012>
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch für Schulforschung* (S. 469-494). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cusin, C. & Grossenbacher, S. (2001). *Im Schnittpunkt der Veränderungen: Die Beziehungen Schule-Familie in der Schweiz* (Vol. Trendbericht 4). Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (p. 3-34). Lawrence Erlbaum Associates.
- Egger, J., Lehmann, J., & Straumann, M. (2015). "Collaboration with parents isn't a burden. It's just a natural part of my work."—parental involvement in Switzerland—an analysis of attitudes and practices of Swiss primary school teachers. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 119-130.
- Egger, J., Lehmann, J. & Straumann, M. (2014). *Die Kooperation von Schule und Elternhaus. Eine Analyse der Praxis von Lehrpersonen. Interner Schlussbericht*. FHNW Solothurn.
- Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110850963.121>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429493133>
- Heinzer, M. & Hangartner, J. (2016). Politische Zuständigkeiten für die Volksschule in der Schweiz. In: J. Hangartner & M. Heinzer (Hrsg.). *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch* (S. 31 – 53). Springer VS.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. UNICEF, Innocenti Essays No 4, Florenz.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Killus, D. & Paseka, A. (Hrsg.). (2014). *Mit Eltern zusammenarbeiten*. Cornelsen.
- Knoll, A. (2018). Eltern und Schule. Zur diskursiven Produktion des Verhältnisses zweier erziehender und bildender Institutionen. In A. Brosziewski, A. Knoll & C. Maeder (Hrsg.), *Kinder – Schule – Staat. Der Schweizer Schuldiskurs 2006 bis 2010* (S. 169-202). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19686-8_3
- LCH (2017a). Zusammenarbeit von Schule und Eltern. *Positionspapier des LCH*. Zugriff am 27.03.2020: https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Positionspapier/170422_PositionspapierZusammenarbeitSchulenEltern.pdf
- LCH (2017b). *Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit. Leitfaden für Schulen, Behörden, Elternorganisationen, Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Übersichten und Fallbeispiele*. Zugriff am 27.03.2020: https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Publikationen/Leitfaden_Schule_und_Eltern_Gestaltung_der_Zusammenarbeit.pdf
- LCH (2008). *LCH – Berufsleitbild. LCH – Standesregeln*. Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Zugriff am 27.03.2020: https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/LCH-Berufsleitbild_Standesregeln.pdf
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Beltz.
- Mulle, M. (2004). *Elternmitwirkung in der deutschsprachigen Schweiz – eine Übersicht*. Fachstelle Elternmitwirkung.
- Neuenschwander, M. P. (2020). Parental involvement and career decision-making: the case of Switzerland. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental involvement across European education systems. Critical perspectives* (pp. 133-148). Routledge.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, U. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Haupt.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-37). Rüegger.
- Paseka, A. (2014). «Miteinander und auf Augenhöhe»: gelingende Partizipation von Eltern. In D. Killus & A. Paseka (Hrsg.), *Mit Eltern zusammenarbeiten* (S. 106-126). Cornelsen.
- Paseka, A. & Byrne, D. (Eds.). (2020). *Parental involvement across European education systems. Critical perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351066341-15>
- Quesel, C., Näpfl, J. & Buser, P. A. (2017). Principals' views on civic and parental participation in school governance in Switzerland. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 585-615. <https://doi.org/10.1177/0013161x17698016>
- Sacher W. (2016). Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (S. 104-115). Beltz Juventa.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Klinkhardt.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Julius Klinkhardt.

- Sacher, W. (2004). *Elternarbeit in den bayrischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004*. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 23.
- Schwanenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext. Analyse der Formen und Motive*. Waxmann.
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.). (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_1
- Sui Chu Ho, E. & Vasarik Staub, K. (2019). Home and school relationships in Switzerland and Hong Kong. In S. B. Sheldon & T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley Handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 291-314). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch14>
- Thompson, I., Willems, M., Mutton, T., Burn, K. & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- Vasarik Staub, K. (2015). *Die Übergangsphase von der Primarschule ins Gymnasium aus Elternsicht. Eine qualitative Studie zur elterlichen Bildungsbeteiligung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06494-5>
- Vasarik Staub, K., Stebler, R. & Reusser, K. (2018). «In parents' school experience, the teacher was just lecturing at the front». School-family partnerships in schools with personalized learning concepts. *International Journal about Parents in Education*, 10(1), 1-13.
- Villiger, C. & Trösch, L. (2020). Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Kindergartenlehrpersonen aus Sicht der Eltern. In E. Wannack & S. Beeli-Zimmermann (Hrsg.), *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke* (S. 94-101). hep.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013). Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Zugriff am 06.10.2020: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf
- 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>
- Witjes, W. & Zimmermann, P. (2000). *Elternmitwirkung in der Schule – Eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern*. In Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11 (S. 221–256). Waxmann.

Schlagworte: Eltern; Schule; Zusammenarbeit; Reglementierung; Schweiz

Formes de coopération entre école et parents et possibilités de participation parentale en Suisse alémanique : Une analyse exhaustive des réglementations cantonales

Résumé

L'organisation de la coopération entre école et parents est considérée comme étant un domaine central des réformes scolaires actuelles. Cet article explore les formes de coopération entre école et parents ancrées dans les réglementations cantonales de la Suisse alémanique et les possibilités de participation accordées aux parents. Au total, 62 documents venant de 21 cantons (datés des années 2005-2019) ont été analysés au moyen d'une méthode qualitative. Les résultats montrent que les réglementations cantonales varient par rapport au niveau d'élaboration ainsi que par rapport aux formes de coopération proposées. Pour les responsables en éducation, cette étude offre une vue d'ensemble sur la situation actuelle en Suisse alémanique ainsi qu'une base solide pour la promotion de nouvelles pratiques et ainsi du développement de l'école.

Mots clés: Parents; école; coopération ; réglementation ; Suisse

Forme di cooperazione fra scuola e genitori e possibilità di partecipazione parentale nella Svizzera tedesca: Un'analisi completa dei regolamenti cantonali

Riassunto

L'organizzazione della cooperazione fra scuola e genitori è vista come un settore centrale nell'attuale riforma scolastica. Questo articolo esamina i tipi di cooperazione fra scuola e genitori previsti dai regolamenti cantonali della Svizzera tedesca e le possibilità concrete di collaborazione attribuite ai genitori. Sono stati analizzati, dal punto di vista qualitativo, complessivamente 62 documenti provenienti da 21 Cantoni (fra il 2005 e il 2019). Dai risultati emergono notevoli differenze fra i vari regolamenti cantonali in riferimento al grado di elaborazione e ai tipi di collaborazione proposti. Questo studio offre al personale impegnato nel settore educativo una panoramica della situazione attuale nella Svizzera tedesca e un solido punto di partenza per la promozione di nuove pratiche di sviluppo della scuola.

Parole chiave: Genitori; scuola; cooperazione; regolamenti; Svizzera

Types of parent-school cooperation and possibilities of parental participation in German-speaking Switzerland: An extensive analysis of cantonal regulations

Summary

The organization of school-parents cooperation is considered as one of the central domains of today's school development. This study explores how parent and school cooperation is legally regulated in German-speaking parts of Switzerland and discusses possibilities of parental participation. The qualitative content analysis is based on 62 documents in total from 21 cantons (from the years 2005-2019). Findings indicate that cantonal regulations vary regarding the level of elaboration and types of collaboration. This research presents an overview of current regulations of parent-school cooperation in German-speaking cantons for actors in education and provides a sound foundation for school development.

Keywords: Parents; school, cooperation; legal regulation; Switzerland

Caroline Villiger, Prof. Dr., ist Leiterin des Schwerpunktprogramms «Familie – Bildung – Schule» und Dozentin am Institut Sekundarstufe 1 an der PH Bern. Ihr aktuelles Forschungsinteresse gilt den Themen Erziehungs- und Bildungskooperation Schule – Eltern, Bedingungen und Wirkungen elterlicher Beteiligung an schulbezogenen Aktivitäten und Lernprozessen, familiäre und ausserschulische Leseförderung.

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

E-Mail: caroline.villiger@phbern.ch

Nadine Schuler, M. Sc., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schwerpunktprogramm «Familie – Bildung – Schule» an der PH Bern und Primarlehrperson im Kanton Zürich. Ihre Forschungsgebiete liegen im Bereich des schulischen und familiären Lernens, der Erziehungs- und Bildungskooperation von Schule und Eltern sowie der pädagogischen Interventionsforschung.

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Fabrikstrasse 2a, CH-3012 Bern

E-Mail: nadine.schuler@phbern.ch

Anna Hostettler, B.Sc. Psychology, ist Hilfsassistentin im Schwerpunktprogramm «Familie – Bildung – Schule» und Masterstudentin in Psychologie an der Universität Bern.

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Fabrikstrasse 2a, CH-3012 Bern

E-Mail: anna.hostettler@phbern.ch