

## Elternkommunikation und -mitwirkung an der Universitätsschule

„Ich bin mir sehr bewusst, dass das eine hohe Kunst ist,  
alle mitzunehmen“

Wank, Hanna Luise Helene

*Technische Universität Dresden, Studentin, forus@tu-dresden.de*

### **Zusammenfassung:**

Die Einbindung von Eltern in Schulentwicklungsprozess und auch die Bedeutsamkeit von Elternarbeit in Schule sind vernachlässigtes Thema im Diskurs der Schulpädagogik. Mit dem Beitrag soll sich mit einer qualitativen Interviewbefragung von Erziehungsberechtigten an der Universitätsschule Dresden dem Thema angenommen werden. Zentrales Thema der Interviews sind die Kommunikation zwischen Erziehungsberechtigten und Lernbegleiter:innen wie vor allem auch die Rückmeldung zur Lern- und Entwicklungssituation der Schüler:innen.

### **Schlagwörter:**

Elternarbeit, Elternbeteiligung, Schulentwicklung, Elternbefragung

### **Summary:**

The involvement of parents in the school development process and the importance of parental work in schools are neglected topics in the discourse of School Pedagogy. The aim of this article is to address this topic with a qualitative interview-survey of parents/ legal guardian at the Dresden University School. The central topic of the interviews is the communication between parents and teachers and, above all, the feedback on the learning and development situation of students.

### **Keywords:**

parent work, parent participation, school development, parent survey



## 1 Einleitung

Familie und Erziehungsberechtigte<sup>1</sup> spielen eine wesentliche Rolle im Erziehungs- und Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen. Sie üben unter anderen einen starken Einfluss auf die Leistungen der Lernenden aus (vgl. Sacher, 2022, S.13). Im schulischen Kontext, der einen maßgeblichen Rahmen dieser Entwicklung darstellt, werden sie jedoch häufig übersehen. Stattdessen richten Bildungsdiskussion stets ihren Fokus auf die Lernenden und die in der jeweiligen Bildungsinstitution Anwesenden oder Verantwortungstragenden. Diese Ausrichtung auf die Lernenden ist keinesfalls zu vernachlässigen, doch sammeln auch Eltern durch Beobachtung Erfahrungen, die für Schulen bereichernd sind. Zudem ist davon auszugehen, dass eine anerkennende Austauschbeziehung zwischen Eltern und Pädagog:innen einen positiven Einfluss auf den Lern- und Entwicklungserfolg von Schüler:innen haben (vgl. Sacher, 2022, S.13f.; vgl. Textor, 2021, S.22f.; vgl. Walper, 2015, S.128f.). Die Universitätsschule Dresden hat sich vorgenommen, daran anzuknüpfen und Eltern als wirklichen Teil der Schulgemeinschaft zu verstehen.

Der wissenschaftliche Diskurs zu Eltern als Protagonist:innen in der Schule ist insgesamt recht überschaubar. Es gibt vereinzelte theoretisch und konzeptionelle Beiträge, wie der von Textor (2021) und vereinzelte empirische Arbeiten, wie zum Beispiel von Killus und Paseka (2016; 2021), die auf Basis einer Fragebogenerhebung die Beziehung und Rollenverteilung zwischen den Eltern und Schulen herausarbeiten. Adamczyk (2021) und Barz (2019) untersuchen mit Interviews, das Vertrauen und die Beteiligung der Eltern in Schule. An letzteres knüpft die dem Artikel zugrunde liegende Staatsexamensarbeit an, wenn Eltern zur erlebten Kommunikation in der Universitätsschule mithilfe von Interviews befragt werden.

## 2 Elternarbeit an der Universitätsschule

Das Ziel des Beitrages ist es die Elternarbeit in der Universitätsschule anhand von Interviews näher zu charakterisieren. Dies erscheint interessant, da der Schulversuch explizit sich als Aufgabe gestellt hat, Eltern in den Entwicklungsprozess mit einzubinden. In

einem ersten Schritt wird der schulpädagogische Diskurs zur Elternarbeit dargestellt, um anschließend Eckpfeiler des Schulversuches Universitätsschule vorzustellen.

### 2.1 Forschungsstand Elternarbeit

Die Forschung, die sich im Kontext von Schule auf die Eltern, insbesondere auf die Beteiligung und Kommunikation, bezieht, ist begrenzt. Im deutschsprachigen Raum war das Interesse vor allem auf den Einfluss der Eltern auf die Leistungen der Kinder gerichtet, ihre Rolle im Schulkontext und ihre Einstellung zu Akteur:innen des Schulwesens (vgl. Sacher, 2022, S. 12). Untersuchungen, die konkrete Ansprüche und Reibungsmomente der Eltern fokussieren, sind selten. Adamczyk (2021) präsentiert unter wenigen Forschenden Ergebnisse einer explorativ qualitativen Studie mit einer geringen Stichprobe, die das Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und Schule untersucht. Eine größere Stichprobe umfasst die Studie von Barz (2019). In dieser wurden im Rahmen des Bundes der Freien Waldorfschulen (BdFWS) 2.064 Interviews mit Eltern geführt (vgl. Schöppner, 2019, S.13), um deren „Bedürfnisse [...], Fragen, Wünsche [...]

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird aus Gründen der Lesbarkeit auch der Begriff „Eltern“ neben dem Begriff „Erziehungsberechtigte:r“ unabhängig von persönlichen Merkmalen für alle Formen von Elternschaft beziehungsweise Personen, die sorge- und erziehungsberechtigt sind, synonym verwendet.

und Urteile“ (Kullack-Ublick, 2019, S.8) aufzuzeigen. Wenngleich für die Ableitung von Schlussfolgerungen die fokussierte Schulform der Waldorfschule zu beachten ist, stellt diese Untersuchung einen Anfang dessen dar, eine repräsentative Zahl an Eltern als Akteur:innen wahrzunehmen und sprechen zu lassen. Nach Killus und Paseka werden drei Varianten von Elternmitwirkung und -funktionen differenziert. Dabei werden sie als „Partner, Zulieferer [oder] Kunde (sic!)“ (Killus & Paseka, 2016, S.151) wahrgenommen. Bei der Einordnung von Eltern als Kund:innen der Schulen erwarten die Erziehungsberechtigten eine Dienstleistung in Form von Erziehung und Bildung, für welche die Schulen zuständig sind (vgl. Killus & Paseka, 2016, S.152). Sie wirken dabei nicht in den schulischen Alltag hinein, sondern empfangen nur. Das Konzept der elterlichen Zulieferer impliziert, dass sich das familiäre und häusliche Umfeld einen Einfluss auf die Bildung ihrer Kinder ausübt. Nähern sich die Gruppe der Kunden und der Zulieferer an, handelt es sich nach Killus und Paseka um eine Partnerschaft, in der beide Parteien gleichberechtigt und anerkennend am gemeinsamen Ziel zusammenarbeiten (vgl. Killus & Paseka, 2016, S.152). Damit unterscheiden die Autor:innen in einem dreigeteilten Modell das Verhältnis der Zusammenarbeit, was auch die Entscheidung zwischen einem „Neben-, gegen- oder miteinander“ (Walper, 2015, S.128) beziehungsweise eine Diskussion von Grenzen und Hierarchien zwischen den Gruppen einschließt (vgl. Fend, 2003, S.289f.).

Eltern, Schule und Pädagog:innen vereint in der Regel das Ziel eines optimalen Schulerfolgs und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Sacher et al., 2019, S.17f.). Dennoch wird das Verhältnis untereinander als distanziert und spannungsreich beschrieben (vgl. Adamczyk, 2021, S.275f.; Walper, 2015, S.123). Dieses Spannungsverhältnis sei nicht zuletzt auf nicht aufeinander abgestimmte Erwartungshaltungen aneinander zurückzuführen (vgl. Walper, 2015, S.127). Diese resultieren aus den unterschiedlichen Interessen der Akteur:innen in Schulen, die wiederum zu einer differentiellen Wahrnehmung von Situationen und Bedingungen führen. Daraus ergibt sich möglicherweise ein Unverständnis gegenüber den anderen Gruppen sowie Konflikte, die sich immer wieder bedingen und reproduzieren.

Für das Gelingen der Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus identifizieren die Forschenden Bedingungen wie den gegenseitigen Respekt und Vertrauen (vgl. Adamczyk, 2021, S.269; Sacher, 2022, S.39) sowie einen dynamischen Kommunikationsprozess. Dazu gehöre auch eine verständnisvolle und gut strukturierte Gesprächsführung (vgl. Sacher et al., 2019, S.79), besonders beim persönlichen Gespräch, welches das „Kernstück der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (Textor, 2021, S.23) darstellt. Für die genannten Bedingungen sei schließlich eine wechselseitige Öffnung notwendig. Diese beinhalte die Bereitschaft beider Seiten, Zeit für den Austausch zu investieren. Für die Lehrkräfte gelte insbesondere, Informationen über das Verhalten, die Entwicklung und das Befinden der Lernenden bereitzustellen sowie „den Schulalltag für Familien durchschaubar zu machen.“ (Textor, 2021, S.22f.; Sacher et al., 2019, S.18). Sacher gibt an, dass Eltern „in einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft [...] auf angemessene Weise in alle Entscheidungen der Schule über ihre Kinder und deren Bildungsweg einbezogen [werden müssen]“ (Sacher, 2022, S.26; Änderung: H.W.). Die Angemessenheit wird dabei jedoch nicht definiert, dafür aber vor Beliebigkeit gewarnt, anstelle dieser sollten Traditionen, strukturierte Prozesse und Verfahren, auch bezogen auf den Umgang mit Wünschen und Kritik, an der jeweiligen Schule etabliert werden.

## 2.2 Das Konzept der Universitätsschule Dresden

Die Universitätsschule Dresden wurde im Jahr 2019 durch die Technische Universität Dresden gegründet. Sie operiert unter der Trägerschaft der Landeshauptstadt Dresden als 15-jähriger Schulversuch. Das Ziel des Schulversuches ist eine Teilhabe aller am Lernen beteiligten Personen (Langner & Heß, 2020, S.31) und das Verstehen von Entwicklungsprozessen zu ermöglichen. Dies erfolgt unter anderen über Lernpfade (vgl. Langner, 2023), ein besonderes Format der Rückmeldung über Gelerntes und dessen Dokumentation. In die Kommunikation über die Lernpfade sind die Erziehungsberechtigten eingebunden. Diese Einbindung der Eltern in die Entwicklung ihrer Kinder aber auch in die Schulentwicklung erfolgt über unterschiedliche Formate wie z.B. die Elternakademie. Diese Angebote nutzten im Jahr 2022 rund 40% der Eltern (vgl. Ritter et al., 2022, S.25). Um die Verknüpfung mit den Erziehungsberechtigten zu wahren, strebt die Universitätsschule zudem kurze Kommunikationswege über Nachrichten in der schulinternen Software EduTec an (vgl. Langner & Heß 2020, S.31; Projektgruppe der Universitätsschule Dresden, 2022, S.7).

Der Schulversuch setzt auf andere Lehr-Lernformate als in klassischen Schulen, es gibt keinen Fachunterricht, sondern selbstreguliertes Lernen im Atelier mit Lernbausteinen (vgl. Langner, 2023) sowie das durchgängige Lernen in Projekten. Jede:r Schüler:in lernt, was für sie oder ich interessant ist und gerade wichtig ist und in ihrem/ seinem Tempo. Dieses andere Lernen wird durch Wissenschaftler:innen begleitet (vgl. Langner et al., 2020), dies gibt auch Studierenden des Lehramts an der Technischen Universität Dresden, die Möglichkeit empirische Abschlussarbeiten zu schreiben. In diesem Rahmen ist die vorliegende Arbeit mit der Frage, wie nehmen Eltern die schulische Kommunikation und Mitwirkung war, entstanden. Dem vorgestellten Konzept der Schule zufolge ist ein ausgeprägtes Vertrauens- und Kooperationsverhältnis zwischen Eltern und Lernbegleiter:innen beziehungsweise Schule zu erwarten.

## 3 Methodisches Vorgehen

Die Perspektive der Eltern auf die Kommunikation in der Universitätsschule wird durch leitfadengestützte Elterninterviews nachvollzogen. Ausgangspunkt für die Interviews war die jährlich stattfindende Elternbefragung in der Universitätsschule, die letzte fand im Dezember 2022 statt. Auf der Basis dieser Ergebnisse wurden kontrastive Antwortprofile für das Elterninterview ausgewählt. Diese Ergebnisse dienten der Entwicklung von Fragestellungen in den Interviews. So wurden die Perspektive und das Wissen der Erziehungsberechtigten in Bezug auf bestimmte schulische Angelegenheiten, ihre Erfahrungen und Einschätzungen erfragt. Der Schwerpunkt der Interviews liegt auf der Kommunikation mit den Eltern über die Lernentwicklung ihrer Kinder, hierfür nutzt die Universitätsschule ein besonderes Format: die Lernpfade (vgl. Langner, 2023) und die Ziel- und Bilanzgespräche.

Die erzeugten Interviewtranskripte wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2020; 2022) ausgewertet. Die aus der Fragebogenerhebung entwickelten Kategorien dienten der Frageentwicklung für das Leitfadenterview und waren in der Auswertung als thematische Kategorien (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S.56) im ersten Schritt leitend. Im gesamten Kodierungsprozess wurde jedoch eine Mischform, die deduktiv-induktive Kategorienbildung (vgl. Mayring, 2022, S.102), angewandt. Die zuvor bestimmten Kategorien wurden bei der Bearbeitung der Interviewtranskriptionen „direkt am Material präzisiert, modifiziert und differenziert“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S.102), sodass auch induktive Vorgegangen wurde.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit unterliegen Limitationen. Dabei ist zunächst die Größe der Stichproben anzuführen, was sich sowohl auf den durchgeführten Fragebogen von 2022 ( $N = 297$ ), der nicht Gegenstand dieses Artikels ist, als auch auf die im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews ( $N=6$ ) bezieht. Neben der Größe der Stichprobe ist zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Interviewpartner:innen bewusst ausgewählt wurden, wie bereits erläutert. In der Datenanalyse zeigen sich bei den Befragten inhaltliche Unsicherheiten und Widersprüche. Aus Sicht der Auswertenden bereitete es einigen Befragten Schwierigkeiten, ihre Anliegen und Kritikpunkte adäquat zu artikulieren. Es wird angenommen, dass hierdurch Diskontinuitäten in den Themenschwerpunkten ihrer Antworten entstanden, was die Auswertung erschwerte. Darüber hinaus wurden die Befragten darüber informiert, dass die Interviews im Rahmen einer Examensarbeit durchgeführt wurden und die Interviews anonymisiert werden. Zugleich war aber auch allen bewusst, dass die Erkenntnisse mit der Schulleitung und der wissenschaftlichen Leitung diskutiert werden, folglich sind Effekte der sozialen Erwünschtheit nicht auszuschließen (vgl. Häder, 2019, S.222ff).

Im Zeitraum von März bis Juni 2023 wurden insgesamt fünf Interviews mittels Video- und Telefonkonferenzen durchgeführt. Eines der Interviews wurde mit einem Elternpaar geführt, wodurch sich eine Gesamtzahl von sechs Erziehungsberechtigten ergibt, die ihre Ansichten äußerten. Von den befragten Erziehungsberechtigten befinden sich drei Kinder im Grundschulbereich der Schule, während vier Kinder die Mittelstufe besuchen. Darunter befinden sich zudem zwei Geschwisterpaare unterschiedlicher Jahrgänge, die gemeinsam an der Universitätsschule Dresden lernen. Des Weiteren gibt ein Elternteil an, weitere Kinder zu haben, die Regelschulen besuchen oder bereits besucht haben.

Die Transkriptionen der Interviews wurden sprachlich geglättet, da ausschließlich die inhaltlichen Aussagen für die vorliegende Untersuchung relevant waren. Inhaltlich bedeutende Textstellen wurden während der ersten Sichtung den zuvor herausgearbeiteten Themen zugeordnet. Die Grundlage für den Interviewleitfaden bildeten die Ergebnisse der quantitativen Elternbefragung, bei dieser haben die Eltern die Möglichkeit gehabt, auf offene Fragen zu antworten. Die Auswertung dieser mündete in Fragen des Leitfadens. Aus den Interviews konnten auf Basis der Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2022) vier Kategorien/Themenbereiche hergeleitet werden.

#### 4 „Ich bin mir sehr bewusst, dass das eine hohe Kunst ist, alle mitzunehmen“

Im Folgenden werden die Interviews entlang der vier herausgearbeiteten Kategorien/Themenbereichen dargestellt: Formen der Kommunikation an der Universitätsschule Dresden; schriftliche Rückmeldung zur Entwicklung der Lernenden; Kommunikation mit Lernbegleitung und Entwicklungsgespräch sowie die Elternmitwirkung.4.1 Formen der Kommunikation an der Universitätsschule Dresden

Die Kommunikation an der Universitätsschule machen viele Eltern förmlich von selbst zum Thema des Interviews: „Also, ein Thema ist auf jeden Fall Kommunikation [...] in verschiedensten Ebenen, was ich so wahrnehme.“ (IT 2, Z.6f.) Zwei erziehungsberechtigte Personen differenzieren dabei zwischen der Eltern-Lehrperson-Kommunikation und der strukturellen, beziehungsweise schulorganisatorischen Kommunikation (vgl. IT 1, Z.406–410; IT 2, Z.6f.). Ersteres bezieht sich inhaltlich auf die Lernenden, deren Entwicklung und ihren Schulalltag, während letzteres die gesamte Kommunikation zum Schulaufbau, Konzeptumsetzungen und Organisation der gesamten Schule umfasst. Eine Person gibt an, dass jegliche Kommunikation zum Zeitpunkt der Interviews im Frühjahr

2023 ein Grund für Diskussionen im Rahmen des Elternrats war: Neben Aspekten wie die Eltern-Lehrperson-Kommunikation, stellen die Befragten fest, dass die Kommunikation auf struktureller, beziehungsweise schulorganisatorischer Ebene verbesserungswürdig sei. Sie wünschen sich mehr Nähe und Einbindung durch entsprechende Informationen sowie Feedback und Abstimmungen, da solche nicht konsequent vorhanden seien (vgl. IT 1, Z.12f., Z.71f.; IT 2, Z.305–312). Durch das schnelle Wachstum der Universitätsschule Dresden, mit dem die Zahl der Beteiligten sowie der Interessen und Aufgaben anstieg, leide zudem die Kommunikation und mögliche Elternmitwirkung nach Einschätzung der Eltern. Die Befragte (IT 1) wünscht sich, dass der kommunikative Fokus auf schulkonzeptioneller Ebene wieder auf die Lernenden und die Ziele der Universitätsschule gerichtet wird. Dafür sollte auch möglich sein, Verantwortliche auf Fehler und Probleme auf schulkonzeptioneller Ebene hinweisen sowie daran erinnern zu können, dass ein Schulaufbau Zeit benötigt. Darüber hinaus sollte die Universitätsschule verstärkt Feedback von Lernbegleiter:innen, Lernenden und auch Erziehungsberechtigten einfordern und ermöglichen, um die neuen Konzepte und Prozesse zu überprüfen (vgl. IT 2, Z.37–42, Z.52–56). Zusammengefasst nehmen gemäß diesen Eltern eine Diskussionsmöglichkeit und die Beteiligung ab.

Die Kommunikation sowie Momente der Mitwirkung durch Erziehungsberechtigte werden von einer Erziehungsberechtigten als „ein bisschen unausgewogen“ (IT 2, Z.73) wahrgenommen, da „manchmal viel gefragt wird und dann manchmal wieder gar nicht“ (IT 2, Z.71f.). Diese Beobachtung spiegelt sich auch in den Antworten der Interviewpartner:innen wider. Während die Kommunikation in verschiedenen Bereichen kritisiert wird, sind die Informationen und Nachfragen für weitere Eltern jedoch ausreichend (vgl. IT 3, Z.64–66). Diese Widersprüche zeigen sich innerhalb einzelner Interviews. Zum einen berichtet eine Person von ausreichenden Mitteln und Häufigkeiten, wobei sie „auch nicht alles wissen“ (IT 4, Z.177, Z.178–188) möchte. Zum anderen wünscht sie sich aber einen Ausbau einzelner Aspekte wie der Rückmeldungsformate und Kommunikationswege in möglichst beide Richtungen, somit von Eltern und Schule ausgehend (vgl. IT 4, Z.208; IT 1, Z.448f.).

Trotz der beschriebenen Kritik geben die Befragten an, dass Medien zur Kommunikation auf schulorganisatorischer Ebene vorhanden sind und von der Universitätsschule Dresden genutzt werden. Neben E-Mails und dem Schul- beziehungsweise Lernportal EduTec wird beispielsweise die Elternakademie als „eine Art Fortbildungsformat“ (IT 2, Z.272) beschrieben. In diesem Format werden Hintergründe zu schulkonzeptionellen Belangen und Prozessen dargelegt sowie Raum für Nachfragen seitens der Erziehungsberechtigten geschaffen (vgl. IT 4, Z.214f.). Innerhalb der Interviews wird einerseits von schulinternen Umfragen berichtet, bei denen nach Zustimmung oder Ablehnung sowie um die Eingabe von individuellen Ferienzeiten gebeten werde. Diese dienen zur Planung des Schuljahres, um Personal und Termine abschätzen zu können. Andererseits kennen andere Befragte kaum oder keine weiteren Umfrageformate auf schulorganisatorischer Ebene, wünschen sich jedoch neben den zeitintensiven Formaten wie der Elternakademie solche Umfragen, um hinsichtlich des Schulkonzepts schnell und einfach mitwirken und Feedback geben zu können (vgl. IT 4, Z.207f.). Weiterhin nennen die Erziehungsberechtigten die schulinterne Zeitschrift *Kunterbunt* als Kommunikationsmedium, darin werden den Erziehungsberechtigten monatlich unterschiedliche Informationen übermittelt: „aus dem Förderverein, [...] welche Themen vielleicht jetzt anstehen oder welche neuen Lernbegleiter (sic!) an die Schule gekommen sind“ (vgl. IT 2, Z.255ff.). Darüber hinaus berichten sie von einem Schwarzen Brett, das wichtige Informationen für einen Zeitraum sichtbar hält (vgl. IT 5, Z. 276ff.).

#### 4.1 Schriftliche Rückmeldung zur Entwicklung der Schüler:innen

Eine zentrale Rolle in der Rückmeldung der Lernentwicklung der Schüler:innen spielen die Lernpfade (vgl. Langner, 2023). Ihre Form der Rückmeldung gewährt den Eltern einen Überblick inhaltlicher Themen, die ihre Kinder bearbeitet haben und tatsächlich beherrschen, sowie über soziale und methodische Kompetenzen. Die Lernpfade werden durchaus als positiv von den Eltern bewertet, sie äußern aber auch punktuell Kritik an deren derzeitigen Umsetzung. Die Kritikpunkte beziehen sich auf die Regelmäßigkeit der Lernpfadpflege und die Lesefreundlichkeit. Ab dem Jahrgang sieben wird vor allem Unsicherheit mit dem Umgang der Lernpfade im Kontext auch des ungewohnten Konzeptes formuliert: „Ich würde gerne nochmal wissen, oder das frage ich mich immer, ob die Lernpfade, die angezeigt sind, tatsächlich dem Jahrgang entsprechen“ (IT 5, Z.234f.). Es fehlt den Elternteil die „Kontrolle“ (vgl. IT 5, Z. 187–192). Zum einen hebt die befragte Person die dahingehend strategische Intransparenz der Universitätsschule den Eltern gegenüber als Vorteil für die Kinder hervor, da weniger Druck ausgesprochen werden kann. Zum anderen empfindet sie es als Nachteil, nicht rechtzeitig unterstützen und an die Lernbausteinbearbeitung erinnern zu können (vgl. IT 5, Z.197–209).

Interessant ist die Rückmeldung der Eltern zum Format, dass Prozente abgetragen werden. Einem Teil der Eltern reicht es nicht aus, um einschätzen zu können was die Rückmeldung des Lernpfades für die Entwicklung ihres Kindes impliziert und wünschen sich Noten zurück, zugleich formulieren andere, dass ihnen die Lernpfade zu nah an Noten formuliert ist (vgl. IT 1, Z. 191-197).

Die unterschiedliche Einschätzung der Feedbackformulierung zu den Lernpfaden sowohl untereinander als auch innerhalb der einzelnen Interviews lässt vermuten, dass bei den Eltern trotz allgemeiner Zustimmung zum Konzept weiterhin ein Prozess zu durchlaufen ist, indem sie sich an die neuen Formen der Lern- und Leistungsrückmeldung gewöhnen müssen. Derzeit vergleichen sie häufig diese mit den Bewertungen aus dem standardisierten Schulsystem. Zugleich ist es ein Lernprozess der Schule, welche Informationen, wie aufbereitet für die Eltern / Erziehungsberechtigten so sind, dass die Eltern die Lern- und Entwicklungssituation ihres Kindes einschätzen können.

#### 4.2 Kommunikation mit Lernbegleitung und Entwicklungsgespräch

Das Konzept der Universitätsschule Dresden bestimmt, dass es mündliche und schriftliche Entwicklungsgespräche zwischen Lernenden und Lernbegleitung gibt (vgl. Langner & Heß, 2020). Diese schätzen die Eltern als hilfreich ein. In diesen Gesprächen wird über Entwicklungen, Ziele und Entwicklungsmöglichkeiten gesprochen (vgl. IT 3, Z.35ff.). Hinsichtlich der Beziehung zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lernbegleiter:innen der Universitätsschule vermitteln die Befragten ein überwiegend harmonisches Bild, was unter anderem aus der familiären Atmosphäre an der Universitätsschule resultiert (vgl. IT 4, Z.102f.). Die Erziehungsberechtigten können auf die Lernbegleiter:innen zugehen und miteinander sprechen (vgl. IT 1, Z.89ff. u.a.). Im Kontext der Fehlerkultur führt eine befragte Person jedoch an, dass auch Fehler auf Seiten der Lernbegleiter:innen akzeptiert und angenommen sowie eine Zusammenarbeit von Eltern und Lernbegleiter:innen begrüßt werden sollte.

Auf Nachrichten und Fragen erhalten die Erziehungsberechtigten überwiegend Rückmeldungen, Informationen und Terminvorschläge über verschiedene Formate wie E-Mail, Anruf oder SMS (vgl. IT 2, Z.92). Diese Kommunikation oder ein regelmäßiger Wochenrückblick reiche einigen aus (vgl. IT 5, Z.181), zumal auch ihre Kinder berichten und sich Erziehungsberechtigte gemäß der Aussage einer Person zurücknehmen sollten

(vgl. IT 3, Z.69ff.). Zum Zeitpunkt der Interviews ist die Kommunikation mit den Lernbegleiter:innen zugleich ein Diskussionsthema des Elternrats. Die Informationsdichte variiere je nach Lernbegleitung, sodass bei einigen ohne Nachfrage der Eltern kaum ein Austausch von Informationen stattfindet (vgl. IT 2, Z.105–110) und E-Mails unbeantwortet bleiben. Eine kurze, aber regelmäßige Information sei für viele Erziehungsberechtigte jedoch ausreichend und notwendig.

Das Format der Entwicklungsgespräche wird durch alle sechs befragten Erziehungsberechtigte, angesprochen. In dem Gespräch wird die Entwicklung des Kindes, seine Stärken sowie auch Entwicklungsherausforderungen besprochen (vgl. IT 3, Z. 49f. u.a.). Das Gespräch zeichnet sich dadurch aus, dass der Lernbegleiter zunächst mit dem Kind spricht, erst daran anschließend werde die Aufmerksamkeit auf Fragen der Erziehungsberechtigten gerichtet. Darüberhinaus werden zusätzliche Gespräche mit Erziehungsberechtigten beispielsweise bei Konfliktsituationen geführt, wobei die Initiative sowohl von den Lernbegleiter:innen als auch den Erziehungsberechtigten ausgehen kann. Die Erziehungsberechtigten bevorzugen diesen direkten Austausch über das Kind, sie erhoffen sich Hinweise auf die Entwicklung ihres Kindes, sie bilanzieren im persönlichen Gespräch mit der jeweiligen Lernbegleitung werde „man eigentlich gut beraten.“ (IT 3, Z.123; Änderung: H. W.)

Ein weiteres wöchentliches Rückmeldeformat über das Lernen ihrer Kinder, erhalten sie vom Kind selbst in Form des Wochenberichtes ab der Mittelstufe, in der Primarstufe wird dieser noch vom Stammgruppenleiter verfasst. Vor allem die selbstgeschriebenen Berichte sind für die Eltern bedeutsam (vgl. IT 1, Z.251). Durch dieses Format werden laut Eltern nicht nur Fähigkeiten wie die Selbstreflexion der Heranwachsenden geschult, sondern auch Transparenz, Kommunikation und Einbezug der Eltern ermöglicht. Sie gewinnen Einblick und Anlass zum Austausch mit den Lernenden: „Und so sind wir irgendwie ein bisschen mehr in Kontakt [...] zu seinem Schulalltag, als wir das sonst vielleicht wären.“ (IT 1, Z.293f.)

### 4.3 Elternmitwirkung

Im Fragebogen gab es eine Frage zur Mitwirkung der Erziehungsberechtigten in der Schulgestaltung, da in der jährlich stattfindenden Elternbefragung, ein großer Anteil der Befragten (46,6 %) angaben, dass sie sich eher nicht oder überhaupt nicht in die schulische Bildung ihres Kindes einbezogen fühlen. Weiterhin fühlen sich 34,4 % der Teilnehmenden nicht oder eher nicht in Entscheidungsprozesse der Schule involviert. Mehr als die Hälfte der Befragten wünschten sich, dass die Universitätsschule sie stärker in die schulische Bildung einbezieht (59 %). Zugleich bestimmten die Erziehungsberechtigten in der Befragung, dass die Universitätsschule eine angenehme Atmosphäre zur Beteiligung biete, zudem muss festgehalten werden, dass das Angebot der Elternakademie zu dem Zeitpunkt wenig durch Erziehungsberechtigte genutzt wurde. Diese Situation wurde den interviewten Erziehungsberechtigten geschildert und daraufhin die Frage gestellt, inwiefern und in welchem Bereich sie sich eine Mitwirkung an der USD wünschen. Die Befragten beschreiben die Vielzahl von möglichen Beteiligungen im Alltag der USD und kommen zum Schluss, dass sie sich überwiegend mitgenommen und informiert fühlen hinsichtlich der schulischen und persönlichen Entwicklung ihrer Kinder. Für die meisten reiche eine kurze zusätzliche Meldung oder Information durch die Lernbegleiter:innen zum Stand der Lerngruppe oder bezüglich ihres Kindes aus, um sich ausreichend mitgenommen zu fühlen. Sollten sich Angebote und Elemente des Schulalltags der Lernenden ändern, wünschen sie sich zunächst auch die Information und Begrün-

derung, um die Veränderungen nachvollziehen und sich als anerkanntes Teil der Schulgemeinschaft verstehen zu können (vgl. IT 2, Z.113–114; IT 3, Z.55–56).

Hinsichtlich der Möglichkeiten, als Erziehungsberechtigte bei schulkonzeptionellen Angelegenheiten mitwirken zu können, differenzieren sich die Meinungen. Eine der erziehungsberechtigten Personen äußert sich hinsichtlich der möglichen Teilhabe am schulischen Geschehen als zufrieden, da sie „schon Erfahrungen gemacht [hat], dass man sich eigentlich gut involvieren kann und mitmachen kann.“ (IT 5, Z.90f.) Mehrere Erziehungsberechtigte geben an, dass sie entweder keine zeitlichen Kapazitäten für oder kein Interesse an einer intensiveren Mitwirkung im Schulgeschehen sowie der Schulentwicklung hätten: „Also ich wurde nicht einbezogen, und [...] das ist für mich auch nicht so wichtig.“ (IT 5, Z.357). Mehrere befragte Erziehungsberechtigte erwähnen in diesem Kontext, dass sie an den Terminen nicht teilnehmen können. Sie finden beispielsweise nur an einem Tag pro Woche oder bereits am frühen Nachmittag statt. Als erziehungsberechtigte Personen und Arbeitnehmer:innen sei ihnen die Teilnahme somit oft verwehrt, was sie bedauern (Vgl. IT 2, Z.273f.; IT 3, Z.264–268). Hierunter fallen Veranstaltungen wie die Elternakademie (die um 18.00 Uhr startet) oder die Teilnahme an Festen und Projekten gemeinsam mit den Schüler:innen. Inwiefern sie bei zeitlicher Passung daran teilnehmen würden, bleibt jedoch offen.

Zwei Elternteile deuten jedoch an, dass sie sich eine stärkere Einbindung in schulkonzeptionelle Angelegenheiten und von der Universitätsschule initiierte Mitwirkungsmöglichkeiten wünschen: „wir wären da [...] an sich motiviert, uns mehr einzubringen, wenn es die Möglichkeit gäbe.“ (IT 1, Z.457; Auslassung: H. W.). Die Befragte berichtet darüber, dass sie beispielsweise in Workshops über aktuelle Entscheidungen informiert wird, jedoch nicht in deren Aushandlung involviert ist. Sie habe sich aufgrund des Schulversuches eine stärkere Beteiligung bei solchen schulkonzeptionellen Überlegungen erhofft (vgl. IT 1, Z.425ff.). Diese sei auch gemäß anderen Befragten aktuell nicht ausreichend vorhanden (vgl. IT 2, Z.271). Zwei Elternteile spitzen die Problematik zu, wenn sie danach fragen, ob die elterliche Mitwirkung in manchen Bereichen überhaupt erwünscht ist. Ihre Erfahrungen zu dieser Form von Mitwirkung an der Universitätsschule seien unterschiedlich und abhängig von den individuellen Lernbegleiter:innen. Die Interviewten berichten davon, dass individuell durch die Erziehungsberechtigten unterbreitete Unterstützungsangebote nicht umgesetzt wurden und finden dies bedauerlich. Zugleich formulieren sie auch, dass bei dem Wachsen der Schulgemeinschaft die Einbindung einzelner Angebote auch immer herausfordernder wird:

„Ich bin mir sehr bewusst, dass das eine hohe Kunst ist, alle mitzunehmen. [...] Aber da würde ich mir manchmal so ein bisschen nochmal Zwischenschritte wünschen.“ (IT 1, Z.32–45)

Es sei zudem schwierig, allen Ansprüchen gerecht zu werden, wenn einige Eltern weniger und andere mehr involviert werden wollen oder sich engagieren. Ihnen ist auch bewusst, dass sie in einigen schulischen Angelegenheiten den ausgebildeten Pädagog:innen sowie der wissenschaftlichen Begleitung der Universitätsschule schlichtweg vertrauen müssen (vgl. IT 2, Z.282–286). Eine weitere erziehungsberechtigte Person appelliert an die Eltern, in diesem Kontext wieder Kontrolle abzugeben und sich als Zuschauer der schulischen Prozesse ihrer Kinder zu sehen, die lediglich auf Schulfesten, Ausflügen oder bei der Bildung zuhause unterstützen (vgl. IT 3, Z.161–166, Z.172).

Unter Mitwirkung verstehen die Eltern auch, dass z.B. in der Softwareentwicklung sie eingebunden werden und sie erproben und rückmelden können müssen, so dass erst nach Abstimmung mit allen Eltern, Entscheidungen gefällt werden (vgl. IT 1, Z.41–45). Des Weiteren wünscht sich eine der befragten Personen auch die Einholung von reflexiven Rückmeldungen nach der Durchführung neuer Konzeptionen, um deren Gelingen sowie

das Wohlbefinden der Erziehungsberechtigten und Lernenden damit zu überprüfen (vgl. IT 2, Z.55f.). Gemäß zwei Befragten gebe es derzeit keinen Kanal für spontane Rückmeldungen und Anmerkungen zu Themen, die die Erziehungsberechtigten beschäftigen (vgl. IT 1, Z. 449; IT 2, Z.270f.)

Zusammenfassend zeigt sich, dass die befragten Erziehungsberechtigten ebenso wie die Teilnehmenden der Elternbefragung im Jahr 2022 überwiegend mit den Möglichkeiten der Mitwirkung oder die Einbindung durch die Universitätsschule zufrieden sind. Zudem äußern sie Verständnis dafür, dass einige Angebote aufgrund der wachsenden Größe der Universitätsschule und unterschiedlicher Interessen nur schwer umzusetzen sind. Dennoch zeigen die Interviews Kritik und den Wunsch nach einer verstärkten Einbindung in schulkonzeptionellen Angelegenheiten. Sie wünschen sich Ansprechpartner:innen, Nähe und Werkzeuge zur Mitbestimmung in Entscheidungsprozessen.

## 5 Diskussion

Die Interviews können dahingehend zusammengefasst werden, dass die Befragten eine grundlegende Zufriedenheit mit dem Schulkonzept äußern. Dies betrifft insbesondere die Förderung des Lernens für das Leben und die Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen der individuellen Heranwachsenden. Dennoch ist gerade auch für einen solchen Schulversuch mit einer Vielzahl von Neuerungen die Eltern-Lehrenden-Beziehung von besonderer Bedeutung, denn eine intensiviertere Eltern-Lehrer-Kooperation fördere schließlich die Elternsicherheit sowie die Bereitschaft zur Zusammenarbeit auf beiden Seiten, denn die Art der Zusammenarbeit hat einen Einfluss auf die Lernleistung der Schüler\*innen (vgl. Wild & Lorenz, 2010, S.163ff.). Die geäußerte Kritik an der Regelmäßigkeit und Lesefreundlichkeit der Rückmeldungen durch die Erziehungsberechtigten muss ernst genommen werden, es müssen Fragen oder auch Empfehlungen der Erziehungsberechtigten aufgegriffen werden und dies für alle beteiligten transparent gemacht werden. Umstritten zwischen den Erziehungsberechtigten ist die Art und Weise der zeugnisähnlichen Beurteilung, für die einen kommen diese Noten sehr nahe, andere wünschen sich eine stärkere Ähnlichkeit mit Noten wie an einer Regelschule, da sie sich unsicher sind, was ihr Kind im Abgleich mit den zu erwartenden Kompetenzen aus einer Regelschule erreicht hat. Ihr kann die Sorge unterstellt werden, Einblick und Kontrolle zu verlieren bzgl. der Entwicklung des eigenen Kindes (vgl. Fend, 2003, S.286).

Die Bewertungen der Eltern-Lehrperson-Kommunikation unterscheiden sich zwischen den Stufen kaum<sup>2</sup>. Auffällig ist lediglich, dass die Eltern, von denen mindestens ein Kind die Mittel/Jugendstufe besucht, insgesamt mehr Anliegen hervorbringen. Die Person, die lediglich ein Kind in der Grundstufe hat, äußert keine Kritik hinsichtlich der allgemeinen Kommunikation oder Mitwirkung. Sie wünscht sich lediglich mehr Einblick in die Strukturen wie Lernpfade und Elternangebote auf (vgl. IT 4). Basierend auf den Antworten der sechs Befragten liegt die These nahe, dass die elterlichen Bedarfe an die Kommunikation stufenabhängig sind und das elterliche Interesse an Kooperation und gelingender Transparenz mit zunehmendem Kindesalter anwächst. Damit widerspricht die vorliegende Untersuchung der These von Sacher et al., dass die Bereitschaft der Eltern mit Fortschreiten der Kinder ablasse (Sacher et al., 2019, S.79f.)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Zu dem Zeitpunkt der Durchführung der Interviews war die Schule bis zum 8. Jahrgang aufgewachsen.

<sup>3</sup> Hierbei ist anzumerken, dass in der Universitätsschule bisher lediglich der Übergang von der Grundstufe zur Mittel- beziehungsweise Sekundarstufe beobachtet werden kann. Dass sich das Interesse mit dem Eintritt in die Sekundarstufe II negativ verändert, ist daher nicht auszuschließen. Immerhin ist zu vermuten,

In den vorliegenden Beispielen könnte die Umkehr mit einer Annäherung der Kinder an Prüfungssituationen einhergehen, was schließlich Sorgen und Bedarfe auslöst. Es wird Sicherheit benötigt, um im Sinne der Fürsorge- und Fürsprecherfunktion (vgl. Sacher, 2022, S.26) die optimale Förderung für die eigenen Kinder sowie deren Abschluss sicherzustellen.

Hinsichtlich der schulkonzeptionellen Kommunikation ist auffällig, dass mehrere Erziehungsberechtigte diese als erstes Anliegen innerhalb der Interviews formulieren, was auf eine Dringlichkeit hindeuten könnte. Obschon sie Medien und Formate der Kommunikation nennen sowie deren informativen Wert betonen, fehlt ihnen etwas, was sie gleichzeitig schwerlich benennen können. Sie sind nicht sicher, wie dieser Umstand behoben werden kann. Es bleibt offen, ob sie eine verstärkte Nutzung des bestehenden Angebots oder eine Erweiterung benötigen. Es ist anzunehmen, dass dies mit der Wahrnehmung des raschen Schulwachstums zusammenhängt. Jener führt möglicherweise schneller als in Regelschule zu einer Unsicherheit und Angst bei den Eltern, dass ihr Kind den Anschluss an die Regelschule verlieren könnte oder schürt die Sorge, dass die Lernenden durch die kontinuierliche Etablierung neuer Konzepte vernachlässigt werden könnten.

Diese Unsicherheit trifft auch auf die Einschätzung der Mitwirkung von Eltern an der Universitätsschule Dresden zu. Einerseits nehmen die Befragten die Angebote zur elterlichen Mitwirkung, insbesondere in Bezug auf die Gestaltung der Lehr- und Lernprodukte und des Schulalltags, wahr. Andererseits fühlt sich ein Teil der Eltern nicht ausreichend in schulkonzeptionelle Entscheidungen einbezogen (vgl. IT 1; IT 2). Sie wünschen sich dahingehend mehr Kommunikation und Mitbestimmung. Einige betonen die Notwendigkeit von Informationen und Feedbackmöglichkeiten sowohl vor als auch während und nach der ersten Erprobung von neuen Konzepten (vgl. IT 1). Sie wünschen sich eine Plattform für Diskussionen und Entscheidungen, über die alle Eltern einbezogen werden. Gleichzeitig haben die Interviewten Kenntnis über unterschiedlichste Informationsformate der Universitätsschule (z.B. die Kunterbunt und die Elternakademie). Die Widersprüche aus der Elternbefragung von 2022 finden sich auch in den Interviews wieder. Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit. Die Erziehungsberechtigten scheinen selbst unsicher, in welchem Maß sie Informationen und Angebote benötigen, wie auch in welchem Ausmaß sie in Entscheidungsprozesse der Schule einbezogen werden können.

Die Wahrnehmung der gelungenen Mitwirkung ist eng mit der Kommunikation verknüpft. Wenn Entscheidungsprozesse und Neuerungen auch nur knapp kommuniziert werden, dann fühlen sich die Erziehungsberechtigten bereits in das Schulgeschehen eingebunden (vgl. IT 2), wenn dies fehlt entsteht das Gefühl von Nicht-Teilhabe. Dies ist möglicherweise auch der Grund für ein eher diffuses kritisches Verhältnis zur Kommunikation der Universitätsschule mit ihnen als Erziehungsberechtigten. Vor allem durch Veränderungen oder wahrgenommener Intransparenz wird bei den Eltern von Unsicherheiten berichtet. Diese wiederum zeigen sich schließlich in einer erhöhten Kritik, deren Begründung die Befragten teilweise nicht ausformulieren können und zugleich fällt ihnen ein konkreter Lösungsvorschlag schwer. Doch sind sie sich einig, dass die Anerkennung der Eltern als Person mit ihren „Sorge-Interessen“ (Fend, 2003, S.286) auf Seiten der Lernenden ebenso wichtig für sie ist, wie die wechselseitige Öffnung von Kommunikation in Schule (vgl. Textor, 2021, S.23).

---

dass die Heranwachsenden dann als selbstständige und -verantwortliche Akteure für sich einstehen können.

## 5.1 Handlungsempfehlungen für die Universitätsschule Dresden

Um Handlungsempfehlungen für die Universitätsschule Dresden abzuleiten, wäre nicht zuletzt auch aufgrund der teilweise widersprüchlichen Aussagen der Erziehungsberechtigten notwendig, aus einer anderen Perspektive die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrer:innen und auch die Informationsfrequenz zu analysieren, die über die subjektiven Einschätzungen der Eltern hinausgehen. Dafür sollte sich genauer die Umsetzung der Elternakademie und schulorganisatorischen Kommunikation vor allem durch die Lernbegleiter:innen genauer betrachtet werden. Alle Akteur:innen müssten eine Sensibilität erlangen, die eine regelmäßige und vollständige Bereitstellung der Informationen für Eltern gewährleistet.

Im Besonderen sollte sich der wahrgenommenen Widersprüche in den Aussagen der Eltern zu ihrer Rolle in der Schulentwicklung angenommen werden. Es ist ratsam, mit interessierten Erziehungsberechtigten eine Ursachenforschung zu betreiben und die gemeinsame Problemlösung anzustreben. Die damit einhergehende Diskussion stellt möglicherweise bereits eine wirksame Konsequenz dar, da sich damit die Eltern anerkannt und einbezogen fühlen. Es wird für die Universitätsschule von Bedeutung sein, dass die Elternumfrage und die Interviews eine Bereitschaft zur Partizipation in schulkonzeptionellen Angelegenheiten verdeutlichen. Von der Universitätsschule Dresden ist die Balance zwischen der Bereitstellung von echten Möglichkeiten der Mitwirkung und der Machbarkeit in einem wachsenden Schulversuch zu finden. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass an der Universitätsschule bereits unterschiedliche Kommunikations- und Beteiligungsformate angeboten werden. Die Elternumfrage und Interviews zeigten jedoch, dass die Teilnahme oft ausbleibt. Es ist notwendig herauszufinden, ob dies lediglich an den zeitlichen Ressourcen der Eltern liegt oder ob Änderungen der Formate notwendig sind. Zudem muss ein Umgang gefunden werden, die Eltern stärker in die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

Weiterhin wird vor dem Hintergrund der Universitätsschule als Reallabor und wissenschaftlich begleitetes Projekt empfohlen, die Frequenz der quantitativen und qualitativen Befragungen von Erziehungsberechtigten zur Prozessevaluation zu intensivieren, folgt man dem Wunsch der Eltern.

Die fünf Interviews mit sechs Elternteilen der Universitätsschule verweisen trotz auch geäußerter Kritik, dass die Universitätsschule bereits in besonderem Maße den Einbezug von Erziehungsberechtigten als Partner:innen von Schule verankert hat. Hierfür wurden Maßnahmen wie die Elternakademie oder digitale Kommunikationswege etabliert, welche die Eltern sowohl kommunikativ als auch durch aktives Handeln einbeziehen.

## 6 Literatur und Internetquellen

- Adamczyk, J. (2021). Vertrauen und Beteiligung in der Schule. Typenanalyse einer qualitativen Interviewstudie mit Eltern. In *DDS, 113 (3)*, 267–281.
- Barz, H. (2019). Elternkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In H. Barz (Hrsg.), *Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik* (S.55–68). Münster/ New York: Waxmann.
- Fend, H. (2003). Schulkultur als Zusammenspiel der Teilkulturen von Lehrern, Schülern und Eltern. Schisma oder Partnerschaft. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S.284–292). Bielefeld: Transcript.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

- Killus, D. & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *zbf Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6, 151–168.
- Killus, D. & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine Orientierung im Themenfeld. *DDS*, 113 (3), 253–266.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Kullack-Ublick, H. (2019). Vorwort. In: Barz, H. (Hrsg.), *Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik* (S.7-9). Münster/ New York: Waxmann.
- Langner, A. & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden. Das Schulkonzept. *WE\_OS Jahrbuch*, 3 (1), 11–36. [https://www.biejournals.de/index.php/we\\_os/article/view/3340](https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/3340). Zug
- Langner, A. (2023). Lernpfade. Individuelle Entwicklungsniveaus in der Schule durch digital gestütztes Dokumentationssystem ermöglichen. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer:innenBildung*, 5 (1), 1–17.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1-17). Springer: Wiesbaden.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Projektgruppe der Universitätsschule an der Technischen Universität Dresden (Juli 2022). *Konzeption Universitätsschule. Kurzfassung*. <https://tu-dresden.de/gsw/forschung/projekte/weitere-forschungsprojekte-an-den-fakultaeten/unischule/konzeption>.
- Ritter, M.; Bartels, H. & Winkler, A. (2022). Ein Schulversuch als Schule für mein Kind. Welche Motive verbinden Eltern mit dieser Entscheidung? *Spe Schulpraxis entwickeln*, 1 (1), 14–28.
- Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W.; Berger, F. & Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft. Wie Zusammenarbeit gelingt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schöppner, K. (2019). Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Methodische Anlage und Stichprobe. In H. Barz (Hrsg.). *Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik* (S.13-16). Münster/ New York: Waxmann.
- Textor, M. (2021). *Elternarbeit in der Schule*. Norderstedt: BoD.
- Walper, S. (2015). Einführung in das Schwerpunktthemenheft ‚Eltern, Kind, Schule – ein kompliziertes Verhältnis?‘. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 127–134.

#### Zitationsvorschlag:

Wank, H. L. H. . Elternkommunikation und -mitwirkung an der Universitätsschule. *Schulpraxis Entwickeln – Journal für Forschungsbasierte Schulentwicklung*, 2(1), 44\_56. [https://doi.org/10.58652/spe.2023.2.p44\\_56](https://doi.org/10.58652/spe.2023.2.p44_56)