

Leitner, Susanne

"Warum muss mein Kind hin?". Macht und Selbstermächtigung in der Adressierung von Eltern* im Kontext von Flucht und Migration

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 229-236



Quellenangabe/ Reference:

Leitner, Susanne: "Warum muss mein Kind hin?". Macht und Selbstermächtigung in der Adressierung von Eltern* im Kontext von Flucht und Migration - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 229-236 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266937 - DOI: 10.25656/01:26693; 10.35468/5993-26

<https://doi.org/10.25656/01:26693>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Susanne Leitner

„Warum muss mein Kind hin?“ Macht und Selbstermächtigung in bei der Adressierung von Eltern*¹ im Kontext von Flucht und Migration

Dieser Beitrag befasst sich mit der Aushandlungspraxis von Deutungshoheit um die angemessene Förderung von geflüchteten Kindern zwischen deren Eltern* und Vertreter*innen pädagogischer Institutionen. Das Hauptaugenmerk wird darauf gelegt, wie Eltern* adressiert werden und wie diesen Räume des selbstermächtigten Sprechens verschlossen oder eröffnet werden. Zunächst wird der theoretische Rahmen dieser Überlegungen umrissen. Anschließend folgt die Analyse einer Interviewsequenz, bevor beide Stränge in einem Fazit zusammengeführt werden.

1 Zusammenarbeit von Vertreter*innen pädagogischer Institutionen und Eltern*

Die Zusammenarbeit von Vertreter*innen pädagogischer Institutionen und den Eltern* der dort befindlichen Kinder findet in den letzten Jahren vermehrt Beachtung (vgl. Künzle 2022) und wird als „grundsätzlich nicht nur sinnvoll, sondern unabdingbar notwendig“ (Dusolt 2018, 11) bezeichnet. Im Zentrum steht dabei oft der gegenseitige Austausch von Informationen und Erwartungen (vgl. ebd.). Killus und Paseka (2020) unterscheiden zwischen zwei bedeutsamen Termini: Die *Eltern*arbeit* bezeichne als Sammelbegriff alle Formen der systematisierten Zusammenarbeit von Lehrer*innen und Eltern*, wobei die Initiative von Ersteren auszugehen habe. Die *Erziehungs- und Bildungspartner*innenschaft* hingegen zeichne sich durch Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit zwischen beiden Seiten aus. Erziehungs- und Bildungspartner*innenschaften werden als Zusammenarbeit bezeichnet, bei der „Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte sich gegenseitig ergänzende, unterstützende und bereichernde Konstrukteure kindlicher Bildungsbiografien“ (Roth 2014, 15) sein sollen. Roth (2014) erkennt in

1 Im vorliegenden Beitrag wird das Wort „Eltern“ mit einem Diversitätssternchen markiert, um daran zu erinnern, dass sich Eltern*schaft nicht auf heteronormative Familienkonstellationen mit genetischer Abstammung beschränken muss.

diesem Begriff gegenüber der *Eltern*arbeit* einen Zugewinn der Betonung von Respekt, Augenhöhe und Gleichberechtigung. Gleichzeitig bemerkt sie aber auch:

„Eine unreflektierte Verwendung dieses Begriffs verkennt, dass Eltern sich nicht gleich als Partner der pädagogischen Fachkräfte sehen können. Partnerschaft muss erst – auf der Basis einer guten Zusammenarbeit – wachsen. So wird mit ‚Partnerschaft‘ schnell ein moralischer Anspruch verbunden“ (Roth 2014, 17).

Auch Killus und Paseka (2020) zeigen auf, dass die Erziehungs- und Bildungspartner*innenschaft ein kontrovers diskutierter Begriff ist. Häufig werde sehr affirmativ auf die Chancen und Potenziale hingewiesen, die vor allem in verschiedenen Aspekten des Aufholens oder Vermeidens von antizipierten Defiziten und Benachteiligungen von Kindern, die in belasteten Familien aufwachsen, gesehen werden. Andere Publikationen, so tragen die Autorinnen zusammen, problematisierten das Konzept angesichts der Gefahr, dass durch die Rhetorik einer *Partner*innenschaft* bestehende Ungleichheits- und Machtstrukturen verschleiert werden können (vgl. Killus & Paseka 2020). Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Begriff der Partner*innenschaft bereits mehrfach problematisiert wurde (vgl. Thon 2022) und daher nicht unreflektiert verwendet werden sollte.

2 Zusammenarbeit mit Eltern*, die als *Migrationsandere* markiert werden

Hertel, Hartenstein, Sälzer & Jude (2019) sehen eine gesteigerte Bedeutung der seit jeher zum Schulalltag gehörenden Zusammenarbeit mit Eltern*, die sie mit gesellschaftlichen Veränderungen, darunter auch „der Integration von Familien unterschiedlicher Herkunftsländer“ (S. 358) begründen. Wie Thon (2022) feststellt, brachten Studien zur Zusammenarbeit zwischen Kitas und Eltern* die Erkenntnis hervor, dass Erzieher*innen verändernde und teils defizitäre Bilder von den Erziehungsidealen migrantisch gelesener Eltern* haben (Thon 2022, 22). Auch Steinbach (2022) kann in ihrem empirischen Material Hinweise für eine „[...] hierarchisierende Konstruktion und Gegenüberstellung zwischen der „empathischen“, wohlmeinenden Lehrer*in [ergänzen ließen sich andere Professionen im Kontext von Pädagogik, SL] und den naturgemäß „kulturell anderen“ Eltern* nachweisen. Zudem werde

„[...] explizit markiert, dass für ‚diese Eltern‘ spezifische An-Sprachen und damit eine Art Sonderbehandlung durch die schulischen Akteur*innen notwendig wird. Diese Sonderbehandlung kann auch als eine Art Inszenierung vermeintlicher interkultureller Kompetenzen von Lehrer*innen gedeutet werden“ (Steinbach 2022, 98).

Im Handbuch Elternarbeit (Roth 2014) findet sich etwa ein Hinweis zum Umgang mit Eltern* aus sogenannten *anderen* Kulturen. Statt einer Auseinanderset-

zung damit, was genau mit *anders* und damit auch: was *nicht-anders* – ergo: normal und im Sinne der critical whiteness studies (vgl. Riegel 2016) mutmaßlich: *weiß* – gemeint sein mag, folgen Bemerkungen über Deutschland als Einwanderungsland. Daran schließt der Appell an, das *Andere* als Bereicherung zu lesen. „So sind pädagogische Fachkräfte einmal mehr Schatzsucher, die nicht nur die Fähigkeiten und Ressourcen der Kinder entdecken und fördern, sondern auch die Vielfalt der Kulturen und ihre Reichtümer zum Gewinn der Einrichtungsgemeinschaft werden lassen“ (Roth 2014, 119). Dass dabei bei aller Ressourcenorientierung aber auch eine Exotisierung von Eltern*, die als *anders* gelesen werden, stattfindet – das Wort „Schatzsucher“ evoziert Bilder aus Abenteuerromanen, in denen (europäisch-*weiße*) Entdecker in entlegenen und unwirtschaftlichen Regionen nach verborgenem Gold schürfen –, wird dabei ausgeblendet. Dusolt (2018) beschreibt insbesondere „Migrantenfamilien, die vornehmlich aus südosteuropäischen Staaten kommen“, pauschalisierend als Problemfall. Haltungen, Bildungsverständnis und Geschlechterrollen seien bei diesen Familien grundlegend *anders*, was zu innerer Zerrissenheit und Ängsten führe. Für Pädagog*innen (die hier unausgesprochen als *weiß*-deutsch gelesen werden dürften) ergibt sich Dusolt zufolge daraus die Anforderung, diesen Familien das Gefühl zu vermitteln, dass sie „auch in ihrer Andersartigkeit“ akzeptiert würden (Dusolt 2018, 118). In solchen wohlmeinenden Überlegungen zeigt sich, wie Foitzik (2017) betont, die unausgesprochene Epistemik eines hegemonialen *weißen* Wissens:

„Es ist ein unausgesprochener Grundkonsens unserer Gesellschaft, besser zu wissen, was für die angeblich ‚unterentwickelten‘ Länder oder eben auch für die Menschen aus diesen Ländern gut ist, als sie selbst. Dieses ‚Entwicklungshilfedenken‘ prägt auch unsere Kontakte in der Elternarbeit. Die Eltern erfahren dies als eine sich ständig wiederholende Abwertung“ (Foitzik 2017, 157).

Die Aushandlung zwischen derartigem Entwicklungshilfedenken einerseits und der Ermächtigung von als *migrationsanders* markierten Eltern* als Erziehungspartner*innen auf Augenhöhe andererseits soll an nachfolgendem Fallbeispiel nachgezeichnet werden.

3 *Muss das Kind in die Frühförderung? Die Aushandlung hegemonialen Wissens um das Beste für das Kind*

Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich auf eine Gesprächssequenz mit einer ehrenamtlichen Multiplikatorin in der interkulturellen Eltern*bildung, die hier Frau B. genannt sei. Das Interviewgespräch im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts zur pädagogischen Adressierung von Eltern* im Kontext von Flucht und Migration aus postkolonialer Perspektive an der Pädagogischen Hoch-

schule Ludwigsburg fand auf Wunsch von Frau B. hin in den Büroräumen eines an eine kommunale Stabsstelle für Gleichstellung angeschlossenen Projektes und in Anwesenheit der Projektleitung statt. Frau B. gibt sich als Schwarz gelesene Mutter dreier Kinder, geschulte interkulturelle Multiplikatorin und ehrenamtliche Übersetzerin zu erkennen. Im Rahmen ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit, so erzählt sie, sei sie zur Unterstützung einer geflüchteten Familie, die sie als ihre „Heimatleute“ identifiziert, gerufen worden. Zunächst sei es darum gegangen, dass das jüngste Kind der Familie im Alter von zwei Jahren in den Kindergarten, den die älteren beiden Kinder bereits besuchten, aufgenommen werden sollte. In diesem Zusammenhang mussten Formulare ausgefüllt werden, wobei Frau B. behilflich sein sollte. In diesem Kontext zeigte sich jedoch schnell ein Thema, das Frau B. als Problem beschreibt.

„Dann ging es um ähm (..) dann sollten die Kinder (.) Frühförderung, sprachliche Frühförderung bekommen. Das war schon am Laufen und das war für die Eltern* unverständlich am Anfang (.) warum müssen die Kinder in die Frühförderung, also Sprachförderung. Das haben die aber, weil das vom Kindergarten organisiert wurde (.) haben die das mitgemacht. Und irgendwann haben die verstanden: „Warum muss mein Kind hin?“ Ja (.) das war ein Problem für die Eltern* und plötzlich hatten wir ein Problem eigentlich. Ähm (..) also das große Kind war in der Frühförderung und dann sollte das zweite Kind mit anschließen in die Frühförderung. Das ist dann auch mitangemeldet worden in der Frühförderung, das heißt das Kindergarten meldet das Kind ähm (...) es war so, mit der Frühförderungsstelle, die organisieren das alles. Und von dem ganzen System wissen die Eltern* gar nichts.“

Offenbar erhielt das älteste Kind zu Beginn der Begleitung durch Frau B. bereits Frühförderung, um (deutsch-)sprachliche Defizite auszugleichen, und auch das zweite Kind sollte von dieser Förderung profitieren. Der Anmeldeprozess schien von Fachkräften reibungslos und unkompliziert in die Wege geleitet worden zu sein, was positiv als niederschwelliger Zugang zur maximalen Ausschöpfung von Fördermöglichkeiten gelesen werden könnte. Intention und Procedere dieser Maßnahme war den Eltern* aber offenbar nicht vollständig transparent und rief somit Unverständnis und Angst hervor, wie Frau B. verdeutlicht:

„Und von dem ganzen System wissen die Eltern* gar nichts. Die wissen nicht (.) warum muss jetzt mein Kind (.) (unv.) das entwickelt sich doch normal (.) es ist nicht zurückgebildet. Und so fangen bei den Eltern* irgendwie die Ängste an. Was passiert da?“

Frau B. beschreibt weiterhin, dass sie die Ängste der Eltern* wahrgenommen habe und sie daraufhin weiter unterstützt habe. Sie habe sie in die Frühförderstelle begleitet, bei Gesprächen übersetzt und das System der Frühförderung erklärt. Dies hatte zur Folge, dass die Eltern* einerseits ein tieferes Verständnis gewannen und sich andererseits gestärkt und ermächtigt fühlten, ihre Meinung und ihren Willen zur Frühförderung ihrer Kinder zu äußern:

„[...] Wissen Sie die Eltern* sagen das und das: Mein Kind hat das gar nicht. Mein Kind ist so. Wieso muss es jetzt diese Stunden hier sitzen. Und ähm (.) da ist ein bisschen, ganz viel (..) Konflikt da, wo die Eltern* nicht verstehen, warum ist das Kind dort. Und dass Kindergarten das einfach laufen lässt zum Beispiel. Ähm dann sollte das dritte Kind, das kleine (.) was jetzt drei geworden ist, auch in diese Frühförderstelle. Das ist natürlich gut gemeint, damit die Kinder schnell in die Sprache reinkommen. Ähm (..) was jetzt kein Nachteil ist für das Kind eigentlich, aber für die Eltern* war es eine große Belastung damit zu leben, weil die gedacht haben die Kinder sind irgendwie zurückgeblieben oder warum müssen die jetzt diese Stelle besuchen.“

Was Frau B. eingangs noch als „Problem“ beschrieben hatte, entwickelt sich in ihrer Rekonstruktion der Situation zu „ein bisschen, ganz viel (..) Konflikt“ und in ihrer Wahrnehmung für die Eltern* zu einer „großen Belastung“. Die andere, offenbar wenig offen besprochene Seite neben der „gut gemeinten“ Ressource intensiver Förderung ist die damit verbundene Stigmatisierung durch sonderpädagogischen Zugriff. Wie Frau B. weiter ausführt, nahmen die Eltern* ihre Kinder insgesamt nicht als „zurückgebildet“, sondern vielmehr als altersangemessen entwickelt wahr. Die Sprachentwicklung in der Familiensprache beschreiben sie als „total weit entwickelt“. Einen langsamen Erwerb der Zweitsprache Deutsch verstehen sie nicht als Entwicklungsdefizit, sondern führen sie darauf zurück, dass die Sprache neu ist. Als Antwort darauf wünschen sie sich ein inklusives Spielsetting, Zeit und Vertrauen. Die Eltern*, so Frau B., fragen sich in Bezug auf ihren jüngsten Sohn:

„[...] Und warum muss es jetzt? Es hat doch Zeit, es kann doch seine Zeit auch haben. Da sind so ein bisschen (.) und da wissen die Eltern* meistens nicht, dass die jetzt auch mal sagen können: Nein wir wollen das nicht. Mein Kind soll einfach mal jetzt ganz normal wie die anderen Kindern, mit den anderen Kindern und die Sprache kommt noch.“

Diesen Wunsch, so Frau B., hätten die Eltern* jedoch noch nicht laut geäußert, da sie Sorge um mögliche negative Konsequenzen durch Behörden hätten:

„Die bekommen dann sofort Angst, wenn die jetzt dagegen irgendwas sagen, dass sich irgendein Amt sich anmeldet. Da sind so viele Ängste und so viele Missverständnisse. Und den Eltern* ging es wirklich sehr schlecht damit. Wirklich, die Mutter hat dann das gar nicht mehr verstanden.“

Frau B. macht deutlich, dass die Eltern* nicht nur über das Fördersystem schlecht informiert, sondern auch unzureichend über ihre Rechte aufgeklärt worden waren. So konnte sich beinahe ein Automatismus entwickeln, der alle Kinder der Familie mit Eintritt in den Kindergarten auch unter sonderpädagogischen Zugriff stellte. Die Eltern* wären, vollumfänglich informiert, damit zwar nicht einverstanden gewesen, hätten sich aber ohne die Vermittlung der Multiplikatorin jedoch nicht getraut, ihren Eltern*willen auszusprechen.

Interessant ist, dass dieser Fall nicht, wie es nun scheinen mag, in ein Gegeneinander von Eltern* und Erzieher*innen oder einer „demonstrativen Verweigerung“, wie sie Künzle (2022) beschreibt, mündete. In mehreren Gesprächen konnten die Eltern* schließlich ihre Haltung zum Ausdruck bringen. Dabei stellte sich heraus, dass die Fachkräfte in der Kita die Skepsis der Eltern* gegenüber der Indikation von Frühförderung in diesem Fall durchaus teilten. Auch sie befürworteten nicht, dass die Kinder stundenweise aus der Spielgruppe herausgenommen und damit markiert werden sollten.

„[...] weil der Kindergarten auch dann sagt, das ist besser, wenn das hier ist (.) das Kind im Kindergarten, weil es spielerisch auch die Sprache lernt, ja. Das Kind muss nicht in diese Frühförderung. Diese eine Stunde, die belastet die Eltern*, belastet das Kind (.) das wird rausgeholt aus dem Kindergarten und in dieser Sprachförderung (..) ähm das ist alles, das hätte nichts Positives für das Kind gebracht.“

Es zeigte sich, dass die Idee der Frühförderung wohl auf die Initiative eines wohlmeinenden Kinderarztes zurückging, dem es jedoch nicht gelungen war, einen echten *informed consent* bei den Eltern* zu erlangen.

„Und Unterstützung vom Kindergarten haben die Eltern* trotzdem gehabt. Das wussten sie aber nicht, weil die Sprachbarriere da war. Die wussten nicht, dass der Kindergarten hinter der Mutter und dem Vater steht und diese Frühförderung für die Kinder nicht verstanden haben, warum das jetzt angezettelt wurde.“

Im Einvernehmen ließ sich die Lösung finden, dass die Frühförderung eingestellt wurde. Das älteste Kind wurde in eine Grundschulförderklasse² eingeschult, um noch etwas Zeit für den Zweitspracherwerb zu gewinnen. Die beiden anderen Kinder verblieben ohne Frühförderung im Kindergarten und konnten später regulär eingeschult werden.

4 Fazit

In der vorgestellten Interviewsequenz wird deutlich, wie zunächst ein Entwicklungshilfedenken (vgl. Foitzik 2017) das Funktionieren pädagogischer Systeme dominiert und in Form hegemonialen Wissens über das *best interest* des Kindes beinahe automatisiert sonderpädagogischen Zugriff auf als migrationsanders gelesene Kinder legitimiert, ohne dass ein echter *informed consent* der Eltern* vorläge. Wie wichtig dieser jedoch für die Zusammenarbeit zwischen Eltern* und pädagogischen Institutionen ist, lässt sich auch in den Novellen im Rahmen des

2 Grundschulförderklassen sind im Bundesland Baden-Württemberg Übergangsklassen, deren Aufgabe es ist, schulpflichtige, aber vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder zur Grundschulfähigkeit zu führen. Sie sind an Grundschulen angesiedelt und *nicht* im Rahmen einer Sonderbeschulung organisiert (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 1998).

Kinder- und Jugend-Stärkungsgesetzes (KJSG) ablesen, die an mehreren Stellen ausdrücklich Aufklärung und Beratung fordern, die für die Eltern* in einer „verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form“ (SGB VIII §36 Abs.1 Satz 2) zu erfolgen hat.

Während Chamakalayil, Ivanova-Chessex, Leutwyler & Scharathow (2022) feststellen, dass Agency von migrantisierten Eltern*, sofern sie sich jenseits der durch Institutionen avisierten Wege bewegt, „eher selten eine nachhaltige Wirkung zugunsten von Bildungsbiographien der Kinder“ (S. 176) zeitigt, findet in diesem Fall ein Umdenken statt. Mithilfe der ehrenamtlichen Multiplikatorin, die die Sorgen der Eltern* wahrnimmt und ernstnimmt, kann den Eltern* ein Raum eröffnet werden, indem diese ihr Eltern*recht wahrnehmen, als gleichberechtigt kompetente Partner*innen in Erscheinung treten und eine selbstbestimmte Entscheidung für ihre Kinder – in diesem Fall zugunsten eines inklusiven Settings – treffen können. Was die Multiplikatorin hier also leistet, ist die Vernetzung der Akteur*innen, die ein gleichberechtigtes Sprechen ermöglicht. Damit erfüllt sie, was Foitzik (2017) als zentrales Ziel der Zusammenarbeit zwischen Pädagog*innen und Eltern* formuliert, nämlich „die Eltern zu befähigen, sich zurechtzufinden mit den Einrichtungen und Angeboten, und ihnen die Informationen zur Verfügung zu stellen, die sie brauchen, um Entscheidungen für und mit ihren Kindern treffen zu können“ (Foitzik 2017, 157).

Literatur

- Chamakalayil, L.; Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (2022): Auf unwegsamem Pfaden: Elterliche Handlungsfähigkeit, Othering und Schule. In: dies. (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. 1. Aufl. Weinheim, Basel, 163–180
- Dusolt, H. (2018): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. 4., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel.
- Foitzik, A. (2017): Eine Frage der Haltung – Grundsätze der Eltern(bildungs)arbeit im Migrationskontext. In: Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M. & Sauer, D. (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation mit Eltern. Weinheim, 155–165.
- Hertel, S., Hartenstein, A., Sälzer, C. & Jude, N. (2019): Eltern. In: M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, 358–368
- Killus, D. & Paseka, A. (2020): Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim.
- Künzle, S. (2022): „Demonstrative Verweigerung“ – die Rekonstruktion der Elternsicht auf konfliktreiche Interaktionsgeschichten in der Schule. In: Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. 1. Aufl. Weinheim, Basel, 129–145.
- Riegel, C. (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- Roth, X. (2014): Handbuch Elternarbeit. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau.

- Steinbach, A. (2022): „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In: Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. 1. Aufl. Weinheim, Basel, 91–108.
- Thon, C. (2022): Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr konstitutives Außen. In: Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. 1. Aufl. Weinheim, Basel, 20–36.
- Thümmler, R. (2020): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 65, H. 2, 120–121.
- Weinert Portmann, S. (2009): Familie – ein Symbol der Kultur. Perspektiven sozialpädagogischer Arbeit mit Familien. Wiesbaden. Darin: Kap. III A: „Eine Formanalyse. Familie als Kulturgestalt“, 57–75.

Gesetzestexte

- Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG) vom 3. Juni 2021. Online unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl121s1444.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (1998): Öffentliche Grundschulförderklassen. Verwaltungsvorschrift vom 6. Juli 1998. Az.: III/2-6411-11/409. Online unter: https://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=VVBW-VVBW000002316&doc.part=F&doc.price=0.0&doc.fnopen=pz- (letzter Zugriff: 30.07.2022).
- Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), neugefasst durch B. v. 11.09.2012 BGBl. I S. 2022; zuletzt geändert durch Artikel 32 G. v. 05.10.2021 BGBl. I S. 4607 Geltung ab 01.01.2007; FNA: 860-8 Sozialgesetzbuch. Online unter: <https://www.buzer.de/gesetz/7514/a147944.htm> (letzter Zugriff: 25.02.2022).