

Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia; Leonhardt, Nico

Eltern als Bildungspartner*innen inklusiver Schulen. Familienorientierte Zusammenarbeit in Stadtvierteln in herausfordernder Lage

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. 295-302



Quellenangabe/ Reference:

Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia; Leonhardt, Nico: Eltern als Bildungspartner*innen inklusiver Schulen. Familienorientierte Zusammenarbeit in Stadtvierteln in herausfordernder Lage - 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. 295-302 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-267016 - DOI: 10.25656/01:26701; 10.35468/5993-34

<https://doi.org/10.25656/01:26701>

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-Licence: <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

Robert Kruschel, Saskia Schuppener und Nico Leonhardt

Eltern als Bildungspartner*innen inklusiver Schulen – Familienorientierte Zusammenarbeit in Stadtvierteln in herausfordernder Lage

1 Elternrolle im Kontext inklusiver Schule

„Nicht nur die Aufgaben von Eltern sind zunehmend anspruchsvoller geworden, sondern auch die Anforderungen an schulisches Lernen und die Schule als all-gemeinbildende Institution“ (Walper 2021, 343). Um der damit verbundenen gewachsenen Komplexität an Kompetenzentwicklung gerecht zu werden, ist eine konstruktive, alltagsnahe Vernetzung verschiedener Akteur*innen im Sozialraum erforderlich. Die Rolle von Eltern ist hierbei zentral, was nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie-bedingte Sichtbarkeit der „Abhängigkeit von familialen Ressourcen“ (Huebener, Schmitz, Spiess & Zinn 2021, 182) und der damit verbundenen Verstärkung von Bildungsungleichheiten zwischen Schüler*innen (ebd.) deutlich hervorgetreten ist.

Besonders in Stadtteilen in herausfordernder Lage gibt es jedoch häufig Eltern, die „mit ihren Ängsten und Sorgen nicht ausreichend wahrgenommen [werden]“ (Paseka & Killus 2021, 180) sodass kaum Austausch und Kommunikation zwischen Schule und Eltern stattfindet. Das wirft die grundlegende Frage auf, ob und inwiefern „Eltern als Ressource im Inklusionsprozess“ (Blatter, Schriber, Wolfisberg & Kaba 2022, o. S.) wertgeschätzt und damit zusammenhängend auch (mit Kooperationsangeboten) adressiert werden.

Blickt man auf die Rahmenbedingungen des ‚Elternseins‘, ist einerseits sowohl eine *zunehmende Diversität von Familien* (BMFSFJ 2021) zu konstatieren – strukturell und soziokulturell (Walper 2021) – als auch andererseits die nach wie vor bestehende Benachteiligung von Familien mit „niedrigem Sozialstatus“ (ebd.). Das bedingt auch, dass „ressourcenärmere Eltern“ (ebd., 339) sich einer kausalen Negativ-Spirale gegenübersehen: Sie werden weniger als Ressource erkannt und damit wenig(er) aktiv einbezogen in schulische (Entwicklungs-)Prozesse. Gleichzeitig haben sie auch selbst weniger Ressourcen, um sich (eigen)aktiv einzubringen. Diese Problematik spitzt sich gerade in Stadtvierteln in herausfordernder Lage nochmals zu, da die Wahrnehmung von Schüler*innen und Eltern in diesen

Räumen eher problemorientiert als anerkennend und wertschätzend ist (vgl. exempl. Fölker & Hertel 2015). Zudem kommt gerade hier häufiger keine Kooperation zwischen Schule und Eltern zustande (vgl. Eiden 2021).

Im Sinne einer Anerkennung der grundsätzlichen „sozialen Situiertheit von Erfahrungen, Entscheidungen und Handlungen“ (Hackbarth 2022, o.S.; Herv. d.A.) im Kontext schulischer Inklusion bleibt es jedoch unverzichtbar, Eltern als *Ressource* – oder gar als Partner*innen – wahrzunehmen und Wege für eine *vertrauensvolle Kooperation* zwischen Schule und Eltern zu finden. Wir möchten im Folgenden anhand von zwei nationalen Schulbeispielen in herausfordernder Lage Ansätze wertschätzender Elternkooperation aufzeigen und reflexiv einordnen.

2 Projekt InSide

Das Forschungsprojekt „Inklusion im Sozialraum – Partizipative kinderrechtsbasierte Schulentwicklung durch Schüler*innenaktive Forschung“ (InSide)¹ verfolgt das übergreifende Ziel, die Gelingensbedingungen inklusiver Schule mit expliziter Sozialraumorientierung am Beispiel eines Stadtteils in herausfordernder Lage zu untersuchen und die Erkenntnisse in Form von allgemeinen Handlungsempfehlungen aufzubereiten. Dieser Beitrag konzentriert sich auf empirisches Material² aus zwei Fallstudien, in denen Expert*inneninterviews mit schulischen und außerschulischen Akteur*innen in Stadtvierteln in herausfordernder Lage geführt wurden: das Projekt „INFamilie“ (Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund) und die „Elternmentor*innen“ (Schule an der Burgweide – Grundschule, Hamburg). Bei letzterem waren im Gegensatz zum ersten Projekt auch Eltern als Gesprächspartner*innen anwesend.

3 Eltern als Bildungspartner*innen

3.1 INFamilie

Eine Reihe sozialraumorientierter Ansätze, um Eltern dauerhaft als Partner*innen für Bildungsprozesse zu gewinnen, sind im Kontext des Projekts *INFamilie*³ in Dortmund zu beobachten. Ziel dieser lokalen Bildungskooperationen ist es, „angemessene Startchancen in Schule und Beruf zu ermöglichen und möglichst früh passgenaue, unterstützende Angebote bis hin zu Präventionsketten anzubieten“ (Das Deutsche Schulportal 2022). Einer der Gründungsakteure der aus über 60 Akteur*innen bestehenden Initiative ist die *Grundschule Kleine Kielstraße* in der

1 www.inside-projekt.de

2 Die transkribierten Daten wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014) ausgewertet.

3 Mehr Informationen: infamilie.dortmund.de

Dortmunder Nordstadt. Der die Schule umgebende Raum zählt zu den sozialräumlich am stärksten benachteiligten Gebieten der Stadt.

Die Partner*innenschaft mit Eltern wird hier bereits sehr früh geknüpft: Nach Geburt besuchen Mitarbeiter*innen des Familienbüros die Familien, um Informationen über das Bildungssystem, aber auch alltagsbezogene Hilfen (Sprachkurse mit Kinderbetreuung, Sozialkaufhaus etc.) in einem Gespräch zu übermitteln. Um Barrieren zu reduzieren, finden Angebote dabei in Räumen statt, die die Eltern kennen – z. B. dem Schulhaus.

Auf Initiative der Schule hin wurden sogenannte „Kinderstuben“ im Stadtteil eingerichtet, die inzwischen als Modell auch in andere Stadtteile übernommen wurden (vgl. exempl. Möller-Dreischer 2019). Vier Tagesmütter wurden in der Nähe zur Schule in einer Wohnung untergebracht, um dort Kinder aus der unmittelbaren Nachbarschaft aufzunehmen und so eine qualitativ hochwertige pädagogische Begleitung in der Nähe der Eltern zu leisten.

Diese Institution ist gedacht als erstes Glied einer „Bildungskette“, die zum Ziel hat, die Unterstützungsbedarfe der Kinder möglichst früh zu lokalisieren und entsprechende Angebote in geographischer Nähe der Familien zu entwickeln. Gerade in Stadtvierteln in herausfordernder Lage ist eine im Vergleich geringere Mobilität festzustellen (vgl. Friedrichs & Triemer 2009, 8ff.), weswegen eine Unterstützung in unmittelbarer Nachbarschaft erfolgen muss, wenn sie erfolversprechend sein soll. Diesem Prinzip folgend existiert mit der „Erdmännchen-Gruppe“ in den Räumen der Schule ein vorschulisches Sprachförderungsangebot, das die Kinder zwei Jahre vor Schuleintritt „in ein Sprachbad“ (SM1)⁴ tauchen soll. Verbindlich ist dabei ein Elterngesprächskreis, bei dem ein Elternteil einmal pro Woche erscheinen *muss*. Dort werden lockere Gespräche geführt, über Bildungsfragen informiert, aber auch darüber hinaus beraten. Im Vorfeld der Einschulung erfolgt ein 20-minütiges Gespräch zwischen Eltern und Schulleitung. Dort werden die Eltern für die Schulzeit

„unwiderstehlich zum [schulischen] Elterngesprächskreis ein[geladen], der einmal im Monat [...] stattfindet. Da geht es um Themen, wie welche Ängste und Sorgen habe ich selber, weil viele [der] Eltern haben wenige bis gar keine bis schlechte eigene Schulerfahrungen gemacht. [...] Das Schulsystem ist gänzlich anders, als das, was sie eventuell kennengelernt haben. [...]“ (SM1)

In Elternbriefen werden Unterstützungsmöglichkeiten im Stadtteil skizziert. Das tradierte Konzept der Elternsprechtage wurde grundlegend überarbeitet. Es geht nicht darum, die Eltern zu informieren, sondern diese als primäre Bezugspersonen der Kinder ernst zu nehmen und dabei zu fragen: „Was ist Ihnen besonders wichtig, was wir über Ihr Kind wissen sollten?“ Mit diesem Perspektivwechsel ist die Einnahme eines positiven Blicks auf Kind und Eltern verbunden. In einer

4 Die Angaben beziehen sich auf Interviewtranskripte.

Erziehungsvereinbarung wird unterstützend schriftlich fixiert, welche Aufgaben Eltern und welche Schule übernehmen.

Ein weiteres niedrigschwelliges Kontaktangebot ist das Elterncafé der Schule, in dem Einzelfallberatung, Qualifizierungsangebote und phasenweise Kontakte zu Lehrkräften zu finden sind.

Generell verfolgt die Schule in der Unterstützung der Kinder und ihrer Familie einen Ansatz, bei dem sie versucht, Lücken in der Versorgung und Unterstützung im Quartier zu lokalisieren und diese mit sozialraumbezogenen „Brückenprojekten“ in- oder außerhalb der Schule zu füllen. Die Schwierigkeit besteht hier selbstredend darin, entsprechende Ressourcen zu akquirieren.

Die Schulkolleg*innen versuchen Eltern – so wie sie sind – als Partner*innen im Bildungs- und Erziehungsprozess der Kinder zu gewinnen, um so schlussendlich *gemeinsam* die Bildungschancen aller zu erhöhen: „Die Einbindung der Mütter und Väter unterstützt die Förderung der Kinder, erleichtert es aber auch den Eltern, in Deutschland anzukommen“ (Das Deutsche Schulportal 2022).

3.2 Elternmentor*innen

Auch an der *Schule an der Burgweide* in Hamburg wurden gemeinsam mit Eltern Strukturen, Kulturen und Praktiken entwickelt, welche die Lebenswelt(en) der Eltern einbeziehen sollen. So kommen neben einem Elterncafé und dem Elternrat auch sogenannte Elternmentor*innen zum Einsatz (Burgweide o. J.), die im Rahmen des ESF-geförderten Projektes „Schulmentoren – Hand in Hand für starke Schulen“ (Schulmentoren 2015) mit dem Ziel ausgebildet wurden, Eltern in herausfordernden Lebenslagen stärker in die Kooperation einzubeziehen und ihnen konkrete Unterstützungsmaßnahmen anzubieten.

Der umliegende Ortsteil ist von vielfältigen Lebenswelten geprägt: Sowohl Familien in sozial schwachen als auch in vermögenderen Umständen leben hier, sodass eine sehr heterogene Gesamtsituation entsteht. Die Schule hat sich dieser Situation gestellt und sich systematisch dem Aufbau einer gelingenden Elternkooperation gewidmet. Unter der Frage „Wie verbindet man die zwei Welten miteinander?“ wurden konkrete Praktiken entwickelt, die Eltern als Bildungspartner*innen einbeziehen sollen. Dabei wurde auch eine „Kultur [entwickelt], die Eltern, die hier arbeiten [, als] Teil vom Kollegium“ betrachtet (SM2). Und es wurde reflektiert: „Was bedeutet denn bildungsfernes Elternhaus, warum ist das Elternhaus bildungsfern, wie kommt es dazu, wie viele Chancen haben die Eltern hier eigentlich im Stadtteil“ (SM2)? Kooperation mit Eltern versteht sich dabei weniger als hierarchisches Gefüge, in dem es um Verpflichtungen und Informationsweitergabe geht. Vielmehr wird sie im Sinne einer inklusionsorientierten Zusammenarbeit verstanden, die Eltern in die schulische „Beziehungs- und Kommunikationskultur“ (Werning & Avci-Werning, o. J.: o. S.) einbezieht. Eine zentrale Rolle kommt dabei den Elternmentor*innen zu, die von einer Vertreterin wie folgt beschrieben werden:

„Das sind Ehrenamtliche, die halt ne kleine Aufwandsentschädigung bekommen und verschiedene Projekte an der Schule begleiten können. Wie zum Beispiel Elterncafé, Elternberatung und die lernen dann diesen Begleiter [...] ‚Schule in Deutschland verstehen‘. [...] In verschiedenen Modulen können sie Eltern berichten, was ist wichtig, woran müssen Eltern denken [so ganz niedrigschwellige Sachen, wie funktioniert das Schulsystem].“ (SM2)

Sie schlagen damit eine Brücke zwischen Schule und Eltern, die auf einen sensiblen Umgang mit der Lebenswelt der Familien ausgerichtet ist. Eltern, denen bisher der Einblick in die Institutionslogik und die Strukturen der Schule verborgen geblieben ist, erhalten so konkrete Unterstützungsmöglichkeiten. Dies sind niedrigschwellige Beratungsangebote (z. B. im Rahmen eines Elterncafés), Unterstützung bei Antragsstellungen, Sprachübersetzungen bei wichtigen (Entwicklungs-) Gesprächen oder Fortbildungen. Die Schulleitung betont: „Das Entscheidende ist das Wort Vertrauen. Und da haben wir das Riesenglück als Schule, dass wir engagierte Eltern haben, die das aufbauen“ (SM3). Die Elternmentor*innen werden dabei auch von der Schulleitung als vermittelnde Instanz gesehen, die gleichzeitig die Leitung entlastet, aber den Eltern die Möglichkeit gibt, sich Schule als Institution (angstfrei und) niedrigschwellig anzunähern, sodass „Schule auch nicht als komischer Ort angesehen wird“ (SM3). Die Elternmentor*innen verstehen sich dabei als „Ansprechpartner*innen“ und Netzwerkende zugleich, denen es auch darum geht, die „Kultur“ der Eltern zu verstehen (SM2). Netzwerkbildung findet dabei auf verschiedenen Ebenen statt:

- Als Vertretung der Eltern in Gruppen/Gremien nach außen, um „miteinander im Stadtteil präserter“ zu sein (SM2),
- und teils, um Schüler*innen zusammenzubringen, z. B. indem Kontakte zwischen Eltern hergestellt werden⁵.

Fortbildungsangebote⁶ werden auf die Lebenswelten der Eltern abgestimmt. So finden beispielsweise Veranstaltungen bewusst innerhalb der Schule statt, da die Mobilität der Eltern (z. B. familienbedingt) im Ortsteil stark eingeschränkt ist. Solche Angebote finden nicht nur statt, um Wissen (z. B. über Schule) zu vermitteln, sondern auch, um es Eltern zu ermöglichen, ihre eigenen Kinder in ihrem Lernweg zu unterstützen.

Dem von El-Mafalani (2020) beschriebenen Phänomen der Distanzierung durch Bildungsaufstieg (der Schüler*innen) wird somit durch eine habitussensible Elternkooperation versucht entgegenzuwirken.

5 Hierzu wurde das Beispiel beschrieben, dass einige Eltern aus sozial schwachen Familien Mitschüler*innen aus Scham ungern zu sich einladen und die Elternmentor*innen hier vermitteln (vgl. SM2).

6 z. B. Deutschkurse, Fortbildungen zu digitalen Lernformaten oder Lese- und Schreibkurse (für Alphabeten) oder Angebote, um schulische Abschlüsse nachzuholen (Elternschule) und Ausbildungen anzustreben, „wenn man es sich zutraut“ (SM2).

4 Fazit: Reflexion von Elternkooperation in herausfordernden sozialräumlichen Lagen

Im Kontext der Diskussion um „Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität“ (Paseka & Killus 2021, 172) werden nach wie vor primär Lehrer*innen oder schulinterne Akteur*innen adressiert und fokussiert. *Elterliche* Kompetenzen werden hier u. U. bislang noch zu wenig erkannt und als Ressource genutzt. Dabei nehmen Entwicklungen in der Kooperationsgestaltung, die die Passung zwischen Gestaltungsprozessen und Kontextbedingungen an Schulen in herausfordernden Lagen fokussieren, „zum Ausgangspunkt, dass Wahrnehmungen, Deutungen und Strategien differenten, milieuspezifischen Normalitätsannahmen, Ressourcen und Potenzialen unterliegen“ (Eiden 2021, 316). Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Kontextgefüge von Schulen in herausfordernder Lage werden Eltern jedoch häufig eher als „Problem“ oder „Herausforderung“ identifiziert (vgl. exempl. Racherbäumer & van Ackeren 2015, 204). Die zwei skizzierten Beispiele zeigen, dass Eltern *auch* in solchen Räumen als Ressource gesehen und adressiert werden können (vgl. Muijs, Chapman, Stoll & Russ 2004). Im Hinblick auf diese Beispiele bleibt Folgendes kritisch anzumerken: Im Projekt INFamilie ist die Umsetzung an einen hohen Ressourcenaufwand gekoppelt, der auf Dauer gerade Lehrkräfte herausfordern kann. Unklar bleibt auch, wie stark die Verbindlichkeit der Kooperation mit den Eltern punktuell von diesen möglicherweise auch als bevormundend bzw. fremdbestimmend empfunden wird. Der Ansatz, Eltern vor Ort zu unterstützen, erscheint logisch, doch wird damit die Erschließung des erweiterten Sozialraums möglicherweise behindert. Bei den Basler Elternmentor*innen ist hingegen die langfristige Zuverlässigkeit des Projekts ungewiss. Sobald die Finanzierung fällt, scheint keine Kooperation mehr gesichert zu sein, gerade da anscheinend keine schulstrukturellen Veränderungen vorgenommen werden.

Alle differenten und divergenten Elternsituationen anzuerkennen und anzurufen, sollte ein Grundanspruch schulischer Inklusion sein, denn Eltern können mit ihren unterschiedlichen Perspektiven ein wichtiger Motor für die Etablierung von *Heterogenitätssensibilität* sein (vgl. Paseka & Killus 2021). Schlussendlich ist trotz der aufgezeigten Handlungsperspektiven darauf hinzuweisen, dass selbst vermeintlich „funktionierende“ Adressierungsstrategien und Unterstützungssysteme, welche die persönlichen Herkunfts- und Lebenskontexte berücksichtigen, immer wieder neu auf ihre Passung zum Kontext zu reflektieren und zu verändern sind.

Literatur

- Blatter, V., Schriber, S., Wolfsberg, C. & Kaba, M. (2022): Die Rolle der Eltern bei der schulischen Inklusion – Erwachsene Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen berichten retrospektiv. In: Zeitschrift für Inklusion. Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/646 (letzter Zugriff: 29.04.2022).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2021): Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt. Empfehlungen für eine wirksame Politik für Familien. 9. Familienbericht. Berlin.
- Burgweide (o. J.): Elternberatung. Online: www.burgweide.de/eltern-elternberatung.html (letzter Zugriff: 04.04.2022).
- Das Deutsche Schulportal (2022): INFamilie. Sozialräumliche Verankerung im Stadtteil. Online: <https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/infamilie-sozialraeumliche-verankerung-einer-schule-im-stadtteil/> (30.12.2022).
- Eiden, S. (2021): Normalitätserwartungen von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern. In: van Ackeren, I., Holtappels, H.-G., Bremm, N. & Hildebrand-Petri, A. (Hrsg.): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. 1. Aufl. Weinheim & Basel, 301–319.
- El-Mafalani, A. (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln.
- Fölker, L. & Hertel, Th. (2015): Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In: Fölker, L., Hertel, Th. & Pfaff, N. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen; Berlin; Toronto, 105–122.
- Friedrichs, J. & Triemer, S. (2009): Gespaltene Städte? Wiesbaden.
- Hackbarth, A. (2022): „wir machen das Kind so behindert, wie die Schule es braucht“. Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion. Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/647 (letzter Zugriff: 29.04.2022).
- Huebener, M., Schmitz, L., Spiess, C. K. & Zinn, S. (2021): Familiäre, individuelle und institutionelle Einflussfaktoren auf Bildungsungleichheiten. In: Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.): Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden. Weinheim, 165–185.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. durchgesehene Aufl. Weinheim & Basel.
- Möller-Dreischer, S. (2019): Kinderstube Märchenwald. Dokumentation und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts zur Erprobung der Zusammenarbeit zwischen Kinderstuben und Jugendhilfedienst (ASD). Hochschule Nordhausen.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, Ch., Stoll, L. & Russ, J. (2004): Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas? A Review of Research Evidence. In: School Effectiveness and School Improvement, 149–175.
- Paseka, A. & Killus, D. (2021): Die Sicht von Eltern auf den Umgang mit Heterogenität an Schulen. Empirische Befunde und Konsequenzen für eine heterogenitätssensible Schulentwicklung. In: Resch, K., Lindner, K.-Th., Stresse, B., Proyer, M. & Schwab, S. (Hrsg.): Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster, 172–181.

- Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2015): Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In: Fölker, L., Hertel, Th. & Pfaff, N. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen, Berlin & Toronto, 189–208.
- Schulmentoren (2015): Über das Projekt. Aufbau und Ziele. Online: www.hamburg.de/schulmentoren/4588204/ueberdasprojekt/ (letzter Zugriff: 04.04.2022).
- Walper, S. (2021): Eltern und Schule – Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen! Die deutsche Schule, 113, 336–347.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (o.J.): Mit Eltern kooperieren. Elterneinbindung in inklusiven Schulen. Online: www.friedrich-verlag.de/schulleitung/inklusion/elterneinbindung-in-inklusion-schulen/ (letzter Zugriff: 07.10.2021).