

© Lisa Wiechers, Sara Fürstenau (August 2014)

Elternbeteiligung in der Schule

Internationale Schulleistungsstudien der letzten zwei Jahrzehnte haben auf die bestehende Bildungsungleichheit zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund sowie den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im Einwanderungsland Deutschland aufmerksam gemacht. „Die Frage, wie es gelingen kann, die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern und das bestehende Gefälle entlang der Trennlinien Ethnizität, soziale Herkunft und Geschlecht abzubauen, gehört zu den Kernproblemen gegenwärtiger Bildungspolitik“ (Fürstenau/Gomolla 2009a: 7). Forderungen nach interkultureller Öffnung von Bildungsinstitutionen zielen auf eine sozial gerechtere Bildungspraxis und Verteilung von Chancen durch eine strukturelle, organisatorische und curriculare Anpassung von Schule an ihre je individuelle Schülerschaft ab. In der Beteiligung von Eltern wird dabei ein großes Potenzial zur Verbesserung der Schulleistungen der Schüler_innen gesehen.

Nach einer kritischen Betrachtung der in der Diskussion vorherrschenden Termini (1) erfolgt ein kurzer Überblick über den Forschungsstand (2), der auch die Identifikation erfolgsversprechender Kriterien von Elternbeteiligungskonzepten enthält, und schließlich die beispielhafte Darstellung des Programms ‚Rucksack Schule‘ (3), anhand dessen gezeigt werden kann, wie die institutionelle Verankerung der Elternbeteiligung in der Schule erfolgen kann. In diesem Programm steht die sprachliche Bildung der Schüler_innen im Mittelpunkt.

1 Begriffsbestimmung

In der Diskussion über die Beteiligung von Eltern¹ in der Schule taucht eine Vielzahl von Begriffen auf. Neben Begriffen wie ‚Zusammenarbeit‘ oder ‚Partizipation‘ ist ‚Elternarbeit‘ ein weit verbreiteter Begriff. Dieser wird häufig als Oberbegriff verwendet, der weitere Unterformen oder Dimensionen umfasst, die jedoch oft weder trennscharf noch empirisch begründet sind. Neumann (2012) verweist darauf, dass der Begriff ‚Elternarbeit‘ für eine „historisch überholte Perspektive² von der Schule auf die Eltern“ (ebd.: 365) stehe. Auch Stange (2012) problematisiert, dass der Begriff „aus Sicht der Fachkräfte, also der professionell-pädagogischen Seite formuliert“ (ebd.: 13) sei und „ideologielastig“ und „verschleiern“ wirken könne, da in der Praxis zwischen Schulen und Eltern oft ein Ungleichgewicht und keine echte Partnerschaft vorliege (vgl. ebd.).

Schwaiger und Neumann (2010) sowie Stange (2012) haben aus diesen Gründen neue Termini in die Diskussion eingebracht. Schwaiger und Neumann (2010) verwenden in ihrem „Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA“ den Begriff ‚Regionale Bildungslandschaften‘. Ihm liegt ein Verständnis von Kooperation und Partizipation zugrunde, welches neben Schule und Elternhaus um den Sozialraum (weitere Bildungsinstitutionen und Lernorte sowie das soziale Umfeld der Schüler_innen) erweitert wurde. Ähnlich verhält es sich mit dem von Stange (2012) geprägten Terminus ‚Erziehungs- und Bildungspartnerschaft‘. Dabei handele es sich um eine besondere, positive Ausprägung der Elternarbeit, die – anders als der Terminus ‚Elternarbeit‘, welcher auch die Problemzonen, Schwierigkeiten und negativen Seiten der Kommunikation mit Eltern erfasse – auf die Zieldimension verweise (vgl. ebd.: 13). Er umfasst neben der Zusammenarbeit von Eltern und Schule ebenfalls weitere Bildungseinrichtungen, die Jugendhilfe und andere Institutionen, Organisationen und Personen aus dem Sozialraum der Schüler_innen.

Unter Rückgriff auf Gomolla (2009) und Krumm (1996) wird hier der Terminus ‚Elternbeteiligung‘ als Oberbegriff gewählt. Dieser bietet gegenüber anderen Termini (s.o.) den Vorteil, „dass er aktive und passive Aspekte von ‚sich beteiligen‘ und ‚beteiligt werden‘

¹ In Anlehnung an Gomolla (2009: 22) sind mit ‚Eltern‘ alle Erziehungsberechtigten eines Kindes oder Jugendlichen gemeint.

² „Elternarbeit bedeutet vor allem die Aufgabe der Lehrkräfte, die Erziehungsberechtigten der von ihnen unterrichteten Kinder über deren Entwicklung zu informieren, bei Problemen und Konflikten im Zusammenwirken mit den Eltern Lösungen zu finden und die Rechte der Eltern auf Mitwirkung in den Gremien der Schule zu sichern“ (Neumann 2012: 365f).

einschließt und ein breites Spektrum von Partizipationsformen fasst: neben der Interaktion von Lehrkräften und einzelnen Eltern im unmittelbaren Schulgeschehen Formen der kollektiven Selbstorganisation und der Mitsprache in politischen Entscheidungsgremien und im Schulmanagement“ (Gomolla 2009: 22, vgl. auch Krumm 1996: 266).

2 Forschungsstand

2.1 Elternbeteiligung und Schulerfolg

Im deutschsprachigen Raum liegen im Gegensatz zu angelsächsischen Ländern³ noch relativ wenige Studien zum Thema Elternbeteiligung vor. Ratgeberliteratur und Praxisberichte gibt es dagegen in größerem Umfang, was die Popularität der Thematik widerspiegelt. Fürstenau und Gomolla (2009b) weisen darauf hin, dass dabei jeweils zu hinterfragen ist, welche Strategien, Ziele und Rollenbilder sich dahinter verbergen (vgl. ebd.: 14), denn „[m]anche gut gemeinte Handlungsansätze laufen Gefahr, stereotype, defizitorientierte und paternalistische Sichtweisen zu reproduzieren“ (ebd.). Die unbefriedigende Forschungslage lässt einige Fragen offen; so mangelt es besonders an Evaluationsstudien zur Wirksamkeit von Elternbeteiligungsprogrammen, die über eine Zufriedenheitsbefragung der Beteiligten hinausgehen.

Dennoch – und speziell unter Einbezug internationaler Forschungsergebnisse – kann als Konsens festgehalten werden, dass Elternbeteiligung in der Schule einen positiven Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen hat (vgl. z.B. Hill/Taylor 2004: 161, Schwaiger/Neumann 2010: 64).

Schwaiger und Neumann (2010) kommen nach Sichtung vorliegender internationaler Forschungsarbeiten zu dem Schluss, dass weniger die unmittelbare inhaltliche Hilfestellung der Eltern bei der Lernarbeit der Kinder zu Hause entscheidend seien als vielmehr die Unterstützung in Form von Motivation, Ermutigung und der Schaffung einer lernförderlichen Umgebung (vgl. ebd.: 64f). Scheinbar schulunspezifisches Lernen stellt demnach eine wichtige Grundlage für das Lernen in der Schule dar (vgl. Gomolla 2009: 32).

³ Bereits in den 1960er Jahren kamen groß angelegte Studien in den USA (Coleman 1966) und England (Plowden 1967) zu dem Schluss, dass das Elternhaus einen größeren Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler_innen habe als die Schulen (vgl. Krumm 2001: 1017). Weitere Studien aus diesen Ländern haben in den 1970er und 1980er Jahren gezeigt, „dass gute Beziehungen von Lehrkräften mit Eltern und Gemeinden v.a. in sozio-ökonomisch marginalisierten Bezirken, häufig mit hohen Anteilen ethnischer Minoritäten, den Schulerfolg steigern können“ (Gomolla 2009: 21).

Als effektivste Formen ⁴ der Elternbeteiligung (bezogen auf den Schulerfolg der Schüler_innen) haben sich diejenigen Aktivitäten herausgestellt, die sich unmittelbar auf das Lernen der Kinder beziehen – sei es die Unterstützung zu Hause, Hospitationen oder Mitarbeit der Eltern im Unterricht oder direkte Anregungen und Hilfen durch die Lehrkraft (vgl. Krumm 2001: 1023f, Schwaiger/Neumann 2010: 64f). Insgesamt leisten aktivere Beteiligungsformen (z.B. Unterstützung der häuslichen Lernaktivitäten der Schüler_innen, Unterstützung bei unterrichtsbegleitenden Unternehmungen) einen größeren Beitrag zur Leistungssteigerung der Kinder als passivere (z.B. Elterngespräche, schriftliche Elterninformation durch Lehrkräfte bzw. Schule und Elternabende) (vgl. Schwaiger/Neumann 2010: 64f).

Demgegenüber beschränkt sich die Beteiligung von Eltern in der Schule in der Praxis weitgehend auf „Pflichtrituale“, wobei „die Eltern (...) – vor allem als Informationsempfänger – mehr im Dienste der Schule als die Lehrer im Dienste der Eltern zu stehen“ scheinen (Krumm 2001: 1023). Die Elternbeteiligung ist wenig offen, bewusst und in gegenseitiger Absprache (vgl. Krumm 1996: 268) und weist eine einseitige Konzentration auf das schulische Geschehen auf; ein Austausch über die Erziehung des Kindes findet kaum statt (vgl. ebd., Neuenschwander et al. 2005: 249). Die unterrichtsbezogene Mitarbeit der Eltern ist äußerst selten (vgl. Witjes/Zimmermann 2000: 255), eher engagieren die Eltern sich in der Gremienmitarbeit oder bei außerunterrichtlichen Aktivitäten (vgl. ebd.).

2.2 Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund

In verschiedenen Studien wurde die Unterrepräsentanz von Eltern mit Migrationshintergrund unter den Eltern, die sich in der Schule beteiligen, belegt (vgl. z.B. Cotton/Wikelund 1989: o.S., Leyendecker 2008: 95). Dieser oft als Desinteresse interpretierte Umstand steht jedoch einer sehr hohen Bildungsaspiration (vgl. ebd.) und bei direkter Ansprache einem großen Interesse an der Elternbeteiligung (vgl. Keltok 2007: 25, Neuenschwander et al. 2005: 243) gegenüber. Vorliegende Studien enthalten Hinweise darauf, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund zurückhaltender sind, von sich aus kaum auf die Lehrkräfte zugehen und darauf warten, angesprochen zu werden, bevor sie sich beteiligen (vgl. Miedaner 2004: 40, Kröner 2009: 61).

⁴ Eine theoretische Differenzierung der Formen von Elternbeteiligung, die einer empirischen Untersuchung standhält, steht noch aus. Die genannten Formen sind demnach nicht trennscharf.

Eine Erfassung und Berücksichtigung der Perspektive von Eltern mit Migrationshintergrund stellt in der Forschung noch die Ausnahme dar. Fürstenau und Hawighorst (2008) berichten im Rahmen zweier qualitativer Forschungsprojekte, dass die Eltern die Schule häufig als Raum wahrnehmen, zu dem sie schwer Zugang finden. Sie fühlen sich von den Lehrkräften nicht hinreichend in der Förderung ihrer Kinder unterstützt und verfügen nicht über einen vertieften Einblick in die schulische Situation ihrer Kinder. Ihrer Meinung nach zeige die Schule wenig Bereitschaft zu Gesprächen, die diese unbefriedigende Informationslage verbessern könnten. Besonders die Bedeutung informeller Gespräche wird von den befragten Eltern wiederholt betont (vgl. ebd. 174ff).

Hawighorst (2009) stellt mittels qualitativer Interviews mit türkisch- und russischsprachigen Eltern fest, dass schulische Bildung einen hohen Stellenwert bei allen befragten Eltern hat. Als zentrale Hemmnisse, sich mehr in der Schule zu beteiligen, nennen die Eltern das Fehlen von Deutschkenntnissen, von notwendigem schulischen Wissen sowie der Vertrautheit mit der deutschen Schule. Außerdem berichten sie, dass die Schule auftretenden Lernschwierigkeiten kaum entgegenwirke, sondern die Bringschuld primär bei den Familien verorte. Die befragten Eltern zeigen insgesamt ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung der elterlichen Unterstützung ihrer Kinder. Dennoch sei ihr Verhältnis zur Schule angesichts der monokulturellen Ausrichtung dieser Institution von Unsicherheit geprägt und sie fühlten sich nicht als gleichberechtigte Partner_innen (vgl. ebd.: 55ff).

2.3 Merkmale erfolgsversprechender Elternbeteiligungskonzepte

Basierend auf den Forschungsergebnissen und Ausführungen von Cotton/Wikelund (1989), Fürstenau/Hawighorst (2008), Hawighorst/Lange (2008), Hill/Taylor (2004), Kröner (2009), Mächler (2008), Miedaner (2004), Schwaiger/Neumann (2010), Schwanenberg et al. (2013) und Westphal (2009) lässt sich folgern, dass diejenigen Elternbeteiligungskonzepte erfolgsversprechend sind, die

- möglichst früh ansetzen,
- langfristig angelegt sind, auch über bildungsbiographische Schnittstellen hinweg,
- den Schwerpunkt auf die direkte elterliche Unterstützung der häuslichen Lernprozesse der Kinder legen und den Eltern konkrete und handlungsanleitende Informationen an die Hand geben, die auf das Lernen des eigenen Kindes Bezug nehmen,
- Eltern die Bedeutung ihrer Beteiligung kommunizieren und ihre Vorbildfunktion (beispielsweise Leseverhalten) verdeutlichen,

- den Eltern gegenüber Offenheit signalisieren und auf diese zuzugehen,
- den Eltern die Unterschiede der Bildungssysteme und die Besonderheit des deutschen Schulsystems, insbesondere in Bezug auf die Rolle und Funktion der Eltern, die sie darin spielen (z. B. Betreuung der Hausaufgaben u. ä.) vermitteln,
- das Potenzial des informellen Austauschs nutzen, um Missverständnisse zu vermeiden und sich zu verständigen, bevor es zu Schwierigkeiten kommt (Der informelle Kontakt wirke wahrscheinlich sogar (konflikt-)präventiv und eröffne insbesondere sozial benachteiligten Eltern einen Zugang zur Institution Schule.)
- eine Klärung wechselseitiger Erwartungen und Bilder von Eltern und Lehrkräften vornehmen,
- Dolmetscher_innen oder Sprach- bzw. Kulturvermittler_innen einsetzen
- mehrsprachiges Informationsmaterial bereitstellen,
- niedrigschwellige Angebote unterbreiten,
- die elterliche Erziehungskompetenz und die Eltern als gleichwertige Partner_innen anerkennen,
- für alle Eltern gleichermaßen zugänglich und nützlich sind, das heißt, alle Eltern gleichermaßen adressieren, einladen und beteiligen, Schwellen- und Berührungspunkte durch ein vielfältiges Beteiligungsangebot und verschiedene Kommunikationskanäle abbauen,
- die verschiedenen Bedürfnisse unterschiedlicher Eltern berücksichtigen,
- ressourcen- und nicht defizitorientiert arbeiten,
- fundierte und umfangreiche Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für das pädagogische Personal umfassen,
- den Raum Schule öffnen,
- mit außerschulischen Einrichtungen kooperieren (z.B. Arbeiterwohlfahrt, Jugendmigrationsdienst, Elternvereine),
- die Elternbeteiligung als Teil einer längerfristigen Gesamtstrategie (Schulentwicklung) institutionalisieren.

3 ‚Rucksack Schule‘ als Beispiel eines Elternbeteiligungsprogramms in der Primarstufe

Beispielhaft wird im Folgenden das Programm ‚Rucksack Schule‘⁵ in seinen Grundzügen vorgestellt. Viele der oben genannten Kriterien lassen sich darin wiederfinden und es wird deutlich, wie ein Elternbeteiligungsprogramm dauerhaft an einer Schule institutionell verankert werden kann.

Die Grundidee des Programms ist die Verbindung von „Unterrichts- und Schulentwicklung mit durchgängiger sprachlicher Bildung und interkultureller Bildung unter Einbeziehung von Eltern im Rahmen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“⁶ (Nikbin 2014: 2). Die Herkunftssprachen der Kinder werden als Ressource anerkannt und als Lerngrundlage berücksichtigt. Die mit dem Programm verfolgten Ziele umfassen die Intensivierung der Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus, die Erweiterung der Bildungschancen der Kinder, die Stärkung der Erziehungs- und Sozialkompetenz der Eltern sowie die interkulturelle Öffnung von Schule (vgl. ebd.).

Es handelt sich um ein Kooperationsprogramm zwischen dem Träger (in Nordrhein-Westfalen die Kommunalen Integrationszentren), der jeweiligen Schule und der Kommune. Entschließt sich eine Schule zur Teilnahme, muss dies zunächst in der Lehrer- und Schulkonferenz verabschiedet werden und die Verankerung im Schulprogramm gewährleistet werden. Eine Lehrkraft ist als Kontaktperson für die Koordination zuständig. Die Aufgaben der Kommunalen Integrationszentren umfassen die fachliche Einführung, Beratung, Begleitung und Steuerung des Programms sowie die Suche nach geeigneten Elternbegleiterinnen⁷ aus der Elterngruppe der betreffenden Schule, ihrer Qualifizierung und Weiterbildung. Die Kommune schließlich stellt die notwendigen Räumlichkeiten und Finanzen.

Eine Elternbegleiterin durchläuft eine modularisierte 30-stündige Basisqualifizierung. Es sollte sich um eine mehrsprachige Person mit Migrationshintergrund handeln, die vorzugsweise über pädagogische Vorerfahrungen und eine eigene Zuwanderungsgeschichte verfügt. Diese Elternbegleiterin trifft sich dann wöchentlich in zwei Zeitstunden mit

⁵ Die folgenden Ausführungen basieren auf Nikbin (2014).

⁶ s. o., Stange (2012).

⁷ In den Ausführungen von Nikbin (2014) wird nur die weibliche Form genannt.

interessierten Eltern in i.d.R. sprachhomogenen Gruppen und beschäftigt sich mit ihnen mit schulischem Lernstoff, grundlegenden Lerntechniken und Fragen der Erziehung. Das zunehmende Wissen der Eltern über schulische Strukturen und Aufgaben erweitert ihre Möglichkeiten der aktiven Partizipation am Schulleben. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern (z.B. Bibliotheken, der Polizei, Ärzten) führt zum Abbau von Hemmschwellen und erweitert wiederum die Partizipationsmöglichkeiten der Familien am Leben in der Stadt.

„Rucksack Schule“ erfordert auch innerschulischer Kooperation. Wöchentliche Treffen, Absprachen und Austausch zwischen Eltern, Kontaktlehrpersonen⁸, Lehrkräften eines Jahrgangs, der HSU-Lehrkraft (herkunftssprachlicher Unterricht) und der Elternbegleiterin zielen darauf ab, dass Themen inhaltlich und zeitlich parallel im Klassenunterricht, im HSU⁹ und in den Elterngruppen behandelt werden.

Dem Programm liegt das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung¹⁰ (vgl. dazu Dirim et al. 2010) zugrunde; die wöchentlichen Treffen der Elterngruppen sollen über die gesamte Grundschulzeit stattfinden und institutionell verankert werden.

Die Ansprache der Eltern erfolgt ein halbes Jahr vor Programmstart in den jeweiligen Herkunftssprachen, indem die HSU-Lehrkraft, die Kontaktlehrperson und eine Elternbegleiterin Kontakt zu Kindertageseinrichtungen im Einzugsgebiet der Schule aufnehmen und „Rucksack Schule“ dort vorstellen. Das Programm liegt aktuell in folgenden Sprachen vor: arabisch, deutsch, englisch, französisch, griechisch, polnisch, russisch, serbisch, türkisch.

Im Fokus steht die Unterstützung der Mehrsprachigkeit der Kinder durch die Förderung der Sprachbildung sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache. Orientiert an den Themen des Grundschullehrplans wird umfangreiches Material von den Kommunalen Integrationszentren zur Verfügung gestellt, welches von den Schulen an ihre jeweiligen Bedürfnisse angepasst

⁸ Pro Jahrgang ist eine Kontaktlehrperson für die Koordination des Programms zuständig.

⁹ Zwar gibt es vereinzelt Schulen, die am Programm „Rucksack Schule“ teilnehmen, an denen kein HSU angeboten wird, konzeptionell wird diesem im Programm aber eine große Bedeutung zugemessen; zumal die HSU-Lehrkraft erfahrungsgemäß auch einen Beitrag zur Kontaktaufnahme mit den Eltern leisten kann.

¹⁰ Das Programm „Rucksack Schule“ schließt an die Programme „Griffbereit“ (für 1-3-jährige) und „Rucksack KiTa“ (für 4-6-jährige) an (für nähere Informationen zu diesen Programmen s. http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/fruehe_bildung [17.08.2014]).

und im Regelunterricht, im HSU und von den Eltern genutzt werden kann. Basierend auf den Kompetenzstufen der Baseler Sprachprofile wurden Planungsraster (vgl. dazu Lengyel 2014) erstellt, die der inhaltlichen Abstimmung und Transparenz unter den an der Sprachbildung der Kinder beteiligten Akteur_innen dienen sollen.

4 Fazit und Ausblick

Elternbeteiligung stellt eine Ressource zur Verbesserung des Schulerfolgs von Schüler_innen und der Beziehung zwischen Schulen und Elternhäusern dar. Die Einbettung entsprechender Maßnahmen in die reguläre Schulentwicklung, also in eine kohärente, langfristig angelegte Gesamtstrategie (vgl. Mächler 2008), ist dabei von zentraler Bedeutung. Dadurch kann das Angebot langfristig gesichert und personenunabhängig gemacht werden. Der Abbau von Barrieren der Beteiligung von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund in der Schule stellt dabei ein explizites Ziel dar.

Literatur

- COLEMAN, J. S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Print.
- COTTON, K. & WIKELUND, K. R. (1989): *Parent Involvement in Education*. The School Improvement Research Series. Series III.
- Abrufbar unter:
http://educationnorthwest.org/webfm_send/567 [11.11.2013].
- DIRIM, I., GOGOLIN, I., MICHEL, U., NEUMANN, U., REICH, H. H., ROTH, H.-J., SCHWIPPERT, K. (Hrsg.) (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster u.a.: Waxmann.
- FÜRSTENAU, S. & GOMOLLA, M. (2009a): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 7-11.
- FÜRSTENAU, S. & GOMOLLA, M. (2009b): Einführung. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In: Dies. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 13-19.
- FÜRSTENAU, S. & HAWIGHORST, B. (2008): Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In: LOHFELD, W. (Hrsg.): *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag, 170-185.
- GOMOLLA, M. (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: FÜRSTENAU, S. & GOMOLLA, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 21-49.
- HAWIGHORST, B. (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: FÜRSTENAU, S. & GOMOLLA, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 51-67.
- HAWIGHORST, B. & LANGE, I. (2008): Schule und Migranteltern. Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer passgenauen Kooperation. In: *Schulmagazin 5 bis 10*, 6, 9-12.
- HILL, N. E. & TAYLOR, L. C. (2004): Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. In: *Current Directions in Psychological Science*, 13 (4), 161-164.
- KELTEK, T. (2007): Interkulturelle Elternarbeit – ein wichtiger Beitrag zur Chancengleichheit. In: SCHULAMT FÜR DIE STADT KÖLN (Hrsg.): *Equal Themenheft „Interkulturelle Elternarbeit in Köln“*. Köln: Schulamt, 24-25.
- KRÖNER, S. (2009): *Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen: Abschlussbericht*. Nürnberg.
- Abrufbar unter:
http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund.pdf?__blob=publicationFile [12.10.2013].
- KRUMM, V. (1996): Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offenen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In: SPECHT, W. & THONHAUSER, J. (Hrsg.): *Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Innsbruck: Studien Verlag, 256-290.

KRUMM, V. (2001): Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: ROTH, L. (Hrsg.): *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg, 1016-1029.

LENGYEL, D. (2014): Das Programm „Rucksack Schule“ – einige Anmerkungen zu den Planungsrastern aus wissenschaftlicher Sicht. In: KOMMUNALE INTEGRATIONSZENTREN NRW (Hrsg.): *Das Programm „Rucksack Schule“*. In Vorbereitung.

LEYENDECKER, B. (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. In: BADE, K. J., BOMMES, M. UND OLTMER, J. (Hrsg.): *Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge*, 34, 91-102.

MÄCHLER, S. (2008): „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ – Ein langfristiges Projekt zur Verbesserung der Chancengleichheit. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Dossier Schule mit Migrationshintergrund*. Berlin, 14-18.

Abrufbar unter:

http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Schule_mit_Migrationshintergrund.pdf [15.09.2013].

MIEDANER, L. (2004): Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhäusern mit Migrationshintergrund. In: *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*, 3, 39-46.

NEUENSCHWANDER, M. P., BALMER, T., GASSER-DUTOIT, ANNETTE, GOLTZ, S., HIRT, U., RYSER, H. & WARTENWEILER, H. (2005): *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt.

NEUMANN, U. (2012): Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive. Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungslandschaften. In: *Die Deutsche Schule*, 104 (4), 363-373.

NIKBIN, A. (2014): Einleitung. In: KOMMUNALE INTEGRATIONSZENTREN NRW (Hrsg.): *Das Programm „Rucksack Schule“*. In Vorbereitung, 1-9.

PLOWDEN, B. et al. (1967): *Children and Their Primary Schools*. London: Her Majesty's Stationary Office.

SCHWAIGER, M. & NEUMANN, U. (2010): *Regionale Bildungsgemeinschaften: Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA*. Hamburg.

Abrufbar unter:

http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u14/Schwaiger_Neumann_2010.pdf [14.10.2013].

SCHWANENBERG, J., BECKER, D., MCELVANY, N. & PFUHL, N. (2013): Elternpartizipation an Grundschulen unter Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Familienhintergrunds. In: MCELVANY, N., GEBAUER, M. M., BOS, W. & HOTAPPELS, H. G. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 17. Daten Beispiele und Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 150-180.

STANGE, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: STANGE, W., KRÜGER, R., HENSCHER, A. & SCHMITT, C. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 12-39.

WESTPHAL, M. (2009) Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern. In: FÜRSTENAU, S. & GOMOLLA, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 89-105.

WITJES, W. & ZIMMERMANN, P. (2000): Elternmitwirkung in der Schule – Eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In: ROLFF, H.-G., BOS, W., KLEMM, K., PFEIFFER, H. & SCHULZ-ZANDER, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Daten, Beispiele, Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa, 221-256.