

Wild, Elke

Effektive Kooperation im multiprofessionellen Team und in der schulischen Elternarbeit. Zwei interdependente Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 43-51



Quellenangabe/ Reference:

Wild, Elke: Effektive Kooperation im multiprofessionellen Team und in der schulischen Elternarbeit. Zwei interdependente Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 43-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248849 - DOI: 10.25656/01:24884

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248849>

<https://doi.org/10.25656/01:24884>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Elke Wild

Effektive Kooperation im multiprofessionellen Team und in der schulischen Elternarbeit – zwei interdependente Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen

1 Kooperation in multiprofessionellen Teams auf dem Prüfstand

Unter Federführung von Birgit Lütje-Klose wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi)“ eine Fortbildung entwickelt, durchgeführt und evaluiert, in der die beiden im Titel genannten Kooperationsbeziehungen im Zentrum standen. Nachfolgend soll ausgeführt werden, warum sie – im Idealfall – als sich wechselseitig befördernde Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen zu verstehen und im Rahmen der Schulentwicklung stetig zu optimieren sind.

Seit rund 20 Jahren wird der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen (GTS) in Deutschland forciert. Die multiprofessionelle Kooperation gilt seitdem als fester Bestandteil des pädagogischen Alltags an immer mehr Schulen und so gewann die Frage, wie sich diese gestaltet und von welchen Bedingungen eine effektive intrainstitutionelle Zusammenarbeit abhängt, an wissenschaftlicher Bedeutung. In diesbezüglichen Studien (vgl. z. B. Böhm-Kasper u. a. 2017) zeichnen sich persistierende Umsetzungsschwierigkeiten in der Praxis ab. Problematisiert wurde und wird u. a., dass nur selten feste Zeitfenster für Abstimmungsprozesse im multiprofessionellen Team vorgesehen sind und dass an vielen GTS das pädagogische Personal über prekäre Beschäftigungsverhältnisse und eine asymmetrische Kommunikations- und Kooperationsstruktur im Kolleg*innenkreis klagt.

Seit sich Deutschland zu einem Umbau des Schulsystems hin zu einem inklusiven Regelschulsystem verpflichtet hat, sind die skizzierten Hürden an einer steigenden Zahl von inklusiven Schulen unter erschwerten Rahmenbedingungen zu überwinden. Birgit Lütje-Klose hat fortwährend in bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskursen hierauf aufmerksam gemacht und entscheidende theoretische und empirische Beiträge zu Spezifika der multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Schulen geleistet (vgl. hierzu auch andere Beiträge in diesem Band). Beispielsweise hat sie divergierende Rollenzuschreibungen und Selbstverständ-

nisse von Sonderpädagog*innen an inklusiven Schulen herausgearbeitet, die eine gleichberechtigte innerschulische Kooperation und gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Kinder befördern - oder eben auch konterkarieren (vgl. z. B. Lütje-Klose u. a. 2018; Neumann u. a. 2021).

Dass an inklusiven Ganztagschulen trotz inzwischen umfänglicher Forschungserkenntnisse und ‚good practice‘-Beispielen (vgl. z. B. Arndt & Werning 2018) nur selten ein hohes, arbeitsteilige und konstruktive Prozesse einschließendes Kooperationsniveau realisiert wird, ist wesentlich auf systemische Gründe, wie den Mangel an Sonderpädagog*innen und die zu intensivierende Befähigung angehender Lehrkräfte für multiprofessionelle Teamarbeit zurückzuführen - zwei Handlungsfelder, auf denen Birgit Lütje-Klose hoch aktiv ist. Gleichwohl sind erhebliche Unterschiede zwischen Schulen in der Intensität und Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu beobachten, die auf bedeutsame Handlungsspielräume von Schulleitungen und Kollegien verweisen. Hier gilt es zuvorderst in Fortbildungen anzusetzen, damit die im Kontext inklusiver Beschulung erforderlichen Unterrichts- und weiteren, auch außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen zum Wohl aller Schüler*innen gut abgestimmt werden.

2 Kooperation von Schule und Familie in (inklusive) Schulen auf dem Prüfstand

Bereits 1972 hat das Bundesverfassungsgericht in Bezug auf die in Artikel 7 des Grundgesetzes fixierte gemeinsame Erziehungsverantwortung von Familie und Schule klargestellt:

„Der staatliche Erziehungsauftrag der Schule, von dem Artikel 7,1 GG ausgeht, ist in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Komponenten zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen“ (BVerfGE 34, 165ff. Urteil des Ersten Senats vom 6. Dezember 1972).

Genau diese Vorstellung wird mit der Idee der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (EBP) aufgegriffen, die folgerichtig ein grundlegend verändertes Verständnis des Verhältnisses zwischen Familien und Bildungsinstitutionen beinhaltet: Es geht weder darum, Eltern für schulische Zwecke „einzuspannen“ noch darum, elterliche Erziehungsverantwortung auf das Schulpersonal „abzuwälzen“, sondern in gemeinsamer Verantwortung für alle Schüler*innen eine produktive Zusammenarbeit in Bildungs- und Erziehungsfragen anzustreben. Diese beginnt mit einer Verständigung darüber, was an einer Einzelschule unter einem „sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken“ verstanden werden soll, und mündet

in Überlegungen, wie im Rahmen der Schulentwicklung – vor Ort, unter Berücksichtigung des jeweiligen Einzugsbereichs, der verfügbaren bzw. mobilisierbaren Ressourcen und des Schulprofils – eine qualitätsvolle *Elternmitwirkung* sowie eine breite *Elternmitbestimmung* sicherzustellen ist (vgl. zsf. Wild 2021).

Um diesbezügliche Abstimmungsprozesse zu unterstützen, wurden von einer von der Vodafone Stiftung einberufenen Expert*innenrunde vier Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit von Schulen und Eltern in Deutschland erarbeitet (Vodafone Stiftung Deutschland 2013). Diese bauen im Kern auf den U.S.-amerikanischen „Standards of Family-School Partnership“ (National Parent Teacher Association 2009) auf und können schulformübergreifend als ‚Kompass‘ genutzt werden, um Wege einer ‚echten‘ Partnerschaft zu beschreiten. Diese macht sich grob zusammengefasst fest an

- einer lebendigen Willkommens- und Begegnungskultur,
- vielfältigen Informationswegen und einer respektvollen Gesprächskultur,
- der Etablierung von Bildungs- und Erziehungskooperationen sowie
- Partizipationsmöglichkeiten für alle Eltern.

Die Vorteile einer in diesem Sinne qualitätsvollen Kooperation zwischen Elternhaus und Schule auch für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen sind angesichts internationaler Meta-Analysen (vgl. z. B. Ma u. a. 2016) unstrittig. Jedoch unterstreichen nationale Erhebungen, dass die hierzulande vorherrschende Praxis hinter diesem Anspruch zurückbleibt und von beiden Seiten als verbesserungswürdig erachtet wird (vgl. zsf. Killus & Paseka 2016). So ist ein nicht unbeträchtlicher Anteil von Eltern der Auffassung, dass sie vieles von dem leisten müssen, was eigentlich Aufgabe der Schule sei und selbst an Ganztagschulen werden von Elternseite Optimierungsbedarfe speziell im Bereich der individuellen Förderung und der schulischen Elternarbeit reklamiert (vgl. Killus & Tillmann 2017). Umgekehrt beklagen angehende wie berufserfahrene Lehrkräfte bzw. Lehrer*innenverbände, dass in der Schule zunehmend Defizite in der (früh-)kindlichen Erziehung ausgeglichen werden müssten, man es immer häufiger mit „schwer erreichbaren“ Eltern zu tun hätte und gleichzeitig mit „elitären“ Erwartungen besonders ehrgeiziger Eltern (vgl. Sacher 2012; Lorscheider u. a. 2017; Sacher 2019).

Diese Befunde lassen erkennen, dass sich im deutschen Regelschulsystem trotz aller (Selbst-)Kritik an der tradierten, d. h. punktuellen, kurzen und stark formalisierten Form der Eltern-Lehrer*innenkooperation das EBP-Konzept nur langsam als beste Alternative (Sacher 2019) durchsetzt. Dabei ist und wird die im Konzept vorgesehene, schulweite Klärung von Zuständigkeiten wichtiger denn je. Schließlich ist den Nationalen Bildungsberichten zu entnehmen, dass sich zum einen Familienformen sowie familienbezogene Erwerbsstrukturen seit Jahren wandeln, wobei sich die Erwerbsbeteiligung der Frauen zunehmend der der Männer angleicht und der Anteil der Alleinerziehendenfamilien mit einem

erhöhten Armutsrisiko kontinuierlich wächst. Gleiches gilt für der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung, der im Jahr 2018 bei 26 Prozent lag, bei den 6- bis unter 10-jährigen aber bereits bei 40 Prozent. Auch diese Kinder wachsen überproportional häufig in (mehreren) Risikolagen auf, weshalb die Minimierung sozialer Disparitäten weiterhin ein bedeutsames bildungspolitisches Ziel bleibt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Angesichts dieser Trends ist nicht nur von einer wachsenden Pluralität von Werten und Normen in unserer Gesellschaft, sondern auch von einer Diversifizierung elterlicher Vorstellungen zur Rolle von Elternhaus und Schule auszugehen (vgl. Wild & Walper 2020). Solange letztere also nicht im Rahmen der Fortentwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften expliziert und konstruktiv-kooperativ bearbeitet werden, sind wechselseitige Vorbehalte und „verhärtete Fronten“ wahrscheinlich, die zulasten der Schüler*innen gehen.

Dies dürfte vor allem für *inklusive Schulen* gelten, da Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in besonderem Maße auf eine effektive multiprofessionelle Kooperation (vgl. Lütje-Klose & Urban 2018) sowie eine effektive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus angewiesen sind (vgl. zsf. Wild & Lütje-Klose 2017). Eltern stehen hier häufiger vor der Entscheidung, ob sie einen Antrag zur *förmlichen* Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs stellen und sind bei der sachlichen Abwägung möglicher Vorteile (darunter mehr Ressourcen zur Förderung) und potentieller Risiken (etwa in Folge von Etikettierung) nicht selten auf professionelle Beratung angewiesen. Aber selbst bei attestiertem Unterstützungsbedarf bleiben nachgelagerte Fragen zu klären, etwa wie familiäre, schulische und außerschulische Förderangebote sinnvoll zu kombinieren sind oder ob am Ende der Grundschulzeit der Übergang in eine inklusive Regel- vs. Förderschule angezeigt ist. Auch hier ist eine unvoreingenommene Beratung durch das Schulpersonal wünschenswert, da sich beide Schulararten nicht nur in ihrem pädagogischen Konzept unterscheiden, sondern – je nach Region – auch schlicht Differenzen in der räumlichen Erreichbarkeit und in der Qualität der einzelnen Schule zu berücksichtigen sind.

Vor diesem Hintergrund verwundert nicht, dass Arndt und Werning (2018) im Rahmen ihrer Analyse von inklusiven Schulen, die mit dem Jacob-Muth-Preis ausgezeichnet wurden, eine qualitativ hochwertige Zusammenarbeit von Familie und Schule als eines von sieben Qualitätsmerkmalen herausarbeiteten. Eine flächendeckende Umsetzung dieser ist – zumindest im Licht der noch schmalen Forschungslage – indes nicht erkennbar. Vielmehr fühlen sich Eltern von Kindern mit attestiertem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen durchschnittlich häufiger mit Erziehungs- und Bildungsfragen überfordert und bringen im Mittel ein geringeres Zutrauen mit, ihr Kind in dessen schulischer Entwicklung wirksam unterstützen zu können (Yotyodying & Wild 2016). Zudem scheinen sich Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten bei Entscheidungen über die Bildung

ihrer Kinder häufiger ausgeschlossen (vgl. Salembier & Furney 1997) und an der Schule ihres Kindes weniger willkommen zu fühlen (vgl. Deslandes u. a. 1999). Weitere Studien deuten schließlich auf eine große Bandbreite in der Regelmäßigkeit und Güte von Gesprächen zwischen Eltern von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen und Vertreter*innen der Schule hin (z. B. Sodogé u. a. 2012; Peters 2017). All diese Befunden stimmen bedenklich, da Eltern von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen ein stärkeres häusliches Schulengagement zeigen, wenn sie die Beziehung zu den (Grundschul-)Lehrkräften ihrer Kinder als vertrauens- und respektvoll wahrnehmen (vgl. Yotyodying & Wild 2019).

3 Intra- und interinstitutionelle Kooperationen als interdependente Merkmale inklusiver Schulen

Obwohl in der Fachliteratur eine qualitätsvolle Kooperation im multiprofessionellen Team (intrainstitutionell) ebenso wie zwischen Schule und Elternhaus (interinstitutionell) als Fundament für eine hohe (inklusive) Schulqualität herausgestellt wird (vgl. Lütje-Klose u. a. 2018), spricht somit vieles dafür, dass diesbezügliche Qualitätsmerkmale in der Schulpraxis bislang nur ansatzweise umgesetzt werden. So gilt es (u. a.), die Entwicklung von evidenzbasierten Fortbildungskonzepten voran zu treiben,

- die sich an ganze Schulteams richten, weil die Optimierung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen nicht Aufgabe Einzelner sein kann und ist;
- die darauf gerichtet sind, Schulen in der Beantwortung der Frage zu unterstützen, wie sie unter Berücksichtigung ihres jeweiligen Profils und ihrer Rahmenbedingungen eine hohe, für das Gelingen inklusiver Bildung entscheidende Kooperationsqualität herstellen können;
- in denen Erfordernisse in der multiprofessionellen Teamarbeit und der schulischen Elternarbeit verklammert werden, weil ein konzertiertes Vorgehen an beiden ‚Schaltstellen‘ langfristig den größten Gewinn für alle direkt Beteiligten und vor allem auch den Lernfortschritt aller Schüler*innen verspricht.

Das in interdisziplinärer Zusammenarbeit entwickelte „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi) ist an diesen Prinzipien orientiert (vgl. zsf. Wild u. a. 2020) und setzt sich formal aus mehreren Bausteinen zusammen. Im Zentrum steht ein schulinterner Workshop für Jahrgangsteams (JGT) der fünften Klassenstufen, weil hier angestoßene, kooperative Entwicklungsprozesse von weiteren Teams und in anderen Klassenstufen übernommen und fortgesetzt werden können. Hinzu kommt ein (vorgelagerter) halbtägiger Workshop für Schulleitungen, damit die in den JGT-Workshops erarbeiteten Vorhaben wertgeschätzt und konstruktiv aufgenommen werden. Zwischengeschaltete Elternforen (ca. zweistündig) zielen auf die Sensibilisierung von

Familien für Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit ab, sowie auf die Aufnahme diesbezüglich wahrgenommener Stärken und Schwächen vor Ort, um diese (anonymisiert) in den JGT-Workshops zu reflektieren. Schließlich ist ein Vernetzungstreffen etwa drei Monate nach der ‚Kompaktfortbildung‘ vorgesehen, damit sich Vertreter*innen aller teilnehmenden Schulen über ihre Erfahrungen in der Umsetzung ihrer in der Fortbildung selbst gesetzten Ziele austauschen können.

Inhaltlich entscheidend ist, dass in den Workshops und Vernetzungstreffen stets intra- und interinstitutionelle Kooperationsbeziehungen thematisiert werden. Die Vorteile einer solchen Konzeption gegenüber „monothematischen“ Fortbildungen sind aus einer theoretisch begründbaren Interdependenz beider Kooperationsanforderungen abzuleiten, die ich hier aus Raumgründen nur holzschnittartig aufzeigen kann:

1. Die wachsende sozio-kulturelle Heterogenität der Schüler*innen in Deutschland führt sachlogisch zu einer größeren Bandbreite an Unterstützungs- und Beratungsbedarfen und damit zu einer Erhöhung der Anforderungen an das Schulpersonal. In effektiven multiprofessionellen Teams werden alle vor Ort vorhandenen Ressourcen gezielt genutzt, so dass bei gleicher Arbeitsbelastung eine höhere Schulqualität erreicht wird. Dies sollte umso mehr gelten, wenn im Kollegium nicht allein „professionsspezifische“ Fachkenntnisse gebündelt, sondern auch aus verschiedenen Rollen heraus erlangte bzw. gewährte Einsichten in das familiäre Umfeld des einzelnen Kindes mit den dort vorhandenen oder mobilisierbaren Ressourcen zusammengeführt werden. (Erst) Dann können tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaften die Arbeit im multiprofessionellen Team bereichern und erleichtern.
2. Umgekehrt kann die schulische Elternarbeit von einer hohen innerschulischen Kooperationsqualität profitieren. Wie schon im Modell der überlappenden Sphären von Epstein (1987) betont, hängt systemtheoretisch betrachtet das Verhältnis von Familie und Schule sowie die Qualität der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation im Einzelfall immer auch von der Qualität der innerschulischen Interaktionen ab. Trivial gefasst sollten also beispielsweise problemzentrierte Elternsprechtaggespräche weniger konfliktgeladen ablaufen, wenn die zuständige Lehrkraft ein breites, durch den Austausch im multiprofessionellen Team gewonnenes Fallverständnis mitbringt und so auch in der Lage ist, Eltern bei der Problemdefinition und Lösungsfindung angemessen einzubeziehen.
3. Allerdings führt ein enger Zusammenhalt im Kollegium nicht automatisch zu einer symmetrischeren Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften, sondern kann diese geradezu konterkarieren, wenn sich hier stereotype Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bzw. reformkritische Grundhaltungen

durchsetzen, die in einseitige Zuständigkeitsvorstellungen münden. Die Idee einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Familie und Schule verlangt (deshalb) letztlich ein kodifiziertes und transparentes Schulkonzept, welches von *allen* Beteiligten mitgestaltet, mitgetragen und fortlaufend weiterentwickelt wird. Ein anfänglicher separater Austausch innerhalb von Akteur*innengruppen kann hierbei durchaus zielführend sein, zumal gerade von gut funktionierenden multiprofessionellen Teams eine breit reflektierte Verständigung über Kriterien ‚guter Elternarbeit‘ zu erwarten ist. Schulen stehen dessen ungeachtet in der Pflicht, analoge Verständigungsprozesse innerhalb der Schüler*innen- und Elternschaft aktiv anzuregen und zu unterstützen. Denn für diese Gruppen ist es ungleich schwieriger, sich zu organisieren und mit ‚vereinter Stimme‘ an der Ausgestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mitzuwirken.

Das in BiFoKi verfolgte Evaluationskonzept ermöglicht es erstmals, genuine Effekte qualitätsvoller intra- und interdisziplinärer Kooperationen sowie postulierte Wechselwirkung zwischen beiden im Hinblick auf die Zufriedenheit von Eltern und Lehrkräften sowie den Lernfortschritt und die Befindlichkeit von Schüler*innen zu untersuchen. Die entsprechenden Auswertungen sind hoch komplex und daher noch längst nicht abgeschlossen. Erste Ergebnisse sind jedoch ermutigend und unterstreichen beispielsweise, dass die Teilnehmer*innen mehrheitlich die Struktur und Inhalte der Fortbildung sowie das didaktische Vorgehen und die Materialien als hilfreich empfanden (vgl. Wild u.a. 2020). Inwieweit diese subjektiven Gewinne mit „objektivierbaren“ Wirkungen der Fortbildung korrespondieren, bleibt zu analysieren. Unseren in den Fortbildungen gesammelten Eindrücken zufolge unterschieden sich die teilnehmenden Schulteams jedenfalls deutlich, aber aus teils unterschiedlichen Gründen, in ihrer Aufnahmebereitschaft (vgl. zsf. Wild 2021). So gilt es, das Augenmerk verstärkt auf Rahmenbedingungen zu richten, die entscheidend dafür sind, dass Schulen a) derartige Fortbildungsangebote überhaupt in Anspruch nehmen und b) sich hiervon inspirieren lassen. Die von Lütje-Klose und Urban (2018) dargelegten Überlegungen sind hierbei wegweisend. Sie verweisen auf Aspekte wie die Führungsphilosophie/-kompetenz der Schulleitungen und das an einer Schule gelebte Verständnis von Vielfalt als zentrale Gelingensbedingung für eine inklusive Beschulung *at its very best*.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2018): Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In: S. Laux & E. Adelt (Hrsg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster: Waxmann, 15-34.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Böhm-Kasper, O., Demmer C. & Gausling, P. (2017): Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann, 117-128.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P. & Leclerc, D. (1999): Patterns of home and school partnership for general and special education students at the secondary level. *Exceptional Children* 65 (4), 496-506.
- Epstein, J. L. (1987): Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In: D. G. Unger & M. B. Sussman (Eds.): *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives*. New York: Routledge, 99-126.
- Killus, D. & Paseka, A. (2016): Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6 (2), 151-168.
- Killus, D. & Tillmann, K. J. (Hrsg.) (2017): *Eltern beurteilen Schule. Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lorscheider, S., Rotter, C. & Timpe, M. (2017): „... die haben ganz schöne Erwartungen an uns“. Zur Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für die Zusammenarbeit mit Eltern in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: *Friedrich Jahresheft*, XXXV, 54-55.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018): Kooperation im Jahrgangsteam. In: *Schule inklusiv* 1, 20-23.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS - Die Deutsche Schule*, 110(2), 109-123.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. & Yuan, J. (2016): A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. In: *Educational Psychology Review* 28 (4), 771-801.
- National Parent Teacher Association (2009): *National standards implementation guide*. Online unter: https://www.pta.org/docs/default-source/files/runyourpta/national-standards/national_standards_implementation_guide.pdf (Abrufdatum: 22.03.2022).
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021): Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 73 (4), 164-177.
- Peters, S. (2017): „... und da weiß ich nicht, wie die Lehrer das machen.“ Die Sicht der Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen. In: *Eltern. Friedrich Jahresheft* XXXV, 52-53.
- Sacher, W. (2012): Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 297-303.
- Sacher, W. (2019): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – oder was sonst? Eine Betrachtung möglicher Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus. In: *SCHULE inklusiv* 5, 35-38.

- Salembier, G. & Furney, K. S. (1997): Facilitating participation: Parents' perceptions of their involvement in the IEP/transition planning process. In: *Career Development for Exceptional Individuals* 20 (1), 29-42.
- Sodogé, A., Eckert, A. & Kern, M. (2012): Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule – Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In: *Heilpädagogische Forschung* 1, 66-78.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Düsseldorf: Druckstudio GmbH.
- Wild, E. (2021): Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In: Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hrsg.): *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht*. München: DJI, 433-536. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/Expertenband_Neunter_Familienbericht.pdf#page=8&zoom=auto,- (Abrufdatum: 22.03.2022).
- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017): Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann, 129-139.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020): Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). In: *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 26 (4), 56-68.
- Wild, E. & Walper, S. (2020): Familie. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*, 3. Auflage. Berlin: Springer.
- Yotyodying, S. & Wild, E. (2016): Predictors of the quantity and different qualities of home based parental involvement: Evidence from parents of children with learning disabilities. In: *Learning and Individual Differences* 49, 74-84.
- Yotyodying, S. & Wild, E. (2019): Effective family-school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. In: *Learning, Culture and Social Interaction*, 22. doi: 10.1016/j.lcsi.2019.100317